

*ide extra*

*Werner Delanoy  
Helga Rabenstein  
Werner Wintersteiner  
(Hrsg.)*

# LESARTEN

*Literaturdidaktik  
im interdisziplinären  
Vergleich*

*StudienVerlag*

ide-extra  
Eine deutschdidaktische Publikationsreihe  
herausgegeben von Werner Wintersteiner  
Band 4

Werner Delanoy, Helga Rabenstein,  
Werner Wintersteiner (Hrsg.)

# Lesarten

Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich

STUDIENVerlag Innsbruck-Wien

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft,  
Forschung und Kunst und durch die Universität Klagenfurt

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Lesarten: Literaturunterricht im interdisziplinären  
Vergleich / Werner Delanoy ... (Hrsg.). - Innsbruck ;  
Wien . Studien-Verl., 1996**

(Ide extra ; Bd. 4)

ISBN 3-7065-1137-1

NE: Delanoy, Werner [Hrsg.]

**[Informationen zur Deutschdidaktik / Extra]**

**Ide extra : eine deutschdidaktische Publikationsreihe. -  
Innsbruck : Studienverl.**

Reihe Extra zu: Informationen zur Deutschdidaktik

NE: Ide-extra; HST

Bd. 4. Lesarten. - 1996

© 1996 by StudienVerlag Ges.m.b.H.,  
Andreas-Hofer-Straße 38,  
A-6011 Innsbruck

Umschlaggestaltung: Gerhard Pilgram  
Druck: WB-Druck, Höfen / Tirol

Wir danken dem Rowohlt-Verlag für die Erlaubnis zur Veröffentlichung des  
Gedichtes auf S. 21 von Jacques Prevert, "Für dich, Geliebte" aus: Jacques  
Prevert, GEDICHTE UND CHANSONS RP 7, deutsch: Kurt Kusenberg,  
© 1962 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie,  
Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder  
verbreitet werden.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefreiem Papier.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
---------------	---

## VERSTEHEN

<i>Werner Wintersteiner: Tote Vögel, zerbrochene Ketten.</i> Fremdverstehen im Literaturunterricht .....	13
<i>Helga Rabenstein: Georges Perec: <i>W ou le souvenir d'enfance</i> – eine Spurensuche .....</i>	32
<i>Werner Delanoy: Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht .....</i>	52

## INSZENIEREN

<i>Anne-Marie Lebersorger-Gauthier: L'Ami Maupassant.</i> Über den Vergleich von Text und Film im fremdsprachlichen Literaturunterricht .....	75
<i>Arno Russegger: Spielfilme im Literaturunterricht.</i> Am Beispiel von Ingeborg Bachmann/Margareta Heinrich <i>Ihr glücklichen Augen</i> .....	92
<i>Christa Satzinger: Literatur in Szene setzen.</i> Ein Einblick in die Arbeit der französischen Theatergruppe an der Universität Klagenfurt .....	109

## ÜBERSETZEN

<i>Klaus Olof: Literarisches Übersetzen im Literaturunterricht .....</i>	127
<i>Johann Strutz: Für einen interkulturellen Literaturbegriff.</i> Zur Literatur der Alpen-Adria-Region .....	141

## ERINNERN

- Maureen Devine: Frauen und Autobiographie.*  
Überlegungen zu einem Unterrichtsprojekt . . . . . 167
- Adi Wimmer: Kriegserinnerung und kulturelle Standortbestimmung.*  
Zur Lyrik des Vietnamkriegsdichters W.D. Ehrhart . . . . . 178
- Brigitte Hipfl: Vom Text zu seinen Lesarten.*  
Analyse und Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit . . . . . 202

## FRAGEN

- Franz Kuna: Literaturwissenschaft und 'Cultural Studies'.*  
Die Geschichte einer Herausforderung . . . . . 225
- Heinz Tschachler: Zwischen Opposition und Akzeptanz.*  
Transatlantische Betrachtungen zur Literaturwissenschaft . . . 239

## Vorwort

Dieses Buch ist ein Plädoyer für ein Anliegen, das manchen konservativ anmutet und das andere schon für obsolet erklärt haben – für die genaue, geduldige und wiederholte Beschäftigung mit Literatur. Diese Art des Umgangs hat, so scheint es, zunehmend einer oberflächlichen Aneignung Platz gemacht, die sich auf der Jagd nach dem Neuesten und Aktuellsten nicht lange bei einem Werk aufhalten möchte. Oder wir treffen auf die Verweigerung der Auseinandersetzung in ihren verschiedenen Formen: Während die einen vor dem literarischen Text in distanzierter Ehrfurcht erstarren, zeigen die anderen Gleichgültigkeit gegenüber Geschriebenem, oft modisch verpackt als Begeisterung für die "neuen Medien" – als könne man ein Medium einfach verschwinden lassen, bloß weil neue hinzutreten. All diesen Haltungen der Verständnislosigkeit, die gleichermaßen zu einem Schweigen über Literatur führen und die Lust am Text nicht erfahrbar machen, soll hier mit einer genauen, respektvollen und selbstbewußten Auseinandersetzung mit Literatur entgegnet werden. Der Respekt vor denen, die an und mit der Sprache arbeiten, verlangt jene Form von Bescheidenheit, die eine besondere Aufmerksamkeit und Genauigkeit im Lesen erzeugt und zugleich aus der eigenen, konzentrierten Arbeit am Text Selbstbewußtsein entstehen läßt. Ein Selbstbewußtsein, das jedoch die Tatsache anerkennt, daß wir immer nur *Lesarten* von Texten definieren und festhalten. Die Konkurrenz und Ablöse von vorherrschenden Lesarten macht den literaturwissenschaftlichen Diskurs aus und gibt den Rahmen für literaturdidaktische Arbeit ab.

Im vorliegenden Buch finden sich eine Reihe von *Lesarten*, die unterschiedliche Vorstellungen vom Gegenstandsbereich Literatur und seiner Vermittlung im Literaturunterricht entwerfen. Der Reiz des Unterfangens liegt in der ungewöhnlichen Zusammenstellung: Vertreter und Vertreterinnen verschiedener philologischer Disziplinen (Vergleichende Literaturwissenschaft, Germanistik, Anglistik/Amerikanistik, Medienkommunikation, Romanistik, Slawistik) wurden gebeten, Fragen der Vermittlung von Literatur aus ihrer Sicht (Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Medienwissenschaften) zu reflektieren und so einen *interdisziplinären Vergleich* zu ermöglichen. Das *Interdisziplinäre* bezieht sich aber nicht nur auf diese Vielfalt der Perspektiven, sondern auch auf eine Vielfalt der Medien: neben den traditionellen literarischen Gattungen (Roman, Erzählung, Autobiographie, Gedicht, Theater) werden auch die Bereiche Hörtext (Songs) und vor allem Film berücksichtigt. In dieser auf mehreren Ebenen geführten Diskussion über Literatur und Literaturunterricht kommen somit auch Fragestellungen und Forschungsansätze ins

Spiel, die von der deutschsprachigen Literaturdidaktik eher ausgeklammert werden.

Die Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen des fremd- und muttersprachlichen Literaturunterrichts wird von unterschiedlichen Positionen aus geführt, und diese Unterschiedlichkeit kommt auch in der Schreibweise und im Zugang zum Thema unmittelbar zum Ausdruck. Fast immer werden aber praktische (Unterrichts-)Beispiele im Zusammenhang mit theoretischen Fragestellungen vorgestellt, immer ist die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis präsent. Denn das breite Spektrum an Ansätzen kreist um eine gemeinsame Frage – um die didaktische Grundfrage, wie die jeweils eigene, subjektive Lesart der poetischen Welt und der materiellen Struktur eines literarischen Textes gerecht werden kann. Der Dialog, den die einzelnen Beiträge miteinander eingehen, wird von diesem Spannungsfeld bestimmt und mit den Schlüsselbegriffen und Metaphern, die den einzelnen Kapiteln den Titel geben, bezeichnet und sichtbar gemacht.

Mit *Verstehen* ist jener Begriff angesprochen, der nicht nur die hier vorliegenden Beiträge, sondern die moderne literaturdidaktische Diskussion insgesamt durchzieht. Im Rahmen dieser Diskussion wird danach gefragt, was mit literarischem Verstehen gemeint ist, welche Verstehensziele im Literaturunterricht gefördert werden sollen. Die Autoren und Autorinnen in diesem Buch orientieren sich weitgehend an einem der rezeptionsästhetisch-hermeneutischen Tradition verpflichteten Verstehensbegriff: *Verstehen* als ein offener Prozeß, der von der Auseinandersetzung zwischen Leser und Text getragen ist und durch genaues, leserbezogenes Arbeiten zu einem tieferen Verstehen von Texten führen soll. *Verstehen* wird aber auch aus strukturalistischer und ideologiekritischer Perspektive thematisiert, wodurch einerseits die Konstruktion literarischer Texte, andererseits die kontextuellen Einflüsse auf Verstehensprozesse in den Vordergrund gerückt werden.

Der Begriff des *Inszenierens* wird in seinen vielfachen Bedeutungen ausgelotet: Inszenieren gilt hier als didaktisches Arrangement, damit Literatur von Lernenden überhaupt wahrgenommen werden kann. Der Inszenierung im engeren Sinn als darstellendes Spiel wird ebenso Raum gegeben wie der Inszenierung als Verfilmung von Literatur.

*Übersetzen*, von einer Sprache in die andere, von einer Kultur zur anderen – ein zentrales Thema der Komparatistik – wird zur Metapher für die Vermittlungsarbeit zwischen Text und Leser, gilt aber auch, dem *Verstehen* verwandt, als Ausdruck für die Behutsamkeit und Sorgfalt im Umgang mit Texten.

Dem *Erinnern* als Form des literarischen autobiographischen Schreibens wird die schreibende Erinnerungsarbeit als Methode der Literaturdidaktik und der Selbsterfahrung zur Seite gestellt.

Die Beiträge des abschließenden Kapitels stellen zentrale Begriffe der Literaturwissenschaft *in Frage*. Unser Kulturbegriff wird durch den internationalen Vergleich relativiert und Fragestellungen der Literaturwissenschaften im anglo-amerikanischen Raum werden für die hiesige Literaturdidaktik aufbereitet.

Das Schreiben sei nicht die Kunst, Fragen zu beantworten oder zu lösen, sondern die Kunst, Fragen zu stellen – meint Roland Barthes zur Literatur. Wer sich auf das Lesen einläßt, wer mit dem Verstehen beginnt, endet also unweigerlich beim Fragen. Der Kreis schließt sich. Die Erkenntnisse aus der Lektüre erweisen sich als vorläufige Lesarten – sie werden gespeichert, erinnert. Und das Abenteuer des Übersetzens und Verstehens geht weiter, in immer anderen Inszenierungen.

Werner Delanoy  
Helga Rabenstein  
Werner Wintersteiner

Alle Autorinnen und Autoren arbeiten an der Universität Klagenfurt, Fakultät für Kulturwissenschaften.

# VERSTEHEN

Werner Wintersteiner

## Tote Vögel, zerbrochene Ketten Fremdverstehen im Literaturunterricht

*Einem Menschen begegnen heißt,  
von einem Rätsel wachgehalten werden.  
Emmanuel Levinás*

Die folgenden Ausführungen zerfallen in grundsätzliche Überlegungen und eine kleine Fallstudie über die Arbeit mit einem Gedicht in verschiedenen literaturdidaktischen Proseminaren. Die Kluft zwischen den programmatischen Erörterungen und dem praktischen Beispiel ist mir bewußt. Ich sehe es aber als notwendig an, diesen Bruch zuzugeben und darzustellen, um eine Diskussion über seine Ursachen zu ermöglichen. Nur auf diese Weise kann sich meiner Meinung nach eine Literaturdidaktik weiterentwickeln, die eine praktische Theorie sein will und Relevanz für den (schulischen) Umgang mit Literatur beansprucht. In diesem Sinne versteht sich dieser Text als Beitrag zu einem Diskurs über Fremdheitserfahrungen und literarische Bildung, der auch in dieser Buchreihe geführt wird.<sup>1)</sup>

### I. Das Fremde

Während heutzutage Fremdenfeindlichkeit aus durchsichtigem Kalkül geschürt wird und wieder zu einem ernststen politischen Faktor zu werden droht, hat der Begriff des *Fremden* in akademischen Diskussionen Hochkonjunktur. Ist dies nur die redliche wissenschaftliche Antwort auf gesellschaftliche Probleme? Oder steckt dahinter auch die akademische Abgrenzung vom gemeinen Volk? Vielleicht hat es auch mit der Faszination des Fremden zu tun, die neben aller Angst der nur halb bewußte Untergrund wissenschaftlicher Beschäftigung ist. Und diese Beschäftigung ist zweifelsohne notwendig. Denn bevor man daran gehen kann, ein freundliches Verhalten gegenüber *den* Fremden an den Tag zu legen, muß man zunächst ein kritisches Verhalten gegenüber *dem* Fremden als Begriff entwickeln. Noch in gutgemeinten pädagogischen Handreichungen zum „interkulturellen Lernen“ wird Fremdheit als negativ begriffen und „das Fremde zu überwinden“ als Ziel formuliert.<sup>2)</sup> Fremdheit ist aber, bei aller Ambivalenz des Begriffs, eine notwendige Kategorie jeder Kultur und jedes

menschlichen Zusammenlebens. Unter Berufung auf Freuds These vom Antagonismus zwischen Familie und Kultur entwickelt Mario Erdheim einen Kulturbegriff, in dem die Auseinandersetzung mit dem Fremden im Mittelpunkt steht.

*„Die Bereitschaft, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen, ist Voraussetzung aller Kultur. (...) Erkennt man die Relevanz des Fremden für die Kultur, so wird man den psychischen Ursprung der Kultur nicht, wie Winnicott, im Vertrauen stiftenden Spiel zwischen Mutter und Kind suchen, sondern an der angsterregenden Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Die Kultur entwickelt sich dann, wenn es gelingt, eine neue Synthese zu schaffen, in welcher sich sowohl das Eigene als auch das Fremde verändert“ (Erdheim 1990, S. 105/106).*

Dieser dynamische Kulturbegriff versteht den erreichten Zustand kulturellen Lebens nie als abgeschlossen, sondern als einen ständigen Prozeß. Somit ist jede kulturelle Tätigkeit eine Übersetzung, eine Übertragung aus einer Kultur in die andere. Was Stuart Hall (1994, S. 218) für das Kennzeichen der modernen Kulturen nimmt, ihre Hybridität und ihr Synkretismus, gilt in einer grundsätzlichen Weise für Kultur überhaupt.

Erziehung in einer sich so schnell wandelnden Gesellschaft wie der unseren ist also mehr als die Einführung in die bestehende Kultur. Sie ist nicht nur das Vertrautmachen mit dem Fremden, als einmaliger Akt gedacht, sondern viel eher das Vertrautmachen mit der permanenten Auseinandersetzung mit Fremdheit. Sie ist zugleich der Prozeß, in dem sich das Individuum verändert und in dem es zur Veränderung der Gesellschaft beiträgt. Nach Erdheim besteht gerade zwischen Adoleszenz und Kulturwandel ein enger Zusammenhang, was natürlich für die schulische Erziehung einige Perspektiven eröffnet.

*„Während es in der frühen Kindheit darauf ankommt, die vom Es ausgehende Bewegung an die Familie anzupassen und die entsprechenden Ich-Funktionen auszubilden, geht es in der Adoleszenz darum, die Es-Bewegung auf Gesellschaft und Kultur zu übertragen. Der pubertäre Triebdurchbruch lockert die im Rahmen der Familie gebildeten Ich-Strukturen und ermöglicht eine neue, nicht mehr nur auf die Herkunftsfamilie bezogene Neustrukturierung der Persönlichkeit. Lernprozeß und Kreativität sind die Motoren der Kulturentwicklung, und es ist deshalb die aus der Adoleszenz hervorgehende Ich-Struktur, welche ebenso die Einstellung des Individuums zur Kultur bestimmt wie dessen Fähigkeit, Es-Impulse aufzunehmen und zur kulturellen Neugestaltung beizutragen“ (Erdheim 1990, S. 100-101).*

Michel Serres verwendet für diesen Prozeß den Begriff der *métissage*, der Mischung, symbolisiert im bunten Fleckengewand des Harlekins.

*„Cela vaut enfin pour la conduite et la sagesse, pour l'éducation. Elle consiste et demande à épouser l'altérité la plus étrangère, à renaître donc métis. (...) Déjà autre l'accompagnateur conduit à la rencontre d'une seconde personne – expérience dure et exigeante, sous les vents*

*et les éclairs – d'où le même engendre en soi, sans abandonner sa personne propre ni son unité, une troisième personne. Aime l'autre qui engendre en toi une troisième personne, l'esprit". (dt. „Das gilt schließlich für das richtige und vernünftige Verhalten, für die Erziehung. Sie besteht darin und erfordert, die fremdeste Andersheit anzunehmen, also als Mischling neu zu erstehen. (...) Bereits als ein anderer führt der Begleiter zur Begegnung mit einer zweiten Person – ein hartes und anspruchsvolles Erlebnis, unter Stürmen und Blitzen – aus der heraus das Selbst in sich, ohne seine eigene Person oder seine Einheit aufzugeben, eine dritte Person erschafft. Liebe den anderen, der in dir eine dritte Person erschafft, den Geist.“) (Serres 1992, S. 87).*

Diese Erziehung zur Kulturfähigkeit, zum Umgang mit dem Fremden, war jahrhundertlang identisch mit der Einführung in die Schriftkultur. Heute, im Zeitalter der elektronischen Medien, ist die Schriftkultur meines Erachtens um nichts weniger wichtig für die kulturelle Entwicklung, aber ihre Selbstverständlichkeit ist infrage gestellt worden. Das verstellt oft den Blick für ihre Bedeutung und macht größere Anstrengungen nötig, literarischer Bildung als Prototyp jeder Bildung zu argumentieren.

## II. Das Verstehen

### *Begegnung*

*Begegnung* ist eine der beliebtesten Metaphern der literarischen Erziehung. Sie taucht auf in Ratgebern zur Leseförderung, als Motto von Zeitschriften, Titel von Lesebüchern. Und wer kennt nicht die rührenden Gedichtlein am Beginn einer Anthologie oder eines Schulbuchs, in denen ein Buch zu einem Kind auf Besuch kommt und ihm seine Freundschaft anbietet? Das pädagogische Insistieren auf der Begegnung zeigt, wie jedes pädagogische Insistieren, daß das, was vorgeführt wird, keineswegs selbstverständlich ist, vielleicht sogar erzieherisches Wunschdenken bleibt. Der Begriff deckt auf, was er zudecken will, nämlich daß diese Begegnung problematisch ist.

Als Lesen noch in selbstverständlicher Weise als Möglichkeit galt, in die Welt, also in die Welt der Erwachsenen, einzutreten, sah die Pädagogik es als ihre vordringliche Aufgabe, vor dem Lesen zu warnen, auf die Gefahren des übertriebenen, überhitzten usw. Lesens hinzuweisen, das Lesen eher zu behindern als zu befördern. Die Institutionen der Lesevermittlung, Schule, Bücherei und Bibliothek, waren zugleich Wächter und Zensoren, die die Lektüre regulierten und dem *Lesehunger* nur genau ausgewählte, bekömmliche Nahrung gaben. Das hat sich grundsätzlich geändert. Was früher das Nadelöhr war, wird heute zum offenen Tor. Der Grenzbalken ist geöffnet, die Zöllner, statt die Einreisenden zu kontrollieren, betreiben selbst ein Reisebüro und verlocken die potentiellen Kunden zu einer Abenteuer-Reise in das Land des Lesens.

Soviel Aufwand erscheint heute notwendig zu sein, weil man man diese Begegnung zwischen (jugendlichem) Leser und Literatur als keinen selbstverständlichen Vorgang mehr sieht. Der Kontakt zwischen den beiden muß durch einen Dritten vermittelt werden. Es genügt nicht mehr, daß ein Mensch sich des Mediums Buch bedient, um mit anderen Menschen zu kommunizieren. Das Medium Buch braucht selbst ein Medium Mensch, um mit dem Leser in Verbindung treten zu können. Das ist die Geburtsstunde der Literaturdidaktik. Ihr Anspruch geht weit darüber hinaus, Literatur bloß bekanntzumachen, für sie zu werben. Wie die moderne Produktwerbung macht sich auch die Literaturdidaktik daran, das Bedürfnis erst zu erzeugen, das zu befriedigen sie angetreten ist. Die Literaturdidaktik geriert sich als Eheanbahnungsinstitut. Sie arrangiert die *Begegnung* mit Literatur. Sie stellt *Umgangsformen*<sup>3)</sup> zur Verfügung, sie unterweist die SchülerInnen, wie sie *sich einem Text nähern* sollen.

### *Medium*

Die anthropomorphisierende Metapher *Begegnung* setzt die Lektüre eines Buches mit dem Kennenlernen eines Menschen gleich. Der Zauber der Schrift besteht darin, in uns intensive Gefühle und tiefe Gedanken wachzurufen. Sie vermittelt uns Erlebnisse, die dem Gedankenaustausch mit anderen Menschen gleichkommen oder diesen sogar an Eindringlichkeit übertreffen. Ein Medium ist imstande, uns seinen Gebrauch, den Medienkonsum also, als intensiven menschlichen Dialog erleben zu lassen. Denn ohne Medium gibt es keinen Kontakt zwischen Menschen. Medium: die Mitte, das Dazwischen, das Trennende und Verbindende zugleich, so wie Hannah Arendt feststellt:

*„In der Welt zusammenleben heißt wesentlich, daß eine Welt von Dingen zwischen denen liegt, deren gemeinsamer Wohnort sie ist, und zwar in dem gleichen Sinne, in dem etwa ein Tisch zwischen denen steht, die um ihn herum sitzen; wie jedes Zwischen verbindet und trennt die Welt diejenigen, denen sie jeweils gemeinsam ist“ (Arendt 1960, 42).*

So ist neben der „realen“ Welt eine zweite, symbolische, mediale Welt entstanden, und ohne diese mediale Welt würden wir uns nicht verständigen können, mehr noch, wären wir nicht wir selbst. Wenn Goethe sagt, „Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird“, so muß man hinzufügen, daß er die „Welt“ ja ebenfalls nur über Medien kennt, daß keine Erkenntnis direkt erfolgt. Sie ist zumindest über die Sinne vermittelt, deren Eindrücke im Kopf zusammengesetzt und symbolisch verarbeitet werden: Die wahren Abenteuer spielen sich im Kopf ab.

Literatur und Kunst sind aber mehr als der Tisch zwischen den Menschen. Kunst ist ein Medium, das die Kommunikation nicht glatt und einfach macht,

im Gegenteil. Ihre Aufgabe ist es nicht, das Fremde vertraut, sondern vielmehr das Vertraute fremd zu machen. Die Desautomatisierung unserer Wahrnehmung wird seit Šklovski als eigentliche Leistung der Kunst gesehen. Das Medium emanzipiert sich von seiner Vermittlungsarbeit, gewinnt Eigenständigkeit, wird selbst ein Teil der Welt, die auszudrücken es geschaffen wurde:

*„Hermès soi-même, dans sa conduite usuelle d’intermédiaire, dont on attend qu’il transmette les messages comme une vitre transparente, donc nulle, mais qui transforme tout le paysage culturel à chaque information, mi-lieu se faisant milieu ...“* (dt. „Hermes selbst, in seiner üblichen Rolle als Mittelsmann, von dem man erwartet, daß er die Botschaften wie eine durchsichtige Scheibe, als ein Nichts, übermittelt, der aber die gesamte kulturelle Landschaft bei jeder Information verwandelt, Zwischen-Raum, der sich zum Mittelpunkt macht ...“) (Serres, S. 80).

Das ist die gesellschaftskritische Kraft der Literatur, der Kunst: Sie ist ein Modell der Welt als Gegenwelt – nicht unbedingt durch den idealen Gegenentwurf, sondern durch die Erinnerung an das Vergessene, Verdrängte, als Durchschimmern von ungelebten Möglichkeiten, als Ausblick auf eine Zukunft durch die Darstellung einer Vergangenheit, die vielleicht nie war, durch das Spiel der Möglichkeiten, das Freiheit oft nur suggeriert, aber vielleicht gerade dadurch das Verlangen weckt, die Hoffnung anstachelt, süchtig macht. Es ist die ästhetische Form der Uneindeutigkeit, die zur Interpretation herausfordert, die diese Gegenwelten durchschimmern läßt.

*„Aus dem Blickwinkel der Kultur sind die Strukturen der Gesellschaft immer eine Spur zu eindeutig, wenn man so sagen darf, immer eine Spur zu unbeweglich gegenüber alternativen Fassungen ihrer selbst, immer eine Spur zu vergeßlich gegenüber alten Versprechungen und Erwartungen.*

*Sie ist damit ... eine Möglichkeit, die Gesellschaft innerhalb der Gesellschaft zu beobachten, als geschähe es von außerhalb“* (Baecker 1995, S. 25).

### *Interpretieren*

Literaturdidaktik, so meine These, sollte sich vor den Fallstricken der Begegnungsmetapher hüten. Sie sollte sich nicht nur oder nicht in erster Linie als die Vermittlungsagentur des Mediums begreifen. Sonst könnte sie bald feststellen, daß sie ziemlich überflüssig ist. Sondern ihr wichtigstes Ziel sollte sein, nach und nach diesen Prozeß der *Annäherung* selbst durchschaubar machen, das Geflecht der symbolischen Beziehungen, mit denen wir unser Leben regeln, und den besonderen Platz, den Literatur und Kunst darin einnehmen, sichtbar zu machen. Das heißt aber, nicht das Verständnis für Literatur möglichst zu vereinfachen, zu erleichtern, zu beschleunigen, sondern zu verlangsamen, manchmal sogar zu erschweren. Die Desautomatisierung der Wahrnehmung, diese Leistung der Kunst, muß durch den interpretatorischen Nachvollzug herausge-

arbeitet, nicht zugedeckt werden. Das entspricht auch dem pädagogischen Postulat eines Horst Rumpf,

*„im Lehren und Lernen langsam zu werden, Erfahrungswiderstände spürbar zu machen, Brüche und Unbekanntheiten auszugraben und auszuhalten, um das zu gewinnen, woran in unseren Bildungs- und Kulturbetrieben Mangel herrscht: Intensität und Anwesenheit“ (Rumpf 1991, S. 8).*

Literatur ist im ganz wörtlichen Sinne der Gegenstand der Interpretation. Das Gegen-Ständliche, Widerständige der Literatur macht ihren Reiz aus, an ihm sich abzuarbeiten und den Prozeß des Abarbeitens zu reflektieren, ist Aufgabe der Literaturdidaktik.

*„Interpretation kann etwas mit dem Versuch der Erzeugung von Eindeutigkeit zu tun haben. Interpretation in einem modernen Verständnis hat jedoch vor allem etwas mit der Erzeugung von Mehrdeutigkeiten, von Überschussinn, von bisher nicht gesehenen Bedeutungen zu tun“ (Baecker 1995, S. 25).*

Interpretieren wurde lange Zeit zu sehr auf gedankliches Verstehen reduziert. Man hielt es für eine Übung zur rationalen Herausfilterung eines Sinnes *hinter* der Form, so als ob der Sinn nicht *in* der Form zu finden wäre. Das ist auch ein Machtspiel: Wer die Deutungsmacht über die Kunstwerke hat, steht nicht nur über den Schülern, sondern auch über der Kunst. Literaturunterricht verkam zum Nachvollzug der Deutungen der Autoritäten und entfremdete dadurch den Schülern die Kunst. Was *Begegnung* genannt wurde, war keine Begegnung mit dem Text, sondern eine Unterweisung in der richtigen Deutung, war kein Befremdenlassen durch den Text, sondern seine Einverleibung. Literaturunterricht konzentrierte sich auf Klassifizieren und Einordnen, auf eine Tätigkeit vergleichbar dem Aufspießen und Bestimmen von toten Käfern und Schmetterlingen.

Interpretieren heißt aber auch *übersetzen*, übersetzen in die eigene Lebenswelt. Da ist ein Moment an Irritation und Störung vorhanden, und damit sind wir dem positiven Begriffsinhalt der Begegnung schon nähergerückt. Ein Theaterstück oder ein Musikstück interpretieren heißt es zu Gehör bringen, Bedeutungen, die in ihm stecken, durch die Aufführung aktualisieren, das Spiel der Möglichkeiten eröffnen. Es heißt, einen Dialog zwischen Interpret, Kunstwerk und dem Publikum beginnen, und zwar nicht in diskursiver Form, sondern auf ästhetischem Wege. Dieser Dialog muß als offener gedacht werden, bei dem das Ergebnis nicht von vornherein feststeht. Beide Vorstellungen, die des Übersetzens und die des Aufführens, sind für die neuere Literaturdidaktik von Bedeutung geworden. Sie erlauben, das Wechselspiel zwischen Erkenntnis der Kunst und Selbsterkenntnis, zwischen Befremden und Befreunden in Gang zu setzen, sich selbst durch das Medium Kunst zu begreifen. Man nimmt selbst

einen Platz ein, um den Ort der Literatur zu bestimmen. Man lernt das Fremde besser verstehen, weil man tiefer in sich selbst geblickt hat. *Aime l'autre qui engendre en toi une troisième personne, l'esprit.* Somit bedeutet der Umgang mit Literatur mehr als nur den Umgang mit einem (ästhetischen) Objekt. Die Begegnung mit Literatur kann zur Lernwerkstatt des Umgangs mit Menschen werden. Literaturunterricht wird zum sozialen Lernen, da Beschäftigung mit Literatur das *Fremdverstehen* fördert.<sup>4)</sup>

Fremdverstehen – diese Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven ist keine Selbstverständlichkeit, sondern eine kognitive und emotionale Leistung, die nach und nach entwickelt werden muß. Sie geht Hand in Hand mit der Entwicklung eines Selbstbildes. Dieser Prozeß hat nicht nur eine kognitive, sondern auch eine ästhetische Seite – ein Zusammenhang, den ich hier nur andeuten kann:

*„Indem dieser Prozeß als ästhetischer gesehen wird, (...) zeigt sich eine besondere Beziehung im Verhältnis von Selbst und anderem, d.h. anderem Menschen oder auch Objekt. Sie hat anthropologisch fundamentale Bedeutung für die Art und Weise der Beziehunghaftigkeit des Menschen. Das Ästhetische bekommt eine lebensweltliche Bedeutung, die sich im Verhalten und im Handeln als Hinwendung zum anderen zeigt. Dieser an Wahrnehmung angelehnte Prozeß ist von großer Wichtigkeit für die Selbstkonstituierung in der frühen Kindheit“ (Schuhmacher-Chilla 1995, S. 28).*

*„Literatur ist in dieser Hinsicht das Medium, das wie kein anderes die Fähigkeit des Fremdverstehens als Grundlage unserer sozialen Existenz auszubilden hilft“ (Spinner 1989a).*

Und Literaturunterricht könnte

*„der Ort sein, wo man verschiedene Lebensmöglichkeiten im imaginativen Nachvollzug kennenlernt, sich darüber austauscht, sie diskutiert. Wir sollten in diesem Sinne gerade heute Unterricht verstehen als einen Raum, in dem der Anspruch auf Intimität suspendiert ist. Das macht frei, der Neugier auf die Welt und auf die menschliche Lebensmöglichkeiten nachzugehen (Spinner 1989b, S. 492)“.*

*Produzieren*

*„Die Künstlichkeit der Kunst erfordert einen Betrachter, der sich zu sich selbst in ein experimentelles Verhältnis zu setzen vermag. Und so erfordert sie auch Mitteilungsformen, deren Intensität in ihrem experimentellen Charakter zu suchen ist“ (Lypp, zitiert nach Schuhmacher-Chilla, S. 62).*

Die in den letzten Jahren entwickelten Verfahren des *produktiven Literaturunterrichts* entsprechen dieser Absicht, die Begegnung zwischen LeserIn und Text zu verlangsamen, bewußt zu machen und damit im eigentlichen Sinn erst zu ermöglichen. Literaturunterricht wird als „kulturelles Handeln mit Texten“

verstanden. Die eigene literarische Tätigkeit soll den Interpretationsprozeß „demokratisieren“. Wer selbst schreibt, versteht besser, wie Texte gemacht werden.

*„Nur wenn durch Dekonstruktion die literarischen Texte und die durch sie gebildeten Bedeutungen wieder elementarisiert werden und die Schüler konkret und materiell durch Eingreiftexte zu Alternativen und zu dem realen semiotischen Reichtum in den literarischen Texten hingeführt werden, ist die Chance gegeben, daß sie sich als 'Subjekte' im kulturellen Bereich' (Müller-Michaels) erfahren und verstehen. (...)*

*Das verändernde und überschreitende Moment liegt darin, daß der eine Autortext, die eine Version nach einem solchen kollektiven Schaffensprozeß nicht mehr alleinstehen kann, sondern derselbe Text quasi mehrere Wortlaute aufweist“ (Rupp 1987, S. 91 und 95).*

Diese Argumentation hat ihre emanzipatorische Seite. Doch daneben findet sich in ihr noch eine weitere, weniger beachtete Bedeutung. Sie stellt die Literaturdidaktik erneut ins Zentrum und richtet die angeschlagene Autorität dieser Vermittlerin im Begegnungsprozeß wieder auf. Sie weist wieder dem Lehrer die entscheidende Rolle zu, der nicht mehr durch die richtige Interpretation, wohl aber durch das richtige Arrangement, durch die Bestimmung des Ortes und der Form der „Eingreiftexte“ den Interpretationsprozeß steuert:

*„Beim literarischen Lernen kommt es entscheidend auf die Einleitung und Einbettung seiner einzelnen Phasen in Arbeitsschritten an, in denen die Schüler ihre eigene Produktivität und Anteile ihres affektiven Erlebens einbringen (ebda, S. 94)“.*

Dem gegenüber vertrete ich ein offeneres Konzept, das die Form der literarischen Auseinandersetzung weniger genau festlegt und die Ergebnisse damit weniger eindeutig und bestimmbar macht. Meiner Vorstellung nach ist der Lehrer weniger der Mittelpunkt als der Begleiter. Er ermöglicht einen *Prozeß*, aber er kann ihn nicht steuern, er ist von den Ergebnissen selbst überrascht. Er hat zwar mehr Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten, doch das literarische Realisieren von Bedeutungen, die im Text angelegt sind, stellt auch für ihn einen Lernprozeß dar. Was ich freilich sehr wohl als seine Aufgabe begreife, das ist das Insistieren auf bestimmten Spielregeln, vor allem auf der Rückbindung der eigenen Produktionen zum Originaltext, auf den Vergleich zwischen Schüler- und Autortexten. Nicht um eine neue Dominanz des analytischen Umgangs mit Literatur zu etablieren, sondern um Reflexion und Produktion nicht auseinanderzureißen, um sie als Einheit zu begreifen und erfahrbar zu machen. Denn meines Erachtens können die produktiven Verfahren die Interpretation keineswegs ersetzen, sondern sie weisen ihr im Kontext des „kulturellen Handelns mit Texten“ nur einen neuen Platz zu.

### III. Das Beispiel

#### *Der Text*

Das ausgewählte Beispiel ist nicht einfach ein Demonstrationsobjekt unserer Gedanken über Fremdverstehen und literarischer Begegnung. Der Text hat selbst eine – mißglückte – Begegnung zwischen zwei Menschen zum Thema. Die nachfolgenden Reflexionen über die Begegnung laufen somit auf zwei Ebenen. Während die Möglichkeiten des Zusammenlebens zwischen Menschen, zwischen den Geschlechtern, im Vordergrund diskutiert wird, geht es doch gleichzeitig auch um die Möglichkeiten der literarischen Annäherungen an einen Text.

*Jacques Prévert*

#### ***Für dich, Geliebte***

*Ich war auf dem Vogelmarkt  
Und habe Vögel gekauft  
für dich  
Geliebte*

*Ich war auf dem Blumenmarkt  
und habe Blumen gekauft  
für dich  
Geliebte*

*Ich war auf dem Eisenmarkt  
und habe Ketten gekauft  
Schwere Ketten  
für dich  
Geliebte*

*Und dann war ich auf dem Sklavenmarkt  
Und hab dich gesucht  
Aber ich hab dich nicht gefunden  
Geliebte.*

Bevor ich die literarischen Antworten der StudentInnen auf Prévert vorstelle, gehe ich auf ein paar Aspekte des Gedichts ein. Diese Überlegungen sollen nicht den „Sinn herausarbeiten“, sondern wollen den Text eher offenhalten für das Spiel der Bedeutungen. Sie wurden erst im nachhinein verfaßt und verdanken sich selbst dem Prozeß, der in der Folge geschildert wird.

Prévorts Text stellt eine Provokation dar, gerade weil er so schlicht und klar verständlich wirkt. Diese Schlichtheit entsteht durch die Reduktion der Sätze auf lakonische Äußerungen. Im Gegensatz zur in der Lyrik beliebten Konzentration auf Nomina oder Adjektive behält der Autor die syntaktischen Strukturen bei, wodurch der für Prévert typische Eindruck von Alltagssprache entsteht,

die in Wirklichkeit natürlich ein stilisierte Kunstsprache ist. Das wird z.B. an der Reihung der Sätze sichtbar, die eine Chronologie nur mit einem einzigen *dann* in der letzten „Strophe“ andeuten. Trotz der Ich-Form enthält sich der Text jeden Kommentars, jeden Ausdrucks eines Gefühls. Die schlichte Reihung und strukturelle Gleichheit der Sätze erzeugen den Eindruck von Strophen.

Die Kraft seiner Bilder ist vielleicht Prévert's größte Leistung. Die assoziativ hergestellte Verbindung von Vögeln, Blumen und Sklaven mit Frauen, die Beherrschung aller durch die Ketten des Mannes, ist trotz der Abstraktheit der Sprache bildhaft mächtig präsent.

Wie in einem Märchen finden wir drei Stationen, die der „Held“ durchschreitet – Blumen, Vögel, Ketten, bis er schließlich an der letzten scheitert. Die drei Stationen sind selbst wieder Reduktionen auf archetypische Bilder, die auch untereinander Assoziationen aufkommen lassen. So könnte man etwa an Nietzsches Vergleich von Frauen und Vögeln denken:

*„Die Frauen sind von den Männern bisher wie Vögel behandelt worden, die von irgendwelcher Höhe sich hinab zu ihnen verirrt haben: als etwas Feineres, Verletzlicheres, Wilderes, Wunderlicheres, Süßeres, Seelenvolleres – aber als etwas, das man einsperren muß, damit es nicht davonfliegt“ (Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, 237).*

Die Ketten sind bereits ein Bruch gegenüber den zunächst mit positiven Gefühlen besetzten Blumen und Vögeln. Der Sklavenmarkt verstärkt diesen Eindruck und läßt uns auch Blumen und Vögel rückblickend in einem neuen Licht sehen. Doch der letzte Satz *Aber ich habe dich nicht gefunden Geliebte* macht das Gedicht offener und vermittelt uns das Gefühl, daß es hier um mehr geht als um die Selbstenthüllung eines brutalen Macho. (Ruhig und gefaßt, scheinbar teilnahmslos wie die ersten Sätze trägt zumindest Serge Reggiani in seiner Interpretation des Originals auch die Schlußstrophe vor.) Hier wird nicht ein Rätsel enthüllt, sondern aufgegeben.

Nichts könnte schlichter sein als dieses Gedicht. Aber das Schlichte, das Einfache ist gerade nicht das Simple. Die auf die Spitze getriebene sprachliche Einfachheit schlägt um in sprachlich höchste Komplexität. Die Stilisierung erweist sich als Kunstmittel. Gerade der Verzicht auf textgrammatische Verbindungen der Sätze läßt uns an unserem Kausalitätsdenken zweifeln, der unveränderte „Tonfall“ bei völlig veränderten Inhalten macht uns das scheinbar Eindeutige rätselhaft. Ist die Einfachheit vielleicht eine Falle? Öffnet sich das schlichte Gewebe vielleicht nur an der Oberfläche, deutet es durch seine Schlichtheit nicht ein Mehr an Bedeutung an?<sup>5)</sup> Es ist nicht bloß die scheinbare Eindeutigkeit des Textes, die uns provoziert, sondern auch die „unverständliche“ Ruhe, mit der dieser Inhalt vorgetragen wird. Vielleicht macht uns

gerade diese Ruhe den Blick frei dafür, in dem Gedicht die Darstellung eines sehr verbreiteten Modells für menschliche Beziehungen zu sehen, für Beziehungen, die auf Ungleichheit und Beherrschung beruhen, die aber sehr weit entwickelt und ausdifferenziert sind. Der Liebesbeziehung, die auf der Unterwerfung der Frau beruht, wird gerade durch die äußerste Lakonie der Darstellung der schöne Schein genommen. Es wird gezeigt, daß auf dieser Basis gar keine wirkliche Begegnung stattfinden kann: *Aber ich habe dich nicht gefunden, Geliebte.*

Wie klar und unbarmherzig diese Entlarvung der Gewaltverhältnisse in Beziehungen von Liebe und Freundschaft ist, zeigt der Vergleich mit einer paradigmatischen Stelle aus dem Werk eines anderen berühmten Franzosen, aus dem *Kleinen Prinzen* von Antoine de St. Exupéry:

Der kleine Prinz, der soeben den Fuchs kennengelernt hat, wird von diesem mehrmals aufgefordert, ihn zu „zähmen“, um Freundschaft schließen zu können. Für ihn bedeutet zähmen *sich 'vertraut machen'*.

*„Man kennt nur die Dinge, die man zähmt. (...) Wenn du mich zähmst, werden wir einander brauchen., Du wirst für mich einzig sein in der Welt. Ich werde für dich einzig sein in der Welt ... (St. Exupéry, 1950, XXI)“*

Diese poetisch sehr schön gestaltete Stelle gilt als Kernstück der gesamten Erzählung. Doch rückt sie menschliche Beziehungen in ein merkwürdiges Licht. Die Unterwerfung der Natur durch den Menschen, die Zähmung eines Haustiers (man denkt unwillkürlich an den Hund) wird als Muster für menschliche Freundschaft verklärt. Prévert's kurzes Gedicht könnte als schroffe Antwort auf Exupéry's poetische Verklärung von Gewaltbeziehungen gelesen werden, als Desillusionierung und Dekonstruktion. Das Haustier *Geliebte* läßt sich nicht zähmen, es läßt sich nicht einmal finden.

### *Arbeit am Text*

Prévert's Text wurde nun (neben anderen Texten) Studierenden in verschiedenen Kursen schriftlich vorgelegt. Die Aufgabe bestand immer darin, mit einem eigenen Text auf dieses Gedicht zu reagieren, zu „antworten“. Weitere Vorgaben gab es keine. Überraschend für mich war, daß unter den zur Auswahl stehenden Texten fast immer der von Prévert gewählt wurde. Weil die Nachahmung seiner einfachen Struktur leichte literarische Erfolge versprach? Wohl eher, weil die Studierenden, meist Frauen, von der „Botschaft“ provoziert waren, weil sie sich *befremdet*, herausgefordert fühlten. Der Wunsch, sich mit diesem Text auseinanderzusetzen, war deutlich spürbar. Und dementsprechend eindeutig waren ihre Gedichte auch *Gegentexte*. Es hat also eine *Berührung mit*

*dem Fremden* stattgefunden. Die Texte wurden teilweise zuhause, teilweise ziemlich spontan in sehr kurzer Zeit verfaßt. Den Abschluß bildete eine Lesung, in der die neuen Texte zunächst kommentarlos vorgetragen und anschließend diskutiert wurden. So eindrucksvoll die Lesungen waren, die Diskussionen erreichten niemals besondere Intensität. Die folgenden Kommentare zu den Gedichten der Studierenden können diese Diskussion natürlich nicht nachholen, aber sie können vielleicht zeigen, wie wertvoll und erhellend eine Auseinandersetzung mit diesen ästhetischen Mitteilungsformen ist.

Am ersten Beispiel – Katja H. – läßt sich die Textbegegnung besonders deutlich ablesen. Sie hat vier Texte geschrieben, die eine Chronologie der Annäherung und Ablösung von Préverts Gedicht bilden. Auffällig ist, wie sparsam sie mit den Worten umgeht, darin dem Franzosen ähnlich.

Ihr erster Text ist ein „Parallelgedicht“, in dem sie nichts anderes macht, als den Standpunkt zu verändern. Nun spricht eine Frau dieselben Worte in der Du-Form. Der Schluß ist freilich mit wenigen Worten deutlich verändert. Ihre Arbeit erinnert an den theatralisch-musikalischen Begriff von Interpretation, an das Nachsprechen und Vortragen des Textes, an erste, noch winzige Veränderungen, die bereits neue *Lesarten* hervorbringen.

*Für Dich, Geliebter*

*Du warst auf dem Vogelmarkt  
und hast Vögel gekauft  
für mich  
Geliebter  
(....)*

*Und dann warst Du auf dem Sklavenmarkt  
und hast nicht gesucht.  
Du wunderst Dich noch,  
warum Du mich nicht gefunden hast?  
... Geliebter ...*

Ihr nächster Schritt ist ein *Gegentext*. Wieder antwortet die Frau dem Mann, aber sie bezieht sich nun auf die Haltung des Mannes, sie folgt nicht mehr seinen Worten. Sie bezieht sich auf sein Reden und überführt ihn spöttisch der Lüge. Auch von der sprachlichen Struktur des Originals finden sich nur mehr Spuren, so der „Refrain“ *Geliebter*.

*Du sagst, Geliebter*

*Du sagst, ich wäre schön, Geliebter.  
Du sagst, ich wäre frei, Geliebter.  
Du sagst, ich wäre Dein, Geliebter.*

*Doch ich sage: ich bin schön,  
ich bin frei,  
Du bist Geliebter.*

*Wenn Du sagst, es scheint die Sonne,  
dann scheint sie, Geliebter.  
Wenn Du sagst, es scheint der Mond,  
dann scheint er, Geliebter.*

*Doch: Wenn Du dann sagst, Du liebst mich,  
dann lügst Du, Geliebter.*

Ihr dritter Text, *Spruch fürs Poesiealbum*, ist in seiner Lakonie ganz Prévert verwandt, hat aber zugunsten einer eindeutigen Aussage die verwirrende Offenheit verloren:

*Du kaufst mir die Vögel,  
Du kaufst mir die Blumen,  
doch mich,  
kaufst Du nicht.*

Der abschließende *Aphorismus* widmet sich einem anderen Aspekt, den wir auch bei den folgenden Texten finden werden:

*Wenn du mir auch die Vögel vom Himmel holst, Geliebter,  
siehst Du nicht, daß Du sie tötest damit?*

Die folgenden beiden Beispiele halten sich bei allen inhaltlichen Unterschieden ziemlich genau an die Form der Vorlage.

#### FÜR DICH: GELIEBTER

*Ich habe die Vögel  
vom Vogelmarkt  
freigelassen  
Geliebter  
Ich habe Bäume  
gesät und gepflanzt  
statt welke Blumen  
anzusehen  
Geliebter  
Ich habe die Schlüssel  
zu Deinen Ketten  
in mir selbst gefunden  
und mich befreit  
Geliebter!  
(Viola)*

*Ich war auf dem Vogelmarkt  
Und habe den Vögeln die Freiheit ge-  
schenkt  
für dich Geliebter  
Ich war auf dem Blumenmarkt  
und habe die toten Blumen beweint  
für dich Geliebter  
Ich war auf dem Eisenmarkt  
und habe die Ketten gesprengt  
schwere Ketten  
für dich Geliebter  
Und dann war ich auf dem Sklaven-  
markt  
Und hab dich nicht befreit  
nun bin ich frei  
für mich? Geliebter?  
(Liselotte)*

Diesen beiden Beispielen, die auch für einige andere hier nicht zitierte stehen, ist ein gewisser Umgang mit dem Original gemeinsam: Die Geliebte des Prévert-Gedichts antwortet dem Ich, den sie, spiegelverkehrt, mit Geliebter anspricht. In dem Maß, in dem die Aussage eindeutiger und härter ist als im Original, bekommt auch die Anrede *Geliebter* einen anderen Klang, einen zynischen, sarkastischen Unterton. Die emanzipatorische Geste richtet sich nicht nur gegen den Mann und Sklavenhalter, ist also nicht nur Selbstbefreiung, sondern im Zuge der eigenen Befreiung nimmt sich die Frau auch der Vögel und Blumen an. Die Befreiung der Natur ergibt sich, in der Arbeit mit dem Gedicht, sozusagen spontan, durch Negation der männlichen Verhaltensweisen. Man könnte meinen, sie ist bloß ein Nebenprodukt der weiblichen Emanzipation oder eine List der Sprache Préverts, aber die diametral andere Einstellung zur Natur wurde von den beiden Autorinnen sehr bewußt und pointiert herausgearbeitet. Es wird nicht (wie bei einem anderen Text) darauf verwiesen, daß die Vögel und Blumen Geschenke seien, die zwar mit einer hinterhältigen Absicht besorgt wurden (*Du wolltest mich mit dem Gekauften in Ketten legen*, Norbert), aber „an sich“ positiv sind, sondern die Geschenke werden auch als solche zurückgewiesen: ... *habe den Vögeln die Freiheit geschenkt*, oder: ... *habe die toten Blumen beweint / Ich habe Bäume gesät und gepflanzt* usw. Die Pointe ist immer die eigene Befreiung, triumphierend bei Viola, während bei Liselotte der Schlußsatz *für mich? Geliebter?* durch ein Fragezeichen allerdings wieder in Zweifel gezogen wird.

Auffällig ist bei beiden Texten die klare, engagierte Haltung, die im Kontrast zum Original steht. Die gerade durch die sprachliche Einfachheit erreichte Komplexität, Undeutlichkeit ist hier zugunsten der feministischen Aussage aufgehoben. Die Antwort-Texte beziehen Position, sie bestimmen genau den Ort, von dem aus sie verfaßt werden, während das Original – trotz des Ich-Standpunkts – in eigentümlicher Weise in Schwebelage bleibt. Dieser Eindruck, daß wer solches sagen will, nicht so spricht, daß wer einen solchen Standpunkt hat, ihn nicht solchermaßen offenlegt, macht den provokatorischen Reiz Préverts aus. Ein Text, der isoliert steht und einen isolierten Standpunkt vertritt. Die Texte der StudentInnen sind hingegen dialogisch auf Prévert bezogen, alleinstehend würden sie ihren Reiz verlieren. Sie sind Antworten, eben Interpretationen.

Wesentlich unabhängiger von der Vorlage scheint mir hingegen der folgende Text von Nicole zu sein:

*Für dich, Geliebter*

*Ich war am Meer  
und konnte nicht eintauchen  
weil ich in Gedanken nur bei dir war.*

*Ich hatte eine Arbeit zu schreiben  
und konnte mich nicht konzentrieren  
weil nur du meinen Kopf ausfüllst.*

*Eine Katze strich mir schnurrend, ganz zart, um die Beine  
und ich fühlte nichts  
weil ich nur dich auf meiner Haut spüre.*

*Ich wollte mir einen Hut kaufen  
und habe stattdessen eine Tabakdose für dich erstanden  
weil du dir schon so lange eine wünschst.*

*Ich liebe dich und wenn du mich nicht genauso liebst  
werde ich mich umbringen.  
Dann bist du schuld.*

Auch Nicole läßt eine Frau dem Manne antworten. Aber sie löst sich formal und inhaltlich viel stärker von der Vorlage. Die Form des Originals wird viel freier verwendet, im wesentlichen wurde nur die Reihung der Ich-Sätze beibehalten, durch die Kausalsätze wurde eine weitere analoge Struktur aufgebaut, die sich auf das angesprochene Du bezieht, aber wesentlich wortreicher ist als das lakonische *für dich Geliebte* Préverts. Und im Gegensatz zu den beiden Kontrafakturen kann von einer befreienden Gegen-Rede der Sprecherin keine Rede sein. Eher liest sich der Text als der einer Frau, die ihre inneren Ketten akzeptiert hat, und den Geliebten trotzig mit Selbstbestrafungsaktionen an sich binden will. Nicoles Text ist in anderer Weise eine sehr gezielte Antwort auf Prévert. Sie hat ihn mindestens genauso gut verstanden wie die beiden Kolleginnen, die ihm so heftig widersprechen. Sie zeigt das, indem sie seine Gedanken aus der Frauenperspektive weiterführt und sich sein ästhetisch-pädagogisches Grundprinzip, bei allen sprachlichen Veränderungen, zu eigen macht: Sie will nicht, wie L. oder V., das „Richtige“ sagen, sondern verwendet Préverts raffiniertere Vorgangsweise, im Leser/in der Leserin durch die selbstverständliche Darstellung einer Abhängigkeits-Situation Empörung zu erregen. In diesem Sinn, könnte man sagen, hat N. eine andere Seite der Prévertschen Ästhetik reaktiviert als ihre beiden Kolleginnen, die scheinbar viel näher am Text sind.

Auffällig ist, daß kaum parodistische Texte entstanden, obwohl die Parodie nach meinen Erfahrungen eine sehr beliebte spontane Umgangsform mit literarischen Texten darstellt. Offenbar wurde die Thematik als zu ernst empfunden. Die einzigen beiden Gedichte, die dem Thema eine „witzige“ Note geben, sind sehr verschiedener Natur. Ein Text, der einzige übrigens, der von einem Mann verfaßt wurde, kann als parodistisch gelten. Norbert nimmt durch seine Schlußpointe dem Thema die Schwere und den Ernst:

*Du wolltest mir Vögel kaufen  
 Mein Geliebter  
 Du wolltest mir Blumen kaufen  
 Mein Geliebter  
 Du wolltest mich mit dem  
 Gekauften in Ketten legen  
 Mein Geliebter  
 Aber ich habe Dir lächelnd  
 die Scheckkarte weggenommen.*

Auch hier wird aus der Sicht der Frau geantwortet und die Parteinahme für sie scheint eindeutig zu sein. Aber der Schluß wischt die Problematik der Situation weg, die Frau ist nicht Opfer, sondern Siegerin. Es war doch alles nicht so ernst gemeint. Das wird auch durch die Umwandlung des Präsens in das Präteritum und die Einfügung von „wollen“ unterstrichen. Was der Mann im Originaltext tut, *wollte* er hier nur tun. Schließlich erzeugt die Verwendung eines modernen Begriffs aus der Alltagssprache, *Scheckkarte*, im scharfen Kontrast zum archaisch-archetypischen Inventar des Originals, den parodistischen Effekt. Wie bei jeder Parodie ist der humoristische Effekt auch hier mit dem Verzicht auf Tiefe bezahlt. Die Parallele zwischen Unterdrückung der Frau und Herrschaft über die Natur, die seinen Kolleginnen so wichtig war und die sie so sensibel herausgearbeitet haben, wird bei N. ausgeblendet.

Der andere Text, eine Gemeinschaftsarbeit von drei Frauen, ist auf andere, bittere Art „witzig“:

*Ich war im Zoo  
 und hab ein Stinktier geklaut  
 für dich  
 Geliebter  
 Ich war auf dem Fischmarkt  
 und habe Quallen gekauft  
 für dich  
 Geliebter  
 (...)*

Der Witz dieses Textes ist eher die befreiende Rachephantasie der versklavten Frau. Sie wendet die Situation spiegelverkehrt. Nicht die Aufhebung der Unterdrückung, sondern die Unterdrückung des versklavenden Mannes ist das Anliegen, das aber durch die Übertreibung komisch gebrochen und vielleicht erst dadurch aussprechbar wird.

*Fragen*

Prévert's Text wurde als Provokation erlebt, als reizvolle Auseinandersetzung mit dem *anderen*. In ihren Antworttexten haben die Studierenden selbst Position bezogen. Sie haben dabei unterschiedliche inhaltliche und sprachlich-ästhetische Aspekte von Prévert's Gedicht aktualisiert, benutzt, bearbeitet und damit erst bewußt gemacht. Der Vergleich dieser Positionen untereinander und mit dem Text hat eine Bandbreite an Standpunkten zum Verhältnis der Geschlechter geoffenbart und verschiedene Strategien zur Kritik an den Herrschaftsverhältnissen aufgezeigt. Aber diese Standpunkte waren immer ästhetisch formuliert. Textverstehen war hier keine rein kognitive Operation, sondern eine literarisch-schöpferische Aktivität. Gerade dadurch konnten die Studierenden ihre eigenen Meinungen zu einer wesentlichen gesellschaftlichen Frage schärfer fassen. Sie konnten durch ihren eigenen Produktionsprozeß auch Prévert's Text besser verstehen. Und sie konnten schließlich Erfahrungen sammeln in der Überwindung von Widerständen, die das Material der Sprache ihren Intentionen entgegengesetzte. Soweit, sogut. Aber was hat diese Begegnung Neues gebracht? Haben sie etwas erfahren, was sie nicht schon gewußt haben? Hat Prévert's Text die Studierenden nur herausgefordert, sich neu selbst zu bestätigen? Hat er ihre Positionen befestigt oder verrückt? Waren ihre literarische Versuche Anstrengungen, eine Irritation auszuhalten oder Bemühungen sie zuzudecken? Hat sie die Begegnung mit dem Anderen nur zu sich selbst zurückgeführt oder ist es gelungen, daß sie, für einen Moment wenigstens, "außer sich" waren?

Ich vermag nicht zu sagen, welche Qualität unsere Arbeit mit Literatur hatte. Jedenfalls hat durch sie Prévert's uneindeutig/eindeutiges Gedicht nichts von seiner Provokationskraft verloren. Es wurde nichts „zerpflückt“. Diese Blumenmetapher ist ohnehin für die Literatur unbrauchbar. Denn im Gegensatz zu Blumen, Nahrungsmitteln oder Gebrauchsgegenständen kann man Kunst konsumieren, ohne sie zu verbrauchen. Sie steht außerhalb der Kategorie des *Begreifens*, sie ist nicht begrifflich, sondern nur ästhetisch faßbar. Sie bleibt, trotz aller Annäherung, durch alle Annäherung hindurch, das Andere und läßt deshalb zu stets neuer Anstrengung des Verstehens ein. Sie wird verstanden und bleibt unbegreiflich, sie wird einverleibt und bleibt unversehrt. Sie wird integriert und bleibt doch fremd. Das Kunstwerk entfaltet seine Fremdheit mit jedem Akt der Begegnung. Es kann deshalb, so meine ich, den Platz des Anderen im radikalen Sinne einnehmen, wie es Emmanuel Levinás beschreibt:

*Die Andersheit des Anderen wird nicht annulliert, sie schmilzt nicht dahin in dem Gedanken, der sie denkt (Levinás 1983, 197).*

Das ist die eigentlich humane Mission der Kunst.

## Anmerkungen

- 1) Vergleiche dazu: Marlies Krainz-Dürr und Werner Wintersteiner. „Die Fremdheit in uns selbst aufspüren ...“ Bericht aus einer Schreibwerkstatt. In: Amann/Fenkart/Krainz-Dürr/Larcher/Wintersteiner (Hg). Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck-Wien: Österreichischer StudienVerlag 1994 (= ide-extra, Band 2).
- 2) Vgl. Hajō Bücken. Das Fremde überwinden. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare, 1991.
- 3) So der Titel einer neueren literaturdidaktischen Publikation: Werner Ingendahl. Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt: Diesterweg, 1991.
- 4) Ich verwende den Begriff *Fremdverstehen*, weil er in der wissenschaftlichen Literatur eingeführt ist. Er erscheint mir aber im Grunde fragwürdig. Ist nicht alles Verstehen Fremdverstehen? Tut er nicht so, als wäre das Fremde das Hindernis des Verstehens, wo es doch sein Medium ist! Besteht die Aufgabe wirklich darin, das Fremde zu verstehen, ist nicht vielmehr das Fremde die einzige Möglichkeit, etwas zu verstehen, sich wie das Fremde?
- 5) Daß Prévert selbst sich gegen (interpretatorische) Vereinnahmungsversuche seiner Gedichte gewehrt hat, zeigt sich in seinen Reaktionen auf die Bemühungen klerikaler Kreise, sein *Déjeuner du matin* für die Propagierung der Familienideologie zu reklamieren. So schrieb er in einer Stellungnahme: „Wer sagt Ihnen denn, daß es bei diesem Frühstück nicht um zwei Homosexuelle handelt?“

## Literatur

- Arendt, Hannah. Vita activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer, 1960.
- Baecker, Dirk. Auf dem Rücken des Wals. Das Spiel mit der Kultur – die Kultur als Spiel. In: Lettre international 29/Sommer 1995, S. 24 - 28.
- Erdheim, Mario. Aufbruch in die Fremde. Der Antagonismus von Kultur und Familie und seine Bedeutung für die Friedensfähigkeit der Individuen. In: Steinweg, Reiner/Christian Wellmann (Hg). Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt: Suhrkamp 1990 (= Friedensanalysen 24), S. 93-113.
- Hall, Stuart. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument-Sonderband 226, 1994.
- Levinás, Emmanuel. Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München: Karl Alber 1983.
- Prévert, Jacques. Gedichte und Chansons. Französisch und Deutsch. Nachdichtungen von Kurt Kusenberg. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch 1962.
- Rumpf, Horst. Didaktische Interpretationen. Weinheim/Basel: Beltz 1991.
- Rupp, Gerhard. Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn: Schöningh, 1987.
- Saint-Exupéry, Antoine de. Der kleine Prinz. Diogenes-Arche, 1950.
- Schuhmacher-Chilla, Doris. Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin: Dietrich Reimer, 1995 (= Reihe Historische Anthropologie, Band 22).
- Serres, Michel. Le Tiers-Instruit. Paris: Gallimard-Folio, 1992.
- Spinner, Kaspar (1989a). Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 4/1989: Fremdes Verstehen. S. 19-23.

Spinner, Kaspar (1989b). Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts. In: Germanistentag 1989. Deutschunterricht und Lebenswelt. Vortragsmanuskripte und Materialien. Deutscher Germanistenverband 1989, S. 486 - 493.

Helga Rabenstein

## Georges Perec: *W ou le souvenir d'enfance* – eine Spurensuche

*Au début, on ne peut qu'essayer de nommer les choses, une à une, platement, les énumérer, les dénombrer, de la manière la plus banale, de la manière la plus précise possible, en essayant de ne rien oublier.*

Georges Perec, *Récits d'Ellis Island*

Wenn man sich an Orte der Vergangenheit, der individuellen oder kollektiven Erinnerung begibt, könne man zunächst nichts anderes tun als zu versuchen, "die Dinge ganz einfach zu benennen, eines nach dem anderen, sie in möglichst banaler, möglichst präziser Weise aufzuzählen, sie aufzulisten, und dabei versuchen, nichts zu vergessen", schreibt Georges Perec, als er die vor New York liegende Insel Ellis Island – ehemals unumgängliche Station der Einwanderer aus aller Welt – zum Thema eines Buches macht. Das Interesse an diesem Ort, den er als Ort selbst des Exils bezeichnet (Ort der Ankunft und Ort des Noch-nicht-angekommen-seins zugleich), erwächst ihm aus der eigenen Geschichte: denn als Sohn polnischer Juden, die in den zwanziger Jahren nach Paris emigrierten, hätte Ellis Island auch für ihn und seine Familie zu einem Teil der Biographie werden können. Die Aufmerksamkeit für das Detail, die geschärfte Wahrnehmung für das Banale und Unbedeutende, die Nüchternheit vor allem, die Perec im Aufspüren von Vergangenem empfiehlt, hat er bereits vorher, in seiner ungewöhnlichen, 1975 erschienenen Autobiographie *W ou le souvenir d'enfance* (dt.: *W oder die Kindheitserinnerung*, Suhrkamp 1982), erprobt<sup>1)</sup>.

### I

Ungewöhnlich ist schon der Titel *W ou le souvenir d'enfance*: wer oder was ist W, das im Französischen *double V* (doppeltes V) heißt, also ein verdoppelter Buchstabe ist? Und was bedeutet das *ou* ("oder"), das den Titel in zwei Teile zerfallen läßt? Ist W identisch mit der Kindheitserinnerung, und *le souvenir d'enfance* wäre dann einfach als erklärender Untertitel zu verstehen? Die Konjunktion *ou* bezeichnet aber auch die Alternative: geht es also möglicher-

weise um *W* und die Kindheitserinnerung und um ein Alternieren zwischen diesen beiden gleich wichtigen Elementen? Ein Titel sei bereits ein Schlüssel zu einer Interpretation, meint Umberto Eco (1987), und die Analyse des Paratextes, wie sie von Gérard Genette in *Seuils* (Genette 1987) vorgeführt wird, zeigt, daß die "Anhängsel" des gedruckten Textes (Name des Autors, Titel, *prière d'insérer*<sup>2)</sup>, Klappentext, Widmung, Motto, Vorwort), diese unbestimmte Zone zwischen innen und außen, bereits die Lektüre steuern, d.h. als integrierender Bestandteil des Lesens angesehen werden müssen.

In der Uneindeutigkeit des Titels ist jedoch eine mögliche Spur deutlich angelegt: das Motiv der Verdoppelung, des Doppelten. Sich noch weiter in der "unbestimmten Zone zwischen innen und außen" bewegend, fällt als nächstes der vom Autor selbst verfaßte *prière d'insérer* auf der Rückseite des Buches in den Blick, und schon der erste Satz gibt eine erste Antwort: *Il y dans ce livre deux textes simplement alternés* ("In diesem Buch gibt es zwei, einander einfach abwechselnde Texte") – der eine Text ist fiktional, ein Abenteuerroman, der andere autobiographisch. Durch ein kindliches Phantasma ausgelöst, erzählt die Fiktion von einer vom Olympischen Ideal geleiteten Gesellschaft; die Autobiographie ist der fragmentarische Bericht einer jüdischen Kindheit während des Zweiten Weltkrieges. Es scheint, als hätten diese beiden, so verschiedenen Texte nichts miteinander zu tun; doch – so fährt Perec fort – *ils sont inextricablement enchevêtrés, comme si aucun des deux ne pouvait exister seul, comme si de leur rencontre seule, de cette lumière lointaine qu'ils jettent l'un sur l'autre, pouvait se révéler ce qui n'est jamais tout à fait dit dans l'un, jamais tout à fait dit dans l'autre, mais seulement dans leur fragile intersection*, "sie sind unentwirrbar miteinander verwoben, als ob keiner der beiden für sich alleine existieren könnte, als ob allein in ihrem Zusammenspiel, in dem schwachen Licht, das sie jeweils aufeinander werfen, sich das offenbaren könnte, was in dem einen niemals ganz gesagt ist, in dem anderen niemals ganz gesagt ist, sondern nur in ihren feinen Überschneidungen". Nicht genug, daß hier zwei im Genre völlig unterschiedliche Erzählungen angekündigt werden, die auf eine sehr subtile Art doch ein Ganzes bilden sollen, es wird noch hinzugefügt, daß der Abenteuerroman selbst auch in zwei Teile zerfällt: er beginnt, eine Geschichte zu erzählen, bricht plötzlich ab und beginnt eine ganz andere. In diesem Bruch, in diesem Riß – im Buch durch eine weiße Seite mit in Klammern gesetzten Auslassungspunkten, *points de suspension*, gekennzeichnet – liege der Ursprung des Buches, sei das Schreiben über die Kindheit verankert.

Beim flüchtigen Durchblättern von *W ou le souvenir d'enfance* wird die zunächst vermutete, dann bestätigte Verdoppelung oder Zweiteilung noch weiter verstärkt: das Buch besteht aus zwei Teilen (*Première partie, Deuxième partie*), je ein fast identisches Motto von Raymond Queneau leitet die beiden

Teile ein, es gibt eine doppelte Typographie (die Fiktion ist kursiv, die Autobiographie normal gedruckt), Fiktion und Autobiographie sind in alternierenden Kapiteln angeordnet.

Die Widmung schließlich lautet *Pour E* ("Für E"). Was daran auffällt, ist der fehlende Punkt nach dem E, das also keinen Eigennamen meinen kann, sondern den Buchstaben E; jenen Vokal, der im Französischen leer und stumm ist – *blanc* ("weiß") nannte ihn Rimbaud – und der in Georges Perecs Roman *La Disparition* (wörtlich: Das Verschwinden; deutscher Titel: *Anton Voyls Fortgang*) kein einziges Mal vorkommt. *W ou le souvenir d'enfance*, so kann die Hypothese lauten, ist jemandem gewidmet, der verschwunden ist, der eine leere Stelle hinterlassen hat.

Wenn Todorov (1971) feststellt, jeder literarische Text beinhalte so etwas wie eine Gebrauchsanweisung, einen impliziten Hinweis auf die Art und Weise, wie er zu lesen sei, so gilt das im besonderen Maße für *W ou le souvenir d'enfance*, wo schon der Paratext andeutet, worin die Arbeit des Lesers bestehen wird: sich auf ein mit jedem Kapitel aufs neue unterbrochenes Lesen einzustellen, zwei scheinbar unzusammenhängende Texte in einen Zusammenhang zu bringen, die "feinen Überschneidungen" zu entdecken, die leeren Stellen zu füllen, der offensichtlich irritierenden Struktur des Buches einen Sinn zu geben. In einem der autobiographischen Kapitel beschreibt Perec, mit welcher Technik die Kinder in der Schule Papierdeckchen herstellten – eine Technik, die sich mühelos auf die Konstruktion des literarischen Textes übertragen läßt: *on disposait parallèlement des bandes étroites de cartons légers coloriés de diverses couleurs et on les croisait avec des bandes identiques en passant une fois au-dessus, une fois au-dessous. Je me souviens que ce jeu m'enchanta, que j'en compris très vite le principe et que j'y excellais* (p. 76) – "wir legten schmale Streifen aus dünnem Karton in verschiedenen Farben parallel nebeneinander und verflochten sie dann mit gleichen Streifen, die einmal drunter und einmal drüber geschoben wurden. Ich erinnere mich, daß dieses Spiel mir großen Spaß machte, daß ich sehr schnell sein Prinzip begriff und daß ich es ausgezeichnet beherrschte". Ebenso wie es bei der geduldigen Handarbeit des Kindes darum geht, aus einzelnen, verschiedenfarbigen Streifen von zuvor zerschnittenem Papier wieder etwas Ganzes herzustellen, geht es beim Autor darum, eine von ihm selbst abgeschnittene Kindheit – *Je n'ai pas de souvenirs d'enfance* ("Ich habe keine Kindheitserinnerungen"), lautet der erste lakonische Satz des autobiographischen Teils – wieder hervorzuholen, um dann die nach beharrlichem, mühsamem Suchen vor ihm liegenden, bruchstückhaften, völlig disparaten Elemente zu einem einzigen Stück Leben, zu einer einzigen Autobiographie zusammenzufügen; zu einer Autobiographie, der man jedoch ansieht und, wie dem Papierdeckchen, auch ansehen darf, daß sie

Stückwerk ist und aus raffiniert montierten, unverzichtbaren Einzelteilen besteht.

## II

Nach einer ersten Lektüre stellt sich die Konstruktion des Buches schematisch so dar (wobei F die fiktionalen, A die autobiographischen Kapitel bezeichnet. Die römischen Zahlen entsprechen den tatsächlichen Kapitelüberschriften des Buches):

### *Première partie*

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F

Die weiße Seite mit (...)

### *Deuxième partie*

XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	bis	XXXVII
F	A	F	A	F	A	F	A	F		A

Vorläufig noch unkommentiert ist hier – auf der Ebene der Struktur – festzuhalten, daß im ersten Teil die ungeraden Kapitel (*chapitres impairs*) der Fiktion entsprechen, die geraden (*chapitres pairs*) der Autobiographie; im zweiten Teil verhält es sich umgekehrt: *chapitres pairs* für die Fiktion, *chapitres impairs* für die Autobiographie; zwischen dem ersten und dem zweiten Teil die Auslassung – *un blanc* –, etwas, das fehlt, nicht erzählt wird oder nicht erzählt werden kann. Das erste Lesen hat auch geoffenbart, daß es noch eine weitere Verdoppelung gibt, nämlich zwei Ich-Erzähler: der eine, Gaspard Winckler, ist der Erzähler der Fiktion; der andere, Georges Perec, der Erzähler der Autobiographie.

Im ersten Teil erzählt – in den fiktionalen Kapiteln – ein zunächst noch namenloser Erzähler, wie sehr er gezeugert habe, von seiner Reise nach W und den ungeheuren Dingen, die er dort gesehen habe, zu berichten. Da er jedoch der einzige Überlebende dieses Alptraums sei, habe er sich nun entschlossen, im "kühlen und gelassenen Ton des Ethnologen", *le ton froid et serein de l'ethnologue* (p. 10), davon Zeugnis abzulegen. Danach stellt er sich vor, macht einige kurze Angaben zu seinem Leben und erzählt, wie es zu dieser Reise kam: ihm, dem elternlosen Gaspard Winckler, Kriegsdienstverweigerer, gelang es, dank einer Hilfsorganisation, Frankreich mit falschen Papieren zu

verlassen und unter falschem Namen ein unauffälliges Leben in Deutschland, nahe der luxemburgischen Grenze, zu führen. Durch einen mysteriösen Brief aufgefordert, trifft er Otto Apfelstahl, Mitglied eben jener Organisation, der ihn aufklärt, daß sein Name nicht erfunden, sondern der Name eines taubstummen Kindes sei, das nach einem Schiffsunglück vor der Küste Feuerlands spurlos verschwand. Seine Mutter, eine in der Schweiz lebende österreichische Opernsängerin, hatte die Reise unternommen, in der Hoffnung, daß die für Ärzte und Psychiater unerklärliche Taubstummheit ihres Sohnes durch die Entdeckung neuer Horizonte, den Klimawechsel und die Änderung des Lebensrhythmus geheilt würde. Nach dem Unglück konnten Tauchmannschaften die Leichen aller an Bord gewesenen Personen bergen, nur das Kind wurde weder von ihnen noch von den argentinischen und chilenischen Küstenwachen gefunden. Otto Apfelstahl fordert Gaspard Winckler auf, sich auf die Suche nach dem echten Gaspard Winckler zu begeben.

In den autobiographischen Kapiteln begibt sich der Erzähler auf die Suche nach Erinnerungen an die frühe Kindheit und nach Information über seine Eltern. Seine Geschichte hatte er bislang in wenigen Zeilen zusammengefaßt: mit vier Jahren den Vater verloren, mit sechs Jahren die Mutter; den Krieg verbrachte er in verschiedenen Internaten in Villard-de-Lans, 1945 adoptierten ihn die Schwester seines Vaters und ihr Mann. Diese Geschichtslosigkeit habe ihn lange beruhigt, und die Behauptung, er habe keine Kindheitserinnerungen, habe er selbstsicher und herausfordernd aufgestellt: *L'on n'avait pas à m'interroger sur cette question. Elle n'était pas inscrite à mon programme. J'en étais dispensé: une autre histoire, la Grande, l'Histoire avec sa grande hache, avait déjà répondu à ma place: la guerre, les camps* (p. 13) – "In dieser Angelegenheit brauchte man mir keine Fragen zu stellen. Sie stand nicht auf meinem Programm. Ich war davon befreit: eine andere Geschichte, die Große, die Geschichte mit der großen Streitaxt, hatte an meiner Stelle die Antwort gegeben: der Krieg, die Lager". Eines Tages sei ihm eine mit dreizehn Jahren erfundene und gezeichnete Geschichte wieder eingefallen – er erinnere sich nur noch daran, daß sie "W" hieß, auf einer Insel in Feuerland spielte und vom Leben in einer von Sport besessenen Gesellschaft handelte. Plötzlich wußte er, daß sie, wenn auch nicht *die* Geschichte, so doch wenigstens *eine* Geschichte seiner Kindheit war. Und er wollte über diese verschüttete Kindheit schreiben. Die ersten beiden – wirklichen oder imaginierten? – Erinnerungen als Kleinkind werden beschworen, minuziös wird aufgelistet, was am Tag seiner Geburt (am 7. März 1936) in der Welt und in Paris geschah, die wenigen Photos seiner Eltern werden sachlich und genau beschrieben, ein in Fettdruck abgedruckter, fünfzehn Jahre früherer Versuch über dieses Thema zu schreiben, wird in Form von sich daran anschließenden sechsundzwanzig Fußnoten einer nachträglichen Korrektur unterzogen, die Geschichte der väterlichen Familie Peretz und der mütterlichen Familie Schulevitz (beide aus Polen) aufgerollt,

Verwandtschaftsverhältnisse geklärt, die spärlichen Erinnerungen an den Alltag aufgezählt. Ohne Emotion wird vom Tod des Vaters berichtet (er starb als Soldat an einer Verletzung am Tag der Armistice); und ebenso nüchtern und knapp von der Deportation der Mutter: *Elle fut prise dans une rafle avec sa soeur, ma tante. Elle fut internée à Drancy le 23 janvier 1943, puis déportée le 11 février suivant en direction d'Auschwitz. Elle revit son pays natal avant de mourir. Elle mourut sans avoir compris* (p. 49) – "Sie wurde bei einer Razzia zusammen mit ihrer Schwester, meiner Tante, verhaftet. Sie wurde am 23. Jänner 1943 ins Konzentrationslager Drancy eingeliefert, dann am darauffolgenden 11. Februar in Richtung Auschwitz deportiert. Sie sah ihr Heimatland wieder, bevor sie starb. Sie starb, ohne verstanden zu haben". Im Frühsommer 1942 war das Kind mit dem Roten Kreuz in die Gegend von Grenoble, in die *zone libre*, verschickt worden. Die Erinnerung an den Abschied von der Mutter, die ihn zur Gare de Lyon brachte, beschließt den ersten Teil.

(...)

*Il y aurait là-bas, à l'autre bout du monde, une île. Elle s'appelle W* (p. 89) – "Es gäbe dort, am anderen Ende der Welt, eine Insel. Sie heißt W". So lauten die einleitenden Sätze des zweiten Teils, der mit einem fiktionalen Kapitel beginnt. Es erzählt, so muß nach dem ersten Teil angenommen werden, Gaspard Winckler, dessen Erzähler-Ich sich jedoch im "kühlen und gelassenen" Ethnologenblick aufgelöst hat. Unpersönlich (*on* – "man") und trocken, fast wissenschaftlich wird von der Geographie und Geschichte der Insel berichtet, von ihrer Besiedelung, von der Gründung des Olympischen Inselstaates durch einen gewissen Wilson, *et l'on verra plus tard comment cette vocation athlétique détermine la vie de la Cité, comment le sport gouverne W, comment il a façonné au plus profond les relations sociales et les aspirations individuelles* (p. 92) – "und man wird später noch sehen, wie die Berufung zum Wettkampf das Leben des Staatswesens bestimmt, wie der Sport W beherrscht, wie er die gesellschaftlichen Beziehungen und die Sehnsüchte des einzelnen aufs nachhaltigste geprägt hat". Das Leben der Athleten auf W ist bis ins letzte Detail durch genaue Regeln und Gesetze festgelegt, alle Entscheidungen werden von einer anonymen Zentralregierung getroffen, die Organisatoren der Wettkämpfe haben sich strikt an diese zu halten. Mit fast bis zum Überdruß gehender Genauigkeit wird die Struktur von W geschildert, alle Sportarten werden aufgelistet, die verschiedenen Wettkämpfe und das System der Auslese – des Aufsteigens von den kleinen, täglichen Wettkämpfen zu den großen, bis hin zu den einmal jährlich stattfindenden *Olympiades* – in allen Einzelheiten erklärt, der Sinn der aufgestellten Gesetze und Regeln wird niemals in Frage gestellt oder beurteilt, sondern ausführlich und objektiv, der inneren Logik des Systems folgend, erläutert. Alle Anstrengung auf W ist auf den Sieg gerichtet: die

Sieger erwarten Privilegien, die Besiegten Demütigungen und Härten. Nach und nach und fast unmerklich gleitet der Bericht von W in einen (immer sachlich bleibenden) Bericht des Grauens: *La Loi est implacable, mais la Loi est imprévisible. Nul n'est censé l'ignorer, mais nul ne peut la connaître. Entre ceux qui la subissent et ceux qui l'édicte se dresse une barrière infranchissable* (p. 155) – "Das Gesetz ist unerbittlich, doch das Gesetz ist nicht vorhersehbar. Jeder muß es kennen, aber niemand kann es kennen. Zwischen denen, die ihm unterstehen, und denen, die es erlassen, besteht eine unüberwindliche Schranke". Die ideale Gesellschaft stellt sich als eine menschenverachtende und menschenvernichtende Gesellschaft heraus, die von Terror und Willkür geprägt ist und deren tödliche, detailliert aufgezählte Mechanismen eine Parallele zu den Konzentrationslagern nahelegen.

In den autobiographischen Kapiteln des zweiten Teils reihen sich Erinnerungen – "Lebensfetzen, die der Leere entrissen wurden" – an die Zeit in Villard-de-Lans, in der Nähe von Grenoble, bis zur Rückkehr nach Paris 1945 fast unverbunden aneinander. In diesem zeitlosen Raum ohne Anhaltspunkte versuchen sich das Kind Georges Perec und der erwachsene Erzähler Georges Perec zu orientieren: ein Kinderheim und dann ein anderes, eine Tante, dann eine Cousine und der Cousin Henri, dann eine andere Tante (einem Teil der Familie war es gelungen, in die *zone libre* zu flüchten); das Erlernen des Schiffahrens und des Schiffchen Versenkens, das Heu und die Heidelbeeren, die Begegnung mit einer Gruppe von Widerstandskämpfern im Wald, fremde Gesichter im neuen Collège, dann wieder ein Kinderheim, ein Bienenstich, dann plötzlich die Libération, die Dorfschule, die von Henri geliehenen Bücher, die Freude am Lesen, das Lexikon von Larousse, der erste Kinobesuch mit Henri, die Bahnfahrt zurück nach Paris. Später fand er sich in der alten Straße nicht mehr zurecht, und noch später ging er zu einem von kanadischen Soldaten veranstalteten Weihnachtsessen, später ... später ... *Plus tard, je suis allé voir une exposition sur les camps de concentration. Elle se tenait du côté de La Motte-Picquet-Grenelle (ce même jour, j'ai découvert qu'il existait des métros qui n'étaient pas souterrains mais aériens). Je me souviens des photos montrant les fours lacérés par les ongles des gazés et d'un jeu d'échecs fabriqué avec des boules de pain* (p. 213) – "Später habe ich mir mit meiner Tante eine Ausstellung über die Konzentrationslager angeschaut. Sie fand in der Gegend von La-Motte-Picquet-Grenelle statt (an diesem selben Tag habe ich die Entdeckung gemacht, daß es Metrozüge gibt, die nicht unterirdisch, sondern oberirdisch fahren). Ich erinnere mich an die Fotos, die die Wände der von den Fingernägeln der Vergasteten zerkratzten Verbrennungsöfen zeigten, und an ein Schachspiel, das aus Brotkügelchen hergestellt war". Und am Ende der Autobiographie, im letzten Kapitel des Buches, die Erinnerung, daß er jahrelang Sportler mit steifen Köpfen und unmenschlichen Gesichtszügen gezeichnet hatte. Und dann ein Auszug aus *L'Univers concentrationnaire* von David

Rousset (dt. *Universum der Konzentrationslager*) und die allerletzten Zeilen: er wisse nicht mehr, warum er sich mit zwölf Jahren Feuerland ausgesucht hatte, um dort W anzusiedeln, aber Pinochets Faschisten hätten es auf sich genommen, seinen Wahnvorstellungen einen letzten Nachhall zu verleihen: mehrere Inseln des Feuerlandes seien heute Zwangslager.

Die Sprödigkeit und die Anstrengung eines solchen ersten Lesens kann hier natürlich nicht wiedergegeben werden: die permanente Unterbrechung des Leseflusses, das dauernde Hin- und Herpendeln zwischen dem einen und dem anderen Text, das Fehlen einer durchgehenden Handlung, die völlige Absenz von entlastendem Gefühl oder Pathos, die unterschiedlichen Formen der Darstellung, der Mangel an sofort erfassbarer Kohärenz, das diffuse Gefühl eines subtilen Zusammenspiels – all das versetzt den Leser in eine Situation, die Philippe Lejeune (1987) als *une vraie torture*, "eine wirkliche Tortur", bezeichnet. Die in den autobiographischen Kapiteln immer wieder thematisierte Schwierigkeit des Schreibens spiegelt sich in der Schwierigkeit des Lesens wider, und die präzise und distanzierte Schreibweise fordert zu einer ebenso präzisen und distanzierten Arbeit am Text auf. Diese möglicherweise sehr technisch wirkende Arbeitsweise scheint umso gerechtfertigter, als Perec selbst als Konstrukteur, als *bricoleur de génie*, als "genialer Bastler" bekannt ist, der gar nichts von der Inspiration hält, aber sehr viel von der Sprache als Material, von der *texture du texte, l'inscription, la trace, le pied de la lettre, le travail minuscule, l'organisation spatiale de l'écriture* (Perec 1985, p. 111) – von der "Textur des Textes, von der Einschreibung, der Spur, dem Wortwörtlichen, der Feinarbeit, der räumlichen Organisation von Schrift", und vom Text als Puzzle.

Aus einzelnen, "zweifärbigen", verschieden starken und zum Teil zerrissenen oder abgeschnittenen Fäden hat Georges Perec einen *texte-tissu* (Barthes 1973) hergestellt; ein dichtes Gewebe, dessen feine Struktur der aufmerksame Leser, den Perec indirekt schon im Paratext und noch einmal direkt am Beginn von *W ou le souvenir d'enfance* anspricht, nun abtasten muß, um sein Muster und seine Machart zu erkennen.

### III

"Die Erfahrung des ständigen Wiederlesens (...) hat mir bewiesen, wie dumm die Behauptung jener Leute ist, die sagen, wenn man einen Text seziere und allzu gründlich analysiere, nehme man ihm seinen Zauber" heißt es bei Umberto Eco (1994, p. 22): *W ou le souvenir d'enfance* verlangt geradezu nach diesem "ständigen Wiederlesen" unter verschiedenen Blickwinkeln, denn nur so kann sich dieser irritierende Text dem Leser erschließen; und Georges Perec spricht von einem *lent déchiffrement*, einem "langsamen Entziffern", als er sich

anschickt, so etwas wie Klarheit in seine Kindheit zu bringen: er gibt damit das Tempo des Lesens (und seines Schreibens) an und benennt zugleich die erwartete Mitarbeit des Lesers. Die Suche nach einer Kohärenz in der eigenen Geschichte wird bei der Lektüre zur Suche nach der Kohärenz des Textes.

Mit der Bemerkung des Herrn Palomar, "Erst wenn man die Oberfläche der Dinge kennengelernt hat, kann man sich aufmachen, um herauszufinden, was darunter sein mag. Doch die Oberfläche der Dinge ist unerschöpflich" (Calvino 1985, p. 68), läßt sich die Vorgangsweise, die sich für *W ou le souvenir d'enfance* anbietet, sehr schön beschreiben; denn in der sorgfältigen Organisation von Sprache und Schrift verbirgt sich wohl – vor allem wenn diese Oberfläche unerschöpflich ist – bereits eine Tiefe, die sich nach und nach enthüllen wird. Es muß also jetzt darum gehen, die Verknüpfungen und die Brüche, die Schnitte und die Nahtstellen des narrativen Diskurses auf lexikalischer, thematischer und semantischer Ebene auszumachen – eine geduldige und konzentrierte Arbeit, die auch den Studenten und Studentinnen entgegenkommt, die sich ja in der Fremdsprache der fremden Sprache eines literarischen Textes noch weiter annähern sollen.

Für alle Fragen, die an den Text gestellt werden, gibt es ausführliche Antworten, die hier – aus Platzgründen – nur unvollständig und beispielhaft wiedergegeben werden können. Die vorgeschlagene Richtung für eine Untersuchung der "Oberfläche" läßt sich daraus jedoch erkennen. Die Abkürzungen F1 und F2 beziehen sich jeweils auf die Fiktion (Teil 1 und Teil 2), A1 und A2 auf die Autobiographie (Teil 1 und Teil 2), die römische Zahl auf das jeweilige Kapitel.

### *Lexikalische Ebene*

Die Wiederholung von einzelnen Worten oder Satzteilen stellt eine Verbindung zwischen den jeweils aufeinanderfolgenden, zwischen Fiktion und Autobiographie alternierenden Kapiteln her:

- 
- |    |   |
|----|---|
| I  | <i>Il y a ... ans, à Venise ...</i> (p. 10)<br>(Vor ... Jahren, in Venedig)                             |
| II | <i>Il y a sept ans, un soir à Venise ...</i> (p. 13)<br>(Vor sieben Jahren ... eines Abends in Venedig) |
-

- 
- II ... ce lent *déchiffrement* ... (p. 14)  
(... diese langsame *Entschlüsselung* ...)
- III ... de *déchiffrer* ... (p. 15)  
(... zu *entschlüsseln*/zu entziffern ...)
- 
- IV ... au milieu des *journaux* ... (p. 22), ... des lettres dans des *journaux* ... (p. 24)  
(... um mich herum ... *Zeitungen* ..., ... Buchstaben in den *Zeitungen* ...)
- V Donnez-moi plutôt un *journal* ..., ... j'allai chercher un *journal* ... (p. 26)  
(... Geben Sie mir lieber eine *Zeitung* ..., ... ich ging mir eine *Zeitung* holen ...)
- 
- IX ... ils ont réussi à les *identifier* ... (p. 65)  
(... sie vermochten, sie zu *identifizieren*)
- X Je ne parvins pas à *identifier* ... (p. 68)  
(Es gelang mir nicht ... zu *identifizieren* ...)
- 
- XVIII ... on les invite à choisir un *costume magnifique* ... (p. 120)  
(... man fordert sie auf, sich ein *prachtvolles Kleidungsstück* auszusuchen ...)
- XIX ... m'obliger à revêtir un *superbe costume* ... (p. 126)  
(... mich zwangen, einen *wunderschönen Anzug* anzuziehen ...)
- 
- XXXV ... un jeu d'échecs *fabriqué avec des boulettes de pain* ... (p. 213)  
(... ein Schachspiel, das aus *Brotkügelchen hergestellt war* ...)
- XXXVI ... avec de la mie de pain longtemps pétrie, les Sportifs *se fabriquent* des osselets, des petits dés ... (p. 216)  
(... mit lange gekneteten *Brotkrumen stellen* die Sportler sich Knöchelchen, kleine Würfel *her* ...)
- 

Solche Wiederholungen durchziehen den gesamten Text in inhaltlich immer verschiedenen Zusammenhängen; manchmal liegen fünfzig oder hundert Seiten dazwischen: sie erzeugen so etwas wie ein Echo oder eine Erinnerung innerhalb des Textes:

- (...) ces oriflammes déployées que le vent de la mer *lacérait* (F1, I, p. 9)
- (...) les chaussures, dont les pointes sont *aiguées* et rendues particulièrement *acérées* et *lacérantes* (F2, XXVI, p. 168)
- (...) les murs des fours *lacérés* par les ongles des gazés (A2, XXXV, p. 213)

In der deutschen Übersetzung gehen viele der Wiederholungen, die von Perec bewußt eingesetzt werden, verloren (nach dem Schrägstrich steht das im Französischen gleichbleibende Wort):

- (...) diese wehenden Banner, die der Wind des Meeres peitschte/*zerfetzte*
- (...) die Schuhe, deren Spitzen geschliffen und durch Eisen besonders scharf und gefährlich/*zerfetzend* gemacht sind
- (...) die Wände der von den Fingernägeln der Vergasten zerkratzen/*zerfetzten* Verbrennungsöfen

Der erste Satz kommt in der rückblickenden Beschreibung der Insel W vor; im zweiten geht es um die präparierten Schuhe der Athleten auf W, mit denen sie sich gegenseitig blutig verletzen; mit dem dritten erinnert sich Georges Perec an den Besuch einer Ausstellung über die Konzentrationslager kurz nach Kriegsende. Der letzte Satz ist doppelt verknüpft:

- (...) les murs des fours lacérés par les *ongles* des gazés
- (...) ses *ongles* en sang avaient profondément entaillé la porte de chêne (F1, XI, p. 81)
- (...) ihre blutigen *Fingernägel* hatten tiefe Kerben in die Eichentür gegraben – bezieht sich auf den Tod der Mutter des Kindes Gaspard Winckler, die bei dem Schiffsunglück versucht hatte, aus der Kabine zu flüchten.
- (...) *une tour crénelée*, au centre, sur toute la hauteur du blason (F1, III, p. 15)
- Ce nom même de Forteresse vient du bâtiment central, *une tour crénelée* (F2, XIV, p. 99)
- (...) in der Mitte über der ganzen Höhe des Wappens *ein zinnenbewehrter Turm*
- Der Name Festung kommt vom Hauptgebäude, *einem zinnenbewehrten Turm*

Der "zinnenbewehrte Turm" ist einmal Teil des Wappens auf Otto Apfelstahls Briefpapier, das andere Mal ist er der Sitz der Zentralregierung auf W.

Ein besonders schönes Beispiel für die Echofunktion der lexikalischen Wiederholungen ist das Wort *bretzel*: als der Erzähler Gaspard Winckler in einem Gasthaus auf Otto Apfelstahl wartet (der ihm die Herkunft seines Namens enthüllen wird), fragt ihn der Kellner, ob er zu seinem Bier nicht *des bretzels* wolle. In dem kurzen Wortwechsel zwischen den beiden kommt das Wort viermal hintereinander vor (F1, V, p. 26). Drei Kapitel später (A1, VIII, p. 51) erklärt Perec detailliert seinen Familiennamen: *Le nom de ma famille est Peretz. Il se trouve dans la Bible. En hébreu, cela veut dire "trou", en russe "poivre", en hongrois (à Budapest plus précisément), c'est ainsi que l'on*

*désigne ce que nous appelons "Bretzel" ("Bretzel" n'est d'ailleurs rien d'autre qu'un diminutif [Beretele] de Beretz, et Beretz, comme Baruk ou Barek, est forgé sur la même racine que Peretz – en arabe, sinon en hébreu, B et P sont une seule et même lettre – "Der Name meiner Familie ist Peretz. Er findet sich schon in der Bibel. Auf hebräisch bedeutet Peretz "Loch", auf russisch "Pfeffer", auf ungarisch (genauer in Budapest) bezeichnet man damit das, was wir "Bretzel" nennen (Bretzel ist übrigens nichts anderes als eine Verkleinerungsform [Beretele] von Beretz, und Beretz ist ebenso wie Baruk oder Barek nach der gleichen Wurzel gebildet wie Peretz – im Arabischen, wenn nicht gar im Hebräischen, sind B und P ein und derselbe Buchstabe)."*

### *Thematische Parallelen und Oppositionen*

- Beide Erzähler, Gaspard Winckler wie Georges Perec, sind elternlos.
- Die beim Schiffsunglück ums Leben gekommene Opersängerin, Mutter des Kindes Gaspard Winckler, heißt Caecilia; Perecs Mutter heißt Cécile, und es wird hinzugefügt, daß Cécile die Schutzheilige der Musikerinnen ist.
- In der Fiktion verschwindet das Kind, ohne Spuren zu hinterlassen; in der Autobiographie verschwindet die Mutter, ohne Spuren zu hinterlassen.
- Das Leben auf W ist von strengen Gesetzen beherrscht (F2); das Leben in Villard-de-Lans kennt keine Regeln oder Bezugspunkte (A2).
- Der Erzähler Gaspard Winckler macht eine Reise nach Feuerland, von der nichts erzählt wird; das Kind Georges Perec macht eine Reise von Paris nach Villard-de-Lans, von der nichts erzählt wird.
- In F1 und A1 geht es jeweils um eine Suche: die Suche nach dem verschollenen Kind und die Suche nach den verlorenen Eltern.
- Beide Erzähler erinnern sich in Venedig wieder an das Erlebte.
- Der Erzähler Gaspard Winckler sucht nach Spuren seiner Geschichte und wühlt sich durch Berge von Archivmaterial, Karten und Jahrbüchern, doch er kann nichts über das grauenvolle Geschehen auf W finden – der Erzähler Georges Perec muß versuchen, die Geschichte seiner Eltern und seine eigene mit nichts anderem als ein paar vergilbten Photographien, wenigen spärlichen Zeugnissen und lächerlichen Dokumenten zu rekonstruieren.
- Auf W verlieren die Menschen ihren Eigennamen: von der Grundidee ausgehend, daß ein Sportler nur das ist, was seine Siege sind, tragen sie entweder Nummern oder erhalten, wenn sie siegen, die Namen berühmter Sportler; im Versuch, die Geschichte der Eltern und Großeltern zu rekonstruieren, sind in der Autobiographie die Nachforschungen über die ursprünglichen, rein jüdischen Namen (ihre Schreibweise, ihre Bedeutung, ihre spätere Angleichung an das Französische) von besonderer Wichtigkeit.
- etc.

### *Zahlen und Buchstaben*

Da Perec bekanntermaßen ein großer Zahlen- und Sprachspieler ist, gibt es auch zu *W ou le souvenir d'enfance* Untersuchungen zur Zahlenkombinatorik der Kapitel, der Geburts- und Sterbedaten etc. (vgl. Ribière 1988, Magné 1989). Hier soll nur die auffällige Präsenz der Zahl 3, die sich durch das ganze Buch zieht und auch von mit Perec noch unvertrauten Lesern bemerkt werden kann, berücksichtigt werden:

- Es gibt drei Erinnerungen an die Schule.
- Der Erzähler Perec macht drei Rechtschreibfehler, als er versucht, den Mädchennamen der Mutter zu schreiben.
- Auf der Rückseite eines der Photos der Mutter stehen drei Anmerkungen geschrieben.
- Um drei Uhr nachts werden die S.O.S.-Rufe des in Seenot geratenen Schiffes von Caecilia Winckler von einem Norwegischen Schiff aufgefangen.
- Der Abschied von der Mutter wird an verschiedenen Stellen des Buches, insgesamt dreimal erzählt (jedes Mal mit kleinen Abweichungen).
- Drei Assoziationen stellen sich beim Nachdenken über die Abschiedsszene an der Gare de Lyon bei Perec ein.
- Drei Lieblingsbücher bilden die erste Erinnerung an die Freuden des Lesens.
- Es gibt drei große Sportereignisse auf W: die Olympiaden, die Spartakiaden und die Atlantiaden.
- Der stolze Wahlspruch der Insel W, der jedes Gebäude schmückt: FORTIUS ALTIUS CITIUS.

Die Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Die Überlegungen zur Zahl drei sind vielfältig: drei als häufige Formel im Märchen, in der Magie, in der Beschwörung – Perec beschwört lang vergangene Zeiten wieder herauf; drei als unterschwelliges, ununterbrochenes Erinnern an das Dritte Reich, das auf Percs Geschichte so nachhaltig gewirkt hat; drei als die Zahl, die Raum und Zeit bestimmt (der Raum hat drei Dimensionen, die Zeit wird in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gedacht) – Perec versucht, Raum und Zeit auszuleuchten; drei als Zahl der Einheit (Trinität) – die Einheit der Familie (Vater, Mutter, Kind) wurde durch die Ereignisse des Krieges zerstört ...

Zwei Buchstaben sind als eine *mise en abyme* des ganzen Buches zu lesen: ein groß abgebildeter hebräischer Buchstabe, auf den der dreijährige Georges Perec gezeigt haben soll und den er, zum Entzücken der um ihn herum versammelten Familie, richtig benannte (diese allererste Erinnerung an die frühe Kindheit wird gleich darauf in Zweifel gezogen). Entscheidend ist das mit dieser Szene verbundene Gefühl: *cette sensation d'encerclément (...) est protection chaleureuse, amour: toute la famille, la totalité, l'intégralité de la famille est là,*

*réunie autour de l'enfant* (p. 22) – “diese Empfindung der Einkreisung (...) ist herzliche Obhut, Liebe: die ganze Familie, die Familie in ihrer Gesamtheit, ihrer Vollständigkeit ist um das Kind herum versammelt”. Dagegen der Buchstabe X, Zeichen für das Wort “durchgestrichen”, Zeichen für die Ablation in der Neurophysiologie, für die Unbekannte in der Mathematik und schließlich – ich zitiere hier wegen der Länge und der etwas schwierigen Wiedergabe der Zeichen nur die deutsche Übersetzung – “für eine Traumgeometrie, in der das einfache V die Grundfigur darstellt und deren vielfache Verwicklungen und Verschlingungen die Hauptsymbole der Geschichte meiner Kindheit nachzeichnen: zwei mit der Spitze zusammengefügte V bilden ein X; verlängert man die Balken des X durch gleich lange senkrechte Segmente, so erhält man ein Hakenkreuz (卐), das selbst wieder durch eine Drehung um 90° des einen seiner beiden  $\searrow$ -Segmente auf seinen unteren Winkel sich leicht in das Zeichen  $\llcorner$  auflösen läßt; die Überlagerung zweier Kopf bei Fuß liegenden V führt zu einer Figur (XX), deren Schenkel man nur waagrecht miteinander verbinden braucht, um einen Judensterne zu erhalten ( $\star$ )”. Hinzuzufügen wäre noch, daß das W im Titel des Buches auch aus einer Verschiebung des X zustandekommt oder durch die Verdoppelung der Grundfigur V, und daß es nun wohl nicht Zufall sein kann, daß Perec die Kapitel mit römischen Zahlen numeriert, wobei es zu einer exzessiven Wiederholung der Buchstaben X und V kommt.

### *Isotopien*

Dem Konzept der Isotopie liegt die Annahme zugrunde, daß es notwendig ist, semantisch ähnliche Elemente aufzuspüren und miteinander zu verbinden, um den Sinn einer Botschaft oder eines Textes zu verstehen – was im Akt des Hörens oder Lesens unbewußt geschieht (Hénault 1979). Bei der Arbeit am literarischen Text erscheint es sinnvoll, die Redundanz der “semantisch ähnlichen Elemente” bewußt herauszuarbeiten, um der tieferen Struktur des Textes ein Stück näher zu kommen. Neben den Isotopien des Sports (des Wettkampfs), des Namens (der Identität) oder des Krieges (der Gewalt) lohnt es sich vor allem, der Isotopie rund um den von Perec mehrfach hervorgehobenen Begriff der *suspension* nachzugehen. *Suspension* hat im Französischen mehrere Bedeutungen: Aufhängung, Einstellung, Unterbrechung; die *points de suspension* sind Aufhänge- oder Anhaltspunkte, und in der grammatikalischen Bedeutung Auslassungs- oder Gedankenpunkte – es ist also die Isotopie des Bruchs und der Auslassung, die hier untersucht werden soll.

“Hätte man eine Vorstellung von all der Arbeit und Suche, die das Schaffen oder das Übernehmen einer *Form* voraussetzt, würde man ihr niemals dümmlich den *Inhalt* entgegensetzen”, schreibt Paul Valéry (1960, p. 554) und stellt damit die Unterscheidung zwischen Form und Inhalt in der traditionellen

Literaturanalyse entschieden in Frage. *W ou le souvenir d'enfance* zeigt, ganz im Sinne der Aussage von Valéry, daß die Form vom Inhalt nicht zu trennen ist; denn das Konstruktionsprinzip des Buches ist mehr als "nur" Form, es ist zugleich auch eine semantische Kategorie ebenso wie der durch Brüchigkeit (besonders in den autobiographischen Kapiteln) gekennzeichnete narrative Diskurs. Die *Form* ist also ein erstes, wichtiges Element der zu erstellenden Isotopie.

*Je ne sais où se sont brisés les fils qui me rattachent à mon enfance* (p. 21) – "Ich weiß nicht, wo die Fäden gerissen sind, die mich an meine Kindheit binden", heißt es in einem der ersten Kapitel, und der Abschied von der Mutter an der Gare de Lyon ist mit der Erinnerung verbunden, daß sie ihm eine Bilderzeitschrift mit dem Titel *Charlot parachutiste* ("Charlie als Fallschirmspringer") kaufte: auf dem Bild des Umschlags sieht man, daß die *suspentes* ("die Fangleinen") des Fallschirms die Hosenträger von Charlie Chaplins Hose sind. Während seines Militärdienstes ist Perec für kurze Zeit bei den Fallschirmspringern und erlebt den Sprung als Erinnerung an diesen Abschied: *je fus précipité dans le vide; tous les fils furent rompus; je tombai, seul et sans soutien* (p. 77) – "ich wurde ins Leere gestoßen; alle Stricke waren gerissen; ich fiel, allein und ohne Stütze". Die in Klammern gesetzten Auslassungspunkte auf der weißen Seite benennen exakt und ohne Worte den Einschnitt: die Zeit vor dem Verschwinden der Mutter und die Zeit danach. Es gibt Erinnerungen an die Zeit danach, aber diese sind durch nichts zusammengefügt: (...) *absence de repères (...)* Nulle amarre. Rien ne les ancre, rien ne les fixe (p. 94) – "das Fehlen von Anhaltspunkten (...) Kein Verbindungstau. Sie sind durch nichts verankert, durch nichts festgezurr"; sie sind unverbunden, wie die Schrift, die Perec bis zu seinem achtzehnten Lebensjahr eigen war: *faite de lettres isolées incapables de se souder entre elles pour former un mot* (p. 93) – "bestehend aus Einzelbuchstaben, die unfähig sind, zusammenzuwachsen, um ein Wort zu bilden". Eine einzige Sehnsucht, ein einziges Mal noch wird die Mutter im gesamten zweiten Teil erwähnt, wird im Konditional eine heile Welt beschworen: *Moi, j'aurais aimé aider ma mère à débarasser la table de la cuisine après le diner. Sur la table, il y aurait eu une toile cirée à petits carreaux bleus; au-dessus de la table, il y aurait eu une suspension avec un abat-jour en porcelaine blanche (...)* Puis je serais allé chercher mon cartable, j'aurais sorti mon livre, mes cahiers et mon plumier de bois, je les aurais posés sur la table et j'aurais fait mes devoirs. C'est comme ça que ça se passait dans mes livres de classe (p. 95) – "Ich hätte meiner Mutter gerne geholfen, nach dem Abendessen den Küchentisch abzuräumen. Auf dem Tisch hätte es ein Wachstumuch gegeben mit kleinen blauen Karos; über dem Tisch hätte es eine Hängelampe gegeben mit einem Lampenschirm aus weißem Porzellan (...) Dann wäre ich meinen Ranzen holen gegangen, ich hätte mein Buch herausgenommen, meine Hefte und meinen Federkasten aus Holz, ich

hätte sie auf den Tisch gelegt und ich hätte meine Aufgaben gemacht. So hat sich das in meinen Schullesebüchern abgespielt". Von dem, was wirklich zerbrochen wurde, wird bis zum Schluß nicht mehr die Rede sein, dafür von echten und eingebildeten (Knochen-)Brüchen und Verletzungen – *ces thérapeutiques imaginaires, moins contraignantes que tutoriales, ces points de suspension, désignaient des douleurs nommables et venaient à point justifier des cajoleries dont les raisons réelles n'étaient données qu'à voix basse* (p. 110) – "diese imaginären, weniger lästigen als beschützenden Heilbehandlungen, diese *Gedankenpunkte* bedeuteten ganz einfach benennbare Schmerzen, sie kamen gerade richtig, um Liebkosungen zu rechtfertigen, deren wirkliche Gründe nur mit leiser Stimme gegeben wurden". Bücher werden zum Ersatz für das Verlorene, in ihnen gibt es die Gewißheit, Wörter und Geschichten wiederzufinden, nichts kommt abhanden; auch wenn das Auffallende an den ersten drei Lieblingsbüchern ihre Unvollständigkeit ist – sie setzten andere, nicht vorhandene, unauffindbare Bücher voraus. Der Titel des ersten, mit Cousin Henri gesehenen Films lautet *Le grand silence blanc* ("Die große weiße Stille") – als wäre er eine Paraphrase der weißen Seite, der stummen leeren Stelle, um die herum Perec sein Buch organisiert. Der Bruch und die Auslassung, die für das Unsagbare stehen, für den Skandal des Schweigens der Eltern, lösen aber zugleich das Schreiben aus, setzen die Schrift in Gang: *J'écris: j'écris parce que nous avons vécu ensemble, parce que j'ai été un parmi eux, ombre au milieu de leurs ombres, corps près de leur corps; j'écris parce qu'ils ont laissé en moi leur marque indélébile et que la trace en est l'écriture: leur souvenir est mort à l'écriture; l'écriture est le souvenir de leur mort et l'affirmation de ma vie* (p. 59) – "Ich schreibe: ich schreibe, weil wir zusammengelebt haben, weil ich unter ihnen geweilt habe, einer unter ihnen gewesen bin, ein Schatten inmitten ihrer Schatten, ein Körper nahe bei ihren Körpern; ich schreibe, weil sie in mir ihr unauslöschliches Zeichen hinterlassen haben, und weil das Schreiben die Spur dieses Zeichens ist: die Erinnerung an sie ist für das Geschriebene tot; das Geschriebene, das Schreiben, ist die Erinnerung an ihren Tod und die Bejahung meines Lebens".

### Wortspiele

Als Virtuose des Wortspiels, Meister des Anagramms, Paragramms, Lipogramms, der Homophonien etc. fordert Perec seine Leser immer wieder dazu heraus, Signale und verborgene Botschaften in seinen Worten und ästhetischen Konstruktionen zu entschlüsseln. Erst nach mehrmaligem Lesen, erst wenn das Buch in gewisser Weise "angeeignet" ist, können solche Wortspiele erkannt werden und ihren Sinn entfalten. Es sollen hier, der Perec'schen Zahlenmagie folgend, drei Beispiele für Homophonien gegeben werden.

Die Verteilung von Fiktion und Autobiographie in *chapitres pairs* und *chapitres impairs* (gerade und ungerade Kapitel) wurde schon zu einem früheren Zeitpunkt festgehalten. Daß diese Verteilung nicht beliebig ist, läßt sich zeigen, wenn die Homophonie von *pair(s)* ("gerade") und *père* ("Vater", auch im Sinne von "Eltern", "Vorfahren") bemerkt wird:

- F1 sind die *chapitres impairs* – die Abwesenheit von Vätern bzw. Eltern ist ein wesentliches Element. Gaspard Winckler, der Erzähler, hat keine Eltern mehr; der echte Gaspard Winckler, das Kind, hat keinen Vater und er verliert bei einem Schiffsunglück die Mutter.
- A1 sind die *chapitres pairs* – die Geschichte der Eltern, Großeltern und Verwandten von Georges Perec wird nachgezeichnet.
- A2 sind die *chapitres impairs* – sie beschreiben die Welt des Kindes Georges Perec nach dem Verlust der Eltern.
- F2 sind die *chapitres pairs* – das zu Schrift gewordene Phantasma der Insel W ist Ersatz für die verlorenen Eltern. Perec spricht selbst von *parenté* ("Verwandtschaft"), wenn er sein Verhältnis zu Büchern, zu Geschriebenem erklärt: *je relis les livres que j'aime et j'aime les livres que je relis, et chaque fois avec la même jouissance, que je relise vingt pages, trois chapitres ou le livre entier: celle d'une parenté enfin retrouvée* (p. 193) – "ich lese die Bücher wieder, die ich liebe, und ich liebe die Bücher, die ich wiederlese, und zwar jedesmal mit demselben Genuß, ob ich zwanzig Seiten, drei Kapitel oder das Ganze wiederlese: im Genuß einer Komplizenschaft, eines Einverständnisses oder mehr noch, weitergehend, dem Genuß einer endlich wiedergefundenen Verwandtschaft".
- W ist eine Insel, die zu Feuerland (frz. *Terre de Feu*) gehört: *La Terre de Feu* läßt sich *là, taire deux feus* (dort, schweigen über zwei Verstorbene) lesen oder auch *la terre d'eux feus* (das Land von ihnen, den Verstorbenen).
- Und als eine Art Rückkehr zum Anfang des Buches und zugleich zum Anfang dieser Textanalyse: die Widmung *Pour E* liest sich nun *Pour Eux* ("Für sie").

#### IV

Diese in einigen Grundzügen<sup>3)</sup> vorgestellte, "handwerkliche" Lektüre des literarischen Textes entspricht nicht nur der Arbeitsweise Georges Perecs, der sich selbst als Handwerker, als *scribe* ("Schreiber") mit einer geduldigen und leidenschaftlichen Beziehung zur Sprache und zu den Wörtern versteht, sondern dem Akt des Schreibens an sich, wie ihn große Schriftsteller – etwa Baudelaire, Gustave Flaubert, Paul Valéry, Claude Simon oder Italo Calvino –

immer wieder beschrieben haben. Eine solche Annäherung beantwortet nicht die Frage nach dem Sinn – sie beabsichtigt allerdings gar nicht, sie in einer expliziten Weise zu stellen.

Durch das wiederholte Lesen entfalten sich jedoch die Sinne (in der doppelten Bedeutung des Wortes): jedes einzelne, noch so unscheinbare Wort, das im Laufe der Textarbeit gefunden und geordnet wird, trägt mehr als die eine Bedeutung – die des Wörterbuchs – in sich; die bewußt oder unbewußt aufgenommenen Konnotationen, die es begleiten, schärfen die Aufmerksamkeit und die Sensibilität. Das Wiederlesen wirkt wie eine Droge, unter deren Einfluß sich nicht der *wahre*, sondern der *mehrdeutige* Text offenbart: gleich und jedesmal neu (vgl. Barthes 1970, p. 23). Die genaue Arbeit an der Sprache des Textes, vor allem im fremdsprachlichen Literaturunterricht, wirkt so, als hätte man plötzlich den Schlüssel zu einem geheimnisvollen Haus in Händen: man sperrt es auf, tritt ein und untersucht ohne Hast jeden Raum, jeden Winkel darin, mit der Gewißheit, auf ungeahnte Schätze oder seltsame Entdeckungen zu stoßen. Die Interpretationen – nicht mehr *die* Interpretation – beziehen sich auf das Gesehene, Entdeckte, vielleicht auch auf das rätselhaft Gebliebene.

In *W ou le souvenir d'enfance* sind viele Spuren zu möglichen Interpretationen und Reflexionen angelegt<sup>4)</sup>:

- über das Schreiben
- über die Schreibweise, die *écriture*
- über Intertextualität
- über das Funktionieren von Erinnerung
- über die Innovation im Genre der Autobiographie
- über die Technik, eine Geschichte zu erzählen, bei der das Wesentliche nicht erzählbar ist und deshalb auch nicht erzählt wird
- über die Unerbittlichkeit und Überfülle, mit der das Universum W geschildert wird, im Vergleich zur Unsicherheit und Kargheit der persönlichen Erinnerungen
- über die Spannung von Distanz und Nähe, die durch die Überlagerung der beiden unterschiedlichen Texte erzeugt wird
- über das völlige Fehlen einer psychologischen Analyse
- über das Aussparen von Gefühlen
- über die Mechanismen eines faschistischen Staates
- über den Holocaust
- über die Verletztheit eines jüdischen Lebens ...

Die Verletztheit und die Trauer werden im gesamten Buch kein einziges Mal direkt ausgesprochen, nur versteckt angesprochen: etwa durch die *points de suspension*, die der rhetorischen Figur der *aposiopèse* (Aposiopese) gleichzusetzen sind – diese ist eine *interruption brusque d'une construction, traduisant une émotion, une hésitation, une menace* (Petit Robert) – “die unvermittelte

Unterbrechung einer Konstruktion, die eine Emotion, ein Zögern, eine Bedrohung verrät"; oder durch die Narbe auf der linken Seite oberhalb der Lippen, die von einer Verletzung durch ein anderes Kind aus der Zeit in Villard-de-Lans herrührt: diese Narbe habe eine wesentliche Bedeutung für ihn, schreibt Perec, sie sei zu einem persönlichen Kennzeichen, einem Unterscheidungsmerkmal geworden, das er nie verdecken werde; oder durch den Buchstaben W, der seinen Platz in der schon erwähnten "Traumgeometrie" hat und außerdem im französischen Alphabet ein "fremder", von anderswo herkommender Buchstabe ist, ein marginaler Buchstabe, *une lettre en exil* (Motte 1985) – "ein exilierter Buchstabe"; oder durch die Räume, die Perec in *W ou le souvenir d'enfance* auslotet: der sicher beschreibbare Raum ist der Raum des Terrors und des Todes; der Raum der ursprünglichen Geborgenheit ist nur mit größter Unsicherheit und Fehlerhaftigkeit heraufzubeschwören; der Raum der vorhandenen Erinnerungen ist jener, in dem die Dinge und die Orte keinen Namen haben und die Menschen keine Gesichter.

Öffentliche und persönliche Räume zu erforschen, sie abzustecken, sie zu bezeichnen, in ihnen einen Ort zu finden, sich darin zu verankern, ist für Georges Perec zu einem lebenslangen Projekt geworden. Und weil es die dauerhaften, unwandelbaren, unberührbaren und unberührten Orte nicht gibt, weil "der Raum dahinschmilzt, wie der Sand zwischen den Fingern zerrinnt", bleibt nur das Schreiben darüber. *Ecrire: essayer méticuleusement de retenir quelque chose, de faire survivre quelque chose: arracher quelques bribes précises au vide qui se creuse, laisser, quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelques signes* (Perec 1974, p. 123) – "Schreiben: peinlich genau versuchen, etwas zu behalten, etwas überleben zu lassen: der Leere, die sich höhlt, einige deutliche Fetzen entreißen, irgendwo eine Furche, eine Spur, ein Merkmal oder ein paar Zeichen hinterlassen."

#### Anmerkungen

- 1) Die deutschen Zitate aus *W ou le souvenir d'enfance* folgen der Suhrkamp Übersetzung von Eugen Helmlé. An manchen Stellen gibt es kleine Abweichungen, die von mir vorgenommen wurden. Im Französischen wird nach der Gallimard Ausgabe (1975) zitiert.
- 2) Der *prière d'insérer* wird im Deutschen sehr unzulänglich mit "Waschzettel" wiedergegeben. Ich bleibe deshalb beim französischen Ausdruck, der wörtlich übersetzt "Bitte um Einfügung" heißt. Im 19. Jahrhundert war damit die Bitte des Verlegers an die Zeitungsherausgeber gemeint, mit einem kleinen Text die Leser über das Erscheinen eines Werkes zu informieren. Heute versteht man darunter einen kurzen Text, der durch ein Resümee oder jedes andere Mittel das Werk beschreibt und entweder dem Buch beigelegt ist oder in Form eines Prospekts vom Verlag getrennt herausgegeben wird (wie etwa von den Editions de Minuit). Im Falle von *W ou le souvenir d'enfance* ist dieser Text vom Autor selbst verfaßt worden und auf der Umschlagseite vier abgedruckt. Unverständlicherweise verzichtet die deutsche Ausgabe völlig auf den *prière d'insérer* (die Zitate daraus sind deshalb von mir übersetzt).

- 3) Die beispielhaft angeführten Arbeiten am Text sind natürlich nur eine kleine Auswahl: nicht berührt wurden die Frage der Intertextualität, die in Perecs Buch eine wichtige Rolle spielt, die sprachlichen Markierungen der Nüchternheit und der Unsicherheit im narrativen Diskurs, die sprachliche Vorbereitung des Grauens in der Schilderung von W, die im Text integrierten Fußnoten und Berichtigungen als Kennzeichen einer *autobiographie critique*, das Schreiben der Studenten und Studentinnen im Sinne der von Genette (1969) eingeforderten *Imitation*, etc.
- 4) Eine Lehrveranstaltung, in der ein ganzes Semester lang *W ou le souvenir d'enfance* in der Fremdsprache bearbeitet wurde, hat gezeigt, daß die konkrete Arbeit am Text das schwierige Buch zu einer spannenden und lustvollen Herausforderung machen konnte. Da die Arbeit an der Sprache immer auch Arbeit am Inhalt ist, wurden die vielen Schichten des Textes nach und nach und wie selbstverständlich freigelegt.

#### Literatur

- Perec, Georges: *Espèces d'espaces*. Paris: Galilée 1974 (dt. *Träume von Räumen*. Bremen: manholt 1990).
- Perec, Georges: *W ou le souvenir d'enfance*. Paris: Gallimard 1975.
- Perec, Georges: *Récits d'Ellis Island: histoires d'errance et d'espoir* (en collab. avec Robert Bober). Paris: POL 1980.
- Perec, Georges: *Penser/Classer*. Paris: Hachette 1985.
- Barthes, Roland: *S/Z*. Paris: Editions du Seuil 1970 (dt. *S/Z*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987).
- Barthes, Roland: *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil 1973 (dt. *Die Lust am Text*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974).
- Calvino, Italo: *Palomar*. Torino: Einaudi 1983 (dt. *Herr Palomar*. München: Hanser 1985).
- Eco, Umberto: *Nachschrift zum Namen der Rose*. München: Hanser 1987.
- Eco, Umberto: *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur*. München: Hanser 1994.
- Genette, Gérard: *Rhétorique et enseignement*. In: *Figures II*. Paris: Editions du Seuil 1969.
- Genette, Gérard: *Seuils*. Paris: Editions du Seuil 1987 (dt. *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. 'Campus'* [Koprod. mit Editions de la Maison des Sciences de l'homme]. Paris 1987).
- Hénault, Anne: *Les enjeux de la sémiotique*. Paris: PUF 1979.
- Lejeune, Philippe: *Le Bourreau Véritas*. In: *Cahiers Georges Perec 1*. Paris: POL 1985.
- Magné, Bernard: *Les sutures dans W ou le souvenir d'enfance*. In: *Cahiers Georges Perec 2*. Paris: Textuel 1988.
- Magné, Bernard: *La textualisation du biographique dans W ou le souvenir d'enfance de Georges Perec*. In: Calle-Gruber, Mireille (éd.): *Autobiographie et Biographie*. Paris: Nizet 1989.
- Motte, Warren: *Embellir les lettres*. In: *Cahiers Georges Perec 1*. Paris: POL 1985.
- Rivière, Mireille: *L'autobiographie comme fiction*. In: *Cahiers Georges Perec 2*. Paris: Textuel 1988.
- Todorov, Tzvetan: *Poétique de la prose*. Paris: Editions du Seuil 1971.
- Valéry, Paul: *Tel Quel*. In: *Oeuvres II, Bibliothèque de la Pléiade*. Paris: Gallimard 1960 (dt. *Werke*. Frankfurter Ausgabe, Bd. 3: *Zur Literatur, Philosophie und Wissenschaft* Frankfurt am Main: Insel 1988).

Werner Delanoy

## Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht

### 0. Einleitung

Die beiden Begriffe – *Verstehen* und *Widerstehen* – bezeichnen zwei unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit ästhetischen/literarischen Texten. Mit *Verstehen* ist, wie noch genauer zu zeigen sein wird, eine bestimmte Vorstellung von ästhetischer Kommunikation gemeint, wobei dem Leser aufgetragen wird, sich auf den ästhetischen Text intensiv und reflektierend einzulassen, um dessen Relevanz für die eigene Lebenswelt zu erfahren. Ein *Widerstehen* dient dem Infragestellen ästhetischer Texte und Lektüre, um die ideologischen und politischen Implikationen ästhetischer Kommunikation erfassen zu können.

Ziel des folgenden Beitrags ist es, die Bedeutung von *Verstehen* und *Widerstehen* für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht zu diskutieren. Im ersten Abschnitt erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen im Rahmen zweier literaturdidaktischer Ansätze. Dabei handelt es sich um eine hermeneutisch-rezeptionsästhetisch und eine ideologiekritisch-politisch ausgerichtete Position. Es ist nicht meine Absicht, für eine der beiden Lektüreformens bzw. für einen der beiden Ansätze vorrangig Partei zu ergreifen. Vielmehr möchte ich für einen Dialog von *Verstehen* und *Widerstehen* im Interesse einer wechselseitigen Erweiterung der Standpunkte plädieren.

Im zweiten Abschnitt möchte ich mich konkreter Unterrichtspraxis zuwenden und die beiden Lektüreformens im Kontext handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts (FLU) zur Debatte stellen. Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bilden dabei zwei Versionen des Songs *Me and Bobby McGee* sowie eine Unterrichtseinheit zu diesen beiden Texten. Bei den beiden Versionen von *Me and Bobby McGee* handelt es sich um Kris Kristoffersons Original und dessen Bearbeitung durch Janis Joplin. Diese Unterrichtseinheit wurde sowohl mit SchülerInnen im Englischunterricht (fortgeschrittener Sekundarbereich), StudentInnen der Studienrichtung Anglistik und Amerikanistik (1. Studienjahr) als auch mit EnglischlehrerInnen erprobt und diskutiert.

## 1. *Verstehen und Widerstehen*

Bei der Diskussion von *Verstehen* und *Widerstehen* ist zu berücksichtigen, daß sich bisher unterschiedliche Ansätze mit den beiden Lektüreformen auseinandergesetzt haben. Während sich eine hermeneutisch und rezeptionsästhetisch ausgerichtete Literaturdidaktik den Bedingungen und Möglichkeiten verstehenden Lesens zugewandt hat, wurde die Relevanz widerstehender Lektüre vor allem aus ideologiekritischer, politischer Sicht thematisiert. Hierzu ist anzumerken, daß in der bisherigen Fachdiskussion die beiden Positionen vor allem in ihrer Gegensätzlichkeit und weniger in ihrer Komplementarität diskutiert wurden. In den folgenden Überlegungen wird demgegenüber versucht, die beiden Standpunkte dialogisch aufeinander zu beziehen.

### 1.1 *Verstehen aus hermeneutisch-rezeptionsästhetischer Perspektive*

Mit hermeneutisch-rezeptionsästhetischen Ansätzen meine ich Positionen, die in Anlehnung an Gadamer (1972) und Iser (1976) Verstehen als einen offenen Interaktionsprozeß thematisieren. Bezogen auf die Lektüre ästhetischer Texte stehen demnach RezipientInnen ästhetischen Texten als Interaktionspartner gegenüber. Das Schaffen ästhetischer Bedeutungen wird als ein Zusammenspiel von Text und Leser gedacht, wobei der Text aufgrund seiner Textanlage seine LeserInnen zwar zu bestimmten Reaktionen anregt, die jeweilige Bedeutung des Textes allerdings vom Leserindividuum geschaffen wird.

Ein wesentliches Charakteristikum dieser Position liegt darin, daß gegenüber ästhetischer Kommunikation eine grundsätzlich positive Haltung vorliegt. Diese positive Haltung resultiert aus einem bestimmten Textbegriff. Ein ästhetischer Text ist gemäß dieser Position so angelegt, daß er RezipientInnen zu einer emotional intensiven und reflektierenden Lektüre anregen kann. Die LeserInnen können über das Entdecken der Interaktionsangebote ästhetischer Texte neue Einsichten in ihr Selbst- und Weltverständnis gewinnen. Dieser Textbegriff impliziert, daß, vereinfacht ausgedrückt, zwischen ästhetischen Texten im engeren und im weiteren Sinn unterschieden werden muß.

Diese Unterscheidung deckt sich nur teilweise mit der traditionellen Gegenüberstellung von hoher und populärer Literatur. Während etwa die von Iser vorgestellten literarischen Texte durchwegs der Höhenkammliteratur zuzurechnen sind (z.B.: Becketts *Molloy* oder Joyces *Ulysses*), finden sich in literaturdidaktischen Arbeiten Ansätze, die die Qualität ästhetischen Erfahrungslernens davon abhängig machen, in welcher Form und in welchem Ausmaß bestimmte Texte bestimmte Leser in ihrem Vorverständnis herausfordern können (vgl. Bredella 1994). Die Relevanz bestimmter Texte kann demnach nicht unabhängig von der jeweiligen Interaktionssituation bestimmt werden. Dies hat zur

Folge, daß traditionelle Hochliteratur (z.B. Shakespeares Dramen) etwa im Kontext FLUs in Anbetracht der zu erwartenden massiven Verstehensbarrieren u.U. als wenig geeignet für eine verstehende Lektüre einzustufen ist. Dies bedeutet allerdings nicht, daß ein relativ problemloses Verstehen gefördert werden soll. Im Gegenteil, ästhetische Texte im engeren Sinn werden von Texten unterschieden, die etwa zu einer konsumierenden, reproduzierenden Lesehaltung anregen. Die gesellschaftliche Bedeutung ästhetischer Texte (im engeren Sinn) liegt demnach darin, daß sie sich einem relativ problemlosen bzw. konsumorientierten Verstehen widersetzen (vgl. Waldmann 1981).

Ästhetische Texte im engeren Sinn sind somit eine Voraussetzung dafür, daß Erkenntnisgewinn im Rahmen ästhetischer Kommunikation möglich wird. Eine weitere Voraussetzung liegt darin, daß die RezipientInnen dazu in der Lage sind, solche Texte zu rezipieren. Dazu ist das Vertrautsein mit einer bestimmten Lesehaltung notwendig, die aus hermeneutisch-rezeptionsästhetischer Perspektive mit Hilfe des Begriffs der *ästhetischen Distanz* näher vorgestellt wird (vgl. Bredella 1980; Jauß 1972). Mit *ästhetischer Distanz* ist gemeint, daß ästhetische Texte auf kein vorgegebenes Erkenntnisziel hin gelesen werden. Vielmehr sind die RezipientInnen dazu aufgefordert, sich von situativen Zwängen in ihrer Lebenswelt zu lösen, um den jeweiligen Text spielerisch und relativ unbefangen entdecken zu können. Der gelockerte Situationsbezug ästhetischer Kommunikation ermöglicht das Eintreten in *sekundäre Welten*. Damit ist laut Benton gemeint, daß die RezipientInnen während ihrer Lektüre aus den Zwängen ihrer Alltagswelt (*primäre Welt*) heraustreten können, um sich auf jene möglichen Welten einzulassen, die in ästhetischen Texten angelegt sind (Benton 1992, S. 15). Aus hermeneutisch-rezeptionsästhetischer Perspektive ermöglicht das Eintreten in *sekundäre Welten* eine kritische Distanzierung von primären Lebenswelten, d.h. ästhetische Erfahrung dient demnach der Reflexion eigener Lebenspraxis.

Eine ästhetische Lektüre setzt vielfältige Kompetenzen voraus, die es speziell in einem schulischen Kontext häufig erst zu erarbeiten gilt. Dazu zählen allgemeine Interaktionsfähigkeiten, die etwa ein Einlassen auf Neues und ein Aushalten divergierender Standpunkte erlauben (vgl. etwa die ich-identitätsfördernden Fähigkeiten bei Krappmann 1973). Weiters ist zum Verstehen ästhetischer Texte literarisches Vorwissen notwendig, um etwa intertextuelle Anspielungen erkennen zu können. Auch verlangt das Verstehen ästhetischer/literarischer Texte nach einem bestimmten lebensweltlichen Vorwissen, damit deren Beziehung zum soziokulturellen Hintergrund, auf den sie anspielen, erfaßt werden kann.

Hermeneutisch-rezeptionsästhetisch ausgerichtete Ansätze haben sich mit den angesprochenen Lektürevoraussetzungen eingehend beschäftigt und sind sich

der Bedeutung des Vorwissens für das Verstehen ästhetischer/literarischer Texte (im engeren Sinn) bewußt (vgl. Bredella 1984; Gajdusek 1988). Bredella bringt dies, wie folgt, auf den Punkt:

*"Je mehr wir dem literarischen Text an Vorwissen zur Verfügung stellen und je mehr wir ihm an Erwartungen entgegenbringen, desto stärker wird er uns ansprechen und desto besser können wir uns in der Reaktion auf den Text und der Reflexion auf den Verstehensprozeß kennenlernen"* (Bredella 1984, S. 190).

Literaturunterricht fällt demnach die Aufgabe zu, Voraussetzungen für das Verstehen ästhetischer Texte (im engeren Sinn) und für eine ästhetische Lektüre im Sinne ästhetischer Distanz zu schaffen.

Hermeneutisch-rezeptionsästhetische Ansätze haben sich vor allem mit den Interaktionsbeziehungen zwischen Text und Leser im unmittelbaren Leseprozeß auseinandergesetzt. Neben dem bereits erwähnten Textbegriff orientieren sich diese Ansätze bei ihrer Beschäftigung mit Leseakten an einem bestimmten Leserbild. Wie bereits erwähnt ist es das Leseindividuum, das gemäß dieser Positionen ästhetische Bedeutungen schafft. Begründet wird diese Position über den Hinweis auf den idiosynkratischen Charakter individueller Leseakte. Der englische Literaturdidaktiker und Rezeptionsforscher Mike Benton etwa zeigt anhand empirischer Leseexperimente auf, daß alle von ihm und seinen Mitarbeitern untersuchten Gedichtrezeptionen individuelle Unterschiede aufweisen (Benton et. al., 1988). Er leitet davon ab, daß Literaturunterricht dem Leserindividuum ausreichend Platz zur Verfügung stellen muß, damit die Lerner als Einzelpersonen ihre Beziehungen zu Texten aufbauen können.

### *1.2 Widerstehen aus ideologiekritischer, politischer Perspektive*

Den Begriff des *Widerstehens* habe ich aus der englischen, muttersprachlichen Literaturdidaktik bzw. aus der amerikanischen, radikalen Pädagogik (*Radical Pedagogy*) übernommen. Dort finden sich die Bezeichnungen *resistant readings* (vgl. Bogdan 1990; Corcoran 1990 & 1992; O'Neill 1990) bzw. *resistance* (Giroux 1983). Mit *Widerstehen* ist eine gesellschaftskritische Lektüre ästhetischer Texte gemeint. Eine widerstehende Lektüre richtet sich vor allem gegen Lektüreformen, die eine politische Betrachtung literarischer Texte weitgehend ausklammern, bzw. ästhetische/literarische Texte als grundsätzlich positiven gesellschaftlichen Wert propagieren. Demgegenüber liegt in der widerstehenden Literaturdidaktik eine ambivalente Haltung gegenüber Literatur und ästhetischer Lektüre vor. Zwar wird diesem Diskursbereich potentiell eine kritische Dimension im Sinne der im vorigen Abschnitt erwähnten *ästhetischen Distanz* zugesprochen, doch wird gleichzeitig darauf verwiesen, daß das Eintreten in sekundäre Welten zu einer 'fesselnden' Lektüre führen kann, die

kritischer Reflexion entgegenwirkt (Bogdan 1990, S. 65). Widerstehen bezeichnet demnach die Fähigkeit, sich gegen die möglichen Vereinnahmungsstrategien ästhetischer Texte und Lektüreformens im Interesse gesellschaftskritischer Reflexion zu wehren.

Dieses gesellschaftskritische Interesse betrifft sowohl eine bestimmte Text- als auch die institutionelle Ebene ästhetischer Kommunikation. Bei der Auseinandersetzung mit Einzeltexten steht eine ideologiekritische Lektüre im Vordergrund. Ein zentrales Ziel einer solchen Lektüre besteht etwa darin, die sprachliche Gestaltung ästhetischer Texte auf jene gesellschaftlichen Werte hin zu untersuchen, die im ästhetischen Text mitschwingen, vom Aussagesubjekt allerdings nicht zur Diskussion gestellt werden. Auf institutioneller Ebene erfolgt ein Infragestellen bestimmter Konzeptionen ästhetischer Kommunikation. So wird die Teilhabe an bestimmten Formen ästhetischer Kommunikation als ein gesellschaftlicher Wert betrachtet, der nicht allen Gesellschaftsgruppen in gleicher Weise zur Verfügung steht.

Die gesellschaftliche Bewertung ästhetischer Texte bzw. Kommunikation richtet sich vor allem danach, wie sich diese Texte bzw. Ästhetikbegriffe zu den von der widerstehenden Literaturdidaktik vertretenen politischen Interessen verhalten. Diese Interessen werden in der radikalen Pädagogik als *emanzipatorisch* bezeichnet, womit ein Plädoyer für eine gerechtere Verteilung materieller und immaterieller Werte gemeint ist (vgl. Giroux 1983). In der Praxis haben diese emanzipatorischen Ansätze vor allem der Auseinandersetzung mit Formen geschlechts-, rassen- und klassenspezifischer Diskriminierung gedient. Eine widerstehende Lektüre wurde demnach dazu verwendet, etwa unreflektierte geschlechts- oder klassenspezifische Rollenerwartungen, die in ästhetischen Texten mitangelegt sind oder von den RezipientInnen in die Lektüre eingebracht werden, bewußt- bzw. in ihren diskriminierenden Implikationen erfahrbar zu machen.

Das konkrete Erkenntnisinteresse bei der Beschäftigung mit ästhetischen Texten ist somit wesentlich enger gefaßt als bei der zuvor vorgestellten hermeneutischen, rezeptionsästhetischen Position, wo im Sinne ästhetischer Distanz ein spezifisches Interesse gegenüber einer Vielzahl an möglichen Reaktionen in den Hintergrund tritt. Ein weiterer markanter Unterschied zwischen den beiden Positionen liegt in ihrer Haltung gegenüber dem Leservorverständnis. Hermeneutisch-rezeptionsästhetische Positionen beschäftigen sich mit vielfältigen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für das Verstehen ästhetischer Texte (im engeren Sinn), klammern dabei allerdings weitgehend eine politische Dimension aus. Eine widerstehende Literaturdidaktik widmet ihre Aufmerksamkeit speziell politischen Fragestellungen. Verstehensvoraussetzungen betreffen nun etwa das "Kulturkapital" (Bourdieu & Passeron 1977), über das

verschiedene Lernergruppen mehr oder weniger verfügen (müssen), wenn sie als Lerner bestimmten ästhetischen Texten in bestimmter Weise begegnen wollen/sollen.

Während für hermeneutische, rezeptionsästhetische Ansätze die individuellen Verstehensleistungen von RezipientInnen im Vordergrund stehen, wird aus der Position einer widerstehenden Literaturdidaktik aufzuzeigen versucht, wie individuelles Verstehen von kulturbedingten Faktoren (z.B.: gesellschaftlichen Definitionen von Geschlechts-, Rassen-, Klassenzugehörigkeit, Alter, etc.) beeinflusst bzw. gelenkt wird. Die RezipientInnen rücken demnach als kulturell konstruierte *Subjekte* (vgl. Belsey 1980, S. 56 ff.; O'Neill 1990, S. 86) in den Vordergrund, deren Denken, Fühlen und Handeln im Kontext ihrer kulturellen Sozialisation zu verstehen ist. Dabei orientiert sich die widerstehende Literaturdidaktik an ideologiekritischen und poststrukturalistischen Denkmodellen, die den Blick für die gesellschaftspolitischen Implikationen ästhetischer Kommunikation schärfen können.

An dieser Stelle sei allerdings vermerkt, daß die widerstehende Literaturdidaktik im Gegensatz zu einer Reihe von ideologiekritischen und poststrukturalistischen Ansätzen (vgl. etwa die Ausführungen von Giroux zu Bourdieu, Derrida und Foucault, in: Giroux 1983, S. 90, 138) an der Bedeutung des Individuums festhält, das weiterhin als eine potentiell kreative Instanz verstanden wird. Im Gegensatz zu hermeneutischen, rezeptionsästhetischen Positionen ist das Individuum allerdings in stärkerem Maße dazu aufgefordert, sich der prägenden Wirkung von gesellschaftspolitischen Einflüssen verschiedener Art bewußt zu werden, um seine individuellen Spielräume unter Berücksichtigung dieser Einflüsse abschätzen zu lernen. So wirft die widerstehende Literaturdidaktik hermeneutischen und rezeptionsästhetischen Positionen vor, daß sie einem Individualismus und Liberalismus Vorschub leisten, der den Einzellesern Verstehensfreiräume zuspricht, ohne sie über die gesellschaftlichen Determinanten aufzuklären, denen sie mehr oder weniger in ihrem Denken, Fühlen und Handeln ausgeliefert sind (vgl. Giroux 1983, S. 216 ff.; Corcoran 1990, S. 132).

### 1.3 Die Komplementarität von Verstehen und Widerstehen

Es ist nicht meine Absicht, einen der beiden Standpunkte auf Kosten des anderen in den Vordergrund zu rücken. Vielmehr ist mir daran gelegen, die Bedeutung der Komplementarität von *Verstehen* und *Widerstehen* im Interesse eines Dialogs zwischen den beiden Positionen hervorzuheben.

Zum einen möchte ich auf ästhetisches Verstehen im Sinne des skizzierten hermeneutisch-rezeptionsästhetischen Ansatzes nicht verzichten. Ästhetische Lektüre im Sinne ästhetischer Distanz impliziert ein Sich-Öffnen gegenüber

anderen Interaktionspartnern, um die Interaktionsangebote ästhetischer Texte entdecken und die eigene Position spielerisch überdenken zu können. Dieses Bemühen, für Neues und Unerwartetes offen zu sein, erscheint mir auch als eine wichtige Voraussetzung für eine widerstehende Lektüre. Bei Verzicht auf oder Unfähigkeit zu verstehendem Lesen würde eine widerstehende Lektüre darauf hinauslaufen, daß der jeweilige Text einem vorgefaßten Standpunkt untergeordnet wird und somit sein Interaktionspotential nicht mehr ins Spiel bringen kann.

Die widerstehende Literaturdidaktik hat m.E. die Bedeutung verstehenden Lesens in ihrer bisherigen Modellbildung nicht ausreichend berücksichtigt. Zwar wird verstehendes Lesen als eine wichtige Voraussetzung für widerstehendes Lesen vorgestellt, doch bleibt es widerstehender Lektüre insofern untergeordnet, als *Verstehen* letztendlich stets zu *Widerstehen* führen soll. Damit erscheint mir die Beziehung zwischen den beiden als zu eindimensional und als zu statisch konzipiert. Eine dialogische Beziehung zwischen beiden Lektüreformen würde demgegenüber nach einem Verzicht einer Hierarchisierung verlangen, um den vielfältigen Möglichkeiten und dem Überraschungsmoment verstehender Lektüre ausreichend Platz einzuräumen.

Umgekehrt kann die skizzierte hermeneutisch-rezeptionsästhetische Position von einer widerstehenden Literaturdidaktik profitieren. Wie im Abschnitt 1.1 zu sehen war, wird aus hermeneutisch-rezeptionsästhetischer Position der Standpunkt vertreten, daß eine ästhetische Lektüre umso intensiver ausfallen kann, je mehr dem ästhetischen Text an Vorwissen entgegengebracht wird. Sind den RezipientInnen ideologiekritische Denkmodelle bekannt, so ist m.E. auch ihr Vorverständnis um dieses Vorwissen angereichert. Diese Denkmodelle können dann ebenfalls in die ästhetische Lektüre miteingebracht werden.

Auch gilt es zu bedenken, daß ein verstehendes Lesen in sich stets die Möglichkeit zu einer widerstehenden Lektüre birgt. Anders ausgedrückt, kann ein emotional intensives, spielerisches sowie reflektierendes Einlassen auf einen ästhetischen Text zu einem kritischen Infragestellen seiner ideologischen und politischen Implikationen führen. Wäre dies nicht möglich, so bliebe im Rezeptionsprozeß eine wesentliche kritische Dimension ästhetischer Lektüre ausgeklammert, die etwa in der Literaturgeschichte anhand *produktiver Rezeptionen* sehr wohl nachgewiesen werden kann. Darauf wird noch im 2. Abschnitt anhand der beiden Versionen zu *Me and Bobby McGee* zurückzukommen sein.

Sicherlich ist zu berücksichtigen, daß hermeneutisch-rezeptionsästhetische Positionen mit einem Textbegriff arbeiten, der selbst eine widerstehende Dimension aufweist, zumal der ästhetische Text als Appell gegen problemloses, reproduzierendes Verstehen definiert wird. Man könnte daher meinen, daß eine

widerstehende Lektüre bei solchen Texten nicht mehr notwendig ist. Damit stellt sich aber die Frage, um welche Texte es sich konkret handelt, bei denen eine widerstehende Lektüre entfallen kann. Die skizzierte hermeneutisch-rezeptionsästhetische Position würde sich allerdings selbst widersprechen, wenn sie diese Frage unabhängig vom jeweiligen Leseakt zu beantworten versucht. Im Sinne der Hermeneutik und Rezeptionsästhetik werden Bedeutungen im jeweiligen Akt des Lesens geschaffen. In diesem Sinn sind die jeweiligen RezipientInnen dazu aufgefordert, sich im Lektüreprozeß darüber klar zu werden, welche Lektüreform bzw. welche Verteilung verstehender und widerstehender Lektüreanteile ihnen letztendlich bei bestimmten Texten als angemessen erscheint. Dies setzt aber voraus, daß RezipientInnen über Kompetenzen verfügen, die sie sowohl zu verstehender als auch widerstehender Lektüre befähigen. In Anbetracht der Bedeutung sowohl verstehender als auch widerstehender Lektürekompetenzen erscheint mir der von der widerstehenden Literaturdidaktik vertretene Textbegriff in diesem Zusammenhang als weiterführend. Gemäß dieser Position werden literarische/ästhetische Texte als heterogene, konfliktbeladene Konstrukte betrachtet, die gleichzeitig zu unterschiedlichen Reaktionen auffordern können (vgl. Corcoran 1992). Demnach kann ein Text gleichzeitig zu einer verstehenden und einer widerstehenden Lektüre anregen.

Weiters ist es m.E. durchaus im Sinne eines Individualität fördernden Ansatzes, wenn sich Literaturunterricht zu emanzipatorischen gesellschaftlichen Zielsetzungen bekennt. Emanzipatorische Zielsetzungen sollen idealiter dazu beitragen, daß verschiedenste VertreterInnen einer gesellschaftlich heterogenen Leserschaft die Möglichkeit vorfinden, ihre Individualität im Rahmen ästhetischer Lektüre zu entwickeln. Auch kann ein Wissen um prägende gesellschaftliche Einflüsse zu einem differenzierten Verstehen der eigenen Individualität beitragen. Es wird dadurch Individualität auf einem sehr hohen Entwicklungsniveau möglich, das ich an anderer Stelle mit dem Begriff *komplexer Ich-Identität* vorgestellt habe (vgl. Delanoy, im Druck). Mit komplexer Ich-Identität wird in Anlehnung an Oerter ein Ich-Identitätsniveau bezeichnet, auf dem das Individuum bemüht ist, sich in differenzierter Form mit seiner Umwelt und sich selbst auseinanderzusetzen, um Spielräume für eigene Individualität unter Berücksichtigung prägender gesellschaftlicher Einflüsse zu entdecken (vgl. Oerter 1987, S. 310 - 311).

#### *1.4 Verstehen und Widerstehen im fremdsprachlichen FLU*

Bei fremdsprachlicher Rezeption liegt die besondere Bedeutung einer verstehenden Lektüre ästhetischer/literarischer Texte in der Qualität des Verstehensvorgangs. Für McRae etwa kann Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage verstehenden Lesens die Imaginationskraft der Lerner in besonde-

rem Maße herausfordern. Gemäß seiner Position ist eine verstehende Auseinandersetzung mit literarischen Texten ein Garant dafür, daß fremdsprachliche Fertigkeiten wie Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen im Kontext anspruchsvoller Verstehensarbeit entwickelt werden können (vgl. McRae 1991 & 1992).

Allerdings ist bei der fremdsprachlichen Lektüre ästhetischer Texte aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren mit zusätzlichen Verstehensschwierigkeiten zu rechnen. Nach außen hin äußern sich diese zusätzlichen Schwierigkeiten darin, daß "... die Lesegeschwindigkeit sinkt, während zugleich der perzeptuell notwendige Energieaufwand wächst" (Heuermann 1986, S. 39). Diese zusätzlichen Schwierigkeiten können ein verstehendes Lesen ernsthaft gefährden. So zeigen Ergebnisse der empirischen Leserforschung, daß bei vergleichbaren literarischen Texten eine Überforderung bei fremdsprachlichen LeserInnen ungleich häufiger auftritt (vgl. Heuermann & Hühn 1983). FLU ist demnach in besonderem Maße aufgefordert, Rahmenbedingungen zu schaffen, die einer möglichen Überforderung der Lerner entgegenwirken (z.B.: sorgfältige Textwahl und Planung von Lernprogression), um verstehendes Lesen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts möglich zu machen.

In Anbetracht der gesteigerten Verstehensschwierigkeiten hat sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik gegenüber der skizzierten hermeneutischen und rezeptionsästhetischen Position z.T. an einem anderen bzw. weiter gefaßten Textbegriff orientiert. McRae etwa wendet sich der *Literatur mit einem kleinen 'l'* zu (*literature with a small 'l'*) und zeigt anhand einer Vielzahl von Texttypen (Songs, Comics, Werbetexte, Sprichwörter etc.) auf, daß eine verstehende Lektüre auch bei diesen Texten die Lerner zu einem intensiven Nachdenken über die Texte und sich selbst anregen kann (vgl. McRae 1991, S. 29 - 43). Damit ist nicht gemeint, daß alle angesprochenen Texttypen in gleicher Weise für eine verstehende, ästhetische Lektüre geeignet sind. Auch möchte ich nicht auf einen Textbegriff verzichten, der für den FLU besonders geeignete Texte von weniger geeigneten zu unterscheiden versucht. Dies bedeutet nicht, daß traditionelle Kanones übernommen werden sollen. Vielmehr gilt es, über die Reflexion der spezifischen Bedingungen FLUs Texte zu finden, die in einem besonderen Maße zu einer verstehenden fremdsprachlichen Lektüre anregen können. Solche Texte können auch Texttypen betreffen, die im Sinne McRaes dem Bereich *Literatur mit einem kleinen 'l'* zugehören.

Im Hinblick auf McRaes Textbegriff ist allerdings zu bedenken, daß im verstärkten Maße auch solche Texte verstehend rezipiert werden, die als Produkte der Kulturindustrie entstanden sind (z.B.: Werbetexte) und in ihren Wirkungsstrategien verstärkt Anteile aufweisen, die einer reflektierten Textlektüre entgegenarbeiten. Das Miteinbeziehen dieser Texttypen impliziert m.E., daß einer ideologiekritischen Lektüre, die dem Entlarven solcher Absichten dient,

zunehmende Bedeutung zukommt. Zudem führen die zuvor angeführten zusätzlichen Verstehensbarrieren bei fremdsprachlicher Lektüre dazu, daß die Lerner sich häufig wegen des gesteigerten Verstehensaufwands bereits mit einem ersten, z.T. noch rudimentären Textverstehen zufriedengeben (vgl. Delanoy 1991, S. 109 – 110). Sowohl einer verstehenden als auch einer widerstehenden Lektüre fällt demnach im FLU die Rolle zu, den Verstehensprozeß in Gang zu halten.

Die Relevanz einer widerstehenden Lektüre betrifft vor allem ein verstärktes Berücksichtigen der politischen Dimension im FLU. Konkret geht es dabei um eine Integration von Spracharbeit, ästhetischer Lektüre und politischer Bildung. Bei der Realisierung dieses Vorhabens kann FLU an Positionen anknüpfen, die im Bereich der interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik entwickelt wurden. So findet sich etwa bei Byram ein Plädoyer für politische Bildung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Byram 1988, S. 18). Er betrachtet Fremdsprachenunterricht als einen wichtigen Ort, um politische Ideen und Konzepte zu entwickeln, damit die Fremdsprachenlerner die Fremdsprache als ein Instrument politischer Auseinandersetzung erfahren und gebrauchen lernen. Byram tritt daher für ein integriertes Entwickeln von Sprach- (*language awareness*) und Kulturbewußtsein (*cultural awareness*) im Fremdsprachenunterricht ein (vgl. Byram 1990). Dies ist auch das Ziel einer widerstehenden Literaturdidaktik, die über eine ideologiekritische Textlektüre kulturelle Faktoren erfahrbar machen möchte, die die Produktion und Rezeption ästhetischer Texte beeinflussen.

## 2. Verstehen und Widerstehen in der Unterrichtspraxis: Eine Unterrichtseinheit zu *Me and Bobby McGee*

In den folgenden Überlegungen möchte ich anhand einer Unterrichtseinheit zu *Me and Bobby McGee* ein praktisches Beispiel für verstehende und widerstehende Lektüre im Rahmen handlungsorientierten FLUs vorstellen. Mit handlungsorientiertem Unterricht meine ich Lernformen, die auf den Prinzipien aktiver Lernerteilhabe und prozeßorientierten Erfahrungslernens basieren (vgl. Legutke & Thomas 1991).

Diese Prinzipien stehen im Einklang mit zentralen Prämissen des im ersten Abschnitt vorgestellten hermeneutisch-rezeptionsästhetischen Ansatzes. Aktive Lernerteilhabe entspricht dem Prinzip der Rezipientenorientierung, wobei in beiden Fällen Leser bzw. Lerner aktiv am Schaffen von Bedeutungen teilhaben. Beide Ansätze bekennen sich zum Prinzip der Prozeßorientierung. Im Vordergrund stehen Lese- bzw. Lernprozesse, im Rahmen derer Leser bzw. Lerner

Erfahrungen machen können, die für die jeweils eigene Person von Bedeutung sind.

Auch die widerstehende Literaturdidaktik bekennt sich zu handlungsorientiertem Lernen. Giroux etwa glaubt an die Kraft des Individuums (sowie der Gruppe), gesellschaftliche Veränderungen im Interesse emanzipatorischer Zielsetzungen initiieren zu können. Er plädiert bei Formen widerstehender Unterrichtsarbeit demnach ebenfalls für das Fördern aktiver Lernerbeiträge und ist sich dabei des Prozeßcharakters widerstehenden Erfahrungslernens bewußt. Es gilt allerdings anzumerken, daß Vorschläge für eine handlungsorientierte Realisierung widerstehender Textlektüre meines Wissens bisher vor allem im Bereich der kreativitäts- bzw. produktionsorientierten muttersprachlichen Literaturdidaktik entwickelt wurden (so z.B. bei: Fingerhut 1982; Pope 1995). Hier liegt m.E. auch eine Herausforderung für den FLU, der ich mich u.a. bei der in der Folge zu skizzierenden Unterrichtseinheit zu *Me and Bobby McGee* stellen möchte.

Diese Unterrichtseinheit war so strukturiert, daß sich die Lerner zunächst anhand einer verstehenden Lektüre mit der Version Kris Kristoffersons auseinandersetzen. Im Anschluß daran erfolgte die Beschäftigung mit der Fassung Janis Joplins auf der Basis einer produktionsorientierten Aktivität, die dem Erfahrbarmachen widerstehender Textlektüre im FLU diene. Bevor ich mich der Unterrichtseinheit zuwende, möchte ich die beiden Textversionen kurz vorstellen.

### *2.1 Me and Bobby McGee: Von Kris Kristofferson zu Janis Joplin*

*Me and Bobby McGee* beschreibt eine Zweierbeziehung, wobei der Sprecher (bei Kris Kristofferson) bzw. die Sprecherin (bei Janis Joplin) sich wehmütig an eine Reise (per Autostopp) zurückerinnern, die die beiden von Louisiana (Baton Rouge) nach Kalifornien (Salinas) geführt hat. In Salinas findet ihre Beziehung ein Ende, wobei in den beiden Versionen die Trennung in unterschiedlicher Weise beschrieben wird. Bei Kristofferson ist es der Mann, der die Frau weggehen läßt, da sie ein ungebundenes Leben zugunsten der Suche nach einem Zuhause aufgeben möchte. Bei Joplin ist der Sachverhalt genau umgekehrt. Nun sucht der Mann nach einem Zuhause, und es ist die Frau, die ihn wegläßt, während sie ein Leben ohne feste Bindung weiterlebt.

Vergleicht man die beiden Versionen miteinander, so liegt bei Janis Joplin eine Bearbeitung vor, die in musikalischer und textlicher Hinsicht gegenüber dem Original sowohl Parallelen als auch markante Unterschiede aufweist. Musikalisch wurde die Country & Western Version von Kristofferson in eine Hard-Rock Fassung des Liedes umgearbeitet, wobei der Song in seinem formalen

Aufbau (Strophen, Refrain und Instrumentalteil) zwar gleich bleibt, die emotionale Intensität allerdings z.B. aufgrund des schnelleren Tempos und der rauheren Stimme der Sängerin eine ungleich größere Ausprägung erfährt.

Auf textlicher Ebene bleibt das Lied auf bestimmten Bedeutungsebenen unverändert (z.B.: im Hinblick auf den im Original vorgestellten Freiheitsbegriff). So steht bei Joplin Freiheit weiterhin für ein ungebundenes Leben, bei dem es in letzter Konsequenz nichts mehr zu verlieren gibt ("Freedom's just another word for nothing left to lose"). Allerdings ist für Janis Joplin dieser Freiheitsbegriff nicht vereinbar mit der im Kristofferson-Text vorgestellten Rollendefinition von Mann- und Frausein, zumal in seiner Version diese Freiheit nur vom Mann gelebt wird, während die Frau gemäß traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenbilder nach stärkerer Bindung sucht. Joplin *widersteht* dieser geschlechtsspezifischen Rollendefinition und verkehrt sie in ihr Gegenteil.

Bei Joplin liegt m.E. eine "kontrollierte produktive Textverarbeitung" vor, die sowohl verstehendes als auch widerstehendes Lesen miteinschließt (vgl. Fingerhut & Melenk 1980, S. 494 - 495). Für eine verstehende Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext spricht der sorgfältige Umgang Joplins mit dem Original. Sie hat sich offensichtlich sehr eingehend mit Kristoffersons Text beschäftigt, was etwa darin seinen Ausdruck findet, daß die textlichen Veränderungen von ihr sehr präzise an bestimmten Textstellen angebracht wurden. Diese verstehende Lektüre hat allerdings bei ihr letztendlich zu einem Widerstehen geführt. Joplins "kontrollierte, produktive Textverarbeitung" erscheint mir demnach als ein anschauliches Beispiel für ein mögliches Ineinandergreifen von *Verstehen* und *Widerstehen* bei der Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten.

## 2.2 *Anleitungen zu einer verstehenden Rezeption der Songversion Kris Kristoffersons*

Die folgende Aktivität geht auf Mike und Peter Bentons Vorschläge zur Lektüre von Gedichten im Literaturunterricht zurück (vgl. Benton & Benton 1990, S. 24 - 35). Den beiden Autoren erscheinen lyrische Texte als besonders geeignet dafür, zu einer verstehenden, ästhetischen Lektüre anzuregen, da sie wegen ihrer Gestaltungsmerkmale (z.B. besondere Bedeutung der klanglichen Ebene, kondensierter und präziser Sprachgebrauch) ihre RezipientInnen zu einer emotional intensiven und reflektierenden Lektüre auffordern. Lyrische Texte wehren sich demnach gegen ein oberflächliches, glattes Textverstehen, wobei ich allerdings vor einer zu allgemeinen Bewertung der Qualitäten bestimmter Textgattungen warnen möchte. Eine zu allgemeine Bewertung kann den Blick für individuelle Textunterschiede beeinträchtigen und hat daher in

der Fachdiskussion m.E. zu Recht eine massive Kritik erfahren (vgl. Edmondson 1993).

Dazu kommt, daß bestimmte Texte gleichzeitig unterschiedlichen Gattungen zugehören können, wie es etwa bei *Me and Bobby McGee* der Fall ist. Einerseits kann der Text als Popsong ohne näheres Eingehen auf die Textebene rezipiert werden, andererseits erscheint mir auch eine lyrische Rezeption als angebracht. Dafür spricht die sprachliche Strukturierung dieses Songs. So weist der Text zahlreiche Sprachbilder auf, die die Aufmerksamkeit der RezipientInnen auf die Textsprache lenken können. Weiters haben die bisher gemachten Unterrichtserfahrungen gezeigt, daß der ambivalent angelegte Freiheitsbegriff (Freiheit als Ungebundensein und als Verlust einer wichtigen Beziehung) die Lerner sehr zum Nachdenken angeregt hat. Es ist Donnerstag sicherlich richtigzugeben, daß speziell die Version Kristoffersons als Geschichte relativ einfach konzipiert ist (vgl. Donnerstag 1989, S. 189 - 190). Doch hat sich dieser Mangel an narrativer Komplexität bei den bisherigen Unterrichtsversuchen im FLU nie als Nachteil erwiesen. Die Fremdsprachenlerner, mit denen ich bisher gearbeitet habe, haben den Text zwar durchwegs als ohne größere Probleme bewältigbar, aber auch als (sehr) zum Nachdenken anregend erlebt. In Anbetracht der gesteigerten Verstehensanforderungen bei fremdsprachlicher Lektüre erscheint mir *Me and Bobby McGee* von seiner Strukturierung und seinem Schwierigkeitsniveau her als brauchbarer Text für eine ästhetische Textlektüre im FLU (ab Sekundarstufe II).

Die konkreten Arbeitsanweisungen zu einer verstehenden Lektüre der Textversion Kristoffersons lauteten wie folgt:

(1) *Making your notes about a poem*

Having listened to the song, read through the text at least one more time. Having finished your reading, jot down the feelings and ideas this poem has evoked in you. Your jottings might be about mental pictures you have during the reading, memories or associations this text brings to mind, any puzzling bits, the overall feeling the poem gives you, and so forth. Mind, you are only asked to make notes, i.e. there is no need to make elaborate statements.

(2) *Comparing notes in groups*<sup>1)</sup>

Die Aktivität ist so konzipiert, daß die Lerner dazu aufgefordert werden, ihre vielfältigen persönlichen Eindrücke gegenüber dem Text festzuhalten. Es bleibt ihnen überlassen, mit welchen Textaspekten sie sich vorrangig beschäftigen. Im Vordergrund steht ihre individuelle Beziehung zum Text. Bei dieser Aktivität haben Mike und Peter Benton sich vor allem an der amerikanischen Rezeptionsästhetik Marie L. Rosenblatts (1978) orientiert. Rosenblatt unterscheidet im Rezeptionsprozeß zwischen einer *Evokations-* und einer *Responsphase*.

Während der Evokationsphase sind die RezipientInnen im Sinne des gelockerten Situationsbezugs ästhetischer Kommunikation noch auf der Suche nach einem übergeordneten Textverstehen, wobei sie vom ästhetischen Text angeregt verschiedenste Reaktionen in den Verstehensprozeß einbringen. Sobald dieses Verstehensziel erreicht wurde, befinden sich die LeserInnen in der Responsphase, d.h. sie sind nun in der Lage, den Text in einem übergeordneten Sinnzusammenhang zu begreifen. Die vorgestellten Arbeitsanleitungen dienen insbesondere der Evokation der Songversion Kristoffersons.

Die didaktische Bedeutung der Unterscheidung zwischen Evokation und Respons liegt darin, daß Lernern bei verstehendem Lesen zunächst ausreichend Gelegenheit gegeben werden muß, den ästhetischen Text zu evozieren. Würde zu rasch eine distanzierte, das Gesamtverstehen betreffende Reaktion zum Text verlangt werden, wären die Lerner überfordert, ja es wäre ihnen u.U. nicht möglich, eine eigene Beziehung zum Text aufzubauen. Weiters hat Rosenblatts Unterscheidung wichtige Implikationen für die Gesprächskultur bei der Lektüre ästhetischer Texte. In der Evokationsphase können keine elaborierten Stellungnahmen erwartet werden, da die LeserInnen noch keine klare Vorstellung vom jeweiligen Text gewonnen haben. Daher werden die Lerner im Rahmen der vorgestellten Aktivität explizit dazu eingeladen, ihre Eindrücke nur notizenhaft festzuhalten, um den jeweiligen Stand des Verstehens zum Ausdruck bringen zu können.

Bei fremdsprachlicher Lektüre fällt der Evokationsphase besondere Bedeutung zu. Bei Verstehensproblemen in anfänglichen Rezeptionsphasen ist zu bedenken, daß sie von den Lernern als sehr frustrierend erlebt werden können (vgl. Heuermann & Hühn, 1983). Diese Frustration ist umso größer, wenn von den Lernern zu früh Verstehensleistungen gefordert werden, die von ihnen erst in der Responsphase erbracht werden können. Das notizenhafte Festhalten von Leseindrücken schafft Platz für ein langsames Vertrautwerden mit dem Text, wobei zunächst von den Lernern nicht mehr verlangt wird, als daß sie ihre Reaktionen, wie immer sie auch ausfallen, festhalten. Dies allein ist u.U. zu wenig für eine verstehende Textlektüre, wenn man bedenkt, daß bei der fremdsprachigen Lektüre literarischer Texte verstärkt mit einem bruchstückhaften oder oberflächlichem Textverstehen zu rechnen ist (vgl. Dahl, 1986). Dem kann aber insofern entgegengearbeitet werden, als für den einzelnen Lerner im Vergleich der Reaktionen in Lernergruppen (Aktivität 2) die Möglichkeit besteht, weitere Textaspekte zu erfahren bzw. die jeweiligen Verstehensergebnisse reflektierend zu überprüfen. Auch bieten die Lesenotizen LehrerInnen eine Gelegenheit, Einblicke in das jeweilige Textverstehen der Lerner zu gewinnen, um in der Folge gezielt Input für die weitere Verstehensarbeit bereitstellen zu können.

### 2.3 Von einer verstehenden zu einer widerstehenden Textlektüre

Bei den Schüler- bzw. Studentenrezeptionen zu *Me and Bobby McGee* war auffällig, daß vor allem der ambivalente Freiheitsbegriff die Lerner beschäftigte. Formen widerstehender Lektüre waren bei den durchgeführten Versuchen nicht nachzuweisen, wobei etwa die dem Kristoffersontext eingezeichneten geschlechtsspezifischen Rollenbilder unangetastet blieben. In Anbetracht der vorliegenden Textfassung Janis Joplins lag es daher nahe, über ihre Version den Lernern eine Möglichkeit einer widerstehenden Lektüre vorzustellen.

Dabei war es nicht meine Absicht, eine widerstehende Lektüre gleichsam von oben zu verordnen. Demgegenüber ist der zentrale Gedanke des hier vertretenen Ansatzes, daß widerstehende Positionen als mögliche Sichtweisen vorgestellt werden, mit denen die Lerner experimentieren können, ohne sich auf eine Position festlegen zu müssen. Es galt demnach, eine Vermittlungsform zu finden, die ein Realisieren dieser Zielvorstellung erlauben würde. Die in der Praxis realisierte Vermittlungsstrategie diente in einem ersten Schritt dem Aktivieren des Lernervorverständnisses für eine widerstehende Lektüre. Gleichzeitig kamen bereits in dieser Lernphase produktionsorientierte Methoden zum Einsatz, wobei ich mich bei der Konzeption dieser Aufgabenstellung an Joplins "kontrollierter produktiver Textverarbeitung" orientierte. Joplin konzentriert sich bei ihrem Umerzählen speziell auf eine Liedstrophe. Zudem gelingt es ihr z.T. mit sehr einfachen Mitteln (z.B.: Substitution von Personalpronomina) ihre Veränderungen am Ausgangstext anzubringen. Ihr kreativer Textumgang kann demnach auch von Sprachlernern relativ leicht nachvollzogen werden und liegt zudem im Bereich jener machbaren Kreativitätsleistungen, die m.E. im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (ab der Sekundarstufe II) von den Lernern erwartet werden können.

In einem ersten Schritt wurden die Lerner dazu eingeladen, jene Textstrophe, mit der sich auch Joplin besonders eingehend beschäftigt hatte, aus einer Frauenperspektive umzuerzählen. Die Arbeitsanleitungen dazu lauteten folgendermaßen:

(A) *Imagine this song is sung by a woman:*

- (1) Try to rewrite the following lines from a woman's perspective. Make any changes that *you* find appropriate.

*"From the coalmines of Kentucky to the California sun  
Bobby shared the secrets of my soul.  
Standing right beside me, Lord, through everything I done,  
And every night she kept me from the cold.  
Then somewhere near Salinas, Lord, I let her slip away*

*Looking for a home I hope she'll find,  
And I'd trade all my tomorrows for a single yesterday,  
Holding Bobby's body next to mine."<sup>2)</sup>*

(2) How does your version compare to Kris Kristofferson's?

Als wesentlich an dieser Aufgabenstellung erscheint mir, daß die Lerner zunächst jene Veränderungen anbringen können, die *ihnen* als angemessen erscheinen. Die Lerner werden indirekt eingeladen, ihre geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen über ihr Umerzählen vorzustellen. Dabei wird an dieser Stelle keine widerstehende Textlektüre verlangt. Die produktionsorientierte Textarbeit kann zwar zu widerstehenden Reaktionen führen. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, die geschlechtsspezifischen Rollenbilder in der im Original vorliegenden Form weitgehend stehenzulassen. So hat etwa ein Unterrichtsversuch in einer Maturaklasse an einer allgemeinbildenden höheren Schule gezeigt, daß bei den meisten Umerzählungen sowohl von den männlichen als auch von den weiblichen SchülerInnen an traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern festgehalten wurde. Diese Rollenbilder waren allerdings durch die Schreibversuche greifbar und somit diskutierbar geworden. Diese Aufgabenstellung konnte daher in zweifachem Sinn auf eine widerstehende Lektüre vorbereiten. Einerseits wurde ein Bereich des Lernervorwissens aktiviert, der die Beschäftigung mit Joplins Version, d.h. mit ihrer widerstehenden Lektüre *Me and Bobby McGees*, erleichtern kann. Andererseits war mit den Schreibversuchen eine Ausgangsbasis geschaffen worden, von der ausgehend die Lerner sich ihrer Rollenerwartungen verstärkt bewußt werden konnten, um sie auf ihre politischen Implikationen hin reflektieren zu können.

Im Anschluß an diese Aufgabenstellung erfolgte die Rezeption der Liedversion Janis Joplins. Diese Rezeption war so strukturiert, daß zunächst nur jene Strophe gelesen wurde, an der die Lerner zuvor gearbeitet hatten. Erst danach wurde Joplins Text als Ganzes rezipiert. Die Instruktionen zu dieser Arbeitsphase waren folgendermaßen konzipiert:

(B) *Listen to Janis Joplin's version of the song:*

(1) Have a close look at the stanza you have just worked on.

What changes has she made? How does her version compare to yours?  
How does it compare to Kristofferson's version?

(2) Listen to the whole song and jot down your reading impressions the way you did when working on Kristofferson's version.

(3) Compare the two songs (e.g. How does the first stanza as sung by Janis Joplin differ from Kris Kristofferson's version? What changes does Janis Joplin make in the refrain? What extra bits does Janis Joplin add to the song? Are there some more aspects that you would like to discuss?).<sup>3)</sup>

Die Aktivität (1) lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner auf jene Textstrophe, in der das widerstehende Potential der Version Joplins am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Zum besseren Verständnis möchte ich an dieser Stelle Joplins Fassung dieser Strophe vorstellen:

*"From the Kentucky coalmines to the California sun  
Bobby shared the secrets of my soul,  
Through all kinds of weather, through everything we done,  
And Bobby baby kept me from the cold.  
One day near Salinas, oh Lord, I let him slip away,  
He's looking for a home, and I hope he'll find it,  
And I'd trade all my tomorrows for a single yesterday  
To be holding Bobby's body next to mine."*

Im Gegensatz zur Version Kristoffersons fällt, wie bereits erwähnt, bei Joplins Text auf, daß entgegen traditioneller geschlechtsspezifischer Rollenbilder die Frau den im Text vorgestellten Freiheitsbegriff für sich in Anspruch nimmt, während der Mann ein örtlich ungebundenes Leben nicht mehr fortsetzen möchte ("He's looking for a home ..."). Zudem ist es nun die Frau, die den Mann weggehen läßt. Die Aussage "I let him slip away" impliziert, daß es in der Macht der Frau liegt, den Mann entweder an sich zu binden oder weggehen zu lassen. Es kommt daher zu einer Umkehr der Machtverhältnisse, zumal sich bei Kristofferson die Formulierung "I let her slip away" findet. Weiters verwendet Joplin in der dritten Zeile anstelle von *ich* das Personalpronomen *wir*. Somit gehen die Aktivitäten bei Joplin von beiden Protagonisten ("through everything we done") und nicht, wie bei Kristofferson, nur vom Mann aus.

Die Beschäftigung mit dieser Textstrophe hat entscheidend dazu beitragen können, den Verstehensprozeß in Gang zu halten. Dabei ließ sich wiederholt ein Bemühen beobachten, die Texte nun noch genauer und konzentrierter zu lesen, um alle vorliegenden Versionen (d.h. jene von Kristofferson und Joplin sowie die von den Lernern geschaffenen Fassungen) sowie ihre Beziehungen zueinander in zunehmend detaillierter Weise zu verstehen.

Bei dieser Arbeitsphase (Aktivität (1)) stand die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Bedeutungsebene – den geschlechtsspezifischen Implikationen der vorliegenden Texte – im Vordergrund. Die Gesamtrezeption von Joplins Liedfassung (Aktivität (2)) markiert allerdings eine Rückkehr zu einer offeneren Lesehaltung, die von den Instruktionen her ähnlich angelegt ist wie die verstehende Lektüre zum Text Kristoffersons. Es wird damit versucht, einer möglichen Verselbständigung widerstehender Lektüre vorzubeugen, um die neu gewonnenen Einsichten in eine verstehende, ästhetische Lektüre des Joplintextes einfließen zu lassen. *Verstehen* und *Widerstehen* sind daher so aufeinander

bezogen, daß die beiden Lektüreformen in einen Dialog treten können, der idealiter ein gegenseitiges Erweitern dieser Lesestandpunkte ermöglichen soll.

#### Anmerkungen

- 1) (1) *Festhalten der Leseindrücke*: Lies den Text zumindest noch einmal durch, nachdem Du Dir das Lied angehört hast. Versuche danach die Leseindrücke, die Du während der Lektüre erfahren hast, notizenhaft festzuhalten. Die Notizen können Deine Gedanken, Ideen, Bilder, Assoziationen, etc. zum Text betreffen. Es ist keine ausgearbeitete Stellungnahme zum Text verlangt. Es genügt, wenn Du Deine Eindrücke stichwortartig festhältst. (2) *Vergleich der Leseindrücke in Gruppen*.
- 2) (A) Stell Dir vor, dieses Lied würde von einer Frau gesungen werden: (1) Versuche, die folgenden Zeilen aus einer Frauenperspektive umzuschreiben. Bringe jene Veränderungen an, die Dir als angemessen erscheinen. "Von den Kohlenminen Kentuckys bis zur Sonne Kaliforniens hat Bobby die Geheimnisse meiner Seele mit mir geteilt. Bei allem, was ich gemacht habe, ist sie mir zur Seite gestanden, und jede Nacht hat sie mich vor der Kälte geschützt. Irgendwo in der Nähe von Salinas ließ ich sie weggehen. Sie hat nach einem Zuhause gesucht, und ich hoffe, daß sie es finden wird. Ich wünschte, ich könnte alle meine Morgen gegen ein einziges Gestern tauschen und Bobbys Körper wieder dicht an mir halten." (2) Vergleiche Deine Version mit jener Kris Kristoffersons.
- 3) (B): *Die Version Janis Joplins*: (1) Konzentriere Dich zunächst auf jene Strophe, an der Du zuvor gearbeitet hast. Welche Veränderungen hat Janis Joplin angebracht? Wie unterscheidet sich ihre Version von Deiner? Wie unterscheidet sie sich von Kristoffersons Liedfassung? (2) Lies den Gesamttext zumindest zweimal durch. Versuche danach, Deine Leseindrücke notizenhaft festzuhalten, wie Du es auch bei der Kristoffersonversion gemacht hast. (3) Vergleiche die Version Janis Joplins mit jener Kristoffersons (z.B.: Welche Unterschiede liegen bei der ersten Strophe vor? Welche Veränderungen hat Janis Joplin beim Refrain angebracht? Welche weiteren Aussagen fügt Joplin dem Text zu? Gibt es noch weitere Aspekte, die Du gerne diskutieren möchtest?).

#### Literatur

- Belsey, Catherine: *Critical Practice*. London: Methuen, 1980.
- Benton, Michael: *Secondary Worlds. Literature Teaching and the Visual Arts*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1992.
- Benton, Michael/Teasey, John/Bell, Ray/Hurst, Keith: *Young Readers Responding to Poems*. London & New York: Routledge, 1988.
- Benton, Michael/Benton, Peter: *Examining Poetry* (2. Aufl.). London & Sydney: Hodder & Stoughton, 1990.
- Bogdan, Deanne: *Feminism, Romanticism and the New Literacy in Response Journals*. In: Hayhoe, Michael/Parker, Stephen (Hrsg.): *Reading and Response*. Milton Keynes: Open University Press, 1990, S. 62 - 72.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- Bredella, Lothar: *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart: Kohlhammer, 1980.

- Bredella, Lothar: Lebendiges Lernen im Literaturunterricht. Vorverständnisaktivierende Methoden und Selbsterfahrung bei der Interpretation literarischer Texte. In: Schratz, Michael (Hrsg.): Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. Bochum: Kamp, 1984, S. 188 - 204.
- Bredella, Lothar: Two Concepts of Art: Art as Truth or as Dialogue. In: Hoffmann, Gerhard/Hornung, Alfred (Hrsg.): Affirmation and Negation in Contemporary American Culture. Heidelberg: Carl Winter, 1994, S. 89 - 134.
- Byram, Michael: Foreign Language Education and Cultural Studies. In: Language, Culture and Curriculum, 1/1988, S. 15 - 31.
- Byram, Michael: A Model for Language and Culture Teaching. In: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.): Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1990, S. 136 - 148.
- Corcoran, Bill: Reading, Re-reading, Resistance. Versions of Reader Response. In: Hayhoe/Parker, 1990, S. 132 - 146.
- Corcoran, Bill: Reader Stance. From Willed Aesthetic to Discursive Construction. In: Many, Joyce/Cox, Carole (Hrsg.): Reader Stance and Literary Understanding. Exploring the Theories, Research and Practice. Norwood, New Jersey: Ablex, 1992, S. 49 - 71.
- Dahl, Erhard: Gesprächsfähigkeit und Lesefreude. Für einen schülerorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik (AAA), 2/1986, S. 211 - 221.
- Delanoy, Werner: Assessing Textual Understanding and Literature Learning in ESL. In: Brumfit, Christopher (Hrsg.): Assessment in Literature Teaching. Macmillan: London & Basingstoke, 1991, S. 106 - 113.
- Delanoy, Werner: Fremdsprachenunterricht als Beitrag zur Identitätsentwicklung. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Sprach- und Kulturerziehung. Eine Grundlage für ein neues Schulsprachenkonzept? Wien: BMfUK, im Druck.
- Donnerstag, Jürgen: Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und *rock lyrics* im Englischunterricht. Essen: Die Blaue Eule, 1989.
- Edmondson, Willis: Literatur im Fremdsprachenunterricht – wozu? In: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, 1993.
- Fingerhut, Karlheinz: Umerzählen. Texte und Materialien zum Literaturunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1982.
- Fingerhut, Karlheinz/Melenk, Hartmut: Über den Stellenwert von "Kreativität" im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch, 55/1980, S. 494 - 505.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (3. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr, 1972.
- Gajdusek, Linda: Toward Wider Use of Literature in ESL. Why and How. In: Tesol Quarterly, 2/1988, S. 227 - 257.
- Giroux, Henry A.: Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983.
- Heuermann, Hartmut: Fremdsprachlichkeit aus empirischer Sicht. In: Englisch-amerikanische Studien (EAST), 1/1986, S. 36 - 49.
- Heuermann, Hartmut & Hühn, Peter: Fremdsprachige vs. Muttersprachige Rezeption. Eine empirische Analyse text- und leserspezifischer Unterschiede. Tübingen: Narr, 1983.
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink, 1976.
- Jauß, Hans-Robert: Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. Konstanz: Konstanzer Universitätsverlag, 1972.
- Joplin, Janis: Early Performances. CBS, 1975.

- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett, 1973.
- Kristofferson, Kris: Me and Bobby McGee. CBS, 1974.
- Legutke, Michael/Thomas, Howard: Process and Experience in the Language Classroom. London: Longman, 1991.
- McRae, John: Literature with a Small 'l'. London & Basingstoke: Macmillan, 1991.
- McRae, John: The Fifth Skill and the Representational Imperative. In: English Language Teaching News, 16/1992, S. 44 - 46.
- Oerter, Rolf: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo et al. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (2. Aufl.). München: Beltz, S. 265 - 338.
- O'Neill, Marnie: Molesting the Text. Promoting Resistant Readings. In: Hayhoe/Parker, 1990, S. 84 - 93.
- Pope, Rob: Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies. London & New York: Routledge, 1995.
- Rosenblatt, Marie L.: The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work. London & Chicago: Southern Illinois Press, 1978.
- Waldmann, Günter: Vom produzierten zum produzierenden Leser. Überlegungen zur Rezeptionstheorie, zur Fernsehrezeption und zu einer produktionsorientierten Literaturdidaktik. In: Köpf, Gerhard (Hrsg.): Rezeptionspragmatik. München: Fink, 1981, S. 105 - 130.

# INSZENIEREN

Anne-Marie Lebersorger-Gauthier

## L'Ami Maupassant

### Über den Vergleich von Text und Film im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Die Verfilmung literarischer Werke ist in den letzten Jahren in Frankreich zu einer echten Marktnische geworden. Der literarische Text, der den idealen Stoff für das in den Kinderschuhen steckende Kino darzustellen schien, bürgte schon am Anfang des 20. Jahrhunderts für die Seriosität einer primär auf ein breites Publikum und Unterhaltung angelegten Kunst (man denke an die Gründung des Vereins *Film d'Art* („Kunstoffilm“) oder an die berühmten und in den 30er Jahren überaus populären Verfilmungen von *Fantomas* durch Louis Feuillade). Die Adaptationen gaben Anlaß zu zahlreichen wenig ergiebigen Diskussionen über die Treue bzw. die Respektlosigkeit des Regisseurs gegenüber der grundsätzlich nur eine einzige Interpretation duldenden Vorlage. Spätestens seit Roland Barthes<sup>1)</sup> hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß der Text nicht nur mehrere „richtige“ Interpretationen duldet, sondern daß diese sich als erwünscht, ja sogar als notwendig für sein Weiterleben erweisen. Und dieses Weiterleben scheint gesichert, wie die Filmproduktion und -rezeption der letzten zehn Jahre zeigt. Der neuerliche Trend zeichnete sich Ende der 80er Jahre mit dem riesigen Kassenerfolg der Pagnol-Verfilmungen zunächst durch Claude Berri und dann durch Yves Robert ab, setzte sich mit *Madame Bovary* von Claude Chabrol, *Le Colonel Chabert* von Angelo, *Germinal* von Claude Berri, *La Reine Margot* von Patrice Chéreau fort und endet vorläufig mit der freien Adaptation von *Les Misérables* durch Lelouch.<sup>2)</sup> Pagnol, Flaubert, Balzac, Zola, Dumas, Hugo, der Bogen ist weit gespannt, und diese Vorliebe der Cineasten für die berühmtesten – ja die sogenannten *Grands Auteurs* unseres französischen Literaturunterrichts – überrascht, wenn man gleichzeitig den gegenteiligen Trend bedenkt, der in den Schulen aus der Literaturgeschichte ein Stiefkind der Lehrpläne macht. Von dieser glücklichen Entwicklung überaus erfreut, pilgern nun ganze Klassen mit ihrem Französischlehrer in die Kinos, und die Industrie der mittlerweile in Videos erhältlichen Verfilmungen floriert. Man kann sich über den kommerziellen Aspekt eines solchen Phänomens entrüsten, vor allem wenn man die breit angelegten und geschickten Werbekampagnen miterlebt, die der Erstaufführung vorangehen, man kann natürlich auch über die Qualität der einzelnen Produktionen diskutieren, der Französischlehrer jedoch freut sich über den Anlaß und versucht ihn auszunützen.

Er braucht sich nicht zu schämen, denn seit 1985 gehört die Schulung der Analyse und Interpretation filmischer Bilder zu den offiziellen Lehrzielen der französischen Lehrpläne. Somit bekommt der Film – mit der gleichen Berechtigung wie die Literatur – seinen Platz in der Schulklasse. Die materiellen Rahmenbedingungen, die die Vorführung eines Films in einer Klasse begleiten, sind natürlich von Fall zu Fall verschieden und können den Lehrer vor echte Probleme stellen. Die Vorteile einer Filmprojektion in einem Kinosaal sind im Hinblick auf die Bild- und Tonqualität, aber auch auf die Stimmung und die Kommunikationssituation evident. Eine solche einmalige Vorführung erlaubt jedoch kaum mehr als einige mehr oder weniger spontane Wortmeldungen seitens der Teilnehmer, was im Fall des Fremdsprachenunterrichts zwar nicht zu verachten ist, dennoch kaum eine seriöse Analyse geschweige denn einen fundierten Vergleich zwischen dem Film und seiner literarischen Vorlage ermöglicht. Die nächste Schwierigkeit hängt mit der Länge des Films zusammen, der sich selten in die schulischen Einheiten einzwängen läßt. Es ist dennoch unbedingt notwendig, zumindest die erste Vorführung ohne Unterbrechung vorzunehmen. Einer der Wesensunterschiede zwischen Film und literarischem Text besteht eben darin, daß der Film konzipiert ist, auf einmal gesehen zu werden, während die Lektüre sich mit den Unterbrechungen, die in der Praxis jedes Lesers unvermeidbar und vielleicht sogar durchaus bereichernd sind, von vornherein abfindet. Wenn man nun die Kompetenzen vergleicht, die einerseits für die Lektüre eines Textes, andererseits für die "Lektüre" eines Films erforderlich sind, fällt auf, mit wieviel Schwierigkeiten insbesondere der Fremdsprachenlernende im Falle des Films konfrontiert wird. Abgesehen von dem vorher erwähnten nicht regulierbaren Tempo der erzählten Zeit, muß der Zuschauer gleichzeitig sowohl sprachliche (mündlich und manchmal auch schriftlich) als auch außersprachliche Zeichen (Gestik, Dekor, signifikante Gegenstände ...) wahrnehmen und deuten; die Musik muß in ihrer Funktion als diegetisches (der Erzählung angehörend) oder außerdiegetisches Element erkannt werden. All dies geschieht gleichzeitig, und vieles – und nicht nur im Falle eines fremdsprachlichen Textes – wird passiv aufgenommen, wenn es nicht gar verloren geht (man denke zum Beispiel an die „technischen“ Merkmale der Aufnahmen wie Nahaufnahme, Fahraufnahmen, Überblendung ...). Eine (Re)aktivierung und eine Analyse der bei der Filmvorführung sowie bei der Lektüre eines Textes unbewußt registrierten oder schlicht außer acht gelassenen bedeutungstragenden Elemente bilden das gemeinsame Gerüst, auf dem die Interpretation und der Vergleich der schriftlichen und der verfilmten Erzählungen beruhen.

Oft wird ein Film eingesetzt, um die Lektüre zu unterstützen und gewisse Unklarheiten hauptsächlich bezüglich der Handlung zu beseitigen. Diese Methode ist jedoch besonders fragwürdig, denn sie geht von einer Äquivalenz zwischen Film und Text aus und berücksichtigt nicht, daß der Film *einen* Interpretations-

vorschlag darstellt, den der Leser frei annehmen oder ablehnen kann und soll. Der Film kann auch als Köder fungieren und zur Lektüre animieren. Diese Funktion, die etwas bescheiden und womöglich unwissenschaftlich erscheinen mag, war der erklärte Wunsch von Michel Butor bezüglich der Chabrol-Verfilmung von Flauberts *Madame Bovary*: „Ich hoffe, daß der Film die Leute animieren wird, das Buch zu lesen, denn ein Film bietet auch eine Interpretation an“ (Chabrol, FDM 247, S. 49). Da es sich bei der literarischen Verfilmung jedoch immer um die Interpretation einer vorher existierenden Vorlage handelt, sollte man sich dieser Vorlage zumindest kurz widmen, bevor der Film gezeigt wird. Um auf die Frage, ob eine literarische Verfilmung den Text, den sie als Grundlage verwendet, respektvoll illustriert oder intelligent verrät, antworten zu können, sollten Text und Film nicht nacheinander sondern nebeneinander beobachtet und analysiert werden. Es sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, was dem aufmerksamen Leser den Weg zu den vielfältigen Bedeutungen, die in beiden Textarten verborgen sind, allmählich eröffnen wird. Ein solches Unternehmen erfordert ein anpassungsfähiges methodologisches Werkzeug, das sich sowohl auf schriftliche als auch auf filmische Erzählungen anwenden läßt.

Die methodische Erarbeitung der konstitutiven Elemente jeder Art von Erzählung – kurz *lecture méthodique* genannt – ist seit 10 Jahren in den französischen Schulklassen oft und auch erfolgreich erprobt worden. Die Vor- und Nachteile sind von den Didaktikern zur Genüge erörtert worden, wobei die häufige Gegenüberstellung der *lecture méthodique* mit der traditionellen *explication de texte*, welche auf Lanson und die Literaturhistoriker des frühen 20. Jahrhunderts zurückgeht, allzuoft zu einer Polarisierung geführt hat, die von der Praxis in der Schulklasse übrigens gänzlich widerlegt wird. Die *lecture méthodique* bietet dem Lernenden eine *grille de lecture* an, eine Art Leseraster, auf dessen Grundlage er seine Beobachtungen am Text geordnet festhalten kann. Obwohl sich dieser grobe Raster für die Festlegung der konstitutiven Elemente der Erzählungen eindeutig an die Erkenntnisse des Strukturalismus anlehnt, sind jedoch gewisse Vereinfachungen, die von den Puristen wohl als Verrat stigmatisiert werden, nicht zu vermeiden. Diese sowie die notwendige Feineinstellung des groben Rasters sind vom Lehrer, der auch ein *homme de terrain*, also ein praxisorientierter Pädagoge ist und zu Recht bleiben darf, vorzunehmen. Sie hängen von der Klasse, aber vor allem vom Text ab und setzen eine eingehende Beschäftigung des Lehrers mit dem Text voraus, die es ihm ermöglicht, ergiebige Untersuchungsbereiche vorzuschlagen und andere auszuschließen. Es wäre nämlich illusorisch zu meinen, daß dieser vom Lehrer vorgeschlagene Rahmen, der eine signifikante Form einfangen soll, nicht – wie Umberto Eco sagt, „bereits mit Sinn ausgestattet ist: Denn jeder absolute Formalismus ist nichts anderes als ein maskierter „Inhaltismus“. Formale Strukturen zu isolieren, bedeutet zugleich, ihre *Relevanz* zu erkennen; *relevant*

aber sind sie nur im Hinblick auf eine umfassende Hypothese, in welcher der Sinn des Kunstwerks bereits antizipiert wird“ (Eco 1990, S. 13). Der Lehrer wird keine endgültige Textanalyse vorbereiten, in welcher die Bedeutung ein für allemal eingefangen wäre, sondern einen formalen Rahmen ausarbeiten, in welchem sich seine – aber auch andere – Hypothesen bezüglich der Bedeutung des Textes verifizieren lassen. Diese Arbeit nahm ich mir mit einer Gruppe von Studenten in einer literaturdidaktischen Lehrveranstaltung vor und konnte im darauffolgenden Semester die Ergebnisse mit einer anderen Gruppe von jüngeren Studenten mit geringeren Sprachkenntnissen erproben. Die folgenden Ausführungen am Beispiel Maupassant sind zunächst der Bericht eines Experiments. Sie sollen einen Einblick in eine Methode gewähren, die aus dem muttersprachlichen Unterricht stammt und sich auf den Fremdsprachenunterricht ohne größere Schwierigkeiten übertragen läßt.

*L'Ami Maupassant*, der Freund Maupassant, war im Frühjahr 1986 der Titel einer von Claude Santelli produzierten Fernsehreihe, die jede Woche die Verfilmung einer Erzählung Maupassants im Hauptprogramm ausstrahlte. Innerhalb von drei Monaten wurden elf Verfilmungen gezeigt, die dank einer so originell wie wirksam geführten Werbekampagne auf ein breites Publikum stießen: tausende Flugblätter wurden vom Fernsehsender TF1 in den Schulen aber auch in den Bahnhöfen ausgeteilt, die literarische Vorlage der jeweiligen Erzählung lag im TGV auf, Quizspiele wurden durchgeführt, Fernsehsendungen befragten jede Woche einen Schauspieler zu seiner Rolle in der Verfilmung. Claude Santelli, der alle Verfilmungen produzierte und bei vier Filmen Regie führte, nahm die Herausforderung an, dem von Roland Barthes als *auteur sans style* (Barthes 1964, S. 59), als Autor ohne Stil abgestempelten Maupassant, der nur noch in den Schulklassen eine wenig brillante posthume Karriere genoß, neuen Glanz zu verleihen. Er war erfolgreich: ganz Frankreich erwartete an jedem Mittwoch seinen *Maupassantelli*.

Über Maupassant war unter meinen Studenten – wie eine erste Umfrage ergab – wenig bekannt: 19. Jahrhundert, vage Reminiszenzen an vergangene Schullektüren, sonst nichts. Die von mir gewählte Erzählung *Aux champs* übersteigt nicht 10 Seiten, konnte also innerhalb einer Woche leicht gelesen werden. Wir sprachen nicht über die Lektüre, ich setzte sie jedoch bereits voraus, als ich eine Woche darauf den Film zeigte. Nach der Vorführung waren ein paar Minuten übrig, die gleichsam als Ventil für die berühmten „ersten Eindrücke“ verwendet wurden. Selbst wenn solche Eindrücke oft subjektiv und, wenn man will, leicht zu widerlegen sind, dienen sie einerseits der emotionalen Entladung und erlauben es andererseits, Unklarheiten zu beseitigen, wobei der Lehrer deutlich merken kann, was für die Lernenden schwierig zu verstehen, bzw. besonders interessant war. Die Studenten bekamen dann eine *grille de lecture*, die es von ihrer Konzeption her erlaubte, die Merkmale des Textes und die des

Filmes nebeneinander festzuhalten. Der Raster und die Terminologie waren den Studenten von anderen Arbeiten am literarischen Text bekannt, und die Unterrichtssprache war Französisch. Im einzelnen beschäftigte sich jeweils eine Gruppe mit folgenden Aufgaben:

1. Struktur der Erzählung
  - Unterteilung in Sequenzen
  - Orientierungspunkte in Ort und Zeit  
Zeit in der Geschichte vs Zeit im Diskurs (Zeitdehnung vs Zeitraffung: *scènes et sommaires*)
  - Einhaltung oder Nichteinhaltung der chronologischen Abfolge
  - Signifikante Oppositionen in Ort und Zeit
  - Die wichtigsten Ereignisse
  
2. Die Erzählperspektive: Der Standpunkt des Erzählers  
Spuren einer auktorialen Haltung – Ich-Erzählung – „objektive“ Informationsvergabe  
„Sympathielenkung“ (Lindner, 1991, S. 242 f.) – Perspektivenwechsel ...
  
3. Die Figuren der Erzählung  
Versuch einer Klassifizierung nach bestimmten Gesichtspunkten wie Geschlecht, Alter, soziale Schicht, Sprache, moralische Haltung ...
  
4. Semantische Strukturen (Gemeinsame Arbeit)

Schon in der Formulierung der Aufgaben bemerkt man einige Schnittpunkte zwischen den Arbeitsbereichen. So ist zum Beispiel der Wechsel der Erzählperspektive im Film ein wichtiger Hinweis auf eine Zäsur in der filmischen Erzählung (im zweiten Teil verschwindet der vom Regisseur eingesetzte Ich-Erzähler); diese Zäsur ergibt sich aus der Logik einer völlig anderen Konstruktion als jener von Maupassant, der seine Erzählung nach dem Prinzip der Wiederholung (Rückkehr der Kutsche nach 20 Jahren) organisiert. Jede Gruppe berichtet über die Ergebnisse ihrer Arbeit, und die gemeinsame Analyse wird von den manchmal divergierenden Ergebnissen der anderen Gruppen belebt und bereichert. Bevor auf diese Ergebnisse eingegangen wird, soll ein kurzes Resümee einen Einblick in die Geschichte ermöglichen.

Die Thematik, die der Geschichte zugrundeliegt, ist nicht neu: sie findet sich sowohl bei *Jeannot et Colin* von Voltaire, mit dem sie oft verglichen wird, als auch bei La Fontaine, Marivaux, bis hin zum letzten Film von Chatilliez *La Vie est un long fleuve tranquille*. Man nehme zwei Bauernfamilien, beide gleich arm, jede Familie mit vier Kindern, die nebeneinander aufwachsen. Dieses durch die engen Verhältnisse geschaffene Gleichgewicht gerät ins

Wanken, als eines Tages ein reiches aber kinderloses Ehepaar in diese ärmliche Welt eindringt, mit der Absicht, den kleinen Charlot zu „kaufen“. Nachdem die Mutter, *la mère Tuvache*, das Angebot mit Empörung abgeschlagen hat, wendet sich das Ehepaar an die zweite Mutter, *la mère Vallin*, die gegen einen höheren Betrag ihren jüngsten Sohn Jean regelrecht verkauft. Zwanzig Jahre vergehen. Die beiden Familien sind nun zerstritten. Die Tuvache können mit ihrem guten Gewissen nichts anfangen und sind auf den bescheidenen Wohlstand, den die Vallin durch die von den d’Hubières gewährte Rente erreicht haben, eifersüchtig. Wieder an einem schönen Tag erscheint die Kutsche der d’Hubières, und ein eleganter junger Mann steigt aus. Der verlorene Sohn ist auch noch ein guter Sohn. Er besucht seine Eltern und wird von ihnen bewundert und im ganzen Dorf herumgezeigt. Während die Familie Vallin die Rückkehr Jeans feiert, verschwindet Charlot in der Nacht, nachdem er in einer heftigen Szene seinen Eltern vorgeworfen hat, sie hätten dumm gehandelt und seien nun für sein Unglück verantwortlich.

Als Maupassant 1883 eine kurze Beschreibung der *Contes de la Bécasse*, des Novellenbands, in dem sich diese Erzählung befindet, für seinen Verleger schreibt, betont er die allgegenwärtige „Fröhlichkeit und lustige Ironie dieser Erzählungen“ sowie seine eigene „gute Laune“. Ob das die treffenden Worte sind, um eine Novellensammlung zu charakterisieren, in der ständig gelitten und gestorben wird, sei vorläufig dahingestellt. Als Gegensatz sei nur auf die Ankündigung der Verfilmung vom jungen Regisseur Hervé Baslé in der Fernsehzeitschrift *Télérama* (7. Mai 1986) mit der Überschrift „Eine schöne Erzählung mit verzweifelten Tönen“ hingewiesen. Louis Forestier betont in der *Pléiade*-Ausgabe die Doppeldeutigkeit und den tiefen „Pessimismus“ (Maupassant, *Pléiade* 1976, S. 1476) dieser Erzählung. Diese Urteile werden den Studenten gegeben, damit sie die Divergenzen in ihrer Gegenüberstellung Film vs Text mitberücksichtigen können.

## 1. Die Struktur der Erzählung

Vom didaktischen Standpunkt aus gehört diese Arbeit zu den leichteren und läßt sich mit einiger Übung auch von den schwächeren Studenten bewältigen. Die Auflistung der Sequenzen im Film ist mit wenig Schwierigkeit verbunden, da beinahe jede Sequenz um ein Ereignis organisiert ist. Gleichzeitig erlaubt diese Auflistung, bestimmte Perspektivenänderungen festzuhalten: die Szene, in welcher Mme d’Hubières die Kinder zu zähmen versucht, wird durch die Augen von M. d’Hubières gesehen, der sich hinter einem Baum versteckt hält. Das Herannahen des Ehepaars d’Hubières wird durch die Augen der Mère Tuvache hinter einer Fensterscheibe ängstlich beobachtet ... Diese Auflistung

der Sequenzen im Film erweist sich als Arbeitswerkzeug für alle Gruppen als besonders hilfreich, und sie ermöglicht es schon jetzt, Vermutungen über ein dem Film zugrundeliegendes Organisationsprinzip anzustellen.

Die Studenten organisierten die Sequenzen um die Hauptfiguren folgendermaßen:

- Sequenzen 1-8 nach dem Vorspann: das Ehepaar d'Hubières
- Sequenz 9: die Kinder als Übergang zu den Sequenzen 10-17
- Sequenzen 10-17: Ehepaare Vallin und Tuvache noch undifferenziert.

Der Unterschied zum Text, in welchem die erste Sequenz die *situation initiale*, die Ausgangssituation bei den Bauernfamilien ausführlich schildert, auf welche die *provocation* mit der Ankunft der d'Hubières folgt, gab Anlaß zu ersten Hypothesen in bezug auf das Thema der Erzählung.

Im literarischen Text geht es um die Bauern, sie werden gleich ins Zentrum des Geschehens gerückt; im Film geht es sowohl um die d'Hubières als auch um die Bauern. Beide soziale Gruppen werden nacheinander in gleichem Ausmaß vorgestellt. Diese Vermutung, die sich aus der einfachen Beobachtung der Sequenzen ergab, wurde bald durch die Untersuchung der Orte der Erzählung bestätigt. Maupassant verläßt nie den ländlichen Rahmen (der Titel der Erzählung ist ja *Aux champs* – „Auf dem Land“). Der Regisseur Hervé Baslé wechselt ständig die Schauplätze: das Haus und der Vorgarten der Bauernfamilien, das Haus und der Park der d'Hubières, das Haus des Notars, die Kirche und der Friedhof, der Wald ... Ähnliche Divergenzen, wenn auch anders gewichtet, ergaben sich aus der Beobachtung der Ereignisabfolge.

In beiden *récits* („Erzählungen“) erstreckt sich die *histoire* („Geschichte“) über etwa zwanzig Jahre. Maupassant hält sich an die chronologische Präsentation der Ereignisse, während Baslé diese von Anfang an durcheinanderbringt. Noch bevor der Vorspann einsetzt, hört man einen langen Schrei, und die Aufnahme zeigt eine zunächst undeutliche menschliche Form, die sich mit dem Näherkommen der Kamera als eine etwas unförmige Frauengestalt erweist. Unmittelbar darauf läuten die Kirchenglocken, die Kamera schwenkt auf den Kirchturm und dann hinunter zum Friedhof, wo ein Mann – bürgerlich-korrekt gekleidet – neben einem Kreuz steht und spricht. Diese zwei Sequenzen können zeitlich zunächst nicht eindeutig eingeordnet werden. Ihre besondere Stellung vor dem Vorspann hebt sie gleichsam aus der Zeit heraus, und sie werden ihren logischen Platz nicht, wie man es bei einer „normalen“ Rückblende erwarten könnte, am Ende der Erzählung finden, sondern ungefähr in deren Mitte, als Abschluß eines ersten Teils: seit die Vallin ihr Kind verkauft haben, schreit sich die Mère Tuvache ihren Zorn und ihre Eifersucht aus dem Leibe. Das Kirchenläuten ist überflüssig, denn die Zeit wird an den Ausbrüchen ihres Schmerzes und ihrer Wut gemessen. Bei der Wiederholung der Sequenz

bestätigt sie die Worte von M. d'Hubières: *Chaque matin que le Bon Dieu fait, ils m'entendront!* – „Jeden Morgen, den der Liebe Gott macht, werden sie mich hören!“. Auf diesen ersten Teil folgt eine Gruppe von Sequenzen, die den Wahnsinn der Mère Tuvache veranschaulichen sollen: das morgendliche Geschrei, der krankhafte Neid um die armseligen Anschaffungen der Vallin, der erfolgreiche Versuch, der Mère Vallin Gewissensbisse einzuflößen, das trotzige Ablehnen einer Versöhnung beim Begräbnis des eigenen Sohnes. Bei dieser Sequenz setzt die Musik zum ersten Mal ein: es ist ein vermutlich von Kinderstimmen gesungenes Requiem. Die Musik begleitet thematisch, aber außerdiegetisch, den Trauerzug. Unmittelbar darauf schwenkt die Kamera auf Charlot, der gerade Erde schaufelt, als er die herannahende Kutsche sieht. Am Ende des letzten Teils, als Charlot in der Nacht verschwindet, setzt derselbe Trauermarsch neuerlich ein (wieder ist die Funktion der Musik außerdiegetisch) und bildet so den Schluß einer thematisch um den Tod organisierten Sequenz.

Gegenüber dieser die chronologische Abfolge verändernden Dreiteilung, erscheint die Ereignisabfolge bei Maupassant durchwegs linear. Das Beobachten der Oppositionen *imparfait vs passé simple* und die Auflistung der Orientierungspunkte in der Zeit liefern hilfreiche Hinweise bezüglich der Struktur. Die Zeit vor der Ankunft der d'Hubières läuft im *imparfait* ab. Die Handlungen (der Tagesablauf der Bauernfamilien) werden als Situationen wiedergegeben, die den „dynamischen Bruch“ (*la rupture dynamisante*, Callamand 1987, S. 134) des *passé simple* herbeirufen. Es ist das *imparfait* des Märchens, bemerkten die Studenten, das *Il était une fois ...* („Es war einmal ...“), mit dem die Märchen anfangen. Diese summarische Zeit, „bevor es wirklich losgeht“, beschreibt einen Zustand – in diesem Fall einen Zustand der Harmonie, des Gleichgewichts, sogar des bescheidenen Glücks: am Sonntag etwa, wenn es Fleisch in der Suppe gibt. Die Erzählung wird über die Veränderung dieser Ausgangssituation berichten. Bremond spricht von einer *situation, qui ouvre des possibilités* (Brémond 1973) – einer Situation, die Möglichkeiten eröffnet. Nun kann diese Situation an sich noch keine Handlung herbeiführen. Dazu braucht sie ein Ereignis, das Larivaille (1974, S. 368 - 388) *provocation* („Herausforderung“) nennt. Diese *provocation* schafft den dynamischen Bruch und steht im *passé simple*. Mit der *provocation* wird die undifferenzierte Zeit, die nur durch die Abfolge der Mahlzeiten, der Sonntage, der Geburten markiert ist, plötzlich durch eine präzise Angabe abgebrochen: *Par un après-midi du mois d'août, une légère voiture s'arrêta brusquement ...* – „An einem Nachmittage im August hielt ein leichter Wagen mit einem plötzlichen Ruck an ...“. Nach der *scène* („gedehnte Zeit“), in der Mme d'Hubières die Kinder entdeckt, wird die Zeit wieder gerafft: *Mais elle revint la semaine suivante ... elle revint encore ... reparut tous les jours* – „Sie kam in der darauffolgenden Woche, ... sie kam wieder, ... erschien jeden Tag ...“. Auf diese geraffte Zeit, *sommaire*, folgt eine entscheidende Szene, die symmetrisch zur ersten Szene mit der

Zeitangabe *Un matin ...* – „Eines Morgens ...“ eingeleitet wird. Diese Szene ist die längste im *récit* („Erzählung als Diskurs“), sie übersteigt nicht einige Augenblicke in der *histoire*, in der „Erzählung als Geschichte“ (Genette 1972, S. 71-74). Sie kann als Hauptstück der Erzählung gelten. Die Verben, die das Handlungsgerüst bilden, sind im *passé simple*. Die zwanzig folgenden Jahre werden in einigen Zeilen im *imparfait d'habitude* (Imparfait als Ausdruck einer gewohnheitsmäßigen Handlung) resümiert: *les parents, chaque mois, allaient toucher leurs cent vingt francs chez le notaire ... la mère Tuvache les agonisait d'ignominies ... et parfois elle prenait en ses bras son Charlot ...* – „Die Eltern holten sich jeden Monat die hundertzwanzig Francs beim Notar ab ... die Mère Tuvache schimpfte dauernd über sie ... und manchmal nahm sie ihren Charlot in die Arme“. Zwei Ereignisse im *passé simple* unterbrechen die Monotonie, werden jedoch nur lakonisch wiedergegeben: *Le fils aîné partit au service. Le second mourut; Charlot resta seul ...* – „Der älteste Sohn wurde zum Militär eingezogen. Der zweite starb; Charlot blieb allein ...“ Die Rückkehr zum *imparfait* beschließt diesen *sommaire*, bevor eine neuerliche *provocation* symmetrisch zur ersten eingeführt wird: *Il prenait vingt et un ans, quand, un matin, une brillante voiture s'arrêta devant les deux chaumières* – „Er war einundzwanzig, als eines Morgens ein prächtiger Wagen vor den beiden Hütten anhielt“. Die letzte Szene wird durchgehend bis zum letzten Verb im *passé simple* wiedergegeben: *Et il disparut dans la nuit* – „Und er verschwand in der Nacht“. Diese letzte Handlung bildet die *sanction* („das Ergebnis“), die ebenfalls eine neue Zeit eröffnet. Das narrative Schema, das die Studenten vorschlugen, sah so aus:

#### Aux champs

1 ère séquence			
<i>Situation Initiale</i> 2 arme Familien	<i>Provocation</i> Ankunft der d'Hubières	<i>Action</i> Verkauf des Kindes	<i>Sanction</i> Fortgehen von Jean
2 ème séquence			
<i>Situation Initiale</i> 1 Tuvache-Sohn 3 Vallin-Töchter	<i>Provocation</i> Rückkehr von Jean	<i>Action</i> Feier bei Vallin Streit bei Tuvache	<i>Sanction</i> Fortgehen von Charlot

Dieses Schema verdeutlicht besonders gut die symmetrische Struktur der Erzählung, in welcher der Schluß eigentlich als logisches, wenn auch pointiertes Pendant zu Jeans Fortgang erscheint. Einer kommt, einer geht, wer sagt, daß

Charlot eines schönes Morgens nicht auch wiederkommt? Also zynischer Pessimismus oder offenes Ende?

## 2. Die Erzählperspektive

Der Begriffsapparat, den die Untersuchung der Erzählperspektive benötigt, lehnt sich an die Terminologie von T. Todorov an und war den Studenten aus vergangenen Lehrveranstaltung geläufig. Todorov unterscheidet drei Arten von Beziehungen zwischen dem Erzähler und den Figuren der Erzählung (Todorov 1981, S. 147 f.):

- a. ERZÄHLER>FIGUREN – Die Perspektive „von hinten“
- b. ERZÄHLER=FIGUREN – Die Perspektive „mit“
- c. ERZÄHLER<FIGUREN – Die Perspektive „von außen“

Auf der Suche nach den *signes de la narrativité* („Spuren der Erzählhaltung“) wird zunächst unterschieden, ob Informationen über die Gedanken und die Gefühle der Figuren gegeben werden oder nicht. Danach wird nach den Urteilen über die Figuren gesucht. Bevor entschieden werden kann, ob der Erzähler Einblick in die Psychologie der Figuren hat (also allwissend ist), werden sich die Studenten die Frage nach dem *relais* (über welche Stimme erfolgt die Information) stellen. Alle Informationen, die bei der ersten Lektüre nur in bezug auf ihren Inhalt wahrgenommen werden, werden nun im Hinblick auf ihre Vermittlung überprüft: direkte Rede, indirekte Rede, erlebte Rede, *discours raconté* („nacherzählte Rede“), Ich-Erzähler. Diese Vorarbeiten, die eigentlich bei jeder Textanalyse gemacht werden sollen, erlauben es, den Standort (oder die wechselnden Standorte) des Erzählers zu bestimmen und mit präzisen Beispielen zu belegen. In bezug auf unsere Erzählung und ihre Verfilmung lassen sich die Ergebnisse der Untersuchungen folgendermaßen zusammenfassen:

1. Es dominieren objektiv feststellbare Informationen (Handlungen), die „von außen“ gegeben werden;
2. Durchgehende Verwendung der direkten Rede in den *scènes*, in welchen der Leser/Zuschauer mit dem Wortlaut der Dialoge „allein“ gelassen wird;
3. Es gibt keine ausgedehnten auktorialen Kommentare, in welchen Urteile über die Figuren oder Begründungen für ihre Handlungen abgegeben werden;
4. Es gibt jedoch Hinweise über die Gedanken und Gefühle der Figuren, die auf auktoriale Art gegeben werden: *Les huit noms dansaient dans leur tête* („die acht Namen tanzten in ihrem Kopf“), *L'homme ne répondit rien, accoutumé à ces admirations qui étaient une douleur et presque un*

*reproche pour lui* („Der Mann antwortete nichts. Er hatte sich an diese Ausbrüche der Bewunderung gewöhnt, die für ihn schmerzlich waren und zugleich fast wie ein Vorwurf klangen“), ... *et elle demanda à travers ses larmes, avec une ténacité de femme volontaire et gâtée, qui ne veut jamais attendre ...* („... und mit der Hartnäckigkeit einer willensstarken und verwöhnten Frau fragte sie ...“)

5. Der Erzähler tritt jedoch auch einmal hinter seine Figuren zurück. Die Tuvache schauen zu, wie Mme d'Hubières das schreiende Kind fortnimmt, und der Erzähler insinuiert, ohne sich festzulegen: *Les Tuvache, sur leur porte, le regardaient partir, muets, sévères, regrettant peut-être leur refus* („Vor ihrer Tür schauten die Tuvache wortlos und finster zu, wie es [das Kind] fortging und bereuten vielleicht, abgelehnt zu haben“). Die moralisch richtige Entscheidung der Tuvache wird in diesem letzten Satz der ersten Sequenz schon halb abgewertet, da der Erzähler sie als womöglich unüberlegt präsentiert. Diese ironische Abschwächung einer an sich durchaus menschlichen Haltung diskreditiert die Tuvache und lenkt gewissermaßen die Sympathie des Lesers von den einzigen Figuren ab, mit denen er sich identifizieren könnte. Gleichzeitig verzichtet der Erzähler in diesem Fall auf seine auktoriale Haltung und läßt den Leser im Ungewissen.
6. Eine eindeutige „Sympathie(ab)lenkung“ erfolgt über eine auktoriale Wertung der verschiedenen Reaktionen der Familien auf das Angebot der d'Hubières: *Les campagnards, stupéfaits, sans idée, ne répondirent pas* – „die völlig verdutzten, einfallslosen Bauern antworteten nichts“. Im Gegensatz zur stummen Einfallslosigkeit der Tuvache wiegen die Vallin Vor- und Nachteile ab: *Ils gardèrent longtemps le silence, torturés, hésitants* – „Lange schwiegen sie, gequält, zögernd“. Das Schweigen beider Familien wird vom Erzähler verschieden gedeutet und gewichtet, wobei die spontane Ablehnung der Tuvache mit Dummheit gleichgesetzt wird, während die Entscheidung der Vallin das Ergebnis einer – wenn auch kalten – Überlegung ist: *La fermière, qui méditait, reprit* – „Die Bäuerin, die überlegte, meinte ...“

Gegenüber der überwiegend objektiv und nüchtern geführten Erzählung fängt die Verfilmung mit dem Schuldbekennnis von M. d'Hubières als Ich-Erzähler an: *C'était nous qui l'avions tuée, moi, Henri d'Hubières, et ma femme Madeleine, ma femme et son besoin d'être mère* – „Wir hatten sie getötet, ich Henri d'Hubières und meine Frau Madeleine, meine Frau mit ihrem Bedürfnis, Mutter zu sein“. Hier sollen das Interesse und die Gefühle der Zuschauer geweckt werden, indem die Tragik der Geschichte von vornherein herausgestellt wird. Später tritt der Ich-Erzähler zurück, und seine Stimme wird nur noch einmal aus dem Off zu hören sein, wenn die letzte Sequenz mit *Dix-huit ans plus tard ...* – „Achtzehn Jahre später ...“ eingeleitet wird. Die Gleichsetzung des Erzählers mit einer Figur dauert jedoch noch die Zeit des Vorspanns

und der ersten Sequenz an, in welcher die d'Hubières die Kinder entdecken. Die Kamera schwenkt auf den Bauernhof und wechselt dann ständig den Standort: Die Mère Vallin beobachtet hinter einer Scheibe, wie M. d'Hubières hinter einem Baum steht. Die Kamera schwenkt auf M. d'Hubières und nimmt den Platz hinter ihm ein; M. d'Hubières schaut durch ein Fernglas den Annäherungsversuchen seiner Frau zu. Der Eindruck entsteht, daß eine ständige gegenseitige Beobachtung den Handlungen vorangestellt wird. Diese Beobachtung erfolgt jedoch selten direkt, sondern immer von einem versteckten Standort aus: hinter einer Fensterscheibe, hinter einem Baum, hinter einer Tür ... Sie bestimmt die Perspektive, wobei jede einzelne Figur abwechselnd beobachtet und beobachtet wird. Das Ende der Erzählung ist auf Charlot fokussiert: er geht abends zu den Vallin, um am Geruch ihrer Mahlzeit teilzuhaben; er ist anwesend, als sein Bruder stirbt; er bemerkt als erster die herannahende Kutsche; er schaut von außen zu (vom Friedhof aus), wie alle Jeans Triumph in der Dorfkirche feiern; der Film endet, sobald er die Tür hinter sich zugeschlagen hat.

Eine gewisse Sympathielenkung vollzieht sich im Film im Gegensatz zu der literarischen Vorlage eindeutig zugunsten Mme d'Hubières. Eine Szene wird erfunden, in der sie ihrem Mann ihre Sorge bezüglich des Kindes eröffnet. M. d'Hubières legt ein modernes Erziehungskonzept dar (Erkundung seiner neuen Umwelt, Nahrungsumstellung, kein Verwöhnen), das zu Jeans Glück führen muß. Mme d'Hubières unterbricht ihn: *Il sera heureux puisque je l'aimerai* – „Er wird glücklich sein, da ich ihn lieben werde“. Sie ist eine liebende Mutter und nicht wie im Text eine kapriziöse Frau (*femme volontaire et gâtée*). Die Entwicklung der Geschichte scheint es zu beweisen: Jean ist nicht nur glücklich, sondern auch ein dankbarer Sohn: herzlich und zärtlich zugleich begrüßt er seine Eltern, von denen die gerührte Mme d'Hubières behauptet: *C'étaient de bons parents* – „Es waren gute Eltern“. So deutet die Erzählperspektive mit dem Übergewicht, das im Film den d'Hubières eingeräumt wird, darauf hin, daß die Vallin recht gehabt haben. Aufgrund des ständigen Perspektivenwechsels kann der Zuschauer praktisch mit allen Figuren mitfühlen; das Verständnis für M. d'Hubières, das eingangs durch sein Schuldbekenntnis hergestellt wird, verwandelt sich schließlich sogar in Sympathie, als sich seine Handlung in den Augen aller als positiv erweist.

### 3. Die Figuren der Erzählung

Ich verlangte eine Auflistung und Gegenüberstellung der Figuren im Film und in der Erzählung und ließ die Studenten Klassifizierungsvorschläge erstellen. Das Kriterium jung vs alt war wenig ergiebig. Die Studenten sahen eher in der Opposition Mann vs Frau einen wichtigen Faden sowohl im Film als auch in

der Erzählung. Alle drei Frauen sind initiativ: Mme d'Hubières akzeptiert ihre Kinderlosigkeit nicht und versucht sich dem Kind anzunähern, während ihr Mann vorsichtig hinter einem Baum ihre Bemühungen verfolgt (sie kann ihr Ziel letzten Endes nur mit Hilfe ihres Mannes erreichen, aber nur weil dieser rhetorisch gewandter ist, was mit dem historisch bedingten Verständnis der geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen zusammenhängt); die Mère Tuvache reagiert als erste und lehnt den Vorschlag der d'Hubières energisch ab, ihr Mann dagegen schweigt weiter und nickt mit dem Kopf, um sein Einverständnis zu bezeugen. Die Mère Vallin ergreift auch immer als erste das Wort, sowohl nach dem Vorschlag der d'Hubières als auch beim Notar (im Film), als dieser ihnen einen Teil der Rente für seine eigenen Zwecke vorenthält. Sie schafft es, ohne Hilfe ihres Mannes den Preis für ihr Kind zu erhöhen. Ansonsten ist die Beziehung zwischen Mann und Frau keineswegs patriarchalisch gefärbt: die Entscheidungen werden gemeinsam getroffen, im Film stehen die Männer zärtlich ihrer Frau bei. Der Père Tuvache macht sich Sorgen um seine Frau, versucht sie zu beruhigen und zur Vernunft zu bringen; der Père Vallin versteht die Gewissensbisse seiner Frau und begibt sich allein zum Notar. Mehrere Szenen spielen im Schlafzimmer der Ehepaare, wo Sorgen mitgeteilt und Entscheidungen getroffen werden. Diese Zärtlichkeit und Feinfühligkeit unter den Ehepaaren ist bei Maupassant nicht vorhanden, teilweise weil es sich um moderne Gefühle handelt, teilweise auch weil sich der Erzähler auf die Beschreibung von Handlungen und deren Folgen beschränkt.

Eine weitere Einteilung nach gesellschaftlichen Gruppen konnte vorgeschlagen werden, welche die Vallin und Tuvache als Repräsentanten der ärmlichen Bauern, die d'Hubières als Vertreter des Bürgertums (oder Landadels wie es das *de* vermuten läßt) gegenüberstellt. Der Notar und der Pfarrer, die in der Novelle nur erwähnt werden, bekommen im Film eine richtige Rolle; der Bürgermeister und der Nachbar, als Zeugen bei der Unterzeichnung, werden bloß gezeigt. Der Notar wird als echte Persönlichkeit gezeichnet, ein Repräsentant und eine Stütze der bürgerlichen Gesellschaft. Beide übernehmen hier eindeutig die Funktion der *adjuvants* („Helfer“), mit der Bedeutung, die Greimas (1966) solchen die Protagonisten unterstützenden Figuren zuweist. Im Film bestätigt der Notar dem Père Vallin, daß die d'Hubières großzügig waren: *C'est une bonne rente* – „Es ist eine gute Rente“, und der Pfarrer sagt Jean bei seiner Rückkehr: *Tu as eu de bons parents* – „Du hast gute Eltern gehabt“. Die Opposition zwischen den sozialen Schichten wird im Film durch die äußere Erscheinung der Figuren unterstrichen: die Bauern sind ärmlich gekleidet, ihre Behausung äußerst primitiv; dagegen besitzen die d'Hubières eine Kutsche, ein Landschloß und sind gepflegt angezogen. In der Eingangsschilderung von Maupassant wird auf Vergleiche und Metaphern aus dem tierischen Reich zurückgegriffen, um die Bauern und ihre Lebensgewohnheiten zu beschreiben: *La marmaille grouillait, pour donner la pâtée, comme des gardeurs d'oies*

*assemblent leurs bêtes* („Die Kinderschar wimmelte“, „um sie zu füttern“, „wie die Gänsehirtin ihre Tiere zusammentreiben“). Diese Bauern ähneln Tieren, wie der Name *Tuvache* (Vache=Kuh) es zu suggerieren vermag (vgl. Kopelke 1990, S. 210f.). Demgegenüber erfolgt die Vorstellung Mme d’Hubières’ nach allen Regeln des Anstands: *Elle s’appelait Mme Henri d’Hubières* – „Sie hieß Mme Henri d’Hubières“. Die Bäuerinnen werden nach ihrer Funktion bezeichnet: *La paysanne, la mère, la fermière* („die Bäuerin“, „die Mutter“, „die Häuslerfrau“). Mme d’Hubières wird nach ihrem äußeren Erscheinen benannt: *La jeune femme* bzw. *une vieille dame en cheveux blancs* („die junge Frau“, „eine alte Dame mit weißem Haar“). Die Verkleinerungsform *Charlot* hält den Sohn Tuvache gleichsam in einer statischen Zeit der Kindheit und des Nichtentwickeltseins zurück, während der Sohn Vallin überhaupt erst im letzten Teil, als er sozusagen gesellschaftsfähig ist, mit seinem eher neutralen Vornamen *Jean* genannt und sonst als Pendant zu der „alten Dame mit weißem Haar“ als „ein junger Herr mit einer goldenen Uhrenkette“ – *un jeune monsieur avec une chaîne de montre en or* – bezeichnet wird. Dieselbe soziale Opposition manifestiert sich auch durch die Sprache. Die Bauern sprechen ein *patois*, das im Hinblick auf die Syntax, die Aussprache und die Lexik vom gepflegten Französisch der Bürger deutlich abweicht.

Abschließend wurde eine Klassifizierung nach moralischen Werten versucht. Obwohl die Studenten oft Sympathie für die eine oder die andere Figur empfanden, konnten sie niemanden finden, der eindeutig gut oder schlecht gehandelt hätte, sondern belegten lediglich die Doppeldeutigkeit jeder Figur:

Mme d’Hubières ist gut für Jean, handelt jedoch egoistisch und kapriziös.

M. d’Hubières ist gut zu seiner Frau, bietet aber für Jean weniger Geld als seine Frau, die den Bauern heimlich noch 100 Francs zusteckt.

Die Tuvache handeln menschlich, sind jedoch borniert und unfähig, die Folgen ihrer an sich moralischen Entscheidung zu ertragen.

Die Vallin sind so skrupellos, daß sie ihr Kind für möglichst viel Geld verkaufen, jedoch sind sie genauso unfähig (dies tritt im Film besonders deutlich hervor), die Konsequenz ihrer unmoralischen Handlung zu ertragen und werden von Gewissensbissen geplagt.

Jean und Charlot aber sind positive Figuren. Eindeutig?

#### 4. Die semantischen Strukturen der Erzählung

Nachdem die Gruppenarbeiten einige Facetten der Bedeutung der Erzählung aufgedeckt hatten, suchten wir abschließend nach einer möglichen Struktur, welche diese Bedeutung durchgehend trägt. Aus den Ergebnissen der Gruppenarbeiten ließ sich als eine signifikante Gemeinsamkeit die *structure du double* („Struktur des Zweifachen“) herausarbeiten: die von Maupassant stark

symmetrisch aufgebaute Erzählung mit den Wiederholungen an markanten Stellen, zwei Sequenzen, zwei Epochen, zwei soziale Schichten, zwei Söhne, zwei Bauernfamilien, zwei mögliche Entscheidungen ... Sobald dies festgestellt war, fanden die Studenten weitere Belege dieser *structure du double*, die ihnen trotz der überaus aufmerksamen Lektüre entgangen waren. So bekam die Wiederholung der Zahl *deux* („zwei“) in der Ausgangssituation eine neue, tiefere Bedeutung, denn sie konnte nicht zufällig sein: *Les deux chaumières* (überhaupt das erste Wort der Erzählung), *les deux paysans, devant les deux portes voisines, les deux aînés, les deux cadets, les deux mères, les deux pères, la première des deux demeures* („die beiden Hütten“, „die beiden Bauern“, „vor beiden Nachbarstüren“, „die beiden Älteren“, „die beiden Jüngeren“, „die beiden Mütter“, „die beiden Väter“, „das erste der beiden Häuser“). Es werden zwei Familien aus dem Bauernstand gewählt, wobei der Erzähler sorgfältig auf die Vergleichbarkeit der Familien hinweist: die Eltern unterscheiden ihre eigenen Kinder nicht von den anderen, im Film stillt die Mère Tuvache irrtümlicherweise das jüngste Kind der Mère Vallin ... Die Ausgangssituation wird mit allen Attributen der Objektivität beschrieben, sodaß der Eindruck der Wissenschaftlichkeit entsteht: in 17 Zeilen 17 Zahlwörter. In der Folge werden die Versuchsobjekte (vgl. *les deux mères distinguaient à peine leurs produits dans le tas* – „die beiden Mütter konnten ihre eigenen Produkte in dem Haufen kaum auseinanderhalten“) genau beschrieben. Die fingierte Präzision der Ortsbestimmung (*côte à côte, au pied d'une colline, proches d'une petite ville de bains, la première des deux demeures, en venant de la station d'eau de Rolleport* – „nebeneinander“, „am Fuße eines Hügels“, „in der Nähe eines kleineren Kurortes“, „das erste Haus, wenn man vom Kurort Rolleport kommt“), des Tagesablaufs (*A sept heures, puis à midi, puis à six heures* – „Um sieben Uhr, dann zu Mittag, dann um sechs Uhr“) und der Eßgewohnheiten (*soupe, pommes de terre, pain molli dans l'eau, un demi-chou, trois oignons* – „Suppe“, „Erdäpfel“, „in Wasser eingeweichtes Brot“, „ein halber Krautkopf“, „drei Zwiebeln“) bildet den wissenschaftlichen Rahmen, in dem nun ein Experiment vollzogen wird. Mme d'Hubières wählt zwar ein Kind aus, bekommt aber das andere, was wiederum die Austauschbarkeit der Produkte unterstreicht. Es wird nicht das schönste oder das klügste Kind seinem Milieu entnommen, sondern die Wahl wird dem Zufall überlassen. Die Annäherungsmanöver von Mme d'Hubières werden mit einer ähnlich objektiven Präzision wiedergegeben. Das Ergebnis des Experiments wird zwanzig Jahre später regelrecht „veröffentlicht“: *Les parents voulurent tout de suite sortir le fieu dans le pays pour le montrer* – „Die Eltern wollten sofort ihren Sohn im Dorf herumzeigen“. Die gesellschaftliche Zustimmung bestätigt den Erfolg des Experiments. In diesem Licht ist der Schluß eindeutig: es sind die Lebensumstände, die einen Menschen determinieren. Die Erzählung weist einerseits auf den *roman expérimental* von Zola hin, andererseits auf den Positivismus und Szientismus von Taine und Conte. Die Vallin erkennen zwar noch nicht

die Übermacht des Geldes – sie kümmern sich nicht darum, ob ihr Sohn glücklich sein wird -, aber sie sprechen instinktiv dieselbe Sprache des Geldes wie die d’Hubières; somit ist eine Vereinbarung möglich, was im Falle der Mère Tuvache, die nur ihre mütterlichen Gefühle äußert, nicht zustandekommen kann. Die Vereinbarung erlaubt es sowohl Jean als auch Vallin, offensichtlich ohne Schaden aus ihren ärmlichen Verhältnissen auszubrechen, und die Mère Tuvache wird ihnen diesen Verrat nicht vergeben. Sie vermittelt ihrem Sohn den irrtümlichen Glauben, er wäre Jean überlegen, weil er nicht verkauft worden ist, sodaß der Ausbruch Charlots am Ende der Geschichte mit der Erkenntnis zusammenfällt, er sei von seiner Mutter belogen worden. Überlegen sein, heißt reicher sein. Das letzte Wort der Erzählung *Manants, va!* – „Ihr Rüpel!“ – konnte nun anhand der Bemerkung von L. Forestier interpretiert werden: diese Bezeichnung, die sowohl „bäuerlich“ als auch „grob“ bedeutet, sei im Munde eines Bauern erstaunlich und führe eine neuerliche Doppeldeutigkeit im bezug auf den Erzählstandpunkt ein. Wer spricht hier? Spricht hier der Erzähler durch den Mund von Charlot, oder denkt sich schon Charlot als ein anderer und kann ein distanzierteres Urteil über seine Eltern abgeben? In beiden Fällen, so Forestier, wird ein Bruch verdeutlicht. Charlot ist der Doppelgänger von Jean. Die Zukunft, die Jean durch den Zufall zuteil wurde, kann nun auch Charlot beschieden sein. So betrachtet ist seine Entscheidung die einzig kluge und – etwas zynisch formuliert – eine hoffnungsvolle. Charlot geht auf die Suche nach einem neuen Leben. Daß dieses neue Leben dem Gesetz des Geldes unterliegt, ist ihm klar. Den damaligen Lesern von Maupassant vielleicht auch, daher enthält sich der Autor jedes moralischen Urteils.

*Le but (du romancier) n’est point de nous raconter une histoire, de nous amuser ou de nous attendrir, mais de nous forcer à penser, à comprendre le sens profond et caché des événements,* schreibt Maupassant<sup>3)</sup> – „Das Ziel des Schriftstellers ist es nicht, eine Geschichte zu erzählen, uns zu unterhalten oder zu bewegen, sondern uns etwas zu denken zu geben, uns zu zwingen, den tiefen und versteckten Sinn der Ereignisse zu verstehen“. Der wichtigste Unterschied zwischen der Novelle und ihrer Verfilmung besteht nicht nur in der Opposition zwischen der gattungskonstitutiven Kürze der Novelle und der mit Nebenfiguren und -handlungen etwas künstlich geschaffenen Länge der Verfilmung. Er liegt in der absichtlich doppeldeutigen Zurückhaltung Maupassants, der im Gegensatz zu dem reichlich gefühlsbetonten Film Hervé Baslés den Leser vor bloßen Fakten allein läßt. Aus einer experimentellen Bestandsaufnahme, die 40.000 gebildete Leser aus dem Bürgerstand zum Denken anregen sollte, ohne ihre moralischen Vorstellungen allzu eindeutig zu desavouieren, wurde ein schöner Film *aux accents désespérés* für Millionen identifikationsbedürftige Zuschauer. Es konnten nicht alle Fragen, die Text und Film samt ihrer Rezeption aufwerfen, beantwortet werden, doch genügte es mir vorläufig,

den Studenten geholfen zu haben, sie zu formulieren; denn worin beruht letztlich der Wert einer Methode, wenn nicht auf ihrer Fähigkeit „in jedem Schweigen eine Frage aufzudecken“ (Genette, 1966)? Daß dies nicht nur im Fremdsprachenunterricht der Fall sein kann, sollte uns Didaktikern ein gemeinsames Anliegen sein.

#### Anmerkungen

- 1) Vgl. zum Beispiel Roland Barthes: *Interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait*. In: *S/Z*, Seuil, 1970, S. 11.
- 2) Für eine genaue Auflistung der literarischen Verfilmungen der letzten Jahre in Frankreich siehe *Le Français dans le Monde* Nr. 273, 1995.
- 3) Maupassant, Vorwort zu *Pierre et Jean*, Le Livre de Poche, 1984, S. 20.

#### Literatur

- Barthes, Roland: *Le degré zéro de l'écriture*, Paris: Seuil/Points 1972 (dt. Am Nullpunkt der Literatur. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981).
- Brémond, Claude: *Logique du récit*, Paris: Seuil 1973.
- Callamand, Monique: *Grammaire vivante du français*, Paris: Larousse 1987.
- Eco, Umberto: *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München: dtv 1990.
- L'Ecole des Lettres II: *Sur deux Contes de la Bécasse*, Nr. 1 (1990-91).
- Forestier, Louis. In: Maupassant: *Contes et Nouvelles I*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris: Gallimard 1976.
- Le Français dans le Monde: Madame Bovary à l'écran – Flaubert-Chabrol, aller-retour* Nr. 247 und Nr. 273, Mai-Juni 1995.
- Genette, Gérard: *Figures III*, Paris: Seuil 1972.
- Genette, Gérard: *Figures I*, Paris: Seuil 1966.
- Greimas, A.J.: *Sémantique structurale*, Paris: Larousse 1966 (dt. *Strukturelle Semantik*. Braunschweig 1970).
- Kopelke, Bettina: *Die Personennamen in den Novellen Maupassants*, Frankfurt: Peter Lang 1990.
- Larivaille, Paul: *L'analyse (morpho)logique du récit*. In: *Poétique*, Nr.19 (1974).
- Lindner, Hermann: *Sympathieenkung im französischen Naturalismus*. In: *ZfSLit*. CI (1991).
- Todorov, Tzvetan: *Les catégories du récit littéraire*. In: *Communications*, 8, Paris: Seuil/Points 1988.

Arno Rußegger

## Spielfilme im Literaturunterricht

Am Beispiel von Ingeborg Bachmann/Margareta Heinrich  
*Ihr glücklichen Augen*

### 1. Einleitung

Das, was heute unter dem Begriff 'Literatur' verstanden wird, ist längst nicht mehr an ein bestimmtes Medium gebunden, sondern bezieht sich auf verschiedenste, (mehr oder weniger) sprach- und erzählkünstlerische Phänomene in Büchern, Theatern, Radio, Kino und Fernsehen, auf Platten, Kassetten und neuestens sogar auf CD-ROMs für Personal-Computer. Für den Schulunterricht verheißt diese Situation eine Fülle von Einstiegsmöglichkeiten in die Beschäftigung mit Literatur, die eigentlich einen lebendigen, zeitgemäßen, die SchülerInnen zu kritisch-persönlicher Reflexion herausfordernden Umgang mit dem Gegenstand garantieren müßte.

Die Praxis der interpretativen und literaturpädagogischen Auseinandersetzung mit dem medienübergreifenden Komplex *Literatur und Film* erschöpft sich meist allerdings in naiven Kontrastierungen der beiden Bereiche, die bestimmte sprachliche Formulierungen (im Extremfall wörtlich) gegen Bilder und dramaturgische, bilderkombinatorische Kunstgriffe aufrechnen. Dabei wird im allgemeinen nämlich dem Geschriebenen im Sinne einer dem Erzählaufbau nach scheinbar eindeutig reproduzierbaren Vorlage der (primäre) Qualitätsstatus eines 'Originals' zugebilligt, während der sogenannten 'Verfilmung' der (sekundäre) Status einer Adaption zukommt, die als etwas rein Technisches, Unästhetisches abgetan wird.<sup>1)</sup> Je weniger Textstellen deshalb ein Literaturkenner in einem Film so wiederzuentdecken vermeint, wie er/sie sie sich bei der Lektüre in seiner/ihrer Phantasie ausgemalt hat, desto stärker ist der kinematografische Transformationsprozeß für ihn/sie mit allerlei Beschädigungen und Verlusten verbunden, die dem ursprünglichen Werk zugefügt worden seien. Das im Gegensatz zu allen einschlägigen Statistiken, die dem Lesen eine denkbar schlechte Akzeptanz beim Publikum ausweisen, aufrechterhaltene Prestige der Literatur im Rahmen der bildungsbürgerlichen Hierarchisierung der Künste (seit der Aufklärung) erschwert ohne Zweifel von vornherein einen vorurteilsfreien Zugang zur komplexen Welt audio-visueller Fiktionen. Dieser negative, in seinen Konsequenzen im Grunde für jedes Literaturverständnis fragwürdige Befund behauptet seine Gültigkeit bislang mit allergrößter Hartnäckigkeit, und

zwar nicht nur innerhalb des schulischen Deutschunterrichts, sondern (bis auf vereinzelte Neuansätze) immer noch auch im Rahmen der philologischen Studienpläne an Akademien und Universitäten. Freilich sind hinter derartigen Vorbehalten unschwer kulturkämpferische Attitüden und intellektualistische Dünkel gegenüber der potentiell unbegrenzten Zugänglichkeit und Popularität der AV-Medien auszumachen.

Mit der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, ein konkretes Beispiel (Ingeborg Bachmann/Margareta Heinrich *Ihr glücklichen Augen*)<sup>2)</sup> auf eine Weise zu analysieren und für den Unterricht aufzubereiten, die Literatur und Film nicht polemisch gegeneinander ausspielt, sondern im Wissen, daß Kommunikationsprozesse grundsätzlich medienabhängig sind und daher nicht von einem Medium ins andere transformiert werden können, ohne dabei die Aussage der jeweiligen Botschaft zu verändern, darauf abzielt, jeweils zur Anwendung gebrachte spezifische Gestaltungsmittel bewußt zu machen. Es wird im folgenden weniger darauf ankommen, fertige Rezeptionsmodelle zu propagieren, als ein Unterrichtsszenario zu entwerfen, das LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam zum bewußte(re)n Erkennen film-sprachlicher-Präsentationsweisen anregen könnte – je nach ihren eigenen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen und Neigungen und aus einer offenen Haltung der Würdigung der *wechselseitigen* Beeinflussung von Film und moderner Literatur heraus. Das Erstaunliche, Abenteuerliche daran sollte einfach aus der Infragestellung dessen resultieren, was im tagtäglichen Lesen von Texten bzw. Anschauen von Filmen als allzu selbstverständlich hingenommen und der kritischen Aufmerksamkeit entzogen wird, obwohl es in seiner suggestiven, uns prägenden/reglementierenden/manipulierenden Kraft stets wirksam ist. Ich meine damit (zumindest einige jener) Wahrnehmungstraditionen, die das Langzeitresultat des Zusammenspiels überindividueller kultureller Gepflogenheiten, psychischer Verarbeitungsprozesse, künstlerischer Verfahren und gesellschaftlicher Übereinkünfte sind, die im wesentlichen Ausdruck einer männlichen Inbesitznahme der Welt sind, uns aber aus Gewohnheit den Eindruck einer 'realistischen', 'authentischen', plausiblen Darstellung der Wirklichkeit vermitteln. Sowohl Ingeborg Bachmann als auch Margareta Heinrich haben in ihrer Version von *Ihr glücklichen Augen* gegen solche 'dispositiven'<sup>3)</sup>, letztlich Machtverhältnisse abbildenden Dimensionen ästhetischer Inszenierungen Stellung bezogen und ihnen unkonventionelle, subversive Wahrnehmungsstrategien aus der Perspektive von Frauen entgegengestellt.

Grundsätzlich wäre es wichtig, daß LehrerInnen, die sich auf die Arbeit mit Film(en) einlassen, nicht erwarten, daß irgendeine bestimmte Sicht der Dinge festgeschrieben/vorgegeben werden kann. Sinneswahrnehmungen, die uns sozusagen 'unter die Haut gehen', unterliegen in noch stärkerem Maße der individuellen Befindlichkeit, als Worte das tun. Daher ist die aktive Mitarbeit des/der

RezipientInnen im Prozeß des filmischen Erzählens und der narrativen Sinnstiftung angesichts einer Leinwand/des TV-Bildschirms viel bedeutsamer, als man es gemeinhin vermuten (oder gar an sich selbst ohne weiteres zu bemerken vermögen) würde.<sup>4)</sup> – "Nicht *der Film* vermittelt Bedeutung, sondern *der Zuschauer* erkennt aufgrund bestimmter Bedingungen in ihm Bedeutungen."<sup>5)</sup>

Erzählung und Film von *Ihr glücklichen Augen* eignen sich, meines Erachtens, sowohl für den Literatur-, als auch für den allgemeinen Medienunterricht der Oberstufe, unter Umständen sogar für den Psychologie- und Soziologieunterricht, weil die Geschichte einer Frau namens Miranda ein Nachdenken über grundsätzliche männliche und weibliche Verhaltensklischees und Rollenzwänge in der Gesellschaft evoziert. Wie auch immer aber die inhaltlichen Ausgangs- und Themenschwerpunkte im einzelnen gewählt werden mögen, wird sich vermutlich eine gewisse Berücksichtigung der oben kurz angerissenen interdisziplinären Aspekte in der Diskussion so oder so kaum vermeiden lassen.

Meine Ausführungen, die sich aus Interpretationserfahrungen mit Schüler- und Studentengruppen zusammensetzen und als unverbindliche (wenn auch teilweise kommentierte) Diskussionsvorschläge zu verstehen sind, beziehen sich daher zunächst auf den Zeitpunkt unmittelbar nach der ersten Video-Vorführung des Films, die keiner theoretischen Einführung (oder dergleichen) bedarf (genausowenig wie eine solche erfolgen würde, wenn die SchülerInnen den Film im TV-Programm ansehen). Die Lektüre der Erzählung ist erst zu einem späteren Zeitpunkt eingeplant.

## 2. Arbeitsmöglichkeiten mit dem Film

Die ersten Reaktionen, Fragen, Anmerkungen usw. beziehen sich üblicherweise darauf, den Inhalt der Geschichte zu rekapitulieren und zusammenzufassen, was durch kurze Charakteristiken, vielleicht sogar Psychogramme der Haupt- (und Neben-)figuren ergänzt werden könnte. Das kann mündlich im Plenum oder zuerst mündlich/schriftlich in kleineren Gruppen erfolgen.

Höchstwahrscheinlich werden sich bei Mädchen und Burschen ganz unterschiedliche Verständnisweisen des Films ergeben, weil seine überzeichnete, teilweise schon ans Groteske/Karikierende<sup>6)</sup> grenzende Machart zunächst zur Polarisierung der Geschlechter herausfordert und herkömmliche geschlechtsspezifische Positionen (z.B. die allein hilflose Frau, die auf den sie schützenden Mann angewiesen ist) zu bestätigen scheint. Erst bei eingehender Betrachtung wird deutlich, daß entscheidende Szenen eben doch nicht den üblichen, gesellschaftlich sanktionierten Mustern zwischenmenschlicher Kontakte verhaftet sind und dazu beitragen, daß mit den aus den allgemeinen Vorstellungen

von 'Normalität' befreiten, enttabuisierten Versatzstücken von Mann-Frau-Beziehungen ein ironisches, zum Teil vielleicht sogar zynisches Spiel getrieben wird. (Man beachte unter diesem Gesichtspunkt den Titel der Geschichte, der den zu Beginn der Erzählung zitierten Werbeslogan einer Brillenfirma – "Immer das Gute im Auge behalten" – konterkariert!)

Wichtig für die SchülerInnen-LehrerInnen-Diskussionen wäre jedenfalls, daß Meinungen, Gefühle, Rückmeldungen jeglicher Art (vom Gefallen bis zur Ablehnung) nicht bloß pauschal geäußert, sondern mit Beobachtungen und konkreten Hinweisen auf bestimmte Einstellungen, Dialogpartien und filmische Gestaltungsmittel verknüpft werden – auch wenn die SchülerInnen (noch) über keine Fachterminologie verfügen. Zur Gedächtnisstütze könnte die gemeinsame Erstellung bzw. die von seiten der Lehrperson erfolgende Bereitstellung eines schriftlichen Sequenzplans, der in seiner einfachsten Form die mit Nummern und ein paar Stichwörtern versehene Abfolge der einzelnen Handlungseinheiten verzeichnet, dienlich sein.<sup>7)</sup> Wenn dieser Analyseschritt aus zeitlichen/technischen Gründen oder wegen fehlender Kompetenz als zu aufwendig empfunden wird, ist zu empfehlen, quasi den 'Erinnerungspool' der Großgruppe der ganzen Klasse 'anzuzapfen' und für die Rekonstruktion der Filmhandlung samt bestimmter Details fruchtbar zu machen; nötigenfalls (das heißt bei völlig divergierenden Erinnerungen) müßten einzelne Passagen (eventuell auszugsweise) noch einmal gezeigt werden.

Ausgehend von den ersten Wortmeldungen der SchülerInnen, die sich wahrscheinlich auf globale, eher undifferenzierte, emotional bedingte, konträre Wertungen beziehen (Sympathie/Antipathie; spannend/kitschig/witzig/übertrieben/blöd/fad u.ä.) sollte in dieser Phase des Unterrichts ihre Aufmerksamkeit auf die *Makrostruktur* des Films gelenkt werden. Damit beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

2.1 *Ihr glücklichen Augen – ein Liebesdrama.* Gattungstheoretisch betrachtet, handelt es sich bei *Ihr glücklichen Augen* um ein *Melodram*; der Film muß/sollte also vor dem Horizont jener Unzahl von Filmen betrachtet werden, die Geschichten unglücklicher Liebesverhältnisse zum Inhalt haben, weil jeder neu produzierte Film eines Genres in einem subtilen Spannungsverhältnis zu seinen Vorgängern steht, und jeder Regisseur/jede Regisseurin vor der Herausforderung steht, Typen von Szenen, die das Publikum schon x-mal gesehen hat (z.B. Kuß- oder Abschiedsszenen), so zu gestalten, daß die Erwartungshaltung in bezug auf diese antrainierten Bedeutungszuweisungen einerseits befriedigt und andererseits zugleich gelockert wird, um für eigene Deutungen eines Geschehens offen (und damit interessant) zu bleiben.

Doch was versteht man alles unter dem Begriff 'Melodram'? Folgende Fragen können weiterhelfen:

- Was macht das Gemeinsame verschiedener Filme aus? Zum Vergleich (weil die Stereotypik des *Western* noch ausgeprägter ist): Wie hängen heutige Wild-West-Filme mit Western aus den fünfziger Jahren zusammen; wodurch unterscheiden sie sich?
- Welche anderen Film-Genres gibt es? (Wahrscheinlich werden folgende genannt: Kriminal-, Action-, Horror-, Science-fiction-Film ...)
- Wer kennt Melodramen oder hat schon einmal eines gesehen? (Nebenbemerkung: In TV-Programm-Zeitschriften werden bemerkenswert viele Spielfilme als 'Melodramen' bezeichnet!)
- Wer kann eine (typische) melodramatische Handlung beschreiben?
- Welche Genregesetze (wie beispielsweise: Frauen als Hauptgestalten; Ähnlichkeiten mit der antiken Tragödie; unerfüllte/unerfüllbare Liebe; unvermeidbare Selbstzerstörung der ProtagonistInnen; starke Affekte; moralische Polarisierungen) gibt es?
- Ist das Melodram noch zeitgemäß?

*Kommentar und Hintergrundinformation:* Die Wurzeln des Melodrams liegen (im Gefolge der Revolution) im Frankreich des frühen 19. Jahrhunderts; es legt schon rein terminologisch eine Verbindung von gesprochenem Wort und untermalender Begleitmusik nahe, rekurriert insoferne auf romantische Gedichtrezitationen zu Klavier- oder Orchesterbegleitung sowie die klassische Balladenliteratur, den Bänkelsang und nicht zuletzt die Oper und die Operette. Das Melodram ist schließlich verwandt mit dem aus der sich einstellenden Problematik des bürgerlichen Alltags geborenen Trauerspiel, dessen kathartische Funktion darin bestand, über die Einschränkungen öffentlicher Machtdemonstration hinwegzutrusten, indem ein sentimental-moralischer Sieg über die feudale Gesellschaft höher bewertet wurde als ein politischer.

Das (pietistische, puritanische) Melodram etablierte zu guter Letzt Solipsismus, Selbstmitleid und Masochismus als pseudo-emanzipatorische Kategorien. Mit der Zeit degenerierte das Melodram immer mehr zu einer niveauloser Unterhaltung dienenden Bühnengattung, die als verdorbene Tragödie, um einen Begriff Arnold Hausers zu gebrauchen<sup>8)</sup>, in Erscheinung trat – also eine säkularisierte Tragödie ohne jeden Glauben an die Existenz Gottes oder an das Walten eines universell gültigen Schicksals, die jeweils den Sieg der Tugend in einer verderbten Welt garantieren könnten. Diese Art des Melodrams gemahnte "an die Notwendigkeit, das Böse zu erkennen, sich ihm entgegenzustellen, es zu bekämpfen, zu vertreiben und die gesellschaftliche Ordnung zu läutern"<sup>9)</sup>; es war gekennzeichnet durch eine "krasse Häufung von Handlungselementen"<sup>10)</sup>, einen

aufwendigen, ausstattungsorientierten, pathetischen Inszenierungsstil, der auf eine Evozierung schauriger und rührender Effekte abzielte.

Dennoch hat Peter Brooks nachgewiesen, daß sogar im Melodram vom Schlage der Herz-Schmerz-Psychomechanik die inneren Widersprüche und Verunsicherungen der frühbürgerlichen Gesellschaft Eingang gefunden haben, welche die traditionellen ethischen und sozial-hierarischen Werte des Feudalismus in Frage gestellt, zugleich jedoch dessen Wiedereinsetzung unter der Bedingung eines (mehr oder weniger) republikanischen Gesetzes zu ihrem dringlichsten politischen Anliegen gemacht hat:

*Hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Implikationen mag das Melodram in unterschiedlichem Maße revolutionär oder konservativ sein, immer aber ist es radikal demokratisch in dem Bemühen, seine Darstellungen für alle eindeutig und klar lesbar zu machen. Es läßt sich berechtigterweise behaupten, daß das Melodram der wichtigste Modus wird, um das essentielle moralische Universum einer postsakralen Ära zu enthüllen, darzulegen und wirksam werden zu lassen.<sup>11)</sup>*

Nach dem Ersten Weltkrieg (wie übrigens auch nach dem Zweiten Weltkrieg) und in den zwanziger Jahren gab es einen ersten Höhepunkt im Aufschwung des *Film-Melodrams*, welches als der Erbe des Theater-Melodrams angesehen wird.<sup>12)</sup> Ursprünglich 'Leidenschaftsdrama' genannt, bezog das Filmmelodram seine Inhalte großteils aus der Kolportageliteratur (und umgekehrt), wurde aber in zunehmendem Maße "eine wichtige Inspiration für den modernen Roman", weil "der Wunsch, alles – auch das Unaussprechliche – zu sagen, einen Druck auf die Textoberfläche" ausübte, durch welchen "die Realität dazu gebracht werden [soll], [...] jenes Zentrum und eigentliche Thema des Romans freizulegen, das hinter all den atemberaubenden Wendungen, moralischen Polarisierungen, hyperbolischen Darstellungen und extremen Seinszuständen verborgen ist."<sup>13)</sup>

Hauptmerkmale des Melodrams sind: das Melos, das heißt die Musik, die zu jedem Stumm- und Kinofilm bis heute selbstverständlicherweise dazu gehört; dann eine emphatische Gesteigertheit alltäglicher Vorkommnisse, indem "alles, wofür und wonach man lebt, im Rahmen und als Ergebnis fundamentaler psychischer Beziehungen und kosmischer ethischer Kräfte verstanden wird", die einem "manichäischen Kampf zwischen Gut und Böse"<sup>14)</sup> entspringen. Dem korrespondiert eine Plot-Konstruktion auf der Basis krasser Charakterisierungen der ProtagonistInnen und spannend kumulierter Handlungen in einer Szenerie, die hermetisch, abgeschlossen und künstlich wirkt, auch wenn sie auf den ersten Blick das ganz gewöhnliche und private Leben der Figuren spiegeln mag. Die Zuschauer werden in die Lage versetzt, das Geschehen distanziert, aber gleichwohl intensiv betrachten und (wohl auch) genießen zu können.

Film tendiert generell zum Melodramatischen. Allein das stumme Spiel von Hell und Dunkel auf der Leinwand wurde von Anfang mit einem Kampf der Mächte des Lichts mit denen der Finsternis assoziiert.<sup>15)</sup> Eine der Haupthypothesen der (expressionistischen) Filmtheorie der zwanziger Jahre besagte, daß man im Kino keineswegs einfach mit einer äußerlichen Duplikation der Wirklichkeit konfrontiert sei; jedes Filmbild eröffne einen Raum zusätzlicher, pansymbolischer Bedeutungen, die für das freie Auge nicht sichtbar seien, indem es die für gewöhnlich verborgene Seele von Menschen und Dingen physiognomisch hervorkehre. Der Film verwende sämtliche Phänomene des wirklichen Lebens als Metaphern, die auf ein größeres Reich einer latenten seelischen Wirklichkeit verweisen. Frühe Filmtheoretiker wie der Ungar Béla Balázs (1884-1949) argumentierten zugunsten einer "Körperwerdung des Geistes" im Film und einer (heute trivial-mythologisch anmutenden) Intensitätssteigerung des Erlebens angesichts einer 'Wirklichkeit zweiten Grades', in der das Visuelle hauptsächlich der Befriedigung der Sehnsucht nach existentieller Unmittelbarkeit dient.<sup>16)</sup> Film kann deswegen als paradigmatische Erscheinungsform moderner Kunst verstanden werden, weil er "Bedeutungen und symbolische Systeme [postuliert], die keine gesicherte Berechtigung haben, da sie von keiner Theologie und keinem universell akzeptierten sozialen Code gestützt werden."<sup>17)</sup>

Abschließend möchte ich die Hypothese aufstellen, daß Männer und Frauen einander überhaupt nur in melodramatischen Kategorien zu erfassen und darzustellen vermögen. Die Begründungen für diese (gewagte) Hypothese liegen, meiner Meinung nach, in den Bedeutungen, die den menschlichen Körpern (und Gegenständen, die als deren 'Erweiterungen' dienen) in bezug auf Liebeswerben und Liebesspiel zugeordnet werden, in der Belegung von (mehr oder weniger spontanen) Bewegungen, Gestik und Mimik mit Sinn (wie es auch im Film der Fall ist). So wie innerhalb des filmmelodramatischen Universums moralische Befindlichkeiten physisch zur Darstellung kommen, sind Mann und Frau (wenn es ihnen um mehr als sexuelle Triebbefriedigung geht) darauf angewiesen, (bei sich und dem/der anderen) bestimmten Handlungen ethische Konsequenz zuzuordnen. Damit nimmt das Schicksal meist seinen Lauf, im Leben wie im Kino ...

*2.1.1 Aufgabe:* Den Schülern werden folgende typische Aussagen über das Genre des Melodrams vorgelegt, deren Gültigkeit in bezug den Film *Ihr glücklichen Augen* zu überprüfen ist. Die nachstehenden Zitate stammen aus: Ulrich Kurowski, a.a.O., S. 65ff.

Jeder folgt nur seinen Ideen, seien diese noch so pompös und wahnhaft. Keiner orientiert sich am anderen. Jeder Weg wird zu Ende gegangen, und sei es um den Preis des Todes. Melodramatische Verblendung.

Trotz aller Warnungen will Don José nicht einsehen, was es wirklich mit seiner Liebe zu Carmen auf sich hat. Er rennt in seinen Untergang.

Die Charaktere im Melodram sind statisch – ihre grundlegenden moralischen Entscheidungen sind getroffen, bevor die Handlung eröffnet wird; alle wesentlichen Entscheidungen, die ihnen danach noch bleiben, sind beschränkt auf die Ebene der Zweckmäßigkeit.

Was sich mit dem Melodram nicht verträgt: Geschichte, [...] Psychologie, Hoffnung, Zukunft, Selbsterkenntnis, Solidarität, Erlösung, Treue, Illusionslosigkeit, [...] Mut zum Fragment, Scham (statt Schuld).

Aspekte von Blindheit. Sie ist das Fatale, das launische Schicksal schlechthin, kommt 'aus einer unergründlichen Grausamkeit der Natur'. Der Blinde, der mehr wahrnimmt, sieht als der Sehende, Tiresias, auch die Geblendeten Ödipus und Lear. [...] Das 'Blutauge': das Gesicht (der Gesichtssinn) als optische Fähigkeit sowie als Vision und deren Verlust, und wohl auch die alte Vorstellung, Auge und Hirn besäßen zueinander eine besonders enge Verbindung. Wotan opferte ein Auge, um mehr wissen zu können.

Zweifel darüber, ob der Blinde nicht doch sehen kann, was auch bei Justitia, deren Augen verbunden sind, manchmal anzunehmen ist. [...] Blindheit steht in vielen Melodramen für Isolation, für Verrantwortung, für Verblendetsein, für die Unfähigkeit, seine Umgebung wahrzunehmen, für Zwänge und zwanghaftes Handeln.

2.1.2 Auf das erste Lächeln, das Verliebtheit ankündigt, folgt eine Szene auf einem Friedhof: Eros und Thanatos, *Liebe und Tod*, sind ineinander verschränkt:

- Warum kommen diese beiden Motivkomplexe sehr häufig gemeinsam vor, auch und gerade in der Literatur?
- Warum wird ein Motiv wie der 'Angel of Grief', der weinende/sterbende Engel, dem Josef schließlich einen Flügel abbricht, im Film eingeführt?

2.2 *Die Darsteller und ihre Welt*. Es folgen Erörterungen weiterer filmspezifischer Gestaltungsmittel, die die spontane Erstrezeption des Films vertiefen sollen.

2.2.1 Eines der wesentlichsten Momente unseres Fasziniertseins beim Betrachten von Filmen resultiert aus der körperlich-sinnlichen, wenngleich irrationalen *Präsenz der SchauspielerInnen* auf der Leinwand. Daraus ergeben sich Fragen wie:

- Ist die Besetzung der Rollen passend oder nicht? Alter? Sympathie/Antipathie?

- Inwiefern besteht eine Analogie bzw. Diskrepanz zwischen dem äußeren Erscheinungsbild einer Figur und ihren inneren Wünschen, Ängsten und Konflikten?
- In welchen Szenen redet eine der Figuren anders als sie handelt/fühlt? Wodurch wird dieser Widerspruch dem Zuschauer vermittelt? Haben das alle SchülerInnen so erlebt?
- Miranda sieht im Film ähnlich aus wie Ingeborg Bachmann (und benimmt sich in vielen Situationen auch ähnlich unbeholfen, wie es von Bachmann überliefert ist).<sup>18)</sup> Ist diese Identifikation einer Figur mit der Autorin (bzw. einer historischen Person überhaupt) legitim?
  - Welche Gründe könnte die Regisseurin dafür gehabt haben?
  - Wie verändert sich dadurch der Inhalt der Geschichte?

*Kurzkommentar und Anregungen:* Die eigene, fiktive Welt des Films, seine fotografisch hergestellten, auf Sinnestäuschungen beruhenden bewegten Bilder und technisch reproduzierten Geräusche, ist nicht nur ein Spiegel der äußeren, uns umgebenden Welt, sondern auch ein Spiegel des 'Ichs', das heißt des/der/jenigen, der/die Bilder herstellt oder betrachtet; die Bilder des Films bieten daher keineswegs eine unmittelbare, 'objektive' Reproduktion der Wirklichkeit; sie sind vielmehr eine Potenzierung der Illusionskraft fotomechanischer Darstellung und entfalten eine nicht bis ins letzte kalkulierbare Eigendynamik: Der Selbstbezüglichkeit und Semiosis (Hervorbringung von Bedeutung durch die Kombination von Bild, Sprache, Bewegung, Montage usw.) kommt für die Analyse eines Spielfilms ein größerer Stellenwert zu als den (nur vermeintlich dokumentarischen) Aspekten der Mimesis (Nachahmung, Imitation und Zur-Schau-Stellung der Welt).

Man beachte in diesem Zusammenhang die geschlossene Rahmenstruktur unseres Filmbeispiels: Die Anfangs- und Endsequenz sind gleich (Sturz Mirandas durch die Glastür).

- Wie ist dieser zyklische, nicht-lineare, geschlossene Handlungsaufbau zu deuten?
- Welche zentrale Funktion haben Anfang und Ende für das Erzählen generell?<sup>19)</sup>
- Gibt es noch andere Szenen, in denen etwas Kreisförmiges, Kreisbewegungen, Wiederholungen, Spiegelungen o.ä. eine Rolle spielen? (z.B. Tanzen – mit einer sich um die eigene Achse drehenden Kamera; Liebesszenen; Augenuntersuchung; Alpträume; Zierfische; Mirandas Rendezvous mit Ernst in einem Spiegelkabinett)

- Was bedeuten die Motive der Zierfische und Schmetterlinge im Kontext des Films? Haben diese Tiere auf symbolischer Ebene etwas mit Frauen gemeinsam?

Der Rahmen und die Wiederholung der Eingangsszene betonen das Bildhaft-Symbolische des Films als Ganzes. Alle Geschehnisse erhalten ihren Sinn (nur) aus diesem Zusammenhang; Miranda erhält dadurch über-individuelle, ins Typenhafte weisende Züge. Das tragische Ende der Geschichte wird vorweggenommen und gibt damit allem, was geschieht (auch den Szenen scheinbaren Glücks), einen Anstrich von Bitterkeit und Fatalismus/Ausweglosigkeit (Stichwort 'Melodram', siehe oben). Die Hoffnung auf eine konstruktive Weiterentwicklung Mirandas in Richtung 'Erlösung' von ihren Problemen wird von Anfang an bewußt untergraben. Zugleich ist die spektakuläre Einführung der Figur Mirandas sehr effektiv und steigert die Spannung insofern, als man als Zuseher neugierig darauf gemacht wird, was es denn mit dieser Frau auf sich habe. Wenn Miranda später Ernst im Spiegelkabinett trifft, wird ihr eigentliches inneres Getrenntsein von ihm visualisiert: Wie unter Wasser 'tauchen' sie aneinander vorbei und kommen nicht zusammen. Für Miranda ist die Prater-Rummelplatz-Situation das Normale, während Zerrspiegel anderen Menschen als Attraktion/Unterhaltung dienen.

2.2.2 Ein weiteres interessantes Detail, was das *Aussehen der Hauptdarstellerin* betrifft, sind ihre *Brillen*. Ihnen kommt in *Ihr glücklichen Augen* keineswegs bloß der Stellenwert von Requisiten zu, sondern sie fungieren als wesentliche Eckpunkte der gesamten Handlungs konstruktion: Das wiederholte Verlegen, Suchen, Kaufen, Anpassen, Aufsetzen und Abnehmen der Brillen ist nicht nur Teil von Mirandas persönlicher Maske, die sie sich gerne überstreift, um das Gefühl zu bekommen, ihr Schicksal manipulieren zu können; es macht praktisch einen Großteil der Interaktion Mirandas mit ihrer Umwelt im allgemeinen und mit ihrem geliebten Josef im speziellen aus. Nichtsdestoweniger ist es in kommerziellen Filmen eher unüblich, bebrillte Frauen zu zeigen; Männer hingegen schon. Die Gründe hierfür sind mannigfach, hängen mit gesellschaftlichen Schönheits- und Weiblichkeitsidealen ebenso zusammen wie mit einer trivialpsychologischen Brillen-Symbolik, welche Rationalität/Gebildetheit/Wissenschaftlichkeit/'Geist' (im weitesten Sinne) assoziieren läßt – Eigenschaften, die Frauen offensichtlich bisher nicht automatisch zugestanden worden sind/werden. Geradezu 'klassisch' (und sicherlich allen aus vielen Filmen bekannt) ist daher die Geste, mit der ein Mann einer Frau die Brille abnimmt, bevor er sie küßt (oder gar noch Sinnlicheres mit ihr vorhat), während er im umgekehrten Fall die Brille auch während eines Kusses aufbehalten darf (Cary Grant jedenfalls – als Prototyp eines Stars, dem mitunter auch Brillen zuzumuten waren – hätte sie niemals abgenommen ...; Nebenbemerkung: Gibt es einen weiblichen Filmstar mit Brille?).

*Kurzkommentar und Anregungen:* Margareta Heinrich weiß natürlich um das Vorhandensein solcher filmischen Konventionen, gerät dadurch vielleicht insoferne unter Zugzwang, als sie die Rolle mit keiner wirklich prominenten Schauspielerin besetzen kann, sie inszeniert aber 'ihren' Star augenscheinlich mit großer Lust an einer 'neuen Optik' und macht die Überholtheit traditioneller (implizit männlicher) Reaktionen (nach dem oben skizzierten Schema) bewußt.

– Welche filmischen Stilmittel spielt sie zu diesem Zweck gegeneinander aus?

Es sind einerseits die äußerst suggestiven Gestaltungsweisen der Brillen- und Optiker-Werbespots im Fernsehen, die Brillen nicht als Behelfe gegen eine bestimmte physische Beeinträchtigung propagieren sondern als Mode-Accessoires; Heinrich setzt diese Werbe-Ästhetik ein, um ihren Tabu-Bruch für das Publikum 'kulinarisch' aufzubereiten und innovativ auf dessen Wahrnehmungsverhalten bzw. -vermögen einzuwirken. Andererseits legt Heinrich einen ausgeprägten Sinn fürs Groteske an den Tag, wenn sie sogar eine Frau mit schwarzer Augenklappe auftreten läßt!

2.3 Die auffällige *Farbgestaltung* entspricht dem Über-Realismus des Films, fügt ihm sogar eine besonders markante Dimension hinzu.

- Gibt es eine Symbolik der Farben? (vor allem: Gelb, Rot, Blau)
- Unterstützen die Farben die melodramatische Dramaturgie?

*Kurzkommentar und Anregungen:* Farben, Formen, Schatten, Lichtspiele u.ä. – grafisch-filmische Stilmittel also, die aus der Malerei übernommen worden sind – strukturieren selbstverständlich nicht nur das Einzelbild und bestimmen seine Komposition, gliedern und beleben es, sondern sie bieten auch Möglichkeiten, unseren Blick und unsere Aufmerksamkeit in bestimmte Richtungen zu lenken, eine eigene Choreographie von Stimmungsmomenten in Gang und emotionale Akzente zu setzen, diese über den Film zu verteilen und damit Sequenzen miteinander zu verbinden.

2.4 Die *Kamera* übernimmt in gewisser Hinsicht die Funktionen des Erzählers in der Literatur, weil sie die Perspektiven vorgibt, welche uns die Geschehnisse erschließen. Ohne Zweifel orientiert sich im traditionellen Erzählkino<sup>20)</sup> die Kamera an männlichen Sichtweisen/'Weltanschauungen' und bedient männlichen Voyeurismus in all seiner Prüderie, Verstohlenheit und Uneingestandenheit.<sup>21)</sup> Am deutlichsten demonstrieren läßt sich dieser Sachverhalt an der Art und Weise, wie unterschiedlich nackte Körper gezeigt werden: Frauen kommen, von allen Seiten gesehen, ganz unverhüllt ins Bild, Männer meist abgedeckt (durch den Körper der Frau oder durch Gegenstände) bzw. höchstens

von hinten. (Als Beispiele für die Richtigkeit dieser Aussage ließen sich so skandalisierte Filme wie Bernardo Bertoluccis *Der letzte Tango in Paris* anführen, in dem Maria Schneider nackt präsentiert wird, während der Zuschauer Marlon Brandos Genitalien nicht zu Gesicht bekommt, oder *Wilde Orchidee* mit Mickey Rourke, der ebenfalls bedeckt gehalten wird, obwohl seine Partnerin Carré Otis sich hemmungslos/‘wild’ gebärdet.)

Josefs Wechsel von Miranda zu Anastasia wird mit Überblendungen während eines Kusses veranschaulicht.

- Wie findet das Kennenlernen von Miranda und Josef statt? Wer ist dabei Subjekt, wer Objekt des Blicks? Steckt hinter solchen Blickverhältnissen ein System?
- Was macht Miranda, als sie die Aufmerksamkeit Josefs erregt? (Sie spielt mit einer Frucht, dem archaischen Symbol der Verführung und der Verführbarkeit. Im Hintergrund findet eine Hochzeit statt!)
- Was macht Josef, nachdem er den Entschluß gefaßt hat, Miranda kennenzulernen? (Er geht ‘auf Jagd’, bis ihn ein Schild mit der Aufschrift ‘Riservato’ stoppt ...)
- Welche Funktion haben Zitate aus anderen Filmen, wie dasjenige, in welchem Miranda beim Trevi-Brunnen in der Phantasie Josefs in der Rolle Anita Ekbergs in *Dolce Vita* von Federico Fellini erscheint?

*Kurzkommentar:* Josef, der sich typischerweise in Begleitung eines Freundes (Berti) befindet, erblickt (und die Kamera und wir mit ihm) Miranda durch ein Modell des Kolosseums (in Rom) aus Transparentfolien, das schichtenweise den Aufbau des Bauwerks demonstriert. Josef seinerseits wird in derselben Szene nie aus der Sicht Mirandas gezeigt, sondern von einer quasi ‘neutralen’ Kameraposition aus. Erst viel später, als Josef bereits begonnen hat, Miranda zu betrügen, beginnt die Kamera, sich mit Miranda zu solidarisieren (und wir mit ihr), als sie beispielsweise in einem Restaurant Josefs unreine Haut, seine Gesichtspickel und unfeinen Manieren (auch akustisch) bemerkt (übrigens etwas, das sich die großen Stars von Clark Gable bis Paul Newman in dieser Form niemals hätten gefallen lassen ...). Kaum ist Josef optisch ‘entzaubert’, fallen Miranda/dem Zuschauer auch seine ausweichenden Antworten auf Mirandas Fragen auf: "Liebst du mich?" – "Selbstredend ..." bzw. "Wieso nicht?"; "Bin ich deine große Liebe?" – "Mindestens ..." u.ä.

Im übrigen ist es nicht ohne Ironie, daß ausgerechnet Miranda, die selber schlecht sieht, als Fremdenführerin arbeitet, die ausländischen Touristen zuerst Rom, dann Wien zeigt ...

- Was zeigt die Kamera noch, wenn sie mit Mirandas Augen ‘schaut’? Wie werden etwa die Passanten auf der Straße wahrgenommen?

- Welche Funktion hat die Unschärfe, die verzerrte/verzerrende Bildlichkeit des weiblichen Blicks?<sup>22)</sup> (Weder Objekte noch das eigene Subjekt werden eindeutig/rational fokussiert; die Übergänge sind fließend/offen[er]; man vergleiche die bekannten Sprichwörter: "Liebe macht blind." und: "Verliebte sehen alles durch eine rosarote Brille." – Nicht von ungefähr fällt Mirandas/Josefs Wahl beim Einkauf auf eine rote Brillenfassung ...)
- Wie gehen Männer (wie beispielsweise Berti, der Freund und Augenarzt), mit der Anderssichtigkeit einer Frau wie Miranda um? (Sie 'vermessen' die Augen, stellen ihren Blick 'scharf', damit sie so wie alle anderen sieht/wird, auch wenn die dazu notwendigen Apparate aus Miranda einen "Marsmenschen" machen ...; wenn Miranda stolpert und Josef sie auffängt, meint er bloß: "Aber wozu bin ich denn da?"; in einem der Alpträume Mirandas verwandelt sich Josef, der ihr zuerst beim Kaufen der Brille behilflich war, in einen Werwolf, der die Brille wieder zerstört; nachdem Miranda wieder einmal ihre Brille kaputt gemacht hat, meint er: "Das hat keine Logik für mich.")
- Welche Funktion haben Szenen wie diejenige mit dem weinenden Mann in Josefs Kanzlei? Wirkt so etwas lächerlich oder nicht? Warum?
- Auch Miranda wird gezeigt, wenn sie 'unattraktiv' ist (etwa im Schönheitssalon oder wenn sie sich wie ein Clown schminkt). Warum? Warum kommen solche Einstellungen im allgemeinen eher nicht vor?
- Wie werden die Liebesszenen im Bett gefilmt? Haben sie etwas Pornografisches an sich?
- Wie wird das Schauen/der 'Blick' im Film selbst thematisiert? (Vgl. z.B. das 'Riesenauge' in Josefs Wohnung; Touristen mit Kameras oder Ferngläsern; Anastasia als Spiegel-Objekt-Künstlerin: Welchen symbolischen Wert haben Spiegel in unserer Gesellschaft/in der Literatur bzw. Kunst?)

2.5 *Hörraum – Ton – Sprache – Musik – Geräusche.* Audio-visuelle Medien verknüpfen und dynamisieren zwei im Grunde heterogene Zeichensysteme zu integrierten Aussagen; Seh- und Hörraum werden zu einer semantischen Einheit, indem sie einander sinnvoll ergänzen oder kontrapunktisch gegenüberstehen (on/off).<sup>23)</sup>

- Welche Funktionen kommen der Filmmusik, z.B. der Koloraturarie, zu? (Akzentuierungen der emotionalen Atmosphäre von Szenen; Leitmotive zur Verbindung von verschiedenen Sequenzen; Unterstützung des Realismuseindrucks)
- Wie wirkt ein Film ohne Musik?
- Wie läßt sich die Dialogstruktur des Films beschreiben? Wann reden die Figuren mehr, wann weniger, wann gar nicht?
- Gibt es quantitative Unterschiede der Dialogverteilung im Film? (Dialog als ein die Dramaturgie unterstützendes Element)

- Gibt es nur realistische/illusionistische (das heißt den fiktiven Wirklichkeitseindruck des Bildes steigernde) Geräusche oder auch symbolische Geräusche, die in irgendeinem Widerspruch zum visuellen Wahrnehmungsraum stehen?
- Gibt es Momente der Stille?

### 3. Lektüre von Ingeborg Bachmanns *Ihr glücklichen Augen*

Nach der Behandlung der vorangehenden Punkte sollte die Erzählung gelesen werden; bewußt wird hier auf eine literaturwissenschaftliche Interpretation verzichtet, zumal es einschlägige Untersuchungen bereits gibt (Behandlung des Stellenwerts der Erzählung innerhalb des Bandes mit dem Titel *Simultan*, der mehrere Geschichten über Frauen vereinigt; allgemeine Hinweise auf zentrale 'Frauenthemen' bei Ingeborg Bachmann und Ähnlichkeiten mit anderen ihrer Werke).<sup>24)</sup>

In unserem Zusammenhang ist aber eine Überprüfung des Texts auf seine 'filmischen' Elemente hin geboten.

- Welche Unterschiede zwischen Text und Film gibt es?
- Welche Szene(n) der Erzählung wurde(n) gar nicht bzw. am genauesten umgesetzt? Gründe?
- Welche literarischen Formulierungen lassen sich nicht filmisch umsetzen?
- Welche Passagen/Szenen enthält die Erzählung, die im Film nicht vorkommen und umgekehrt? Wie ist das erklärbar?

*Kurzkommentar und Anregungen:* Die Erzählung bietet die gesamte Handlung aus einer auktorialen Erzählhaltung heraus, teilweise in Form einer erlebten Rede Mirandas; die Erzählerin psychologisiert die Hauptfigur, die in ihrer eigenen Welt lebt und Auseinandersetzungen mit der Realität zu vermeiden sucht.<sup>25)</sup> Der Film kann Psychisches allerdings nur berücksichtigen, wenn es irgendwie sichtbar hervortritt: Gedankliches/Emotionales/Innerseelisches/Ideelles muß in Gegenständliches/Lebensweltliches verwandelt werden. Daher ergibt sich, um bei der fototechnisch-filmischen Reproduktion von äußerer 'Wirklichkeit' möglichst glaubhaft zu sein, beispielsweise die dramaturgische Notwendigkeit, Figuren plastischer, mit größerer physiognomischer Eindringlichkeit auszustatten, als es in der Abstraktheit einer durch Buchstaben evozierten fiktiven Welt notwendig ist; das heißt, die Figuren als echte 'Handlungsträger' mit mehr Alltag, körperlichen Eigenschaften und charakterlichen Eigentümlichkeiten, mit (vollständigen) Namen, Berufen, Hobbies usw. zu versehen – eben konkreten Dingen, auf deren exakter Benennung die Literatur unter Umständen verzichten kann, weil ihre Figuren nur auf der 'inneren Bühne' der Phantasie der LeserInnen in Erscheinung treten, nicht aber auf einer Bühne mimetisch

simulierter 'Wirklichkeit', wie sie die Kinoleinwand bzw. der TV-Bildschirm darstellen. Darüberhinaus geht es auch um das Erfordernis der Allgemeinverständlichkeit, dem filmische Medien stärker unterliegen als das (zumindest tendenziell) 'elitärere' Medium der Literatur. Dort nämlich, wo die gesamte Ausrichtung viel problemorientierter, argumentativer ist, wird der/die LeserIn allmählich in die heikle Beziehung zwischen Miranda und Josef hineingezogen; im Film, der uns schon am Anfang das Ende der Affäre dramatisch vor Augen stellt, sind wir als quasi 'Augenzeugen' des problematischen Verhältnisses darauf erpicht zu erfahren, wie die ganze Sache begonnen hat, wie sich die beiden kennengelernt und wieder auseinandergelebt haben usw. usw. Das wiederum hat noch andere Konsequenzen, denn zum Kennenlernen braucht es einen Ort, an dem man sich begegnen kann, so daß in unserem Fall Rom hinzuerfunden wird, das eine lange (insbesondere auch filmische!) Tradition als Schauplatz von Liebesgeschichten aufweist und wohl nicht zuletzt deshalb gewählt worden ist, weil Ingeborg Bachmann lange Zeit in der italienischen Hauptstadt gelebt hat (Zur Identifikation Mirandas mit Bachmann siehe auch den Abschnitt 2.2.1).

Weitere Fragen:

- Wie wird die *Zeit* der Erzählung strukturiert, wie diejenige des Films? (Man vergleiche das Präsens der auktorialen Über-Zeitlichkeit bzw. des Bewußtseinsstroms mit der Rahmenhandlung sowie den eingebauten Rückblenden und Vorwegnahmen: So spielen die eingeschnittenen Liebesszenen inmitten der Rom-Handlung bereits in Josefs Wiener Wohnung, wohin sich die Handlung erst später verlagert u.ä.; daraus ist ersichtlich, daß auch der Film eine eigene, einer 'inneren' Chronologie stärker als dem Ablauf der Geschehnisse verpflichtete Zeitstruktur generiert.)
- Warum ist ein Film dennoch grundsätzlich auf eine stringendere Chronologie angewiesen?
- Wann spielt Bachmanns Erzählung, wann Heinrichs Film? (Im Hintergrund gibt es unter anderem Kriegsmeldungen aus Ex-Jugoslawien u.ä. – Ist eine derartige Aktualisierung legitim; welche Konsequenzen hat das für die Geschichte und die TV-Zuschauer?)
- Wie erfolgt die Gestaltung des *Raums*, der Örtlichkeiten der Handlung in der Erzählung und im Film? Was benötigen wir als Zuschauer an Informationen über Lokalitäten, um uns in einem Film orientieren zu können?

Anmerkungen

- 1) Vgl. Franz-Josef Albersmeier, *Bild und Text. Beiträge zu Film und Literatur* (1976-1982), Frankfurt am Main/Bern 1983.

- Und: Franz-Josef Albersmeier und Volker Roloff (Hg.), Literaturverfilmungen. Frankfurt 1989 (= st 2093).
- 2) Ingeborg Bachmann, Werke. 4 Bde. Hrsg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. Bd. 2: Erzählungen. München/Zürich 1978, S. 354 – 372.  
 »Ihr glücklichen Augen«. Spielfilm, Österreich 1992. Hergestellt von Thalia Film GesmbH Wien (für ORF und ZDF). Regie: Margareta Heinrich. Drehbuch: Christian Jordan (Drehbuchmitarbeit und Traumsequenzen: Margareta Heinrich; Dialoge: Christian Jordan und Margareta Heinrich). Kamera: Hermann Dunzendorfer. Schnitt: Karin Ressler. Mit: Cornelia Köndgen, Peter Sattmann, Andrea Eckert, Erwin Steinhauer, Florentin Groll u.a.
  - 3) Zum Begriff des 'Dispositivs' siehe: Michel Foucault, Dispositive der Macht. Berlin 1978.  
 Und: Joachim Paech, Eine Dame verschwindet. Zur dispositiven Struktur apparativen Erscheinens, in: Hans Ulrich Gumbrecht und K. Ludwig Pfeiffer (Hg.), Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Frankfurt/Main 1989, S. 773-790.
  - 4) Vgl. David Bordwell, Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Cambridge/London 1989.
  - 5) Knut Hickethier, Film- und Fernsehanalyse (= Sammlung Metzler Bd. 277). Stuttgart/Weimar 1993, S. 109.
  - 6) Der Film ist aber freilich keine Parodie der Erzählung; die besagten Darstellungsmittel sind "semantisch begründete Aussageelemente" (vgl. Gast, Anm. 5, S. 48) innerhalb des von den Filmemachern initiierten interpretierenden Transformationsprozesses von Literatur in Film; sie entspringen offensichtlich einer bestimmten, durchaus legitimierten Lesart von »Ihr glücklichen Augen«.
  - 7) Vgl. Wolfgang Gast, Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt/Main 1993, S. 53ff.;  
 und: Knut Hickethier, Film und Fernsehanalyse (= Sammlung Metzler Bd. 277). Stuttgart/Weimar 1993, S. 38f.: "In der Regel werden Handlungseinheiten durch einen Ortswechsel, eine Veränderung der Figurenkonstellation und durch einen Wechsel der erzählten Zeit bzw. der Erzählzeit markiert."  
 Für höhere wissenschaftliche Ansprüche siehe: Werner Faulstich, Einführung in die Filmanalyse. Tübingen 1976.
  - 8) Zitiert nach: Ulrich Kurowski, Die Panik der Zirkulationsagenten. 39 Abschnitte über das Melodram und das Melodramatische, in: Christian Cargnelli und Michael Palm (Hrsg.), Und immer wieder geht die Sonne auf. Texte zum Melodramatischen im Film. Wien 1994, S. 65-91, hier S. 74.
  - 9) Peter Brooks, Die melodramatische Imagination, in: Und immer wieder geht die Sonne auf, a.a.O., S. 35-63, hier S. 50.
  - 10) Fritz Güttinger, Der Stummfilm im Zitat der Zeit. Frankfurt/Main 1984, S. 143.
  - 11) Brooks, a.a.O., S. 52f. Vgl. Carl Spitteler (zit. nach Güttinger, a.a.O., S. 144): "Die Kinodramen sind ja sämtlich Rührstücke und Tugendstücke, ob auch in sensationeller Sauce. Dergleichen ist ja freilich literarisch wertlos. Allein es gibt noch andere Werte als literarische: Lebenswerte, Beispielswerte. Sieg der Guten über die Bösen, edelmütige Verzeihung, feuchte Augen, von Dank und Liebe strahlend."
  - 12) Vgl. Güttinger, a.a.O., S. 143f.
  - 13) Christian Cargnelli, Sirk, Freud, Marx und die Frauen. Überlegungen zum Melodram. Ein Überblick, in: Und immer wieder geht die Sonne auf, a.a.O., S. 22.

- 14) Brooks, a.a.O., S. 50.
- 15) Vgl. Güttinger, a.a.O., S. 144.
- 16) Béla Balázs, Schriften zum Film. Hrsg. von Helmut H. Diederichs, Wolfgang Gersch und Magda Nagy, Bd. 1: »Der sichtbare Mensch«. Kritiken und Aufsätze 1922-1926. München/DDR-Berlin/Budapest 1982; vgl. S. 47, 56, 96 und 135f.
- 17) Brooks, a.a.O., S. 60.
- 18) Vgl. Andreas Hapkemeyer, Ingeborg Bachmann. Entwicklungslinien in Werk und Leben. Wien 1990.
- 19) Vgl. Hickethier, Film- und Fernsehanalyse, a.a.O., S. 110.
- 20) Anders geartet sind die Konventionen des Genres Pornofilm, von dem hier nicht die Rede ist.
- 21) Vgl. zum Thema eines "libidinösen Kern[s]" von Filmbildern: Gertrud Koch, Was ich erbeute, sind Bilder. Zum Diskurs der Geschlechter im Film. Basel/Frankfurt am Main 1989.  
Und: Annette Brauerhoch, Alice in Wonderland. Feministische Filmtheorie – der Blick, die Schaulust und die weibliche Zuschauerin, in: Knut Hickethier und Hartmut Winkler (Hgg.), Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Berlin 1990, S. 26-34.
- 22) Vgl. Sigrid Weigel, Der schielende Blick. Thesen zur Geschichte weiblicher Schreibpraxis, in: Inge Stephan und Sigrid Weigel (Hg.), Die verborgene Frau. Sechs Beiträge zu einer feministischen Literaturwissenschaft (= Literatur im historischen Prozeß, Neue Folge 6). Berlin 1983, S. 83-137.
- 23) Vgl. Wolfgang Gast, a.a.O., S. 34ff.
- 24) Vgl. Kurt Bartsch, Ingeborg Bachmann (= Sammlung Metzler Bd. 242). Stuttgart 1988, S. 158ff.  
Und: Robert Pichl, Ingeborg Bachmanns "Offene Kunstwerke". Überlegungen zu ihrem poetischen Verfahren, in: Robert Pichl und Alexander Stillmark (Hg.), Kritische Wege der Landnahme. Ingeborg Bachmann im Blickfeld der neunziger Jahre. Wien 1994, S. 97-111, bes. 107f.
- 25) Vgl. Bartsch, a.a.O., S. 164ff.

*Christa Satzinger*

## Literatur in Szene setzen

### Ein Einblick in die Arbeit der französischen Theatergruppe an der Universität Klagenfurt

*"L'acte d'apprendre une langue, une culture est un travail d'assimilation et de métamorphose qui rejoint celui de l'acteur."*

*Gilles Losseroy (1990)*

Eine Sprache erlernen, sich einer Kultur nähern, bedeutet Assimilation, Metamorphose – eine Arbeit, die der eines Schauspielers sehr ähnlich ist. Was liegt also näher, als beides miteinander zu verbinden und aktiv umzusetzen, d.h. Literatur in der Fremdsprache, in unserem Fall Französisch, in Szene zu setzen?

Der Erwerb einer Fremdsprache in ihrer Vielfalt und Komplexität wird umso intensiver und effizienter erfolgen, wenn er im Spiel, in einer Mischung aus Kreativität und intellektueller kognitiver Arbeit, erfolgt. Seit einigen Jahren wird die Dimension der Wirkung und Rezeption ästhetischer Produkte innerhalb der Literaturwissenschaft – und ich sehe auch die inszenierende Interpretation eines literarischen Werkes als ästhetisches Produkt – immer bedeutender. Der Rezipient rückt in den Mittelpunkt, "rezeptionsorientierte" Modelle gewinnen die Oberhand. Das zentrale Argument der Rezeptionsästhetik – nämlich daß sich "ein literarischer Text erst durch die von Werkstrukturen und Textsignalen ausgelöste subjektive Verarbeitung des Lesers konstituiert" – bietet übertragen auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht die Chance, daß die so wichtige "realistische Schülerperspektivierung und der Eigenanspruch der 'Sache' Literatur" zu gleichen Teilen zu ihren Rechten kommen (Dahl 1986, S. 211-212). Die Rezeptionsästhetik widmet sich dem Leseprozeß, ist aber eine wichtige Voraussetzung für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, da sie die These vertritt, daß der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen werden muß, was bei produktiven und handlungsorientierten Verfahren über die Textrezeption hinaus gezielt didaktisch gefördert wird. Der Doppelbegriff "handlungs- und produktionsorientiert" läßt sich ohne

weiteres auf das Theaterspielen anwenden. Er umschließt zwei Grundformen eines "aktiv-produktiven Tuns" der SchülerInnen: einerseits den Umgang mit gegebenen Texten, der durch praktisches Handeln und den "aktiven Gebrauch der Sinne" bestimmt ist, andererseits die Produktion von neuen Texten oder Textvarianten (Haas et alii 1994). Beides findet bei der Inszenierung eines dramatischen Stückes statt. Zum einen in verstärktem Maße bei der Inszenierung und beim Spiel selbst, zum anderen im Falle einer produktiven sprachlichen Veränderung von Textteilen, die vor allem im fremdsprachigen Text zum besseren Verständnis manchmal vorgenommen wird. Die gewinnbringende Anwendung dieser Theorien zur Erschließung von literarischen Texten wird im fremdsprachigen Literaturunterricht durch eine zusätzliche Barriere erschwert: die fremde Sprache. Geschieht die Erarbeitung aber spielerisch, werden Hemmschwellen abgebaut und ungeahnte Energien, Kompetenzen und Begabungen freigesetzt, die man sich wahrscheinlich gar nicht zugetraut hätte. Wir machen bei jeder Theaterproduktion immer wieder die Erfahrung, wie erstaunt unsere StudentInnen über ihre schauspielerischen, aber auch mit jedem Male verbesserten sprachlichen Leistungen sind. Zu den sprachlichen Fortschritten gesellt sich zudem ein Vertrautwerden mit – in unserem Fall – der französischen Kultur und Literatur.

Unsere französische Theatergruppe an der Universität Klagenfurt gibt es nun schon seit 1991. Wir sind ca. 10 bis 15 Mitglieder. Die Anzahl der aktiv spielenden Mitglieder variiert je nach Produktion, da wir – aus zeitlichen Gründen – zu Weihnachten Sketche und kürzere Stücke anbieten, im Sommersemester aber ein ganzes Stück aufführen. Die Fluktuation in der Gruppe ist groß, da es zusätzlich zu einigen "fixen" SchauspielerInnen KollegInnen gibt, die aus studienbedingten oder auch beruflichen Gründen nicht immer mitmachen können. Außerdem gibt es in unserer Gruppe auch Muttersprachler, die auf bestimmte Zeit an der Universität oder an Gymnasien arbeiten. Sie bereichern die Gruppe nicht nur mit ihren schauspielerischen Leistungen, sondern vor allem dadurch, daß sie ihre Sprache und Kultur aktiv einbringen, wovon unsere StudentInnen ganz besonders profitieren, da während der Probenarbeiten ausschließlich Französisch gesprochen wird. Der Theaterkurs wird als Übung im Vorlesungsverzeichnis angeboten und kann jederzeit auf freiwilliger Basis besucht werden.

Unser Hauptanliegen besteht natürlich darin, so viele StudentInnen wie möglich für unsere Projekte zu gewinnen, zumal in den üblichen Kursen – von Rollenspielen, Simulationsübungen etc. abgesehen – auf Körpersprache, Ausdruck, Mimik, Gestik wenig eingegangen wird und werden kann, dies aber Komponenten sind, die für die optimale Umsetzung einer Fremdsprache äußerst bedeutend sind. Man macht im Unterricht auch immer wieder die Erfahrung, daß spontane Rollenspiele für einige, von Natur aus selbstbewußte

StudentInnen so gut wie kein Problem darstellen, während sich andere wiederum überhaupt nicht wohl dabei fühlen, sich so unvorbereitet und noch dazu vielleicht vor einem Publikum zur Schau stellen zu müssen. Sie alle haben die Gelegenheit, in der Theatergruppe nicht nur sprachliche Hemmschwellen abzubauen, sondern auch ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Natürlich kennen wir die Bedenken der StudentInnen, in einem Stück mitzuspielen, und Standardantworten wie: "Da kann ich ja nicht genug Französisch" oder "Gefallen würd's mir schon, aber was, wenn ich eine Textlücke habe ..." sind uns mittlerweile schon mehr als vertraut. Sobald wir aber ihre Bedenken zerstreuen und sie für unsere Produktion gewinnen können, machen sie alle sehr gerne mit. Erfahrungsgemäß beginnen sie mit kleineren Rollen (v.a. bei der Weihnachtsaufführung), sind dann aber sehr schnell bereit für größere Aufgaben und mit großer Begeisterung dabei. Denn, wie Augusto Boal (1986, S. 60) in seinem Buch *Theater der Unterdrückten* so treffend sagt:

*"Jedermann hat künstlerische Fähigkeiten; die Erziehung hat unsere Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt. Kinder tanzen, singen und malen. Mit zunehmender Unterdrückung, der sie durch Familie, Schule und Arbeit ausgesetzt sind, glauben sie schließlich selbst, daß sie weder Tänzer, Sänger noch Maler sein können. In Wirklichkeit aber kann jeder alles, auch wenn er es nicht in einem bestimmten Bereich zur Meisterschaft bringt. Jeder kann Theater spielen – sogar die Schauspieler. Überall kann Theater stattfinden – sogar im Theater."*

Jeder von uns kann Theater machen, auch wenn manche LehrerInnen oder SchülerInnen denken, keine "Theatermenschen" zu sein. Es ist auf jeden Fall einen Versuch wert. Denn nichts kann dramatische Literatur besser begreifbar machen als das aktive Erleben.

### Welches Stück sollen wir nur spielen?

Die Auswahl des passenden Stückes ist sicherlich eine der wesentlichsten Aufgaben, die einer Inszenierung vorausgehen, zumal das Stück der Auslöser für kreative und gewinnbringende Zusammenarbeit ist. Es muß unbedingt allen gefallen, ja seine Interpreten so weit mitreißen, daß sie mit "Leib und Seele" ihre Rollen spielen, so daß das Spiel die Oberhand gewinnt und der Text mit all seinen linguistischen und phonetischen Schwierigkeiten automatisiert wird und somit die Fremdsprache in spielerischer Form optimal umgesetzt wird. Wir treffen deshalb immer eine kollektive Entscheidung. Verschiedene Vorschläge werden eingebracht, einige in die engere Wahl gezogen, teilweise in der Gruppe mit verteilten Rollen, teilweise auch zu Hause gelesen, um dann eine endgültige, demokratische Auswahl zu treffen. Jeder kann, so weit es möglich ist, seine Rolle selbst auswählen, womit wir eigentlich nur gute Erfahrungen gemacht haben. Ich persönlich halte diesen Aspekt für sehr bedeutend, da es

ungemein wichtig ist, sich in seiner Rolle wohlfühlen und sich mit ihr identifizieren zu können, um sie auch überzeugend spielen zu können. Vor allem muß das Ganze Spaß machen. Und einen Text einlernen, noch dazu in der Fremdsprache, der einem überhaupt nicht liegt, kann zur Qual werden. In diesem Sinne ist die Einbeziehung von Erfahrungen der SchülerInnen und StudentInnen, von "gattungsspezifischem Wissen und Können unerlässlich, um dramatische Werke so zu erschließen, daß sich Erleben, Verständnis und Vergnügen des Rezipienten vertiefen" (Wachwitz 1990). Drameninterpretation ist mehr als nur ein kognitiver Prozeß, es handelt sich hierbei nicht nur um "intellektuell-logische Denkvollzüge", sondern um "sinnlich-erkennende, emotional wertende, assoziative Vorgänge", die ihrerseits wiederum das "Bedürfnis nach ästhetischem Gestalten integrieren" (Wachwitz 1990).

D.h. also jedem Interpreten obliegt es, eigene Ideen, Vorstellungen, vielleicht sogar Erfahrungen einzubringen, die sowohl für seine Rolle als auch für die anderen gewinnbringend sind. Es gibt keine Idealvorstellung für eine Rolle. Wie sie gestaltet wird, das bestimmen der Charakter eben dieser Rolle und der Darsteller mit seinen Möglichkeiten für gerade diese Rolle (Dorpus 1970, S. 49, zit. nach Batzill 1986, S. 50). Weiters muß jedem einzelnen die Möglichkeit zur Selbstentfaltung gegeben werden. Jeder Spieler wird ohnehin von sich aus versuchen, sein Bestes zu geben, da er sich ja auch mit den Augen des Publikums sieht, und dies wirkt sich von Anfang an positiv auf seine Interpretation der Rolle aus. Außerdem findet automatisch eine wechselseitig aufeinander bezogene Rolleninterpretation statt, die das eigene Spiel günstig beeinflusst. Dem allen geht aber, wie schon erwähnt, die Stückwahl voraus.

Hesse gibt einen Überblick über das Repertoire an spielbaren Stücken und findet darin große Teile der Weltliteratur für das Amateurtheater ungeeignet, wie z.B. antike Tragödien, die großen Shakespeare-Dramen, die französischen, spanischen und deutschen Klassiker, sowie die meisten Werke des naturalistischen, des expressionistischen, des epischen und des absurden Theaters. Er findet hingegen, daß im Bereich der Komödie recht vieles von Amateuren gespielt werden kann (Hesse 1982, S. 20, zit. nach Batzill 1986, S. 48). Meines Erachtens kann man die Stückauswahl nicht generell einschränken, da Theaterarbeit eine synthetische Arbeit ist und Amateurgruppen sehr wohl auch Klassiker und Tragödien spielen können, wenn die Spielvorlage der personellen Gesamtstruktur der Gruppe entspricht. Was aber den Bereich der Komödien betrifft, kann ich Hesse nur zustimmen, da auch wir die Erfahrung gemacht haben, daß v.a. in der Fremdsprache Lustspiele und Komödien am besten beim Publikum ankommen und auch am liebsten gespielt werden. Situationskomik und -mimik unterstreichen den Text und machen etwaige Verständnisschwierigkeiten optisch begreifbar. Wir hatten zwar in den letzten Jahren auch Projekte aus dem Bereich des absurden Theaters, wie Ionescos *La Cantatrice Chauve*,

die größten Erfolge – sowohl auf Zuseher- als auch auf Schauspielerebene – konnten wir aber mit Jules Romains' *Knock ou le triomphe de la médecine* und vor allem mit der diesjährigen Produktion von Feydeaus *Chat en poche* verzeichnen. Beide Stücke sind sehr unterschiedlich.

Jules Romains' Stück ist bei aller Unterhaltungsabsicht satirisch und erneuert und übersteigt die alte Medizinersatire auf ganz eigene Art. Die dargestellte Wirklichkeit ist eher überzeitlich: ein bißchen Scharlatanerie, viel Massensuggestion, die menschliche Dummheit im allgemeinen und dies alles aufgeputzt mit einer Prise Belustigung über Technik und Wissenschaft. Der geradlinige Aufbau des Stückes in drei Akten zeigt die Ausgangssituation und die Entwicklung der Strategien des Landarztes Dr. Knock. Im 1. Akt wird er von seinem Vorgänger vom Bahnhof abgeholt und erfährt von diesem im Auto, daß die Praxis sehr schlecht geht. (Dieses Requisitenproblem haben wir übrigens ganz einfach gelöst, indem wir die Bewegungen umkehrten: Während das Auto – eine selbstbemalte Pappkartonwand, an Stühlen befestigt – auf der Bühne stand, bewegten sich von uns gespielte, ebenfalls auf Pappe gemalte Bäume am Auto vorbei. Auf diese Weise hatten wir gleichzeitig einen humorvollen, aber auch wirksamen Effekt erzielt, der beim Publikum sehr gut ankam. Das Beispiel soll nur aufzeigen, daß auch unüberwindliche Requisitenprobleme auf sehr einfache Weise wirkungsvoll behoben werden können, ganz nach dem Motto: wenig ist oft besser.) Dr. Knock zeigt sich sofort sehr interessiert an den sozialen Verhältnissen im Dorf und hält im 2. Akt Gratissprechstunden ab, in denen er vor allem den sehr begüterten Kunden ernsthafte Krankheiten einredet. Im dritten und letzten Akt, drei Monate später, hat er bereits das einzige Hotel in der Umgebung zu einem Kurhotel umfunktioniert und schafft es sogar, seinen Vorgänger zum Patienten zu machen.

Neben der Komik wird aber auch der ernste, 1923 schon kaum mehr "prophetische Hintergrund" des Stückes klar, wenn man die Menschen-, ja sogar Gruppenbeherrschung des Dr. Knock durchschaut. "Der unanimistische Führer, ein Bild des Diktators, der durch geschickten Einsatz von Statistik und Psychologie, auch durch (pseudo-) wissenschaftliche Aufklärung einen ganzen Landkreis verändert, kann diese Fähigkeit zur Heilung, fast zur Erlösung der Menschen oder aber auch zu ihrer totalen Verführung einsetzen" (Schoell 1970, S. 200 - 201). Das Stück eignet sich besonders gut als Beispiel für das symbolistisch poetische Theater und kann als Ausgangspunkt für die Erarbeitung des französischen Theaters der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dienen. Die gut besuchte Schülervorstellung ist Zeugnis dafür, daß auch viele LehrerInnen das Stück zum Anlaß genommen haben, um diesen Teilbereich der französischen Literatur mit ihren SchülerInnen zu erarbeiten. Das Stück fand allgemeine Anerkennung. Ein "Fehler" aber, den wir uns ehrlicherweise eingestehen mußten, war die Tatsache, daß das Stück trotz der vorgenommenen Streichun-

gen und Kürzungen einfach etwas zu lang geraten war. Es dauerte über zwei Stunden, und dies ist für die SchauspielerInnen, besonders aber für das Publikum trotz der sehr prägnanten Unterhaltungsmomente einfach zu lang. Wir haben daraus gelernt, und dies bei der diesjährigen Produktion berücksichtigt.

Im Gegensatz zum symbolistisch poetischen Theater im Vorjahr haben wir dieses Jahr ein Boulevardstück gewählt, und zwar *Chat en poche* von Georges Feydeau, ein sehr handlungsreiches Stück mit sich geradezu überschlagenden, genial witzigen Situationen. Feydeau zu spielen, stand für uns relativ bald fest, da wir bereits im Rahmen unserer Weihnachtsvorstellung (Sketche von Bretécher, Tardieu etc.) festgestellt hatten, daß etwas Lustiges in der Fremdsprache beim Publikum wesentlich mehr Erfolg hat. Und dies wirkt sich positiv auf das Spiel aus. Wir sind deshalb in unserem eigenen Interesse sehr darum bemüht, ein Stück zu finden, das ein breites Publikum anspricht, zumal ja auf Grund der Fremdsprache ("noch dazu Französisch", "ja wenn's nicht auf Französisch wäre, würde ich schon kommen" – wie wir immer wieder zu hören bekommen) der Kreis des Publikums von vornherein etwas eingengt ist. Um also Interesse für das französische Theater zu wecken, betreiben wir unsere Stückauswahl zum Teil auch aus der Zuseherperspektive. *Chat en poche* schien uns bestens geeignet, zumal sich die Anzahl der Rollen ungefähr mit der Anzahl der SchauspielerInnen deckte und das Stück allen ausgesprochen gut gefiel. Marcel Achard, einer von Feydeaus Nachfolgern im Unterhaltungstheater, hat behauptet: "C'est après Molière le plus grand auteur comique français" (Versini 1970, S. 13). Feydeau als den größten französischen Komödienautor nach Molière zu bezeichnen, ist sicherlich eine Übertreibung, aber er ist ohne Zweifel der größte "vaudevilliste". Seine Stücke haben eine unglaubliche szenische Wirksamkeit, wenn er sie auch selbst mit "la gaieté la plus mécanique" abtut (Schoell 1983, S. 195). Mit *Le Dindon* und *Un Fil à la patte* schaffte er den Einzug in die Comédie Française (Versini 1970, S. 13). Neben Edmond Rostands *Cyrano de Bergerac* sind Feydeaus Stücke auch diejenigen aus der Zeit um die Jahrhundertwende, die heute noch innerhalb und außerhalb Frankreichs am meisten gespielt werden. Während Zeitgenossen in ihm nichts anderes als einen "Boulevardlieferanten" sahen, stellten Artaud und auch Ionesco Feydeau als Vorläufer der Avantgarde neben seinen Zeitgenossen Jarry (Schoell 1983, S. 194). Da für uns neben dem linguistischen Aspekt auch der bildungstheoretische eine große Rolle spielt und es unser Ziel ist, mit verschiedenen Epochen und Strömungen der französischen Literatur vertraut zu machen, bzw. Kenntnisse zu vertiefen, fanden wir in Feydeau den Vertreter für das Boulevardstück schlechthin. Das rege Interesse des Publikums und die hohe Besucherzahl bei den Aufführungen bestätigten uns – zu unserer großen Freude – in unserer Wahl.



### *Kurz zum Stück:*

Die dreiaktige Vaudeville-Komödie ähnelt in ihrem Aufbau und in der Inszenierung der zahlreichen Verwechslungen bis hin zur alles klärenden Schlußpointe den anderen Stücken Feydeaus. Der 1. Akt beginnt mit einem Abendessen im Hause Pacarel und dem Eintreffen Dufaussets, der als vermeintlicher Tenor Dujeton von allen mit Ovationen empfangen wird. Eine Szene, die nicht nur das Publikum, sondern auch uns bereits während der Proben immer wieder zum Lachen brachte. Dufausset verliebt sich sofort in Pacarels Frau Marthe, die er irrtümlicherweise für Landernaus Frau hält, sämtliche Frauen des Stücks wiederum verlieben sich in ihn. Im 2. Akt bittet Dufausset Marthe in einem Schreiben – welches wiederum Landernaus Frau Amandine findet – um ein Rendezvous, kommt aber aufgrund eines Mißverständnisses zu spät. Im 3. Akt spitzen sich die Verwechslungen zu. Pacarel und Landernau denken, daß Dufausset jeweils der Frau des anderen den Hof macht, wiegen sich aber in Sicherheit, sobald ihnen Dufausset von seinem Besuch in der Chapelle Sixtine erzählt (deren Sänger, wie man ja weiß, kastriert sind). Alles klärt sich schließlich durch eine Zeitungsmeldung über das Engagement Dujetons an der Oper auf und Dufaussets wahre Identität kommt ans Tageslicht.

### Inszenierung und Probenarbeit

Es war uns von Anfang an klar, daß die zahlreichen Verwechslungen, die den Aufbau des Stückes bestimmen, nur dann am besten und effektivsten in Szene gesetzt werden können, wenn die verschiedenen Auftritte prompt und sehr schnell vor sich gehen. Was wiederum – neben einem intensiven Textstudium – heißt, daß häufige Proben nötig sind, um die verschiedenen Reaktionen, Mimiken, Gesten etc., v.a. aber die schnell aufeinanderfolgenden Auftritte einzustudieren. Ein im voraus erstellter Probenplan erweist sich in diesem Fall als unerlässlich, damit jeder von Anfang an mit dem nötigen Zeitaufwand konfrontiert ist und sich darauf einstellen kann. Sobald dies geklärt ist, kann mit der eigentlichen Erschließung des Textes begonnen werden. Nach gemeinsamer Lektüre und sprachlicher Erarbeitung (Vokabeln, Syntax etc.) werden die verschiedenen Charaktere, ihre Reaktionen und Beziehungen zueinander analysiert. Jeder bringt seine Ideen ein, was oft zu anregenden Diskussionen führt. Im Falle von *Knock* hatten wir die Möglichkeit, uns die Filmversion anzusehen, wodurch wir uns gute und nützliche Anregungen holen konnten. Außerdem wurde zufällig in Genf das Stück aufgeführt, was einige von uns auf die Idee brachte, uns die Bühnenversion in Genf anzusehen. Das Wochenende war ein großer Erfolg, und die mitgebrachten Eindrücke und Ideen konnten wir zu einer ansehnlichen Bühnenversion verarbeiten. Auch mit Feydeau hatten wir Glück. Wir konnten uns während unserer Paris-Exkursion Feydeaus *L'Hôtel de Libre Echange* mit den Student-

Innen ansehen und in ihnen einerseits das Interesse für das Boulevardtheater wecken, andererseits einige Anregungen die Kostüme, Musik und die Inszenierung betreffend mit nach Hause nehmen und in unserer Inszenierung mit natürlich viel einfacheren Mitteln verarbeiten. Theaterbesuche zum ausgewählten Stück bieten sich nicht immer an, aber von den meisten Stücken gibt es bereits Filmversionen, die man gewinnbringend in die Probenarbeit einbauen kann. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf Annette Dubois' (1994) Artikel hinweisen, in dem sie im Rahmen ihrer Behandlung und Inszenierung von Molières *George Dandin* mit ihren SchülerInnen auch einige Anregungen zur Rolle und zur Funktion des Einsatzes gefilmter Bühnenversionen gibt.

Nach der "Lektürephase", die auch die Aufteilung der Rollen beinhaltet, beginnt also die "Analyse"-Phase (Tesch 1994, S. 62), in der das Stück in seinen inhaltlichen, landeskundlichen und literatursoziologischen Aspekten behandelt wird. Es ist sehr wichtig, sich am Ende der Analyse-Phase mit einer eventuellen Kürzung oder Veränderung einzelner Textstellen zu befassen. Man muß immer wieder die Tatsache vor Augen haben, daß es sich um ein nicht-muttersprachliches Stück und nicht-muttersprachliche SchauspielerInnen und ZuseherInnen handelt, und somit Verständnisschwierigkeiten vorprogrammiert sind. Deshalb sollten einige auf die Gruppe, aber auch auf das Publikum bezogene Veränderungen in Betracht gezogen werden:

1. Welche Szenen sind nach vorgegebenen Regieanweisungen spielbar, welche müssen eventuell weggelassen werden, sei es um das Stück zu kürzen, sei es um etwaigen Requisitenproblemen vorzubeugen.
2. Welche Textstellen können sprachlich vereinfacht werden, um zu große Verständnislücken zu überbrücken, die Situationskomik aber beizubehalten?
3. Soll das Publikum integriert werden – durch Auftritte aus dem Publikum, einen "Pausenfüller", Fragen ans Publikum etc.

Sobald alle diese Fragen geklärt sind, kann mit der eigentlichen Probenphase begonnen werden.

## Probenphase

Wie bereits erwähnt, ist es in dieser Zeit absolut unerlässlich, einen genauen Probenplan zu haben, bzw. den Tag der Generalprobe und auch der Premiere zu kennen. Nur ein gezieltes Hinarbeiten auf einen bestimmten Termin ermöglicht ein produktives Arbeiten. In den ersten Wochen sollten einzelne Szenen einstudiert werden, so daß nicht immer alle Schauspieler anwesend sein müssen und somit für jeden persönlich genug Zeit bleibt, sich mit seiner Rolle

auseinanderzusetzen. Eine sehr wichtige Funktion hat hierbei der Spielleiter. Nach Dorpus ist er der Mittelpunkt der Spielgruppe, sollte aber diese Mittelpunktstellung nur als Katalysator-Funktion verstehen. Er darf also Gestaltungshilfen anbieten und Anregungen einbringen, z.B. wie "das Gewollte in geformten Ausdruck transponiert" werden kann (Dorpus 1972, S. 205, zit. nach Batzill 1986, S. 44 - 45). Weiters muß er sich in die verschiedenen Rollen und deren Interpretatoren einfühlen können und diesen helfen, Gestalt anzunehmen. Er ist die Stütze der Gruppe und trägt wesentlich zur Gruppendynamik bei.

Wir haben in den letzten Jahren die Erfahrung gemacht, daß vor allem Probenwochenenden äußerst gewinnbringend sind und organisieren ca. zwei pro Produktion. Wobei das zweite Arbeitswochenende bereits auf der Bühne stattfindet, da es sehr wichtig ist, sich bald mit den räumlichen Gegebenheiten der Bühne vertraut zu machen. Sobald die einzelnen Szenen durchgearbeitet sind, werden ganze Akte geprobt, sodaß die Auf- und Abgänge einstudiert werden können, was gerade bei Boulevardstücken für die Situationskomik von größter Bedeutung ist. Wir machen auch immer wieder Bewegungsdurchläufe, wobei nur Auftritte, Gesten und Reaktionen durchgespielt werden, aber ohne Text. Spätestens beim letzten Probenwochenende wird das Stück in seiner Gänze durchgespielt, und zu diesem Zeitpunkt sollte auch jeder bereits seinen Text beherrschen, da Gestik, Mimik, ja das Spielen selbst erst richtig zum Ausdruck kommen, wenn man sich nicht mehr verkrampft am Text festhalten muß. Was natürlich nicht immer sofort funktioniert, spätestens aber bei der Premiere – zum großen Erstaunen aller! Selbst wenn es Textprobleme während der Aufführung gibt, ist dies keine Tragödie, sondern erhöht geradezu noch den Charme des Amateurtheaters und bringt immer wieder größtes Verständnis, ja sogar Wohlwollen von seiten des Publikums.

Die Generalprobe findet bereits in Kostümen statt, "costume protecteur, rassurant, qui paradoxalement va aider à se mettre à nu", wie es Gilles Losseroy (1990) sehr bezeichnend formuliert. Die Wirkung der Kostüme ist einzigartig. Das Kostüm bedeutet Schutz, Zuflucht, hilft paradoxerweise aber auch gleichzeitig, sich "nackt" zu zeigen, d.h. Gefühle und Emotionen auszuleben, über seinen eigenen Schatten zu springen und das auszuspielen, was tief in einem schlummert. Und das ist nicht wenig, wird aber leider in den herkömmlichen Unterrichtsformen nicht genug gefördert. Aus entwicklungspsychologischer Sicht trägt das Theaterspiel selbstverständlich auch stark zur Persönlichkeitsbildung bei: Förderung der Selbstfindung, Akzeptanz als Person und in der Rolle, die man spielt, Verbesserung der Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten, Förderung kreativer Fähigkeiten, des Durchsetzungsvermögens, Disziplin, kooperatives Verhalten und nicht zuletzt größere Toleranzbereitschaft – um nur einige der positiven Begleitaspekte des Spiels zu nennen (Batzill 1986, S. 96-98). Außerdem zieht man mit dem Kostüm auch die Rolle über und

schaft es plötzlich, sich mit ihr zu identifizieren, aus sich heraus- und in die Rolle überzugehen, ja selbst ihre Sprache zu sprechen, die vielleicht anfangs noch eine zusätzliche Hemmschwelle darstellte.

### Das Vertrautwerden mit der Fremdsprache

Neben den bildungstheoretischen und entwicklungspsychologischen Aspekten des Theaterspiels nehmen auch die linguistischen eine zentrale Stellung ein. Kein auch noch so modernes Sprachlabor kann die Bühne ersetzen. Die Arbeit mit der Sprache erfolgt ungezwungen, auf ganz natürlichem Weg, im Spiel. Und macht auch noch Spaß. Wir machen während der Probenarbeiten kontinuierliche Ausspracheschulung und können nach jeder Aufführung hörbare Erfolge verzeichnen. Die Ausgangsbasis spricht bereits für sich. Die StudentInnen haben es von Anfang an mit einem Text zu tun, der gesprochen, vortragen und szenisch interpretiert werden muß und stellen sich darauf ein. Sie sind von sich aus um eine gute Aussprache und Intonation bemüht, da sie ja vor einem Publikum sprechen müssen, das sich zum Großteil aus Nicht-Muttersprachlern zusammensetzt. Eine unzureichende Aussprache oder Präsentation würde das Textverständnis erschweren und somit die Vorstellung von vorneherein zum Scheitern verurteilen. Neben den gemeinsamen Proben führen wir auch immer "Individualekurse" durch, wobei die StudentInnen einzeln ihre Texte mit einem *native speaker* durchbesprechen und gleichzeitig auf sie persönlich abgestimmte Aussprache- und Intonationsübungen machen. Wir haben hier natürlich den großen Vorteil, mit *native speakers* arbeiten zu können. Was sich aber auch jederzeit im Schulbereich verwirklichen läßt, da es ja an allen Gymnasien FremdsprachenassistentInnen gibt, die sich sicherlich gerne bereit erklären, einige zusätzliche Phonetik- und Phonologiestunden abzuhalten.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Tatsache, daß die Aussprache umso besser wird, je intensiver man in die Rolle geschlüpft ist. Marianne Augot und ihre Kolleginnen (1993) erklären sich diese Tatsache damit, daß die Aussprache den Lernenden völlig einnimmt und an seine eigene Person, seine Identität rührt – wesentlich mehr als die Grammatik. Eine *identité d'emprunt*, eine geborgte Identität, könne also eventuelle psychische Blockaden bremsen oder vielleicht sogar verhindern: die Rolle erlaube eine Korrektur der Aussprache auf indirektem Weg. Der Lehrer kritisiere also jetzt die Intonation von Julie und nicht die von Alexandra, bzw. den Akzent von Lanoix und nicht den von Simone usw. Die StudentInnen nähmen die Kritik folglich nicht mehr persönlich, sondern projizierten sie auf die Rolle, akzeptierten somit Verbesserungsvorschläge wesentlich unproblematischer und setzten sie auch schneller um. Ich kann diese Ansicht nur unterstreichen und schließe auch den Bereich

der Grammatik mit ein. Wir stellen während der Probenarbeiten immer wieder fest, daß die Identifikation mit der Rolle von Probe zu Probe steigt und sich die Gruppenmitglieder teilweise mit ihren Rollennamen ansprechen, teils aus Spaß, teils aber auch bereits völlig unbewußt. Somit richten sich auch etwaige Verbesserungsvorschläge und Korrekturen – die von allen kommen können und sollen – an die jeweiligen Rollen. Eine weitere Hilfe ist die Aufnahme auf Video. Eine Selbst- und Fremdanalyse der verschiedenen Rollen trägt wesentlich zur Arbeit an den sprachlichen und schauspielerischen Kompetenzen bei. Man betreibt dabei nicht nur Selbstkritik, sondern kritisiert auch die Mitspieler, die man sonst ja nur als Partner auf der Bühne erlebt und kann somit gemeinsam ganz beträchtliche Fortschritte machen.

### Vive le spectacle!

Nach langen und intensiven Probenarbeiten, Kostümauswahl (wobei wir uns dieses Jahr die Kostüme im Stadttheater Klagenfurt besorgt haben), Suche nach der geeigneten Bühne, Requisiten- und Dekorbeschaffung (eine sehr anstrengende, aber auch lustige Aufgabe, wenn alle beim Hämmern, Nageln, Malen, Tragen usw. helfen. Wir wurden hierbei auch tatkräftig von KollegInnen des Instituts unterstützt und konnten uns unsere Bühne mit eigenen Mitteln aufbauen), Plakatentwurf und – ein für uns ganz wichtiger Punkt – Musikauswahl kommt endlich – oder auch zum großen Entsetzen "viel zu früh" – der Tag X – die Premiere. All die Anspannungen und Aufregungen der letzten Wochen finden nun ihren Höhepunkt, und die dargebotenen Leistungen werden durch die Präsenz und die Begeisterung des Publikums belohnt. Spannungen lösen sich und selbst diejenigen, die sich die Frage gestellt haben, ob sie diese Arbeit noch einmal auf sich nehmen und bei der nächsten Produktion wieder mitmachen werden, ändern spätestens beim ersten Applaus ihre Meinung. Nie ist der Zusammenhalt der Gruppe größer als während der Aufführungen, und wir sehen jedes Mal wieder, wie alle über sich hinauswachsen und Leistungen erbringen, die sie vielleicht selbst nicht für möglich gehalten haben. Aber all diese Erfahrungen kann man nicht wirklich beschreiben, Theater muß man erleben, muß man selbst spielen. Einen wesentlichen Teil zum Erfolg trägt selbstverständlich auch das Publikum bei. Laut Brauneck ist das Theater "die einzige Kunstform, für die der Zuschauer unabdingbar" ist (Brauneck 1982, S. 26, zit. nach Batzill 1986, S. 52). Er gesteht ihm auch sonst überall eine wichtige Funktion zu (wie z.B. Konzert, Fußballspiele), die man nicht unterschätzen soll, denkt aber, daß der Zuschauer dort im Grunde doch entbehrlich ist, im Gegensatz zum Theater. Ich kann dieser Ausschließlichkeit nicht voll zustimmen, unterstreiche aber auf jeden Fall die Bedeutung und auch Auswirkung des Publikums auf das Spiel. Jede Aufführung lebt zum Teil auch vom Publikum. Ein "müdes" oder nur sehr spärliches Publikum beeinträchtigt

nachhaltig das Spiel. Theaterspielen ist ein sozialer Prozeß. Die Interaktion zwischen Spieler und Zuschauer ist ausschlaggebend für den Erfolg der Aufführung.

Als kleine Verstehenshilfe bieten wir Programme an, die eine kurze Zusammenfassung der einzelnen Szenen in beiden Sprachen beinhalten. Weiters geben wir auch für das Verständnis des Handlungsverlaufs nötige Informationen zum sozio-kulturellen Hintergrund. Es ist auch ganz hilfreich, einige Angaben zum Autor zu machen. Denn um das Publikum gewinnen zu können, muß man es auch erreichen. Und dies kann man durch Verständnishilfen unterstützen. Wir freuen uns jedes Mal wieder, wenn es uns gelungen ist, ein breites Publikum anzusprechen und das Interesse für die französische Sprache und Literatur zu wecken und sie dem Publikum ein Stück näher zu bringen. Wir haben auch immer Schulklassen im Publikum, die mit ihren LehrerInnen kommen, und es ist ganz besonders ermutigend, ihre Rückmeldungen zu hören und zu lesen.

Die ganzheitliche Dramatisierung eines Werks läßt sich auch jederzeit in der Schule umsetzen. Wobei wir zugegebenermaßen natürlich den Vorteil haben, eine eigene Lehrveranstaltung "Französisches Theater" anbieten zu können und folglich mit weniger zeitlichen und vielleicht auch organisatorischen Problemen konfrontiert sind. Doch Theater machen ist immer und überall möglich. In den verschiedensten Formen. Denn ausschlaggebend und "Mittelpunkt für einen modernen und verantwortungsbewußten d.h. weiterschauenden Literaturunterricht" ist, wie man SchülerInnen für Literatur und den Umgang mit ihr motivieren kann (Stocker 1972, S. 19). Und dafür gibt es sehr viele gute Methoden. Stocker zählt einige Ansätze auf, die den "Einstieg" erleichtern sollen – von verschiedenen Spielformen über das Hörspiel bis zur Arbeit mit dem Video und natürlich den eigenen Inszenierungen. Zieht man als Einstieg dramatische Kurztex te vor (Einakter), so findet man in Wellers (1994) Artikel eine interessante Auflistung von für den Schul- und Spielgebrauch geeigneten französischen Stücken, die auf jeden Fall hilfreich sein kann, zumal es immer schwierig ist, ein passendes Stück zu finden. Als guter Einstieg eignet sich auch die szenische Interpretationsmethode, die bei Ingo Scheller (1989) oder Peter Nissen (1994) mit praktischen Beispielen nachzulesen ist. Gerhard Haas et alii (1994) bieten in ihrem *Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* einen aufschlußreichen Überblick über die zahlreichen Möglichkeiten, einen literarischen Text zu erschließen – nur um einige Beispiele zu nennen. Eine wunderbare Möglichkeit wäre es natürlich auch, im Rahmen eines Projektunterrichts fächerübergreifend arbeiten zu können. Marianne Augot und ihre Kolleginnen (1993) haben ihr Projekt *Molière* sehr gewinnbringend umsetzen können und neben Sprach- und Phonetikkursen auch einen Kurs über die Geschichte der

französischen Literatur des 17. Jahrhunderts angeboten. Wir möchten im nächsten Jahr ebenfalls ein solches Projekt in einem bescheideneren, kleineren Rahmen starten, und eine unserer Kolleginnen wird einen Kurs über das französische Theater anbieten.

Theater in der Literaturdidaktik ist noch kein so geläufiger Begriff, wie er es eigentlich sein sollte. Vielfach gibt es noch eine starke Trennung zwischen kultureller und wissenschaftlicher Praxis. Und vor allem französisches Theater wird – im Vergleich zu deutschem oder englischem Theater – sehr selten aufgeführt. Was natürlich die Frage aufwirft, warum?

Die persönliche Entfaltung beim Theaterspielen steht außer Frage. In Verbindung mit dem Erlernen einer Fremdsprache hat das Spiel zusätzlich eine Steigerung des Selbstbewußtseins im Umgang mit der Sprache zur Folge (vgl. auch Losseroy 1990). Und Literatur wird auf sehr ansprechende Art veranschaulicht. In diesem Sinne könnte man Losseroys Aussage noch verstärken und hinzufügen: Eine Sprache erlernen, sich ihrer Kultur nähern, mit ihrer Literatur vertraut werden, ist eine Arbeit, die sich in vielen Bereichen mit der eines Schauspielers deckt.

#### Literatur

- Augot, Marianne/Blomgren, Marie-Rose/Kylander, Britt Marie: Molière à l'université. In: *Le français dans le monde*, 258/1993, S. 53 - 57.
- Batzill, Irene: Vom Frust zur Selbstbestätigung. Kinder-, Schul- und Jugendtheater. Beiträge zu Theorie und Praxis. Frankfurt: Peter Lang, 1986.
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.
- Dahl, Erhard: Gesprächsfähigkeit und Lesefreude: Für einen schülerorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, Band 11, 2/1986, S. 211 - 221.
- Dubois, Annette: Molière "George Dandin" – Aspekte der Behandlung einer klassischen Komödie in ihrer Inszenierung mit literatursoziologischer Schwerpunktsetzung. In: *Französisch heute*, 1/1994, S. 14 - 33.
- Haas Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 123/1994, S. 17 - 25.
- Losseroy, Gilles: Un été à Nancy. La didactique sur les planches. In: *Le Français dans le Monde*, 237/1990, S. 70 - 73.
- Nissen, Peter: Den Text inszenieren – statt analysieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3/1994, S. 36 - 39.
- Schoell, Konrad: Die französische Komödie. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1983.
- Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Ludwig Auer, 1972.
- Tesch, Bernhard: Ein integriertes Theaterprojekt im Französischunterricht. In: *Praxis*, 1/1994, S. 61 - 65.

- Versini, Georges: *Le Théâtre Français depuis 1900. Que sais-je?* Paris: Presses universitaires de France, 1970.
- Wachwitz, Elke: Zum Interpretieren dramatischer Werke. In: *Deutschunterricht*, 43/1990, S. 156 - 159.
- Weller, Franz-Rudolf: Das literaturdidaktische Potential dramatischer und narrativer Kurztexte im Französischunterricht. In: *Französisch heute*, 4/1994, S. 570 - 581.

# ÜBERSETZEN

*Klaus Detlef Olof*

## Literarisches Übersetzen im Literaturunterricht

Bei der Suche nach neuen Unterrichtsformen, die geeignet wären, die allseits bemängelte Lese- und Ausdrucksfähigkeit der Grund- und Mittelschüler zu verbessern, das stilistische Differenzierungsvermögen zu entwickeln, zur Ausbildung größerer wort- und textgestalterischer Kreativität zu ermuntern, von der mikrostrukturalen Textanalyse zur Textpragmatik, von der passiven Textaufnahme zur aktiven Textreproduktion und -produktion zu führen, bietet sich unter anderem auch das eigenschöpferische Übersetzen literarischer Texte an. Auf diesem Feld eröffnen sich eine Reihe bisher unbeachteter methodischer Arbeitsansätze, die im Bereich der Literatur- und Kulturvermittlung zu einer stärkeren Bewußtmachung und Aktivierung eigener sprachkreativer und textgestalterischer Fähigkeiten beitragen können. Gerade weil wir eine zunehmende, oft sogar programmatische Verwendung von Übersetzungen aus fremdsprachlichen Literaturen im eigensprachlichen Literaturunterricht feststellen können und weil mit der wachsenden Bedeutung von Übersetzungen im Informations- und Kulturtransfer zwischen unseren modernen Gesellschaften sich auch die Übersetzungswissenschaft immer stärker in pragmatische Disziplinen verzweigt, scheint es umso unverständlicher, daß die Methode der kreativen Leseerfahrung über den Weg der nachschaffenden Übersetzung bisher kaum genutzt wird.

Die folgenden, hier zur Diskussion gestellten Beobachtungen und praktischen Erfahrungen wurden im Rahmen literarischer Übersetzerseminare anhand slowenischer Ausgangstexte gemacht. An zwei Fallbeispielen, je einem slowenischen Vers- und Prosatext, werden brachliegende Möglichkeiten der Texterarbeitung und -reproduktion gezeigt, deren intendierte Ziele so unterschiedliche sein können wie: die eigene Lesegewohnheit hinterfragen, die persönliche Sprachkompetenz testen und fallweise erweitern, sich dem eigenen "Hinüberschwindeln" stellen, Bedachtsamkeit und Genauigkeit bei der Textaufnahme als Bereicherung erfahren, und nicht zuletzt: die Strukturen und das Funktionieren literarischer Texte als Potential für das eigene Schreiben erleben. Besprochen werden sollen vor allem auch die einzelnen Übersetzungsphasen, in denen die Vorarbeit für jede abschließende bewußte Individualisierung der Übersetzung geleistet wird. Theoretischer Anknüpfungspunkt sei das von Jiří Levý in seinem Standardwerk *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung* (1969) vorgeschlagene Dreiphasenmodell des Übersetzens, das das überaus komplexe, mehrsträngige, normalerweise mehr oder weniger syn-

chron ablaufende Verfahren in nacheinander gesetzte bzw. zu setzende Arbeitsschritte zerlegt, die als "Erfassen der Vorlage", "Interpretation der Vorlage" und "Umsetzung der Vorlage" bezeichnet werden. Unseren Arbeitsplan bildet eine für unsere Zwecke auf vier Schritte erweiterte und in der Benennung leicht modifizierte Form dieses Modells: "Öffnen des Ausgangstextes" – "Arbeiten am Übergangstext" – "Gestaltung des Zieltextes" – "Schließen des Zieltextes".

## 1. Öffnen des Ausgangstextes

In der Vorphase der Textaufnahme geht es um ein allmähliches Fortschreiten vom "ersten Eindruck", vom inspirierten Lesen mit "in alle Richtungen ausgestreckten Fühlern" zum genauen Lesen (close reading). In jedem Fall registrieren wir das Atmosphärische des Textes, aber auch die verwendeten künstlerischen Mittel, ohne dabei eine vorschnell deutende oder gar fest einordnende Haltung gegenüber dem Text einzunehmen, denn die Offenheit sowohl gegenüber dem Textganzen als auch gegenüber Details soll gewahrt bleiben. Unser Eindruck von der im Text vorgestellten Welt soll so wenig wie möglich durch Vor-Urteile belastet werden.

Beim Erstellen einer wörtlichen, philologisch genauen, möglicherweise auch interlinearen Übersetzung soll nicht nur nach semantischen Entsprechungen gesucht werden, sondern auch die äußere Erscheinungsform der einzelnen Textelemente, Zeilen- oder Versform, Absatz- oder Strophenmarkierungen, Satzstrukturen, Zeichensetzung, erkannt und gewahrt werden. Das Hauptgewicht liegt in dieser Phase auf der Arbeit mit zwei- oder mehrsprachigen Wörterbüchern, mit ausgangssprachigen Erklärungswörterbüchern und auf dem Befragen von Informanten (für die Sprache, für das Themengebiet), wenn möglich des Autors. Zu empfehlen ist das Führen einer Problemliste, in der sowohl im aktuellen Fall zu lösende Fragen als auch sprachliche und stilistische Beobachtungen allgemeiner oder prinzipieller Natur notiert werden, auf die bei späteren Übersetzungen zurückgegriffen werden kann.

## 2. Arbeit am Übergangstext

Im Zentrum dieser Phase stehen Textanalyse (Analyse von Stil, Form, prosodischen Merkmalen wie Metrik, Rhythmus) und Interpretation (Intention des Textes). Oft bedarf es bestimmter Informationen zum kulturellen Hintergrund des Textes sowie zum Autor und zu seinem zeitlichen und räumlichen

Umfeld. Nützlich, oft unumgänglich ist auch die Bestimmung der sozialen (Hochsprache, Umgangssprache, dialektal gefärbte Sprache oder Dialekt, Slang etc.), der funktionalen (Literatursprache, Fachsprache, Publizistiksprache etc.) oder der zeitbezogenen (historischer Sprachzustand, Epochenstil etc.) Sprachebene.

### 3. Gestaltung des Zieltextes

In dieser Phase empfiehlt sich ein vorübergehendes Lösen vom Ausgangstext, um sich den semantischen und stilistischen Varianten des Übergangstextes zuwenden zu können. Die eigentliche Arbeit besteht hier in einem behutsamen Abwägen der Ausdrucksintensität und ästhetischen Qualität der angesammelten Übersetzungsvarianten, wobei eines der Auswahlkriterien ihre Dienlichkeit im Textganzen sein sollte. An konkreten Arbeitsmitteln kommen hier vor allem einsprachige Wörterbücher (Stil-, Synonym-, Reim-, Fachwörterbücher u. ä.) in Betracht.

Gilt es die Ausdrucksintensität von Textteilen zu variieren, kann man auf eine Reihe von Verfahren und Einzelschritten zurückgreifen, die die Fachliteratur in Form von Checklisten bereitstellt, denen allerdings oft der Charakter des Unsystematischen, da aus ihres Verfassers eigener übersetzerischer Praxis gewonnen, anhaftet. Solche einfachen Entscheidungsraster enthalten zumeist Hinweise zur Wortwahl und Phraseologie, etwa zur Verwendung temporal, emotional, sozial, funktional o. ä. markierter Ausdrücke gegenüber stilneutralen Wörtern und Wendungen, zum metonymischen Wechsel zwischen allgemein und konkret, zwischen Oberbegriff und Unterbegriff u. a. m. Auch die Möglichkeit, sich "grammatikalischer Weichen" zu bedienen, gehört zu diesem erwägenswerten Angebot, etwa die Alternationen Singular – Plural, bestimmter bzw. unbestimmter oder fehlender Artikel, Substantiv – Pronomen, Nebensätze – Partizipien, Apposition – Parenthese, substantivischer oder verbaler Ausdruck.

### 4. Schließen des Textes

Die Abschlußphase, die eigentliche kreative Phase des gesamten Übersetzungsvorgangs, setzt sich zum Ziel, dem Text auch als Makrostruktur jene Kohärenz zu geben, die ihn "gültig" erscheinen läßt. Dazu stehen mehrere Prüfmethode zur Verfügung, die sich vor allem den Effekt der Textverfremdung zunutze machen, wie etwa das parallele Lesen mit einem kritischen Mitleser, das Lautlesen mit oder ohne Zuhörer, das Abhören des aufs Band

gesprochenen Textes, oder die Methode, jemanden Unvorbereiteten lesen lassen. Die kritische Neugier richtet sich dabei auf das Verhältnis der Teile zum Ganzen und die eventuelle Rückwirkung des Ganzen auf zu korrigierende Details. Letztlich kommt es darauf an, den übersetzten Text noch einmal in seiner Gesamtheit zu verinnerlichen und zu imaginieren, bevor er als verantwortbares Textganzes endgültig entlassen werden kann.

### Beispiel I:

Der folgende Text wurde im Rahmen eines fakultativen Übersetzungskurses Slowenisch-Deutsch am Seminar für slowenische Sprache, Literatur und Kultur im Sommer 1992 erarbeitet. An ihm sollte sichtbar gemacht werden, welche Mittel sich moderne Lyrik bedient, die auf traditionelle Prosodie und auf Reim und Strophe zugunsten freier Rhythmen verzichtet.

*Edvard Kocbek*

*Ko bom opravil dolžnost*

*Nič drugega ne morem več,  
 vrniti se moram,  
 odkoder sem prišel,  
 v prvo jecljanje,  
 v drzne izmišljenine,  
 v čisto nadresničnost,  
 v svet brez omar in rakev,  
 kjer ni ne vrat in ne oken,  
 nazaj v zeleni čas s trni,  
 v čar podob in prikazni,  
 v svet čudenja in svete jeze,  
 v svet nenehnega čaščenja,  
 kjer ni ne napuha ne laži,  
 kjer ni števil in sistemov,  
 ne norih razlag in negotove učenosti,  
 kjer se gosenica spremeni v metulja,  
 nevihta v mavrico in jok v zvonjenje,  
 kjer teče čista kri iz rane,  
 kjer divjajo vprašanja brez odgovorov,  
 v svet radostne nevarnosti,  
 kjer gluhonemi zaupajo kretnjam,  
 vrvežu sveta in David čaka na Goljata,  
 nič drugega ne morem več,  
 samo vrniti se moram,  
 odkoder sem prišel,  
 ko bom opravil svojo dolžnost.*

Der Übersetzungsarbeit vorausgeschickt wurden knappe Informationen über den geistes- und literaturgeschichtlichen Hintergrund des Textes: Das Gedicht gehört zu den Schlüsseltexten im Schaffen Edvard Kocbeks (1904-1981), eines der zentralen slowenischen Lyriker dieses Jahrhunderts, zu dem sich große Teile auch der jüngeren und jüngsten Dichtergeneration als zu ihrem poetischen Ahnherrn bekennen. In diesem Text formuliert Kocbek die Unabdinglichkeit der Rückkehr eines als Partisan in die Pflicht Genommenen in die ungebundene Imagination und freie Kombinierbarkeit ursprünglicher Bilder, in eine Welt des Kindlichen, ja Prärationalen, die der Dichter mit seinen Nachkriegsgedichten voller surrealistischer Paradoxien dann auch betreten hat.

Die von den über zwanzig Kursteilnehmern erarbeiteten Erstübersetzungen sind im folgenden in einer Art Synopse dargestellt, die als jener "offene Text" gelten kann, wie er entsprechend der Arbeitsphase 1 auch von jedem Einzelübersetzer zu erstellen wäre. Weggelassen werden nur offensichtliche Verständnisfehler, die auf mangelnde Wörterbucharbeit zurückzuführen sind.

*Wenn/Nachdem ich meine/die Pflicht erfüllt/getan habe(n werde)/  
Nach (der) Erfüllung der/meiner Pflicht/ Nach getaner Pflicht*

*Nichts anderes/Anderes kann ich/bleibt mir (nicht) mehr (tun)  
(ich muß) zurückkehren (muß ich)  
(zurück) woher/von wo ich gekommen bin*

*ins/in das erste Stammeln  
in kühne (dreiste, verwegene) Phantasien(gebilde)/Gedanken(flüge)/Hirngespinnste  
in (die) reine Überwirklichkeit/Surrealität  
in eine/die Welt ohne Schränke/Kasten und Särge/Truhen (Truhen und Särge)*

*wo (es) weder Türen noch Fenster (gibt) (keine/nicht – noch)*

*zurück in die grüne Zeit mit/voller/der (ihren) Dornen  
in den Zauber/Reiz der/von Bilder(n)/Symbole(n) und Erscheinungen/Visionen  
in die Welt des Staunens/Wunderns und heiligen Zorns/Grolls  
in die Welt unaufhörlicher/ewiger Verehrung/Anbetung/Huldigung  
(Verehrens/Anbetens)*

*wo (es) weder/nicht Hochmut/Dünkel/Aufgeblasenheit noch Lüge (gibt/sind)  
wo (es) weder/nicht/keine Zahlen noch/und Systeme (gibt/sind)  
noch/keine irre/verrückte/dumme/närrische Erklärungen/Deutungen/  
Auslegungen  
noch/und ungewisse/unsichere/unzuverlässige/fragliche Gelehrtheit(-  
samkeit)  
wo (sich) die/eine Raupe in einen/zum Schmetterling/Falter (ver)wandelt/wird/  
entpuppt*

*das/ein Gewitter/Unwetter zum Regenbogen  
und (das) Weinen zum Glockenläuten/-geläut/-klang/Geläute*

*wo (das) reine(s) Blut aus der Wunde fließt/rinnt  
wo Fragen ohne Antwort(en) wüten/toben/wirbeln*

*in die/eine Welt (der) freudiger/glücklicher/lustvoller/wonniger (-n) Gefahr(en)*

*wo (die/der) Taubstumme(n) den/auf Gesten/Gebärden/Zeichen vertrauen/(-t)  
dem Wirbel(n)/Strudel/Treiben der Welt/Weltgetümmel  
und David auf Goliath wartet*

*nichts/(etwas) anderes kann ich (nicht) mehr  
(ich muß) nur/als zurückkehren (muß ich)  
woher/von wo ich gekommen bin/kam  
wenn (ich) meine Pflicht getan/erfüllt (habe)*

Evidente Gestaltungselemente des Textes sind drei, die Gesamtstruktur gliedernde Akzente: der parallele, aber doch variierte Bau von Titelzeile, Gedichtsanfang und -schluß, die von Präposition und Relativpronomen beherrschten anaphorischen Verseinleitungen und die überwiegend als Doppelformen gebauten Versschlüsse.

Deutlich illustrieren die angebotenen Varianten, kategorisiert, jenen (hier nicht vollständig ausgeschriebenen) Problem- und Variantenkatalog, den der Übersetzer (nicht nur aus slawischen Sprachen) durchgehend "on-line" geschaltet haben muß, wie etwa

- Erhaltung der markierten Wortfolge bzw. Satzstellung,
- Bewahrung von Betonem am Satzanfang oder -schluß oder Verlagerung,
- Wahl zwischen verbalem, präpositionalem oder substantivischem Ausdruck,
- Entscheidung zwischen Bestimmtheits- und Unbestimmtheitskategorien (Artikel, Pronomina),
- Verwendung der Negationen nicht/kein,
- Transparentmachen der im Original nicht ausgedrückten Vor- und Nachzeitigkeit,
- Wechsel zwischen Singular und Plural,
- Wechsel in den Wortbildungskategorien (Wortableitungen, Suffixe, Bildung von Abstrakta),
- Erfassen möglicher Synonyme unter Beachtung der Stilebenen und Bedeutungsnuancen,
- Verwendung phraseologischer Ausdrücke, Regionalismen.

Die Entscheidung zwischen den angebotenen Varianten hat sowohl unter dem Aspekt des Sinnganzen als auch der ökonomischen Verwendung der sprachlichen Mittel getroffen zu werden, wobei aber in jedem Fall genügend Raum

für eine individuelle, persönliche Aneignung des Textes bleibt und letztlich so viele unterschiedliche Schlußfassungen denkbar sind, wie es Übersetzende gibt. Allerdings gilt zu betonen, daß sich die Chance des Sicheinlebens, ja der Identifikation mit dem Subjekt des übersetzten Textes und des persönlichen gestalterischen Nachschöpfens erst nach der in diesem Fall kollektiven, philologischen Erarbeitung des Textes und der Verdeutlichung seiner referentiellen Werte hinsichtlich Autor und Zeit eröffnet.

Die Arbeit an diesem Text konnte deutlich machen, daß im Unterschied zum metrischen und reimenden Vers, der dem Übersetzer vor allem formale Zwänge auferlegt, ihm aber bei der inhaltlichen Distribution innerhalb der Texteinheiten (Vers, Strophe) größere Freiheit läßt, der Übersetzer freier Verse stärker an den Verlauf und die Gestalt des Originals, an die Verteilung des poetischen Materials in der Vorlage gebunden bleibt. Das Gedicht im freien Vers folgt in höherem Grad der "natürlichen" Sprache, gehorcht einer strengeren Textlogik und ist zugleich mehr auf die "Idee" ausgerichtet. Doch zugleich gilt, daß der freie Vers dem Übersetzer auch ein ganzes Bündel von rhetorischen Hilfsverfahren mit durchaus abschätzbaren Wirkungen zur Verfügung stellt (Metonymie, Synekdoche etc.), die allerdings nicht wie vom Autor des Originals innerhalb der klassischen normativen Poetik komplett, sondern nur teilweise angewandt werden können. So wie der Dichter bei der Verwendung metrischer Verse Redundanzen in der Aussage in Kauf nehmen darf und sein Text semantische Leerstellen aufweisen kann, ohne daß dessen Poetizität Einbuße erlitte, darf sich auch der Übersetzer im übersetzten gebundenen Text mit größerer Freiheit bewegen, ohne daß der Leser um die poetische Gesamtwirkung gebracht würde. Bei einem durchgearbeiteten Text im freien Vers hingegen, bei dem sich alle Elemente auf gleich hohem Niveau befinden und kaum Redundanz zu erwarten sein sollte, ist die Manövrierfähigkeit des Übersetzers erheblich eingeschränkt.

Eine der Grundfiguren des freien Verses ist der Parallelismus der syntaktischen Glieder, wie ihn auch Kocbek in seinem hier vorgestellten Gedicht verwendet. Im semantischen Hintergrund dieser Figur steht die betonte Gleichwertigkeit der aufgezählten Dinge, die in der Erinnerung des lyrischen Subjekts, in seinem Wünschen, die gleiche Qualität besitzen. Zugleich funktionieren diese syntaktischen Parallelismen als metrumbildende Elemente. So signalisieren die Wörtchen "in" (,und') und "kjer" (,wo') im konkreten Fall jeweils den Beginn einer neuen Verseinheit und wirken, grammatikalischer Doppel- und Parallelformen, Endreimen ähnlich, als Versschlüsse. Was die innere Form eines derartigen Gedichtstextes betrifft, so zeigt sie eine besondere Ordnung. An mehreren Stellen treten markante Formulierungen, Bilder, Gestalten, Figuren, Formen auf, einzelne sprachliche oder gedankliche Elemente also, die sich rhythmisch wiederholen, so daß in der Makroform (den Gedichtstitel ein-

geschlossen) sowohl die Strukturiertheit des Gedichts als auch die Tendenz zur ästhetischen Harmonisierung und Abrundung erkennbar werden.

## Beispiel 2:

*Svetlana Makarovič*

*Čuk in čukec*

*Na posušeni borovi veji sta čepela dva čuka. Eden večji, drugi manjši, se pravi en čuk in en čukec. Čepela sta in z ogromnimi očmi nepremično strmela v mesec.*

*Celo uro sta molčala. Zato, ker sta tako globoko razmišljala.*

*Potem je rekel čuk:*

*– Dolgčas.*

*Čukec mu je pritrdil:*

*– Pa kakšen.*

*Spet sta bila eno uro tiho in razmišljala. Pa je čuk spet zavzdihnil:*

*– Nobene prave družbe.*

*– In sploh, je rekel čukec.*

*Pa sta spet celo uro razmišljala.*

*– Poiščiva si družbo, je slednjič predlagal čuk.*

*– Dobra misel, je pripomnil čukec.*

*Minila je naslednja ura, ko se je čuk spet oglasil:*

*– Misliš, da bi bil zajec dobra družba?*

*– Nikakor ne! je rekel čukec, zajci se samo zajčijo, drugega pa ne znajo.*

*Čez eno uro je vprašal tovariša:*

*– Kaj misliš o vevericah?*

*– Veverice? je posmehljivo puhnil čukec. – Za moj okus se preveč veveričijo.*

*Spet sta se pogreznila v molk.*

*– Mogoče pa srne? je čez eno uro zamrmral čuk, čukec pa je zamahnil s perutnico:*

*– Srne? Ne prenesem njihovega večnega srnjenja!*

*Minila je naslednja ura in čuk je menil:*

*– Poznaš srako?*

*– Sraka se sračí, ga je kratko zavrnil čukec. Pa sta bila spet za eno uro zmenjena.*

*Začelo se je svitati in čuka sta pričela na gosto mežikati, ker so ju zaščemele oči. Pa tudi zaspana sta bila.*

*– Čukec, midva sva za skupaj, je ugotovil čuk in na široko zazehal, pa lahek dan!*

*– Lahek dan, čuk! je pokimal čukec.*

*In že sta oba trdo spala.*

*Vzšlo je sonce, zableščala se je rosa. Mimo je priskakal zajec in spotoma od same dobre volje prevrnil kozolec. Veverica se je z vratolomnimi skoki podila po drevesih in veselo žvižgala nekakšno veveričjo popevko. Med grmovjem je poplesavala srna in z radostnimi očmi strmela v pisane metulje. Iz bukove krošnje je vreščala sraka, navdušena nad prelepim jutrom.*

*Visoko zgoraj, na posušeni borovi veji pa sta čepela dva čuka in v spanju od časa do časa zmajala z debelimi glavama.*

*Kdo ve, kaj se jima je sanjalo.*

In diesem Fall steht die Strukturanalyse am Anfang der systematischen Beschäftigung mit dem Text der populären slowenischen Dichterin und Kinderbuchautorin.

*Kauz und Käuzchen* ist eine "Guten-Tag-Geschichte", eine Vorlesegeschichte, die in der Dunkelheit der Nacht angesiedelt ist und in den neuen Morgen führt. Sie besteht aus einem Erzählrahmen, in dessen erstem Teil Zeit und Ort der Handlung gegeben und die beiden Gesprächspartner, Kauz und Käuzchen, vorgestellt werden und in dessen Schlußteil sich die von beiden ausschließlich "schwarz" gesehene Welt in eine frohe Welt in bunten Farben verwandelt. Dieser Rahmen hat einen Einstieg und einen Ausgang: Der Einstieg ist der schon im Titel signalisierte Übergang aus der Welt der Großen in die Welt der Kleinen und in die Welt der vermenschlichten Tiere, die "reglos in den Mond starren", was Tiere im Gegensatz zu den Menschen nur im Märchen tun. In kaum drei Zeilen führt uns die Exposition so in unmerklich kleinen Schritten aus der Normalwelt in die von jedermann akzeptierte Spielwelt des Märchens mit ihren eigenen Regeln. Der Ausstieg aus der Spielwelt erfolgt auf ebenso knappe und unmerkliche Weise: Das Betrachterauge macht einen letzten Schwenk und sieht die beiden inzwischen entschlummerten Protagonisten aus alles zurechtrückender Distanz erneut "hoch oben", und die Geschichte klingt mit der rhetorischen Frage "Wer weiß, was den beiden wohl träumte" wie mit einem behutsamen Türemschließen aus.

Zu dieser spiegelbildlichen Bewegung des Sich-Annäherns und Sich-Entfernens bildet der Mittelteil des Erzählten einen äußerlich statischen, innerlich durch zwei gegenläufige Bewegungen dynamisierten Kontrast. Das statische Element erweist sich in der regelmäßigen Einteilung in acht im Stundenrhythmus vorgetragene, gleichartig gebaute Dialogpassagen. Jede dieser Einheiten beginnt mit einem Hinweis auf die inzwischen verflossene Zeit, umschreibt die unterdes ablaufenden schwierigen Denkvorgänge und faßt deren Ergebnis in einem äußerst sparsam geführten Zwiegespräch zusammen. Das dynamische Element besteht in der Variabilität der einzelnen auf einander beziehbaren Teilelemente dieser Stundendialoge. In ihrer Bewegung gegenläufig sind diese Teilelemente insofern, als einerseits durch die gleichförmige zeitliche Portionierung eine Spannung erzeugt wird, die ins Leere zu laufen scheint, und andererseits mit den immer neuen Formulierungsvarianten "tierischer Misanthropie" die Erwartung weiterer sprachlicher Reize geschürt wird. Gleichartigkeit der sich wiederholenden Form und Variabilität ihrer Inhalte sind die Kennzeichen dieses "Nachtstückes", dem ein Genrebild der erwachenden Natur und Tierwelt als kontrapunktische Summe gegenübergestellt wird.

Vermutlich kann sich ein erfahrener, sensibler Übersetzer, der dem Text als Neuleser nur linear folgt, eine derartige Strukturanalyse ersparen. Ihm wird das

Wechselspiel zwischen dynamischen und statischen Erzähl- und Sprachelementen nicht entgehen, und er wird diese Textqualitäten auch zu transportieren wissen. Anders ist es dort, wo das Erkennen solcher und ähnlicher Textqualitäten Ziel des Literaturunterrichts ist und aus der Bewußtmachung der sprachlich-stilistischen Ausdruckpalette eines Textes oder eines Autors/einer Autorin Gewinn für die eigene Ausdrucksfähigkeit erhofft wird.

Aus der Erzählung lassen sich vier unterschiedlich gestaltete Gruppenelemente herauslösen und in ihrer Variabilität anschaulich machen.

### 1. Zeitmarken

Mit uhrwerkhafter Präzision zählen sie uns nicht nur die vorrückenden Nachtstunden ab, sondern signalisieren paradoxerweise auch ein Element des Statischen, Unverrückbaren:

*Celo uro sta molčala  
Spet sta bila eno uro tiho  
Pa sta spet celo uro razmišljala*

*Minila je naslednja ura  
Čez eno uro je vprašal  
... je čez eno uro zamrmral čuk  
Minila je naslednja ura  
Pa sta bila spet za eno uro zmenjena.*

*Eine ganze Stunde schwiegen sie  
Wieder waren sie eine ganze Stunde still  
Und (sie) überlegten wieder eine ganze  
Stunde*

*Es verging die nächste Stunde  
Nach einer Stunde fragte er  
... murmelte der Kauz nach einer Stunde  
Es verging die nächste Stunde  
Und wieder waren sie sich für eine Stunde  
einig*

Eine Steigerung unserer Einsicht in das Funktionieren dieser Varianten bringt uns die möglichst genaue Übersetzung (die keine wörtliche sein muß), zwingt sie uns doch zu sprachlicher Disziplin und Ökonomie und hilft uns zugleich, unsere eigenen, noch ungeöffneten oder bereits wieder brachliegenden Ausdrucksreservoirs zu aktivieren.

### 2. Dialogführung

Ein ganzes Synonymenwörterbuch ließe sich aus den verwendeten Verben des Sagens gewinnen, deren Vielfalt sich von verhaltenen Anfängen (dreifaches "je rekel - sagte") zu immer ungebundeneren Einfällen steigert:

*Potem je rekel čuk  
Čukec mu je pritržil*

*Pa je čuk spet zavzdihnil  
... je rekel čukec*

*Dann sagte der Kauz  
Das Käuzchen pflichtete ihm bei*

*Und wieder seufzte der Kauz  
... sagte das Käuzchen*

<i>... je slednjič predlagal čuk</i>	<i>... schlug der Kauz schließlich vor</i>
<i>... je pripomnil čukec</i>	<i>... bemerkte das Käuzchen</i>
<i>... ko se je čuk spet oglasil</i>	<i>... als sich der Kauz wieder zu Wort meldete</i>
<i>... je rekel čukec</i>	<i>... sagte das Käuzchen</i>
<i>... je čuk vprašal tovariša</i>	<i>... fragte der Kauz seinen Kameraden</i>
<i>... je posmehljivo puhnil čukec</i>	<i>... fauchte das Käuzchen höhnisch</i>
<i>... je zamrmral čuk</i>	<i>... murmelte der Kauz</i>
<i>... čukec pa je zamahnil s perutnico</i>	<i>... winkte das Käuzchen mit dem Flügel ab</i>
<i>... in čuk je menil</i>	<i>... und der Kauz meinte</i>
<i>... ga je kratko zavrnil čukec</i>	<i>... gab das Käuzchen kurz zurück</i>
<i>... je ugotovil čuk in na široko zazehal</i>	<i>... stellte der Kauz fest und gähnte breit</i>
<i>... je pokimal čukec</i>	<i>... nickte das Käuzchen</i>

Der Varianten- und Bilderreichtum dieser Dialogformeln sollte in der Übersetzung keinesfalls nivelliert werden, will man das Wechselspiel zwischen äußerer Statik und innerer Lebhaftigkeit nicht beeinträchtigen. Genauso wenig besteht aber auch die Notwendigkeit nach Übersteigerungen in der Wortwahl, da die Buntheit des Ausdrucks auch von einer enggeführten Übersetzung auf ökonomischere Weise erreicht wird.

### 3. Steigerung des Wortwitzes

Aus der kargen Einsilbigkeit des Anfangsdialogs steigt die Kurve sprachlichen Einfallsreichtums steil an, um am Ende der achtstündigen Nacht wieder in Schweigen zu sinken. Beachtliche Wortfindigkeit zeigt das Käuzchen, mit dem als dem aktiveren, gewitzteren Gesprächspartner sich der kindliche Zuhörer oder Leser vorübergehend identifizieren kann:

<i>– Dolgčas.</i>	<i>– Langweilig.</i>
<i>– Pa kakšen.</i>	<i>– Und wie.</i>
<i>– Nobene prave družbe.</i>	<i>– Keine richtige Gesellschaft.</i>
<i>– In sploh.</i>	<i>– Und überhaupt.</i>
<i>– Poiščiva si družbo.</i>	<i>– Suchen wir uns Gesellschaft.</i>
<i>– Dobra misel.</i>	<i>– Gute Idee.</i>
<i>– Misliš, da bi bil zajec dobra družba?</i>	<i>– Glaubst du, der Hase wäre eine gute Gesellschaft?</i>
<i>– Nikakor ne! Zajci se samo zajčijo drugega pa ne znajo.</i>	<i>– Auf keinen Fall! Hasen wollen nur häseln, was anderes verstehen sie nicht.</i>

- |   |   |
|---|---|
| – Kaj misliš o vevericah?                       | – Was hältst du von Eichhörnchen?                                 |
| – Veverice? Za moj okus se preveč veveričijo.   | – Eichhörnchen? Für meinen Geschmack tun sie zu sehr eichhörneln. |
| – Mogoče pa srne?                               | – Dann vielleicht Rehe?   |
| – Srne? Ne prenesem njihovega večnega srnjenja! | – Rehe? Ich kann ihr ewiges Reheln nicht ertragen!                |
| – Poznaš srako?                                 | – Kennst du die Elster?   |
| – Sraka se srači.                               | – Die Elster elstert.   |
| – Čukec, midva sva za skupaj, pa lahek dan.     | – Käuzchen, wir beide gehören zusammen, na dann, guten Tag!       |
| – Lahek dan, čuk!                               | – Guten Tag, Kauz!  |

#### 4. Summationsschema

Wenn zu Anfang durchaus noch Sympathie mit den Protagonisten möglich erschienen ist, drängt sich gegen Schluß bei beiden die negative besetzte Rolle der Außenseiter immer stärker vor. Die unmittelbare Bestätigung dieses Eindrucks erfolgt in der kontrastierenden Summe einer Waldidylle, mit der die beiden Miesmacher Lügen gestraft werden und die Spielwelt des Märchens ausklingt:

*Vzšlo je sonce, zableščala se je rosa. Mimo je priskakal zajec in spotoma od same dobre volje prevrnil kozolec. Veverica se je z vratolomnimi skoki podila po drevesih in veselo žvižgala nekakšno veveričjo popevko. Med grmovjem je poplesavala srna in z radostnimi očmi strmela v pisane metulje. Iz bukove krošnje je vreščala sraka, navdušena nad prelepim jutrom.*

*Die Sonne ging auf, der Tau funkelte. Der Hase hüpfte vorbei und schlug vor lauter guter Laune ganz nebenbei einen Purzelbaum. Das Eichhörnchen schnellte mit halsbrecherischen Sprüngen durch die Bäume und pfiff fröhlich einen Eichhörnchenschlager. Im Gebüsch tänzelte das Reh und staunte mit freudigen Augen die bunten Schmetterlinge an. Aus der Buchenkrone kreischte die Elster, begeistert über den wunderschönen Morgen.*

Als Ergebnis der "Schließungsphase" des vierstufigen Arbeitsplans sei im folgenden der im Übersetzerkollektiv konsensuell erwirkte Abschlußtext wiedergeben, der gegenüber den isoliert behandelten Textelementen mehrere aus der Kenntnis des Gesamttextes notwendig gewordene grammatikalische Korrekturen und stilistische Präzisierungen erkennen läßt.

*Kauz und Käuzchen*

*Auf einem verdorrten Föhrenast hockten zwei Käuze. Einer größer, der andere kleiner, somit ein Kauz und ein Käuzchen. Sie hockten da und starrten mit riesigen Augen regungslos in den Mond.*

*Eine ganze Stunde schwiegen sie. Deshalb, weil sie so tief nachdachten.*

*Dann sagte der Kauz:*

*– Langweilig.*

*Das Käuzchen pflichtete ihm bei:*

*– Und wie.*

*Wieder waren sie eine ganze Stunde lang still und dachten nach. Und wieder seufzte der Kauz:*

*– Keine richtige Gesellschaft.*

*– Und überhaupt, sagte das Käuzchen.*

*Und wieder dachten sie eine ganze Stunde nach.*

*– Suchen wir uns Gesellschaft, schlug der Kauz schließlich vor.*

*– Gute Idee, bemerkte das Käuzchen.*

*Eine weitere Stunde war vergangen, als sich der Kauz wieder zu Wort meldete:*

*– Glaubst du, der Hase wäre eine gute Gesellschaft?*

*– Auf keinen Fall! sagte das Käuzchen, Hasen wollen nur häseln, was anderes verstehen sie nicht.*

*Nach einer Stunde fragte der Kauz seinen Kameraden:*

*– Was hältst du von Eichhörnchen?*

*– Eichhörnchen? fauchte das Käuzchen höhnisch. – Für meinen Geschmack tun sie zu sehr eichhörneln.*

*Wieder versanken sie in Schweigen.*

*– Dann vielleicht Rehe? murmelte der Kauz nach einer Stunde, doch das Käuzchen winkte mit dem Flügel ab:*

*– Rehe? Ich kann ihr ewiges Reheln nicht ertragen!*

*Es verging eine weitere Stunde, und der Kauz meinte:*

*– Kennst du die Elster?*

*– Die Elster elstert, wies ihn das Käuzchen kurz zurecht. Und wieder waren sie sich für eine Stunde einig.*

*Es begann zu tagen, und die beiden Käuze fingen an, ganz stark zu blinzeln, weil ihnen schon die Augen brannten. Und müde waren sie auch.*

*– Käuzchen, wir beide gehören zusammen, stellte der Kauz fest und gähnte breit, alsdann, guten Tag!*

*– Guten Tag, Kauz! nickte das Käuzchen.*

*Und schon schliefen beide fest.*

*Die Sonne ging auf, der Tau funkelte. Der Hase hüpfte vorbei und schlug vor lauter guter Laune ganz nebenbei einen Purzelbaum. Das Eichhörnchen schnellte mit halsbrecherischen Sprüngen durch die Bäume und pfiff fröhlich einen Eichhörnchenschlager. Im Gebüsch tänzelte das Reh und staunte mit freudigen Augen die bunten Schmetterlinge an. Aus der Buchenkrone kreischte die Elster, begeistert über den wunderschönen Morgen.*

*Hoch oben, auf dem verdorrten Föhrenast aber hockten die beiden Käuze und wackelten von Zeit zu Zeit mit ihren dicken Köpfen.*

*Wer weiß, was den beiden träumte.*

Beide hier vorgeführten Modelle zeigen Möglichkeiten auf, wie das Übersetzen zur Veranschaulichung literarischer Seinsweisen und Strukturen eingesetzt werden kann. Während Modell 1 als Variantenmodell gleichsam Streichlösungen anbietet, aus denen sich schließlich die endgültige literarische Form des übersetzten Gedichts herauschält, setzt Modell 2 auf textlich-szenische Erweiterung und sprachliche Ausschmückung. Beide Verfahren, die strenge Reduzierung des Wortmaterials auf das semantisch und ästhetisch Dienliche auf der einen und die sprachschöpferische Erweiterung des Spielmaterials auf der anderen Seite, sind legitime Formen des literarischen Übersetzens und können dazu beitragen, das Spektrum des eigenen Ausdrucksvermögens kreativ zu erweitern.

#### Literatur

Jiří Levý. Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung. Frankfurt/Bonn: Athenäum, 1969.

*Johann Strutz*

## Für einen interkulturellen Literaturbegriff Zur Literatur der Alpen-Adria-Region

In der Komparatistik geht es meist um den Vergleich einzelner herausragender, weltweit diskutierter Autoren oder um deren Rezeption in anderssprachigen Kulturen. Vom engeren soziokulturellen und regionalen Umfeld der Texte wird dabei oft abstrahiert. Bei dieser Konstruktion ihres Gegenstandsbereichs ist die Vergleichende Literaturwissenschaft nicht so sehr eine Alternative zur als vielmehr ein Komplement der herrschenden einzelliterarischen Praxis. Die Komparatistik braucht allerdings nur die Perspektive zu wechseln, z. B. von regionalen Literaturverhältnissen auszugehen, und schon kommt eine Vielzahl von Texten und Literatursystemen in den Blick, in denen einzelphilologische Ansätze an ihre Grenzen stoßen. Dies gilt vor allem für Literaturen mehrsprachiger Regionen und Texte mehrsprachiger Autoren bzw. – *mise en abyme* – mehrsprachige Texte von mehrsprachigen Autoren aus mehrsprachigen Regionen, wobei der Bezug auf die jeweilige regionale Mehrsprachigkeit das entscheidende Kriterium ist.

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht eine solche plurikulturelle und mehrsprachige europäische Region: der Alpen-Adria-Raum. Seine literarische Situation wird sowohl in regionaler als auch in nationaler Hinsicht vom Nebeneinander, Kontakt und Konflikt verschiedensprachiger Kulturen mitbestimmt. Bi- und Plurikulturalität ist hier ein Phänomen, das einerseits auf den regionalen Rahmen beschränkt ist, ihn andererseits aber, wie im Falle der slowenischen Kultur in Kärnten und Italien oder der italienischen in Slowenien und Kroatien, zugleich übersteigt. Diese besonderen sprachlichen Verhältnisse wirken sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche aus und betreffen das literarische Leben in seiner Gesamtheit, die Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur. Sie müssen daher von der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik berücksichtigt werden, wenn diese sich nicht dem Vorwurf aussetzen wollen, eine nationalliterarische Linie zu vertreten, und wenn sie sich überhaupt dem Anspruch stellen, interkulturelle Kompetenz als Beitrag zur sozialen Kompetenz zu vermitteln.

Ein Modell für eine solche einzelliteraturübergreifende, auf der interkulturellen Kommunikation aufbauende Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik ist die "interkulturelle Germanistik", die in der Germanistik des nicht-deutschsprachigen Auslands entstand und sich bereits im Rahmen der "Gesellschaft für inter-

kulturelle Germanistik" institutionalisierte; zu ihren wichtigsten Vertretern zählen Alois Wierlacher und Dietrich Krusche. Ihr Konzept läßt sich allerdings auf die Literaturdidaktik bi- oder plurikultureller Regionen aus einem kultur- und wissenschaftspolitischen sowie aus einem kulturtheoretischen Grund nur in beschränktem Maße übertragen.

Einerseits handelt es sich um ein spezifisches Produkt deutscher Kultur- und Wissenschaftspolitik, mit dem Schwerpunkt auf dem Fach Deutsch als Fremdsprache, das vor allem auf die Förderung des Deutschunterrichts in einigen Ländern Afrikas und Asiens ausgerichtet war und den patriarchalischen, neokolonialistischen Konnex zur deutschen Wirtschaftspolitik nicht immer verleugnen konnte (vgl. Zimmermann 1989; Kreuzer 1989); darüber hinaus stellt sich das Problem der theoretischen und methodischen Grundlagen der "interkulturellen Germanistik" und interkulturellen Hermeneutik sowie der Definition ihrer zentralen Begriffe des "Eigenen", des "Fremden" und der "Identität" (Brenner 1989). Sehr oft werden in den programmatischen Aussagen zur "interkulturellen Germanistik" partikuläre bzw. eurozentristische Kulturkonzepte verabsolutiert. Das Thema der kulturellen Alterität müßte hingegen auch die Frage der Objektkonstruktion aufwerfen, aufgrund der Erfahrung, "... daß wir bei der Untersuchung von Kunstwerken und Kulturen, die unserem unmittelbaren Kunstempfinden fremd sind, als Metasprache der Beschreibung fast immer die *eigenen*, von einer bestimmten Epoche und Kulturtradition hervorgebrachten Ideen und Vorstellungen benutzen" (Lotman 1981, S. 50).

Die "interkulturelle Germanistik" ist seit ihrer Entstehung durch eine hegemoniale Entwicklungs- und Kulturpolitik belastet, auch wenn sich die einzelnen Vertreter des Faches den Abbau dieser Hierarchien und den gleichberechtigten Dialog der Kulturen zum Ziel setzen mochten. In der bikulturellen Situation der Alpen-Adria-Literaturen kann daher von diesem Modell kaum eine besondere Erkenntnisleistung erwartet werden. Während in dem einen Fall die interkulturelle Fragestellung von außen an die Studierenden herangetragen wird, drängt sie sich ihnen im Rahmen der regionalen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität bereits von vornherein auf, als Phänomen des zweisprachigen Alltags, in dem sich ganz verschiedene Relationen zwischen den beteiligten Sprachen, Kulturen und gesellschaftlichen Gruppen – im Spannungsfeld zwischen Dialog und Konflikt – manifestieren können. Als dialogische Theorie der Literatur wäre daher gerade die Komparatistik zur Erforschung der literarischen Interkulturalität besonders geeignet. In diesem Sinne betrachten selbst einige nigerianische Germanisten "inzwischen die Komparatistik als zukunftsreichste Tendenz einer 'Afrikanischen Germanistik'" (Benninghoff-Lühl 1989, S. 205).

Ich habe nicht vor, ein konkretes Lehrplanmodell für einen interkulturellen Literaturunterricht in der Alpen-Adria-Region zu entwickeln, das würde meine

Kompetenzen überschreiten und jedenfalls eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern und Vertretern der verschiedenen Einzelphilologien erfordern (was dieser Sammelband im Idealfall initiieren könnte), sondern beschränke mich hier zunächst auf den Nachweis interkultureller Aspekte bei einigen Autoren der Alpen-Adria-Region.

Wer Pasolinis Lyrikbände *La meglio gioventú* (1954) bzw. deren veränderte und erweiterte Fassung *La nuova gioventú* (1975) oder sein friulanisches Theaterstück *I Turcs tal Friúl* ("Die Türken in Friaul", 1944 bzw. 1976), Tomizzas Romane *Materada* (1960) und *La miglior vita* (1977) bzw. *Eine bessere Welt*, die Romane *Šavrinke* ("Die Frauen der Schaurinia", 1986) oder *Óštrigéca* (1991) seines istrischen Kollegen Marjan Tomšič sowie Handkes Erzählung *Die Wiederholung* (1986) und den Roman *Odstranitev moje vasi* ("Die Beseitigung meines Dorfes", 1983) von Florjan Lipuš in einem Zusammenhang liest, erhält das synoptische Bild eines literarischen Raums, dessen konkrete geographische Entsprechung, der zentrale Bereich der Alpen-Adria-Region – Istrien, Friaul-Julisch Venetien, Kärnten –, seit Jahren von der Tourismuswirtschaft und von verschiedenen Sektoren der Kulturindustrie als "Schnittpunkt dreier Kulturkreise" vermarktet wird. Die "Fremdenverkehrswerbung" greift damit ein Thema auf, das der Sache nach schon die Literaturkritik der sechziger Jahre, allerdings unter völlig anderen geopolitischen Bedingungen, diskutiert hatte: "... heute entdecken die Triestiner der jungen Generation, seien sie autochthon wie der Germanist Claudio Magris oder aus Istrien gebürtig wie ... der Erzähler Fulvio Tomizza, daß zwischen dem Triest eines Svevo, dem Zagreb eines Krleža, dem Wien eines Musil, dem Prag eines Kafka, dem Budapest eines Lukács ein geheimes Souterrain existiert, eine Art von schicksalshafter geistiger Komplizenschaft, die sie in einem stärkeren Maß miteinander verbindet, als sie sich durch Sprache, Nationalität und Ideologie unterscheiden. Im übrigen hatte diese bunt gemischte Kultur, die aber durch eine gemeinsame Sensibilität für das Negative, die Kritik und die Analyse verbunden war, ihr Bindegewebe in zwei Faktoren: in einer bestimmten psychologischen Grundlage jüdischer Ausprägung, die auch noch bei denen bemerkbar ist, die keine Juden waren, und in dem Esperanto, das die deutsche Sprache für alle darstellte." (Bettiza 1966, S. 43)

Diese Sätze schrieb der italienische Romancier und Publizist Enzo Bettiza zu einer Zeit, als der "kalte Krieg" die Annäherung der benachbarten Kulturen im Alpen-Adria-Raum noch sehr erschwerte, wenn nicht gar verhinderte. Tatsache ist, daß die drei Regionen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Schauplatz von mehr oder weniger gewaltsam ausgetragenen nationalen Spannungen, Konflikten und hegemonialen Tendenzen waren, die auch heute noch nicht völlig überwunden sind. Im Gegensatz zu einigen anderen Autoren dieser Regionen des Alpen-Adria-Raums, die an der "Kulturpolitikskultur" (Musil) der Nostalgie

partizipieren und ein harmonisches Bild vom einstigen Vielvölkerstaat zeichnen, liegt die Bedeutung von Schriftstellern wie Pasolini, Tomizza, Tomšič, Handke und Lipuš darin, daß sie neben der nationalen auch die neue, kulturindustrielle Gefährdung ihrer Regionalkulturen thematisieren. Eine gemeinsame ästhetische Maxime ihres Schreibens, zumindest in den genannten Werken, ist der Versuch, kulturelle Alterität und plurikulturelle Erfahrungen als Nicht-Identisches unter dem Aspekt des Scheiterns im nationalen und massenkulturellen Diskurs darzustellen; sie beschreiben in ihren Texten regionale Kultur- und Gesellschaftsformationen, die heute in doppelter Hinsicht vom Verschwinden bedroht sind: bäuerliche und zugleich mehrsprachige.

Ähnliche Tendenzen verfolgen auch andere Schriftsteller dieser Regionen, wie etwa die in italienischer Sprache und im istrischen Dialekt von Dignano/Vodnjan schreibende istrische Lyrikerin Loredana Bogliun oder der ebenfalls istrische, aber aus dem Kroatischen kommende Lyriker, Prosaist und Essayist Milan Rakovac, der auch urbane Aspekte einbezieht und in dessen Texten nahezu die ganze sprachliche Vielfalt der istrischen Region zitiert wird (vgl. Strutz 1996). Rakovac weist in seinen Essays mehrfach auf den Triestiner Lyriker und Erzähler Carolus L. Cergoly hin, der überhaupt als Begründer der mehrsprachigen Gegenwartsliteratur im Alpen-Adria-Raum bezeichnet werden kann. Im Unterschied zu Pasolini, Tomizza, Tomšič, Lipuš und Handke geht es aber bei den meisten Texten von Cergoly, Rakovac und Bogliun nicht so sehr um gesellschaftliche *Modelle* von kultureller und sprachlicher Polyphonie, sondern – wie etwa bei Bogliun – um Einzelaspekte und Momentaufnahmen sprachkultureller Alterität oder – bei Cergoly und Rakovac – um vorwiegend experimentelle Verfahrensweisen, wobei der Materialaspekt der regionalen Mehrsprachigkeit privilegiert wird. Bei Tomizza, Tomšič, Handke und Lipuš ist Mehrsprachigkeit als narrative Funktion hingegen ein konstitutiver Faktor der Inhaltsebene, auch wenn die Texte – wie bei Lipuš – auf der Oberflächenebene als einsprachig erscheinen.

Sowohl die zwei österreichischen als auch die italienischen bzw. istrischen Autoren gehen aus sprachlich, kulturell, gesellschaftlich und politisch heterogenen, konfliktbelasteten Kulturverhältnissen hervor, die man metaphorisch unter dem Begriff der Grenze zusammenfassen könnte: Lipuš und Handke aus der slowenisch-deutschen bzw. deutsch-slowenischen Kärntner Bikulturalität, Tomšič aus dem slowenisch-italienischen, Pasolini und Tomizza aus dem friulanisch-italienischen bzw. istrischen, italienisch-kroatischen Interferenzbereich, der seinerseits einen kontinuierlichen Übergang zwischen dem vorwiegend kroatischen bäuerlichen Binnenland, aus dessen Randzone Tomizza kommt, und der stärker italienisch geprägten, 'bürgerlichen' Küstenregion darstellt, von der sich der Ich-Erzähler des Romans *La miglior vita* deutlich abgrenzt: "Ich lief in Richtung Boscogrando, dicht neben eben ausschlagenden Reb-

stöcken, die sich wie dünne Joche zu hohen Bogen krümmten. Sie mußten bereits zu San Lorenzo gehören, wo man schon mehr italienisch sprach und die Leute mir immer überheblich vorkamen; wir fürchteten ihre Kinder kaum weniger als die aus Umago, denen man sich nicht in die Augen zu schauen traute." (Tomizza 1983, S. 17)

Tomizza macht in seinen literarischen und essayistischen Texten immer wieder auf die vielfach interferierenden Grenzlinien seiner biographischen und literarischen Existenz zwischen den verschiedenen politischen, sprachlichen, kulturellen und regionalen Systemen aufmerksam: Italien und Jugoslawien; kroatisch und italienisch; Katholizismus und Kommunismus; Binnenistrien und Küste; Triest-Stadt und slowenischer Karst etc. (vgl. auch Tomizza 1995). Zwar gilt das interkulturelle Spektrum nicht in gleichem Maße auch für die anderen Autoren, doch liegt eine wichtige Gemeinsamkeit zwischen ihnen darin, daß sie ihren jeweiligen interkulturellen Ansatz – trotz unterschiedlicher allgemeiner (kultureller, sozialer, politischer) und individueller Voraussetzungen – als Antithese zu den herrschenden kulturpolitischen Bedingungen darstellen: sei es im Modus der sozialen und ästhetischen Utopie (Pasolini, Handke, auch Tomšič) oder als historisch bedingtes Scheitern kollektiver und individueller kultureller Identität (Lipuš, Tomizza).

Ihre Texte geben aus diesen Gründen auch einen Anstoß zur theoretischen und fachdidaktischen Problematisierung der traditionellen einzelphilologischen, nationalliterarischen Forschungs- und Lehrpraxis. Die bi- oder plurikulturelle Sprachsituation in einigen Teilen der Alpen-Adria-Region betrifft sowohl die Alltagspraxis als auch die literarischen, philosophischen, politischen, sozialen, religiösen und anderen Diskurse der Region. Diese werden durch die Erfahrung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit und die dadurch gegebenen mehrfachen Kontextualisierungs- und Identifikationsmöglichkeiten sprachlich und kulturell dezentriert, erscheinen mehrdeutig und ambivalent. Daß darin ein subversives Moment liegt, erkannten alle zentralistischen und autoritären Regime: Im verordneten, monokulturellen Diskurs und seinen politischen Funktionszusammenhängen werden soziokulturelle und sprachliche Differenzen bekanntlich durch die offiziellen, monologischen Wertungen hierarchisiert, um die reflexive Entautomatisierung und Kritik systemstabilisierender nationalkultureller Typisierungen und Identifikationsmuster zu unterbinden.

Aus der Perspektive der Einzelphilologien und mit literaturimmanenten Methoden ist es daher jedenfalls nicht möglich, interkulturelle und interdiskursive Zusammenhänge bikultureller Regionen adäquat zu beschreiben und zu erklären. Wer beispielsweise über die slowenische Literatur in Kärnten, die italienische Literatur in Istrien oder die friulanische Literatur in Italien arbeitet, kommt nicht umhin, literarische Phänomene der einen Literatur auf die ent-

sprechenden Entwicklungen der anderen Literatur zu beziehen. Die Texte von zweisprachigen, bikulturellen Kärntner Autoren wie Florjan Lipuš oder Jani Oswald müssen, in Überschreitung des theoretischen und sprachlichen Horizonts der Einzelliteratur, sowohl aus dem Kontext des regionalen slowenischen als auch des österreichischen Literatursystems beschrieben werden. Sie müssen aber auch, über den nationalen Rahmen hinaus, mit dem slowenischen Literatursystem in Verbindung gebracht werden. Das gilt mutatis mutandis für alle literarischen Texte zwei- oder mehrsprachiger Regionen. Insofern ergänzt die regionale Komparatistik, als vergleichende Erforschung mehrsprachiger regionaler Literatursysteme bzw. literarischer Polysysteme, die einzelliterarischen Disziplinen, darüber hinaus kommt ihr auch die Funktion der Metatheorie für eine dialogische Kulturwissenschaft zu.

### 1. Die komparatistische Situation: Formen literarischer Mehrsprachigkeit

Gegenstand meiner Analyse sind daher Werke, in denen die sprachliche Polyphonie der Region zum Ausdruck gebracht wird. Zunächst ist zwischen zwei Typen literarischer Mehrsprachigkeit zu unterscheiden: Entweder handelt es sich um zweisprachig schreibende Autoren mit jeweils einsprachigen Werken oder um mehrsprachige Texte. Für die erste Form stehen Autoren wie Samuel Beckett, Vladimir Nabokov, Isaac B. Singer, Stefan George, Rainer Maria Rilke oder Ivan Goll, die alle in verschiedenen Perioden ihres Schaffens aus bestimmten Gründen in der einen oder anderen Sprache schrieben (vgl. Forster 1974; Beardsmore 1978; Fried 1993). Beispiele in der Alpen-Adria-Region sind etwa Pasolini mit seinen friulanischen Werken oder einige Autoren der slowenischen Volksgruppe in Kärnten und in Italien. Ein weiterer Vertreter literarischer Zweisprachigkeit in dieser Region ist der Südtiroler Gerhard Kofler, der in seinem Lyrikband *Die Rückseite der Geographie* auf italienisch, deutsch und in (deutschsprachiger) Südtiroler Mundart schreibt und sowohl vom Italienischen ins Deutsche wie auch in umgekehrter Richtung übersetzt (Kofler 1988).

Auch zum zweiten Typ mehrsprachiger Literatur – mehrsprachige Einzeltexte bzw. Sprachmischung innerhalb eines Textes – gibt es im Alpen-Adria-Raum einige Beispiele. Zunächst ist aber eine weitere Unterscheidung zu treffen, und zwar nach dem jeweiligen regionalen Sprachbezug (vgl. Goetsch 1987). So arbeiteten einige Autoren der historischen Avantgarde, z. B. Hans Arp, oder Schriftsteller wie James Joyce, Ezra Pound, T. S. Eliot, Thomas Mann und Arno Schmidt vielfach mit fremdsprachigen Zitaten, mehrsprachigen Wortspielen oder Sprachcollagen, die aber nur in seltenen Fällen regionale mehrsprachige Situationen modellieren und zumeist "nur" stilistische, klangästhetische, ethnopoetische oder auch folkloristisch-kolorithafte Funktion haben.

Dagegen beschränken sich Autoren wie Handke, Pasolini, Tomizza oder Milan Rakovac in ihren zweisprachigen Texten auf sprachlich genau bestimmbare regionale Ausschnitte, wie es eben gerade für "kleine Literaturen" bzw. Literaturen nationaler Minderheiten oder plurikultureller Regionen charakteristisch ist. Die Zweisprachigkeit erscheint bei diesen Autoren nicht als mehr oder weniger elitäres Phänomen einer polyglotten Ausdrucksebene, denn die Wahl des Idioms oder des fremdsprachigen Zitats ist weniger sprachstilistisch, phonetisch oder figurenpoetisch motiviert, sondern auf die Sprachen der jeweiligen Region bezogen.

Die regionalistischen Texte dieser Autoren stehen somit in einer komplexen sprachlichen Situation: in bezug auf die individuelle Ebene der Teilnehmenden am Literatursystem spricht die Linguistik von Bilinguität und Bikulturalität, hinsichtlich des soziolinguistischen Aspekts werden die Termini Diglossie und Di-Ethnizität verwendet (Fishman 1980). Das heißt, daß in diesen Texten die soziolinguistische Situation des regionalen "Alltags" zum Ausgangspunkt des literarischen Verfahrens gemacht wird. Wer die Kommunikationsgewohnheiten in zwei- oder mehrsprachigen Gebieten kennt, weiß, daß die Teilnehmer eines "Alltagsgesprächs" je nach Kompetenz und Situation oft innerhalb eines Satzes von einer Sprache in die andere wechseln. Dieses bilinguale Code-switching ist für die Komparatistik immer dann besonders interessant, wenn mit den beteiligten Sprachen auch gesellschaftliche und politische Konflikte verbunden sind und bestimmte Traditionen und Wertsysteme in Frage gestellt werden.

Anders als beim regional neutralen textinternen Sprachwechsel oder dem textexternen Wechsel von einer Schreibsprache zur anderen, stehen in regional-spezifisch mehrsprachigen Texten die Sprachen des interkulturellen Dialogs auch in den politischen, historischen, kulturellen und sprachlichen Spannungsverhältnissen, die für die jeweilige Region charakteristisch sind. Es ist daher ein Unterschied, ob beispielsweise Beckett, George, Rilke oder Ivan Goll sich zur Abfassung eines Textes einmal der französischen, ein andermal der englischen bzw. deutschen Sprache bedienen, ob Autoren wie D'Annunzio und Marinetti italienisch oder französisch schrieben oder ob die slowenischen Autoren in Kärnten auf deutsch und auf slowenisch publizieren. Die regionale Diglossie manifestiert sich insofern sogar noch dann, wenn – wie etwa bei Pasolini oder Florjan Lipuš – der jeweilige zweite Sprachbereich ausgespart bleibt.

Wenn man im istrischen Alltag Sätze zu hören bekommt wie "*Prendi il tovar e la šenica e va lavarla sul patòk*" oder "*Gavimo kompra il plinski štednjak*" (zit. nach Peruško 1984, S. 301), so ist dies Ausdruck einer zweisprachigen Realität und – für Außenstehende, insbesondere die Komparatisten und kontrastiven Linguisten unter ihnen – das Merkmal einer latenten komparatisti-

schen Situation. In der *Ästhetik des Wortes* von Bachtin gibt es eine Passage, in der das archaische Grundmodell einer solchen Sprachsituation beschrieben wird: "Im Grunde genommen ist es ja so, daß ein ... Mensch es nicht mit einer Sprache, sondern mit Sprachen zu tun hat, doch ist der Platz dieser Sprachen festgelegt und unstrittig, das Übergehen von der einen in die andere ist vorherbestimmt und geschieht unbewußt ... Diese Sprachen treffen in seinem Bewußtsein nicht aufeinander; er versucht nicht, sie aufeinander zu beziehen, versucht nicht, eine seiner Sprachen mit den Augen einer anderen zu betrachten. So hat der analphabetische Bauer, weitab von jedem Zentrum ... in einer Reihe von Sprachsystemen gelebt: in der einen Sprache (der kirchenslawischen) betete er zu Gott, in einer anderen sang er Lieder, die dritte gebrauchte er in der Familie, und wenn er sich daranmachte, einem des Schreibens Kundigen ein Gesuch an den Amtsbezirk zu diktieren, versuchte er, eine vierte Sprache (die Amtssprache, eine 'papierne' Sprache) zu sprechen. All dies sind schon unter dem Gesichtspunkt der abstrakten sozial-dialektologischen Merkmale *verschiedene Sprachen*. Aber diese Sprachen waren im Sprachbewußtsein des Bauern nicht *dialogisch aufeinander bezogen*; er ging unbewußt, automatisch aus der einen in die andere: jede war auf ihrem Platz unumstritten, und es war der Platz einer jeden unumstritten. Er verstand es noch nicht, die eine Sprache (und die ihr entsprechende verbale Welt) mit den Augen einer anderen [zu] sehen (die Sprache des Alltags und der Alltagswelt mit der Sprache des Gebets oder des Lieds und umgekehrt)." (Bachtin 1979, S. 187)

Wenngleich Bachtin seine Theorie der Dialogizität nicht speziell im Rahmen komparatistischer Fragestellungen entwickelt hat, erscheint sie mir doch auch für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung. Sein Ausgangspunkt ist die Co-Präsenz verschiedener "Sprachen" bzw. "Stimmen" innerhalb eines Textes, vor allem in der Prosaliteratur bzw. im "polyphonen Roman". Nun verwendet er in seiner Theorie den Begriff "Sprache" bekanntlich nicht im Sinne von "natürlichen Sprachen" (Italienisch, Slowenisch etc.), sondern meint damit Äußerungen verschiedener (gegensätzlicher) verbalideologischer Standpunkte, so daß in einem Text bzw. Wort aufgrund der immanenten Dialogizität verschiedene (gegensätzliche) Wert-Positionen (Wertsysteme, Weltanschauungen, Kulturbegriffe) miteinander in Verbindung gebracht werden (z. B. Volkskultur und offizielle Kultur; hegemoniale und minoritäre Kultur; Peripherie und Zentrum; Heiliges und Profanes).

Im Hinblick auf die Frage der sprachlichen und kulturellen Dialogizität halte ich einen Aspekt der hier diskutierten Autoren und Werke für besonders wichtig: es ist das regionalistische Moment, das sie alle miteinander und zugleich mit dem seit den sechziger Jahren zumindest europaweit aufkommenden neuen Regionalismus verbindet, dessen kulturkritische Intention durch das publizistische, literarische und filmische Werk Pasolinis maßgeblich mitbestimmt wurde.

Ich möchte hier zwar weder auf die einzelliterarischen Traditionszusammenhänge der Texte eingehen noch habe ich vor, genetischen Beziehungen nachzuforschen oder mich mit typologischen Analogien zwischen den Vertretern des europäischen literarischen Regionalismus näher zu befassen. Allerdings steht der von mir postulierte dialogische Charakter der zitierten Werke in einem ursächlichen Zusammenhang mit der Regionalismusbewegung der sechziger und siebziger Jahre: Zum einen erfahren sprachliche und kulturelle Gruppen oder Minderheiten wieder mehr Beachtung und versuchen sich aus den hegemonialen Verhältnissen zu befreien oder zumindest ein Bewußtsein ihrer Eigenständigkeit zu entwickeln (vgl. Fishman 1985). Darüber hinaus werden sowohl pragmatische als auch ästhetische Elemente und Erfahrungen von regionalen, meist bäuerlichen Kulturen für die literarische Intelligenz interessant, und zwar nicht nur kultur- oder nationalitätenpolitisch, sondern, wie etwa John Bergers Roman *Pig Earth* (1979; dt. *SauErde* 1982) zeigt, als Modell eines nicht-technokratischen, "alternativen" Naturverständnisses – nach dem Motto: "von archaischen Kulturen lernen" (vgl. Lipp 1986; Mecklenburg 1982/1986; Koppen 1986). – Ein weiterer komparatistischer Aspekt des literarischen Regionalismus, den man vielleicht mit dem Begriff "Interregionalität", als *Regionalismus plurikultureller Regionen*, bezeichnen könnte (Eger 1994), liegt darin, daß die Texte von Pasolini, Handke, Tomizza, Tomšič und Lipuš als Dokumente konkreter sprachlicher Regionalität durch ihre Mehrsprachigkeit zugleich die regionale Beschränkung aufbrechen, ohne dabei das je regional Besondere aufzugeben und dem nationalen Ganzen hierarchisch zu subsumieren. Das Ganze kommt vielmehr im "egalitären" Modus der Interregionalität in den Blick – ein literarisches Analogon zum "Europa der Regionen"?

Vom Großteil der Regionalliteratur seit den sechziger Jahren unterscheiden sich die Texte auch dadurch, daß in ihnen Zwei- oder überhaupt Mehrsprachigkeit einen zentralen Stellenwert bekommt. Dies gilt zwar auch für die kulturindustriell gesteuerte, nostalgische Donaumonarchie- oder Triest-Literatur (z. B. Roda Roda, E. Trost, G. v. Rezzori, Carpinteri/Faraguna und viele andere), deren Markenzeichen die Sprachenvielfalt des Vielvölkerstaates in ihrer ganzen Abundanz ist, wo diese Mehrsprachigkeit jedoch nur ein Oberflächenphänomen bleibt, ein Kolorit vermittelt, das nur exotisierende, aber nicht interkulturelle Funktion hat. Was die Unterschiede zwischen dem alten Regionalismus und den neoregionalistischen Tendenzen seit den sechziger Jahren betrifft, so ist gerade im sprachlichen Verhältnis zu den jeweiligen dominanten, zentralen Kulturen ein deutlicher Wechsel zu erkennen. Ich erinnere – um in der näheren Umgebung der genannten Autoren zu bleiben – nur an die Schwierigkeiten, die heute so anerkannte Autoren wie Alessandro Manzoni oder Italo Svevo wegen ihrer lexikalischen, grammatikalischen und stilistischen Abweichungen vom florentinischen Standard bei der zeitgenössischen Kritik hatten.

Pasolini, Lipuš, Tomizza und Tomšič lassen sich bewußt auf diese soziolinguistische Idiosynkrasie ein, mehr noch, die Abweichung vom literatursprachlichen Standard ist ein integrales Moment ihrer Poetik. Pasolinis radikale Umwertung der zentralen literarhistorischen Perspektive – in Korrelation zur Umwertung des alten durch den neuen Regionalismus – kommt daher erst durch den Vergleich mit seinen beiden Vorgängern in der nationalliterarischen Tradition – Manzoni und Svevo – voll zur Wirkung: beide bemühten sich – aus der Peripherie kommend – um die Aufnahme in das kulturelle Zentrum, und ihre sprachliche Problematik läßt sich zum großen Teil aus der hierarchischen Relation von "dialetto" und "lingua" erklären (Cernecca 1975, S. 51). Insofern sind die hier ausgewählten fünf Texte hinsichtlich der interkulturellen Zusammenhänge sowie in bezug auf ihr ästhetisch-kritisches Niveau derart profiliert, daß sie als kanonischer Teil eines interkulturellen Lesebuchs der Alpen-Adria-Literatur angesehen werden können.

## 2. Tomizza, Tomšič, Lipuš, Handke und Pasolini im interregionalen Vergleich

Tomizzas Roman *La miglior vita* ist zweierlei: Er ist zum einen die Chronik des zweisprachigen binnenistrischen Dorfes Materada, an der Sprachgrenze zwischen vorwiegend slawischem Binnenland und weitgehend italophonem Küstengebiet liegend. Damit befindet sich das Dorf zugleich an einer Grenze zweier Lebensformen: "Bis hier herauf waren die Menschen gekommen, die man auf einer Mole ausgeschifft hatte und die nicht dafür geboren waren, in einem Gewirr aus Häusern zu leben; bis hierher hatten sich die aus den Bergen im Landesinnern Kommenden gewagt, deren Gedanken gingen und kamen mit dem Atem der Erde"/"Fin qui era salita la gente scaricata su un molo ma non nata per vivere in un intrico di case, qui si erano fermati quelli scesi dall'interno e il cui pensiero andava e veniva col fiato della terra" (Tomizza 1983, S. 20; 1977, S. 14). Zum andern ist der Roman die Lebensgeschichte des Mesners Martin Crusich, eines Mannes aus dem Volk, der in seinen Aufzeichnungen die Wechselfälle der Geschichte, den Ausbruch des Ersten Weltkriegs, die Zeit des Faschismus und des Kommunismus sowie die Katastrophe des Exodus von mehr als der Hälfte der italienischen Bevölkerung im ersten Nachkriegsjahrzehnt festhält (vgl. Colummi 1980). Die letzte Eintragung der Tagebuchnotizen, in die der Roman mündet, datiert vom 23. 1. 1975, und mit seinem eigenen Ende verzeichnet Crusich auch die Auslöschung der alten italienisch-kroatischen Bikulturalität seines Dorfes. Dadurch werden der Roman und sein Schauplatz zum Symbol für die  *einstige* Convivenza, ihr Name steht für alle Ortschaften der italienisch-kroatischen Gemeinsamkeit.

Aus der Beschreibung der Sprachverhältnisse ist ersichtlich, daß Tomizza bei dieser archaischen Bikulturalität von einer Mischsprache zwischen venezianischem und kroatischem Dialekt ausgeht und diese Sprache als Ausdruck eines konfliktfreien, selbstverständlichen Neben- und Miteinanders der beiden Kulturen betrachtet. Die beiden Dialekte, die nahezu eine Symbiose eingehen, wie an sprachlichen Kontaminationen zu erkennen ist, sind sozusagen die interkulturelle Mitte zwischen den jeweiligen Standardsprachen: "Los, Barba Martin, *scominziòjmo*, fangen wir an!" forderte er mich in unserem komischen Dialekt auf/"Dài, barba Martin, *scominziòjmo!*" mi istigò nel nostro dialetto bislacco" (Tomizza 1983, S. 325; 1977, S. 256).

Immer wieder weist der Erzähler auf die starke kroatische Komponente hin, etwa wenn er sich erinnert, daß ihn die Dörfler auf kroatisch ansprechen: "Gott erhalte Euch gesund, Barba Martin", sagte er liebevoll in unserem Dialekt. 'Gott geb's, mein Sohn', antwortete ich und winkte ihm zu/"*Boh vam daj zdrolje, barba Martin*', mi si rivolse affettuosamente nel nostro dialetto. '*Boh doj, sine*', gli risposi salutandolo con la mano" (Tomizza 1983, S. 342; 1977, S. 274) oder wenn in dem tragischen Moment, als er seinen toten Sohn ins Dorf heimbringt, die Anteilnahme der Dorfbewohner zum Ausdruck gebracht wird: "Ich ließ den Strang los und brach in Schluchzen aus, in einen Winkel verkrochen, das Gesicht in die Hände vergraben. Der Glockenklang wurde wieder ruhiger, kehrte dann zu den einzelnen Schlägen des Anfangs zurück. Als er ganz verstummte, trat ich hinaus in einen Kreis von Menschen aus den Nachbardörfern. '*Huala, judi*', danke, Leute, sagte ich in unserem Dialekt und schleppte mich nach Hause/"*Mollai la corda e scoppiai in singhiozzi, reggendomi il volto tra le mani in un angolo. Il suono tornò a illimpidirsi, poi a frantumarsi nei rintocchi dell'inizio. Quando cessò del tutto uscii fra un gruppo di persone dei villaggi vicini che mi facevano corona. 'Huala, judi', dissi e mi trascinai a casa*" (Tomizza 1983, S. 228-29; 1977, S. 180).

Die gleiche sprachliche Situation kommt auch in *Materada*, dem ersten Roman der *Trilogia istriana* (1960-67), zum Ausdruck, dessen Erzähler Franz Kozlović mehrmals als Kroat apostrophiert wird und wo das Kroatische sogar eine besondere Funktion hat: "Wie immer, wenn es um Geschäfte und wichtige Dinge ging, redeten wir auf slawisch: *po našu*, auf unsere Art, wie man in unserer Gegend zu sagen pflegt."/"*Come sempre in caso di affari e di cose importanti, parlammo in slavo: po našu (alla nostra), come si usa dire dalle nostre parti.*" (Tomizza 1993, S. 19; 1960, S. 15) Erst der geschichtliche und politische Verlauf bringt die Politisierung und führt zum Antagonismus der beiden Kulturen. Die Konsequenz ist die "Erfindung" und Deklaration von nationalen Identitäten sowie der Zwang zum nationalen Bekenntnis (vgl. Reiterer 1993).

Der sprachliche Reichtum der alten kroatisch-venezianischen Dorfkultur zeigt sich vor allem an den vielen Begriffen aus dem bäuerlichen Leben und aus der Natur. Um die istrische Bikulturalität vor dem Vergessen zu bewahren, zählt der Chronist immer wieder die slawisch-romanischen Orts- und Familiennamen auf und erstellt ganze Kataloge von Pflanzennamen in beiden Sprachen. Dennoch sind die kroatischen Zitate mit Bedacht eingesetzt – zur Erleichterung für das italienische Publikum arbeitet Tomizza mit Anmerkungen und Glossaren. Umso prägnanter kommt die zweisprachige Situation in Momenten starker Gefühlsbeteiligung zum Ausdruck. Wie sich insgesamt zeigt, entwickelt Tomizza seine dialogisch-interkulturelle Perspektive vornehmlich aus der latenten Präsenz der "anderen" Sprache und Kultur, als komplementäres Verhältnis von figuresprachlichem und narrativem Diskurs. Diese Komplementarität war für den Zagreber Italianisten Tonko Maroević Grund genug, Tomizza "mit einem Teil seines Werkes zu denjenigen Schriftstellern zu zählen, die als kroatische Autoren in italienischer Sprache bezeichnet werden könnten" (Maroević 1988, S. 268). In Ansätzen ist diese Art von Zweisprachigkeit auch bei anderen istrischen Autoren erkennbar, als interkulturelle *écriture par excellence* wurde sie aber bisher nirgends so konsequent durchgeführt wie bei Tomizza.

Marjan Tomšič ist der zur Zeit wichtigste slowenische Prosaschriftsteller aus Istrien, und Istrien ist der exklusive Schauplatz seiner Literatur. Die Bedeutung der istrischen Kultur für sein literarisches Schaffen läßt sich in seinen Texten sowohl auf der Ausdrucks- als auch auf der Inhaltsebene erkennen, im linguistisch-topographischen und im semantischen Bereich. Seit seinem ersten istrischen Roman, *Šavrinke* (1986), "Die Frauen der Schaurinia" (d. i. das Hinterland von Koper/Capodistria, Izola/Isola und Piran/Pirano), bis hin zum Roman *Zrno od frmentona* (1993), "Das Maiskorn", ist bei ihm ein ungewöhnlich hoher Anteil an dialektalen, romanischen und anderssprachigen Wörtern festzustellen, darunter finden sich auch deutsche Lehnwörter, wie etwa "šrajat" (schreien), "tancat" (tanzen) oder "štrafat" (strafen). In der Übersetzung geht der Reiz der regionalen Mehrsprachigkeit seiner Texte allerdings fast ganz verloren, weil die Möglichkeiten der Wiedergabe oder Übertragung beschränkt sind.

Die sprachlichen Einflüsse machen sich nämlich vor allem auf der lexikalischen Ebene bemerkbar, an unzähligen Lehnwörtern oder fremdsprachlichen Zitaten, wie etwa "anka" (auch, it. anche, slow. tudi), "cimiter" (Friedhof, it. cimitero, slow. pokopališče), "deštin" (Schicksal, it. destino, slow. usoda), "fačolič" (Taschentuch, it. fazzoletto, slow. robček), "forši" (vielleicht, it. forse, slow. mogoče), "kamera" (Zimmer, it. camera, slow. soba), "kantat" (singen, it. cantare, slow. peti), "kantina" (Keller, Vorratsraum, it. cantina, slow. klet), "konfin" (Grenze, it. confine, slow. meja), "kontent" (zufrieden, it. contento, slow. zadovoljen), "štimati" (gern haben/achten, it. stimare, slow. imeti rad),

"štupido" (Narr, it. stupido, slow. norček), "šufito" (Dachboden, it. soffitta, slow. podstrešje), "tokat" (zustoßen/geschehen, it. toccare, slow. zgoditi se). Daneben gibt es idiomatische und grammatikalische Interferenzen, wie etwa den verneinten Imperativ der zweiten Person Einzahl, der nach italienischem Muster in Abweichung vom slowenischen Standard durch den Infinitiv wiedergegeben wird (z. B.: "Tonina, ne je poslušati" – Tonina, hör ihr nicht zu –, vgl. ital. "non ascoltare").

Die polyphone Textur seiner Romane hat nicht nur die Funktion, konkrete gesellschaftliche und kulturelle Mehrsprachigkeit auf der Ausdrucksebene mimetisch wiederzugeben, sondern läßt bereits eine tiefere narrative Funktion erkennen. Tomšič setzt nämlich Mehrsprachigkeit nicht bloß in der Figurenrede ein, um durch die Sprachmischung lokales plurikulturelles Kolorit zum Ausdruck zu bringen, er weist auch dem narrativen Diskurs seiner Romane eine solche bikulturelle Kompetenz zu. Der mehrsprachige Ansatz auf beiden Ebenen signalisiert sprachliche Grenzgängerei, Partizipation an zwei oder mehreren Kulturen und damit sprachliche, kulturelle und literarische Dezentrierung, d. h. Abweichung von der standardsprachlichen Norm.

Mit der sprachlichen Dezentrierung, der Erhebung der Regionalsprache(n) zur Literatursprache, verbindet sich die Aufwertung der Provinz. Ähnlich wie Tomizza wiederholt Tomšič seinem Lesepublikum unermüdlich das Ortsverzeichnis seiner Region, die Namen, Pflanzen, Farben und Gerüche der Landstriche, durch die seine Protagonisten kommen und gehen. Bleiben Tomizzas Erzähler meist stationär auf die Pfarre, Gemeinde, Kleinstadt als soziokulturelles Anti-Zentrum bezogen, so ist das Grundmodell der Erzählungen und Romane von Tomšič die ungewöhnliche, fast immer sehr exakt lokalisierbare phantastische Reise en miniature: durch die heimische Region, durch das mittlere und küstennahe, italophone Istrien, von Buzet/Pinguente bis Koper/Capodistria und von den slowenischen in die benachbarten kroatischen Dörfer; ein Reisen, das sich nur deshalb nicht ins Provinzielle verirrt, weil es unter dem Vorzeichen der imaginären Grenzüberschreitung erfolgt – kulturell, sprachlich, landschaftlich, historisch und metaphysisch.

Die hinsichtlich der kritischen Autorenperspektive geradezu diametral entgegengesetzten Texte von Tomizza und Lipuš konvergieren in einem wichtigen Punkt: beide stellen dörfliche Kollektivität dar, beide mittels Erzählerfiguren der mündlichen Literaturtradition, und in beiden Fällen ist es eine "Beseitigung" der traditionellen Dorfkultur: bei Tomizza durch die jeweiligen Nationalismen, bei Lipuš durch die Lähmung des kulturellen Lebens in zur Folklore erstarrten Interaktionsschemata, die freilich selbst wieder eine – wenngleich falsche, weil konservativ-resignative – Reaktion auf die Marginalisierung der

Volksgruppenkultur durch die hegemoniale Mehrheitskultur sind (vgl. Strutz 1989).

Die Verfahrensweise, mit der Lipuš die *Beseitigung des Dorfes* darstellt, ist die dialogische Zweisprachigkeit im Bachtinschen Sinne des Begriffs. Auf der linguistischen Ebene geht es um den polemischen Dialog zwischen der oral-literarischen Sprache eines volkstümlichen Erzählers und dem narrativen Diskurs des Romans, auf der Metaebene handelt es sich um den polemischen Dialog zweier literarischer Diskurse: der Folklore und der literarischen Avantgarde. Aus diesem intertextuellen Spannungsfeld zweier "Sprachen" bzw. Weltanschauungen resultiert die Wirkung dieses erstaunlichen Textes.

Der Roman, der unter allen Werken von Lipuš auch sprachlich am stärksten regionalisiert ist, besteht aus acht Kapiteln, die durch einen gemeinsamen lokalen Bezug, das "Dorf", sowie durch kulturelle, religiöse und historische Muster miteinander verbunden sind. Eine Handlung oder Fabel ist nur ansatzweise, ironisch gegeben: das ungeduldige Warten der Dorfbewohner auf den nächsten Toten; es erstreckt sich rahmenartig vom ersten Satz des Buches bis zum letzten und klingt in fast allen Abschnitten im Zusammenhang mit der durchgängigen Todesthematik an. Im Sinn des digressiven, mehrstimmigen Erzählkonzepts sind die perspektivisch wechselnden, kontrastiv montierten Sequenzen der Kapitel zum Teil verschiedenen Zeitebenen zugeordnet: diese führen in einigen chronikalischen Reminiszenzen aus der Gegenwart bis in die fernere historische oder auch mythische Vergangenheit des fiktiven Dorfes zurück. Aufgrund der Dominanz reflexiver Passagen verstärkt sich der Eindruck von überzeitlicher Simultaneität, wobei durch die synchronisierende, auf paradigmatische Repräsentativität ausgerichtete Darstellung und die parataktische Reihung der Sequenzen schließlich weniger eine Chronik, als eine Archäologie des kärntnerslowenischen Dorfes entsteht.

Lipuš überträgt die Vermittlung der einzelnen Teile und Segmente des Dorfmosaiks einem volkssprachlichen Erzähler oder Chronisten (mit Ausnahme eines hochsprachlichen Kapitels). Die Sprach- und Erzählmuster dieser Figur erinnern an die slowenischen Volksschriftsteller des 18. und 19. Jahrhunderts, die Bukovniki (und an die russische skaz-Tradition), und zitieren damit einen alternativen, vorschritfkulturellen Erfahrungsbegriff. Dieser Erzähler ist aber kein naiver Vertreter der mündlichen Tradition, sondern sozusagen bereits durch die postmoderne Ambivalenz hindurchgegangen. Die Verbindung von sprachlicher Virtuosität – Ästhetisierung der Volkssprache im Kontrast zum Standard –, rabiaten Ironie und analytischer Leidenschaft befähigt den Erzähler zur Ironisierung sowohl der traditionalistischen Sujets und Verfahrensweisen wie zur Demaskierung der "Automatik des in fertigen Sätzen [und Verhaltensformen] stagnierenden Bewußtseins" (Handke, mit Bezug auf Jonke, 1976, S. 201).

Die Dörfler sind in der *Odstranitev* nicht individualisiert oder namentlich bezeichnet, noch viel weniger sind sie dem Geschehen, soweit man davon sprechen kann, gar oppositionell zugeordnet, sondern repräsentativ, als Funktionen und Figurationen religiöser und kultureller Diskurse, die insgesamt das "Dorf" konstituieren und sich sozusagen ihre Subjekte auf der Basis vorformulierter Versatzstücke selbst schaffen. Die dörfliche Welt der *Odstranitev* ist ohne Hauptfigur, ohne Helden oder handelndes Subjekt; ein solches existiert nicht einmal in reduzierter Form, da individuelle Identität im Ensemble der Konventionen und Rituale einer stagnierenden Kultur aufgehoben wird. Die Kritik resultiert aus der immanenten Dialogisierung durch die 'fremde Rede', aus der artistischen Auflösung und Kombination des sprachlichen Materials, wobei sich regelhafte Zusammenhänge im Sinne von Wittgensteins Sprachspiel-Theorie erkennen lassen. Während es etwa Jonke, auf dessen *Geometrischen Heimatroman* in der *Ostranitev* angespielt wird, in erster Linie darum geht, die "politische Grammatik" (Heißenbüttel) der 'obrigkeitlichen Sätze' aufzudecken, haben die sprach-experimentellen, ludistischen und kritischen Passagen bei Lipuš – bei aller Ambivalenz – darüber hinaus auch eine archäologische, also bewahrende Funktion. Seine Wort-Ästhetik transformiert die verlorene Kultur.

Handkes Erzählung *Die Wiederholung* ist der vorläufige Höhepunkt einer bereits im Frühwerk einsetzenden Annäherung an die slowenische Kultur. Handke, im einst zweisprachigen Südkärntner Ort Griffen/Grebinj geboren, setzte sich auch publizistisch für die slowenische Volksgruppe in Kärnten ein, deren Literatur nicht zuletzt aufgrund seiner Übersetzungen (F. Lipuš und G. Januš) über den deutschen Sprachraum hinaus bekannt wurde. Die Faszination der slowenischen Kultur erklärt sich bei ihm einerseits aus seiner Herkunft, dem slowenischen Element seiner Großeltern, andererseits – wie bei Tomizza – aus seinem "Angezogensein durch 'geschichtslose Nationen' im Sinne beschränkter, kleiner Gemeinschaften als Bewahrerinnen unveränderlicher, von Generation zu Generation weitergegebener Werte" (Gabriel 1983, S. 75). Die ausgeprägte "slowenische" Komponente läßt auch bei ihm die Möglichkeit einer "anderen" Objektkonstruktion zu: Der slowenische Kritiker Jože Snoj bezeichnet einen Teil von Handkes Werk als slowenische Literatur in deutscher Sprache (Snoj 1991).

*Die Wiederholung* ist die Erzählung einer Suche. Filip Kobal, die "Grenz-natur", wie sich der Erzähler selbst nennt, begibt sich quer durch Slowenien – von Maribor bis zum Triestiner Karst – auf die Suche nach den Spuren seines legendären Vorfahren, des Anführers eines Bauernaufstandes am slowenischen Karst vom Anfang des 18. Jahrhunderts. Die Kobals selbst leben allerdings bereits in einer Art Exil nahe der slowenisch-deutschen Sprachgrenze in Rinkenbergl/Vogrčce (Kärnten), unweit von Griffen. Mehr als diese Suche beschäf-

tigt den Ich-Erzähler die Gestalt seines im Krieg verschollenen Bruders Gregor, auf den er charakteristische Elemente seiner slowenischen Wunschkultur und Wunschbiographie projiziert. Der Bruder hinterläßt ihm außer seinen Schulmitschriften und Aufzeichnungen ein slowenisch-deutsches Wörterbuch – es handelt sich offenbar um das zweisprachige, slowenisch-deutsche Wörterbuch von Maks Pleteršnik, erschienen 1894/95. Dieses dient ihm als Materialbasis für sein utopisches Projekt: die Stiftung einer neuen Kultur der "Schrift".

Auch hier geht es also – wie in der Chronik des Martin Crusich in *La miglior vita* oder in dem "karnevalisierten" Dorfroman bei Lipuš – um eine zweisprachige Identität, auch hier ist die Vorlage eine archaische, agrarische Gesellschaft als gegenkultureller Entwurf. Das wird bereits durch den Sprachbegriff Handkes signalisiert, wenn der Erzähler der *Wiederholung* behauptet, daß das Slowenische "für Krieg, Obrigkeit und Triumphzüge sozusagen nur Lehnwörter hat, aber einen Namen schafft für das Unscheinbarste" (Handke 1986, S. 202). Das Slowenische (als kulturelles Konstrukt nach dem Wörterbuch vom Ende des 19. Jahrhunderts) läßt sich aufgrund dieser Konzeption mit Isaac B. Singers Begriff vom Jiddischen vergleichen: "*a Loschn fun Golus, ohn a Land, ohn Grenitzen, nischt gschitzt fun keijn schum Meluchoch* (eine Sprache des Exils, ohne Land, ohne Grenzen, ohne Unterstützung irgendeiner Regierung). [...] Das Jiddische kennt keine Worte für Waffen, Munition, Manöver oder Kriegstaktik. [...] Das Schicksal, das heute dem Jiddischen widerfährt, könnte morgen das Schicksal der Kunst schlechthin sein" (Cerha 1991). Diesem Sprachbegriff entspricht in der *Wiederholung* ein romantischer Volksbegriff einer vorindustriellen Zivilisation: "Ein so zärtliches wie grobianisches Volk ... ohne Adel, ohne Marschtritt, ohne Ländereien (das Land nur gepachtet); der einzige König jener Sagenheld, verkleidet, umherschweifend, sich kurz offenbarend und wieder verschwindend. ... Und dabei war es doch ... gar nicht das besondere slowenische Volk, oder das Volk der Jahrhundertwende, welches ich, kraft der Wörter, wahrnahm, vielmehr ein unbestimmtes, zeitloses, außergeschichtliches – oder, besser, eins, das in einer immerwährenden, nur von den Jahreszeiten geregelten Gegenwart lebte ... jenseits oder vor oder nach oder abseits jeder Historie" (Handke 1986, S. 201-202).

Im Wörterbuch findet der Erzähler dieses mythische Volk auf den "Spuren" seines Bruders: "Es fing damit an, daß sich Wort für Wort – der Bruder hatte bestimmte angestrichen, so daß ich vieles überspringen konnte – vor mir ein Volk zusammensetzte, in dem sich genau die Dörfler zuhause wiederholten, ohne dabei aber, wie in den umlaufenden Geschichten und Anekdoten, einzuschumpfen zu Typen, Charakteren und Rollenträgern; ich sah von den Menschen und Sachen nur deren strahlende Umrisse. Die Wörter handelten von einem ländlichen Volk, in dem auch die Vergleiche aus dem Landbereich ka-

men: 'Er benützt seine Zunge wie die Kuh ihren Schwanz'; 'Du bist langsam wie der Nebel ohne Wind'; 'Bei euch ist es kalt wie auf einer Brandstätte'" (ibid., S. 199). An diesem Wörterbuch gehen dem Erzähler der sprachliche Reichtum, die Konkretheit und Unmittelbarkeit der slowenischen Alltagskultur auf: "und die Übersetzung der Wörter *mleko* und *kruh* war keine ins Anderssprachige, sie war eine zurück in die Bilder, in die Kindheit der Wörter, ins erste Bild von Milch und Brot" (ibid., S. 133).

Handke liefert das hermeneutische Prinzip seiner interkulturellen Rekonstruktion einer archaischen Kultur aus dem Wörterbuch von 1894/95 nebenbei gleich selbst mit: "Bekanntes unbekannt machen; den Bereich des Unbekannten abschreiten und vergrößern" (ibid., S. 262). So wie die landwirtschaftlichen Aufzeichnungen des Bruders Lernheft und Lehrbuch in einem sind, gehen die archaischen Wörter und Wort-Bilder des Buches unmittelbar in die neue Erkenntnis eines Lebenszusammenhangs über. Dazu kommt – real vorweggenommen durch Handkes Lipuš- und Januš-Übersetzungen – auf der fiktionalen Ebene die Arbeit des Übersetzens in das ihm geläufigere Deutsch, parallel zum slowenisch-deutschen Dialog des "Weisheitsbuchs": "Ergriff der Lesende aber nicht Partei für die andere Sprache, gegen seine eigene? Schrieb er nur dem Slowenischen, und nicht auch seinem Deutschen, jene Ein-Wort-Zauberkraft zu? – Nein, es waren doch die beiden Sprachen zusammen, die Einwörter links und die Umschreibungen rechts, welche den Raum, Zeichen um Zeichen, krümmten, winkelten, maßen, umrissen, errichteten. Wie augenöffnend demnach, daß es die verschiedenen Sprachen gab, wie sinnvoll die angeblich so zerstörerische babylonische Sprachenverwirrung" (ibid., S. 207).

Wie in vielen anderen Texten der bürgerlichen Moderne, so kann auch hier Identität nur durchs Schreiben bewußt werden. In der utopischen Regression auf ein "bäuerliches Universum" (Pasolini), dessen Archaik national- und sozialpolitischer Ungleichzeitigkeit zuzuschreiben ist, scheint aber zugleich auch die zeitgenössische Aussteigertopik durch. Ähnlich wie Tomizzas Erzähler zwei Sprachbereichen angehört, der veneto-kroatischen Dialektenebene seiner erzählten Welt und der standardsprachlichen Ebene seines Diskurses, thematisiert auch Handkes Erzählung *Die Wiederholung* zwei Sprachbereiche. Dabei wird allerdings ein beträchtlicher Unterschied zwischen den beiden Autoren erkennbar: während Tomizza konkrete bikulturelle Verhältnisse beschreibt, realisiert sich bei Handke die komplementäre, "fremde" Perspektive nicht auf der Figurenebene, sondern durch die intertextuelle Buch-Metapher. Wo Handke emphatisch das Individuum (zumindest als schreibendes) behaupten will und dessen utopischen Kulturmythos durch die – wenngleich immer neu auferlegte – Schaffung der schriftlichen literarischen Kultur inszeniert, steht bei Tomizza ein Chronist aus dem Volk, ein Erzähler, der – trotz des konträren Anscheins ist dies auch eine Intention des postmodern montierenden, kritischen Erzählers

bei Lipuš – im Sinne Gramscis den russischen Autoren nähersteht als den italienischen der offiziellen Kultur. Aus seinem von einem undogmatischen Humanismus geprägten chronikalischen Bericht entsteht keine bürgerliche Epopöe, sondern ein Epos, "die Geschichte einer Pfarrgemeinde ohne Geschichte, ein umgekehrtes Heldengedicht" (Tomizza 1980, S. 135). – Der Vergleich zwischen Tomizza und Handke sollte außerdem verständlich machen, daß Handkes Slowenien-Mythos nicht mit dem realen Slowenien verwechselt werden darf. So hat sich Handke im Hinblick auf die Erhaltung des jugoslawischen Vielvölkerstaates gegen die Unabhängigkeit von Slowenien ausgesprochen (Handke 1991).

Pier Paolo Pasolinis Gedichte in friulanischer Sprache nehmen – als einsprachige Texte – in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung ein (Pasolini 1975). Es gäbe zwar durchaus Möglichkeiten, sie in einen Bezug etwa zur friulanischen Lyrik oder zu Pasolinis Parallelübersetzungen zu bringen, mit denen er eine überregionale Rezeption erleichtern wollte (Guagnini 1979; Hofer 1971), im gegenwärtigen Kontext interessiert mich jedoch ihr Stellenwert innerhalb der regionalen Diglossie Friulanisch-Italienisch. Bei der Durchsicht von Pasolinis zahlreichen Schriften zur Frage des Dialekts in der Literatur oder auch in Anbetracht seiner Bemühungen um die Neubelebung der friulanischen Literatur zeigt sich, daß es ihm zwar auch um ästhetische Fragen ging; ebenso wichtig war ihm aber der Rückgriff auf die Muttersprache im Kontext der kulturpolitischen Diskussion um Regionalismus und Zentralismus in Italien (dazu De Mauro 1987, S. 37-43; Tessarolo 1990).

Wie bei den anderen Autoren ist auch hier eine Grundintention des Regionalismus erkennbar: die antizentralistische Kritik der politischen, ökonomischen und kulturindustriellen Hegemonie der offiziellen Kulturpolitik. Dies gilt sowohl für Pasolinis politisches Engagement für archaische Kulturen – in pointierter Interpretation von Gramscis Begriff der "letteratura nazional-popolare", wie er in den *Scritti corsari* (1975) ausführt – als auch für jene Texte, in denen er auf unmittelbare überregionale Verständlichkeit verzichtet, indem er auf ein Idiom von geringerer Reichweite rekurriert: die friulanischen Gedichte oder die Prosatexte und Filme im römischen Dialekt – wodurch der Regionalismus gleichzeitig zu einer ästhetischen Funktion wird.

Seine "Umpolung" der zentralistischen literatursprachlichen Situation durch die Forderung nach "einer Poetik der Dialektlyrik als Antidialekt, nämlich als Literatursprache" (von Hofer 1971, S. 118) zielt ebenfalls in diese Richtung. Eine ähnliche Funktion könnten auch die griechischen Passagen im nachgelassenen Romanprojekt *Petrolio* haben (der Stellenwert von Pasolinis und Handkes Orestie- bzw. Aischylos-Übertragung wäre in diesem Kontext ebenfalls zu erörtern). Pasolinis Auffassung vom Klassencharakter des Friulanischen – als

Modell einer archaisch-bäuerlichen Perspektive – kommt jedenfalls in seiner Analyse der eigenen sozio-linguistischen Situation klar zum Ausdruck: "Der Regreß, jene wesentliche Anrufung des Dialektalen, sollte sich vielleicht nicht *innerhalb* des Dialekts vollziehen ... sondern verursacht sein von komplexeren Gründen ... sollte sich von einer Sprache (dem Italienischen) zu einer anderen Sprache vollziehen (dem Friulanischen), die Gegenstand einer traurigen Sehnsucht wurde, in ursprünglicher Weise sinnlich ... die aber dann zusammentrifft mit der Sehnsucht von jemanden, der in einer Zivilisation lebt ... die an ihrer sprachlichen Krise angelangt ist, beim verzweifelten und gewaltsamen '*je ne sais plus parler*' Rimbauds. ... der ... Rückzug von einer Sprache in eine andere – ältere und unendlich reinere – war eine Regression längs der Stufen des Seins. ... Da er sich dessen auf psychologisch normale Art rational nicht bemächtigen konnte, kam er nicht umhin, als darin einzutauchen: zurückzukehren: jenen Weg noch einmal zu gehen, in dessen Mitte seine Glücksperiode sich traf mit der zauberhaften Landschaft von Casarsa, mit einer ländlichen Lebensweise, die episch wurde durch eine traurige Schwere von Sehnsucht. Wissen bedeutete aussprechen. Hier war der sprachliche Bruch, die Rückkehr zu einer Sprache, die näher bei der Welt war." (Pasolini 1985, S. 115-116)

Dieser Vorsatz manifestiert sich durch eine implizite und indirekte, kontextuell bedingte sprachliche und ästhetische Polyphonie: durch die Wahl eines "unkorruptierten" Idioms, das Friulanische, den Mythos einer unentfremdeten Kultur und Gesellschaft und den im Vergleich zum sozialen Status dieser Sprache in der Diglossie Italienisch-Friulanisch hohen lyrischen Stil der Gedichte (vgl. Spagnoletti 1988). Gleiches kommt bei Handke durch die "innige Ironie" im Zusammenhang mit der slowenischen Sprache zum Ausdruck. Insofern besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Tomizza und Lipuš (mit Einschränkungen auch Tomšič) auf der einen sowie Handke und Pasolini auf der anderen Seite. Während Tomizza, Lipuš und Tomšič den allmählichen Niedergang einer Kultur beschreiben, geht es den beiden anderen eher um gesellschaftspolitische, ästhetische und erkenntnistheoretische Aspekte der (literarischen) Mehrsprachigkeit. Allen Autoren ist überdies ein archaisierender, epischer Gestus gemeinsam. Bei Lipuš, Tomizza und Tomšič ist diese Stilisierung durch die Zweistimmigkeit der "fremden Rede" – durch fiktive Oralität (*skaz*) und epischierende Verfahren – eine Form der Kritik an der offiziellen, zu erfahrungsloser Information und zum Ritual pervertierten Kultur, im Sinne von Benjamins *Erzähler-Essay* (Benjamin 1977).

Die sprachliche Stilisierung ist aber auch der Bereich, wo Kritik in Affirmation, Polyphonie in Folklore, die archaische Sprache zum "preziösen Vergleichslexikal des Hochsprachlichen" (von Hofer 1971, S. 145) und das Besondere zum kulturindustriell schlechten Allgemeinen umschlagen können. Pasolini, Handke und Tomšič entgehen dieser Gefahr infolge der Abstraktheit und

Isolierung ihrer Kritik nicht ganz: ein gegenkultureller Diskurs kann seine kritische Intention nur aufrechterhalten, solange das Objekt der Kritik, in diesem Fall der je herrschende literatur- und kultursprachliche Diskurs, zumindest impliziert ist. Im Gegensatz zu den konsequent "dialogischen" Texten von Lipuš und Tomizza geraten jene von Handke und Pasolini in die Nähe eines subjektivistischen oder, bei Tomšič, esoterischen Monologs, der die dialogische Gegenposition, die Realität, aus dem Blick verliert (oder verdrängt).

### 3. Interkulturalität, Schule und Region

Obwohl von den fünf vorgestellten Autoren bisher nur Pasolini in zwei verschiedene Literaturgeschichten aufgenommen wurde – in die friulanische und die italienische –, stellten maßgebliche Literaturkritiker doch zumindest bereits auch hinsichtlich einiger Texte Handkes und Tomizzas die Behauptung auf, daß auch diese beiden aufgrund ihrer Thematik und ihres spezifischen narrativen Konzeptes die Grenzen "ihrer" Nationalliteratur überschritten hätten: Der eine wurde explizit als kroatischer Autor in italienischer Sprache, der andere als slowenischer Autor in deutscher Sprache bezeichnet. Wie die Analyse zeigt, läßt sich die transgressive Funktion des bikulturellen Kontextes und der regionalen literarischen Mehrsprachigkeit – wenngleich nicht in so prononciierter Weise – auch an Texten von Florjan Lipuš und Marjan Tomšič erkennen. Ähnliche Tendenzen – zum Teil innerhalb urbaner Kontexte – sind in anderen Texten dieser Autoren erkennbar, wie etwa in Tomizzas Roman *L'amicizia* (1980), aber auch bei anderen Autoren der einzelnen Regionen, so z. B. Boris Pahor, Alojz Rebula, Žarko Petan, Drago Jančar, Nedjeljko Fabrio, Ferruccio Fölkel oder Enzo Bettiza. In weiterer Folge gehören dazu auch einige Werke der experimentellen österreichischen Literatur, wie etwa in Helmut Eisendles Triest- und Friaulroman *Der Narr auf dem Hügel* (1981).

Die besprochenen Werke stellen als Dokumente regionaler Bikulturalität und Alterität auch die hegemoniale Relation von Peripherie und Zentrum in Frage. Aufgrund ihrer sprachlichen Dualität erscheinen sie als interkulturelle Gegenmodelle zum jeweiligen offiziellen Kulturbetrieb, den sie regional dezentrieren und dehierarchisieren. Sie bilden in sprachlicher Hinsicht einen "polytheistischen Raum" (Lyotard 1977, S. 8), der von nationalen Zuordnungen nicht erfaßt werden kann, denn sie gehören keiner Einzelliteratur mehr ganz und ausschließlich an, ebensowenig wie sie von einer "nationalen" Literaturwissenschaft allein beansprucht werden können. Zweisprachigkeit ist hier keine Verdopplung, sondern die Spezifik bikultureller regionaler Identitäten. Und wenn ich mir den Standpunkt der russischen Semiotik von Bachtin bis Lotman zu eigen mache, ist Mehrsprachigkeit als materiale Bedingung literarischer Bilinguität überhaupt ein konstitutiver Faktor der Kultur. Insofern erscheint mir

die mehrsprachige Literatur nicht als Sonderfall, oder gar als ein zweifelhaftes ästhetisches Produkt, sondern vielmehr als eine Voraussetzung von Literatur überhaupt.

Michail Bachtin hat in seiner Roman- und Kulturtheorie die Redevielfalt im Roman als spezifisches Instrument seiner Ideologiekritik herausgestellt; nicht von ungefähr finden sich vergleichbare Voraussetzungen für eine solche, auf sprachlicher, ästhetischer und kultureller Mehrstimmigkeit beruhende, virtuelle Dialogizität gerade in der konkreten Praxis der Kulturen in der Alpen-Adria-Region. Auch Hofmannsthals sprach- und kulturtypologische Überlegungen zur imagologischen Abgrenzung zwischen "Preuße" und "Österreicher", die Sprachphilosophie Mauthners und Wittgensteins, die Freudsche Psychoanalyse und die zum Teil darauf bezogenen interdiskursiven Reflexionen im Roman bei Italo Svevo und Vladimir Bartol sowie vor allem die eingangs im Bettiza-Zitat angedeuteten Beziehungen zwischen den großen Romanciers und Theoretikern aus den verschiedenen Regionen der Donaumonarchie ließen sich mit diesem sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergrund in Verbindung bringen.

Eine zukünftige, wirklich interkulturelle Literaturgeschichte der Literaturen der Alpen-Adria-Region müßte daher das nationalliterarische Prinzip in Frage stellen. So wie Pasolini sowohl in der friulanischen wie auch in der italienischen Literaturgeschichte behandelt wird, sollten auch die Texte von Tomizza in der italienischen und in der kroatischen, die Werke von Handke in der österreichischen und slowenischen und die Texte von Lipuš sowohl in der Geschichte der deutschsprachigen wie auch der slowenischen Literatur in Österreich aufgenommen werden, desgleichen die istrischen Romane von Marjan Tomšič in einer künftigen interregionalen Geschichte der istrischen Literaturen. Wenn der Gedanke der Interkulturalität konsequent angewandt wird, das realitätsnahe Prinzip der Vielheit gegen wie immer auch motivierte Konzepte von Einheit und Einheitlichkeit, sollte – zumindest in der Alpen-Adria-Literatur – die Zeit der einsprachigen und nationalliterarischen Literaturgeschichten und der einzel-literarischen Fachdidaktik vorbei sein.

Das interkulturelle Prinzip, das ich aus einigen Texten der Region abgeleitet habe, macht die Grenzen des einzelliterarischen Unterrichts bewußt und zieht eine Reihe von literaturwissenschaftlichen, schulischen, fachdidaktischen, kulturpolitischen und auch institutionellen Konsequenzen nach sich. Dazu gehört unter anderem die sukzessive Erarbeitung von bi- und plurikulturellen Lehr- und Lesebüchern. Bikulturelle und interkulturelle Kompetenz im Literaturunterricht verlangen neue literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Curricula. Eine Voraussetzung dafür ist die Bildung von bi- und plurikulturellen Arbeitsgruppen, sowohl im Bereich der Forschung und der Lehre, des Verlags- und Pressewesens wie auch in den Medien. Interkulturalität bedeutet

auch, daß die Angehörigen und Vertreter der sprachlichen und kulturellen Minderheiten der Regionen in stärkerem Maße in die kulturwissenschaftliche Forschung und Lehre eingebunden werden müssen. Hier sehe ich eine Möglichkeit, literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Arbeit zu konkretisieren. Und schließlich können interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der interregionalen Kommunikation auch kultur- und gesellschaftspolitisch relevant werden.

#### Literatur

- Berger, John: *SauErde. Geschichten vom Lande*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1979.
- Handke, Peter: *Die Wiederholung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.
- Handke, Peter: *Abschied des Träumers vom Neunten Land. Eine Wirklichkeit, die vergangen ist: Erinnerungen an Slowenien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991.
- Kofler, Gerhard: *Die Rückseite der Geographie. Gedichte in Italienisch, Deutsch und in Südtiroler Mundart, mit einem Glossar und Anmerkungen*. Nachwort von L. Materazzi, Wien/Bozen: Frischfleisch, 1988.
- Lipuš, Florjan: *Zmote dijaka Tjaža*. Maribor: Obzorja, 1972/*Der Zögling Tjaž*. Roman. Übers. P. Handke und H. Mračnikar. Salzburg/Wien: Residenz, 1981.
- Lipuš, Florjan: *Odstranitev moje vasi*. Celovec/Trst: Drava/ZTT, 1983.
- Pasolini, Pier Paolo: *La nuova gioventú. Poesie friulane 1941-1974*. Torino: Einaudi, 1975.
- Pasolini, P. P.: *Alte und neue Kulturpolitik*. In: P. P. P. *Freibeuterschriften*. Berlin: Wagenbach, 1981.
- Pasolini, P. P.: *La poesia dialettale del Novecento*. In: P. P. P. *Passione e ideologia (1948-1958)*. Saggio introduttivo di C. Segre. Torino: Einaudi, 1985.
- Pasolini, P. P.: *I Turcs tal Friúl/Die Türken in Friaul*. Zweisprachige Ausgabe. Übers. aus dem Friulanischen von H. Kitzmüller und H. Ogris. Brazzano di Cormòns: Braitan, 1995.
- Tomizza, Fulvio: *Materada*. Milano: Mondadori, 1960/*Materada*. Roman. Übers. R. M. Gschwend. München: dtv, 1993.
- Tomizza, Fulvio: *La miglior vita*. Milano: Rizzoli, 1977/*Eine bessere Welt*. Roman. Übers. R. M. Gschwend. München: dtv, 1983.
- Tomizza, Fulvio: *Woher ich komme und wer ich bin*. In: *Literatur und Kritik* 1980, H. 143, S. 129 - 136.
- Tomizza, Fulvio: *Alle spalle di Trieste (Scritti 1969-1994)*. Milano: Bompiani, 1995.
- Tomšič, Marjan. *Šavrinke*. Ljubljana: Kmečki glas, 1986.
- Tomšič, Marjan. *Ótrigéca*. Ljubljana: Mladika, 1991.
- Bachtin, Michail: *Die Ästhetik des Wortes*. Hrsg. R. Grübel, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.
- Beardsmore, Hugo Baetens: *Polyglot Literature and Linguistic Fiction*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 15, 1978, S. 91-102.
- Benjamin, Walter: *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*. In: W. B. *Gesammelte Schriften*. Band II/2. Hrsg. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977, S. 438-465.

- Benninghoff-Lühl, Sibylle u. a.: Literatur im Dazwischen. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Literaturarbeit in Nigeria. In: "Interkulturelle Germanistik". Dialog der Kulturen auf deutsch? Hrsg. Peter Zimmermann. Frankfurt/M.: P. Lang, 1989, S. 199-208.
- Bettiza, Enzo: Mito e realtà di Trieste. Milano: Scheiwiller, 1966.
- Brenner, Peter J.: Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens. In: "Interkulturelle Germanistik". Dialog der Kulturen auf deutsch? Hrsg. P. Zimmermann. Frankfurt/M.: P. Lang, 1989, S. 35-55.
- Cerha, Michael: Symbolgewordene Geschichte. Isaac B. Singer, Nobelpreisträger und Chronist des Ostjudentums, starb in Miami. In: Der Standard, 26. 7. 1991.
- Cernecca, Domenico: Manzoni e Svevo di fronte al dialetto. In: Studia Romanica et Anglica Zagradiensia 20, 1975, N. 39, S. 39-54.
- Colummi, Cristiana et al.: Storia di un esodo. Istria 1945-1956. Trieste, Istituto Regionale per la Storia del Movimento di Liberazione nel Friuli-Venezia Giulia, 1980.
- De Mauro, Tullio: L'Italia delle Italie. Roma: Ed. Riuniti, 1987.
- Eger, György: Regionalism and Multiethnic Regions in Central-Europe. In: Grenzenloses Österreich. Symposium. April 1994. Dokumentation 1. Red.: G. Burkert, Ch. Lutter, G. Pfeisinger. Wien, 1994, S. 79-81.
- Fishman, Joshua A.: Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 1, 1980, S. 3-15.
- Fishman, Joshua A.: The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity. Berlin-New York-Amsterdam: Mouton/de Gruyter, 1985.
- Forster, Leonard: Dichten in fremden Sprachen. Vielsprachigkeit in der Literatur. München: Francke, 1974.
- Fried, István: Zweisprachigkeit und Biliteralität. Thesen. In: Studia Slavica Hungarica 38, 1993, S. 41-48.
- Gabriel, Norbert: Peter Handke und Österreich. Bonn: Bouvier, 1983.
- Goetsch, Paul: Fremdsprachen in der Literatur: Ein typologischer Überblick. In: Dialekte und Fremdsprachen in der Literatur. Hrsg. P. G. Tübingen: Narr, 1987, S. 43-68.
- Guagnini, Elvio: 'La nuova gioventù' e l'esperienza friulana di Pier Paolo Pasolini. In: E. G.: Note novecentesche. Pordenone: Studio Tesi, 1979, S. 143-166.
- Handke, Peter: Zu G.F. Jonke, "Geometrischer Heimatroman". In: P. H.: Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.
- Koppen, Erwin: 'Heimat' international. Literarischer Regionalismus als Gegenstand der Komparistik. In: Sensus Communis. Contemporary Trends in Comparative Literature. Hrsg. J. Riesz, P. Boerner, B. Scholz. Tübingen: Narr, 1986, S. 267-274.
- Kreuzer, Leo: Interkulturalität oder Ungleichzeitigkeit? Anmerkungen zum Projekt einer "Interkulturellen Germanistik". In: "Interkulturelle Germanistik". Dialog der Kulturen auf deutsch? Hrsg. P. Zimmermann. Frankfurt/M.: P. Lang, 1989, S. 27-33.
- Lipp, Wolfgang: Heimatbewegung, Regionalismus. Pfade aus der Moderne?. In: Kultur und Gesellschaft. Fs. R. König. Hrsg. F. Neidhardt, M. R. Lepsius, J. Weiß. Köln, 1986, S. 331-355.
- Lotman, Juri M.: Kunst als Sprache. Untersuchungen zum Zeichencharakter von Literatur und Kunst. Leipzig: Reclam, 1981.
- Lyotard, Jean-François: Das Patchwork der Minderheiten. Für eine herrenlose Politik. Berlin: Merve, 1977.
- Maroevič, Tonko: Referat zur "Zweiten internationalen Begegnung der Schriftsteller an der Grenze" in Portorož (Februar 1987). In: Primorska srečanja 12, 1988, H. 80/81, S. 267-268.

- Mecklenburg, Norbert: Erzählte Provinz. Regionalismus und Moderne im Roman. Königstein/Ts.: Athenäum, 1982.
- Mecklenburg, Norbert: Die grünen Inseln. Zur Kritik des literarischen Heimatkomplexes. München: Iudicium, 1986.
- Peruško, Tone: U svome vremenu. Pula/Rijeka: Čakavski sabor, 1984.
- Reiterer, Albert F.: Nationen: Erfundene oder ewige Realitäten? Über eine irreführende Alternative und ein reales Problem aus Anlaß Benedict Andersons "Imagined Communities". In: H. Guggenberger, W. Holzinger (Hg.): Neues Europa - Alte Nationalismen. Kollektive Identitäten im Spannungsfeld von Integration und Ausschließung. Analysen und Perspektiven. Klagenfurt/Celovec: Drava, 1993, S. 39-50.
- Snoj, Jože: Handkejev paradoks. Peter Handke in mit slovenstva v njegovem pripovednem pesništvu. Celovec/Klagenfurt: Drava, 1991.
- Spagnoletti, Giacinto: Intorno al fiorire della poesia in dialetto. In: La Battana 25, 1988, H. 89, S. 5-12.
- Strutz, Johann: Eine "kleine Literatur". Zur Soziologie und Ästhetik der neueren slowenischen Literatur/Von der Subversion des Ästhetischen. Literatur und Engagement bei Florjan Lipuš. In: J. S. (Hrsg.): Profile der neueren slowenischen Literatur in Kärnten. Monografische Essays. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, 1989, S. 11-35/80-110.
- Strutz, Johann: Istrische Polyphonie – Mehrsprachigkeit und Literatur. In: Literarische Übersetzung und literarische Mehrsprachigkeit. Hrsg. J. S. und Peter V. Zima. Tübingen: Narr, erscheint 1996.
- Tessarolo, Mariselda: Minoranze linguistiche e immagine della lingua. Una ricerca sulla realtà italiana. Milano: Angeli, 1990.
- von Hofer, Karin: Funktionen des Dialekts in der italienischen Gegenwartsliteratur. Pier Paolo Pasolini. München: Fink, 1971.
- Zimmermann, Peter: "Interkulturelle Germanistik" – Ein Phantom wird besichtigt. In: "Interkulturelle Germanistik". Dialog der Kulturen auf deutsch? Hrsg. P. Z. Frankfurt/M.: P. Lang, 1989, S. 13-26.

ERINNERN

Maureen Devine

## Frauen und Autobiographie Überlegungen zu einem Unterrichtsprojekt

### 1. Frauen und Autobiographie

Seit den sechziger Jahren hat die Bedeutung autobiographischen Schreibens sowohl als literarisches Genre als auch als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Betrachtung beständig zugenommen. Das wachsende Interesse an der Autobiographie steht zum einen im Zusammenhang mit der Fiktionalitätsdebatte in der Literaturwissenschaft. Autobiographisches Schreiben eignete sich hierbei besonders gut dafür, den Begriff der Fiktionalität von Texten zu problematisieren. Zum anderen wurde diese Gattung – insbesondere im nordamerikanischen Raum – zu einem beliebten Forschungsgegenstand im Rahmen der *women's studies* (Frauenforschung) und einer Geschichtsschreibung, die *oral histories* (erzählter Geschichte) verstärkte Aufmerksamkeit zukommen ließ. So bestand eines der zentralen Anliegen im Bereich der Frauenforschung darin, den Weg für eine neue Geschichtsschreibung aus der Frauenperspektive zu ebnet, was u.a. dadurch zu erreichen versucht wurde, daß unbeachtete bzw. marginalisierte Schriften – insbesondere Tagebücher und diverse *oral histories* – zunehmend als Forschungsgegenstand mitberücksichtigt wurden. Dieses Forschungsinteresse hat auch entscheidend dazu beigetragen, daß damit begonnen wurde, Frauenautobiographien als bedeutenden Bestandteil der Frauenliteratur zu rezipieren. Als Literaturwissenschaftlerin und Frauenforscherin war es auch mir ein Anliegen, diesen Bereich im Rahmen eines Unterrichtsprojekts meinen StudentInnen vorzustellen.

Will man sich mit dem Thema "Autobiographie" auseinandersetzen, stellt sich unweigerlich die Frage, ob es sich bei dieser Gattung um eine fiktionale oder eine faktische Darstellung handelt. Rückt man den fiktionalen Aspekt in den Vordergrund, erscheint die Annahme naheliegend, daß zwischen Lebensfakten und dem narrativen Prozeß keine Übereinstimmung vorliegt, zumal letzterer viel mehr mit Symbolik und Metapher zu tun hat als mit der Vermittlung von Fakten. Dennoch erwarten wir als LeserInnen von Autobiographien von den AutorInnen eine wahre und ehrliche Darstellung ihres Lebens. Dabei gilt es zu berücksichtigen, daß für viele AutorInnen die Autobiographie eine Möglichkeit darstellt, das eigene Leben im Prozeß autobiographischen Schreibens neu zu gestalten. Der Schreibprozeß als kreative Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben ist zudem (speziell bei im 20. Jahrhundert verfaßten Texten) selbst

Gegenstand autobiographischen Schreibens. Es erscheint mir deshalb bei der Beschäftigung mit autobiographischen Texten als wichtig, dem Prozeß des Schreibens zentrale Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, um die Fiktionalität und Faktizität der jeweiligen Autobiographie aus der Auseinandersetzung der AutorInnen mit ihren Lebensentwürfen heraus verstehen zu können.

Weiters stellt autobiographisches Schreiben in seinen verschiedenen Manifestationen (z.B.: Tagebücher, Briefe, Memoiren, etc.) den Versuch dar, das eigene "Ich" zu entdecken und zur Darstellung zu bringen. Aus historischer Perspektive betrachtet ist dabei festzuhalten, daß autobiographisches Schreiben an bestimmte geschlechtsspezifische Erwartungen gebunden war. Im Nordamerika des 18. und 19. Jahrhunderts wurden Tagebücher quasi als öffentliche Dokumente von einem größeren Leserkreis rezipiert, der sich insbesondere aus Männern des öffentlichen Lebens zusammensetzte. Frauen bot diese Gattung bis zur Romantik nur sehr begrenzte Spielräume. Das Verfassen von Tagebüchern diente ihnen ausschließlich dazu, entweder religiöse Begegnungen oder Ereignisse von historischer Bedeutung, die in ihren "Communities" stattgefunden hatten, zur Darstellung zu bringen. Erst im späteren 19. Jahrhundert finden Gefühle und Emotionen verstärkt Eingang in Tagebücher, wobei es nun insbesondere Frauen sind, die sich um eine verstärkte Berücksichtigung einer emotionalen Dimension bemühen. Gleichzeitig finden Männer immer weniger Gefallen an Tagebüchern und Journalen, da gemäß ihrer Rezeptionsinteressen der öffentliche Charakter autobiographischen Schreibens wegen des Auftretens verstärkter Emotionalität nicht mehr gewährleistet ist. So schreibt Margo Cully:

*"In the course of the 19th century, as a split between the public and private spheres came increasingly to shape the lives of women and men, those aspects of culture associated with the private became the domain of women. Simultaneously, changing ideas of the self, influenced by romanticism, the industrial revolution and the "discovery" of the unconscious contributed to the changes in the content and the function of the diary. As the modern idea of the secular diary as a "secret" record of an inner life evolved, that inner life – the life of personal reflection and emotion – became a very important aspect of the "private sphere" and women continued to turn to the diary as the place where they were permitted, indeed, encouraged to indulge full "self-centeredness". American men, unused to probing and expressing this inner life in any but religious terms, found, as the secular self emerged as the necessary subject of the diary, the form less and less amenable to them" (S. 3-4).<sup>1)</sup>*

Nun war die Zeit dafür gekommen, daß sich Autobiographien als ein eigenständiges literarisches Genre etablieren konnten, das nun aber nicht mehr vornehmlich Männern vorbehalten war, sondern speziell Frauen die Möglichkeit bot, das eigene "Ich" im Rahmen einer Diskursform zu entdecken, die öffentlichen Charakter hatte. Das Verfassen von Autobiographien für ein öffentliches Lesepublikum rückte Fragen der narrativen Bewältigung beim

Verfassen von Autobiographien zunehmend in den Vordergrund. So meint Margo Culley in Anspielung auf James Olneys Begriff der "Metaphern des Selbst" ("Metaphors of the Self"), daß es für die SchriftstellerInnen immer wichtiger wurde, sich mit narrativen Problemen sowie ihrem Zielpublikum auseinanderzusetzen (vgl. Culley 1985, S. 23).<sup>2)</sup>

Ein weiterer Aspekt, der vor allem mit den gesellschaftlichen Erwartungen der Leserschaft zu tun hat, ist Virginia Woolfs Bemerkung, daß "... very few women yet have written truthful autobiographies" (Woolf 1929, S. 37).<sup>3)</sup> Hier ist anzumerken, daß dieses Problem keineswegs nur den weiblichen AutorInnen sondern viel mehr einer Gesellschaft anzulasten ist, die nicht bereit war, so viel Ehrlichkeit wahr- oder anzunehmen. Nach der Romantik war es eher "erlaubt", das weibliche "Ich" sich entfalten zu lassen, doch ist zu bedenken, daß bestimmte Schreibkonventionen die Produktion autobiographischer Frauenliteratur weiterhin maßgeblich beeinflussten. So spricht Carolyn Heilbrun davon, daß gemäß traditioneller Normen weibliche Autobiographie dazu tendiert hat, "... to find beauty even in pain and to transform rage into spiritual acceptance." (Heilbrun 1988, S. 12).<sup>4)</sup> Heilbrun selbst nennt 1973 als einen Wendepunkt für Frauenautobiographien, weil in diesem Jahr May Sartons Memoiren *Journal of a Solitude* ("Tagebuch einer Einsamkeit") veröffentlicht wurden, wobei dieser Text als Neufassung ihrer früheren Memoiren *Plant Dreaming Deep* (1968) zu betrachten ist. In dieser Neufassung versuchte Sartons, ihre Wut und Verzweiflung, die sie zuvor noch verschwiegen hatte, ebenfalls zum Ausdruck zu bringen, um eine 'ehrliche Autobiographie' zu schreiben.

Das Verlangen nach Wahrheit und Ehrlichkeit vermischt sich natürlich mit Fragen der Fiktionalität, des narrativen Prozesses und der intendierten Leserschaft. Die Fiktionalität des Genres wird von den AutorInnen selbst problematisiert. So schließt etwa Gertrude Stein ihr Buch *The Autobiography of Alice B. Toklas* mit den Worten: "I'm going to write it as simply as did Defoe the autobiography of Robinson Crusoe" ("Ich werde das Buch genauso einfach schreiben, wie Defoe seine Autobiographie *Robinson Crusoe* verfaßt hat"; Stein 1933, S. 272). Auf Steins Position wird noch an späterer Stelle genauer einzugehen sein. An dieser Stelle sei nur erwähnt, daß sie die Fiktionalität ihrer Darstellung offen problematisiert. Stein schreibt ihre eigene Autobiographie aus der Perspektive ihrer Lebensgefährtin (Alice B. Toklas), ja bezeichnet ihre Autobiographie als jene der Freundin (*The Autobiography of Alice B. Toklas*). Damit wird auf die Möglichkeit verwiesen, das eigene Leben im Prozeß autobiographischen Schreibens neu zu gestalten.

## 2. Ein Unterrichtsprojekt zum Thema Frauen und Autobiographie

Das in der Folge beschriebene Unterrichtsprojekt wurde mit StudentInnen der Studienrichtung Anglistik und Amerikanistik an der Universität Klagenfurt im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Seminars zum Thema *Gender and Autobiography* (Geschlecht und Autobiographie) durchgeführt. Zum Einstieg erschien es mir wichtig, daß die StudentInnen selbst in den Prozeß autobiographischen Schreibens eintauchen, um diese Art von Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben erfahren zu können, bevor der Problembereich anhand ausgewählter Texte zur Diskussion gestellt wurde.

Die StudentInnen wurden daher eingeladen, sich in folgender Weise mit der eigenen Biographie auseinanderzusetzen:

- 1) Jede(r) Student/in sollte sich an ein Ereignis erinnern, wo er/sie selbst eine wichtige Rolle gespielt hat. Zunächst galt es, sich an die dabei aufgetretenen Gefühlsreaktionen zu erinnern. Im Anschluß daran sollte dieses Ereignis verbal formuliert und einer Freundin, einem Freund oder Bekannten erzählt werden.
- 2) Der zweite Schritt diente dem Verfassen eines Briefs über dieses Ereignis für eine Freundin, einen Freund oder Verwandten. Wichtig war dabei, daß der Brief für eine/n bestimmte/n Leser/in geschrieben wird, wobei nach Möglichkeit derselbe Brief für zwei LeserInnen geschrieben werden sollte, um zu verdeutlichen, wie man Information – je nach Leser/in – verschieden darstellen und vermitteln kann.
- 3) Schließlich sollte über dieses Ereignis ein Bericht für die Öffentlichkeit geschrieben werden, um ihn in der Lehrveranstaltung vorzulesen.

Die StudentInnen wurden weiters gebeten, ihre Aufmerksamkeit im Rahmen dieser Arbeitsschritte auf die Veränderungen zu richten, die das beschriebene Ereignis im Kontext der unterschiedlichen Schreibversuche erfährt. Die Reflexion dieser Problemstellung wurde mittels Notizen schriftlich festgehalten.

Diese Tätigkeit soll für ein prozeßorientiertes Verstehen autobiographischen Schreibens sensibilisieren. Schritt für Schritt findet eine Art *Entfremdung* statt, wobei das Subjekt zum Objekt der erzählten Geschichte wird, und die Erzählung zunehmend auf einen bestimmten Leserkreis hin konzipiert wird. Margo Culley meint sogar, daß die Fiktionalität des Selbst in jenem Maße zunimmt, in dem es sich verstärkt einem bestimmten Leserkreis zuwendet (Culley 1992, S. 11). In einer Nachbesprechung der Lehrveranstaltung haben die StudentInnen diesen einleitenden Teil als sehr wichtig betrachtet, um die Stufen der Entfremdung der eigenen Geschichte und auch die Möglichkeiten der Fiktionalisierung des eigenen Selbst zu erleben.

Im Anschluß an die eigenen Schreibversuche wurden die StudentInnen mit der historischen Entwicklung dieser Gattung vertraut gemacht. Mir ging es dabei u.a. darum, die Lerner auf die Rezeption der drei Primärtexte vorzubereiten, die durchwegs von Frauen stammten. Dabei sollte klargestellt werden, daß Frauen diese Gattung erst relativ spät für sich als Form der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung entdeckten und entwickelten.

### 3. Drei Texte zum Problembereich Frauen und Autobiographie

Bei den drei Texten handelte es sich um Gertrude Steins *Autobiography of Alice B. Toklas* (1933), Maya Angelous *I Know Why a Caged Bird Sings* (1969) und Maxine Hong Kingstons *Warrior Woman* (1975). Rückblickend betrachtet haben die StudentInnen Angelous Text am liebsten gelesen, wobei ich anmerken möchte, daß es sich hier um einen sehr leserfreundlichen Text handelt. Der Text ist deswegen relativ leicht zu verstehen, weil die Ereignisse zum einen chronologisch erzählt und zum anderen in einen klar nachvollziehbaren Zusammenhang gebracht werden. Steins *Autobiography* wurde zunächst als ein Text über das Leben von Alice B. Toklas gelesen, da das Buch dem Titel nach, wie bereits erwähnt, nicht von der Autorin sondern von ihrer Lebensgefährtin handelt. Dennoch betrifft der Text Steins Autobiographie, wobei sie Alices Stimme buchstäblich für sich vereinnahmte. Die StudentInnen haben den Stil Steins mit seinen vielen Wiederholungen, Details, unzähligen Namen und Daten, usw. weniger als interessant sondern vielmehr als mühsam befunden. Letztendlich war es der Text Maxine Hong Kingstons, der für die StudentInnen am schwierigsten zu verstehen war. Dies hat einerseits mit dem fremdkulturellen Hintergrund zu tun, auf den der Text anspielt (China am Anfang und zur Mitte dieses Jahrhunderts). Andererseits verweigert der Text ein Verstehen der Situation, aus der heraus die Lebensgeschichte erzählt wird. Man erfährt zwar sehr viel über die Lebensgeschichte der Erzählerin, weiß allerdings nicht, wo sie sich aufhält, was sie macht, usw. Das Gegenteil ist bei Gertrude Stein der Fall. Es entsteht der Eindruck, man würde alles im Detail über Gertrude kennen, doch muß man am Ende erfahren, daß Gertrude – abgesehen von einer Fülle an Fakten – nichts von sich selbst als Person preisgegeben hat.

#### 3.1 Gertrude Stein

Gertrude Steins *The Autobiography of Alice B. Toklas* hat die Diskussion über die autobiographische Erzählstimme in Gang gebracht. In diesem Text hat Stein die Stimme ihrer Lebensgefährtin Alice übernommen, um deutlich darzustellen, daß Alices Leben erst begann, als sie die Bekanntschaft von Ger-

trude Stein machte. Die 27 Jahre davor werden auf den ersten drei Seiten zusammengefaßt. Unvermeidlich muß man sich mit Geschlechterrollen auseinandersetzen, weil Stein die Partnerschaft zweier Frauen nicht als Befreiung von geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen darstellt. Gertrude hat Alices Stimme vereinnahmt (männliche Tendenz). Zudem werden Alices 'weibliche' Rollen als Köchin, Chauffeurin, Sekretärin und Gastgeberin, die für "Small Talk" und Gespräche mit den Frauen berühmter männlicher Künstler wie Picasso und Hemingway zuständig ist, genau beschrieben und sogar als Grund angeführt, warum sie selbst ihr Leben nicht schreibt: "I'm a pretty good housekeeper and a pretty good gardener and a pretty good needlewoman and a pretty good secretary and a pretty good editor and a pretty good vet ... and I find it difficult to add being a pretty good author" (Stein 1933, S. 272).<sup>5)</sup> Gertrude dagegen wird mittels Alices 'Ich' als genialer Mensch vorgestellt.

Im Text finden sich keine näheren Hinweise auf die Gefühlswelt der beiden Protagonistinnen (Gertrude und Alice). Der Steinsche Stil ist sehr trocken aber flüssig, voll von beinah-Zitaten: "I remember not long ago hearing Picasso and Gertrude Stein talking about various things that had happened at that time, one of them said but all that could not have happened in that one year, oh said the other, my dear you forget we were young then and we did a great deal in a year" (Stein 1933, S. 10).<sup>6)</sup> Weiters dient das Verwenden zahlreicher detaillierten Beschreibungen eher einem Verbergen als einer Offenbarung dieser Personen – man weiß sehr viel über sie, aber man hat nicht den Eindruck, daß man sie 'kennt' oder 'versteht'. Es wird den Lesern schnell klar, daß sich zwischen den Zeilen – oberflächlich betrachtet wird das Paris von 1907 bis 1933 als Zentrum des künstlerischen Lebens dieser Zeit beschrieben – eine Beziehung verbirgt, die gegen viele Gesellschaftsregeln verstößt. Die gewählte Schreibweise erlaubt eine Rekonstruktion der Unkonventionalität und Anrüchigkeit dieser Beziehung. Sie widersetzt sich allerdings jenen Lesern, die dem Text mit voyeuristischen Interessen begegnen wollen.

### 3.2 Maya Angelou

Maya Angelous *I Know Why a Caged Bird Sings* spielt zwar wie Gertrude Steins Text ebenfalls in den 20er und 30er Jahren, doch ist der Schauplatz nun ein markant anderer. Handelt Steins Autobiographie von der Großstadt Paris und ihrer künstlerischen Intelligentsia, so ist bei Angelou die Kleinstadt Stamps in Arkansas mit ihren armen schwarzen Ghettobewohnern Schauplatz der Handlung. Angelou verwendet eine sehr differenzierte Erzählstimme und richtet ihren Text an ein anderes Lesepublikum als Gertrude Stein. Als Vertreterin der Avantgarde hat Stein ihre Texte für ein elitäres Publikum verfaßt, während Angelou eine breitere Leserschaft zu erreichen versuchte. Im Hinblick auf die zuvor angesprochenen Überlegungen Heilbruns ist Angelous Text frei

von verbitterter Angst, Wut und Ärger, wobei sie versucht, ihre Biographie aus einer begrenzten Kinderperspektive zu erzählen. Dadurch bekommen wir ein Bild von einer Erwachsenenwelt, die nicht hinterfragt wird. Sie wird von der Protagonistin ohne weitere Erklärungen hingenommen, wobei das Kind jegliche Schuld lieber auf sich nimmt, als daß es die Erwachsenen für Verfehlungen und Krisen verantwortlich macht. Trotz zerrütteter Familie, Armut, Rassismus wächst das Mädchen – die Geschichte erzählt ihre Biographie vom Kleinkind bis zum Alter von 18 Jahren – in einer heilen Welt voll Unterstützung und Liebe auf. Dies ist zumindest der Eindruck, den man als LeserIn dieses Texts gewinnt.

Für ein kulturorientiertes Verstehen dieses Texts ist es aufschlußreich, den kulturellen Kontext, in dem diese Autobiographie entstanden ist, etwas näher zu beleuchten. Der Text wurde 1969 veröffentlicht, wobei im Zuge der Bürgerrechtsbewegung der sechziger Jahre eine Reihe afro-amerikanischer Autobiographien und Memoiren erschienen, die schwarzen AmerikanerInnen viele Identitätsmodelle ("role-models") für ihre Identitätsentwicklung anbieten konnten. Geschichten wie diese – frei von verbitterter Wut und voll von willensbildenden Erfahrungen – stehen im Einklang mit den Konventionen der sogenannten "Success Story" (Erfolgsgeschichte), die im amerikanischen Kulturraum zu den gängigen populären Erzählmustern zählt.

### 3.3 Maxine Hong Kingston

Ganz anders einzuordnen ist Maxine Hong Kingstons *Warrior Woman*. In diesem Text problematisiert Kingston unter anderem eine Mutter-Tochter-Beziehung, wobei nicht nur ein Generationskonflikt sondern auch ein kultureller Konflikt zur Darstellung kommen. Zudem handelt es sich hier um eine Autobiographie, die nach 1973 entstanden ist. Ärger, Wut, Verzweiflung und kulturelle Entfremdung werden von Kingston nicht unterdrückt. Die Autorin stellt zwar nur in geringem Maße faktisches Wissen über sich bereit, als Leser kann man aber dennoch sehr tief gehende Einsichten in die Geisteshaltung der dargestellten Familie gewinnen. Im Text wird eine Familie vorgestellt, die emotionale Probleme immer unterdrückt hat. Der Text handelt weiters von den seelischen Konflikten einer Frau, die aus einer grundsätzlich frauenverachtenden Kultur stammt und sich mit dem Verhältnis zwischen ihrer Familienkultur und ihrer Gegenwartswelt auseinandersetzt.

Kingston erzählt uns einige Geschichten ("talk-stories"), die ihre Mutter ihr erzählte. "Whenever she had to warn us about life, my mother told stories that ran like this one, a story to grow up on. She tested our strength to establish realities" (Kingston 1981, S. 13).<sup>7)</sup> Als Erwachsene versteht Kingston diese Geschichten allerdings ganz anders, es sind Geschichten voll Schweigen und

Angst. Die Erzählung von der Frau ohne Namen (*No Name Woman*) – sie handelt von einer Tante, deren Name man nicht einmal weiß und die sich selbst mitsamt ihrem unehelich Neugeborenen in den Brunnen wirft – ist nicht mehr abschreckend, sondern bedauernswert, ja als verständliche Reaktion begreifbar geworden. War sie hübsch, wild, frech, gedemütigt, oder bescheiden? Hat sie ihn geliebt oder hat er sie vergewaltigt? Der Text verlangt ein hohes Maß an Leserbeteiligung, da er die Antworten auf diese Fragen den LeserInnen verschweigt.

Kingstons Erzählungen stellen eine Mischung aus Mythen, Träumen, Erinnerungen und Sehnsüchten dar. Was deren Lektüre schwierig macht, ist, daß unsere Erwartungen gegenüber der Erzählstruktur, narrativer Zeit, Beschreibungen von Umgebung usw. nur geringfügig erfüllt werden, wenn wir uns als Leser an traditionelle Konventionen autobiographischen Schreibens klammern. Vielmehr setzt sich Kingston mit essentiellen Fragen auseinander, die die kulturelle Problematik der ProtagonistInnen im Text betreffen (z.B.: Was bin ich? Wer bin ich? Welche Bedeutung hat China nun für die Immigranten? Wie begegnet man einer neuen Kultur?). Kingstons Autobiographien sind als Kulturkritik zu verstehen, wobei sie in ihren Texten mehr Fragen aufwirft, als sie beantworten kann. Auf den ersten Blick mag der Eindruck entstehen, daß die einzelnen Geschichten kaum miteinander zusammenhängen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, daß sie thematisch Tochter und Mutter, China und Amerika, sowie Frau und Gesellschaft verbinden. Mythen, wie etwa jene von der Schwertfrau und vom Schamanen, werden zu Symbolen und Metaphern der Gegenwart. Und wie Stein versucht auch Kingston, ihren narrativen Stil zu problematisieren:

*"His version of the story may be better than mine because of its bareness, not twisted into designs. The hearer can carry it tucked away without it taking up much room. Long ago in China, knot-makers tied string into buttons and frogs, and rope into bell pulls. There was one knot so complicated that it blinded the knot-maker. Finally an emperor outlawed this cruel knot, and the nobles could not order it any more. If I had lived in China, I would have been an outlaw knot-maker."* (S. 147)<sup>8)</sup>

#### 4. Schlußbetrachtung

Diese drei Texte umfassen eine breite Palette autobiographischen Schreibens im 20. Jahrhundert. Was mir aber für den Unterricht als viel wichtiger erscheint, ist, daß diese Texte Studierenden Möglichkeiten bieten, ihre Vorstellungen von Fiktionalität, Wahrheit und Faktizität zu problematisieren. Im Rahmen des beschriebenen Unterrichtsprojekts wurden die StudentInnen ja eingeladen, zunächst einen persönlichen Zugang zum Thema zu finden, um die Problematik der narrativen Bewältigung eigener Biographie selbst erleben zu

können. Sie wurden dadurch angeregt, ihre eigenen Erwartungen an Autobiographien reflektierend zu überprüfen. Dies hat dazu geführt, daß ihr Vorverständnis für Fragen aktiviert wurde, die auch bei der anschließenden Lektüre der Texte von Gertrude Stein, Maya Angelou und Maxine Hong Kingston von zentraler Bedeutung waren. Diese Fragen sind: Warum werden Autobiographien verfaßt? Wie können autobiographische Texte narrativ bewältigt werden? Welche Distanzierung von sich selbst erleben die AutorInnen autobiographischer Texte?

Der erlebnisorientierte Zugang zum Thema hat auch dazu beigetragen, die StudentInnen dazu zu befähigen, den drei Autobiographien gleichsam mit den Augen von SchriftstellerInnen zu begegnen. Die Studierenden haben daher die Produktion und Rezeption von Texten nicht als getrennte Bereiche erlebt, sondern vielmehr ihre Schreiberfahrungen zu jenen von Stein, Angelou und Kingston in Beziehung setzen können. Anhand der drei ausgewählten Texte lassen sich drei unterschiedliche Zugänge zum Problembereich Autobiographie aufzeigen. Diese Textzusammenstellung erlaubt Einsichten in die Vielfalt einer bestimmten literarischen Gattung und regt zudem zu einer Auseinandersetzung mit den geschlechts- und kulturspezifischen Implikationen literarischer Texte an.

#### Anmerkungen

- 1) "Im Verlauf des 19. Jahrhunderts, als eine Kluft zwischen der öffentlichen und der privaten Sphäre das Leben von Männern und Frauen immer stärker beeinflusste, wurden jene Aspekte der Kultur zunehmend zur Domäne der Frauen, die mit der Privatsphäre in Zusammenhang gebracht wurden. Gleichzeitig haben ein sich durch den Einfluß der Romantik verändernder Ichbegriff, die industrielle Revolution und die "Entdeckung" des Unbewußten entscheidend dazu beigetragen, daß Tagebücher sowohl inhaltlich als auch in ihrer Funktion eine Veränderung erfuhren. Als die moderne Vorstellung des sekulären Tagebuchs als "Geheimdokument" des Innenlebens zunehmend an Bedeutung gewann, wurde dieses Innenleben – das Leben persönlicher Reflexion und Emotion – ein wichtiger Aspekt der Privatsphäre, wobei sich Frauen weiterhin dem Tagebuch als einem Platz zuwandten, der "Selbstzentriertheit" nicht nur zuließ, sondern in der Tat dazu ermutigte. Die amerikanischen Männer, die es nicht gewohnt waren, dieses Innenleben anders als in einem religiösen Kontext auszudrücken, fanden Tagebücher von jenem Zeitpunkt an weniger ansprechend, als sie zunehmend dem Entdecken des sekulären Ichs dienten."
- 2) Konkret spricht Culley von "... questions of audience, whether real or implied, as well as narrative shape and structure, persona, voice, imagistic and thematic repetition" ("... Fragen des Leserkreises, ob impliziert oder wirklich, sowie Fragen der narrativen Form, Gestalt und Struktur, Persona, Stimme, Wiederholung von Metaphern und Themen ...").
- 3) "nur sehr wenige Frauen ehrliche Autobiographien geschrieben haben" (Woolf 1929, S. 37).

- 4) "... Schönheit selbst im Schmerz zu finden und Wut in spirituelle Akzeptanz zu verwandeln" (Heilbrun, 1988, S. 12).
- 5) "Ich bin eine ziemlich gute Haushälterin und eine ziemlich gute Gärtnerin und eine ziemlich gute Näherin und eine ziemlich gute Sekretärin und ein ziemlich guter Korrekturleser und ein ziemlich guter Tierarzt ... und ich finde es schwierig, zusätzlich dazu eine ziemlich gute Autorin zu sein." (Stein 1933, S. 272)
- 6) "Ich erinnere mich, daß sich vor nicht sehr langer Zeit, Picasso und Gertrude Stein über verschiedene Ereignisse der damaligen Zeit unterhielten. Einer sagte, aber all das kann doch nicht in nur einem Jahr passiert sein, aber, sagte der andere, mein Liebling, Du vergißt, daß wir damals ganz jung waren und wir haben sehr viel in einem Jahr geleistet." (Stein 1933, S. 10)
- 7) "Wann immer sie uns vor dem Leben warnen mußte, erzählte uns meine Mutter Geschichten wie diese, eine Geschichte, um erwachsen zu werden. Sie hat dabei unsere Kraft, Wirklichkeitsbezüge herzustellen, auf die Probe gestellt." (Kingston 1981, S. 13)
- 8) "Seine Version der Geschichte könnte besser als meine sein, wegen ihrer Nacktheit, sie ist nicht in Mustern verknotet. Der Hörer kann sie mitnehmen, zusammengepreßt, sodaß sie nur wenig Platz für sich beansprucht. Vor langer Zeit verbanden Knotenknüpfer in China Schnüre mit Knöpfen und Fröschen und knoteten Seile in Klingelzüge. Es gab einen Knoten, der so kompliziert war, daß die Knotenknüpfer erblindeten. Schließlich hat ein Kaiser diese grausamen Knoten verbannt, und die Adligen durften sie nicht mehr bestellen. Hätte ich in China gelebt, wäre ich eine verbotene Knotenknüpferin."

#### Literatur

- Angelou, Maya: *I Know Why the Caged Bird Sings*. London: Virago Press, 1984. New York: Random House 1969. / Ich weiss, dass der gefangene Vogel singt. Fischer Taschenbücher, 5. Aufl., 1995. (Buchreihe Frau in der Gesellschaft, 4742).
- Kingston, Maxine Hong: *Warrior Woman*. London: Pan Books 1981.
- Stein, Gertrude: *The Autobiography of Alice B. Toklas*. Harmondsworth: Penguin 1966. London: The Bodley Head 1933. / Die Autobiographie von Alice B. Toklas. Übers. v. Elisabeth Schnack. Die Arche 1985.
- Andrews, William L.: *Journeys in New Worlds: Early American Women's Essays*. Madison: Univ. of Wisconsin Press 1990.
- Bergman, Klaus: *Lebensgeschichte als Appell: autobiographische Schriften der "kleinen Leute" und Außenseiter*. Opladen 1991.
- Culley, Margo: *A Day at a Time: The Diary Literature of American Women from 1764 to the Present*. New York: Feminist Press of CUNY 1985.
- Culley, Margo (Hrsg): *American Women's Autobiography: Feasts of Memory*. Madison: Univ. of Wisconsin Press 1992.
- Hoffmann, Leonore/Culley, Margo (Hrsg.): *Women's Personal Narratives: Essays in Criticism and Pedagogy*. New York: Modern Language Association 1985.
- Heidt, Edward R.: *Vision Voiced: Narrative Viewpoint in Autobiographical Writing*. New York: Lang 1991.
- Heilbrun, Carolyn G.: *Writing A Woman's Life*. New York: Ballantine Books 1988.
- Lehmann, Albrecht: *Erzählstruktur und Lebenslauf: Autobiographische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Campus 1983.

- Miller, Nancy K.: *Getting Personal: Feminist Occasions and Other Autobiographical Acts*. New York: Routledge 1991.
- Olney, James (Hrsg.): *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton/New York: Princeton Univ. Press 1980.
- Personal Narratives Group (Hrsg.): *Interpreting Women's Lives: Feminist Theory and Personal Narratives*. Bloomington: Indiana University Press 1989.
- Türkis, Wolfgang: *Beschädigtes Leben: Texte der Gegenwart*. Stuttgart: Metzler 1990.
- Woolf, Virginia: *A Room of One's Own*. New York: Harcourt, Brace 1929.

*Adi Wimmer*

## Kriegserinnerung und kulturelle Standortbestimmung Zur Lyrik des Vietnamkriegsdichters W.D. Ehrhart

### 1. Allgemeine Lehrziele im Umgang mit Kriegsliteratur

Unsere Lehrpläne weisen in ihren einführenden, allgemeinen Kapiteln wunderschöne Formulierungen zu den höheren Lehrzielen der Schule auf: Verständnis und Akzeptanz für die Verschiedenartigkeit der Kulturen, Mitwirkung bei der gedeihlichen Weiterentwicklung einer humanen Gesellschaft, und eine Gewaltfreiheit in der Lösung von Konflikten zwischen Individuen und Staaten. Adornos bekannte Forderung an das deutsche Schulwesen, es habe Mitverantwortung zu tragen, "daß sich Auschwitz nicht wiederhole", schwingt in solchen Formulierungen mit. Eine Zeitlang schien es auch so, als ob wir Europäer auf dem besten Weg seien, das Problem der Kriegsvermeidung ein für alle Mal zu lösen – und man wollte auf seinen Kontinent fast ein wenig stolz werden. Verfrüht, wie sich gezeigt hat. Vor allem die Ereignisse auf dem Territorium des früheren Jugoslawien haben uns auf den Boden der Realität zurückgeholt.

Sieht man sich die konkreten Lehrpläne einzelner Klassen an, so merkt man leider immer weniger von einer Präsenz allgemeiner Bildungsziele. Oder um es anders zu formulieren: die übergeordneten Bildungsziele verblassen in dem Maße, in dem Lehrpläne ausdifferenziert werden. Sie wurden spezifischen Kompetenzen auf spezifischen Wissensgebieten geopfert. Es wird daher weitgehend an den Lehrern selbst liegen, ob sie ihren Unterricht mit ihrer Stoff- und Themenauswahl für übergeordnete Bildungsziele durchlässig gestalten. Wir schlagen vor, daß solche Bildungsziele nicht hahnebüchern angekündigt und in abstrakter Diskussion "durchgezogen" werden, sondern auf induktivem Weg (durch Texte) ihren Zugang finden. Im Englischunterricht muß dies gezwungenermaßen über englische oder amerikanische Texte erfolgen, am besten solche von lebenden Autoren. Kann man den Autor auch noch in den Unterricht bringen, entweder persönlich oder durch ein Video, so ist eine besondere Gunstsituation gegeben.

## 2. Sind Dichter die besten Friedenserzieher?

"Natürlich" – so sind wir spontan versucht zu antworten. Waren nicht prominente amerikanische Schriftsteller Mitorganisatoren des Vietnamkriegsprotestes? Hatten sich nicht in einer 1967 gemachten Umfrage von 64 US-Autoren 54 gegen, und nur 7 für die amerikanische Intervention in Vietnam ausgesprochen?<sup>1)</sup> Und hatte sich nicht schon 30 Jahre früher die überwältigende Mehrheit von europäischen und amerikanischen Dichtern gegen den spanischen Diktator General Franco gewandt?<sup>2)</sup> Eine den Betrachtungshorizont historisch nach rückwärts verlängernde Reaktion liefert allerdings ein völlig konträres Bild. Den Dichtern fiel, zumindest bis zur Zäsur am Ende des 1. Weltkrieges, die kulturelle Rolle der Veredler des Kriegshandwerkes zu. Von Vergils berühmt-berüchtigten Spruch "Dulce et decorum est pro patria mori" bis zu Rupert Brooke<sup>3)</sup> spannt sich ein weiter Bogen militaristischer Dichter. Tennyson<sup>4)</sup> ist hier genauso zu erwähnen wie Hoffmann von Fallersleben (*Deutschland, Deutschland über alles*, 1841), oder Emmanuel Geibel, dessen Gedicht *Deutschlands Beruf* (1861) die chauvinistische Phrase vom "deutschen Wesen" enthielt, an dem "die Welt genesen" möge. Und die deutsche Bereitschaft zum "Stahlbad" von 1914 (als sprachliches Pendant zum britischen "baptism of fire") war wesentlich durch deutsche Dichter geformt worden: vom Stefan George-Kreis, den Heimatdichtern, den deutschtümelnden "Kunstwärtern", dazu Münchhausen, Fulda, Franz Karl Ginzkey und dem kaiserpatriotischen Hugo von Hofmannsthal. Zustimmung zum Krieg kam in der ersten Phase selbst von Thomas Mann<sup>5)</sup> oder Robert Musil<sup>6)</sup>; in England gehörten Thomas Hardy und Rudyard Kipling zu den anfänglichen Kriegsbefürwortern. Und blicken wir über den Atlantik, so zeigt sich dasselbe Bild. Nicht nur Ernest Hemingway, auch Joyce Kilmer, Alan Seeger, E.E. Cummings, van Doren, Peale Bishop oder Edmund Wilson meldeten sich freiwillig zum Kriegsdienst und sahen sich dabei in der Rolle von Kreuzrittern. Scott Fitzgerald lieferte mit seiner Kurzgeschichte *The Last of the Belles* seinen Beitrag zur Romantisierung des Kriegs, während Edith Wharton noch 1918 in ihrem kitschig verklärten Kriegsroman *The Marne* beweist, daß sie von der Realität des Krieges absolut nichts weiß.<sup>7)</sup> Das Talent zum schöpferischen Umgang mit der Sprache ist daher längst keine Garantie für Humanität.

## 3. Wie präsent ist "Vietnam" in der zeitgenössischen amerikanischen Kultur?

Eine Englischlehrerin unserer Breiten, selbst eine für/zeitgenössische Kulturphänomene in den USA aufgeschlossene, mag sich fragen, welchen Stellenwert sie einem mehr als 20 Jahre zurückliegenden und ihren Schülern unbekanntem

Krieg in Südostasien überhaupt einräumen soll. Sie wird sich wahrscheinlich sogar in der Reaktion von Schülern bestätigt finden, die nur ungern etwas über Kriege ("zu deprimierend") oder Kriegsteilnehmer ("Rambo!") dazulernen wollen. Man muß als Analytikerin eines kulturellen Querschnitts der USA schon einigermaßen versiert sein, um die nicht wegzudenkende Präsenz des Vietnamkriegs im amerikanischen Alltagsleben richtig zu erfassen.

Dabei war es beileibe nicht so, daß man den Vietnamkrieg – vor allem von offizieller Seite – nicht allzugern verdrängt und vergessen hätte. Schon Präsident Nixon erklärte in seiner zweiten Inaugurationsrede (20. Jänner 1973), der Moment sei nahe, an dem Amerikas längster und schwierigster Krieg vorbei sein würde. Als sieben Tage später das Pariser Abkommen unterzeichnet wurde, verkündete er in einer TV-Ansprache: "We today have concluded an agreement to end the war and bring peace with honor to Vietnam and South-east Asia."<sup>8)</sup> Es sollte die erste einer Reihe von Falschmeldungen über das Ende des Kriegs sein. Wirklicher Friede kehrte in Vietnam nicht ein. 1974 begann der südvietnamesische Diktator Thieu erneut mit Angriffen auf die nationale Befreiungsfront, in der Hoffnung, Truppen der USA wieder zu involvieren. Ab dem Jänner 1975 begannen sich Südvietnams Truppen rasch aufzulösen. Am 23. April 1975 wurde der Krieg, den die USA nie offiziell erklärt hatten, von höchster Stelle aus für beendet erklärt, und zwar von Präsident Ford. In einer Rede vor Studenten der Tulane University sagte Ford: "Heute können wir Amerikaner den Stolz zurückerlangen, den wir vor Vietnam hatten. Aber nicht, indem ein Krieg, der schon beendet ist, nochmals durchgefochten wird."<sup>9)</sup> Nach der Evakuierung Saigons zeigte sich Ford fast erleichtert, als er erklärte, damit sei ein Kapitel der amerikanischen Erfahrungen abgeschlossen.<sup>10)</sup>

Nach Ford kam Jimmy Carter. Am Tag nach seiner Amtseinführung (20. Jänner 1977) löste Carter ein Wahlkampfversprechen ein und amnestierte ca. 15.000 "draft evaders", welche das kanadische oder schwedische Exil der Teilnahme an einem ungerechten Krieg vorgezogen hatten. Und erneut erklärte ein US-Präsident: "Ich denke, es ist an der Zeit, den Vietnamkrieg hinter uns zu lassen ... die ganze Geschichte ist vorbei."<sup>11)</sup> Konterkariert wurde der fromme Wunsch von einer noch weit über die Amtszeit Carters hinausreichenden öffentlichen Debatte über die präsidentielle Amnestie; sie brachte erneut der Nation zu Bewußtsein, wieviele Menschen an den Folgen des Krieges litten. Amerikaner, nicht Vietnamesen: die im Jänner 1973 mündlich gegebene Zusage Nixons von 4 Mrd. Dollar Wiedergutmachung wischte Carter mit der Bemerkung vom Tisch, "die USA schuldet Vietnam überhaupt nichts, denn die Zerstörung beruhte auf Gegenseitigkeit."<sup>12)</sup>

Ronald Reagan dachte die Diskussion damit abzuwürgen, Vietnam in eine Reihe mit allen anderen und "ehrenvoll" durchgeführten amerikanischen Kriegen zu stellen. Am 30. März 1981 bezeichnete er vor Marinekadetten in Annapolis Vietnam als "in Wahrheit ein edles Anliegen" und als einen "Kreuzzug, der scheiterte." 1982 wurde das *Vietnam Veterans Memorial* in Washington enthüllt; obwohl es wegen seiner formalen Offenheit zuerst abgelehnt worden war, stellte es sich als absoluter Publikumsmagnet heraus.<sup>13)</sup> Von 1984 bis 1990 produzierte Hollywood dutzende Vietnamkriegsfilme, von denen *Platoon* (Oliver Stone, 1986) wegen seiner 6 Academy Awards, und natürlich *Rambo II* (George Pan Cosmatos, 1985) wegen des enormen Kassenerfolges in Erinnerung geblieben sind. Reagan erhielt vom Kongreß die Millionen Finanzhilfe für die "Contras" auch nur, indem er stereotyp versicherte, "Nicaragua wird kein zweites Vietnam werden." Mittlerweile begannen Vietnamveteranen zu hunderten, und dann zu tausenden an Krebs zu erkranken, was sich als Spätfolge ihrer Kontaminierung mit dem dioxinhaltigen Entlaubungsgift "Agent Orange" herausstellte. Sogar Kinder von Vietnamveteranen weisen eine signifikant höhere Krebsrate auf, da Dioxin genverändernde Wirkungen besitzt: somit werden die Sünden von Vietnam in einem ganz konkreten Sinn von den Vätern auf die Kinder vererbt. An "post-traumatischem Stress", einer anderen Langzeitwirkung, laborieren mehrere hunderttausend ehemalige Kombattanten;<sup>14)</sup> und in gewisser Hinsicht weitere 240 Millionen Amerikaner – die gesamte Nation.

Als 1989 George Bush Panama militärisch besetzte, ließ er die Medien wissen, der rasche Erfolg der Invasion sei als "das genaue Gegenteil unserer Fehlschläge in Vietnam" zu werten. Und die hohe Zustimmungsrate von 80% der Bevölkerung konnte wohl so gedeutet werden, jetzt sei Vietnam endgültig neutralisiert und in die Geschichtsbücher verbannt. Doch nur wenige Monate später begann sich im persischen Golf ein Krieg anzubahnen. Indem Bush der Öffentlichkeit versicherte, dies würde kein Krieg werden, in welchem die US-Armee "mit einer gefesselten Hand zu kämpfen gezwungen sei" (eine Anspielung auf den weithin geglaubten Mythos, in Vietnam habe man der Armee nicht erlaubt, alle Mittel einzusetzen), brachte er die Erinnerung an Vietnam erneut ins Spiel. Als der militärische Sieg im Feber 1991 feststand, brach die Zahl von Rückverweisen auf Vietnam alle Rekorde. Bush selbst verkündete in einer Rede vor Veteranen der *Operation Desert Storm*: "Ihr habt diesem Land dabei geholfen, sich alter Geister und Zweifel zu entledigen", und fügte, ein wenig unerwartet, hinzu: "In diesem Sinn möge den Vietnamveteranen die ihnen gebührende Anerkennung zuteil werden. Ihre Zeit ist jetzt gekommen." Ein Reporter von CNN kommentierte diese Rede mit den Worten: "Am 27. Feber endete der Krieg. *Und zwar der Vietnamkrieg.*"<sup>15)</sup> (Meine Hervorhebung).

Auch diese Ankündigung war verfrüht. Drei Wochen später war der Vietnamkrieg erneut auf allen Titelseiten und in allen Abendnachrichten der großen Fernsehstationen, diesmal in Form von Fotos, welche den "Beweis" zu erbringen vorgaben, tief in den Dschungeln von Vietnam würden weiterhin amerikanische Kriegsgefangene versteckt. Die Bilder entpuppten sich rasch als plumpe Fälschung. Erneut erbracht wurde aber der Beweis, wie gierig sich die Öffentlichkeit der USA weiterhin auf jede Information mit dem Kontext "Vietnam" stürzt.

Dann kam der Wahlkampf des Jahres 1992, in welchem Bush von Anbeginn den Patriotismus seines Gegenspielers Bill Clinton mit dem Argument anzweifelte, er habe sich durch illegale Manöver (z.B. einem Doktoratsstudium in Oxford) dem Wehrdienst in Vietnam entzogen. Zwar traf der Vorwurf genauso auf Bushs Vize, den früheren Senator Dan Quail aus Indiana zu<sup>16)</sup>, aber Bush hatte sonst keine echte Wahlkampfmunition.

Nichtsdestoweniger zeigte der "draft dodger" Clinton Wirkung und erwählte zu seinem Stellvertreter Al Gore, einen wirklichen Vietnamveteran. Der dritte Kandidat des Wahlkampfes war Ross Perot. Perot hatte sich während des Vietnamkriegs mit einem geschickten PR-Schachzug einen Namen erworben: er bot der nordvietnamesischen Regierung zu Weihnachten 1970 und 1971 eine Flugzeugladung mit Medikamenten an, wenn er dafür eine ebensogroße Ladung mit gebratenen Truthähnen für die in Hanoi gefangengehaltenen US-Piloten einfliegen dürfe.<sup>17)</sup> Und wen wählte sich Ross Perot zu seinem Partner? Den altersschwachen, hörgeschädigten und auch intellektuell wenig geeigneten "Rear-Admiral" James Stockdale, einzig weil Stockdale als *ehemaliger Kriegsgefangener Hanois* die direkten Gegner Dan Quail sowie Al Gore in bezug auf seine Vietnamkarriere ausstechen konnte.

Ein "Ende" des Vietnamkriegs ist daher nicht abzusehen. Obwohl sich die Zahl der Toten des Vietnamkriegs im Vergleich mit jenen der beiden Weltkriege bescheiden ausnimmt (rund 59.000 gegenüber 250.000 bzw. 318.000<sup>18)</sup>, und die politischen wie wirtschaftlichen Auswirkungen der letzteren ungleich entscheidender waren, drängt sich "Vietnam" in der öffentlichen Debatte immer wieder in den Vordergrund. Als 1992-94 die USA Truppen nach Somalia entsandten, um dem von einem Bürgerkrieg zerrissenen Land humanitäre Hilfe zu bringen, fanden sich diese Truppen sehr rasch in einer "situation like Vietnam", wie ein Kongreßabgeordneter aus Connecticut als erster von vielen Kritikern feststellte. Der unrühmliche Ausgang der Intervention, welcher einer Kapitulation vor einem total inferioren Gegner gleichkam, ist ohne das Trauma "Vietnam" genau so wenig erklärbar wie das Zaudern vor einem Eingreifen in Bosnien. Der Vietnamkrieg ist daher als Faktor der amerikanischen Gegenwarts-kultur und -politik wichtiger, als gemeinhin angenommen wird; ein Vergleich

mit der schuldhaften österreichischen Verstrickung in den Nationalsozialismus, welche in unserer öffentlichen Meinung ebenfalls ein äußerst kontroversielles Thema darstellt, ist zulässig. Ein solcher Vergleich zeigt auch auf, worum es in der Einbindung der Gedichte Ehrharts in den Englischunterricht unter anderem gehen wird, nämlich um die didaktisch-moralische Dimension von Literatur, welche aus dem Kriegserlebnis entstand.

#### 4. Ehrhart: ein biographischer Abriß und ein Lernprozeß

Ehrhart wurde 1948 als Sohn eines presbyterianischen Klerikers in der Kleinstadt *Perkasie* (Pennsylvania) geboren. Schon als Schüler der örtlichen high school nahm er wache Anteilnahme an politischen Dingen: so schrieb er 1963 Kennedys Worte aus der Antrittsrede vom 20. Jänner 1961 in sein Tagebuch "Fragt nicht, was euer Land für euch tun kann; fragt, was ihr für euer Land tun könnt", und darunter "Ich bin ein Berliner". Im Sommer 1964 beteiligte er sich einmal als Wahlhelfer für den Republikaner Barry Goldwater, der für eine harte Linie in Vietnam eintrat.<sup>19)</sup> Wie so viele seiner naiven Generation besaß er "eine tiefe Bindung an [sein] Land und eine Art blindes Vertrauen in [seine] Regierung."<sup>20)</sup> 1965 verfaßte er für die Schulzeitschrift einen patriotischen Leitartikel, den er mit der rhetorischen Frage abschloß: "Kann ein Mann für eine edlere Sache sterben als in der Verteidigung der Freiheit?"<sup>21)</sup> Noch im selben Sommer ließ er sich, erst 17-jährig, als Rekrut der Marines anwerben. Nach den uns aus dem Film *Full Metal Jacket* bekannten Monaten einer brutalisierenden Ausbildung in Parris Island landete Ehrhart Anfang 1967 in Vietnam. Die "Höhepunkte" der dort verbrachten 13 Monate: er konnte miterleben, wie gute Freunde von Granaten zerfetzt oder aus der Dunkelheit heraus erschossen wurden; wie Soldaten aussehen, wenn ihnen eine Mine den Fuß wegrißt, wenn sie noch im Schock stehen und der Schmerz noch nicht eingesetzt hat; er selbst streckte eine fliehende Person auf der anderen Seite eines Reisfelds nieder, die sich als alte Frau herausstellte; er erschöß zwei alte und an den Händen gefesselte Männer, weil sie wegzulaufen versuchten; er tötete einen 9-jährigen Buben, der eine Handgranate in seinen Jeep werfen wollte; er wurde bei der Rückeroberung von Hue nach der TET-Offensive um ein Haar getötet.

Die frühen Gedichte Ehrharts (1972 bis 1980) sind von einer stilistischen Ökonomie und Klarheit gekennzeichnet, welche einige Kritiker als Inkompetenz mißdeuteten.<sup>22)</sup> Mag sein, daß Ehrhart anfänglich aus einer Not sprachlicher Unausgereiftheit die Tugend lakonischer Dürre machte. Was aber viel wichtiger an den Texten ist: sie widersprachen schon damals der offiziell propagierten Sichtweise, Amerika stünde Südvietnam in edler Manier im Kampf gegen den kommunistischen Aggressor aus dem Norden bei, *und habe*

*dabei die Unterstützung des südvietnamesischen Volkes.* Besonders das letztere Argument (mit dem auch heute wieder Krieg gemacht wird) war ein Eckpfeiler der amerikanischen Politik, und widersprach ganz eklatant der Realität. Hier galt es, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Das Gedicht *Farmer Nguyen* lenkt den Blick weg von der Ideologie und hin zum zwischen den Fronten gefangenen kleinen Mann:

*Als wir durch das Dorf von Bauer Nguyen  
patrouillierten, sagte jemand, Bauer Nguyen  
habe dem Vietcong Reis gespendet.*

*Die falsche Seite gewählt, Bauer Nguyen.  
Wir schnappten dich und schlugen dich,  
und steckten dich in einen Käfig aus Stacheldraht.*

*Als der Vietcong zu Bauer Nguyen zurückkam,  
sagte jemand, Bauer Nguyen  
habe den Rundaugen Informationen geliefert.*

*Schon wieder Pech gehabt, Bauer Nguyen.  
Sie nahmen dir noch mehr Reis, und schlugen dich,  
und du mußtest ihre Lasten schleppen.<sup>23)</sup>*

Walt Whitman (er war im amerikanischen Bürgerkrieg zwei Jahre lang in Washington Lazareththelfer und sah namenloses Elend) schrieb 1865 in sein Tagebuch: "The real war will never get into the books".<sup>24)</sup> Er war damit einer der ersten, der eine Historiographie "von unten" forderte, eine Darstellung des Krieges aus dem Okular der Betroffenen und der Opfer. Dies ist auch die vorrangigste Aufgabe der Frühgedichte Ehrharts.

Explosiv in seiner Widerlegung des sauberen Unterscheidens zwischen südvietnamesischem Freund und nordvietnamesischem Feind ist das lakonische Gedicht *Guerrilla War*. Zwar nur 65 Worte lang, macht es dennoch eindringlich klar, aufgrund welcher Gegebenheiten die Verletzung der Genfer Konvention durch das amerikanische Militär keineswegs die Ausnahme, sondern die Regel in diesem frontenlosen Krieg sein mußte. Ehrhart hat 1985 dem Verf. gegenüber diesen Text als "probably the heart of the Vietnam experience" bezeichnet:

*Es ist fast unmöglich  
Zivilisten von  
Vietcongs zu unterscheiden.*

*Niemand trägt eine Uniform.  
Alle reden die gleiche Sprache*

*(und wenn sie's nicht täten,  
würdest du sie auch nicht verstehen.)*

*Sie nähen Handgranaten in ihr Gewand  
und tragen Sprengladungen  
in ihren Marktkörben.*

*Sogar die Frauen kämpfen,  
und kleine Buben,  
auch Mädchen.*

*Es ist fast unmöglich  
Zivilisten von Vietcongs zu unterscheiden;*

*nicht lange,  
und du gibst es auf.<sup>25)</sup>*

Michel Foucault hat in einem Essay<sup>26)</sup> dem "subjugierten Wissen" von gesellschaftlichen Randgruppen, wozu im amerikanischen Kontext der 70er und 80er Jahre auch Vietnamveteranen zählten, ein Wahrheitspotential von besonderer Brisanz zugerechnet, besonders wenn sich dieses Wissen in die Form von Geständnissen kleidet. Genauso wie Überlebende von Auschwitz aufgrund ihrer persönlichen Bezeugung von Historie den besten Schutz gegen Neonazismus bilden, so stellt das Korpus lyrischer Dokumente von Augenzeugen des Vietnamkriegs einen Schutz gegenüber dem ausgeprägten Wunsch des offiziellen Amerikas dar, den Vietnamkrieg zu leugnen und umzudeuten. Bruce Weigl, ein anderer prominenter Vietnamkriegsdichter, hat dazu ein Gedicht mit dem Titel *Song of Napalm*<sup>27)</sup> geschrieben, in dem er sich an ein brennendes Mädchen erinnert:

*"Noch immer, wenn ich die Augen schliesse, rennt / das Mädchen aus dem Dorf, Napalm / klebt an ihrem Hemd wie ein Gelee / ihre Hände dem Niemand entgegengestreckt / der in der wallenden Hitze vor ihr wartet."*

Dieses Bild abzuschütteln ist dem wissenden Dichter unmöglich, und deshalb sollte es nicht nur *einen* Amerikaner plagen, sondern *alle*. Diesbezüglich ist Weigl skeptisch: die ausgestreckten Hände werden von "niemandem" ergriffen. Weigl flüchtet sich, verständlicher Weise, in die Illusion eines happy-end:

*"Damit ich weiterleben kann / stelle ich mir vor, wie sie die Straße entlangrennt / und in ihr machen sich Flügel auf und tragen sie / mit festem Schlag / hoch über den stinkenden Dschungel und ihr Schmerz / läßt nach, und dein Schmerz, und meiner".*

*Dein Schmerz und meiner* – ein mögliches Motto für das gesamte dichterische Schaffen Ehrharts.

Wie Rolf Düsterberg konstatierte, lautet die versteckt in vielen deutschen nach 1945 verfaßten Kriegsromanen wohnende zentrale Aussage: "Es war zwar ein dreckiger Krieg, aber wir Soldaten sind alle sauber geblieben."<sup>28)</sup> Der Topos der Selbstbezeichnung sei in ihnen genau so selten anzutreffen wie die Annahme von Mitschuld am Verbrechen. An Ehrharts Gedichten können wir aber sehen, daß "Trauerarbeit" von Kombattanten möglich ist. Seine Kritik am Vietnamkrieg beginnt nicht mit selbstgerechten Posen, welche so manche der sogenannten "Protest Poets" gegenüber Regierung und Generalität einnahmen; sie beginnt bei ihm selbst. Sein lakonisches Gedicht *Souvenirs* liefert dazu ein Beispiel. Der Priestersohn (!) Ehrhart findet auf Patrouille gemeinsam mit seiner Truppe einen buddhistischen Tempel. Ohne eine Sekunde an die religiösen Empfindungen der Vietnamesen zu verschwenden, denen er – welche Ironie – gegenüber dem "gottlosen Kommunismus" beistehen soll, wird der Tempel zerstört; zwei Tonvasen müssen als die "Souvenirs" des Titels erhalten.<sup>29)</sup> Was sich hinter der schmucklosen Fassade des Gedichtes verbirgt, ist eine den Nerv des Kriegswerkes treffende Einsicht: dem Soldaten muß zuerst die Verachtung des anderen eingeimpft werden, bevor er zu töten fähig ist. Als Erkenntnisschritt der Schüler wäre anzustreben, daß in der Unterbindung dieses ersten Dehumanisierungsmechanismus ein wichtiger Beitrag zur Friedenserziehung liegt. Es ist eben nicht belanglos, ob man von "gooks" oder Vietnamesen, "Tschuschen" oder Serben, "Zigeunern" oder Roma redet.

Nach diesen drei kurzen Texten empfiehlt sich – als alternative Geschichte des Vietnamkrieges, wie sie sich aus der Perspektive "von unten" darbot – die Lektüre eines längeren Textes. Im Gegensatz zu so vielen zeitgenössischen Gedichten, deren Entschlüsselung nur mehr einer Handvoll von akademisch Erlauchten möglich ist, ist es selbst uns der Sprache nicht so Vertrauten unschwer möglich, es als ein Bekenntnisgedicht zu deuten. Auch wenn im Text ein polarisierender Gegensatz zwischen "we" und "you" sichtbar wird, darf dies nicht zum Schluß verführen, hier spreche sich ein ehemaliger Kombattant auf Kosten einer älteren Generation frei. Der Generationenkonflikt tritt erst am Ende des Gedichtes auf, und zwar im Vorwurf,

*Wir sind es, die von Euch  
in einen Krieg geschickt wurden,  
von dem ihr keine Ahnung hattet.  
Wir, die wir überlebten, versuchen  
euch zu sagen, was schief gelaufen ist.  
Ihr aber wollt nicht zuhören.*

Es trägt den Titel *A Relative Thing*<sup>30)</sup>; das Wortspiel bezieht sich auf die Volksweisheit "you can choose your friends, but you can't choose your relatives". (Freunde kann man sich auswählen, Verwandte aber nicht.)

Gewiß, das Gedicht verliert wegen seiner denunziatorischen Polemik an poetischer Qualität; der Gegensatz von "we" und "you" scheint unüberbrückbar. Aber es sollte uns in Staunen versetzen, von einem solchen Gegensatz überhaupt zu lesen, gab es doch während des Kriegs selbst eine so starke Identifikation der Soldaten mit der Mutterkultur Amerikas, daß das Synonym für "Heimkehr" allgemein lautete: "back to the world." Das Gedicht handelt daher nicht nur von Schuld, sondern *geteilter* Schuld, von einer Gemeinsamkeit des Familienverbandes, welche eingefordert wird; in einer ähnlichen Mischung aus Zorn und Hoffnung schrieb auch Marge Piercy am Ende ihres langen Gedichtes *Das friedreiche Königtum* über ihr Land "Diese Nation steht wie eine Sumpfstadt auf Blut / und doch war ihr Traum einmal schön und manchmal gerecht / der nun brutal wird und schwer wie ein ausgebrannter Stern."<sup>31)</sup>

Ein erstaunliches Dokument dieses Lernprozesses finden wir im Text *Making the Children Behave* ("Folgsame Kinder erziehen"):<sup>32)</sup>

*Wie sie wohl denken über mich  
In jenen fremden Dörfern Asiens,  
wo nichts und niemand  
völlig menschlich schien  
außer ich selbst  
und meine grimmigen Freunde  
die in Gefechtsformation  
durch die Menschen schwammen?*

*Wenn sie ihren Kindern Angst machen  
mit dem Unheil, das auf  
unfolgsame Kinder lauert,  
schildern sie dann mich?*

Das Gedicht teilt sich in zwei Teile; sie konnotieren einst und jetzt. Und erneut zeigt sich ein großer Mut in der Selbstbezeichnung des Sprechers, der in seiner patriotischen Phase nur sich selbst und seine amerikanischen Freunde als "menschlich" wahrnehmen konnte. Auffällig an diesem Text ist auch die metrische Unebenheit der ersten Strophe, das Stocken der Stimme, welche auf die Schwierigkeit des Geständnisses, aber auch die Holprigkeit eines xenophoben Charakters hinweisen; sie wird abgelöst von der leichten und flüssigen Diktion der zweiten Strophe. In dieser taucht die Möglichkeit auf, daß durch Sigmund Freuds bekannten Dreischritt "Erinnern – Wiederholen – Durcharbeiten" so etwas wie persönliche Erlösung oder Erleichterung im Wege des Geständnisses erfolgt.

Diese Dynamik zeigt sich auch in Bildern und Metaphern, vornehmlich in solchen des Schattens und der Düsterteit beim Erscheinen von US-Soldaten in

einer vietnamesischen Landschaft. Anzutreffen z.B. in einer Zeile des Gedichts *Letter to a North Vietnamese Soldier*: "jenes grüne Land / das ich mit meinem Schatten / verdüsterte und dem Schatten meiner Fahne."<sup>33)</sup> Das apokalyptische Gedicht *Empire* endet mit den Zeilen "Und als sie in der Finsternis starben / waren sie allein."<sup>34)</sup> Sein längstes Gedicht *A Confirmation*<sup>35)</sup> (hier im Sinne von "Erneuerung") trägt das Wort "Schatten" viermal in sich, dazu das akustische Pendant "Schweigen" dreimal. Im Gedicht *Rootless*<sup>36)</sup> ("Wurzellos") findet sich ein "in Stein gehauener Mann / er starrt auf seinen langen Schatten" – eine Anspielung auf die langen Schatten von Politikern und Generälen; Schatten, die schließlich bis Vietnam fallen sollten.

An dieser Stelle ist ein Verweis auf die autobiographische Prosa Ehrharts unumgänglich. Denn im zweiten Teil seiner Autobiographie<sup>37)</sup> enthüllt er, wie sein Schutzwall einer Nichtwahrnehmung des sein Land bis in die Grundfesten erschütternden Protests zusammenbricht und er sich den historischen Prozessen stellen muß. Ausgewählte Passagen aus diesem Werk eignen sich vorzüglich als Ergänzung zum chronologisch verfahrenen Studium der Gedichte, indem sie die Bewußtseinsänderungen des Autors offenlegen. Charakteristischer Weise geht der Erkenntnis objektiver Historie eine solche des eigenen Wesens voraus, und die Schilderung seines Fehlverhaltens läßt an brutaler Ehrlichkeit nichts zu wünschen übrig. Als sein Mädchen Pam an einer Protestversammlung teilnimmt und es darüber zum Streit kommt, schlägt er sie zu Boden:

*Sie weinte nicht. Sie lag nur da und starrte mit einem Blick nackten und unterwürfigen Entsetzens zu mir auf.*

*Allmächtiger Gott, was habe ich getan? Hier hatte ich es, hier gab es kein Wegsehen: Die Augen Pams waren dieselben Augen, die ich in hunderten Augen und dutzenden Dörfern gesehen hatte, Augen des stummen Hasses auf mich, der ich über ihnen thronte. (...) Und diesmal gab es kein Gewehr, keine Uniform, keinen Befehle brüllenden Sergeant Taggart, rein nichts, das als Ausrede für mein Verhalten herhalten konnte. So bist du also, schoß es mir in den Kopf. (87)*

Kurze Zeit darauf ereignen sich an der Kent State University jene von Angehörigen der Nationalgarde verübten Morde an vier Studenten, die zu einem Höhepunkt des Vietnamprotests führen sollten. Ehrhart sieht jenes preisgekrönte Foto, das mittlerweile in jeder Bildanthologie des Vietnamkriegs oder der Sechziger aufscheint. Das Foto zeigt ihm

*eine junge, auf dem Boden kniende Frau; ihr Mund ist in einem Schrei verkrampft, ihr Antlitz von Wut und Trauer und ungläubigem Schrecken verzerrt, ihre Arme sind über dem Leichnam eines Mannes ausgestreckt, der mit dem Kopf nach unten in einer Blutlache liegt.*

Die Reaktion Ehrharts ist, sich selbst in das Bild – und damit in die Geschichte – hineinzukatapultieren: "Es war ein Foto von Pam. Pam! Und schau! In der Gruppe von Soldaten! Das bin ich! Der dritte von links! Nein! Nein! – Und dann fing ich an zu schluchzen." (88)

Nach diesem kathartischen Erlebnis stellt sich Ehrhart einer (wie wir gleich sehen werden, halbherzigen) Erkenntnis: "Der Krieg war ein schrecklicher Irrtum, und mein Land lag deswegen in Agonie. Amerika blutete sich in Vietnam zu Tode, und nun floß das Blut bereits in unseren Straßen." (89) Weil die Einsicht so schmerzhaft klingt, sind wir an diesem Punkt versucht, schon die ganze Wahrheit über Vietnam erkannt zu haben: der Krieg war ein "schrecklicher Irrtum." Doch unser Dichter wird nicht lange in diesem Halbschritt einer Erkenntnis verweilen, woran endogene wie exogene Faktoren beteiligt sind. In bester aufklärerischer Absicht, und mit demselben treuherzigen Idealismus, mit dem er einst die *Waffe* ergriff, ergreift er jetzt das *Wort*. Er spricht zu seinen Eltern und deren Freunden, zu seinen Lehrern, zur örtlichen Handelskammer und vor dem Rotary Club. Er bekennt seine in Vietnam begangenen Verbrechen ein. Er zählt Beispiele für den Rassismus der US-Armee auf. Niemand will solche Dinge hören, er wird als Verräter und Kommunist denunziert.

Ein Jahr später veröffentlicht die *New York Times* die *Pentagon Papers*, in denen schockierende Dinge zu Tage treten: der Krieg in Vietnam war keine idealistische und nur falsch ausgegangene Mission und kein "Sumpf" von unkontrollierbaren Entwicklungen, sondern das Resultat von ausgetüftelten Plänen. Ehrharts Reaktion auf seine erneute Fehleinschätzung: "Ein Irrtum? Vietnam soll ein Irrtum gewesen sein? Gott, es handelte sich um einen kalkulierten Versuch, die Welt mit nackter Gewalt in diejenige Form zu biegen, welche eitlen und verschlagenen Machtmanagern genehm war." (172) Entsprechend schmerzhaft fällt daher die Einsicht aus, für Männer wie Verteidigungsminister McNamara oder Präsident Johnson große persönliche Schuld auf sich geladen zu haben:

*Ich war ein naiver, unwissender Narr gewesen. Ein Trottel. Für solche Männer war ich zum Mörder geworden. Und für sie war ich nicht mehr als ein gedungener Verbrecher, ein Söldner, ein belangloses statistisches Detail. Nie hätte ich mir träumen lassen, daß die Wahrheit so häßlich sein könnte.* (175)

Wie Ehrhart im erwähnten Interview weiter ausführte, löste der Schock der *Pentagon Papers* zweierlei bei ihm aus: "Zuerst begann ich, Berge an historischer Literatur zu studieren: (...) Es gingen mir die Augen auf über so manches ganz finstere Kapitel in der Geschichte der USA. Und dann fing ich an, mein Kriegserleben literarisch aufzuarbeiten."<sup>38)</sup> Somit ist ein nächster Schritt nur logisch: die Hinwendung zu einer primär pädagogisch wirksamen Poetik.

Damit ist Ehrhart übrigens kein Einzelfall: die meisten der Vietnamkriegsdichter kümmern sich wenig um tradierte Schemata einer weitgehend dem Modernismus verpflichteten amerikanischen Lyrik, die in ihrer politischen Enthaltsamkeit überdies mitschuldig wurde an der vietnamesischen Malaise. Wie Lorrie Smith konstatierte: Sie meiden tradierte lyrische Topoi des Trostes oder anderer Affirmationen. Ihre Axiome sind eindeutig didaktischer und nicht erbaulicher Natur.<sup>39)</sup> Ein anderer Kritiker hob die "Erinnerungsarbeit" in den Texten Ehrharts hervor: "Ehrhart vergißt nichts, und dennoch gibt es wenig Bitterkeit in seinen emotional angereicherten Landschaften".<sup>40)</sup> Deutlich wird seine didaktische Intention auch in seinem zweiten autobiographischen Roman *Passing Time*, und zwar in den Gesprächen des Dichters mit einem fiktionalen, unwissenden Diskussionspartner. Vom Genozid an den Indianern über die Beraubung Mexikos bis zum brutalen Neo-Kolonialismus in Lateinamerika und Asien reicht die Palette der Ehrhartschen Geschichtsstunden, und was hier (v.a. in den Kapiteln 37 und 38) an Fakten aufgezeigt wird, ist in der Tat geeignet, dem naiv Amerikagläubigen einen heilsamen Schrecken einzuflößen. Der abschließende Befund einer jener "Geschichtsstunden" läßt da an Klarheit nichts zu wünschen übrig:

*Freie Welt? Daß ich nicht lache. Wir unterstützen doch jeden beschissenen dahergelaufenen Diktator, solange nur amerikanisches Business keine Rücksicht auf irgendetwas zu nehmen braucht und er seine Prozente dafür abkriegt. (182)*

In seinen späteren Gedichten tritt uns Ehrhart als ein viel subtilerer "Lehrer" gegenüber; einer, der es versteht, kondensierte Geschichte symbiotisch mit utopisch/dystopischen Visionen zu präsentieren, und dies in einer Sprache, welche sowohl als Medium von Alltagsrepräsentation tragfähig ist, wie auch eine gewisse dichterischer Brillanz vermittelt. Dies soll nachfolgend an einigen Beispielen demonstriert werden.

## 6. Fallbeispiele: Texte der Einsicht in das Wesen der USA

1983 strahlte der amerikanische TV-Sender PBS die 13-teilige und heftig diskutierte Fernsehdokumentation *Vietnam: A Television History* aus. 1985 hatte ich anlässlich eines Forschungsaufenthaltes in den USA Gelegenheit, alle 13 Teile selbst in Augenschein zu nehmen. Groß war meine Überraschung, als ich im 5. Teil (*America Takes Charge*) auf eine längere Interviewpassage mit W.D. Ehrhart stieß. Am bedeutsamsten erschien mir Ehrharts Aussage, der Vietnamkrieg habe ihm das Vertrauen in die Gerechtigkeit seiner Nation, ja selbst in Mythen aus dem Unabhängigkeitskrieg geraubt. Und so beschäftigen sich eine ganze Reihe seiner Gedichte (vornehmlich entstanden sie in den 80ern)

mit Themen des Unabhängigkeitskrieges oder der frühen Republik. Ehrhart dazu:

*In der Grundschule lernten wir von den Rotjacken, jenen bösen britischen Soldaten, die uns die Freiheit rauben wollten, und über die Tyrannnei von George III, und ich denke, daß ich im Unterbewußtsein, aber dann doch nicht mehr sehr unbewußt, das Gefühl bekam, ich war ein Rotjacker. Das war einer der erschütterndsten Erkenntnismomente meines Lebens: daß ich kein "good guy" war, kein Held. (...) Irgendwie hatte ich mich zu dem gewandelt, was mir aus meiner ganzen Schulzeit als das Böse schlechthin bekannt war.<sup>41)</sup>*

Unzweifelhaft stellt der Mythos des amerikanischen Unabhängigkeitskriegs (die "Boston Tea Party", Paul Revere und die Minutemen, Washington und seine Überquerung des Delaware River) eine der stärksten Quellen dar, aus dem die USA ihr kollektives Selbstverständnis schöpft. Die Umdrehung eines mythischen Ur-Konzeptes hat daher eine enorme Brisanz.<sup>42)</sup> So im Gedicht *Letter* (geschrieben 1976), welches Amerikas selektives Gedächtnis seit dem Unabhängigkeitskrieg anspricht: "Wir hatten gerade einen besonderen Geburtstag / und schöpften Inspiration / aus der Erinnerung woher wir kamen / und aus dem Vergessen dessen, wo wir gerade waren."<sup>43)</sup> 1976 wurde mit großem Aufwand der 200. Wiederkehr der Unabhängigkeitserklärung gedacht. Amerika räkelt sich im Wohlgefühl jener magischen Jahreszahl, und verdrängte den gerade erst zu Ende gegangenen Krieg in Vietnam.

Bezug auf die Revolution von 1776 nimmt auch das Gedicht *Bicentennial* ("200-Jahr-Feier"), in dem sich das lyrische Ich an einen Toten aus dem Jahr 1777 wendet. "Oben im Norden hat die Flut / den Tee schon längst aus dem Hafen Bostons geschwemmt", wird der mythisch verklärte Beginn des Unabhängigkeitskrieges evoziert. Die Zeiten haben sich radikal geändert, und der Mythos von 1776 wird von hohlen Politikern zur Machterhaltung instrumentalisiert: "Auch unsere Väter sind verschwunden / und Gaukler tragen ihre Gesichter". Mehr noch: "Die besonders Klugen / kleiden ihre Söhne und ihre Politik / in rote Jacken."<sup>44)</sup> Als Söhne jener "Gaukler" sind die nach Vietnam geschickten Söhne Amerikas zu erachten; die symbolträchtig in rotes Tuch gehüllte "Politik" besteht darin, Legionäre neueren Typs zur Erhaltung von amerikanischer Finanz/Macht *auch nach Vietnam* weltweit einzusetzen.

Die Texte *Brief an einen vietnamesischen Soldaten* und *An die Asiatischen Sieger* richten sich an Vietnamesen, *Bicentennial* an einen vor 200 Jahren getöteten US-Soldaten, *Song for Bobby*, *Leela and Me* und *An Maynard auf seinem langen Weg nach Hause* jeweils an einen getöteten Kameraden. Warum? Diese Frage sollte auch jüngere Leser interessieren. Daß die Antwort darauf etwas mit Reue und Zorn zu tun haben mag, wird uns leicht einfallen. Schon weniger offenkundig: der Sprecher findet anscheinend niemanden mehr, mit dem er vernünftig über sein Wissen reden kann. Seine Heimat ist ihm

fremd geworden. Wie hieß es doch im Gedicht *A Relative Thing? – Jetzt denkt ihr, ihr braucht nicht zuzuhören*, ein klarer Verweis auf schlechte Erfahrungen Ehrharts mit einer kollektiven Gesprächsbereitschaft. Das allerdings wurde vor 20 Jahren geschrieben. Heute hat Ehrhart eine wachsende Anhängerschaft, angesichts derer sein Pessimismus, ja seine zuweilen durchbrechende Verzweiflung überzogen erscheint:

*Vietnam, Vietnam. Kein Tag vergeht  
ohne jenes Wort auf meinen Lippen.  
(...) Manchmal murmle ich mir das Wort  
wie ein Traumwort vor:  
Vietnam, Vietnam. Was es niemals  
war, heldenhaft, ein edles Anliegen,  
als das gilt es jetzt.<sup>45)</sup>*

Wenn es ein Gedicht gibt, in dem die diversen Erkenntnisresultate des Ehrhartschen Selbststudiums in gebündelter Form manifest werden, so ist es das Titelgedicht seines bekanntesten Bandes. Im Text *An die, welche müde nach Hause gingen* verknüpft der Dichter eine Reihe von Anliegen – politische wie ökologische wie moralische – und überläßt es dem Leser, einen gemeinsamen Urgrund zu finden:

*Wenn die Straßen wieder ruhig sind  
und die Wunden und tränenvergasteten Augen verheilt  
wenn sich der Konsens wieder eingestellt hat  
wenn sich niemand mehr an Kent State und My Lai und Hiroshima erinnert  
und daß es Verbindungen dazwischen gibt,  
wenn der letzte Amerikaner in Kanada gestorben ist  
und der letzte Koreaner im Gefängnis  
und der letzte Indianer im Reservat,  
wenn der letzte Wal aus dem Meer geleert wurde  
und der letzte Leopard aus seinem Fell  
wenn Exxon den letzten Blutstropfen raffiniert hat,  
wenn die letzte Eisentür sich lärmend  
hinter dem letzten Gewissenshäftling schließt,  
wenn der letzte Laib Brot  
zu Patronen geschmiedet ist und die Patronen  
den Hungrigen vorgeworfen wurden,  
welche Antworten wirst du dann haben,  
welche Rüstung wird dich schützen  
wenn dich deine Kinder fragen:  
Warum?<sup>46)</sup>*

Dieses Gedicht wird in formaler Hinsicht von inkantatorischen Anaphern dominiert, was auf den Gedankeninhalt eines immer wiederkehrenden Verursacherprinzips hinweist. In *Passing Time* nennt er dieses Prinzip beim Namen:

"Gier. Gier nach Land und Gier nach Gold und Silber, Gier nach Bauholz und Eisenerz und Kupfer, Gier nach allem, mit dem man einen Dollar verdienen kann."<sup>47)</sup> Er folgert, daß, wer gegen den Vietnamkrieg ist oder war, genauso gegen eine Vielfalt anderer Mißbräuche von Macht auftreten muß.

Man könnte nun einwenden, daß eine hypnotisierende Aufzählung allein noch kein Gedicht ausmacht. Es ist aber die Kombination aus der Sichtbarmachung von globalen Anliegen und der Heimholung in die persönliche Sphäre, welche das überraschende Finale ergeben. Einer der Slogans der amerikanischen Protestbewegung lautete, "bring the war home". Es ist daher nur konsequent, wenn das Gedicht in seiner letzten Zeile nicht nur den Krieg, sondern gleich das gesamte politische Umfeld in die persönliche Familienstube zerrt: "wenn dich deine Kinder fragen / warum?" "Das Persönliche ist politisch" hieß es in den Sechzigern, und anhand dieses Textes zeigt sich, wie Ehrharts persönliche Genesung im Wege einer Therapie des Schreibens eng verknüpft ist mit der Entwicklung eines Bewußtseins, welches neuartige historische Konnexen herzustellen imstande ist. "Ehrhart verknüpft zwei konvergente Traditionen", postulierte Lorrie Smith, "seine persönliche Reifung und den destruktiven Fluß der Geschichte."<sup>48)</sup> Und Michael Stephens bescheinigt Ehrhart eine visionäre Kraft, welche den Weg in die Zukunft weist: "Obwohl sie durch den Krieg geformt wurde, handelt vieles in seiner Lyrik über das Sehen anderer Dinge. Ehrhart schlägt für uns die Marschrichtung in die Zukunft ein – seine Stimme schlägt neue Breschen für die Literatur."<sup>49)</sup>

## 7. Vietnamkriegsgedichte ohne Vietnam

Ehrhart hat sich verschiedentlich – auch in lyrischer Form – darüber beklagt, in eine Nische mit der Aufschrift "Vietnamdichter" geschoben worden zu sein. Dies mag uns verständlich erscheinen. Dennoch ist es undenkbar, daß Ehrhart *ohne* sein hart erworbenes Wissen und seine Erfahrungen zu dem geworden wäre, was er jetzt ist. Selbst Gedichte, in denen *prima facie* kein Bezug auf Vietnam vorkommt, sind ohne diesen Kontext nicht zu lesen. Über einen Zeitraum von zwanzig Jahren hat sich Ehrhart von den angsterfüllten Gedichten seines Soldatendaseins weg- und zu Texten der kulturellen Analyse hinbewegt. Bei alledem ist dennoch Vietnam immer präsent; in der Schilderung seiner Rückkehr nach Vietnam im Jahr 1986 schreibt er: "Vietnam ist ein dauerhafter Aspekt meines Lebens geworden – eine Geisteshaltung genauso wie ein geographischer Ort, ein Wendepunkt, an dem ich erst begann zu sehen, zu denken, zu lernen und zu befragen."<sup>50)</sup>

Als Beispiel ein sehr persönliches Erlebnisgedicht mit dem Titel *How It All Comes Back* ("Wie doch alles zurückkommt"). Dieser Text mit seiner

impliziten Frage nach dem, was "It" nun sei, eignet sich als "Einstiegsdroge" für Schüler, die vielleicht noch sehr wenig über den Vietnamkrieg wissen.

*Die Kugel traf sie zwischen den Augen,  
und hinterließ ein Loch wie  
das von einem M-16 oder AK-47,  
weiß am Rand, innen schwarz glitzernd,  
ein Kanal geradewegs ins Gehirn.  
Das sah ich als ich sie aufhob*

*bevor zerquetschte Venen sich auftaten,  
Blut mein Hemd beschmierte, ein Reflex  
das Loch mit der Hand bedeckte,  
und ich laut um Hilfe zu schreien begann.*

*Mein Kind war nur auf einen Stein gestürzt;  
eine kleine Naht schloß die Wunde, aber  
ich konnte wochenlang meine Tochter nicht anschauen  
ohne gleichzeitig dieses Loch zu sehen:  
solche Löcher hatte ich schon einmal erlebt,  
aber nie bei jemandem, der lebte.<sup>51)</sup>*

Bei der Interpretation fängt man am besten von hinten an. Die letzten beiden Zeilen werfen die Frage nach dem Wo und Wann auf und strukturieren damit von selbst den Prozeß der Interpretation. Das Gedicht ist so klar gehalten, daß nur sehr wenig darüber gesagt werden muß. Das Mädchen fällt auf einen Stein, der Sturz hinterläßt auf der Stirn eine klitzekleine aber böse aussehende Wunde, die ein traumatisierter Soldat als Einschußloch sieht. Zwar stellt sich rasch heraus, es handelt sich nur um eine relative harmlose Verletzung, aber der gesamte Kontext "Vietnamkrieg" wurde blitzschnell wieder ins dichterische Bewußtsein gerückt. Es fällt uns leicht, Empathie mit einem Vater zu haben, der nach diesem Vorfall seine Tochter wochenlang nicht mehr ansehen kann, ohne an die Toten Vietnams erinnert zu werden.

Ein weiteres Bekenntnisgedicht ist das Titelgedicht aus der Sammlung *Just For Laughs*<sup>52)</sup> ("Nur zum Spaß"). Das Gedicht lebt von der Erinnerung an eine leider nicht singuläre Begebenheit, in der eine Wasserschlange von Ehrhart und Spielkameraden "zum Spaß" gesteinigt wird; aus der zerschundenen Flanke des todgeweihten Tieres kriechen kleine, ebenso todgeweihte, Babyschlangen ("sogar die unversehrten / die wir nach Hause trugen und in Gläser gaben / starben alle.") Die Story ist zu lesen als eine Parabel, aus der sich die amerikanische Arroganz im Umgang mit dem Rest der Welt erschließen läßt. Aber weil sich solcher "Umgang" nicht abstrakt als Entscheidung anonymer Instanzen, sondern nur zusammen mit der Bereitschaft williger Soldaten denken läßt, führen die letzten Zeilen zurück auf die Ebene *individueller* Verantwortlichkeit: "Jahre

später / meldete ich mich zum Kriegsdienst / immer noch ahnungslos dem gegenüber / was ich getan." Die Leser hingegen werden nicht "ahnungslos" gegenüber der gedanklichen Klammer sein. Noch eindrucksvoller wird die Lektüre des Gedichts im Weg der Intertextualität: in zwei Gedichten (*Time on Target*, geschrieben 1972, und *Chasing Locomotives*, geschrieben 1989), sowie im ersten autobiographischen Roman *Vietnam-Perkasie* erinnert sich Ehrhart an seine Macht als Kommandeur einer Artillerieeinheit, die jede Nacht auf wahllos ausgewählte Koordinaten Geschosse feuerte. An einem Morgen danach patrouilliert Ehrhart das Zielgebiet und findet "eine Frau / mit einer abgerissenen Hand / und neben ihr ein Kind, tot."<sup>53)</sup> 17 Jahre später kommt diese Erinnerung beim Anblick der spielenden Tochter Leela wieder hoch:

*Ich bin müde. Wie gern möcht ich unbeschwert  
das Lachen meiner Tochter genießen;  
wie gern möcht ich mich zwingen,  
jenes verstümmelte Kind in seiner Mutter  
Arm zu vergessen, und das Haus mitten  
im Reisfeld, zerfetzt durch Artillerie –*

Bei solchen Erinnerungen ist es schwer, einen optimistischen, ja auch nur einen versöhnlichen Abschluß zu finden, und in der Tat sind die neueren Texte Ehrharts eine dauernde Gratwanderung zornvoller Resignation. "Was mich aufrecht erhält" beginnt z.B. so: "Niedergedrückt / durch die Last der Verzweiflung, / könnte ich stundenlang / die Asche meiner Zigarette durchsuchen ..." <sup>54)</sup> Oder: *Amerika beginnt die 1990er* öffnet mit den Zeilen Die Lügen liegen da / fettig und kalt / dicker als abgestandener Bratensaft. <sup>55)</sup> In der Mitte des Gedichtes *Warum es mir nichts ausmacht, Leela in den Schlaf zu wiegen* lesen wir: "Was am meisten schmerzt / ist die zähe Unveränderlichkeit / einer grausamen, sich im Kreis drehenden Welt / die sich nicht ändern läßt, / und die Erosion des Prinzips Hoffnung / welche die Seele auszehrt." <sup>56)</sup> Nach dem Golfkrieg entstand ein Bilanzgedicht, welches einem gefallenem Freund zugedacht ist. In ihm lesen wir: "Seit deinem Tod haben sie Burschen / wie dich und mich geschnappt / und in Grenada im Libanon in Panama / im persischen Golf getötet. / Und da sagt man, ich lebe in der Vergangenheit. / Vielleicht liegt's daran: als Nation haben wir / kein Geschichtsbewußtsein, keine Spur davon." <sup>57)</sup>

Auch wenn Gedichte wie diese den Anschein larmoyanter Verzweiflung erwecken, dürfen wir die Kontexte solcher Zeilen nicht übersehen. Von jeher hat man den "aus dem Feld" heimkehrenden Soldaten ein besonderes Wissen attestiert und es ehrfürchtig entgegengenommen. Das Wissen von Vietnamveteranen wird hingegen unterdrückt, marginalisiert, systematisch unterwandert. Hoffnung besteht da nur in den jungen Lesern, welche den offiziellen Sichtweisen und wohltonenden Patriotismen Widerstand entgegenzusetzen gewillt sind. Diese Leser sind *auch wir*, die wir hier auf der anderen Seite des Atlantik

sitzen. Und Ehrhart fühlt sich seiner Leserschaft sehr verpflichtet; er unterhält eine umfangreiche Korrespondenz mit den Wißbegierigen, er ist – besonders für Schüler und Studenten – immer erreichbar. Wenn wir bereit sind, Ehrhart zu lesen und zu befragen, erhalten wir ein reifes, ein alternatives Bild Amerikas und seiner Kultur, eines, welches uns weniger gehübscht entgegentritt als in so manchem Lehrbuch. In einem Referat für die Konferenz *Youth, Militarism and Alternatives* (Chicago, 3. Juni 1988) hielt er fest, daß es exakt diese Menschen sind, welche ihn vor dem Aufgeben gerettet haben: "Vielleicht liegen die Dinge doch nicht so im argen, wie ich denke. Vielleicht können wir wirklich die Welt verändern. Eines weiß ich allerdings: ohne Euch kann ich es nicht. Wenn Ihr es weiterhin versuchen wollt, dann versuche ich es auch. Und überhaupt: was sollen wir denn sonst tun? Radkappen klauen?"<sup>58)</sup>

Besprochene Texte im Original, in der Reihenfolge ihrer Besprechung.

**Farmer Nguyen**

*When we swept through farmer  
Nguyen's hamlet,  
some people said that farmer Nguyen  
had given rice to the Vietcong.*

*You picked the wrong side, farmer  
Nguyen.  
We took you in, and beat you,  
and put you in a barbed wire cage.*

*When the Vietcong returned to farmer  
Nguyen's hamlet,  
some people said that farmer Nguyen  
had given information to the Round  
Eyes.*

*Wrong again, farmer Nguyen.  
They took more rice, and beat you,  
and made you carry supplies.*

**Guerilla War**

*It's practically impossible  
to tell civilians  
from the Vietcong.*

*Nobody wears uniforms.  
They all talk  
the same language,  
(and you couldn't understand them  
even if they didn't.)*

*They tape grenades  
inside their clothes,  
and carry satchel charges  
in their market baskets.*

*Even their women fight;  
and young boys,  
and girls.*

*It's practically impossible to tell civilians  
from the Vietcong;  
after a while,  
you quit trying.*

**Ausschnitt aus Song Of Napalm:  
(von Bruce Weigl)**

*Still I close my eyes and see the girl  
running from her village, napalm  
stuck to her dress like jelly  
her hands reaching for the no one  
who waits in waves of heat before her.*

*So I can keep on living  
I try to imagine she runs down the road  
and wings  
beat inside her until she rises  
above the stinking jungle and her pain  
eases, and your pain, and mine.*

**Souvenirs**

"Bring me back a souvenir" the captain called.

"Sure thing" I shouted back above the amtrac's roar.

Later that day,  
the column halted,  
we found a Buddhist temple by the trail.  
Combing through a nearby wood,  
we found a heavy log as well.

It must have taken more than half an hour,  
but at last we battered in  
the concrete walls so badly  
that the roof collapsed.

Before it did,  
I took two painted vases  
Buddhists use for burning incense.

One vase I kept  
and one I offered proudly to the captain

**A Relative Thing**

We are the ones you sent to fight a war  
you did not know a thing about.  
It did not take us long to realize  
the only land we controlled  
was covered by the bottoms of our boots.

When the newsmen said that naval ships  
had shelled a VC staging point,  
we saw a breastless woman  
and her stillborn child.

We laughed at old men stumbling  
in the dust in frenzied terror  
to avoid our three-ton trucks.

We fought outnumbered in Hue city  
while the ARVN soldiers looted bodies  
in the safety of the rear.  
The cookies from the wives of Local 104  
did not soften our awareness.

We have seen the pacified supporters  
of the Saigon government  
sitting in their jam-packed cardboard  
towns,  
their wasted hands placed limply in their  
laps,  
their empty bellies waiting for the rice  
some district chief has sold  
for profit to the Vietcong.

We have been Democracy on zippo raids,  
burning houses to the ground,  
driving eager amtracs through new-sown  
fields.

We are the ones you sent to fight a war  
you did not know a thing about-  
those of us who lived  
have tried to tell you what went wrong.  
Now you think you don't have to listen.

Just because we will not fit  
into the photographs  
of you at twenty-one  
does not mean you can disown us.

We are your sons, America,  
and you cannot change that.  
When you awake,  
we will still be here.

**Making the Children Behave**

Do they think of me now  
in those strange Asian villages  
where nothing ever seemed  
quite human  
but myself  
and my few grim friends  
moving through them  
hunched  
in lines?

When they tell stories to their children  
of the evil  
that awaits misbehavior,  
is it me they conjure?

**For a Coming Extinction**

Vietnam, Vietnam. Not a day goes by  
without that word on my lips.  
I hear the rattle of small-arms fire  
when I tuck my daughter in,  
think of the stillborn dreams of other  
men  
when I make love to my wife. (...)  
Sometimes I mumble the word to myself  
like a bad dream, or a prayer:  
Vietnam, Vietnam. Already  
it's become what it never was:  
heroic, a noble cause. Opportunity  
squandered, chance to learn turned  
inside out by cheap politicians  
and China Beach. So many so eager  
so soon for others to die,  
and the time's fast arriving  
when Vietnam means only a distant  
spot on the globe, only a name  
on a dusty map, when no one alive  
will understand what was or is,  
what might have been and was lost.

**To Those Who Have Gone Home Tired**

After the streets fall silent  
After the bruises and the tear-gassed eyes  
are healed  
After the consensus has returned  
After the memories of Kent and My Lai  
and Hiroshima  
lose their power  
and their connections with each other  
After the last American dies in Canada  
and the last Korean in prison  
and the last Indian at Pine Ridge

After the last whale is emptied from the  
sea  
and the last leopard emptied from its  
skin

and the last drop of blood refined by  
Exxon  
After the last iron door clangs shut  
behind the last conscience  
and the last loaf of bread is hammered  
into bullets  
and the bullets  
scattered among the hungry  
What answers will you find  
What armor will protect you  
when your children ask you  
Why?

**How It All Comes Back**

The bullet entered between the eyes,  
a hole like a puncture mark  
from an AK-47 or M-16,  
white at the edges but glistening black,  
a tunnel straight to the brain.  
That's what I saw when I picked her up

before crushed veins reopened, blood  
began to cover my shirt, reflex  
covered the hole with my hand,  
and I started calling for help.

It was only a child's fall on a rock;  
it took only three stitches to close,  
but I could not look at my daughter  
for weeks without seeing that hole:  
I'd seen holes like that before,  
but never on someone alive.

**Aus: Chasing Locomotives**

(...) I'm tired. I would like  
to let myself enjoy my daughter's  
laughter;  
I would like to make myself forget  
that mutilated child in its mother's arms,  
a house amid dry paddy fields  
crushed by heavy guns –

Verzeichnis der wichtigsten Werke William Ehrharts

Lyrik:

*To Those Who Have Gone Home Tired*. Chicago: Thunder Mouth Press, 1984 (vergriffen).  
*Winter Bells*. Easthampton, MA: Adastral Press, 1988.

*Just For Laughs*. Silver Spring, MD: Vietnam Generation & Burning Cities Press, 1990.

*The Distance We Travel*. Easthampton, MA: Adastra Press, 1993.

Als Herausgeber: *Unaccustomed Mercy*. Soldier-Poets of the Vietnam War. Lubbock, TX: Texas Tech University Press, 1989.

Prosa:

*Passing Time. Memoir of a Vietnam Veteran Against the War*. Jefferson, NC: MacFarland, 1986.

*In the Shadow of Vietnam: Essays, 1977-1991*. Jefferson, NC: MacFarland, 1992.

#### Anmerkungen

- 1) Woolf, Cecil and Bagguley, John (Hsg.). *Authors Take Sides on Vietnam*. London: Owen, 1967. Unter den Poeten war die einzige kriegsbefürwortende Stimme die der (damals 80-jährigen) Marianne Moore.
- 2) 1937 organisierte eine Gruppe von Schriftstellern (W.H. Auden, Stephen Spender, Heinrich Mann, Aragon, Pablo Neruda und andere) eine Umfrage unter ihren KollegInnen mit dem Titel *Are you for, or against, the legal Government and the People of Republican Spain? Are you for, or against, Franco and Fascism?* Für eine Diskussion der Umfrage und des Ergebnisses s. Cunningham, Valentine (Hrsg.). *The Penguin Book of Spanish Civil War Verse*. 1980. (Einleitung, S. 49-56.)
- 3) In seinem Gedicht "The Soldier" (1914) hatte Brooke geschrieben: *If I should die, think only this of me: / That there's a corner in a foreign field / That is forever England ...*"
- 4) "The Charge of the Light Brigade", ein Gedicht entstanden 1852 zur Zeit des Krimkrieges. Aufgrund eines unklar formulierten Befehls wurde eine Attacke in die falsche Richtung befohlen, was 450 Männern das Leben kostete. Strophe 2 enthält die oft zitierten Zeilen: *"Theirs not to make reply / Theirs not to reason why / Theirs but to do and die."*
- 5) Sein Essay "Gedanken im Kriege" (*Die neue Rundschau*, 25 (1914), H.10, S.1475-75) enthält die hymnischen Zeilen *"Krieg! Es war Reinigung, Befreiung, was wir empfanden, und eine ungeheure Hoffnung."*
- 6) In seinem Essay "Europäertum, Krieg, Deutschtum" (September 1914) heißt es unter anderem rückblickend: *"Unsere Dichtung ... war ... von dem gleichen kriegerischen und erobernden Geist erfüllt, den wir heute in uns und um uns fühlen"*. Robert Musil, *Gesammelte Werke*, hg. von Adolf Frise, Bd. 8 *Essays und Reden*. Hamburg: Rowohlt 1978, S. 1020-22.
- 7) Die amerikanische Reaktion auf den 1. Weltkrieg findet sich besprochen in Walsh, Jeffrey. *American War Literature 1914 to Vietnam*. London: MacMillan 1982. S. 8-40.
- 8) Karnow, Stanley. *Vietnam. A History*. New York: Viking, 1983. S. 654.
- 9) Karnow. S. 667.
- 10) zit. in Macpherson, Myra. *Long Time Passing: Vietnam and the Haunted Generation*. New York: Doubleday, 1984. S. 185.
- 11) *The New York Times*. 21 Jänner 1977, S. 1.
- 12) zit. von Noam Chomsky. "Visions of Righteousness". John Carlos Rowe und Rick Berg (Hgr.): *The Vietnam War and American Culture*. New York: Columbia University Press, 1991. S. 22.

- 13) Laut einer 1985 erfolgten Erhebung (New York Times gemeinsam mit ABC) hatten damals bereits 20 Millionen Amerikaner das *Memorial* besucht. ("Vietnam Memorial", *National Geographic* 167/5 (May 1985), S. 35. Hochgerechnet auf 1995 müßte diese Zahl bei mehr als 50 Millionen oder ca. 20% der Bevölkerung der USA liegen. Seit 1988 wird darüber hinaus ein 1:2 Modell des Memorials quer durch die Vereinigten Staaten gekarrt.
- 14) Macpherson (op.cit. S. 191) zitiert eine Schätzung, nach der "anywhere from half a million to 700,000, approximately one fourth of those who served in Vietnam" an PTSD (*post-traumatic stress disorder*) leiden.
- 15) Persönliche Erinnerung an eine CNN Nachrichtensendung vom 28. Februar 1991.
- 16) Dan Quail's Vater, ein einflußreicher Politiker Indianas, verschaffte 1968 seinem Sohn einen der wenigen und heißbegehrten Plätze in der "National Guard". In dieser Einheit war man gegen den Preis eines dreijährigen Wochenendbereitschaftsdienstes vom Wehrdienst in Vietnam verschont.
- 17) Das Angebot wurde von der vietnamesischen Regierung abgelehnt. Nutznießer war Perot selbst: die Regierung Nixon vergab riesige Computerausstattungsverträge an Ross Perot, dessen Vermögen heute auf 3-4 Mrd. Dollar geschätzt wird. 1980 wurde Perot zum wichtigsten Sponsor des *Vietnam Veterans Memorial*.
- 18) Quelle: *Der Neue Brockhaus*, 1992. Selbst der Koreakrieg von 1950-53 forderte mit 75.000 US-Toten mehr Opfer als Vietnam.
- 19) Ehrhart, William D. *Vietnam-Perkasie. A Combat Marine Memoir*. Jefferson, N.C.: McFarland, 1983, S. 8.
- 20) Wimmer, Adi. "Gespräch mit William D. Ehrhart." *Weimarer Beiträge* 37.3 (1991). S. 412-422.
- 21) *Vietnam-Perkasie*. S. 9.
- 22) So schreibt Philip Beidler in seinem 1982 erschienenen Buch *American Literature and the Experience of Vietnam* (Athens, GA: University of Georgia Press), Ehrharts Gedicht "Vietnam 1967" sei "relentlessly methodical and unambitious in its enumeration of particulars", "unoriginal and even trite", "seems to run on in the dogged hope that the concrete will yield up some hoarded vision of unifying truth" (S. 76); während der ansonst etwas sensiblere Jeffrey Walsh (*American War Literature 1914 to Vietnam*, New York: St. Martin's Press, 1982) das Frühwerk Ehrharts ebenfalls als krud und "pedestrian" mißdeutet.
- 23) *To Those Who Have Gone Home Tired*. S. 8. Im folgenden als *To Those* zitiert. ("Round Eyes": Amerikaner.)
- 24) Whitman, Walt. "The Million Dead, Too, Summ'd Up." *The Complete Poetry and Prose Works*, New York: The Library of America, 1982. S. 778.
- 25) *Ebenda*. S. 12.
- 26) Foucault, Michel. *Power, Knowledge. Selected Interviews and other Writing 1972-1977*. Ed. and translated Colin Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.
- 27) Weigl, Bruce. "Song of Napalm." *The Monkey Wars*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1985. S. 46-47.
- 28) "Die deutschen Soldatenromane nach dem 2. Weltkrieg". Unveröff. Manuskript eines Vortrags gehalten beim 2. Osnabrücker Symposium *Krieg und Literatur*, September 1989.
- 29) *To Those*. S. 8. (Amtrac: eine Art Panzer.)

- 30) *Ebenda*. S. 17-18. Glossaranmerkungen: VC – Vietcong. ARVN – Army of the Republic of (South) Vietnam. Pacified supporters – ironische Anspielung auf das "pacification program", mit welchem Millionen von Landbewohnern in KZ-ähnlichen Lagern zusammengepfercht wurden – zum "Schutz vor dem Vietcong." Local 104 – örtliche Gewerkschaftsvereinigung. Democracy on zippo raids – 1966 zeigte das Fernsehen zum erstenmal, wie US-Soldaten mit "zippos" (slang für Feuerzeug) die Strohütten von Bauern niederbrannten, welche man der Unterstützung des Feindes verdächtigte.
- 31) Piercy, Marge. "The Peacable Kingdom". *Breaking Camp*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1968. S. 68-69.
- 32) *To Those*. S. 20.
- 33) *Ebenda*. S. 34-35.
- 34) *Ebenda*. S. 40.
- 35) *Ebenda*. S. 41-43.
- 36) *To Those*. S. 30.
- 37) *Passing Time*. Ein dritter Band mit dem Titel *Busted. A Vietnam Veteran in Nixon's America* wird von der University of Massachusetts Press für Sommer 1995 angekündigt.
- 38) "Gespräch mit William D. Ehrhart". S. 414.
- 39) Smith, Lorrie. "A Sense-Making Perspective in Recent Poetry by Vietnam Veterans." *American Poetry Review*, November/December 1986, S. 13-18.
- 40) Stephens, Michael. *The Dramaturgy of Style*. Southern Illinois University Press, 1986.
- 41) Mitschrift des Interviewtextes. Das Video kann im Bedarfsfall vom Autor entlehnt werden.
- 42) Peter Davies war der erste, der die Umdrehung des topos "Redcoats" – wenn auch nur implicitere – in seinem Film *Hearts and Minds* (1975) wagte. Obwohl mit zwei "Oscars" ausgezeichnet, wurde der Film von allen Verleihfirmen boykottiert und daher in den USA so gut wie nicht gezeigt.
- 43) *To Those*. S. 34.
- 44) "Bicentennial." *To Those*, S. 26.
- 45) "For a Coming Extinction." *The Distance We Travel*. S. 33.
- 46) "To Those Who have Gone Home Tired", in *To Those ...*, S. 28-29.
- 47) *Passing Time*, S. 179.
- 48) Smith, S. 14.
- 49) Stephens, Michael. *The Dramaturgy of Style*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. S. 143.
- 50) *Going Back. An Ex-Marine Returns to Vietnam*. Jefferson, N.C.: McFarland, 1987. S. 5.
- 51) *The Distance We Travel*, S. 9.
- 52) *Just For Laughs*. S. 12-13.
- 53) "Time on Target". *To Those*, S. 12.
- 54) *Just For Laughs*, S. 79.
- 55) *Just For Laughs*, S. 68.
- 56) *Just For Laughs*, S. 38.
- 57) "Song for Leela, Bobby and Me". *Just For Laughs*, S. 82.
- 58) "Stealing Hubcaps". *Essays 1977-1991*. S. 128.

*Brigitte Hipfl*

## Vom Text zu seinen Lesarten

### Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit

*7. Klasse, Deutsch: Sie bearbeiten einen Klassiker, der Professor spricht über die Bedeutung des Stückes und erklärt, was der Autor damit ausdrücken will. Sie selbst wäre nie auf diese Interpretation gekommen und in ihr breitet sich, wie schon so oft, das Gefühl aus, daß es ihr an einer ganz grundlegenden Fähigkeit mangeln müsse. So schreibt sie genau mit, um sich zumindest den Stoff für die nächste Prüfung zu sichern. Denn sie weiß aus Erfahrung, daß ihr beim Lernen all die Punkte wieder einfallen werden, die sie beim Lesen des Stückes beschäftigt haben und die meist wenig damit zu tun haben, was vom Professor als zentrales Thema beschrieben wird.*

*Ihre Gedanken schweifen ab – heute läuft wieder "Prinz Löwenherz" im Fernsehen, ihre Lieblingssendung. Sie freut sich sehr darauf, vor allem auf Berengeria, die Hofdame, die für sie das Idealbild einer Frau darstellt. Niemand weiß, daß sie diese Sendung nur wegen Berengeria ansieht, um mitzuleben, wie diese in verschiedenen Situationen agiert. Ihr Vater schüttelt verständnislos den Kopf über ihre Begeisterung für diese Fernsehserie und findet, daß ein Film mit so vielen Kampf- und Gewaltszenen doch wirklich nichts für Mädchen sei (in Anlehnung an Waste 1995).*

Dieses Szenarium führt uns vor, welche Folgen ein Umgang mit literarischen Texten und anderen Textformen, wie z.B. Filmen, haben kann, bei dem die Lesart von Experten als einzig richtige gilt. Ich werde in meinem Beitrag zunächst darauf eingehen, daß uns diese Position von einem traditionellen Literaturverständnis nahegelegt wird, um dann dafür zu argumentieren, bei den individuellen Rezeptionserfahrungen anzusetzen. Mit der Erinnerungsarbeit stelle ich einen methodischen Ansatz vor, der dies ermöglicht. Den Abschluß bilden schließlich Filmrezeptionserfahrungen, die mit dieser Methode bearbeitet wurden.

## Vom Text zu seinen Lesarten

Im konventionellen, dem Projekt der Moderne verpflichteten Verständnis von Literatur werden literarische Texte wie autonome Kunstwerke behandelt, deren Sinn und Bedeutung im Text festgeschrieben ist (vgl. dazu etwa die Ausführungen von Easthope 1991). Entsprechend dominiert eine textorientierte Zugangsweise, für die die Sprach- und Literaturwissenschaft ein umfassendes Methodenrepertoire zur Verfügung stellt. Geschulte Experten im Lesen dieser Texte sind dann mit der Aufgabe betraut, den Sinngehalt der literarischen Wer-

ke an SchülerInnen und StudentInnen weiter zu vermitteln. Dahinter steht die Annahme, daß den Lernenden diese Kompetenz fehle, denn sie werden als kulturelle "tabula rasa" angesehen, die mit den "richtigen" und kulturell wertvollen Inhalten und Konzepten vertraut gemacht werden müssen, um eine humanistische Grundhaltung entwickeln zu können.

Wie im eingangs angeführten Beispiel deutlich wird, kann sich eine so verstandene Literaturbearbeitung in der Weise konkretisieren, daß die von den LehrerInnen vorgegebenen Interpretationen klassischer Werke von den SchülerInnen als bloßes Faktenwissen eingestuft werden, das, wie vieles andere in der Schule, bloß reproduziert zu werden braucht. Ob damit das angestrebte Bildungsziel eines humanistischen Menschen erreicht werden kann, ist eher zweifelhaft. Wie soll denn auch eine Beziehung zwischen den jeweiligen Texten und dem eigenen Leben hergestellt werden, wenn die eigenen Gedanken und Interpretationen als irrelevant, störend, ja geradezu als falsch erlebt werden? Es ist dann nicht sehr überraschend, wenn der Freiraum, den außerschulische Medienerfahrungen darstellen, begeistert aufgegriffen und dieser somit zu dem Ort wird, an dem Bildung passiert. Denn dort sind es die Heranwachsenden selbst, die die medialen Angebote daraufhin prüfen, ob sie für das eigene Leben von Relevanz sind, ob sie Antworten auf aktuelle Fragen geben und Hilfestellungen und Anregungen zu den Themen liefern können, mit denen sie sich gerade beschäftigen. In unserem Beispiel kommt der Figur der Berengeria große Bedeutung zu, indem sie eine Form von Frausein repräsentiert, die das Mädchen sehr anspricht.

Für dieses Mädchen wäre ein Literaturunterricht ideal, in dem sie ihre eigenen Interpretationen einbringen kann, ohne fürchten zu müssen, daß diese als falsch abgewertet werden. Ein solcher Zugang wird auch von jüngeren Entwicklungen in der Literaturwissenschaft (vgl. etwa Corcoran/Evans 1987; Easthope 1991) nahegelegt, für die die Bedeutung von Texten nicht von vornherein fixiert ist, sondern sich erst im Prozeß des Lesens im jeweiligen sozio-kulturellen Kontext konstituiert. Hier wird also nicht mehr davon ausgegangen, daß einem Text eine bestimmte Bedeutung innewohnt, die es zu entschlüsseln gilt. Vielmehr kommt den LeserInnen eine aktive Rolle bei der Bedeutungskonstruktion zu. Angewandt auf unser Beispiel würde dies heißen, daß die Interpretationen der Schülerin als ebenso relevant anzusehen sind wie die des Professors. Entsprechend müßte Unterricht dann in einer Form erfolgen, die die Bearbeitung der unterschiedlichen Lesarten ermöglicht.

Sobald man zu überlegen beginnt, wie sich dies nun konkret umsetzen ließe, ergeben sich gleich eine Vielzahl an Fragen. Heißt dies jetzt, daß es genauso viele Lesarten eines Textes gibt wie LeserInnen? Und wie soll nun mit diesen verschiedenen Interpretationen umgegangen werden? Sind alle in gleicher

Weise zu akzeptieren? Welchen Sinn macht es überhaupt, mit den unterschiedlichen Lesarten arbeiten zu wollen, außer daß es sich dabei um eine sehr schülerzentrierte Unterrichtsweise handelt? Besteht nicht sogar die Gefahr, daß, wenn alle Interpretationen gleich wichtig genommen werden, die SchülerInnen mit ihren individuellen Lesarten dann nur dort belassen werden, wo sie sich ohnehin schon befinden?

Wenn in der Schule die Interpretationen und Reaktionen der SchülerInnen auf einen Text, der im Klassenverbund gemeinsam bearbeitet wird, aufgegriffen werden, passiert dies meist in der Weise, daß die SchülerInnen Texte zum Ausgangstext produzieren. D.h. sie füllen entweder Lücken aus, schreiben Ergänzungen zum Text, führen eine Geschichte weiter oder nehmen Änderungen am Text vor, indem sie etwa das Ende einer Geschichte umschreiben (vgl. z.B. Adams 1987). Als besonders positiv bewertet wird bei diesen Zugängen, daß die SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen und Interpretationen schriftlich festlegen und damit selbst zu AutorInnen werden. Ähnliches passiert hin und wieder auch bezüglich der eigenen Medienerfahrungen der SchülerInnen, wenn sie etwa einen Aufsatz über einen Film, der ihnen besonders gut gefallen hat, schreiben. Aber im allgemeinen bleibt es dann bei der Produktion dieser Texte, sie werden nicht mehr weiterbearbeitet.

Doch allein die Erfahrung, daß es voneinander differierende Lesarten eines Textes gibt, ist weiterführend. Sie kann dazu genutzt werden, herauszuarbeiten, daß Textinterpretationen immer auch vom jeweiligen Kontext der LeserInnen gefärbt sind. D.h., die Bedeutung, die einem Text zugeschrieben wird, ist mitbestimmt von der Lebenssituation, in der sich die RezipientInnen befinden, es fließen ihre Themen, Wünsche und Phantasien genauso ein wie etwa ihre Medienerfahrungen. Von daher gesehen ist auch die Diskrepanz zwischen den Interpretationen des Professors und der Schülerin in unserem Szenarium nicht überraschend. Im Gegenteil, es ist doch wohl kaum anzunehmen, daß ein Mann, dessen Profession in der Arbeit mit Texten besteht und der sich in der Lebensmitte vielleicht gerade mit existenzsichernden Entscheidungen beschäftigt, einem Text denselben Sinngehalt zuschreibt wie ein Mädchen in der Pubertät. Was in dem Szenarium jedoch so deutlich wird, ist die selbstverständliche Dominanz der Interpretation des Professors über die seiner SchülerInnen. Ein ähnliches Muster zeigt sich in den Einschätzungen der Fernsehserie *Prinz Löwenherz*. Für den Vater handelt es sich dabei um einen typischen "Männerfilm", er scheint gar nicht auf die Idee zu kommen, daß seine Tochter etwas ganz anderes darin sehen könnte als er.

Werden die Interpretationen der SchülerInnen zum Ausgangspunkt für die Arbeit mit Texten gemacht, ist die starke Polarisierung von Arbeit/Pflicht und Vergnügen/Lust, die auch unser Eingangsbeispiel prägt, eher unwahrscheinlich.

Dort wird der in der Schule praktizierte Umgang mit Literatur mit Arbeit und Pflicht gleichgesetzt, während sich das lustvolle Genießen auf das selbstgewählte Medienbeispiel außerhalb der Schule bezieht. Und letzteres wird zudem noch als bedeutungsvoll für das eigene Leben eingeschätzt. Zu einer analogen Aufspaltung in Privat- und Pflichtlektüre kommen Garbe/Groß (1993, S. 81) als Ergebnis der Auswertung von Lesebiographien von GermanistikstudentInnen:

*"Beinahe durchgängig haben diejenigen, die sich später entschließen, professionelle LeserInnen zu werden, in ihrer Kindheit und Jugend intensive Phasen lustvollen, ja geradezu süchtigen Lesens durchlebt. Lesen hat für sie bedeutet: sich versenken, eintauchen in eine andere Welt, sich identifizieren und affektiv miterleben, was den fiktiven HeldInnen zustößt ... Von Anfang an konstituiert sich solches Lesen unter zwei Gesichtspunkten: dem der Gegenwelt, der Zuflucht, und dem einer exklusiven Verständigung, einer innigen Beziehung."*

Die Trennung in Privatlektüre und Pflichtlektüre wird insbesondere mit der Oberstufe des Gymnasiums in Verbindung gebracht und verstärkt sich im Germanistikstudium.

*"Fast alle befragten StudentInnen berichten von dieser Spaltung ... Sie sind mehr oder weniger resigniert dazu übergegangen, der Wissenschaft zu lassen, was der Wissenschaft gebührt. Ohne Interesse und Überzeugung betreiben sie ihr Studium, verlegen die 'eigentliche' Lektüre aber wieder ganz in den Schoß der Privatsphäre ..."* (Garbe/Groß 1993, S. 85)

Diese Diskrepanz führt häufig dazu, daß die Privatlektüre abgewertet und mit einem Gefühl schlechten Gewissens verbunden wird.

Garbe/Groß (1993, S. 93) leiten daraus die Forderung an die universitäre Lehre ab, "statt Wissenschaft zu vermitteln ... in erster Linie Leseerfahrung und Wissenschaft miteinander (zu) vermitteln". Ich möchte diese Forderung noch erweitern um die Einbeziehung von Erfahrungen mit unterschiedlichen "Texten" wie z.B. Filmen. Konkret würde dies für unser einleitendes Beispiel heißen, daß z.B. auch die Erfahrungen mit der Fernsehsendung *Prinz Löwenherz* in der Schule diskutiert und bearbeitet werden sollten. Damit könnte direkt bei den Inhalten angesetzt werden, die für die SchülerInnen von Bedeutung sind. Daß dies bislang kaum passiert, hat wohl, wie auch Garbe/Groß (1993, S. 94) einräumen, damit zu tun, daß entsprechende Techniken für den Umgang mit Medienerfahrungen noch zu entwickeln seien.

## Zur diskursiven Natur von Erfahrung

Bevor ich mit der Erinnerungsarbeit eine Methode vorstelle, die sich dafür eignet, sind einige klärende Vorbemerkungen zum Stellenwert von Erfahrung und Sprache für unsere Identität nötig. Im Alltag tendieren wir dazu, Erfahrungen ein großes Maß an Erklärungspotential und Plausibilität zuzuschreiben. Was kann denn auch authentischer sein als das, was man selbst erlebt, gesehen und gespürt hat? "Das ganze Gewicht der individuellen Subjektivität" (Weedon 1991, S. 110) bürgt ja dafür. Diese Erfahrungen werden dann über Sprache vermittelt, wobei Sprache zumeist als neutrales Werkzeug für die Wiedergabe dieser Erfahrungen angesehen wird.

Aber sowohl philosophische als auch linguistische Arbeiten haben deutlich gemacht, daß, was wir als authentische Erfahrung wahrnehmen, nie so "direkt" und unmittelbar ist, wie wir glauben.<sup>1)</sup> Erfahrungen beinhalten immer bereits Interpretationen auf der Basis der uns zur Verfügung stehenden Konzepte und Begriffe. Die Sprache hält für uns eine Reihe historisch bestimmter Möglichkeiten bereit, mit denen wir unseren Erfahrungen Bedeutung zuschreiben können.

*"Indem wir Sprache erwerben, lernen wir, unsere Erfahrung zu äußern, ihr eine Bedeutung zu geben, und sie gemäß bestimmter Denkweisen, bestimmter Diskurse, die unserem Eintritt in die Sprache vorausgehen, zu verstehen. Diese Denkweisen bilden unser Bewußtsein, und die Positionen, mit denen wir uns identifizieren, strukturieren unsere Eigenwahrnehmung, unsere Subjektivität."* (Weedon 1991, S. 49-50)

Sprache ist also nicht bloß ein Instrument zum Ausdruck unserer Gedanken und Gefühle oder um die Realität widerzuspiegeln, Sprache ist vielmehr konstitutiv sowohl für unsere Sicht der Welt als auch für unser Verständnis von uns selbst.

In dieser poststrukturalistischen Sichtweise sind Bedeutungen nicht ein für allemal fixiert, sondern es handelt sich um vorübergehende Bedeutungsfestlegungen, die immer im Kontext eines bestimmten Diskurses erfolgen. Unter Diskursen versteht man nach Foucault die Art und Weise, wie über bestimmte Themen in einer Gesellschaft gedacht und gesprochen wird. Diskurse "konstituieren auch die "Natur" des Körpers, das unbewußte und bewußte Denken und das emotionale Leben der Subjekte" (Weedon 1991, S. 139).<sup>2)</sup> In den einzelnen Diskursfeldern (wie etwa im Bereich Bildung und Erziehung) existieren unterschiedliche diskursive Bedeutungssysteme, die oft zueinander in Widerspruch stehen und zu unterschiedlichen Interpretationen und Sichtweisen von Erfahrungen und Ereignissen führen können. Dabei haben nicht alle Diskurse dasselbe Gewicht, doch sie konkurrieren darum, welche Bedeutung

sich (vorübergehend) durchsetzt. Schauplatz dieses Kampfes um Bedeutungen ist die Subjektivität des Individuums, welches "zwar ein aktiver, keineswegs aber ein souveräner Protagonist" (Weedon 1991, S. 59) darin ist. Die einzelnen Diskurse stellen verschiedene Subjektpositionen zur Verfügung, die jeweils Formen individuellen Daseins repräsentieren, wie etwa Vorstellungen davon, was es bedeutet, LehrerIn oder SchülerIn, Frau oder Mann zu sein und welche Verhaltensweisen und Formen des Genusses damit verbunden sind. Wirksam werden die Diskurse nur "in und durch die Handlungen der Individuen ..., die zu ihren Trägerinnen werden, indem sie die Subjektivitätsformen und die Bedeutungen und Werte, die sie bereitstellt, annehmen und ihnen gemäß handeln." (Weedon 1991, S. 51).

Uns allen ist die Erfahrung vertraut, daß wir uns in verschiedenen Situationen wie unterschiedliche Menschen fühlen. So verhalten wir uns meist unter BerufskollegInnen anders als im Kreis einer Gruppe von Kindern, bei einer Familienfeier oder etwa als VertreterIn einer Bürgerbewegung in einer politischen Aktion. Wir kennen die jeweiligen gesellschaftlichen Erwartungen, die mit jeder dieser Situationen verbunden sind, und wissen, welche Verhaltensweisen jeweils als angemessen gelten. Wir können die Erwartungen erfüllen, indem wir die darin enthaltenen Subjektpositionen annehmen, wir können diese aber auch ablehnen oder Widerstand dagegen leisten. In jedem Fall konstituiert sich damit eine bestimmte Form von Subjektivität. Das Konglomerat aus den verschiedenen Subjektpositionen, die wir einnehmen, bildet das, was wir als unsere Identität wahrnehmen. Diese "multiple Identität" oder "Patchwork-Identität" hebt sich damit deutlich von den autonomen, unabhängigen bürgerlichen Subjekten der Aufklärung ab, die "ihre Identität und ihre wesentlichen humanen Eigenschaften getrennt von und vor ihrer Mitgliedschaft in irgendeiner besonderen sozialen und politischen Ordnung" (MacIntyre 1988, S. 210 zit. in Keupp 1994, S. 250) besitzen. Im Alltag allerdings glaubt das Individuum, wenn es eine Subjektposition einnimmt, "die Urheberin ... des Diskurses zu sein ..., den es spricht. Es spricht und denkt, als ob es die Kontrolle über die Bedeutung hätte. Es "imaginiert", daß es tatsächlich die Art von Subjekt ist, von dem im Humanismus die Rede ist: rational, einheitlich, Ursprung und nicht Effekt der Sprache." (Weedon 1991, S. 47)

Je mehr Diskurse wir kennen – etwa durch Weiterbildung – desto eher können wir unter verschiedenen Subjektpositionen wählen und sehen nicht mehr bloß eine Position als die einzig natürliche und selbstverständliche an. Dies ist jetzt aber nicht bloß ein so rationaler Vorgang, wie es auf den ersten Blick scheint. Denn hier sind immer auch unbewußte Prozesse wie Phantasien, Wünsche und Begehren involviert. Wenn ein bestimmter Diskurs erfolgreich ist, bedeutet dies, daß sich ein Mensch als Adressat dieses Diskurses erkannt hat und gerade durch diese Reaktion zum Subjekt dieses Diskurses wird.

Eine wesentliche Rolle in unseren Identitätskonstruktionen nehmen narrative Sprachformen ein. Denn es sind immer Erzählungen und Geschichten, über die unser Leben, und damit auch unser Verständnis von uns selbst, Bedeutung erhält (vgl. Kerby 1991). Die gesellschaftlichen Werte, Normen und vorherrschenden Diskurse werden überwiegend ja nicht als Regelwerk öffentlich gemacht, vielmehr sind es in erster Linie Geschichten (in Form von persönlichen Berichten oder vermittelt über die Massenmedien), mit denen sie uns nahegebracht werden. Und jede/r einzelne entwickelt auch Geschichten von sich selbst, indem sie/er sich auf der Grundlage der je eigenen Erfahrungen in bestimmter Weise konstruiert. Gerade diese Erzählform unserer Erfahrungen ist es, die die Vergangenheit (Erinnerungen) und die Zukunft (Antizipationen) in der Gegenwart zusammenhält, und dabei den Sinn kreiert, den wir unserem Leben geben. Unsere Selbst-Erzählungen sind entsprechend auch nie Beschreibungen dessen, was "wirklich" war, sondern es handelt sich immer um Interpretationen und Selektionen, die wir vornehmen und die wiederum beeinflusst sind von den Erzählungen, die um uns existieren und in denen wir bereits leben. Dazu gehören auch die Erzählungen anderer Menschen über uns, oder auch die verschiedenen Genres des Erzählens, die in unserer Kultur üblich sind. D.h. auch, daß solche Erzählungen nie neutral sind, sie sind immer in soziale Strukturen und Praktiken eingewoben und damit ideologisch.

Der Prozeßcharakter unserer Subjektivität zeigt sich eben auch darin, daß wir ständig dabei sind, unsere Geschichte(n) zu schreiben. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen, als ein Fortschreiben oder auch Umschreiben z.B. als Resultat der Konfrontation mit anderen Erzählungen, die neue Sichtweisen und Bedeutungssysteme beinhalten.

### Zur Methode der Erinnerungsarbeit

Nachdem wir also innerhalb eines vorgegebenen Rahmens selbst die Interpreteure unserer Erfahrungen und damit die Konstrukteure unserer Identität sind, ist es doch eigentlich naheliegend, diese Konstruktionen genauer anzusehen.

Hier setzt die Erinnerungsarbeit an, die von einer Forscherinnengruppe um Frigga Haug entwickelt wurde, um ausgehend von den Erfahrungen der einzelnen zu untersuchen, wie Identität konstruiert wird.<sup>3)</sup> Bestimmend sind auch hier die Grundannahmen, die ich soeben skizziert habe. Wir werden in eine jeweils historisch bestimmte Gesellschaft und Kultur hineingeboren, die durch spezifische Strukturen, Denkformen, Sichtweisen und Werte gekennzeichnet ist, welche uns bestimmte Positionen nahelegen. Wir übernehmen jetzt aber nicht einfach diese Positionen, sondern setzen uns in unterschiedlicher Weise

mit ihnen auseinander – wir identifizieren uns mit manchen, verhalten uns widerständig gegenüber anderen bzw. entwickeln verschiedenste Kompromißformen. All dies geschieht unter dem Aspekt, daß wir gesellschaftliche Fähigkeiten erwerben und handlungsfähig sind.

Da wir selbst am besten wissen, wie wir dies gemacht haben und machen, geht es jetzt darum, uns dieses Wissen zugänglich zu machen. In der Erinnerungsarbeit werden – wie schon der Name sagt – Erinnerungen an eigene Erfahrungen dazu genutzt. Diese Erinnerungen liefern uns kein objektives Bild unserer Vergangenheit, sie beziehen sich auf das, was wir für bedeutsam halten. Unsere Vergangenheit "steht uns also nicht als solche einfach zur Verfügung, sondern ist schon eine Konstruktion, Selektion, bestimmte Bedeutung, die für unsere Persönlichkeit heute von Wichtigkeit ist" (Haug 1995, S. 11). Wir konstruieren auf diese Weise unsere Geschichte(n) von uns selbst. "Z.B. kann jede sich als Versagerin empfinden und entsprechend Szenarien bereithalten, die solches belegen, oder umgekehrt als immer erfolgreich, ohne daß nicht jede über beide Erinnerungen 'verfügen könnte'" (Haug 1995, S. 11).

*Zur methodischen Vorgangsweise im Detail:<sup>4)</sup>*

Begonnen wird damit, daß zu einem spezifischen Thema Erinnerungen an Erfahrungen, die dazu gemacht wurden, möglichst detailreich niedergeschrieben werden. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn die Erinnerungsszenarien in der dritten Person verfaßt werden. Beim Schreiben in der Ichform besteht häufig die Tendenz, sich nicht so wichtig zu nehmen, da vieles ohnehin vertraut erscheint bzw. als nicht relevant eingeschätzt wird.

Diese Texte werden mit einer Kombination aus Ideologiekritik, Diskursanalyse und Sprachanalyse bearbeitet. So wird untersucht, welche Wege und Möglichkeiten in einer bestimmten Situation gewählt, welche ausgeschlagen oder gar nicht gesehen wurden, was mit Bedeutung versehen wurde und wie sich die jeweilige Person damit selbst konstruiert. Die Dekonstruktionsarbeit schließt auch mit ein, zu erforschen, in welcher Weise gesellschaftliche Vorstellungen, Werte und Diskurse dabei wirksam werden. "Vorannahme ist hier, daß die verschiedenen Stimmen, die aus je unterschiedlichen Erfahrungen und aus gesellschaftlichen Erwartungen kommen, im Text auftreten und daß sie als einander widersprechende, als Brüche, als Inkonsistenzen gegen die darübergelegte glättende Bedeutungsgebung entzifferbar sind" (Haug 1995, S. 11). Unsere Geschichten erscheinen nur auf den ersten Blick eindeutig und klar, bei genauem Hinsehen wird deutlich, wie versucht wird, die Lücken, Ambivalenzen und Widersprüche kunstvoll zugunsten von Handlungsfähigkeit zu verdecken.

Haug empfiehlt folgende pragmatische Vorgangsweise für die Bearbeitung der Texte. In einem ersten Schritt wird für jede Figur, die im Text aufscheint, untersucht, in welcher Weise Aktivitäten, Gefühle, sowie Interessen und Wünsche vorkommen. Dies läßt sich am einfachsten als ein bloß mechanisches Auflisten der jeweiligen Worte in den drei Kategorien umsetzen, die dann auf die dabei verwendeten sprachlichen Konstruktionen untersucht werden. Werden z.B. die Aktivitäten in Form von Verben oder Substantiven beschrieben? Welcher Art sind die Aktivitäten, sind sie beispielsweise vor allem geistiger Natur und bestehen vorwiegend aus Überlegungen, Gedankenexperimenten o.ä.? Welche Gefühle kommen wie vor – treten sie etwa als passive Konstruktionen auf? Werden Klischees, Phrasen, abstrakte Formulierungen verwendet? Dieser Zugang hat vor allem auch den Effekt, gleich von Anfang an der Dekonstruktion des Textes zu arbeiten, damit den Blick für die sprachliche Inszenierung zu schärfen und sich nicht etwa zu möglichen Interpretationen des Textes unter Bezugnahme auf die VerfasserIn des Textes verführen zu lassen. Auf dieser Basis können dann die Konstruktionen der einzelnen Figuren, sowie die Art und Weise, wie sie als zusammengehörend oder unterschiedlich vorkommen, herausgearbeitet werden. Dies geschieht, indem auf die jeweiligen Besonderheiten wie z.B. auf die Verknüpfungen von Handlungen und Gefühlen bzw. Wünschen und Interessen, und wann diese jeweils auftreten, eingegangen wird.

Noch deutlicher können diese Konstruktionen konturiert werden, wenn in einem nächsten Schritt analysiert wird, in welcher Weise der Verfasser/die Verfasserin des Textes Zusammenhänge als selbstverständliche herstellt, welche Wertungen im Text vorgenommen werden, d.h. was als positiv und erstrebenswert bzw. als etwas Abzulehnendes konstruiert wird. Hier erweist es sich als sehr nützlich, die Gegensatzpaare, die dabei konstruiert werden, aufzugreifen. Da Bedeutung in unserer Sprache aufgrund der Verschiedenheit zu anderen Begriffen entsteht (z.B. macht das Wort "Tag" nur Sinn, weil es sich von "Nacht" unterscheidet), kann gerade das Mitdenken der anderen Seite, die im Text nicht explizit gesagt wird, diese Konstruktionen in ihrer vollen Schärfe aufzeigen. Oft finden sich im Text widersprüchliche Konstruktionen, wie etwa, daß etwas gleichzeitig abgelehnt und angestrebt wird, was zu einer gewissen Handlungsunfähigkeit führt. Schließlich wird auch untersucht, wie diese Konstruktionen von bestimmten gesellschaftlichen Diskursen, Wertvorstellungen usw. bestimmt sind.

Die Bearbeitung erfolgt idealerweise in kleinen Gruppen, was viele Vorteile hat. So wirkt es sich nicht nur sehr günstig aus, wenn viele unterschiedliche Nachfragen zu den einzelnen Konstruktionen gestellt werden, sondern es erweisen sich vor allem die Diskussionen zu anderen möglichen Konstruktionen und Handlungsformen als äußerst produktiv. Im allgemeinen lösen sich

durch die Arbeit in der Gruppe die bei erstmaligem Kontakt mit der Methode häufig geäußerten Ängste, daß es doch "zu persönlich" werden könne, rasch auf, da gerade mit dieser Vorgangsweise so deutlich wird, "was von den Verhältnissen, von Gesellschaft von den einzelnen *wie* wahrgenommen, mit Bedeutung versehen und ins eigenen Leben eingebaut wird" (Haug 1995, S. 160-161). Es ist, als ob uns dabei vorgeführt würde, was die Aussage "das Persönliche ist politisch" bedeutet. Ähnlich geht es auch mit der gerade am Anfang mit Skepsis aufgenommenen Vorstellung, daß die VerfasserInnen der Erinnerungsszenarien bei der Dekonstruktion ihrer eigenen Texte anwesend sein und sogar selbst daran mitarbeiten sollten. Da in der konkreten Arbeit sehr schnell klar wird, daß es hier eben gerade nicht um die Interpretation der Person geht, die den Text verfaßt hat, sondern um die jeweiligen Konstruktionen, macht dies im allgemeinen keine Probleme. Wohl muß aber bei der Arbeit mit dieser Methode vor allem anfangs immer wieder deutlich gemacht werden, daß es hierbei weder um empathisches Einfühlen in die Texte geht, noch um eine Bewertung von spezifischen Konstruktionen als "richtig" oder "falsch".

### Erinnerungsszenarien zum Film *Pretty Woman*

In unserem Projekt zu Filmerfahrungen von Frauen wurden zu dem Thema "Als mich ein Film berührte, den ich schlecht fand" u.a. Erinnerungen zum Film *Pretty Woman* geschrieben. Die hier ausgewählten vier Texte verdeutlichen zum einen die unterschiedliche Aneignung des Films durch die einzelnen Autorinnen, zum anderen zeigt sich jedoch auch, wie sich bestimmte, vom Film nahegelegte Bedeutungsangebote in den einzelnen Konstruktionen wiederfinden. Dies werde ich im Anschluß an zwei Aspekten illustrieren.<sup>5)</sup>

#### Szenarium 1<sup>6)</sup>

*Es war wieder einmal einer jener Tage, an dem sie gelangweilt zu Hause saß. Eigentlich hatte sie sich viel vorgenommen für diesen Tag. Liegeengebliebene Arbeiten wollte sie erledigen, um endlich ihr schlechtes Gewissen zu beruhigen. Doch sie konnte sich nicht auf die vor ihr liegenden Unterlagen konzentrieren. Trotz aller Bemühungen legte sie schließlich ihre Skripten beiseite und überlegte, was sie unternehmen könnte. Doch etwas Ansprechendes fiel ihr nicht ein und schon bald befand sie sich in einem Zustand der Lustlosigkeit. Zum Lernen war sie nicht zu bewegen, eine Alternative bot sich im Moment allerdings auch nicht.*

*Generot griff sie zum Telefon, um aus ihrer Langeweile gerissen zu werden. Doch auch dies brachte nicht den gewünschten Erfolg. So beschloß sie, den Abend vor dem Fernsehgerät zu verbringen und begann eher lustlos, das Fernsehprogramm zu studieren. Dabei entdeckte sie "Pretty Woman", den Film worüber sie schon so oft gelesen und gehört hatte. Alle ihre*

Freundinnen schwärmten von der Geschichte des schönen Richard Gere und der bezaubernden Julia Roberts. Nun hatte sie die Gelegenheit, sich selbst ein Urteil zu bilden über einen Film, den sie bereits in die Kategorie "Kitsch" eingeordnet hatte.

Trotzdem oder vielleicht gerade deswegen wartete sie voller Spannung auf den Beginn. Schließlich war es dann soweit. Von der ersten Sekunde an ließ sie sich von der Geschichte der Prostituierten Vivian, die sich in den reichen Geschäftsmann verliebt, einfangen und starrte wie gebannt auf den Bildschirm.

Gleich zu Beginn bemerkte sie, daß Vivian keine richtige Prostituierte und ziemlich unzufrieden mit ihrem Leben ist. Voller Spannung wartete sie darauf, daß Vivian in ein "normales" Leben zurückkehren kann. Sie wußte, daß es Edward sein würde, der sie aus ihrer moralischen Versumpfung holt. Wieder einmal würde es der starke Mann sein, der das schwache Geschlecht beschützt. Tatsächlich gelingt es Vivian durch Edward, dem zwielichtigen Prostituiertenmilieu zu entkommen. Ferner wird ihr auch noch die Möglichkeit geboten, die Schule zu beenden – was ihr durch ein Edward Lewis Stipendium zusätzlich erleichtert werden soll.

Trotzdem war sie nicht zufriedengestellt. Würde der Film jetzt enden, wäre sie enttäuscht und unzufrieden, obwohl sie genau weiß, daß ein Happy End den Film noch realitätsferner erscheinen lassen würde.

Sie wartet voller Ungeduld und wird für ihr Verharren vor dem Bildschirm auch "belohnt". Edward "rettet" seine Vivian und überwindet ihr zuliebe seine Höhenangst. Überglücklich fallen sie sich in die Arme ...

Gerührt sitzt sie vor dem Fernsehapparat und versucht, ihre Tränen unter Kontrolle zu halten. Hoffentlich betritt jetzt keine ihrer Freundinnen den Raum und bemerkt ihre Ergriffenheit über einen Film, der ihr ja doch nicht gefällt. Schließlich hatte sie immer ihre Freundinnen belächelt, die begeistert von solchen Filmen erzählten. Wie kann jemand eine derart unrealistisch dargestellte Geschichte auch ernst nehmen?

## Szenarium 2

Sie hatte den Film schon mehrere Male gesehen. Doch das änderte nichts an ihrer Reaktion – jedesmal war sie zu Tränen gerührt. Ihr gefiel die Geschichte so gut. Ja, dieses moderne Märchen hatte wirklich eine starke Wirkung auf sie.

Sie erinnerte sich noch genau daran, als sie den Film zum ersten Mal sah. Gespannt saß sie im Kino. Die Musik des Filmes hatte sie schon vom Radio im Ohr. Sie gefiel ihr gut. Dadurch war sie dem Film gegenüber von vornherein positiv eingestellt. Auch die Handlung faszinierte sie: Diese arme, hübsche, gutherzige Frau, die alleine in diese große, unbarmherzige Stadt gekommen war um sich ein Leben aufzubauen, war leider in die falschen Kreise geraten. Sie wohnte mit einer "Freundin" zusammen, mit der sie gemeinsam jede Nacht der Prostitution nachging. Doch sie war eigentlich keine wirkliche Prostituierte, wie sie es im Film selber betonte, denn sie hatte schließlich Ideale und träumte von der wahren Liebe.

Sie saß im Kino und verfolgte den Film aufmerksam. Sie war gerührt über die Ehrlichkeit und Offenherzigkeit der Hauptdarstellerin. Sie tat ihr leid. Doch sie wußte, daß es ihr bald besser gehen würde, da sie an etwas glaubte. Und sie schätzte die Hauptdarstellerin schon als Frau ein, die für ihre Ideale kämpfte. Und schließlich wurde die arme Frau auch aus ihrer Not gerettet – sie traf "ihn". Sie war erleichtert. Doch wie kam sie dazu, erleichtert zu sein? Er kaufte sie doch wie all die anderen Männer sie auch gekauft hatten. Warum hat sie ihm das verziehen? Vielleicht weil er als ein vom Vater enttäuschter Sohn dargestellt

wurde, der durch das Scheitern dieser Beziehung so werden mußte und nicht anders handeln konnte. "Der arme Mann!" dachte sie und vergab ihm somit alles. Sie war überzeugt, daß er im Grunde ein herzensguter Mann war.

Im Laufe des Filmes stattete er sie mit allem aus – hübschen Kleidern, Schmuck usw. – damit sie in seiner Welt akzeptiert werden konnte. Sie freute sich mit jedem Schritt, mit dem die Hauptdarstellerin in seine Welt vordrang, mit. "Gott sei Dank hat die Arme auch einmal Glück!" schoß ihr während des Filmes immer wieder durch den Kopf.

Am meisten hatte sie die Szene in der Oper gerührt. Am Beginn der Vorstellung sagte er zu ihr, daß die Oper etwas besonderes sei. Es gäbe nur zwei Möglichkeiten: Entweder sie berührt dich, oder du wirst sie nie verstehen. Sie verstand nur allzu gut, was er damit sagen wollte. Auch sie empfand die Oper als etwas Besonderes. Selber war sie schon sehr oft in der Oper gewesen. Vor jeder Vorstellung hat sie sich über die Handlung informiert und die Musik genau studiert. Doch erst in der Vorstellung, in der Atmosphäre des Opernhauses, des Orchesters, der Sänger und der Bühne ist sie von der Handlung in den Bann gezogen worden. Und sie hat auch schon erlebt, daß einer Bekannten, die sich dieselbe Vorstellung angesehen hatte, die Oper nicht gefallen hatte. Eigentlich war es so, daß sie die Oper nicht berührt hat, und daß sie die Oper daher nicht verstanden hat, da sie sich nicht in die Handlung einfühlen konnte. Sie wußte auch gleich, daß die Oper für die Hauptdarstellerin eine große Hürde war, denn diese hatte sich vorher noch nie damit beschäftigt. Doch als sie schließlich zu Tränen gerührt in der Loge dahinschmolz, war sie froh, daß die Hauptdarstellerin auch diese Prüfung bestanden hatte.

So ging das den ganzen Film. Jedesmal war sie erleichtert, wenn die Hauptdarstellerin wieder einen Schritt weiter gekommen war. Und als die zwei zum Schluß auch noch glücklich vereint waren, ging sie mit Tränen in den Augen aus dem Kino. Doch dann ärgerte sie sich. Eigentlich waren die Gestalten extrem dämlich dargestellt. Und dann die Szene in der Oper. Warum war die Hauptdarstellerin gerührt, warum weinte sie? Erstens verstand sie kein Italienisch, und zweitens hatte sie von der Handlung keine Ahnung. Und sie fand den Film plötzlich absolut lächerlich. Es kam ihr noch eine andere Szene ins Gedächtnis zurück. Und zwar das Geschäftsessen, bei dem sie keine Ahnung hatte, welches Besteck sie zuerst verwenden sollte. Es passierte ihr auch, daß eine Schnecke auskam und quer durch das Lokal flog. Aber wieder wurde ihr von ihren Begleitern verziehen. Und wieder fiel ihr ein Stein vom Herzen, daß dies keine Konsequenzen für die Hauptdarstellerin hatte.

Doch nun ärgerte sie sich über den Film und über ihre Reaktion. Im Grunde war sie der Meinung, daß ein solches Märchen sowieso keiner ernst nehmen würde. Aber dann schoß ihr durch den Kopf, daß es auch sie emotional sehr stark berührt hatte, und sie sah in dem Film eine Gefahr. Der Film könnte bewirken, daß Frauen auch glauben könnten, so wie Vivian im Film alles tun zu müssen, um die vom Partner entworfene "weibliche Rolle" perfekt zu spielen, die in dem Film nur ein Puzzleteil in dem Puzzlespiel "Mann" war; und dieser Teil mußte auch noch mühsamst geformt werden, bis er "endlich" eingefügt werden konnte. Und wenn sie dann perfekt in das Puzzlespiel passen, dann glauben sie das Glück gefunden zu haben. Doch daß da erst die eigentliche Beziehungsarbeit beginnt, das vermittelt der Film nicht. Doch sie war sich nicht sicher über die Wirkung des Filmes. Im Grunde war er doch nur ein Märchen. Und wie jeder weiß, sind Märchen nicht real, sie passieren in einer erfundenen Welt und das, was in dieser Welt passiert, kommt in unserer wirklichen Welt nicht vor? Oder doch?

### Szenarium 3

Es ist Samstagabend, sie ist noch in der Küche beschäftigt. Ihr älterer Sohn ist wie jeden Samstag bei seiner Bandprobe. Martin, der jüngere, schaut sich die Sportnachrichten an. Martin ruft: Heute ist etwas für dich im Fernsehen! Den Film mußt du dir unbedingt anschauen! "Pretty Woman" mit Julia Roberts, du weißt schon, die fesche Frau mit dem miesen Typ." Neugierig begibt sie sich zum Fernsehgerät, stellt sich hinter den Stuhl des Sohnes, lehnt sich an und beobachtet, was kommt. Am liebsten sieht sie sich Beziehungsgeschichten an. Die saugt sie sich regelrecht ein. Menschen sind wichtig für sie – wie sie sich begegnen, wie sie aufeinander zugehen, wie sie sich kennen- und vielleicht auch liebenlernen. Es ist eigenartig. In der Realität ist sie eher skeptisch, was Liebesbeziehungen und Partnerschaften anbelangt. Und trotzdem schaut sie sich im Fernsehen immer wieder solche Beziehungsgeschichten an, obwohl sie sich über das Happy-End dieser Geschichten ärgert. Sie sieht es als eher schwierig und problematisch, den "idealen Mann" zu finden. Vielleicht hat sie zu große Erwartungen an eine Partnerschaft. Sie ist geschieden und lebt mit ihren beiden Söhnen allein und kommt ganz gut zurecht. Sie findet die Frau sehr sympathisch, die die Prostituierte spielt. Sie bewundert ihre tolle Figur und den Mut, sich anders, ja aufreizend anzuziehen. Sie fasziniert der Mut dieser Frau, anders zu sein, sich anders anzuziehen, obwohl ihr diese Art der Kleidung nicht gefällt. Ihre Art zu sprechen, auf andere zuzugehen, andere wahrzunehmen, faszinieren sie. Alle Achtung, sie hat auch noch Gefühl fürs Autofahren, sogar ein noch besseres als der Mann. Die Frau scheint ihm zu gefallen.

Die Spannung, das Knistern der sich anbahnenden Beziehung ist für die Zuschauerin körperlich spürbar. Wie der Mann im Film die Frau wohlgefällig und abtastend begutachtet. Entspricht sie seinen Wünschen? Welche Ehre für ihn, denkt sich die Autorin. Die schöne Frau ist doch viel zu schade für ihn, meint sie und ist schon gefangen in der Beziehungsgeschichte. Sie legt ihre Füße hoch und macht es sich in ihrem Sessel bequem. Es befällt sie ein prickelndes Gefühl, vielleicht weil sie es sich nicht zutraut, diese Gefühle auch selbst zu erleben. Sie hat Angst davor. Sie freut sich mit der Hauptfigur, wie sie den Mann auf natürliche und ungezwungene Art begeistern kann und sein verkümmertes Gefühlsleben bereichern hilft. Ach, es gibt ja doch so aufregende und spannende Momente im Leben. Ja, aber nur im Film und auch nur, weil sie so hübsch ist und weil sie sich so grazil bewegt und weil ihr Lächeln so bezaubernd ist. Sie nimmt den Mann einfach gefangen. Ja, aber die Männer! – Sie zögern viel zu lange. Wieso bemerkt er nicht, daß sie keine einfache Prostituierte ist, daß sie etwas ganz Besonderes ist? Wieso gibt er nicht zu, daß er hingerissen ist? Warum will er nur das Eine? – Die Liebe ist nicht wichtig für ihn, sie vergeht ja ohnehin. In dieser Woche, die sie zusammen verbringen, kleidet er sie neu ein, und sie genießt es sichtlich, nach Herzenslust auszusuchen; sich vor dem Spiegel zu drehen und von allen Seiten bewundert zu werden ist für sie ein schönes Gefühl. Sie ist umwerfend, wenn sie mit ihm ein Pferderennen besucht, wenn sie mit Begeisterung dabei ist und wenn sie ihn zu einem Geschäftsessen begleitet. Die Autorin braucht immer von anderen eine Bestätigung für ihr Aussehen. Die Anerkennung durch andere ist wichtig für sie. Die Zuschauerin denkt sich, er hat sie nicht verdient. Er läßt sie spüren, daß sie aus der Gosse kommt. Wieso rührt sie diese Szene so? – Tränen laufen ihr übers Gesicht. Verstoßen wischt sie sie weg. Aber ihr Sohn hat ihre Tränen schon bemerkt und lächelt. – Es ist zu traurig. Warum verstehen Männer Frauen überhaupt nicht? Warum können sie sich nicht ein bißchen in sie hineinversetzen? – Warum gehen sie so verschiedene Wege?

#### Szenarium 4

Fernsehen war eine der wenigen Tätigkeiten, die sie und ihr Mann gemeinsam hatten. Doch auch hierbei waren ihre Interessen unterschiedlich. Er liebte Filme, bei denen er "mit der Seele baumeln" konnte, außerdem Action- und Gruselfilme. Sie bevorzugte eigentlich Sendungen wie "Universum", Reportagen über Menschen, Tiere und Länder. Sie genoss allerdings auch Kriminalfilme, bei denen sie in Gedanken an der Lösung des Falles mitarbeiten konnte, obwohl sie Gewaltdarstellungen überhaupt nicht leiden konnte. Die Gewalt durfte eben nicht gezeigt werden, dann waren die Filme für sie wie Rätsellösen. So richtig wach blieb sie eigentlich nur bei Problemfilmen, bei denen die Handlungsabläufe nicht schon vorherzusehen waren, und bei spannenden Kriminalfilmen. Nur manchmal, vor allem, wenn sie abends sehr müde war, liebte sie es, gemeinsam einen seiner "Mit-der-Seele-baumeln-Filme" anzusehen. Sie wollte ebenso wie er entspannen und sich einen gemütlichen Abend machen – gekuschelt unter eine warme Decke. Diesmal wollten sie gemeinsam "Pretty Woman" ansehen. Eigentlich hatte sie innerlich abschalten wollen, zwischendurch die Augen schließen und den Film fragmentarisch als Alibihandlung für ihr "Nichtstun" an sich vorüberplätschern lassen. Doch seltsamerweise war sie bald von der Handlung in den Bann gezogen.

Eine junge Prostituierte (armes Mädchen – unverschuldet in Not geraten natürlich!) angelte sich einen Millionär. Na und, wenn schon! Das würde wieder so ein Happy-End-Schmachtsetzen werden, dachte sie anfangs. Und doch war sie amüsiert, wie locker es dieser jungen Frau gelang, dem steifen, gefühlsarmen Mann die für sie wichtigen Seiten des Lebens nahezubringen. Diese Pretty Woman sprudelte über vor Lebensfreude – alles an ihr war naives Gefühl. Sie war ungebildet, doch keinesfalls dumm. In ihrer Lebensauffassung war sie ihrem Partner weit voraus. Ob Lachen oder Weinen – sie zeigte es ohne Scham und Verstellung, ohne Rücksicht auf ihre Umgebung. Dieses Lachen war ansteckend, doch ebenfalls das Weinen.

Hier begann die Autorin sich zum ersten Mal zu fragen, warum dieser Film sie emotional so mitriß. Der Mann war zwar nicht unsympathisch, doch eigentlich mochte die Autorin solche Männertypen absolut nicht. Er war ein äußerst erfolgreicher Selfmademan, der seine Erfolge auf Kosten anderer genoss und eher rücksichtslos und eiskalt von Erfolg zu Erfolg hetzte. Er leistete sich eben mal ein "Weibchen", wie er es noch nicht kannte.

Warum nur wünschte die Autorin, daß aus den beiden doch noch ein Paar werde? War es die Erinnerung an Aschenputtel? Er schien jedenfalls an einer dauerhaften Bindung nicht interessiert zu sein – sie hatte sich in ihn verliebt und wollte doch nicht das von ihm ausgehaltene Liebchen sein, das auf Abruf bereitzustehen hat. Durch ihre Liebe zu ihm gelang es der jungen Frau, das Milieu der Prostitution zu verlassen. Sie beschloß zu lernen, um ihren sozialen Stand von sich aus zu verbessern – und er ließ sie ihrer Wege gehen. Plötzlich war ihr die Selbstachtung wichtig geworden. Bis hierher hatte die Autorin den Film genossen, ließ sich richtig einwickeln vom Geschehen und verspürte kaum Widerstand. Diese Pretty Woman hatte so viel Liebenswertes an sich, daß sie ihr den Start in ein neues Leben von Herzen gönnte. Doch zu guter Letzt tauchte – wie weiland der edle Ritter – der zur Liebe bekehrte Mann doch noch auf und errettete das arme "Aschenputtel", das die Autorin nicht als arm empfinden konnte, da es ohnehin den Weg seiner Selbstverwirklichung gehen wollte.

Das war der Punkt, an dem die Autorin sich über sich selbst zu ärgern begann – ihr gefiel dieses Happy-End nämlich. Zwar war es schrecklich kitschig, aber die beiden kamen zusammen! Wie heißt es denn so schön im Märchen: "Und sie lebten glücklich und zufrieden bis an ihr Ende." Von wegen!

## "Alter Wein in neuen Schläuchen" – die passive Frau

In unterschiedlicher Form kommt in den einzelnen Texten ein Aspekt vor, der wohl immer schon eine zentrale Rolle für die sozio-kulturelle Definition von Weiblichkeit gespielt hat – die Frage, wie und in welcher Weise Frauen aktiv sein können. Die Erinnerungsszenarien veranschaulichen, wie die Autorinnen über unterschiedliche Konstruktionen versuchen, handlungsfähig zu sein im Rahmen der nach wie vor dominierenden Ideologie, die den Frauen Aktivitäten nur in einem beschränktem Maße zugesteht. Die Konstruktionen, die sie entwickeln, reichen von der totalen Verweigerung einer aktiven Position der Frau bis zur äußerst aktiven Frau, für die aber Gefühle nur über den Mann möglich sind.

So kann die Frau im ersten Szenarium zwar etwas begehren, aber sie kann selbst nichts dazu beitragen, dies auch zu bekommen. Sowohl Autorin als auch weibliche Hauptfigur werden hier so konstruiert, daß beide zwar mit ihrer Situation unzufrieden sind und sich eine Veränderung wünschen, diese Veränderung aber nicht selbst bewirken können. Eine solche kann nur von außen kommen. Konkret bedeutet das, Frauen haben darauf zu warten, bis – wie bei der weiblichen Filmfigur – der Mann als Retter in Erscheinung tritt oder – im Fall der Autorin – ihre Lustlosigkeit durch einen zufällig laufenden Film aufgehoben wird. D.h., das Begehren der Frau wird durch Zufall und ohne Zutun der Frau erfüllt.

So sehr wir dieses Muster aus einer feministischen Position heraus ablehnen, ist es uns allen doch gleichzeitig sehr vertraut. Wir kennen es aus unzähligen medialen Beispielen. So beschreibt etwa Modleski (1982) in ihrer Analyse klassischer Liebesromane, daß es hier u.a. auch um die schwierige Frage geht, wie Frauen das männliche Begehren erwecken können, ohne dabei aktiv aufzutreten. Häufig finden sich dann Lösungen derart, daß der Anblick der schlafenden oder bewußtlosen weiblichen Heldin das Begehren des Mannes auslöst. Und umgekehrt kennen wir das Melodram, in dem das aktive Begehren der weiblichen Heldin immer tragisch endet.

Im zweiten Szenarium wird dasselbe Muster etwas differenzierter entwickelt. Hier ist die weibliche Hauptfigur zwar aktiv und verfügt über Stärke und Kompetenz, aber sobald der Mann auftritt, kann all dies nicht mehr gezeigt werden. Die Autorin spricht u.a. vom Vordringen der weiblichen Hauptfigur in die Welt des Mannes, was sehr aktiv klingt, es aber nicht ist. Denn die Existenz der Frau im männlichen Bereich wird überhaupt nur möglich, weil sie die "richtigen" Eigenschaften mitbringt und vom Mann unterstützt wird. Er läßt ihren Fehlern und Mißgeschicken gegenüber Nachsicht walten und bietet ihr vor allem materielle Unterstützung, die jedoch nicht eine großzügige Geste

seinerseits ist, sondern ganz eigennützig dazu dient, daß die Frau an seiner Seite äußerlich seinem gesellschaftlichen Status entspricht.

Auch in der Reflexion der Autorin über den Film ist das Verhältnis der Geschlechter so konstruiert, daß dem Mann der aktive Part zukommt – er entwirft die Rolle für die Frau, die dann von ihr "gespielt" wird. Diese Konstruktion führt eine verdeckte Form weiblicher Aktivität vor. Indem das erwartete bzw. geforderte Verhalten zum Spiel erklärt wird, kann die Frau sich davon distanzieren, gleichzeitig wird die Position der Dominierten umdefiniert in eine, die über Kontrolle verfügt, da es ja an ihr liegt, ob sie dies spielt oder nicht.

Kein Problem ist es, als Frau aktiv zu sein in solchen Bereichen, die ohnehin als "typisch weiblich" gelten. Dies wird in den Konstruktionen des dritten Szenariums deutlich. Die Frau ist dort – Autorin und Protagonistin gleichermaßen – sehr beziehungsorientiert (die Autorin ist geradezu süchtig nach Beziehungsfilm, die Protagonistin wird über ihren Umgang mit anderen Menschen beschrieben). Gefühle spielen eine zentrale Rolle – so kommt beispielsweise die Protagonistin in einem "typisch männlichen" Bereich, dem Autofahren, mit ihrem "Gefühl fürs Autofahren" vor. Die weibliche Hauptfigur ist aber auch noch insofern aktiv, als sie sich dem Mann gegenüber als sexuell attraktiv präsentiert und sich dabei der Begutachtung durch den Mann aussetzt.

Sehr aktiv ist die Frau in Szenarium 4. Wie hier die Autorin konstruiert ist, erscheint geradezu radikal im Vergleich zu den Szenarien der anderen Autorinnen. Aber auch diese Konstruktion bleibt der klassischen Geschlechterdefinition verhaftet, obgleich die Positionen von Mann und Frau vertauscht sind. Hier ist es die Autorin, die über Intellekt und Arbeit definiert wird, ihr Ehemann über Gefühle. Die weibliche Hauptfigur ist ebenfalls aktiv, allerdings wird dies durch den Mann ausgelöst, der einfach durch sein Dasein Gefühle bei ihr bewirkt und den Anstoß zu ihrer Selbstverwirklichung gibt. Interessant ist in dieser Konstruktion, was passiert, wenn dann der Mann aktiv wird. Seine Aktivität ist mit Liebe verbunden und wird gleichgesetzt mit einer Beschränkung der Frau. Denn der Mann macht sich zum Retter der Frau in einer Situation, in der sie gar keine Rettung benötigt.

All diesen, wenn auch sehr unterschiedlichen Konstruktionen ist gemeinsam, daß sie dem Mann einen dominanten Status zugestehen. Frauen dürfen in Bereichen aktiv sein und Kompetenzen zeigen, die als "weiblich" akzeptiert und gutgeheißen werden. Eine Voraussetzung für eine Beziehung mit einem Mann scheint darin zu bestehen, daß Frauen Grenzüberschreitungen vermeiden. Die Texte haben verschiedene Möglichkeiten vorgeführt, mit denen Frauen versuchen, mit der sozio-kulturellen Definition von Weiblichkeit und den damit verknüpften Ansprüchen und Erwartungen zurechtzukommen. So können

die Geschlechtsrollen getauscht werden, die Dominanz des Mannes wird innerlich zur Dominanz der Frau umdefiniert bzw. wird als Preis für Gemeinsamkeit und eine Beziehung mit einem Mann akzeptiert, daß sich dieser zum Retter der Frau erklärt. Es wird auch deutlich, wie schwer es ist, eine Position völlig außerhalb der vorherrschenden Ideologie einzunehmen, da man ja damit auch all die Vorteile aufgibt, die mit einer allgemein akzeptierten Position verbunden sind.

Die Bedeutungsangebote, die der Film bereitstellt, gehen in dieselbe Richtung. Die Entwicklung der weiblichen Hauptfigur kann als eine moderne Version von *Aschenputtel* oder *Pygmalion* gesehen werden, wobei der soziale Aufstieg der weiblichen Hauptfigur nur mithilfe von Männern möglich wird.<sup>7)</sup> Bernie, der Hotelmanager, steht der Protagonistin mit väterlichem Rat zur Seite, die materiellen und sozialen Grundlagen werden ihr von der männlichen Hauptfigur zur Verfügung gestellt. Auf den Film *Pretty Woman* läßt sich ebenso wie auf viele andere aktuelle Filme, in denen es um die Entwicklung einer Frau geht, die vor allem von feministischer Seite geäußerte Kritik anwenden, daß diese Entwicklung nur aufgrund der Unterstützung der Männer möglich ist und zumeist noch in der Einpassung der Frau in die bestehende gesellschaftliche Ordnung endet.

Das Bild des Mannes als Retter kommt im Film auch in der Hoffnung der weiblichen Hauptdarstellerin vor, daß ihr Traum Wirklichkeit werde. Sie erzählt, daß sie als Mädchen davon geträumt habe, eine Prinzessin zu sein, die von einem Prinzen aus dem Turm befreit wurde. Solche Träume sind uns allen nicht fremd, Märchen und die modernen Realisierungen davon, die dann als "Traumhochzeiten" über die Fernsehschirme flimmern, konfrontieren uns ständig damit.

### Ein zerreißennder Widerspruch – die Spannung zwischen Gefühl und Vernunft

Die Diskrepanz von Gefühl und Vernunft ist nicht nur die Themenstellung, zu der die Szenarien, die hier vorgestellt werden, geschrieben wurden, sondern die zentrale Thematik für alle in unserem Projekt verfaßten Filmerfahrungen von Frauen. Die Szenarien verdeutlichen, wie es beim Anschauen der Filme vor allem um das Erleben von und die Teilhabe an Gefühlen geht, dies aber gleichzeitig unserer vernunftmäßigen Bewertung nicht standhält. Es scheint den Frauen nicht möglich zu sein, beides miteinander zu verbinden.

Dies wird uns beispielsweise sehr klar in Szenarium 4 vorgeführt, in dem "weibliche Natur" Gefühl, Lebensfreude, Lachen bedeutet, Selbstverwirkli-

chung aber nur über Vernunft und durch die Überwindung dieser weiblichen Natur erfolgen kann. Das heißt gleichzeitig, daß Gefühle eine Bedrohung der Vernunft darstellen und nur mehr in seltenen Momenten oder Nischen (wie etwa beim Anschauen eines Films) Platz haben.

Die Spaltung zwischen Vernunft und Gefühl zeigt sich auch im zweiten Szenarium, hier allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. In dieser Konstruktion wird die Zuwendung zu anderen Menschen mit Einfühlung gleichgesetzt, die jede Kritik ausschaltet (siehe etwa die Bewertung der männlichen Hauptfigur durch die Autorin). Die Autorin verfügt allerdings über einen Bereich, in dem sie Gefühl und Vernunft zusammenbringen kann, das ist der vom Alltag abgehobene Bereich der Oper.

Im gefühlsmäßigen Erleben der Zuschauerinnen nehmen ihre Phantasien und Wünsche Gestalt an. Gerade Filme sind besonders prädestiniert als Bühne für die Träume und Sehnsüchte der ZuschauerInnen. In *Pretty Woman* wird dies mit folgendem Kommentar am Ende des Films sogar direkt angesprochen: "Willkommen in Hollywood, wovon träumt ihr? Irgendwann kommt jeder mal hierher, das ist Hollywood, das Land der Träume. Manche Träume erfüllen sich und andere nicht. Aber hört nicht auf zu träumen, das ist Hollywood, das Land der Träume. Also hört nicht auf zu träumen."

Daß Filme dazu dienen können, all die Sehnsüchte und Wünsche, die im eigenen Alltag nicht realisiert werden können, zu leben, wird im dritten Szenarium vorgeführt. Konkret sind dies all die "aufregenden und spannenden Momente", die in die Entwicklung einer Beziehung involviert sind, und die die Autorin beim Anschauen des Films körperlich mitlebt. Dies wird jedoch jäh beendet, sobald sich die Autorin mit dem männlichen Hauptdarsteller beschäftigt. Über ihn wird sie wieder damit konfrontiert, was sie als Realität definiert – die von ihr imaginierte Beziehung mit einem Mann ist nicht möglich. Nur indirekt äußern sich die Träume und Sehnsüchte im ersten Szenarium, und zwar über die Unzufriedenheit der Autorin mit ihrer eigenen Situation und dem zwischenzeitlich befürchteten Ausbleiben des Happy-End.

Für eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung mit diesen Aspekten wende ich mich jetzt der ideologischen Funktion von Phantasien zu und greife dabei auf psychoanalytische Konzepte zurück. In der Psychoanalyse werden Phantasien nicht etwa als Gegenpol zur Realität gesehen, Phantasien sind vielmehr der Stoff, aus dem die Realität unserer Wünsche gemacht ist (vgl. Cowie 1990). Phantasien beziehen sich auf die "psychische Realität des Begehrens", sie sind Inszenierungen unseres Begehrens und bilden sozusagen die Bühne für Szenarien von Wünschen, die mit Material aus unseren Alltagserfahrungen durchgespielt werden. Lacan spricht vom Phantasma als dem

Schauplatz, an dem Begehren realisiert und inszeniert wird. Denn das Begehren ist nicht etwas, "das vorab existiert, sondern etwas, das konstruiert werden muß – und genau dies ist die Rolle des Phantasmas: dem Begehren des Subjekts Koordinaten zu setzen ... Nur durch das Phantasma konstituiert sich das Subjekt als begehrend: Durch das Phantasma lernen wir zu begehren" (Žižek 1992, S. 9). Für das Phantasma der romantischen Liebe, das im Film *Pretty Woman*, wie überhaupt in den westlichen Kulturen eine so zentrale Rolle spielt, könnte man mit Lacan sagen, daß Menschen die romantische Liebe nie spüren würden, hätten sie nicht davon sprechen gehört.<sup>8)</sup>

Es ist auch die Ebene der Phantasie, auf der Ideologien die soziale Realität strukturieren. So weist z.B. Žižek (1991, S. 116 f.) darauf hin, daß in Abweichung von der Marx'schen Sichtweise, wonach Ideologie darin besteht, daß die Menschen nicht wissen, was sie wirklich tun, bzw. daß sie eine falsche Vorstellung der sozialen Wirklichkeit hätten, die Illusion auf der Ebene des Handelns selber besteht. Oder mit anderen Worten: Die Menschen wissen genau, daß sie in ihrem Handeln einer Illusion folgen, sie machen es aber trotzdem. Was sie nicht wissen, ist, daß die soziale Realität selbst von einer Illusion, einer Phantasie bestimmt ist. D.h. es geht hier um eine (unbewußte) Phantasie, die unsere soziale Realität selbst strukturiert. Für den Film *Pretty Woman* könnte diese nun darin bestehen, daß die ZuseherInnen nicht mehr an die romantische Liebe glauben (wie denn auch bei den hohen Scheidungsraten und dem Ausmaß an Gewalt in der Ehe), und wissen, daß es sich dabei um eine Illusion handelt. Gleichzeitig handeln sie aber auf der Basis dieser Phantasie.

Um besser zu verstehen, wie sich die einzelnen auf solche Phantasien einlassen und wie auf diese Weise bestimmte Ideologien wirksam werden, ist das Konzept von Ducrot in Salecl (1994, S. 43 f.) sehr hilfreich. Danach muß ein bestimmtes Bedeutungsangebot (für eine Aussage, einen Film etc.) immer in Bezug auf seine ideale Fortsetzung beschrieben werden. Ist ein bestimmter Diskurs erfolgreich, haben sich konkrete Menschen als die Adressaten dieses Diskurses erkannt und sich damit identifiziert. D.h. dieser Diskurs hat einen symbolischen Raum, einen Standpunkt konstruiert, "von dem aus wir uns als liebenswert wahrnehmen können" (Salecl 1994, S. 47). Konkret bedeutet das, daß dieser Raum mit Bildern davon, wie wir uns gerne selbst sehen würden, gefüllt werden kann. Eine wesentliche Rolle spielt dabei dann noch die Unterstützung durch einen phantasmatischen Rahmen, der zwar nicht direkt angesprochen wird, dessen entscheidende Rolle aber darin besteht, verschiedene Phantasien bei den einzelnen mobilisieren zu können.

In unserem Beispiel *Pretty Woman* geht es vor allem um das Phantasma der romantischen Liebe, welches Phantasien von Glück und sexueller Erfüllung, der Vorstellung von zwei komplementären Geschlechtern, die zusammen ein

harmonisches Ganzes ergeben und der Überwindung von Einsamkeit sowie der Trennung von Körper und Geist ermöglicht (vgl. dazu auch Belsey 1992).

Die Erinnerungsszenarien verdeutlichen die zerreiende Situation, die sich daraus für Frauen ergibt. Die Diskrepanz, die in den Texten zum Ausdruck kommt, ist eine zwischen dem Genießen, das von dem Phantasma der romantischen Liebe dominiert ist, und unserem Wissen um die patriarchalen Wurzeln und einseitigen Festschreibungen, die damit verbunden sind. Was wir brauchen, ist eine Veränderung des phantasmatischen Rahmens, sodaß Phantasien möglich werden, in denen beides, Genuß und kritischer Verstand, Platz haben.

#### Anmerkungen

- 1) Ich kann hier nicht im einzelnen auf diese Arbeiten eingehen, sondern verweise auf zusammenfassende Darstellungen, die für die hier diskutierte Thematik besonders brauchbar sind, wie Weedon (1991) Kerby (1991) und Scott (1992).
- 2) So können gerade die Arbeiten von Elias (1976), Foucault (1986) sowie Butler (1991) veranschaulichen, wie tiefgreifend insbesondere unserer Affekte und Gefühle durch gesellschaftliche Einflüsse bestimmt sind und einem historischen Wandel unterliegen.
- 3) Die Erinnerungsarbeit wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Vergesellschaftung von Frauen entwickelt und stellt auch einen Versuch dar, einige zentrale Forderungen feministischer Wissenschaftskritik praktisch umzusetzen. Vgl. dazu die Ausfuhungen bei Haug (1990) und Haug (1995).
- 4) Ausführliche Beschreibungen der einzelnen methodischen Schritte in der Erinnerungsarbeit finden sich in Haug (1990) und Haubenreisser/Stöckmann (1993).
- 5) Die detaillierte Auswertung der Texte kann nachgelesen werden bei Hipfl/Ehlers/Geistler/Lederer/Strohmaier in Haug/Hipfl 1995, S. 52-108.
- 6) Manchmal hat sich in der ersten Bearbeitungsphase der Texte gezeigt, daß von der Autorin einzelne Aspekte nicht ausgeführt wurden, die aber für das Verständnis von Relevanz waren. Wir baten die Autorin dann, diese auszuführen. Solche Ergänzungen sind in Normalschrift gedruckt.
- 7) Der Aspekt, daß in dem Film parallel auch die Entwicklung der männlichen Hauptfigur zu einem gefühlvollen Mann gezeigt wird, kommt in den Erinnerungsszenarien nur am Rande vor.
- 8) Bei Lacan "... ist das Phantasma gekoppelt an die Art und Weise, wie die Menschen ihr Genießen organisieren: die Art und Weise, wie sie ihr Begehren rund um ein traumatisches Element strukturieren, das nicht symbolisiert werden kann. Das Phantasma gibt dem, was wir "Realität" nennen, Konsistenz. Die soziale Realität ist stets von einer fundamentalen Unmöglichkeit, einem Antagonismus durchsetzt, der verhindert, daß die Realität vollständig symbolisiert wird. Das Phantasma ist dasjenige, was dies zu symbolisieren versucht, oder anders, das versucht, diese Leerstelle in der sozialen Realität aufzufüllen. Das Phantasma fungiert also als Szenario, das die grundlegende Inkonsistenz der Gesellschaft verdeckt." (Salecl 1994, S. 13-14) Das Phantasma der romantischen Liebe verdeckt die von Lacan postulierte Unmöglichkeit einer Beziehung zwischen den beiden Geschlechtern (vgl. dazu auch Lapsley/Westlake 1993).

## Literatur

- Adams, Peter. Writing from Reading – "Dependent Authorship" as a Response. In: Corcoran, Bill/Evans, Emrys (Eds.). Readers, Texts, Teachers. Milton Keynes: Open University Press, 1987, S. 119-152.
- Belsey, Catherine. True Love: The Metaphysics of Romance. In: Women: A Cultural Review, 1992, 3,2, S. 181-192.
- Butler, Judith. Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt: Suhrkamp, 1991
- Corcoran, Bill/Evans, Emrys (Eds.). Readers, Texts, Teachers. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- Cowie, Elizabeth. Fantasia. In: m/f The Woman in Question. Edited by Adams, Parveen and Cowie, Elizabeth. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1990, S. 149-196.
- Easthope, Anthony. Literary into Cultural Studies. London, New York: Routledge, 1991.
- Elias, Norbert. Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bd. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.
- Foucault, Michel. Sexualität und Wahrheit. 3 Bd. Frankfurt: Suhrkamp, 1986.
- Garbe, Christine/Groß, Martin. Leseerfahrung und Literaturwissenschaft. Das Germanistikstudium als Ort literarischer Sozialisation. In: Literatur & Erfahrung, 1993, 26/27, S. 80-95.
- Haubenreisser, Karen/Stöckmann, Maike. Der andere Blick – Erinnerungsarbeit als Methode im Bildungsurlaub. In: Haug, Frigga/ Wollmann, Eva (Hrsg.). Hat die Leistung ein Geschlecht? Erfahrungen von Frauen. Hamburg: Argument, 1993, S. 139-172.
- Haug, Frigga. Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument, 1990.
- Haug, Frigga. Das Projekt – Fragen, Forschungsgruppe und Methode. In: Haug, Frigga/Hipfl, Brigitte (Hrsg.). Sündiger Genuß? Filmerfahrungen von Frauen. Hamburg: Argument, 1995, S. 7-14.
- Haug, Frigga. Alltagsforschung. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.). Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 1. Hamburg: Argument, 1994, S. 150-162.
- Haug, Frigga/Hipfl, Brigitte (Hrsg.). Sündiger Genuß? Filmerfahrungen von Frauen. Hamburg: Argument, 1995.
- Kerby, Anthony Paul. Narrative and the Self. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- Keupp, Heiner. Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In: Keupp, Heiner (Hrsg.). Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt: Suhrkamp, 1994, S. 226-274.
- Lapsley, Rob/Westlake, Michael. From *Casablanca* to *Pretty Woman*: The Politics of Romance. In: Easthope, Anthony (Ed.). Contemporary Film Theory. London, New York: Longman, 1993, S. 179-203.
- Modleski, Tania. Loving with a Vengeance. Mass-produced Fantasies for Women. Hamden: The Shoe String Press, 1982.
- Salecl, Renata. Politik des Phantasmas. Wo Es war 6, Wien: Turia + Kant, 1994.
- Scott, Joan W. "Experience". In: Butler, Judith/Scott, Joan W, (Eds.). Feminists Theorize the Political. New York, London: Routledge, 1992, S. 22-40.
- Waste, Gabriele. Themengeleitete Rezeption: Zusammenspiel von Themen und "Symbolfaktoren". Unveröff. Proseminararbeit zur Rezeptionspsychologie, Klagenfurt, 1995.
- Weedon, Chris. Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich: eFeF, 1991.
- Žižek, Slavoj. Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien. Berlin: Merve, 1991.
- Žižek, Slavoj. Mehr-Genießen. Wo Es war 1, Wien: Turia + Kant, 1992.

# FRAGEN

*Franz Kuna*

## Literaturwissenschaft und 'Cultural Studies' Die Geschichte einer Herausforderung

Jede Epoche hat ihr Bündel von Schlüsselwörtern, um die sich die Vorstellungen, vorrangigen Interessen, aber auch geistigen Strategien und kalkulierten Mißverständnisse der jeweiligen Zeit ranken. In unserer Gegenwart hat neben anderen zentralen Begriffen (wie etwa 'Kommunikation') der Begriff 'Kultur' eine Strapazierfähigkeit bewiesen, die an die Magie und semantische Dynamik der Schlüsselwörter früherer Zeiten (wie etwa 'Geist', 'Natur') erinnert. Der Kulturbegriff ist heute (ähnlich wie zu Zeiten der 'Geisteswissenschaft' und 'Kulturanthropologie') in allen westlichen Sprachen wieder zu so etwas wie einem Subkode geworden. Dabei sorgt die Offenheit des sprachlichen Kodes dafür, daß in den verschiedenen Sprachen die jeweils vorherrschenden kontextuellen Wirkungsfaktoren die Ausbildung der Subkodes beeinflussen. Heute ist daher das deutsche 'Kultur' nicht dasselbe wie etwa das englische 'culture' oder das französische 'culture'. Auch was Bedeutungsdynamik und Rezeptionsbereitschaft im Falle dieser verschiedenen semantischen Felder angehen, gibt es Unterschiede. Aus Gründen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, hat das englische 'culture' eine semantische Flexibilität, Adaptions- und Kodierfähigkeit bewiesen, die man weder dem deutschen 'Kultur' noch dem französischen 'culture' nachsagen kann. Auch abgeleitete Formen wie etwa 'Kulturwissenschaft' oder 'Kulturstudien' sind etwas anderes als 'cultural studies'. Weil letztere in allen Humanwissenschaften seit einiger Zeit sowohl als Methode als auch als ideologische Einflußsphäre eine auffällige Präsenz und Dynamik bewiesen haben, soll in diesem Beitrag versucht werden, das Phänomen der 'cultural studies' zumindest in einigen seiner Erscheinungsformen zu erklären. Insbesondere soll auf die vielfachen Herausforderungsstrategien, mit denen in der jüngsten Zeit die 'cultural studies' einen bestimmten Zweig der Humanwissenschaften, nämlich die Literaturwissenschaft, mit besonderer Vorliebe konfrontieren, eingegangen werden. Daß gravierende Änderungen dieser Art auch immer mit didaktischen Konsequenzen verbunden sind, versteht sich von selbst. Auch darauf soll am Schluß dieses Beitrages kurz hingewiesen werden.

## Was sind 'Cultural Studies'?

Am ehesten hilft bei dieser Frage ein genetischer Erklärungsversuch weiter. Die sogenannten 'cultural studies' haben sich aus einem Paradigmenwechsel innerhalb der Literaturkritik und Literaturwissenschaft während der fünfziger Jahre in Großbritannien heraus entwickelt, haben ihre Bestrebungen in Berührung mit der 'American Studies'-Bewegung der sechziger Jahre konsolidiert und sich aufgrund zahlreicher Einflüsse (insbesondere aus den Sozialwissenschaften) als ein mehr oder weniger unabhängiger Gegenstands- und Methodenbereich, aber auch als eine bestimmte wissenschaftstheoretische und -politische Strategie neu konstituiert. Als solche wirken sie gewissermaßen auf ihren Ursprung und ihre früheren Einflußbereiche zurück und stellen insbesondere für die heutige Literaturwissenschaft eine unübersehbare Herausforderung dar. Bevor wir uns auf eine allgemeine Skizzierung des inhaltlichen und methodischen Repertoires der 'cultural studies' einlassen, soll deren Stand und Erscheinungsbild in einigen Regionen des englischen Sprachraums beschrieben werden. Im Anschluß sollen sowohl Bedeutung für als auch negative Auswirkung der 'cultural studies' auf eine seit Dekaden in einer Dauerkrise sich befindenden Literaturwissenschaft einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

## Die 'Cultural Studies' in Großbritannien

Die 'cultural studies' in Großbritannien gingen aus den vielschichtigen Bemühungen der Nachkriegszeit um ein sogenanntes 'New Britain' hervor. Bald ging es um eine Erweiterung des elitären Kulturbegriffes, der etwa der noch weiterwirkenden kultur- und geisteswissenschaftlichen Tradition Englands eigen war (Matthew Arnold, F.R. Leavis, T.S. Eliot, u.a.), zu einer Auffassung von Kultur, die vor allem die neuen Gegebenheiten der britischen Alltagskultur (Massenmedien, 'pop art', neue 'Lebensstile') berücksichtigte. Es war auch nicht unbedeutend, daß die meisten der Personen, in deren Werk die Anfänge der heutigen britischen 'cultural studies' liegen, entweder aus der 'working-class' kamen oder am Anfang ihrer Karriere in der Erwachsenenbildung tätig waren. So wohnte den 'cultural studies' von vornherein eine Protesthaltung gegen herkömmliche Denkweisen und gegen das, was man als 'establishment culture' betrachtete, inne.

Zu den wichtigsten Voraussetzungen der 'britischen cultural studies' zählt das Werk von Richard Hoggart (*The Uses of Literacy*, 1958), Raymond Williams (*Culture and Society*, 1958; *The Long Revolution*, 1961) und Stuart Hall (*The Popular Arts*, 1964 zusammen mit Paddy Whannel; *Culture, Media, Language*,

et al 1980). Das wichtigste Ereignis in der Geschichte der 'cultural studies' war die Gründung (durch Richard Hoggart) des Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies im Jahre 1964. Ähnliche Zentren folgten in kurzen Abständen (Leeds, Leicester, Glasgow, Open University). Zusammen mit wichtigen Zeitschriften wie *Working Papers in Cultural Studies*, *Screen* und der jetzt internationalen Zeitschrift *Cultural Studies* haben sie zur raschen Verbreitung von Schlüsselarbeiten auf dem Gebiete der 'cultural studies' beigetragen. Auch Verlage wie Methuen und Routledge haben durch die Gründung spezieller Reihen den 'cultural studies' zum raschen Durchbruch verholfen. An den heutigen Universitäten existieren die 'cultural studies' in vielen Organisationsformen, entweder als eigene Fachbereiche (besonders an den neuen Universitäten und den zu Universitäten umgewandelten 'Polytechnics') oder als mehr oder weniger integrierte Abteilungen hauptsächlich in 'Departments of English', aber auch anderen Instituten der Human- und Sozialwissenschaften. Häufig sind die 'cultural studies' mit ihrem wissenschaftspolitischen Anspruch, eine 'kritische' Wissenschaft zu sein, und ihrem Bekenntnis zur Interdisziplinarität zugunsten der Behandlung 'aktueller' Themenbereiche im Zuge von Reformbestrebungen als bewußte Herausforderung an die traditionellen Wissenschaftsdisziplinen an den Universitäten eingeführt worden. Die Gründung der 'Cultural Studies Association' im Jahre 1984 bestätigte gewissermaßen die Berechtigung und den Status der 'cultural studies' als neuen Fachbereich an den höheren Bildungsanstalten Großbritanniens.

### Die 'Cultural Studies' in den USA

Aus dem zweiten Weltkrieg gingen die USA nicht nur als ein unbestreitbarer militärischer, sondern auch als ein kultureller Machtfaktor hervor. Im Zuge einer neuen politischen und kulturellen Aufbruchstimmung ging man alsbald daran, den 'American way of life' nicht nur als hauseigene Errungenschaft zu preisen, zu analysieren und an seinen Erscheinungsbildern zu arbeiten, sondern ihn auch für den Export vorzubereiten. An den Universitäten wurde die inspirierende Aufgabe einer identitätsfördernden Analyse der modernsten Massen- und Kommunikationsgesellschaft der Welt von der sogenannten 'symbol-myth-image school' der neuen American Studies-Bewegung übernommen. Das Ziel war die integrative und fächerübergreifende Behandlung der amerikanischen Kultur und Zivilisation in allen ihren Erscheinungsformen. Im Sog rasch sich ansammelnder interdisziplinärer, komparatistischer und kombinatorischer Erfahrungen und Impulse entstanden, nicht zuletzt unter dem Nachhall kulturkundlicher und geistesgeschichtlicher Methoden, an vielen europäischen Universitäten der Vorkriegszeit, die Vorformen der 'cultural studies' wie wir sie heute kennen. Während der sechziger Jahre wurden die Kulturstudien in den USA hauptsächlich von der durch Methoden und Fragestellungen inner-

halb der empirischen Sozial- und Politikwissenschaften geprägten Kommunikationsforschung inspiriert (Harold Innis, James Carey). Auch die anthropologische Tradition um Clifford Geertz spielte eine nicht unbedeutende Rolle.

Wenn man heute mit Stuart Hall und Richard Johnson (sein berühmter Aufsatz *What is Cultural Studies Anyway?* wurde geradezu zu einem Manifest in den USA) gerne zwischen einem 'culturalist' Zweig (Betonung des Historischen so wie der Spezifität kultureller Ereignisse) und einem 'structuralist' Zweig (Betonung der Struktur und Zeichenhaftigkeit kultureller Erscheinungen) unterscheidet, dann läßt sich sagen, daß in Großbritannien eher der 'culturalist' und in den USA eher der 'structuralist' approach vorherrscht. Letzterer entwickelte sich während der siebziger und achtziger Jahre unter dem Einfluß ideologiekritischer und semiotischer Theorien (Louis Althusser, Roland Barthes, Michel Foucault) zu einem buntschillernden methodischen Geflecht, in dem abwechselnd linguistische, literaturkritische, sozialwissenschaftliche, anthropologische, marxistische, psychoanalytische, feministische und poststrukturalistische Ansätze das Muster bestimmten. Zu einem der einflußreichsten Texte, die aus dem Spannungsgefüge von kulturalistischen und strukturalistischen Ansätzen hervorgingen, zählt etwa Edward W. Saids *Orientalism* (1978), eine kritische Diskursanalyse westlicher Forschung über den Nahen Osten, die die rassistischen, imperialistischen und kulturtopischen Tendenzen dieser Forschung schonungslos bloßstellt.

### Die 'Cultural Studies' in den postkolonialen Kulturen (am Beispiel Australiens)

Es ist kein Zufall, daß die 'cultural studies' in den postkolonialen Ländern (insbesondere in Canada, den anglophonen Kulturen Afrikas und Indiens und in Australien) zu den kritischen Wissenschaften schlechthin wurden. *The Empire Writes Back* (Titel in Anlehnung an Orwells *The Empire strikes back*) lautet der Titel einer jener einflußreichen Texte, in denen die Konsequenzen aus den früheren (und teilweise noch versteckt fortwirkenden) Abhängigkeitsverhältnissen zwischen den postkolonialen Kulturen und den Kulturen der ehemaligen Kolonialherren gezogen werden. "Die heute unübersehbare und prominente Präsenz der Autorinnen und Autoren aus den Randgebieten," schreibt Eckhard Breiting in seinem Beitrag *Die Internationalisierung der kulturellen Szene und die nationalliterarische Fachkonzeption* im 4. Heft des Jahrgangs 1994 der Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, "hat das Erscheinungsbild der englischen Literatur grundlegend geändert, mehr sogar als die Auflösung des Empire das politische Erscheinungsbild Großbritanniens verändert hat." Die noch vielfach bestehenden Bindungen zur Mutterkultur,

aber auch die häufig traumatisch verlaufenden Ablösungstendenzen haben in den postkolonialen Kulturen zu einer polemischen Situation geführt, zu deren Analyse und Klärung sich die 'cultural studies' geradezu berufen fühlen.

Am Beispiel Australiens lassen sich Funktion und Eigenart der 'cultural studies' in den postkolonialen Ländern besonders schön beschreiben. Wie John Frow und Meaghan Morris in ihrem Reader *Australian Cultural Studies* (1993) ausführen, liegen die Hauptakzente dieser Studien auf der Beschäftigung mit der *eigenen* Kultur und der parteinehmenden Identifizierung und Analyse *aktueller* Themen. Auch der 'approach' selbst ist häufig radikaler, aggressiver und theoriebelasteter als bei europäischen Versionen der 'cultural studies'. Die Einflüsse reichen von der 'Frankfurter Schule' über literatursoziologische Methoden marxistischer Prägung bis hin zu radikalen Formen des französischen Strukturalismus. 'Kulturalistische' und 'strukturalistische' Ansätze können dabei besonders heftig aufeinanderprallen. Eine typische Erscheinungsform der 'cultural studies' in Australien ist die sogenannte 'policy debate', die fordert, daß Forscher direkten Zugang zu den kulturpolitischen Entscheidungsträgern haben und die Entscheidungsträger am Forschungsprozeß beteiligt sind. Gesellschaftsverändernde Intentionen so wie Reflexion der postkolonialen Situation sind somit eine häufige Begleiterscheinung der 'cultural studies' in postkolonialen Ländern und Kulturen.

### 'Cultural Studies' – Versuch einer Beschreibung

Vertreter der 'cultural studies' beeilen sich zu betonen, daß es sich dabei nicht so sehr um eine einheitliche und definierbare wissenschaftliche Disziplin, mit eindeutiger Gegenstandsbestimmung und abgrenzbaren Methoden handle, sondern eher um eine Reihe von Theorien, Praktiken und wissenschaftspolitischen Strategien innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften. In diesem Abschnitt soll versucht werden, jene Aspekte anzuführen, die allen 'cultural studies' gemeinsam ist:

- *Erweiterter Kulturbegriff.* Raymond Williams' berühmte Definition von Kultur als "a whole way of life, material, intellectual and spiritual" (1958, XVI) wies die Richtung, die die Erweiterung des älteren, elitären Kulturbegriffs (im Sinne von 'Hochkultur') nahm. Der Kulturbegriff war nicht mehr beschränkt auf Vorstellungen von einer 'geistigen Kultur' oder einer 'verfeinerten Lebensart', sondern bezog sich auf die Gesamtheit der typischen Lebensformen größerer Gruppen, einschließlich ihrer geistigen Aktivitäten, besonders der Werteinstellungen. Es dauerte nicht lange, bis im Sinne einer materiellen Kulturkunde auch die technischen Grundlagen des Daseins samt deren materiellen Produkten in den erweiterten Kulturbegriff

miteinbezogen wurden. Eine Dynamisierung erfuhr dieser Begriff insofern, als im Zuge der Auseinandersetzung mit der *establishment culture* und der Formierung von 'Subkulturen' seit den sechziger Jahren das subjektive Element in der Kulturerfahrung betont wurde. Kultur war nun 'lived experience' und eine beständige Auseinandersetzung zwischen *verschiedenen* 'ways of life'.

- *Erweiterter Gegenstandsbereich.* Eng verbunden mit der Erweiterung des Kulturbegriffs ist die geradezu grenzenlos anmutende Erweiterung des Forschungsbereiches in den 'cultural studies'. Heute können so gut wie alle Erscheinungs- und Ausdrucksformen einer als inklusiv und integrativ aufgefaßten kulturellen Situation Gegenstand kulturkundlicher oder kulturwissenschaftlicher Forschung sein: Werbung, Kunst, Literatur, Architektur, Musik, Film, Photographie, Zeitschriften, Subkulturen, Mode, Aberglaube, Volksbräuche, Religion, Radio, Fernsehen, Kleidung, Einkaufszentren, Geschäftspraktiken, Tourismus, Gesetzesvorlagen, Rockgruppen, Raum, Zeit, Sport, Hör-, Lern-, Sprechgewohnheiten, alle Institutionen, alle Textsorten, alles, was als Merkmal, Erscheinungsform und signifikante Praxis (Kultursemiotik) in den Blickpunkt des engagierten und sensibilisierten Forschers kommen kann.
- *Erweitertes Textverständnis.* Unter dem Einfluß strukturalistisch/semiotischer Vorstellungen wird der traditionelle Textbegriff (im Sinne von Verschriftlichung) auf andere kulturelle Praktiken und Erscheinungen übertragen. Ganz im Sinne von Roland Barthes' *Elemente der Semiotologie* oder Umberto Ecos *Semiotik und die Sprachphilosophie* sind soziale Praktiken oder Produkte wie 'Tanz', 'Rituale', 'Benehmen', 'Kleider', 'Institutionen' usw. wie 'Texte' strukturiert und können daher wie Texte interpretiert werden. Literarische Texte können keine Sonderstellung mehr beanspruchen, sondern sind Texte unter anderen 'Texten', d.h. Orte, Stellen, Schnittpunkte ('sites'), oder Ereignisse ('events') – ontologische Mischformen, in denen viele Determinanten zusammenführen bzw. Strukturen erzeugen. Wenn z.B. ein Einkaufszentrum als 'Text' betrachtet wird, dann sind Komponenten wie institutionelle Strukturen, Geschäftspraktiken, Macht- und Wissensstrukturen oder das Bündel der juristischen, politischen und finanziellen Faktoren – aber auch Werbung und das Verhalten der Konsumenten – Wirkungsstrukturen, die denen in komplexen literarischen Texten vergleichbar sind.
- *Enthierarchisierung der kulturellen Erscheinungs- und Ausdrucksformen.* Diese Formen werden als 'offene' Strukturen aufgefaßt, ohne Anrecht auf Bevorzugung. Die Höhenkammliteratur wird gegenüber der Trivalliteratur genau so wenig privilegiert wie etwa komplexe multikulturelle 'Texte'

gegenüber den Verhaltensweisen einer Subkultur. Es sind auch weniger die Texte selbst, die eine Rolle spielen (im Sinne eines wissenschaftlichen Essentialismus), sondern eher deren Relationen und 'Intertextualität'.

- *Interdisziplinarität und Methodeneklektizismus.* Freie Wahl der Methoden, das Risiko methodischer Inkompetenz, 'fuzzy logic'-Verhalten und 'wildes Denken' (Levi-Strauss) werden von Vertretern der 'cultural studies' beansprucht bzw. freimütig zugegeben. Die engagierte, subjektbestimmte Erhellung problematischer Wirkungsstrukturen ist wichtiger als Grundsätze der Methodenreinheit oder sauberen Gegenstandskonstitution, wie sie etwa in den meisten Einzelwissenschaften gelten. Wenn es z.B. darum geht, ein komplexes Phänomen wie das eines Einkaufszentrums zu analysieren, dann muß der Forscher bereit sein, sich mit ökonomischen, architektonischen, werbungstechnischen, ethnographischen, gesellschaftspolitischen und humangeographischen Methoden und Diskursen, um nur einige zu nennen, auseinanderzusetzen und gleichzeitig fähig sein, im Sinne der 'policy debate' mit Entscheidungen in den Bereichen Wirtschafts-, Regional- und Raumpolitik umgehen zu können (vgl. dazu Frow/Morris, S. XVII). Es ist daher nicht verwunderlich, daß Ansprüche dieser Art es den Gegnern der 'cultural Studies' immer wieder leicht machen, auf die Gefahren des Dilettantismus und der Parteilichkeit hinzuweisen. Aber Eklektizismus und Vielfalt der Methoden gehören genauso zu den erklärten Risiken der Anhänger der 'cultural studies' wie etwa die Forderung, daß die traditionelle Kluft zwischen Forscher und teilhabendem Beobachter oder etwa zwischen dem Theoretiker und Praktiker überbrückt werden müssen. Mit Hofmannsthal könnte man sagen, daß die 'cultural studies' dem anspruchsvollen Journalismus ähnlich sind, einem Journalismus, dem das Vermögen, 'Aktualität' zu erkennen, genau so eigen ist wie die Bereitschaft, im Sinne einer fairen und intersubjektiven Annäherung an das Aktuelle die vielschichtigsten 'Problematierungen' vorzunehmen.
- *Engagement und oppositionelles Denken.* Es sind diese zwei Eigenschaften, die vor allem die Anfänge der 'cultural Studies' charakterisieren und die für die Vertreter einer traditionellen Wissenschaft das rote Tuch schlechthin sind. Die Debatte ist inzwischen gelaufen, eher zugunsten jener, die für Wertedenken und Selbstverantwortung auch in der Wissenschaft eintreten, als für jene, die noch immer Vorstellungen von 'Objektivität', 'Wertefreiheit' und von der Trennung zwischen Theorie und Praxis nachhängen. Allerdings ist die Sache weniger klar, wo gesellschafts-, kultur- und wissenschaftspolitische Aspekte im Spiele sind, die entweder Ausfluß eindeutiger Gruppeninteressen sind oder bereits auf der Ebene tages- und machtpolitischer Auseinandersetzungen liegen. Da es sicherlich nicht möglich ist, eine objektive Trennungslinie ein für alle Mal zwischen einer eher erkenntnis-

orientierten und einer eher ideologiebestimmten Wissenschaft zu ziehen, wird es keinem Wissenschaftler (und damit der Gesellschaft schlechthin) erspart bleiben, diese Trennungslinie zumindest für sich selbst immer wieder aufs neue zu bestimmen und zu ziehen. Aber ist diese Notwendigkeit nicht eine, die auch ohne das Zutun des ideologisch agierenden Zweiges der 'cultural studies' bestünde?

### Literaturwissenschaft und 'Cultural Studies'

Wie bereits dargestellt, sind die 'cultural studies' mehr oder weniger unmittelbar aus Veränderungen hervorgegangen, die etwa seit den fünfziger Jahren innerhalb der Literaturwissenschaften stattgefunden haben. Raymond Williams und Richard Hoggart waren international bekannte 'Anglisten' literatursoziologischer Ausrichtung, die sich um eine erweiterte Gegenstandsbestimmung im Bereich der englischen Literatur im Gegensatz zu einer elitären Textauffassung und einem damit zusammenhängenden starren Kanondenken bemühten. In der Folge wurde die Entwicklung der 'cultural studies' zwar auch von vielen anderen Faktoren, besonders von Prozessen des Umdenkens innerhalb der Sozialwissenschaften bestimmt, aber semiotische und textkritische Bemühungen (wie sie vor allem für die heutige Linguistik und Literaturwissenschaft gelten) sind bis heute ein bestimmender Einfluß auf die Methodendiskussion geblieben. Es ist sicherlich nicht ohne Zufall (und ohne Ironie), daß die 'cultural studies' ihre jüngsten Herausforderungsappelle ausgerechnet in Richtung Literaturwissenschaft aussenden. Während alle jüngeren Wissenschaftsdisziplinen (etwa die Medienwissenschaft oder neuere Formen der Sozialwissenschaften) den von den 'cultural studies' vorangetriebenen Paradigmenwechsel im wissenschaftlichen Denken mehr oder weniger problemlos internalisierten, blieb in den Literaturwissenschaften (schon aus Oppositionsgeist) ein Potential traditionalistischen Gedankengutes erhalten. Vertreter dieses Gedankengutes äußern bisweilen die Hoffnung, daß die 'cultural studies'-Revolution eines Tages ihre eigenen Kinder auffressen werde. Dafür gibt es aber umso weniger Anzeichen, je mehr die gemäßigeren Anschauungen der 'cultural studies'-Bewegung zum Allgemeingut der Human- und Sozialwissenschaften werden.

Gemeinsam mit den 'cultural studies' befinden sich die heutigen Literaturwissenschaften in einer polemischen Situation, die an vielen Orten und in vielen Wissenschaftsorganen ausgetragen wird. In Europa sind es vor allem das vor kurzem begründete *Journal for the Study of British Cultures* (Gunter Narr Verlag), das Nachrichtenmagazin der 'European Society for the Study of English' (*The European English Messenger*) und das Nachrichtenmagazin des 'British Council's Literature Department' (*Literature Matters*), in denen die Kontroversen zwischen den Anhängern und Gegnern der 'cultural studies' im-

mer wieder von neuem aufflackern. Der Tenor der Diskussion ist stets derselbe: die radikalen 'cultural studies'-Anhänger sprechen vom 'Death of Literature' oder vom 'Death of the Author' und werfen ihren Gegnern elitäres Machtdenken, Kontaktscheue und das Festhalten an überkommenen Anschauungen über 'die Autonomie der Literatur' oder 'die Einheit literarischer Texte' vor. Die eingefleischten Traditionalisten unter den Literaturwissenschaftlern verteidigen genau diese Grundsätze von der Autonomie, Einheit und Komplexität literarischer Texte, die immer wieder zu beweisen allein Aufgabe der Literaturwissenschaft sei, und werfen ihren Gegnern Unwissenschaftlichkeit, Opportunismus, ideologische Süchteleien und umstürzlerisches Gedankengut vor. Hier soll weder den Extremisten der einen noch den der anderen Seite das Wort geredet, sondern vielmehr versucht werden, auf *die* Anschauungen und Ansätze der 'cultural studies'-Bewegung hinzuweisen, die es verdienen, auch von der heutigen Literaturwissenschaft ernst genommen zu werden.

Dabei kann es sicherlich nicht darum gehen, die Literaturwissenschaft in 'cultural studies' umzufunktionieren (etwa im Sinne von Antony Eastopes *Literary Into Cultural Studies*) oder auch nur darum, Anliegen der Literaturwissenschaft auf Anliegen der *cultural studies* zu reduzieren bzw. zu erweitern. Es geht vielmehr darum, sowohl die Anliegen der 'cultural studies' als auch die Anliegen der Literaturwissenschaft in beiden Bereichen anzuerkennen und gegebenenfalls einer kritischen Analyse zu unterziehen. Der Begriff von der 'wechselseitigen Erhellung' wird der Sachlage nicht ganz gerecht werden, aber wohl die Vorstellung, daß es so etwas gibt wie die 'zwei Seiten derselben Münze'. Ein literarischer Text ist beides: sowohl Produkt einer bestimmten Kultur und Ausdruck eines bestimmten kulturellen Bewußtseins als auch Teil einer bestimmten Diskursform (einer 'Kette' oder 'Serie', wie Tynjanov und Jakobson und später Foucault dies nannten) und als solche mit dem Status einer partiellen Autonomie ausgestattet. Es ist hier nicht anders als im Reich der Gegenstände, von denen einige sehr wohl beides, sowohl Werkzeuge als auch Kunstgegenstände, sein können.

Adornos These vom "Doppelcharakter der Kunst als autonom und als fait social" (Adorno 1980, S. 16) hat noch immer Gültigkeit. Wer allerdings an literaturkritischen Problemen unter dem Vorzeichen der 'cultural studies' interessiert ist (im Gegensatz zu rein textkritischen Problemen), wird eher den 'soziokulturellen' als den 'autonomen' Aspekt literarischer Texte privilegieren bzw. in den Blickpunkt rücken. In dieser Hinsicht haben die 'cultural studies' gegenüber den Kontexttheorien der 60er und 70er Jahre ('Neuer Kontextualismus') kaum Neuerungen gebracht. Sie haben höchstens erneut den Blick dafür geschärft, daß dem soziokulturellen Aspekt der Texte gerade in einer Zeit globaler soziokultureller Auseinandersetzungen eher die Aufmerksamkeit zuzuwenden ist als dem sogenannten immanenten Aspekt. Dort wo sie den sozio-

kulturellen Aspekt absolut setzten, verfielen sie in den selben Fehler wie die frühere Literaturwissenschaft mit ihrer Verabsolutierung der 'Autonomie' der Texte.

Ähnlich verhält es sich mit dem Subjekt/Objekt-Problem. Dort wo die traditionalistische Literaturwissenschaft von 'Objektivität' und 'Objektbezogenheit' spricht, verlangen die 'cultural studies' die Subjektivierung der Forschungsinteressen und -methoden. Beide Forderungen stellen sich bei näherem Hinsehen als ideologisch gesteuerte Verabsolutierungen heraus. Es gibt weder die totale Objektbezogenheit noch die totale Subjektbezogenheit. Wieder ist es ein Mitglied der Frankfurter Schule, Max Horkheimer, der hier im Sinne einer neuen 'Aufklärung' die einzig vernünftige Position vertritt. In einer seiner Universitätsreden sagt er zum Thema 'Bildung', daß man nicht durch das gebildet wird, "was man 'aus sich selbst macht', sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis." (Horkheimer 1981, S. 169) Allerdings ist heute die Sache, "das Andere, Objektive" nicht bloß das, was uns in unserer Arbeit als ein abgetrennter Sektor des gesellschaftlichen Lebens begegnet, etwa ein spezifisches Arbeitsgebiet oder eine unter einseitigen (z.B. wissenschaftlichen) Bedingungen in den Blickpunkt geratene 'Sache', "sondern ebenso und in erster Linie das, ohne was die Entfaltung des einzelnen gar nicht möglich ist; ich meine die vernünftige und gesellschaftliche Einrichtung, die Verbesserung und Durchbildung des gesellschaftlichen Ganzen." Das heißt, das Schauspiel der echten Bildung ereignet sich im Spannungsfeld zwischen Objekt- und Subjektbestimmung.

Auf dem Gebiete des wissenschaftlichen Arbeitens ist es nicht anders. In der Wissenschaft ist das 'Objekt' nicht vorgegeben, es wird im Kontext von bestimmten Zielen und Arbeitsweisen 'konstituiert'. Der Streit dreht sich um die Definition dieses Kontextes. Die Möglichkeiten reichen von seiner Einschränkung auf bestimmte 'wissenschaftliche' Analyseverfahren bis hin zu seiner Aufblähung, die auch politischen Aktivismus nicht ausschließt. So berichtet A. Easthope von einem Renaissance-Spezialisten, der auf einer Tagung sein Bildungsziel folgendermaßen umschrieb: "I want to teach Shakespeare in a way which will help to bring down Thatcher." (Easthope 1991, S. 179) Wer hat recht? In seinem berühmten Gedicht *Spain 1937* beschreibt der in Österreich verstorbene englische Dichter W.H. Auden den Konflikt, der unter dem Eindruck der politischen Kämpfe in Spanien das Leben Europas im Jahre 1937 bestimmte. Gestern (d.h. vor 1937), so heißt es im Gedicht, sei es sinnvoll gewesen, die Errungenschaften der europäischen Kultur um ihrer selbst willen zu pflegen und zu verteidigen ("Yesterday the belief in the absolute value of Greek"), heute (d.h. zur Zeit des Kampfes um die Notwendigkeit politischer Veränderungen) stünde der gemeinsame Kampf, die Besinnung auf das

politische Ziel im Vordergrund ("To-day the expending of powers ... the shared cigarette"). Morgen könnte es schon wieder anders sein ("To-morrow the bicycle races/Through the suburbs on summer evenings: but to-day the struggle").

Die radikalen Vertreter der heutigen 'cultural studies'-Bewegung gefallen sich gerne im Pathos kämpferischen Säbelrasselns, allerdings ganz und gar im Schutze der verschiedenen Elfenbeintürme, die uns heute auch für die Austragung von soziopolitischen Konflikten zur Verfügung stehen. Die Liste der 'establishment'-Beschimpfung reicht von 'kleinbürgerlich', 'elitär', 'autoritär', 'neokonservativ', 'patriarchalisch' bis hin zu 'rassistisch', 'faschistisch' und 'imperialistisch'. Die Gegenseite ist ebenfalls nicht faul, wenn sie ihre Gegner als 'Umstürzler', 'Ideologen' und 'romantische Revolutionäre' im 'jeans-look' bezeichnen. Dazwischen liegt wohl das eigentliche Anliegen: die Notwendigkeit, die adäquate Strategie unserer wissenschaftlichen Verhaltensweisen für unsere eigene Zeit zu finden.

Wir sollten uns heute angesichts dessen, was Max Weber einmal als 'Forderungen des Tages' bezeichnete, weder als Stürmer im Schützengraben noch als Verwalter sogenannter 'ewiger Werte' dramatisieren. Im ersteren Fall laufen wir Gefahr, als Ritter von der traurigen Gestalt gegen Windmühlen anzukämpfen, im zweiten fehlt uns die Einsicht, daß auch die 'ewigen Werte' nichts anderes sind als zeitbedingte Leistungen des menschlichen Bewußtseins. Der in Horkheimers Sinn 'vernünftige' Literaturwissenschaftler hat heute internalisiert, was etwa Jean-Paul Sartre einmal wie folgt formuliert hat: "Das Werk beschränkt sich nie auf das gemalte, gemeißelte oder erzählte Objekt ... Hinter den Abenteuern eines Fabrice steht das Italien von 1820, stehen Österreich, Frankreich und der Himmel mit seinen Sternen ... steht schließlich die ganze Erde" (Zit. aus Kuna 1980, S. 76). Und es wäre in der Tat wohl nichts anderes als ein Akt der Selbstverleugnung oder Verleugnung wichtiger Bedeutungszusammenhänge literarischer Texte, wenn man etwa in einer Diskussion über *Die Kartause von Parma* über all diese von Sartre aufgezählten Dinge schweigen würde. Das was Kuno Schuhmann als 'Kontextualisierung' literarischer Texte bezeichnete (Schuhmann 1980, S. 36), heißt vor allem, all das für die Bedeutung von Texten geltend zu machen, was in erkennbarer Beziehung zu ihnen steht; es heißt aber auch die Fähigkeit, aufgrund eines Engagements mit der Zeit und eines Willens zum dramatischen Handeln aus dem möglichen kontextuellen Hintergrundmaterial diejenigen Selektionen vorzunehmen, die sowohl über traditionsbedingte Vorgaben (Reduzierung des Kontextes etwa auf 'das Erbe der Antike') als auch über ideologische Vorentscheidungen in der Gegenwart (Reduzierung etwa auf die Sozialgeschichte) hinausgehen.

Trotz ihres besseren Wissens (es gibt heute kaum jemand, der die Bedeutung des Kontextes nicht wenigstens als Lippenbekenntnis vertritt) und trotz aller Zeichen der Zeit (Abneigung der Studierenden gegen formalistische Betrachtungsweisen; ministerielle Verordnungen, die eine Literaturwissenschaft "mit besonderer Berücksichtigung der Landes- und Kulturkunde" fordern), gibt es immer noch viele Literaturwissenschaftler, die teilweise aus Bequemlichkeit und teilweise als Reaktion auf Angriffe von außen sich auf den sicheren Boden quasi-textimmanenter Betrachtungsweisen zurückziehen. Für sie stellen die 'cultural studies' eine zeitgemäße und längst überfällige Herausforderung dar: die 'cultural studies' sind für sie der Splitter im Fleisch, um den alles gärt. In einer gesunden Situation wird kein Grund bestehen, weder den Splitter zu entfernen noch die Ausbildung von Eiterherden zuzulassen.

Mittlerweile sind die 'cultural studies' weiter im Vormarsch. In den Mitteilungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft aus dem Jahre 1993 (3/93, S. 3) fordert deren Vizepräsident Lothar Gall ein Gegensteuern gegen "starre Fachegoismen" durch bewußt fächerübergreifend angelegte Neuansätze. "Der jüngste dieser Neuansätze", schreibt er, "konzentriert sich auf den Begriff der Kultur, wobei Kultur zugleich in einem umfassenden, in einem universalen Sinn verstanden und definiert wird." Der Beitrag Österreichs zur Idee der 'cultural studies' ist das erst vor einigen Jahren gegründete 'Internationale Forschungszentrum Kulturwissenschaften' in Wien. Zu seinen Aufgaben zählen u.a. die Förderung der Vernetzung der österreichischen mit der internationalen kulturwissenschaftlichen Forschung und die Vermittlung innovativer kulturwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse an die in Österreich vorhandenen Wissenschafts- und Bildungsinstitutionen. Und in einer überraschenden INTERNET-Nachricht vom 26. Mai 1995 berichtet der Koordinator des traditionsreichen 'American Studies Programms' an der University of California, Davis, daß man sich entschlossen habe, die bisherige Bezeichnung für das Programm, nämlich 'American Studies', in 'Cultural Studies' umzuwandeln – mit der Begründung, daß die herkömmliche Bezeichnung 'American Studies' dem eigentlichen Anliegen (Umwandlung der traditionellen Wissenschaften in Kulturwissenschaften) nicht mehr gerecht werde: "Cultural Studies is thus committed to the Study of the entire range of a Society's arts, beliefs, institutions, and communicative practices." Last but not least hat sich auch die Universität Klagenfurt mit seiner neuen 'Fakultät für Kulturwissenschaften' dazu entschlossen, ein zeitgemäßes Zeichen zu setzen.

Für die Literaturdidaktik sind die hier beschriebenen Entwicklungen in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Sie führen einerseits zu einer neuen Gegenstandsbestimmung in der Literaturwissenschaft, die das Faktum der soziokulturellen Verankerung von Literatur und den Bezug zu *realen* Lesern nicht mehr außer acht läßt, und andererseits zu neuen, motivierenden Lehr- und Lernstrategien,

die nicht nur Mittel für einen bisher oft angezweiferten Zweck sind, sondern auch den *Sinn* der Vermittlung erkennen lassen. Dabei geht es sicherlich nicht um Bezüge, die bisweilen noch gerne im Anklang an die Terminologie der siebziger Jahre mit dem Begriff 'Relevanz' umschrieben werden. Wenn es einen sogenannten 'Nutzen' in der Literaturbetrachtung gibt, dann sicherlich nicht im Sinne der Ableitung einer gesellschaftlichen 'Moral der Geschichte', sondern eher im Sinne der stets zu entwickelnden Fähigkeit, literarische Texte in ihren außerliterarischen Zusammenhängen zu begreifen. Wie stark zu diesen Zusammenhängen auch das reflektierte Erlebnisfeld des Lesenden gehört, läßt sich schon aus dem Unbehagen erschließen, mit dem mehrere Nachkriegsgenerationen Literatur an Schule und Universität gelesen haben. Wenn es heute kaum mehr möglich ist, vor allem an der Schule Begeisterung für literarische Texte zu wecken, dann sicherlich deshalb, weil oft trotz besseren Wissens solche Texte auf die Analyse ihrer sogenannten immanenten Strukturen reduziert werden und die Aufgabe einer adäquaten Kontextualisierung erst gar nicht angegangen wird. Wie wichtig es ist, gerade das Kontextfeld 'Leser' in das Studium literarischer Texte mit einzubeziehen, hat wohl bereits Walter Benjamin gewußt, als er im Jahre 1932 folgendes zum Problem der Reform der Literaturwissenschaft schrieb:

*"Dabei kommt es vielleicht weniger auf eine Erneuerung des Lehrbetriebes durch die Forschung als der Forschung durch den Lehrbetrieb an. Denn mit der Krise der Bildung steht ja in genauem Zusammenhang, daß die Literaturgeschichte die wichtigste Aufgabe – mit der sie als 'Schöne Wissenschaft' ins Leben getreten ist, – die didaktische nämlich, ganz aus den Augen verloren hat"* (Benjamin 1980, S. 268).

Wenn man einmal vom oppositionellen Charakter einiger radikaler Formen der 'cultural studies' absieht, dann läßt sich aufgrund der hier versuchten Darstellung leicht erkennen, daß die vielbeschworene didaktische Dimension literarischer Texte nicht lange gesucht werden muß, sondern im Ansatz der 'cultural studies' sozusagen mitkonstituiert ist.

#### Literatur

Adorno, W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980 (1970).

Agger, Ben: Cultural Studies as Critical Theory. London und Washington: The Falmer Press, 1992.

Ashcroft, Bill/Gareth Griffiths/Helen Tiffin: The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures. London: Routledge, 1989.

Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften I.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.

Blundell, Valda/John Shepherd/Ian Taylor (Hrsg.): Relocating Cultural Studies: Developments in Theory and Research: Developments in Theory and Research. London and New York: Routledge, 1993.

- Brantlinger, Patrick: *Crusoe's Footsteps: Cultural Studies in Britain and America*. New York: Routledge, 1990.
- Delanoy, Werner/Johann Köberl/Heinz Tschachler (Hrsg.): *Experiencing a Foreign Culture*. Tübingen: Narr Verlag, 1993.
- During, Simon (Hrsg.): *The Cultural Studies Reader*. London und New York: Routledge, 1993.
- Easthope, Antony: *Literary into Cultural Studies*. London und New York: Routledge, 1991.
- Frow, John/Meaghan Morris (Hrsg.): *Australian Cultural Studies. A Reader*, 1993.
- Grossberg, Lawrence/Cary Nelson/Paula Treichler (Hrsg.): *Cultural Studies*. London und New York: Routledge, 1992.
- Hoggart, Richard: *Contemporary Cultural Studies. An Approach to the Study of Literature and Society*. Birmingham: CCCS, 1969.
- Horkheimer, Max: *Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972*, hrsg. von Werner Brede. Frankfurt a.M.: Fischer, 1981 (1972).
- Inglis, Fred: *Cultural Studies*. Oxford: Blackwell, 1993.
- Kuna, Franz: *Literatur und Landeskunde*. In: Kuno Schuhmann und Karl Maroldt (Hrsg.), *Praxisbezüge der Anglistik*, 1980, S. 57 - 86.
- Kuna, Franz: *Priorities Reversed: Context Over Text*. In: Mirko Jurak (Hrsg.), *Literature, Culture and Ethnicity*, Ljubljana, 1992, S. 27 - 38.
- Kuna, Franz/Graeme Turner (Hrsg.): *Studying Australian Culture: A Reader*. Hamburg: Kovac Verlag, 1994.
- Punter, David (Hrsg.): *Introduction to Contemporary Cultural Studies*. London: Longman, 1986.
- Salper, Roberta L. (Hrsg.): *Cultural Studies: Crossing Boundaries*. Amsterdam und Atlanta: Rodopi, 1991.
- Schuhmann, Kuno/Karl Maroldt (Hrsg.): *Praxisbezüge der Anglistik*. Grossen-Linden: Hoffmann Verlag, 1980.
- Turner, Graeme: *British Cultural Studies. An Introduction*. New York and London: Routledge, 1991.
- Williams, Raymond: *Culture and Society 1780-1950*. London: Chatto and Windus, 1958.

*Heinz Tschachler*

## Zwischen Opposition und Akzeptanz

### Transatlantische Betrachtungen zur Literaturwissenschaft

Die Frage, wozu die Beschäftigung mit Literatur überhaupt gut sein soll, ist in letzter Zeit oft gestellt worden. Diese Frage ist eine eminent didaktische Frage, insofern sich die Literaturdidaktik als eigenständige Disziplin innerhalb der Literaturwissenschaft über die Sinnfrage definierte. Indem die Frage, welchen Sinn der Umgang mit Literatur hat, zum zentralen Problembereich literaturdidaktischer Forschung gemacht wurde, wurde gleichsam eine Metainstanz geschaffen, gegenüber der sich jeglicher Umgang mit Literatur rechtfertigen muß. In meinem Beitrag geht es indes nicht um die – vielleicht erwartete – klassische Problemstellung, welche literaturdidaktischen Zielsetzungen von Ansatz X oder Y ableitbar sind und welche Konsequenzen sie für literarische Lernprozesse haben. Ich stelle vielmehr die Sinnfrage in einen Zusammenhang mit dem in jüngster Zeit in deutschsprachigen Landen immer wieder gehörten Lamento, der Literaturwissenschaft gehe es nicht besonders gut, weder innerhalb der Germanistik noch in den sog. Fremdsprachenphilologien. Die Gemeinsamkeit im Leid bot sich dabei dem Verfasser, er lehrt Anglistik und Amerikanistik, als *Captatio benevolentiae* für das Verlassen der angestammten Disziplin an.

Die Behauptung, der Literaturwissenschaft gehe es nicht gut, hat nichts mit einer behaupteten oder tatsächlichen Unproduktivität des Faches zu tun, ebenso wenig wie mit dem, was es erforscht. Geforscht und veröffentlicht wird auch innerhalb der Literaturwissenschaften viel, manche meinen sogar, zuviel; jedenfalls kann auf durchaus Interessantes verwiesen werden. Eher schon ist die aktuelle Situation das Produkt bildungspolitischer Entwicklung. Kurz zusammengefaßt versorgen in Deutschland (für Österreich liegen mir zwar keine Zahlen vor, die Situation dürfte aber kaum anders sein) "die Geisteswissenschaften mit einem Zehntel des wissenschaftlichen Personals ein Fünftel der Studenten [und beanspruchen] dafür nur etwa ein Zehntel der Kosten des Hochschulbetriebs" (Weingart/Prinz 1991, S. 131). Dafür werden sie – im Gegensatz zu den Naturwissenschaften – von der Öffentlichkeit allenfalls beiläufig wahrgenommen. Neueste Entwicklungen in der Medizin, der Genforschung, der Informatik oder der Raumfahrt werden mit großem medialen Aufwand verbreitet; jene in den Geisteswissenschaften gelangen dagegen kaum je über die Fachpresse hinaus.

## Bilanz einer Selbstkritik

Wie reagieren nun die betroffenen Geisteswissenschaften selbst auf diese doppelte Geringschätzung? Da ist zum einen die Germanistik, die, wenn man Ingrid von Rosenberg glauben darf, wehleidig bis gekränkt reagiert, vor allem aber mit Warnungen vor einem drohenden Kulturverlust für die Gesamtgesellschaft. Rosenberg (1994, S. 175) verweist auf Eberhard Lämmert, der schon 1984 in seinem Eröffnungsvortrag zum Germanistentag mit Mißfallen auf die "Alliteration Wissenschaft und Wirtschaft" in der Hochschulpolitik verwies und die Verengung des öffentlichen Interesses auf Naturwissenschaft und Technik geißelte. Und die Herausgeber des 1989 erschienenen Bandes *Wozu noch Germanistik?* warnen davor, die Gegenstände, Fragestellungen und Aufgaben des Faches "gemäß den von außen angetragenen Verwendungsansprüchen" zuzurichten. Damit würde sich das Fach einer Bildungspolitik andienen, die "vollends unter die Maxime unmittelbarer Verwertbarkeit und technokratischer Effizienzsteigerung zu geraten droht" (Förster/Neuland/Rupp 1989, S. 7).

Selbstkritik gibt es auch innerhalb der deutschsprachigen Anglistik (wozu, was keineswegs geläufig ist, auch die Amerikanistik gehört).<sup>1)</sup> Daß dies nicht in einem vergleichbaren Maß wie in der Germanistik erfolgt, hat mehrere Gründe. Zum einen besteht für die deutschsprachige Anglistik und Amerikanistik keinerlei Notwendigkeit, das Fach über den Begriff der Nation zu legitimieren. Auch die sprachpraktischen Veranstaltungen lösen im Hinblick auf ihre Nützlichkeit noch die geringsten Zweifel aus. Schließlich leuchtet die in Aussicht gestellte spätere Verwendbarkeit von Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenz ein. Selbst die Linguistik kann für sich reklamieren, daß sie möglicherweise dem rationalen Denken mehr entgegenkommt als die Literaturwissenschaft. Bei der Literatur ist dagegen nicht nur die spätere Nutzenanwendung viel weniger leicht vorhersehbar; auch die von der Literaturwissenschaft geforderte Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Objektivitätsanspruch und dem subjektiven Leseerlebnis wird oft als geradezu unheimlich wahrgenommen. Die Rezeption komplexer ästhetischer Strukturen erfordert nämlich eine Kulturfertigkeit, die keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Kulturfertigkeit kann aber schon aus dem Grund nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, weil der sie legitimierende Anspruch, durch feine Sinnesbildung kultivierte Bürger für die Kulturnation zu erziehen, innerhalb einer komplexen multikulturellen Gesellschaft nicht mehr umstandslos einlösbar ist. Eine derartige Gesellschaft ist allerdings nicht das Produkt von Wissenschaftsimmanenz, sondern stellt das Ergebnis einer sozialhistorischen Entwicklung dar, für die die Klage von der fehlenden Kulturfertigkeit höchstens eine vereinfachende Formel darstellt. Aus ihr wird aber nur allzu gerne jener Vorwurf abgeleitet, der unter dem Schlagwort der Verwissenschaftlichung seit

einigen Jahren zum Gegenstand literaturwissenschaftlicher Selbstkritik vor allem innerhalb der Germanistik, aber auch in den Kultur- oder Geisteswissenschaften insgesamt, geworden ist. Die Verwissenschaftlichung, so argumentieren führende FachvertreterInnen, hätte zwar für alle möglichen Ideologien sensibilisiert, nicht aber für jene des eigenen immanenten Szientismus; gerade damit hätte sie aber zum sinkenden Ansehen der Literaturwissenschaft und dem Unbehagen der Studierenden beigetragen.

Hatten schon in den siebziger Jahren namhafte Germanisten wie Leo Kreutzer, Walter Müller-Seidel oder Kaspar H. Spinner vor der Entfernung vom eigentlichen Gegenstand, der Literatur, gewarnt, so ist die Zahl der Mahner und Warner inzwischen erheblich gewachsen. Das bestätigt ein Blick auf den deutschen Germanistentag 1991. Dort stellte beispielsweise Manfred Seiler fest, daß schon in der Nachfolge von 1968 die Disziplin als Reaktion auf wirtschaftliche Rezession auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin umgekrempelt wurde. Und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen sei sie politisiert (was ihren gesellschaftlichen Nutzen beweisen sollte), zum anderen methodologisiert worden (was ihren Status als Wissenschaft beweisen sollte). Damit verband sich der Einbezug neuer, bisher als profan geltender Gegenstände – Trivilliteratur und andere Medien, die Literatur der radikalen Tradition, der Arbeiter, der ehemaligen Kolonien, schließlich Frauenliteratur – in eine Betrachtung, die mehr auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Literatur abzielte. Die Folge davon war, so wurde in Augsburg geklagt, daß sich der verbindliche Kanon 'hoher' Literatur auflöste und mit ihm verbindliche ästhetische Urteile; das literarische Werk selbst, szientistisch einmal zum 'Text' erklärt, entziehe sich seitdem jeder Einordnung in übergeordnete Strukturen, beispielsweise in jene der Kulturturnation, die seit der Begründung der Germanistik im 19. Jahrhundert maßgebliche Legitimationsinstanz des Faches war.

Zwei innerhalb der letzten fünf Jahre erschienene Sammelbände, *Wozu noch Germanistik?* (Förster/Neuland/Rupp 1989) und *Wozu Literaturwissenschaft?* (Griesheimer/Prinz 1992), haben zahlreiche kritische Stimmen zusammengebracht. Was HerausgeberInnen wie BeiträgerInnen gleichermaßen bewegt ist, daß die Literatur als Folge eines Primates der Theorie "marginalisiert" worden sei. Literatur bewege uns nicht, so der einhellige Tenor, weil sie unter einer undurchsichtigen Terminologie vergraben wurde, weil Wissenschaftsimmanenz zu einem eklatanten Wirklichkeitsverlust geführt habe. Folge davon seien ein Wissenschaftsbegriff und ein disziplinäres Selbstverständnis, das sich, so Frank Griesheimer, "seine Metasprachen nur als Gegensprachen zur Literatur vorstellen mag" (1992, S. 30, 28). Damit habe sich die etablierte Literaturwissenschaft einem mechanistisch-szientistischen Weltbild angedient, "das Leben und Welt kolonialisieren und Komplexität durch Verdinglichung bewältigen zu können glaubt" (ebd., S. 25). Als Folge davon sei aus der Literaturwissenschaft

ein Fach geworden, dem Literatur ausschließlich "historisches Dokument, Schnittpunkt von Diskursen, Medium der Sozialkritik, Verdrängungsprodukt der Autorpsyche, Sonderfall sprachlicher Kommunikation, überstrukturiertes Zeichengebilde, sekundäres modellbildendes System und dergleichen ist" (ebd., S. 365).

### Die Unvermeidbarkeit der Geisteswissenschaften?

Den Ausweg sieht Griesheimer, ein Doktorand in München, in der Form eines "personalen und existentialen Verstehens in der Literaturwissenschaft," das die Funktion der Literatur als "Lebenshilfe" (1992, S. 369) definiert. Die von ihm gesuchte "emphatisch" (ebd., S. 17, 365 f.) betriebene Literaturwissenschaft würde darüber hinaus Texte lesen, beinahe als wären es heilige. Damit steht die von Griesheimer vertretene Form des Zugangs, auch wenn er selbst dies nicht so sehen möchte (ebd., S. 11, 43), außerdem im Kontext einer geisteswissenschaftlichen Praxis, von deren "Unvermeidlichkeit" der Philosoph Odo Marquard schon in seiner als "Bamberger Botschaft" bekannt gewordenen Eröffnungsrede zur westdeutschen Rektorenkonferenz von 1985 zu berichten mußte. Marquard begründete die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften mit der Aufgabe, im Bann der durch die gesellschaftliche Modernisierung verursachten Schäden von den geschichtlichen Herkunftswelten zu erzählen, Bestehendes und Vergangenes zu bewahren und fürs Ästhetische zu sensibilisieren. Das Ästhetische würde der von Max Weber festgestellten "Entzauberung der Welt" durch "Ersatzverzauberung" entgegenwirken. Damit würde im Ästhetischen, selbst wenn es in der Gestalt moderner Literatur den Anspruch der Sinnorientierung verweigert, wenigstens der Verlust der Sinnperspektive angezeigt. Als Therapeutikum wäre die beschriebene geisteswissenschaftliche Praxis vor allem jenen zu verordnen, denen die moderne Welt "verfallsphilosophisch" nur mehr als die "absolute Krise" gilt (Marquard 1987, S. 98 - 116).

Marquards Thesen sind als "Kompensationstheorie" scharf kritisiert worden. Vor allem von Herbert Schnädelbach (1988), Mathias Greffrath (1988) und Karl M. Michel (1988) kam der Vorwurf, diese würde nichts verändern, sondern einfach den Istzustand festschreiben; insbesondere würden die technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen um ihre kulturwissenschaftlichen Grundlagen beschnitten und so vom Nachdenken über ihr eigenes Tun entbunden. Schlimmer noch, es würde sich für die Kulturwissenschaften eine Zukunft eröffnen, die sich im Anbieten von je nach Bedarf abrufbaren kulturellen Informationen und sprachtechnischen Dienstleistungen für Industrie, Handel und die Medien erschöpfe (Griesheimer 1992, S. 41). Anders ausgedrückt, würde eine als Ersatzverzauberung verstandene Kultur dem Vorschub leisten,

was Adorno seinerzeit als "Kulturindustrie" kritisierte – der Banalisierung alles Negativen, der Indienststellung der Kultur als Wirtschaftsfaktor, Spießerdroge und Politikersatz.

Aufschlußreich ist, daß eine solcherart verstandene Kultur von Adorno als bloßer "Ordnungsfaktor" abgelehnt, von den Folgegenerationen als "Akzeptanzwissenschaft" angedient wird. Wenn Marquard nämlich behauptet, Bildung diene der "Sicherung der Emigrationsfähigkeit" (1987, S. 110), so liegt für ihn die Funktion der Geisteswissenschaften darin, in einer undurchschaubar und kalt gewordenen Welt den lebensweltlichen Bedarf an Sinn bereitzustellen. Dafür errichtet sie, was einst der Metaphysik vorbehalten war, freie und hochschwebende Kulturgebilde. Offensichtlich schließt sich Griesheimer dieser Ansicht an; auf Marquard Bezug nehmend, rechtfertigt er die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Literatur "als Gegengewicht zur versachlichten Welt mit ihren lebensweltlichen Verlusten," wobei der Autor noch dazu zum "Verbündeten" wird (1992, S. 43, 373). Insofern es auch mit literaturwissenschaftlicher Forschung nicht eilt, weil "wir durch Noch-Nicht-Wissen nichts zu verlieren" haben (ebda., S. 377), scheint es tatsächlich naheliegend, Literatur zu lesen, um gleichsam den Bereich zu vergolden, der außerhalb des Alltags mit seinen Zumutungen liegt.

Wo Literatur als bloßes Therapeutikum auf ihren affirmativen Charakter festgelegt wird, ruft auch die Wissenschaft von der Literatur dazu auf, jene Schäden zu kompensieren, die durch die beschleunigte Modernisierung entstehen. Folge davon ist, daß Kritik verinnerlicht wird. Damit scheint festgeschrieben, was in der Welt der Bildungsphilister seit dem 19. Jahrhundert funktionierte. Als Dichtung wurde Literatur zum Gegenstand auch des schulischen Deutschunterrichts, nachdem zuvor – aufklärerisch – die anerkannte Aufgabe in der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift gelegen war. Insofern hohe Literatur als unhintergebares Muster für sprachlichen Ausdruck gilt, wird feinsäuberlich Kultur vom Alltag getrennt, werden die Zumutungen der Modernisierung kompensiert. Allerdings führt die Bevorzugung des Privaten, ja Intimen, wie sie noch in der Formel von der Betonung der je eigenen "Verstehensprozesse" zum Ausdruck kommt, statt zur Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten zu Wirklichkeitsverlust: wo Aufklärung für eine bloße "Chimäre einer höheren gesellschaftlichen Funktion" (Willemsen 1992, S. 49) gehalten wird, interessiert nicht mehr, wie zu Zeiten eines erklärungs- und oppositionswissenschaftlichen Modells, die Vereinnahmung des deutschen Bildungsbürgertums durch den Nationalsozialismus, sondern die Errichtung eines neuen Biedermeier.

Aber wird in der Kritik am Fach tatsächlich nur Hergebrachtes als Zukünftiges angeboten, wie die Kritiker der "Kompensationstheorie" vermuten? Diese Frage

kann nicht so einfach beantwortet werden. Gewiß sind die Thesen von Marquard und anderen die Antwort neoliberalen (neokonservativen) Denkens auf den Geist von 1968. Kultur wird darin nicht mehr im Medium emanzipatorischer Bildung gesehen, sondern gilt als Garant gesellschaftlicher Stabilisierung. Das braucht fraglos eine devotionsfreundliche Vorstellung von Kultur, die das, was irritiert oder gar radikal in Frage stellt, ablehnt; Geltung erlangt stattdessen, was lebensweltliche Verluste und Modernisierungsschäden zu lindern verspricht. Wer die Frage, "Muß Literatur erklärt werden?" (Willemsen 1992, S. 53) grundsätzlich verneint, hebt aber den funktionalen Aufeinanderbezug von Kultur und naturwissenschaftlich-technologischer Moderne keineswegs auf; im Gegenteil: er lebt weiter in Form der antithetischen Gegenüberstellung dessen, dem man sich schicksalhaft ausgeliefert wähnt, und mit dem, das anscheinend Entlastung bringt. Andererseits haben Marquards aufrüttelnde Thesen aber zumindest bewirkt, daß, wie die Verfasser der *Außenansichten* schreiben, endlich auch "die Geisteswissenschaften auf die politische Tagesordnung gesetzt wurden" (Weingart und Prinz 1991, S. 37). Zumindest wurden sie zum Thema von Reden in Zeiten, als die Beziehungen zu fremden Kulturen im Inwie im Ausland problematischer zu werden begannen. Darüber hinaus wurden neue Studiengänge, Aufgabenfelder und Forschungsbereiche entwickelt (Rosenberg, S. 187 ff.).

Für die vorliegende Arbeit ist zunächst wesentlich, daß der angebliche Negationskonformismus und damit der drohende Kulturverlust für die Gesamtgesellschaft nicht nur der Tenor am Augsburger Germanistentag 1991 war. Davor warnte auch Helen Vendler, die 1980 am Kongreß der amerikanischen Modern Language Association die Eröffnungsrede hielt. Vendler begann mit einem Zitat aus William Wordsworth's Gedicht *The Prelude*: "What we have loved, / Others will love, and we will teach them how." Vendler, sie ist Literaturprofessorin in Harvard, plädierte damit für eine Lesehaltung, die in einem Zustand der Anspannung und der Selbstvergessenheit einsetzt ("intense engagement and self-forgetfulness"), einem Zustand also, in dem akademische Gelehrsamkeit, Kritik und Theorie zunächst einmal aufgehoben sind. Erst auf diese Weise entstünde ein Gespür für das sprachlich Einmalige in der überlieferten Erfahrung anderer, würde die private Erfahrung auf einen Identifikationsrahmen tröstlicher Reflexion beziehbar. Nicht um ethischer, historischer, soziologischer, religiöser oder politischer 'Wahrheiten' willen lesen wir, sondern, so Vendler, um des gemeinschaftsstiftenden Moments in der literarischen Erfahrung willen: "Nothing is more lonely than to go through life unaccompanied by a sense that others have also gone through it, and have left a record of their experience" (Vendler 1981, S. 349).

Vendlers Ausführungen zeigen zunächst, daß sich Bildungspolitik hier wie dort nicht im luftleeren, ideologiefreien Raum abspielt. Ihre jüngsten Äußerungen

sind von den politisch-ökonomischen Veränderungen nicht zu trennen, in deren Folge auch die Wissenschaften dazu aufgerufen wurden, ihren Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung (konkret, zum wirtschaftlichen Aufschwung) zu leisten. Damit wird auf die einzelnen Disziplinen, und zwar insbesondere auf jene in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften, Druck ausgeübt, ihre 'Nützlichkeit' unter Beweis zu stellen. Folge davon ist, wie ich schon skizziert habe, daß Kompensation und Ersatzverzauberung walten. Die Verbeugung vor der literarischen Öffentlichkeit, die Frederick Crews im Oktober 1988 in der *New York Review of Books* vornimmt – "While we have all been debating which nineteenth-century works 'have lasting appeal,' most of us have forgotten to ask: appeal to whom? As the academy has come to dominate what is published and taught about premodern literature, the whole notion of making a diffuse 'educated public' into an arbiter has become ever more implausible" (S. 81)<sup>2)</sup> –, kann gleichfalls nicht ohne die vorausgehende Kritik an der Verwissenschaftlichung des Faches gesehen werden. Die herrschende Interpretationsmeinung, so argumentiert Crews, sei immer die der Herrschenden; konkret jener, die innerhalb des Faches das Sagen haben – und das ist für Crews und andere die Linke. Ihr wird unterstellt, an den Universitäten jene Politik fortzuführen, die in der Gesellschaft draußen wegen des konservativen Backlash nicht mehr möglich ist. Das Tun der "New Americanists" (oder allgemeiner, auf die Methode bezogen, der "New Historicists") sei daher bloßes Ersatzhandeln von politisch frustrierten Akademikern, die zwar immer noch Fortschritt und Emanzipation auf ihre Fahnen geschrieben hätten, dies aber nur so auslebten, indem sie (Literatur-)Geschichte nach ihren Vorstellungen umschrieben (vgl. Gorak 1991, S. 239 - 244).

Tatsächlich ist für die "New Americanists" (wie für die "New Historicists") ein aus den sechziger Jahren stammendes Verständnis der Kultur- und Geisteswissenschaften im Sinne von Erklärungs- und Oppositionswissenschaften charakteristisch. Ihre Aufgabe, so schreibt Jonathan Arac, einer ihrer führenden Vertreter, sei es, jene Anliegen, die in der Literatur sozusagen eingekapselt ("enclosed") seien, auf Kultur im allgemeinen und darüber hinaus auf die Bereiche von Geld und Macht, Staat und Wirtschaft zu beziehen (Arac 1986, S. XXX). Damit gelang es beispielsweise, den liberalen Konsens als Ideologie des weißen angelsächsisch-protestantischen Amerika zu dekuivieren. Nun haben "New Americanists" wie "New Historicists" zwar ihre intellektuellen Wurzeln in den sechziger Jahren (damals wurde auch die American Studies Association erstmals auf nationaler Ebene wirksam), ihre akademische Wirkung begann sich aber erst in den ersten Jahren der Präsidentschaft Ronald Reagans zu entfalten. Seit damals gibt es eine wahre Flut von Reaktionen von konservativer und neoliberaler Seite auf den Geist von 1968. Das eigentlich Interessante dabei ist, daß die Auseinandersetzungen in einer nationalen Öffentlichkeit geführt wurden und so wesentlich mehr Staub aufwirbelten, als

dies kulturelle und bildungspolitische Themen üblicherweise tun. Mag sein, daß dies mit der Krise der achtziger Jahre zusammenhängt: seit der Auflösung des West-Ost-Konflikts durchleben die USA jedenfalls eine eklatante Identitätskrise (vgl. Salmagundi 1986; Shumway 1994).

### Kultur versus 'civilization'

Doch zurück zu Frank Griesheimer und zur deutschsprachigen Germanistik. Es ist für die vorliegende Arbeit höchst aufschlußreich, daß die deutsche Germanistik, die Sachwalterin des 'kulturellen Erbes,' sogleich in den Verdacht gerät, auf den Nützlichkeitsanspruch mit dem Rückgriff auf Ideen zu reagieren, die schon im Vokabular des deutschen Bildungsbürgertums des 19. Jahrhunderts vorhanden waren. Deren Bildungsbegriff ist mit Vorstellungen von Nützlichkeit tatsächlich unvereinbar. Problematisch ist die Rückbesinnung auf die alten Bildungsaufgaben des Faches allemal: zwar reicht deren Tradition bis in die Zeit vor der Gründung der Humboldtschen Universität zurück, als die alte Artes Liberales-Fakultät noch die propädeutische Ausbildung zu leisten hatte, die dem Jura-, Medizin-, und Theologiestudium vorgeschaltet war. Als 1810 bei der Gründung der Humboldtschen Universität die Philosophie mit ihrem reinen Erkenntnisstreben aufgewertet wurde, indem die philosophische Fakultät zum Zentrum der Universität wurde, erhielt auch die Germanistik einen gewichtigen Auftrag. Zum einen war sie Teil der philosophischen Fakultät; zum anderen war sie zuständig für die nationale Aufgabe von Bildung und Kultur. Ihr wurde die Ausbildung der Deutschlehrer übertragen, die die deutsche Jugend nicht nur im Bewußtsein des humanistischen Denkens, sondern zunehmend dem des nationalen Zusammenhalts zu erziehen hatte, sowie ihren "ästhetischen Sinn" ausbilden sollte, damit sie als kultivierte Bürger den Aufgaben einer Kulturnation gerecht werden könnten.

Es ist ein Gemeinplatz der vergleichenden Begriffsgeschichte, daß die Idee einer auf nationaler Basis entwickelten zeitgenössischen Kultur im Englischen nicht durch den Begriff 'culture' ausgedrückt werden kann. Das deutsche Wort 'Kultur' ist als 'civilization' zu übersetzen (Williams 1976, S. 48 - 49). Wie gesagt, das Wort 'Kultur', nicht der Begriff. Der Kulturbegriff kommt in seinem spezifisch deutschen Sinn, und das heißt im Verein mit dem Bildungsbegriff und der Vorstellung von der Sonderrolle der deutschen Nation, in der semantischen Ordnung der englischen Sprache erst gar nicht vor. Innerhalb der semantischen Ordnung der englischen Sprache enthält der Kulturbegriff durchaus die mit dem deutschen Wort 'Kultur' verknüpften Bedeutungen, darüber hinaus aber die Vorstellungen eines alle Lebensbereiche, also auch der "praktischen," umspannenden Ideals sowie des Prozeßcharakters der kulturellen Entwicklung. Diese Vorstellungen sind durch und durch aufklärerisch. Ur-

sprünglich, und das heißt im Zeitalter der Aufklärung, hatte auch im Deutschen der Kulturbegriff die Funktion, dem zur eigentlichen politischen Formierung nicht vorstoßenden Bürgertum wenigstens ein soziales Selbstbewußtsein zu begründen. Zu der Zeit deckt sich der deutsche Kulturbegriff mit dem Kulturbegriff der europäischen Aufklärung. Seit dem frühen 19. Jahrhundert, konkret mit dem Aufkommen von Neuhumanismus und Idealismus, schießen aber im Deutschen die Begriffe Kultur und Bildung zu einem spezifisch deutschen Konzept zusammen, das sowohl für die individuelle Sinnggebung als auch für die symbolische Vergesellschaftung weiter Schichten maßgeblich wird. Seit damals ist das deutsche Wort 'Kultur' auch nicht mehr mit dem englischen Wort 'civilization' ident.

Seit dem späten 19. Jahrhundert gründet auf 'Kultur' nicht mehr eine Integrationsideologie, die im Bann aufklärerischen Denkens einen gewaltigen Modernisierungsschub auslöst; vielmehr wird 'Kultur' zum Gegenbegriff zur Moderne. Folge davon ist, daß die rein geistigen Gebiete der Philosophie, der Kunst und der akademischen Gelehrsamkeit absoluten Vorrang erhalten, während zugleich damit alle übrigen Lebensbereiche ebenso wie die Vorstellung von der progressiven Höherentwicklung der Menschheit unter der Kennmarke der 'Zivilisation' abgewertet werden. Darüber hinaus schießt im 19. Jahrhundert der Kulturbegriff mit der Idee der deutschen Sendung zusammen. Damit wird der deutsche semantische Sonderweg gleichbedeutend mit der Abkoppelung des Begriffs der deutschen Nation von Humanismuskurs und republikanischem Denken. Der deutsche Kulturbegriff war nie ein für die deutsche Gelehrtensprache spezifischer Begriff. Im Gegenteil: mit seiner Hilfe, und dadurch mit der Kultur-Zivilisations-Antithese, artikulierte seine Trägerschicht, das deutsche Bildungsbürgertum, seine Ressentiments gegen alles, was es als bedrohlich empfand. Bezeichnenderweise richteten sich diese Ressentiments nach innen ebenso wie nach außen. Nach innen richteten sie sich gegen die fortschrittlich-liberalen Elemente (die Künstler und Intellektuellen, das Finanzkapital, und zunehmend "das Judentum"), nach außen gegen die westlichen Nationen, Frankreich, England, und die Vereinigten Staaten von Amerika. Besonders nach der Reichsgründung von 1871 wurden jene Stimmen immer deutlicher, die vor der Zerstörung der "deutschen Seele" durch die zunehmende "Amerikanisierung" warnten. Um nur ein Beispiel herauszugreifen: Julius Langbehn, genannt der Rembrandtdeutsche, verdankt seine außerordentliche Wirkung nicht zuletzt seinen beständigen Klagen über die fortschreitende "Amerikanisierung" Deutschlands, worunter er das "Gift" des Kommerzes und des Materialismus, der Mechanisierung und der Vermassung verstand, die den uralten Geist eines besseren und edleren Deutschlands zerfresse; bei Langbehn ist auch nachzulesen, daß selbst die angestammten Verteidiger der alten Ordnung, der Adel und das Offizierskorps, vor der neuen Macht, dem Geld, kapituliert hätten.

Tatsächlich gab es seit dem späten 19. Jahrhundert nur wenige deutsche Intellektuelle, die nicht der Meinung waren, Deutschland habe zuviel Zivilisation und zuwenig Kultur. Aber die einzige Alternative zur verhaßten Zivilisation wurde in einer unpolitischen Welt gesehen, einer Welt, in der die Kultur wieder über die Zivilisation dominiert, der Mythos über die Idee, die Erweckung über die Erfahrung, deutsche Tiefe und Gefühl über westliche Oberflächlichkeit und Seelenlosigkeit. Dieser regressive Antikapitalismus führte letztlich zu jenem eklatanten Wirklichkeitsverlust, der für gesellschaftliche Entwicklung blind und für nationalsozialistische Ideologie anfällig macht. Es ist höchst bezeichnend, daß ein Moeller van den Bruck seiner Kulturvision den Titel "deutscher Sozialismus" gab, und meinte, dieser würde zwischen dem Kollektivismus nach sowjetischem Muster und dem liberalen Individualismus nach amerikanischem Muster vermitteln. Unter der Bezeichnung "deutscher Sozialismus" verbargen sich nämlich preußischer Militarismus und ein eschatologischer politischer Mythos, der am treffendsten im Titel von Moellers 1923 erschienenem Buch zum Ausdruck kommt – *Das Dritte Reich*.

"Kultur" und "Zivilisation" sind Kollektivsingulare, die nur innerhalb eines beziehungsreichen Geflechts von sprachlicher Repräsentation und gesellschaftlicher Konstellation mit Inhalt gefüllt werden. Anders ausgedrückt: Nationale Deutungsmuster kann man nicht zeigen, man kann sie nur in ihrer Funktion erklären. Es gibt keine immanente Logik, auf die die sprachliche Entwicklung bezogen werden könnte. Die Sprache, und damit die Begriffsinhalte, entwickeln sich in dialektischer Verschränkung mit sozialhistorischen Prozessen. Konkret heißt dies, daß es Universalität im Prozeß der Modernisierung nicht gibt. Es gibt nationale Gesellschaften, von denen eine jede den Prozeß der Modernisierung auf ihre ganz spezifische Weise durchläuft. Die Diskurse, mit deren Hilfe etwa das Unbehagen in der Modernität jeweils zum Ausdruck gebracht wird, sind daher nach Form und Inhalt nicht von vorneherein identisch. Die Unterschiede zwischen der semantischen Ordnung des Englischen und jener des Deutschen sind dabei keineswegs unerheblich. Darüber hinwegzusehen käme einer revisionistischen Auffassung von Wissenschaft gleich, die allzu bereit ist, Problematisches – beispielsweise Mitverantwortung am Lauf der Geschichte – schlicht zu entsorgen.

Daß mit dem aufklärerischen Kulturbegriff die Veredelung der Sitten und die ständige Vervollkommnung der politischen und gesellschaftlichen Zustände ausgedrückt wird, haben wir schon gesehen. Im Gegensatz zum Deutschen gibt der Kulturbegriff im Englischen damit weder notwendig die Grundlage regressiven Antimodernismus ab, noch eignet er sich als nationalpolitische Kategorie; insofern er aber von aufklärerischer Begrifflichkeit und Symbolik nicht abgekoppelt wurde, kann er als normativer Begriff der von ihm motivierten Kritik eine durchaus progressive, gesellschaftsverändernde Stoßrichtung ver-

leihen: "The concept of culture," erklärt die Soziologin Lesley Johnson in ihrem Buch *The Cultural Critics* (1979, vii), "has been central to a vital tradition of social criticism which has represented the artistic imagination as a moral force in society and as a fundamental mechanism for social change." Auch die Tatsache, daß amerikanische Selbstdeutungen mit Hilfe des Begriffs 'civilization' gebildet werden, zeigt die Kontinuität von Vokabular und Symbolik der Aufklärung an. Tatsächlich stellen in den Vereinigten Staaten unter der Dominanz des aufklärerischen Fortschrittsgedankens die gesellschaftsordnenden Leistungen der Verfassungsgebung, der Regierungshandhabung, der Verwaltung, selbst der Technik wesentliche Aspekte für den Prozeß der nationalen Selbstverständigung dar. Letztlich bedeutet dies, daß in den USA der Diskurs über 'Kultur' Bestandteil der Selbstverständigung einer liberalen Gesellschaft war und ist, während er in Deutschland über lange Zeit im Rahmen einer im wesentlichen illiberalen Gesellschaft stattfand.

Auf unsere Problemstellung bezogen ergeben sich aus dem Exkurs in die Begriffsgeschichte der deutschen Sprache folgende Erkenntnisse: Wenn heute innerhalb der deutschsprachigen Literaturwissenschaft, insbesondere der Germanistik, dafür plädiert wird, sich auf den Bildungsauftrag des Faches zurückzubedenken, so ist das angesichts der Vergangenheit grundsätzlich verdächtig, auch wenn ausdrücklich keine Wiederbelebung nationaler Aufgaben gemeint ist. Die nationalistische Begründung ist durch die Geschichte unseres Jahrhunderts ein für allemal diskreditiert; aber die ästhetisch-humanistische Rechtfertigung der Literatur, daß durch feine Sinnesbildung kultivierte Bürger zu erziehen wären, wirkt allemal noch nach. Begleiterscheinungen sind allerdings weder Ursachen noch Gründe. Daher ist der gegenüber den Geisteswissenschaften erhobene Vorwurf der Kompensation und Akzeptanz auch ein Phänomen, dessen Determinanten in der innerdeutschen Entwicklung zu suchen sind, in der Entwicklung der Semantik der deutschen Sprache ebenso wie in der sozialhistorischen Entwicklung der Bundesrepublik seit der Nachkriegszeit. Der auf die Selbstkritik der Geisteswissenschaften abzielende Ideologieverdacht zeigt an, wie sehr "Kulturkritik" selbst in Mißkredit geraten ist.

### Traditionen einer demokratischen Literaturkritik

Insofern aber ein auf die semantische Ordnung des Englischen bezogener Kulturbegriff nicht mit dem deutschen Kulturbegriff gleichgesetzt werden kann, sind die Parallelen und Ähnlichkeiten mit deutschen Diskursen, die im Namen der Kultur Kritik am Szientismus üben, eher formaler als inhaltlicher Natur. Das gilt es zu bedenken, wenn man sich die Geschichte der institutionalisierten Amerikanistik vor Augen hält. Als diese gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann – unter deutschem Einfluß als neuere Philologie –, herrschte beispiels-

weise Einigkeit über den Status der Literatur als eines der vulgären materiellen Welt entrückten Reichs. Erst in den dreißiger Jahren sind in den USA zusätzlich zu den innerhalb der englischen Philologie betriebenen Amerikanistik besondere Programme für "American Studies" (auch "American Civilization") entstanden. Unter dem Einfluß des kulturellen Nationalismus der sog. "Jungamerikaner" (eine Bewegung unabhängiger Intellektueller wie Randolph Bourne, Van Wyck Brooks und Lewis Mumford), denen es um die Wiederentdeckung der alten demokratischen Traditionen und deren Nutzbarmachung für eine bessere Zukunft ging ("usable past"), wurde der herkömmliche Weg der akademischen Disziplinen zugunsten eines kooperativen Bemühens um den Forschungsgegenstand USA verlassen. Die Amerikastudien, so räsionierte der große europäische Amerikanist Sigmund Skard später, stünden für das Bemühen um systematisches Wissen und das Verstehen des Phänomens Amerika und seiner Kultur ("civilization"), insbesondere mit Hilfe jener Wissensgebiete, die zum Entstehen einer nationalen Kultur beitragen – Geschichte, Politik, Recht, Religion, Sprache und Literatur (Skard 1961, S. 7).

Innerhalb der Amerikastudien wurde und wird die nationale Kultur der USA ("civilization") als demokratische Kultur verstanden, und damit als in der aufklärerischen Tradition stehend. Daran ließ schon der Mitbegründer der akademischen Amerikastudienbewegung, F.O. Matthiessen, keinen Zweifel. Matthiessen schrieb dazu im Vorwort zu seinem 1941 erschienenen Buch über die amerikanische Klassik des neunzehnten Jahrhunderts: die Amerikastudien hätten einen Beitrag zu leisten "for the good and the enlightenment of all the people, not for the pampering of a class". Von denselben progressivistisch-nationalistischen Voraussetzungen aus verteidigte V.L. Parrington die demokratischen Realisten unter den Schriftstellern, also Walt Whitman, Mark Twain, Theodore Dreiser und Sinclair Lewis. Auch Robert Spillers 1948 erschienene monumentale Literaturgeschichte der Vereinigten Staaten war – das ist schon angesichts des historischen Kontextes des Krieges gegen die faschistische Bedrohung einleuchtend – demokratischer Lebensweise und dem "gemeinen Mann" verpflichtet. Spiller definierte die Aufgabe der Literaturgeschichtsschreibung nicht allein im Aufzeichnen des faktisch Gegebenen; dieses sei vielmehr auf die amerikanische Nation zu beziehen, die ihrerseits als das Ergebnis der freiwilligen Einswerdung der Völker gedacht wurde. "Here may be seen the fundamental diversity of human experience," schrieb zeitgleich ein weiterer Fachmann, "within which the student should eventually find an equally fundamental unity" (McDowell 1948, S. 51).

Das politische Unbewußte der inneramerikanischen Amerikastudien ist ohne den Patriotismus und den Grundkonsens der unmittelbaren Nachkriegsjahre (gefestigt durch Amerikas Aufstieg zur Weltmacht, durch den Kalten Krieg und die atomare Dauerbedrohung) nicht zu verstehen. Die Gründung der

American Studies Association im Jahre 1951 war von entscheidender Bedeutung für die Kanonisierung von Bildern und Mythen von einer aus Vielfalt entstehenden Einheit und damit vom Bild der Vereinigten Staaten als vorbildlicher Demokratie. Die amerikanische Literatur selbst galt grundsätzlich als optimistisch, insofern in ihr die Wirklichkeit auf ein unveränderbares Ideal bezogen sei. Das änderte sich mit den sogenannten "New Critics," deren Rückzug aus der Öffentlichkeit Hand in Hand mit einer Vorliebe für die Ironien, Mehrdeutigkeiten und Symbolismen der klassischen Moderne (Henry James, T.S. Eliot, William Faulkner) ging: die Betonung von Entfremdung durch die Schriftsteller lieferte das institutionelle Unbewußte für die Beschäftigung mit ihnen.<sup>3)</sup> Aber kaum hatte sich der "New Criticism," legitimiert durch den Rekurs aufs Ästhetisch-Humanistische, etabliert, erfolgte der unter dem Titel 'Kontext' vorgetragene Einspruch der Amerikastudien. Zwar fällt die 'Nation' als sinnstiftendes Ideal weg, dennoch besteht eine Verbindung der jetzt "Myth and Symbol" genannten Schule mit dem literarischen Nationalismus Spillers, und zwar im Versuch, die eine, verbindliche Geschichte der amerikanischen Literatur erzählen zu wollen. Erst später, genauer gesagt, in einem von Gene Wise 1979 im *American Quarterly* veröffentlichten Artikel, wurde den Amerikastudien Selbstreflexion und eine pluralistische, den tatsächlichen Gegebenheiten der amerikanischen Gesellschaft entsprechende Orientierung verordnet.

In die siebziger Jahre fallen, übrigens wie in Deutschland, auch Versuche der Besinnung auf die Wissenschaftlichkeit des Faches. Ein gutes Beispiel dafür ist die von den "New Americanists" vorgetragene Kritik an den traditionellen Amerikastudien, diese seien monolithisch, eindimensional und das Produkt einer nicht mehr haltbaren Vorstellung von kultureller Homogenität. Folglich wurde jegliches Konsensdenken als bloßes Konstrukt angeprangert, als eine gegen die widerspenstigen Fakten von Klasse, Rasse und Geschlecht hergeleitete Abstraktion, die im Namen von Universalität diese ausgrenze. Diesen Zustand gelte es durch sogenannte "postnationale" Diskurse zu überwinden, Diskurse also, in denen die herkömmlichen gesellschaftlichen Arrangements, die drinnen und draußen definierten, in Frage gestellt würden. Freilich ist die Kritik an der synthetisierenden Vorstellung von nationaler Identität selbst Symptom – für die Spannungen und Widersprüche innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft, in denen eben ganz heterogene Gruppen zu literarischem Wort kommen. Nicht mehr Einheit aus Vielfalt, sondern Differenz und Opposition sind in dieser Phase die bestimmenden Parameter in der Diskussion innerhalb der Amerikastudien (vgl. Bercovitch 1986; Gorak 1991; Lauter 1992; Lenz 1993).

Innerhalb der Amerikastudien wird Literatur also nicht als Kompensation für die Zumutungen der Modernisierung verstanden, sondern als Norm für Gesellschaftskritik (Fluck 1987). Literatur als Norm für Gesellschaftskritik – das ist es, was die deutschsprachige Germanistik und die englischsprachige Amerika-

nistik, von denen hier die Rede war, zugleich unterscheidet und vereint. Einerseits nämlich gehören Griesheimer und andere nicht mehr einer sozialen Schicht an, für die der Kulturbegriff dazu diente, Wahrnehmungen zu leiten, Erfahrungen zu verarbeiten und Verhaltensweisen zu motivieren. Mit der Aufkündigung des beziehungsreichen Geflechts von sprachlicher Repräsentation und gesellschaftlicher Konstellation sind Ausdrücke wie Kultur und Bildung als Stellvertreter für die nationalgeschichtliche Entwicklung entmachteter. Es hieße daher den Genannten Unrecht tun, würde man ihnen nur selbstzweckhaftes Bewahrungsdenken gegenüber Geschichte und Natur im Medium von Kultur und Bildung unterstellen. Andererseits bleiben Ausdrücke wie "Kultur" und "Kulturkritik" – zusammen mit der Erinnerung an die geschichtlich folgenreichen Beziehungen – im historischen Gedächtnis haften. Umso empfindlicher wird daher auf – vermeintliche oder tatsächliche – Reaktivierungen kulturkritischen Rasonnements reagiert.

Das setzt demokratische Gesinnung voraus. Es fällt auf, daß sich Griesheimer der nicht gerade unproblematischen Genealogie seiner emphatisch-existential betriebenen Literaturwissenschaft bewußt ist: "Verbunden mit den Namen von Rudolf Unger, Theophil Spoerri, Fritz Dehn, Erik Lunding, die sich ihrerseits auf Kierkegaard, Dilthey und Heidegger bezogen, waren die Abgrenzungen der 'existentiellen Literaturwissenschaft' zu Geistesgeschichte und Phänomenologie unscharf, und die Inanspruchnahme durch die nationalsozialistische Literaturwissenschaft beeinträchtigt die Rezeption dieses Ansatzes bis heute." (1992, S. 371) Darüber hinaus will Griesheimer die bildende Wirkung des Umgangs mit Literatur ausdrücklich über aufklärerisch-universalistisches Denken bewerkstelligen. Er selbst schreibt dazu:

*"Aufgrund ihrer eigenen Offenheit verfügt Literatur als Ganze über das umfassendste Wissen vom Menschen [...] Dieses Wissen ist nicht in erster Linie ein enzyklopädisches, sondern am ehesten noch ähnelt es dem Erfahrungswissen. So enthält es [...] Reflexe und Substrate dessen, was je an philosophisch-theologischem, soziologischem und psychologischem Wissen Verbreitung fand. Andererseits bewirkt Literatur potentiell Erfahrungszuwachs – etwa indem sie ihre Botschaft nicht hat, sondern ist (Adorno)" (Griesheimer 1992, S. 37).*

Griesheimer ist vor allem überzeugt, Marquards Kompensationstheorie "in einer utopischen Richtung" weiterdenken zu können, hin zu einer selbstbewußten und offenen Geisteswissenschaft, die die Idee persönlicher Bildung so ernst nimmt, daß sie "deren gesellschaftliche Verwirklichung einklagen würde" (1992, S. 41). Auch für Rolf Grimminger "enthält die Literatur ohnehin mehr philosophische Wahrheit als ihre Wissenschaft, auf jeden Fall eine qualitativ andere, freiere" (1988, S. 72). Diese "philosophische Wahrheit" der Literatur gelte es für "individuelles und gesellschaftliches Leben zu übersetzen" und so mitzuhelfen, es zu aktivieren. Anders gewendet, liege es in der Verant-

wortung der Literaturwissenschaft, im Kontext der Aufklärung dem "Bildungsinteresse der Zeitgenossen" zu dienen. Schließlich erinnert der Zürcher Germanist Herbert Gamber, ebenfalls in *Wozu Literaturwissenschaft?*, an die aufklärerisch-utopische Rolle, die die Literatur einmal hatte: "Kunde von vergangener Literatur war der Nährboden einer künftigen, und diese wiederum implizierte einen in den Grundzügen beschworenen Geschichtsentwurf, zu dessen Realisierung sie mit beitragen sollte" (1992, S. 112).

### Visionen von der Zukunft

Dazu bedarf es allerdings einer Literaturwissenschaft, die dem in Hannover lehrenden Germanisten Leo Kreutzer zufolge "für die Literatur wirbt, indem sie sich als durch die Literatur verändert und veränderbar vorstellt" (Griesheimer 1992, S. 15). Der Umgang mit Literatur würde also zu historischem Bewußtsein beitragen und so die humanen Regeln im Zusammenleben der Menschen fördern. Das ist von Kreutzer aufklärerisch gedacht; ebenso, daß er anstelle der "Beschränkung auf Nationalliteraturen" die Besinnung auf die Tatsache der multikulturellen Gesellschaft fordert. Kreutzers auf ein Schlüsselerebnis im Senegal zurückgehende, (vgl. 1992, S. 192, 261) "interkulturelle Literaturwissenschaft" würde nationalliterarische Kanones als zentrale Bildungsinhalte aufgeben und stattdessen die Frage nach dem stellen, was über die gesellschaftliche Entwicklung außerhalb der eigenen "nicht, nicht mehr oder noch nicht gewußt wird" (1992, S. 263). Das Interesse richtet sich damit ans "Entwicklungswissen der Literatur," und es knüpft an den Umstand an, "daß in der Literatur allenthalben Auseinandersetzungen 'traditionaler' Gesellschaften mit der sie angreifenden 'Moderne' Ausdruck finden" (1992, S. 265). Daher wäre das Ziel "interkultureller Literaturwissenschaft" die gegenseitige Befragung der sich in den verschiedenen Literaturen zu literarischem Wort meldenden Gesellschaften: "Woher kommt ihr, welches sind eure Probleme und Neigungen, was habt ihr für Visionen von der Zukunft?" (Kreutzer 1992, S. 264).<sup>4)</sup>

Mit der Frage nach den "Visionen von der Zukunft" bin ich auch ans Ende meiner "transatlantischen Betrachtungen" gelangt, die nicht die Aufgabe hatten, eine bestimmte Antwort vorzugeben oder für eine bestimmte kritische Schule oder Richtung Partei zu ergreifen. Vielmehr sollten sie Anlaß zum Nachdenken und zur Reflexion sein – über den Sinn, die Verantwortlichkeit und die Anliegen wissenschaftlichen Tuns, über das Verhältnis zwischen den Gegenständen und dem Wissen davon, das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität, von Distanz und Identifikation. Was die hier vorgestellten Standpunkte bei aller Verschiedenheit verbindet, ist einmal die Aufforderung, uns zu fragen, was uns die Literatur bedeutet. Außerdem herrscht Empörung darüber, daß wir

uns längst nicht mehr über widersprechende Interpretationen streiten (deren Ideologie freilich in der uneingestanden Vorstelllung liegen mag, der künstlerische Wert eines Werkes ergäbe sich bloß aus der Deutung des Inhalts). Unüberhörbar ist auch der Aufruf zur Verantwortung gegenüber den Wirkungsmöglichkeiten des Gegenstandes, etwa gegenüber dem besonderen Wissen der Literatur, der Subjektivität der oder des einzelnen, und dem Bildungsinteresse der AbnehmerInnen. Damit ist nicht gemeint, die aus literarischen Werten abgeleitete Bildung sei frei von Interessen. Im Gegenteil. Umso wichtiger ist dann aber die Frage, für wen wir etwas tun, wenn wir tun, was uns innerhalb der Literaturwissenschaft lieb und teuer ist. Welche Antwort auch immer gegeben wird, von ihr hängt ab, wie wir uns in unserer Arbeit ausrichten, welche Sprache wir verwenden, und welche Zwecke wir verfolgen.

#### Anmerkungen

- 1) In der Amerikanistik als philologischer Wissenschaft bilden amerikanische Sprache und Literatur den Mittelpunkt, während die anderen auf die USA bezogenen Fächer (wie Geschichte, Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaft, Religion u.a.m.) den Charakter von Hilfswissenschaften annehmen. Demgegenüber stehen in den Amerikastudien (*American Studies*) die verschiedenen mit den USA befaßten Disziplinen als eigenständige Partner nebeneinander. Als inter- oder multidisziplinäres Kulturfach oder -programm sind die Amerikastudien übrigens den deutschen kulturkundlichen Bestrebungen aus der Zeit der Weimarer Republik nicht unähnlich.
- 2) "Während wir uns darüber stritten, welche Werke des 19. Jahrhunderts auf Dauer Bestand hätten, haben die meisten von uns zu fragen vergessen, für wen denn die Frage des Bestands Gültigkeit haben soll. Seitdem die Universitäten auf das, was veröffentlicht und gelehrt wird, ein Monopol haben, hat die Vorstellung, eine 'gebildete Öffentlichkeit' würde eine solche Entscheidungsinstanz darstellen, immer mehr an Glaubwürdigkeit verloren." (meine Übers.)
- 3) Diese Entwicklung wurde von der westdeutschen Amerikanistik aus einsichtigen Gründen nicht mitgetragen: in dem am 13. Juni 1953 gehaltenen Gründungsreferat der DGfA, der Deutschen Gesellschaft für Amerikastudien, wurde den deutschsprachigen Amerikastudien die Aufgabe zugeteilt, zur "Beseitigung der geistigen Kriegsschäden" beizutragen (Arnold Bergsträsser. *Amerikastudien als Problem der Forschung und Lehre*. Jahrbuch für Amerikastudien 1 (1956), S. 8-14; S. 9).
- 4) Eine interkulturelle Literaturwissenschaft fordert offenbar auch der in Basel tätige Amerikanist Hartwig Isernhagen (1990, S. 308-23), der mit Blick auf Thomas Benders Forderung nach einer "neuen Synthese" innerhalb der Amerikastudien gemeint hat, die Idee der Amerikastudien als einer auf eine nationale Kultur bezogene Disziplin würde angesichts der Internationalität der gegenwärtigen Welt ohnehin obsolet, abgelöst durch andere Paradigmen wie das der "neuen Literaturen in englischer Sprache."

## Literatur

- Arac, Jonathan. Introduction. In: Jonathan Arac, ed. *Postmodernism and Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- Bender, Thomas. Wholes and Parts: The Need for Synthesis in American History. In: *Journal of American History*, 73 (June, 1986); wieder in Lenz, Günther H., et al., Hrsg. *Reconstructing American Literary and Historical Studies*. New York – Frankfurt am Main: Campus, 1990, S. 51-73.
- Bercovitch, Sacvan. The Problem of Ideology in American Literary History. In: *Critical Inquiry*, Heft 1/1986, S. 632-53.
- Crews, Frederick. Whose American Renaissance? In: *New York Review of Books*, no.16 (27. Oktober 1988), S. 68-81.
- Fluck, Winfried. *Theorien amerikanischer Literatur*. Konstanzer Universitätsreden 160. Konstanz: Universitätsverlag, 1987.
- Förster, Jürgen/Eva Neuland/Gerhard Rupp (Hrsg.): *Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – kulturelle Praxis*. Stuttgart: Metzler, 1989.
- Gamper, Herbert: 'Keiner wagt mehr seine Person daran'. Zur Situation der Literaturwissenschaft nach vollendeter Marginalisierung der Literatur. In: Griesheimer, Frank, und Alois Prinz, Hrsg. *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. UTB 1640. Tübingen: Francke Verlag, 1992, S. 102-26.
- Gorak, Jan: *The Making of the Modern Canon: Genesis and Crisis of a Literary Idea*. London-Atlantic Highlands, N.J.: Athlone P, 1991.
- Greffrath, Matthias: Abschied von der Geisteswissenschaft. In: *Die ZEIT*, no. 20 (13. Mai 1988), S. 50.
- Griesheimer, Frank/Alois Prinz (Hrsg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. UTB 1640. Tübingen: Francke, 1992.
- Grimminger, Rolf: Die Welt im Kopf und außerhalb. In: *Kursbuch 91* (März 1988), S. 72-87.
- Isernhagen, Hartwig: 'American Studies' and 'New Literatures in English.' (Literary) Historical Paradigms in Conflict. In: Lenz, Günther H., et al. (Hrsg.): *Reconstructing American Literary and Historical Studies*. New York – Frankfurt am Main: Campus, 1990, S. 145-68.
- Johnson, Lesley: *The Cultural Critics: From Matthew Arnold to Raymond Williams*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Kreutzer, Leo: Plumpe Gedanken über Literatur und eine Wissenschaft davon. In ders.: *Mein Gott Goethe. Essays*. Reinbek: Rowohlt, 1980, S. 7-11.
- . Germanistik und 'Midlife Crisis.' In: Griesheimer, Frank/Alois Prinz (Hrsg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. UTB 1640. Tübingen: Francke Verlag, 1992, S. 260-76.
- Lauter, Paul: *Canons and Texts*. New York: Oxford UP, 1991.
- Lenz, Günther H.: *Reconstructing American Literary Studies: History, Difference, and Synthesis*. In: Lenz, Günther H., et al. (Hrsg.): *Reconstructing American Literary and Historical Studies*. New York – Frankfurt am Main: Campus, 1990, S. 21-50.
- , et al. (Hrsg.): *Reconstructing American Literary and Historical Studies*. New York – Frankfurt am Main: Campus, 1990.
- . *Multicultural Critique and the New American Studies*. In: Hans Bak, ed. *Multiculturalism and the Canon of American Culture. European Contributions to American Studies 23*. Amsterdam: Vrije Universiteit UP, 1993, S. 27-56.
- McDowell, Tremaine: *American Studies*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1948.

- Marquard, Odo: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In ders.: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam, 1987, S. 98-116.
- Matthiessen, F.O.: *American Renaissance: Art and Expression in the Age of Emerson and Whitman*. New York: Oxford UP, 1941.
- Michel, Karl Markus: Der Ruf nach dem Geist. In: *Kursbuch 91* (März 1988), S. 27-33.
- Müller-Seidel, Walter: Die Erforschung der deutschen Literatur und ihre Leser. In: *Jahrbuch der Schillergesellschaft*, 26/1985, S.512-26.
- Parrington, Vernon Louis: *Main Currents in American Thought: An Interpretation of American Literature from the Beginnings to 1920*. 3 vols. New York: Harcourt, Brace & World, 1927-1930.
- Pease, Donald E.: New Americanists: Revisionist Interventions into the Canon. In: *Boundary 2*, Heft 1/1990, S. 1-37.
- . New Americanists 2: National Identities, Postmodern Artifacts, and Postnational Narratives. In: *boundary 2*, Heft 1/1992, S. 1-13.
- Rosenberg, Ingrid von: Literaturwissenschaften auf neuen Wegen. Zur Lage des Faches sowie Chancen und Grenzen einer angewandten Literaturwissenschaft. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, Heft 2/1994, S. 171-99.
- Salmagundi 72* (Fall 1986): Themenheft zu Cultural Literacy: Canon, Class, Curriculum (Beiträge von E. Fox-Genovese, E.D. Hirsch, M. Perloff, R. Scholes, u.a.m.).
- Schnädelbach, Herbert: Kritik der Kompensation. In: *Kursbuch 91* (März 1988), S. 33-45.
- Shumway, David R.: *Creating American Civilization. A Genealogy of American Literature as an Academic Discipline*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Skard, Sigmund: *The American Myth and the European Mind: American Studies in Europe, 1776-1960*. 2 vols. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1961.
- Spiller, Robert E.: *The Cycle of American Literature: An Essay in Historical Criticism 1955*; New York: Macmillan, 1967.
- et al. (eds.): *Literary History of the United States*. 3 vols. 1948; rev. ed. 2 vols. New York: Macmillan, 1974.
- Spinner, Kaspar H.: Wissenschaftsgläubigkeit und Wirklichkeitsverlust in der Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Johannes Andereg, Hrsg.: *Wissenschaft und Wirklichkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 1977, S. 115-33.
- Vendler, Helen. Presidential Address 1980. In: *PMLA*, 96/1981, S. 344-50.
- Weingart, Peter/Wolfgang Prinz et al.: *Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten. Die Entwicklung der Geisteswissenschaften in der BRD 1954-1987*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991.
- Willemsen, Roger: Tragödien der Forschung. Über eine Literaturwissenschaft ohne Literatur. In: Griesheimer, Frank, und Alois Prinz (Hrsg.): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. UTB 1640. Tübingen: Francke Verlag, 1992, S. 47-64.
- Williams, Raymond: *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Glasgow: Collins, 1976.
- Wise, Gene: 'Paradigm Dramas' in American Studies: A Cultural and Institutional History of the Movement. In: *American Quarterly*, 31/1979, S. 306-70.