

**Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXXI.**

„TOLLE ET LEGE”

**Köszöntő kötet
Bodó Sándornénak**

**Trezor Kiadó
Budapest, 2008**

„TOLLE
ET LEGE“

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXXI.

„TOLLE ET LEGE”

Születésnap i köszöntő kötet

Bodó Sándornénak

nyugállományba vonulása

alkalmából



Tre z o r K i a d ó
B U D A P E S T , 2 0 0 8

Szerkesztette:

Márkus Éva

Lektorálta:

Molnárné Batári Ilona

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
Tudományos Bizottsága**

ISSN 0139-4991

**A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI
CÍMŰ KIADVÁNYSOROZAT FOLYTATÁSA.**

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.

1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Tartalom

Köszöntő.....	7
Grußwort.....	9

I. Nyelvpedagógia

NIKOLAUS FRANK: Körpersignale im Unterricht.....	13
M. BATÁRI ILONA: Über die Relevanz des Immersionsunterrichtes in der frühen Zweitsprachförderung.....	31
MARTIN PLIENINGER: Interkulturalität und Deutsch als Zweitsprache im Schulbuch oder: Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur	43
RADVAI TERÉZ: Az autonóm tanulás. Egy szakirodalmi kutatás részlete..	65
SZUCHY GABRIELLA: A monitoring látogatások tapasztalatai külföldi oktatási intézményekben	77
TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA: Magieland – A nyelvtanulás varázslatos világa	83
ANNEGRET V. WEDEL-WOLFF: Einen schwierigen Text verstehen lernen. Vermittlung von Strategien in der Grundschule.....	107
MANFRED WESPEL: Jeder Unterricht ist immer auch Sprachunterricht. Sprachverständnis ist eine Voraussetzung, um Wissen aufzubauen	123
WERNER WIATER: Innovative Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik am Beginn des 21. Jahrhunderts.....	129

II. Irodalomtudomány

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA: A fantasztikum témái Maurice Carême mesei világában	143
MARIA BRUNNER: Adalbert Stifter, Theodor Fontane, Wilhelm Raabe, Otto Ludwig und Gustav Freytag im Kontext des bürgerlichen Realismus.....	153
KATI FRANK-GAJDOS: Das Jahrhundert der Frauen. Eine kleine "Litera-Tour" im Spiegel der Psychologie und der feministischen Philosophie.....	171

KUNYÁK KÁROLYNÉ: Élet és/vagy irodalom? A homoszexualitás ábrázolása James Baldwin regényeiben	187
LÁSZTITY NIKOLA: Nemes szenvedélyek Gogol „Tarasz Buljba” című regényében, avagy a nyugat- és kelet-európai romantikus irodalom rövid komparatív elemzése	205

III. Nemzetiségi kutatások

MÁRKUS ÉVA: A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés vizsgálata a magyarországi német diákok körében	215

IV. Nyelvtudomány

EDINA MAYER: Das indikativische Tempussystem im Neuhochdeutschen. Die Resultativkonstruktionen	239
NAGY GIZELLA MÁRIA: Der Begriff des Topiks und der Topikalität aus pragmatischer und syntaktischer Hinsicht	301
<i>A kötet szerzői</i>	314

Köszöntő

Mottó:

*„A bölcs, az igazi tanácsadó arról ismerszik meg,
hogy bármilyenek is a körülmények,
építő javaslattal áll elő.”
(Lukianosz)*

Ezt a kötetet dr. Bodó Sándorné kollégái és munkatársai bel- és külföldről abból a célból állították össze, hogy tiszteljenek az ember előtt, aki mindenkihez szívélyes volt, mindig segítőkészségéről tett tanúbizonyságot, és családi hangulatot biztosított a tanszéken, akire jó szívvel emlékeznek mindazok, akik valamilyen módon kapcsolatba kerültek vele.

„Tolle et lege” — Vedd és olvasd: A kötetben közreműködő szerzők személyesen fontosnak tartották, hogy legújabb kutatási eredményeiket az irodalom, gyermekirodalom, módszertan, pedagógia és nyelvészet területéről e kötetben dr. Bodó Sándornénak ajánlják, így köszöntsék őt 66. születésnapja és nyugállományba vonulása alkalmából.

Dr. Bodó Sándorné sz. Balassy Edit 1989 előtt az Egeri Tanárképző Főiskolán dolgozott a pedagógusképzésben, 1989-től oktatója az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar jogelődjének, a Budapesti Tanítóképző Főiskolának. Munkáját az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéken adjunktusként kezdte, majd 1994-ben docensi előléptetésben részesült.

Főként a „Német leíró nyelvtan” és a „Német mint idegen nyelv és mint anyanyelv tantárgypedagógiája” tanegységeket oktatta. Ellátta a tanító- és az óvodapedagógus hallgatók kötelező nyelvi oktatását is. Szakmai aktivitása és ambíciói a német műveltségterületi és a német nemzetiségi szakirány hallgatóinak fáradhatatlan, magas szintű képzésében teljesedtek ki.

Kezdeményezője és megvalósítója volt a Német nemzetiségi tanító szak, később szakirány és a Német nemzetiségi tanító szakirányú továbbképzési szak kimunkálásának. Irányításával került kidolgozásra és bevezetésre az óvodapedagógus szak német nemzetiségi szakiránya.

A 2002–2007. időszakban tanszékvezetője volt az ELTE TÓFK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének. Tanszékvezetői munkáját példás körülte-

kintéssel, a humán szempontokat mindenkor szem előtt tartva, a hallgatók, a képzés és a Kar érdekeit preferálva, nagy sikerrel végezte.

Minden igyekezetével, szakmai, emberi kvalitásával támogatta a fiatal oktatókat. Irányítása alatt, támogató/segítő magatartásával négy kolléga szerezte meg a PhD- fokozatot.

Számos publikációja jelent meg, nemzetközi konferenciákon tartott előadásokat.

Munkája elismeréseként, példamutató, lelkiismeretes, hozzáértő, a felső-oktatásban/pedagógusképzésben végzett kiemelkedő szakmai és vezetői munkásságáért főigazgatói dicséretben, „*A főiskoláért emlékérem*” kitüntetésben és „*Gyertyánffy István Emlékérem*” kitüntetésben részesült.

Budapest, 2008. március 12.

Dr. Márkus Éva
tanszékvezető főiskolai docens

Grußwort

Diese Festschrift wurde zu Ehren von Frau Doktor Bodó Sándorné von ihren Kollegen und Kolleginnen im In- und Ausland zusammengestellt, um die Hochachtung vor ihrer Person zum Ausdruck zu bringen, vor der Person, die immer Herzlichkeit und Hilfsbereitschaft gegenüber ihren Mitarbeitern zeigte, und eine vertrauensvolle Atmosphäre auf dem Lehrstuhl geschaffen hat.

„Tolle (et) lege“ — Nimm und lies. Die beitragenden Autoren haben es für wichtig gehalten, ihre aktuellsten Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Literatur, Kinderliteratur, Methodik, Pädagogik und Linguistik Frau Doktor Bodó Sándorné zu widmen und sie anlässlich ihres 66. Geburtstages und ihres Eintritts in den Ruhestand dadurch zu beglückwünschen.

Frau Doktor Bodó arbeitet seit 1989 an dem Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literatur, 1994 wurde sie zur Dozentin befördert. Ihre fachspezifischen Tätigkeiten entfalteten sich in der unermüdlichen, niveauvollen Bildung der Studenten der Grundschullehrerausbildung in der Fachrichtung Deutsch und in der Nationalitätenfachrichtung. Sie initiierte und verwirklichte die Ausarbeitung des Bildungsprogramms „Nationalitätenfachrichtung Deutsch“; unter ihrer Leitung wurde die Nationalitätenfachrichtung Deutsch der Kindergärtnerinnenbildung erarbeitet und eingeführt.

In den Jahren 2002–2007 war sie als Lehrstuhlleiterin des Lehrstuhls für Fremdsprachen und Literatur an der Fakultät der Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerausbildung der Eötvös Loránd Universität tätig. Ihre Arbeit als Lehrstuhlleiterin führte sie mit großer Umsicht, das Interesse der Fakultät und der Studenten immer vor Augen haltend, erfolgreich durch. Aktive Mitwirkung an in- und ausländischen Konferenzen, regelmäßige Publikationstätigkeit in Fachzeitschriften charakterisieren ihre wissenschaftliche Tätigkeit. Als Anerkennung ihrer Arbeit wurden ihr zahlreiche Auszeichnungen zuteil.

Budapest, den 12. März 2008

Lehrstuhl für Fremde Sprachen und Literatur

ELTE TÓFK

I.

Nyelvpedagógia

Körpersignale im Unterricht

NIKOLAUS FRANK (Augsburg)

Die Sprache spielt als Kommunikationsmittel und Träger kultureller Inhalte eine zentrale Rolle im menschlichen Dasein. Dabei übersehen wir leicht, dass die Verbalsprache eine junge Erscheinung in der menschlichen Evolution ist. Dass es darüber hinaus noch andere Formen der menschlichen Kommunikation gibt, die schon sehr viel älter und deshalb sehr fest in unserem Verhaltensrepertoire verankert sind und die wir auch dauernd benutzen, ist uns oft gar nicht bewusst. Die wohl bekannteste Formulierung des aus Österreich stammenden und in den USA wirkenden Psychologen und Kommunikationsforschers *Paul Watzlawick* lautet: Man kann nicht nicht kommunizieren. Das heißt, wir senden und empfangen immer irgendwelche Botschaften aus der Umwelt, selbst wenn wir durch Schweigen oder Wegsehen explizit Kommunikation vermeiden wollen. Genau in diesem Moment senden wir Signale, die so viel heißen können wie „lass’ mich in Ruhe“. Wie präsent und wichtig solche körpersprachlichen Signale sind, wird vielen Menschen erst bewusst, wenn man sie gezielt ausschaltet. So ließ ich z. B. in Seminaren immer wieder Studierende mit dem Rücken zueinander über ein brisantes Thema diskutieren. Die nahezu einhellige Schlussfolgerung aus diesem Experiment ist ein gewisses Unwohlfühlen, weil man nicht weiß, wann man sprechen kann, aber noch schlimmer, man nicht einschätzen kann, wie das Gesagte von den anderen aufgenommen wird, ob man Verbündete in der Gruppe hat oder mit seiner Meinung alleine dasteht usw. All diese für weitere Äußerungen wichtigen Informationen erhalten wir normaler Weise über die Körpersprache, v. a. über die Mimik. In der Schule verhält sich dies nicht anders. Auch hier erfahren wir über die Körpersprache der Schüler, z. B. ob unser Unterricht langweilig oder interessant ist, ob die Schüler etwas verstanden haben oder nicht, ob sie einen mögen oder ablehnen, respektieren oder nicht ganz ernst nehmen. Umgekehrt sendet auch die Lehrkraft permanent nonverbale Botschaften an die Schüler: Zuneigung oder Ablehnung, Begeisterung für das Fach oder Unmotiviertheit, Sicherheit oder Ängstlichkeit usw. Oftmals ist die Körpersprache geradezu das Markenzeichen einer Lehrkraft. „Nimmt man die Resonanz, die ein Lehrer bei den Schülern findet, zum alleinigen Maßstab, so scheint die Außenseite seiner Lehrtätigkeit sogar mehr ins Gewicht zu fallen als der Unterrichtsstoff oder seine didaktische Gestaltung. Am lebendig – leiblichen Geschehen wird dem

Schüler das einmalig Persönliche seines Lehrers offenkundig und verstehbar. Aus diesem Eindrucksmaterial baut sich ein Wesensbild auf, und dieses liefert die Anhaltspunkte für das gefühlsmäßige Grundverhältnis zu diesem Lehrer; es bestimmt z. T. auch die Entscheidungen über Beliebtheit und Unbeliebtheit, über Kraft oder Schwäche der Autorität. Wenn Schüler ihre Lehrer karikieren, so tun sie es meist, indem sie deren pantomimische Eigenheiten nachahmen“ (Stückrath. n. Schaack 1977: 39). Dies sollte sich jede Lehrkraft bewusst machen. Nicht selten bedingen körpersprachliche Eigenheiten wie Tics, Übersprungshandlungen aus Unsicherheit (z. B. Kopf kratzen) oder auch auffällige Kleidung einen starken Autoritätsverlust. Kleider machen Leute, auch in der Schule. So werden Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer äußeren Erscheinung im Sinne eines Halo-Effektes bestimmten Persönlichkeitskategorien zugeordnet, was wiederum bei den Schülern bestimmte Verhaltensmuster freisetzt bzw. blockiert. So wird ein Lehrer, der regelmäßig in Sakko und Krawatte vor die Klasse tritt anders eingeschätzt als ein anderer, der in Jeans und T-Shirt zum Unterricht erscheint, eine ungepflegte Lehrkraft wirkt anders als eine, die offensichtlich Wert auf ein gepflegtes Äußeres legt. Leider nehmen Lehrerinnen und Lehrer sehr viel häufiger äußere Auffälligkeiten ihrer Schüler wahr als ihre eigenen. Bei einem anderen vielfach wiederholten Experiment zur Veranschaulichung des Halo-Effektes während eines regelmäßig stattfindenden praktikumsvorbereitenden Seminars legte ich Studierenden immer wieder mehrere Fotografien von Schülergesichtern vor. Die Studenten sollten nun anonym angeben, welche(n) Schülerin/Schüler sie gerne in ihrer Klasse hätten und welche(n) nicht. Dabei stieß ein Schüler bei mehr als zwei Dritteln aller Studierender auf Ablehnung.



Abb.1: (aus Wiater 1998: 21)

Wie sich bei der anschließenden Diskussion heraus stellte, war der Grund die Frisur des Schülers, die für viele der angehenden Lehrerinnen und Lehrer Ablehnung, Desinteresse „null Bock“ signalisierte. Während die jungen Pädagogen wenigstens während ihres Studiums manchmal auf die möglichen Wahrnehmungsfehler gegenüber ihren Schülern hingewiesen werden, erfahren sie oft während ihres gesamten Lehrerlebens kein neutrales Feedback (z. B. durch einen Supervisor) bezüglich ihres eigenen körpersprachlichen Verhaltens. Dabei ist dies wohl ein wesentlicher Schlüssel des Berufserfolges und somit des Wohlbefindens der Lehrerin/des Lehrers. Schüler beurteilen Unterricht kaum nach der dahinterstehenden didaktischen Reflexionskompetenz der Lehrperson, sondern viel mehr danach, was für ein Typ die Lehrerin/der Lehrer ist. Diesen kann man sicher nicht beliebig verändern, aber genauso wenig wie jemand, der sich leicht Texte merken kann, schon ein guter Schauspieler wird, ist jemand mit wissenschaftlichem Wissen schon ein erfolgreicher Lehrer. Trotz aller technischer Möglichkeiten ist der Lehrer immer noch selbst sein wichtigstes Medium. Das Unterrichtsthema an sich macht aber noch keine spannende Schulstunde, sondern – und dies ist unter Radio- und Fernsehmachern Trivialwissen, aber leider längst nicht allen Pädagogen geläufig – die „Verpackung“ der Informationen ist für den Publikumserfolg entscheidend. Deshalb dürfen Lehrerinnen und Lehrer in Verbal- und Körpersprache genauso wenig „schlampig“ vor die Klasse treten wie Fernsehmoderatoren oder Schauspieler vor ihr Publikum.

Analysiert man die Kommunikationsstrukturen im Unterricht, so lassen sich verschiedene Ebenen mit unterschiedlichem Bedeutungsinhalt finden. Typische Lehreräußerungen wie zum Beispiel „wie viele Gesichtsmuskeln steuern unsere Mimik?“ enthalten als Botschaft nicht nur diese relativ eindeutige Frage (Inhaltsbotschaft), sondern auch ein den Unterricht steuerndes Element, nämlich die Aufforderung an die Schüler, sich am Unterricht zu beteiligen (Prozessbotschaft) sowie eine Beziehungsbotschaft wie z. B. „es macht Spaß“ oder „ich bin sauer auf euch“. Meyer/Paradies (1993) gehen davon aus, dass diese drei Botschaftsebenen auch sprachlich unterschiedlich gewichtet sind.



Abb. 2: Anteil von Verbal- und Körpersprache an verschiedenen Botschaftsebenen (Meyer/Paradies 1993: 25)

Inhaltsbotschaften werden überwiegend verbal vermittelt. Allerdings können auch diese durch sog. paralinguistische Einflüsse wie der Tonfall, Sprechpausen usw. in ihrer Bedeutung modifiziert werden. Bei der Prozesssteuerung spielt sich schon etwa 50% über die Körpersprache ab. Dies ist naheliegend, denn viele Steuerungsmomente des Unterrichts wie Drannehmen, Ermahnen, Ermuntern usw. finden, um nicht ständig die inhaltlichen Informationen unterbrechen zu müssen, über Gesten oder Mimik statt. Um die Bedeutung der Körpersprache für die Beziehungsebene zu veranschaulichen, ist es vielleicht günstiger, sich außerhalb der Schule umzusehen. Bevor wir Gefühle wie Sympathie, Liebe oder das Gegenteil Aversion, Hass, Aggression verbal eingestehen, senden wir vorher eine Vielzahl körperlicher Signale (Fast 1986). Sogar der Geruch spielt dabei eine nicht unbedeutende Rolle (Eibl-Eibesfeldt 1995). Die Redeweise jemanden nicht riechen zu können, hat in der Verhaltensforschung ihre wissenschaftliche Bestätigung gefunden. Vielleicht hat sich umgekehrt durch das Bedürfnis Sympathien zu erwecken, die kulturelle Gewohnheit entwickelt, die persönliche Duftnote durch Parfüms, Deodorants usw. optimieren zu wollen.

Mimik und Blickkontakt

Eine andere Redensart sagt, dass die Augen nicht lügen können. Tatsächlich konnte durch verschiedene Studien nachgewiesen werden, dass z. B. die Größe der Pupille etwas über den Gemütszustand aussagen kann (Eibl-Eibesfeldt 1995). Große Pupillen sind (natürlich unter den Bedingungen hellen Tageslichtes) ein Indikator für eine positive, zugeneigte Stimmung und sie machen attraktiver. Aus diesem Grund sollen sich die Damen der mittelalterlichen Gesellschaft gelegentlich den Saft der Tollkirsche in die Augen geträufelt haben. Das darin enthaltene Atropin lähmt den Irismuskel, so dass die Pupille groß wird und die Ritterfräulein dadurch freundlich und attraktiv wirkten. Daher rührt auch der botanische Name der Tollkirsche „Belladonna“. Aber auch für die Kommunikation in der Schule sind die Augen als besonders „ehrlicher“ Teil der Mimik von außerordentlicher Bedeutung. Nur wenige Personen, wie hervorragende Schauspieler, Pantomimen oder auch Pokerprofis, können ihre Mimik willkürlich so steuern, dass sie auf den Betrachter überzeugend wirkt. Auch wir „Laien“ können einen Teil unserer Gesichtsmuskulatur willkürlich steuern, um z. B. Grimassen zu schneiden. Unter Mimik versteht man aber v. a. einen spontanen, durch Emotionen determinierten Gesichtsausdruck. Diese Emotionen können wir aber weder beliebig herstellen noch kontrollieren. Wir alle kennen die verkrampften Versuche beim Photographieren zu lächeln, zumal wenn unsere Stimmung gerade nicht freudig ist. Genauso können wir nur sehr schwer Ärger oder Unsicherheit verbergen. Wir versuchen dies manchmal hinter einem Lächeln zu verstecken. Aber (fast) jeder merkt den Schwindel sehr schnell. Mimik ist die unmittelbare motorische Reaktion auf sog. primäre Emotionen, „[...] angeborene Reaktionsmuster, die in allen Kulturen gleich ablaufen. [...] Die mit primären Emotionen einhergehenden Körper- und Ausdrucksreaktionen, die Ausdrucksäußerungen des Gesichts, sind >angeboren< (in dem Sinn, dass sie ab einer bestimmten Hirnreifung auf einige wenige Reize ohne instrumentelles oder klassisches Lernen spontan auftreten) und können in allen menschlichen Kulturen (einschließlich sog. >Primitivkulturen<) sowohl von Fotos, als auch von Filmen und in der Realität erkannt werden. Jede Kultur entwickelt Darstellungsregeln für die einzelnen Gefühle, die die angeborenen Muskelreaktionen der primären Emotionen überlagern, aber nicht völlig maskieren können“ (Birbaumer/Schmidt 1991: 591f). Deswegen ist die Mimik oft sehr viel ehrlicher als die vom Neocortex und somit vom

Bewusstsein gesteuerte Verbalsprache. Über die Mimik können wir sehr genau die Gefühle unserer Schüler erkennen. Sind sie mir zugeneigt oder lehnen sie mich ab, macht ihnen der Unterricht Spaß oder langweilen sie sich, motiviert oder frustriert sie mein unterrichtliches Vorgehen, hat mich ein Schüler angeschwunden oder sagt er die Wahrheit, wer hat einen neuen Unterrichtsinhalt verstanden und wer noch nicht usw. Sicher gibt es dabei keine hundertprozentige Treffsicherheit, aber ohne diese nonverbalen Signale des Gesichts ginge es uns Lehrerinnen und Lehrern so ähnlich wie den Studierenden in dem eingangs beschriebenen Experiment: Wir würden uns in einer permanenten Unsicherheit bezüglich unserer unterrichtlichen Interaktion befinden. Meyer/Paradies (1993) bezeichnen den Blickkontakt als das effektivste Mittel der Lehrkraft zur Steuerung des Unterrichts.

„- Mit Hilfe des Blickkontakts wird gelobt und getadelt [..].

- Der Blickkontakt wird genutzt, um eine Stunde zu eröffnen oder zu beschließen;

- er reicht in vielen Fällen aus, um eine Schülerin/einen Schüler dranzunehmen oder ihr/ihm

- das Wort zu entziehen“ (Meyer/Paradies 1993: 13).

Gestik

Gesten sind dagegen sehr stark durch die jeweilige Kultur geprägt. So gibt es Zeichen, meist mit der Hand ausgeführt, die in bestimmten Kulturkreisen eine definierte und erlernte Bedeutung haben. Im Zuge der Globalisierung sind diese heute oft nur nicht mehr so leicht regional zuordenbar. So ist in Mitteleuropa das Tippen mit dem Zeigefinger an die Stirn (das „Vogelzeigen“) als Beschimpfungsgeste hinlänglich bekannt. Formt man Daumen und Zeigefinger zu einem Kreis, so ist dies im deutschsprachigen Raum ein Zeichen für Präzision, im Nahen Osten aber eine obszöne Geste. Das Kopfnicken gilt in vielen Regionen als Zeichen der Zustimmung, nicht aber in Süditalien oder Indien. Eine weitverbreitete Lehrergeste ist z. B. das Legen des Zeigefingers auf die Lippen. Schüler wissen i. d. R., dass dies ein Zeichen für Ruhe ist. Für Gesten gilt das Gleiche wie für den Blickkontakt. Sie sind eine höchst effiziente Art den Unterrichtsprozess zu steuern. Wie ein Dirigent sein Orchester können wir die Klasse steuern, ohne den eigentlichen Lernprozess zu unterbrechen.

Sehr viel weniger kulturell geprägt sind sog. „Taktstock-Gesten“ (Morris 1994), d. h. spontane Bewegungen der Hände, die Verbalsprache unterstreichen bzw. illustrieren. Nicht selten handelt es sich dabei auch um sog. Übersprungshandlungen wie z. B. am Kopf kratzen (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1995), die der Erregungsabfuhr dienen. An Stresssituationen mangelt es im Unterricht häufig nicht und gerade dann brechen sehr leicht all die körpersprachlichen Signale durch, die wir ohnehin nur schwer kontrollieren können. Viele solcher Verhaltensweisen haben wir uns über viele Jahre der Kindheit und Jugend angewöhnt¹. Vieles davon ist unauffällig. Wer sich aber ständig am Kopf kratzt, an der Nase reibt, „ääh“ oder „ne“ sagt, sich räuspert oder Füllwörter („nicht“, „also“, „nicht wahr“ usw.) gebraucht, macht sich zur Selbstkarikatur. Wie konträr die Botschaften von Verbal- und Körpersprache sein können, wird z. B. am gut erforschten Phänomen des Lügens deutlich. „So nimmt beim Lügen die Häufigkeit der mit den Händen gemachten Gesten ab. Unbewusst haben wir das Gefühl, wir könnten uns durch sie verraten, und daher unterdrücken wir sie. Außerdem erhöht sich bei Lügen die Häufigkeit der Selbstkontakte mit der Hand im Gesicht. Bei Täuschungsmanövern sind am häufigsten das Kinnstreicheln, das Lippenzusammendrücken, das Mundbedecken, die Nasenberührung, das Wangenreiben, das Kratzen an den Augenbrauen, das Ziehen am Ohrläppchen und das Haarstreichen. Eine besondere Häufigkeitszunahme ist bei der Nasenberührung und beim Mundbedecken festzustellen. Das Bedecken des Mundes ist eine leicht zu verstehende Geste. Aus dem Mund kommen lügenhafte Worte. Die Nasenberührung ist ein getarntes Mundbedecken [...]“ (Heidemann 1992: 92).

¹ Meyer/Paradies (1993) bezeichnen dies als Körpersozialisation.



Abb. 3: Typische Lehrergesten (etwas übertrieben) (Meyer 1994: 376).

Körperhaltung

Die Körperhaltung ist vielleicht noch mehr als die Mimik ein Spiegel der Seele (Ellgring 1986). Durch sie signalisieren wir Aufgeschlossenheit ebenso wie Abneigung, Selbstbewusstsein wie Unsicherheit und Angst. Dabei können schon kleinste Veränderungen der Kopfhaltung geradezu konträre Gefühlszustände vermitteln.



Abb. 4: Sandro Boticelli, Kopf der Astronomia. Die Bilder unterscheiden sich lediglich durch die Neigung des Kopfes. Der Ausdruck der Astronomia im Original (links) wird i. d. R. als stolz, selbstbewusst, streng oder arrogant beschrieben, in der veränderten Form eher als verträumt, demütig, ergeben (n. Frey 1984: 56).

Ebenso vermittelt die Körperhaltung soziale Beziehungen. Selbstbewusstsein wird durch eine aufrechte Körperhaltung signalisiert. „Man gibt sich allgemein >aufrecht<, wenn man beeindrucken will, und wer den anderen, bildlich gesprochen >überragt<, hat >höheres< Ansehen“ (Eibl-Eibesfeldt 1995: 669). Männer unterstreichen deshalb gerne ihre Körpergröße, hohe Helme, Hüte, Mützen oder auch Betonungen der Schulterpartien durch Polster oder Rangabzeichen sind nicht nur typisch für die militärische Hierarchie. Auch das allseits gegenwärtige Sakko macht durch seine Schulterbetonung aus manchem „Schmächtling“ einen ganzen Kerl und gilt vielleicht deshalb in manchen Berufspositionen als „Muss“, um Sozialstatus zu demonstrieren oder bei Verhandlungen Kraft und Stärke im Sinne einer „psychologischen Kriegsführung“ vorzutäuschen.² Das Sakko entspricht dem archaischen männlichen Körperideal von schmaler Taille und breiten

² Frauen betonen auch im Zeitalter der Emanzipation und einer Vielzahl antisexistischer Bekundungen durch Kleidung v. a. ihre erotischen Körpermerkmale.

Schultern. *Jessen* (1981) stellte bei afrikanischen und deutschen Kindern und Jugendlichen fest, dass ein auf der Spitze stehendes Dreieck, was als übertriebene Form dieses Körperideals aufgefasst werden kann, am mit dem Adjektiv „männlich“ assoziiert wird. Größe und Stärke sind natürlich nicht die einzigen Prädiktoren für hohes Sozialprestige. Deshalb stimmt die Aussage von *Meyer/Paradies* nur bedingt: „Die Körperhaltung signalisiert den sozialen Status und dient der Machtbalance zwischen LehrerIn und SchülerInnen“ (1993: 19). Diese Machtbalance ist durch eine Vielzahl formal-rechtlicher Faktoren geregelt. Aber unterschwellig kann die „körperliche Präsenz“ vielleicht das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinflussen. Deshalb flammt auch unter Lehramtsstudierenden immer wieder die Diskussion auf, ob es vor der Klasse ein Vorteil sein kann, wenn man groß und kräftig ist. Die Frage ist bislang m. W. wissenschaftlich nicht beantwortet, aber wer würde einen jungen Menschen von 1.65 Meter Körpergröße ernsthaft darin bestärken in der Sekundarstufe zu unterrichten, wenn nicht wenigstens ihre/seine Fächer wie z. B. Mathematik/Physik den höchsten Respekt unter den Schülern genießen. Allerdings hängen solcherart Voreinstellungen auch sehr stark mit einem bestimmten Verständnis der Lehrerrolle zusammen, die traditionell in Mitteleuropa sehr stark hierarchisch ausgerichtet ist. Dadurch sind Konflikte, die aus der nonverbalen Kommunikation entstehen können vorprogrammiert. Vom Rangniederen (der Schülerin/dem Schüler) wird erwartet, dass er/sie sich gegenüber dem Ranghöheren (der Lehrerin/dem Lehrer) „klein“ macht, also auch durch seine Körpersprache signalisiert, „du bist der Boss“. Richtet sich ein großer Schüler vor der Lehrkraft auf, schaut dieser direkt in die Augen, vielleicht sogar von „oben“ auf sie herab, kann dies von der Lehrerin/dem Lehrer als Provokation aufgefasst werden.³ Tritt umgekehrt die Lehrkraft zögerlich, gebeugt vor die Klasse, kann dieses sehr schnell als Schwäche interpretiert werden. Dass Schüler darauf nicht immer rücksichtsvoll reagieren ist hinlänglich bekannt.

³ Handelt es sich dabei um eine eher unterdurchschnittlich große männliche Lehrkraft besteht noch die Gefahr, dass diese aufgrund einer spezifischen Sozialisation besonders empfindlich darauf reagiert. Das „kleine Mann-Syndrom“ ist als spezifische Form einer Profilneurose hinlänglich bekannt und kann in solchen Lehrer-Schüler-Konstellationen zu erheblichem Konfliktpotential führen.

„Duftmarken“

Dass bei Hunden und vielen anderen Tierarten der Geruchssinn im Allgemeinen und auch zur Kommunikation eine wichtige Rolle spielt ist bekannt. Die Vorstellung, dass solche olfaktorischen Signale auch beim Menschen als Träger von Informationen dienen sollten, erscheint eher skurril. Selbst die Humanethologie, als biologische Disziplin für alles „animalische“ in uns eher aufgeschlossen als die Geisteswissenschaften, hat erst sehr spät dieses Phänomen entdeckt. Andererseits erscheint es fast naheliegend, wenn wir etwas unsere verbale Sprachkultur betrachten. Nahezu jeder kennt die Redeweise „jemanden nicht riechen können“. Tatsächlich – so der empirische Forschungsstand (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1995) – scheint es bei der olfaktorischen Komponente der nonverbalen Kommunikation vor allem um Sympathie oder Antipathie zu gehen. Zumindest ist mittlerweile experimentell nachgewiesen (a. a. O.), dass wir Duftmoleküle (z. B. Pheromone) in sehr geringen Dosierungen (zwar nicht bewusst riechen) aber wahrnehmen und darauf reagieren. Sich sehr nahe stehende Menschen können sich am Geruch erkennen, Säuglinge und ihre Mütter schon zwei Tage nach der Geburt. Ob wir den Duft eines anderen Menschen als angenehm oder unangenehm empfinden, ist individuell determiniert. Welche Bedeutung die olfaktorische Komponente der Kommunikation in der Schule hat, wird im nachfolgenden Abschnitt über die Proxemik noch näher erläutert.

Proxemik

Überlegen Sie einmal selbst, wo sie sich hinsetzen würden, wenn sie das Wartezimmer eines Arztes betreten. Sofern wir dort keinen Bekannten oder eine ansonsten attraktiv erscheinende Person vorfinden, wählen wir in der Regel den Platz, der uns möglichst viel Distanz zu den Mitwartenden gewährt. Ähnlich verhalten wir uns beim Suchen eines Sitzplatzes in einem Zugwaggon. Am deutlichsten wird dies, wenn dieser Waggon in Abteilen organisiert ist. Zunächst schauen wir vielleicht nach einem völlig leeren Abteil. Finden wir dies nicht aber eines bei dem die beiden Fensterplätze belegt sind, so setzen sich die meisten neu hinzu kommenden Reisenden direkt neben die Schiebetür. Setzt sich ein Fremder direkt neben uns, obwohl auch ansonsten noch genügend Platz wäre, ist uns dies unangenehm bis verdächtig und wir wünschen uns Abstand. Aber nicht immer gelingt es uns,

diese soziale Distanz einzuhalten. Der Zug, die Straßenbahn oder auch das Wartezimmer können überfüllt sein. Hinlänglich bekannt ist auch das Phänomen großer Erschöpfung nach einer ausführlichen Shopping-Tour in der überbevölkerten City oder einer sog. Mall. Dabei spielt die zu Fuß zurückgelegte Strecke, die Reizüberflutung durch Warenangebot und Geräuschkulisse aber auch der permanente enge Kontakt zu wildfremden Personen eine Rolle. Sicher gibt es hinsichtlich dieser Sensitivität individuelle und auch kulturelle Unterschiede (Ellgring 1986). Prinzipiell brauchen wir aber neben sozialer Nähe auch soziale Distanz und dies ist nicht zuletzt auch von unseren Lebensverhältnissen abhängig, d. h. je mehr soziale Kontakte wir haben (indem wir beispielsweise in der Großstadt leben oder in einer großen Schule arbeiten oder lernen), desto häufiger sehnen wir uns nach sozialer Distanz.⁴ So haben manche Schüler nach einem Schulvormittag (eventuell noch einschließlich der Fahrt mit einem überfüllten Schulbus) ein ausgeprägtes Bedürfnis, sich in ihr Zimmer zurück zu ziehen. Für diese ist die Vorstellung der Ganztagschule eher ein „Albtraum“.

Für das soziale räumliche Verhalten hat Hall (1968) verschiedene funktionale Zonen gefunden. Als *öffentliche Zone* bezeichnet er die Distanz zu anderen Menschen, die mindestens 4 Meter beträgt. Fremde Menschen, die uns auf mindestens 4 Meter Abstand begegnen, sind uns quasi egal. Wir nehmen sie oft nicht einmal bewusst wahr. Redner, Musiker usw. halten diesen Abstand i. d. R. zu ihrem Auditorium ein. Das Publikum bleibt eine diffuse, anonyme Masse. Man muss sich geradezu zwingen, einzelne Personen bewusst zu identifizieren und sich einzuprägen.

Im Bereich zwischen 4 Metern und etwa 1.20 Meter liegt nach Hall die *soziale Zone*. In dieser Distanz findet viel alltägliche, aber eher oberflächliche Kommunikation statt, das Grüßen eines flüchtigen Bekannten im Vorübergehen, das Verkaufs- oder Beratungsgespräch usw. Oft wird dieser Vorgang noch durch künstliche Barrieren (Schreibtische, Theken usw.) untermauert. Wir fühlen uns bei dieser Distanz noch sicher und deshalb wohl, weil irgendeine Form von unerwünschtem Körperkontakt noch nicht möglich ist.

Dies sieht im Bereich der persönlichen *Zone* schon ganz anders aus. Diese reicht von 1.20 Meter bis zu einer Minimaldistanz von 35 Zentimetern. Entsprechend würden wir am liebsten in dieser Zone auch nur solche Per-

⁴ Man spricht in diesem Zusammenhang auch von sozialem Dichtestress (vgl. Vester 1984).

sonen dulden, zu denen wir eine positive emotionale Beziehung pflegen. Noch zugeneigter müssen wir solchen Personen sein, die wir in unsere *Intimzone* hinein lassen, d. h. bei denen wir Körperkontakt als angenehm empfinden.

Leider gibt es immer wieder Situationen, die diesen natürlichen Bedürfnissen zuwider laufen, so z. B. in der überfüllten Straßenbahn oder auch beim Arztbesuch, was uns stresst. Aber auch in der Schule haben wir oft diese Situation. Lehrerinnen und Lehrer bewegen sich häufig in der persönlichen, ja sogar Intimzone ihrer Schüler/innen und umgekehrt, ganz ungeachtet der emotionalen Beziehungen, die zwischen diesen Personen bestehen. Das sich einem Schüler/einer Schülerin Nähern bis in die persönliche Zone oder sogar die Aufnahme von Körperkontakt kann bei einer positiven emotionalen Einstellung zur Lehrkraft durchaus auch als gewünschte Zuwendung aufgefasst werden, bei gegensätzlicher Beziehungslage wird dies aber vom Schüler als Eindringen empfunden und führt zu Stress und aversivem Verhalten. Das gleiche Phänomen findet sich auch unter Schülern. Während sie den Kontakt zu ihren Freunden suchen, würden sie manch andere Mitschüler am liebsten großräumig umgehen. Dabei kann auch die bereits erwähnte olfaktorische Komponente eine Rolle spielen, ohne dass dies den Beteiligten bewusst ist. Deshalb ist es problematisch, Schüler einfach nach persönlichem Gutdünken im Unterricht zusammen zu setzen oder zu trennen. Setzt man Schüler, die sich nicht „riechen“ können zusammen, so sind Konflikte und Unterrichtsstörungen vorprogrammiert. Körperkontakt kann in der Schule ebenso wenig grundsätzlich vermieden werden wie beim Arzt oder in der Straßenbahn. Dies fängt schon beim Nebeneinandersitzen an, ist oft auch lerntechnisch bedingt wie z. B. im Sportunterricht. Wie schon angedeutet, kann Körperkontakt aber auch eine pädagogische Funktion z. B. im Sinne aufmunternder oder tröstender Zuwendung sein. In der Grundschule gehört dieses „mütterliche Betreuen“ sogar zum Rollenbild zumal weiblicher Lehrkräfte (vgl. Meyer/Paradies 1993). Mit zunehmendem Alter der Schüler wird dies aber problematisch, v.a. wenn sich Lehrer Schülerinnen taktil nähern. Streicheln, Handauflegen, Täschneln, Umarmen sind Verhaltensweisen, die dem Repertoire der Mutter-Kind-Signale entstammen. „Sie wirken beruhigend und stimmen freundlich. In dieser Funktion werden sie auch in das Repertoire der Erwachsenen übernommen“ (Eibl-Eibesfeldt 1995: 604). Allerdings ist dieser positive Effekt von sehr komplexen Beziehungsfaktoren wie dem Geschlecht und der emotionalen Nähe der Kontaktpersonen abhängig (Eibl-Eibesfeldt 1995:

611f). Grundsätzlich kann man sagen, dass Frauen⁵ (und dem entsprechend auch Schülerinnen) sehr viel weniger Körperkontakt zulassen als Männer, außer es handelt sich um sehr enge männliche Freunde.

Nicht übersehen werden darf, dass Proxemik auch etwas mit Statusverhalten zu tun hat. Statushöhere Personen haben mehr „Bewegungsprivilegien“ als Statusniedere. Außer beim Militär oder im Strafvollzug wird das kaum irgendwo deutlicher als in solchen Klassenzimmern, wo ein konservativer Frontalunterricht gepflegt wird. Die Schüler müssen weitgehend auf ihren Plätzen sitzen und dürfen sich nur mit der Erlaubnis der Lehrkraft von dort entfernen, während die Lehrerin/der Lehrer sich beliebig bewegen und sogar trotz offensichtlicher Abwehrsignale der Schülerin/des Schülers, wie z. B. das Abwenden des Gesichtes, in deren/dessen persönliche Zone eindringen darf. „Die Lehrerin/der Lehrer verfügt über mehr Raum als die SchülerInnen. Die Lehrerin/der Lehrer hat mehr Berührungsprivilegien gegenüber den SchülerInnen als umgekehrt“ (Meyer/Paradies 1993: 23). Es kann aber nicht genug betont werden, dass es sich dabei um eine traditionell und formal-rechtlich begründete Rollenzuweisung handelt, die oft nichts mit dem tatsächlichen Ansehen einer Lehrkraft unter den Schülern zu tun hat und deswegen häufig von den Schülern nur toleriert, aber nicht akzeptiert wird.

Die Bewegung im Klassenzimmer kann von der Lehrkraft gezielt pädagogisch bzw. didaktisch eingesetzt werden, indem sie z. B. ihre Frontposition verlässt und sich im Raum bewegt. Die Lehrerin/der Lehrer kann allein dadurch, dass sie/er sich den Schülern nähert, diese disziplinieren oder auch animieren, sich am Unterricht zu beteiligen. Auch Unterstützung kann ein Motiv sein, sich bestimmten Schülern zu nähern, genauso wie Sympathie. Umgekehrt kann Antipathie dazu führen, dass wir bestimmte Schüler/innen bei unserem Umherstreifen im Klassenraum meiden,⁶ genauso wie umgekehrt die Schüler/innen sich Sitzpositionen im Klassenzimmer wählen, die von ihrer Einstellung zum Fach, zur jeweiligen Lehrkraft oder zur Schule insgesamt geprägt sind (vgl. Sacher 2000). Es gibt in jedem Klassenzimmer mehr oder weniger exponierte Positionen, d. h. Bereiche, die der Lehrer von der Frontposition (Tafel, Lehrerpult) am besten im Blick hat bzw. von denen die Schüler subjektiv meinen, dass sie weniger dem Lehrerblick zugänglich sind. Durch Bewegung im Klassenzimmer können wir auch die peripheren Bereiche besser kontrollieren oder um es positiver

⁵ Dies bezieht sich auf heterosexuelle Frauen.

⁶ Wir haben hier eine Parallele zum Drannehmen. Wie häufig eine Schülerin/ein Schüler drankommt, hängt ebenfalls nicht selten von Sympathie-Antipathie-Faktoren ab.

auszudrücken, die Schüler, die dort sitzen stärker in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen. Wenn wir uns im Unterricht hinter das Lehrerpult setzen, sollten wir uns bewusst sein, dass wir die „Hinterbänkler“ nur noch schlecht bezüglich ihres Verhaltens bzw. auch ihrer körpersprachlichen Signale beobachten können. Umgekehrt können uns auch diese Schüler (zumal wenn großgewachsene davor sitzen) nur noch wenig visuell wahrnehmen, was leicht zu dem psychologischen Mechanismus des „Ausblendens“ nach dem Motto „aus den Augen aus dem Sinn“ führen kann, das heißt, dass sich die Konzentration der Schüler auf etwas anderes als den Lehrer fokussiert und früher oder später auch dessen Verbalbotschaften nicht mehr wahrgenommen werden.

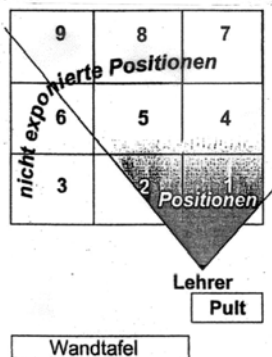


Abb. 5: Exponierte und nicht exponierte Positionen im Klassenzimmer Die Sektoren 1,2,4,5 sind exponiert. Meistens steht das Lehrerpult aus Lehrersicht vorne rechts, weil gewöhnlich aus dieser Perspektive auch die Fenster rechts sind, damit der Lichteinfall für die Schüler von links kommt, was für die überwiegenden Rechtshänder aufgrund der Schattenbildung günstiger ist (Sacher 2000: 12).

Schlussgedanken

Von vielen Lehrerinnen und Lehrern wird ihre Körpersprache nicht genügend beachtet, vielleicht weil sie sich eine weitere anstrengende Selbstkontrollfunktion während des Unterrichts auferlegen würden, müssen sie

doch ohnehin schon ihre Verbalsprache in vielerlei Hinsicht permanent reflektieren:

- Ist sie schülergemäß?
- Spreche ich Hochsprache?
- Wie formuliere ich die Frage präzise? usw.

Dazu kommen noch andere Kontrollfunktionen wie z. B. Lernfortschritte der Schüler, ihre Disziplin, die Tafelanschrift, die Struktur des Lerninhalts, die fachliche Korrektheit, die Uhrzeit usw. Außerdem ist die Körpersprache sehr eng mit unserem emotionalen Befinden verknüpft und körpersprachliche Auffälligkeiten sind nicht selten der Spiegel seelischer Zustände, auch solcher, die uns unangenehm sind, die wir gerne verdrängen, vielleicht sogar psycho-pathologischer Art, die uns existentiell bedrohen. Die Körpersprache wäre auch ein unterrichtlicher Vorgang, der für die Supervision wichtige diagnostische Hinweise liefern könnte. Oder umgekehrt: Körpersprachliche Auffälligkeiten, die i. d. R. im Kollegium und selbst von Vorgesetzten totgeschwiegen werden und oftmals über Jahre Lehrkräfte und das Unterrichtsgeschehen belasten, wären ein weiteres Kriterium zur Begründung der Notwendigkeit von Supervisoren in der Schule. Andererseits würden wahrscheinlich körpersprachliche Eigenheiten wesentlich an Bedeutung verlieren, wenn wir die Schul- und insbesondere Unterrichtskultur von einer sehr stark hierarchisch ausgerichteten „Meisterlehre“ in eine eher gleichberechtigte „learning community“ z. B. nach nordamerikanischem Vorbild umgestalten würden. Kleinere „Charakterschwächen“ spielen unter Menschen, die sich mögen kaum eine Rolle. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ständig bei ihren Schülern nach Fehlern suchen und diese nicht didaktisch, sondern oft sanktionierend im Sinne von schlechten Noten „verwerten“, ist es nicht verwunderlich, wenn umgekehrt die Schüler auch mit den Schwächen ihrer Lehrkräfte nicht nachsichtig umgehen.

Literatur

- Birbaumer, N. – Schmidt, R. F. (1991): *Biologische Psychologie*. Berlin–Heidelberg–New York u. a.
- Ellgring, H. (1986): *Nonverbale Kommunikation*. In: Rosenbusch, H. S. – Schober, O.: *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995): *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München–Zürich.
- Fast, J. (1986): *Körpersprache*. Reinbek b. Hamburg.
- Frey, S. (1984): *Die nonverbale Kommunikation*. Stuttgart.

- Hall, E. T. (1968): *Proxemics*. In: *Current Anthropology*, 9: 83–108.
- Heidemann, R. (1992): *Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten*. Heidelberg-Wiesbaden.
- Jessen, E. (1981): *Untersuchungen zur Geschlechtererkennung – die Zuordnung einfacher geometrischer Formen zu Mann und Frau in verschiedenen Altersstufen und Kulturen*. Dissertation Ludwig-Maximilian-Universität. München.
- Meyer, H. – Paradies, L. (1993): *Körpersprache im Unterricht*. Oldenburger Vor-Drucke, H. 193. Oldenburg.
- Meyer, H. (1994): *Unterrichtsmethoden*. Bd. 2. Frankfurt/M.
- Morris, D. (1994): *Das Tier Mensch*. Köln.
- Sacher, W. (2000): *Proxemik im Klassenzimmer. Studien zur Nähe und Distanz im Schulalltag*. Nürnberg.
- Schaack, E. (1977): *Zur Interpretation nichtverbalen Verhaltens im pädagogischen Kommunikationszusammenhang*. In: Reinert, G. B. – Thile, J. (Hrsg.): *Nonverbale pädagogische Kommunikation*. München.
- Vester, F. (1984): *Phänomen Stress*. München.
- Wiater, W. (1998): *Der Praktikumsbegleiter*. Donauwörth.
- Watzlawick, P. – Beavin, J. H. – Jackson, D. D. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Bern.

Über die Relevanz des Immersionsunterrichtes in der frühen Zweitsprachförderung

M. BATÁRI ILONA

Einleitung

Im Laufe der Geschichte der Menschheit waren die meisten Staatsgebilden zwei- oder mehrsprachig. In seinem Band *Geschichte der europäischen Forschung der Zweisprachigkeit* weist Els Oksaar (Oksaar 1972) darauf hin, dass allein in Europa zahlreiche Schriften aufzufinden sind, die sich bereits vor Jahrhunderten in irgendeinem Aspekt mit der Zweisprachigkeit befassten. Die wichtigsten Fragen der Vermittlung einer Zweitsprache – Wann? Warum? Wie? – sind dennoch bis heute umstritten.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich auf die Erörterung der so genannten gesteuerten Zweisprachigkeit beschränken. Es geht hier um eine bewusst gewählte Zweitsprachaneignung, wobei Kinder aus Familien der sprachlichen Mehrheit eines Landes in der Kindertagesstätte oder in der Schule an einem bilingualen Programm teilnehmen. Zwecks späterer Karrierechancen, Sicherung der Mobilität in der EU oder Traditionswahrung halten es die Eltern für wünschenswert, dass sich ihre Kinder bereits im frühen Alter eine zweite Sprache auf einem hohen Niveau aneignen.

Bei der Verwendung der Terminologie Zweitsprache gehe ich von der Definition Marianne Wilkens aus, die die Zweitsprache als eine Sprache definiert, die nicht nur in den so genannten Sprachstunden, sondern auch in alltäglichen Situationen bzw. bei Behandlung bestimmter Inhalte und Lehrstoffe zur Verwendung kommt (Wilkens 2005: 38).

Die Aneignung der Zweitsprache kann sowohl in natürlicher Sprachumgebung – durch Aufenthalt im Sprachgebiet, Einsatz eines Muttersprachlers als Kinderbetreuer – als auch im institutionellen Rahmen erfolgen. In Ungarn übernehmen letztere Aufgabe bilinguale Kindergärten und Schulen, die teils Einrichtungen der nationalen Minderheiten sind.

Da taucht die Frage auf, ob man anbetracht der wissenschaftlichen Kenntnisse bezüglich Erstspracherwerb und altersspezifische Entwicklung der Kinder, neben gesteuerter Sprachvermittlung nicht doch auch institutionell versuchen sollte – zwar in einer künstlich geschaffenen zielsprachigen Umgebung – Bedingungen zur spontanen Zweitsprachaneignung zu sichern. In

Kanada und West-Europa gibt es schon seit Jahrzehnten bilinguale Kindertagesstätten bzw. Schulen, in denen als Erzieher bzw. Lehrkräfte Muttersprachler der Zielsprache beschäftigt werden um den Kindern die Zielsprache authentisch zu vermitteln.

Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Aneignung der Erst- und Zweitsprache

Motivationsfrage

Ein wesentlicher Unterschied in der Aneignung ist, dass der Erfolg des Zweitspracherwerbs in größerem Maße von der Persönlichkeit und Motivation des Kindes abhängig ist. In muttersprachlicher Umgebung erlernen Kleinkinder ihre Muttersprache zweifelsohne – von extremen Fällen abgesehen – durch Mitleben und in der Kommunikation. Zwar in verschiedenem Tempo und unterschiedlicher Qualität, aber mit Sicherheit. Für das Kind, das sich längere Zeit in einem Land der Zweitsprache aufhält, ist die Sprache ein Mittel zur alltäglichen Durchsetzung, es geht also um eine innere Motivation. Kinder, die sich der Zweitsprache institutionell nähern, können in erster Linie von den Eltern und der Lehrerin, also von außen motiviert werden. Die Erzieher sollten deshalb das Aufrechterhalten der kindlichen Motivation stets vor Augen halten.

Besucht ein Kind in Ungarn einen Nationalitätenkindergarten, will es sich womöglich die Muttersprache der Eltern/Großeltern aneignen oder aber die Eltern möchten ihm künftige Mobilitäts- oder größere Berufschancen zusichern.

Sowohl bei der natürlichen als auch bei der institutionellen Aneignung der Fremdsprache spielen Gefühle der Zweitsprache gegenüber, ihr Prestige, ihre Anerkanntheit, die Modewellen und auch die bisherigen Erfolge des Kindes in der Sprachaneignung, seine Beziehung zum Erzieher und den anderen Kindern und seine eigenen Fähigkeiten eine große Rolle. Die Einstellung der Eltern zur Zweitsprache kann das Erlernen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Denken wir doch an eine Gastarbeiterin, die im Sprachland sich stets bemüht, für ihre Kinder Kommunikationsanlässe zu schaffen, damit sich diese die Zweitsprache möglichst bald aneignen und andererseits an eine moslemische Gastarbeiterin, deren Zielsetzung in erster Linie ist, die Kinder mit all den Traditionen des fernen Heimatlandes und der eigenen Religion vertraut zu machen. Die Kinder der beiden Mütter werden

sich in ihrer Zweitsprache unterschiedlich entwickeln. Durch das motivierende-unterstützende Verhalten der Eltern wird die Motivation der Kinder erhöht, während eine eher gleichgültige oder gar feindliche Haltung der Zweitsprache gegenüber sie senkt.

Über das ideale Alter des Zweitspracherwerbs

Viele Argumente sprechen für einen möglichst frühzeitigen Beginn der Zweit- und Fremdsprachaneignung. Zieht ein Kleinkind mit seiner Familie für einige Zeit ins Ausland, wird allgemein angenommen, dass es sich die neue Sprache mit spielerischer Leichtigkeit aneignet. So einfach und schnell, wie angenommen, geht es aber selbst im Zweitsprachland nicht. Beginnt dagegen ein Kind im selben Alter in der Heimat, sich die Zweitsprache anzueignen, wird das Vorhaben oft belächelt.

Den sicheren Erfolg kann man rein altersbedingt nicht garantieren, er hängt von der Qualität des sprachlichen Inputs und der altersangemessenen, motivierenden methodischen Vielfalt des pädagogischen Angebotes sowie von soziopsychologischen und persönlichen Faktoren ab.

Die Notwendigkeit der interdisziplinären Annäherung der Sprachaneignung

Trotz zahlreicher wissenschaftlicher Schriften ist der Vorgang der natürlichen Sprachaneignung für uns bis heute ein Rätsel geblieben. Vor der Leistung der Kleinkinder können wir lediglich Hut abnehmen (McLaughlin 1984: 9). Wir können Anfang des 21. Jahrhunderts nur von *Sprachaneignungs-Hypothesen* sprechen. Während in den 60er Jahren die Theorie des Behavioristen B. F. Skinner allgemein angenommen war, wonach die Sprachaneignung durch Imitation, mit Hilfe der allgemeinen Lernstrategien, gesteuert durch das Feedback der Eltern/Umgebung erfolge, setzte sich in den 70er Jahren die Ansicht des Strukturalisten Noam Chomsky durch. Er bezweifelte, dass Spracherwerb mit Nachahmung gleichzusetzen wäre und behauptete, dass die Fähigkeit zum Erkennen der Struktur der in der Umgebung gesprochenen Sprache jedem Menschen angeboren sei. Wir würden demnach ein universelles, vorkodiertes grammatisches Vorwissen besitzen. Kinder verschiedener Umgebungssprachen gingen ähnliche anfängliche Entwicklungsphasen durch. Die angeborene strukturerkennende Fähigkeit konnte aber noch nicht nachgewiesen werden. Nach Moerk (1985: 565) führe

die intensive Kommunikation mit der Mutter zum syntaktischen Erschließen der Muttersprache. Die Eltern helfen dem Kind instinktiv beim Erkennen der sprachlichen Strukturen. Jerome S. Bruner und Catherine Snow – nach Vigotski – nähern sich der Sprachaneignung aus der sozialen und Interaktions-Perspektive. Sie versuchen zwischen den großen Theorien zu vermitteln. Die Sprachaneignung ordnen sie dem Prozess der Sozialisation zu, sie sei Teil der seelischen und kognitiven Entwicklung der Persönlichkeit. Das Kind lerne parallel die gesellschaftlichen Normen, Rollen kennen (Navracsics 2000: 191). Popper-Lorenz stellten 1985 die Dialog-Hypothese auf – parallel zur Evolutionstheorie wird das Leben als fortwährender Erschließungsprozess neuer Kenntnisse interpretiert: je aktiver dabei vorgegangen sei, umso mehr könne man sich entwickeln (Butzkamm 1994: 12). Peter Graf und Barry McLaughlin vertreten, ausgehend von der Kognitionspsychologie, eine komplexe Auffassung: der Sprachgebrauch entwickle sich parallel zur Entdeckung der Umgebung mit allen Sinnen (Graf 1997: 36). Die Lernstrategie solle daher nicht nur nach sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern auch nach dem kognitiven Entwicklungsstadium des Kindes ausgewählt werden.

Anthropologische und entwicklungspsychologische Argumente für einen Frühbeginn

Viele Fachleute teilen die Ansicht von Gesell (1956), demnach Kinder unter 10 Jahren besonders erfolgreich in der Fremdsprachen-Aneignung seien, aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Kreativität, ihrer Offenheit für alles Neue, ihrer Neigung zur Imitation. Sie hätten viel Spaß an der Artikulation und seien neugierig auf unbekannte Sprachen. Die neue Sprache sei für kleine Kinder ein Mittel zur Kommunikation und nicht die Gesamtheit grammatischer Regel (Gesell 1956: 8). Für das Kleinkind sei es ein Abenteuer, eine neue Sprache zu sprechen, die werde oft auch als Geheimsprache aufgefasst. Das Kind äußere sich gerne in der Fremdsprache, habe noch keine Hemmungen. Es akzeptiere nach anfänglichem Verwundern, dass zu gewissen Zeiten im Kindergarten/in der Schule nur die neue Sprache gesprochen wird. H. Aebli zweifelt allerdings an dieser Hypothese, er meint, ein jeder Mensch habe spezielle Entwicklungsphasen, die das Erlernen einer Zweitsprache/Fremdsprache begünstigen würden (Aebli 1974: 182). Die Entwicklung eines Kindes hänge ja doch auch von seinen soziokulturellen Verhältnissen ab. Dieses Gegenargument lasse ich

gelten, halte aber unter durchschnittlichen europäischen Verhältnissen die soziokulturellen Umständen entstammenden altersgemäßen Abweichungen in der Entwicklung der Kleinkinder nicht für derart gravierend, dass das bevorzugte Erlernen der Zweitsprache in dem frühen Kindesalter dadurch hinterfragt werden könnte.

Freilich sollten wir den Erwartungen des Kleinkindes beim Zweitspracherwerb gerecht werden und die Zweitsprache durch lustige Sprüche, mimisch-nachahmende Spiele, Lieder mit Bewegungen und Wettbewerbe annähern.

Physiologische Argumente für einen Frühbeginn

Die beiden Gehirn-Physiologen Penfield und Roberts haben festgestellt, dass die Kapazität der menschlichen Gehirnzentren in bestimmten Lebensphasen größer sei. Laut ihrer Forschungen sei die Kapazität der für die Sprachen verantwortlichen Gehirnzentren zwischen dem ersten und dem neunten Lebensjahr am höchsten (Navracsics 2000). Lenneberg (1967) spricht geradezu von einer kritischen Periode, die vom 2. Lebensjahr bis zur Pubertät andauere, und in der die Kinder besonders anfällig für Sprachen seien. Knudsen (2003) behauptet, dass in dieser sensiblen Periode die spätere Entwicklung der interneuronalen Verknüpfungen determiniert werde. Wenn in dieser Zeit keine Erfahrungen gesammelt würden, werde die Entwicklung unwiderrufbar abgeschlossen (Knudsen 2003). Davon zeugten auch konkrete Fälle wie das Schicksal des Mädchens Genie (Curtiss 1977). Wird die Muttersprache in den sensiblen Perioden nicht angeeignet, habe man kaum eine Chance, sie später noch zu erlernen, nicht zu sprechen von den Fremdsprachen. Die Aneignung der Muttersprache sei also die Grundbedingung zum späteren Erlernen einer Zweitsprache.

Jacobs und Schumann ist es 1992 gelungen zu beweisen, dass unser Gehirn das Leben lang flexibel bleibt (Jacobs&Schumann 1992: 294). Das menschliche Gehirn ist also ein dynamisches Organ, das sich den Anforderungen der Umgebung ständig anpassen kann.

Kim, Relkin, Lee und Hirsch (1997) wollten das Verhältnis der Aneignung der ersten und zweiten Sprache zueinander mit Hilfe von Magnetresonanz-Untersuchungen (fMRI) eingrenzen. Sie haben festgestellt, dass die im Erwachsenen-Alter angeeignete Sprache im Gehirn räumlich separiert von der Muttersprache im sog. Broca-Areal, während bei Sprach-Frühbeginnern die Erst- und die Zweitsprache in einem gemeinsamen frontalen Areal

repräsentiert sind. Einen indirekten Beweis für die Separiertheit der Sprachen lieferte die Tatsache, dass bei klinischer Behandlung von mehrsprachigen Patienten mit Gehirnverletzungen den Ärzten auffiel, dass die Sprachen verschieden betroffen waren.

Im Wernicke-Areal sind dagegen keine oder kaum Unterschiede aufzufinden.

Nach unseren neuesten Erkenntnissen (Teepe 2005) nimmt die Neuroplastizität mit dem Lebensalter etwas ab, und bleibt nach der Pubertät auf einer ca. 36% niedrigeren Kapazität als die maximale relativ konstant bestehen. Nach Knudsen werden die interneuronalen Verknüpfungen durch Erfahrungen angeregt (Knudsen 2004). Die Flexibilität unseres Gehirns für phonologische und wahrscheinlich auch für grammatische Leistungen bleibt nicht bestehen. Dennoch können Erwachsene ebenfalls sehr erfolgreich in der Aneignung von Fremdsprachen sein: ihre Fähigkeit zum Lösen von Problemen, die Anstrengung der sozialen Integration wirken nämlich kompensierend.

Beginnt die Aneignung sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprache vor dem 7. Lebensjahr, könnten nach Teepe beide Sprachen auf besonders hohem Niveau angeeignet werden (Teepe 2005: 7). Es gebe nämlich selbst innerhalb des Bereiches der Sprachaneignung sensible Perioden, siehe z. B. bei der Phonologie. Schon Neugeborene könnten kurz nach der Geburt die menschliche Sprache von anderen Lauten unterscheiden, mit 6 Monaten könnten sie sogar die Laute aller Sprachen differenzieren. Mit 10 Monaten könnten sie aber nur noch die Phoneme ihrer Umgebungssprache erkennen (Grimm und Weinert 2002). Es genüge den Babys schon relativ wenig Kontakt zu einer Sprache, um die Laute der erlebten Sprache kategorisieren zu können. Der persönliche Kontakt könne aber durch Tonträger nicht ersetzt werden.

Bei der Sprachaneignung spielen also sowohl biologische, psychische und soziale als auch kognitive und nervliche Faktoren mit, die sprachliche Entwicklung kann also nicht separat betrachtet werden. Die verschiedenen Theorien ergänzen einander mehr oder weniger. Die natürliche Lernleistung des Kindes ist außerordentlich komplex (Papp 1994: 324).

Im Laufe der Sprachaneignung können wir von mehreren, aufeinanderbauenden Entwicklungsstapen sprechen. Die Effektivität hängt von den sensorischen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten ab, die von den verschiedenen Nervenbahnen vermittelt werden. Kritische Phasen der Erst- und Zweitsprache konnten noch nicht getrennt nachgewiesen werden. Trotz

einander oft abstreitenden Forschungsergebnisse können wir behaupten, dass uns im Bereich der Zweitsprachaneignung neue Perspektiven eröffnet wurden (Nikolov 2002: 18). Fest zu stehen scheint auf jeden Fall, dass die frühe Stimulation und die intellektuelle Herausforderung eine positive Wirkung auf das Gehirn ausüben.

Van Parreren (1976) betont, die so genannten sensiblen Phasen seien nur dann gültig für die Zweitsprache, wenn sie analog zur Erstsprache angeeignet wird. D. h., im Sinne der Effektivität soll die Zweitsprache in diesem Alter immersiv statt grammatisch-analytisch vermittelt werden.

Über den Vorgang des Mutterspracherwerbs

Anhand von Videoaufnahmen konnten auf den Vorgang der Erstsprachaneignung Rückschlüsse gezogen werden. Das Kind erfährt die ersten sprachlichen Inputs von der Mutter und der Familie. Mutter, Vater und selbst die Geschwister unterhalten sich instinktiv von erster Minute an mit dem Baby. Und die Mitteilungen werden vom Säugling begriffen, ohne das Gehörte wortwörtlich zu verstehen. Nach Hörmann (1981) gelangen wir nicht von der Wortebene zur Bedeutungsebene, sondern umgekehrt: vom Gedanken, der Intensionsstruktur zur Sprache (Butzkamm 1993: 5). Die Mutter bietet ihrem Kind eine Kette von kognitiven Kenntnissen und dosiert die sprachlichen Inputs je nach Reaktion und Aufnahmefähigkeit des Kindes. Sie verwandelt ihre Sprache unbewusst in einfache, sich oft wiederholende Schablone um, die für den Säugling absehbar und leicht interpretierbar sind. Die Eltern versuchen instinktiv durch übertriebene Intonation, höhere Stimmlage und Kontrastieren die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken und die mitgeteilten Inhalte verständlich zu machen. Sie sprechen wesentlich mehr, als es in der gegebenen Situation notwendig wäre und wiederholen den Inhalt ihrer Mitteilungen des öfteren, manchmal in einer anderen Ausdrucksweise. Nach Canetti sei die Beobachtung, dass Kinder sich wiederholende Handlungsabläufe genießen würden, auf den Reifeprozess des Nervensystems zurückzuführen (Canetti 1987: 46). Die Nervenbahnen würden nämlich durch den wiederholten Einsatz aufgrund ähnlicher Erfahrungen stabilisiert.

Beim Anschauen eines Bilderbuches werden kurze, einfach strukturierte Sätze gebildet. Vom Mutter-Kind Dialog lässt sich die grammatische Struktur der Muttersprache erschließen. Der Sinn für Syntax erwächst aus dem Dialog. Wird eine Mitteilung verstanden, wird nach Seliger (Seliger 1977: 275) automatisch auch ihre Syntax mitbegriffen. Der Aneigner einer

Sprache stelle unbewusst Hypothesen über die grammatischen Regeln auf, nach denen der Wortlaut des auszudrückenden Gedankens gebildet wurde. Das verstehende Hören und die gelungene Mitteilung können nach Butzkamm bereits als grammatische Leistung aufgefasst werden. Selbst die natürliche Sprachaneignung könne daher von Anfang an als Sprachvermittlung angesehen werden (Butzkamm 1993: 12). Die Eltern unterhalten sich mit dem Baby wie ein guter Sprachlehrer: sie stellen ihm u. a. typische Sprachlehrer-Fragen, auf die ihnen die Antwort schon von vornherein bekannt war. Die Mutter schenkt dem Baby ihre ganze Aufmerksamkeit und nimmt selbst die kleinsten Nuancen wahr. Sie widerspiegelt die vom Kind geschaffenen Sätze und wiederholt sie überinterpretiert. Dadurch wird das Baby erneut zur Kommunikation angeregt und die Mutter kann prüfen, ob die vorige Mitteilung auch so gemeint war. Die ständigen Rückfragen sind unerlässlich. Eine wesentliche Bedingung des Erstspracherwerbs stellt das funktionierende Kommunikationssystem dar.

Über die Immersionsmethode

Im institutionellen immersiven Zweitspracherwerb sind viele Analogien zum Erstspracherwerb aufzufinden. Auch die Zweitsprachaneigner frühen Alters sollten die neu eingeführten Vokabeln überartikuliert, immer wieder auftauchend zu hören bekommen. Sie brauchen authentischen, aber vereinfachten zielsprachigen Input. Auch der Lehrer versucht die neuen Vokabeln einsprachig, mit viel Mimik und Pantomime erschließbar zu präsentieren, im Unterschied zur Mutter sucht aber die Lehrkraft bewusst nach Mitteln zur Veranschaulichung. Meines Erachtens kann die Immersionspraxis in vielen Bezügen analog zum Erstspracherwerb gestaltet werden. Die Immersion, das so genannte Sprachbad, bedeutet ein „Eingetauchtwerden“ in zielsprachige Inputs. Die Immersionsmethode berücksichtigt, dass für das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur der möglichst frühe Beginn, sondern auch die Intensität des Kontaktes zur neuen Sprache entscheidend ist. Die Immersionsmethode kann nach Wode nur effektiv sein, wenn sie hinreichend intensiv ausgeübt wird, das heißt, sie sollte in der Schule mindestens 60-70% der Regelunterrichtszeit betragen und sollte strukturell möglichst vielfältig und kontinuierlich über 6-7 Jahre gegeben sein (Wode 2006). Die neue Sprache ist Arbeits- und Umgangssprache. Inhalt und Sprache haben in dieser Unterrichtsform die gleiche Wichtigkeit. Nach dem Prinzip „Eine Person – eine Sprache“ spricht eine Erzieherin nur Deutsch, die andere nur die neue

Sprache. Alles was sie tut, verstärkt sie durch Mimik, Gestik und Pantomime, so dass das Kind sich die neue Sprache Stück für Stück selbst aus dem Zusammenhang und der Situation erschließen kann. Die bilingualen Grundschulklassen werden in der BRD im optimalen Fall, wie z. B. in Frankfurt a. M. an der Texterschule (Christ 1999) von zwei Lehrerinnen unterrichtet, die – mindestens für die halbe Unterrichtszeit – gemeinsam für den Unterricht zur Verfügung stehen (ob in der Gesamtklasse oder in Gruppen). Sie sind für die Kinder die sprachlichen Informanten. In Ungarn können aus finanziellen Gründen kaum Muttersprachler beschäftigt werden. Die angehenden Grundschul-Lehrkräfte bekommen aber eine spezielle, zielsprachenmethodische Ausbildung in den Fächern Sachkunde, Musik und Sport. Das Wesentliche der Immersionsmethode besteht darin, dass die Zweitsprachaneigner die Sprache als Text wahrnehmen, anstatt Lauten, Silben, Endungen und grammatischen Strukturen zu begegnen. Die Kinder hören fließende Mitteilungen in der Zielsprache, der authentische Text wird nicht nach frequentiertem Wortschatz oder bestimmten grammatischen Erscheinungen ausgewählt, sondern nach dem altersspezifischen Interesse der Lernenden. Ohne grammatische Analysen und Bewusstmachung eignen sich die Kinder komplexe Strukturen, Makrolexeme an, als ob sie Vokabeln lernen würden. Der entscheidende Punkt bei der Immersionsmethode an Grundschulen ist die strikte Handlungsorientierung im Sprachlernprozess: Kinder lernen in zwei Sprachen, indem sie in zwei Sprachen handeln lernen. In diesem ihrem Handeln erwerben sie bzw. erweitern und vervollkommen sie ihre persönliche Kompetenz in zwei Sprachen. Die Motivation der Schüler wird durch die vermehrte Eigentätigkeit und durch die hohe Praxisrelevanz und den Lebensweltbezug gewährleistet. Sie erkennen die Einsatzmöglichkeiten der Zweitsprache und können diese gezielt verwenden (Christ 1999).

Über die Gefahren der Immersionsmethode

Die Überforderung der Schüler aufgrund des Gebrauchs der Fremdsprache ist einer der zentralen Punkte bei der Evaluation der bilingualen Einheit. Durch eine didaktische Reduktion, unterschiedlichste Unterrichtsmethoden und eine entsprechende Aufbereitung der verwendeten Materialien kann dieser Gefahr entgegengewirkt werden. Bilingual unterrichtete Klassen arbeiten zwar langsamer in den Stunden, benötigen aber in der Nachbereitung des Stoffes weniger Zeit und Aufwand, da sie den Stoff bereits

durchdrungen haben in der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit Inhalt und Sprache (Wider Kippe 2003). Wider Kippe betont, dass selbst in den muttersprachlich besuchten Fächern eine spielerische Festigung der Fachausdrücke empfehlenswert wäre. In den naturwissenschaftlichen Fächern werde der Lernprozess oft durch ein Unverständnis der Fachsprache erschwert. Für viele Schüler bereitet es enorme Schwierigkeiten, sich auf die nächste bilinguale Stunde vorzubereiten, falls ihre Eltern die Zielsprache nicht beherrschen. Idealerweise können die Kinder in der schulischen Nachmittagsbetreuung von einer Lehrerin unterstützt werden. Werder und Emendörfer berichten über einen möglichen Mangel in der Kenntnis der muttersprachlichen Fachbegriffe nach dem bilingual besuchten Sachunterricht. Die Schüler reproduzierten nämlich anfangs trotz der *wordlists* nur die englischen Fachbegriffe und mussten somit bei Auswertungsphasen, die auf Deutsch stattfanden, zwischen den zwei Sprachen hin und her springen (*code-switching*). Nach und nach kam aber doch ein ungezwungener Umgang mit den zwei Arbeitssprachen zustande, was jedoch zur Folge hatte, dass die SchülerInnen die Sprachen nicht unbedingt bewusst und getrennt voneinander einsetzten. Im Allgemeinen verstanden die Schüler die englischen Arbeitsanweisungen gut und waren motiviert sich bei Gruppenarbeiten in der Fremdsprache zu unterhalten (Werder-Emendörfer 2005).

Resümee

In meinem Schreiben wollte ich nach einem Überblick der neuesten Forschungsergebnisse aus allen relevanten Wissenschaftszweigen bezüglich Muttersprach- und Zweitspracherwerb die Berechtigung des frühen institutionellen Zweitspracherwerbs mittels Immersionsmethode hinterfragen. Zahlreiche Entwicklungspsychologische, anthropologische und physiologische Studien sprechen für die Hypothese, dass bei Aneignung einer Zweitsprache in früher Kindheit aufgrund der Ausnützung der so genannten für den Spracherwerb kritischen Perioden, ein besonders hohes sprachliches Niveau erzielt werden könne, falls die Zweitsprache analog zur Muttersprache angeeignet werde. Aus der Erörterung der Immersionsmethode erweist sich, dass sie dem natürlichen Spracherwerb ähnliche Züge aufweist und den altersgemäßen Lerneigenschaften der Kinder gerecht wird. Die an den bilingualen Grundschulen geschaffene „natürlich gekünstelte“ (Wode) Situation wirkt anregend auf die angeborene Sprachaneignungsfähigkeit der Kleinkinder, da sie mit den zielsprachigen Inhalten handelnd umgehen

können. Die Verwendung der Zielsprache verlangt oft ein anderes Angehen des Themas und veranlasst den Lehrer, mehr Redundanz zur Vertiefung des Stoffes einzubringen. Dadurch kommt es scheinbar zu einer Verlangsamung im Aufarbeiten des Lehrmaterials, andererseits wird der Lehrstoff tiefgehender angeeignet. Im Rahmen des Immersionsunterrichts soll auch gesteuert vorgegangen werden, da für die Festigung des speziellen Wortschatzes der zu behandelnden Themenbereiche vielseitig gesorgt werden muss. Wenn wir die sprachliche Entwicklung der an deutschen Schulen lernenden Migrantenkinder unter die Lupe nehmen, müssen wir feststellen, dass das rein immersive Lernen der Zweitsprache bei weitem nicht ausreicht und eine gezielte Sprachförderung durchaus ihre Berechtigung behält. Im institutionellen Rahmen könnten die Schüler ohne die spielerischen Einheiten zur Wortschatz- bzw. Strukturfestigung innerhalb des Immersionsunterrichts überfordert werden.

Literatur

- Butzkamm, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart.
- Christ, H. (1999): *In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 12 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/christh2.htm
- Freudenstein, R. (1979): *Fremdsprachenlernen im Kindesalter*. Dortmund.
- Graf, P. (1997): *Lernen in zwei Sprachen – Konzeptuelle Grundlagen*. In: Bildung und Erziehung, 50. H. 1: 23–50.
- Grimm, H. – Weinert S. (2002): *Sprachentwicklung*. In: Oerter R., Montada L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: 517–550.
- Hubel, David R. (1989): *Auge und Gehirn*. Bibliothek Spektrum Wissenschaft, Bd. 20. Heidelberg.
- Knapp, A. – Knapp Potthof-K. (1982): *Fremdsprachen lernen und lehren*. Stuttgart.
- Knudsen, E. I. (2003): *Early experience and critical periods*. In: Squire L. R. – Bloom F. E. – McConnell S. K. – Roberts J. L. – Spitzer N. C. – Zigmond M. J. (Hrsg.): *Fundamental neuroscience*. Amsterdam: 55–73.
- Knudsen, E. I. (2004): *Sensitive periods in the development of the brain and behavior*. *J Cogn Neurosci* 16:1412–1425.
- Lengyel, Zs. (1981): *Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből*. Budapest.
- Lenneberg, E. H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M.
- McLaughlin, B. (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London.
- Moerk, E. L. (1985): *Picture book reading by mothers and young children and its impact upon language development*. *Journal of Pragmatics*, 9: 547–566.

- Navracsics, J. (2000): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest.
- Nikolov, M. (2002): *Developing Second Language Proficiency: Young Learners, Adolescents, and Adults*. Akadémiai Doktori Értekezés. Budapest.
- Papp, T. (1994): *Az anyanyelvi tudás és az eredményes idegennyelv-tanulás összefüggésének néhány kérdéséről I–II*. Nyr. 1994/3: 3233–30, 1994/4: 415–421.
- Rösch, H. (Hg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache*. Braunschweig.
- Teepe, H. (2005): *Legitimation der Frühförderung des Zweitspracherwerbs*. Institut für Anglistik III.
www.learn-line.nrw.de/angebote/sprachenwerkstatt/download/Handout_Teepe.pdf
- Vilke, M. (1979): *Die Vorteile des Frühbeginns*. In: Freudenstein, R. (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen im Kindesalter*. Dortmund.
- Werder, A. – Emendörfer K. id: 540 (2005): *Leitfragen*.
www.zum.de/wettbewerbe/unterricht_innovativ/projekte2005/werder/Unterricht%20innovativ%20Leitfragen.rtf
- Wider Kippe, M. (2003): *Didaktik des Immersionsunterrichts*. NW EDK: Arbeitsgruppe Sprachen: Untergruppe Immersion
lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehrer/ausb/mat/immersion.pdf
- Wilken, M. (2005): *Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit*. Dissertation. Internetseite der Hochschulbibliothek Technische Hochschule Aachen. deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976792109&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=976792109.pdf
- Wode, H. (2006): *Der Kontakt zur neuen Sprache – auch und gerade in KiTa und Schule*. In: Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team. Ergänzbare Sammlung. Regensburg/Berlin.
- Zimmer, H. D. (1988): *Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 15: 149–163.

Interkulturalität und Deutsch als Zweitsprache im Schulbuch oder: Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur¹

MARTIN PLIENINGER

Einleitung

In einer ersten Sichtweise diskutiert der Beitrag, in der Unterscheidung zu einem multikulturellen Ansatz, konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Lernen und Lehren und zeigt praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel des integrierten Sprach-/Lesebuches ‚Doppel-Klick‘, Ausgabe Südwest. In einer zweiten Sichtweise werden am gleichen Lehrwerk, incl. seiner differenzierenden und individualisierenden Begleitmaterialien, konzeptionelle Ansätze vorgestellt, welche in besonderer Weise die spezifischen Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache aufgreifen und umsetzen.

1. Zum Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern in Deutschland

Die These, dass Bildung eine zentrale Rolle für die Zukunftsperspektiven junger Menschen spielt, ist ebenso richtig wie trivial. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kommt hinzu, dass Bildung eine Schlüsselrolle bei der Integration spielt. Ohne Bildung verschlechtern sich die Integrationsperspektiven rapide und ohne entsprechende Schulabschlüsse sind positive Zukunftsperspektiven in der Bundesrepublik Deutschland nur sehr schwer vorstellbar. Deshalb ist es wichtig, dass mit dem Bildungsbericht 2006 erstmals Zahlen zur Migrationssituation in der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt wurden, die um einiges präziser die Migrationswirk-

¹ Der Beitrag basiert auf einem Vortrag des Autors auf dem X. Türkischen Internationalen Germanistik-Kongress im Mai 2007 an der Selçuk Universität, Konya/Türkei. Er wurde erstmals veröffentlicht unter: PLIENINGER, M. (2007): Interkulturalität und Deutsch als Zweitsprache im Schulbuch oder: Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur. In: X. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 2007 – Tagungsband. Konya/Türkei: Selçuk Universität, S. 543–570.

lichkeit widerspiegeln, als dies bislang über das Ausländerrecht geschehen ist. Der Bildungsbericht 2006 beschreibt auf Seite 139:

„Die Zuwanderung in Deutschland wird gegenwärtig statistisch in einer neuen Form erfasst, die man als Wechsel von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept bezeichnen kann. Bis in die jüngste Vergangenheit wurde in der amtlichen Statistik die Zuwanderung über das an der Staatsangehörigkeit orientierte Ausländerkonzept erhoben. Spätestens seit den international vergleichenden Schulleistungsstudien IGLU und PISA hat sich auch in Deutschland die Erkenntnis durchgesetzt, dass mit dem Ausländerkonzept der Charakter und die Größenordnung der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgaben für Bildungspolitik und pädagogische Praxis nicht angemessen abgebildet werden können. Zum einen werden damit Spätaussiedler, zum anderen eingebürgerte Personen mit eigener oder über die Eltern vermittelter Migrationserfahrung nicht erfasst. Letzteres ist insbesondere aufgrund der Gesetzesänderung zum 1.1.2000 relevant, da in Deutschland geborene Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit nunmehr nach dem Ius-soli-Prinzip erwerben können, sofern ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat (§ 4 StAG).“

Auf der Basis des Mikrozensus 2005, veröffentlicht im Bildungsbericht 2006 (S. 142) leben etwa sechs Millionen Menschen mit Migrationshintergrund unter 25 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland. Dies entspricht einem Anteil von insgesamt 27,2%. Wenn bereits knapp die Hälfte dieser jungen Menschen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt (s. ebenda) und z. B. 87% der jungen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland geboren wurde (s. ebenda; S. 145) bedeutet dies zum einen, dass diese Menschen bislang weitgehend durch das Raster einer Integrationspolitik gefallen sind, die sich zu sehr am Reisepass und der damit verbundenen Staatsangehörigkeit orientierte. Es zeigt aber auch, dass sich die Bundesrepublik Deutschland zunehmend mit der Frage eines interkulturellen Basiskonzeptes wird beschäftigen müssen, davon ausgehend, dass diese etwa sechs Millionen jungen Menschen zwar in überwiegendem Maße ihren Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik Deutschland suchen und finden, dass sie aber gleichzeitig noch für eine geraume Zeit ihre kulturelle Identität zu einem nicht geringen Maße über ihr Herkunftsland, ihre Herkunftssprache und ihre Religion definieren werden. Diese innere Zerrissenheit wird deutlich, wenn junge Erwachsene mit türkischem Migrationshintergrund gemäß HAMMERAN, REGINE et al. (2007: 131) sagen: „Ein bisschen türkisches Fernsehen oder ein bisschen türkisch reden im Alltag muss sein, dann ist man wieder stark.“

Wenn 31,8% aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Hauptschule besuchen und davon fast die Hälfte (48,3%) Schülerinnen und Schüler

mit türkischem Migrationshintergrund sind (s. Bildungsbericht 2006: 152) begründet dies nachdrücklich die Notwendigkeit eines Lehrwerkes wie ‚Doppel-Klick‘. Im Übrigen ist nicht uninteressant, dass der Migrationsanteil in der Realschule derzeit bei 38,6% und im Gymnasium bei 33,2% liegt, wobei die Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund mit 22,1% und 12,5% hier keine dominierende Rolle spielen (s. ebenda).

2. Zur Definition und didaktischen Umsetzung des in ‚Doppel-Klick‘ verwendeten Begriffs der ‚interkulturellen Grunderfahrungen‘

Wenn ‚Doppel-Klick‘ von Interkulturalität spricht, versteht es darunter etwas bewusst anderes, als mit dem Begriff der Multikulturalität üblicherweise ausgedrückt wird: PAUL MECHERIL hat in einem im Internet veröffentlichten Beitrag zur ‚Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik?‘ auf Seite 2 unter anderem über die Definition von Multikulturalität den Unterschied präzise herausgearbeitet, wenn er schreibt:

„Wenn wir von Multikulturalität reden, dann gehen wir davon aus, dass es Differenzen gibt und bestärken in der Rede von den Unterschieden diese Unterschiede. Die multikulturelle Gesellschaft besteht aus Türken, Italienerinnen, Deutschen, Marokkanern ..., und diese Rede ist darauf angewiesen, dass die konstatierte Unterschiedlichkeit, die Distinktion der Personengruppen gewahrt bleibt. Im Rahmen dieser Differenzfeststellung wird der und die Andere als national, kulturell und oder ethnisch anders erkannt. Die Multikulturelle Gesellschaft unterscheidet, indem sie durch die Brille nationaler, ethnischer und kultureller Differenzen schaut und das Andere als national, ethnisch und oder kulturell anders konstruiert: Nationalisierung – also das Unterscheiden zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ in einer nationalen Semantik –, Ethnisierung – also der Prozess der Zuschreibung ethnischer Zugehörigkeit – und Kulturalisierung – der Prozess, in dem die kulturelle Herkunft und Position von Menschen als hervorstechendes und prägendes Merkmal für Identität und Verhalten dieser Person angesehen wird – sind die bekannten Verfahren der Erzeugung des Anderen im Multikulturalismus.“

Das Lehrwerk Doppel-Klick geht deshalb ganz bewusst nicht von einem multikulturellen, sondern von einem explizit interkulturellen Ansatz aus, um im Sinne des obigen Zitates von PAUL MECHERIL eben gerade nicht ‚das Andere‘ zu konstruieren und keine ‚Differenzfeststellungen‘ zu tätigen. Der Begriff der Interkulturalität steht dabei im Diskurs zum Begriff der Transkulturalität, wie ihn unter anderem WOLFGANG WELSCH beschreibt. Die Unterschiede, Überschneidungen und Gemeinsamkeiten der beiden Begrifflichkeiten sollen hier aber nicht ausgeführt werden.

Der Begriff der Interkulturalität wird dabei in zwei sich völlig unterscheidenden Definitions- bzw. Bedeutungskontexten verwendet. STEFANIE RATHJE setzt sich in einem Aufsatz mit dem Titel ‚Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts‘ mit den sich unterscheidenden Definitionen des Interkulturalitätsbegriffs auseinander, wenn sie auf Seite 3 schreibt:

„Die Stellungnahmen zu Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz bewegen sich zwischen eher ökonomisch orientierten Konzepten, die vor allem Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund stellen und eher geisteswissenschaftlichen, bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Effizienzerwägungen gegenüber skeptisch eingestellt sind und vor allem den Aspekt menschlicher Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion betonen.“

JÜRGEN BOLTEN fragte bereits 2004 in der Überschrift eines Aufsatzes: „Wie fremd kann, darf und muss das Fremde sein?“ Er fokussiert dabei die von STEFANIE RATHJE beschriebenen ökonomischen Effizienzgesichtspunkte, die im Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation sicher angemessen erscheinen, nicht aber im Bereich bewusst betonter bzw. nicht betonter „kulturell konstatierter Unterschiedlichkeit“ (s. o.).

Das Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ verfolgt deshalb einen interkulturellen Ansatz, der auf den beiden nachfolgenden Grundannahmen und auf einer Veröffentlichung von GERHARD NEUNER & HANS HUNFELD (1993) basiert:

1. Die interkulturelle Perspektive richtet sich auf das, was alle Menschen, alle Schülerinnen und Schüler, egal welcher sozialen und kulturellen Herkunft, verbindet, er richtet sich auf das Gemeinsame in ihren Erfahrungen.
2. Zentral sind Grunderfahrungen, die auf der ganzen Welt Gültigkeit haben und die deshalb auch allen Lernenden etwas bedeuten:
 - grundlegende Existenz Erfahrungen (*Geburt; Tod; Dasein in der Welt*)
 - 1. die persönliche Identität („Ich“-Erfahrung; *persönliche Eigenschaften*)
 - 2. die soziale Identität im privaten Bereich (*die private Gemeinschaft, z. B. Familie: „Wir“-Erfahrung*)

3. die soziale Identität im öffentlichen Bereich (z. B. *Nachbarschaft, Gemeinde, Staat* usw.: „*Sie*“-Erfahrung)
4. Partnerbeziehungen (*Freundschaft; Liebe*: „*Du*“-Erfahrung)
5. Behausung (*Haus; Heim*)
6. die Umgebung jenseits der privaten Sphäre (*Umwelt; Natur; Zivilisation* usw.)
7. Arbeit (*Unterhaltssicherung*)
8. Erziehung (*Wertorientierung in einer Gemeinschaft*)
9. Versorgung (*Nahrung; Kleidung* usw.)
10. Mobilität (*Raum-Erfahrung; Verkehr* usw.)
11. Freizeit / Kunst (*zweckfreie Lebensgestaltung*)
12. Kommunikation (*Benutzung von Zeichensystemen Medien*)
13. Gesundheitsfürsorge (*Gesundheit; Krankheit; Hygiene*)
14. Norm- und Wertorientierung (*ethische Prinzipien; religiöse Orientierung etc.*)
15. zeitlich-historische Erfahrung (*Vergangenheit; Gegenwart; Zukunft*)
16. geistige und seelische Dimensionen (*Selbstreflexion; Vorstellungskraft / Phantasie; Erinnerung; Emotion* usw.)

Was bedeutet auf dieser Basis ‚interkulturell‘ für das Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ konkret?

- a) Der Begriff meint nicht „multikulturell“, nicht die Unterschiede zwischen den und die Verschiedenartigkeit der Kulturen, nicht den Blick auf „das Andere“.
- b) Die interkulturelle Perspektive richtet sich auf das, was alle Menschen, alle Schülerinnen und Schüler, egal welcher sozialen und kulturellen Herkunft, verbindet, auf das Gemeinsame in ihren Erfahrungen.
- c) Diese Grunderfahrungen werden in Themenkapiteln entwickelt, die im Verlauf der Schuljahre zyklisch entwickelt werden.
- d) Bei der Textauswahl wird der Blick auf „das Andere“ vermieden, dafür werden gemeinsame Grunderfahrungen genutzt.
- e) Der Perspektivwechsel entwickelt und fördert die Empathiefähigkeit und die Ambiguitätstoleranz der Schülerinnen und Schüler.
- f) Es gehört zum Grundkonzept des Lehrwerkes, Mehrsprachigkeit, verschiedene Sprachen und Sprachvergleiche integrativ einzubeziehen.

- g) Wichtig sind auch die Namensgebung, sowie die entsprechenden Fotos von Personen, so dass Identifikationsmöglichkeiten für alle Schülerinnen und Schüler möglich sind.

Drei Beispiele sollen diese Aussage verdeutlichen:

Beispiel 1: Interkulturelle Grunderfahrung ‚Liebe‘:

- Band 1 (Klasse 5, S. 26 ff.) thematisiert die Liebe, die Zuneigung und Zuwendung zu einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler am Beispiel des Jugendbuches *‚Schokolade im Regen‘* von GUDRUN MEBS mit allen Zweifeln, inwieweit diese Zuneigung erwidert wird.
- In Band 3 (Klasse 7, S. 26ff.) wird die Thematik spiralcurricular aufgegriffen und mit dem Jugendbuch *‚Svenja hat’s erwischt‘* von CHRISTIAN BIENIK altersentsprechend weiter entwickelt. In der Progression des Kapitels findet in der gleichen Ausgabe des Lehrwerkes ab Seite 36 ein Perspektivwechsel statt, indem in dem Jugendbuch *‚Sumchi‘* von SAMOZ OZ die Liebe des israelischen Jungen Sumchi zu seiner Klassenkameradin Esthi dargestellt wird. Für die Schülerinnen und Schüler ist dies deshalb wichtig, weil das Thema ‚Liebe‘ in der Jugendliteratur fast ausschließlich von weiblichen Protagonisten besetzt ist. Gleichzeitig öffnet sich der Blick über den deutschen Kulturraum hinaus. Im gleichen Band wird dazu hin die Textsorte gewechselt, indem ab Seite 104 ff. *‚Gedichte über Freundschaft und Liebe‘* zur unterrichtlichen Thematisierung angeboten werden.
- In Band 4 (Klasse 8, S. 206 ff.) ist sich *‚Lelee das Hirtenmädchen‘* aus dem gleichnamigen Jugendbuch von ABDOUA KANTA sehr unsicher, ob der Junge Alto ihre Gefühle für ihn erwidert.
- In Band 5 (Klasse 9, S. 60 ff.) geht es in dem Jugendbuch *‚Liebe, Lügen und Geheimnisse‘* von BRIGITTE BLOBEL um das manchmal brüchige Vertrauen, welches Eltern in ihre Kinder setzen müssen, wenn diese groß werden und beginnen, ihre ersten sexuellen Erfahrungen zu machen.

Neben der interkulturellen Grunderfahrung ‚Liebe‘ werden die Jugendlichen gleichzeitig und bewusst in vielfältiger Weise an das Lesen jeweils altersentsprechender Jugendliteratur herangeführt.

Beispiel 2: Einbeziehung fremder Sprachen:

Diese Geschichte kannst du auch auf Türkisch lesen.

Hezarfen Ahmet Çelebi

Ahmet Çelebi 17. yüzyılında İstanbul da yaşamıştır. Bu dönemde İstanbul Padişah IV Murat tarafından yönetilmekdeydi.

Ahmet Çelebi özel hayatında çok deneyler yapan bir insandı o yüzden ona «bin fenli» yani «Hezarfen» anlamına gelen isim verilmiştir.

- 5 Onun en büyük hayali bir kuş gibi göklerde uçmaktır. Bu hayali gerçekleştirmek ve ispatlamak için, 10. yüzyılında yaşayan, İsmail Cevheri örnek almıştır kendisine. Bu bilim adamı malesef deneyinde kollarına kanat olarak iki kapı taktı için başarısız olmuştu. Kapılar ağır geldiği için uçamamış ve ölmüştür.
- 10 Ahmet Çelebi bu deneyi örnek alarak kuşların nasıl uçtuğunu takip etmiştir. Sonunda icat ettiği kanatlarla Galata kulesinin tepesinden uçmaya karar vermiştir.

Çünkü İstanbul da ki Galata kulesi o zamanlarda ki en yüksek yapıydı.

Bild 1: Die Geschichte in türkischer Sprache

In ‚Doppel-Klick‘ Südwest, Band 4 (Klasse 8; S. 110 ff.) wird neben der Ballade des Schneiders von Ulm von Bertolt Brecht die Geschichte von Ahmet Çelebi, der in Istanbul vom Galata-Turm aus über den Bosphorus geflogen sein soll, als Parallelgeschichte thematisiert. Da in Deutschland lebende Jugendliche mit türkischem Hintergrund oft nur ein schlechtes Türkisch sprechen, die Geschichte aber auch in türkischer Sprache ausgewiesen werden sollte, wurde sie in dem Lehrwerk in einem einfachen Türkisch nacherzählt.

Beispiel 3: Unterschiedliches Regelverständnis beim Spiel „Mensch ärgere dich nicht“:

gleiche Spiele –
verschiedene
Regeln

* Rufname zu „Malik“



In einer anderen Ecke packen Malik, Marina, Timo und Lars ein Spielemagazin aus. Lars legt ein Brettspiel in die Mitte. „Oh, toll, Ludo, das kenne ich aus Gambia.“ Malik freut sich.

- 10 „Also hier heißt das Mensch-ärgere-dich-nicht, aber ist doch egal – los, wir spielen.“

Lars verteilt die Setzsteine. Jede Person erhält vier von einer Farbe.

„Wer eine Sechs würfelt, fängt an.“ „Alles klar!“ Malik würfelt: „Vier.“

Er würfelt noch einmal. „Hey, Milko*, nicht schummeln, einmal reicht.“

- 15 Malik guckt etwas erstaunt und gibt Marina den Würfel.

Sie würfelt eine Sechs und stellt sich an den Start.

„Wieso schummeln?“, denkt Malik. Das Spiel geht weiter.

Nach ein paar Runden hat Malik seine zweite Figur im Spiel.

Er würfelt eine Zwei. Beide Figuren kommen auf dasselbe Feld.

- 20 Er setzt einen Setzstein über den anderen. Die anderen lachen.

„Was gibt's denn da zu lachen? Na, egal.“

Jetzt würfelt Timo. Er will gerade an den Doppelsetzsteinen vorbeiziehen, da wacht Malik aus seinen Gedanken auf.

„Hey, ich habe den Weg blockiert“, ruft er jetzt empört.

- 25 „Wieso den Weg blockiert? Das kann man gar nicht!“ – „Bist du blind?“

Zwei von meinen Steinen stehen auf einem Feld!“ – „Na und?“ –

„Keiner hält sich hier an die Spielregeln.“ Malik ist jetzt sauer.

- 2 „Hey Milko, nicht schummeln, einmal reicht.“

Schreibt die Regel auf, die Malik nicht kennt.

- 3 Malik setzt einen Setzstein über den anderen.

Das ist eine Regel, die in Deutschland nicht bekannt ist.

Schreibt auf, was die Regel besagt.

- 4 Als die anderen lachen, denkt Malik: „Na, egal.“

Später aber wird er sauer. Wie könnt ihr das erklären?

Sich über Spielregeln verständigen

Jetzt geht Lars ein Licht auf: „Mensch, klar, das sieht so aus, als ob wir das gleiche Spiel kennen, aber irgendwie ist es doch anders.“

- 30 „Ja“, sagt Malik, „das hab ich schon am Anfang gemerkt, aber ich wollte ja nichts sagen.“ –

„Dann können wir eben nicht zusammen spielen.“

Timo guckt sich schon nach einem anderen Mitspieler um.

„Klar können wir das. Wir brauchen uns doch nur abzusprechen“,

- 35 meint Lars.

„Ja. Also in Gambia würfeln wir zum Beispiel am Anfang immer zweimal.

Aber das ist schon okay, ich würfele dann eben auch nur einmal.“ –

„Und warum sollen wir denn nicht das

mit den doppelten Setzsteinen übernehmen?“, schlägt Marina vor.

- 40 „Immer mit denselben Spielregeln zu spielen ist doch langweilig!“

Wenn man zusammen spielen will,
müssen gemeinsame Regeln vereinbart werden.

- 5 Worauf einigt sich die Gruppe?
Schreibt die Regeln auf.

gemeinsame
Spielregeln



Bild 2: Unterschiedliches Regelverständnis beim Spiel ‚Mensch ärgere dich nicht‘

Der oben stehende Ausriss aus Doppel-Klick Südwest, Band 2 (Klasse 6; Seite 32 f.), zeigt am Beispiel des bekannten Spieles ‚Mensch ärgere dich nicht‘, wie Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kulturkreisen das scheinbar gleiche Spiel durch die unterschiedlichen Regeln anders kennen und sich in der Diskussion und der Auseinandersetzung um die unterschiedlichen Regeln in einer neuen Weise zusammenfinden müssen. Durch den unterschiedlichen Blick auf das scheinbar gemeinsame Spiel wird die angesprochene Ambiguitätstoleranz gefördert und gestärkt.

In ihren ‚10 Thesen zur interkulturellen Bildung‘ hat UTE ENA IACONIS (2005: 9) wichtige Standards interkultureller Bildung und Erziehung benannt. Zumindest die beiden folgenden kennzeichnen auch das Selbstverständnis des Lehrwerkes Doppel-Klick:

„These 2: In pluralen Gesellschaften ist Lernen per se interkulturell. Aufgabe der Schule ist es, diese Interkulturalität des Lernens nicht dem Zufall zu überlassen, sondern sie durch reflektierte Bildungsangebote bewusst zu gestalten. ...

These 5: Interkulturelle Bildung betrifft alle Kinder – ob deutscher Abstammung oder aus zugewanderten Familien. Sie müssen die Möglichkeit haben, ihre Identität in einem kreativen ‚inter-kulturellen‘ Integrationsprozess der sich begegnenden Kulturen zu entwickeln. Interkulturelle Bildung ist somit ein emanzipatorisches und ein zukunftsorientiertes Bildungskonzept.“

3. Zu Begründungskontexten eines Grundwortschatzes in den Klassen fünf und sechs des Lehrwerkes ‚Doppel-Klick‘ Südwest

Ausgangspunkt

Die Wurzeln grundwortschatzorientierten Arbeitens liegen im Fremdsprachenunterricht aber auch im Deutschunterricht der Grundschule. Ein begrenztes Inventar an Wörtern, in der Regel etwa 1.000 Einträge, wird durch vielfache Begegnung im Unterricht so vertraut, dass es als Modellinventar die Schülerinnen und Schüler befähigt, vorkommenshäufige Wörter richtig zu schreiben und vielfältige Transferleistungen selbstständig vorzunehmen.

„Es gibt nicht den einen Grundwortschatz. Vielmehr ist ein Grundwortschatz ein methodisches Werkzeug, angepasst an die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Klasse bzw. Lerngruppe. Deshalb müssen sich Lehrende vor dem Einsatz eines Grundwortschatz über dessen Begründungskontext[e] klar werden.“

Diesen Bedingungen folgend, stellt ein Grundwortschatz eine Art Steinbruch für Lehrerinnen und Lehrer dar. Sie können sich an dem immer gleichen Wortmaterial für unterschiedlichste Unterrichtszwecke bedienen und stellen dadurch sicher, dass sich der Grundwortschatz nach und nach bei den Schülerinnen und Schülern als Modellwortschatz einschleift. Dieser Modellcharakter bietet insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein hervorragendes Trainingsfeld. Dabei ist es nur ein scheinbarer Widerspruch, dass ein Grundwortschatz nicht abgeschlossen und fertig definiert sein darf, sondern offen sein muss, für klassenspezifische und individuelle Ergänzungen, inhaltlicher aber auch morphematischer bzw. orthographischer Art“ [zitiert und in Anlehnung an: MARTIN PLIENINGER (2006: 8)].

Begründungskontext: Lehrplanbezug

Die im „Nach-PISA (2000)-Prozess“ derzeit im Umbruch befindliche Lehrplansituation richtet den Blick auch und gerade in der Sekundarstufe I (wieder) stärker auf grundwortschatzorientiertes Arbeiten, wie die Bildungsstandards Deutsch Hauptschule S. 56 in Baden-Württemberg exemplarisch zeigen:

„Der Umgang mit Nachschlagewerken, das Nutzen von Rechtschreibprüfungen und individuelle Rechtschreibstrategien ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, selbst Verantwortung für ihr Schreiben zu übernehmen. Die Festigung eines Grundwortschatzes und das Einüben von Ausnahmewörtern schaffen hierfür ein Fundament. Erweiterungen mit Spezialwortschätzen sind notwendig, da es auch im späteren Berufsleben wichtig ist,

spezifisches Wortmaterial zu integrieren. Nicht das Diktat ist Bezugspunkt des Rechtschreibunterrichts, vielmehr ist anzustreben, dass eigene Texte weitgehend fehlerfrei geschrieben, eigene Unsicherheiten erkannt sowie die Möglichkeiten, sich Sicherheit zu verschaffen, genutzt werden“.

Neben der expliziten Benennung der Existenz und Aufgabenstellung eines Grundwortschatzes (GWS) ist vor allem auch die Bezugnahme auf das eigene Schreiben von Texten sowie auf einen Unterricht interessant, der stärker als bislang auf eine individuelle Lernstandsanalyse und darauf aufbauende Förderpläne hin ausgerichtet ist. Daraus können und müssen Forderungen an einen GWS abgeleitet werden, der mehr zu sein hat, als eine wie auch immer begründete Liste von Wörtern. Vielmehr muss er dem einzelnen Schüler / der einzelnen Schülerin bzw. einem auf differenzierende und individualisierende Elemente ausgerichteten Unterricht Möglichkeiten bieten, das selbstgesteuerte und selbstständige Lernen unterstützend zu begleiten.

Begründungskontext:

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund spielen nach wie vor eine nicht unerhebliche Rolle in der Sekundarstufe I. Leider muss festgestellt werden, dass selbst Kinder der dritten Ausländergeneration noch immer große strukturelle Defizite vor allem im rechtschriftlichen Bereich und im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit besitzen. Es ist deshalb ratsam, den normalen Klassenunterricht, aber auch den DaZ-Bereich zu unterstützen, indem ein GWS Bezug auf die jeweiligen Muttersprachen nimmt.

Begründungskontext: (Primärer) Schriftspracherwerbsprozess und Unterrichtsmethodik / Struktur eines Grundwortschatzes

Die Schriftspracherwerbsdidaktik geht heute davon aus, dass Rechtschreibenlernen in typischen Stufen erfolgt und diese Stufen zur Anwendung dominanter Rechtschreibstrategien führen. Gleichzeitig verspüren die Lehrerinnen und Lehrer, dass immer weniger Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe I übertreten, die ein zentrales Ziel der Grundschule erreicht haben: Sich die Laut-Buchstaben-Beziehungen bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln in einem eigenaktiven Prozess angeeignet und verinnerlicht zu haben und diese altersangemessen selbstständig zur Anwendung

bringen zu können. Es gibt bislang keine gesicherte empirische Basis zur Ursachenforschung, doch sprechen immer mehr Veröffentlichungen davon, dass die Anzahl der Kinder zunimmt, die mit Sprachentwicklungsverzögerungen und kinästhetischen Wahrnehmungsdefiziten in die Grundschule eintreten. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine nicht unerhebliche Anzahl dieser Kinder deshalb auch mit schriftsprachlichen Entwicklungsverzögerungen in die Sekundarstufe I übertritt, da diese Kinder die wichtigen ersten zwei Schuljahre des primären Schriftspracherwerbsprozesses nicht in der gewünschten Breite und Tiefe für sich nutzen konnten.

ANNEGRET VON WEDEL-WOLFF (1997: 56 f.) macht auf der Basis des Zwei Wege-Modells des Worterkennens nach GERHEID SCHEERER-NEUMANN deutlich, dass die Zugriffe zum Lesen immer aus zwei Wegen bestehen:

- a) einem lautorientierten, indirekten bzw. synthetisierenden Weg, Phonem-Graphem-Beziehungen ausnutzend,
- b) einem direkten analysierenden Weg, die visuellen Merkmale und – soweit möglich – die orthographischen und morphematischen Strukturen eines Wortes berücksichtigend.

Der Zusammenhang mit dem (Recht-)Schreiben ist überdeutlich: Auch beim Schreiben lernen die Schülerinnen und Schüler sowohl

- synthetisierend, der Lautung folgend zu schreiben,
- orthographische und morphematische Muster für ihre Rechtschreibung zu nutzen,
- häufige und schwierige Wörter (Ausnahmeinventar) sich wortspezifisch einzuprägen.

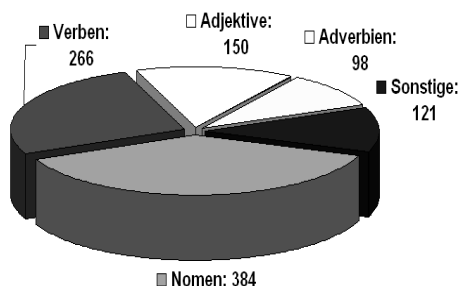
Als Folgerungen für die Klassen fünf und sechs verfügt der Grundwortschatz des Lehrwerks, Doppel-Klick' Südwest deshalb über folgende Bestandteile²:

- Kennzeichnung von im engen Sinn lautgetreuen Wörtern.
- Merkwörter – mit Begründung – zur Definition eines Ausnahmeinventars und zum Training notwendiger wortspezifischer Einprägungen.

² Der genannte Grundwortschatz wurde in den Handreichungen für den Unterricht 1 (Klasse 5) nach Wortarten gegliedert und in den Handreichungen für den Unterricht 2 (Klasse 6) nach den oben ausgewiesenen Gesichtspunkten gegliedert und offen gelegt.

- Flektierte Wortformen: Oft ist die Grundform eines Wortes unproblematisch zu schreiben, nicht aber die flektierte Form, insbesondere wenn diese stammlautverändernd ist.
- Orthographische Gesichtspunkte: Bezeichnung von betonter Länge und Kürze eines Vokals (Doppelkonsonanten, Dehnungs-h, Silbeninitials h, Doppelvokal etc.), Auslautverhärtung, rechtschreibschwierige Wörter durch Konsonantenhäufung.
- Morphematische Gesichtspunkte: Kennzeichnung von Wortart, Präfixen und Suffixen, Komposita.
- Da das (Wörter-)Lernen nicht additiv, sondern in Beziehungsgeflechten erfolgt, wurden 70% der verwendeten Wörter so genannten Sachgebieten zugeordnet. Dabei ergibt sich folgende Aufteilung:

Bild 3: Aufteilung des GWS nach Wortarten:



Methodisches Ziel ist es, durch eine Vielzahl von Strukturmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern Hilfen und Anregungen an die Hand zu geben, um sie zu unterstützen, in einem eigenaktiven und möglichst selbstgesteuerten Suchen und Ordnen strukturelle Gesetzmäßigkeiten, wie auch Ausnahmen in der deutschen Rechtschreibung zu entdecken. Die Entwicklung der eigenen Rechtschreibung kann damit maßgeblich unterstützt werden.

Begründungskontext zur Fachliteratur

Bild 4: Aufteilung des GWS nach Sachgruppen:

Sachgebiet	Σ	in %	Sachgebiet	Σ	in %
Gefühl, Sinneswahrnehmung	87	8,5%	Geselligkeit	24	2,4%
Zeitangabe	78	7,7%	Gesundheit, Krankheit, Körperpflege	23	2,3%
Raum-, Lageangabe	66	6,5%	Spiel, Sport	22	2,2%
Zahl, Mengenangabe	48	4,7%	Geist, Verstand, Charakter	21	2,1%
Natur	44	4,3%	Technik	18	1,8%
Essen, Trinken	43	4,2%	Familie, Verwandte, Bekannte	17	1,7%
Äußere Erscheinung	36	3,5%	Kleidung, Schmuck	17	1,7%
Haus, Wohnung	36	3,5%	Wetter, Klima	13	1,3%
Körper	33	3,2%	Gesellschaft	12	1,2%
Verkehr	33	3,2%	Kommunikation	12	1,2%
Bildung	28	2,7%	Religion	6	0,6%

Neben dem unterrichtspraktischen Bezug ist auch der Bezug auf veröffentlichte (Grund-)Wortschätze als theoretischer Begründungskontext für den vorgelegten Wortschatz von Bedeutung, wie er im Literaturverzeichnis offen gelegt wurde.

4. Zur Frage der dem Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ Südwest zu Grunde liegenden Methodik ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘

Die dem Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ Südwest zu Grunde liegenden Methodik ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘ basiert neben der Grundwortschatzorientierung auf zwei unterschiedlichen Begründungssträngen:

Zum einen werden Methoden des Zweitsprachenlernens berücksichtigt, die für alle Hauptschülerinnen und Hauptschüler, insbesondere aber für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hilfreich sind. Insbesondere sind dabei zu nennen:

- eine didaktisch-methodische Schrittfolge: sehen / verstehen / sprechen / lesen / schreiben: Ohne etwas gesehen zu haben, ist es schwierig, einen Lerngegenstand zu verstehen. Das Verstehen wiederum ist Voraussetzung dafür, über diesen Lerngegenstand sprechen zu können. Und vor dem Schreiben kommt das Lesen, von der Überlegung ausgehend, dass ein aktiver Schreibwortschatz immer eine Teilmenge des passiven Verstehenswortschatzes darstellt.
- Vor der Analyse des zentralen Kapitels einer Unterrichtseinheit wird der zentrale Text durch eine entsprechende Aktivierung des Vorwissens aktiviert.
- Eine spezifische, hier nicht näher beschriebene, aber im ganzen Lehrwerk spiralcurricular entwickelte Methodik der Textentlastung durch den so genannten „Textknacker“ hilft bei der Textpräsentation durch Elemente der lexematischen und syntaktischen Entlastung, der Konkretisierung und der Gliederung.
- Schülerinnen und Schüler werden bei Schreibaufgaben nicht alleine gelassen. Starthilfen und konkrete Handlungsanleitungen helfen dabei, wie ein ‚Geländer‘ Schreibaufgaben, einem dem jeweiligen Vorwissen und dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechenden Leistungsstand, bewältigen zu können.

Zum anderen werden spezifische Schwierigkeiten der deutschen Sprache didaktisch berücksichtigt und methodisch aufbereitet. In besonderer Weise sind zu nennen³:

- Vokalquantität: Die Länge bzw. Kürze des betonten Vokales ist nicht nur hinsichtlich der verwendeten Länge- bzw. Kürzezeichen von besonderer Schwierigkeit. Sprachen wie das Türkische oder Russische kennen keine lang- bzw. kurzvokalischen Phoneme, weshalb Kinder und Jugendliche dieser Herkunftssprachen vor der korrekten Anwendung der jeweiligen orthographischen Regelmäßigkeit zuerst ihre auditive Diskriminierungsfähigkeit – nicht zuletzt auch aus Gründen der korrekten semantischen Zuordnung – schulen müssen.
- Konsonantenhäufung: Wörter mit drei und mehr Konsonanten in Folge gelten in aller Regel als besonders rechtschreibschwierig. Die im Deutschen auftretenden Konsonantenhäufungen bei Wörtern wie ‚Marktplatz‘ oder ‚Strumpfhose‘ machen deshalb vielen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Probleme.
- Artikelbildung: Die Artikelbildung ist für alle Deutsch als Zweitsprache Lernenden ein besonderes Problem. Sei es, dass es in der Herkunftssprache, wie im Türkischen gar keine Artikel gibt, sei es, dass andere Genus-Zuweisungen üblich sind.
- Kompositabildung des Nomens. Die Kompositabildung des Nomens ist ebenfalls eine besondere deutsche Spezialität. In kaum einer anderen Sprache sind Wortungeheuer wie ‚Blumentopferde‘ oder (nicht ganz ernst gemeint) ‚Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän‘ machbar. Diese Wortungeheuer semantisch richtig zu entschlüsseln und zuzuordnen ist schwer.
- Attributiver / prädikativer Gebrauch des Adjektivs: Der flektierte bzw. nicht flektierte Gebrauch des Adjektivs und demzufolge seine attributive bzw. prädikative Verwendung ist für DaZ-Lernende nicht einfach. Gibt es doch Sprachen wie das Türkische, welche Adjektive grundsätzlich nicht flektieren und damit auch nicht in Kongruenz zum dazugehörigen Nomen stellen. Ebenso ist der prädikative Gebrauch des Adjektivs an die im Deutschen besondere Verwendung der Hilfsverben im Kontext des Prädikatsnomens gebunden.

³ s. Plieninger, M. (2004: 9). In besonderer Weise wird darin Bezug genommen auf: Landesinstitut für Schule NRW (Hrsg.) (2002): Schreiberfolg ermöglichen. Handreichungen zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 107–116.

- Pluralbildung: Viele Sprachen haben weit weniger Pluralformen als das Deutsche. Die deutschen Pluralformen zu lernen ist für viele Lernende nicht einfach und auch nicht immer systematisch. Entsprechende Hilfestellungen im Buch sind deshalb unabdinglich.
- Verbkammer und Verbstellung im Haupt- und Nebensatz: Die Zweitstellung des Verbs im Hauptsatz bzw. die Verbendstellung im abhängigen Nebensatz ist eine zentrale Konstante in der Syntax des Deutschen. Die Verbstellung zu lernen, ist für ein ordentliches Deutsch unabdinglich. DaZ-Lernende haben die Schwierigkeit, die Unterscheidung oft nur an der Art der verwendeten Konjunktion (disjunktiv vs. subjunktiv) erkennen und festmachen zu können. Dazu hin müssen die trennbaren wie die untrennbaren Verben gelernt werden, da nur so die das Deutsche ebenfalls kennzeichnende Verbkammer richtig angewendet werden kann.
- In besonderer Weise haben Lernende mit einer agglutinierenden Muttersprache wie dem Türkischen die Schwierigkeiten z. B. Präpositionen und Pronomina als separate Wortart zu lernen und sachrichtig anwenden zu können. Lernende mit einer flektierenden Muttersprache wie dem Ukrainischen haben dagegen die Schwierigkeit, die sieben Fälle des Ukrainischen mit dem deutschen Kasusystem in Einklang zu bringen ...
- Neben den Hilfsverben sind vor allem auch die Modalverben und deren korrekter Gebrauch für DaZ-Lernende schwierig. Das Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ bietet auch hierfür konkrete Übungsmöglichkeiten.

5. Zur Frage der Lernstandsbeobachtung und differenzierenden Trainings- und Übungsmöglichkeiten.

Zum Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ gehören verschiedene differenzierende Trainings- und Übungsmöglichkeiten. In erster Linie sind die zu jedem Schülerbuch gehörenden Arbeitshefte zu nennen, welche es in zwei seitenidentischen Varianten als A-Heft und B-Heft für muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler und für Lernende mit Migrationshintergrund gibt. Sie können und sollen gleichzeitig und binnendifferenzierend im Unterricht eingesetzt werden. Durch eine Vereinfachung bzw. Reduktion der Aufgabenstellung, sowie durch zusätzliche Hilfen und Unterstützungsangebote werden Lernende mit nichtdeutscher Muttersprache in besonderer Weise gestützt und gefördert.

Mit der Trainingssoftware ‚Doppel-Klick: Einfach interaktiv‘ bzw. lehrwerksneutral ‚Deutsch: Einfach interaktiv‘ wird eine unterstützende Lernsoftware angeboten, die vielfältig methodisch eingesetzt werden kann. MARTIN PLIENINGER (2005: 6) schreibt:

„Neue Bildungsstandards sprechen von einer Lernstandsdiagnose und einer Lernprozessbegleitung als zentralen Bausteinen eines lernerorientierten Deutschunterrichts. ... Eine Eingangsdiagnose berücksichtigt das Entwicklungsmodell eines schriftsprachlichen Entwicklungsprozesses, sowie die in diesem Kontext diskutierten dominanten Verschriftungsstrategien auf dem Weg zu einer entwickelten Rechtschreibung. Kinder müssen in der alphabetischen Strategie lernen, der Lautung folgend zu schreiben, bevor sie in der orthographischen Strategie dieses Wissen durch Regel- und Merkelemente überformen können. Das Wissen über morphematische Zusammenhänge und Abhängigkeiten ist ebenso zentral für entwickelte Rechtschreibkenntnisse wie ein wortübergreifender Blick, der für die eigene Schreibung nutzbar gemacht werden kann.“

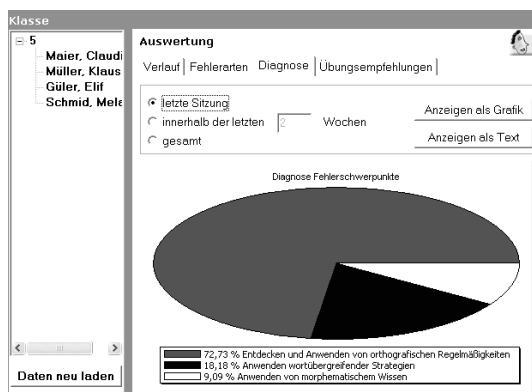


Bild 5: Diagnose Fehlerschwerpunkte

Drei Sprachstandsbeobachtungen ermöglichen die Feststellung folgender individuellen Fehler

- Artikulatorische Durchgliederung von Wörtern
- Vokalquantität
- Umlaute
- Auslautverhärtung
- Groß-/Kleinschreibung
- Wortarten
- Flexion
- Präfixe/Suffixe
- Wortbedeutungen
- Sinnentnehmendes Lesen

MARTIN PLIENINGER (2005: 7) fährt fort:

„Gelernt wird persönlich und individuell. So plakativ diese Binsenweisheit auch klingt, hat sie doch enorme Auswirkungen auf die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung von Unterricht. Schülerinnen und Schüler organisieren sich heute in wesentlich heterogenere und zeitlich weniger stabile Lerngruppen, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall war. ... Für alle Aufgaben gibt es deshalb zwei Zugänge: Zum einen folgen sie der Einstufung leicht – mittel – schwer. Dabei gibt es drei Wege, die für die jeweilige

Schülerin und den jeweiligen Schüler empfehlenswerte Auswahl vorzunehmen: Durch eine Selbsteinschätzung des Lernenden in einer freien – das Unterrichtsgeschehen stützenden – Arbeitsumgebung, durch eine Empfehlung des Programms auf der Basis des ausgewerteten Einstufungstests oder durch die Voreinstellung der Lehrkraft im Rahmen eines unterrichtsbegleitenden Übungsgeschehens. Zum ändern ist dem Verlauf aller Übungssequenzen gemeinsam, dass durch die Auswahl des Wortmaterials, der Textlänge, der Übungsformen oder auch der Komplexität des Lerngegenstandes eine Progression im Lernanspruch bzw.-fortschritt gewährleistet wird. ...

Im Sinne einer Lernprozessbegleitung kommt der Lerndokumentation eine immer wichtigere Bedeutung zu. Deutsch: einfach interaktiv bietet nicht nur deshalb ein Lehrertool, in welchem – zu- oder abschaltbar – die bislang erfolgten Lernwege einer Schülerin oder eines Schülers aber auch einer ganzen Lerngruppe dokumentiert werden können.“

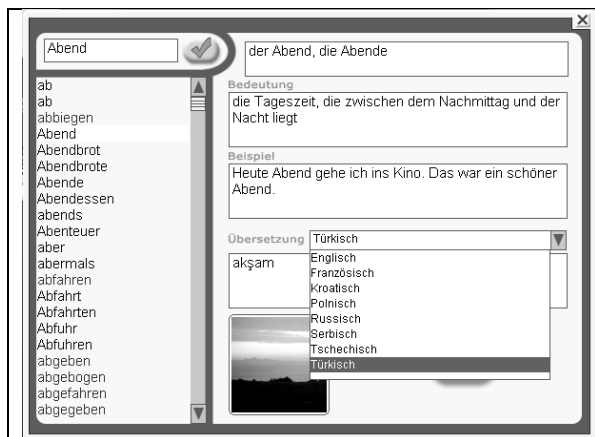


Bild 6: Ein multilinguales elektronisches Wörterbuch.

Neben dem Bereich der Rechtschreibung sind die Bereiche ‚Grammatik‘ und ‚Texttraining‘ konstitutive Elemente des Trainingsprogramms.

Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache steht in allen

Programmbereichen ein multilinguales elektronisches Wörterbuch bereit: In Erweiterung des oben aufgeführten Grundwortschatzes auf etwa 3.000 Wörter, bietet es für jeden Eintrag die nachfolgenden Möglichkeiten:

- das Grundwort, sowie flektierte Wortformen
- Erklärungen zu verschiedenen Bedeutungen des Wortes
- ein Beispiel für die Verwendung des Wortes
- eine Abbildung (soweit) möglich

- eine Vertonung des Wortes
- eine Übersetzung in acht Herkunftssprachen.

Literatur und Internetadressen

- Bolten, J. (2004): *Wie fremd kann, darf und muss das Fremde sein?* In: www.schule.bremen.de/ADL/fachtagungen/meissen2004/MeissenFremdheit.pdf (07.02.07).
- Hammeran, R. – Baspinar, D. – Simon, E. (2007): *Selbstbild und Mediennutzung junger Erwachsener mit türkischer Herkunft*. In Media-Perspektiven, Heft 3: 131.
- Iaconis, U. E.; Coen, A. (2005): *Vielfalt gestalten – Wege zu einer interkulturellen Lernkultur*. In: Praxis Schule 5–10, Heft 6, Braunschweig: 6–10.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. In: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (10.07.06), S. 139.
- Neuner, G. – Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Bildungsstandards Deutsch für die Hauptschule*. In: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Hs/HS_D_bs.pdf (11.07.2007).
- Mecheril, P.: *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. In: www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/21.pdf (28.01.07)
- Plieninger, M. (2004): *Vom Sprachkurs zum Diversity-Management*. In: Praxis Schule 5–10, Heft 6: 6–11.
- Plieninger, M. (2005): *Deutsch: einfach interaktiv. Individuell und effizient Üben und lernen*. In: Deutsch extra. Das Magazin für den Deutschunterricht. Heft Frühjahr/Sommer. Berlin: 6–8.
- Plieninger, M. (2006): *Grundwortschatzorientiertes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Neue Formen der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht*. In: Deutsch extra. S. 6–8.
- Rathje, S. (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. Erscheint in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (07.02.07).
- von Wedel-Wolff, A. (1997): *Üben im Lesenunterricht der Grundschule*. Braunschweig.
- Welsch, W.: *Transkulturalität*. In: www.forum-interkultur.net/fileadmin/user_upload/pdf/27.pdf (27.01.07).

Verwendete Unterrichtsmaterialien

- Plieninger, M. u. a. (als Mitherausgeber und Mitautor) (2003): *Doppel-Klick Südwest*. Das Sprach- und Lesebuch 1. Für die Hauptschule, incl. Arbeitshefte 1 A und 1 B, sowie ,Erläuterungen, Kopiervorlagen, Lösungshinweise 1'. Berlin.
- Plieninger, M. u. a. (als Mitherausgeber und Mitautor) (2004): *Doppel-Klick Südwest*. Das Sprach- und Lesebuch 2. Für die Hauptschule, incl. Arbeitshefte 2 A und 2 B, sowie ,Erläuterungen, Kopiervorlagen, Lösungshinweise 2'. Berlin.
- Plieninger, M. u. a. (als Mitherausgeber und Mitautor) (2005): *Doppel-Klick Südwest*. Das Sprach- und Lesebuch 3. Für die Hauptschule, incl. Arbeitshefte 3 A und 3 B, sowie ,Erläuterungen, Kopiervorlagen, Lösungshinweise 3'. Berlin.
- Plieninger, M. u. a. (als Mitherausgeber und Mitautor) (2006): *Doppel-Klick Südwest*. Das Sprach- und Lesebuch 4. Für die Hauptschule, incl. Arbeitshefte 4 A, 4 plus und 4 B, sowie ,Erläuterungen, Kopiervorlagen, Lösungshinweise 4'. Berlin.
- Plieninger, M. u. a. (als Mitherausgeber und Mitautor) (2007): *Doppel-Klick Südwest*. Das Sprach- und Lesebuch 5 – für die Hauptschule. Berlin.

Verwendete Unterrichtssoftware

- Plieninger, M. – Roose, W. (Hrsg.) (2004): *Doppel-Klick interaktiv Kl. 5. incl. Handreichungen für den Unterricht*. Berlin.
- Plieninger, M. – Roose, W. (Hrsg.) (2006): *Doppel-Klick interaktiv Kl.6. incl. Handreichungen für den Unterricht*. Berlin.

Jugendbücher zum Thema ‚Liebe‘ – in den verschiedenen Ausgaben des Lehrwerks ‚Doppel-Klick‘ Südwest verwendet

- Mebs, G. (2002): *Schokolade im Regen*. München.
- Bienek, Ch. (1998): *Svenja hat's erwischt*. Würzburg.
- Oz, S. (2000): *Sumchi*. München.
- Blobel, B. (2000): *Liebe, Lügen und Geheimnisse*. Würzburg.
- Kanta, A. (1997): *Lelee, das Hirtenmädchen*. Zürich.

Auswahl von Wortschätzen, die zur Begründung des für das Lehrwerk ‚Doppel-Klick‘ Südwest erstellten Grundwortschatzes herangezogen wurden

- Augst, G. (1989): *Schriftwortschatz. – Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen*. Frankfurt. darin:
- Schriftwortschatz: Formwörter
 - Schriftwortschatz: Ende Kl.4.
- Balhorn, H. – Harries, B. – Grossmann, K. (2000). *Wortlisten, wlt, 5. Schuljahr*.
- Balhorn, H. – Harries, B. – Grossmann, K. (2000). *Wortlisten, wlt, 6. Schuljahr*.

- Grundwortschatz für bayerische Grundschulen nach dem neuen Lehrplan Bayern.* Quelle: Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Sondernummer 1, Jg. 2000, 25.09.2000: Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, S. 294–298.
- Hesse, H. – Wagner, Kl. R. (1985): *Der Grundwortschatz der Primarstufe. – Wortlisten und Anleitungen für den Aufbau eines klassenbezogenen Grundwortschatzes.* Dorsten: Spectra,
- darin: Kernwortschatz.
- Menzel, W. (1985): *Rechtschreibunterricht. – Praxis und Theorie.* in: Beiheft Praxis Deutsch, Heft 69.
- darin: RS-Übungswortschatz.
- Naumann, C. L. (1990): *Rechtschreibwörter und Rechtschreibregelungen. – Hilfen für die Erarbeitung eines lerngruppenbezogenen Grundwortschatzes mit einem Erfahrungsbericht von Ingrid Niedersteberg.* Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. 3. Aufl., Soest. darin:
- Rechtschreibwörter: Kindersprache schriftlich.
 - Fehlerträchtige Wörter.
- Plickat, H.-H. (1987): *Deutscher Grundwortschatz. – Wortlisten und Wortgruppen für Rechtschreibunterricht und Förderkurse.* 3. Aufl., Weinheim und Basel.
- darin: Kernwortschatz.
- Pregel D. – Rickheit, G. (1987): *Der Wortschatz im Grundschulalter. – Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch.* Hildesheim.
- darin: Kindersprache schriftlich Kl. 4.
- Hirschgraben Sprachbuch 5*, 1. Aufl. 2001. Berlin.
- darin: Wörterlisten auf Randspalten.

Az autonóm tanulás. Egy szakirodalmi kutatás részlete

RADVAI TERÉZ

Bevezető

Jelen dolgozat célja az autonóm tanulás szakirodalmának – elsősorban a magyar nyelvű szakirodalomnak – a feltárása. Először az autonóm tanulás, az önálló-, önszabályozó-, önirányító-, önszervező stb. tanulás és tanítás kulcsszavaihoz kerestem vonatkozó irodalmat, majd az ezekben található irodalomjegyzék segítségével kutattam tovább. Négy forrásból gyűjtöttem össze eddig a kapcsolódó folyóirat-cikkeket, recenziókat, könyvrészleteket: az OM Könyvtárából, az ELTE PPK Kari Könyvtárából és a Szabó Ervin Könyvtár XXIII/1 könyvtárából, valamint az internetről.

A kutatás jelen fázisában elkezdtem a magyar nyelvűek mellett az idegen nyelvű művek olvasását is. Természetesen feltétlenül szükséges még további szakirodalmi kutatás végzése a további magyar nyelvű források áttekintésével. Valamint szeretném a témához kapcsolódó szakdolgozatokat és disszertációkat is felkutatni. (Ilyet eddig egyet találtam [l. irodalomjegyzék].)

Fontos itt megjegyezni, hogy a legértékesebb anyagokat más témákhoz írt könyvek alfejezeteiként, a kapcsolódó fogalmak értelmezéséhez írt bevezetések részleteként találtam (Réthy 2003, Bábosik 2003), illetve Molnár Éva 2002-es cikkét az *Iskolakultúra* c. folyóiratban.

Azt tapasztaltam, hogy a hazai folyóiratokban sokan sokfélét írnak az autonóm tanulás zászlaja alatt. Ahol hosszas teoretikus kifejtést találunk, ott sokszor hiányzik a gyakorlati megvalósításhoz az útmutató és fordítva, a praktikusán használható módszereket bemutató források elméleti megalapozottsága legtöbbször nem elég körültekintő, többnyire csak a számítógépes tanulásra, az internet használatra, esetleg a könyvtárhasználatra vonatkozik.

Az elméletek között nincs összhang, elsősorban motivációs jellegű megközelítések, a kognitív és metakognitív képességeket, folyamatokat kiemelő teóriák (Pintrich, 1999); szociokognitív (Zimmerman, 1995, Cunningham, 1994); behaviorista (Carver és Scheier, 2000; Winne, 1995) és funkcionális elméleti megközelítések (Kuhl, 2000; Niemivirta, 1999) találhatók a téma értelmezései között (Molnár 2002).

Az önszabályozó tanulási folyamat vizsgálata alig egy évtizedes múltra tekinthet vissza, bár a kérdés nem újkeletű. A hatvanas-hetvenes években jelentek meg tanulmányok, amelyek a tanuló önálló munkáját, irányító szerepét hangsúlyozták a tanulás folyamatában: Aebli, 1963; Della-Dora és Blanchard, 1979 (Molnár 2002). A kilencvenes évekkel kezdődően az autonóm tanulás újrafelfedezése jól tükrözi a társadalmi jelenségek változását.

Az autonóm tanulás elemei a feldolgozott szakirodalomban

„Fontos, hogy a tanárok a tanulók egyéni sajátosságainak ismerete és figyelembevétele mellett tanítsanak, mégpedig alakítsák ki a tantárgyspecifikus tudást, ehhez garantálják a megfelelő tanulási motivációt, tanítsanak meg önállóan tanulni, fejlesszék ki a tanulási stratégiák önálló használatát s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés, motiváció képességét” (Réthy 2003: 77). Olyannyira igaz ez a megállapítás, hogy akár az egész munka mottójául is választhattuk volna. Látszik itt is a sok hasonlónak tűnő elnevezés: önálló tanulás, önszabályozás, önkontroll, önértékelés. Elsőként tisztázzuk tehát ezen fogalmak tartalmát. Saját gyakorlatomban tapasztaltam, hogy a köztudatban sokszor egyenlőségjel kerül az autonóm tanulás és a fenti elnevezések közé, holott a definiálás nem ilyen egyszerű.

Tekintsük át először a Réthy Endréné előbb idézett megállapításához vezető utat, vagyis kronológiai sorrendben a szakirodalomban eddig talált különböző megközelítéseket (Molnár 2002).

A *kognitív pszichológiai* megközelítés – Jarvela-Niemivirta (1999) – nem veszi figyelembe a különböző motivációs tényezőket, a szocio-emocionális faktorokat, a különböző szintű önszabályozó készségeket, holott ezek mind a tanuló, mind a tanár részéről óhatatlanul állandó és el nem hanyagolható részeit alkotják az oktatási folyamatnak. Igaz, az emocionális hatás akadály is lehet, be kell látnunk, hogy pl. az elkerülés is egyfajta önszabályozás.

A *metakognitív felfogás* szerint – Flavell-Wellman (1977) – az önszabályozott tanulásnak három kognitív dimenziója van: a metakognitív tervezési és monitorizási stratégiák, az erőfeszítés kezelése és kontrollja, specifikus kognitív stratégiák pl. az ismétlés, a feldolgozás – és ezen stratégiák kapcsolódása a motivációval is hangsúlyos.

Hasselhorn (1992) ugyancsak a metakognitív képviselőjeként azt állítja, hogy a gondolkodásról való gondolkodás szerepe abban rejlik, hogy felelős a stratégiák kiválasztásáért, a tanulás eredményességéért (Réthy 2003: 53).

Friedrich-Mandl (1992) szerint a tanulási stratégiáké a fő szerep a tanulási folyamatban.

Klippert (1995) azt írja, amilyen mértékben megszilárdítja a tanuló a tanulási stratégiáit, olyan mértékben nő a metakognitív kompetenciája, és az önirányító és önmeghatározó képessége.

Pintrich tanulmánya a *Self Regulated Learning* c. folyóirat számban integrálja az említett motivációs és kognitív komponenseket az önszabályozó tanulás folyamatában. Három olyan stratégiát határoz meg, amelyek a tanulási folyamat szabályozásának fontos és szükségszerű feltételei:

- kognitív tanulási stratégiák, amelyek segítik a tanulókat figyelmük fenntartásában, az információ szelektálásában, kidolgozásában és megszervezésében;
- metakognitív és szabályozó stratégiák, amelyek a tanulói törekvések reflexiói, monitorizálják és szabályozzák a tanulók kognitív stratégiáit;
- úgynevezett forrás-menedzselési stratégiák, amelyek által a tanulók kontrollálhatják környezetüket – az időt, energiájukat, tanáraikat stb. –, lehetővé téve a céljaiknak megfelelő alkalmazkodást a környezeti változásokhoz.

A szerző érdeme, hogy az említett stratégiákat, a motivációs, kognitív és adaptációs komponenseket mint részegységeket viszonyítja az önszabályozó tanuláshoz mint egészhez, tükrözve ezáltal a folyamat hierarchikus rendszert.

Vagyis ugyan a hangsúlyok máshová tevődnek, de lényegében szinte azonosak ezek a stratégiát kidomborító nézetek.

A *konstruktivista tanuláselmélet* (l. Piaget) szerint a tanulás lényege nem más, mint saját aktív kezdeményezés, önszabályozás. A tanuló aktív szereplője a tanulási folyamatnak korábbi tudása, tapasztalata alapján.

Mindehhez a *radikális konstruktivisták* Glasersfeld (1989), Brown-Collins-Duguil (1989) felfogása annyit tesz hozzá, hogy az ismeretszerzés és alkalmazás nem választható szét, egységet alkotnak.

Wilson 1996-ban, Brown-Campione 1983-ban, Boreczky 2000-ben a környezeti interakció hatásának fontosságát emeli ki a kommunikációs hatáson túl, annak ellenére, hogy a tanulók maguk alkotják és tesztelik konceptuális tudásukat. A cél eszerint olyan tanulói közösség kialakítása, amely segíti a tudás megszerzését.

Az önszabályozás *pszichológiai elméletei* kibernetikai elemeken alapulva szisztematikus rendszernek láttatják az önszabályozás folyamatát, így Carver és Scheier, 1999-ben, ill. 2000-ben és Endler és Kocovski 2000-ben. Greeno 1997-es adaléka mindehhez, hogy a tanulás *kultúrafüggő*. Fontos a kulturális, szociális kontextus.

Zimmermann 1994-ben az *önmonitorizálás* kulcsszerepét emeli ki, mert az lehetővé teszi a részösszetevők (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását.

Prawat 1998-as írása szerint az önszabályozás a tanulási motiváció része, ok-okozati összefüggésben állnak.

A tanulás nem külső ismeretek interiorizálása Vermunt-Verloop 1999-es olvasatában, hanem önszabályozó tapasztalati értelmezések folyamata. Az önvezérelt tanulásban a tanulók önállóan irányítanak, kontrollálnak, szabályoznak.

Azt gondolom, a fenti álláspontokat az önálló tanulásról a tudomány üstjében össze kellene főzni, a fűszerek arányát saját választott témámnak (autonóm tanulásra nevelés az idegennyelv-oktatásban az alsó tagozatban) megfelelően adagolni, és így szerepet adni a szocio-emocionális faktoroknak, a tanulási stratégiáknak, a korábbi tudás alapján nyugvó saját aktív kezdeményezésnek, a környezettel való interakciónak, a kulturális, szociális kontextusnak, az önmonitorizálásnak, a tapasztalati értelmezések folyamatának. Vagyis pluralista módon mindenből szükség van valamilyen mértékben, amit az előző teóriák az önálló tanulásról mondtak, de szem előtt kell tartani (saját témámat kutatva) a kisiskolások sajátosságait, az idegennyelv-tanulás speciális esetét és a hazai adottságokat.

Érdekességgéppen álljon itt egy vadhajtás is: egyes szerzők merész megfogalmazásokkal is élnek. Így például Marsh és Iran-Nejad 1992-ben az intelligenciát tették egyenlővé az önszabályozással (Molnár 2002).

A kívülről szabályozott autonómia

Ösztönzőleg hatott az eddigi kutatásaim során Kelemen László következő gondolata az irányban, hogy feltétlenül érdemes továbbgondolni az elődök megállapításait:

„A tanári vezetés és a tanulói aktivitás kérdésében tehát még nem jutottunk el a tökéletes módszertani megoldáshoz. Ez viszont a gondolkodásfejlesztés módszereire is kihat. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a gondolkodás tervszerű és gazdaságos fejlesztése megköveteli a tudatos és módszeres tanári

vezetést, ugyanakkor igazi fejlődés elképzelhetetlen a tanulók öntevékenysége, saját műveltségzés nélkül” (Kelemen 1970: 61).

További megerősítést ad a Bábosik István által megfogalmazott meghatározás az oktatás értelméről:

„...a nevelési folyamat értelme, eredménye az individuum autonóm vezérlésű, szociálisan és személyes tekintetben egyaránt értékes magatartás- és tevékenységformáinak kialakulása, s ezzel életvezetésének megalapozása.... A pedagógia ilyen „értékes”, tehát preferálandó és kialakítandó magatartás- és tevékenységformáknak a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat tekinti” (Bábosik 1999: 39).

Az autonóm vezérlésű tanulás tehát beláthatóan nélkülözhetetlen eszköze az önfejlesztésnek, de a közösségfejlesztésnek is: gondoljunk csak a lifelong learning, az élethosszig tanulás ma már vitathatatlan fontosságára. Úgy tudunk alkotó eleme maradni a közösségnek, ha rugalmasan viszonyulunk az átképzés igényéhez.

Már a hetvenes években is megfogalmazódott tehát az igény egy működőképes módszertan kidolgozására, amely a tanulói öntevékenységnek kellő teret ad, miközben a tanári vezetés módszereit is fontosnak tartja meghatározni. Hogy ez nem ellentmondás, jól támasztja alá a következő idézet:

„A tevékenység szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma, amely a szakirodalomban olyan magasabb általánosítotttsági szinten is megfogalmazódott, hogy az emberi ontogenezisre jellemző: az individuum tevékenysége és megnyilvánulásai az élet kezdeti időszakában főleg pedagógiai irányítás alatt állnak. A gyermekek tevékenységét tehát tudatosan és célratorően irányítjuk azért, hogy az így irányított tevékenységben olyan belső magatartás-reguláció fejlődjön ki, amely a társadalom és az egyén szempontjából egyaránt értékes autonóm aktivitást eredményez” (Bábosik 1999: 40).

Több látszólagos ellentmondás is felmerül az autonóm tanulás taglalása kapcsán. Most a szabályozás és az autonómia összeférhetősége bizonyosodott be a gyermekek autonómiára nevelését vizsgálva. Nézzük meg a szabályozás lehetséges eszközeit:

„A célszerűen összeállított *tevékenységi kínálat* nyilvánvalóan meghatározott magatartásformák előhívását és gyakoroltatását biztosítja, tehát így szabályoz” (Bábosik 1999: 162).

„...a tevékenység szabályozásában a szülőkön, a nevelőkön és a kortársakon, kortárscsoportokon kívül jelentős szerepet játszanak a *feladatok*, amelyekben a tevékenységrendszer lényegében realizálódik, konkrét alakot ölt, így személyiségformáló hatása is határozott irányt, minőséget vesz fel. Emel-

lett a tevékenységet, az aktivitást szabályozó funkciónak és a személyiségformáló funkciónak az elválaszthatatlan összeszővődése, együttes érvényesülése talán a legszembetűnőbb a feladatok esetében, hiszen célirányosan megválasztott és megszervezett tanulmányi, fizikai munka jellegű, önkormányzati, stb. feladatok végeztetése jelenti a növendékek *szabályozott tevékenkedtetését*, ugyanakkor ezeknek a feladatoknak a keretében alakulnak ki és erősödnek meg azok a magatartási-tevékenységi szokások, interiorizált modellek, valamint magatartási és tevékenységi stratégiákra vonatkozó meggyőződések, amelyek a továbbiakban az aktivitást autonóm módon vezérlik” (Bábosik 1999: 43).

Vagyis az *indirekt nevelési metodika szerint* a nevelő nem közvetlenül hat, irányítja a növendéket, hanem közbeiktatja a feladatokat, s ezzel indirekt úton irányítja a kortársi interakciókat is.

„Az indirekt nevelési módszerek igen jó hatásfokúak az önállóság, az önzvezérlő képesség, vagyis az autonómia fejlesztésében. Ugyanakkor ... mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig kívánatos ösztönzők vagy magatartásformák megerősödését eredményezi” (Bábosik 1999: 166). De ezen a ponton újra szerepet kaphat a tanár már említett tudatos és célratörő szabályozó szerepe.

„... a szabályozó funkciót ... a meghatározott és megválogatott konstruktív tevékenységi alternatívák felkínálása, illetve az alkalmazott munkaformák töltik be. Az irányítás tehát itt látens módon, a tevékenységi alternatívák kínálatán keresztül érvényesül” (Bábosik 1999: 162).

A kisiskolásoknak különösen fontos a példakép, az irányítás. Náluk erős ez a látens irányítás, nevezzük pseudoautonómiának az eredményt. Később ez fokozatosan oldható az életkor előrehaladtával, míg elérjük a tényleges önálló, autonóm tanuló „szintet”.

Ha már kisgyerekekről esett szó, igen fontos az alsó tagozatban a tanulás megszerettetése. „... az intellektuális-művelődési szükségletek kifejlesztése és megerősítése a tanulás, az intellektuális aktivitás megszerettetését jelenti. Ez azonban fontos pedagógiai teendő, mivel az egyén életvezetésének alakulására messzemenően kihat. Ez azt is jelenti, hogy a gyakorlatban nem a műlékony ismeretek túlhajtott közvetítése az alapvető érték, hanem ennél sokkal fontosabb a *tanulás megszerettetése*, az ismeretszerzéssel kapcsolatos pozitív viszonyulás kialakítása, különösen az *alapozó nevelés fázisában*, tehát az iskolarendszer alapozó intézményeiben” (Bábosik 1999: 73).

„A szakirodalom szerint az intellektuális-művelődési szükségletcsoport (= tanulás megszerettetésére) fejlődésére a következő tényezők hatnak bizonyíthatóan a legkedvezőbben:

- a pedagógus személyiségbeli és magatartási sajátosságai, valamint tudatosító hatásai,
- az oktatás szervezeti formái,
- az oktatás módszerei,
- az oktatás eszközei” (Bábosik 1999: 74).

Ismét más elnevezéssel, de lényegében ugyanaz a problematika kerül terítékre a *Self Regulated Learning* (1999) elnevezés alatt. Az önvezérelt, önszabályozó tanuláshoz

1. olyan kihívó feladatok kellenek, amelyek hatnak a tanuló önszabályozó képességére, amely segít irányítani és befolyásolni a problémamegoldó folyamatot
2. és egy önmegvalósításra kész én kell, aki a feladatot kihívásnak tekint
3. megfelelően hatásos *környezeti feltételek* szükségesek – pl. szociális hatás mint párhuzamos környezeti hatás.

Mivel mindenki más tanulási stílussal ér el eredményt, más tanulói típusba tartozik, lényeges ezeknek a hatást elérő tényezőknek a részletes vizsgálata. Az oktatás szervezésére vonatkozó általános igény a tanulók körében, és a tanuláshoz való viszonyulás jelentős formáló tényezője a *differentiálás*.

„...a tanulók más-más mértékben érzik eredményesnek az egyes *szervezeti formákat*, s így ezek ilyen úton is elérhető színvonalon befolyásolják az intellektuális szükségletek, a tanulás iránti viszonyulás kialakulását” (Bábosik 1999: 74).

Úgy is megfogalmazhatnánk tehát az autonóm tanulást mint differenciálást a végletekig.

Az önszabályozás szerepe

„Az oktatási folyamat mint komplex interaktív folyamat nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát foglalja magába, de kognitív önszabályozás, illetve a motivációs *önszabályozás* kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló *együttes tevékenysége* során nem csupán a tananyag aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása valósul meg, hanem közben kialakul

az autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint a tanulási motiváció magas szinten szerveződő önszabályozása is” (Bábosik 1999: 78).

Közös vonás az eddigi kutatási eredményekben, hogy az önszabályozó tanulás alapjaként hatásos tanulásorientált aktivitást feltételeznek. Réthy Endréné ezt úgy fogalmazza meg: „A motiváció önszabályozása és a tanulási stratégiák kialakításának képessége az alapja az önszabályozó tanulásnak.”

Az önszabályozás mozzanatai:

- a célok tervezése és megfogalmazása,
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása,
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája,
- az önértékelés monitorizálása.

Ezen elemek egymással kölcsönhatásban állnak (Zimmermann 2001).

A célok megfogalmazásához érdekes megemlítenünk egy magyar példát: Csíkszentmihályi 1990-ben *autotelikus személyiségnek* definiálja azt az egyént, aki a személyes céljainak elérésére törekszik és nem a mások által megfogalmazott célkitűzéseknek engedelmessé válik. Az autotelikus tevékenység azt jelenti, hogy valamit kizárólag önmagáért teszünk, és elsődleges célunk az, hogy megtapasztaljuk magát a tevékenységet. A jó önszabályozó tanulót egyben autotelikus személyiségnek is nevezhetjük eszerint.

A környezet szerepe is fontos Zimmermann szerint. – Ezzel szemben a *reflektív önszabályozás* során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalatokkal, és a kapott értékelést felülbírálja. „Az önszabályozás új elméleti modellje a reflektív, visszacsatoló szándékosság, amely az egyén éntudatától, érzelmeitől, befogadóképességétől függ. ... Az önszabályozó tanulás nem egy aktus, hanem olyan kognitív és affektív folyamattal kölcsönös összefüggésbe hozott *rendszer*, mely az információs folyamatrendszer különböző összetevőit együttesen működteti Boekaerts 1999-es leírása szerint.

Az önszabályozás aktiválja az *önjutalmazó rendszert*, pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt. Mikor a tanulók csak a tanárok vagy a szülők által megfogalmazott célok teljesítésére törekszenek, az önkontroll az *önbüntető rendszert* hozza működésbe. Ez negatív érzelmeket implikálva meggátolja a sikerélmény kialakulását. Kisgyermekkorban, amikor még a külső irányítás dominál, ez fontos.

Kapcsolódó fogalom az *önkontroll*, a célok fenntartásának képessége. Kehr, Bles és von Rosenstiel tanulmányának háttérében (Boekaerts 1999)

Kuhl akarati tevékenységkontroll-elmélete áll. Az elterelő alternatívák „elfojtásával” segíti az egyént olyan célok elérésében, amelyek nincsenek beágyazódva a személyes szükségletstruktúrába. Az önszabályozás a kontrolltevékenység önintegrációs formája, az *önkontroll* pedig az önfegyelmi aspektusa.

Nézzük végül, hogyan definiálható az önszabályozás a tanulási folyamatban: „Önszabályozott tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja. A tanulás különböző aspektusaira vonatkozó tanulói autonómiát hangsúlyoz e meghatározás.” (Réthy 2003: 47)

Nemcsak önmagát motiválja azonban a tanuló, a környezeti tényezők motiváló vagy demotiváló funkciója sem hagyható figyelmen kívül. Elég, ha ezen a ponton felidézzük, milyen példakép-szerepe van a tanítóknak, vagy gondoljunk később felnőttként az állás esetleges elvesztésének hatására stb. Az életkorból is következik a tanulási kedv pl. az alsó tagozaton.

Az eddig olvasottakból a legteljesebbnek a következő *definíció* tűnik:

„Az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulásstratégia-kiválasztó képesség is, mely a menet közben felépő konfliktusok megoldását szolgálja” (Molnár 2001). „Az első legfontosabb lépés mindenki számára a saját tanulási mód, forma, stílus, szokás elemzése, a megfelelő önismeret elsajátítása. Ezt követheti a hatékony tanulási technikák megbeszélése: a tanulás helyének, idejének, kezdésének, a tanulandók sorrendjének, az alkalmazott szünetek idejének, hosszának, valamint az egyes konkrét fogásoknak az elemzése” (Réthy 2003: 92).

Az autonóm tanulás fontossága ma már vitathatatlan tény. Már az általános iskola alsó tagozatában meg kell ismerniük a tanulóknak ezeket az önszabályozó tanulást segítő stratégiákat, hogy a későbbi tanulmányaik során hatékonyan sajátíthassák el a tananyagot.

Tervem, hogy kutatásaim során felmérjem, mennyire ismerik ma a német nyelvet tanító tanítók itthon és külföldön az autonóm tanulás módjait, illetve hogyan jelenik ez meg a gyakorlatban a tanórán. A külföldi és hazai tapasztalatok és az eltérő hazai eredmények összehasonlításával, szeretném az autonóm tanulás hatékonyságát vizsgálni tanítók, tanulók, szülők bevonásával. A vizsgálati eredmények függvényében pedig javaslatokat tervezek kidolgozni a tanulási hatékonyság növelésére az autonóm tanulásra nevelés esetleges tökéletesítésével, illetve rendszerbe szedésével a tanítók és szülők számára, különös tekintettel a 6–12 éves korosztályra.

Irodalom

- Aebli, H. (1991): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart.
- Barták, P. (1992): *Önálló ismeretszerzésre nevelés az iskolai könyvtárban*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- Bábosik, I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Egyetemi-főiskolai tankönyv. Budapest.
- Bábosik, I. (2003): *Alkalmazott neveléstudomány*. Budapest.
- Békefi, Zs. (1998): *A bogár a fülembe került...* In: Taní-tani 4: 80–82.
- Benke, E. – Termel, J. (1998): *Az önálló tanulás. 1. rész*. In: Nyelv info 1: 13–16.
- Benke, E. – Termel, J. (1998): *Az önálló tanulás. 2. rész*. In: Nyelv info 2: 11–14.
- Bérces, J. (1998): „*Korai nyelvtanulás, és utána...?*” in: www.oki.hu/upsz (= Új Pedagógiai Szemle 1998. április.)
- Bimmel, P. – Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.
- Boekaerts, M. (szerk.) (1999): *Self-regulated learning*. In: International Journal of Educational Research 1999. 31. No. 6: 443–551.
- Cserné, Adermann G. (2000): *Az önirányított tanulás*. In: Tudás menedzsment 1. évf. 1: 4–10.
- Csikszentmihályi, M. (1990): *Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé*. In: Pszichológia, 10. évf. 1: 3–27.
- Csoma, Gy. (2002): *A tanulás értelmezése és funkciói*. Országos Köznevelési Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=akademia-2002-csoma-tanulas>
- Golnhofer, E. (2002): *A tanulás fejlesztése és a nevelői kompetenciák*.
www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-sz-golnhofer
- Golnhofer, E. – Szekszárdi J. (2003): *Az iskolák belső világa*.
www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=jelentes2003-belso
- Horváth, I. (2004): *Az autonóm tanulás kognitív összetevő: egy kutatás várt és nem várt...* In: Modern nyelvtanítás eredményei. 10. évf. 2–3: 40–47.
- Horváth-Szabó, K. (1986): *Önállóságra nevelés – önállóság, önértékelés*. Budapest.
- Kelemen, L. (1970): *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Budapest.
- Kerékgyártó, É. – Kórosi, K. (é.n.): *Szokásrendszerek, tanulási technikák kialakítása, fejlesztése az 1–4. osztályban*. Budapest. www.oki.hu
- Kocsis, T. (1999): *A tanulási önállóság fejlesztésének lehetőségei ismerettartalmú szöveg feldolgozásával*. In: Tanító 37. évf. 2: 15–16.
- Kocsis, T. (2001): „*A jó pap is holtig tanul*”. In: Hogyan tovább 4: 12.
- Kósáné, Oláh J. (1997): *Az autonóm tanulásról*. In: Pedagógiai műhely 23. évf. 4: 3–9.
- Kovács, G. – Revákné, Markóczy I. – Tóth A. (1997): *A tanulási képességek fejlesztése „tanulóközpontú” tanítással*. In: Taní-tani 2: 46–48.
- Künzle, Beda – Müller – Thurnherr M. – Wertenschlag L. (1998): *Autonómia a tanár-továbbképzésben*. In: Iskolakultúra 8. évf. 6–7: 106–115.
- Little, D. (1996): *Az autonóm nyelvtanulás*. In: . 1–2: 3–6.

- Molnár, É. (2001): *Tanulmányok az önszabályozó tanulásról*. In: Iskolakultúra 11/2: 101–103.
- Molnár, É. (2002): *Az önszabályozó tanulás*. In: Iskolakultúra 2002/9: 3–16.
- Myerová, Z. (1990): *A tanulók önálló munkájának megvalósulása*. In: Módszertani Közlemények 30. évf. No. 1: 66–70.
- Nagy, E. – Szélig, T. – Tóth, Sz. (1993): *Önálló tanulás: Útmutató egy nyitott tanulási forma alkalmazásához az általános iskola alsó tagozatán*. Budapest.
- Nanszák, Cserfalvi I. (2001): *Napközi és tanulószobai tervezőmunka*. In: Közoktatás 12/2: 4–5.
- Novák, I. (2002): *A tankönyvek többsége nem alkalmas egyéni tanulásra?* In: Mentor 4. évf. 8–9: 8–9.
- Novák, I. (2003): *Autodidakta iskolások? Kirívó fegyelmezési problémák, csődöt mondott módszerek*. In: Mentor 5. évf. 10: 16.
- Oroszlány, P. (2001): *Tanulási képességfejlesztés, tanulói önállóság*. In: Márkné Ettlinger Zs. – Táp F. – Földes T. (szerk.): *Az oktatás autonómiája – autonómia az oktatásban*: VII. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok. Országos Szakmai Konferencia, Sopron, 2001. március 29–31. Sopron.
- Pálvölgyi, M. (1999): *Az önálló tanulásra alkalmas tananyagokkal szembeni követelmények*. In: Tanulmányok a nyitott szakképzésről. 2. Budapest. Műegyetemi Távoktatási Központ: 37–73.
- Pirisi, J. (1990): *Az önálló tanulásról*. In: Tanító. 28. évf. 4: 3–5.
- Pusztai, É. (2004). *Megtanulni tanulni*. www.tanulasmodszerter.hu
- Réthy, E. (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest.
- Roeders, P. (1997): *A hatékony tanulás titka: Oktatás önirányító kiscsoportokban*. Budapest.
- Sárány, Lukátsy S. (2002): *Hogyan tanítom a szellemi munka technikáját?* In: Könyv és nevelés 4. évf. 3: 79–86.
- Sárvári, T. (2003): *Tanulni tanulni – tanulási stratégiák a korai idegennyelv-oktatásban*. In: Csengőszó 11. évf. 5: 19–23.
- Schermann, É. (2002): *A tanulás tanítása a napközi otthonban*. In: XI. Óbudai Közoktatási Konferencia. Budapest Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Intézet: 106–110.
- Sediviné, Balassa I. (2005): *Tanulni tanár nélkül is lehet: Feltétel: elektronikus tananyag, tanulást segítő médiumok és interaktivitás*. In: Mentor 7. évf. 2: 28–29.
- Szabó, M. (é.n.): *Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása*. www.oki.hu.
- Szende, A. (1989): *Az önálló tanulás általános feltételei*. In: Szakoktatás 9. évf. 10: 3–4.
- Szepes, H. (1981): *Tanítsuk meg őket tanulni! Az önálló tanulás lehetőségének megteremtése a Szakmunkásképzőben*. In: Könyv és nevelés 23. évf. 4–5: 201–206.
- Tings, N. (é. n.): *Das Lernen lernen. Lernerautonomie im Englischunterricht der Grundschule*.
http://www.grundschule-englisch.de/good_to_know/pdf/Lernerautonomie_DasLernenLernen.pdf
- Vernon, A. (szerk.) (1976): *Children as teachers: theory and research on tutoring*. New York.

Zimmerman B. J. (2001): *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. In: Zimmerman B. J. – Schunk D. A. (eds.): *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

A monitoring látogatások tapasztalatai külföldi oktatási intézményekben

SZUCHY GABRIELLA

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának, mint a Budapesti Tanítóképző Főiskola jogutódjának, több mint másfél évtizedre visszatekintő gazdag múltja van a nemzetközi kapcsolatok és a többoldalú, hasonló jellegű oktatási és kutatási tevékenységet folytató külföldi partnerekkel létrehozott projektek területén. A rendszerváltozást követő politikai és gazdasági nyitás lehetővé tette, hogy felsőoktatási intézmények az Európai Unió által felkínált és finanszírozott kutatási és mobilitási projektekben szabadabban vegyenek részt, s így lehetővé vált sok oktató és hallgató tanulmányútjának biztosítása. A kezdeti idők támogatási rendszere, mint a Tempus I. és II. is, a mennyiségre helyezték a hangsúlyt. Az Európai Unió 1995-ben életre hívta az uniós és csatolt országok oktatási fejlesztéseit és az unió által megfogalmazott, a tanulásra és tanításra vonatkozó irányelvek megvalósulását előmozdító pályázati rendszerét, a SOCRATES-t. Ennek keretén belül elsősorban az ERASMUS, érintőlegesen a Comenius és Leonardo pályázati körök általános irányelveinek megfelelően és az időről időre változó prioritások mentén, a meghirdetett pályázatok pénzügyi támogatásának segítségével valósulnak meg a felsőoktatási intézmények nemzetközi kutatási és mobilitási projektjei.

A partner intézmények és a projektekben részt vevő oktatók, kutatók és hallgatók évről évre bővülő száma, valamint a felsőoktatás bolognai rendszerű átalakulása során megvalósult változások szükségessé teszik, hogy mind a régen fennálló, mind az új intézményi kapcsolatok keretében megvalósuló projekteket időről időre meghatározott céllal áttekintsük. Ebben az értelmében a „monitoring látogatás” a projektben résztvevő tanszék tanszéki koordinátorának, esetenként az intézményi koordinátornak egy partnerintézmény konkrét céllal tett látogatását jelenti.

A konkrét célt az ELTE TÓFK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének két nagy-britanniai, két németországi és egy olaszországi (német nyelvterület) felsőoktatási intézménnyel fennálló kapcsolata esetében, az említett intézményekkel fennálló kétoldalú egyezményben lefektetett, a hallgatói és oktatói mobilitási projektekben megvalósuló kölcsönösség biztosítása jelenti.

A koordinátori látogatásra való felkészülés és a látogatás során végbeme-nő információszerzés és adás két célt szolgál. Egyrészt segít olyan, a célín-tézmény tanulmányi rendjére, oktatási struktúrájára vonatkozó információk birtokába jutni, melyek a kiutazó hallgatók tanulmányainak zökkenőmentes megszervezését, lebonyolítását elősegítik, és ezzel a kiutazó hallgató tanul-mányainak sikeres elvégzéséhez is hozzájárulnak (a hallgató adja a másik ré-szét), valamint segít bővebb információ birtokába jutni a lehetséges tanulmá-nyi programok tartalmát illetően, vagyis a kreditátvitel szempontjából alkal-mas kurzusok meghatározásában. Másrészt lehetőséget ad arra, hogy a part-nerintézmény tőlünk kapjon információt, mely számukra a fogadó intézmény lehetőségeit tárja fel, így elősegítve a kétoldalú egyezményben foglaltak sze-rinti kölcsönösséget. Mindkét célt szolgálja a monitorlátogatás során megva-lósuló személyes kapcsolatépítés.

A monitoring látogatás fontosságát számos tényező indokolja. Az Erasmus hallgatói-oktatói cserekapcsolatot az ELTE kiemelt helyen kezeli a mobilitási projektek között és jelentős létszámemelést célzott meg az elkö-vetkező évekre, ami a mi intézményünket is érinti; ugyanakkor a nehézségek miatt nem megfelelő a hallgatói érdeklődés. Tehát a személyes jelenlét, amely egy látogatás során optimális esetben megvalósul, azért szükséges, mert rendszerező, átfogó jellegű információcserét biztosít, interaktív, így az azonnali tisztázás lehetőségét biztosítja, elfogadható kompromisszumok megkeresését teszi lehetővé (pl. alternatív lezárási forma, tutoriális oktatás stb.), közvetlen, személyes jellegű kapcsolat kiépítése megy végbe, ami nél-külözhetetlen a menetközben felmerülő problémák megoldásához.

A monitoring látogatások valójában három fázisban zajlanak: Felkészülés a látogatásra, a kiutazás és a látogatás összefoglaló értékelése.

A monitoring látogatás hatékonyságát jelentősen növeli, ha a kiutazást megelőzi az alapos felkészülés: tájékozódás intézményi kiadványokban; tá-jékozódás a honlapokon, (tantervi struktúra, elmélet-gyakorlat összefüggése, félévek jellege, tanítási és vizsgaidőszakok időzítése); speciális hozzáférést igénylő (partner koordinátoroktól beszerezhető) kurzus leírások átnézése a tananyagok tartalmát, a követelményeket és az értékelést illetően. Mindez ál-talában folyamatosan megy végbe az addig lezajlott hallgatói és oktatói mo-bilitások szervezése során, de a kiutazást megelőzően mindenképpen szüksé-ges ezek rendszerező áttekintése, annak megállapítására, hogy melyek azok a problémák, kérdések, melyek megoldását a látogatás során előtérbe kell he-lyezni.

A látogatás alkalmával sor kerül a korábbi évek tapasztalatainak megbeszélésére, a jó gyakorlat megerősítésére és a megoldandó problémák számbavételére. Fontos áttekinteni, hogy a hallgatói kiutazások időzítése az őszi, illetve a tavaszi tanulmányi félév tekintetében, a hallgatókra hazautazásuk után váró egyéb pótolandó kötelezettségek elvégezhetőségét is szem előtt tartva (különös tekintettel a máshol el nem végezhető iskolai gyakorlatra) megfelelő-e. Nagy figyelmet kell fektetni a hallgatóknak javasolható kurzusválaszték lehetséges bővítésére és a tanulmányok elvégzésének, illetve értékelésének esetleges, az eddigittől eltérő menetének rögzítésére (tutorális oktatás, kivételes tanulmányi rend, egyéni értékelési forma).

Mindazok a kérdések tisztázására sor kerülhet, melyek az elmúlt évek során visszatérően nehézséget okoztak, különös tekintettel az intézmények közötti követelményekre vonatkozó és más kulturális különbségekből adódó eltérésekre. A tartalmi részek áttekintése biztosítja az együttműködés tartalmi bővítési lehetőségének feltérképezését, és új területeken személyes ismeretség révén kapcsolat teremtését. A nehézséget okozó területeken az egyezségekre jutás mindkét fél számára fontos és általában elfogadják a szükséges kompromisszumokat. A szóban forgó oktatói és hallgatói mobilitási projektben az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék célkitűzése elsősorban a főiskola oktatóinak és hallgatóinak, ezen belül is az angol és német nyelvi műveltségterület és nemzetiségi szakirány hallgatóinak célnyelvi országban folytatott oktatói tevékenységének, illetve tanulmányainak biztosítása. Ebből adódóan, a realitásokat figyelembe véve, nekünk jobban kell hajlanunk a kompromisszumokra, mint partnereinknek, mert nekünk nagyobb szükségünk van rájuk, mint nekik ránk. Ez a tény különösen igaz az angol nyelvterületre.

A monitoring látogatás után jó, ha születik egy írásos dokumentum, egy emlékeztető mindazokról a tényekről, változásokról, amelyekben a partnerintézmények tárgyaló felei megegyeztek. Ebben az esetben, ha a koordinátorok személye bármelyik félnél változik, ami gyakori, mindkét fél számára könnyebb folytatni a munkát. Amennyiben a monitoring látogatás során az együttműködés tartalmi vagy formai szempontból való bővítésének lehetősége merült fel, ennek előkészítő lépéseit – szándéknyilatkozat kérése, majd az együttműködés formai-tartalmi kidolgozása – meg kell tenni a hazai intézményben.

Néhány általános észrevételt jó szem előtt tartani. Természetes, hogy minden koordinátor elsősorban a saját hallgatóira figyel, ezek ügyét tartja fontosnak. Illő módon, de megfelelő súllyal kell tehát a saját érdekeinket képviselni. A tanítóképzés és főiskolai karunk helyzeténél fogva a hallgatók

érdekeit az átlagosnál nagyobb odafigyeléssel szükséges követni/segíteni, mert képzésünk sok olyan problémát, nehézséget vet fel a mobilitási projektek területén, amelyekkel szembesülve a hallgatók elveszthetik kedvüket, s nem fognak jelentkezni hallgatói cserére. A monitoring látogatások alkalmával, ha fel szeretnénk kelteni partnerünk figyelmét valamely, véleményünk szerint lehetséges új együttműködési területre, az erre irányuló beszélgetés nagyobb hangsúlyt kap, ha valamilyen az együttműködés tartalmára vonatkozó anyag is kíséri, amiből a jövőbeli partner egyértelműen tájékozódni tud. Ezért az angol/német nyelvű weboldal folyamatos bővítése elengedhetetlen, és mellette az angol/német nyelvű írásos (nyomtatott) tájékoztató anyag főiskolai karunkról, az itt folytatható tanulmányok tartalmáról és oktatásunk struktúrájáról.

Végezetül illusztrációként álljon itt egy koordinátori látogatás (Stranmillis University College, Belfast, UK, 2003.) tapasztalatainak vázlatos összefoglalása.

Általános megállapítások:

- A partnerintézmény a kreditátvitel szempontjából saját hallgatói esetében sokkal rugalmasabb, mint mi vagyunk a mieinkkel. A megkívánt 30 kredit 3 fő részében (tanítási gyakorlat, tantárgy és TP, specializáció) bármilyen hasonló jellegű kurzust elfogadnak, így a hallgatóknak hazatérve semmilyen tanulmányi kötelezettségük sincs.
- A hozzánk jövő hallgatók kapcsolata a koordinátorral ellenőrzött beszámoló kötelezettségen keresztül rendszeres (szakmai és személyes napló vezetése).

Mi történt?	Megállapítás
Általános tájékozódás a kiutazó hallgatók • lakhatási körülményeiről	A kölcsönösség és azonosság elvét szem előtt tartva a bejövő hallgatók megfelelő szintű kollégiumi elhelyezése szükséges. - Bolyai kollégium PhD-hallgatóinak vendégszobái (egyelőre csak személyes intézkedésre biztosított).
• tanulmányi körülményeiről	A hallgatók terhelése közepes, a kreditet hozó tantárgyakon kívül saját érdekükben és nyelvi képességeik fejlesztésére a kur-

	zuskinálathból minden, az évfolyam számára kötelező kurzust fel tudnak venni, ami az Erasmus kurzus mellett az órarendjükbe belefér. Ennél fogva idegen környezetben, idegen nyelven történő tanulmányaik nem jelentenek túlzott terhelést.
A jelen gyakorlat megvizsgálása	Egy évfolyam kurzusainak követése ajánlott – a 2. évfolyamé, noha rendszerint töölünk a 3. éves hallgatók vállalkoznak kiutazásra – a nyelvi nehézségek, kreditátviteli nehézségek miatt. Az iskolai gyakorlat rendezett, biztosítja a hallgatóknak a tapasztalatszerzés lehetőségét a gyakorlatban is.
Problémák számbavétele	Értékelés és alternatív lezárási formák megkeresése mindkét félnél (vizsgaidőszak előtti lezáras). Alternatív kurzuskövetési formák a TÓFK esetében (tutorális rendszer).
Lehetséges új együttműködési terület feltérképezése	Óvodapedagógus szak – nem alkalmas –, mert nincs kreditátviteli lehetőség. (A bolognai rendszerben újra meg kell vizsgálni.)

Az illusztrációként bemutatott 2003-as monitoring látogatás óta a fent említett Stranmillis University College (Belfast, UK) intézménnyel folytatott partnerkapcsolatunk is változott, fejlődött. A bemutatott példában említett új együttműködési terület azonban, mely az óvodapedagógusok számára nyújt mobilitási lehetőségeket, már egy másik partner-intézményünkben valósul meg.

Magicland — A nyelvtanulás varázslatos világa

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA

*(Ábrahám Károlyné – Trentinné Benkő Éva – Poros Andrea:
Magicland. Kisiskolások kezdő angolkönyve. Holnap Kiadó,
Budapest 2002)*

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben, és különösen hazánk EU csatlakozása kapcsán az idegennyelv-tudás és -oktatás témája folyamatosan előtérben van. Sajnálatos tény, hogy – mint azt számos felmérés eredménye is bizonyítja, – a magyar lakosság többsége nem beszél semmilyen idegen nyelvet, bár meg kell említenünk, hogy a fiatalabb korosztály körében ez a tendencia napjainkban végre megtörni látszik. A rendszerváltozás előtti intézményi nyelvtanítási-nyelvtanulási hagyományok, illetve az orosz, mint kötelező idegennyelv oktatásának problémái magyarázatul szolgálhatnak a nemzetközi szinten való lemaradásunkat illetően. Ugyanakkor, a rendszerváltást követően, a motiváció, attitűd, módszerek és tananyagok tekintetében jóval kedvezőbb feltételekkel induló, szabadon választható angol, német esetében sem volt tapasztalható számottevő javulás a lakosság idegen nyelvismeretében.

Az elmúlt években számtalan projekt, pályázati kiírás, kutatás-fejlesztési program tűzte ki célul az iskolai idegennyelv-oktatás megújítását, hatékonyságának fokozását (többek között az OM Világ-Nyelv programja vagy a Sulinova Kht. kompetencia-alapú oktatócsomagjai). A nyelvtanárok nyelvi és módszertani felkészültségének fejlesztését is sok szervezet – pedagógiai szolgáltató központ, tankönyvkiadó, pedagógusképző intézet – segíti folyamatosan. Emellett az iskolák egyre több alternatív, modern nyelvoktatási megközelítést, módszert kínálnak, melyek közül is kiemelkednek a két-tanítási nyelvű programok, ahol a tantárgyi tartalom és az idegen nyelv teljes integrációja valósul meg.

Az élethosszig tartó tanulás és a sikeres pályaválasztás, munkavállalás kapcsán előtérbe került napjainkban a kompetencia fogalma és fejlesztésének igénye. Az EU csatlakozást követően a nyelvtanulás fő céljaként a „használatos nyelvtudás” fogalmazódik meg, melynek egyik elengedhetetlen feltétele a sikeres kommunikációra való alkalmasság és készség, csakúgy, mint a tu-

datos, autonóm tanulóvá válás, melyek fejlesztése egyre fontosabb szerepet kell, hogy kapjon már a kezdetektől. A kisiskoláskori fogékony korban történő morális nevelés, a saját és más népek kultúrájának, szokásainak megismerése, a hasonlóságok és különbségek elfogadása, illetve az egészséges életmód és a környezettudatos magatartás kialakítása is egyre fontosabbá válik világszerte. Az idegennyelv-oktatás ideális terület mindezen és más általános nevelési célok megvalósítására is, mint pl. a kétnyelvű oktatási programokban a célnyelvet az ismeretszerzés eszközeként használva.

A 'korai kezdés' (early start) helyességének megítélése, a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás haszna, helye és céljai napjainkban is állandó viták alapját képezik; még a hazai nyelvvoktatási szakemberek között sincs egyetértés e témában. Ugyanakkor, abban nem különböznek a vélemények, hogy a gyermekkori nyelvtanulási élmények alapvetően meghatározóak a további nyelvtanulás szempontjából. A nyelvtanulás eredményességét illetően a tanító személyisége valamint szakmai, nyelvi és módszertani felkészültsége mellett kiemelkedő fontosságú a gyermekek életkori sajátosságait és a modern nyelvpedagógiai kutatások eredményeit egyaránt figyelembevevő tananyag, a jó nyelvkönyv.

A tankönyvek és segédanyagok tekintetében is jelentős változások mentek végbe az elmúlt két évtizedben. A tananyagok is törekszenek a megváltozott igényeknek eleget téve igazodni az új módszertani elméletekhez, felfogásokhoz. Egyre több nyelvkönyv helyezi a hangsúlyt az integrált készségfejlesztésre, a kommunikatív, az interdiszciplináris és interkulturális megközelítésre, valamint a nyelvtanulót a tanulási-tanítási folyamat középpontjába állító, holisztikus szemléletű nyelvvoktatásra.

A nyolcvanas évektől kezdve Magyarországon sorra jelentek meg a különböző regionális és nemzetközi nyelvkönyvek. Rég elmúlt már az az idő, amikor a két kategóriát képviselő magyar kiadású *'Linda and the Greenies'* (Medgyes) és az angol Oxford Kiadó *'Project English'* (Hutchinson) sorozata szinte a teljes választéket is jelentette. Jelenleg a nyelvkönyvkinálat teljes spektruma megtalálható a könyvesboltokban. Ez a tény az új lehetőségek mellett komoly dilemmát is okoz mind az iskolának, mind a nyelvtanárnak. Számos szempontot kell figyelembe venni és megvizsgálni ahhoz, hogy eldönthessék, diákjaik számára, nyelvtanítási-tanulási céljaik eléréséhez a hatalmas választékból melyik lenne a leginkább megfelelő tananyag. A szakirodalomban számos kérdőív, szempontsor, és döntési mechanizmus ismertetes, melyek segítik a felhasználót a sikeres választásban (Zalánné-Petneki 1997: 9–33).

Az Oktatási Minisztérium javaslata, a helyi igények, a nyelvtanár tanulásról-tanításról alkotott elképzelései, a külalak, a vételár, a tantervnek való megfelelés, a beszerezhetőség, esetleges kiegészítő anyagok léte, a modern nyelvpedagógiai kutatások eredményei és az életkori sajátosságok figyelembevétele mind-mind fontos kritérium. Milyen a jó tankönyv? Minden nyelvtanár és nyelvtanuló szerint más és más, továbbá minden kornak, országnak és kultúrának megvannak a maga eltérő válaszai erre a kérdésre. Ugyanakkor léteznek általános szakmai elvárások, amiknek a választott tankönyv meg kell, hogy feleljen. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy a könyv felfogása tükrözze a tanár által is vallott alapelveket és céljaiban, módszereiben és eszköztárában is megfeleljen mind a tanár, mind a tanulócsoporthoz való igényeinek.

Jelen tanulmányban bemutatunk egy kimondottan a magyar kisiskolásoknak szóló, hazai kiadású angol nyelvű könyvet, a *Magicland*-et, néhány fontosnak ítélt nyelvpedagógiai alapelv és szakirodalom ismertetése kapcsán. Az olvasó betekintést nyerhet nemcsak a szerzők célkitűzéseibe és koncepciójába, hanem a *Magicland* tartalmába és tevékenységeibe is.

1. Kisgyermekkori nyelvtanítás —Varázslatos Magicland

1.1 A kisgyermekkori nyelvtanítás alapelvei és céljai

A kisiskolások tanításában a módszereknek, technikáknak és a tevékenységi formáknak tükrözniük kell az életkori sajátosságokat és azt, hogy a gyerekek hogyan gondolkodnak és tanulnak (vö. Donaldson 1978, Wood 1988, Brumfit 1991, Williams–Burden 1997, Gardner 1993). Az iskolai nyelvtanításnak a lehetőségekhez mérten hasonlítania kell a természetes nyelvelsajátítás folyamataira. Fontos, hogy a nyelvvel való foglalkozás módja és eszközei – amennyire ez megvalósítható intézményi környezetben – tükrözzék az anyanyelv-elsajátítás természetes körülményeit, többek között az alább felsoroltak terén.

A hallás utáni beszédértés kiemelt fejlesztése, a nyugodt, bátorító légkör megteremtése, a kötődés kialakítása a nyelvet beszélő felnőttökhöz, az intenzív megmerítkezés a nyelvben, interakció a felnőttel, a kellő mértékű támogatás biztosítása (scaffolding, ZPD), a gyermekirodalmi elemek fontos szerephez juttatása, játék a nyelvvel, ritmussal, rímmel, sok ismétlés, megerősítés, az érzékszervek bevonása, az „itt és most” élménye, az értelemmel bíró kontextus megteremtése, rávezetés, az érzelmek és a fantázia szerephez juttatása valamint a minden gyermeknél egyéni hosszúságú, néhány perctől néhány na-

pig, hétig tartó ‚néma‘ időszak elfogadása a nyelvtanulás kezdetekor (silent period) – csak néhány fontos jellemző.

A tanító személye, viselkedése és beszéde elsődleges szerepet játszik a nyelvelsajátításban, akárcsak az anyanyelv esetében a szülőé. Az osztálytermi légkör – ha hasonlít az otthoni bátorító, próbálkozásra biztató, biztonságos és nyugodt hangulathoz – szintén hatékonyan segíti elő a nyelv megszerzését. Kisgyermekkorban a tudatos nyelvtanulással szemben a nyelv szinte ‚észrevétlenül történő‘ elsajátításának fontosságát hangsúlyozzuk (‘learning vs. acquisition’ Krashen 1981), mely például sikeresen megvalósítható a tevékenység-központú, mese-központú és a tantárgyi tartalom-alapú (activity-based, story-based, content-based) módszerekkel, megközelítésekkel.

Ezt a szemléletet vallja a *Magicland* nyelvi és képi anyagával, kedves szereplőivel, érdekes történetével, amikor változatos, anyanyelvi gyerekek számára is motiváló, izgalmas és értelmes tevékenységeken keresztül arra törekszik, hogy ‚elvarázsolja‘ a tanulókat, ezáltal megkönnyítve a nyelvelsajátítási folyamatot. A *Magicland* kerettörténetének magyar testvérpárja (és a macijuk) most találkozik először az angol nyelvvel. A nagyobbik gyerek (Ádám–Abraca) most kezdi az iskolai nyelvtanulást, amit annyira élvez, hogy mindent, amit tanul az iskolában megtanít otthon a nála egy évvel fiatalabb húgának (Dorka–Dabra), aki továbbadja ezt a tudást a macijának. Igazi értelmet ad a nyelvgyakorlásnak a velük egy házban lakó különös angol hölgy, akiről számos titokzatos dolog is kiderül a későbbiekben. Miss Rebecca általában nem beszélget senkivel (talán nem is tud magyarul), a két gyerekkel azonban kivételt tesz, bizalmába fogadja őket és barátságuknak sok izgalmas kaland és hasznos-használható nyelvtudás lesz az eredménye.

Mind a korai nyelvtanításnak, mind a *Magicland*nek elsődleges céljai az idegennyelv, a célnyelvi kultúra, és az adott idegen nyelven beszélő népek iránti pozitív attitűd kialakítása, a nyelvtanulás iránti motiváció megeremtése és folyamatos fenntartása. A korai szakaszban a fő nyelvi célunk a ráhangolás és annak elősegítése, hogy a tanulók megérezzék az idegen nyelven való kommunikáció lehetőségét és örömét. Természetesen a kompetenciák, készségek és képességek együttes és kiegyensúlyozott fejlesztése is a célok közé tartozik, csakúgy mint a nevelési célok megvalósítása (hidden curriculum). A tantervekben szereplő nevelési feladatok mind ideálisan megvalósíthatók a nyelvórán, pl. az együttműködésre való nevelés a kooperatív munkaformák alkalmazása során. Összegezve, legfontosabb alapelvként azt valljuk, hogy – minden körülmények között – a gyermeket tanítsuk, ne a tankönyvet

és ne is az idegennyelvet. A tanulók holisztikus, egész személyiségének komplex fejlesztése (érzelmi, értelmi, nyelvi, társas, erkölcsi, testi stb.) legyen a fő célunk. A nyelvi fejlesztés nem önmagában és önmagáért történik, csupán egy részterület a többi közül, mely a teljes személyiség fejlődése által, illetve azzal párhuzamosan valósul meg.

A *Magicland*-ben, ami egy deklaráltan kisiskolásoknak szóló könyv, mindez alapkövetelmény. A nevelési és személyiségfejlesztési célok megvalósítása legalább olyan fontos, mint a nyelveké. Az egymás megértése, szeretete, tisztelete, segítése, az egymástól való tanulás, a társas kapcsolatok, az egészséges életmód, az udvarias viselkedés, a szabályok és szokások mind megjelennek a tankönyv lapjain. A kommunikációs készség fejlesztése, a kooperáció megtanulása, a tanulási stratégiák megalapozása, az önbizalom növelése, az olvasóvá nevelés és a kreatív, nyitott, toleráns személyiséggé válás elősegítése mind a könyv céljai közé tartozik, melyek elérését speciális feladatokkal segítjük elő.

1.2 Tanulók és tevékenységi formák

A kisgyermek idegennyelv-tanítása során különösen fontos a tanárok módszertani felkészültsége, az alkalmazott módszerek és technikák releváns volta. Bőséges szakirodalom áll rendelkezésre a megfelelő megközelítés, az életkori sajátosságok és az ajánlott tevékenységi- és munkaformák megismerésére (többek között: Brumfit 1991, Brewster, Ellis and Girard 1991, Cameron 2001, Moon 2000, Phillips 1993, Scott and Ytreberg 1990).

Változatos feladatok segítségével biztosíthatók a különböző tanulói típusú-stílusú gyerekek számára a nekik leginkább megfelelő tanulási körülmények. Az óra tervezésekor, csakúgy, mint egy tananyag írásakor, szem előtt kell tartanunk, hogy tanulóink különböző beállítottságúak, tanulási stílusuk eltérő (pl. auditív, vizuális, kinetikus). Vegyük figyelembe sokrétű tehetségüket (vö. Gardner 1983, 1993, 'Multiple Intelligences' elmélete), hogy a nyelvórán mindenki találjon számára megfelelő mozgásos, vizuális, énekes-ritmusos, logikai, intra- és interperszonális jellegű feladatokat a nyelvi készségeket igénylő feladatokon kívül. Ezáltal valamennyi tanuló részére egyforma lehetőségeket teremtünk a nyelvórán, sikerélményhez juttatva a hazai hagyományos oktatási rendszerben általában kevésbé sikeres – nem a nyelvi és logikai intelligenciájukat tekintve erős – tanulókat is. A nyelvi óra hagyományos feladattípusai, mint pl. a hangos olvasás, fordítás, magnó után történő mondatonkénti ismétlés stb. helyett változatos, érdekes, az anyanyelv-

vi gyerekek számára is értelmes, kihívást és élményt jelentő tevékenységi formák kapjanak helyet.

Ugyancsak elengedhetetlen feltétele a kisiskoláskori nyelvtanulásnak a differenciálás, hiszen minden nyelvi csoport heterogénnek számít, amelynek legalább két tagja van. Minden gyerek más, egyénileg eltérő érdeklődési körrel, motivációval, háttérrel, ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal. Különböző a tanulók nyelvtanulási stratégiája, előzetes nyelvtanulási tapasztalata, haladási üteme is. A tanórai feladatok és tevékenységek során – ahogy ezt a *Magicland* is teszi – építsünk a tanulók meglévő tudására, korábbi tapasztalataira, a világról szerzett ismereteire. Érvényesüljön az érzékszervek minél szélesebb körű bevonása, a mozgás, az érzelmek, a fantázia szerephez juttatása. Használjuk ki játékosságukat, kreativitásukat, támaszkodjunk ötleteikre. Teremtsünk lehetőségeket az önmegvalósításra csakúgy, mint a tanuló autonómia kialakítására már kisiskolás kortól.

1.3 Tevékenységek és munkaformák

A kulcsszó a munkaformák esetében is – mint minden más területen – a változatosság. Alapvető fontosságú mindig az adott tevékenységhez leginkább illeszkedő munkaforma megválasztása és alkalmazása. Míg az új anyag bemutatása történhet frontálisan, addig a gyakorlás során, – különösen a kreatív alkotó tevékenységek és projektfeladatok esetében – a kooperatív munkaformákat, azon belül is a csoportmunkát részesítsük előnyben. A pármunka létjogosultsága, hasznossága sem vitatható a nyelvi órán. Elsődleges fontosságú, főleg nagy létszámú csoportok esetében, hogy tanulóink már egész kicsi kortól megtanulják, hogyan kell pármunkában – állandó tanári kontroll nélkül is a feladatra összpontosítva – dolgozni az idegen nyelvi kommunikáció, a gyakorlási lehetőségek maximalizálásának érdekében. Mi is mindenkor törekedjünk a célnyelvű óraszervezésre és -vezetésre (ésszerű határokon belül), hiszen az idegennyelvi instrukciók kapcsán és más – a tanárral, illetve a többi tanulóval folytatott – órai interakciók során fejlődik a gyerekek nyelvi szintje ('rich input' és ZPD).

A *Magicland* szem előtt tartja mindezt, és kiemelten kezeli a kooperatív munkaformákat. A könyv és munkafüzet feladatai sok esetben igénylik is a páros munkát, hiszen pl. kommunikatív szóbeli feladatok esetében (information gap activities) míg az egyik tanuló a tankönyv adott oldalán old meg egy feladatot, addig a társa a csatlakozó munkafüzeti oldalon dolgozik. A játékok nagy része is párokban játszható. Természetesen ilyenkor előbb a ta-

nárnak demonstrálnia kell a feladatot és meg kell győződnie arról, hogy a gyerekek értik a teendőket és rendelkeznek a felhasználandó nyelvi eszközökkel is. Vannak pl. projektszerű feladatok, szerepjátékok, fogócska-típusú játékok, ügyességi versenyek, kísérletek, társasjátékok, vetélkedők, ahol a tanulónak kiscsoportban kell dolgozniuk. A körjátékok, dalok, versek feldolgozása, a mesehallgatás természetesen frontális munka keretében ajánlott. Ugyanakkor a *Magicland* gondol azokra a tanulókra is, akik szeretnek elmélyülni, önállóan, egyedül dolgozni. Számukra kreatív alkotó tevékenységek, versírás, gyűjtőmunka, titkosírás, logikai, nyelvi, tervezési és problémamegoldó feladatok valamint képes rejtvények találhatók a könyvben és a munkafüzetben.

1.4 A játék szerepe

Elengedhetetlenül fontos a játéknak, mint a gyerekek számára leginkább értelemmel bíró kontextusnak biztosítása, mely a nyelvóra fő 'feladattípusa', tevékenységi formája kell, hogy legyen. A játékok számos fajtája – tantermi csakúgy, mint szabadtéri, hagyományos csakúgy, mint eredeti – szerepel a *Magicland*ben, többek között: kitalálás, vetélkedős, megtalálás, utánzós, memória fejlesztő, különbségek keresése, vicces, mozgásos, labdajáték, sorsverseny, ugróköteles, fogócska, mutogatós, nyelvi játékok (mint szónégyzet, szókégyő, titkosírás stb.) táncos, körjátékos, tapsolós, kiszámolás, dramatikus, fantázia, szerepjáték, ügyességi, társasjáték, illetve projektszerű feladatok és manipulatív tevékenységek (rajzolás, színezés, festés, vágás, ragasztás, papírhajtogatás, kollázs, plakátkészítés, sógyurmázás, főzőcskézés, bűvésztrükk, tangram, öltöztető baba, maszk-, bábu-, képeslap-, meghívó- és modellkészítés). Ezen kívül fontos szerephez jutnak a különböző kísérletezős játékok, melyek különböző természettudományos érdekességekre épülnek, mint pl. számos 'konyhai varázslat'.

A nyelvórán alkalmazott játékok jelentősége messze meghaladja a 'csak játék' fogalmát, segítségükkel a kisiskolás nyelvtanulók könnyedén, szinte észrevétlenül, értelmes szituáció keretében sajátítják el az idegen nyelvet. Miközben felfedezik a körülöttük lévő csodálatos világot, a nyelv eszközként való használata érvényesül, és célként az ismeret- és élményszerzés jelenik meg, nem a nyelv megtanulása. A játékhoz hasonlóan kiemelendő a gyermekirodalom fontos szerepe is a 6–10 éves korosztály nyelvtanulásában.

1.5 Gyermekirodalom: műfajok és kritériumok

Szakvezetőként, tanártrénerként, oktatási szakértőként szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy a dalokat és mondókákat sok pedagógus csak motivációs eszközként vagy „jutalomként” alkalmazza, így a gyermekirodalom gyakran kihasználatlan, „alul-hasznosított nyelvi bónusz” marad csupán az idegennyelvi órákon („under-utilised language bonus” Dunn 1985). Ezért nem is meglepő, ha a tanulók és a szülők sincsenek tudatában a dalok, mondókák és a játékok széleskörű alkalmazhatóságának, valós értékének a nyelvelsajátítás folyamatában. Így megeshet, hogy félreértelmezve a kisiskoláskori nyelvtanulás céljait és szerepét, a tanórai éneklést, mondókázást „csak játékként” értékeli, haszontalan időpocsékolásnak tartják. Remélhetőleg a *Magicland* szemlélete és tevékenységei is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy végre mindannyian elismerjük a gyermekirodalom holisztikus fejlesztésben betöltött fontos szerepét.

Kisiskoláskorban szükséges, hogy a tanórai tartalmak jelentős részét az idegen nyelvi gyermekirodalom: mese, dal, mondóka, rigmus, kiszámoló, nyelvtörő, gyermekvers, találós kérdés stb. képezze. E műveknek nagy az interkulturális értéke azáltal, hogy a célnyelvi országban élő gyerekek életének és élményeinek megismerését és a magyar tanulók saját tapasztalataival történő összehasonlítását teszi lehetővé. Nem mellékes az sem, hogy közben szórakoztatóvá, élményszerűvé teszik a nyelvtanulást. Az agy kutatásban már elfogadott tény, hogy a zene hatékonyabbá teszi az agy működését, összehangolja a két agyféltekét. A zeneiség (dallam, rím, ritmus) ezért nagymértékben megkönnyíti az absztrakt információk megtanulását, elég az ABC-re, a napok, hónapok neveire gondolni. Ezenfelül, ezek a rövid idegennyelvi szövegek önmagukban is teljes, egész egységet alkotnak, értelmes kontextust, kommunikatív szituációt biztosítanak, miközben autentikus szöveggként szolgálják az alábbi célokat a nyelvórán.

A gyerekirodalmi elemek felhasználhatók: játékra, mozgásra, ritmizálásra, dramatizálásra, interkulturális ismeretek, tantárgyi tartalmak közvetítésére, a nyelvi alapkészségek fejlesztésére, szókincs elsajátításra, rögzült nyelvi formulák (prefabricated phrases), nyelvtani struktúrák, a mondatalkotás, a funkcionális nyelv elemeinek gyakorlására és a helyes kiejtés (hangok, hangsúly és intonáció) fejlesztésére (Pedrazzini 1991). Kiemelten fontos a rím szerepe (rhyming skills and rime analogies) a későbbi olvasás és írás fejlődése szempontjából (Whitehead 1995: 42–61, Goswami 1995: 62–79, Cahill–Pratt 1993).

A gyermekirodalmi elemek kiválasztásakor mindig figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, a formai és kulturális kritériumokat (McConochie

1979), mint érték, terjedelem, téma, szereplők, ismétlődés, feldolgozási lehetőségek és komplexitás. Ez utóbbi tekintetében megjegyzendő, hogy egy autentikus mondóka tartalmazhat ismeretlen elemeket is, attól még élvezetes és érthető marad a gyerekek számára (vö. magyar mondókák). Ugyanez érvényes a ‚nonszensz’ versekre is (Whitehead 1995: 42–62), a rájuk jellemző nyelvi játékosság fölöttébb hasznos a nyelvtanulás szempontjából.

A *Magicland* nagyon gazdag gyermekirodalmi választékot kínál, az irodalom fogalmát tágabb értelemben használva (literature vs. Literature). A tradicionális mondókákon (nursery rhymes) kívül versek, rigmusok (chants), nonszensz mondókák, kiszámolók, nyelvtörők, pattogatós-ugrókötelezőstapsolós versikék, TPR-ok (‘Total Physical Response’ azaz teljes testi válasz), találós kérdések, gyerekviccek, dalok, hagyományos és modern slágerek is megjelennek a tankönyv lapjain és a hangzó anyagban, bevezetve a tanulókat nemcsak a zeneiség, játékosság, hanem a gyermek-kultúra világába is.

1.6 Kultúra-tanítás és interkulturális tudatosság

Miközben a gyerekek angolul tanulnak, magától értetődően lehetőséget kell biztosítani arra, hogy megismerkedhessenek a célnyelvi országok népeivel, kultúrájával, szokásaival. A kultúratanítás kapcsán – akárcsak a gyermekirodalom esetében – különbséget kell tenni, az ún. kis és nagy kezdőbetűs ‚kultúra’ fogalom között (Tomalin–Stempleski 1993: 6–13). A nyelvtanítás céljainak – véleményünk szerint – a kis kezdőbetűs, tágabb értelmezésű kultúra bemutatásával tudunk leginkább megfelelni. A célnyelvi országok és saját hazánk közti hasonlóságok és különbségek felfedezésével és megértésével érhető el az interkulturális tudatosság (Laidlaw 2001, Byram and Esarte-Sarries 1991). Ezen jellemzők, kulturális vonások megismerése és összehasonlítása során tágul tanulóink látóköre, alakul ki toleranciájuk, megbecsülésük más országok, népek szokásai, életvitele, kultúrája iránt.

A ‚kultúra’ gyűjtőfogalma alá tartoznak – és a *Magicland*-ben is megjelennek – a hétköznapi élettel kapcsolatos szokások, a köszönések, a megszólítás, az udvarias viselkedés, az ünnepek, az étkezési, vásárlási, öltözködési szokások, a közlekedés és az iskola jellemzői csakúgy, mint a hivatalos fizetőeszköz, az államforma, a főváros, a nyelvhasználat, a zászló, illetve a jellegzetes állatok, növények, természeti jelenségek vagy éppen az adott országra jellemző gyermekjátékok, énekek, kiszámolók, zene, sport, autók, ételek és híres emberek. A *Magicland*-ben Miss Rebecca személyén keresztül és

rokonai által nyerhetünk bepillantást a célnyelvi országok és népek életébe, kultúrájába. A gyerekek életkorának és nyelvi szintjének megfelelő módon szerezhetnek fontos és érdekes ismereteket Nagy-Britannia mellett az USA-ról, Ausztráliáról és a Dél-Afrikai Köztársaságról. (n.b.: A *Magicland* második kötetében, az interkulturalitást középpontba helyező 'Magic Friends'-ben a kalandok során részletesen is megismerkedhetünk Angliával, Skóciával, Walesszel, Írországgal, Kanadával, az USA-val, Ausztráliával és Dél-Afrikával.) A tankönyvi gyerekek és a nyelvtanulók számára mindvégig Miss Rebecca egyik barátja, Oscar Olly Owl, a bagoly hívja fel a figyelmet a kulturális tudnivalókra, a célnyelvi, illetve a magyar szokások közötti eltérésekre és hasonlóságokra.

1.7 A készségfejlesztés

A kommunikatív nyelvoktatás célja a valós nyelvhasználat (írásban és szóban egyaránt), melynek alapja a négy nyelvi készség integrált fejlesztése, hiszen meg kell értenünk azt, amire reagálni szeretnénk. Általánosságban elmondható, hogy a receptív készségekre épülnek a produktív nyelvi készségek. Azonban kezdő szinten, ráadásul kisiskolások esetében az elemi közlésszándékok elsajátítása az elsődleges cél, melyek többségükben szóbeli közlések. Ezért fontos a szóbeliség (beszédértés/hallásértés és beszédképesség) előtérbe kerülése a későbbi, igény szerinti olvasásértés és íráskészség fokozatos bevezetése mellett.

Kiemelten fontos hangsúlyozni a csendes, értő olvasás, illetve az olvasóvá nevelés felé vezető úton a tanítóval történő közös olvasás ('shared reading' Roberts 1994, Cameron 1992, Chambers 1993, Rosen 1993) szerepét. Hasonlóan az íráskészség fejlesztésének kezdeti szakaszaiban a közös írás ('shared writing' Pidgeon 1990) kell, hogy hangsúlyt kapjon. Nem kell ugyanakkor lemondanunk a kreatív írásról sem, hiszen már a legkisebbekkel, kezdő nyelvi szinten is lehet mesét és verset írni, kooperatív munkaformákban, tanári segítséggel vagy egyszerű minta, struktúra alapján (Wright 1997).

A *Magicland* nyelvkönyvcsalád ideális kontextust biztosít a készségek kiegyensúlyozott fejlesztése számára a legelső leckétől kezdve, figyelembe véve a korosztály és a nyelvi szint sajátosságait. Az egyszerű hallás-értési TPR feladatoktól, a mondókába foglalt drill-től, a titkosírások kódolásán és dekódolásán, illetve a csoportos kreatív versíráson át, a komplex – számos készséget felvonultató – társasjátékok és vetélkedők lebonyolításáig számos példa található a különböző készségek gyakoroltatására. A nyelvi alapkész-

ségekről és integrált fejlesztésükről azonban sokan és sok helyütt írtak már, a legtöbb módszertani segédkönyv is e felfogás, kategorizálás alapján strukturalódik. Mi is számos helyen érintjük még ezt a területet más szempontok elemzése kapcsán. Ezért térjünk át inkább egy napjainkban „divat-témává” váló fogalmi képződmény tárgyalására, a kompetencia kérdéskörére.

1.8 A kompetencia fogalma

Az 1990-es évektől kezdődően a kompetencia a pedagógiai fejlesztés egyik leggyakrabban hivatkozott fogalmává vált. Az általános, hétköznapi értelmezése alapján, a kompetencia latin eredetű szó: alkalmasságot, ügyességet jelent. Van ugyanakkor tudományos megfogalmazású, kutatásokra épülő, összetett rendszert tükröző meghatározása is, mely szerint: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (Pedagógiai Lexikon 1997 II.: 266).

A kompetenciafogalom értelmezése – talán ebből a komplexitásból adódóan – korántsem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában. Az 1990-es évektől nemzetközi szinten megindultak a kompetenciaterületekre vonatkozó elemzések, melyek olyan kompetenciaterületeket határoztak meg, amik nem köthetők egyetlen tantárgyhoz, tantervi tartalomhoz sem, mint például: az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia, a problémamegoldás és a kommunikáció.

A kezdeti vizsgálatokat követően számos nemzetközi és hazai szervezet készítette el a saját kompetencialistáját. A teljesség igénye nélkül, a leggyakrabban említett kulcskompetenciák a következők: kommunikáció, számszerűsítés, csoportmunka, problémamegoldás, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, másokkal való együttműködés. Az Európa Tanács nyolc területet emelt ki és az Európai Unió munkabizottsága nyolc kulcskompetenciát értelmezett. Mindegyikben első helyen szerepel az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció. Egy másik rendszer szerint a következő nagy kompetenciacsoportok körvonalazódnak: intellektuális kompetenciák (információhasználat, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás); módszertani kompetenciák (hatékony munkamódszerek alkalmazása, információs és kommunikációs technológiák); személyi és szociális kompetenciák (identitás, együttműködés másokkal); kommunikáció (Ranschburg 2004, idézi Vass 2006).

Egy konkrét, a nyelvtanuláshoz legszorosabban kapcsolódó területet kiemelve, szólunk pár szót a kommunikációs kompetenciáról. Vass (2006) úgy határozza meg, hogy „az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le: információkat fogadjon és továbbítson függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. ... olyan összetett képességrendszer, amelyben a szóbeliség és az írásbeliség egyaránt jelen van. Nagy hangsúly helyeződik a forrás- és információkezelésre, valamint a képi információ feldolgozására.”

(Vass 2006: www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia)

Mindezekből is kitűnik, hogy mekkora felelősség és milyen nagy probléma intézményi és tantervi szinten kiválasztani azokat az ismereteket és képességeket, a hozzájuk kapcsolható értékeket, attitűdöket és érzelmeket, amelyek a közös műveltségi alapot képezik és a fenti kompetenciák elsajátítását eredményezik. E rendkívül bonyolult fogalom további elemzése nem célja jelen tanulmánynak (kompetenciáról l. bővebben: Csapó 2004, Mihály 2002, 2003, Nagy 2000, Vass 2006, Pála 2006, Falus 2006, Key Competencies 2002, OECD/DeSeCo, 2003), mindössze azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy a *Magicland* a legtöbb felsorolt kompetenciaterület fejlesztéséhez hozzá kíván és tud is járulni konkrét tevékenységi- és munkaformái, valamint alapkoncepciója, interdiszciplináris felfogása következtében.

1.9 Interdiszciplináris megközelítés

Részben az imént tárgyalt kompetencia-fejlesztés igénye miatt, manapság, mind hazánkban, mind külföldön egyre nagyobb figyelmet kap az interdiszciplináris nyelvtanítás, melynek széles skálája figyelhető meg a hazai általános iskolai nyelvi programok között a témaközpontú nyelvtanítástól kezdve a kéttannyelvű programokig (Laidlaw-Enever 1999, Halliwell 1997, Holderness 1991: 18–32, Kovács 2006: 19–30 és 71–85). Mind a hagyományos értelemben vett keresztantervi (cross-curricular) kapcsolódási pontok figyelembevétele, mind a modern felfogás szerinti idegen nyelven történő tantárgyi tartalom tanítása (CLIL 'content and language integrated learning') sikeresen elősegíti, hogy az idegennyelv az ismeretszerzés eszközeként és ne célként jelenjen meg a nyelvtanórán. Mindenképpen ajánlott a tantárgyi integráció, illetve a készségtárgyak részben vagy egészben idegen nyelven történő tanítása amennyiben lehetőség nyílik rá, de kizárólag akkor, ha adottak a személyi feltételek, azaz a pedagógus megfelelően magas színvonalon képes

az adott feladat végrehajtására nyelvi, szaktárgyi és módszertani téren egyaránt.

A *Magicland*ben számos példa található a tantárgyi tartalmak bevonására az idegen nyelv tanításába. Először is, a tankönyv alapvetően téma-, illetve történet-központú. A témák megegyeznek a Kerettanterv által ajánlottakkal (pl. Iskola, Időjárás, Ételek, Szabadidő stb.), viszont feldolgozásuk és megközelítésük egyedi. Az egyik témakörben időutazás, máshol időjárás-változtató fürdőszoba tükör, konyhai természetismereti 'varázslatok', bárki által megtanulható bűvész-mutatványok színesítik a leckéket. Ugyanakkor a témák egy folytatásos történeten keresztül kerülnek feldolgozásra, tehát a mesében szereplő események, kalandok biztosítják a tartalmakat. A könyv egyik fő erőssége a sok kerettantervi kapcsolódási pont: a tevékenységi formák szinte mindegyike szorosan kapcsolódik az idegen nyelven kívül más tantárgyhoz, műveltségi területhez is. Tükrözés, kicsinyítés-nagyítás, logikai feladványok, krumplinyomda, sógyurma, színkeverés, tudományos kísérletek, furcsa állatok, tánc-koreográfia, tornagyakorlatok, akadályverseny, diny-nymag számolás – csak néhány a nem szokványos tankönyvi feladatok közül.

1.10 Szövegtípusok és nyelvhasználat

Változatos stílusú és műfajú szövegek alkotják a *Magicland* nyelvi anyagát. Mivel az egész nyelvkönyv inkább egy mesekönyvhöz, mint egy hagyományos tankönyvhöz hasonlít, a szép illusztrációk mellett találkozunk a kerettörténetbe ágyazott párbeszédekkel, monológokkal, autentikus és eredeti gyermekirodalmi elemek széles skálájával, anyanyelvi és célnyelvi narratív szövegekkel és nyelvi játékokkal. A könyv célkitűzései közé tartozik a természetes nyelvhasználat, a beszélt nyelv megjelenítése. A szerzők fontosnak tartják, hogy a könyv tartalmazzon autentikus, eredeti szövegeket, hagyományos és modern gyermekirodalmi alkotásokat, kreatív, humoros és ismeretterjesztő, komoly, elgondolkodtató részeket egyaránt.

A nyelvhasználatot tekintve a tankönyvben egyértelműen a célnyelv a főszerep, ugyanakkor egyetértve Kovács (2002) azon nézetével, hogy az anyanyelvi tudás, és az erre való alapozás nemhogy nem gátja, de segíti az idegen nyelv tanulásának, magyarul vezetjük be az egyes fejezeteket. Hiszszük, hogy a kezdő kisiskolás nyelvtanulóknak ez nemcsak, hogy egyértelművé teszi a szituációt, hanem biztonságot is nyújt, miközben természetessé

is teszi számukra, hogy hozzájuk az ismeretek ezentúl két nyelven is eljuthatnak (vö. Kovács 2002: 19).

A munkafüzet felépítését, koncepcióját tekintve harmonizál a könyvvel; egyrészt a történet a tankönyvi oldalnak megfelelő munkafüzeti oldalon folytatódik, másrészt ugyanúgy tartalmaz feldolgozandó szövegeket, játékokat, gyermekirodalmi elemeket és rejtvényeket. A nyelvválasztás tekintetében azonban különbséget jelent, hogy bár az instrukciók elsődlegesen angolul vannak (és állat-piktogramok segítik a megértést), azonban kicsit rejtve olvashatók az utasítások magyarul is, így könnyítve meg gyerek és szülő részére egyaránt az időnként házi feladatként megoldandó rejtvények és egyéb feladatok otthoni értelmezését.

1.11 A kerettörténet

A mese, mint a gyermekek számára oly természetes közeg, közel viszi a tanulókhöz a nyelvi anyagot, hiszen varázslatos világba kalauzolja őket, azonosulásra (is) alkalmas szereplőivel (Bettelheim 1976). A mese ideális szövegkörnyezetet teremtve számos lehetőséget kínál a holisztikus fejlesztésre; érzelmileg, értelmileg, nyelvileg, logikailag és morálisan egyaránt (Ellis and Brewster 1991, Garvie 1990, Rosen 1993, Zipes 1995). Mivel a mesemondás és -olvasás közösségi élmény, így a mesemondás, meseolvasás, dramatikus játék által a gyerekek társas kapcsolatának fejlődése is megvalósul. A történet eljátszása során egyrészt feldolgozásra kerülhet számos negatív élmény, félelem, másrészt a szereppel való azonosulás kapcsán megvalósulhat a felszabadult nyelvhasználat is (Whitehead 1995). Különösen a mai rohanó kor információáradataiban, durva elgépiesített-iparosított 'televíziós-mozifilmes' képi világában van elengedhetetlenül fontos szerepe a gyerekek érdeklődését lekötő, fantáziáját és érzelmeit megmozgató meséknek, képeskönyveknek az olvasóvá nevelésben és a személyiségfejlődésben (Zipes 1997, Fremantle 1993: 6–14 és 55–65, Stephans 1992, Brown 1992).

Az idegen nyelvvel való ismerkedésre, tanulásra ideális kontextust teremt a mese. Értelmes, motiváló, érzelemgazdag szövegkörnyezetben könnyebben megvalósul a szókinés, a funkcionális nyelvi elemek és a nyelvtani struktúrák mintegy észrevétlenül történő elsajátítása (Walsh 1993: 126–137, Garvie 1991: 56–64). Erre törekszik a *Magicland* mese-fonala is, mely keretbe foglalja a könyv történéseit és felfűzi a benne található összes nyelvi anyagot, szöveget és tudnivalót. A történetben keverednek a valóságos és 'kicsit-mesészerű' elemek, ezáltal nyújtva szórakoztató, érdekes, ismereteket is

nyújtó olvasmányt óráról-órára. A könyv ‚varázslatos’ volta miatt a tanulók nem olvashatják végig már rögtön az első óra után az egész folytatásos történetet, hiszen maradnak meglepetések, ismeretlen elemek a hangkazettán, a tanári kézikönyvben megtalálható feladatok, és a rendelkezésre álló matricák, rejtvények, varázstükör, titkosírás, egyéb kiegészítők segítségével, így megőrizve a motivációt a történet további kalandjai iránt.

1.12 A szereplők és a fejlesztési területek

A könyvről írt recenzióban Kovács Judit (2002: 19) kiemeli, hogy „a mese-szöveg mindvégig finom és humánus. Ezúttal elmaradnak a (nyelvkönyvekből is) jól ismert szörnyek, gonosz varázslók és egyéb negatív érzelmeket keltő figurák. E mesevilág szereplői mind szeretnivaló állatok és emberek. Sőt, Miss Rebecca, az angol hölgy személyében lényegében egy angol tanár kap főszerepet a történetben, ami a gengszterek, kapitányok és detektívek sora után figyelemreméltó előrelépés...” A *Magicland* kerettörténetének szereplői, tulajdonságaik, cselekedeteik és képi megjelenítésük folytán, különösen alkalmasak a velük való azonosulásra.

Minden tanuló találhat számára szimpatikus főhőst. Egyesek örömmel választják az angoltanulást valóságos, kommunikatív környezetbe helyező, számos titokkal övezett, különleges tulajdonságokkal, barátokkal és lakókörnyezettel rendelkező angol hölgyet. Mások azonosulhatnak a magyar testvérpár egyikével, akik csak együtt léphetnek be – varázsnevük együttes kimondásának segítségével: ‚Abraca+Dabra’ – Miss Rebecca varázslatos világába, hogy az angol nyelvvel és az őket körülvevő apró, hétköznapi csodákkal ismerkedhessenek. A könyv további állandó szereplői Miss Rebecca barátai, akik talán nem is meglepő módon nem emberek, hanem állatkák, akiknek speciális szerepet szán a könyv. A könyv egyik legfontosabb értéke-erőssége az, hogy Miss Rebecca kedvencei – a könyvbeli karakterüknek megfelelően – számos fejlesztési területért felelősek, így segítve a tudatos és önálló nyelvtanulóvá válást.

„A bölcs bagoly feladata az interkulturális információ megmagyarázása, a jókedvű béka a gyermekirodalmi elemeket (dalokat, versikéket, játékokat) mutatja be, az ügyes és kreatív kismajom a manipulatív tevékenységeknél segítkezik, az okos és hallgatólag aranyhal a természettudományi ismeretekért felelős, a cserfes papagáj a helyes kiejtést gyakoroltatja, a mindent megrágcsáló, tudnivágyó szürke kiséger feladata a szókincs megtanítása, míg a két ugri-bugri nyuszi a nyelvtan titkaiba vezeti be hőseinket és velük együtt a

többi kisiskolás nyelvtanulót. Ezt a nem mindennapi állatseregletet egészíti ki a kislány játékmacija, aki segít a megszerzett ismeretek rendszerezésében és tudatosításában, ezáltal segítve a tanulói autonómia kialakulását.” (András 2001: 14) Képi megjelenítésük is nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek számára kedves, szerethető és a fejlesztési területekért felelős szereplőkké válhassanak.

1.13 Képi megjelenítés

A *Magicland*ben a megismerést a tankönyvi szövegeken túl a képi megjelenítés számos formája segíti. „Egy gyermekeknek szóló tankönyv esetében mindig döntő fontosságú a külső megjelenés. Ez esetben az illusztrátor, Martsa Piroska a nyelvpedagógusokkal teljesen egyenrangú munkát végzett. A tankönyvről alkotott első (és későbbi) benyomásunk ugyanis az, hogy nagyon szép. Színei szerényen visszafogottak, ezzel mintegy demonstrálva, hogy a szöveg a lényeg, és éppen ezáltal jól teljesítik a funkciójukat.” írja Kovács Judit (2002) a *Magicland*ről. Az illusztrációk tehát képeskönyvvé változtathatják a nyelvkönyvet, így lehetőséget teremtve az olvasóval való szorosabb, elmélyültebb kapcsolat létrehozására (Fremantle 1993: 6–14, Walsh 1993: 15–22). A *Magicland* „vizuális megformálása újdonságot vezet be a magyarországi angolnyelv-oktatásba, mert hazai alapokon alakít ki egy képeskönyv jellegű kezdő nyelvkönyvet, amelyben a szövegen túlmenően a képanyagnak is megvan a maga mondanivalója.” (Wright 2001, lektori vélemény, fordította: Dudás)

A *Magicland*ben különböző eszközök és tevékenységi formák segítik a képi gondolkodás és látásmód fejlődését, többek között az optikai illúziók, illetve a tükrözéssel létrehozható új képek, a kihajtós oldalak, a társasjátékok, a tangram-típusú feladatok, a titkosírás és a többi képi rejtély; a manuális alkotó tevékenységekre ösztönző mellékletek, a könyv továbbfejlesztésére, „életre-keltésére” használható kivágható formák és matricák. Ezek a kiegészítő „varázslatos” elemek mindig a koncepció és a történet szerves részeként, a holisztikus fejlesztés és ezen belül is kiemelten a nyelvi fejlesztés céljával történik. Az illusztrációk finomsága, kidolgozottsága, ötletessége és esztétikai értéke mind fejlesztően hatnak a kisiskolások teljes személyiségére. Valós kommunikációra, logikus gondolkodásra, problémamegoldásra, fantáziálásra, vélemény-nyilvánításra, memóriafejlesztésre ösztönzik a gyerekeket, miközben segítik a vizuális gondolkodás fejlődését.

Minden területen kiaknázásra kerülnek a rajzok, a gyermekirodalmi elemek megjelenítésétől kezdve, a kerettörténet és a szereplők megformálásán keresztül a fejlesztési területek és tevékenységi formák jelzéséig. A varázstükör és a vinilmatricák sok esetben nyelvtani struktúrákat (pl. egyes és többes szám, megszámlálható és megszámlálhatatlan, képesség kifejezése, helymeghatározás), máskor szókincset és kiejtést (pl. szóhangsúlyokat jeleznek a beragasztható esőcseppek) mutatnak be és gyakoroltatnak. Állatkák és piktoGRAMJAIK mutatják a tanulóknak az egyes tevékenységi formákat, így téve egyrészt felhasználóbaráttá a könyvet és munkafüzetet; másrészt a fejlesztési területek (nyelvtani elemek, szókincs, kiejtés, interkulturális ismeret stb.) képi jelzésével támogatják a gyerekeket a tanultak tudatosításában; ezáltal segítve elő az autonóm tanulást, a tudatos nyelvtanulóvá válást már alsó tagozatos korban. Ennek jó példája a munkafüzeti fejezetek végén található ismétlődő rész, ahol a gyerekek az állatkák segítségével idézhetik fel és rendszerezhetik az adott egységben tanultakat.

1.14 Tárgyi feltételek és kiegészítő anyagok

Az iskolai nyelvtanítás legfontosabb tárgyi feltétele a külön idegen nyelvi tanterem, ahol minden az idegen nyelvi környezetet idézi, és annak tanulását segíti. Legyen elég szabad hely a mozgásra, mesesarok (szőnyeggel, körbeülésre alkalmas terület), mozdítható asztalok és székek (hogy az óra jellegének megfelelően átrendezhető legyen a tanterem), nagyméretű tábla (színes krétákkal vagy tollakkal), sötétítő függöny, írásvetítő, poszterek, képsorozat, (pl. ABC, állatok, számok, mondókák), térképek és a gyerekek idegen nyelvi projektmunkái a falon. Fontos az idegen nyelvi kiskönyvtár, mely lehetőséget teremt az iskolai és az otthoni olvasásra, felszerelve – lehetőség szerint – nagy alakú mesekönyvekkel, képeskönyvekkel, dalos és mondókás kötetekkel, szintezett olvasmányokkal, képes szótárakkal, informatív kiskönyvekkel, gyerekeknek szóló folyóiratokkal. Elengedhetetlen a jó minőségű, számlálóval ellátott, nyelvtanításra alkalmas magnó (üres és műsoros kazettákkal) és hangfelvétellel alkalmas mikrofon vagy diktafon. Jó, ha vannak szókérték, képkérték, (idegen nyelvi) társasjátékok, valamint TV és videólejátszó (videokazettákkal), esetleg CD lejátszó és manapság egyre inkább szükség lehet számítógépre CD-romokkal, internet hozzáféréssel. Míg némely iskolában több ún. smart board is rendelkezésre áll, sajnos a legtöbb intézményben még a fénymásolás sem megoldható.

Ezért fontos kiemelni, hogy a *Magicland* jelentősen gazdagítja a nyelvtanár eszköztárát. Elsősorban azért, hogy mindent biztosít tanárnak, tanulóknak egyaránt, amire szükség van. Bőséges tanórai anyagot és számos extra feladatot kínál, így kiegészítő feladatsorok fénymásolására a tanárnak nincs szüksége. A tankönyvben és a munkafüzetben, illetve ezek 'zsebeiben' ezen felül tan- és segédeszközök állnak rendelkezésre, mint pl. varázstükör, kivágható tematikus dobókocka, képkártyák, illetve maszkok a szerepjátékokhoz, matricák, a kihajtott lapokon társas- és készségfejlesztő játékok, térkép, minták kiskönyv-készítéshez, szemléltető eszközök- és hangszerek készítéséhez, illetve számos összefoglaló és ismétlő oldal. A *Függelékek*ben található továbbá titkosírási kód, alfabetikus szótárrész kiejtéssel együtt, különböző tematikus szó- és kifejezéslisták, nyelvtani segédlet, a tanult beszédszándékok gyűjteménye, interkulturális ismeretek, angol-magyar nevek, instrukciók, nemzetközi szavak és az ünnepek tanításához változatos segédanyagok, melyek mindig a tanév időbeosztásához igazodva kerülhetnek feldolgozásra.

A tankönyvcsalád nagyon sok dalt, mondókát, játékot, verset tartalmaz, melyek élvezetes és hatékony felhasználásához a hanganyag, illetve a tanári kézikönyv nyújt segítséget. Ez utóbbi nemcsak extra ötleteket, játékokat, módszertani ismereteket kínál, hanem tartalmaz kapcsolódó országismereti információkat is, ezzel kiváltva egy újabb tanári segédkönyvet. Az ajánlott feladatok és játékok is mind kis anyagigényűek. A legtöbb feladathoz elég a tanulók megfigyelőképesége, memóriája, kísérletező kedve, nyitottsága, kreativitása, logikus gondolkodása, problémamegoldó és kommunikatív képessége. A tankönyvi segédleteken kívül egyszer-egyszer szükséges valóságos eszközök teljesen hétköznapiak, könnyen beszerezhetők, mint pl. ceruza, olló, ragasztó, víz, liszt, cukor, háztartási keksz, festék, papír, madzag, krumpli, só, tojás, újság és poharak.

1.15 Konkrét példák: szövegek és tevékenységek a *Magicland*ben

A korábban felvázolt nyelvtanítási alapelvek, szempontok érvényesülését a *Magicland*ben leginkább a konkrét feladatok, szövegrészek bemutatása segítheti elő. A továbbiakban – terjedelmi korlátok miatt csupán néhány tankönyvi elemre szorítkozva – megkíséreljük azok nyelvi és nevelési céljának, nyelvórai használatának rövid elemzését.

6. oldal: A magyar nyelvű bevezető szöveg 'icebreaking' (jégtörő, -olvasztó) szerepet tölt be; feloldja az esetleges kezdeti féltelmeket és gátlásokat az idegen nyelv tanulásával kapcsolatban. Megismerkedhetünk a főhő-

sökkel, akik a nyelvtanulókhöz hasonló korú gyerekek és a rövid barátságos, anyanyelvi bemutatkozás nagymértékben megkönnyíti a tanulók számára a szereplőkkel való azonosulást.

6. oldal: A chant (rigmus) a célnyelven történő óravezetéshez szükséges alapvető instrukciók megértését és elsajátítását segíti elő. Először csak az idegen nyelv hangzásával való ismerkedést szolgálja a hanganyaggal együtt alkalmazva. A gyerekek az utasításokra eleinte csak tevékenységgel reagálnak – TPR, 'Total Physical Response', teljes testi válasz –, ami kezdetben a tanár mozdulatainak utánzásával történik. Később fokozatosan összekapcsolódnak az adott mozdulatok és a hozzájuk tartozó idegennyelvi instrukciók, majd a folyamat végén a gyerekek bekapcsolódhatnak a versike hangos mondogatásába is. Végezetül frontális, pár-, illetve csoportmunka keretében egymásnak is adhatnak hosszabb, rövidebb utasításokat.

7. oldal: A közismert hagyományos gyerekdal az angol ABC elsajátítását szolgálja. A zene bizonyítottan hatékonyabbá teszi az agy működését azáltal, hogy összehangolja a két félteke működését. Ezért könnyebb az absztrakt információk (mint pl. az ABC) megtanulása megzenésített formában. A barátságos illusztráció nagyban megkönnyíti a memorizálást a vizuális tanulási stílusú gyerekek számára, ugyanakkor a keresztntantervi kapcsolódási pontokat is jól érzékelteti. A betűk elhelyezkedése a dallamvonalat tükrözi (énekzene) és a kicsinyítés-nagyítás megjelenése (matematika, természetismeret) hasznos és érdekes, 'varázslatos' elem is.

8–9. oldal: A nyelvi játék célja a gyerekek számára könnyen elsajátítható, illetve általuk már korábban is ismert nemzetközi szavak felelevenítése, illetve annak a ténynek tudatosítása, hogy ezek az általuk jól ismert szavak angolul vannak. Ennek a felismerésnek – 'én már tudok angolul' – erős motiváló, biztóságerősítő és önbizalom-növelő hatása van. Mivel a tárgyak azonosítása képi megjelenítésük miatt kihívást is jelent, a rövid párbeszéd (mi ez? ez egy ...) igazi értelmet nyer. Ezáltal válik a nyelvi feladat a gyerekek számára igazi játékká.

14. oldal: A nonszensz versike a helyes kiejtés fejlesztését (konkrétan a hehezetes hangok megfelelő ejtésének begyakoroltatását) célozza a kerettörténet szituációján belül, játékosan és élvezetesen. A magyartól eltérő hangzás kifejlesztése, illetve ezek felismerése és elkülönítése ebben a versikében nemcsak motiváló és emlékeztető kiejtési gyakorlat, hanem egyben problémamegoldó, logikai feladat is. Az idegen nyelvvel való játék, annak önkényes, kreatív használata (szó- és mondatalkotások) jelentős szerepet játsza-

nak a nyelvelsajátításban, a fantázia és önbizalom fejlődésében, a nyelv és tanulása iránti helyes attitűd kialakításában.

18. oldal: A történet e pontjához szervesen illeszkedő tradicionális vidám gyermekdal betekintést enged az anyanyelvi gyerekek életébe, kultúrájába és a holisztikus fejlődést erősíti. Mivel a barátságról szól, fejleszti a közösségi érzést, elősegíti a társas kapcsolatok kialakulását és fejleszti az együttműködési készséget, miközben könnyű dallamával éneklésre, táncra, mozgásra invitál. Bár tartalmaz a kisiskolások adott nyelvi fejlettségi szintjéhez képest nehéz elemet (pl. 'for' használata, illetve a melléknévfokozás, melyeket csak itt a dalban, passzívan kell a tanulónak megérteniük), a kulcsszavak könnyen felismerhetők, a dal rövidege és tetszetős dallamvilága miatt is nagyon élvezetes.

25. oldal: A barkochba játék a tanult nyelvi struktúrák és szókincs integrált gyakorlását szolgálja a gyerekek számára kihívást jelentő, játékos, szóra-koztató formában. Alkalmazása különösen előnyös pár- és csoportos munká-formában vagy vetélkedőként. Játsható eleinte a tankönyvi kép alapján, majd az osztályteremben vagy a gyerekek saját rajzai alapján. Fontos a kérdésalkotás, a kérdő intonáció és a rövid válasz kommunikatív, a gyerekek számára értelmes kontextusban történő gyakoroltatása szempontjából. Emellett fejleszti a gondolkodási képességeket, technikákat, stratégiákat.

17. oldal és 28–29. oldal: A „megkereséses-eltüntetési varázslat”, mely a tankönyvhöz tartozó kis föliratukor segítségével történik, igazi kihívás gyerekeknek, felnőttek egyaránt. A tengelyes tükrözés segítségével megkereshetők, megeleveníthetők a szereplők. A kérdés (Hol vannak az állatkák?) és az azt követő gondolatmenet, manuális tevékenység, szóbeli vagy írásbeli válaszadás mintegy összefoglalja a fejezet fő témáját, szókincsét, nyelvtani szerkezetét. Előhívásuk, illetve eltávozásuk alkalmával gyakorolhatók a funkcionális nyelvi formulák, a köszönés, elköszönés.

Összegzés

Jelen tanulmány – a teljesség igénye nélkül – megkísérelt bemutatni egy, a véleményünk szerint élvezetes és eredményes nyelvtanulást-nyelvelsajátítást támogató nyelvkönyvcsaládot, a *Magiclandet*. Megismertettük az olvasót a Minisztériumi tankönyvlistán is szereplő könyv koncepciójával, történetével, főbb feladat- és tevékenységi formáival a nyelvpedagógia néhány alapelve és szempontja alapján. Mindeközben folyamatosan hivatkoztunk a kapcsolódó

szakirodalmakra csakúgy, mint a szerzők konkrét elképzeléseire, célkitűzéseire.

A terjedelmi korlátok miatt számos aspektus nem kerülhetett tárgyalásra. Részletesebb bemutatást igényeltek volna a fejlesztési területek, valamint a készségek és kompetenciák, a tanári és tanulói szerepek, valamint a holisztikus fejlesztés lehetőségei is. Azonban, semmiféleképpen nem maradhat ki a könyv struktúrájára vonatkozóan pár adat: a könyv 8 tanegységet (Unit), egy bevezetőt (Welcome Unit), valamint egy elköszönő részt (Farewell Unit) tartalmaz. A fő egységek mindegyike 4 leckére (section) tagolódik; ahol az első a szókincs, a második egy nyelvtani struktúra bemutatását célozza, melyek a harmadik egységben szituációkká bővülnek, és végül az utolsó részben a szituáció személyessé válik, megtörténik az igazi perszonalifikáció (vö. Kovács 2002: 19). Minden *Unit* végén található egy összefoglaló, ismétlő lecke (Recycling), leggyakrabban társasjáték vagy vetélkedő formájában, elősegítve a tanultak új szemszögből történő átgondolását, rögzítését, beépítését.

Összegzőképpen a tanulmányban felsorakoztatott érvek alapján megállapítható, hogy a kisiskolás korosztály életkori sajátosságainak és érdeklődésének messzemenőig megfelelő, a modern nyelvpedagógiai kutatások eredményeit figyelembevevő és a magyar gyermek nyelvtanuló és nyelvtanár igényeit fókuszba állító nyelvkönyvcsalád a *Magicland*. A tanulmány megszületésekor már nyomdában van a folytatás, a *„Magic Friends“*, amely visszakalauzol minket a múltba, a *Magicland* történetének előzményeibe. Ebben a *„mese-regényben“* megismerkedhetünk a fiatal Miss Rebeccával és megtudhatjuk, hogyan találkozott a világ legkülönbözőbb tájain társaival és milyen izgalmas kalandokban volt részük együtt. Miss Rebecca és barátai minden nyelvet tanulni és utazni vágyót sok szeretettel várnak!

E sorokkal kívánunk megemlékezni kifejezve tiszteletünket és szeretetünket a közelmúltban váratlanul elhunyt szerzőtársunkról, Ábrahám Károlynéről, Örzséről...

Irodalom

- András, L. (2001): *Varázslatos nyelvtanulás*. In: Mentor Támpont, március. 3: 13–14.
Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. Budapest.
Bettelheim, B. (1976): *The Uses of Enchantment*. Harmondsworth.
Brewster, J. G. E. – Girard D. (1991): *The Primary English Teacher's Guide*. London.
Brown, S. (1992): *Focus on European Fairy Tales*. New York.
Brumfit, C. et al. (eds) (1991): *Teaching English to Children*. London.

- Byram, M. – Esarte-Sarries V. (1991): *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon.
- Cahill, N. – Pratt M. (1993): *Literacy Skills Through Rhyme and Rhythm*. Oxford.
- Cameron, L. (1992): *Reading aloud to children*. In: JET Vol 2 No 2.
- Cameron, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge.
- Chambers, A. (1991): *The Reading Environment*. Stroud.
- Chambers, A. (1993): *Tell Me. Children Reading and Talking*. Stroud.
- Csapó, B. (2004): *Tudás és iskola*. Budapest.
- Donaldson, M. (1987): *Children's Minds*. London.
- Dunn, O. (1985): *Rhymes: the under-utilised language bonus*. In: The British Council Bologna Conference Paper. Bologna.
- Ellis, G. – Brewster (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London.
- Falus, I. (2006): *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek*. In: Demeter K. (szerk): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia.
- Fremantle, S. (1993): *Once upon a time – A Study of Children's Response to Fairytale*. In: Pinsent, P. (ed): *The Power of the Page*. London: 55–64.
- Fremantle, S. (1993): *The Power of the Picture Book*. In: Pinsent, P. (ed): *The Power of the Page*. London: 6–14.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind*. New York.
- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York.
- Garvie, E. (1990): *Story as Vehicle. Teaching English to Young Children*. Clevedon.
- Garvie, E. (1991): *Teaching English Through Story*. In: Kennedy, C. – Jarvis J. (eds): *Ideas and Issues in Primary ELT*. London.
- Goswami, U. (1995): *Rhyme in Children's Early Reading*. In: Beard, R. (ed): *Rhyme, Reading and Writing*. London: 62–79.
- Halliwell, S. (1997): *Cross curricular approaches with young learners: an overview*. Young Learners Special Interest Group IATEFL Issue No. 17.
- Holderness, J. (1991): *Activity-based Teaching: Approaches to Topic-centred work*. In: Brumfit, C. et al.: *Teaching English to Children*. London.
- Key Competencies. (2002). *A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe*. Eurydice, European Unit, Brussels.
- Kovács, J. (2002): *A 'Magicland' csodája*. In: Tanító Módszertani folyóirat, XL. évf. nov. 9: 19.
- Kovács, J. (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- Laidlaw, C. (2001): *Intercultural Learning. A Resource Book for Lower Primary Teachers of English*. Budapest.
- Laidlaw, C. – Enever J. (1999): *Introduction to Theme Packs*. Budapest.
- McConochie, J. A. (1979) *Cottleston, Cottleston, Cottleston Pie: Poetry and Verse for Young Learners*. English Teaching Forum. October 1979.
- Mihály, I. (2002): *OECD-szakértők a kulcskompetenciákról*. In: Új Pedagógiai Szemle, 6.

- Mihály, I. (2003): *Még egyszer a kulcskompetenciákról*. In: Új Pedagógiai Szemle, 6.
- Moon, J. (2000): *Children Learning English*. Oxford.
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest.
- Pála, K. (2006): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése...* In: Demeter K. (szerk): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia.
- Pedrazzini, L. (1991): *The Use of Rhymes in the Teaching of English to Young Students*.
- Phillips, S. (1993): *Young Learners*. Oxford.
- Pidgeon, S. (ed) (1990): *Shared Reading: Shared Writing*. London.
- Ranschburg, Á. (2004): *Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák*. In: Új Pedagógiai Szemle, 3.
- Roberts, G. (1994): *Learning to Teach Reading*. Hemel Hempstead.
- Rosen, B. (1993): *Shapers and Polishers. Teachers as Storytellers*. London.
- Scott, W. – Ytreberg L. (1990): *Teaching English to Children*. London.
- Stephens, J. (1992): *Not by words alone: language, intertextuality, society*. In: Stephens, J.: *Language and Ideology in Children's Fiction*. London.
- Summary of the Final Report. OECD/DeSeCo, 2003.
- Tomalin, B. and S. Stempleski (1993): *Cultural Awareness*. Oxford.
- Vass, V. (2006): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In: Demeter, K. (szerk): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia.
- Walsh, M. (1993): *Story and the development of children's language*. In: Pinsent, P. (ed): *The Power of the Page*. London: 126–137.
- Walsh, S. (1993): *The Multi-layered Picture Book*. In: Pinsent, P. (ed): *The Power of the Page*. London: 15–22.
- Whitehead, M. (1995): *Nonsense, Rhyme and Word Play in Young Children*. In: Beard, R. (ed): *Rhyme, Reading and Writing*. London.
- Williams, M.– Burden (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge.
- Wood, D. (1988): *How Children Think and Learn*. Oxford.
- Wright, A. (1997): *Young Learners: Fluency and storymaking for beginners*. In: McLean, A. C. (ed): *SIG Selections 1997 Special Interests in ELT*. London.
- Wright, A. (2001): *Lektor vélemény a Magicland c. könyvről*. Budapest.
- Zalán, Sz. A. – Petneki K. (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Budapest.
- Zipes, J. (1995): *Creative Storytelling*. London.
- Zipes, J. (1997): *Happily Ever After. Fairy tales, Children and the Culture Industry*. London.

Einen schwierigen Text verstehen lernen. Vermittlung von Strategien in der Grundschule¹

ANNEGRET V. WEDEL-WOLFF (Schwäbisch Gmünd)

Die Fähigkeit selbstständig lesend Texte zu verstehen, muss im Rahmen der Grundschule ausgebildet werden. Kinder müssen angeleitet werden Texte zu erschließen, zu verarbeiten und sie unbedingt mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Erfahrungen zu verknüpfen um daraus auch lernen zu können. Entscheidend, so Walter Kintsch, ist dabei, dass das Wissen aus dem Text nicht nur wiedergegeben wird, sondern, dass das neue Wissen aus dem Text mit den bisherigen Erfahrungen des Lesers/der Leserin verknüpft und damit erst in die eigenen Wissensbestände integriert wird. Nur dann kann die über den Text lesend erfasste neue Information auch behalten und vor allen Dingen auch auf neue Aufgaben angewendet werden. Ziel des Verstehens kann daher nicht einfach das Reproduzieren von Textinhalten sein, sondern Ziel muss sein, ein Verstehen anzubahnen, das das Gelesene wirklich durchdringt und für das weitere Lernen nutzbar macht.

Um Kinder beim Verstehen eines Textes zu unterstützen, müssen Lehrerinnen und Leser ein Repertoire an Strategien für ein besseres Verstehen entwickeln, das ihnen zur Verfügung steht und das sie situationsangemessen aufrufen und einsetzen können.

Als notwendig wird die Vermittlung von zwei Strategiebereichen angesehen (Christmann/ Groeben 1999):

1. kognitive Strategien, die auch **Primärstrategien** genannt werden. Sie heißen so, weil sie einen direkten Einfluss auf das Verstehen, Behalten, Abrufen und Transferieren von Informationen haben. Dazu gehören

- **Strategien der Wiederholung**, wie mehrmaliges Lesen, Unterstreichen, Notizen machen sowie

- **Elaborationsstrategien**, bei denen eine Verbindung von neuer Information / neuem Wissen mit schon vorhandenem gespeichertem Wissen stattfindet. Dazu gehören z. B. bildhafte Vorstellungen zum Text entwickeln, Verknüpfungen zu eigenen Erfahrungen herstellen, mit eigenen Worten Teile erfassen und wiedergeben. Weiter werden noch

¹ Erstveröffentlichung des Aufsatzes: Wedel-Wolff von, A. (2005): *Einen schwierigen Text verstehen lernen*. In: Grundschule, 37. Jg., Heft 4: 38–42.

- **Organisationsstrategien** genannt, bei denen der Text strukturiert, gegliedert, geordnet wird.

2. Stützstrategien. Diese greifen Selbststeuerungsaktivitäten auf, die das Lernen und die Lernbereitschaft beim Lesen des Textes stützen und die das Verstehen überwachen.

Dazu gehören

- **motivational-emotionale Strategien**, mit denen der Leser sich selbst bestärkt, d. h. ein Zutrauen in das Lösen der Aufgabe entwickelt und mit denen eine Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Text aufgebaut wird, sowie

- **metakognitive Strategien** wie das Wissen um den Nutzen von Strategien, also der bewusste Einsatz von Strategien, die Planung des Lernens und die Vorgehensweise bei Nichtverstehen.

Die didaktische Strukturierung dieser Strategien führt zu einer sinnvollen Schrittfolge von Strategien, die **vor**, **während** und **nach** dem Lesen eingesetzt werden sollen.

An einem Zeitungsartikel „Regeln dienen der Sicherheit“, der im Rahmen der Vorbereitung auf die Fahrradprüfung in einem vierten Schuljahr mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gelesen werden sollte, möchte ich zeigen, wie durch Vermittlung von Strategien Kinder auch schwierige Texte verstehen lernen.

Zunächst gilt es als Lehrerin und Lehrer den Text selbst auf Verstehen hin zu untersuchen, seine Struktur zu erfassen und den Text, gegebenenfalls auf individuelle Besonderheiten hin, anzupassen. Der Originaltext (s. Abb. 1: Originalzeitungstext) stellt mit seinen langen Sätzen und schwierigen Konstruktionen hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser. Besonders auch die schlechte Strukturierung des Textes (kaum Absätze, an einer Stelle ein falsch gesetzter Absatz, an anderer Stelle fehlt einer) erschwert das Lesen. Untersuchungen zu verstehensförderlichen Textfaktoren zeigen, dass der entscheidendste Faktor eine klare Gliederung und Ordnung des Textes ist. Der Text wurde daher in sieben Abschnitte geteilt, die verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen. Dabei wurde weiter auf sinnvolle Zeilengliederung geachtet und der Text an wenigen Stellen verändert (s. Abb. 2: strukturierter Text).

Rad fahren: Mit Sicherheit viel Spaß!

Regeln dienen der Sicherheit

Ostalbkreis (pm) – Die Fahrradsaison hat begonnen. Das Fahrrad verbindet wie kein anderes Verkehrsmittel Spaß und Mobilität. Neben den zahlreichen Freizeitradlern wird das Fahrrad immer häufiger auch zu Fahrten zur Arbeitsstätte und von den Schülern von und zur Schule benutzt. Anlass, für das Landratsamt zu Beginn der Fahrradsaison auf Risiken und Bestimmungen hinzuweisen.

Rad fahren ist jedoch auch mit nicht zu unterschätzenden Gefahren verbunden, wie die Unfallstatistik der Polizeidirektion Aalen belegt. Im Jahr 2002 wurden kreisweit 154 Unfälle mit Radfahrbeteiligung registriert. Dabei gab es 150 Verletzte und zwei Tote. Ein Jahr zuvor waren es 160 Unfälle, bei denen 152 Verletzte und zwei Tote zu beklagen waren.

Für Radfahrer gelten wie für Autofahrer die Regeln der Straßenverkehrsordnung. Radfahrer müssen einzeln hintereinander fahren; nebeneinander dürfen sie nur fahren, wenn dadurch der Verkehr nicht behindert wird. Sie müssen Radwege benutzen, wenn die jeweilige Fahrtrichtung als Radweg oder gemeinsamer Fuß- und Radweg beschildert ist. Sie dürfen ferner rechte Seitenstreifen benutzen, wenn keine Radwege vorhanden sind und Fußgänger nicht behindert werden. Kinder bis zum vollendeten achten Lebensjahr müssen, ältere Kinder bis zum vollendeten zehnten Lebensjahr dürfen mit Rädern Gehwege benutzen.

Beim Überqueren einer Fahrbahn müssen die Kinder absteigen. Auf Fahrrädern dürfen Kinder unter sieben Jahren von

mindestens 16 Jahre alten Personen mitgenommen werden, wenn für die Kinder besondere Sitze vorhanden sind und durch Radverkleidungen oder gleich wirksame Vorrichtungen dafür gesorgt ist, dass die Füße der Kinder nicht in die Speichen geraten können.

Besondere Vorsicht ist geboten, wenn Radfahrer am Ende eines Radweges eine Straße überqueren wollen. In der Regel ist der Radfahrer wartepflichtig, auch wenn der Radweg auf der anderen Straßenseite fortgeführt wird. Neben dem verkehrsgerechten Verhalten der Radfahrer ist die technische Ausstattung des Fahrrades wichtig. Durch sie kann die Verkehrssicherheit erhöht, Fahrradunfälle können verhindert werden. Zur vorschriftsmäßigen Ausstattung eines Fahrrades gehört: Schlussleuchte mit Rückstrahler; Großflächenrückstrahler; Dynamo; Klingel;- Weißer Frontrückstrahler; Scheinwerfer nach vorne; Vorder- und Hinterradbremse; am Vorder- und Hinterrad mindestens je zwei Speichenreflektoren oder reflektierende Reifen; Gelbe Tretstrahler an den Pedalen, die nach hinten und nach vorne reflektieren.

Auch Fahrradfahrer brauchen Schutz. In einen Unfall verwickelt zu sein, hat für die Radfahrer oft schwerwiegende Folgen. Der Kopf des Radfahrers ist bei Unfällen am meisten gefährdet. Mehr als die Hälfte der tödlichen Verletzungen sind Kopfverletzungen. Dagegen gibt es nur einen wirksamen Schutz: Den Fahrradhelm. Er sollte bei jeder - auch noch so kurzen - Fahrt getragen werden.

Abb. 1: Originalzeitungstext

Rad fahren: Mit Sicherheit viel Spaß!

Regeln dienen der Sicherheit

Gruppe 1: Wer benutzt das Fahrrad. Wohin fährt er damit?

Die Fahrradsaison hat begonnen.
Das Fahrrad verbindet wie kein anderes Verkehrsmittel
Spaß und Mobilität.
Neben zahlreichen Freizeitradlern
wird das Fahrrad immer häufiger
auch zu Fahrten zur Arbeitsstätte
und von den Schülern zur Schule benutzt.
Anlass für das Landratsamt zu Beginn der Fahrradsaison
auf Risiken und Bestimmungen hinzuweisen.

Gruppe 2: Wie viele Unfälle gab es?

Rad fahren ist jedoch auch
mit nicht zu unterschätzenden Gefahren verbunden,
wie die Unfallstatistik der Polizeidirektion Aalen belegt.
Im Jahr 2002 wurden kreisweit 154 Unfälle
mit Fahrradbeteiligung registriert.
Dabei gab es 150 Verletzte und zwei Tote.
Ein Jahr zuvor waren es 160 Unfälle,
bei denen 152 Verletzte
und zwei Tote zu beklagen waren.

Gruppe 3: Was müssen Radfahren?

Was dürfen Radfahrer?

Für Radfahrer gelten wie für Autofahrer
die Regeln der Straßenverkehrsordnung.

Radfahrer müssen einzeln hintereinander fahren;
nebeneinander dürfen sie nur fahren, wenn dadurch
der Verkehr nicht behindert wird.

Sie müssen Radwege benutzen, wenn die jeweilige Fahrtrichtung
als Radweg beschildert ist.
Sie dürfen ferner rechte Seitenstreifen benutzen,
wenn keine Radwege vorhanden sind und
Fußgänger nicht behindert werden.

Kinder bis zum vollendeten achten Lebensjahr
müssen mit Rädern den Gehweg benutzen;
ältere Kinder bis zum vollendeten zehnten Lebensjahr
dürfen mit Rädern den Gehweg benutzen.
Beim Überqueren einer Fahrbahn müssen die Kinder absteigen.

Gruppe 4: Wer darf wen mitnehmen?

Was muss das Fahrrad dafür haben?

Auf Fahrrädern dürfen Kinder unter sieben Jahren
von mindestens 16 Jahre alten Personen mitgenommen werden,
wenn für die Kinder besondere Sitze vorhanden sind
und durch Radverkleidungen dafür gesorgt ist,
dass die Füße der Kinder nicht in die Speichen geraten können.

Gruppe 5: Was gilt am Ende des Radweges?

Besondere Vorsicht ist geboten,
wenn Radfahrer am Ende eines Radweges
eine Straße überqueren wollen.
In der Regel ist der Radfahrer wartepflichtig,
auch wenn der Radweg
auf der anderen Straßenseite fortgeführt wird.

Gruppe 6: Wie muss ein Fahrrad ausgestattet sein?

Neben dem verkehrsgerechten Verhalten der Radfahrer
ist die technische Ausstattung des Fahrrades wichtig.
Durch sie kann die Verkehrssicherheit erhöht werden
und Fahrradunfälle können verhindert werden.

Zur vorschriftsmäßigen Ausstattung eines Fahrrades gehören:
Schlussleuchte mit Rückstrahler,
Großflächenrückstrahler,
Dynamo, Klingel,
weißer Frontrückstrahler, Scheinwerfer nach vorne,
Vorder- und Hinterradbremse;
mindestens je zwei Speichenreflektoren oder
reflektierende Reifen,
gelbe Tretstrahler an den Pedalen, die nach hinten
und nach vorne reflektieren.

Gruppe 7: **Wie sollen sich Radfahrer schützen?**

Auch Fahrradfahrer brauchen Schutz.
In einen Unfall verwickelt zu sein,
hat für Radfahrer schwerwiegende Folgen.
Der Kopf des Radfahrers ist bei Unfällen am meisten gefährdet.
Mehr als die Hälfte aller tödlichen Verletzungen sind
Kopfverletzungen.
Dagegen gibt es nur einen wirksamen Schutz:
den Fahrradhelm.
Er sollte bei jeder – auch noch so kurzen – Fahrt
getragen werden.

Abb. 2: Strukturierter Text

Das Erlernen der Strategien für das Verstehen sollte zunächst an kurzen, überschaubaren Texten durchgeführt werden. Es bietet sich dazu ein arbeitsteiliges Verfahren an, bei dem jede Kindergruppe nur einen Textteil bearbeitet.

Die folgenden acht Schritte, die sich an das MURDER-Schema von Dansereau anlehnen (Christmann/Groeben 1999: 193), unterstützen das Leseverstehen (s. Abb. 3). Sie lassen sich in Vorgehensweisen vor, während und nach dem Lesen gliedern.

Strategien, die das Leseverstehen unterstützen

Strategien vor dem Lesen

1. Ziel :Anwendungssituation für das Lesen formulieren
2. Das eigene Vorwissen aktivieren

Strategien während des Lesens

3. Mit einer Fragestellung an den Text herangehen und ihn still lesen

4. Das eigene Lesen überwachen

5. Unterstreichen und/oder Stichwörter herausschreiben

6. Bildliche Vorstellungen entwickeln und ausführen

Strategien nach dem Lesen

7. Textinhalte mit eigenen Worten anhand der Stichwörter/einer Skizze/eines Bildes formulieren/präsentieren
8. Text auf Wesentliches hin zusammenfassen

Abb. 3: Strategien, die das Leseverstehen unterstützen

Strategien vor dem Lesen

Die Einbettung in eine authentische Anwendungssituation unterstützt das Verstehen. Gleichzeitig wird damit die emotional-motivationale Strategie angesprochen. Als ersten Schritt gilt es damit die Leseaufgabe mit einem Ziel zu verbinden, was eine hohe Lesemotivation schafft.

1. Anwendungssituation für das Lesen formulieren

Dies lässt Kinder auf ein Ziel hin den Text erarbeiten und unterstützt damit in besonderer Weise das Verstehen, um das sich die Kinder dazu intensiver bemühen. Z. B. kann jedes Kind nach dem Erarbeiten des Textes einem Kind aus der Parallelklasse, das diesen Text nicht kennt, die Inhalte wiedergeben. In unserem Beispiel wurden die Kinder im Rahmen des Projektes „Fahrradprüfung“ als Experten angesprochen. Sie sollten den für Nicht-Experten schwer zu verstehenden Text für andere verständlich machen. Ziel war eine Präsentation der einzelnen Informationen zu „Regeln dienen der Sicherheit“.

2. Das eigene Vorwissen aktivieren

Weiter ist es **vor** dem Lesen des Textes wichtig, das Vorwissen des Lesers zu aktivieren und gezielt Fragestellungen an den Text zu entwickeln. Zum Erlernen ist es hilfreich, den Kindern schon Fragen als Überschrift anzubieten, was zu einem gezielten Lesen auf die Antwort hin führt. Kinder sollten dabei zunächst überlegen, was sie zur Frage schon wissen, also bewusst ihr Vorwissen abrufen und einbringen. Gleichzeitig lernt das Kind die Überschrift als einen wichtigen Hinweis auf den möglichen Textinhalt und zur Aktivierung des eigenen Vorwissens zu nutzen.

Strategien während des Lesens

Während des Lesens sollte gleich gezielt auf das Verstehen hin gelesen werden.

3. Mit einer Fragestellung an den Text herangehen und ihn still lesen

Stilles Lesen ist für ein verstehendes Lesen notwendig und einem lauten Vorlesen des Textes weit überlegen (Belgrad/Grütz/Pfaff (2004)). Beim stillen Lesen kann jedes Kind in seinem Tempo lesen, und das Innehalten und Vor- und Zurückspringen bei Verstehensschwierigkeiten wird damit zugelassen.

4. Das eigene Lesen überwachen

Während des Lesens sollte das eigene Überwachen des Lesens und angemessenes Reagieren bei Verstehensproblemen unterstützt werden. Kinder könnten dazu folgende Tipps, die metakognitive Strategien aufnehmen, erhalten:

Tipps, wenn ich etwas nicht verstehe

1. Ich verstehe etwas nicht – STOPP!
2. Ich gehe im Text zurück.
3. Ich lese den Abschnitt noch einmal und überlege: Was weiß ich bisher?
4. Ich schlage im Lexikon oder im Wörterbuch nach.
5. Ich frage meinen Freund oder meine Lehrerin.

Abb. 4: Tipps, wenn ich etwas nicht verstehe

5. Unterstreichen und/oder Herausschreiben von Stichwörtern

Die Kinder sollten den Text auf die Fragestellung hin durchlesen. Später sollten Kinder auch üben, nach dem ersten Durchlesen eines Textteiles selbst Fragen zum Text zu formulieren. Solche Aufgaben fördern in besonderer Weise das Durchdringen des Textes.

Das Lesen mit dem Stift sollte für Kinder selbstverständlich werden. Es gilt wichtige Informationen zu unterstreichen und sich evtl. Stichwörter herauszuschreiben. Gerade das Unterstreichen und Herausschreiben von Stichwörtern wird durch das Ziel des Präsentierens, Vortragens motiviert. Die Stichwörter dienen als Merkhilfe beim Vortrag und in unserem Fall für das Erstellen eines Posters für die Präsentation. Um eine Ernstsituation zu

vermitteln, können Kinder dazu z. B. auch richtige Karteikarten verwenden. Stichwörter herauszuschreiben oder zu unterstreichen erfordert, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden. Durch eine Frage, die es zu beantworten gilt, ist dies erleichtert. Zur Differenzierung und zur Unterstützung des Erfassens von Wesentlichem und Unwesentlichem und zur gedanklichen Strukturierung des Gelesenen kann man Kindern auch schon strukturierte Vorgaben für ihre Stichwörter geben.

Für die Gruppen 2 und 7 bieten sich dazu leere Tabellen an (s. Abb. 5: ausgefüllte Tabellen). Hilfreich ist auch das Unterstreichen mit verschiedenen Farben, z. B. bei Gruppe 3 unterschiedliche Farben für die Angaben zu: *Was Radfahrer „dürfen“ und „müssen“* verbunden mit einer entsprechenden Farbkarte, die vorgibt: *Radfahrer dürfen...., wenn... und Radfahrer müssen...., wenn...* In gleicher Weise lässt sich dies für Gruppe 4 mit Angaben zu „**Wer darf wen mitnehmen?**“ durchführen.

Wie viele Fahrradunfälle gab es im Stadtkreis?

	Unfälle allg.	Tote	Verletzte
2001	160	2	152
2002	154	2	150



Abb. 5: Ausgefüllte Tabellen

Strategien nach dem Lesen

6. Bildliche Vorstellungen entwickeln und ausführen

Beim Lesen muss das Kind innere Vorstellungen zum Gelesenen entwickeln, um ein mentales Modell aufbauen zu können. Es muss sich das, was nicht unmittelbar sichtbar, sondern nur durch Sprache gefasst ist, vorstellen und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. Darum ist für das Verstehen immer wieder das Imaginieren herauszufordern. Wer sich den Weg des Radweges, der eine Straße quert, nicht vorstellen kann, kann das Gelernte nur schwer verstehen und anwenden. Kinder sollten daher unbedingt für das Verstehen dieses Textabschnitts angeregt werden, eine Skizze zum Sachverhalt anzulegen (s. Abb. 6: Skizze: Radweg kreuzt). Auch die Vorgabe eines Fahrrades, in die die einzelnen notwendigen Ausstattungsteile einzutragen sind, unterstützt das bildliche Vorstellen des Gelesenen.

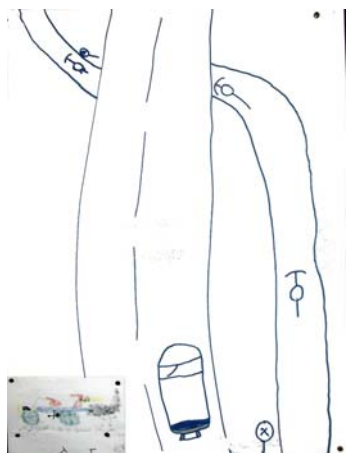


Abb. 6: Skizze: Radweg kreuzt

Weiter ist es äußerst wichtig, mit dem Gelesenen eigene Erfahrungen in Verbindung mit Anwendungssituationen zu verknüpfen. Wir haben die Kinder angeregt, eine passende Situation zu ihrem Text zu zeichnen (s. Abb. 7, 8: Grafik zu: Wer darf jemanden mitnehmen?). Die Anregung ein passendes Poster zum Text für Gruppe 7 zu zeichnen, ließ die Kinder den appellativen Charakter erfassen und sprachlich umsetzen (s. Abb. 9).

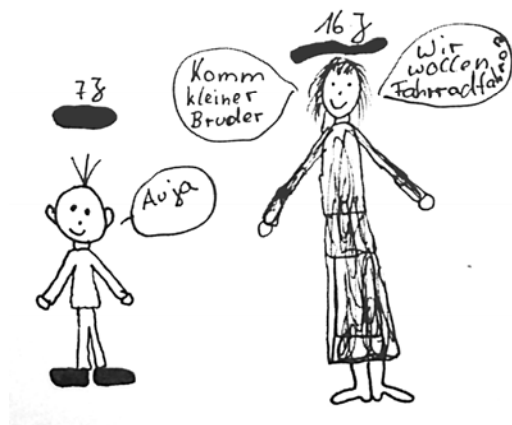


Abb. 7: Wer darf jemanden mitnehmen?



Abb. 8: Wer darf jemanden mitnehmen?

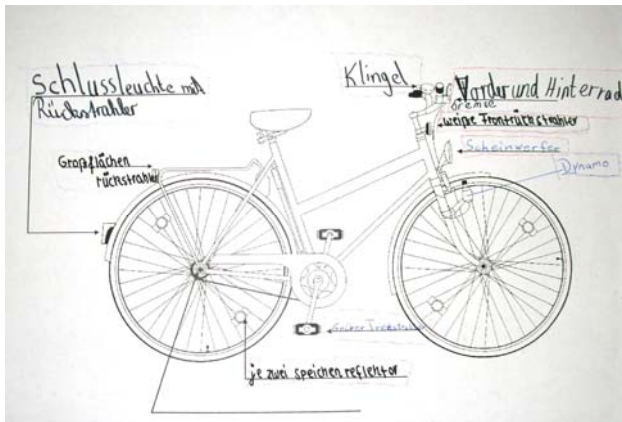


Abb. 9: Das verkehrssichere Fahrrad

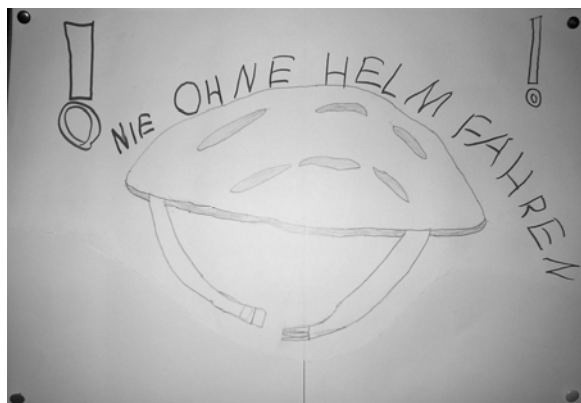


Abb. 10: Fahren mit Fahrradhelm

Neben bildlichen Vorstellungen ist hier auch das Erstellen von Diagrammen und Tabellen hilfreich. Das Wissen wird so strukturiert anschaulich gemacht.

Strategien nach dem Lesen

7. Text mit eigenen Wörtern anhand der Stichwörter erzählen

Nach dem Lesen können das Nachvollziehen und Durchdringen des Textinhaltes durch handlungs- und produktionsorientierte Aktivitäten, wie in unserem Beispiel die Präsentation anhand von Postern, unterstützt und gefordert werden. Die Aufgabe mit Hilfe des Stichwortzettels, unterstützt durch die Grafiken, die Informationen anderen mit eigenen Worten weiterzugeben, fördert eine Verknüpfung mit dem eigenen Vorwissen sowie das Erfassen von Wesentlichem. Die Umwandlung der Stichwörter wieder in zusammenhängende Sätze lässt die Kinder den Text weiter individuell verarbeiten.

8. Text auf das Wesentliche hin zusammenfassen

Die Poster auf einer Ausstellungswand angebracht. Die Kinder könnten zu ihren Ausstellungsteilen selbst Überschriften suchen oder zuordnen, z. B.: Fahrradnutzung, Transport von Personen, Unfälle, Benutzung von Radweg und Fahrbahn, Ende des Radweges, Sicherheit. Dabei wird gelernt, solche abstrakten Formulierungen zu verstehen.

Anwendung und Übung

Als Abschluss erhielten die Kinder den Originaltext. Es wird ihnen nach der Präsentation zugetraut, diesen so schwierigen Text jetzt zu verstehen. Weiter bietet es sich an zu fragen: Was weiß ich noch? Dazu können die Kinder nach einer Woche Kindern aus der Parallelklasse oder Eltern die Ausstellungswand erläutern.

Ein solches schrittweises Vorgehen vermittelt den Kindern nach und nach die Primärstrategien zur Erarbeitung von Texten. Dabei kommen sowohl Wiederholungsstrategien (wiederholtes Lesen zum Unterstreichen, zum Umsetzen in eine Grafik) zum Tragen als auch Elaborationsstrategien, bei denen ein mentales Modell durch Verknüpfung von eigenem bisherigem Wissen mit den neuen Informationen stattfindet. Dazu dienen besonders die Umsetzung in bildliche Vorstellung und das Umsetzen des Inhaltes mit eigenen Worten.

In einem Unterrichtsgespräch, einer Reflektion des Vorgehens können und sollten als Abschluss die so wichtigen Stützstrategien sich bewusst gemacht und gemeinsam Tipps erarbeitet werden. Was hat uns geholfen, welche Tipps können wir uns geben (s. Abb. 11)?:

Tipps zum Verstehen von Texten

1. Ich lese zuerst die Überschrift.
Ich frage mich: Was könnte im Text stehen? Was möchte ich herausfinden?
2. Ich lese den Text Abschnitt für Abschnitt.
Ich lese mit dem Stift und unterstreiche wichtige Wörter.
3. Ich schreibe Stichwörter heraus.
4. Ich male ein Bild zum Text.
5. Ich erzähle zu meinem Bild und den Stichwörtern
6. Ich überprüfe nach ein paar Tagen: Was weiß ich noch?

Abb 11: Tipps zum Verstehen von Texten

Mit solchen Unterrichtsvorhaben sind folgende Forschungsergebnisse zur Förderung von Strategien zum Leseverstehen umgesetzt (vgl. Christmann/Groebe 1999: 198–199):

- Training einer Kombination verschiedener Strategien:
- Vermittlung von folgenden Strategiebereichen:
 - kognitive Strategien (Primärstrategien zum Verstehen des Textes)
 - metakognitive Strategien (Stützstrategien zur Steuerung des Lernens)
 - motivationale-emotionale Strategien (päd.-psycholog. Stützstrategien)
- Vermittlung der Notwendigkeit / Bedeutung / Nützlichkeit der Strategien
- Direktes Strategietraining, d. h. auch Thematisierung der Strategien
- Einbettung von Strategien in authentische Anwendungssituationen
- Abstimmen auf individuelle Besonderheiten der Lernenden (Vorwissen, Kompetenzen, Lernvoraussetzungen)

Das Projekt zeigt, dass wir Mut haben sollen, uns auch an schwierige Texte mit den Kindern heranzuwagen und sie gemäß ihrer Möglichkeiten beim Erlernen notwendiger Verstehensstrategien herauszufordern und damit zu fördern.

Literatur:

- Belgrad, J. – Grütz, D. – Pfaff, H. (2004): *Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in der Klasse 4 der Grundschule*. In: Didaktik Deutsch H. 17: 26–43.
- Christmann, U. – Groeben, N. (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, B. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: 145–223.
- Kintsch, W. (1996): *Lernen aus Texten*. In: Hoffmann, J. – Kintsch, W. (Hrsg.): *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C, Serie II, Bd. 7. Göttingen: 503–528.
- Wedel-Wolff, A. v. (2002): *Leseverstehen unterstützen*. In: Grundschule, H. 4: 41–44.
- Wedel-Wolff, A. v. (2004) *Bingo. Lesen und Verstehen für die dritte Klasse*. Würzburg.
- Wedel-Wolff, A. v. (2004) *Bingo. Lesen und Verstehen für die vierte Klasse*. Würzburg.

Jeder Unterricht ist immer auch Sprachunterricht. Sprachverständnis ist eine Voraussetzung, um Wissen aufzubauen

MANFRED WESPEL (Schwäbisch Gmünd)

Hat Sprachunterricht in den übrigen Schulfächern nichts zu suchen? Oder ist er ohnehin Teil jedes Unterrichtsfaches und hat als eigenes Fach keine Existenzberechtigung mehr? Statt theoretisch abzugrenzen, sollte überlegt werden, wie Sprachunterricht sinnvoll in andere Fächer integriert werden kann.

Selbst, wenn man es als pädagogisch bedenklich ansieht: Unterricht, wie er sich bei uns historisch herausgebildet hat, ist in erster Linie sprachlich vermitteltes Lehren und Lernen. In allen Fächern, selbst in Fächern wie Sport, Kunst und Musik, in denen praktische Fähigkeiten erlernt und ausgeübt werden – ein Bild malen, eine Melodie üben – ist Unterricht über sprachliches Handeln begründet. Vor- und Nachmachen allein sind nicht effektiv, erst das (sprachliche) Erklären, Reflektieren, Kommunizieren optimiert den Lehr- und Lernprozess: Der Sportlehrer zeigt, benennt und erklärt den Weitsprung. Die Geschichtslehrerin erklärt und begründet, wie bedeutsam das Feuer für die Steinzeitmenschen war. Die Schülerinnen und Schüler lesen Texte dazu, schreiben Stichwörter auf, suchen nach weiteren Informationen in Form von Bildern und Texten, gestalten ein Plakat, tragen ihre Ergebnisse vor – alles Tätigkeiten, die sprachbasiert ablaufen.

Das Wissen über sprachliche Objekte und Tätigkeiten ist in erster Linie ein Methodenwissen. Damit der Transfer auf weitere, zukünftige sprachliche Handlungen gelingt, sollte man einige Voraussetzungen berücksichtigen:

Der Sprachunterricht bezieht seinen „Stoff“, die Sprachtätigkeiten, die er einübt und über die er reflektiert, aus dem aktuellen (Fach-)Unterricht – wo immer es geht.

Im Sprachunterricht muss den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass es nicht nur um den Inhalt geht, der in sprachlichem Handeln gefasst ist (Wir diskutieren heute über Tierversuche), sondern immer auch darüber, wie man adäquat und effektiv sprachlich handelt (Wie bereitet man eine Diskussion vor? Wie läuft sie ab? Wie sollte man sich verhalten?).

Kein (Fach-) Unterricht ohne Sprache

Dass in den einzelnen Fächern auch noch – systematisch – sprachliche Fähigkeiten trainiert werden können oder mit den Schülerinnen und Schülern metasprachlich über den jeweiligen Sprachgebrauch reflektiert werden kann, ist nicht zu erwarten. Dennoch unterschätzen die Lehrkräfte der Fächer oft ihren tatsächlichen und unerlässlichen Beitrag zur Entwicklung, Ausbildung und Einübung sprachlicher Fähigkeiten. Die Ausbildung eines genügend großen und differenzierten (Fach-) Wortschatzes, das laufende Training der Informationsentnahme aus Texten, das Durchführen von Gesprächen und Diskussionen, das Anfertigen von Notizen, das Präsentieren von Ergebnissen sind tägliche Sprachtätigkeiten, ohne die keine genügende Praxis erreicht wird. Diese Tätigkeiten stellen zugleich eine ideale Grundlage für die metasprachliche Reflexion dar, die wiederum wesentlich die Sprachtätigkeit optimiert.

Kein Sprachunterricht ohne (Fach-)Inhalte

Der Blick des Sprachunterrichts auf Schreiben, Lesen, Sprechen beschränkt sich nicht auf die Ausbildung dieser Fähigkeiten, er macht sie immer auch zum Gegenstand der Betrachtung, der Reflexion. Ziel ist es, sich der sprachlichen Tätigkeiten und der verwendeten Mittel bewusst zu werden und sie dadurch zu optimieren. Im Sprachunterricht wird ein Text über die Steinzeitwerkzeuge nicht nur gelesen, um über die Werkzeuge Bescheid zu wissen, sondern es wird auch geklärt, wie der Text aufgebaut ist und wie man wichtige Informationen im Text erkennt, festhält und sie für sich aufbereitet.

Sprache in den Fächern – Sprache für die Fächer

Auch wenn die Fächer und der Sprachunterricht verschiedene Aufgaben und verschiedene Zugriffe auf Sprache haben, kann durch eine sinnvolle Kooperation bzw. Koordination eine beidseitige Optimierung erreicht werden. Dies soll im Folgenden an verschiedenen didaktischen Arrangements skizziert werden, ohne in jedem Fall auf einzelne methodische Schritte einzugehen.

Den Wortschatz erweitern und präzisieren

Für alle sprachlichen Tätigkeiten muss man über einen entsprechenden Wortschatz (Umfang und Bedeutungswissen) verfügen. Gerade hier leistet jedes Fach einen wesentlichen Beitrag zur Sprachentwicklung, den das Fach Deutsch allein nicht in ausreichendem Umfang erbringen kann. Nur in den Fächern, also in Sachzusammenhängen, können die Begriffe genügend geklärt, mit Handlungen und Erfahrungen verknüpft, mit Beispielen illustriert werden. Von beiden Seiten sollten dabei lexikalisch-semantiche Aspekte thematisiert werden: Was bedeutet das Wort? Welche ähnlichen Wörter gehören dazu? Wie heißt der Oberbegriff? Wie die Unterbegriffe? Woher kommt das Wort? Welche anderen Wörter sind in ihm enthalten?

- Z. B. im Sachunterricht: Beim Thema „Wetter, Niederschläge“ werden die einzelnen meteorologischen Begriffe erarbeitet, Bezeichnungen gesammelt und einem Oberbegriff zugeordnet (Niederschlag: Regen, Schnee, Hagel, Nebel, Tau...). Die Unterschiede werden beschrieben (Bedeutungsmerkmale), Definitionen werden erstellt. Für Grundschul Kinder ist es wichtig, die Begriffe im Satz zu verwenden und deren Bedeutung so zu erfassen: „Vor lauter Nebel sahen wir die Straße nicht mehr.“
- Kunst: Farben müssen exakt benannt und ihre Schattierungen differenziert werden (rot, rötlich, dunkelrot, hellrot, rosa, rosig, rostrot, blutrot, feuerrot, kirschrot, purpurn, ziegelrot, karminrot).
- Religion: Abstrakte ethische Begriffe (Gerechtigkeit, Gebot, Sünde, Schuld, Verzeihung...) müssen konkretisiert werden.
- Sport: Die Bezeichnung von Geräten und ihre Bedeutung (Bock, Matte, Balken) muss klar werden.

Sprechen, mündliche Kommunikation

Den Kindern das Wort zu geben, ist eine wichtige (sprach-)didaktische Prämisse für eine allgemeine Sprachförderung: im Unterrichtsgespräch, bei Präsentationen, bei der Gruppenarbeit. Zwar lernen Kinder auch, wenn die Lehrkräfte etwas erklären, erzählen, beschreiben, wenn sie fragen, auffordern, anweisen. Dennoch lernen sie Sprachfertigkeiten am besten, wenn sie selbst erklären, beschreiben, erzählen, berichten, argumentieren.

- Z. B. im Kunstunterricht: Im Nachgang zu Kunstbetrachtungen können die Schülerinnen und Schüler sammeln, mit welchen Ausdrücken man Bildinhalte und Wirkungen deuten und vermuten kann: vielleicht, vermutlich,

wohl, auch, kann sein, könnte sein, soll, für mich sieht das aus wie, mir scheint...

- Sachunterricht: Kinder lernen, einen Versuch zu beschreiben.
- Musik: Ton- und Wortsprache werden miteinander verglichen; die Tonsprache wird in Wortsprache übersetzt.

Texte verstehen

In den meisten Fächern werden Texte benutzt, um Informationen zu vermitteln, häufig kombiniert mit Illustrationen (Bilder, Fotos, Tabellen, Grafiken). In manchen Fächern gibt es spezifische Begriffe und teils sehr spezifische Textsorten (z. B. die Textaufgabe in der Mathematik, die Versuchsbeschreibung in der Physik und Chemie, das Kochrezept in Hauswirtschaft, die Bauanleitung in Technik, den biblischen Text im Religionsunterricht). Neben einem Wissen über Textsorten und die für sie typischen sprachlichen Mittel (z. B. Imperativ oder Infinitiv in Anleitungen) muss ein generelles Wissen über die Funktion von Texten und eine ihnen entsprechende Lesehaltung vorhanden sein, über Makrostrukturen (typischer Aufbau) und Methoden der Texterschließung.

- Z. B. im Mathematikunterricht: Alltagssprache und Fachbegriffe („Menge“, „Kegel“, „senkrecht“) müssen voneinander unterschieden werden können; Fachbegriffe müssen richtig eingesetzt werden können.
- Sachunterricht: Hier ist das Entnehmen von Informationen aus Sachtexten besonders wichtig.
- Kunst: Durch einen Vergleich von Text und Bild wird deutlich, welche Informationen besser über den Text und welche besser über das Bild vermittelt werden können.
- Religion: Ähnliche Textsorten werden verglichen (Psalm, Gebet, Lied und Gedicht; Gleichnis, Fabel und Parabel; biblische Geschichte und Erzählung).

Texte verfassen, schreiben, Rechtschreiben

Im Bereich des Schreibens ist für die Schülerinnen und Schüler Funktionalität wohl am wichtigsten: Schreiben als reine Übung oder Schreiben für die Leistungskontrolle untergräbt die Schreibmotivation und die Förderung der Schreibfähigkeit in besonderer Weise. Im Unterrichtskontext gibt es auch genügend – eventuell sogar zu viele – Schreibchancen. Schon aus diesem

Gründe sollte sich der Sprachunterricht auf diese beziehen und sie thematisieren.

- Z. B. im Sachunterricht: Informationen müssen festgehalten werden. Es gibt hier viele Varianten: zu einem Bericht einen Stichwortzettel schreiben, einen Lexikoneintrag verfassen, einen Sachtext zusammenfassen bzw. wiedergeben, ein Plakat für eine Präsentation anfertigen.

Daneben gibt es genügend Anlässe, um zweckorientierte Texte zu verfassen: Briefe, Einladungen, Leserbriefe.

Grammatische Mittel

Die Reflexion über grammatische Mittel ist sicher eine spezifische Aufgabe des Sprachunterrichts – oft genug besteht dort aber der Grammatikunterricht aus formalen Begriffsklärungen. Für Grundschulkinder ist es kaum verständlich, wozu sie sich mit Wortarten, Satzgliedern, Tempus, Genus usw. beschäftigen sollen. Solche Fragen können oft bei den beschriebenen sprachlichen Tätigkeiten aufgegriffen werden, es lassen sich aber auch gezielt grammatische Fragen mit Texten verknüpfen.

- Z. B. beim historischen Lernen: An Texten und Tabellen zu historischen Ereignissen kann man untersuchen, wie man mit dem Tempus (sie jagten, wohnten, bauten, schnitzten...), mit Zeitadverbien (früher, damals, ...) oder mit Adverbialen (vor hundert Jahren, im Jahre 1598,...) auf früher verweisen kann.

- Kunst: Beim Beschreiben von Kunstwerken ist es wichtig, Präpositionen korrekt zu verwenden: Wo im Bild ist...?

- Sachunterricht: Die besondere Anforderung liegt häufig im korrekten Einsatz von Adjektiven, z. B. beim Beschreiben einer Katze.

Für das Verhältnis von Sache und Sprache gilt, wie so oft, das Bild der zwei Seiten einer Münze: Die eine ist ohne die andere nicht zu haben. Mit integrativem Unterricht ist nicht gemeint, die je spezifischen Betrachtungsweisen und Ziele aufzugeben, sondern sie im Sinne von Synergien zu verknüpfen. Bei vielen Unterrichtsprojekten spielt die eher künstliche Trennung auch keine Rolle, weil Handeln, Denken und Sprache stets ineinander greifen.

Literatur

- Knapp, W. (2003): *Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach*. In: Bredel, U. – Günther, H. – Klotz, P. – Ossner, J. – Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn: 589–601.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan, Heft 1 (Grundschule). 2004.
- Wedel-Wolff, A. von (2004): *Bingo. Lesen und verstehen, Klasse 4*. Würzburg.
- Wedel-Wolff, A. von (2005): *Einen schwierigen Text verstehen*. In: *Grundschule*, Heft 4: 38–42.

Innovative Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik am Beginn des 21. Jahrhunderts

PROF. DR. DR. WERNER WIATER

Seit J. A. Comenius und W. Ratke im 17. Jahrhundert die Didaktik als Unterrichtslehre und Lehrkunst definierten, hat es in der Wissenschaftsgeschichte dieses Begriffs zahlreiche Umakzentuierungen gegeben. Im 18. Jahrhundert waren diese Neudefinitionen verbunden mit den Namen J. J. Rousseau oder J. B. Basedow, im 19. Jahrhundert mit J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart oder W. v. Humboldt, im 20. Jahrhundert mit den Namen der führenden Reformpädagogen wie M. Montessori, G. Kerschensteiner, R. Steiner, C. Freinet – um nur einige zu nennen. In den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Allgemeine Didaktik erneut weiter. Vier innovative Aspekte lassen sich dabei unterscheiden:

1. Die Erweiterung des Begriffs „Allgemeine Didaktik“

Ungeachtet aller Nuancen bei einzelnen Schulpädagogen, wird die Allgemeine Didaktik Ende des 20. Jahrhunderts im Diskurs der Schulpädagogen als „Wissenschaft vom Unterricht“ oder als „Theorie des Lehrens und Lernens“ definiert. Ihr Gegenstandsbereich ist dabei der Schulunterricht. Konkret befasst sie sich mit dem Zusammenhang von Lehren (Unterrichten) und Lernen, also mit der Frage, wie es durch das unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bei den Schülerinnen und den Schülern zum beabsichtigten Lernen kommt. Als Allgemeine Didaktik setzt sie sich mit den Bildungs- und Erziehungszielen der Gesellschaft auseinander, die im Unterricht umgesetzt werden sollen, und fragt nach den Inhalten, Zielen, Methoden und Medien, die bei der Planung und der Durchführung des Unterrichts zu beachten sind. Sie ist von der Fachdidaktik klar unterschieden und steht zu ihr im Verhältnis vom Allgemeinen zum Besonderen und Speziellen. Im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik, die gewissermaßen alle Fragen und Probleme schulischen Lernens unabhängig von den Besonderheiten des einzelnen Schulfachs betrachtet, befasst sich die Fachdidaktik mit deren Konkretion für das einzelne Schulfach. Sie analysiert die spezifischen Unterrichts- und Lernmöglichkeiten in den einzelnen

Fächern oder Fächergruppen der Schule. Des weiteren befasst sie sich mit allen Fragen und Problemen, die mit der Vermittlung der Fachwissenschaften in den Schulfächern zusammenhängen. Die Stufendidaktik wiederum fasst die Grundfragen und Grundprobleme des Unterrichtens und Lernens zusammen, die den Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) gemeinsam sind.

In den letzten Jahren hat sich der etablierte Bedeutungsgehalt des Begriffs „Allgemeine Didaktik“ verändert. Er wurde inhaltlich erweitert und auch auf außerschulische Zusammenhänge bezogen. Die Verbindung des Didaktik-Begriffs mit der Schule wurde gelockert, sein Verwendungszusammenhang vielmehr stark ausgedehnt. Egal in welchen Institutionen, bei welchen Gelegenheiten oder in welchen Zusammenhängen, von Didaktik ist immer dann die Rede, wenn durch Unterrichten bzw. Unterrichtung bei jemand anderem Lernen ausgelöst, initiiert, unterstützt oder überprüft wird. Heutzutage ist Didaktik sehr weit definiert und behandelt die folgenden drei Fragen:

- a. Wie müssen Informationen aufbereitet werden, damit sie von einer bestimmten Zielgruppe verstanden und angeeignet werden können?
- b. Wie können Erfahrungen, Handlungen und Äußerungen von Zielgruppen aufgegriffen werden, damit daraus für diese ein Zuwachs an Information entstehen kann?
- c. Wie lassen sich bei Mitgliedern bestimmter Zielgruppen fachliche und persönliche Kompetenzen weiterentwickeln?

Setzt man für „Informationen“ das Wort „Lerninhalte“, und denkt man bei „Zielgruppe“ an „Schülerinnen und Schüler“, so ergibt sich das bekannte Verständnis von Didaktik. Durch die schulübergreifende Sprache, deutet sich aber an, was im Wissenschaftsbereich längst etabliert ist: Man spricht heute nicht mehr nur von Schuldidaktik, sondern ebenso auch von Freizeitdidaktik, Hochschuldidaktik, Wirtschaftsdidaktik, Rechtsdidaktik usw. Generalisiert geht es bei der Didaktik eben stets um die Vermittlung von Wissen und Können, um das Aufgreifen und Nutzen von vorhandenen Erfahrungen und um den Erwerb wichtiger Kompetenzen.

2. Der neue Lernbegriff

Zur Erklärung, unter welchen Bedingungen es beim Menschen zum Lernen kommt, greift die heutige Schulpädagogik auf den Kognitivismus in Verbindung mit dem pragmatischen (nicht dem radikalen) Konstruktivismus zurück. Das hat zur Reduzierung behavioristischer und psychoanalytischer Ansätze geführt. Kognitionspsychologen und Vertreter der Humanistischen Psychologie (wie G. Kelly, A. Bandura, W. Mischel, C. Rogers, R. Colin u.a.) setzen auf das Selbst als aktiven Ich- oder Personkern, das sich weiterentwickeln will und sich dazu in letzter Konsequenz nur auf das Potential seiner eigenen Kräfte verlassen kann. Im Kontext einer solchen Akzentuierung in der Persönlichkeitstheorie kam es in den letzten Jahren zu einem neuen Verständnis des Lernvorgangs beim Menschen. Dieses verbindet sich noch mit wissenschaftstheoretischen Überlegungen der Systemtheorie und mit neueren neurophysiologischen Forschungsergebnissen. Der heute übliche systemisch-konstruktivistische (auch sozialkonstruktivistisch oder kognitivistisch-konstruktivistisch genannte) Lernbegriff versteht dementsprechend Lernen als eine individuelle Konstruktion von Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstrukturen auf Grund von Erfahrungen, die der/die Einzelne mit sich, mit anderen Menschen und mit Sachverhalten, Situationen oder Dingen seiner Lebenswelt gemacht hat.

Nach diesem Lernbegriff steht der Mensch der Umwelt als ein autopoietisches System gegenüber, das sich selbst organisiert und demzufolge selbstbezüglich an seine Außenwelt herangeht, das um personale Identität und Kontinuität bemüht ist und von außen nicht direkt oder unmittelbar beeinflusst werden kann. Lernen ist ein Vorgang, bei dem der Mensch als realitätsverarbeitendes Subjekt agiert, bei dem er sich sein individuelles Bild von der Welt konstruiert. Die Erfahrungen, die er mit sich, seinen Mitmenschen, den Gegenständen und Situationen um ihn herum macht, integriert er in seinen individuellen Personkern, sein Selbst, den Motor seines Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns und Verhaltens. Im Selbst wirken auf einmalige, individuelle Weise die Erbanlagen, Umwelteinflüsse und bewussten/unbewussten Selbststeuerungskräfte des Menschen zusammen. Deshalb hat jedes Individuum seine eigene „Logik“, denn seine Kognition, Emotion, Volition und Aktionalität ist – auf der jeweils erreichten Stufe – höchst subjektiv strukturiert. Und jeder Mensch kann seine Erfahrungen immer nur entsprechend dieser Strukturen in seinen Personkern integrieren, kann nur mit Hilfe seiner verfügbaren Strukturen Wissen hervorbringen,

neue Teilstrukturen ausdifferenzieren und die Struktur transformieren. Wie der Einzelne mit Anregungen und Anforderungen aus seiner Umgebung umgeht, entscheidet sich an seiner internen Struktur. Diese aber ist für Außenstehende schwer zu erkennen und zu erschließen. Wenn der Mensch lernt, vollzieht er Prozesse der Konstruktion, indem er sich selbstständig und selbsttätig neue Informationen (im weiten Sinne) aneignet, Prozesse der Rekonstruktion, wenn er in sich vorgegebene Bedeutungen aus Informationen rekapituliert, die andere diesen Informationen (z. B. Texten) beigegeben hatten, und Prozesse der Dekonstruktion, insofern er merkt, dass er mit seinen bisherigen Konstruktionen, d. h. volitionalen, aktionalen Strukturen, nicht oder nicht mehr zurechtkommt und diese deshalb verändern muss. Was also von der Außenwelt, von der sozialen Umwelt, der Familie oder der Schule zum Lernen der Kinder und Jugendlichen beigetragen werden kann, sind Instruktionen, strukturierte Anstöße, Anregungen, Problemstellungen, gelebte Verhaltensvorbilder, didaktisch aufbereitete Materialien und pädagogische und didaktische Situationen, die solche konstruierenden, rekonstruierenden und dekonstruierenden Lernprozesse bei ihnen auslösen. Zwar legen bestimmte Systemumwelten dem Menschen bestimmte Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster nahe (vgl. Bourdieus Habitus-theorie) und auch sein geistiger, emotionaler und motorischer Entwicklungsstand lässt jeweils andere Lernarten stärker zu (Reiz-Reaktions-Lernen, Imitationslernen, Lernen durch Einsicht); doch bleibt das innere „Resultat“ immer eine individuelle Weltkonstruktion. Der Mensch ist nicht das Produkt seiner Lebensumstände, sondern stets Mit-Akteur seiner Entwicklung.

Die Folgerungen, die aus der kognitivistisch-konstruktivistischen Vorstellung vom Lernvorgang zu ziehen sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist erfolgreich, wenn sie

- aktiv, selbsttätig lernen
- am Lernstoff aus sich und für sich Bedeutungen aufbauen (konstruieren)
- ihr Lernen selbst steuern
- die Lernsituation und das Lernumfeld unterstützend erleben und
- ihr Wissen und ihre Bedeutungen sozial aushandeln.

3. Die Berücksichtigung der Neurowissenschaften

Innerhalb der didaktischen Theoriebildung etabliert sich seit einigen Jahren eine neue Teildisziplin, die Neurodidaktik (als Begriff 1988 von G. Preiß erstmals ins wissenschaftliche Gespräch gebracht). Sie forscht nach den neurologischen Bedingungen des Menschen und seiner Lernfähigkeit, um sie für die Didaktik theoretisch und praktisch nutzbar zu machen. Vorliegende Ergebnisse erweisen das Lernen modelltheoretisch als einen Vorgang, bei dem ein externes Signal, z. B. auf Grund eines Lehrakts oder einer Lernumgebung, durch Koppelung mit im Neuronennetz befindlichen Bausteinen und unter Kontrolle einer zentralen Steuerungsinstanz zu einer „Verhaltensänderung“ des gesamten Netzes führt. In Verbänden von Nervenzellen werden Informationen übertragen und verarbeitet. Ob es tatsächlich zum Lernen kommt, hängt davon ab, ob die im Netz befindlichen Bausteine Signale mit positiven Kopplungskoeffizienten in Richtung auf das externe Signal „entsenden“.

Nach dem neurowissenschaftlich argumentierenden amerikanischen Psychologen D. O. Hebb sind die neurologischen Funktionen im Gehirn in Zellverbänden und Phasensequenzen organisiert, bei denen für das Lernen und Erinnern die Anzahl und die Komplexität der synaptischen Verknüpfungen entscheidend sind. Wenn zwischen zwei Nerven wiederholt und dauerhaft Impulse übertragen werden, wird die Synapsenverbindung zwischen ihnen stärker. Um den Verlauf von Lehr-Lern-Prozessen und deren erwartbare Effekte besser verstehen und planen zu können, ist es für Lehrer/Lehrerinnen deshalb unabdingbar nötig, über die Funktionsweise des Gehirns Bescheid zu wissen.

Aus der neurodidaktisch fundierten Netzvorstellung vom Lernen ergeben sich Konsequenzen für die Didaktik, die bisherige Grundsätze z. T. bestätigen und vertiefen, z. T. korrigieren und z. T. durch neue ergänzen und ersetzen. Als Beispiel dafür lassen sich die folgenden Anforderungen an den Lehrer/die Lehrerin und ihre Lehr-Lern-Prozess-Gestaltung verstehen:

- Alles kommt auf das Vorwissen an, da das Gehirn aktiv-selektiv an die wahrzunehmende Umwelt herangeht und sie intern bewertet.
- Selbermachen, Aktivität ist entscheidend für optimal verlaufende Lehr-Lern-Prozesse.
- Durch Training/Üben wird die strukturelle Komplexität der neuronalen Architektur maßgeblich gesteigert.

- Die sensiblen Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen während der Kindheit verlangen danach, das Richtige zur richtigen Zeit durch eine hinreichend anregende Umwelt zur Verfügung zu stellen; die Neugier und Wissbegierde der Kinder geben Aufschluss über deren sensible Phasen, man muss sie deshalb ernst nehmen.
- Wichtig ist es, Kindern und Jugendlichen vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten (rationale Sprache sowie bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen) zur Verfügung zu stellen, um ihre Kommunikationsfähigkeit entstehen zu lassen.
- Der Lernprozess ist erst dann vollständig, wenn der Schüler in der Lage ist, die Anforderungen einer Lernaufgabe zu verstehen, einen Entwurf für ihre Lösung zu erstellen, den Lösungsweg zu planen und zielorientiert umzusetzen (vgl. die Funktionen des präfrontalen Kortex). Er muss das mögliche Ergebnis voraussehen können, sich Ziele setzen und diese planen, seine Emotionen kontrollieren, flexibel an die Umsetzung des Plans gehen und sich dabei selbst steuern. Dazu benötigt er Vorwissen/Fachwissen, Eigenständigkeit beim Denken und Handeln, Lern- und Arbeitstechniken, strategisches Wissen und Können, selbstreflexives Vergewissern und soziale Kompetenz beim Ausführen des selbstgesetzten Ziels. Es sollte ein anregender und herausfordernder Lernkontext vorhanden sein, und man soll den Schülern zur Reflexion über ihr Tun und ihren Lernweg Zeit geben. Generell gilt: Ihre individuelle Lernweise muss beim Lehr-Lern-Prozess Berücksichtigung finden.

Beim Lehren ist deshalb auf drei Aspekte besonders zu achten: Das Lehren muss (1) in einem für die Schülerinnen/Schüler emotional möglichst optimalen Klima erfolgen, (2) an Schülererfahrungen anknüpfen und ihnen Möglichkeiten eröffnen, Fragen zu stellen und deren Beantwortung selbst zu realisieren, und (3) den Schülern ermöglichen, dadurch aktives Wissen aufzubauen, dass ihnen dessen Bedeutung klar wird, dass sie es konsolidieren und für neues Fragenstellen heranziehen.

4. Kompetenzen als Ziel-Inhalts-Dimension des Unterrichts

In jüngster Zeit hat die Redeweise von Kompetenzen und von Kompetenzerwerb als Aufgabe der Schule die Reflexion über Auswahl und Anordnung von Lernzielen und Lerninhalten verdrängt; ebenso ersetzt wurde der Begriff „Qualifikation“, der in der Schulpädagogik sowohl zur Bezeichnung einer wichtigen Funktion der Schule (die Qualifikationsfunktion gilt neben der

Sozialisationsfunktion und der Personalisationsfunktion als wichtigste Aufgabe der Schule) als auch zur Umschreibung der Lernergebnisse der Schüler/Schülerinnen verwendet wurde (bzw. wird).

Was den Kompetenzbegriff anbetrifft, so wird er in der schulpädagogischen und psychologischen Literatur recht unterschiedlich definiert. Allgemein beinhaltet der Begriff „Kompetenz“ drei Faktoren:

- (1) die Möglichkeit und Freiheit zu einem bestimmten Handeln oder Verhalten
- (2) die Fähigkeit – bestehend aus dem Vermögen und den erforderlichen Kenntnissen – zur Lösung einer Aufgabe oder zur Realisierung einer Absicht, d. h. das Verfügen über spezifisches Wissen und Können
- (3) die Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit für einen Tätigkeitsbereich, die auch die Übernahme der Verantwortung für getroffene Entscheidungen und vollzogene Handlungen einschließt.

In diesem Begriffsverständnis „ist Kompetenz eine vielschichtige und multifaktoriell bestimmte Disposition“ des Menschen (Schröder 1999: 102 f.), ein Vermögen des Menschen, Probleme zu lösen. Dafür reichen Fähigkeiten und Fertigkeiten allein nicht aus. Die Bereitschaft (Motivation, Wille), die Möglichkeit (Freiheit) und die Zuständigkeit (Verantwortlichkeit) für den Handlungsbereich und die Problemlösung gehören noch dazu. Kompetenz verbindet Wissen (Informationswissen, Handlungswissen) und Können (Perfektion, Routine) in einem zirkulären Prozess gegenseitiger Verwiesenheit: Wissen ist Bestandteil von Können, Können baut Wissen auf. Im Unterschied zur Qualifikation lässt sich Kompetenz immer direkt feststellen oder überprüfen. So lässt sich definieren: Kompetenzen sind lern- und trainierbare Verhaltensweisen, die sich aus Wissen, Verstehen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzen und über die der Mensch situationsunabhängig aber im Sinne eines situationsangemessenen Agierens/Reagierens verfügt.

In Anlehnung an den heute gebräuchlichen erweiterten Lernbegriff unterscheidet man in der Schulpädagogik:

1. die Sachkompetenz

- intelligentes Wissen aus allen Dimensionen des menschlichen Lebens und Erlebens, d. h. ein systematisch geordnetes, disziplinäres und interdisziplinär sowie lebenspraktisch vernetztes, flexibel handhabbares Fundament von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten;

- die Erfahrung, dass fachwissenschaftliche Erkenntnisse von der verwendeten Forschungsmethode und dem Forschungsinteresse abhängen;
- die Einschätzung der Unterrichtsfächer als „Fenster zur Welt“, als spezifischer, selektiver Blick auf die komplexe Lebenswirklichkeit.

2. die Selbstkompetenz

- ein positives Selbstwertgefühl durch Könnenserlebnisse in Schule und Unterricht;
- Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit;
- Verantwortungsgefühl für sich und andere;
- Wertschätzung der kulturellen Gegebenheiten und Mitwirken an deren humaner Fortentwicklung;
- Innovationsbereitschaft, Flexibilität und Bereitschaft zur Weiterbildung;
- Leistungsbereitschaft;
- das eigene Tun und Verhalten kritisch reflektieren;
- eine positive Einstellung zu den Lerngegenständen und zum Lernen insgesamt.

3. die Sozialkompetenz

- Fähigkeit und Bereitschaft zum sozialen Engagement;
- Team- und Kooperationsbereitschaft;
- Friedfertigkeit, interkulturelles Denken und Toleranz;
- Engagement für gemeinschaftliche Belange und zugunsten der natürlichen Lebensgrundlagen;
- Solidarität und Sozialverpflichtung der erworbenen Bildung.

4. die Lern- und Methodenkompetenz

- das Lernen gelernt haben;
- Informationen beschaffen, analysieren und beurteilen können;
- freie Texte und Sachtexte abfassen können;
- Quellentexte auswerten können;
- Beweisverfahren durchführen können;
- Argumentationen, Gespräche und Diskussionen führen können;
- naturwissenschaftliche Experimente ausführen können;
- Gedanken und Gefühle in Literatur, Kunst und Bewegung umsetzen können.

Die Liste dieser 4 Kompetenzen ergänzen einige Schulpädagogen noch um die Moralkompetenz, die in der Fähigkeit und Bereitschaft zum Erkennen und Anerkennen von Werten und Normen besteht. Diesen Kompetenzen lassen sich alle Ziele und Inhalte des Unterrichts leicht zuordnen. Sie fassen das, was bislang mit Lernzielen gemeint und an Hand von Lerninhalten realisiert wurde, zu neuen Kategorien zusammen.

Das ist aber anders bei den **Basiskompetenzen**, von denen in den letzten Jahren die Rede ist und für die die Schule zuständig sein soll. Unter diesen Basiskompetenzen versteht man Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche erwerben sollten bzw. über die sie verfügen sollten, um mit ihren Lebensverhältnissen besser zurecht zu kommen. Sie sind allen anderen Kompetenzen gewissermaßen vorgeordnet, beziehungsweise gleichzeitig mit diesen anzustreben, da durch sie alle anderen Kompetenzen leichter erworben werden können. Die Basiskompetenzen wurden als notwendig erachtet, weil sich einerseits die allgemeingesellschaftliche Situation (hochtechnisierte Wissensgesellschaft, multiethnische Gesellschaft, globalisierte Gesellschaft, ökologische Gesellschaft, Risikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Multioptionsgesellschaft, usw.) in den letzten 15 Jahren stark verändert hat, und weil andererseits die private Lebenssituation für viele Kinder und Jugendliche gravierende Veränderungen erfahren hat und nicht selten große psychosoziale Belastungen mit sich bringt (vgl. verinselte Kindheit, Einzelkind-Kindheit, Armuts-Kindheit, verplante Kindheit, Medien-Kindheit, Konsum-Kindheit, Gewalt-Kindheit usw.). Daraus ergibt sich eine neue Liste von Kompetenzen, die sich aus folgenden Punkten zusammensetzt:

1) Kompetenz zum bildenden Lernen

Grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das Verstehen des europäischabendländischen Entwurfs von Mensch und Welt und für die Entwicklung einer europäischen Identität wesentlich sind, gelten als unwiderlegbarer Bestand dessen, was jedes Kind und jeder Jugendliche in den Schulen lernen muss. Dazu zählen die sichere mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache, solide Lesefertigkeit, Nutzung des Computers, Medienkompetenz, mathematische Kenntnisse, Kompetenz im Erfassen und Bearbeiten natur- und sozialwissenschaftlicher Probleme (auf dem neuesten Stand der Forschung!), die Kenntnis mindestens einer Fremdsprache, Wissen um die Bedeutung von Religion und Ethik sowie Beherrschen von Formen der ästhetischen Gestaltung, der Bewegung und des körperlichen Ausdrucks. Unverzichtbar gehört dazu ein solides Fundament an Faktenwissen, an

Grundstrukturen und die Kenntnis wissenschaftlicher Paradigmen. Hinzu-nehmen ist die Fähigkeit, sich auf der Basis dieser Grundkenntnisse und dieses Grundverstehens selbstständig weitere und tiefere Kenntnisse anzueignen (Lern- und Methodenkompetenz). Kompetenz zur Erschließung und Aneignung von Wissen, Kernkompetenzen, die zur Nutzung verfügbarer Informationen qualifizieren. Grundwissen und lernmethodische Kompetenzen sind z. B. wichtig für eine „Aktualisierung des Wissens“ und das „Vergessen des Überflüssigen“. Denn aktuelles Wissen ist nur in einem Prozess des lebenslangen Lernens zu erwerben. Hierzu zählt auch die Vergrößerung von Neugier und Explorationslust, Interesse und Kreativität. In diesem Kontext ist der kompetente und kritische Umgang mit den Medien, die als Informationsquelle dienen, ebenso von Bedeutung wie ein kritischer Umgang mit Medien generell.

2) Kompetenz der Resilienz und der Bewältigung persönlicher Krisen

a) Stärkung der Resilienz, Schutzfaktoren bei den Kindern/Jugendlichen

Was Kinder brauchen, um besonderen Anforderungen gewachsen zu sein und sich zu psychisch und physisch gesunden Erwachsenen entwickeln zu können, sind nachgewiesenermaßen ein positives Selbstkonzept; ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, die Fähigkeit zur Selbstregulation, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren, außerdem die Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, Regelbewusstsein, die Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen); die Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement), die Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen sowie Offenheit für Neues und Besinnung auf Wesentliches.

b) die Stärkung der Bewältigungskompetenz

Damit ist die Kraft gemeint, bei Transitionen in kulturellen Kontexten, bei Übergängen sowie bei krisenhaften Verlaufsphasen in Familien (Fthenakis 2003) besser zurechtzukommen.

3) Kompetenz zum Wissensmanagement

Die Wissensgesellschaft bringt die Notwendigkeit mit sich, permanent zu lernen und neues Wissen hervorzubringen bzw. zu erwerben. Dazu ist heute nicht nur die Fähigkeit und Bereitschaft zum individuellen Wissenserwerb nötig, sondern auch die zum Austausch und zur Kommunikation von Wissen

sowie vor allem die Kompetenz zur Bewertung von Wissen hinsichtlich seiner Nutzung/Nutzbarkeit und der Folgen der Wissensnutzung.

4) Kompetenz zur Umsetzung allgemein verbindlicher Menschenpflichten

Die Internationalisierung und Globalisierung des Wirtschaftens und Arbeitens macht auf die Notwendigkeit eines Weltethos aufmerksam. Solange es dazu noch nicht gekommen ist, braucht es eine ethische Plattform, die durch allgemein verbindliche „Menschenpflichten“ definiert werden könnte. Zu solchen Menschenpflichten, zu deren Anerkennung jeder Schüler und jede Schülerin in der Schule veranlasst werden soll, gehören die Fähigkeit und Bereitschaft, „mit Unterschieden zu leben“, die Unterschiedlichkeit der Menschen als etwas Nützliches und Positives zu bejahen sowie „das Miteinander des Verschiedenen zu entfalten“. H. v. Hentig empfiehlt dazu: „Die neue Schule wird, wo immer sie das kann, Kinder verschiedener Alter, Begabungsarten, Kulturen, Interessen und Religionen zusammenbringen“, sie wird aus Individuen eine Gruppe herstellen und ein Ort sein, „an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt. (...) Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet. Gemeinschaft fordert Ordnungen, Selbstdisziplin, Einigung auf die Zwecke und die Grenzen des Zusammenseins. Gemeinschaft bedeutet auch stärker sein, sich geborgen fühlen, Spaß miteinander haben.“ (1994: 221 ff.)

5) die Kompetenz zum Leben in Harmonie mit der Natur

Das Anwachsen der Weltbevölkerung, die Ausweitung der ressourcenintensiven Industrieproduktion und die allorts versuchte Nachahmung des attraktiven, aber umweltbelastenden westlichen Lebensstils haben unübersehbare ökologische Folgen hervorgebracht: Luftverschmutzung, Erosion, Verunreinigung des Grundwassers, Vernichtung von Arten, Klimaveränderung, Reduzierung der schützenden Ozonschicht, Monokulturen. Deshalb ist es unverzichtbar, dass Schüler/Schülerinnen sich verantwortungsvoll mit diesen Themen befassen.

Literatur

- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003): *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg.
- Hentig, H.v. (1994): *Die Schule neu denken*. (3. Aufl.) München.
- Kerres, M. (2002): *Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren*. In: Hohenstein, A. – Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln. Kap. 4.5: 1–19.
- Mandl, H. – Reinmann-Rothmeier, G. (1999): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. (= Forschungsberichte der Ludwig Maximilians Universität München Nr. 60). München.
- Markowitsch, H. J. (1997): *Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses*. In: Spektrum der Wissenschaft 4: 24–33.
- Sacher, W. (2000): *Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter*. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2001): *Die Verantwortung des Lehrers für Lernprozesse in modernen medienbasierten Lernumgebungen*. In: Lemnitzer, K. – Wiater, W. (Hrsg.): *Die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur*. Seelze-Velber: 61–84.
- Schröder, H. (1999): *Theorie und Praxis der Erziehung*. (2. Aufl.) München.
- Weinert, F. (1996): *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: 1–48.
- Weinert, F. (1998): *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. München: 101–125.
- Wiater, W. (2006): *Theorie der Schule*. (2. Aufl.) Donauwörth.
- Wiater, W. (2007): *Unterrichten und Lernen in der Schule*. Donauwörth.
- Wiater, W. (Hrsg.) (2001): *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth.

II.

Irodalomtudomány

A fantasztikum témái Maurice Carême mesei világában BERECZKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

Maurice Carême (1899–1978) író, költő, műfordító a belgiumi Brabant tartomány szülőtte. Ez a hely lett későbbi regényeinek, verseinek inspirációja. A „*Caprine meséi*” című kötet kilenc különálló részből álló, mégis egységes mesei szférát magába foglaló gyűjtemény, melyben ötvöződnek a klasszikusnak tekintett népmesei eszköztárra jellemző motívumok a szerző sajátos történetközpontú szövegvilágának kellékeivel. A realiztikus és csodás rétegek egymásba játszása mellett a mesék a fantasztikus irodalom köréhez tartozó állandóan visszatérő témákból táplálkoznak, metamorfózisokkal átszőtt zárt epizódsort alkotnak. A mesei fikció, valamint a fantasztikumba hajló motívumháló összekapcsolódása miatt különböznek az önmagáért való varázsvilágtól, megjelennek bennük az irracionálissá vált városi élet nyomai, háttértörténetei. A titkokkal átszőtt csodák helyenként hétköznapi köntösben jelennek meg, ezáltal a realiztikus és a mesés elemek kapcsolata létrehoz egy több síkon interpretálható, morális üzenetet közvetítő réteget. A befogadó a népmesék sajátos dramaturgiája szerint működő világot feltételez, de kiderül, hogy a tér és idő többletjelentést kap, ahol a meshősök nem a megszokott elvárások szerint cselekszenek. A szereplők rejtett, természetfölötti attribútumokkal felruházott lények, s a különleges világok közötti vándorlási képességük biztosítja a különösség érzését. Carême a kötetet magányos felnőttekkel és gyermekekkel, varázslókkal és démoni erejű lényekkel, emberi tulajdonságokkal rendelkező különös helyzetben lévő állatokkal népesíti be. Izolált hősei elveszítettek valamit a kiüresedett, hétköznapi félelmekkel terhes térben, s így nem marad más választásuk, mint az abszolút szuverén módon létező saját belső világban való feloldódási lehetőség permanens keresése. A félelem, szorongás, tehetetlenség túlságosan sebezhetővé teszi őket, s a történetekben felsejlő mérhetetlen magány helyenként szürrealisztikus képekben teljeseedik ki. A népmesei és fantasztikus motívumokat tartalmazó varázslatokkal áttört szövegek egyedi megszerkesztettségével, a formai elemekben gazdag nyelvezettel Carême sajátos brabanti mesevilága rajzolódik ki előttünk. Az író egy kiváltságait féltő individuummal szemben álló elidegenedett atmoszférát alkot, melyben a tapasztalati valóság síkját a fantasztikumba áthajló metaforikus kifejezésmóddal ötvözi. Így sejteti a szerző a tör-

ténetek mélyén lappangó sors-értelmezését, a halálhoz való viszonyát. A fantasztikum forrásai az olvasóban keletkező képzetekben és érzésekben öltenek testet. A felnőtt és gyermeki világlátás másságából adódóan ezek eltérő módon reflektálódnak, több rejtett interpretációs szinten keresztül jutnak el a befogadóhoz.

Elemzésünk tárgya a Carême mesékben kibontakozó fantasztikum megjelenési formája, a tematikus motívumok jelenlétének számbavétele a „*Caprine meséi*” című gyűjteményben. Vizsgálódásunk szemantikai megközelítést követ, tartalmi szempontokat érvényesít. Azokat az ismétlődő, nagy számban előforduló jegyeket jelöli meg, amelyek a fantasztikus irodalmat leginkább fémjelzik.

Todorov „*Bevezetés a fantasztikus irodalomba*” című munkájában a következőket írja: „Egy olyan világban, mely nagyon is a miénk, amelyet ismerünk, amelyben sem ördögök, sem szilfidek, sem vámpírok nem léteznek, bekövetkezik egy olyan esemény, melyet nem tudunk megmagyarázni e jól ismert világ törvényeivel. Az esemény észlelőjének két lehetséges megoldás közül kell választania. Vagy az érzékek csalódásáról van szó, a képzelet munkájáról, s ekkor a világ törvényei fennmaradhatnak jelenlegi formájukban – vagy az esemény valóban végbement, a valóság része, ám ez esetben ezt a valóságot számunkra ismeretlen törvények szabályozzák. Az ördög vagy képzelődés, képzelt lény – vagy valóban létezik, éppúgy, mint a többi élőlény, csak éppen ritkán találkozunk vele. A fantasztikum e bizonytalanság idejét tölti ki. Amint az egyik vagy másik választ fogadjuk el, elhagyjuk a fantasztikumot, és valamelyik szomszédos műfajba lépünk: a különösbe vagy a csodásba. A fantasztikum tehát a csak természeti törvényeket ismerő ember habozása egy természetfölöttinek tűnő esemény láttán.” (Todorov 2002: 25)

A téma megjelenéséhez kapcsolódva Maár Judit leszögezi: „... önmagában vett, kontextusból kiszakított, attól független fantasztikus témák nincsenek: a fantasztikus élmény kialakulása mindenekelőtt a jelenségek értelmezésének kérdése.” A gondolatot folytatva megállapítja: „... e tény ellenére összegyűjthető néhány jellemző, a fantasztikus irodalomban gyakran előforduló tematikus elem, motívum: bizonyos személyek, tárgyak, jelenségek nagy gyakorisággal mutatkoznak meg fantasztikus szövegekben.” (Maár 2001: 131)

Az irodalmi szövegekben fellelhető különös esemény észlelésének részletezését követően Todorov az Én/Te-modellben először a témakörhöz tartozó konkrét motívumokat jelöli meg, ezek felsorolása után pedig meghatározza a fogalom általános ismérveit. Maár Judit „*A fantasztikus irodalom*” című

könyvében a fenti gondolatmenetet követve rövid összefoglalást ad e modell témáiról. Az első motívum a metamorfózis: az ember állattá változása, ember növénné vagy tárggyá változása. A második a természetfeletti lények létezése: szellemek és fantomok, akik hatalommal, különleges erővel rendelkeznek, képesek beavatkozni az ember életébe, jelenlétük gyakran egy hiányzó ok-okozati összefüggést pótol. A következő összetevő Todorov szerint a pándeterminizmus, amely a fantasztikus univerzum alapvető meghatározója: mindennek oka van, csupán ez az ok gyakran természetfeletti, s az ember számára beláthatatlan. Újabb, a metamorfózishoz hasonlóan szintén a pándeterminizmus következményeként értelmezhető motívum a személyiség megsokszorozódása: a fantasztikus elbeszélés szereplője gyakran több személyiségnek képzeletben magát, majd fizikailag is megsokszorozódik. A következő motívum az anyag és a lélek közti vonal feloldódása, az utolsó pedig az idő és tér megszokottól eltérő ábrázolása. (Maár 2001: 143) Todorov szerint az összes alapelem a szellemi és az anyagi határának az elmosódásából vezethető le. A legfontosabb meghatározó tényező a szubjektum-objektum viszonya: a világot szemlélő, megismerő én és a világ közti reláció. Ennek a kapcsolatnak a szokatlan, lehetetlen formái adják a fantasztikus elbeszélés témáit, s ebbe a rendszerbe beilleszthető a modell összes ismérve.

A Todorov által másodikként felállított Te-témakör legalább olyan gyakori, mint az első. Szemben az Én-témakör magányos szereplőjével ebben az esetben az egyén másik emberhez való fordulása nyilvánul meg, mely kapcsolatban áll az ösztönökkel, a tudatalatti erővel, a felfokozott vágy szokatlan megnyilvánulásaival, az elmagányosodott, normális kapcsolatra képtelen sérült személyiség problémáival. (Maár 2001: 150) Az izolált szereplő és az olvasó fantáziája fantomokhoz kötődik, a félelemérzés objektívalódik. A nyomasztó szorongás a fantasztikus irodalom egyik leglényegesebb szemantikai jegye, szervező ereje. Maurice Carême „*Caprine meséi*” című gyűjteményében exponálja bennünk a mesei csodavárást és a természetfeletti megmagyarázhatatlantól való rettegést, amelybe belevegyül az ismeretlen iránti vonzódás. A félelem egyik szükségszerű velejárója a magány (az elszigeteltség, a kapcsolatok hiánya, a pillanatnyi egyedüllét), amely a fantasztikus élmény kialakulásának legkedvezőbb feltétele. Az író meséiben a fizikai és szellemi világ összemosódik, az idő és a tér fogalmai átértékelődnek, a hétköznapiakat átszövő fantasztikum megjelenítése helyenként félelmetessé transzformálja a történetet.

Az Én/Te modellben megjelölt fantasztikus témák közül a leggyakrabban megjelenő motívum a metamorfózis, mely az irodalmi mesékben a csodák

hitelességének megerősítése érdekében hangsúlyosabb teret kap, így válik a Caprine című bevezető mese legfontosabb elemévé.

„– Varázslatos szív! Segíts nekem, kérlek! Caprine azt gondolja, hogy már nem szeretem. Ha téved, változz át madárrá és szállj el!

– Abban a pillanatban két kis szárny nőtt ki a szívből és röpködni kezdett a szobában.“

A mesében nincs zárt határvonal: élettelen tárgyak válnak élővé, az én és a külvilág összemosódik, ezáltal sajátos kauzalitással jellemezhető tiszta intuíción alapuló párbeszéd jön létre dolog és lélek között:

„– A madarak a te barátaid és most gyorsan kölcsönadtak két szárnyat neked. Tudom, ha azt kérnéd a szívtől, hogy százszorszépek borítsák, hogy változzon át felhővé vagy ragyogjon mint egy csillag, azonnal engedelmeskedne neked.“

A népmesei büntetésből jól ismert visszaváltoztatás, a vérző szív metamorfózisa különös melankóliával, bizonytalansággal lengi be a történetet.

„*A kisöreg*” című mesében a görnyedt hátú halottírnok személye körül minden titokzatos. „Esténként, amikor hazaért, úgy suhant át a lépcsőházon, mint egy bőregér. Néma csendben közlekedett, senki sem hallotta hangját, lépteit, nesztelenül járt-kelt a házban. Kenyerét írnoki munkával kereste, a holtak nevét jegyezte be egy hatalmas könyvbe. A halál járta át a helyet, ahol megjelent.“ Todorov pándeterminizmus elvének értelmében nem létezik válaszfal anyagi és szellemi, fizikai érzékelés és gondolat között. Az előző meséhez hasonlóan itt is a fantasztikus téma egy sajátos variánsa lelhető fel – az intuíción –, amely a szereplő vízióiban testet öltő alakok, események révén előre vetíti mindazt, ami később a valóságban is bekövetkezik. Ebben az esetben sajátos kommunikáció jött létre a kislány és az öreg között az élettelen tárgyak élő, mások számára láthatatlan állatokká való átváltoztatásával.

„A kisöreg az asztalnál ült, feje karjára hanyatlott. Közelebb léptem, de ő mozdulatlan maradt. A lámpa megvilágította az előtte fekvő nyitott könyvet, melynek lapján felismertem a madaramat. Ekkor összeszorult a torkom, mert úgy tűnt, hogy bánatos fekete szemeivel búcsúpillantást vet felém. Szomorúnak és magányosnak éreztem magam, s könnyes hangon megkérdeztem a kisöregtől:

– Ugye visszaadja a madaramat?

De ő továbbra sem mozdult, hirtelen jeges fuvallat borította be a testemet. A csillagok örvényszerűen vibráltak a falon, s úgy éreztem, mintha egy hátborzongató tükör-játékba csöppentem volna. Ájultan rogytam össze.“

A kislány szülei kívül rekedtek a varázstalan világban, csupán hallucinációnak vélik a csodás jelenségeket: a láthatatlan aranyhalakat és a madarat. Az illúziók nélküli anyagi világban a gyermek-hős már nem lelhet segítőkre, társakra – ez csak a képzelet alkotta csodavilág által biztosított térben és időben valósulhat meg. A gyermek képes még a varázslatra, de a szerencsés fordulatokat a kislány életében – a fantasztikum előidézőjeként – egy különös tudatállapot nyomát megjelenítő, rémisztő érzést keltő figura képviseli. A szerző sikeresen egyesíti a mindennapi megélt események beemelését a cselekménybe és az álomszerű, rémisztő jelekkel megrajzolt mesevilágot. Így biztosítja a történetben a fantasztikus elem folyamatos jelenlétét, a rejtett természetfeletti okozatiság működését.

Carême „*A hullám és a sirály*” című meséjében gyakori perspektívaváltással, a fantasztikumba hajló idő- és térábrázolás sajátos változatával a rejtett korlátlan zsarnoki hatalom ideológiáját jeleníti meg. (de Decker 1985: 29) Az erődítményként használt félelmet keltő jéghegy a mindenkori hatalmi pozíció allegorikus ábrázolása, amely az irónia eszközeivel negatív társadalomképpé formálódik. A sirály fizikai megsemmisítésének rémisztő előjele a baglyok által teknőspáncélból, varangyporból, rozmárvérből készített méreg főzete, mely hátborzongató leírásban kelti a fantasztikum érzetét. A szorongásos állapotot fokozza a vén pingvin alakja, aki egy személyben varázsló, kuruzsló, látnok, méregkeverő, halottidéző. A madarak királyaként vámpírokhoz hasonló cselekedeteivel, mérgező forrásaival, az áldozatok eltüntetésével kelt rémületet. Kiszolgálói a polipok, akik elevenen felfalják a kíváncsiskodókat. „Félelmet keltett másokban, de ő maga is rettegésben élt.” A fantasztikum egyik jellegzetes ismérve az ok nélküli aggodás ténye, mely összekapcsolódik a magánnyal, kiszolgáltatottsággal. A felfüggesztett idő, a múlt és jelen azonosságának, időtlenségének benyomását keltő tragikus vég, a jó beteljesülésének lehetetlensége, az elmaradt mesei ismétlődések helyett epizódyszerű szerkezet használata a fantasztikus elbeszélés felé viszi a történetet. A visszafordíthatatlan identitásvesztésbe hajló átváltoztatás a gonosz károkozásának következménye:

„– Attól a pillanattól fogva minden nap fájdalmas sirás hallatszik lentről, a tenger keservesen morajlik. A hullám siratja kedvesét, a kis tajtékhobot, s őrzi őt karjában ringatva, szelíden.”

A harmadik történetben a fantasztikus hatást a többszöri metamorfózis erősíti, melynek során a természetfeletti láthatóvá válik, eltűnik a határ test és lélek között. „*A lakókocsi*” című mesében egy nehéz sorsú gyermek útnak indulása a kíváncsiság, a titokzatosság utáni vágy köntösében jelenik meg. A

kezdeti és a végső állapot között történik meg a varázslat. A kisfiú belépése a csodák világába felfüggeszthetetlen kauzalitásként új dimenzióba tereli a történetet. A Todorov által felállított modell megvalósulására utalnak a mese történései: a fizikai és szellemi világ összemosódik, egymásba játszik. A főszereplő egy félelemmel átítatott különleges játék részese lesz, de a történet végén illúzióvesztés következik be. A saját sorsa ellen lázadó hősből nem válik gazdag királyfi, csak egy kiszolgáltatott, a csalódottság érzésével magára maradt gyermek, aki megkapta a csodás élet lehetőségét, de nem tett eleget a mesebeli próbatételeknek, így el is veszítette azt.

„*Az ördögös muskátli*” című mesében Sequin úr okkultista világot terem mag körül: lefekvés előtt gyertyát gyújt, szellemidéző szölamokkal aranyért fohászkodik az ördöghöz. A sok sikertelen kísérlet után már csak egy szépséges muskátlit kér, s egyik reggel a bűvös kör közepén meg is találja. Az alku megkötetik. Az ördög különleges hatalmánál fogva beavatkozik a kertész életébe, s mivel ismeri a gyengeségeit, minden pillanatát rémisztővé változtatja. A virág alakba bújó gúnyos, szarkasztikus lény testi és lelki gyötrelmekkel neurotikus szorongásokba kényszeríti gazdáját, akinek a folytonos megaláztatásoktól való menekülésre nem marad semmi esélye. A fantasztikus hatás növelésére az író a gyakran alkalmazott gonosz madárral, varangyokkal, patkányokkal, bőregerekkal benépesített teret hívja életre. A témára jellemző, gyakran előforduló tudathasadásos állapot során az egyéniség megsekszorozódik, a megbomlott elme irracionális iránti vonzódása felszínre tör. Ez a motívum gyakran az emberben rejlő bestialitás kifejezője, amikor az alantas célok szolgálatába állítása érdekében a tudatalatti gonosz hatalmába keríti az alany eszét és erkölcsi érzékét. Az elbeszélésben már nem a klasszikus, meseszerű ördöggép, hanem az örület, a téboly motívuma kapcsolódik a beteljesületlen vágy témájához. A történet mesei igazságszolgáltatással zárul: a kertésznek csellel sikerül úrrá lenni az ördög fondorlatain.

„*A Varázsgömb*” – a kötetben található következő mese – a csodák világában átélethető különös tudatállapotok nyomát őrzi. A szöveg a valóságban megélt események és a rejtettebb, természetfeletti okozatiság működésének a lenyomata. A varázsló kiszámítható, kontrollált mutatványaiban az élettelen tárgy élő személyként cselekszik. Egy váratlan esemény folytán azonban hiba keletkezik az addig tervszerűen működő mágikus előadásban. A gömbbe zárt törpe megbetegszik, nem tudja elvégezni a varázsló utasításait. A tárgy önálló életre kel, megfosztja tulajdonosát igazi erejétől, ezáltal kisajátítja a hatalom birtoklását. A kínai kultúrkör által dominált történetben a látszólag

ok nélküli váratlan esemény félelmet kelt, kiszámíthatatlan helyzetet teremt, s a rejtély megoldásával szemben a fantázia tehetetlen.

„A varázsló falféher arccal, ünnepélyes hangon parancsot adott a gömbnek, hogy jöjjön közelebb. A gömb engedelmeskedett, s ő megkönnyebbülten lélegzett fel. Ezek után a legkülönfélébb parancsokat osztogatta, s a gömb valamennyit játszi könnyedséggel végrehajtott, s ezzel teljesen elbűvölte a nézőket. A végén a legmagasabb rangú vendégeket is üdvözölte, akiket megneveztek előtte, majd az ifjú pár elé gurult, és egy pukedlivel köszöntötte őket, amivel könnyekre fakasztotta a császárt ... A varázsló teljesen megdöbbenve kapott a gömbhöz és szétpattintotta. A varázsgömb üres volt!” (Karcics Magda fordítása)

A „*Csipkerózsza*” című mesében az álomvilággal párhuzamosan egymástól jól elkülöníthető síkokban zajlanak a valós történések. Maár Judit Freudra hivatkozva megállapítja, hogy a nyugtalanító különösség forrása lehet olyan hajdani, gyermekkori veszteség, amely a magánytól való elfojtott, s újra feltörő félelem érzésétől felelevenedik. A mesében szereplő kislány elvesztette édesanyját, az élete teljes elszigeteltségben telik. Szerencsétlen sorsa által kiválasztottá válik, a kis Jézus játszótársul szegődik hozzá, hogy életet lehelve a megfagyott madárba a magányát enyhítse. Ettől kezdve az anyagi és a transzcendens világ összemosódik. A különleges események sodrását az apa nem érzékelheti, csak a mese végén lánya halálos betegségekor részesül az isteni kegyelem állapotából. Az olvasó végig a valóság és a hallucináció közötti bizonytalanság feloldhatatlan állapotában marad.

„*A csillagvarázsló*” klasszikus mesei formulával indul, majd a népmesei elemekhez realizisztikus kellékekkel átszőtt eseménysor társul. A fantasztikum hatásához szorosan illeszkedő okkultizmus, bűvös könyvek használata a Todorov-modell második motívumához kapcsolható, mely szerint a természetfeletti események létezése az univerzumba röpíti a történetet. A károkozás által felbomlott rend, a világ fokozatos elsötétülése miatt az égitestek egymás után láthatatlanná válnak az égbolton. A varázsló az évezredes titkok megfejtésével romboló erők birtokába jutott, s nyomában nem a rend, hanem a káosz lett a szervező erő. Különös szarvakban gyikmérget, réti sas agyvelőt és mérges növényeket kotyvasztott, míg a hónapokon át tartó kutatás után egy csodaerejű, áttetsző folyadékot nem nyert. Ennek segítségével lelopta az égboltról az összes csillagot, így a tudósok, a költők, a gyermekek segélykérése ellenére megsemmisült az egységes világkép. A fantasztikus történetekben szereplő szellemek, fantomok – akik hatalommal, különleges erővel rendelkeznek – képesek beavatkozni az ember életébe, jelenlétük

gyakran egy hiányzó ok-okozati összefüggést pótol. A naturalisztikus módon ábrázolt képekkel Carême tovább fokozza a fantasztikus hatást.

„A Holdra akasztalak, hogy elrettentő példát mutassak az elbizakodott embereknek. A hollók vájják ki szemedet, haláltusád tizenhárom napon át tart majd. ... A fényes jelenség több mint egy órán át villódzott a varázsló szeme előtt, akinek arcát eltorzította a borzalom. A szikrázó fénycsókák kiégették a szemét, az örömkialtások szétszaggatták a mellét, a kiszabaduló csillagok sóhajtásai átdöfték a szívét. Amikor a tündér varázspálcájával megérintette a kevély varázslót, már csak egy tudattalan test volt, mely tizenhárom hosszú éjen át lógott felakasztva. A Hold pedig ünnepi fényárban pompázott a csillagok között.“ A történet végén az író népmesei attribútumokkal biztosítja a természetben rejtőző elvesztett harmónia visszaállítását. Az öregek emlékezetében megőrzött tündéri lény képessé válik arra, hogy összefogja az univerzális csodavilágot, s újra megteremtse az egységes világképet.

A „*Hóember*” című mesében beteljesületlen-beteljesült metamorfózis, folytonos átváltozás-vágy játszódik le ember-állat-tárgy között. Todorov modelljében megjegyzi, hogy az elbeszélő látomásaiban az élettelen tárgyak gyakran válnak élő személyekké. Ez a motívum a népmesék egyik gyakori természetfeletti eleme, de a fantasztikus elbeszélésekben az ember alsóbbrendű énjére, az egyéniség megkettőződésére utal, ami végül a tudathasadásos állapot megjelenéséhez vezethet.

Összegzés

Maurice Carême a mesei keretbe ültetett fantasztikus motívumokat a cselekményszövés állandó tárgyává teszi, s azok szokatlanságuknál és bizonytalanságuknál fogva kiváltják a nyugtalanító különösség érzését. „Bruno Bettelheim *A tündérmesék pszichoanalízise* című munkájában azzal magyarázza a félelem fantasztikus irodalombeli domináns szerepét, hogy szemben a mesével, a fantasztikus elbeszélés nem a rendet és a világosságot, hanem a káoszt, zavart, sötétséget jeleníti meg. És ez a kaotikus világ a félelem forrása.“ (Maár 2001: 152) Carême szövegeinek jellegzetességét az alkotja, hogy a szereplők szabad átjárást kapnak az emberek világából a mágikus varázslatokba, a szerző a klasszikus mesei vonásokat ötvözi a fantasztikus témákkal, így ez utóbbiak szelídebb formában tartalmazzák a félelem állapotát.

Maár Judit összefoglalóan megállapítja, hogy „a téma nem elsődleges műfaji ismérve a fantasztikus elbeszélésnek, s nem is lehet maradéktalanul számba venni a fantasztikus/nem fantasztikus elemeket, bizonyos motívumok

gyakori előfordulása azonban kétségtelen a fantasztikus szövegekben.“ (Maár 2001: 157)

Az egymás mellett létező reális világ és mesevilág törvényeinek egymásba fonódásával – a fantasztikumba hajló jegyek ellenére – Maurice Carême meséiben a gonosz erejét veszíti, a gyermeki lét pozitív előjelű mitizálása pedig a szövegek továbbélésének egyik biztos zálogává válik. Caprine meséi az író ars poeticájaként aposztrofálható természetes gyermeki naiv jóság megtestesülési formáit hagyományozzák tovább a frankofón irodalomra.

Irodalom:

- Burniaux R. – Frick R.(1973): *La littérature belge d'expression française*. Paris.
- Burny, J. (1985): *La création littéraire*. In: Burny, J.: Maurice Carême ou la clarté profonde. Comission Communautaire Française de la region de Bruxelles-Capitale. Fondation Maurice Carême: 81.
- Carême, M. (1948): *Contes pour Caprine*. Gembloux.
- De Decker, J. (1985): *Le merveilleux selon Maurice Carême*. In: Burny, J.: Maurice Carême ou la clarté profonde. Comission Communautaire Française de la region de Bruxelles-Capitale. Fondation Maurice Carême: 27.
- Ferenczi, L. (1985): *Relire Maurice Carême*. In: Burny, J.: Maurice Carême ou la clarté profonde. Comission Communautaire Française de la region de Bruxelles-Capitale. Fondation Maurice Carême: 89.
- Karcsics, M. (2006): *Carême, Maurice: Varázsgömb (fordítás)*. In: Bozsik, R. – Boldizsár I.: *Irodalmi olvasókönyv*. Budapest.
- Maár, J. (2001): *A fantasztikus irodalom*. Budapest.
- Todorov, T. (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Budapest.
- Vax, L. (1960): *L'art et la littérature fantastique*. Paris.
- Caprine, Le petit vieux, La vague et le goéland, La roulotte, Le géranium diabolique, La boule magique, Eglantine, Le magicien aux étoiles, Le bonhomme de neige*. A címet Karcsics Magda „A varázslatok világa“ témában elhangzott tanulmánya alapján közöljük. Miskolci Egyetem, 1985.

A közölt meserészletek a szerző fordításai.

Adalbert Stifter, Theodor Fontane, Wilhelm Raabe, Otto Ludwig und Gustav Freytag im Kontext des bürgerlichen Realismus

MARIA BRUNNER (Schwäbisch Gmünd)

Intellektuelle und Künstler hatten ab der Mitte des 19. Jahrhunderts das Gefühl, in einer Krisenzeit zu leben. Die Revolution von 1848, mit großer Begeisterung begonnen, war gescheitert. Die Träume von nationaler Einheit, politischer Mitbestimmung der Bürger, größerer sozialer Gerechtigkeit, Gleichheit vor dem Gesetz und Meinungsfreiheit waren zerbrochen. Man zog Bilanz, denn – wie Hebbel in seinen Tagebüchern zu berichten weiß – es war nichts geschehen: Deutschland lag zerrissen da, und auch die europäischen Zustände waren ganz die alten geblieben. Hebbel stellt verbittert fest, dass es wieder Winter geworden war und daher beschließt er, seinen Pflug im Stall stehen zu lassen und zu tun, was sich hinter dem Ofen tun lässt:

„Unsere Zeit ist eine schlimme Zeit. ... das Leben ist ein Krampf, eine Ohnmacht oder ein Opiumsrausch. Woher soll die Weltgeschichte eine Idee nehmen? ... sie hat sich ein Brennglas geschliffen, um die Idee einer freien Menschheit, die, wie die der König in Frankreich, auf E r d e n nicht sterben kann, darin aufzufangen; sie sammelt, die Weltgeschichte sammelt, sie sammelt Strahlen für eine neue Sonne; ach, eine Sonne wird nicht zusammengebettelt!“ (Hebbel 1963: 689)

Wie Hebbel zogen sich damals die meisten Intellektuellen in die Privatsphäre zurück. Schlägt man aber in Geschichtsbüchern nach, ist die Epoche zwischen 1848 und 1898 alles andere als eine ruhige, stille, gar beschauliche Ära. Es ist eine Zeit der gewaltigen ökonomischen Umwälzungen, der enormen wissenschaftlichen Fortschritte, der fundamentalen Umgestaltung der Welt. Ein neues Zeitalter begann: das Industrie- und Maschinenzeitalter. Eine Folge dieser Umwälzungen war die Verschärfung der sozialen Gegensätze. Die Reichen wurden immer reicher und die Armen immer ärmer. Bettina von Arnim, eine der bekanntesten Dichterinnen der Romantik, hatte 1843 die Armenkolonie in Berlin besucht. In ihrer Schrift „Dies Buch gehört dem König“ schrieb sie:

„In der Kellerstube Nr. 3 traf ich einen Holzhacker mit einem kranken Bein. Als ich eintrat, nahm die Frau schnell die Erdäpfelhäute vom Tische, und eine 16-jährige Tochter

zog sich verlegen in einen Winkel des Zimmers zurück, da mir ihr Vater zu erzählen anfing. Dieser wurde arbeitsunfähig beim Bau einer neuen Bauschule. Sein Gesuch um Unterstützung blieb lange Zeit unberücksichtigt. Erst als er ökonomisch völlig ruiniert war, wurden ihm monatlich 15 Silbergroschen zuteil. Er musste sich ins Familienhaus zurückziehen, weil er die Miete für eine Wohnung in der Stadt nicht mehr bestreiten konnte. Jetzt erhält er von der Armendirektion zwei Taler monatlich; die Frau verdient das Doppelte, die Tochter erübrigt anderthalb Taler. Die Gesamteinnahme beträgt also sechseinhalb Taler im Monat. Dagegen kostet die Wohnung zwei Taler; eine „Mahlzeit Kartoffeln“ einen Silbergroschen neun Pfennig; auf zwei tägliche Mahlzeiten berechnet, beträgt die Ausgabe für das Hauptnahrungsmittel dreieinhalb Taler im Monat. Es bleibt also noch ein Taler übrig zum Ankaufen des Holzes und alles dessen, was eine Familie neben rohen Kartoffeln zum Unterhalte bedarf.“ (Arnim 1982: 405f.)

Karl Marx und Friedrich Engels klagten 1847 diese Zustände in ihrem „Kommunistischen Manifest“ an – und mussten ihren Mut mit lebenslangem Exil bezahlen. Die Zeit war reif, aber taub für solche Gedanken:

„Die aus dem Untergang der feudalen Gesellschaft hervorgegangene moderne bürgerliche Gesellschaft hat die Klassengegensätze nicht aufgehoben. Sie hat nur neue Klassen, neue Bedingungen der Unterdrückung ... an die Stelle der alten gesetzt. ... Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große, einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat... Die Bourgeoisie, wo sie zur Herrschaft gekommen, hat alle feudalen, patriarchalischen, idyllischen Verhältnisse zerstört. Sie hat die buntscheckigen Feudalbande, die den Menschen an seinen natürlichen Vorgesetzten knüpften, unbarmherzig zerrissen und kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übriggelassen als das nackte Interesse, die gefühllose „bare Zahlung“. (Marx 2006: 912f.)

Der große wirtschaftliche Aufschwung war durch die Entwicklung neuer Maschinen und Antriebsarten möglich geworden, vor allem der Dampfmaschine. Dem Maschinenkult und der allgemeinen Fortschrittseuphorie huldigte auch mancher Dichter, u. a. Emanuel Geibel in seinem Gedicht „Die junge Zeit“ (Geibel 1914: 119f.). Für Emanuel Geibel war es leicht, so zuversichtlich zu sein. Er gehörte zu den erfolgreichen, verwöhnten, von einem königlichen Mäzen unterstützten Autoren dieser Zeit. Seine gern gehörten positiven Bekenntnisse verschafften ihm Ruhm, Gunst und Geld. Nicht jeder Schriftsteller verstand sich auf diese Tonart. Adalbert Stifter warf 1857 in seinem Roman „Der Nachsommer“ die Frage nach den Folgen dieser tiefgreifenden Veränderungen auf: Was wird bei alledem aus dem Menschen?

„Unsere Zeit scheint mir eine Übergangszeit... Wir können jetzt noch nicht ahnen ..., wie es sein wird, wenn wir mit der Schnelligkeit des Blitzes Nachrichten über die ganze Erde verbreiten können, wenn wir selbst mit großer Geschwindigkeit und in kurzer Zeit an die verschiedensten Stellen der Erde werden gelangen und wir mit der gleichen Schnelligkeit große Lasten werden befördern können ... Welche Umgestaltung wird aber erst der Geist in seinem ganzen Wesen erlangen? Die Wirkung ist bei Weitem die wichtigste. Der Kampf in dieser Richtung wird sich fort kämpfen, er ist entstanden, weil neue menschliche Verhältnisse eintraten.“ (Stifter 1984: 418f.)

Die neuen menschlichen Verhältnisse, die verwandelte Wirklichkeit, der andere Geist verlangten nach einer neuen literarischen Gestaltung. Realismus war das Schlagwort der Zeit, Realismus verlangte das Programm der Literatur. Es ist kein Zufall, dass Fontane ein älteres Regulativ der literarisch-mimetischen Konstruktion der Welt, die Physiognomie, mit dem neueren Regulativ, dem Milieu zusammenführt. Jedenfalls stellt er Reihenfolge und Abhängigkeitsverhältnis klar: die Physiognomie seiner literarischen Charaktere kann nur Variable eines spezifischen Milieus sein. Die empirische Vorstellung von Milieu bemüht sich, Position und Interferenz des Beobachters auszuschalten und sich selbst, den realistischen Text, als eine Art Aufzeichnungsmaschine von Originalton, als einen „Psychographen“ (Fontane an H. Hertz in 1977 II.: 448) auszugeben.

1. Das Werk Fontanes

Die häufige Problematisierung der Unzuverlässigkeit der Wahrnehmung in „Effi Briest“ zeigt Fontanes perspektivische Denkweise im Gegensatz zur positivistischen Enthüllungspsychologie. Wie aber die komplexe Vielfalt unterbewusster Vorgänge sich im Wahrnehmungsmodus seiner Figuren auswirkt soll im Zusammenhang mit Fontanes an der präzisen Nachbildung von Wahrnehmungsmustern und -modi orientierten, vorfilmischen Erzählweise gezeigt werden. Eisenstein hat am Werk von Dickens, Zola und H. James deren Vorläuferrolle für filmische Erzähltechniken nachgewiesen, indem er betonte, dass der Film in seinen Anfängen „eine bestimmte Erzählweise des Romans des 19. Jahrhunderts als Modell aufgreift und sich in der Art und Weise der Darbietung an ihm orientiert“, die Romane von Dickens präfigurieren „also nicht den Film“, sondern „der Film orientiert sich schon in seinen Anfängen an einer aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Erzähltradition.“ (Albersmeier 1973: 135, 137). Auch die Erzählweise Fontanes stützt diese These; Fontane konzentriert sich in seinen Schilderungen

auffallend deutlich auf Wahrnehmungsstudien und -irritationen, sowie visuelle, taktile und akustische Details. Er nähert sich einer vielschichtigen, multiperspektivischen Erzählweise, das genaue Sehen (oder zumindest der oft genug als undurchführbar definierte Versuch des Sehens) spielt eine tragende Rolle im Roman „Effi Briest“, der von deutlich akzentuierter atmosphärischer Dichte durch Oberflächenabbildung geprägt ist. Fontane beschreibt diese multiperspektivische und auf Kombination und intratextuellen Bezügen basierende Erzählweise in einer Rezension von Paul Lindaus „Der Abschied“ als für ihn modellhaft: „Jeder Satz ist ein einfacher Baustein, der sich nicht herausnehmen und als Edelstein präsentieren läßt, aber die Zusammensetzung vieler an und für sich unscheinbarer Steine schuf ein Kunstwerk, dessen sich der Kenner erfreut.“ (Fontane 1969: 567)

In „Effi Briest“ hat Fontane ein Netz von Anspielungen geschaffen, und gerade diese vielfältigen Bezüge, Vorwegnahmen und Rückblenden scheinen den versöhnlichen Schluss gänzlich zu dementieren, und als den Anpassungsdruck der Gesellschaft aufzeigende, obligate Fassade zu entlarven. Die Dissolution der Enthüllungpsychologie des Ichs zeigt sich hinter dem Gerüst der Unsicherheit der Wahrnehmung und der ebenso provisorischen Botschaft, ein endgültiges Urteil über die Dinge sei unmöglich geworden, was sich in häufigen Unsicherheitssignalen wie *Ein zu weites Feld* äußert. Es kommt bei Fontane nie zu eindeutigen sprachlich fixierten Sinnzuweisungen.

2. Der Realismusbegriff

In einem Brief an seine Frau betont Fontane die schriftstellerische Bedeutung Turgenjews, und sein meisterhaftes „Kunstmaß“, doch der einschränkende Zusatz könnte wiederum als poetologische Aussage in eigener Sache und als Manifest des poetischen Realismus gelesen werden: „Dennoch ist es ein Irrweg und ein Verkennen des eigensten *innersten* Wesens der Kunst. Es wirkt alles nur aufregend, verdrießlich, spannend.“ (Fontane 1969: 567)

Theodor Fontane, sowohl in der Theorie als auch in seinen Romanen einer der wichtigsten Autoren dieser Zeit, zu seiner Epoche: „Was unsere Zeit nach allen Seiten hin charakterisiert, ist ihr Realismus... vor allem aber sind es die materiellen Fragen, nebst jenen tausend Versuchen zur Lösung des sozialen Rätsels, welche so entschieden in den Vordergrund treten.“ (Fontane 1979: 38f.). Nach diesen Sätzen erwartet man, dass die realistische Literatur sich mit den sozialen Gegensätzen auseinandersetzt, die Probleme der Zeit unverschleiert und hart zur Sprache bringt, schonungslos Tatsachen

schildert und analysiert. Doch gerade das lehnen die Realisten ab. Fontane fährt fort:

„Wir verstehen unter Realismus *nicht* das nackte Wiedergeben alltäglichen Lebens, am wenigsten seines Elends und seiner Schattenseiten ... Es ist noch nicht allzu lange her, dass man ... Misere mit Realismus verwechselte und bei Darstellungen eines sterbenden Proletariats ... sich einbildete, der Kunst eine glänzende Richtung vorgezeichnet zu haben. Diese Richtung verhält sich zum echten Realismus wie das rohe Erz zum Metall: Die Läuterung fehlt. Wohl ist das Motto des Realismus der goethesche Zuruf: ‚Greif nur hinein ins volle Menschenleben, Wo du es packst, da ist es interessant.‘ Aber freilich, die Hand, die diesen Griff tut, muss eine künstlerische sein.“ (Fontane 1879: 43f.)

In England und Frankreich ging man mit dem Begriff Realismus konsequenter um. Balzac und Flaubert, Thackeray und Dickens lieferten ungeschminkte Beschreibungen der neuen menschlichen Verhältnisse; die „nackte Wiedergabe alltäglichen Lebens und seiner Schattenseiten“ verlieh ihren gesellschaftskritischen Romanen ungewöhnliche Schärfe und Überzeugungskraft.

Die deutschsprachigen Autoren des Realismus lehnten zwar die Phantastik der romantischen Schule ab; doch auch von der kritischen Darstellung herrschender Zustände, vom politischen Engagement des „Jungen Deutschland“ wollten sie nichts wissen. Die Imitation der Realität, besonders der „hässlichen“ und „gemeinen“, hatte nach ihrer Auffassung in der Kunst nichts zu suchen. Von Wahrheit und Wirklichkeit hatte aber jeder Realist seine eigenen Vorstellungen. *Den* „Realismus“ als literarischen Stil gibt es, genau besehen, auch gar nicht. Es gibt nur den Realismus von Adalbert Stifter, Jeremias Gotthelf, Gottfried Keller, Theodor Storm, Wilhelm Raabe, Friedrich Hebbel, Gustav Freytag, Otto Ludwig und Theodor Fontane – und bei jedem dieser Autoren ändert sich die realistische Haltung von Werk zu Werk. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die politischen und sozialen Konflikte ihrer Zeit nur indirekt spiegelten und die „Wahrheit“, die sie propagierten, im allgemein Menschlichen suchten. Ihre Themen und Motive nahmen sie wohl häufig aus der Gegenwart, ihre Ideale und Wertvorstellungen jedoch oft aus der Vergangenheit.

3. Raabe, Stifter, Ludwig, Freytag: Die Widerständigkeit der Texte gegen ihre Exegese

„Solange der Mensch auf seiner Erde Geschichten hört oder dergleichen selber erzählt, teilt er sie gewöhnlich ein in solche, die gut anfangen und böse endigen, und solche, die schlimm beginnen, aber zu einem wünschenswerten Ende kommen. Darüber wäre nun manches zu sagen; denn so recht begriffen und ausgerechnet hat eigentlich noch keiner, wo bei den Geschichten dieser Erde der Anfang und wo das Ende ist, wo das Wünschenswerte beginnt und das Gegenteil davon endet, oder umgekehrt.“ (Raabe 1913 III: 1)

Diese Erkenntnis trifft nicht nur auf Geschichten im Allgemeinen zu, oder auf den hier zitierten Roman „Im alten Eisen“, sondern ganz besonders auch auf die Lebensgeschichte von Wilhelm Raabe, seinem Autor. Geboren wurde er am 8. September 1831 in Eschershausen, in eine Beamtenfamilie hinein. Auch dem jungen Wilhelm schien ein Leben als Jurist, Lehrer oder Pastor vorbestimmt zu sein. Zumindest, wenn es nach dem Willen seines pflicht- und leistungsbewussten Vaters gegangen wäre. Doch der Justizamtmann Gustav Raabe stirbt, als Wilhelm noch keine 14 Jahre alt ist. Und der Sohn kann, wie sich bald herausstellt, nicht alles lernen, was er will. Jedenfalls wird der Schüler Raabe Opfer eines autoritär disziplinierenden Schulsystems, das für Phantasie und Kreativität keinen Platz hat: „Es stecken eine Menge Gegensätze in mir, und seit frühester Jugend habe ich mich selbstquälerisch mit ihrer Analyse beschäftigt.“ (Raabe zit. in Beaucamp 1968: 1). Zu Ostern 1849 verlässt Raabe siebzehnjährig und ohne Abschluss das Gymnasium in Wolfenbüttel, wo einer seiner Onkel Rektor und der andere Deutschlehrer ist. Man gibt ihn nach Magdeburg zu einem Buchhändler in die Lehre. Dieser Versuch misslang vollständig. In Magdeburg findet der junge Mann einen verständnisvollen Lehrherrn, gute Freunde und anregende Gesprächspartner – vor allem aber auch Muße zum Lesen. Trotzdem kehrt Raabe vier Jahre später krank und gebrochen nach Wolfenbüttel zurück. Der Selbstmord eines Freundes hat ihn in eine tiefe psychische Krise gestürzt. Jetzt soll er in Wolfenbüttel noch einmal einen Anlauf unternehmen, um das Abitur nachzuholen. Und auch das schafft er nicht. Wilhelm Raabe ist zweiundzwanzig, eine bürgerliche Existenzgrundlage steht nicht in Aussicht. Eine kleine Erbschaft ermöglicht ihm ein Stück Unabhängigkeit. Er geht nach Berlin, schreibt sich als Gasthörer an der Universität ein und studiert, was ihn interessiert, ohne das Ziel eines formellen Abschlusses, vor allem aber, das Leben'. Und eines Tages beginnt er zu schreiben.

Der 23-jährige ‚Student des Lebens‘ versetzt sich in die Rolle eines alten Mannes und schreibt aus dessen Sicht die Geschichte einer Berliner Straße und ihrer Bewohner nieder, von den Befreiungskriegen bis zu den Nachwehen der gescheiterten Revolution von 1848. Das Besondere dieses eigentümlichen Buches liegt nicht in seiner Handlung, sondern in der raffinierten Verknüpfung verschiedener Zeitebenen und Erzählweisen. Zusammengehalten werden diese Briefe, Erinnerungen, die traumartigen Rückblenden, Szenen, Stimmungsbilder und Gespräche allein durch den Chronisten und seinen Erzählten.

Ein Verleger für die „Chronik der Sperlingsgasse“ findet sich erstaunlich schnell, und das ist auch gut so, denn Raabes Geldmittel gehen zur Neige. Er kehrt zurück nach Wolfenbüttel. Die „Chronik der Sperlingsgasse“ ist in Berlin zum Tagesgespräch geworden. Und bald hat sich auch in Wolfenbüttel herumgesprochen, dass dieser Jakob Corvinus – so lautet sein Pseudonym – kein anderer als der notorische Versager Wilhelm Raabe ist.

Die Verleger überhäufen ihn mit Anfragen. Alles, was er schreibt, wird gedruckt. Die Literaturkritiker trauen ihm Besseres zu, als das, was er zu dieser Zeit produziert. Der damalige Literaturmarkt konnte seinen Mann durchaus ernähren. Einen Großteil des beträchtlichen Lesefutter-Bedarfs stillte der Zeitschriftenmarkt mit literarischer „Fabrikware“: eingängigen Geschichten fürs Herz, leichte Kost, häppchenweise serviert, „Fortsetzung folgt...“

Nach der Hochzeit im Juli 1862 ziehen Raabe und Frau nach Stuttgart. Neben dem provinziellen Wolfenbüttel ist die in klassizistischer Eleganz erstrahlende württembergische Residenz um die Mitte des 19. Jahrhundert ein quirliges literarisches Zentrum und für das junge Ehepaar ein Ort von geradezu südlich anmutender Lebensart.

In Stuttgart entsteht auch sein Roman „Der Hungerpastor“, Raabes bekanntestes, wenn auch bei weitem nicht sein bestes Werk. Es geht um Hunger: den Hunger nach Liebe und Anerkennung, nach Ruhm, Geld und Macht:

„Dem »wüsten« und »zerstörerischen« Hunger Moses‘ steht der »aufbauende« Hunger Hans Unwirschs nach »Wahrheit, Freiheit und Liebe« gegenüber. Er studiert Theologie, wird Hauslehrer auf dem Gut des Herrn von Holoch und dann bei einem Fabrikanten, der ihn jedoch wieder entläßt, als Hans für die hungerleidenden, meuternden Arbeiter Partei ergreift. Er findet eine neue Stelle als Erzieher beim Geheimrat Götz in Berlin, wo er dessen Nichte, die verwaiste Franziska, seine spätere Frau, kennenlernt. Durch Intrigen seines Freundes Moses, der ihn spöttisch »Hungerpastor« nennt, verliert er jedoch auch diesen Posten. Schwer enttäuscht von der »schlüpfrigen, ewig wechselnden Kreatur, die

sich einst Moses Freudenstein nannte» und desillusioniert durch den »Krieg aller gegen alle«, zieht er sich ganz auf seine Innerlichkeit zurück und übernimmt schließlich – froh, dem Großstadtleben entronnen zu sein – die »Hungerpfarre« in dem kleinen Fischerdorf Grunzenow an der Ostsee.“ (Kindlers Neues Literaturlexikon 2000)

Der junge Hans Unwirrsch folgt seiner Berufung, bleibt arm und führt ein erfülltes Leben, sein jüdischer Jugendfreund Moses Freudenstein entpuppt sich als zynischer Opportunist. Mit dieser Schwarzweißzeichnung legt Raabe das Fundament für seinen Missbrauch durch die Nationalsozialisten, die ihn als Parteigänger ihrer Rassenideologie einspannen. Dabei ist Raabe eigentlich kein Antisemit; sein Werk zeigt seine Sympathie für jüdische Kultur und Tradition; Doch vom Antisemitismus, den man ihm vorgeworfen hat, distanziert sich der Dichter in Kapitel 3:

„In jenen vergangenen Tagen herrschte – vorzüglich in kleinern Städten und Ortschaften – noch eine Mißachtung der Juden, die man so stark ausgeprägt glücklicherweise heute nicht mehr findet. Die Alten wie die Jungen des Volkes Gottes hatten viel zu dulden von ihren christlichen Nachbarn; unendlich langsam ist das alte, schauerliche Hephep, welches so unsägliches Unheil anrichtete, verklungen in der Welt. Vorzüglich waren die Kinder unter den Kindern elend dran, und der kleine, gelbe, kränkliche Moses führte gewiß kein angenehmes Dasein in der Kröppelstraße. Wenn er sich blicken ließ, fiel das junge, nichtsnutzige Volk auf ihn wie das Geflügel auf den Aufstoß. Gestoßen, an den Haaren gezerrt, geschimpft und geschlagen bei jeder Gelegenheit, ließ er sich auch sowenig als möglich draußen blicken und führte eine dunkle, klägliche Existenz in der halbunterirdischen Wohnung seines Vaters.“ (Digitale Schüler-Bibliothek 1998: 35128f.)

Das Jüdische dient hingegen zur psychologischen Motivierung der rücksichtslosen Anpassung Moses' an seine Umwelt, denn dieser „Materialist, der sich gesellschaftliche Anerkennung erzwingen will, ist letztlich eine tragische Figur; egoistisch und skrupellos versucht er sich gegen eine Realität zu behaupten, in der eine Verwirklichung des Idealen nicht möglich ist.“ (Kindlers Neues Literaturlexikon 2000)

„Der Hungerpastor“ ist vor der Hintergrundfolie des Bildungs- und Entwicklungsromans entstanden, ebenso wie G. Freytags „Soll und Haben“, aber auch in Anlehnung an den englischen Zeitroman. Auffallend ist in dem Roman, dass die damals schon dominierende materialistische Denk- und Handlungsweise am Beispiel des großstädtischen Besitzbürgertums kritisiert wurde und die Großstadt als „Handlungsraum“ präsent ist, als „Ort der Massen und des Chaos“ denunziert wird, was an Stifters „aggressive Zurückweisung des städtischen Lebensraums und der großstädtischen Masse in der

Nachfolge der Ereignisse von 1848 erinnert.“ (Becker 2003: 220f.). Der Protagonist wird uns in seinem beispielhaften Bildungsweg vorgeführt, der – ebenso wie der des Protagonisten in Kellers „Der Grüne Heinrich“ – auf die Zunahme an Realitätssinn zielt und auf die Affirmation des Realen und der Realität.

Nach dem „Hungerpastor“ setzt Raabe eine Zäsur zwischen dem, was er „Kinderbücher“ oder „Jugendquark“ nennt, und seiner reifen Schaffensperiode. Leihbibliotheks- und Zeitschriftenware zu produzieren genügt dem Dichter Raabe auf die Dauer nicht. Das „literarische Fabrikwesen“ bedient er selten, nur wenn der Dichter Raabe den Bürger und seine Familie durchaus nicht mehr ernähren kann. Dieser Zwiespalt zwischen dem Dichter und dem Bürger zieht sich durch Raabes gesamtes Schriftstellerleben.

Raabe beginnt, sich dem Publikumsgeschmack zu verweigern. Auch von dem, was seine Zeitgenossen als Kunst ansehen, distanziert er sich. Als Aufgabe der Dichtung gilt es damals, das Leben harmonisch zu gestalten. Der poetische Realismus verlangt ein erhöhtes Spiegelbild der Welt. Mit der nackten Wiedergabe des alltäglichen Lebens, mit seinem Elend und seinen Schattenseiten hat der Realismus trotz seines Namens wenig im Sinn. Für Krankheit, Not und Kinderarmut, wie etwa im zitierten Roman „Im alten Eisen“, ist da kein Platz. Doch spätestens seit den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts wird eine Devise der realistischen Literaturprogrammatik, die „Verklärung“ (Jückstock-Kiesling 2006: 8–27), nicht mehr von Raabe geteilt. In seinem Roman „Abu Telfan oder Die Heimkehr vom Mondgebirge“ schildert Raabe den Neuanfang Leonhard Hagebuchers, der nach Jahren der Sklaverei in Afrika in seine Heimatstadt zurückgekehrt ist und im bürgerlichen Leben der deutschen Provinz nicht mehr Fuß fassen kann:

„Das germanische Spießbürgertum fühlte sich dieser fabelhaften, zerfahrenen, aus Rand und Band gekommenen, dieser entgleiten, entwurzelten, quer über den Weg geworfenen Existenz gegenüber in seiner ganzen Staats- und Kommunalsteuerzahlenden, Kirchstuhl gemietet habenden, von der Polizei bewachten und von sämtlichen fürstlichen Behörden überwachten, gloriosen Sicherheit und sprach sich demgemäß aus, und der Papa Hagebucher wäre der letzte gewesen, welcher für seinen Afrikaner das Wort ergriffen hätte (...) nur ein Fazit stand zuletzt klar da: ‚Der Bursche lief fort, weil er einsah, daß man ihn hier nicht gebrauchen könne; man hat ihn auch dort nicht gebrauchen können, er ist heimgekommen, und ich habe ihn wieder auf dem Halse!‘“ (Raabe 1961 I: 481)

Ähnlich mag auch im Familienrat in Wolfenbüttel geklungen haben, wenn wieder einmal ein Versuch gescheitert war, den jungen Raabe in bürgerlichen Verhältnissen unterzubringen.

Zeit seines Lebens hat Wilhelm Raabe eine Sympathie für Außenseiter und Sonderlinge gehegt, für Charaktere, die nicht ins Raster der Gesellschaft passen. Die sich nicht einfügen können oder wollen, die keine Karrierepläne machen, die Sicherheit und Prestige in den Wind schießen:

„Letztendlich versiegen alle sozialrevolutionären Tendenzen. Trotzdem erscheint eine harte Sklavenexistenz in Afrika immer noch erstrebenswerter als ein bürgerliches Dasein inmitten des *‚biederste(n) Volk(es) der Erde‘*, das *‚seit uralter Zeit Treu und Redlichkeit übt und, seit es aus dem Urschlamm entstand, seinen Regierungen nicht ein einziges Mal einen gerechten Grund zur Klage gegeben hat‘*. Nicola zieht sich nach der Erlösung aus ihrer erzwungenen Vernunftfeie in die Einsamkeit der »Katzenmühle« zurück. Der revolutionäre Funke in Wassertreter wird vom Alkohol gelöscht; schließlich trägt sich sogar Leonhard mit Heiratsplänen und arrangiert sich mit der Gesellschaft.“ (Kindlers Neues Literaturlexikon 2000)

In „Abu Telfan“ nimmt Raabe auch die Beschränktheit eines Duodez-Fürstentümchens satirisch aufs Korn. Mit den deutschen Kleinstaaten aber wird es nun bald ein Ende haben. Die Bestrebungen, sie zu vereinigen, drängen in entgegengesetzte Richtungen: In Süddeutschland gibt man der so genannten großdeutschen Lösung den Vorzug. Das hieße: Zusammenschluss unter Einbeziehung und Führung Österreichs. Raabe als Norddeutscher macht sich für die kleindeutsche Lösung stark: Einigung unter der Vorherrschaft Preußens. Über diese Frage geraten damals sogar gute Freunde überkreuz. Und den Raabes wird der Aufenthalt im schwäbischen Geistesparadies verleidet. Ihr Umzug nach Braunschweig im Sommer 1870 fällt mit der Mobilmachung zum deutsch-französischen Kriege zusammen. Den Patriotismus seiner Landsleute bedient der Schriftsteller Raabe nicht. In seiner Novelle „Im Siegeskranze“ hat er 1866 das Kriegstrauma einer jungen Frau geschildert. Und seinen Roman „Das Odfeld“, der im Dreikaiserjahr 1888 erscheint, kann man mit Fug und Recht als Antikriegsroman bezeichnen.

1870 übersiedelt Raabe von Stuttgart aus regem Gesellschaftskreise also wieder nach Braunschweig, und bald fasst Raabe, der ja selbst der Honoratiorenschicht entstammt, Fuß in verschiedenen Braunschweiger Clubs und Stammtischgemeinschaften. In dieser Männergesellschaft fühlt er sich wohl, da findet er Entspannung. Tags Dichter am Schreibtisch, abends

Bürger am Stammtisch: so spielt sich Raabes Leben in den nächsten Jahrzehnten ab.

Aber hinter dieser Philisterfassade produziert Raabe unermüdlich weiter, vom Publikum nicht gewürdigt, von der Literaturkritik wenig beachtet. Radikaler als Theodor Fontane, Gottfried Keller, Gustav Freytag und andere Vertreter des Realismus stellt Raabe sich der Realität seiner Zeit, seiner Gesellschaft und ihrer Institutionen.

Auf die Reichsgründung im Jahr 1871 folgt ein gewaltiger Wirtschaftsaufschwung, angeheizt durch die Reparationszahlungen aus dem deutsch-französischen Krieg. Deutschland wächst sich zur führenden Industrienation Europas aus, und Raabe ist ein scharfer Beobachter dieses Wandels. 1884 erscheint die Novelle „Pfisters Mühle“, der er den ironischen Untertitel „Ein Sommerferienheft“ gegeben hat. Als erster deutscher Autor macht er damit die Umweltverschmutzung zum Thema eines literarischen Werkes:

„Erfreulich war's nicht anzusehen. Aus dem lebendigen, klaren Fluß, der wie der Inbegriff alles Frischen und Reinlichen durch meine Kinder- und ersten Jugendjahre rauschte und murmelte, war ein träge schleichendes, schleimiges, weißbläuliches Etwas geworden, das wahrhaftig niemand mehr als Bild des Lebens und des Reinen dienen konnte. Schleimige Fäden hingen um die von der Flut erreichbaren Stämme des Ufergebüsches und an den zu dem Wasserspiegel herabreichenden Zweigen der Weiden. Das Schilf war vor allem übel anzusehen, und selbst die Enten, die doch in dieser Beziehung vieles vertragen können, schienen um diese Jahreszeit immer meines Vaters Gefühle in betreff ihres beiderseitigen Hauptlebenselementes zu teilen. Sie standen angeekelt um ihn herum, blickten melancholisch von ihm auf das Mühlwasser und schienen leise gackelnd wie er zu seufzen:

»Und es wird von Woche zu Woche schlimmer, und von Jahr zu Jahr natürlich auch!«
(Raabe <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2149&kapitel=9&ccHash=a80ff585332>. Zugriff am 4.12.2007)

Jeden September, zur Zeit der Zuckerkampagne, wenn die Rüben geerntet und verarbeitet werden, wird der Bach, der die Mühle des alten Pfister antreibt, vom Abwasser einer Zuckerfabrik verunreinigt. Tote Fische treiben in der stinkenden Brühe, die Enten ergreifen die Flucht, und nicht nur sie. Der Gestank nach Schwefelwasserstoff und Ammoniak vertreibt auch die Gäste von Pfisters Ausflugslokal, und der Ärger über die Zerstörung seiner Heimat frisst dem alten Müller das Herz ab. Der Chemiker Asche, ein Freund des jungen Pfister, analysiert Proben des Schmutzwassers und überführt den Verursacher. Der alte Pfister prozessiert, gewinnt den Prozess, aber der Sieg

kommt zu spät. Bald nach dem Urteil stirbt er. Seinem studierten, in Berlin lebenden Sohn Ebert hat er geraten, die Mühle zu verkaufen. Nun soll sie einer Fabrik weichen. Ebert und seine junge Frau dürfen dort noch ihre Flitterwochen verbringen, dann wird sie abgerissen. Den Verkaufserlös investiert Ebert Pfister in das Unternehmen seines Freundes Adam Asche. Der hat inzwischen ein Verfahren zur chemischen Reinigung erfunden -und tut das Seinige zur Verschmutzung der Spree und des Himmels über Berlin. Weil aber Fabrik- und Familienleben nicht alles ist, erbaut sich Doktor Adam Asche in seinen Mußestunden an der Lektüre von Homer. Man weiß nicht so recht: ist das nun rabenschwarzer Humor? Auf die Spitze getriebener Sarkasmus? Oder einfach die Resignation eines Autors, der mit seiner Feder den zweifelhaften Fortschritt nicht aufhalten kann?

Diesem Roman Raabes liegt ein authentisches Geschehen, der Prozess zweier Müller gegen die das Braunschweiger Flüsschen Wabe verpestende Aktienzuckerfabrik Rautheim, zugrunde, das vom Herzoglichen Landgericht Braunschweig 1883 erlassene Urteil ist mit nur wenigen Veränderungen in den Text eingefügt, der weitere, durch Berufung erzwungene Fortgang des Verfahrens von Raabe allerdings nicht mehr berücksichtigt. Der Vorfall ist ihm Exempel für die Veränderungen, die der

„»Übergang der deutschen Nation aus einem Bauernvolk in einen Industriestaat« mit sich bringt: »Deutschlands Ströme und Forellenbäche gegen Deutschlands Fäkal- und andere Stoffe«. Dementsprechend polarisierend, als Wendung gegen den Kapitalismus, auch als »Roman der Abwasserbiologie« (A. Lorenz), wurde der Roman immer wieder gelesen, obgleich für Raabe – einem nationalliberalen Anhänger Bismarcks – bei allem Bedauern darüber, dass es für Pfisters Mühle keinen Platz im Zeitalter der modernen Industrie geben wird, die Welt »nicht aus dem Geleise« gerät. Das Vertrauen darauf, dass auch in der Zukunft Menschen sich finden, die »sich auch mit dem schofelsten Material dem gegenüber, was über der Zeit und dem Raum liegt, zurechtzufinden« wissen, bleibt Raabes Hoffnung. Konkrete Lösungen, auch eindeutige Parteinahmen finden sich im Text, der sich selbst bereits jeder eindeutigen Gattungszuordnung entzieht, nicht und würde dessen Charakter von »lustigen und traurigen, tröstlichen, warnenden, belehrenden Erinnerungen« sprengen; der Nüchternheit des Autors entspricht die Schilderung.“ (Kindlers Neues Literaturlexikon 2000)

Raabe beklagt in „Pfister Mühle“ schon auf den ersten Seiten, dass die Welt durch die Industrialisierung entpoetisiert worden sei, denn die „Imagination sieht sich in den engsten Kreis des Alltäglichen und Faktischen zurückgedrängt [...]. Die Eisenbahn hat das Märchenland erschlossen, die Industrie hat es zerstört.“ (Beaucamp 1968: 92f.)

In seinem Alterswerk vervollkommnet Raabe seine Kunst der Perspektivierung, die er schon früh entwickelt hat. 1896 erscheint der Roman „Die Akten des Vogelsangs“. Das Vogelsang ist ein idyllisches Vorstadtviertel, das einer Industriean siedlung zum Opfer fällt. Karl Krumhardt und Velten Andres haben dort eine glückliche Jugend verlebt. Nun ist Velten Andres tot. Sein Freund, Oberregierungsrat Doctor juris Karl Krumhardt – mit Haus, Frau, Kindern und Karriere gesegnet –, versucht das Rätsel von Velten Andres zu lösen: Was hat den charismatischen Freund so vollkommen scheitern lassen? Während Krumhardt dieser Geschichte einer ihm unbegreiflichen Verweigerung nachspürt, gerät seine eigene Selbstgewissheit ins Wanken.

Dieser „eigentumsmüde Mann und freie Weltwanderer“ lässt dem arrivierten Krumhardt keine Ruhe. Seine Erinnerung konfrontiert ihn mit der Frage, wie gelungen sein eigenes, nach den Maßstäben der Gesellschaft höchst erfolgreiches Leben eigentlich ist:

„Der Chronist Krumhardt ist – im Gegensatz zu seinem idealistischen »Helden« Velten – ein »Spießbürger par excellence«, der gerade dadurch zur eigentlichen Hauptfigur des Werkes avancieren kann (H. Helmers). Der Weg Velten zu bindungsloser Besitzlosigkeit, zur »Tonne des seligen Diogenes«, offenbart die durch die Bildungsfassade kaschierte innere Brüchigkeit des Bürgertums der Gründerzeit; Raabes Finesse besteht darin, dass sein »wunderlicher Protokollführer« Angehöriger dieser Gesellschaft ist, so dass sich die eskapistischen Phantasien als Bestandteil bürgerlichen Lebens entlarven. Denn gerade die Kluft zwischen dem kontrollierten »Akt« des Erzählens und der Intensität des Erzählten macht den eigentlichen Inhalt des Romans aus, der heute aufgrund seiner virtuos gehandhabten epischen Struktur späte Hochschätzung in der Raabe-Forschung erfährt.“ (Kindlers Neues Literaturlexikon 2000)

Und wieder, wie so oft bei Raabe, durchdringen und überlagern sich die Zeiten. Immer wieder greift die Vergangenheit nach der Gegenwart und bringt Verwirrung in die wohlgeordnete Welt des Doctor juris Karl Krumhardt:

„Wie mir mein von Vorgesetzten und Untergebenen anerkannter guter Geschäftsstil abhanden kommt, je länger ich diese Blätter beschreibe, je klarer und deutlicher ich mir das zu Sinnen und Gedanken bringe, was ich hier dem Papier übergebe! Was bis jetzt das Nüchternste war, wird jetzt zum Gespenstischsten. Sie wackeln, die Aktenhaufen, sie werden unruhig und unruhiger um mich her in ihren Fächern an den Wänden und machen mehr und mehr Miene, auf mich einzustürzen. Ich kann nichts dagegen [...] zum erstenmal will an diesem Schreibtisch, jawohl an *diesem* Schreibtisch, die Feder in meiner Hand nicht so wie ich; und Velten Andres ist wieder schuld daran. Was meinem armen

Vater seinerzeit so oft Verdruß und Sorgen machte, das Übergewicht dieses ‚Menschen‘ über mich, das ist heute noch ebenso sehr da wie in jenen Tagen, wo er mich durch die Hecke und über die Zäune des Vogelsangs zu jedem Flug ins Blaue aus dem Schul-, Haus- und Familienwerkeltag wegholte.“ (Raabe 1961 II: 843).

Die Welt der Vorstadt, die unterschiedliche Lebensstile und Charaktere noch zu integrieren wusste, weicht den Fabriken. Allerdings geht jede Lektüre, die sich nur am reduzierten Handlungsstrang orientiert, fehl:

„Wie habe ich dieses Manuskript begonnen, in der festen Meinung, von einer Erinnerung zur ändern, wie aus dem Terminkalender heraus, nüchtern, wahr und ehrlich farblos es fortzusetzen und es zu einem mehr oder weniger verständig-logischen Abschluß zu bringen! Und was ist nun daraus geworden, was wird durch Tag und Nacht, wie ich die Feder von neuem wieder aufnehme, weiterhin daraus werden? Wie hat dies alles mich aus mir selber herausgehoben, mich mit sich fortgenommen und mich aus meinem Lebenskreise in die Welt des toten Freundes hineingestellt, nein -geworfen! Ich fühle seine feste Hand auf meiner Schulter, und sein weltüberwindendes Lachen klingt mir fortwährend im Ohr.“ (Raabe 1961 II: 843)

Auch die „Akten des Vogelsangs“ werden kein Erfolg. Wie man schreibt, was man als Dichter zu sagen hat, auch wenn die verdiente Anerkennung sich nicht einstellen will, das hat Raabe bewiesen. Am 15.11. 1910 ist Raabe gestorben, auf den Tag genau 56 Jahre nach der Federansetzung zu seinem Erstling „Die Chronik der Sperlingsgasse.“

Die Studie „Der Condor“ von Adalbert Stifter, schon 1840 geschrieben, steht genau auf der Schwelle von Rückschau und Zukunftsvision. Es geht darin um eine kühne wissenschaftliche Expedition in einem Luftschiff, von der man sich neue Erkenntnisse über die Natur erhofft: „Alle waren in Bereitschaft, die Maschine in Ordnung. Einen Blick noch tat Cornelia auf die Bäume des Gartens ... – dann erscholl aus dem Munde ihres Begleiters der Ruf: „Nun lasst im Namen Gottes den braven Condor fliegen – löst die Taue.“ (Raabe 1961 II: 843). Drei Menschen sitzen in der Gondel des Ballons: ein junger und ein alter Ingenieur und eben Cornelia, eine emanzipierte, beherrschte junge Frau. Messgeräte sind an Bord. Die Männer beobachten und zeichnen Daten und Fakten auf. Sie sind die Vertreter der neuen Zeit: Kühl und sachlich registrieren sie, was um sie herum vorgeht:

„So schwebten sie höher und höher, immer mehr und mehr an Rundblick gewinnend... Die Erhabenheit begann nun allgemach ihre Pergamente auseinanderzurollen und der Begriff des Raumes fing an mit seiner Urgewalt zu wirken [...] Der Condor... hob sich langsam

und feierlich in den höchsten Äther – und hier nun änderte sich die Szene überwältigend ... Der Blick ... Cornelias war wieder auf die Erde – diese aber war nicht mehr das wohlbekannte Vaterhaus... Und wenn das Schiff sich von der Sonne wendete, so war nichts, nichts da, als die entsetzlichen Sterne, wie Geister, die bei Tage umgehen. – Jetzt, nach langem Schweigen, taten sich Cornelias schneebleiche Lippen auf und sagten furchtsam leise: „Mir schwindelt.““ (Stifter 1951: 14.f.)

Die Expedition in dem luftigen Raum zwischen Himmel und Erde muss abgebrochen werden, weil der empfindsame Mensch die extreme Höhe nicht erträgt. In der eisigen Kälte des Naturreichs, vor der leeren Unendlichkeit des Kosmos verliert er – nicht nur tatsächlich, sondern existenziell – den Boden unter den Füßen: In diesem abweisenden, feindlichen uferlosen Himmel wohnt kein Gott. Der Mensch ist allein. Das – vor allem – macht Angst.

An den traditionellen Religionsvorstellungen, am alten Gottesbegriff hatten schon die Philosophen und Religionsforscher des 18. Jahrhunderts gerüttelt. Im 19. Jahrhundert erklärte die Wissenschaft nun kurz und bündig, dass es den alten „lieben Gott“ nicht gab. Sie lieferte Beweise gegen den Glauben an eine jenseitige Macht, gegen die Hoffnung auf eine allwaltende göttliche Gerechtigkeit. Für alles, worin man früher einen „Fingerzeig Gottes“, ein Zeichen der Verbundenheit zwischen Gott und Welt gesehen hatte, gab es ja ganz natürliche Erklärungen.

So wird durch Ernst Haeckel erstmals sein Lehrer Rudolf Virchow, ein berühmter Zellpathologe, mit der materialistischen Forschungs- und Denkweise bekannt. Seinem Vater berichtet Haeckel: „Nach seiner [Virchows] Betrachtungsweise des Lebens und des Todes kann man freilich mit der Seele bis jetzt nicht viel anfangen. Den Tod definiert er nämlich als das Zurückkehren der chemischen Elemente, welche sich bei der Konstitution des Organismus zu den kompliziertesten ... und höchsten Atomkomplexen vereinigt haben“. (Haeckel 1921: 81)

Der Arzt Rudolf Virchow vertrat die Meinung, Astronomen seien zuständig für den Himmel, für die Kometen deren Bahn, das Wunder sei das Gesetz und das Gesetz vollziehe sich in mechanischer Art auf dem Wege der Kausalität und der Notwendigkeit. Gott ist der Welt fern – mit dieser furchtbaren und folgenschweren Erkenntnis war man in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts belastet. Es gab keinen Gott, der strafte und belohnte. Gott war blind gegenüber der Not des Menschen, er kümmerte sich nicht um den Einzelnen und sein Schicksal. Er überließ die Welt dem Chaos. Otto Ludwig, der Wortführer und einer der bekanntesten Autoren des Realismus, beschreibt in seiner Erzählung „Zwischen Himmel und Erde“ eine gottentleerte

Welt: Vater und Söhne stehen sich feindlich gegenüber, der Bruder erhebt gegen den Bruder die Hand. Auf dem Kirchdach kommt es zwischen den Geschwistern zum entscheidenden Kampf. Der „Böse“ stürzt, der „Gute“ überlebt – wenn auch schuldbewusst. So will es die „Wahrheit“ des Realisten Otto Ludwig:

„Die Dohlen, die der wilde Kampf aus ihrer Ruhe gestört hat, schießen wild hernieder bis zur Aussteigetür und schweben in krächzender Wolke dort. Tief unter ihnen hört man den Fall eines schweren Körpers auf dem Straßenpflaster. Ein Aufschrei schallt zugleich von allen Seiten. Bleiche lebende Gesichter sehen auf ein bleicheres totes hinab, das blutig auf dem Straßenpflaster liegt. [...] – Aber oben hoch die Wolken am Himmel achten es nicht und gehen ungerührt darüber hin weiter ihren großen Gang. Sie sehen des selbst geschaffenen Elends so viel unter sich, dass das Einzelne sie nicht bewegen kann.“ (Ludwig 1937: 149)

Ein gleichgültiger Himmel – eine chaotische Erde – inmitten der Menschen. Beschwörend mahnt Otto Ludwig am Ende der 1856 erschienenen, überaus erfolgreichen und als vorbildlich betrachteten Erzählung:

„Vom Glück und Unglück reden die Menschen, das der Himmel ihnen bringe!... am Menschen liegt's, wozu er ihn formt. Nicht der Himmel bringt das Glück; der Mensch bereitet sich sein Glück und spannt seinen Himmel selber in der eigenen Brust [...] Kehre dich nicht tadelnd von der Welt, wie sie ist; suche ihr gerecht zu werden, denn dann wirst du dir gerecht. Und in diesem Sinne sei dein Wandel: zwischen Himmel und Erde.“ (Ludwig 1937: 158)

Anton Wohlfart ist der Held eines Bestsellers des Realismus, „Soll und Haben“ von Gustav Freytag. Theodor Fontane pries das Buch, als es 1856 erschien: „Freytag zeichnet uns in seinem Kaufmann ... eine geistige Potenz, die den ... Blick fürs Allgemeine ... bewahrt hat. ... Man gebe unserem Staat eine lange andauernde Reihe solcher Männer ... würden dann... alles Höchste, was der Mensch hat, entstehen sehen: Glaube, Sitte, Vaterlandsliebe, Freiheit und Loyalität.“ (Fontane 1979: 107). Die Moral ist deutlich: Mäßige dich, halte dich unter Kontrolle, sei vernünftig und sittsam und setze dich erst gar nicht der Gefahr extremer Gefühle und Herausforderungen aus!

In dieser Moral verbirgt sich auch das Dilemma des Realismus: Man wollte sich zur Wirklichkeit bekennen, fürchtete sich aber vor ihren Schattenseiten. Man suchte, scheinbar objektiv, die Wahrheit, hatte aber ein bestimmtes Bild im Kopf, wie diese Wahrheit auszusehen hatte, man sah, dass die Welt nicht nach den Gesetzen einer höheren, metaphysischen Ord-

nung funktionierte, sondern nach höchst diesseitigen Interessen, und versuchte diesen Interessen nun ideelle Werte abzugewinnen. Man sagte Wirklichkeit und meinte Moral. Zwar war nun nicht mehr die Religion, sondern der Mensch für diese Moral zuständig, die Richtlinien aber waren dieselben wie früher: Tugend, Anstand, Rechtschaffenheit, demütiges Verharren in den Gesellschaftsschranken – und vor allem keine Experimente. Gerade in den damals besonders erfolgreichen Büchern hielten sich die positiven Helden – und positiv denkenden Autoren an diesen Tugendkanon. Zum Beispiel Anton Wohlfart – *nomen est omen* – in dem berühmtesten Bestseller des Realismus, „Soll und Haben“ von Gustav Freytag.

Glaube und Freiheit standen hoch im Kurs – aber nicht zuviel von alledem. Die goldene Mitte war das Tugendideal; Abweichungen nach „oben“ oder „unten“ waren verpönt. Die Mitte, das hieß: soziale Mittelschicht, charakterliches Mittelmaß, temperierte Gefühle, Gedanken und Lebenserwartungen. Interesse und Sympathie der Realisten gehörten vorrangig den fleißigen, pflichtbewussten, strebsamen, diensteifrigen und moralisch integren Bürgern. Ihr Alltag, ihr Milieu sind Gegenstand der realistischen Literatur. Arbeit, Geschäft und Geld sind der Lebensinhalt dieser unheldischen Helden. Der Drang nach Höherem oder die Verbrüderung mit Niedrigeren sind ihnen fremd. Für sie zählt das Überschaubare und Machbare. Ein Dialog aus „Soll und Haben“ führt diese Haltung vor. Der nüchterne Anton Wohlfart diskutiert mit Bernhard Ehrenthal, einem Intellektuellen, den Freytag als weltfremden Stubenhocker, Bücherwurm und Träumer diffamiert, und der wegen seiner mangelnden Realitätstüchtigkeit am Ende natürlich zu den Verlierern gehört.

„Unsere Gegenwart“, wiederholte Bernhard weise, „ist zu kalt und einförmig ... Das müssen Sie selbst in Ihrem Geschäft manchmal empfinden, es ist so prosaisch, was Sie tun müssen.“

„Da widerspreche ich“, erwiderte Anton eifrig. „Ich weiß mir gar nichts, was so interessant ist, als das Geschäft. Wir leben mitten unter einem bunten Gewebe von zahllosen Fäden, ... Und da ich das Gefühl habe, dass auch ich mithelfe ... dass jeder Mensch mit jedem anderen Menschen in fortwährender Verbindung erhalten wird“ [...]

„Sie sind mit ganzer Seele Kaufmann“, sagte Bernhard ... „Ich möchte Sie beneiden um die reine Freude, die Sie über Ihre Arbeit haben.“

(Freytag <http://gutenberg.spiegel.de/?id=12&xid=733&kapitel=39cHash=0726c35b362>. Zugriff am 4.9.07)

Der Geschäftsmann redet den romantischen Schwärmer an die Wand. Freytag stattet ihn mit Argumenten aus, die der bürgerliche Leser kopfnickend und zufrieden teilt. Wer, wie

Anton Wohlfart, einen offenen Sinn für die „Poesie des Geschäfts“ hatte, wer sich ins Gegebene fügte, der konnte der Gunst des Schicksals gewiss sein – zumindest in einem Roman wie Freytags „Soll und Haben“. Dem tüchtigen Unternehmer gehört das letzte Wort: „Wer ein ehrliches Geschäft hat, kann von unserem Leben nicht schlecht denken; er wird immer Gelegenheit haben, Schönes und Großartiges darin zu finden.“

(Freytag <http://gutenberg.spiegel.de/?id=12&xid=733&kapitel=39cHash=0726c35b362>. Zugriff am 4. 9. 07)

Literatur

Albersmeier, F.-J. (1973): *André Malraux und der Film. Zur Rezeption des Films in Frankreich*. Bern-Frankfurt a. Main.

Arnim, B. von (1982): *Dies Buch gehört dem König*. Hg. v. Ilse Staff. Frankfurt am Main.

Beaucamp, E. (1968): *Literatur als Selbstdarstellung. Wilhelm Raabe und die Möglichkeiten eines deutschen Realismus*. Bonn.

Becker, S. (2003): *Bürgerlicher Realismus*. Tübingen und Basel.

Digitale Schüler-Bibliothek (1998). Berlin.

Fontane, Th. (1969): *Sämtliche Werke*. Hg. v. W. Keitel. München.

Fontane, Th. (1977): *Der Dichter über sein Werk*. Hg. v. R. Brinkmann, Bd. 2. München.

Fontane, Th. (1979): *Unsere lyrische und epische Poesie seit 1848*. In Jürgen Kolbe (Hg.): Aufsätze und Aufzeichnungen. Aufsätze zur Literatur. Frankfurt am Main-Berlin-Wien.

Freytag, G.: *Soll und Haben*. 6. Buch.

<http://gutenberg.spiegel.de/?id=12&xid=733&kapitel=39cHash=0726c35b362>. Zugriff am 4. 9. 2007, 12.30h

Geibel, E. (1914): *Ausgewählte Werke in 2 Bänden*. Hg. v. Max Mendheim, Band 1: Gedichte. Leipzig.

Haeckel, E. (1921): *Entwicklungsgeschichte einer Jugend. Briefe an die Eltern*. Hg. v. Heinrich Schmidt. Leipzig.

Hebbel, F. (1963): *Tagebücher*. Auswahl und Nachwort von Anni Metz. Stuttgart.

Jückstock-Kiesling, N. (2006): *Raabes Frühwerk und der Realismus*. In: Text und Kritik. Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. 172 X/2006: 8–27.

Kindlers Neues Literaturlexikon (2000). München.

Ludwig, O. (1937): *Zwischen Himmel und Erde*. Gekürzte Ausg. Paderborn-Würzburg.

Marx, K. (2006): *Manifest der Kommunistischen Partei*. In: Das Kapital und Manifest der Kommunistischen Partei. München.

Raabe, W. (1913): *Im alten Eisen*. In: Sämtliche Werke. Serie III, Band 3. Berlin.

Raabe, W. (1961): *Werke in zwei Bänden*. Band I. Zürich.

Raabe, W. (1961): *Werke in zwei Bänden*. Bd. 2. München-Zürich.

Raabe, W.: *Pfisters Mühle. Neuntes Blatt*.

<http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=2149&kapitel=9&ccHash=a80ff585332>. Zugriff am 4. 12. 2007.

Stifter, A. (1984): *Der Nachsommer*. Ottobrunn b. München.

Stifter, A. (1951): *Der Condor*. Augsburg.

**Das Jahrhundert der Frauen.
Eine kleine "Litera-Tour" im Spiegel der Psychologie
und der feministischen Philosophie.
KATI FRANK-GAJDOS**

*„Drum muß ich noch einmal
zurück an so viele Orte,
um mich wiederzufinden
und rastlos zu prüfen,
zum Zeugen einzig den Mond,
und danach munter zu pfeifen,
Steine und Erdbrocken zu kicken,
einzig damit betraut zu leben,
einzig verwandt mit dem Weg.“
Pablo Neruda „Der Wind“
(aus: „Porträt in Sepia“, Isabel Allende)*

„Das Licht ist die Sprache der Fotografie, die Seele der Welt. Es gibt kein Licht ohne Schatten, wie es kein Glück ohne Schmerz gibt“, sagt Don Juan Ribero in diesem farbigen Roman *„Porträt in Sepia“* von Isabel Allende (Frankfurt am Main, 2001, Suhrkamp). Die chilenische Erfolgsautorin Allende greift in diesem Roman mit Witz und Temperament ins pralle, ungeordnete Leben, schildert starke, eigenwillige Frauen aus den Jahren zwischen 1862 und 1880. Allende glaubt, dass es *„wichtig ist, die Vergangenheit durch Erzählen erlebbar zu machen“*. In ihrem Roman *„Porträt in Sepia“* sieht sie den Weg so vieler Frauen auch von heute wie in einem großen Spiegel. Wie war das Leben der Frauen im 19. Jahrhundert, wie stark kann das Schicksal vieler Frauen die Kunst – die Literatur, die Philosophie oder die Psychologie – beeinflussen? Was wollten die Frauen damals, was erreichten sie in den letzten Jahrhunderten und wie stark sind die Frauen heute? Isabel Allende zeigte in ihrem Roman den Weg vieler Frauen aus Südamerika – hier wird eine „Litera-Tour“ durch das Europa der letzten zwei Jahrhunderte gemacht, wo vor allem die Rolle der Frauen – im Spiegel der Psychologie und der feministischen Philosophie – unter die Lupe genommen wird.

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts veränderte sich das Kulturleben in Europa. Die Vertreter der neuen Bewegungen – die als *Jugendstil (Art Nouveau)* oder *Symbolismus* bezeichnet werden können – versuchten die alten Werte, die auf altbürgerlichen Gewohnheiten beruhten umzuwerten und

einen Neuanfang zu verkünden. Die Künstler wollten freier, von den bisher strengen gesellschaftlichen Konventionen unabhängiger leben. Die freie Kunst bezog sich auf den freien Menschen, dessen Modell also der Künstler selbst und sein freies Leben waren. Der Dichter oder der Philosoph hatte die Aufgabe, einen neuen Weg in eine neue, freie, nicht an gesellschaftlichen Konventionen gebundene Zeit zu zeigen, in der der Mensch seine natürliche Bestimmung erfüllt und doch die Freiheit der Phantasie behält.

Es meldete sich auch ein Freiheitsgefühl, das die Liebe symbolisiert. Die zwei Gegenpole, Liebe und Tod – das Elementartheme der Jahrhundertwende – erschienen als Grenzen der Rationalität, sie waren Anlass alter Probleme, die neu in dichterischer Vision gelöst werden wollten. Die Verknüpfung von Liebe und Tod – oder Erotik und Tod reicht sogar in die mythischen Vorzeiten zurück. Die Romantik hatte diese alten Mythen neu belebt. Liebe und Tod wurden als Lebensmomente empfunden, die über den Alltag hinausweisen. Der Tod, der im Barock als schreckhaft erschienen war, wurde seit der deutschen Klassik mehr und mehr als Moment des Alls dargestellt. Literatur, die sich auf die Alltagswelt beschränkte, ist den neuen Künstlern aber langweilig geworden. Das Grausame, Schreckliche oder das Exotische wurde oft in den Vordergrund gestellt.

Zugleich mit dem deutschen Jugendstil und seiner erotischen Grundthematik entstand die *Psychoanalyse Sigmund Freuds*. Freuds Interesse wandte sich unter anderen der Sexualität. Freuds Äußerungen zu diesem Thema fielen aber recht traditionell aus – darin stand er im Einklang mit breiten Schichten des Bürgertums. Denn im 19. Jahrhundert – wie nie zuvor – schied die patriarchale Gesellschaft Mann und Frau als Gegensätze voneinander und hierarchisierte sie, was sich mit einer Reihe anderer grundlegender Unterschiede verknüpfte. Wer von Mann und Frau sprach, redete zugleich von der Differenz zwischen Rationalität und Irrationalität, Geist und Natur, Täter und Opfer und so fort. Diese Opposition geriet zu dem Ordnungsmodell schlechthin, das selbst uns noch prägt und das vielleicht als erstes Symptom für die Emanzipation der Frau angesehen werden kann.

Die kritische Wertung der Tradition, die die intellektuellen Leistungen der Frauen leugnete, war auch Gegenstand der *Philosophie*. Die Frage, warum die Auslöschung, Vernichtung und Verstummung der Stimmen der Frauen von Männerkulturen legitimiert wurden, versuchten schon mehrere Philosophinnen seit dem Mittelalter zu beantworten. „*Bediene dich deines Verstandes!*“ (Christine de Pizan, „Das Buch von der Stadt der Frauen.“

Auszüge entnommen aus: „Das Buch von der Stadt der Frauen. Aus dem Mittelfranzösischen übertragen, mit einem Kommentar von Margarete Zimmermann, Orlanda Frauenverlag, Berlin 1986) – dieser Satz war die Losung von *Christine de Pizan*, die ihre Stimme gegen die Verleumdungen von Frauen schon am Ausgang des Mittelalters erhob. Sie sah ihre Aufgabe darin, in das Dunkel der Unvernunft das Licht der Vernunft zu tragen. Irrig wäre aber zu glauben, dass *Christine de Pizan* die erste Philosophin gewesen ist. Philosophinnen hat es immer gegeben, nur sind sie nicht in allen Epochen in Erscheinung getreten. Schon der Urheber des Philosophierens, *Sokrates* nannte zwei Frauen – *Aspasia und Diotima* – als den Ursprung seiner Lehre. Sein Schüler *Platon* hielt es auch für eine Selbstverständlichkeit, dass die Herrschaft der Philosophen wie Philosophinnen ausgeübt werden sollte.

Die Übernahme des Gedankenguts der Philosophinnen und die Aufnahme ihrer Ideen in das Werk von Männern ließ also ihren Geist weiterleben, verdrängte aber mit der Zeit die Urheberinnen aus dem Bewusstsein der Geschichte. Die mangelnde Vernunft oder die mangelnde Verwirklichung vernünftiger Ideen hat oft zur Unterdrückung geführt, auch zur Unterdrückung der Frauen, zu ihrem Ausschluss aus der Wirtschaft und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Für eine Strukturierung der Wirklichkeit sorgten demnach in jeder Epoche nur Männer, und erst um die Jahrhundertwende entstanden solche Frauenvereine, die für die Gleichberechtigung des Geschlechtes kämpften.

Harriett Taylor-Mill (1807–1858, Ehefrau von John Stuart Mill), ihr Text „Über Frauenemanzipation“ kann einen Vorläufer dieser Frauenbewegungen genannt werden. Ihr Text „Über Frauenemanzipation“ (Harriett, Taylor-Mill: „Über Frauenemanzipation“ Übersetzt von Sigmund Freud. Aus: „Texte zur Frauenemanzipation“ hrsg. von Hannelore Schröder. Syndikat, Frankfurt/Main 1976) – den *Sigmund Freud* für die deutsche Gesamtausgabe der Werke von *John Stuart Mill* übersetzte – verwies auf das allgemeine Prinzip der Rechtsgleichheit und stellte die Frauenfrage als mangelnde Realisierung dieses Prinzips dar. *Harriett Taylor-Mills* Ansichten nach sei die gesetzliche und tatsächliche Gleichstellung der Frauen in politischen, bürgerlichen und sozialen Rechten ein Problem der Anwendung des allgemeinen Rechts. Sie meinte, dass die Umsetzung des Gleichheitsprinzips auch durch die Fälschung der Einzeltatsachen und durch ständige Verallgemeinerung zugunsten der Frauen unterbunden wird: Weil eine Frau in einer Lebensphase zur Mutter wird, wird das für sie automatisch zur Lebensbestimmung, aber wenn ein Mann eine Zeitlang Soldat ist, wächst ihm daraus keine lebenslängliche

Verpflichtung. *Harriett Taylor-Mill* gab in ihrer Schrift auf die Frage „*Wem wird die Emanzipation nützen?*“ eine klare Antwort: Frauenemanzipation und Gleichheit dienen dem menschlichen Fortschritt.

Als Vorläufer der Frauenemanzipation im 20. Jahrhundert muss hier noch *Charlotte Perkins Gilman* (Charlotte Perkins Gilman (1860–1935) stammt aus der namhaften Familie Beecher, sein Großvater war ein bekannter Prediger, ihr Buch: „*Women and Economics*“) erwähnt werden. Eines stand für sie fest: Wenn sich Geschlechterbeziehung und die daraus entstandene ökonomische und soziale Ordnung so weiterentwickeln, wie bisher, dann werden die Menschen untergehen. Perkins Ziel war auch die Befreiung der Frauen, sie sprach aber von einer ökonomischen Befreiung und forderte die Teilhabe der Frauen an der ökonomischen Produktion. Die Erwerbstätigkeit der Frau würde – laut *Perkins* – die eheliche Gemeinschaft verbessern, da die gemeinschaftliche Produktion um so erfolgreicher ist, je spezieller die eingebrachten Leistungen sind. Mensch sein bedeutete für *Charlotte Perkins* in Gemeinschaft zu sein, in einer Gemeinschaft, in der die Angehörigen beider Geschlechter einander unterschiedliche, aber gleichgestellte Partner sind.

Schriftsteller, Autoren der Jahrhundertwende, wie zum Beispiel der Österreicher *Hugo von Hofmannsthal* und später auch der Komponist seiner Dramen, *Richard Strauss* lebten in einer Zeit, in der sich die Emanzipation der Frau zu ereignen begann. Sie standen diesen Frauenbewegungen keineswegs feindlich gegenüber, denn sie waren beide Frauenverehrer. Sie hielten die Frau für ein Menschenwesen, das dem Mann überlegen ist. Die späteren – oder auch die heutigen – Frauenbewegungen kämpften für die Gleichberechtigung der Frau. *Hofmannsthal* und *Strauss* – und noch viele Zeitgenossen – proklamierten schon um 1900 die Höherberechtigung der Frau. Beweis dafür ist ihr gemeinsames Werk, das über Frauen erzählt, die stärker sind als ihre Männer: Schwach ist zum Beispiel Herodes, gemessen an seiner wilden Tochter Salome oder schwach ist Orest, gemessen an seiner rachedürstigen Schwester Elektra.

Strauss sah die Verkörperung der Frau in dem runden Mond, der bedeutete für ihn den leiblichen und musikalischen Zeugungsakt. Bei *Hofmannsthal* lief dieser Zeugungsakt übers Papier, seine starken Frauen spiegelten seine männlichen Ängste. *Strauss* war also Körper, *Hofmannsthal* war Geist. Sie waren ein „Paar“ und sie akzeptierten freudig ihre „Paarhaftigkeit“ und auch wer der Stärkere war und wer der Schwächere war. *Strauss* definierte es in einem frühen Brief an *Hofmannsthal* (1906):

„Ihre Art entspricht so sehr der meinen, wir sind für einander geboren und werden sicher Schönes zusammen leisten...“ Mann und Mann – Dichter und Komponist, in ihrer gleichgeborenen Einheit, waren ein „geistiges“ Paar.

Die Stadt Wien der Jahrhundertwende, an der *Hofmannsthal* sein Leben lang hing, erlebte um die Jahrhundertwende auch eine durchgreifende Änderung. Der christlichsoziale, antisemitische *Lueger* wurde 1897 zum Bürgermeister von Wien ernannt, nachdem *Kaiser Franz Joseph I.* seine Ernennung schon zweimal verhindert hatte. *Hofmannsthals* Existenz war dadurch nicht direkt bedroht, aber die Atmosphäre in Wien hatte sich nun völlig verändert. Die Künstler um den jungen *Hofmannsthal*, denen nichts ferner gelegen hatte als die neuerfundene rassische Problematik, wurden sich ihrer nun schmerzlich bewusst. Deutlicher als je zuvor zeigte sich die dunkle Seite der Wiener Massen in ihrer Brutalität. *Hofmannsthal*, ein echter Wiener, kannte diese Seite der Stadt und sprach auch offen darüber. Aber eine Art komplizierte Anpassung an die Umgebung gehörte ebenso zu seinem Wesen.

Die griechischen Mythen waren nun für ihn zu dieser Zeit der Bereich, wo menschliches Leben und göttliche Fülle, Ich und „Über-Ich“ sich in Gestalten berühren. Er wollte mit ihnen das Innerste und Äußerste der Seelen reden machen. Seine Stücke gingen deshalb ihre eigenen Wege: Die Größe der antiken Dramen setzte *Hofmannsthal* um in eine Art moderne – um 1900 moderne – Großstadt-Hysterie. Wenn *Goethe* schon seine „*Iphigenie*“ beim Wiederlesen als verteuftelt human empfunden hatte – um wie viel humaner erst musste *Hofmannsthal* die Antike der „*Iphigenie*“ erscheinen nach *Nietzsche*, *Breuer* und *Freud*, denn Spuren der drei größten Tendenzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die *psychoanalytische Revolution* (vor allem *Freuds* Theorien), *Nietzsches Philosophie* und der *Symbolismus* gingen in die *Hofmannsthalsche* Dramen ein. (Der Symbolismus gewinnt in Deutschland um 1890 durch die Dichtung *Baudelaires* und *Verlaines* Einfluss. Er ist vor allem eine Reaktion gegen den Naturalismus: Die Kunst hat nicht Sachverhalte mitzuteilen oder gar Lehren zu vermitteln, sondern soll mit Hilfe einer bewusst gespaltenen Sprache, die symbolische Kraft und Musikalität vereint, eine tiefere Wirklichkeit erschließen.) Diese Jahrhundertwende hatte in *Hofmannsthal* also einen sensiblen Seismographen gefunden, der schon im Alter von fünfzehn Jahren sein Interesse für Psychiatrie entdeckte. Am 1. März 1894 notierte er in seinem Tagebuch: „*Epoche. Die Literaturentwicklung 1860–90 eine große Zerstörung des Begriffes Seele. (...) Auflösung der Seele in tausend Einzeln-sensationen. Das Gemüt rettet sich in die*

Lyrik.“ (in dem Tagebuch von Hofmannsthal, am 1. März 1894, im Nachwort von Mathias Mayer (S. 69) „Elektra“ (Libretto), Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M. 1996) Damit war Hofmannsthal schon in das Urgestein der Psychoanalyse eingedrungen, deren Ergebnisse ihm gar nicht außergewöhnlich erschienen. Bei vielen seiner Dramen griff er speziell auf die „*Studien über Hysterie*“ zurück, die 1895 von den Wiener Ärzten *Josef Breuer und Sigmund Freud* vorgelegt wurden.

Freud war einer der größten Anreger dieses Jahrhunderts. Seine Wirkung war nicht nur auf die allgemeine Bildungswelt, sondern auch auf die Philosophie und die Frauenbewegungen zu spüren – nicht nur bei *Beavoir* und bei *Sartre*. 1886 eröffnete *Freud* seine Praxis als Neurologe in Wien und behandelte mit seinem therapeutischen Arsenal – mit Elektrotherapie und Hypnose – viele Patienten. Der Wiener Arzt *Josef Breuer* hat einen neurologischen Fall in ähnlicher Weise behandelt, wovon er *Freud* berichten wollte. Er las seine Notizen über die *Fallgeschichte der Anna O.* (die Patientin hieß *Bertha Pappenheim*) vor und nach heftigem Widerstand willigte er ein, mit *Freud* gemeinsam ein Werk über Hysterie zu verfassen. *Breuers* Leistungen waren außerordentlich originell: die Symptome der Kranken verschwanden, wenn die Kranke selbst unter Hypnose deren Ursprung oder ihre Erklärung fand. Er ließ seine Patientin, Bertha Pappenheim – ein originelles, kultiviertes, erfindungsreiches Mädchen mit hysterischen Lähmungen – sich selbst behandeln. Sie selbst lenkte die Behandlung. Hinter jedem Symptom konnte man eine unbewusste Erinnerung vermuten, und wenn man sie zum Bewusstsein aufsteigen ließ, beseitigte man das Symptom und konnte so die Symptome eines nach dem andern behandeln. *Breuer* nannte diese Methode „kathartisch“. Sie versucht nicht den Patienten zu beeinflussen, sondern will nichts anderes erreichen, als den Patienten wiederfinden zu lassen, was zu ihm gehört. Schon allein deshalb steht diese kathartische Methode am Anfang der Psychoanalyse. Der Fall Bertha Pappenheim, der unter dem Namen der Anna O. in den „*Studien über Hysterie*“ erschien, liest sich heute noch außerordentlich fesselnd.

Breuer hat aber *Freud* nichts über das Ende der Geschichte der Anna O. berichtet; *Freud* hat es später aus Bruchstücken rekonstruiert. Bertha hatte einen Anfall von Bauchkrämpfen gehabt, die durch die Vorstellung einer Entbindung hervorgerufen wurde, die im Zusammenhang mit dem Tod ihres Vaters stehen konnte. Neben den hypnoiden Zuständen von *Breuer* erschien dann die *Freudsche* Theorie von der Abwehr, das heißt von der Verdrängung. Es handelte sich dabei um Dinge, die der Kranke vergessen will und die er

darum absichtlich aus seinem bewussten Denken verdrängt. Bertha Pappenheim (Anna O.), die ihre Zustände als „*clouds*“ (bed. Wolken) oder „*Verworrenheit*“ bezeichnete, ist ohne Zweifel die „Erfinderin“ der hypnoiden Zustände.

Die Patientin, Bertha Pappenheim trat später in Deutschland durch die Gründung der ersten sozialen Hilfsorganisationen hervor. Zwar war sie sicher nicht „geheilt“, aber sie hatte, wie es oft vorkommt – und zum Teil dank *Breuer* –, eine im wahrsten Sinne des Wortes lähmende Neurose in eine nützliche Energiequelle umgewandelt.

Die Psychoanalyse wurde aber stark kritisiert auch von Seiten der Vertreterinnen der neuen Frauenbewegungen. Zum Beispiel eine der wichtigsten Vertreterinnen der Theorie der Geschlechterdifferenz innerhalb des französischen Feminismus, *Luce Irigaray* beschäftigte sich auch mit Freuds Psychoanalyse. *Irigaray* gehört zu der Richtung innerhalb der feministischen Philosophie, die oft als *radikaler Feminismus* bezeichnet wird. Die Vertreter dieser Richtung gehen davon aus, dass die Unterdrückung der Frau in der Struktur der Gesellschaft verankert ist, und weil dieses System nicht reformiert, sondern nur völlig abgeschafft werden kann, ist die Gleichstellung der Frau weder möglich noch erstrebenswert. Sie plädieren für eine grundlegende Neustrukturierung der Gesellschaft.

Die Philosophin *Luce Irigaray* befasste sich in ihren frühen Veröffentlichungen in erster Linie mit der Psychoanalyse – vor allem von *Sigmund Freud* und von *Jacques Lacan* beeinflusst, dessen Kurse sie auch besucht hat – und mit der Verbindung von Psychoanalyse und Sprache. Aufgrund des Sprachverhaltens in der psychoanalytischen Situation zeigte *Irigaray* auf, dass der herrschende Diskurs ausschließlich männlich bestimmt ist. Die Philosophin führte dann in ihrer Dissertation (Dissertation von 1974, mit dem Titel: „*Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts.*“) detaillierte und kritische Auseinandersetzungen mit den Theorien von *Freud* und *Lacan* und analysierte Philosophen wie *Platon*, *Descartes* oder *Hegel*. Hier problematisierte sie in erster Linie die untergeordnete Rolle der Frauen, die von diesen Wissenschaftlern weder thematisiert noch gelöst, sondern – im Gegenteil – unterstützt wurde. In ihrer nächsten Arbeit (*Luce Irigaray*: „*Das Geschlecht, das nicht eins ist*“, 1977) formulierte *Luce Irigaray* die These, dass es ein anderes, nicht männliches Sprechen geben kann, woraus – nach ihrer eingehenden Analyse – ein weibliches Sprechen entwickelt werden könnte.

Irigaray forderte also eine radikale Veränderung und entwickelte ein Modell der Psychoanalyse, des psychoanalytischen Gesprächs. Die intensive

Interpretation des Unbewussten – das Irigaray als kreative und erneuernde Quelle bezeichnete – hielt die Philosophin dabei auch für notwendig. In der normalen psychoanalytischen Sprache haben die Frauen keine eigene Identität, sondern bleiben entweder mit ihrer eigenen Mutter verbunden oder werden auf ihre eigene Mutterschaft reduziert. Deshalb müssen die Frauen eine eigene Symbolik entwickeln und die Feministen haben dabei die Aufgabe, die Elemente des philosophischen Diskurses neu zu interpretieren, um eine sexuelle Differenz sichtbar zu machen.

Kehren wir aber zu *Irigaray* zurück: Sie hat die abendländische Philosophie – vor allem *Platon* und *Aristoteles* – auch stark kritisiert. *Platon* reduzierte die Frauen auf ihre körperlichen Funktionen für die Reproduktion oder die Befriedigung der männlichen Lust, das weibliche Geschlecht war bei dem Philosophen das Schwächere, sowohl körperlich, als auch geistig. *Aristoteles* hat die Frauen ähnlich wie *Platon* eingestuft: Er setzte das Weibliche mit dem Hässlichen, das Männliche mit dem Schönen gleich und definierte die Frau als einen Zweitrangigen, als einen zeugungsunfähigen Mann. *Irigaray* wollte deshalb ein Gegengewicht – eine weibliche Genealogie – zur männlich dominierten Gesellschaft entwickeln. Im Mittelpunkt ihrer weiblichen Genealogie stand das weibliche Subjekt, das endlich seine eigene Identität finden soll.

Eine andere "starke" Frau, die bulgarische Linguistin *Julia Kristeva* gehört nicht zu den typischen Vertreterinnen – wie *Luce Irigaray* – der feministischen Philosophie, beschäftigte sich aber auch – unter anderen – mit Bereichen der Philosophie, der Literatur und der Psychoanalyse. *Kristeva* wurde auch von Freuds Psychoanalyse stark beeinflusst.

Kristevas Haltung zum Feminismus kann aber als sehr kritisch bezeichnet werden. Sie distanzierte sich ausdrücklich von populären feministischen Slogans, sie kritisierte sehr stark den radikalen französischen Feminismus, der in erster Linie die Differenz zwischen Frauen und Männern betonte. *Kristeva* selbst forderte zwar auch die Anerkennung der sexuellen Differenz, wie die Psychoanalyse sie sah, schrieb dem Frau-Sein aber kein verdrängtes Ich – das wiederangeeignet werden sollte – zu. Sie wendete sich vor allem Philosophinnen wie *Irigaray* und warf ihnen eine Idealisierung der Weiblichkeit und der prä-ödiipalen Mutter vor.

Kristeva wollte konkret für die Interessen der Frauen kämpfen. Sie unterschied auch – innerhalb der Frauenbewegungen – drei Generationen von Feministinnen: Die erste Welle zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren privilegierte Frauen, die sich für die rechtliche Gleichstellung der Frau

einsetzten. Die zweite Generation – entstanden aus der studentischen Rebellion der sechziger Jahre – sah die Frauen als radikal unterschiedlich an und forderte eine eigene weibliche Identität. Die dritte Generation – zu denen sich auch *Kristeva* selbst zählte – kämpfte nicht mehr um die Gleichheit, sondern um Unterschiedlichkeit und Individualität, und diese nicht nur zwischen den Geschlechtern. Sie wollten weder Anpassung noch Trennung, weder Gleichheit noch Differenz, sie wollten eher die Überschreitung der sexuellen und persönlichen Identität.

Die zeitgenössische feministische Kritik machte aber *Julia Kristeva* den Vorwurf, die patriarchale Familienstruktur als Ausgangspunkt unangetastet zu lassen und damit die Mutterschaft und die Stabilisierung des herrschenden Modells zu verherrlichen. Denn die Frage der Feministen war nur, ob nicht grundsätzlich solche strenge gesellschaftliche Vorstellungen von Weiblichkeit vorherrschten, die jede abweichende Verhaltensweise einer Frau sofort als Krankheitssymptom interpretierten. Erinnern wir uns noch an die Analysen von den Psychologen: Mit Hysterie als Krankheit befassten sich – außer *Freud* und *Breuer* – noch viele Ärzte. „Hystera“ ist ein griechisches Wort für „Gebärmutter“ und nicht nur etymologisch, sondern auch in der Praxis wurde Hysterie vor allem als weibliche Krankheit angesehen. Hier berührten sich zudem gesellschaftliche Normen und Geschlechterrollen, die auf Kosten der Frauen gingen, mit der männlich dominierten Medizin und Seelenkunde.

Die Vermutung liegt also nahe, dass die gesamte Hysterieforschung in eine Sackgasse führen musste. In ihrer Arbeit um die Jahrhundertwende herum reagierte in ihrem Essay über „*Die hysterische Frau in der dramatischen Dichtung*“ *Karin Felsner-Majcen* (In: „Frauenbilder. Richard Strauss – Hugo von Hofmannsthal.“ Edition Praesens, Wien 2001) auf diese Hysterieforschung, beziehungsweise machte sie auf den Kontrast zwischen der realen Frau und der literarisch dargestellten Frau aufmerksam: „*Die Frauen hatten gerade in ihrer Emanzipation begonnen, sie eroberten sich die Zigarette und das Fahrrad und trugen kurzes Haar. Die Literaten und bildenden Künstler waren zumeist nicht gewillt, dieses neue Frauenbild anzunehmen. Sie verfielen als Gegenreaktion dem anderen Extrem. Die Frau war für sie Urkraft, Mond, Meer, Magie oder die Verkörperung des Sexualtriebes schlechthin...*“ (*Karin Felsner-Majcen*: „Die hysterische Frau in der dramatischen Dichtung. Ihre Darstellung bei Hofmannsthal und Ibsen, Univ. Wien 1989.)

Die Männerwelt – die Künstler der Zeit – wie auch der schon erwähnte konservative *Hugo von Hofmannsthal* war mit dieser Meinung wahrscheinlich nicht einverstanden und versuchte sein „Urteil“ wissenschaftlich – mit Betonung des Verhältnisses zwischen Nervenärzten und Künstlern zu begründen: „*Das, was die wissen, das wussten oder wissen wir doch schon lange...*“ (Richard Strauss – Hugo von Hofmannsthal: „Briefwechsel.“ Zürich, 1964.)

Dieses „Drama“ – zwischen Frauen und Männern – verwandelte sich aber langsam in eine blutige Tragödie: Im Zweiten Weltkrieg hatte die ganze Menschheit ein blutiges Drama gespielt, mit dem Einsatz ungeheurer Massen. Solches Welttheater hatte die Phantasiekräfte der Menschen völlig an sich gerissen, die Angst wurde zur ständigen Lebensbegleiterin. Die philosophische, existentialistische Konzeption des Dichters und Philosophen *Jean-Paul Sartre* entsprach ganz der Verzweiflung und Enttäuschung der Menschen wegen des geistigen und materiellen Trümmerhaufens, den der Weltkrieg in Europa hinterlassen hatte. Die Aufgabe des Schriftstellers beim Ändern-Wollen der gesellschaftlichen Welt besteht nach Sartres Meinung im Bekämpfen der Unterdrückung der Freiheit. Sartre konnte es nicht dulden, wenn die Freiheit beschränkt oder gar geraubt wird: „*Die Freiheit ist vollkommen und unendlich, was nicht besagen will, daß sie keine Grenzen habe, sondern daß sie ihnen niemals begegnet. Die einzigen Grenzen, auf die die Freiheit jeden Augenblick stößt, sind diejenigen, die sie sich selbst auferlegt.*“ (in: Walter Biemel: „Sartre“, Rowohlt Hamburg, 1998. (S. 124.) aus: „Das Sein und das Nichts“, S. 670.) Dieser Gedanke, die Freiheit steht im Mittelpunkt von seinem ersten Drama „*Die Fliegen*“ („*Les Mouches*“, 1943). Mit seinem Drama versuchte Sartre, das französische Volk nach den grausamen Taten im Krieg aufzurichten, ihm wieder Mut zu machen. Es ist jedoch kein Schicksalsdrama. Es ist ein Drama, in dem versucht wird, die Selbstwerdung des Menschen darzustellen, des Menschen, wie ihn der moderne französische Existentialismus versteht. Der Ausspruch Jupiters: „*Die Menschen sind frei, aber sie wissen es nicht*“ kann nicht nur als Motto für „*Die Fliegen*“, sondern auch für Sartres existentialistische Philosophie genommen werden.

Wenn man aber nicht nur den philosophischen Freiheitsgedanken *Sartres*, sondern auch die Entstehungszeit des Stückes und die damaligen politischen Umstände in Frankreich um 1943–1948 in Betracht zieht, ist es nicht zu verkennen, dass der Autor einen mit den „*Fliegen*“ auf etwas aufmerksam machen will. Es wurde viel darüber diskutiert, welchen Sinn das Stück 1943

in Paris (Uraufführung 1943, unter der deutschen Besatzung) und welche Bedeutung 1948 in Berlin (Aufführung 1948) hatte. „Die Fliegen“ kann durch die damaligen Zeitumstände erklärt werden. Von 1941 bis 1943 hatten viele den Wunsch, dass viele Franzosen in Reue versanken. Vor allem die Nazis hatten ein lebhaftes Interesse daran und mit ihnen *Pétain* und seine Presse. Es galt, die Franzosen davon zu überzeugen, dass sie glauben, sie waren nicht nur verrückt, sondern auf die tiefste Stufe gesunken. Das Ziel dieser Kampagne im Zweiten Weltkrieg war, die Bevölkerung Frankreichs in einen Zustand der Reue und Scham zu stürzen, der sie natürlich unfähig machen würde, Widerstand zu leisten. *Sartre* wollte durch sein Stück mit eigenen Mitteln dazu beitragen, dass diese krankhafte Reue, diese Selbstgefälligkeit in der Reue verschwindet. Er hatte das Ziel, das französische Volk aufzurichten, ihm wieder Mut zu machen. Wahrscheinlich haben alle, die gegen die Naziherrschaft waren, Sartres Worte gut verstanden.

Gehen wir aber zurück zu den beiden Situationen: Paris 1943 und Berlin 1948. Sie sind natürlich sehr verschieden, aber sie haben trotzdem etwas Gemeinsames: In beiden Fällen quält man sich wegen eines Vergehens, das die Vergangenheit betrifft. In Frankreich haben diejenigen Gewissensbisse, die an Attentaten teilgenommen haben und deswegen unschuldige Menschen gestorben sind. In Deutschland stellt sich 1948 das Problem einer Schuld, der Schuld der Naziregime. Diese Schuld, diese Reue ist aber nach Sartres Auffassung eine Sache der Vergangenheit.

Eine andere Vertreterin des Existentialismus, die Lebensgefährtin und auch Kollegin Sartres, *Simone De Beauvoir* – „Mutter“ des Feminismus – muss man hier auch erwähnen. Die französische Schriftstellerin sah sich in erster Linie als Existentialistin, wobei sie eine Einheit von Philosophie und Literatur anstrebte, sie gehörte aber auch zu den bekanntesten und populärsten Persönlichkeiten der modernen Frauenbewegung. Ihr feministisches Hauptwerk „*Das andere Geschlecht*“ (1949) – wo die weibliche Lebenssituation ausführlich analysiert wurde – kann als eine der wichtigsten Arbeiten innerhalb des Feminismus erwähnt werden – obwohl die Autorin sich selbst nicht als Feministin bezeichnete. Zum Zeitpunkt seines Erscheinens (1949) war die Emanzipation der Frau ein sehr unpopuläres Thema und trotzdem hatte – mit ihrem 700 Seiten starken Essay – „*Das andere Geschlecht*“ einen unerwarteten Erfolg. Das bis heute viel gelesene Buch wurde von den meisten Feministinnen auch als Grundlagenwerk der modernen Frauenbewegung anerkannt. Als Ausgangspunkt stellte sich *Beauvoir*

zwei zentrale Fragen auf: „*Was ist eine Frau?*“ „*Warum ist die Frau die Andere?*“

Der geistige Hintergrund von *Beauvoir*, der französische Existentialismus bot ihr die Möglichkeit, die Situation der Frau zu untersuchen. Dabei verwendete sie zum Teil auch *Sartres* Terminologie, allerdings distanzierte sie sich in einigen Punkten davon: Zum Beispiel *Sartre* formulierte den Freiheitsanspruch der Existenz absolut, während *Beauvoir* davon ausging, dass vor allem die Frauen in einer solchen Situation sind, in der sie die existentielle Freiheit nicht verwirklichen können. Die Frauen sind nicht frei, sie wurden unterdrückt, ohne ihre Unterdrückung gewählt zu haben. Der Mann ist also der Aktive, er hat die Macht, die Frau bleibt immer passiv, und sie wird aus dem männlichen Blickwinkel als die Andere definiert. Die Gleichheit von Frau und Mann wird für *Beauvoir* dann verwirklicht, wenn gegenseitige Anerkennung und Respekt in den Beziehungen möglich ist, was für sie eine gegenseitige Abhängigkeit miteinschließt.

Simone de Beauvoirs Haltung zur Frauenbewegung und zum Feminismus war zur Zeit der Entstehung von „*Das andere Geschlecht*“ sehr distanziert. Sie orientierte sich damals – um 1950 herum – mehr an der sozialistischen Idee, die sie 20 Jahre später – in einem Interview aus dem Jahr 1972 – nicht mehr für realistisch hielt, auch nicht als Lösung für die Frauenfrage. Zu dieser Zeit – in den siebziger Jahren – engagierte sie sich schon stark für die moderne Frauenbewegung und bezeichnete sich selbst auch als Feministin.

In Deutschland wurde diese Frauenbewegung im Zuge der Studentenbewegung auch zur sozialen Bewegung. In den 1990er Jahren zeichnete sich vor allem in den USA eine dritte Welle der Frauenbewegung ab: Neue Aspekte waren eine globale Sichtweise, die Betonung der Notwendigkeit, dass auch Männer kollektiv ihr Selbstbild überdenken müssen, weil beide Geschlechter von ihrer Rolle eingeengt werden und nur so eine wirkliche Gleichberechtigung entstehen kann. Seit Mitte bis Ende des 20. Jahrhunderts war in den europäischen Industrienationen eine wahre Lockerung rigider Geschlechterrollen zu beobachten. Deutschen Studien zufolge wenden auch heute noch Frauen insgesamt wesentlich mehr Zeit für Haus- und Familienleben auf als Männer. Mit zunehmender Chancengleichheit für beide Geschlechter haben natürlich auch Frauen immer mehr den Wunsch und die Erwartung nach einer finanziellen und beruflichen Unabhängigkeit. Das traditionelle Familienmodell aufrechtzuerhalten ist in so einer Situation nicht einfach. Die Pluralisierung der Familienformen mit zunehmender Zahl von Patchwork- und Einelternfamilien erfordert also gesellschaftliche Anpas-

sung. Auch unter Männern besteht in der letzten Zeit der Wunsch nach einer Abkehr von der traditionellen Rollenverteilung. Die Väterbewegung setzt sich für eine Gleichstellung von Mutter- und Vaterrolle ein.

Folgen dieser gewünschten Gleichstellung sind aber nicht immer nur positiv für beide Geschlechter. Frauen werden oft als zu maskulin, Männer werden heute als zu feminin oder einfach als zu schwach bezeichnet. Interessant ist auch die Meinung der Männer über diese Art von Emanzipation: „*Dreißig Jahre Frauenbewegung haben nicht die Emanzipation gefördert, sondern weithin in eine schmollende Infantilisierung geführt.*“ – meint Matthias Matussek (geb. 1954, dt. Journalist) in seinem Artikel über die Frauen von heute. (in „*Die Frauen sind schuld*“, SPIEGEL special 5/1998.) Als Vater äußerte er sich auch: „*Die Frauen, einst Bewahrer der Familie, sind heute viel eher diejenigen, die sie auflösen.*“ – Matthias Matussek („*Der entsorgte Vater*“ in SPIEGEL, Heft 47/1997.) Meinungsverschiedenheiten in dieser Frage sind selbstverständlich, Tatsache ist aber, dass die alten Werte oder die traditionelle Rollenverteilung in den letzten zwei-drei Jahrzehnten schwer zu erkennen sind.

Wertvorstellungen – also Vorstellungen über Beziehungen, Qualitäten oder von sozialen Gruppen – sind heute auf jeden Fall widerspruchsfrei. In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts hat der Psychologe Shalom Schwartz die Frage aufgeworfen, ob es so etwas wie universelle Werte gibt. Sein Modell umfasste 10 Wertegruppen und er führte zu diesem Modell eine extrem aufwendige Studie mit 20 teilnehmenden Ländern überall auf der Welt durch. Es gibt also bestimmte Werte, die universelle Bedeutung haben. Wie aber zum Beispiel Sir Ahmed Salman Rushdie (geb. 1947), ein indisch-britischer Schriftsteller (gehört zu den bedeutendsten Vertretern der zeitgenössischen Literatur) auf die Frage, wie er die westlichen Werte definiere, Antwort gab, ist auffallend: „*Küssen in der Öffentlichkeit, Schinken-Sandwiches, offener Streit, scharfe Klamotten, Kino, Musik, Gedankenfreiheit, Schönheit, Liebe*“.

Werte, Wertvorstellungen werden von den Medien, von der Werbung also zu stark beeinflusst. Konsumgesellschaft „zeugt“ Konsumkinder – und die Wertvorstellungen dieser Konsumkinder können mit denen ihrer Eltern oder Großeltern nicht mehr verglichen werden! Die Literatur oder die zeitgenössische Psychologie zeigt uns die Fehler dieser Konsumgesellschaft auf. Problem ist nur, dass sich die Mehrheit der Jugend heute nicht mehr für die zeitgenössische Literatur interessiert. Vertreterin dieser Literatur ist zum Beispiel Sabine M. Gruber (geb. 1960 in Linz). Sie ist Schriftstellerin,

Übersetzerin und Musikerin und erhielt 2002 sogar den Anerkennungspreis für Literatur des Landes Niederösterreich. Ihr Roman „*Michaels Verführung*“ (2003) legt die inneren Mechanismen der Werbewelt bloß: nicht die Konsumenten sind hier die Verführten, sondern die Werber selbst. Zentrales Thema: Wie Werbung und Medien sich unserer Sinnenwelten inflationär bedienen, um sie am Ende inhaltsleer, als bloße Hüllen zurückzulassen. Erzählt wird von dem verträumten Dichter Michael, der zum smarten Werbetexter Mike mutiert und als ausgepowerter Mickey in Einsamkeit und Lieblosigkeit endet.

Das größte Problem der heutigen Generation ist nach Ansicht vieler Psychologen auf jeden Fall die Einsamkeit. Oft sind die Übergänge zwischen Unfreiwilligkeit und freiwilligem Alleinsein – zum Beispiel das „trendy“ Single-Dasein – fließend, Phasen des bewusst positiven Erlebens der eigenen Ungebundenheit (etwa bei der Lösung vom elterlichen Haushalt) können sich zudem mit Zeiten eines wachsenden Einsamkeitsgefühl abwechseln.

Denn erst im 20. Jahrhundert, in den Industriegesellschaften wurde es ohne weiteres akzeptabel und möglich, dass eine Person allein ohne den Rückhalt eines Familienverbandes ihren Lebensunterhalt verdienen konnte. Für Frauen ist es erst seit ein oder zwei Generationen möglich, alleine zu leben. Vorher war das – bis auf Ausnahmefälle – ökonomisch unmöglich und galt als moralisch bedenklich. In den bekannten historischen Gesellschaften wurden sie oft ungern gesehen, doch gab es soziale Rollen, die ihnen offen standen (z. B. im Extremfall Schamanen in Nordasien oder Wandermönche im Kaiserreich China). Die Popularität des Singlelebens von heute hat verschiedene Ursachen. Prinzipiell sind Frauen nicht ehemüde, sie können nur zwischen mehreren Lebensstilen wählen. Außerdem haben die heute unter 40-Jährigen eine besonders trennungsfreudige Elterngeneration erlebt, und sind deshalb bei eigenen festen Bindungen vorsichtig. Junge Frauen heiraten später, bevorzugen über längere Phasen das Zusammenleben mit einem Freund. Frauen heiraten oft erst, wenn ein Kind geplant oder schon unterwegs ist – und zunehmend nicht einmal dann. Das Modell einer traditionellen Familie ist heute immer weniger „trendy“ – viele Frauen versuchen sich alleine zu verwirklichen. Für die Frauen von heute stellt sich nicht mehr die Frage nach der Gleichberechtigung, auch nicht mehr die Frage nach der Unabhängigkeit, sondern viel mehr die Frage: Familie oder Karriere?

Familie bedeutete früher nicht nur Mutter und Kind, sondern auch Vater, viele Geschwister, Großeltern, Tanten usw. Eine Familie hat witzige

Geschichten und auch Dramen, eine Familie hat immer eine Vergangenheit und eine Zukunft. Häuften sich nicht Hunderte von Fotos in jeder Familie, wie hätten wir unsere Geschichten den Kindern erzählen können? Jeder Augenblick verschwindet in einem Hauch und verwandelt sich sogleich in Vergangenheit, die Wirklichkeit ist vergänglich, sie zieht nur vorüber. Eine Familie und die Frauen in einer Familie halten die Erinnerungen lebendig, sie setzen die Geschichten fort.

„Mit diesen Fotos und diesen Zeilen erhalte ich die Erinnerungen lebendig, sie sind mein Anhalt, sie stützen eine unbeständige Wahrheit, aber jedenfalls Wahrheit, und beweisen, daß diese Ereignisse geschehen sind und daß diese Personen durch mein Schicksal gingen. Durch sie kann ich meine Mutter lebendig machen, (...) ebenso wie meine kampferfahrenen Großmütter (...) und andere Glieder der langen Kette meiner Familie. (...) Der Farbton, in dem ich meine Geschichte erzähle, gleicht sich mehr dem eines Porträts in Sepia an...“
(aus „Porträts in Sepia“, Isabel Allende)

Literatur

- Biemel, W. (1990): *Sartre*. Hamburg.
- Geisenheyner, M. – Jung, K. M. (1964): *Das Drama – Kulturgeschichte des Theaters*. Berlin.
- Graf, Vasili P. (1885): *Die Wiener Gesellschaft*. Leipzig.
- Haase, H. – Mádl, A. (1988): *Österreichische Literatur des 20. Jahrhunderts*. Berlin.
- Jens, W. (1991): *Kindlers Neues Literaturlexikon*. Band 12. München.
- Jost, D. (1980): *Literarischer Jugendstil*. Stuttgart.
- Lehnert, H. (1978): *Geschichte der deutschen Literatur, Band V: „Vom Jugendstil zum Expressionismus“*. Stuttgart.
- Mannoni, O. (1971): *Freud*. Hamburg.
- Pickeroth, G. (1968): *Hofmannsthal's Dramen*. Stuttgart.
- Wetzel, Ch. (1986): *Lexikon der Autoren und Werke*. Stuttgart.

Élet és/vagy irodalom?

A homoszexualitás ábrázolása James Baldwin regényeiben

KUNYÁK KÁROLYNÉ DR.

*„A testem hirtelen olyan lett, mint egy
sötét barlang, amelyben addig kíno-
zom, míg el nem jő az az örületes pil-
lanat, amikor mint férfi megszűnök lé-
tezni.”*

David (Giovanni's Room)

A homoszexualitás megítélésének történetisége

Mózes III. könyvében elítéli a homoszexuális kapcsolatot, amikor kimondja „Férfiúval ne hálj úgy, amint asszonnyal hálnak: utálatosság az, – s ha valaki e bűnt elköveti, halállal lakol.” A görögök „mindaddig megtűrték a legtöbb szexuális tevékenységet, amíg az nem veszélyeztette a család fennmaradását. A rómaiak a homoszexualitást nem tartották sem szégyennek, sem dicsőségnek, és elfogadták létezését. A keresztény középkorban Isten és a természet elleni legsúlyosabb bűnök közé tartozott, Konsztantinus császár halállal büntette.” (Tóth 1994: 158) Szt. Ágoston bűnnek tekinti az olyan nemi aktust, amely nem a gyereknemzést szolgálja. III. Leó bizánci császár törvénykönyvében halállal büntetett mindenkit, aki betöltötte 12. életévét és a természetellenes kapcsolatoknak akár aktív, akár passzív módon résztvevője volt. A XIII. században Aquinói Szt. Tamás a természet rendje ellen való, kéjvágyból elkövetett bűnök közé sorolja. A protestantizmus is elítélte a homoszexualitást. Luther az ördögtől valónak tartotta, Kálvin pedig a természet elleni bűnnek tekintette. Az azonos neműek szexuális kapcsolata egyet jelentett az egyházi tanítások megszegésével, vagyis az eretnekké minősítéssel. A XVIII. században a homoszexualitást már nem bűnnek, hanem betegségnek tartották, de továbbra is büntették. Egy angol parlamenti bizottság 1954-ben megállapította, hogy „a homoszexualitás a gyermekkortól folyamatosan kialakuló, akarattal vagy gyógyító beavatkozással meg nem szüntethető állapot, amelyet el kell fogadni biológiai eredetű nemi változatként, és önmagában büntetni nem szabad.” (Tóth 1994: 158) Angliában és a legtöbb európai országban a törvény csak a kiskorúak ellen elkövetett homoszexuális cselekményt tekinti bűnnek, a felnőttek között a szabad akarat alapján létesí-

tett homoszexuális kapcsolatokat nem. Az Egyesült Államokban a 90-es évek elején megjelent tanulmányok az azonos neműek szexuális kapcsolatát biológiai érvekkel próbálták alátámasztani, s a mai napig valamennyi álláspont, amely szerint a homoszexualitás nem ártalmas, ezekre támaszkodik. Afro-amerikai vélemények szerint az azonos neműek közötti szexuális kapcsolat kialakulása a rabszolgaság idejére vezethető vissza. Szerintük a fekete-amerikai alávetette magát a fehér rabszolgatartó akarátának. A homoszexuálisok ugyanúgy lemondanak férfiasságukról, mint ahogy a rabszolgaság idején mindenben engedelmeskedniük kellett a fehér ember akarátának, beleértve annak szexuális kíváncsalmait is. A férfiasságról való lemondást egyenlővé teszik a rabszolgasággal, a férfiasságot pedig a heteroszexualitással.

James Baldwin (1924–1987)

Szexuális irányultsága senki előtt nem volt titok, de soha nem érezte annak szükségességét, hogy ezt a nyilvánosság előtt is megerősítse, mondta az író a The New York Chapter of Black and White Men Together (BWMT-NY) által szponzorált találkozó mintegy 200 fős hallgatósága előtt, melyet a Simchat Torahban, a homoszexuálisok által látogatott zsinagógában tartottak Greenwich Village-ben. „Hét éves korom előtt már számtalan címkét ragasztottak rám, kezdve azzal, hogy ’nigger’... és mire tizenhét éves lettem már szinte minden voltam, beleértve azt is, hogy ’homokos’”, nyilatkozta az író. Baldwin szerint az embernek Istenről alkotott felfogása az ’ártatlanság’ halálát jelenti és olyan erkölcsi kategóriák kialakításához vezetett, mint a ’jó’ és a ’rossz’, illetve a szexualitással összefüggő kategóriák. Kezdetben minden a maga természetes állapotában létezett. Szexualitás, mint olyan, volt, de nem elkülönült kategóriák formájában. Baldwin üdvözlí a bűnbeesést, mivel szerinte ez az ember érettségét jelöli és a személyiség kialakításához nélkülözhetetlen. Az író műveiben elveti azt a nézetet, mely szerint a homoszexualitás a heteroszexualitás deviáns és egyoldalú ellentéte. Heteroszexuális jellemi kettős perspektívát testesítenek meg, homoszexuális jellemi pedig mindig a vallási és világi lázadás jelképei, ezáltal betekintést engednek abba, hogy hogyan kell az emberi természettel összhangban élni abban a társadalmi környezetben, amelyben az ember megszegi az erkölcsi normákat, mivel az általánosan elfogadott nézet szerint az erkölcsös természetes, az erkölcstelen pedig természetellenes.

Baldwin, miután Párizsba költözött, amerikaiakkal köt barátságot, amire Amerikában nem volt lehetősége, mert ott a faji előítéletek gúzsba kötötték

az embereket. Franciaországban, furcsa módon, mindenféle rendű-rangú emberrel megtalálta a hangot, mert a közös bennük az volt, hogy valamennyien elhagyták hazájukat és ez a tény elsimította a köztük fennálló különbségeket. Az író már 1949-ben, nem sokkal Párizsba érkezése után hangoztatja ellenvetését a heteroszexualitás kötelezővé tételével szemben. A *Zero* című, viszonylag ismeretlen marokkói lapban írt könyvismertetésében megragadja az alkalmat, hogy ne csupán bemutassa az amerikai írók műveit, hanem kifejtse nézeteit a társadalomnak a nemi hovatartozásról és a szexualitásról alkotott véleményével kapcsolatban is. Melvin Dixon szerint Baldwin bátor kísérletet tesz arra, hogy erkölcsi védelmébe vegye a homoszexualitást azáltal, hogy elveti az egyeneműek közötti szerelem természetellenes voltát, és a homoszexualitást a nemi hovatartozás szexuális alternatívájának tekinti. (Dixon 1989: 39) E tekintetben Baldwin megelőzi az amerikai Pszichiátriai Társaság 1973-ig érvényben lévő nézeteit, amely a homoszexualitást agyi elváltozásnak tartotta. „Nem kiálthatjuk ki, hogy természetellenes, amikor olyan jelenséggel kerülünk szembe, mely egyidős az emberiséggel, és amit a természet olyan rosszmájúan hangoztat minden területen. Ha természetesen akarunk lenni, akkor ez a természet része; amennyiben ezt nem fogadjuk el, akkor magát a természetet utasítjuk el.” (Baldwin 1989: 41)

Baldwin az *'Ártatlanság vélelme'* című munkájában kifejtett érveit mintegy tovább folytatva, megírja első, önéletrajzi elemeket is magában foglaló művét, a *Go Tell It On the Mountain* címmel, mely a múlt század 50-es éveiben jelent meg, és amelyben homoszexuális hőst, Johnnt, vallási megtérése előtt és után is ábrázolja. Gabriel számára, aki Johnnak, a központi figurának a mostohaapja, az 'üdvözlés' egyben a szexualitás megtagadását is jelenti. Megpróbál nem tudomást venni nemi ösztöneiről és önmegtartóztató életet élni. Azonban biológiai énje felülkerekedik benne, ami abban nyilvánul meg, hogy álmában nők kísértik meg és hívják az ágyukba. A testi örömekre kiéhezve az éjszakai magömlése jelent számára némi megkönnyebbulést. Bár meglepődik azon, hogy még mindig vannak nemi vágyai, engedelmeskedik a Biblia tanításának, és elhatározza, hogy olyan nőt vesz feleségül, aki nem kompromittálja vallási megtérését. Házassági ajánlatot tesz a nálánál idősebb és istenfélő Deborahnak. Feleségével való viszonya szellemiekben igen, de biológiai tekintetben nem elégti őt ki, szexuális étvágya nem csillapul. Választásába ugyan beletörődik, de házasságon kívüli kapcsolatot teremt a fiatal és érzéki Estherrel. Miután e kapcsolatnak véget vet, megpróbál hűséges maradni asszonyához. Deborah és Esther tisztában vannak azzal, hogy nem férnek meg egymással. Esther arra figyelmezteti Gabrielt a kapcsolatuk meg-

szűnésekor, hogy soha nem lesz megelégedve a feleségével. Évek múltán Deborah, a feleség bevallja, azért imádkozott, hogy olyan nővé válhasson, amelyet Gabriel szeretne, de erre képtelen volt, mivel tinédzser lányként fehér férfiak megerőszakolták, és ez nagy lelki gyötrelmet okozott számára. Valójában Gabrielnek, a regény tényleges központi alakjának az élete sokkal boldogabb és kevésbé vitatható lett volna, ha megpróbálta volna szellemi igényeit és testi vágyait is kielégíteni, azonban e vágyai elől elmenekült. Szerinte e kettő nem férhet meg egymással. Amikor Deborah felteszi a kérdést, hogy miért utasította el Esthert, Gabriel úgy válaszol, hogy nem tudott volna feleségül venni egy szajhát. „Esther nem volt istenfélő, hanem magával rántott a pokolba.” (Baldwin 1953: 148) Azért utasítja el Esthert, mint feleséget, mert az nem szégyelli és nem is tagadja meg magától a testi örömeket, Gabriel szerint azonban a saját a vallási üdvözüléséhez el kell vetnie azokat magától, mert ezt diktálja neki a Pünkösdzizmusba vetett hite. Jámbor, istenfélő életét sem akarja feláldozni, ezért tagadja meg Royt, a törvénytelen gyermeket. Esther gyermekszülésben meghal, Deborah pedig felajánlja Gabrielnek, hogy felneveli Gabriel házasságon kívüli kapcsolatából született fiát úgy, mintha közös gyermekük lenne.

A Gabrieléhez hasonló gondolatot fogalmaz meg Elisha, John tanítója, amikor a vallási megtérését követően elválasztja egymástól a lelki és testi szükségleteit. Miután ráébred arra, hogy tanítványa, John, nem hajlandó az efféle üdvözülésre, megpróbálja meggyőzni őt arról, hogy a vallási megtérés révén majd ellent tud állni mindenféle testi vágynak. Elisha azonban alul marad, amikor nemi vágyai rátörnek Johnra. John kezdetben Ella Mae iránt táplál romantikus érzelmeket, de a gyülekezet előtt James atya megrója erkölcstelen viselkedése miatt. John zavarba jön attól, hogy üdvözülése révén testi vágyait nem sikerült megfékezni. Vágyódik arra, hogy elmondhassa Elishanak megtérése történetét. „Oda akart fordulni Elishához, hogy elmondja neki, de nem talált rá szavakat.” (Baldwin 1953: 219) Ez egy tipikus tizenéves romantikus rajongása, azzal a különbséggel, hogy itt azonos nemű szereplőkről van szó. Elishához való vonzódása már az első találkozás során nyilvánvalóvá válik. Ez a találkozó a templomban jön létre, ahol a narrátor szerint Elisha a vasárnapi iskolában felzaklatja őt. Annyira magával ragadja, hogy összpontosítani is képtelen lesz az órán. Látván, hogy John nem figyel, és gondolatai messze járnak a vasárnapi iskolától, Elisha kérdést tesz fel Johnnak az órával kapcsolatban. Álmodozásából felriadva John zavarba jön és szégyenérzet fogja el. „A tenyere nedves lesz és a szíve erősen kalapál.” (Baldwin 1953: 13) A tenyér izzadása és az erős szívverés burkoltan arra a

testi izgalomra utal, mely valószínűleg az álmodozás során fogta el. „John az egész óra alatt Elishát bámulta, hangjának csengését, mely mélyebb és férfiasabb volt az övéénél, gyönyörködött abban, hogy megjelenése mennyire sovány, kecses és erős, a fekete vasárnapi öltönyében.” (Baldwin 1953: 13) Ez nem csupán egy egyszerű, hanem egy szexuálisan túlfűtött, érzéki tekintet, amely Elishát a hímvesszővel, a szexuális ingerlés tárgyával társítja. Tanítója hangja, teste és egész megjelenése beindítja John fantáziáját. John iránta érzett vonzalma és a hímvesszővel való társítása nem az egyedüli megnyilvánulása a fiú homoszexuális vágyainak. A „férfiasság” után vágyódik, ami akkor derül ki, amikor a férfiak látványa nem csak ingerli, hanem szexuális kielégülést is okoz a számára. A tárgyasulás és fetisizálás akkor is tapasztalható, amikor John maszturbál, férfiak képe hozza nemi izgalomba, és jóleső érzéssel tölti el. „Bűnözött a keze által, amit nehezen lehet megbocsátani. Az iskolai WC-ben, ahol egyedül volt, idősebb, nagyobb és bátrabb fiúkra gondolt, akik abban fogadtak, hogy ki tud magasabbra vizelni.” (Baldwin 1953: 18–19) Abban a pillanatban, amikor Elisháról álmodozik, férfitestek állnak vágyai középpontjában és lelki szemei előtt fekete férfiak alakja jelenik meg. John esztétikai élvezete és a férfitestek tárgyasulása meggyőző, Elisha érintése és látványa rendkívül sokatmondó. Egy későbbi jelenetben, amikor a két fiú birkózik, az a tény, hogy John megigézi Elisha teste, megnyilvánul annak illatában, látványában és érintésében. „Miközben hemperegtek és birkóztak a keskeny helyiségben, Elisha izzadtság szaga erősen befészkelte magát John orrlyukaiba. Láttá, ahogy az erek kidagadnak Elisha homlokán és a nyakán. Lélegzete durvává és szaggattottá vált, tekintete kegyetlen volt, és miközben John az erőnek ilyen fajta megnyilvánulását figyelte, vad izgalom fogta el.” (Baldwin 1953: 53) Johnnak nagyon tetszik, hogy tanítójával, vágyának tárgyával birkózhat. Hogy a fizikai kapcsolatot fenntarthassa, könyörögve kéri őt, hogy tanítsa meg neki, hogyan kell helyesen birkózni. (Baldwin 1953: 53) Nem teljesen világos azonban az olvasó előtt az, hogy vajon Elisha tisztában van-e azzal, hogy milyen hatást váltott ki Johnban. Megtagadja John kérését, hogy továbbra is fizikai közelségben maradjon vele, s határozottan ki is jelenti „Nem akarok birkózni veled.” (Baldwin 1953: 53) E birkózó jelenet fordulatot jelent John számára, még jobban felfokozza benne az érintkezés által kiváltott szexuális feszültséget, és továbbra is élvezettel figyeli őt. A beszélgetésük nyelvazete homoerotikus színezetet kap. A ’szűk szoba’ mintegy szinonimája az ágyznak, annyira közel vannak egymáshoz, hogy érzi Elisha leheletét, s a padlón való hempergés burkoltan egy szexuális együttlétre utal. A birkózás befejeztével egyértelművé válik a szexuális kielégülés. „Ahogy

Elisha szinte megrészegül, légzése egyenetlenné válik, arc kifejezése kegyetlen lesz, ahogy felülkerekedve megmarkolja Johnt. Johnt pedig vad kéjvágy fogja el.” (Baldwin 1953: 53) Egész teste az izgalom lázában ég, és szinte remeg a hancúrozás következtében. A birkózás gyakori megnyilvánulása az egyneműek közti szexuális együttlét ábrázolásának. E homoszexuális szerelem nyílt kihívás Isten és az elfogadott erkölcsi normák ellen, és a szabadság ünneplése.

Ebben a regényben Baldwin szembehelyezkedik azzal az ortodox protestáns tanítással, amely olyan megtérést hirdet, ami a testi vágytól való elfordulást jelenti. Az író a test és a lélek harmóniáját hirdeti és elutasítja azt a fajta vallási üdvözlést, amely elveti a nemiséget. Szerinte John nem bukott el amiatt, hogy a lelki újjászületést követően átengedte magát testi vágyainak, és Baldwin számára a reményt testesíti meg, s egyben annak szimbólumává is válik. A szexualitást a nők részvétele visszataszítóvá teszi, s ezért nem véletlen, hogy a könyvben az író a heteroszexuális kapcsolatokat annyira brutálisnak ábrázolja. Debraht kislánykorában megerőszkolják, John pedig szemtanúja szülei visszataszító ágyjelenetének. Elisha és John szerelme éppen azért szép, mert a tényleges nemi aktus hiányzik belőle.

A protestáns teológia bírálatával Baldwin előre vetíti a 70-es évek fekete felszabadítási mozgalmának tanait, melynek alapja az, hogy az igazi evangélium az eretnek és nem az ortodox tanításokban van. (Cone 1970: 122) Az afro-amerikaiakat az amerikai civilizáció kitaszított gyermekeinek tekinti, amivel egyben a színesbőrűség élményének a lényegére tapint, a kitaszítás tényére, és annak romboló következményére, a szegyenre. De Isten, a Mindenható Atya nem utasítja el a feketéket teljesen. Csak azért taszítja el, hogy ismét felemelje őket. Ez az a lelki dráma, ami John megtérése mögött meghúzódik. (Cone 1970: 222)

John megtérése a szellemi újjászületés hiteles ábrázolása. Elishával és Gabriellel ellentétben neki nem kell megtagadnia nemi identitását az üdvözlés érdekében, ezért mondhatjuk, hogy a szeretet és remény érzése kerekedik felül a regény végén. Többé már nem tartja vissza a Pünkösdiség tana, mely nem adja meg neki az üdvözlés lehetőségét, s nem fél szexuális irányultsága miatt. Fogadalmát szellemi atyja, Elisha csókkal szentesíti, kifejezésre juttatva ezáltal az éterből jövő áldást. A regény utolsó mondataiban már egy magabiztos, érett Johnnal találkozunk, aki isteni kegyben részesült és imígyen szól: „Felkészültem... Jövök. Már úton vagyok.” (Baldwin 1953: 221)

A *Giovanni's Room* c. regényében az író a homoszexuális vágyat a maga természetes voltában ábrázolja. A tinédzser David és Joey közti romantikus

vonzalom egy együtt töltött hosszú nyári napot követő zuhanyozás közben alakul ki. David így írja le a történeteket: „Azt hiszem, hogy a zuhany alatt kezdődött. Tudom, hogy valami olyasmit éreztem, ahogy a kis, gőzös helyiségben egymás körül legyeskedtünk, és vizes törölközővel csapkodtuk egymást, amit azelőtt soha nem éreztem, s ami rejtélyes módon hozzá kapcsolódott. Emlékszem, hogy nagyon húzódoztam attól, hogy felöltözzek, s ezt a hőség számlájára írtam.” (Baldwin 1956: 12) E vonzalom nemi vággyá terebélyesedik aznap éjjelre. Joe poloskákra hivatkozva felébred és David elkezd incselkedni vele és lökdösi, mint már annyiszor korábban, de ez most más. Ismét David az, aki az alábbiakban ecseteli a történeteket. „Joey felemelte a fejét, miközben én lehajtottam az enyémet, mintegy véletlenül. És ekkor, életemben először szereztem tudomást egy másik ember testéről, illatáról. Összeölelekedtünk. Mindez olyan volt, mintha egy ritka, kimerült és pusztulásra ítélt madarat tartottam volna a kezemben, amelyre csodával határos módon találtam rá. Nagyon megijedtem. Biztos vagyok abban, hogy ő is félt, és becsuktuk a szemünket... De a rettentő és elviselhetetlen fájdalmat követően örömet éreztem; örömet okoztunk egymásnak azon az éjszakán. Legalábbis úgy tűnt akkor, hogy egy életen keresztül tudnám e szerelmi játékot játszani Joeyval.” (Baldwin 1956: 13–14) Joey és David szép és ártatlan szerelme szinte határtalan. Azonban reggel jó a felismerés, amikor a szerelmi légyott után David előtt világossá válik az, hogy Joey férfi, s ettől megrémül. „Meg akartam érinteni, hogy felébresszem, de valami megakadályozott. Hirtelen félni kezdtem. Talán mert annyira ártatlannak tűnt, ahogy ott feküdt. Tökéletesen megbízott bennem, talán mert sokkal kisebb volt nálam. A saját testem hatalmasnak és lehengerlőnek tűnt, és a bennem keletkező vágy óriásira nőtt. De mindenekelőtt félttem. A tudatomba hasított, hogy Joey fiú. Láttam erős combjait, a karját és lazán öklöbe szorított öklét. A testéből sugárzó erő, és rejtélyessége hirtelen megijesztett. Egy sötét barlanghoz hasonlított, melyben addig kínoznak, míg el nem érkezik az örületes pillanat, amikor mint férfi megszűnök létezni.” (Baldwin 1956: 14–15). Homoszexualitása előtérbe kerül és megijedtt attól, hogy e tettek veszélybe sodorják férfiasságát. David nem csupán maga miatt aggódik, hanem attól is tart, hogy homoszexuális cselekményei, amennyiben kiderülnek, hatással lesznek megözvegyült apjára is. „Ekkor apámra gondoltam, akinek rajtam kívül nem volt senkije sem a világon, mert anyám meghalt, amikor még kis gyermek voltam. Egy üreg keletkezett a fejemben, teli szöbeszédvel, javaslatokkal a félig hallott, félig elfelejtett, félig értett történetekről, melyek telis-tele voltak ocsmány szavakkal. Láttam az életemet leperegni abban a barlangban. Félttem. Sírní tudtam

volna a szégyentől és rémülettől, amiatt, hogy ez megtörtént velem és megtörténhetett bennem.” (Baldwin 1956: 15) Az előző este gyönyöre már a távoli múltba vészett. David elborzadt, amikor arra gondolt, hogy mekkora árat kell majd fizetnie a homoszexualitásról alkotott társadalmi felfogás miatt, mely élesen szemben állt a férfiasságról alkotott véleményekkel. Miután ráébred a Joeyval folytatott szerelmi viszony komolyságára és következményeire David úgy dönt, hogy korán reggel távozik, és érzései elől elmenekül. Hogy óvja magát egy jövőbeni homoszexuális élménytől, a férfiasságával vértetzi fel magát. Ezzel a stratégiával akarja távol tartani magát Joeytól és megvédeni önmagát. „Kitaláltam egy hosszú és teljesen igaztalan történetet egy lányról, akivel járok, és amikor az iskola elkezdődött, hozzácsapódtam egy idősebb és durvább emberekből álló bandához, és nagyon csúnyán viselkedtem Joeyval. És ez minél inkább elszomorította, annál undokabban viselkedtem vele.” (Baldwin 1956: 16) Bár ezzel a stratégiával elidegeníti magát Joeyt, örökre nem tudja elfojtani homoszexuális vágyát. A későbbiekben, a hadseregben alkohol hatására ismét feltámad benne a homoszexuális vágy. A legnagyobb próbatétel a számára az az időszak, amikor Európába megy, hogy ’megtalálja önmagát’. A mondás, miszerint ’az ember elfuthat, de nem rejtőzhet el’ teljesen igaz Davidre. Európában látszólag eljegyzi Hellát, aki azután Spanyolországba távozik, és David egyedül marad. Ekkor veti bele magát Párizs homoszexuális közegébe, ahol arra fogadnak, hogy mennyi ideig képes a látszatot fenntartani, ezért David közönyösséget színlel. „En továbbra is azt bizonygattam nekik is és magamnak is, hogy nem tartozom közéjük, miközben már sokszor voltam a társaságukban, de türelmes voltam és közönyösséget színleltem.” (Baldwin 1956: 32–33) Azonban a lepel hamarosan lehull, mert David megneheztel Jacquesra, egy belga születésű, amerikai homoszexuális fiúra. Önvédelem látszatát keltve elmeséli, hogyan fogta pártját Jacques az új csaposnak, Giovanninak, anélkül, hogy feltárta volna saját másságát. David elmondja, hogy „Jacques is meg én is tisztában voltunk vele, miközben utat törtünk a bárpult felé. Olyan volt, mintha mágneses mezőn jártunk volna, vagy egy izzó karikához közeledtünk volna, ami nem volt más, mint az új csapos. Ott állt, feketén és pimaszul, mint egy oroszlán, könyökövel a pénztárgépre támaszkodott, s ujjával az állát simogatva nézte a tömeget. Úgy tűnt, mintha az a hely lenne a hegy foka, mi pedig a tenger. Jacques azonnal magával ragadta. Azt is mondhatnám, hogy úgy éreztem, mintha készülne a hódításra. Éreztem, hogy toleránsnak kell lennem.” (Baldwin 1956: 39–41) Davidnek nem megértésre, hanem erősítésre van szüksége, mert belesteret Giovanniba. Szüntelenül küzd ez ellen, ellenáll Giovanni iránti von-

zalmának, és elmondja neki, hogy „ilyen formában” nem érdekli. Jacques látja, miként próbálja meg David leküzdeni a Giovanni iránt érzett vonzalmát, s rosszallását fejezi ki amiatt, hogy jobban kedveli a heteroszexualitását és ’makulátlan férfiasságát’ a csapos fiú iránt érzett vonzalmánál. Mivel David hajthatatlan marad, Jacques könyörögve kéri, hogy hagyjon fel a homoszexualitásról vallott keserű véleményével és vállalja a Giovannival való viszonyt. „Szeresd...szeresd és hagyd, hogy ő is szeressen. Gondolod, hogy van még valami a világon, ami igazán számít?” (Baldwin 1956: 77) David azonban képtelen változtatni a hozzáállásán és úgy érzi, hogy férfiassága kompromittálódik. Ahogy Giovanni szobája felé halad, az író feltárja a fejében kavargó gondolatokat. David nem képes leküzdeni a csapos fiú iránt érzett vonzalmát, és amikor egyedül maradnak, átengedi magát az érzelmeinek. „Bezárta az ajtót mögöttünk. Akkor egy pillanatra a fülhomályban egyszerűen csak bámultunk egymásra, kétségbeesve, megkönnyebbülve és levegő után kapkodtunk. Remegtem. Azt gondoltam, hogy ha nem nyitom ki rögtön az ajtót és megyek el innen, elvesztem. De azt is tudtam, hogy nem tudom kinyitni az ajtót. Tudtam, hogy túl késő már tennem valamit, ezért csak felsóhajtottam. Giovanni magához vont, belevetette magát a karjaimba, mintha azt akarta volna, hogy vigyem, és lassan magával húzott az ágyba. Belülről mindenem azt kiáltotta, hogy *Nem!* S közben teljes lényemmel azt sóhajtottam, hogy *Igen.*” (Baldwin 1956: 87)

Davidet kezdettől fogva kinszenvedés gyötri, mely a Giovanni iránt érzett vonzalma és a férfiassága megőrzése között feszülő ellentétén alapszik. Képtelen rá és nem is akarja beszennyezni ’makulátlan’ férfiasságát, melyet veszélybe sodorhat az olasz fiú iránt érzett vonzalma. Hogy elhitesse heteroszexualitását, azt állítja, hogy ők csupán szobatársak, és Giovanninak szeretője van, ezért van mindig távol. Amikor az olasz fiú azt tudakolja, hogy Davidet miért aggasztja, hogy homoszexualitására mások rájönnek, David a maradi társadalmi nézeteket okolja és a törvényt, amely kimondja, hogy „az emberek nagyon mocskos szavakkal jellemzik ezt a helyzetet. Mellesleg, az én országomban ez bünténynek számít, és én nem itt nőtem fel, hanem odaát.” (Baldwin 1956: 107) Végül is David az, aki képtelen felhagyni a férfiasságról alkotott elképzelésével. Ezt a tényt támasztja alá az utcán látott tengerész látványa is. „Volt egyszer egy tengerész, tiszta fehérbe volt öltözve és éppen a sugárúton haladt keresztül, furcsán imbolyogva, ahogy a tengerészek járni szoktak, reménykedő és fáradhatatlan volt, mert sietve kellett nagy dolgokat véghezvinnie. Bámultam őt, bár ezt nem is vettem észre, és azt kívántam, hogy bárcsak a helyében lehetnék. Valahogy úgy tűnt nekem, mintha fi-

atalabb, szőkébb és csinosabb lett volna, mint valamikor én, és férfiassága megkérdőjelezhetetlen volt éppen úgy, mint a bőre színe.” (Baldwin 1956: 121) David irigylésre méltónak találja az egyenruhás férfit és szeretne vele cserélni. Vágyik a ’kétségbevonhatatlan férfiasság’ adta biztonságra és kényelemre. Számára ez a biztonság kíváncsi és egyedül ez számított, dacára a Giovannihoz fűződő érzéseinek. Ismét vissza szeretne zökkenni ebbe az ártatlan állapotba. Szakít az olasz fiúval megtudván, hogy Hella hamarosan haza fog térni. Hogy megbizonyosodjon arról, hogy képes-e még férfiként viselkedni, férfiasságát egy asszonyon próbálja tesztelni. Hella hazatérte után három napig kerüli Giovanni, majd közli vele, hogy véget vet a kapcsolatuknak. Ekkor tudatosul az olasz csapos fiúban, hogy még az iránta érzett szerelem sem tudta megtörni David férfiasságát. „Soha nem tudtam igazán közel kerülni hozzád...te valójában soha nem voltál itt. Azt nem hiszem, hogy hazudtál nekem, de tudom, hogy soha nem mondtad meg nekem az igazat – de miért?” (Baldwin 1956: 181). David kezdetben titkolja az igazat a fiú előtt, de mivel az ragaszkodik hozzá, elmondja neki, hogy miért kell elhagynia őt s így kiált fel: „Miféle élete lehet két férfinak egymással?” (Baldwin 1956: 188). Homoszexuális viszonyuknak nem sok jövőt jósolt és nem tud együtt élni a társadalom megvetésével sem. Soha nem kötelezte el magát teljesen e homoszexuális kapcsolattal, mivel nem tudott megbékélni azzal a nézettel, amely az azonos neműek szerelmét deviáns és erkölcsstelen viselkedésnek tartotta. David számára mindenekelőtt a férfiasság tisztelete volt a fontos. A Giovanni iránt érzett szerelme nem érte meg azt a biztonságot, amit a megkérdőjelezhetetlen férfiasság nyújtott neki. Jobbnak véli a házasság intézményét Hellával. Az olasz csapos fiúval folytatott viszonyát egy homoszexuális kalandnak fogja fel, abban a tudatban, hogy visszatérhet a heteroszexualitás nyújtotta biztonságba, és tisztességbe. Giovanni megértette, hogy a szerelem mindkét nemben kialakulhat. Mivel korábban saját magának is volt felesége, eljut a nemiség ingatag voltának felismeréséig és elveti azt a feltételezést, hogy a szexuális vonzalom a nemiség függvénye. David azonban szerelmüket elfogadhatatlannak tartja. Ahogy azt Baldwin többször is kifejtette, a regény tulajdonképpen önmagunk elfogadásáról szól. David képtelen arra, hogy elfogadjon a Giovanni iránt érzett szerelmet, valamint azt a testi, romantikus és nemi vonzalmat, amit az azonos neműek iránt érez. A társadalom és önmaga által elfogadott heteroszexualitás és homoszexuális érzelmei csapdájában vergődik. Képtelen feloldani ezt a kiüttalan helyzetet, mert nem tudja felvállalni saját szexuális érzelmeit, s emiatt élete és szerelme nem hitelt érdemlőek. A regény semmilyen módon nem nevezhető pornográfikának.

Nem enged szabad utat a szexualitás ünneplésének, bár állandóan tanúi vagyunk a szereplők szexuális életének.

Harmadik regényében, melynek címe *Another Country* (Baldwin 1962), Baldwin a férfiasság nyomasztó voltát ábrázolja az azonos neműek homoszexuális vonzalmának tükrében. A regény központi témája itt is a nemiség képlékeny volta, a férfiasság túlzott kordába szorításának mesterkéltisége a heteroszexualitás szabályai között. A regény az 1950-es években New York Greenwich Village nevű kerületében játszódik, ahol népszerű volt a szexuális kísérletezés. Az író azt próbálja bemutatni, hogy a homoszexualitás nem más, mint a nemiség megnyilvánulásának egy másik formája. Ahogy előző regényében David megpróbál ellenállni homoszexuális vágyainak, itt Rufus, egy fekete-amerikai zenész teszi ugyanezt. Amikor rájön arra, hogy Eric, aki egy délről származó, fehérbőrű, homoszexuális férfi, vonzódik hozzá, először kicsikarja belőle a vallomást, majd pedig elutasítja. Azonban Giovanninhoz hasonlóan Rufus sem képes ellenállni Eric utáni vágyódásának. Bár ezt férfiúhoz méltatlannak tartja, érzéseinek nem képes gátat szabni. „Odament Erichez és a vállára tette a kezét. Nem tudta, hogy mit mondjon, vagy mit csináljon. De ahogy a keze Eric vállán nyugodott, vonzalom, erő és kíváncsiság gabalyodott össze benne egy rejtett, előre nem látható erőszakkal, ami egy kicsit megijesztette. Kezével, mellyel Ericet karnyújtásnyi távolságban akarta tartani, magához húzta. Nem volt képes megfékezni a megindult áramlatot.” (Baldwin 1962: 46) Baldwin a természetes vágyat, legyen az akár homoszexuális, ábrázolja, amikor Rufus átengedi magát az érzelmeinek. A kapcsolatuk továbbfejlődésével nem képes elfogadni a neki szánt szerepet és sértegeti Ericet. Úgy bánik vele, mint egy nővel, mert nem tudja elfogadni őt, mint férfit. Megbünteti, mert kényelmetlen számára ez a homoszexuális viszony. Davidhez hasonlóan Rufus is attól fél, hogy ez a homoszexuális viszony ártalmas lesz férfiasságára. Kezdetől fogva neheztel Ericre, megkívánja, majd később megveti, mert ezt megengedte. Képtelen elfogadni a homoszexuális viszonyban rá osztott szerepet és meg kell fosztania Ericet a férfiasságától, hogy elviselhetővé tegye a kapcsolatot a maga számára. Ily módon tesz különbséget közte, aki elfogadja homoszexuális mivoltát és saját maga között. Rufus kisajátítja magának a túlzott férfiasságot, amivel gyakran illetik a fekete-amerikai férfiakat. E stratégiája a Leonával, egy délről származó fehér nővel való durva bánásmódban is megnyilvánul. Őt fizikailag is megbecsteleníti egy kemény macsó alakjában. A szexet fegyverként használja Leona ellen, aki ebbe beleőrül, és gyűlölettel súlyosbított neurózisa öngyilkosságba kergeti. Vivaldo, Rufus legjobb barátja, az öngyilkosság előtti

éjszakán felkeresi őt otthonában, miután egy hónapig felé sem nézett. Rufus gyenge idegállapotban van, és Vivaldo nem meri kimutatni az iránta érzett ragaszkodását, mert fél, hogy Rufus, aki maga is 'homokos', ezt homoszexuális közeledésnek értelmezi. Húzódozása a saját nemiségének és barátjához való vonzódásának megoldatlan kérdéseit is felveti. Baldwin a regényben kifejezésre juttatja a nemiség összetettségét, mely szemben áll a homoszexualitás és heteroszexualitás kötelező szétválasztásának törvényével és a férfiaság korlátozásával. Az író a képlékeny szexualitást több szereplőn is bemutatja. Az egyik Vivaldo, aki szüntelenül heteroszexualitását hangoztatja, azonban az utolsó estén Rufusnak kifejti, mennyire ellenére van a férfiúi szexualitás korlátok közé szorítása. Barátja zavarban van Vivaldo homoszexuális viselkedése miatt és megkérdezi tőle, hogy gondolta-e valaha, hogy ő [Rufus] homokos. Vivaldo azonnal válaszol a kérdésre: „Mindannyian ugyanazon az utcán járunk le-fel. Utcából nincs nagyon sok. Csak bennünket arra tanítottak, hogy hazudjunk, és alig tudjuk megállapítani, hogy hol is vagyunk.” (Baldwin 1962: 52) A válasz azt sugallja, hogy a férfiak némelyike homoszexuális, de nincsen bátorságuk ezt bevallani, mert ez ellenkezik férfi mivoltukkal. Maga Vivaldo is ezek közé tartozik. Rufus halála után is fennen hangoztatja heteroszexualitását, ám amikor alkalma nyílik homoszexuális kapcsolatra, őszintén bevallja, hogy a múltban már volt efféle kapcsolata. A nemiség ingatag voltát lépten-nyomon felfedezhetjük Baldwin eme regényében, így Rufus és Eric, Rufus és Leona, Vivaldo és Ida, Vivaldo és Eric, Eric és Yves, Eric és Cass kapcsolatában. Ezek a hetero- és homoszexuális kapcsolatok csak tovább erősítik a vágy összetettségét. Eric homoszexuális és heteroszexuális kapcsolatai irányadóak e tekintetben, mert Eric túl kényelmes ahhoz, hogy ráébredjen arra, hogy a vonzalom mindkét nem irányában feltámadhat. Donald B. Gibson alátámasztja Eric ilyesfajta jellemzését, amikor azt állítja, hogy „ha feltesszük a kérdést, hogy miért ábrázolja az író Ericet a legmegértőbb és legjobban alkalmazkodó jellemként, úgy tűnhet, hogy Eric egyszerűen nem törődik a nemi hovatartozással.” (Gibson 1975: 12) Több kritikus Gibsonnal együtt úgy véli, hogy Baldwin számára az alapvető nemi kategória a heteroszexualitás. A szociológus Franklin pedig azzal érvel, hogy a férfiasság fogalmát ki kellene bővíteni úgy, hogy az magába foglalja mind a hetero- mind pedig a homoszexualitást, mivel mindkettő a férfinem valós voltának és bonyolultságának a része. (Franklin 1984: 168) E tekintetben Baldwin is eléri a célját akkor, amikor a homoszexualitást úgy ábrázolja, mint a nemiségnek egy adott időben történő, de nem deviáns kifejeződését. Vivaldo rájön arra, hogy a vágyai nem nemhez kötöttek. Erickkel

való kapcsolatában újraértékeli az azonos neműek iránti vágyról alkotott nézeteit. Ezt nem találja olyan kétségbeejtőnek többé, mint korábban. „A két férfi közötti kapcsolatot megalázónak és lealacsonyítónak tartotta, még egy elhasznált zsebkendőnél is kevesebbre becsülte, azonban Eric iránt nem ez volt az érzése.” (Baldwin 1962: 384) Baldwin a férfiak közötti szexuális viszonyt egészségesnek és természetesnek tartja, szembehelyezkedve a társadalom véleményével, amely a heteroszexualitást tartja természetesnek és a homoszexualitást pedig deviánsnak.

Utolsó regényében, melynek címe *Just Above My Head* (1978) Baldwin a férfiak közti viszony természetes voltának egy újabb szintjét ábrázolja, amikor a homoszexualitást a nemiség kifejeződésének nem csupán egy adott időben való, hanem állandó megnyilvánulási formájának tekinti. A homoszexualitásról alkotott nézeteinek Rufus halála az *Another Country* c. regényben, a *Just Above My Head* c. regényben pedig Arthur, egy neves gospel énekes halála szolgál alapul. E regényben már a biszexualitást tartja természetes állapotnak, melyet úgy ér el, hogy Arthur haláláról a heteroszexuális testvér, Hall számol be, ennek hitelességét azonban nem mindenki fogadja el. Eleanor Traylor azzal érvel, hogy Hall, mint elbeszélő tanú, valójában a saját történetét meséli el. (Traylor 1989: 103) Hall jól ismerte a testvérét. Arthur elég hamar bevallja neki homoszexuális érzelmeit, és egy kocsmában mutatja meg számára az élet eme másik oldalát. Ekkor hatalmas kő esik le Hall szívéből, mert a testvére homoszexualitása már nagyon régóta teherként nehezedett rá. Hall valójában akkor szembesül igazán Arthur homoszexualitásával, amikor fia, Tony felteszi a kérdést, hogy milyen is volt valójában a nagybátyja. A válasz pedig „homokos”. (Baldwin 1978: 36) Ez volt az a téma, amit mindig is igyekezett elkerülni. Most azonban teljes őszinteséggel beszél róla. „Arthur sok emberrel hált – főleg férfiakkal, de nem mindig... Te az igazságot akarod tudni, és én ezt próbálom neked elmondani. Hadd mondjam el neked, gyermekem, hogy én büszke vagyok a testvéremre, a te nagybátyádra és a halálom órájáig az leszek. Neked is ezt kell tenned. Akármilyen 'homokos' is volt a nagybátyád, és még sok más is, de nem volt senkiházi.” (Baldwin 1978: 36–37) Ezáltal Hall nem csak a szeretetét fejezi ki Arthur iránt, hanem el is veti a sztereotíp és becsmérlő, a homoszexuálisokra használt kifejezést, mely egyben megfosztja őket férfiasságtól. Arthur igazi férfi volt és egy férfinak becsületesnek kell lennie azokkal, akiket szeret, és fel kell tárnia előttük nemi irányultságát. Hall erre tanítja a fiát is. A könyv narrátora, Hall elmeséli Arthur első kapcsolatát a kvartett egyik tagjával, Crunchsal. E kapcsolat akkor bontakozott ki, amikor Alabamában turnéztak. Egy intim pillá-

natban, amikor Crunch az anyjáról beszél, aki híján volt az önbecsülésnek, már másképpen tekintenek egymásra, úgy, ahogy azelőtt még soha. Ez az egymás iránti vonzalom spontán alakul ki bennük. E szerelem fizikai megnyilvánulása pont olyan, mint ahogy az egy heteroszexuális szerelemben történik. Crunch önmagát nőies férfinak vallja. Bár Arthur jellemrajzában az elpuhultság az irányadó, Baldwin mégsem úgy ábrázolja őt, mint egy férfiatlan homoszexuálist. Arthur a testvére előtt kifigurázza az elnőiesedett férfi alakját, azonban a Crunchsal való viszonyában az író a két férfi közt fennálló homoszexuális viszony természetességét igyekszik ábrázolni, lebontani azt a misztikumot és negatív hozzáállást, ahogyan a társadalom két férfi viszonyáról vélekedik. E viszony fizikai megnyilvánulása mind Arthurt mind pedig Cruncht nyugtalanítja, azonban ennek ábrázolásában Baldwin mellőz mindenfajta devianciát és erkölcstelenséget, pusztán örömteli egyesülésüket mutatja be. „Ezt a titkot rejtegetniük kell a többiek elől. Ez furcsa és új, még fáj is egy kicsit, mert az igazság az, hogy szeretnének felállni és felkiáltani. *Hé, gyerekek, tudjátok, mi történt? Nem kiálthatják, hogy halleluja!* Nem merik kiáltani, hogy hozsanna. Mégis egy hatalmas és fájó öröm szakad ki az ágyé-kukból.” (Baldwin 1978: 191) Szerelmük szépsége néma marad, mert ez egy olyan szerelem, amelyet nem nevezhetnek a nevének, nem kiálthatják világga, melynek tisztasága valójában akkor mutatkozik meg igazán, amikor azt külső erők megzavarják. Webster, a bizalmaskodó menedzser tudni akarja, hogy mi folyik kettejük között, hogy annyira közel kerültek egymáshoz. Azzal fenyegetőzik, hogy külön helyiségbe költözteti mindkettőjüket, ha nem közlik vele az igazságot, azonban Crunch helyre teszi őt, mondván „Nem fogsz te itt változtatni semmin, te csúszó-mászó anyaszomorító... agyba-főbe verlek, ha megpróbálsz. És elmondom mindenkinek, hogy mit csináltál. Te még nem tudod, hogy mit fogok tenni. Mindenesetre hazamegyünk, buzikám, és nem lesz rád többé szükségünk... És mondom neked még valamit, ha egy rossz szót mersz szólni a partneremre, vagy megpróbálsz kezdet emelni Arthurra, nem marad nyelved, sem kezdet, sem pedig segged, és rettentő szánalmas helyzetben találod majd magad.” (Baldwin 1978: 212). Crunch nem akarja, hogy Arthurral való viszonyát a kéjsóvár Webster tönkretegye. Arthur és Crunch szerelmét Baldwin a heteroszexuális kapcsolatokkal hasonlítja össze. Miután Júliával testi kapcsolatot létesített, Crunch számára világossá válik, hogy Arthur iránt érzett szerelme mennyivel különb, annak ellenére, hogy ez egy homoszexuális kapcsolat, mind érzelmi, mind pedig spirituális tekintetben. Baldwin nemtől függetlenül e kapcsolat komolyságát hangsúlyozza, mely nem csupán egy múló szeszély vagy kísérletezés. Azonban ez a kapcsos-

lat is véget ér, mert Crunch nem tudja elfogadni e homoszexuális kapcsolatban vállalt szerepét csakúgy, mint David a *Giovanni's Room* című regényben, mert az veszélyezteti a férfiasságát. Ez a szakítás azt követően történik, hogy hazatér Koreából. Bár a történetet Hall meséli el, ő más szerepet is játszik a regényben. Ő az új ember mintapéldánya, aki elégedett mind a nemiségével, mind pedig férfiasságával ahhoz, hogy elfogadja a homoszexualitás tényét még akkor is, ha ez őt nem érinti. Becsületesen és egyenesen beszél a fiával Arthur homoszexualitásáról. Bízik férfiasságában, pedig korábban neki is voltak homoszexuális élményei. A fiával, Tonyval folytatott beszélgetése során erről így tesz említést: „Anyád előtt sok nővel ágyba bújtam... főleg nőkkel, de a hadseregben túl fiatal voltam és nem mindig ezt tettem.” (Baldwin 1978: 36–37) A II. világháborúból való hazatérte után felidézi találkozásait és az érzéseit. Megvallja az igazat arról, hogy a vágy nem a nemi hovatartozás függvénye. Szerinte az esztétikai megjelenés elsősorban az, ami miatt vonzódnak egymáshoz az emberek és ez nemtől független. Emiatt barátkozik Sidneyvel, a csapossal is. Ez a kapcsolat maradandóbb, mint a barátnőjével, Marthával való kapcsolat. Arthur és Crunch kapcsolata nyilvánvaló a kvartett további két tagja előtt. Lelkesen veszik ezt tudomásul, és mindkettejüket Rómeónak nevezik. (Baldwin 1978: 210) Crunch és Red unokatestvérként szeretik és 'szívemnek' nevezik egymást. Ez a szóhasználat nem véletlen Baldwin részéről. Más férfiak 'szívbeli jó barátjuknak' hívják egymást, de a *szívem* elnevezés ösztönösen érzelmi telítettségű, mondja Carson (2000: 218). Peanut és Red, a kvartett további két tagja együtt nőttek fel, miután Peanut anyja gyermekszülésben meghalt. Ők is szívinek hívják egymást. Egy intim pillanatban mind a ketten együtt maszturbálnak. Peanut megosztja ezt az élményét Arthurral és Hallal, ami önmagában is szokatlan, és tettükkel szintén bizonyítják nyíltságukat. Habár e cselekedetük merőben ellentmond a férfiasság íratlan szabályainak, ilyen módon is kifejezik egymás iránti rajongásukat. Ezzel Baldwin azt is igyekszik bizonyítani, hogy a homoszexuális tevékenység lehet egyfajta gyógyír is.

A Tell Me How Long the Train Has Been Gone (Baldwin 1968) c. regényben Leo, egy afro-amerikai színész, segít bátyjának, Calebnek maszturbálni, akin spirituális sebet ejtett a börtönbeli megaláztatás, amit egy fehér ember általi szexuális zaklatás okozott, – bár ennek részleteibe nem avatja be Leot. A regényben Baldwin egy olyan világról álmodik, ahol nem éri megaláztatás és megvetés azokat, akik szabadon azt tehetik, ami jólesik nekik. A férfiak közti kapcsolat bemutatásakor az író hisz abban, hogy a férfiaknak saját maguknak kell meghatározniuk a többi férfival egyetértésben, hogy való-

jában mit jelent a férfiasság, és minden ezzel ellenkezőt el kell, hogy vessenek, mondja Carson, az író kritikusa (Carson 2000: 231). Christopherre, egy fiatal, afro-amerikai aktivistára, aki a forradalmi változás szükségessége mellett kötelezte el magát, a megváltó szerepe hárul. Maga a név is a megváltásra utal.

Összegzés

Az említett regényekben Baldwin támadja azokat, akik ellenzői a férfiak egymás iránti vonzódásának, mivel szerinte nem veszik figyelembe az ember nemiségének bonyolult voltát. Végso célja az, hogy bemutassa az efféle élmények természetességét és elutasítja azokat a sztereotípiákat és téveszméket, amelyek szembehelyezkednek a homoszexualitás realitásával.

Baldwin üzenete fogalmazódik meg az *Another Country* című regényben, melyben olyan helyre és időre vágyik, ahol az embereket nem üldözik szexuális irányultságuk miatt, hanem a maguk valójában fogadják el őket. Ez az elvágódás olvasható ki valamennyi itt tárgyalt regényben, mert az író egy másik országra vágyik, mely ott van elérhető közelségben.

Irodalom

- Baldwin, J. (1956): *Giovanni's Room*. New York.
Baldwin, J. (1962): *Another Country*. New York.
Baldwin, J. (1965): *The Outing*. In: *Going to Meet the Man*. New York.
Baldwin, J. (1968): *Tell Me How Long the Trains Been Gone*. New York.
Baldwin, J. (1978): *Just Above My Head*. New York.
Baldwin, J. (1989): "Preservation Of Innocence". In: *Out/Look* 2.2: 40–45.
Baldwin, J. (1953): *Go Tell It On the Mountain*. New York.
Baldwin, J. (1963): *Nobody Knows My Name*. New York.
Carson, W. J. (2000): *Manhood, Musicality, and Male Bonding in Just Above My Head*. In: Miller, D. Quentin, (ed.): *Reviewing James Baldwin*. Philadelphia.
Cleaver, E. (1968): *Soul On Ice*. New York.
Cone, J. H. (1970): *A Black Theology of Liberation*. Philadelphia.
Dixon, M. (1989): *This Light, This Fire, This Time: James Arthur Baldwin*. *Out/look* 2.2: 38–39.
Franklin, C. (1984): *The Changing Definition of Masculinity*. New York.
Gibson, D. B. (1975): *James Baldwin: The Political Anatomy of Space*. In: O'Daniel, Therman B. (ed.): *James Baldwin: A Critical Evaluation*. Washington DC: 3–18.
Taylor, E. W. (1989): *I Hear Music In the Air: James Baldwin's Just Above My Head*. In: Troupe, Q. (ed.): *James Baldwin: The Legacy*. New York: 95–106

Tóth, L. (1994): *A modern kori homoszexualitás néhány kérdése*. In: Tóth, L. (szerk.): *A homoszexualitásról*. Budapest.

Troupe, Q. (ed.) (1989): *James Baldwin: The Legacy*. New York.

A cikkben szereplő regényrészletek a saját fordításaim.

Nemes szenvedélyek
Gogol „Tarasz Buljba” című regényében,
avagy a nyugat- és kelet-európai romantikus irodalom
rövid komparatív elemzése¹
LÁSZTITY NIKOLA

Bevezetés

Szerb Antal *„A világirodalom története”* c. könyvében (1941) a közép-kelet-európai romantikus irodalmakat összefoglalóan „a kisebb romantikus irodalmak” cím alatt a korszakot záró fejezetben tárgyalja. Ezen belül a közép-kelet-európai térségből csak a lengyel romantikusokat (Mickiewicz, Slowacki, Kraszewski) említi. Azóta az irodalomtörténet és irodalomkritika jelentős figyelmet szentelt a térség többi országának is. A kelet-európai irodalmak romantikus korszakának összefoglaló értékeléseként Bojtár Endre (1983) azt emeli ki, hogy ebben az időszakban ezen országoknak: „sikertelt belépniük a goethei értelemben vett világirodalomba”. A XIX. század ezen időszakában Európa e részén egész plejádja születik a világirodalmi rangú íróknak-költőknek (Puskin, Lermontov, Mickiewicz, Slowacki, Nynek Macha, Sevcsenko, Botev és nem utolsósorban a magyar Vörösmarty és Petőfi). Bár a kelet-európai romantika kialakulásában a nyugat-európai hatás nagy szerepet játszott, a felvilágosodás megkésettisége (Nyugat-Európa-hoz viszonyítva), a romantika korszakának egybeesése a nemzet megújulásáért, függetlenségéért folyó harccal az azonosságok mellett speciális jellemzőket is ad a kelet-európai romanticizmusnak.

Milosevits Péter *„A szerb irodalom története”* című összefoglaló művében (1998) a nyugat- és kelet-európai romantika közötti különbség szemléltetésére a német August von Platen-től és a magyar Petőfi Sándortól idéz egy-egy verséből:

*Ki a szépet szemtől-szembe látta.
Életét már halálba-vetette,
Nem való a föld szolgálatára,*

¹ Ez a munka számottevő részben a Magyar Ösztöndíj Bizottság támogatásával készült.

*Mégis reszket, ha közel a veszte,
ki a szépet szemtől-szembe látta.*

(részlet a Tristan c. versből; Weöres Sándor fordítása)

*Ne fogjon senki könnyelműen
A hurok pengetésihez!
Nagy munkát vállal az magára,
Ki most kezébe lantot vesz.
Ha nem tudsz mást, mint eldalolni
Saját fájdalmad és örömod:
Nincs rád szüksége a világnak,
S ezért a szent fát félretedd.*

(Petőfi Sándor: A XIX. század költői)

A két versrészlet két romantikus hőstípust mutat be. Az első a felvilágosodás „észszerű” világának tagadása – ha valami értelmeset akarunk csinálni a földön, el kell menni a világ végére, ki a civilizációból – míg utóbbi fő tartalma a nemzet, a nép vágyainak, szabadságának aktuális elérése vagy kivívása a hazai vagy idegen zsarnokság ellen.

Társadalmi-politikai fellendülések idején a nép szabadságküzdelmének egyik vezetője a jellemző romantikus hős. Ehhez a típushoz kapcsolódik az a vélemény, hogy a költőnek, művésznak mifelénk más, több a szerepe mint mondjuk Nyugat-Európában. A másik, elsősorban Nyugat-Európában jellemző típus a cselekvés apályának a hőse, akit a világidegenség, meg hasonlottság és kívül rekedtség jellemez.

Gogol romantikus korszakához kapcsolható kisregényének hősei: Tarasz Buljba, a kozák vezér és fiai, Osztap és Andrej, akik a lengyelek elleni, az orosz és ukrán földek felszabadításáért folyó háború résztvevői. Felvethető, hogy Byron példája, aki nyugat-európai romantikus létére fegyverrel küzdött a görög nép szabadságáért és Hölderliné, aki egy regényében (*Hyperion*) rajzolta meg alakját, ellentmond az előbbieken vázolt különbségtételnek. Ha azonban az angol lírikusnak nemcsak élete ezen záró szakaszát nézzük, hanem egész életművét, akkor megerősíthetjük az előzőekben vázolt általános megállapítást. Így pl. Byron verses regénye a „*Childe Harold zárándok útja*” viszont egy olyan hőst mutat be, akit az individualizmus, kiábrándultság mellett a sivárság, a közepszer és a zsarnokság elleni lázadás jellemez. Ez az ember nem tud mit kezdeni a világgal, felette áll, de benne élni kényszerül.

A „Tarasz Buljba” hősei, mint a közép-kelet-európai romantikus irodalom hősei

Az író ebben a XV. század végén és a XVI. század elején lezajlott eseményeket ír le. Azonban – mint az a népi énekekben szokásos – a történetben olyan hősök is szerepelnek, akik későbbi időkben éltek. Gogol két társadalmat állít egymással szembe. Az egyik a zaporozsjei kozákok köztársasága a maga szabad és egyenjogú tagjaival, akik életük árán is megvédik a szabadságot és hazájukat. A másik a lengyel nemesi társadalom, amelynek elismeri ugyan az író az erényeit, de rámutat arra, hogy a hatalom és gazdagság utáni vágy a lengyel társadalomban függőséget és gazdasági egyenlőtlenséget okoz. A harc a két tábor között nemcsak a nemzeti szabadságért folyik, hanem az egyéni szabadság két szemlélete között is.

Gogol regényében a hősöket nem az alantas pátosz, nem a felelősségteljes intellektualitás (Bahtyin 1997) de nem is a becsület vezérli, hanem a nemes szenvedély.

A nemes szenvedély mint motiváló erő megtalálható az ókori görög és a klasszicista esztétikában is, de csak a romantika emeli, teszi meg azt domináns erőnek a jellemek kialakításakor, a cselekmény bonyolításában és végkifejletében.

A nyugat-európai romantika a nemes szenvedélyek hordozóit egyrészt kivételes emberekre korlátozza. Ezek lehetnek istenek és költők, tündérek és boszorkányok, szörnyetegek és örültek (Childe Harold, Prométheusz, Quasimodo, Esmeralda). Másrészt e nemes szenvedélyeket hordozó hősöket alantas ösztönökkel és iróniával ellentételezi (Faust, Jean Valjean).

Mindez nem jellemző a kelet- és közép-európai irodalmakra. Itt a nemes pátosztól egyenes vonalú út vezet a magas mimézishez (Bahtyin 1997) a passzivitástól, útkeresésétől, a népi idilltől a hősi tettig; az iróniának, az alantas váagnak ebben a felfogásban nincs helye.

Tarasz Buljba, a kozák vezér, fiai, Osztap és Andrej, diákéveik befejezése után a kozák mindennapokat élik, ahonnan kiragadja őket a lengyelek elleni háború, ahol életüket vesztik. Az idősebbik fiú, Osztap az orosz és ukrán földek felszabadításáért áldozza életét, vállalva apja mellett. Osztap tehát, hűen és méltósággal viseli méltányos sorsát (Spiró 1986). De Hamlettel és Antigónéval ellentétben nem isteni ‘parancsra’, mintegy önkívületben, megszállottként cselekszik, hanem hazaszeretettől és szabadságvágytól vezérelve.

Andrej pedig, Osztappal ellentétben, szerelemtől ittasan cselekszik, és ezáltal a neki rendelt sorsot nem vállalja. A lengyel lány iránti szerelmében odáig jut el, hogy a lengyelekkel együtt küzd az oroszok és kozákok ellen. Érzelmei ellen Andrej nem harcol, nem tagadja meg ezt a szenvedélyt, így végül a harcokban leli halálát.

Gogol sem morálisan sem emberileg nem ítéli el Andrejt, ellentétben Homérosszal, aki elítéli Páriszt, mert semmibe vette az istenek többségének tanácsát, személyét és az értékeket, amelyeket ők képviselnek.

Gogol nem tekinti Andrejt sem gyávának sem gyengének. Azért nem tulajdonít neki ilyen tulajdonságokat, mert Gogolnak nem a divinális parancs a mérvadó, hanem a szabad egyéniség és a nemes szenvedélyek összessége. A szerelem a hazaszeretettel egyenrangú szenvedély nemcsak Gogolnál, hanem a kelet-közép-európai romantika által kialakított immanens poetikában is.

Ennek az álláspontnak csak L'udovit Stúr (1937), szlovák irodalomkritikus személyében támad ellenzője. Az ő értékrendszerében a hazaszeretet, testvérszeretet, a szabadságszeretet és az igazságvágy elsőbbséget élvez a szerelem, a barátság, a hűség és a hősiesség előtt.

A szerelemnek – Stúr (1937) szerint – csak irodalmi fogásként lehet szerepe a hős életében, a szerelem csak mint legyőzött szenvedély és kísértés lehet jelen a műben. Azonban Stúr sem tekinti a szerelmet a gyengeség és a gyávaság velejárójának, csak tragikusnak és károsnak a nemzeti közösség szempontjából, ha az győzedelmeskedik a hazaszeretet felett. Ezután nem is csodálkozhatunk azon, hogy Gogol Andrejt nem látja sem gonosztevőnek sem alávaló embernek. De a regény vége felé, bukása és halála előtt, Andrejt meghasonlott és elveszett embernek mutatja az író.

Mindezek ellenére a nemes szenvedélyek, karöltve a hübriszel (becsvággyal) és az istenek iránti kegyelettel nem merítik ki a regény hőseinek ábrázolt szubjektumait, mint az Iliasz alakjainál. A kozákok és a főhősök érzelmei, gesztusai és kedélye a népies idillben az alsó mimetikus módban –, Bahtinnal élve – a maximális kontaktus zónájában vannak. Ezek az emberek tudnak sírni és nevetni, elérzékenyülni és meghatódni, szitkozódni és verekedni, méltósággal viselni sorsukat, gyengeségüket és tehetetlenségüket, az alsó nemes mimézis szellemében.

Végül felvetődik a kérdés: Mi teszi Gogolnál szükségessé a klasszikus emberkép illetén való kibővítését? (Popper 2007: 25). A választ nem a korszak poetikájában kell keresni, hanem a kor ideológiájában. A nemzeti megújulás, a pánszlávizmus korszakában íródik a mű. Ez pedig megköveteli, hogy a születendő nemzet vezére, a vátesz, a népből való legyen, és ez meg

is látszódjék rajta, a gesztusoktól a mentalitásáig. A nemzet vezérének, tehát, mint a nép fiának, közvetlenné, egyszerűvé, őszintévé és esendővé kell válnia.

A vezető familiarizálásán túl a művésztől megkövetelik, hogy a nép minden egyes fiát és leányát a nemes szenvedélyek, főként a hazaszeretet és a szabadságvágy hassa át, mert csak a nemzeti öntudatra ébredt nép tudja kivívni szabadságát.

A nemzeti ideológia azonban nem kiforrott eszmerendszerként hat a kelet-európai romantika műveire. Éppen az ellenkezője történt. A felvilágosodás és a herderizmus kidolgozatlan nemzet koncepcióit a romantikus műalkotások formálják irodalmi világképpé, és teszik azt hozzáférhetővé a tömegek számára, az általuk teremtett nemzeti ideológiák pedig beépülnek a német romantikus gondolkodás alapjaiba.

Ezt a jelenséget jól illusztrálja Senoa „Parasztháború” és Gogol „Tarasz Buljba” c. regényeiben az aktivitás és passzivitás archetípusa; a passzív aktívvá, vagy az aktív passzívvá válása. Az Iliászban is megtaláljuk ezt az archetípust (lásd Achilleus visszavonulása), de Gogol és Senoa regénye esetében teljesen más a fordulat motivációja.

Achilleus önző érdektől vezérelve vonul vissza a harcból, haragszik Agamemnonra, aki elvette rabnőjét, a hadizsákmányból őt illető részét. Senoa regényében a parasztság szociális tudatlanságában gyökerezik a passzivitás, az aktív fellépés az erkölcsi és az emberi méltóság semmibe vétele miatt következik be.

Tarasz Buljba azért indítja meg a háborút a lengyel nemesség ellen, hogy fiai dicsőséget szerezzenek a harcokban, részben pedig azért, hogy megvédjék a pravoszláv oroszokat, ukránokat a lengyelek túlkapásaitól. Andrejt a szerelem bénítja meg, sodorja az árulásba, amivel nem is szembesül. Bár a lengyelek oldalán harcol, nem a győzelmet keresi, hanem, ha öntudatlanul is, a halált.

A mindenkori ‘jóért’ – legyen az relatív vagy abszolút – folytatott harccal szembeni passzivitás irodalmi archetípusát a nemzeti ideológiák közé emeli a romantikus gondolkodó. Ennek kiváltója lehet – amint ezt az előzőekben kifejtettük – az önzés, a hiúság és büszkeség, a tudatlanság, a kiábrándultság és szellemi arisztokratizmus, gyávaság, vagy a szenvedélyes szerelem.

A romantikus művészek és a romantika teoretikusai szerint a széthúzás, a pártoskodás, a nemzeti ügy iránt tanúsított közömbösség gátat emel a nemzeti szabadságharc kibontakozása és a nemzet öntudatra ébredése elé. A kollek-

tív passzivitás metaforájává az álmodó nép képe vált, amelyet a költőnek, a nemzeti bárdnak fel kell ébresztetni és cselekvésre sarkalni.

A jellemábrázolás összetettsége ellenére, a kelet-közép-európai irodalmakban a fekete-fehér technika érvényesül az emberkép kialakításában, amely kiélezi a nemzeti ideológiák szélsőségesességét és kizárólagosságát. A mi emberi kvalitásaink jók, az ellenséges nemzet emberi jellemzői és értékei rosszak (Popper 2007: 25). Ennek következtében az orosz irodalomban, a romantikát meghaladó művekben is, tovább él a xenophobia (lengyelek, németek, zsidók), mint a többi kelet- és közép-európai irodalomban, mégha az orosz realizmusban el is tűnik az egyoldalú önfelmagasztalás.

Összefoglalás

Dolgozatunk végéhez értünk. Itt az idő, hogy összefoglaljuk írásunk mondanivalóját. Három dolgot állítunk:

1. Kelet- és Nyugat-Európa romantikája, látszólagos különbségeik ellenére, egy mélyebb szinten, nagyon is egyező. A két áramlat lélekrajzai mindenkor vagy a fekete-fehér technika, vagy az autonóm egyén és a heteronóm (Stúr 1937) társadalom ellentét-párján alapszik. A fekete-fehér ábrázolásból következően a főhősök jobbak, szebbek és érzékenyebbek, egyszerűbbek és sajnálatra méltóbbak mint a mellékalakok.

Ezzel párhuzamos a konvenciók ütköztetésének technikája, amely szerint a főhősök önállóbbak, szabadabbak és úgyszintén nemesebbek, végül pedig egy mélyebb szenzibilitással rendelkeznek, ami lehet zárkózottság, bűnösség, ridegség vagy akár gonoszság vagy akaratgyengeség is (Byron – Child Harold, Manfred, Goethe – Faust, Njegos – Danilo püspök, Puskin – Anyegin).

Ezeket a főhősöket ezen felül avagy éppen az előzőekből fakadóan autonóm erkölcsiség és bátorság jellemzi. Ezen tulajdonságaik miatt kerülnek a társadalom csúcsára vagy perifériájára, a nagyság vagy a kirekesztettség magányába.

2. A romantikusok második leglényegesebb motiváló ereje, mind nyugaton, mind keleten, ellentétben az ember alárendelt helyzetével való racionalista megbékéléssel a transzcendenssel szemben, az abszolútum meghódítása, az ember – azaz a vezér, a géniusz-egyenrangúsága az istenivel (Njegos – Luca mikrokozma, Goethe – Faust, Madách – Az ember tragédiája).

Ez a részben öntudatlan motiváló erő hatja át még Vörösmarty és Branko Radicevic líráját is.

3. A harmadik hipotézisünk pedig az előző kettőből fakad. Ha az autonóm erkölcsiség érvényesítésének joga megillet minden egyént, akkor a különféle erkölcsiséggel rendelkező egy nyelvű, egy településterületű népeknek is jár ez a jog.

Ennek a jognak, vagyis az önrendelkezés jogának érvényesítésére, azaz a nemzetállam létrehozására történő felhatalmazást a kelet-közép-európai nacionalista ideológiák nem a rousseau-i népfelség elvéből vagy az alkotmányos monarchia eszméjéből vezetik le közvetlenül, hanem a romantikus költőktől veszik át, akik szakralizálják a létrehozandó nemzetállamot és vezetőit, a nép felkent vezéreit és a dalnok váteszeket.

Ebből eredeztethető, hogy párhuzamosan népiesítik, familiarizálják a közelmúlt hőseit, ahogy ezt már korábban kifejtettük. A népiesítést megelőzte a nemzeti múlt alakjainak démonizálása és idealizálása aszerint, ki kinek az oldalán állt. Ezt a két folyamatot legjobban a dráma műfajában lehet bemutatni. Ebből következik a dráma vezető szerepe a közép- és kelet-európai irodalmakban (Bánk Bán, Mózes, Az Ember Tragédiája, Faust, Wilhelm Tell, Gorski vijenac, Milos Obilic).

A születendő nemzet szabadon léphet fel pl. nemesi konföderációban az abszolút monarchia, az egyház ellen, de rendi királysággént is felléphet egy köztársasággal szemben (pl. Horvát Bánság Magyarországgal szemben).

A nemzeti romantikus költők és ideológusok nem osztják Herder kultúrpeszsimizmusát egészében, a népi, géniusz teremtette irodalom csak alapul szolgál a kelet-európai íróknak és költőknek. A népi motívumok és verselés mellett az európai klasszikus műveltségből is merítenek ihletet, egészen az ókori mitológiáig (Laza Kostic, Branko Radicevic).

Mindezekből kitűnik, de le is kell szögeznünk, a harmadik állításunk távolabbi és lényegi konzekvenciáit. A kelet- és közép-európai romantikus irodalom a nemzeti eszme valódi bölcsője és sokszor hordozója, máskor pedig egyedüli képviselője.

Irodalom

- Bahtyin, M. (1997): *Az eposz és a regény*. In: Az irodalmi elméletek III. Thomka B. (szerk.) Pécs: 27–68.
- Bojtár, E. (1983): *A romantika a kelet-európai irodalmakban*. In: Valóság, 12: 81–95.
- Milosevits, P. (1998): *A szerb irodalom története*. Budapest.
- Popper, P. (2007): *Út az Istenektől Istenig*. Budapest.

- Spíró, Gy. (1986): *A közép-kelet-európai dráma a felvilágosodástól az első világháborúig*. Budapest.
- Stúr, L. (1937): *O poeziji slovanskej*. Matica Slovenska, Martin.
- Szerb, A. (1941): *A világirodalom története*. Budapest.

III.

Nemzetiségi kutatások

A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés vizsgálata a magyarországi német diákok körében

MÁRKUS ÉVA

Bevezetés

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007-ben kutatási pályázatot írt ki, melynek célja a nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés kutatása volt: az iskolás korosztály hogyan vesz részt a nemzetiségi kulturális tevékenységekben. Kérdőív segítségével vizsgáltuk meg a kutatási célok között megfogalmazott tartalmakat. 9 általános iskolában: 3 fővárosi, 3 főváros környéki és 3 vidéki intézményben töltötték ki a tanítók és a nemzetiségi diákok a 4. évfolyam végén a kérdőíveket. Rákérdeztünk a nemzetiségi egyesületekben, tánckörben, ének-, illetve zenekarban való részvételre, kisebbségi anyanyelvi olvasási szokásokra, a kisebbségi kultúra szokásainak ismeretére és művelésére, érdeklődési körre stb. (A kérdőíven csak az iskola és a helység nevét kértük feltüntetni, a pontos címet nem. Nevet természetesen a diákok által kitöltött kérdőívre sem kértünk írni.) A kérdőív a függelékben megtekinthető. A magyarországi németekről részletesebben l. Manherz 1998.

A tanulmányban összehasonlítjuk a fővárosi, a fővároshoz közel élő és a vidéken élő diákok nemzetiségi kultúrához való aktív kötődését, hogy kiderüljön, ez a faktor vajon befolyással van-e a nemzetiségi kultúra megőrzésének mértékére. Természetesen a minta nagysága nem elegendő arra, hogy általánosításokat vonhassunk le belőle, de tendenciákra rámutathatunk.

A felmérésben szereplő intézmények

A felmérésben szereplő intézmények a következők:

Vidéki intézmények:

1. ÁMK Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, **Mecseknádasd**
2. ÁMK Általános Iskola, **Császártöltés**
3. ÁMK Általános Iskola, **Vaskút**

Fővároshoz közeli intézmények:

4. **Biatorbágyi** Általános Iskola
5. Hunyadi Mátyás Német Nemzetiségi és Művészeti Alapiskola, **Solymár**
6. Szőnyi István Általános Iskola, **Zebegény**

Fővárosi intézmények:

7. Árpád utcai Általános és Német nemzetiségi Iskola, **Budapest**
8. Grassalkovich Antal Általános Iskola, **Budapest**
9. Teleki Blanka Általános Iskola, **Budapest**

Köszönettel kell megemlíteni, hogy az iskolák, a diákok, a tanító kollégák és az ELTE TÓFK hallgatói nagy lelkesedéssel és lelkiismeretesen segítették a kutatást, együttműködésük nélkül nem valósulhatott volna meg a kitűzött cél. Összesen **171 db** diákoknak szóló másfél oldalas tesztlap – 9 különböző, fővárosi, illetve vidéki iskolából – került kiértékelésre¹.

A tanítók végzettségét illetően az általunk vizsgált 9 osztályban a tanítók mindegyike rendelkezett szakirányú végzettséggel. Legtöbben német nemzetiségi általános iskolai tanítók, de volt 'egyszerű' német tanító, ELTE BTK történelem-német szakos középiskolai tanár, szaktanító német műveltségterülettel, német nyelvtanár és általános iskolai tanító német nyelvi szakkollégiummal is. Elgondolkoztató ez a sokszínűség a képzések terén, érdemes lenne jobban kihasználni a meglévő és jól bevált német nemzetiségi tanító-képzést, amit több Tanítóképző intézmény kínál képzési formaként.

Az általunk vizsgált 9 iskola közül ötben tanulhatnak a diákok német nyelven különböző tantárgyakat (nem nyelvvóra). A következő tantárgyakat tanítják német nyelven:

- környezetismeret (4 iskolában, + 1 helyen választható),
- ének-zene (4 iskola),
- testnevelés (4 iskola),
- rajz, technika (3 iskola),
- nemzetiségi tánc (1 iskola).

A szülők általában nem beszélnek a gyermekekkel otthon németül, vagy csak keveset, ritkán. 3 helyen adtak igenlő választ a tanítók erre a kérdésre

¹ A kitöltött kérdőívek az ELTE TÓFK Idegen Nyelvi Tanszékén megtekinthetők.

(Biatorbágyon, Császártöltésen, és Budapest-Soroksáron). A diákok 2 helyen úgy kezdik az általános iskolát, hogy nem beszélnek németül, 3 helyen gyenge nyelvtudással („néhány ének, mondóka, amit az óvodában tanultak”), 3 helyen közepes nyelvtudással érkeznek az általános iskolába (Vaskút, Mecseknádasd, Budapest-Soroksár), 1 tanító nem válaszolt erre a kérdésre.

A magyarországi németek asszimilációja

A magyarországi németek nagy mértékben asszimilálódtak, mind nyelvileg, mind kultúrájukban, bár az utóbbi időben identitáserősödés figyelhető meg a fiatalabb generációnál. A nyelvjárás a privát szférába szorult, és az idős generáció kihalásával lassanként ebben az állapotában is megszűnik majd. Az iskolai nyelvtanulás pozitívan befolyásolja a német standard nyelvváltozat szerepét, a tájnyelvnek azonban vajmi kevés szerep jut. (Molnár 2003: 92, 99, 100, ill. Erb 2007: 3)

2001-ben a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a német nemzetiiségi népesség becsült száma 200-220 ezer volt. A népszámlálási adatok szerint viszont 1990-ben 37 511, 2001-ben pedig 33 792 személy vallotta magát német anyanyelvűnek; valamint 1990-ben 30 824, 2001-ben pedig 62 233 személy német nemzetiségűnek. 2001-ben 54%-kal többen vallották magukat német nemzetiségűnek, mint német anyanyelvűnek, ami az utóbbi tíz év társadalmi-politikai folyamatainak tudható be, és ami erőteljes nyelvi asszimilációra utal. 2001-ben 88 416 személy tartotta úgy, hogy kötődik a német nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz, és 53 040 személy nyilatkozott úgy, hogy családi és baráti közösségben használja a német nyelvet. A német nyelv 1945 óta gyakorlatilag majdnem kizárólag iskolai nyelvként, ill. az idősebb generáció nyelveként létezik. A magyarországi németek – gyakran a jó német nyelvtudás ellenére is – egymás között formális és informális helyzetekben is magyarul beszélgetnek. (Márkus 2007: 111)

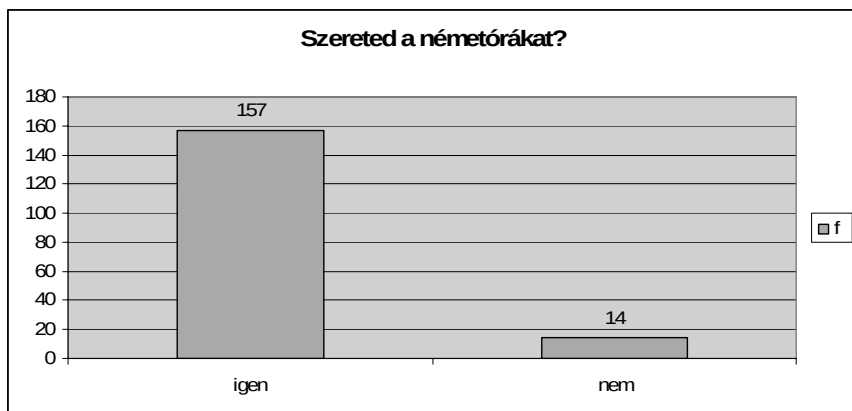
A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés vizsgálata

A 171 diákból 157 fő nyilatkozott úgy, hogy szereti a németórákat, 14 fő adott nemleges választ erre a kérdésre (l. 1. ábra). A diákok túlnyomó többsége tehát szereti a németórákat, ami a tanítók megfelelő módszertani felkészültségét bizonyítja. A *miért szereted a németórákat?* kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanítók élvezetesen, izgalmasan tanítják a nyelvet. Csak elenyésző számban jelent meg a válaszok között a nemzetiségi anya-

nyelv iránti szeretet, elkötelezettség. A diákok a következő érveket sorolták fel:

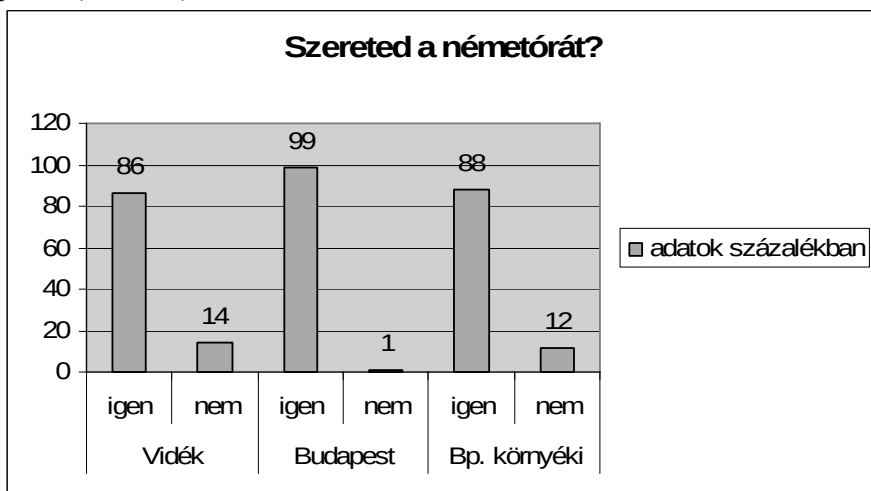
- A német nyelv szeretetére utaló válaszok: mert sváb vagyok és tudok németül², jó németül beszélni, szeretek németül beszélni, tetszik a német nyelv, mert ez félig az anyanyelvem, és jó hallani, mert szép nyelv, érdekes ez a nyelv, mert szeretem ezt a nyelvet, hangulatos és érdekes a nyelv, Németországból jöttem, szeretek németül olvasni.
- A tanító megfelelő módszertani felkészültségére utaló válaszok: Mert jó/kedves/aranyos a tanár, más nyelven kell beszélni, tetszenek az idegen szavak, sok idegen szót ismerünk meg, mert nincs szigor, néha játszunk, játékosan tanulunk, mert egy egyszerű nyelv, mert izgalmas és nem nehéz, könnyűek a feladatok, mindig újat tanulunk, sokat tanulhatok, mert mindent értek, ha nem értek valamit, akkor elmagyarázzák, mert jó vagyok németből, szeretek nyelvet tanulni, jókat mulatunk.
- A tankönyvet dicsérő válaszok: érdekesek az olvasmányok, mert jó olvasmányok vannak a tankönyvünkben.
- A tanulás hasznosságát kiemelő válaszok: mert meg lehet tanulni németül, ha kimennék Németországba, jó, hogyha tudok, mert a német sokat segíthet majd felnőttkoromban külföldön, nagyon sokat tanulunk a nyelvről és lassan már tudunk folyékonyan beszélni, fejlesztí a tudást, mert akkor más országban is tudok az emberekkel beszélni, jól megtanulunk németül beszélni, megtanulom a németek nyelvét.

² Mecseknádasdról érkezett válasz



1. ábra: A diákok németórához való viszonyulása

A lakóhely szerinti összehasonlítás eredményeképpen láthatjuk, hogy a fővárosi iskolákban a legmagasabb az igenek aránya, azaz a diákok szeretik a németórát; a vidéki intézmények kicsit ettől az aránytól lemaradva szerepeltek (l. 2. ábra).



2. ábra:
A diákok németórához való viszonyulása
lakóhely szerinti összehasonlításban

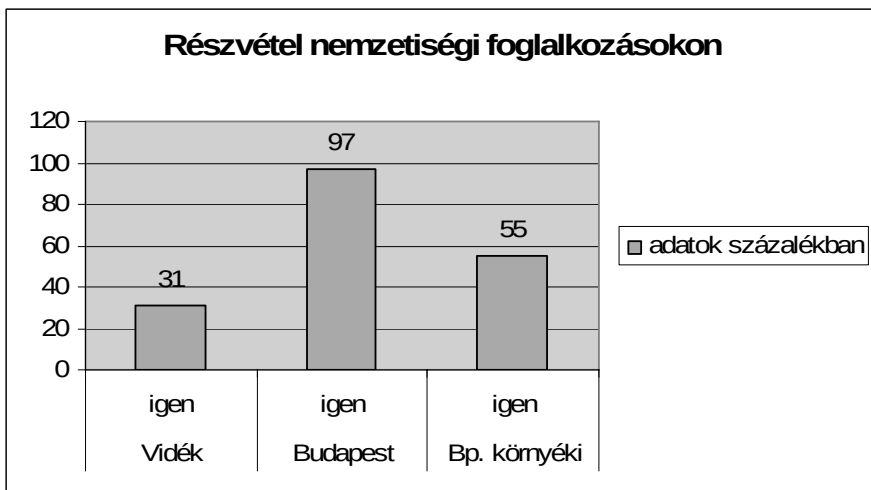
A diákok aktív kötődését a nemzetiségi kultúrához felmérhetjük a nemzetiségi szakkörökben való részvétel arányával: legtöbben táncsoportban vesznek részt, de vannak, akik énekkarban, zenekarban, illetve szakkörben (is). A 171 diák közül 113 fő (66%) vesz részt (iskolán kívüli) nemzetiségi foglalkozásokon hetente 1-2 alkalommal, tehát minden harmadik diák a szabadidejében is a nemzetiségi kultúra ápolásával foglalkozik. (l. 3. ábra) A diákok általában szeretik ezeket a foglalkozásokat, 11 fő (10%) nyilatkozott úgy csupán a 113-ból, hogy nem szeretnek ezekre a foglalkozásokra járni.

A *mivel foglalkoztok ott?* kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy nemzetiségi/sváb táncokat tanulnak, (rég) német játékokat játszanak, németül énekelnek, népszokásokat tanulnak, de vannak, akik német gyerekekkel leveleznek, németül olvasnak meséket, környezetismerettel foglalkoznak németül.



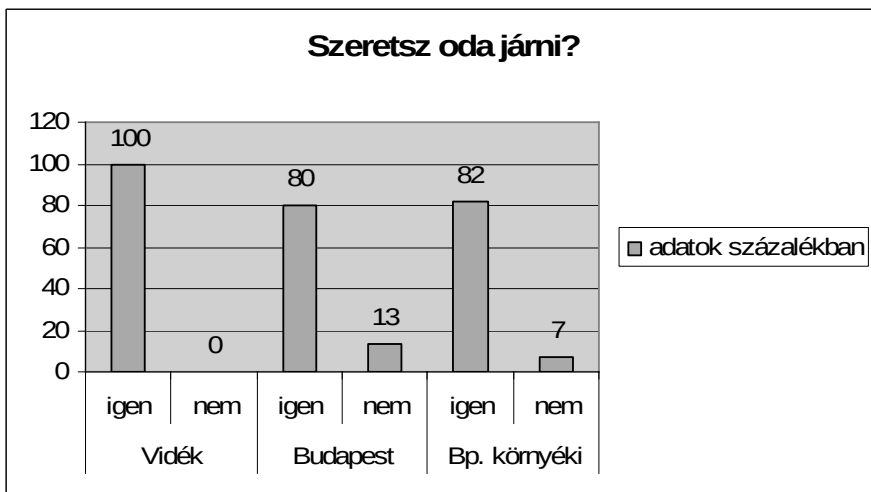
3. ábra: A diákok részvétele nemzetiségi foglalkozásokon/szakkörökön

A lakóhely szerinti összehasonlításban ismét Budapest éri el a magasan a legjobb arányt: 97%-ot. Ennek oka lehet jelen felmérésben, hogy Budapesten bővebb a kínálat: énekkar, zenekar, táncsoport, szakkör közül választhatnak a diákok, míg vidéken az egyetlen lehetőséget a tánc kör jelenti a gyerekek számára a vizsgált településeken – 2007 tavaszán. (l. 4. ábra) Mégis – azok közül a diákok közül, akik járnak ilyen szakkörökre –, vidéken szeretik a gyerekek legmagasabb arányban ezeket a külön foglalkozásokat (l. 5. ábra).



4. ábra:

A diákok részvétele nemzetiségi foglalkozásokon/szakkörökön lakóhely szerinti összehasonlításban

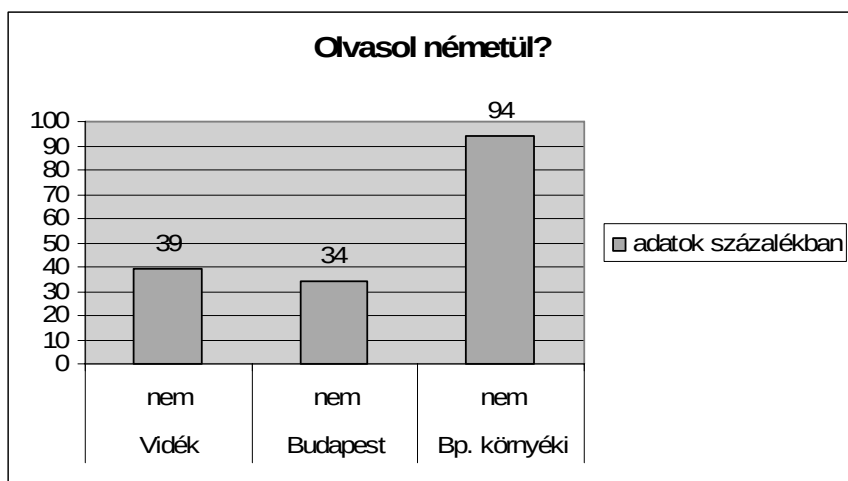


5. ábra:

A nemzetiségi foglalkozások elfogadottsága lakóhely szerinti összehasonlításban

A gyerekek fele, kb. 53%-a (90 fő) olvas német nyelven, és nem csak a tankönyvét órán, hanem újságot (pl. Spatzenpost, állatos, autós újság), mesét, (Leselöwe, Zauberhut, Két Lotti, A vad focibanda c.) könyvet, gyerekkönyvet, ifjúsági regényt, verset, történeteket, olvasmányokat, képregényt, ismeretterjesztő könyveket, stb.

Lakóhely szerinti összehasonlításban a jelen felmérésben résztvevő diákok közül a Budapest környéki gyerekek olvasnak legkevesebbet német nyelven (6%), ennél sokkal jobb arányt mutatnak a budapesti és vidéki gyerekek olvasási szokásai (l. 6. ábra).

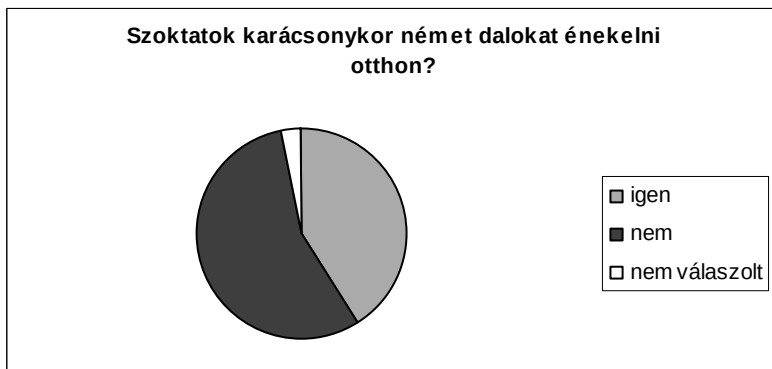


6. ábra:

A német nyelven olvasás szokása lakóhely szerinti összehasonlításban

A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődést volt hivatott vizsgálni az a kérdés is, hogy szoktak-e a gyerekek a családban karácsonykor német dalokat énekelni. A 171 diák közül 70 válaszolt igenlően (41%), 96 diák nemleghesen (56%), 5 fő nem húzta alá egyik lehetséges választ sem (l. 7. ábra). Német karácsonyi dalokként a német nyelvterületen elterjedt, és valószínűleg a németórákon elsajátított énekeket sorolták fel, mint pl. *O Tannenbaum*, *Stille Nacht*, *Kling Glöckchen*, *Leise rieselt*, *Lasst uns froh und munter sein*, *Ihr Kinderlein kommet*, *Wenn die erste Kerze*, túlnyomórészt helyesírási hibákkal, pl.: „O, Tanen Baum”, „Oh tánenbaum”, „Stichle nacht”, „stiele

nacht”, „Stihlenaht”, „Stilenach”, „Last uns”, „Lastung”, „reise riese der Schnee”.



7. ábra: A karácsony otthoni megünneplése

A lakóhely szerinti összehasonlításban a vidéki gyerekek vezetnek, őket követik a főváros közeli, majd a budapesti diákok: úgy tűnik tehát, hogy vidéken jobban megőrződött az anyanyelven való éneklés szokása a bensőséges karácsonyi ünnepeken (l. 8. ábra).



8. ábra:

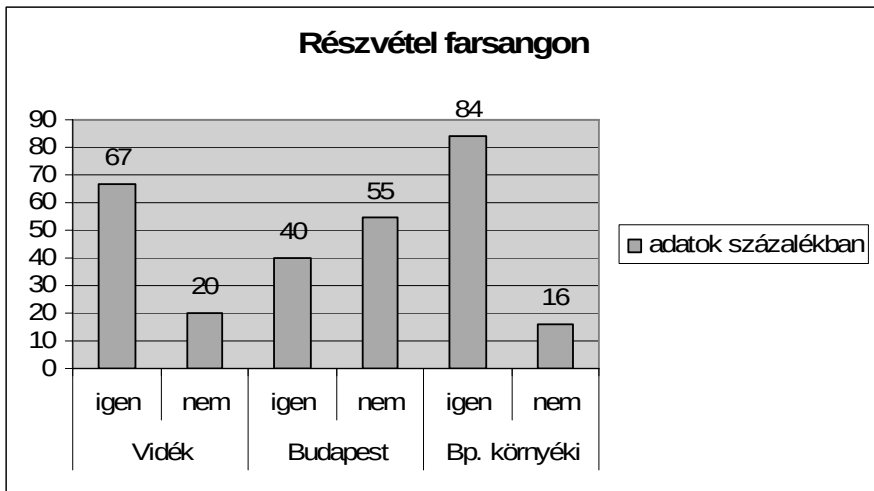
A karácsony otthoni megünneplése lakóhely szerinti összehasonlításban

Farsangi szokásként a jelmezbálokat, jelmezbe öltözést, fánk sütést, farsangtemetést, a telet jelképező szalmabábu ünnepélyes elégetését, böjtölést, busójárást említik a gyerekek. 103-an részt szoktak venni az említett farsangi eseményeken (60%), 58-an nem (34%), 10 fő nem válaszolt (l. 9. ábra). Megjegyzendő, hogy ahol egy egész osztály a farsangtemetést sorolta fel mint farsangi szokást, ők ebben nem vesznek részt, ill. egy másik osztály a busójárást emlegette nagy kedvvel, ők valószínűleg a nemleges válaszukkal arra utaltak, hogy a busójárásban nem szoktak részt venni.



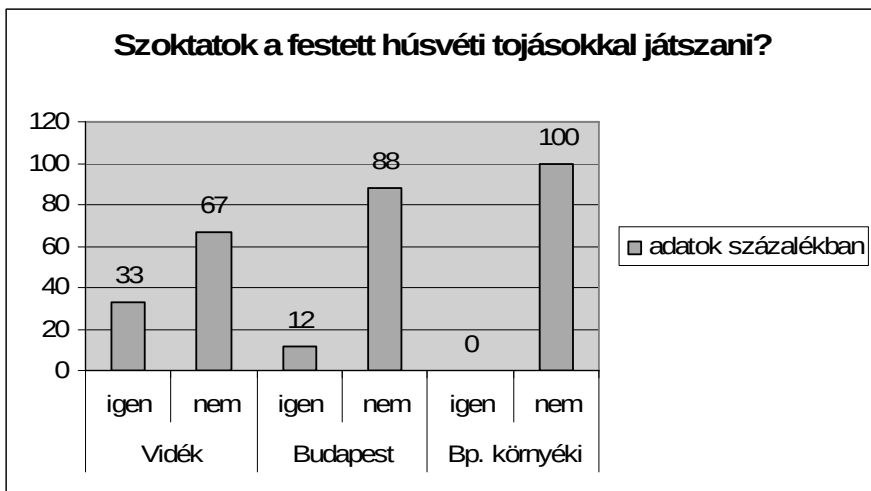
9. ábra: A farsang megünneplése

A lakóhely szerinti összehasonlítás azt mutatja, hogy a Budapest környéki, illetve vidéki gyerekek vesznek részt jelentősen nagyobb számban a farsangi mulatságokon (l. 10. ábra). Hasonló eredményt kapunk tehát, mint a karácsonyi német nyelven való éneklés kérdésére: a budapesti gyerekeknél a farsangi szokás is kevésbé élő, mint vidéki társaiknál.



10. ábra: A farsang megünneplése lakóhely szerinti összehasonlításban

Húsvéti szokásként a locsolkodás, tojásfestés, tojáskeresés, fészekkészítés, kalácssütés, böjtölés, sonka főzés, versmondás, báránysütés (1 fő említi), mise (szintén 1 fő említi) jelenik meg a gyerekek által adott válaszokban. Egyedül a mecseknádasdi, illetve kisebb számban a vaskúti gyerekek (össz. 15 fő, kb. 9%) említik a tojásgurítást, mint szokást, a festett tojások legurítását a dombról, ami egy szép nemzetiségi hagyomány továbbélését igazolja. A festett húsvéti tojásokkal való játék még ismeretes 33%-ban a vidéki gyerekek körében, 12%-ban a budapesti gyerekek is igennel válaszoltak erre a kérdésre, a Budapest környéki diákok gyakorlatilag nem ismerik – a vizsgált mintában – ezeket a játékokat (l. 11. ábra).

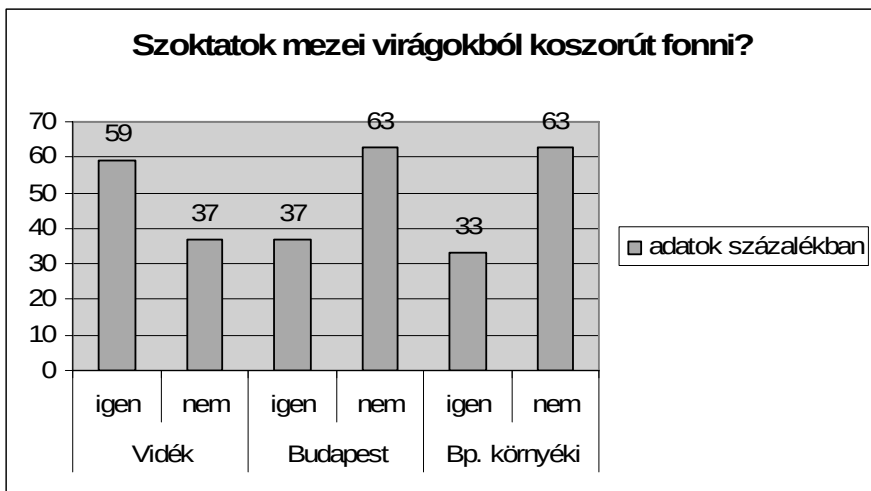


11. ábra: A húsvéti szokások ápolása lakóhely szerinti összehasonlításban

A nyári ünnepkör népszokása a Weihbüschelkranz-készítés, a szokás a gyerekek 42%-ánál (72 fő) él valamilyen formában tovább, ők nyilatkoztak úgy, hogy nyáron kötnek mezei virágokból koszorút. 95-en (56%) nemmel választottak a feltett kérdésre, 4 fő nem válaszolt (l. 12. ábra).

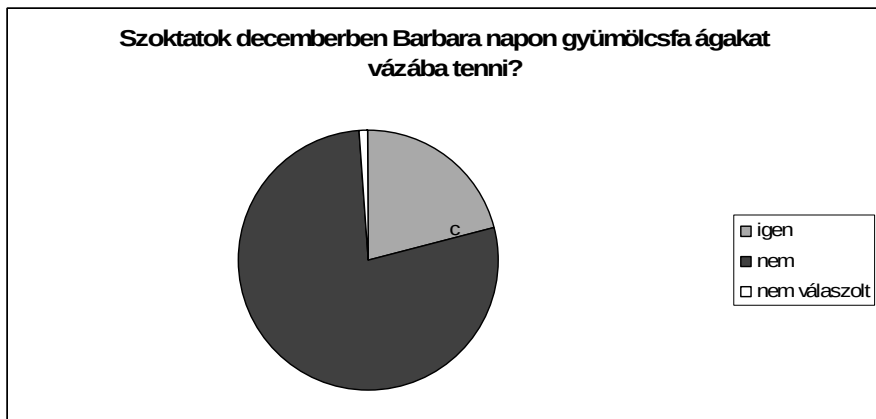


12. ábra: A 'virágszentelés' szokásának továbbélése



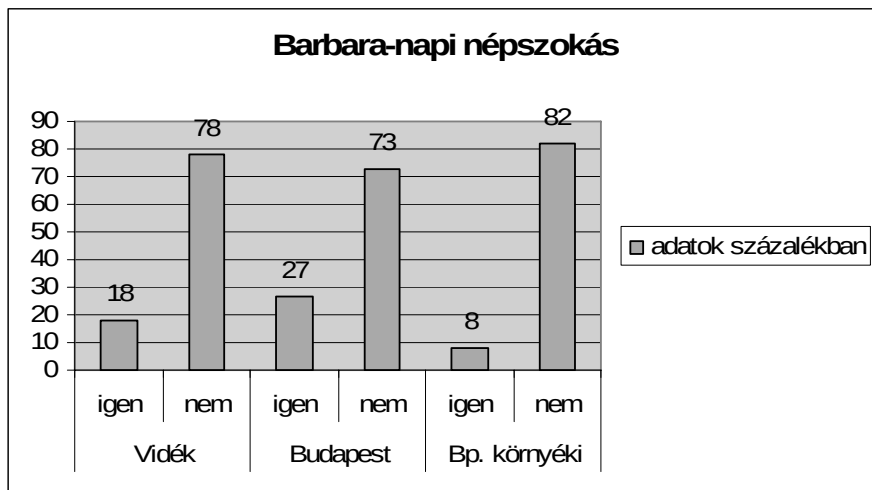
13. ábra:
A 'virágszentelés' szokásának továbbélése
lakóhely szerinti összehasonlításban

A dec. 4-i Barbara napi német nemzetiségi népszokást, a gyümölcsfaág-metszést és vázába állítást a diákok 21%-a (36 fő) ismeri és gyakorolja, 133-an (78%) nem ismerik, illetve nem gyakorolják ezt a szokást (l. 14. ábra).



14. ábra: A Barbara-napi szokások továbbélése

Érdekes módon legtöbbször a budapesti gyerekek közül ismerik ezt a népszokást (27%), legkevésbé pedig a Budapest környékén élők (8%) (l. 15. ábra).



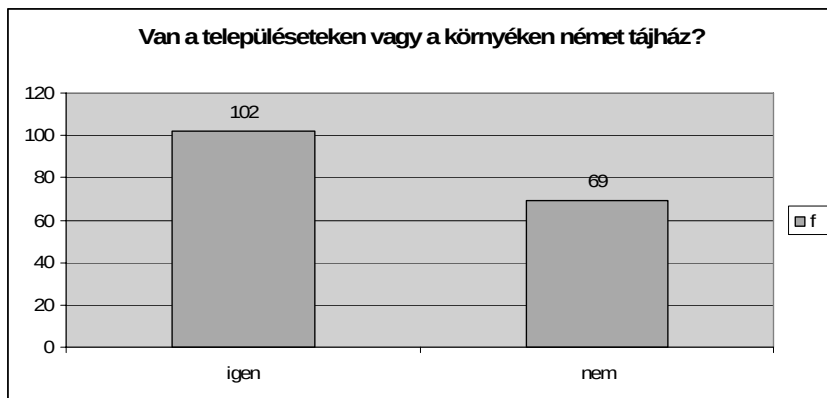
15. ábra:

A Barbara-napi szokások továbbélése lakóhely szerinti összehasonlításban

A gyerekek a következő dolgokat sorolták még fel német népszokásként: Márton-napi lámpás felvonulás, Úr napi körmenet, betlehemezés, újévi köszöntés, disznóvágás, szüret, szüreti bál, illetve felvonulás, kereplés. A mecseknádasdi gyerekek még ismerik a tűzkerék gurítás és a kakasverés, kakasütés mára már egzotikusnak tűnő szokását is.

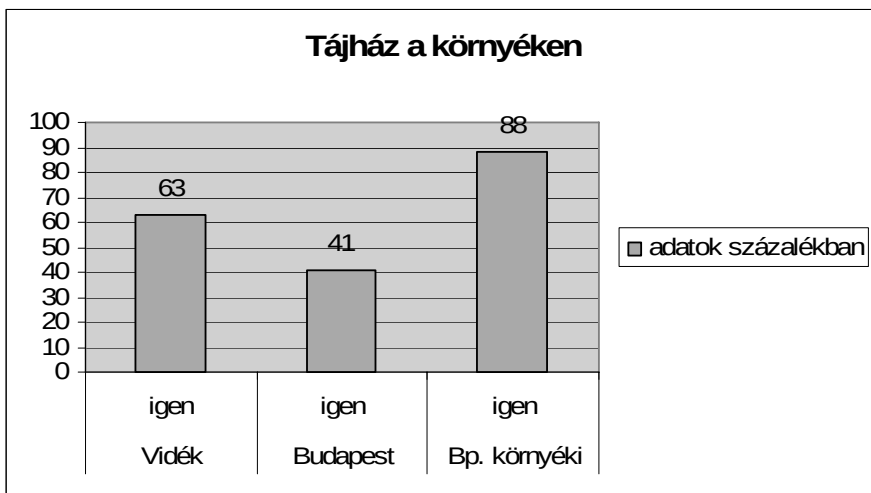
A gyerekek kedvenc szabadidős tevékenységeik között kevés kivétellel (pl. *németül olvasni, német tankönyvet olvasni, apukámmal németül beszélni*) nem említettek kimondottan nemzetiség-specifikus tevékenységeket. Többek között a következő dolgokat sorolják fel: *olvasni, sportolni, kirándulni, játszani, focizni, TV, számítógép, rajzolni, fuvola, hegedű, tánc, bicajozni, gitár, táncolni, lovagolni, SMS-ezni, sétálni, társasozni, kézimunkázni, naplót írni, barkácsolni*. A felsorolt tartalmak a helyi nemzetiségi kultúra lassú elhalásáról tanúskodnak.

A szokások után rátérünk a tárgyi kultúra ápolásának vizsgálatára: 102 fő (60%) említi, hogy van német tájház a közelében, (69 a nemleges válaszok száma) (l. 16. ábra).



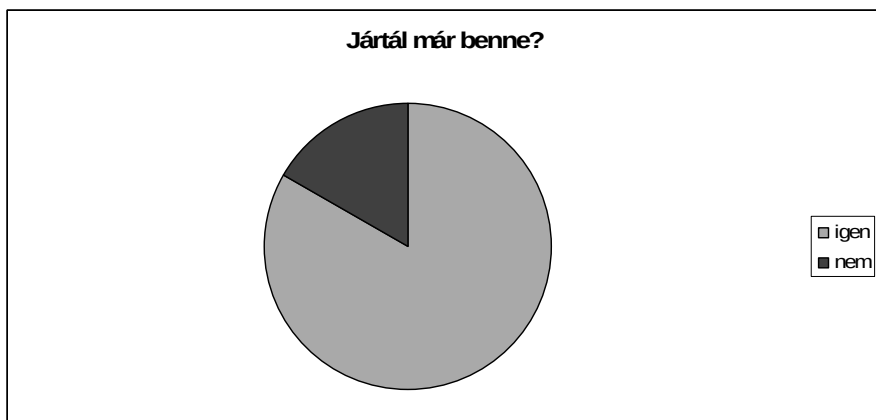
16. ábra: Tájházak

Budapest környékén a legmagasabb a gyerekek által ismert tájházak aránya, ezt követik a vidéki tájházak, értelemszerűen Budapesten a legkisebb a tájházak aránya, gyakorlatilag a soroksári gyerekek tudtak igennel válaszolni erre a kérdésre: Soroksár korábban önálló falu volt, Budapest csak a II. világháború után, 1950-ben 'kebelezte be' (l. 17. ábra).



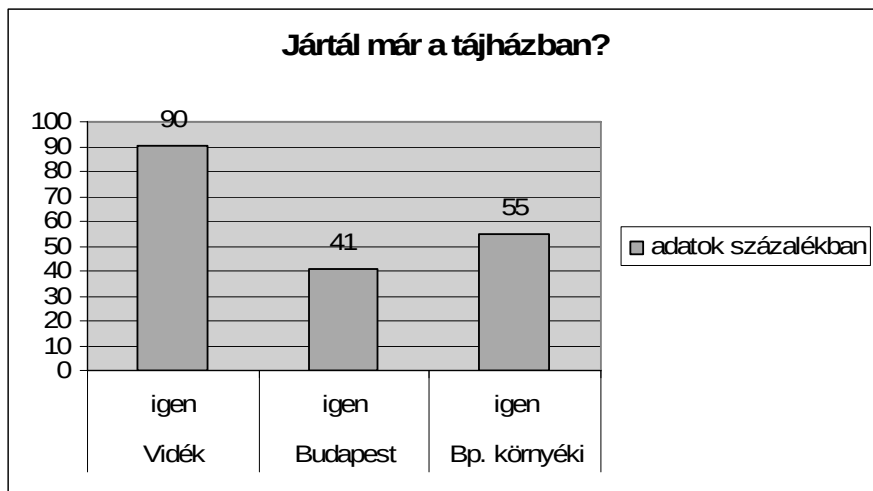
17. ábra: Tájházak lakóhely szerinti összehasonlításban

85 fő (83%) járt is már a tájházban az óvodával vagy a családdal, többségük az iskolai osztállyal (l. 18. ábra).



18. ábra: Tájházak látogatottsága a diákok által

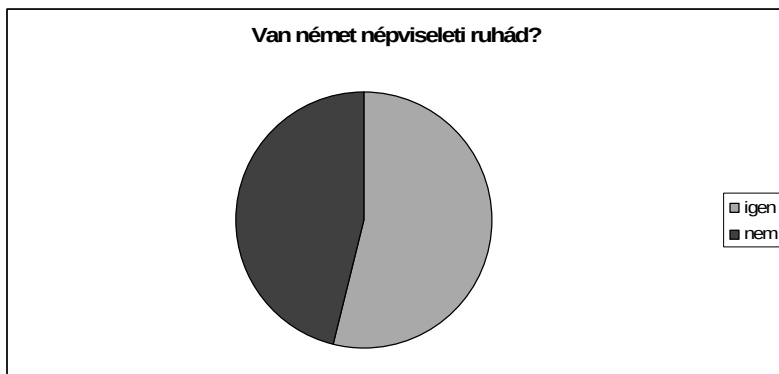
A vidéki gyerekek ismerik és látogatják leginkább tájházukat (90%), őket követik a Budapest környékiek (56%), majd a budapesti diákok (41%) (l. 19. ábra).



19. ábra:

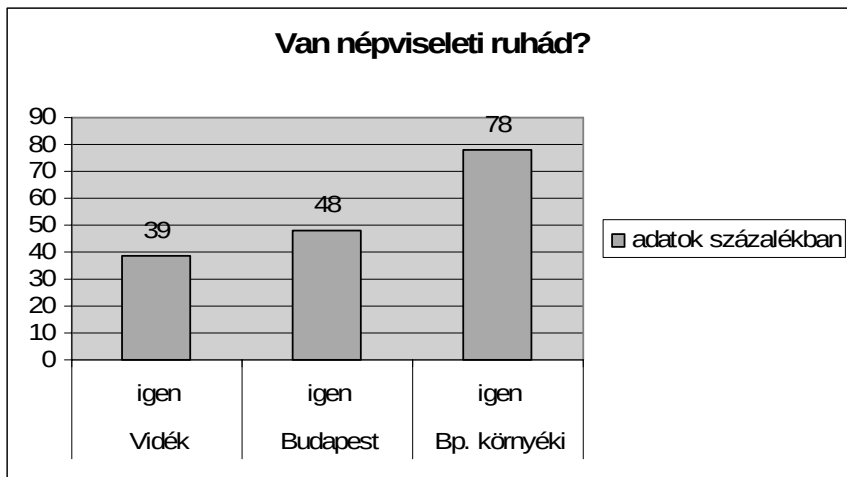
Tájházak látogatottsága a diákok által lakóhely szerinti összehasonlításban

Német népviseleti ruhája 92 diáknak van (54%), 79 diáknak nincs (l. 20. ábra).



20. ábra: Német nemzetiségi viselet birtoklása a diákok körében

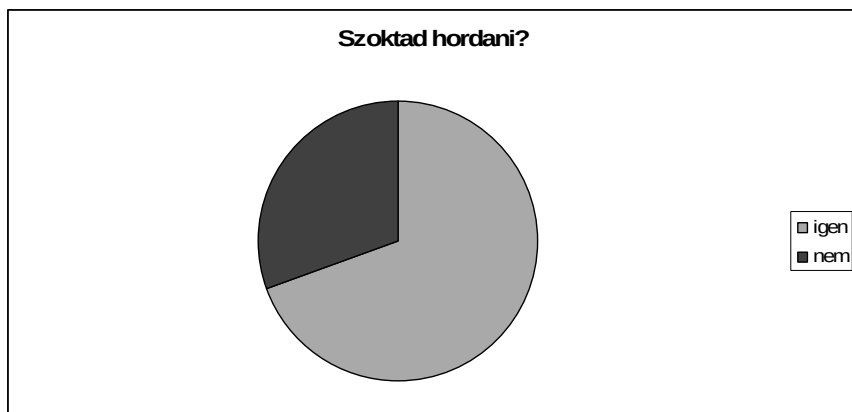
Meglepő módon a vidéki gyerekek nyilatkoztak úgy, hogy kevesebb mint 40%-uknak van népviseleti ruhája; a legmagasabb arányt a Budapest környéki gyerekek érték el (78%). A budapesti, nemzetiségi iskolában tanuló diákok majdnem felének is van nemzetiségi viselete (l. 21. ábra).



21. ábra:

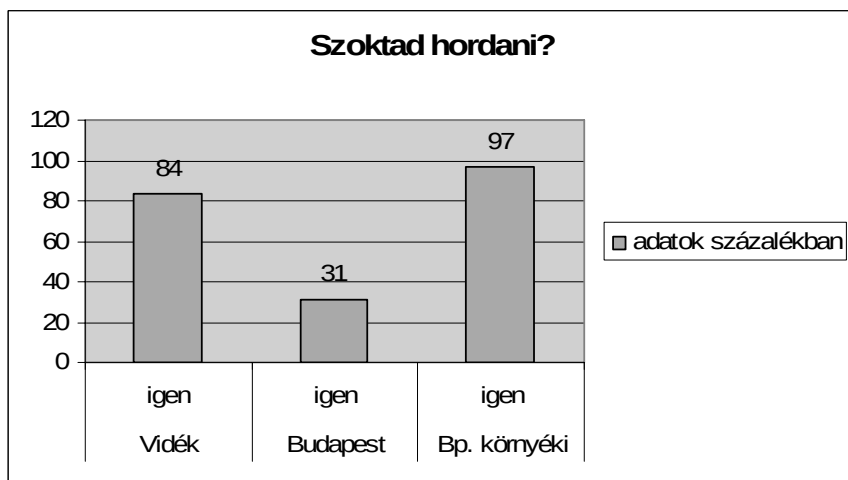
Német nemzetiségi viselet birtoklása lakóhely szerinti összehasonlításban

A 92 diákból, akiknek van népviseleti ruhája, 64-en (70%) szokták is hordani, 28-an nem, de többen kiemelik, hogy csak fellépéskor, iskolai rendezvényeken, sváb ünnepeken viselik a népviseletet (l. 22. ábra).



22. ábra: A nemzetiségi ruházat viselete

Leginkább a Budapest környéki diákok hordják a nemzetiségi viseletet (97%), őket követik a vidéki kisdíákok (84%), majd a budapestiek (31%) (l. 23. ábra).

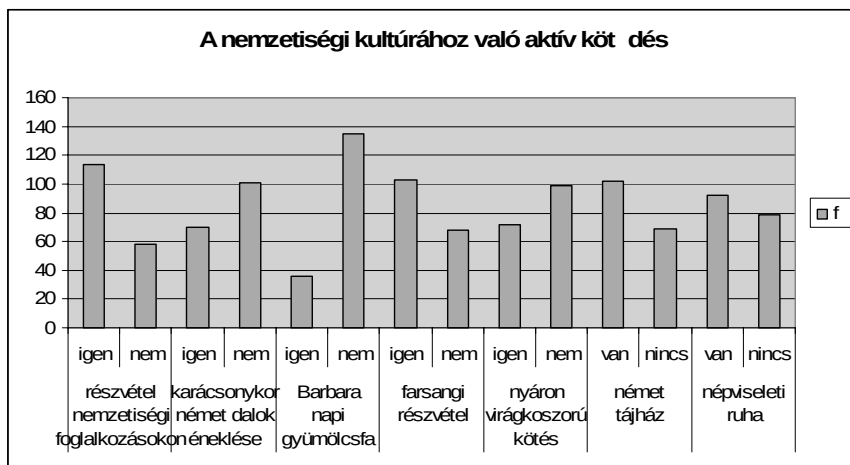


23. ábra: A nemzetiségi ruházat viselete lakóhely szerinti összehasonlításban

Összefoglalás:

A nemzetiségi kultúrához való aktív kötődés közepesnek mondható a vizsgált gyerekek körében: nagy számban vesznek részt nemzetiségi külön foglalkozásokon, többségük közelében van német tájház, van népviseleti ruhájuk, tehát ápolják a nemzetiségi tárgyi kultúrát, a nemzetiségi szokások ezzel szemben egyre inkább letűnőfélben, visszaszorulóban vannak, – a farsangot leszámítva (l. 24. ábra). A lakóhely szerinti összehasonlítás alapján elmondható, hogy vidéken jobban megőrződnek a szokások (karácsonykor német dalok éneklése, húsvétkor játék a festett tojásokkal, „virágszentelés”, tájház látogatása), mint Budapest környékén (ahol a népviselet és a farsang szokása él legerősebben) vagy Budapesten (a dec. 4-én a Barbara-ágak vázába állításának szokása itt mutatható ki a legmagasabb számban). A nemzetiségi kultúra ápolása Budapesten is erőteljesen jelen van, itt olvas a legtöbb diák német nyelven, és itt látogatják legnagyobb számban a gyerekek a nemzetiségi szakköröket.

Javasoljuk a nemzetiségi iskolákban tanítók részére a nemzetiségi szakirány megszerzését is, ezt több felsőoktatási intézmény, főiskolai kar kínálja szakirányú továbbképzési szak formájában, így jobban erősödne a tanítók saját nemzetiségi öntudata, és ezáltal diákjaik nemzetiségi identitását is nagyobb hatékonysággal tudnák erősíteni, illetve újjáéleszteni.



24. ábra:

Összefoglaló táblázat a diákok nemzetiségi kultúrához való aktív kötődéséről

Irodalom

- Erb, M. (2007): *Mit meinen Kindern spreche ich Mundart*. Szikszay Julia interjúja. In: Neue Zeitung 22/2007: 3.
- Manherz, K. (szerk.) (1998): *A magyarországi németek*. Útmutató Kiadó, Budapest. (= Változó világ 23.)
- Márkus, É. (2007): *Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek*. In: Fórum. Társadalomtudományi Szemle. 2007/1. Somorja (Szlovákia): 111–127
- Molnár, M. (2003): „*I bin a Ungarin*” mondta a 86 éves sváb asszony. In: Modern nyelvoktatás 9/2–3: 90–101.

Függelék

Kérdőív diákoknak

1. Szeretted a németórákat? igen /nem
2. Miért szeretted?

3. Részt veszel német nemzetiségi egyesületben / szakkörben / táncsoportban / énekarban / zenekarban, egyéb kulturális egyesületben: _____? (húzd alá a megfelelőt)
4. Hetente hányszor van ilyen ’nemzetiségi foglalkozás’?

5. Szeretsz oda járni? igen /nem
6. Mit szoktatok ott csinálni?

7. Olvasol német nyelven? Ha igen, mit?

8. Szoktatok karácsonykor német dalokat énekelni otthon? igen /nem

9. Ismersz ilyen dalokat? Sorold fel, melyeket:

10. Milyen farsangi szokásokat ismersz? Sorold fel:

11. Részt szoktál venni benne? igen /nem

12. Milyen húsvéti szokásokat ismersz? Sorold fel:

13. Szoktatok a festett tojásokkal játszani? Ha igen, mit?

14. Szoktatok nyáron mezei virágokból koszorút kötni? igen /nem

15. Szoktatok decemberben Barbara napon gyümölcsfaágakat vázába tenni? igen /nem

16. Milyen egyéb német népszokásokat ismersz?

17. Mit szeretsz szabadidődben csinálni?

18. Van a településeken vagy a környéken német tájház? igen /nem

19. Ha igen, jártál már benne? igen /nem

20. Ha igen, kivel? _____

21. Van német népviseleti ruhád? igen /nem

22. Ha igen, szoktad hordani? igen /nem

IV.

Nyelvtudomány

Das indikativische Tempussystem im Neuhochdeutschen. Die Resultativkonstruktionen¹.

EDINA MAYER

Einleitung

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist zu ermitteln, wie weit die heutige Grammatik im Spiegel einer aspektuellen Betrachtung der Partizip II-Konstruktionen umgeschrieben werden kann.

Die heutige Schulgrammatik kennt zwar den Begriff Resultativität, doch ist die Erscheinung nicht eindeutig definiert. Einige Autoren wie Nedjalkov-Litvinov und Leiss vertreten die Ansicht, dass diese Konstruktion nicht nur in den früheren Zeitperioden der deutschen Sprache, sondern auch in der heutigen Sprache vorkommt. Die Frage ist, wie weit diese Konstruktion für das heutige Deutsch charakteristisch ist.

Die Resultativkonstruktionen wurden von den Autoren Nedjalkov-Litvinov und E. Leiss ausführlich behandelt, jedoch wurde von ihnen keine Graduierung unter den einzelnen dargestellten Typen aufgestellt. Hier wird versucht, eine Skala aufzustellen und diese durch Beispiele zu unterstützen.

Die Arbeit besteht aus 4 Teilen, im ersten Teil (1.) werden Begriffe erklärt, die für eine ausführliche Behandlung des Problems unbedingt notwendig sind. Ich stütze mich dabei auf E. Leiss (1992). Im zweiten Teil (2.–3.) wird versucht, die Entwicklung der Partizip II-Konstruktionen im Laufe der Zeit darzustellen, um die Funktion der heutigen Partizip II-Konstruktionen besser verstehen, und auch die Resultativfähigkeit der Partizip II-Konstruktionen dadurch unterstützen zu können. Im dritten Teil (4.1.–4.2.) wird versucht, den Gedankengang der beiden erwähnten Autoren weiterzuführen und eine Skala der Resultativkonstruktionen in Hinsicht auf die Resultativfähigkeit aufzustellen. Im vierten Teil (5.) wird das aufgestellte Modell durch Beispielsätze unterstützt. Die ausgewählten Texte stammen aus verschiedenen Zeitepochen, um feststellen zu können, ob sich das Verhalten der Resultativkonstruktionen im Laufe der Zeit verändert hat.

¹ Vorliegende Studie ist ein Auszug aus der Diplomarbeit von E. Mayer (2003).

In erster Linie muss der Begriff der Resultativkonstruktionen definiert werden. Um diese zu definieren, muss man auch andere Begriffe, wie Aspekt, Aktionsart und Aspektualität klären.

1. Klärung der Begriffe

1.1. Aspekt und Aktionsart

In den heutigen Grammatiken werden Resultativität und Resultativkonstruktionen sehr knapp behandelt. Die Resultativkonstruktionen sind in den früheren Sprachzuständen noch leicht zu erkennen. Es taucht die Frage auf, ob diese Konstruktionen im heutigen Deutsch völlig verlorengegangen oder doch noch vorhanden sind. Ich versuche zu beweisen, dass diese Konstruktionen auch heute noch aufzufinden sind, es sollten aber die linguistischen Klassen und Kategorien umgruppiert werden, damit sie zum Vorschein kommen können.

Aktionsart und Aspekt sind miteinander eng verflochten, es ist sehr schwer sie voneinander zu trennen. Auch die Wissenschaftler haben verschiedene Definitionen für diese Begriffe, die oft einander widersprechen. In meiner Arbeit stütze ich mich hauptsächlich auf die Arbeit von Elisabeth Leiss (1992).

Als erstes erörtere ich den Begriff **Aktionsart**. Für diesen Begriff finden wir unterschiedliche Definitionen.

Bußmann (1990: 59): „*Verbalkategorie, die sich auf die zeitliche Struktur oder inhaltliche Aspekte von Verbbedeutungen bezieht, im engeren Sinne beschränkt auf Bedeutungsbeitrag von morphologischen Ableitungen*“

Duden (1998: 90): „*Mit Aktionsart bezeichnet man die Art und Weise, wie das durch ein Verb bezeichnete Geschehen abläuft. (Geschehensweise, Verlaufsweise, Handlungsart. Eindeutige Abgrenzungen sind manchmal schwer durchzuführen; am sichersten sind Aktionsarten auszumachen, wenn sie an bestimmte Wortbildungsmittel, vor allem an Präfixe und Suffixe (vgl. 806, 856) gebunden sind.*“

Die Definition nach Leiss (1992: 32): „*Die üblichen Charakterisierungen der Aktionsarten lassen sich so zusammenfassen: es handelt sich um sprecherunabhängige Bestimmungen der Art und Weise des Verlaufs eines verbalen Geschehens (vgl. Duden 1984: 93 und 539; Grundzüge 1981: 501; Helbig-Buscha 1989). Ein entscheidendes Merkmal ist das der Sprecherunabhängigkeit. Damit ist gemeint, dass der Sprecher bei der Wahl eines*

Aktionsartenverbs neben dem lexikalischen Inhalt immer auch eine Form von verbinhärer Temporalität mitgeliefert bekommt.“

Leiss ist der Ansicht, dass jedes aktionsartlich modifizierte Verb über ein **Grundverb** verfügt. Die Verben, bei denen die Art und Weise des Geschehens nicht morphologisch markiert werden, und bei denen kein nicht modifiziertes Grundverb existiert, heißen **Verbalcharaktere**. (z. B.: *bekommen*) (Leiss 1992: 36) (Auch Grundverben gehören zu den Verbalcharakteren.) Diese können durativ/imperfektiv sein. Die Art und Weise der Verbal-situation (die Aktionalität) wird semantisch durch die Bedeutung des Verbstamms ausgedrückt.

Grundverben sind im Deutschen überwiegend innenperspektivierend. Das heißt, diese Verben haben eine **Perspektive** (Leiss 1992: 39), die Nichtabgeschlossenheit, Imperfektivität ausdrückt. Wie z. B.: *lieben*; *lachen* und *laufen*. Nur selten stoßen wir auf außenperspektivierende Grundverben wie z. B. *finden*.

Aktionsarten bringen die dem Grundverb entgegengesetzte Perspektive zum Ausdruck. Aktionsartenverben weisen in der Regel eine Außenperspektivierung auf. Das kommt durch die grenzbezogene Bedeutung der Präfixe. Diese Präfixe sind nicht semantisch leere Präfixe, wie im Falle der Aspekt-paare. Es kommt dadurch zu einer zusätzlichen Modifikation der lexikalischen Semantik, wie im Falle von *laufen* – *entlaufen*. Durch die lexikalische Bedeutung der Präfixe können diese keine Aspekt-paare sein. Bei Aspekt-paaren ist die Modifizierung des Grundverbs abstrakter Art, und die Grundbedeutung des Verbs verändert sich nur unwesentlich. Die Perspektivierung kann so rein grammatisch zum Ausdruck gebracht werden.

Aspekt bedeutet bei Bußmann (1990: 103): „...*Verbale Kategorie, die sich auf die zeitliche Struktur oder andere inhaltliche Merkmale von Verbbedeutungen bezieht und die in der Morphologie einzelner Sprachen grammatikalisiert ist.* ...“

In älteren beschreibenden Grammatiken war der Terminus Aspekt noch nicht eingeführt.

Die Aspektualität wurde relativ spät entdeckt. Früher hat man die aspektuellen Differenzierungen als Tempusformen eingestuft. Miloje Đorđević (1994: 294) untersucht die Entwicklung der Aspektformen in seinem Artikel. Er meint, das verbale Geschehen weise eine äußere Struktur auf. Die Verbalhandlung ist aber auch hinsichtlich ihrer inneren Struktur determiniert, die unterschiedliche Stufen haben kann. Es heißt dann nicht Tempus, sondern

Aspektualität. Aspektualität ist ein Oberbegriff für Verbalaspekt, Aktionsarten und Verbalcharaktere.

Aspekt ist wie Tempus eine sprachliche Kategorie, beide funktionieren als Zeitausdruck. Der Unterschied zwischen den beiden besteht darin, dass Aspekt eine interne temporale Struktur des Prädikats aufweist, während Tempus eine äußere Bestimmung der Handlung ist.

Leiss weist darauf hin, dass das Verbalgeschehen auf zwei unterschiedliche Art und Weise betrachtet werden kann. Wenn das Verbalgeschehen als unteilbares Ganzes aufgefasst wird, dann befindet sich der Sprecher außerhalb des Geschehens und erlebt das Verbalgeschehen als abgeschlossen (perfektiv). Wenn aber der Sprecher das Verbalgeschehen von innen betrachtet, erlebt er das Verbalgeschehen als etwas nicht abgeschlossenes (imperfektiv). Leiss kommt auf die Schlussfolgerung, dass Aspekt eine Kategorie ist, welche die Betrachtung eines Geschehens von innen oder von außen erlaubt. Aktionsarten verfügen aber über diese Möglichkeit nicht. Von dem Standpunkt der Aspektualität weisen Aktionsarten und Verbalcharaktere weitere Unterschiede auf. Bei Grundverben überwiegen die imperfektiven, bei Aktionsartenverben die perfektiven Verben. Deshalb kommt es bei Aktionsartenverben zum Perspektivenwechsel.

Imperfektive Grundverben sind den Iterativa sehr ähnlich. Der Unterschied ist, dass Iterativa die Innenperspektivität (Imperfektivität) sekundär erzeugen.

1.2. Entwicklung des Aspekts

Um die Frage zu klären, wie Aspekt und Resultativität miteinander zusammenhängen, muss man auch die Entwicklung des Aspekts in Betracht ziehen. Dazu muss man eine Sprache als Beispiel nehmen, bei der die Kategorie Aspekt voll ausgeprägt ist. Bei der Beschreibung von der Entwicklung des Aspekts bezieht sich Leiss (1992: 65) auf Maslow, der der Ansicht ist, es haben sich drei Phasen bei den slawischen Sprachen vollgezogen, bis sich die Kategorie des Aspekts herausgebildet hat. In der ersten Phase bildeten sich die zwei Pole der **Determiniertheit – Indeterminiertheit** der Verben. In den slawischen Sprachen sind Verben determiniert, mit einmaliger, nicht unterbrochener bestimmter Richtung und unbestimmte Verben mit unbestimmter Richtung; diese sind z. B. die gewohnheitsmäßigen Handlungen. Die Imperfektivität der Verben geht auf diese Opposition zurück. In der zweiten Phase entwickelte sich die Oppo-

sition **terminativ** – **aterminativ**, die die Perfektivität der Verben ausdrücken kann. Maslow vertritt die Meinung, dass die dritte Phase die **Aspekt-korellation** ins Leben gerufen hat. Er ist der Meinung, dass das Deutsche bis zum Mittelhochdeutschen die Phase der Terminativität – Aterminativität nicht erreicht hat. Es waren auf lexikalischer Ebene Ausdrucksmöglichkeiten wie Aktionsarten da.

2. Rückblick auf frühere Sprachzustände

Wie es schon in der Einleitung erwähnt wurde, sind die Resultativkonstruktionen hauptsächlich unter Partizipialgruppen zu suchen. Um ihre Funktion und ihren Zusammenhang mit Aspekt besser zu verstehen muss man diese auch diachronisch betrachten.

Im Laufe der Entwicklung der indogermanischen Sprachen ist zu beobachten, dass es zu einem Wandel vom überwiegend aspektuellen zum überwiegend temporalen Charakter des germanischen, insbesondere des deutschen Verbalsystems gekommen ist (Đorđević 1994: 292).

Auch das Althochdeutsche war noch stark aspektual geprägt. Im verbalen Bereich wurden Verben imperfektiven und perfektiven Aspekts auch im infiniten Bereich unterschieden. Die perfektiven Verben trugen in der Bedeutung die Perfektivität mit, aber die imperfektiven Verben brauchten zum Ausdruck der Perfektivierung einen Suffix *ge*.

Schon in der althochdeutschen Zeit waren die Konstruktionen mit Part. II anwesend. *Wesan* und *werdan* konnten sich mit Part. I- und mit Part. II-Formen verknüpfen. Diese Nominalphrasen waren damals noch flektiert.

Die *haben*-Zusammensetzungen erscheinen erst bei Isidor und Tatian. Hier werden diese nur an transitive perfektive Verben angeschlossen, da Transitivitytät von der Besitzbedeutung von *haben* aus eine Bedingung ist. Die *haben*-Zusammensetzungen drückten genauso Verfassung und Befindlichkeit aus, wie die *sein*-Zusammensetzungen.

Im Althochdeutschen war noch kein differenziertes Tempussystem vorhanden, es waren eher aspektuale Oppositionen da. Erst in mittelhochdeutscher Zeit erfolgt der Ausbau des heutigen Tempussystems. Auch E. Oubouzar stellt fest (1974): es kommt im Mittelhochdeutschen zu einer Übergangsphase, in der die Aspektoppositionen von Phasenoppositionen abgewechselt werden. Neben *sein* und *werden* ist bereits *haben* mit Part. II vorhanden. Alle drei Verben unterlaufen dem Auxiliarierungsprozess. Das bedeutet, *werden* verliert an Ingressivität und hat in der Konstruktion

präsentische Bedeutung. Dadurch kann *sein* einen reinen Zustand bezeichnen. *Haben* und *sein* können jetzt auch mit imperfektiven Verben eine Konstruktion bilden.

3. Resultativkonstruktionen im Neuhochdeutschen

Wie es Đorđević festgestellt hat, ist die deutsche Sprache stark in Tempusformen ausgebaut, und die aktionalen Formen sind dadurch schwächer vertreten. Hier dürfen aber aktionale und aspektuale Formen nicht verwechselt werden. Đorđević versteht offensichtlich die Resultativkonstruktionen als Formen einer Aktionsart. Perfektiv und resultativ sind voneinander nicht zu trennen. Resultativkonstruktionen sind in der Hinsicht der Aktionsart resultativ und in der Hinsicht des Aspekts perfektiv. Eine Frage ist, ob diese Konstruktionen primär aspektual oder primär aktionsartlich betrachtet werden sollten. In der aufgearbeiteten Fachliteratur wurde das nicht erörtert, man kann aber vermuten, dass einige wie Leiss und Litvinov/Nedjalkov diese als primär aspektual, und Đorđević als primär aktionsartlich auffassen. In dieser Arbeit wird das Phänomen auch als primär aspektual betrachtet. Jedoch sind die aktionsartlichen Bezüge nicht davon zu trennen und stark zu beachten.

Was sind Resultativkonstruktionen? Litvinov-Nedjalkov (1988: 1) definieren Resultativkonstruktionen wie folgt: „*Resultative Konstruktionen sind Aussageformen, die einen Zustand als Resultat des vorangehenden Handelns oder Vorgangs bezeichnen.*”

Die beiden Forscher stellen fest, dass die Konstruktionen mit *sein*+Part. II die kategoriale Basis des deutschen Resultativs sind, sie wird von ihnen als **formales Resultativ** benannt. (1988: 2) Sie argumentieren damit, dass das deutsche Perfekt mit *sein* viel stärker zur resultativen Bedeutung neigt, als das Perfekt mit *haben*. Sie teilen die Resultativa in Untergruppen, (1988: 29–57) demnach gibt es ein **Objektsresultativ**, ein **Subjektsresultativ**, ein **reflexives Subjektsresultativ**, ein **possessives Resultativ**, und ein **unpersönliches Resultativ**.

Das **Objektsresultativ** kommt am häufigsten in gesprochener Sprache vor und bezeichnet einen Zustand, der als Ergebnis einer vorangehenden Handlung entstanden ist. Objektsresultativa werden noch in zwei Untergruppen geteilt, diese sind die **eigentlich resultative** und **quasi resultative Konstruktionen**. Die letzteren sind solche Konstruktionen, deren Subjekt zwar dem Objekt des entsprechenden Eventivsatzes entsprechen, trotzdem

können sie nicht als Ergebnis einer vorangehenden Handlung betrachtet werden. (*Die Kinder waren von den Eltern begleitet.*) Die beiden Forscher unterscheiden noch **kontinuative** und **nichtkontinuative Resultativa**, in denen es sich um ein vorhandenes phänomenalgebundenes Handlungsresultat handelt. (*Das Auto ist repariert.*) In diesen Sätzen bewahrt der Gegenstand die Spuren der an ihm vollgezogenen Handlung.

Beim **Subjektsresultativ** stimmt das Subjekt des Zustands mit dem Subjekt der vorangehenden Handlung überein, so können die Formen mit den Perfektformen übereinfallen. Es werden Subjektsresultativa, die mit dem Perfekt zusammenfallen und Subjektsresultativa, die mit dem Perfekt nicht zusammenfallen unterschieden. Der erste Typ ist typisch für die Verben der Zustandsveränderung. Diese Konstruktionen werden wahrgenommen wie Opposition von eventiven Präteritum- und Perfektformen. (*Er erschrak – er ist erschrocken.*) Diese Verben sind eigentlich, die ihre Perfektformen mit *sein* bilden. Die Verben, die ihre Perfektformen mit *haben* bilden, könnten Subjektsresultativa des zweiten Typs bilden. Unter diesen sind aber keine resultativen Konstruktionen zu finden.

Der nächste Typ bei ihnen ist das **reflexive Subjektsresultativ**, das wie der Name schon zeigt, auf Reflexivverben zurückgehen kann.

Zwischen Objekts- und Subjektsresultativ wird von den beiden Forschern das **unpersönliche Resultativ** eingestuft. Das Ergebnis der vorangehenden Handlung kann eine Situation oder Gegenstandsfokus sein. (*Damit ist uns nicht geholfen.*)

Das **possessive Resultativ** ist eigentlich von den *haben*-Konstruktionen vertreten. Sie bezeichnen einen neuen Zustand des Subjekts, wenn die Handlung durch ein Transitivverb bezeichnet ist. Possessivisch-resultativisch werden gewöhnlich solche Aussagen gedeutet, in denen Bezeichnungen von Körperteilen, Kleidungsstücken und anderen Gegenständen aus dem Bereich der „natürlichen Zugehörigkeit“ in charakteristischer Weise vorkommen.

Wenn das Subjekt des resultativen Zustands nicht das Agens der Handlung ist, spricht man von einem reinen possessiven Resultativ. (*Sie haben alle Rechte entzogen.*) Possessives Resultativ kann auch ohne Besitzobjekt stehen. (*Die Geschäfte haben schon geschlossen.*)

Die possessiven Resultativa sind nach Nedjalkov-Litvinov transitive Subjektsresultativa. Elisabeth Leiss (1992) ist aber anderer Meinung, sie ist der Ansicht, Resultativa seien alle intransitiv. Es gibt keine transitiven Resultativkonstruktionen. Deshalb lässt sie die *haben* Konstruktionen außer Acht, obwohl die Zustandsformen des Dativpassivs eindeutig resultativische

Bedeutung haben. Sie denkt, es seien nur die *sein*+Part. II-Konstruktionen resultativisch. Sie stellt fest (1992: 164–166) die *sein*+Part. II-Konstruktionen können aktivische und auch passivische Bedeutung haben. Die Konstruktionen mit intransitiven Verben ergeben eine aktivische Bedeutung, während die Konstruktionen mit transitiven Verben eine passivische darstellen. Doch können nach ihrer Meinung die *sein*+Part. II-Konstruktionen nicht als Tempusformen oder Passivformen betrachtet werden. Eine Erklärung findet sie in der Intransitivität der *sein*+Part. II-Konstruktionen. Sie erklärt es folgenderweise: Wenn das der Konstruktion zu Grunde liegende Verb transitiv ist, erhält die Konstruktion durch einen sekundären Intransitivierungsprozess eine Passiv-Bedeutung. Wenn das grundlegende Verb intransitiv war, ist die Konstruktion primär intransitiv, und erhält eine Perfekt-Bedeutung. Die Forscherin hielt den Intransitivierungsprozeß für den Grund der Passivierung. Sie schließt darauf, dass die *sein*+Part. II-Konstruktionen weder Passiv- noch Perfektformen sind. Es gebe keine zwei Tempusformen und keine zwei Passivformen im Deutschen. Sie schlägt eine neue Klassifikation vor, laut dessen es eine Perfektform mit *haben* mit transitiven Verben oder mit intransitiven Verben, die eine Durativität aufweisen, gebildet wird; ein Passiv, das mit *werden*+Part. II der Transitiva und ein Resultativum, das mit *sein*+Part. II der Verben gibt, die transitiv oder intransitiv aber nur perfektiv sind. Die wären die drei von ihr aufgestellten Klassen.

RESULTATIVUM	sein+ Part. II	Trans, perf./term.	Patient ← Verb	Mit ergativer Syntax
		Intr./perf./term.	Subjekt ← Verb	
PERFEKT	haben+Part. II	Trans./imp./dur.	Agens → Verb → Patient	Mit akkusativischer Syntax
		intr./imp./dur.	Subjekt → Verb	
PASSIV	werden + Part. II	transitiv	Patiens ← Verb	Mit akkusativischer Syntax

Tabelle 1: Die Klassifikation von Elisabeth Leiss

Nicht alle Forscher teilen ihre Meinung, dass alle *sein*+Part. II-Konstruktionen resultativisch sind. Nedjaklov-Litvinov unterscheiden formales Resultativ von den Resultativkonstruktionen. Darunter werden auch Stative eingestuft. Leiss meint dagegen, dass auch Stativa Resultativa sind. Um ihre These zu unterstützen bezieht sich Leiss auf Helbig. Bei Helbig findet man die folgende Klassifizierung von *sein*+Part. II-Konstruktionen, die seiner Meinung nach keine Zustandspassive sind:

- A) Verben mit isolierten Partizipien
„Das Problem ist umstritten.“
- B) Zustandsreflexive
„Der Lehrer ist erholt“
- C) *Sein*+Part. II-Konstruktionen
die nicht über die Bedeutung eines Nachfolgezustands verfügen
„Die Stadt ist von zwei Millionen Menschen bewohnt.“
- D) *Sein*+Part. II von intransitiven Verben.

Leiss beweist, dass auch diese Gruppen als Resultativkonstruktionen anzusehen sind. Bei Gruppe A) kann man die Partizipialgruppe als Adjektiv empfinden. Die Konstruktion *sein*+Part. II und Kopulaverb *sein*+Adjektiv weisen große Ähnlichkeit auf. Im Russischen und im Deutschen ist das Part. II Passiv die Partizipform, die sich zu einem Adjektiv entwickelt. Der Unterschied zwischen Part. II und Adjektiv besteht darin, dass das Adjektiv keinen Folgezustand, sondern nur einen Zustand bezeichnet. Das Adjektiv sollte nach Nedjalkov ein Stativ sein. Das Stativ könnte man als Resultativ ohne das Merkmal des Folgezustands bezeichnen.

Bei der Gruppe B) nennt Helbig alle *sein*+Part. II-Formen Zustandsreflexive, die nicht auf eine *werden*+Part. II-Konstruktion zurückzuführen sind, sondern auf Reflexivverben. Diese Formen verhalten sich als intransitive Resultativa und es ist auch eine Nachzustandsbedeutung bei ihnen zu finden. Leiss zieht eine Parallele zwischen dem Russischen und dem Deutschen, indem durch das Reflexivpronomen der Intransitivierungsprozess sich vollziehen kann. Die Part. II-Konstruktion dieser Verben sind anders, als die anderen Resultativa, da in der Part. II-Konstruktion ein Teil der lexikalischen Einheit nicht mehr zu finden ist. (*sich* ist nicht zu finden)

Im Falle von Gruppe C) erklärt sie, es wurde schon bei der Gruppe B) festgestellt, Stativa von Resultativa unterscheiden sich nur im Merkmal des Nachzustandes, Stativa haben dieses zusätzliche Merkmal nicht. Diese

Konstruktionen sind weder Resultativa, noch Resultativpassive. Diese sind dann als Stativa zu bezeichnen. *Sein*+Part. II-Formen können also auf zwei Klassen geteilt werden: Resultativa und Stativa. Da aber Stativa formal gleich mit Resultativa sind und auch inhaltlich nur in einer Markierung voneinander unterscheiden, sollten sie auch unter Resultativa eingestuft werden. Gruppe C) kann also auch resultativisch eingestuft werden.

Bei Gruppe D) handelt es sich um primär intransitive und nicht um abgeleitete intransitive Konstruktionen. Die Verben dieser Gruppe sind terminative/perfektive Verben, das ist doch eins der Kriterien der Resultativität.

Nedjalkov-Litvinov teilen ihre Meinung nicht, sie denken, die Formen sind das sogenannte formale Resultativ, sie sind nicht unter Resultativa einzustufen.

Auch Nedjalkov-Litvinov haben Probleme mit der Einstufung, nach ihrem System ist nicht eindeutig, ob einige Konstruktionen zu Objekts- oder Subjektsresultativa eingestuft werden sollen. (1988: 48–57) Das von Leiss aufgestellte System ist einfacher und viel übersichtlicher. Sie stuft die Konstruktionen nach Klassen ein, auch die Problemfälle von Nedjalkov-Litvinov können eingestuft werden. Die Darstellung von Leiss ist aber zu verallgemeinert. Es wird keine Graduierung in Hinsicht der Resultativfähigkeit dargestellt. Diese Graduierung fehlt auch bei Nedjalkov/Litvinov. Die Klassen der Verben sind nicht gleichermaßen fähig, eine Resultativkonstruktion zu bilden. Das könnte im Weiteren bewiesen werden.

4. Die Skala der Resultativkonstruktionen in Hinsicht auf die Resultativfähigkeit

4.1 Ein mögliches Modell der Resultativkonstruktionen

Wenn wir aus der These von Leiss herausgehen, können wir feststellen, dass die *sein*+Part. II-Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben am meisten resultativische Eigenschaften aufweisen, diese sind die echten Resultativa. Nach der Interpretation von Nedjalkov und Litvinov wären diese ein Teil der Objektsresultativa aus transitiven Perfektiven Verben. Sie ordnen auch die *haben*+Part. II-Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben unter Resultativa ein.

[Ich beziehe mich hier auf die Beispiele von Vilmos Ágel (1996: 59)]

- (23) „Die meisten Autos **haben** Katalysatoren **eingebaut**“
(Passauer neue Presse)
- (26) „Das Luxushotel 'Executivo' **hat** seine Klimageregelten
Zimmer stets mit Kaufleuten ... **belegt**“. (Süddeutsche Zei-
tung)

Die oben erwähnten *sein*-Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben entsprechen auch den von Leiss aufgestellten Kriterien der Resultativität. Transitivität oder Intransitivität spielen nach Leiss keine Rolle bei der Resultativfähigkeit. Viel wesentlicher ist aber die Eigenschaft der Perfektivität. Wenn wir eine Skala aufstellen wollen, sollten wir annehmen, dass die nächste Gruppe an der Reihe in negativer Richtung eine Gruppe sein soll, die ebenso perfektive Verben enthält. Solche ist die Gruppe der intransitiven perfektiven Verben. Bei Nedjalkov wären diese die Subjektsresultativa. Die letzten zwei Stellen sollen von imperfektiven Verben besetzt werden. Welche der beiden ist der nächste an der Reihe? Die transitiven imperfektiven bilden eine Übergangsphase zwischen Resultativa und Nichtresultativa, sie stehen der Nichtresultativa am nächsten, deshalb sollte diese Gruppe am negativen Pol der Skala stehen. Nedjalkov-Litvinov (1988: 73) nennen diese Konstruktionen qualitativ prozessuales Resultativ, weil der resultative Zustand hier als eine andauernde Eigenschaft des Subjekts bedeutet. Z. B. der Satz: *Er **wird** überall **gesucht** – er **ist** steckbrieflich **gesucht***. Die prototypisch imperfektiven Verben (wie *lieben*, *sehen*) sind nicht fähig, diese Erscheinung zu erzeugen, aber die nichtprototypischen imperfektiven, die zur Perfektivität neigen (wie *erhellen*, *bestimmen*, *vorschreiben*) schon. Diese sind zwischen transitiv imperfektiv und transitiv perfektiv auf der Skala zu finden. Zu der Gruppe der transitiven perfektiven Verben gehören noch die von Nedjalkov/Litvinov lokativ stativisches Resultativ genannten Konstruktionen, in denen die Befindlichkeit eines Gegenstandes im räumlichen Verhältnis zu einem anderen bezeichnet wird. Diese Verben haben in der Bedeutung etwas Ähnliches, wie *umgeben* z. B. *begrenzen*, *einsäumen*, *umspannen*, *umstehen* und *umringen*. Auch die Bedeutung von *bedecken* wie *beschmieren*, *färben*, *krönen*, *übergießen* usw. gehören in diese Gruppe der Verba, wie auch von *abtrennen*, *absperren*, *schützen*, *sperren*, *verhüllen* usw. Es gibt noch einige Bedeutungen, wie *verbinden*, *begleiten* und *beherrschen*, deren Synonyme auch zu dieser Gruppe gehören. Auch darunter sind wenige imperfektive Verben zu finden. Es bleibt so nur noch ein Platz für die intransitiven im-

perfektiven Verben übrig, der vorletzte, diese Gruppe steht vor der Gruppe der transitiven imperfektiven Verben. Nach dieser Aufzählung soll unsere Skala der Resultativfähigkeit der Verben folgendermaßen aussehen:

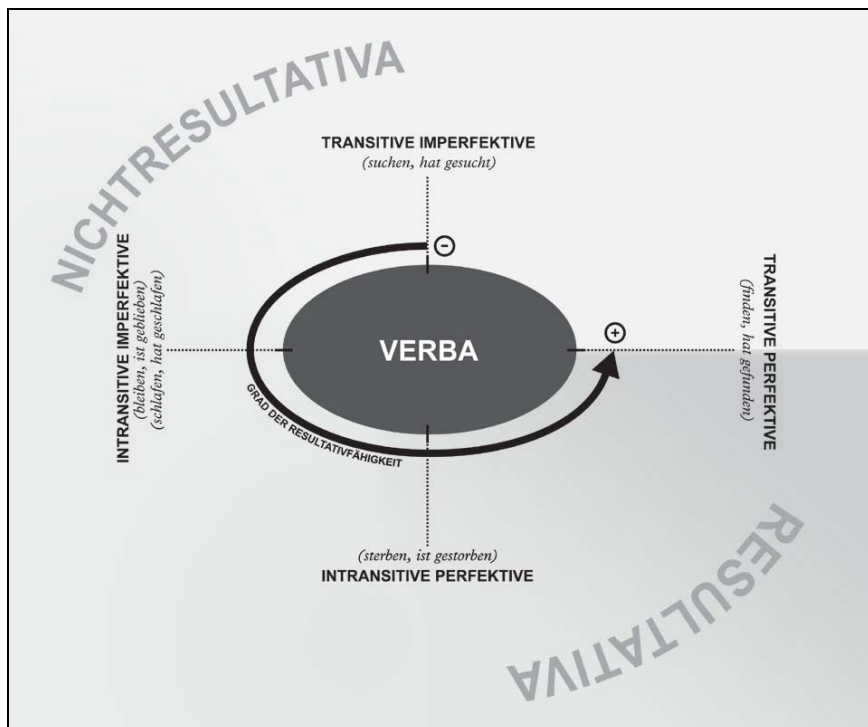
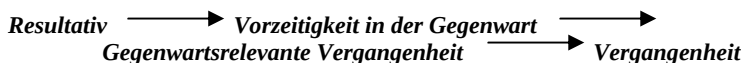


Bild 1: Die Skala der Resultativfähigkeit der Verben

Das Bild zeigt die Resultativfähigkeit der Verbalgruppen, wenn sie in Partizip II-Konstruktionen auftreten. (Die Verbalgruppen sind keine festgelegten Gruppen, es gibt prototypische und weniger prototypische Verben in den Verbalgruppen, deshalb sind auch Übergänge vertreten. Da alle Verbalgruppen Übergänge haben, ist es sinnvoll, sie in an einer Ellipse darzustellen.) Die Verben sind immer dieselben, bloß das Hilfsverb ändert sich. Deshalb ist die Richtung der Resultativfähigkeit immer gleich.

Wenn wir bei der These von Leiss bleiben, können wir die Hypothese aufstellen, dass die am meisten resultativfähigen Verben (transitiv perfekt-

tive) am meisten in Resultativkonstruktionen vorkommen. Warum das so ist, kann sprachgeschichtlich ergründet werden. Früher waren alle Partizip II-Konstruktionen mit *sein* und *haben* resultativ. Ich beziehe mich dabei auf Nedjalkov-Litvinov (1988), die die folgende Tabelle darstellen, wo es zu sehen ist, wie die ursprünglichen Resultativkonstruktionen zu Perfektformen geworden sind. Auch Nedjalkov-Litvinov sind der Meinung, dass die heutigen von den Grammatiken als Tempusformen bezeichneten Perfekt Formen früher Resultativa waren. (Nedjalkov-Litvinov 1988: 4)



Laut dessen ist es nicht schwer sich vorzustellen, dass die Partizipialkonstruktionen unter bestimmten Umständen auch heute Resultativität ausdrücken können.

Die folgende Tabelle von Balázs Sára (Balázs 2000: 87) zeigt den Grammatikalisierungsprozess der Konstruktionen.

	Passiv		Aktiv (intransitiv)		Aktiv (transitiv)	
	Eventiv	Objektsres.	Eventiv	Subjektsres.	Eventiv	Possess. Res.
Präsens	wird getan	ist getan	stirbt ab	ist abgestorben	stößt ab	hat abgestoßen
Prät.	wurde getan	war getan	starb ab	war abgestorben	stieß ab	hatte abgestoßen
Perf.	ist getan worden	ist getan gewesen	ist abgestorben	ist abgestorben gewesen	hat abgestoßen	hat abgestoßen gehabt
Plusquamp.	war getan worden	war getan gewesen	war abgestorben	war abgestorben gewesen	hatte abgestoßen	hatte abgestoßen gehabt

Tabelle 2: Der Grammatikalisierungsprozess der Konstruktionen

In dieser Tabelle sehen wir die Umwandlung der Resultativkonstruktionen zu Tempusformen. Wie es sich feststellen lässt, fallen die Resultativa mit anderen Eventivformen überein z. B.: Resultativ Präsens = Eventiv Perfekt, Resultativ Perfekt/Ileritum = Eventiv Plusquamperfekt, die Perfektformen des Possessiven Resultativs entsprechen der Doppelperfektformen der Eventivformen.

Dieser Umwandlungsprozess konnte folgendermaßen aussehen. Am Anfang waren alle Part. II-Konstruktionen resultatativisch, aber es war ein Kriterium da, sie sollten nur aus perfektiven Verben gebildet werden. Bei *sein*-Konstruktionen waren in erster Linie transitive perfektive und intransitive perfektive Verben beteiligt. Die intransitiven sind auch heute weniger resultativfähig. Erst in der mittelhochdeutschen Zeit, während des Auxiliarisierungsprozesses konnten imperfektive Verben zu der Konstruktion antreten, das heißt, zuerst die intransitiven imperfektiven, (da intransitive perfektive schon da waren, dann analog auch die intransitiven imperfektiven), schließlich auch die transitiven imperfektiven. Es heißt dann, dass die schon grammatikalisierten Formen eingeübt und angewendet waren, als eine neuere Form auftauchte. Daraus folgt, dass die älteren Formen mehr in den Konstruktionen auftraten. Die Spuren sollen auch heute noch da sein. Demnach könnte man eine Hypothese aufstellen, dass am meisten die transitiven perfektiven Verben, weniger die intransitiven perfektiven Verben, noch weniger die intransitiven imperfektiven Verben und am seltensten die transitiven imperfektiven Verben in Part. II-Konstruktionen mit *sein* vorkommen.

Bild 2: Die Richtung des Pfeils der *sein*+Part. II-Konstruktionen zeigt in die Häufigkeit der Konstruktionen.

Bei *haben*-Konstruktionen war auch ein ähnlicher Prozess zu beobachten. Zuerst waren alle *haben*-Konstruktionen resultativ, erst nach der Auxiliarisierung nahm die Perfektbedeutung der Konstruktionen zu. Heute ist eher die Perfektbedeutung dominant. Bei *haben*-Konstruktionen spielt wegen der ursprünglichen Bedeutung des Hilfsverbs die Transitivität eine größere Rolle als die Perfektivität. Deshalb nahm auch der Auxiliarisierungsprozess eine ganz andere (sozusagen eine entgegengesetzte) Richtung. Das heißt, zuerst waren die transitiven perfektiven Verben an der Konstruktion beteiligt, dann kamen wegen Transitivität die transitiven imperfektiven dazu. Erst später konnten sich die intransitiven imperfektiven Verben anschließen, da imperfektive Verben schon durch transitive imperfektive dran waren. Zuletzt schlossen sich die intransitiven perfektiven Verben an die Konstruktion. Diese Richtung sollte auch heute in der Häufigkeit die Spuren haben. Demnach sollten die *haben*-Konstruktionen in Hinsicht der Häufigkeit folgendermaßen aussehen:

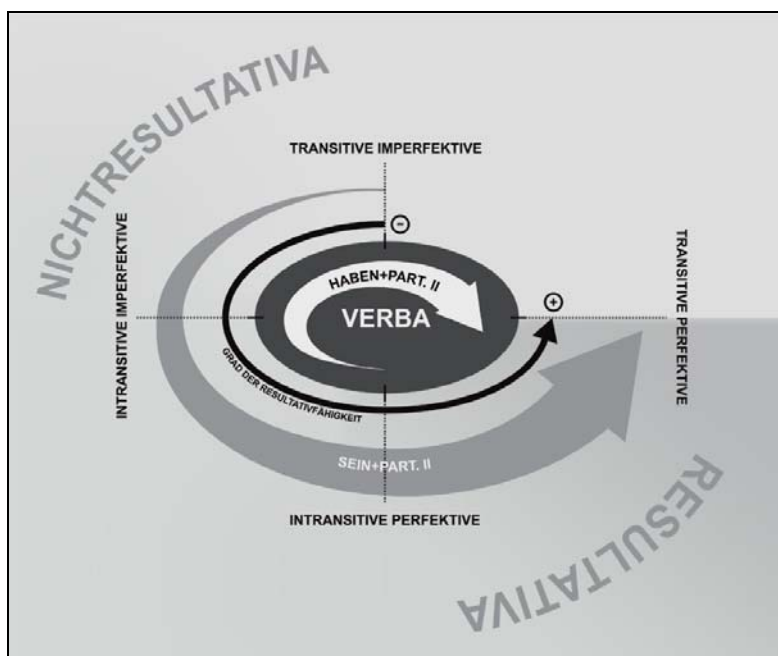


Bild 3: Die Richtung der Pfeile zeigt die Anzahl oder Häufigkeit der gegebenen Verbalgruppen in den Konstruktionen.

Die transitiven perfektiven Verben der *haben*-Konstruktionen sind aber meistens nicht dreiwertig, sind also resultativunfähig. Wir können feststellen, dass die meisten *haben*-Konstruktionen in dem nichtresultativen Bereich zu finden sind.

Keiner von den Forschern erwähnt, dass die *sich*-Verben eine spezielle Stellung bei der Einstufung haben sollten. Nedjalkov/Litvinov stellen zwar fest, dass sie bei ihrer Einstufung das Problem haben, dass gerade *sich*-Verben problematisch sind, aber schließlich kommen sie auf keine Lösung. Diese Verben bestehen häufig aus einem transitiven Grundverb und durch das Reflexivpronomen *sich* unterlaufen diese Verben einem sekundären Intransitivierungsprozess, deshalb ist ihre Einstufung problematisch. Ich nehme an, sie vertreten eine Übergangsphase zwischen Transitiva und Intransitiva. Man könnte die Frage stellen, wo auf unserer Skala die *sich*-Verben mit ihren Perfektformen platziert werden können? Die reflexiven *sich*-Verben sind Intransitiva, und am meisten davon sind die perfektiven Verben vertreten. Die Gruppe der Partizip II-Konstruktionen aus intransitiven perfektiven Verben bestehen fast ausschließlich nur aus *sich*-Verben. Daraus lässt sich schließen, dass die *sich* Verben mehr resultativfähig sind als die anderen Verben, die sich mit *haben* verknüpfen lassen. Den Gedankengang weiterführend kommen wir zu den *sein*-Fügungen, die aus reflexiven Verben bestehen. Diese sind nach der Benennung von Nedjalkov/Litvinov die reflexiven Subjektsresultativa. Die *sich*-Verben sind sekundär intransitiv. Sie stehen zwischen Transitiva und Intransitiva. Auf dem Bild Nr. 4 können wir sehen, wo die reflexiven *sich*-Verben in diesem System platziert werden können:

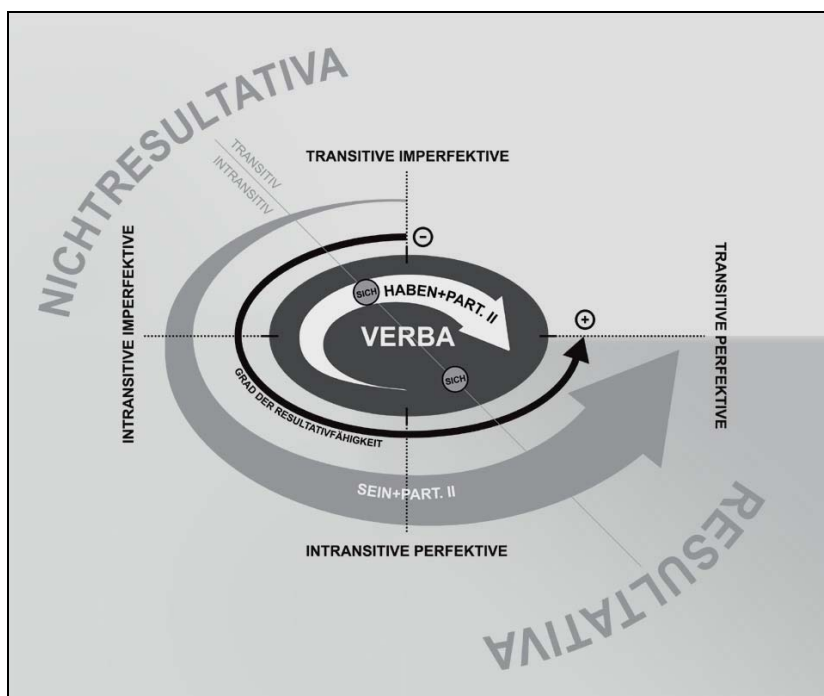


Bild 4: Die Konstruktionen mit reflexiven Verben sind intransitiv, am meisten sind sie perfektiv.

Im Rahmen der Partizip II-Konstruktionen sollte man noch zwei Konstruktionen erwähnen, die *werden*- und *bekommen*-Konstruktionen. Diese Konstruktionen sind nicht resultativ, sollen aber erwähnt werden, damit man sich ein klares Bild über die Resultativfähigkeit der Partizipkonstruktionen machen kann. Es gibt eine Verbalgruppe der transitiven imperfektiven Verben, die eine Übergangsphase zwischen Resultativa und Nichtresultativa bildet. In einigen Fällen haben die *werden*-Konstruktionen die gleiche Bedeutung wie *sein*-Konstruktionen. Das ist nur dann möglich, wenn *werden*-Konstruktionen aus transitiven perfektiven Verben bestehen.

Nicht nur transitive perfektive, sondern auch transitive imperfektive Verben können zu den *werden*-Konstruktionen antreten. Sie sind relativ selten im Vergleich zu den transitiven perfektiven *werden*-Konstruktionen. Diese Gruppe der Verben vertreten die Vorgangspassivformen, die oft keine entsprechenden Zustandspassivformen im herkömmlichen Sinn (Resultativa

mit *sein*) bilden können. Die transitiven imperfektiven Verben sind am wenigsten resultativfähig und bilden sehr selten mit *sein* eine Zusammensetzung. Das könnte als eine Erklärung für Vorgangspassivformen sein, die keine Zustandspassivformen/Resultativformen haben.

Bekommen-Konstruktionen funktionieren ähnlicherweise wie *werden*-Konstruktionen. Zuerst sollte die Funktion der *bekommen*-Konstruktion geklärt werden. *Bekommen*-Konstruktionen sind Vorgangspassivformen zu *haben*-Resultativa. *Haben*-Resultativa setzen *bekommen*-Konstruktionen voraus, aber nicht umgekehrt. Deshalb ist es logisch einzusehen, dass *bekommen*-Konstruktionen am meisten mit dreiwertigen transitiven perfektiven Verben gebildet werden. Vilmos Ágel (1996) beschäftigt sich ausführlich in seinem Artikel mit Rezipientenpassiva. Er unterscheidet Verbalgruppen wie Verben des Gebens, die dreiwertige transitive perfektive Verben sind, und eine Handlung des Gebens bezeichnen, wie: *aus(be)zahlen, schenken, borgen, leihen, reichen, spendieren, servieren, aufkleben, übertragen, vorlesen* usw. Verben des Nehmens, die negative Richtung des Gebens (auch abstrakten Gebens) bezeichnen, diese sind auch transitive perfektive Verben. Diese zweite Gruppe beinhaltet aber weniger prototypische perfektive Verben. Deshalb sind sie weniger fähig Resultativa mit *haben* zu bilden. Ágel führt noch drei von der Fachliteratur als Restgruppen benannte Gruppe auf, die rezipientenfähig sind:

- a) zweiwertige Dativverben, wie: *helfen, schmeicheln, widersprechen, gratulieren, applaudieren, danken* und *kündigen*. Diese Verben sind mit zwei Ausnahmen intransitiv imperfektiv. *Danken* und *kündigen* sind perfektiv, *kündigen* ist transitiv.
- b) dreiwertige Pertinenzdativverben ohne Akkusativobjekt wie: *treten, klopfen, starren*. Diese Verben sind alle Intransitiva. Alleine *starren* ist imperfektiv, die anderen sind perfektiv. Diese Gruppe vertritt etwas Ähnliches wie die unpersönlichen Passiva bei *werden*-Konstruktionen.
- c) Präpositionalverben wie: *zanken* (mit jmdm), *schimpfen* (auf/über jmdn) *herantragen* (etw. an jmdn). Diese Gruppe vertritt auch die intransitiven imperfektiven Verben.

Gruppe a) und c) kann wegen Imperfektivität nicht mit *haben* ein Resultativum bilden, aber mit *bekommen* kann zu einem Vorgangspassiv werden.

Zum Schluss können wir feststellen, dass die *bekommen*-Konstruktionen hauptsächlich aus transitiven perfektiven Verben gebildet werden, es kommen aber auch Konstruktionen mit transitiven imperfektiven, gelegentlich

aber sehr selten auch intransitiven imperfektiven Verben vor. Diese sind aber nur in ganz speziellen Fällen. Das bisher aufgestellte Bild kann folgendermaßen ergänzt werden:

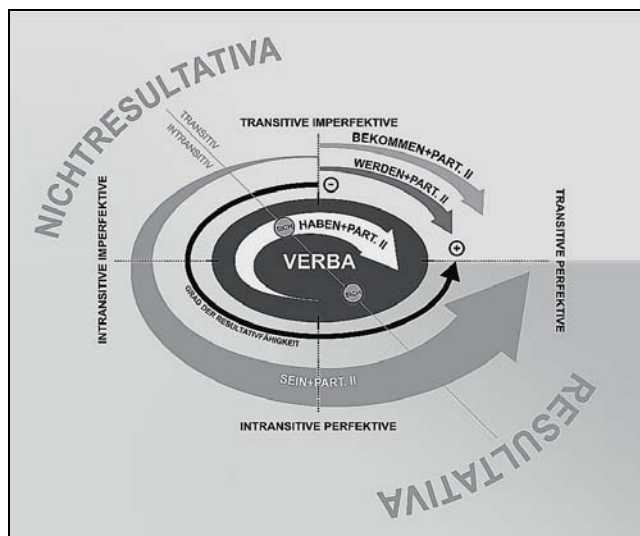


Bild 5: *Bekommen*-Konstruktionen werden hauptsächlich aus transitiven perfektiven Verben gebildet.

4.2. Die Rolle des Kontexts bei Resultativkonstruktionen

Nicht nur die Resultativfähigkeit der einzelnen Verben, sondern auch der Kontext ist maßgebend bei Resultativität der Partizip-Konstruktionen. Im Kontext können verschiedene Faktoren die Resultativität beeinflussen. Solche sind z. B. die Präfixe.

Im Deutschen gibt es Grundverben und präfigierte Verben, die entweder Aspektpaare oder Aktionsartenpaare zu Grundverben sind. Die präfigierten Verben und die Grundverben sind meistens nur Aktionsartenpaare, wie es unter dem Punkt 1. ‚Klärung der Begriffe‘ schon erwähnt wurde. Diese Präfixe verändern die Bedeutung dermaßen, dass das andere, das neue Verb meistens nur wenig mit der Bedeutung des Grundverbs zu tun hat. Diese Präfixe determinieren, beschränken das Grundverb, und dadurch wird nicht nur die Aktionsart des Verbs verändert, sondern auch der Aspekt. Präfigierte Verben sind meistens perfektiv. Grundverben sind meistens imperfektiv,

unbeschränkt. Das zu unterstützen beziehe ich mich auf Leiss (1992: 66–67), die die Entwicklungsthese von Maslow erörtert. (Siehe unter Punkt 1.2.) Maslow ist der Ansicht, es gibt bestimmte und unbestimmte Verben in den slawischen Sprachen. Die unbestimmten Verben sind mit unbestimmter Richtung, sie bezeichnen gewohnheitsmäßige, sich wiederholende Handlungen. Die bestimmten Verben sind Verben, die einmalige, nicht unterbrochene bestimmte Richtung haben. Es taucht die Frage auf, ob solche auch im Deutschen existieren. Die präfigierten beschränkten Verben könnten dann als bestimmte Verben des Deutschen betrachtet werden, und die Grundverben, die ohne Richtung sind, könnten die unbestimmten Verben sein. Demnach könnten Verben wie:

gehen; laufen; hören; sehen; halten; sein; bleiben; schlafen; fliehen oder leben

unbestimmte Verben sein, die sowohl transitiv als auch intransitiv sein können, sind aber immer imperfektiv.

Die Verben wie:

fortgehen; entlaufen; verhören; aushalten; ausschlafen; entfliehen; oder erleben

sind dagegen perfektiv. Die noch zusätzlich transitiv sind, tragen die meisten Resultativfähigkeit in sich. Die Verben können nicht nur durch Präfixe eingeschränkt werden, sondern auch durch Angaben. Angaben unterscheiden sich von Ergänzungen darin, dass Ergänzungen obligatorisch, während Angaben fakultativ im Satz erscheinen. Auch durch Angaben können Verben Richtung erhalten, und dadurch eingeschränkt werden. Den Gedankengang weiterführend kann man sagen, dass die Angaben durch ihre Einschränkungsfähigkeit genauso wie die Präfixe die Resultativfähigkeit der Verben erhöhen können, beziehungsweise auch die Prozessualität durch sie auch vermindert werden kann, wenn sie statt Einschränkung eine Verallgemeinerung implizieren. Einige Adverbien, die selber Durativität oder Terminativität implizieren, sind in der Lage, diese Eigenschaften der Verben zu verstärken oder zu vermindern. Dadurch können die Konstruktionen in Richtung Perfektivität oder Imperfektivität verschoben werden. All das beeinflusst die Resultativfähigkeit. Nur Konstruktionen mit imperfektiven Verben können in Richtung Perfektivität verschoben werden. Die Konstruktionen mit perfektiven Verben sind schon perfektiv. Bei umgekehrter Richtung funktioniert es auch umgekehrt, nur Konstruktionen mit imperfektiven Verben können in Richtung Perfektivität verschoben werden.

Nedjalkov-Litvinov (1988: 138–185) unterscheiden lokale, temporale Adverbialbestimmungen und solche, die die Art und Weise der Handlung bestimmen. Die beiden Forscher sind schon einig, dass der Kontext die Resultativfähigkeit beeinflusst, doch beschäftigen sie sich mit Adverbien als beeinflussenden Faktoren nicht ausführlich. Sie sehen die Adverbien als kein einschränkendes Element an. Bei Lokaladverbien kann tatsächlich sehr schwer eine wesentliche Wirkung auf die Perfektivität oder Imperfektivität ausgewiesen werden.

Viel bedeutender sind die Temporaladverbien bei Einschränkung der Konstruktionen, als die Lokaladverbien. Die Temporaladverbien kann man in zwei Gruppen teilen, genauso wie die Lokaladverbien. Die eine Gruppe vertritt die Adverbien der Einschränkung, wie: *jetzt; gestern; am 25. Juli; eben; gerade; schon* usw. Die andere Gruppe vertritt die Adverbien der Langfristigkeit wie: *seit langem; seit einem Jahr, seit gestern; schon lange* usw. Die erste Gruppe ist durch die Einschränkung die Gruppe der perfektivierenden Adverbien, die andere ist die Gruppe der imperfektivierenden Adverbien. Zu den perfektivierenden Adverbien gehören noch die Adverbien der Art und Weise wie: *so, genauso, wie, hart, leicht, schnell, genug; langsam* usw. Diese sind zwar keine Temporaladverbien, dennoch ist es sinnvoll, diese unter den perfektivierenden Adverbien zu erwähnen.

Es gibt welche, die die Häufigkeit der Handlung bezeichnen. Solche sind: *selten, manchmal, oft, immer und nie* usw. Durch diese werden wiederum eine Verallgemeinerung und damit gleichzeitig eine Auflösung der Einschränkung erreicht. Durch Auflösung der Einschränkung kommt es zu einer Imperfektivierung.

Eine nächste Frage ist die der Gleichzeitigkeit bei Resultativkonstruktionen. Es gibt solche resultativen *haben*-Konstruktionen, die mit Perfektformen übereinfließen. Dadurch werden Sätze ambig. Auf den ersten Blick kann man keinen Unterschied zwischen Resultativa und Nichtresultativa machen. Genauso ist es mit dem Satz von Nedjalkov/Litvinov: *Egon hat die Schürze vorgebunden*. Dieser Satz ist aber aus dem Kontext herausgerissen, und so kann man die Einflüsse nicht feststellen, die den Satz durch den Kontext beeinflussen und der Konstruktion eine resultative Bedeutung geben.

5. Bestätigung des Modells durch empirische Untersuchungen

Die Resultativkonstruktionen kommen hauptsächlich in der gesprochenen Sprache vor. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der neuhochdeutschen Standardvariante, deshalb können nur geschriebene Textsorten der geschriebenen Sprache untersucht werden. Die Resultativkonstruktionen kommen aber in der geschriebenen Sprache selten vor, deshalb wurden Textsorten ausgesucht, die der gesprochenen Sprache nahe stehen, jedoch keine gesprochene Sprache sind. Die hier untersuchten Texte sind: Lenz: *Die Soldaten* (1776); Hebbel: *Julia* (1851) und Frisch: *Biedermann und die Brandstifter* (1958). Die Texte stammen aus verschiedenen Zeitepochen, um feststellen zu können, welche wesentlichen Änderungen sich im Laufe der Zeit vollzogen haben. Um die Richtigkeit des aufgestellten Modells zu beweisen, braucht man die einzelnen Partizipialkonstruktionen in den Dramen zu untersuchen. Da in dieser Arbeit es um indikativische Konstruktionen handelt, sind nur die Konstruktionen in Betracht gezogen, die im Indikativ stehen. Partizipialkonstruktionen im Konjunktiv und mit Modalverben wurden außer Acht gelassen. (Modalverben sind noch im indikativen Bereich, aber schieben die Verben in Richtung Konjunktiv. Diese sind als Mittelformen zwischen Indikativ und Konjunktiv zu betrachten.)

Im Drama aus 1776 wurden insgesamt 169 Konstruktionen untersucht. Unter den 169 sind nur 107 unterschiedliche Konstruktionen aufzufinden. Die 107 unterschiedlichen Konstruktionen verteilen sich folgendermaßen: 69 Konstruktionen, 64,48,70% der 107 Konstruktionen sind *haben*-Konstruktionen, 31 Konstruktionen 28,97% sind *sein*-Konstruktionen und 7 Konstruktionen 6,54% sind *werden*-Konstruktionen. Da am meisten im Drama die *haben*-Konstruktionen vorkommen, ist es sinnvoll, diese als erstes unter die Lupe zu nehmen. Die einzelnen Konstruktionen können danach eingestuft werden, welcher Verbalgruppe die Partizipien angehören. Diese Gruppen können weiter aufgeteilt werden, da die vorkommenden Partizipien nicht immer prototypisch sind, sie gehören gelegentlich zur Peripherie in eine Übergangszone zu der nächsten Verbalgruppe. Demnach haben alle Partizipialkategorien 3 Untergruppen, eine prototypische-, und zwei Übergangs-zonen. Diese Aufteilung ist deshalb notwendig, da dadurch die Voll-, oder Halb-Resultativfähigkeit der Partizipialkonstruktionen (besonders im Bereich der *haben*-Konstruktionen) erklärt werden kann. Zuerst sollte hier eine statistische Aufzählung der einzelnen Partizipialkonstruktionen erfolgen.

Unter den *haben*-Konstruktionen sind am meisten die 34 Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben vertreten, (30,9% der Gesamtkonstruktionen und 49% der *haben*-Konstruktionen) 22 davon sind prototypisch:

Einige Beispiele dafür sind:

7. **Mutter.** *Hanns Narr, ich rede vom Tuch, das der Obrist' bestellt hat für die Regimenter.*
10. **Desportes.** *Ich falsch? Können Sie das von mir glauben, göttliche Mademoiselle? Ist das falsch, wenn ich mich vom Regiment wegstehe, da ich mein Semester doch verkauft habe,*

9 Konstruktionen der Gruppe mit transitiven perfektiven Verben befinden sich in der Übergangszone zur Gruppe mit transitiven imperfektiven Verben. Solche sind z. B.:

1. **Marie.** *»Wir wissen nicht, womit die Gütigkeit nur verdient haben, womit uns überschüttet, wünschte nur imstand zu sein« – ist so recht?*
9. **Marie.** *(strickt, die Augen auf ihre Arbeit niedergeschlagen). Meine Mutter hat mir doch gesagt – sehen Sie, wie falsch Sie sind ...*

3 Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben stehen in der Übergangszone zur Gruppe mit intransitiven perfektiven Verben.

57. **Rammler.** *Ha, ha, ha, ha – (Besinnt sich eine Weile, herumgehend.) Ihr dummen Teufels, seht ihr denn nicht, daß ich das alles mit Fleiß angestellt habe – Herr Pfarrer, hab ich's Ihnen nicht gesagt?*
68. **Stolzius.** *Ich will dem Teufel, der sie verkehrt hat (Fällt kraftlos auf die Bank, beide Hände in die Höhe.)....*

Die Gruppe mit transitiven imperfektiven Verben ist die zweitgrößte Gruppe, sie vertritt sich mit 22 Konstruktionen, das bedeutet 20,56% der Gesamtkonstruktionen und 31,88% der *haben*-Konstruktionen. 13 der Konstruktionen sind prototypisch. Solche sind z. B.:

8. **Desportes.** *(kniend). Ich schwöre Ihnen, daß ich noch in meinem Leben nichts Vollkommeners **gesehen habe***
25. **Haudy.** *Das ist nun wieder so in den Tag hinein räsoniert. Kurz und gut, Herr, (lehnt sich mit beiden Ellenbogen auf den Tisch) ich behaupte Ihnen hier, daß eine einzige Komödie, und wenn's die ärgste Farce wäre, zehnmal mehr Nutzen, ich sage nicht unter den Officiers allein, sondern im ganzen Staat, angerichtet hat, als alle Predigten zusammengenommen, die Sie und Ihresgleichen in Ihrem ganzen Leben **gehalten haben** und halten werden.*

9 der Konstruktionen können in die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben eingestuft werden. Dafür können folgende Beispiele aufgeführt werden:

5. **Stolzius.** *(springt auf). Sie **hat** Euch **geschrieben**?*
21. **Wesener.** *Na, **hab** ich dir schon wieder nicht recht **gemacht**.*

9 der *haben*-Konstruktionen kamen mit intransitiven imperfektiven Verben vor. Diese machen 8,18% der Gesamtkonstruktionen und 13,04% der *haben*-Konstruktionen aus. Darunter sind 7 prototypisch wie:

40. **Wesener.** *Laß mich nur machen, ich weiß schon, was zu deinem Glück dient, ich **hab** länger in der Welt **gelebt**, als du, mein' Tochter,...*
53. **Stolzius.** *Daran **habe** ich ja gar nicht **gezweifelt**.*

Je eine Konstruktion der Gruppe befindet sich in den Übergangszonen. In der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben:

90. **Gräfin.** *Ich muß ernsthaft mit dir reden, junger Mensch! Du fängst an mir trübe Tage zu machen. Du weißt, ich **habe** dich nie eingeschränkt, **mich** in alle deine Sachen **gemischt**, als deine Freundin, nie als Mutter.*

In der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben:

42. **Eisenhardt.** *Und wie augenscheinlich sein Tuchhandel **zugenommen hat**, seitdem man weiß, daß er die schöne Jungfer heuraten wird, die neulich hier durchgegangen.*

4 Konstruktionen lassen sich in die Gruppe der intransitiven perfektiven Verben rechnen. Alle der hier aufgefundenen Konstruktionen stehen in der Übergangszone zu transitiven perfektiven Verben. Die Anzahl der Gruppe macht 3,73% der Gesamtkonstruktionen des Dramas und 5,79% der *haben*-Konstruktionen aus.

44. **Pirzel.** *(der **sich** mittlerweile **gesetzt hatte**, steht wieder sehr hastig auf).*
91. **Frau Wesener.** *Ach geh doch, was? er **hat sich vergessen**, er ist in drei Tagen nicht hier gewesen, und die ganze Welt sagt, er hab' sich verliebt in kleine Madam Düval, da in der Brüssler Straße.*

Um den Überblick zu erleichtern, ist es sinnvoll hier eine Zwischenbilanz zu ziehen:

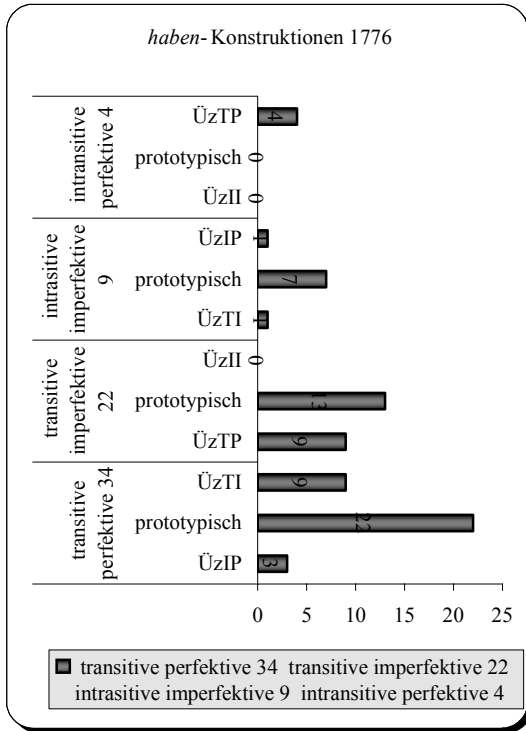


Bild 6: *Haben*-Konstruktionen 1776

(ÜzTP = Übergangszone zu Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben;
 ÜzTI = Übergangszone zu Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben;
 ÜzII = Übergangszone zu Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben;
 ÜzIP = Übergangszone zu Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben.)

Die *haben*-Konstruktionen sind hier auf dem Diagramm nach der Anzahl der Konstruktionen in Reihenfolge gestellt. Die meisten Konstruktionen kommen im Nichtresultativen Bereich vor, wie es nach dem Modell zu erwarten war.

Die *sein*-Konstruktionen sind weniger als die *haben*-Konstruktionen vertreten. Die gefundenen 31 *sein*-Konstruktionen machen 28,97% der 107 Konstruktionen des Dramas aus. Auch hier sollten nach den Erwartungen des

aufgestellten Modells die transitiven perfektiven Verben am meisten in den Konstruktionen vertreten sein. Es wurden 10 solche Konstruktionen gefunden. Das macht 32,25% der *sein*-Konstruktionen und 9,34% der Gesamtkonstruktionen aus. Darunter sind 5 prototypisch, wie:

22. **Wesener.** ... *Ja, und mit der und der Jungfer **ist's** auch nicht zum besten **bestellt**, und die und die kenne ich auch, und die hätt' ihn auch gern –*
47. **Haudy.** ... *Er hat ein Zutrauen zu mir, sag ich euch, wie zum Propheten Daniel, und wenn einer von euch sich darein mengt, so **ist** alles **verschissen**. Er ist ohnedem eifersüchtig genug, das arme Herz; der Desportes macht ihm grausam zu schaffen, und ich hab ihn mit genauer Not gehalten, daß er nicht ins Wasser sprang.*

während sich 5 in den Übergangszonen befinden, eine in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben:

59. **Mary.** ... *Letzt sagt' ich dem Reitz ins Ohr, er möcht' mir doch auf morgen seine Sporen leihen, ist er mir nicht den ganzen Tag nachgegangen, und hat mich um Gottes willen gebeten, ich möcht' ihm sagen, was wir vorhätten. Ich glaub, es **ist** ein Staatsmann an ihm **verdorben**.*

4 in der Übergangszone zu transitiven imperfektiven wie:

16. **Desportes.** *Aber **ist** denn das auch **erlaubt**, Herr Wesener, daß Sie Ihren Töchtern alles Vergnügen so versagen, wie können sie dabei gesund bleiben?*
122. **Desportes.** *Was malhonett, was willst du – **Ist** sie nicht **versorgt** genug, wenn mein Jäger sie heuratet?*

Die zweitgrößte Gruppe nach den Erwartungen sollte die Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben sein. In dieser Gruppe sind 8 Konstruktionen zu finden. Diese machen 7,47% der Gesamtkonstruk-

tionen und 25,80% der *sein*-Konstruktionen aus. Unter den Konstruktionen sind 6 prototypisch, wie z. B.:

4. **Mutter.** *(steht eine Weile und sieht ihn an). Nu, ich glaube, Ihm steckt das verzweifelte Mädel im Kopf, darum tut er Ihm so weh. Seit sie **weggereist ist**, hat Er keine vergnügte Stunde mehr.*
27. **Obrister.** ... *Welche Familie **ist** noch je durch einen Officier unglücklich **geworden**?*

während 2 Konstruktionen in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben vorkommen:

104. **Die Gräfin.** *(in einer Allee). Was das Mädchen haben mag, daß es so spät in den Garten **hinausgegangen ist**...*
111. **Mademoiselle Bischof.** *(zu Rammler). Und Sie **sind** auch hier **eingezogen**, Herr Baron?*

Die *sein*-Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben vertreten sich mit 11 Konstruktionen in der Gruppe. Das macht 10,28% der Gesamtkonstruktionen und 35,48% der *sein*-Konstruktionen im Drama aus. Diese Gruppe sollte nach dem Modell weniger Vertreter haben, als die Gruppe der transitiven imperfektiven Verben. Doch sind hier mehr Konstruktionen aufzufinden.

7 Konstruktionen der Gruppe können als prototypisch eingestuft werden. Einige Beispiele sind dafür:

84. **Mary.** *Und Sie gaben ihm ein Körbchen. Daran **ist** auch der Desportes wohl schuld **gewesen**?*
60. **Ein andrer.** ... *er meinte gleich, es wär' ein Liebesbrief, der mir aus dem Hause wär' herabgeworfen worden, und **ist** die ganze Nacht bis um zwölf Uhr um das Haus herumgeschlichen. ...*

4 Konstruktionen der Gruppe lassen sich in die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben einreihen:

59. *Mary. Letzt sagt' ich dem Reitz ins Ohr, er möcht' mir doch auf morgen seine Sporen leihen, **ist** er mir nicht den ganzen Tag **nachgegangen**, und hat mich um Gottes willen gebeten, ich möcht' ihm sagen, was wir vorhätten. Ich glaub, es ist ein Staatsmann an ihm verdorben.*
87. *Gräfin. (sieht nach ihrer Uhr). **Ist** der junge Herr noch nicht **zurückgekommen**?*

Nur 2 Konstruktionen kommen mit transitiven imperfektiven Verben im Drama vor. (1,86% der *sein*-Konstruktionen und 6,45% der 107 Konstruktionen). Nur die eine Konstruktion ist von denen prototypisch:

19. *Desportes. (besieht eine nach der andern, und weist die Schachtel Marien). Zu welcher rieten Sie mir? (Marie lächelt, und sobald der Vater **beschäftigt ist**, eine herauszunehmen, winkt sie ihm zu.)*

während sich die andere in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben befindet.

62. *Desportes. Ihr Glück – mit solch einem Lümmel. Was denken Sie doch, liebstes Mariel, und was denkt Ihr Vater? Ich kenne ja des Menschen seine Umstände. Und kurz und gut, Sie **sind** für keinen Bürger **gemacht**.*

Auch hier können wir eine Zwischenbilanz aufstellen:

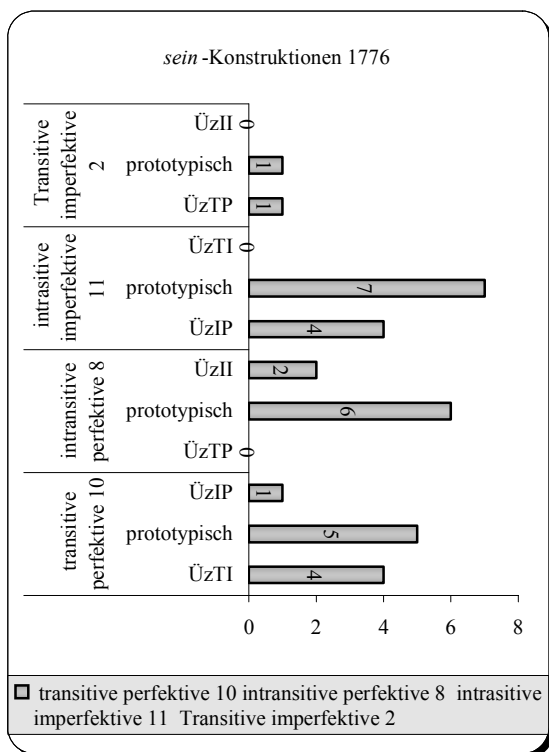


Bild 7: *Sein*-Konstruktionen 1776

Im Bereich der *sein*-Konstruktionen scheint das aufgestellte Modell nicht genau zu funktionieren, da die Reihenfolge der Häufigkeit nicht mit der Resultativfähigkeit parallel läuft. Das ist aber nur damit zu erklären, dass der Korpus des Dramas nicht groß genug ist. Der Unterschied in der Anzahl der verschiedenen Verbalgruppen ist sehr gering. Das kann nur daran liegen, dass in diesem Drama durch Zufall nicht genügend *sein*-Konstruktionen aufzufinden waren.

7 der 107 Konstruktionen (6,54%) machen die *werden*-Konstruktionen aus. Darunter kommen 4 Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben vor. (2 davon sind prototypisch und 2 befinden sich in der Übergangszone zu transitiven perfektiven Verben.)

Die prototypischen sind:

24. **Haudy.** *Aber um Gottes willen, Herr Pfaff oder Herr Pfarr, wie Sie da heißen, sagen Sie mir einmal, was für Unordnungen **werden nicht vorgebeugt oder abgehalten** durch die Komödie*
97. **Gräfin.** *Keine falsche Bescheidenheit. Sie sind schön, der Himmel hat Sie damit gestraft ... Sie **wurden gehaßt** ... Aber Sie wollten von Ihresgleichen **beneidet werden**. Armes Kind, wo dachten Sie hin, und gegen welch ein elendes Glück wollten Sie alle diese Vorzüge eintauschen?*

In der Übergangszone kommen die folgenden Konstruktionen vor:

29. **Eisenhardt.** *Sie kennen es von den Meisterstücken Ihrer Kunst vielleicht; aber erlauben Sie mir, Ihnen zu sagen, eine Hure wird niemals eine Hure, wenn sie nicht dazu **gemacht wird**.*
54. **Haudy.** *Ihr Leute wißt viel vom Desportes. Wenn ihn ein Mensch kennen kann, so muß ich es doch wohl sein, er ist mir von seiner Mutter **rekommandiert worden**, als er ans Regiment kam, und hat nichts getan, ohne mich zu Rat zu ziehen.*

3 Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben stehen in der Übergangszone zu transitiven imperfektiven Verben. Einige Beispiele dafür sind:

26. **Eisenhardt.** *Wollte Gott, daß Sie sich bloß amüsierten, daß Sie nicht lernten! So aber ahmen Sie nach, was Ihnen dort **vorgestellt wird**, und bringen Unglück und Fluch in die Familien.*
30. **Eisenhardt.** *Wenn er Zeit genug hat, dran zu denken. Aber werden ihm nicht in den neuesten Komödien die größten Verbrechen gegen die heiligsten Rechte der Väter und Familien unter so reizenden Farben vorgestellt, den giftigsten Handlungen so der Stachel genommen, daß ein Bösewicht dasteht, als ob er ganz neulich vom Himmel gefallen wäre. Sollte das nicht aufmuntern, sollte das nicht alles ersticken, was das Gewissen aus der Eltern Hause mitgebracht haben kann. Einen wachsamem Vater zu betrügen, oder ein unschuldig Mädchen in Lastern zu unterrichten, das sind die Preisaufgaben, die dort **aufgelöst werden**.*

Die Partizipialkonstruktionen des Dramas zeigen das folgende Bild:

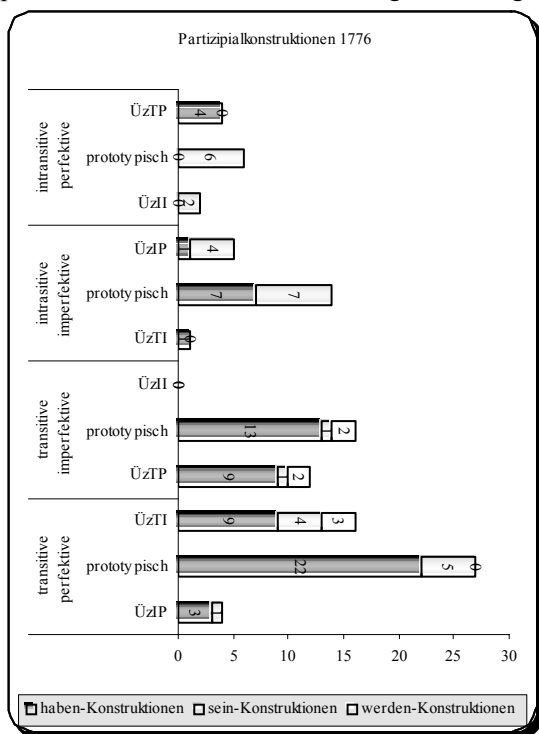


Bild 8: Die Partizipialkonstruktionen 1776

Wenn man die gesamten Angaben des Dramas betrachtet, kann bestätigt werden, dass die Konstruktionen mit *haben* in dem Bereich der Verbalgruppen eher dort vorkommen, wo die *sein*-Konstruktionen weniger vertreten sind. Die im Modell aufgestellte Tendenz ist also hier sichtbar, die *haben*-Konstruktionen neigen zu Anti-Resultativität, während die *sein*-Konstruktionen eher im Bereich der Resultativa vorkommen. Die Daten folgen nicht 100% dem aufgestellten Modell, die Abweichungen von den Erwartungen sind aber wegen der Zahl der im Drama vorkommenden *sein*-Konstruktionen sehr gering, bei einem größeren Vergleich könnte aber diese Zahl dem aufgestellten Modell entsprechen.

Im Drama von 1851 wurden insgesamt 156 Konstruktionen untersucht. Unter den 156 Konstruktionen waren 123 unterschiedliche aufzufinden. 76 (60,52% der 126) sind *haben*-Konstruktionen. Unter den *haben*-Konstruktionen ist die Verbalgruppe der transitiven perfektiven Verben mit 46 Konstruktionen am meisten vertreten. Das macht 60,52% der 123 Konstruktionen und 60,52% der *haben*-Konstruktionen aus. Darunter sind 27 prototypisch. Solche sind z. B.:

141. *Alberto. Gleichviel! Der tritt mir eben in den Weg und mit einem Gesicht – ernsthaft, ich glaube, ich bin ein Schurke, daß ich seine stumme Frage mit Kopfschütteln und Achselzucken beantwortet habe!*
161. *Christoph. Kühl! (Für sich.) Ja wohl, in Gedanken! Ich kann's mir recht lebhaft vorstellen, wie angenehm es jetzt bei uns zulande von den Firnen herweht! Ja, Tirol, Tirol! Aber hier, wo die Eier nur so lange frisch sind, als die Henne sie noch nicht **gelegt hat** –*

17 Konstruktionen sind in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben zu finden wie:

138. *Tobaldi. Aber? dies Aber erschreckt mich – du fandest hoffentlich Glauben? Wenigstens **hast** du's mir **versichert!***
146. *Tobaldi.– du weißt, was ich meine, und **hast** mich oft genug darum **gescholten** – ... Der einzige Moment, in dem etwas gelingen konnte, war verstrichen, denn Napoleon hatte zu donnern aufgehört; ...*

2 Konstruktionen gehören zur Übergangszone zur Gruppe der intransitiven perfektiven Verben:

162. *Graf Bertram. ... So ist's, Jammermensch, so ist's! Bilde dir nicht ein, daß du dich zu tief herabsetzen kannst! Du bist solch ein Aber der Menschheit, das sie knirschend hinzufügt, wenn sie ihre Cäsaren und Napoleone **aufgezählt hat**. Ha, Taten! Hast du nicht einst von Taten geträumt? ... Schaudre! Schaudre! Wie ständest du da, wenn du jetzt gerufen würdest!*

164. **Graf Bertram.** *Um keinen geringeren Preis Ihr Vertrauen? Ich **habe** sogar die Kinderkunst, Schmetterlinge zu fangen und Rosen zu pflücken, wieder **verlernt**.*

Die zweitgrößte Gruppe der *haben*-Konstruktionen sollte hier die Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben sein. Diese machen 16,26% der 123 Konstruktionen und 26,31% der *haben*-Konstruktionen aus. Darunter sind 13 prototypisch, wie:

149. **Alberto.** *Nun ist's zu spät! Aber der **hat** seine Tochter nie **geliebt**! Nur das Bild, das er sich von ihr machte! Freilich, wer liebt anders! Es ist nun einmal das Schicksal der Menschen, daß man ihn wegen Eigenschaften verehrt und anbetet, verabscheut und haßt, die er gar nicht besitzt, die ihm von andern nur geliehen werden! Armes Mädchen! Doch du sollst auch jetzt nicht verloren sein, ich weiß, was ich tu'!*
162. **Graf Bertram.** *... So ist's, Jammermensch, so ist's! Bilde dir nicht ein, daß du dich zu tief herabsetzen kannst! Du bist solch ein Aber der Menschheit, das sie knirschend hinzufügt, wenn sie ihre Cäsaren und Napoleone aufgezählt hat. Ha, Taten! **Hast** du nicht einst von Taten **geträumt**? ... Schaudre! Schaudre! Wie ständest du da, wenn du jetzt gerufen würdest!*

7 der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben sind in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben zu finden. Solche sind z. B.:

170. **Graf Bertram.** *Ich **habe** für Sie die Bedingung **gemacht** und werde sie heilig halten:*
171. **Valentino.** *Seit acht Tagen sag' ich nun kein wahre Wort und bin schon so aus dem Geleise gebracht, daß, wenn mich einer fragt, ob ich Valentino heiße, ich nur kaum noch mit Ja zu antworten wage... Da **hab'** ich die Tür **offen gelassen** –*

Die intransitiven imperfektiven Verben vertreten sich mit 5 Konstruktionen, das macht 4,06% der 123 Konstruktionen und 4,06% der *haben*-Konstruktionen aus. 3 davon sind prototypisch wie:

137. **Tobaldi.** *Da benahmst du dich, wie du dich immer benommen hast, seit wir miteinander bekannt sind. Du sagtest: sieh mich doch nur an, ich bin kein Kalender-Heiliger, der sein Wunder erst dann verrichtet, wenn man sich die Hände wund gerungen und den Hals heiser **gebetet hat**, ich bin dein alter Stubenbursche Alberto, der alles tut, was er kann, sobald er weiß, was er soll!*

Je eine Konstruktion befindet sich in den Übergangszonen:
In der Übergangszone zu intransitiven perfektiven Verben:

169. **Julia.** *... Sollte ich vor den Altar treten, das Bild herunternehmen und feierlich schwören: ich berühre dich mit reiner Hand! um gleich darauf zusammenzubrechen und auszurufen: ich **habe** falsch **geschworen**!? ...*

In der Übergangszone zu transitiven imperfektiven Verben:

137. **Tobaldi.** *Da benahmst du dich, wie du **dich** immer **benommen hast**, seit wir miteinander bekannt sind. Du sagtest: sieh mich doch nur an, ich bin kein Kalender-Heiliger, der sein Wunder erst dann verrichtet, wenn man sich die Hände wund gerungen und den Hals heiser **gebetet hat**, ich bin dein alter Stubenbursche Alberto, der alles tut, was er kann, sobald er weiß, was er soll!*

In der Gruppe der intransitiven perfektiven Verben wurden 5 Konstruktionen gefunden, alle sind in der Übergangszone zu transitiven perfektiven Verben aufzufinden.

158. **Graf Bertram.** *... Aber, wie ich darüber denke, könntest du wissen, du hast gesehen, mit welchem Entsetzen ich floh, als jenes unglückliche Kind – unglaublich ist es mir, unglaublich, es heißt doch, daß ein Kainszeichen flammt! Und doch, ich darf nicht hoffen, daß ich **mich getäuscht habe**, sie fand wirklich Gefallen an mir! ...*
168. **Julia.** *... Aber seine edle Gestalt, sein Gesicht mit dem rätselhaften Schmerzenszug, sein dunkelleuchtendes Auge,*

*alles dies **hatte sich** meinem Herzen schon zu tief **eingepägt**,
als daß mein Blick nur Mitleid, nur Teilnahme hätte
ausdrücken sollen.*

Die *haben*-Konstruktionen des Dramas sehen folgendermaßen aus:

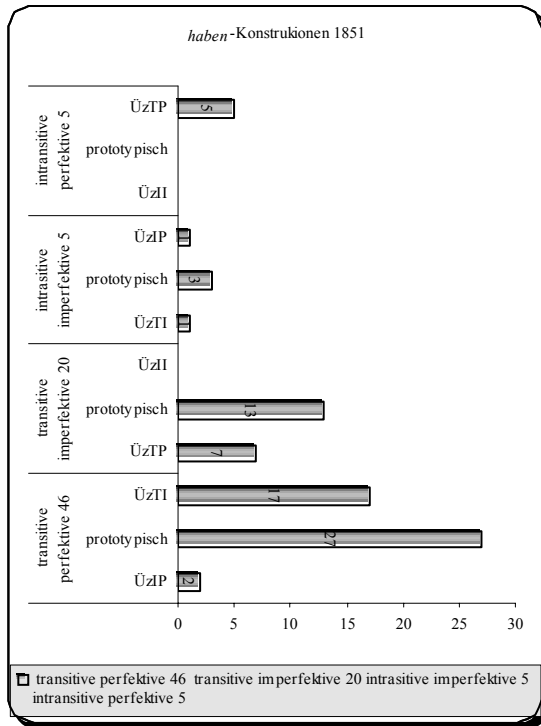


Bild 9: Die *haben*-Konstruktionen 1851

Auch in diesem Drama können wir feststellen, dass das aufgestellte Modell in Hinsicht der *haben*-Konstruktionen funktioniert. Die Anzahl der Konstruktionen entspricht den Erwartungen. Die *haben*-Konstruktionen neigen auch hier zur Anti-Resultativität. Es wurde leider auch in diesem Drama keine eindeutig resultative *haben*-Konstruktion gefunden.

Die *sein*-Konstruktionen werden von 36 Konstruktionen vertreten. Das macht 29,26% der 123 Konstruktionen des Dramas aus. 20 davon (16,26 der 123 Konstruktionen und 55,55% der *sein*-Konstruktionen) kommen mit

transitiven perfektiven Verben vor. 12 der transitiven perfektiven Konstruktionen sind prototypisch. Einige Beispiele dafür sind:

139. **Alberto.** *Nicht? Nun, du weißt, wie der junge Anselmo deine Tochter immer – wie nennt man's doch? An Menschen **ist's** mir **verhaßt**, an Turteltauben kann ich's wohl leiden!*
177. **Valentino.** *Der Sarg **ist verschlossen**, und der Vater hat den Schlüssel.*

7 der Konstruktionen befinden sich in der Übergangszone zu transitiven imperfektiven Verben. Solche sind z. B.:

148. **Tobaldi.** *Nachforschungen? **Ist** sie mir etwa **geraubt**? Gestohlen? Ist sie, kann ich daran zweifeln, nicht freiwillig gegangen? Hab' ich auch nur einen Verdacht, mit wem?*
154. **Graf Bertram.** *Zur Hölle **ist** sie wenigstens nicht **verdammt**, ihren Sohn sieht sie nicht verwesen.*

Eine Konstruktion befindet sich in der Übergangszone zu intransitiven perfektiven Verben:

184. **Tobaldi.** *Ja, liebe Schwester, dein Wunsch soll erfüllt werden, wär's auch nur zum Dank dafür, daß du zur rechten Zeit krank geworden bist! ...Nun ist's bald vorüber! Wenn diese Lichter niedergebrannt sind, wenn diese Holzkiste mit Erde bedeckt ist, hab' ich in den Augen der Welt keine Tochter mehr. Wie leicht das alles ging!*

Die zweitgrößte Gruppe der *sein*-Konstruktionen ist die Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben, die sich durch 9 Konstruktionen vertreten lassen. Diese machen 7,31% der 123 Konstruktionen und 25% der *sein*-Konstruktionen aus. 7 davon sind prototypisch, einige Beispiele dafür:

136. **Tobaldi.** *(allein). Wer hätt' es je gedacht! Entlaufen! Die Tochter einer solchen Mutter **entlaufen!** Und das zwei Tage vor dem Rosenfest, wo sie als Marien-Jungfrau –*
153. **Graf Bertram.** *Ich **bin** als Weihnachtsgeschenk **geboren**, ich weiß. Aber wie alt?*

Eine Konstruktion gehört zu der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben:

159. **Christoph.** *... Solche alte finstere Schlösser im Norden, ei, ich **bin** ja selbst so in der Einsamkeit **aufgewachsen** und weiß, wie die Menschen da sind; die pflücken keine Rose, die nicht nachher in die Bibel gelegt und getrocknet würde, ...*

Eine Konstruktion gehört zu der Übergangszone zu Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben:

167. **Julia.** *... Jetzt tat er's, er war in seinen Gedanken gestört, sollt' er sich dafür nicht an mir rächen? ... daß sie vor Entsetzen in Ohnmacht fällt, und sich doch, wenn sie aus der Ohnmacht erwacht, den Armen, in die sie **hineingesunken ist**, nicht mehr zu entwinden sucht;*

3,25% der 123 Konstruktionen machen die Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben aus. Diese sind vier Konstruktionen, 11,11% der *sein*-Konstruktionen im Drama. Zwei der Konstruktionen sind prototypisch:

147. **Tobaldi.** *... Während ich nun zuvorkommend viele einsame Spaziergänge machte, verriet ein Schurke, dem er sich nach seiner Art vorschnell anvertraut hatte, ihn wirklich, und er mußte flüchten. Daß er mir das auf die Rechnung setzte, war natürlich, denn Leute, wie er, begreifen's nicht, daß ein Mann, der selbst einmal Brandstifter **gewesen ist**, schon deshalb nicht Feuerwächter wird, weil das aussehen könnte, als*

wollte er sich dadurch seinen Pardon sichern. Daß du das aber auch getan hast, wundert mich!

148. **Tobaldi.** *Nachforschungen? Ist sie mir etwa geraubt? Gestohlen? **Ist** sie, kann ich daran zweifeln, nicht freiwillig **gegangen**? Hab' ich auch nur einen Verdacht, mit wem?*

Während 2 Konstruktionen sich in die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben einordnen lassen:

151. **Graf Bertram.** *Pah! als ob's ein Unglück wär', Blut zu speien! Nur das ist eins, nicht genug zu speien! Und du meinst, das kommt von finstern Gedanken? Ei, alter Narr, als ob du nicht recht gut wüßtest, daß es vom Tanzen, Trinken, Schwärmen, Jagen, genug, von den angenehmsten Dingen der Welt, **gekommen ist**!*

165. **Julia.** *Ich **bin** aus dem Hause meines Vaters **geflohen**.*

3 der *sein*-Konstruktionen gehören zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben, diese machen 2,43% der 123 Konstruktionen und 8,33% der *sein*-Konstruktionen aus. Eine davon ist prototypisch:

169. **Julia.** *... Sollte ich vor den Altar treten, das Bild herunternehmen und feierlich schwören: ich berühre dich mit reiner Hand! um gleich darauf zusammenzubrechen und auszurufen: ich habe falsch geschworen!? Denn das ist schon einmal geschehen, und ein Jahr **ist** darauf **gefolgt**, in dem jedem Dämon Gewalt über die Menschen gegeben war, weil die Gnadenmutter ihr Antlitz zürnend abgewandt hatte. ...*

2 der Konstruktionen gehören in die Übergangszone der Gruppe der Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben.

167. **Julia.** *... Jetzt tat er's, er **war** in seinen Gedanken **gestört**, sollt' er sich dafür nicht an mir rächen? ... daß sie vor Entsetzen in Ohnmacht fällt, und sich doch, wenn sie aus der Ohnmacht erwacht, den Armen, in die sie hineingesunken ist, nicht mehr zu entwinden sucht;*
...

211. **Valentino.** *(tritt ein). Priester und Chorknaben harren vor der Tür, die Leichenträger **sind** im untern Saal **versammelt**, schon zum drittenmal brachte ich ihnen Wein!*

Die *sein*-Konstruktionen des Dramas sehen folgendermaßen aus:

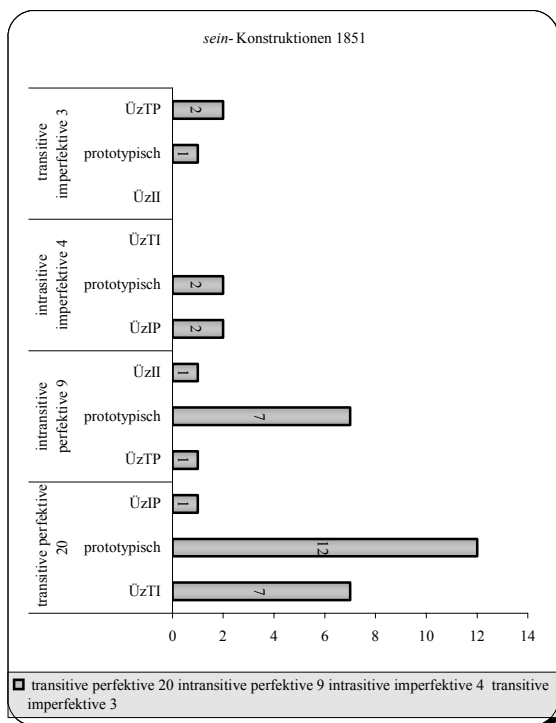


Bild 10: Die *sein*-Konstruktionen 1851

Die *sein*-Konstruktionen folgen dem aufgestellten Modell. Daraus folgt, dass es auch in dem früheren Drama dazu gekommen wäre, wenn etwas mehr Konstruktionen aufzufinden gewesen wären. Die Anwendung von transitiven perfektiven Verben in Partizipialkonstruktionen ist eine ältere Erscheinung als die Anwendung der intransitiven imperfektiven Verben. Falls ein späterer Text eine Tendenz von früheren Erscheinungen aufweist,

liegt auf der Hand, dass die im früheren Text gezeigte abweichende Tendenz (sein-Konstruktionen 1776) bloß ein Zufall sein kann.

Die *werden*-Konstruktionen machen 8,94% der 123 Konstruktionen aus. Es wurden acht transitive perfektive Konstruktionen gefunden, vier davon sind prototypisch, wie:

143. **Tobaldi.** *Die acht Tage sind um. Die Frist, die ich ihn für die freiwillige Zurückkunft bestimmte, sind abgelaufen. Sie **wird** heute sterben und morgen begraben werden.*

145. **Tobaldi.** *Nicht ganz! Wenn ein Narr Minen gräbt, bei denen nichts herauskommen kann, als daß das Pulver **verteuert wird**, ist es ein Verbrechen, ihn zu stören?*

Vier der Konstruktionen gehören zu der Übergangszone der Gruppe mit transitiven imperfektiven Verben, wie:

134. **Valentino.** *Daß sie keine ihrer Gespielinnen sehen kann, weil die geringste Erschütterung die fürchterlichsten Folgen haben würde, daß – und so weiter, o ich habe nichts vergessen, und weiß, was ich zu antworten habe, wenn ich über die Straße gehe und **gefragt werde**. Aber ich dünkte, hier, unter uns, mit Ihnen allein –*

149. **Alberto.** *Nun ist's zu spät! Aber der hat seine Tochter nie geliebt! Nur das Bild, das er sich von ihr machte! Freilich, wer liebt anders! Es ist nun einmal das Schicksal der Menschen, daß man ihn wegen Eigenschaften verehrt und anbetet, verabscheut und haßt, die er gar nicht besitzt, die ihm von andern nur **geliehen werden**! Armes Mädchen! ...Doch du sollst auch jetzt nicht verloren sein, ich weiß, was ich tu'!*

Drei Konstruktionen gehören zur Gruppe der transitiven imperfektiven Verben, davon sind zwei prototypisch:

144. **Tobaldi.** *Das wird niemand einfallen. Meine Schwester liegt selbst an ihrem alten Übel darnieder, und die Nachbarn und guten Freunde **werden** durch die Furcht **ferne gehalten** ...*
232. **Antonio.** *Wie sollt' ich! Da stand ich – ausgestoßen aus dem Kreise der Menschheit – jeder Arm gegen mich, den Mörder, bewaffnet – muß' ich nicht schwindeln, wie bei einem Erdbeben, muß' ich die einzige Hand, die mir **geboten ward**, nicht ergreifen? ... Ich hatte mich nicht zu diesem furchtbaren Schauspiel gedrängt, ich war durch ungereimte Vorspiegelungen dahin gelockt worden, man hatte mir von der Möglichkeit einer Befreiung gesprochen, es war lächerlich!*

Eine gehört zu der Übergangszone zu transitiven perfektiven Verben:

204. **Graf Bertram.** *Hören Sie mich. Ich bin da, um wieder gut zu machen, was schlimm **gemacht ward**!*

Die Verteilung aller Partizipialkonstruktionen im Drama sieht folgendermaßen aus:

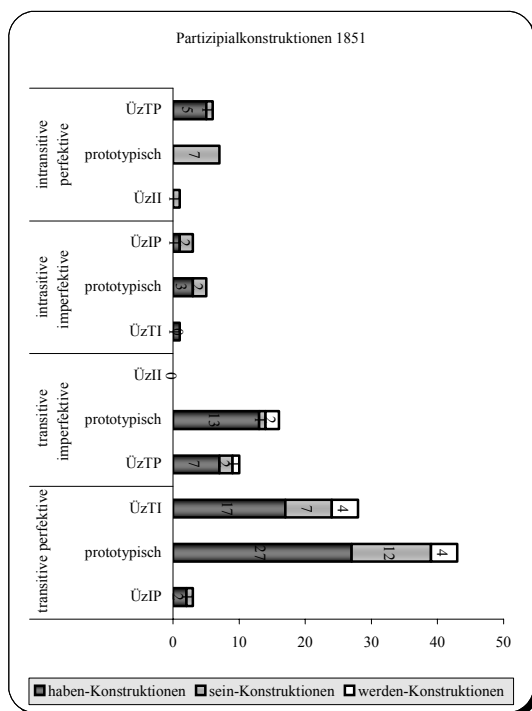


Bild 10: Die Partizipialkonstruktionen 1851

Im Drama von 1958 wurden 77 Partizipkonstruktionen gefunden. Die Verteilung der Konstruktionen ist auch hier ähnlich. Das heißt, 59,74% der Konstruktionen sind *haben*-Konstruktionen, 36,36% sind *sein*-Konstruktionen und 11,68% machen die *werden*-Konstruktionen aus.

Unter den *haben*-Konstruktionen kommen die 22 Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben (47,82% der 77 Konstruktionen und 59,74% der *haben*-Konstruktionen) am meisten vor. Von den Konstruktionen sind 13 prototypisch, wie:

255. **SCHMITZ** *Nur von Ihrer besten Seite, Herr Bidermann, nur von Ihrer besten Seite. Gestern Abend am Stammtisch, ich weiß, Herr Biedermann **haben** mich gar nicht **bemerkt** in der Ecke, die ganze Wirtschaft hat sich gefreut, Herr Biedermann, jedes Mal, wenn Sie mit der Faust auf den*

Tisch geschlagen haben.

S14

258. **SCHMITZ** *Das genügt, Fräulein, das genügt, nur den Senf **haben** Sie noch **vergessen**.*

S16

9 Konstruktionen befinden sich in der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben, wie:

246. **BIEDERMANN** *Aufhängen sollte man sie. **Hab** ich's nicht immer **gesagt**? Schon wieder eine Brandstiftung ...*

S10

267. **BIEDERMANN** *Ich **habe** ihn ja selbst **gefragt** ...*

S24

Die transitiven imperfektiven Verben vertreten sich in 17 Konstruktionen (22,07% der 77 Konstruktionen und 36,95% der *haben*-Konstruktionen), davon sind 7 prototypisch:

260. **SCHMITZ** *Ich **hab's** **gesehen**.*

S17

343. *Babette **hat** etwas **gehört** und horcht, sie blickt entsetzt, dann plötzlich Erleichterung, sie wendet sich an den Zuschauer.*

S74

Neun der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben gehören zu der Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben. Solche sind:

253. **SCHMITZ** *Das Mädchen hat mir gesagt, Herr Biedermann will mich persönlich hinauswerfen, aber ich **habe** **gedacht**, Herr Biedermann, daß das nicht Ihr Ernst ist... Anna ist eingetreten*

S13

333. **EISENRING** Gans **habe** ich jeden Tag **gegessen**, wissen Sie,
als Kellner. ... S71

Nur vier Konstruktionen (5,19% der Gesamtkonstruktionen und 8,69% der *haben*-Konstruktionen) sind mit intransitiven imperfektiven Verben im Drama aufzufinden. Darunter sind drei prototypisch wie:

259. **SCHMITZ** Nicht überall, Herr Biedermann, wird man so
empfangen. Das kann ich Ihnen sagen! Ich habe schon
Dinge erlebt. ... Ich frage nach einem Obdach, nichts
weiter, ein braver Ringer, der sein Leben lang **gerungen**
hat; da packt so ein Herr, der noch nie gerungen hat,
unsereinen am Kragen – Wieso? frag ich und dreh mich
bloß um, bloß um ihn anzublicken, schon hat er die Schulter
gebrochen. S16
287. **BIEDERMANN** Meine Frau **hat** die halbe Nacht nicht
geschlafen. S37

Eine Konstruktion bildet die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben.

255. **SCHMITZ** Nur von Ihrer besten Seite, Herr Biedermann, nur
von Ihrer besten Seite. Gestern Abend am Stammtisch, ich
weiß, Herr Biedermann haben mich gar nicht bemerkt in der
Ecke, die ganze Wirtschaft **hat sich gefreut**, Herr
Biedermann, jedes Mal, wenn Sie mit der Faust auf den
Tisch geschlagen haben. S14

Die drei intransitiven perfektiven Konstruktionen (3,89% der 79 Konstruktionen und 6,5% der *haben*-Konstruktionen) sind alle in der Übergangszone zu transitiven perfektiven Verben zu finden:

288. **EISENRING** Der Sepp **hat sich verrechnet** ... Zwölf auf
fünfzehn Meter! hast du gesagt, und dabei hat er keine
hundert Quadratmeter, dieser ganze Dachboden ... S38

291. **POLIZIST** Ein alter Mann, dessen Frau behauptet, er habe bei Ihnen gearbeitet – als Erfinder! – **hat sich** heute nacht unter den Gashahn **gelegt**. ... Haben Sie einen solchen gekannt?

S41

Die *haben*-Konstruktionen des Dramas sehen folgendermaßen aus:

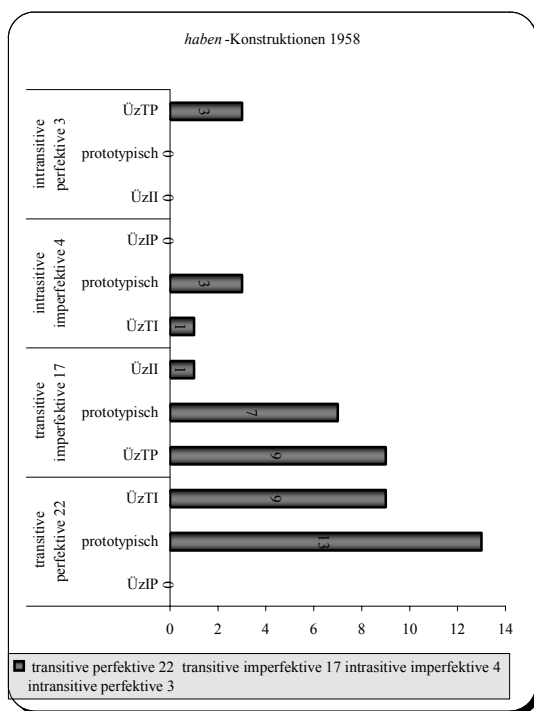


Bild 11: Die *haben*-Konstruktionen 1958

Auch hier können wir feststellen, dass die *haben*-Konstruktionen dem aufgestellten Modell vollkommen entsprechen. Auch hier kann die Neigung der *haben*-Konstruktionen zu Anti-Resultativität festgestellt werden.

Die *sein*-Konstruktionen sind mit 22 Konstruktionen im Drama vertreten. Die größte Gruppe sollte auch hier die Gruppe der Konstruktionen mit acht transitiven imperfektiven Verben sein. (10,38% der 77 Konstruktionen und

36,36% der *sein*-Konstruktionen.) Sechs Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben sind prototypisch. Einige Beispiele dafür sind:

252. **SCHMITZ** *Arbeitslos*
 Pause
 Herr Biedermann brauchen keine Angst haben, ich suche
 *keine Arbeit. Im Gegenteil. Die Ringerei **ist mir verleidet**...*
 Bin nur gekommen, weil's draußen so regnet. S12

310. **EISENRING** *Ha ... Die Leute, die keinen Humor haben, **sind***
 *genau so **verloren**, wenn's losgeht; seien Sie getrost!* S57

Zwei Konstruktionen gehören zu der Übergangszone zur Gruppe der intransitiven perfektiven Verben:

264. **BABETTE** *Und wem gehört das rostige Fahrrad, das unten*
 *neben unsrer Haustüre steht? Ich **bin** ja zu Tod **erschrocken***
 — S21

278. **SCHMITZ** *Der hat Kultur, Madame, Sie werden sehen,*
 der ist doch Kellner gewesen damals im Metropol, bevor's
 ***niedergebrannt ist**, das Metropol.* S30

Die zweitgrößte Gruppe ist die Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben. Die acht Konstruktionen der Gruppe (10,38% der 77 Konstruktionen und 36,36% der *sein*-Konstruktionen) verteilen sich folgendermaßen:

Fünf Konstruktionen sind prototypisch:

271. *Anna **ist eingetreten*** S26

289. **BIEDERMANN** *Was auf dieser Etikette steht.*
 Er zeigt ihnen die Etikette.
 *Wofür halten Sie mich eigentlich? Das **ist** mir noch nicht*
 ***vorgekommen**....* S39

292. **CHORFÜHRER** *Nichts **ist** **geschehen** der schlafenden Stadt.*
S43

Zwei Konstruktionen können in die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven imperfektiven Verben eingestuft werden:

320. *Das Gansessen ist im vollen Gang, Gelächter, vor allem Biedermann (noch mit den Flaschen im Arm) kann sich von dem Witz, der **gefallen ist**, nicht mehr erholen; nur Babette lacht durchaus nicht.*
S68
337. **EISENRING** *Ich **war** so **erstaunt**, daß ich drauf einging.*
S72

Die intransitiven imperfektiven Verben vertreten sich mit fünf Konstruktionen (6,49% der Gesamtkonstruktionen und 22,72% der *sein*-Konstruktionen). Unter denen sind drei prototypisch:

328. **BABETTE** *Sie **sind** im Gefängnis **gewesen**?*
S70
284. **SCHMITZ** *Wir **sind** doch zusammen in die Schule **gegangen**, Herr Biedermann, schon als Kinder ...*
S36

Eine Konstruktion lässt sich in die Übergangszone zur Gruppe der Konstruktionen mit intransitiven perfektiven Verben einordnen:

252. **SCHMITZ** *Arbeitslos
Pause
Herr Biedermann brauchen keine Angst haben, ich suche keine Arbeit. Im Gegenteil. Die Ringerei ist mir verleidet ...
Bin nur **gekommen**, weil's draußen so regnet.*
S12

Die kleinste Gruppe der *sein*-Konstruktionen ist die Gruppe der Konstruktionen mit transitiven imperfektiven Verben. In dieser Gruppe steht nur

eine prototypische Konstruktion. (1,29% der Gesamtkonstruktionen und 4,5% der *sein*-Konstruktionen)

354. **EISENRING** *Ihr Haus, Herr Biedermann, liegt sehr günstig, das müssen Sie einsehen: fünf solche Brandherde rings um die Gasometer, die leider **bewacht sind**, und dazu ein richtiger Föhn.*

S80

Die *sein*-Konstruktionen sehen folgendermaßen aus:

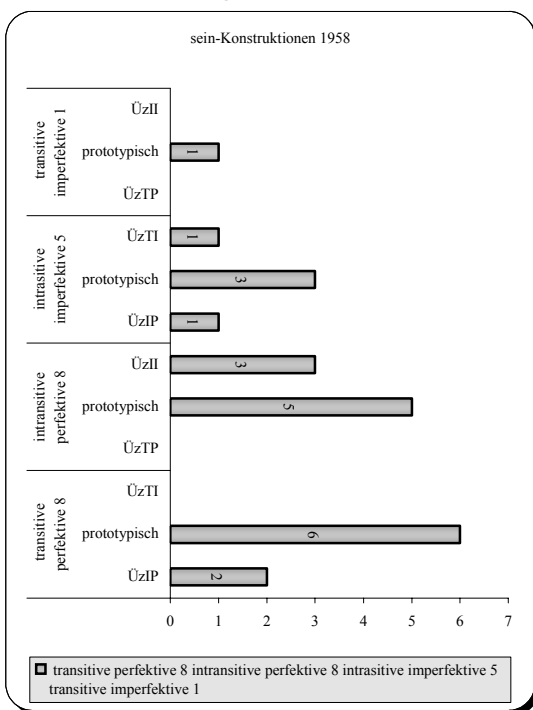


Bild 12: Die *sein*-Konstruktionen 1958

Die *werden*-Konstruktionen sind durch neun Konstruktionen vertreten, davon steht nur eine mit transitivem imperfektivem Verb und ist prototypisch:

265. *Biedermann knipst das Licht an, man sieht den Dachboden, er winkt dem Schmitz, daß er eintreten soll, es **wird** nur **geflüstert**.*
S21

Die anderen acht Konstruktionen verteilen sich zwischen den Untergruppen Konstruktionen mit prototypischen transitiven perfektiven Verben und Konstruktionen mit Verben, die zu der Übergangszone zur transitiven imperfektiven Verben gehören. Je vier Konstruktionen sind in diesen Gruppen zu finden:

Prototypisch:

308. ***BIEDERMANN** Geschnappt! Ich finde es ja faszinierend. Wie es aus einer andern Welt! In unseren Kreisen, wissen Sie, **wird** selten jemand **geschnappt** –*
S55
319. ***SCHMITZ** Beschlagnahmt. Polizeilich. Vorsichtsmaßnahme. Wer Holzwolle verkauft oder besitzt, ohne eine polizeiliche Genehmigung zu haben, **wird verhaftet***
S66

Übergangszone:

262. ***SCHMITZ** Weiß ich's...
Er futtert und blickt nochmals in die Zeitung:
>>- scheint es den Sachverständigen, daß die Brandstiftung nach dem gleichen Muster **geplant** und **durchgeführt** **worden ist** wie schon das letzte Mal. <<*
S18
263. *Man hört Frauenstimmen draußen, und Biedermann winkt dem Schmitz, daß er sich beeile, und hilft, Tablettchen und Glas und Flasche **werden mitgenommen**, sie gehen auf Fußspitzen nach rechts, wo aber der Chor sitzt.*
S20

Die Partizipialkonstruktionen sehen im Drama folgendermaßen aus:

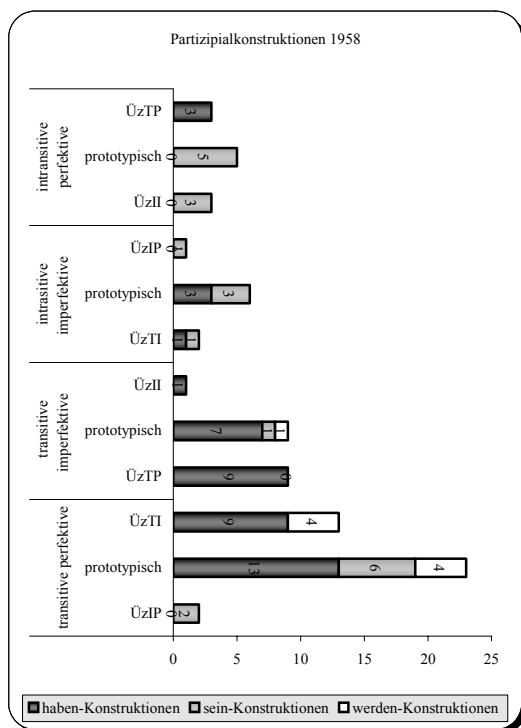


Bild 13: Die Partizipialkonstruktionen 1958

Wir können feststellen, dass die Verteilung der drei Konstruktionstypen bei allen Dramen fast identisch ist. Die *haben*-Konstruktionen überwiegen überall, die machen ca. 60% der Konstruktionen aus. Die *sein*-Konstruktionen vertreten sich mit ca. 30%, die restlichen 10% sind die *werden*-Konstruktionen. Die *haben*-Konstruktionen kommen am meisten mit solchen Verben vor, die im nichtresultativen Bereich platziert werden können. Es gibt nur einen Fall, wo die *haben*-Konstruktionen sich auch mit Verben vom resultativen Bereich verknüpfen lassen. In den Übergangszonen zwischen transitiv perfektiven – intransitiv perfektiven und transitiv imperfektiven – intransitiv imperfektiven Verben befinden sich die Konstruktionen mit reflexiven *sich*-Verben. Es sticht in die Augen, dass diese Konstruktionen mit perfektiven Verben in größerer Anzahl vertreten sind. Eine Ursache dafür könnte sein, dass die transitiven perfektiven Verben in allen Konstruktions-

typen stärker vertreten sind. In diesem Bereich sind außer den Konstruktionen mit *sich*-Verben keine anderen Konstruktionen mit dem Hilfsverb *haben* zu finden. Daraus folgt, diese Konstruktionen können tatsächlich als Mittelkonstruktionen zwischen Resultativa und Nichtresultativa betrachtet werden. Unter den *haben*-Konstruktionen habe ich nur eine Konstruktion als Resultativ empfunden.

280. *Schmitz, immer im Kostüm des Ringers, und der Andere, der seinen Frack ausgezogen hat und nur die weiße Weste trägt, sind dabei, Fässer in den Estrich zu rollen, Fässer aus Blech, wie sie zum Transport von Benzin üblich sind, alles so leise als möglich; beide **haben** ihre Schuhe **ausgezogen**.*

S34

Diese Konstruktion ist eindeutig resultativ, das Hilfsverb *haben* bedeutet hier einen Zustand und auch die lexikalische Einheit *sich* ist nicht aufzufinden. Diese kann als ein Folgezustand einer Handlung aufgefasst werden, ist also resultativ.

Da die *haben*-Konstruktionen fast das Doppelte der *sein*-Konstruktionen ausmachen, kann man darauf schließen, dass das heutige Deutsch zur Anti-Resultativität neigt.

Die *sein*-Konstruktionen sind nach Leiss alle resultativ. Am meisten sind die Konstruktionen mit transitiven perfektiven Verben resultativ. In Hinsicht der Häufigkeit der Verbalgruppen in den Konstruktionen kann nur die Fähigkeit zum Antreten der Konstruktion bewiesen werden. Die Resultativität dieser Verbalkonstruktionen kann aber in Hinsicht der Qualität nicht gemessen werden. Die Konstruktion wie: *ist gemacht* ist genauso resultativ wie die Konstruktion *ist gegangen*. Nicht die Qualität sonder die Fähigkeit zum Antreten zur Konstruktion kann hier graduiert werden.

Bei *sein*-Konstruktionen kann festgestellt werden, dass die reflexiven *sich*-Verben mit *sein* ihre Reflexivität verlieren. Das kann dadurch erklärt werden, dass die Partizipialkonstruktionen mit *sein* primär intransitiv sind, so brauchen sie den sekundären Intransitivierungssuffix nicht mehr um intransitiv zu werden. Dadurch können diese nicht mehr als Verbalgruppen betrachtet werden, sie stehen dadurch näher zu Adjektivkonstruktionen. Während der Untersuchung wurden diese extra behandelt. Solche Adjektivkonstruktionen sind (bei Helbig Zustandsreflexiva genannt) nach Leiss auch den

Resultativa zuzuordnen, da sie auch einen Folgezustand einer vorangehenden Handlung bezeichnen. Diese sind die von Leiss benannten intransitiven Resultativa.

Solche sind:

17. **Wesener.** *Nein – Nein, durchaus nicht, Herr Baron! Nehmen Sie mir's nicht ungnädig, davon kein Wort mehr. Meine Tochter ist **nicht gewohnt**, in die Komödie zu gehen,...*
36. **Marie** (sehr geheimnisvoll). *Papa! – er **ist verliebt** in mich, das ist wahr. Sieht Er einmal, diese Zitternadel hat er mir auch geschickt.–*

Einige Konstruktionen sind auf keine Reflexiva zurückzuführen, diese sind Stativa, und als solche sind sie ohne das Merkmal des Folgezustands auch zu Resultativa zu rechnen.

137. **Tibaldi.** *Da benahmst du dich, wie du dich immer benommen hast, seit wir miteinander **bekannt sind**. Du sagtest: sieh mich doch nur an, ich bin kein Kalender-Heiliger, der sein Wunder erst dann verrichtet, wenn man sich die Hände wund gerungen und den Hals heiser gebetet hat, ich bin dein alter Stubenbursche Alberto, der alles tut, was er kann, sobald er weiß, was er soll!*
174. **Antonio.** *Du **bist verlegen** – Sie nahm Gift? Sie brauchte – (Er zeigt einen Dolch.)*

Man kann in Hinsicht der Qualität keine Graduierung unter den Partizipalkonstruktionen mit *sein* aufstellen, Adjektivkonstruktionen, Stativa und echte verbale Partizipialgruppen sind genauso mit Partizipien und Hilfsverb gebildet, sind auch formell gleich. Gleiche Konstruktionen haben auch gleiche Funktionen. Das Hilfsverb *sein* trägt schon eine Bedeutung des Zustands in sich.

In den vergangenen 200 Jahren konnte keine Entwicklung in der Resultativfähigkeit festgestellt werden. Die Proportionen der Verbalgruppen in Partizipalkonstruktionen sind überall gleich geblieben, auch die Affinität der

einzelnen Verbalgruppen weisen die im Modell aufgestellten Tendenzen auf. Das aufgestellte Modell ist also funktionsfähig.

In Hinsicht der Adverbialbestimmungen können wir Folgendes feststellen:

Die Adverbialbestimmungen kommen sowohl mit *haben*- als auch mit *sein*-Konstruktionen in den drei Dramen vor. Die Adverbialbestimmungen in *haben*-Konstruktionen spielen keine wesentliche Rolle, da diese nur bei resultativen *haben*-Konstruktionen von Bedeutung sind, diese kommt aber nur ein einziges Mal in den drei Dramen vor, wo jedoch keine Adverbialbestimmung vorliegt. So kommen nur die *sein*-Konstruktionen bei der Untersuchung in Frage. Es wurden nur die fakultativen Angaben untersucht, da die obligatorischen Ergänzungen von Natur aus da stehen sollen.

Im Drama von 1776 kamen in 38 Fällen Adverbialbestimmungen in Resultativkonstruktionen vor. Darunter waren in 8 Fällen imperfektivierende Adverbien, und in 29 Fällen perfektivierende Adverbien aufzufinden. Unter den imperfektivierenden Adverbien befanden sich nur Temporaladverbien. Solche waren: *drei Tage, wieder, lange, seit, die ganze Nacht, den ganzen Tag*. Diese Adverbien vermindern durch ihre Imperfektivierung die Fähigkeit der Verben zur Resultativität. Einige Beispiele dafür:

4. **Mutter.** *(steht eine Weile und sieht ihn an). Nu, ich glaube, Ihm steckt das verzweifelte Mädel im Kopf, darum tut er Ihm so weh. **Seit** sie **weggereist ist**, hat Er keine vergnügte Stunde mehr.*
59. **Mary.** ... *Letzt sagt' ich dem Reitz ins Ohr, er möcht' mir doch auf morgen seine Sporen leihen, **ist** er mir nicht **den ganzen Tag nachgegangen**, und hat mich um Gottes willen gebeten, ich möcht' ihm sagen, was wir vorhätten. Ich glaub, es ist ein Staatsmann an ihm verdorben.*

Die imperfektivierenden Adverbien spielen aber nur bei perfektiven Konstruktionen eine Rolle, da sie die Konstruktionen mit imperfektiven Verben nicht weiter imperfektivieren können. So sind die bei den ersten zwei Beispielsätzen (4, 59) relevant, nicht aber bei den letzten zwei (60, 128).

Unter den perfektivierenden (einschränkenden) Adverbien wurde kein Beispiel für Temporaladverbien gefunden. Diese waren hauptsächlich Lokal-

bestimmungen, Bestimmungen der Art und Weise, oder Instrumentalangaben. Bei Lokalbestimmungen können wir nicht eindeutig von Imperfektivierung sprechen, alle Richtungsangaben und Lokaladverbien bestimmen den Ort, sind sozusagen perfektivierend. Bei perfektiven Konstruktionen spielen aber perfektivierende Adverbien keine Rolle mehr, da sie schon perfektiv sind, so brauchen sie nicht weiter perfektiviert zu werden. (Die Konstruktionen in den Übergangszonen können aber durch perfektivierende Adverbien beeinflusst werden.) Bei Lokaladverbien kann man aber die bei Temporaladverbien bestehenden Eigenschaften nicht so eindeutig ausweisen.

Einige Beispiele für Lokaladverbien (neun Konstruktionen), die wahrscheinlich perfektivierende Funktion bei nichtprototypischen perfektiven oder imperfektiven Konstruktionen haben könnten:

347. *Desportes. Ohne Zweifel, ich **bin nicht bei ihnen gewesen**, wir werden auch noch eine Rechnung miteinander haben, Vaterchen.*

103. *Haudy ... Die Witwe, die sich auch den Kopf etwas warm gemacht hat, bringt noch erst ihre Cousine, die auf der Nachbarschaft wohnt, mit der Laterne nach Hause, wir meinen, unser Rammler **ist nach Hause gegangen**, sie steigt hernach in ihr Zimmer herauf,...*

Bei diesen Beispielsätzen kann festgestellt werden, dass eine Perfektivierung durch Adverbien hauptsächlich bei den ersten zwei Sätzen erfolgen kann. Bei den letzten zwei Sätzen kommt diese Wirkung wegen der perfektiven Eigenschaft der Verben weniger zum Ausdruck.

Bestimmungen der Art und Weise kommen sechsmal vor.

2. *Charlotte. Nu seht doch, **bin** ich denn schon **schlau** darüber gewesen?*

66. *Mutter. (die auf einmal sich ereifert). Willst du denn nicht schlafen gehen, du gottloser Mensch! So red doch, so sag, was dir fehlt, das Luder **ist** deiner nicht **wert gewesen**. Was grämst du dich, was wimmerst du um eine solche – Soldatenhure.*

Auch bei diesen Beispielen ist eine Einschränkung zu beobachten, deswegen könnten auch diese Bestimmungen perfektivierend sein. Die Verben

selbst sind prototypisch imperfektiv, deshalb kann die perfektivierende Wirkung relevant sein. Bei diesem Drama von 1776 scheinen die perfektivierenden Adverbien zu überwiegen.

Im Drama von 1851 kommen in 14 Fällen Angaben als Adverbialbestimmungen vor. Es wurden keine imperfektivierenden Adverbien gefunden, bei allen gefundenen Adverbien handelt es sich um perfektivierende Bestimmungen. Darunter sind fünf Temporaladverbien.

Solche sind z. B.:

147. **Tobaldi.** ... Während ich nun zuvorkommend viele einsame Spaziergänge machte, verriet ein Schurke, dem er sich nach seiner Art vorschnell anvertraut hatte, ihn wirklich, und er mußte flüchten. Daß er mir das auf die Rechnung setzte, war natürlich, denn Leute, wie er, begreifen's nicht, daß ein Mann, der selbst **einmal Brandstifter gewesen ist**, schon deshalb nicht Feuerwächter wird, weil das aussehen könnte, als wollte er sich dadurch seinen Pardon sichern. Daß du das aber auch getan hast, wundert mich!

199. **Tobaldi.** Sie haben wahrscheinlich die Bahre vor der Tür bemerkt. Oder **war sie noch nicht gebracht**? Hier steht der Sarg, und bald wird der Geistliche mit den Chorknaben erscheinen.

Da das Verb beim ersten Satz prototypisch imperfektiv ist, kann die perfektivierende Funktion des Adverbs hier am besten ausgewiesen werden. Weniger erscheint diese bei den darauffolgenden Beispielsätzen.

Das Verb im zweiten Satz ist zwar transitiv perfektiv, aber nicht prototypisch, deshalb ist noch die Wirkung des Adverbs spürbar. Bei den nächsten Beispielen ist die Wirkung nicht mehr da, da die Verben in den Sätzen prototypisch transitive perfektive sind: 6 lokal- und richtungsbestimmende Adverbien waren aufzufinden in:

165. **Julia.** Ich bin aus dem Hause meines Vaters geflohen.

159. **Christoph.** ... Solche alte finstere Schlösser im Norden, ei, ich bin ja selbst so in der Einsamkeit aufgewachsen und weiß, wie die Menschen da sind;

*die pflücken keine Rose, die nicht nachher in die Bibel
gelegt und getrocknet würde,...*

Nur das erste der aufgeführten Beispiele zeigt ein imperfektives Verb auf, das nicht prototypisch ist. Nur bei diesem einzigen Fall kann die perfektivierende Wirkung eindeutig ausgezeichnet werden. Die anderen Beispiele beinhalten keine imperfektiven Verben, so kann die Perfektivierung nicht exakt ausgewiesen werden. Die zweite Konstruktion hat ein nichtprototypisches intransitives perfektives Verb, die nächsten zwei sind Konstruktionen mit nichtprototypischen perfektiven Verben, die letzten zwei sind Konstruktionen mit prototypischen perfektiven Verben. Deshalb ist die perfektivierende Funktion bei diesen Verben nicht eindeutig auszuweisen.

Die Bestimmungen der Art und Weise als Einschränkung wurden nur in zwei Fällen aufgefunden:

148. **Tobaldi.** *Nachforschungen? Ist sie mir etwa geraubt?
Gestohlen? **Ist** sie, kann ich daran zweifeln, nicht
freiwillig gegangen? Hab' ich auch nur einen
Verdacht, mit wem?*

153. **Graf Bertram.** *Ich **bin als** Weihnachtsgeschenk
geboren, ich weiß. Aber wie alt?*

Instrumentalbestimmungen sind nur in einem einzigen Fall zu finden:

152. **Graf Bertram.** *... Wird ein Baum, wie dieser hier, nicht
vielleicht, wenn ich ihn dünge, noch einen letzten
Schuß tun, so übermütig-keck, daß die Himmelsdecke
erschrocken um tausend Meilen weiter zurückweicht,
damit der schöne blaue Atlas, **womit** sie **ausgefüttert**
ist, nicht Schaden nehme an irgend einem scharfen
Zweig?*

Auch hier kann man die Einschränkung beobachten. Die Perfektivierung ist aber hier kaum relevant, da das Verb in der Konstruktion schon in sich perfektiv ist, wenn auch nicht prototypisch.

Auch in diesem Drama ist es zu beobachten, dass die perfektivierenden Adverbien überwiegen. Besonders ist die Wirkung bei Temporaladverbien, weniger bei anderen Adverbien zu beobachten.

Bei dem Drama von 1958 ist eine ähnliche Situation da. In 16 Fällen sind Adverbien als Angaben zu finden. Unter diesen Angaben sind alle perfektivierenden Adverbien, darunter sind drei Temporaladverbien zu finden:

278. **SCHMITZ** *Der hat Kultur, Madame, Sie werden sehen, der **ist** doch Kellner **gewesen damals** im Metropol, **bevor's** **niedergebrannt ist**, das Metropol.*

S30

289. **BIEDERMANN** *Was auf dieser Etikette steht.
Er zeigt ihnen die Etikette.
Wofür halten Sie mich eigentlich? Das **ist mir noch nicht** **vorgekommen**....*

S39

Bei diesen Beispielsätzen ist die perfektivierende Funktion nur beim ersten Satz relevant, da nur in diesem Satz ein imperfektives Verb vorkommt. Sechs Adverbien sind lokal- und richtungsbestimmende Adverbien:

328. **BABETTE** *Sie **sind im Gefängnis gewesen**?*

S70

344. **BABETTE** *Beim Theater **sind Sie auch gewesen**?*

S75

Nur die ersten zwei Konstruktionen bestehen aus imperfektiven Verben, so kann die Perfektivierungsfunktion der Adverbien eine wesentliche Rolle spielen. Diese ist aber auch hier nicht so bedeutend, wie bei Temporaladverbien.

Auch in diesem Drama waren sechs Bestimmungen der Art und Weise aufzufinden:

313. **CHOR** *Wir **sind bereit**
Sorgsam gerollt sind die Schläuche, die roten,
Alles laut Vorschrift, ...*
337. **EISENRING** *Ich **war so erstaunt**, daß ich drauf einging.*

S72

Auch für diese Konstruktionen ist es charakteristisch, dass die perfektivierende Wirkung nicht so bedeutend ist, wie bei den Temporaladverbien.

Insgesamt können wir feststellen, dass die imperfektivierenden Adverbien seit 1776 in den Hintergrund geraten sind. Unter den perfektivierenden Adverbien sind die Temporaladverbien die bedeutendsten, die anderen perfektivierenden einschränkenden Adverbien spielen eine kleinere Rolle bei Resultativkonstruktionen.

6. Fazit

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie weit die Resultativkonstruktionen im heutigen Deutschen aufzufinden sind. Dabei bezog ich mich auf die Thesen von Leiss und Litvinov/Nedjalkov. Die oben erwähnten Forscher definieren die Erscheinung, stellen aber keine Graduierung der Resultativkonstruktionen dar. Unter Punkt 4. wurde ein mögliches Modell der Fähigkeit der einzelnen Verben zur Resultativität dargestellt. Nicht nur die Konstruktionen in sich, sondern auch der Kontext ist maßgebend bei der Interpretation der Konstruktionen, besonders bei *haben*-Konstruktionen, deren Resultativformen mit Perfekt verwechselt werden könnten. Die Angaben im Kontext können weiter die Fähigkeit zur Resultativität der Verben beeinflussen. Besonders geeignet sind die Temporaladverbien. Die Lokal-, und richtungsbestimmenden Adverbien, und Adverbien der Art und Weise sind dagegen weniger relevant. Eine Entwicklung der Resultativfähigkeit der Verben konnte nicht ausgewiesen werden, das Verhalten der einzelnen Verben hat sich im Laufe der Zeit in 200 Jahren (1776–1958) nicht verändert. Die untersuchten Texte konnten das aufgestellte Modell unterstützen.

Wir können feststellen, dass die Resultativkonstruktionen nicht nur in früheren, sondern auch in der heutigen Zeitepoche der Sprache vorkommen. Das heutige Deutsch neigt aber scheinbar nicht mehr zu Resultativkonstruktionen. Die meisten Partizipkonstruktionen werden mit „*haben*“ gebildet, doch das beweist aber noch nicht, dass die Sprache zur Anti-Resultativität neigt. Es ist eher festzustellen, dass die Resultativität auch heute noch als eine versteckte Kategorie anwesend ist. Durch die Häufigkeit der Partizipialkonstruktionen in den ausgewählten Texten konnte das aufgestellte Modell unterstützt werden.

Zum Schluss können wir feststellen, dass die heutige Schulgrammatik folgendermaßen umgeschrieben werden könnte: Es gibt 3 Kategorien, die Leiss aufgestellt hat, die aber einer Änderung bedürfen:

Kategorie	Form	Verben, die zur Kategorie fähig sind
		+ ← — -
Perfekt	<i>haben</i> +Part. II	tr. perf.; tr. imperf.; intr. imp.; intr. perf.
		Spezielle Lage der <i>sich</i> -Verben an der Grenze der Transitivität/Intransitivität
Resultativ	<i>haben</i>+Part. II	tr. perf..
	<i>sein</i> +Part. II	tr. perf.; intr. perf.; intr. imperf.; tr. imperf.
Passiv	<i>werden</i> +Part. II	tr. perf.; tr. imperf.
	<i>bekommen</i>+Part. II	tr. perf.; tr. imperf.

Tabelle 3: Die änderungsbedürftigen Kategorien der heutigen Schulgrammatik nach Leiss

Temporalangaben können die Fähigkeit der Verben in eine oder andere Richtung beeinflussen. Andere Angaben könnten diese auch tun, das ist aber nicht eindeutig auszuweisen.

Literatur

- Ágel, V. (1996): *Passiv und kein Ende: Rezipientenpassive*. In: Deutschunterricht für Ungarn III: 48–62.
- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart.
- Dordević, M. (1994): *Vom Aspekt zum Tempus im Deutschen*. In: Deutsche Sprache 3: 289–309.
- Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (1998) 6. neu bearbeitete Auflage, hgg. von der Dudenredaktion, bearb. von Eisenberg P., Gelhaus H., Henne H., Sitta H., Wellmann H. Duden. Band 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Eroms, H. W. (1990): *Zur Entwicklung der Passivperiphrasen im Deutschen*. In: Betten, A. (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur historischen Syntax des Deutschen*. Tübingen. (= RGL 103): 82–97.
- Hentschel, E. – Weydt H. (1995): *Das leidige bekommen-Passiv*. In: Popp, H. (ed.): *Deutsch als Fremdsprache*. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Georg Helbig zum 65. Geburtstag. München: 165–183.

- Hermanns, F. (1989): *Ist das Zustandspassiv ein Passiv? Versuch einer terminologischen Ungereimtheit auf die Spur zu kommen*. In: Centre de Recherche en Linguistique Germanique (Nice) (Hrsg): *Das Passiv im Deutschen*. Akten des Kolloquiums über das Passiv im Deutschen, Nizza 1986. Tübingen. (= Linguistische Arbeiten 183): 181–213.
- Kotin, M. (1985): *Probleme der Beschreibung der deutschen Verbalmorphologie: Zur Herausbildung der grammatischen Kategorie des Genus verbi*. In: Deutsche Sprache 1: 61–72.
- Kotin, M. (2000): *Das Partizip II in hochdeutschen periphrastischen Verbalfügungen im 9.-15. Jh. Zur Ausbildung des analytischen Sprachbaus*. In: Zeitschrift für germanische Linguistik 28: 319–345.
- Leiss, E. (1992): *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin/New York. (= Studia Linguistica Germanica 31.)
- Litvinov, V. P. – Nedjalkov, Vladimir P. (1988): *Resultativkonstruktionen im Deutschen*. Tübingen. (= Studien der deutschen Grammatik 34.)
- Oubouzar, E. (1974): *Über die Ausbildung der zusammengesetzten Verbformen im deutschen Vebalsystem*. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 95. Halle/Saale: 1–96.
- Sára, B. (2000): *Tempus und Temporalität in Thomas Bernahrds Erzählprosa*. In: Szalai L. (Hg.) (2000): *Der Text als Begegnungsfeld zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik* (= Acta Germanica Savariensa 4. Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanítóképző Főiskola): 85–97.
- Schecker, M. (1994): *Von prädikativ gebrauchten Partizipien II zu den modernen Perfekttempora des Deutschen – Eine historische Vergewisserung*. In: Bresson, D. – Dalmas, M. (Hrsg): *Partizip und Partizipialgruppen des Deutschen*. Tübingen. (= Eurogrammatik 5): 211–229.

Quellen:

- Frisch, M. (1958): *Biedermann und die Brandstifter*. Frankfurt am Main.
- Hebbel, Ch. F. (1851): *Julia*. <http://gutenberg.spiegel.de/hebbel/julia>
- Lenz, J. M. R. (1776): *Die Soldaten*. <http://gutenberg.spiegel.de/lenz/soldaten>

Der Begriff des Topiks und der Topikalität aus pragmatischer und syntaktischer Hinsicht.

NAGY GIZELLA MÁRIA

1. Zielsetzungen und Begriffsbestimmung

Die vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, die diversen Verwendungsweisen des Begriffs „Topik“ zu überblicken und besonders auf die Anknüpfungspunkte zwischen dem pragmatischen und syntaktischen Topikbegriff einzugehen. Es wird dafür argumentiert, dass der in der Syntax verwendete Topikbegriff präzisierungsbedürftig ist, und zugleich wird auch ein Entwurf skizziert, wie pragmatische Befunde die syntaktische Analyse bereichern können. Es wird kontrastiv an das Thema herangegangen, mit der Einbeziehung des Deutschen, des Englischen und des Ungarischen in die Analyse.

Im weitesten Sinne versteht man unter „Topik“ das Thema eines schriftlichen oder mündlichen Textes, um das es im Text geht. Im engeren Sinne wird der Teil eines Satzes „Topik“ genannt, um den es sich in der jeweiligen Äußerung handelt, abgesehen davon, welche Position diese Einheit in dem Satz einnimmt (Matthews 2005). Syntaktisch gesehen werden nur jene Phrasen als „Topiks“ bezeichnet, die durch die syntaktische Operation „Topikalisierung“ an die satzinitiale Position gestellt werden, wie es die folgenden Beispiele (1)–(3) illustrieren.

- (1) **In dem Supermarkt** könnte das billiger sein.
- (2) **At the supermarket**, it might be cheaper.
- (3) **Az ABC-ben** talán olcsóbb lenne.

Neben der syntaktischen Topikalisierung kommt in vielen Sprachen zusätzlich eine andere Konstruktion vor, die auch der Hervorhebung von Topiks dient, aber eine von der syntaktischen Topikalisierung distinkte Struktur aufweist. Die sog. Linksversetzungsstruktur beinhaltet eine links außerhalb des Satzrahmens gestellte Phrase, die in dem Hauptsatz als Ergänzung oder Angabe funktionieren könnte, und ein koreferierendes Resumptivpronomen in einer satzmedialen Position, wie in den Beispielen (4)–(6).

- (4) **Den Hans, den** mag jeder.
- (5) **Heavy metal, it's** noisy. (Gregory–Michaelis 1675)
 heavy metal das+ist laut
 „Heavy metal, das ist laut.“
- (6) **Jánossal, azzal** szívesen elmegyünk kirándulni.
 János-mit, der-mit gern gehen-wir wandern
 ‘Mit János, mit dem würden wir gerne einen Ausflug machen.’

Wie es auch von den obigen Definitionen hervorgeht, soll der Topik-Begriff auf zwei Ebenen gedeutet werden: Einerseits finden wir auf der Ebene des Textes Diskurstopiks, die das Thema des ganzen Textes angeben; andererseits Satztopiks auf der Satzebene, die sich nur auf die einzelnen Sätze beziehen.

Es kann auch nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch sprachspezifische Unterschiede in der syntaktischen Topikmarkierung bestehen. Aus dieser Hinsicht sind grundsätzlich zwei Sprachtypen zu unterscheiden, zwischen denen natürlich zahlreiche Übergänge und Mischtypen existieren. In den topikprominenten Sprachen, wie z. B. im Ungarischen, verfügen Sätze über eine Topik-Kommentar-Struktur, d. h. sie werden an erster Stelle nach diskursorientierten Prinzipien gegliedert. Für den zweiten Sprachtyp ist eine grammatisch bestimmte Serialisierung charakteristisch: Sätze in subjektorientierten Sprachen haben eine strukturell ausgezeichnete Subjektposition, der von dem Prädikat gefolgt wird (Subjekt-Prädikat-Gliederung). Für den letzteren Typ ist das Englische ein Musterbeispiel, in dem die Subjekt-Prädikat-Reihenfolge auch in Sätzen mit syntaktischen Topiks erhalten bleibt. Was das Deutsche betrifft, stellt es eher einen Mischtyp dar, da es im Falle von topiklosen Sätzen als subjektinitial gilt, aber wenn ein Topik auftritt, wechselt sich die Serialisierung in eine Topik-Prädikat-Struktur über.

2. Topik als pragmatische Kategorie

Nach den einleitenden Überlegungen soll es noch klargemacht werden, wie die pragmatische Bedeutung und Funktion des Topiks genauer erfasst werden kann. Diese Übersicht der pragmatischen Verwendungsweisen des Begriffs dient dazu, Topikalität für die Syntax verarbeitbar zu machen. Aus diesem Grund wird ein Merkmalsystem herausgearbeitet, aufgrund dessen die verschiedenen Typen der Topiks in der syntaktischen Beschreibung markiert werden können.

Wie bei Frey (2000: 138) sehr treffend formuliert wird, gehen die Topikbegriffe grundsätzlich in zwei Richtungen: entweder Bekanntheit und Worüber-sein bilden den Kern der Definition: „(i) Topiks sind jene Ausdrücke, deren Referenten im Diskurs bereits vorher eingeführt wurden oder die aus anderen Gründen den Gesprächsteilnehmern bereits gegenwärtig sind (‘familiarity’-Konzept); (ii) Topiks sind die Ausdrücke, über deren Referenten durch die Sätze Aussagen gemacht werden – Topik ist eine Kategorie des pragmatischen ‘Worüber’ (‘aboutness’-Konzept)“ (Frey 2000: 138). In meiner Analyse werde ich eher aus dem Worüber-Konzept ausgehen, weil es Beweise dafür gibt, dass auch neue Topiks vorhanden sind, wie es des Weiteren gezeigt wird; eine auf Bekanntheit basierte Herangehensweise würde diese Art des Topiks ausschließen.

Givón (1983: 9) unterscheidet Topiks nach ihrer Funktion in dem thematischen Paragraphen, der die kleinste Einheit des Diskurses ist. Einerseits kann man von ketteninitialen Topiks sprechen, die am Anfang eines pragmatischen Paragraphen stehen, und deshalb neu und unerwartet sind; andererseits sind auch kettenmediale Topiks vorhanden, die in der Mitte eines Paragraphen vorkommen und bekannte Informationen beinhalten. Aufgrund der Wichtigkeit und Unerwartetheit eines Topiks wurde von Givón (1983) eine Prominenzhierarchie aufgestellt, die die verschiedenen Stufen der grammatischen Kodierung von Topiks abbildet: höhere Prominenz hängt mit markierten syntaktischen Formen zusammen.

- (7) *Nullanapher* > *unakzentuiertes Pronomen* > *akzentuiertes Pronomen* > *definite NP* > *syntaktische Topikalisierung* > *linksversetzte Phrase*

Der sprachspezifische Status der syntaktischen Topikalisierung bedarf noch einer detaillierteren Erläuterung. Es ist nämlich bekannt, aber in der syntaktischen Fachliteratur weitgehend vernachlässigt, dass vorangestellte Topiks im Sprachvergleich von der pragmatischen Funktion her nicht gleich sind. Da das Ungarische zu den diskurskonfigurationellen Sprachen zählt, ist es nicht unerwartet, (i) dass auch schwache, m. a. W. nicht-prominente oder unakzentuierte Topiks an der syntaktischen Bewegung teilnehmen; und (ii), dass Sätze mit vorangestellten Topiks viel häufiger vorkommen als in den anderen Kontrastsprachen. Ferner ist es zu beobachten, dass vorangestellte nominale Topiks im Deutschen und Englischen fast ausnahmslos einen kontrastiven Sinn tragen, also pragmatisch gesehen einen höheren Grad an Prominenz aufweisen als einfache Worüber-Topiks. Deshalb scheint es be-

gründet zu sein, diese zwei Typen auch syntaktisch anders zu behandeln, und zwar mit Hilfe ihrer unterschiedlichen Markierung in dem Input. Dementsprechend kann es als erste Annäherung an das vorgesehene Merkmalsystem angenommen werden, dass einfache Topiks mit einem [+über] Merkmal versehen sind, da Worüber-Sein als die zentrale Eigenschaft von Topikalität betrachtet wird; und kontrastive Topiks über die Merkmale [+über] und [+kontrastiv] verfügen. Das vollständige System wird im Teil 4. entfaltet.

3. Syntaktische Mittel der Topikalisierung

Nach der pragmatisch orientierten Analyse wende ich mich zu der strukturellen Untersuchung. Im Folgenden wird unternommen, Topikalisierung aus einer strukturellen Perspektive unter die Lupe zu nehmen.

3.1. Satzbau und syntaktische Topikbewegung

Topikvoranstellung ist eine syntaktische Operation, die, unabhängig vom Sprachtyp, in der Syntax der meisten Sprachen der Welt enthalten ist. Die Regel der Topikbewegung scheint eine universale Regel zu sein: einen Beweis dafür liefert z. B. das Japanische, das sonst wenige syntaktische Bewegungen aufweist (w-Fragewörter bleiben beispielsweise immer in situ), aber Topiks, die durch den morphologischen Marker *-wa* eindeutig gekennzeichnet sind, werden doch an den Satzanfang gestellt. Diese universale satzinitiale Position ist aber hinsichtlich der sprachspezifischen Reihenfolgenverhältnisse im Deklarativsatz strukturell recht unterschiedlich zu klassifizieren.

Im Englischen, in der Sprache mit der am meisten grammatikalisierten Wortstellung, ändert die Topikbewegung die grundlegende Serialisierung im Deklarativsatz nicht: das Subjekt bleibt linksadjazent zum flektierten Verb, das Topik wird vor die strukturelle Subjektposition platziert, wie im Satz (8).

Die Erhaltung der Verbzweit-Stellung im Deklarativsatz scheint das leitende Prinzip des deutschen Satzbaus zu sein. Von dem englischen Muster abweichend wird das Topik unmittelbar links von dem finiten Verb erscheinen und das Subjekt in eine postverbale Position zwingen (9).

Auf den ersten Blick scheint auch das Ungarische zu dem Verbzweit-Sprachtyp zu gehören (10a.). Aber das Ungarische weist eher eine grundlegend Verberst-Struktur auf: Es gibt keine ausgezeichnete Subjektposition, weil Argumente eines Prädikats als strukturell gleichrangig gelten und

deshalb alle postverbal in der flachen Verbalphrase erscheinen. Aus diskursbezogenen Gründen steht das Topik nicht immer unmittelbar vor dem Finikum. Wenn eine fokussierte Phrase im Satz vorhanden ist, wie in (10b.), soll sie dem Verb direkt vorangehen.

(8)	Mary ,	John	likes.
	Mary _{objekt}	John _{subjekt}	mag
(9)	Den Toyota	will	Johann kaufen.
(10)	a. János	elütötte	egy autó.
	János _{akk}	überfuhr	ein Auto
	b. János _{topik}	EGY AUTÓ _{fokus}	ütötte el.

3.2. Linksversetzung

Wie schon erwähnt, sind die folgenden Kriterien für Linksversetzung konstitutiv: (i) satzexterne Position einer Konstituente, (ii) eine alternative satzinterne Position, (iii) pronominale Co-Indexierung, und (iv) prosodische Markierung (Lambrecht 2001: 1050). Für die weitere Unterscheidung der Linksversetzungs-Varianten sind noch die Form und die Position des resumptiven Pronomens, bzw. die Übereinstimmung in Kasus zwischen der vorangestellten Phrase und dem Pronomen von Wichtigkeit.

3.2.1. Die hängende Topik Konstruktion (Hanging Topic Left Dislocation)
Bei diesem Typ besteht eine lose Verbindung zwischen der dislozierten Phrase und dem restlichen Satz, deshalb wird die Phrase auch als „hängendes Topik“ bezeichnet. Wie es in den englischen und deutschen Beispielen (11–14) gezeigt ist, steht die satzinitiale Phrase im Nominativ, während das koreferierende Pronomen im Hauptsatz als Argument fungiert und den entsprechenden Kasus (Akkusativ in den Beispielsätzen) trägt. Was die Wortfolge betrifft, nimmt das Resumptivpronomen eine satzinterne Argumentposition an.

(11)	Old Sandy Patterson , oh	I	want	to see	him	now...
	alt S. P	ich	will	sehen	ihn	jetzt
(12)	That trunk ,	put	it	in the car!	(Hidalgo 2000: 2)	
	diese Truhe	tue	sie	in das Auto		
(13)	Der neue Roman von Grass , ich würde ihn nicht empfehlen. (Molnár 1998: 93)					
(14)	Dieser Film , als ich den sah, war ich noch ein Kind. (Lambrecht 2001: 1025)					

3.2.2. Kontrastive Linksversetzung (Contrastive Left Dislocation)

Die zweite Variante von Linksversetzung ist im Deutschen und im Ungarischen belegt, und wie der Name andeutet, verfügt sie im Vergleich zu dem ersten Typ über eine zusätzliche Bedeutungskomponente, nämlich die Kontrastivität. Strukturell gesehen unterscheidet sich diese Konstruktion von der vorigen darin, dass (i) linksversetzte Phrase und Pronomen in Kasus übereinstimmen; bzw. dass (ii) das Resumptivpronomen nicht in situ, sondern vorangestellt, in der syntaktischen Topikposition erscheint.

- (15) **Den Hans, den** mag jeder.
- (16) **Mit dem Hans, mit dem** spreche ich nicht mehr. (Nolda 2004: 8)
- (17) **Péter, az** ajándékot kapott Maritól.
Peter_{nom} der_{nom} Geschenk_{acc} bekam Mari-von
„Peter, der bekam ein Geschenk von Mari.“
- (18) **Péter mellett, a mellett** nem áll senki.
Peter neben der neben nicht steht niemand
„Neben Peter, es steht niemand neben ihm, (während neben einer anderen Person jemand stehen könnte).“ (Lipták/Vicente 2006: 3)

4. Der Entwurf: Merkmalverteilung und die Motivation für syntaktische Topikalisierung und Linksversetzung

Nach der Darstellung der für die Zielsetzungen der Analyse relevanten Strukturen komme ich zu dem Kern der Studie: den pragmatischen Hintergrund vor Augen haltend wird eine Antwort auf die Frage gesucht, was für Kriterien den Gebrauch von Topikalisierung und Linksversetzung im Kontext bestimmen. Ich gehe davon aus, dass syntaktische Topikalisierung das primäre Mittel der Hervorhebung von prototypischen Topiks ist. Hier werden Linksversetzungsstrukturen im Kontext untersucht, um dem pragmatischen Unterschied zwischen einer durch Linksversetzung vorangestellten Phrase und einer topikalisierten Phrase näher zu kommen.

Zuerst betrachten wir deutschsprachige Beispiele: es wird mit einem der Linksversetzungs-struktur vorangehenden Satz jeweils ein Kontext geschaffen. In (19) wird die vorangestellte Phrase „der Otto“ im Normalfall so interpretiert, dass diese Person eines der Kinder ist. Was hier geschieht, ist die Etablierung eines neuen Topiks im zweiten Satz: vorher ging es um die Kinder, jetzt wird ein Mitglied dieser Gruppe hervorgehoben und zum Thema der Äußerung gemacht. Es kann auch beobachtet werden, dass diese vorangestellte Einheit eine kontrastive Leseart hat: die Äußerung könnte als

eine Liste fortgesetzt werden, was jedes Kind an diesem Tag machte oder machen wollte.

- (19) *Die Kinder hatten ihren ersten Ferientag.*
Der Otto, der wollte Fußball spielen. (Frey 2001: 430)

In dem zweiten deutschen Beispiel (20) kommt zwar die später vorangestellte Phrase „Hans” schon im ersten Satz vor, aber erst durch die Linksversetzung wird es zum Topik promoviert. Hier ist also eine Verschiebung des Diskurstopiks zu beobachten.

- (20) *Maria wird morgen mit Hans nach Paris fahren.*
Der Hans, er ist sehr zerstreut in letzter Zeit. (Frey 2001: 434)

Der folgende kurze englische Text hat den Vorteil, dass er beide Möglichkeiten der Topikvoranstellung beinhaltet. In den Sätzen (21a.–b.) wird das Satztopik von dem Projekt auf die Gruppen der Mäuse verschoben, also werden neue Topiks in den Diskurs eingeführt. Wenn es aber schon etabliert ist, dass es von den einzelnen Gruppen der Mäuse die Rede ist, wird im Satz (c.) eine einfache syntaktische Topikalisierung verwendet, die bekannte Themen gekennzeichnet.

- (21) *She had an idea for a project. She's going to use three groups of mice.*
a. **One**, she'll feed **them** mouse chow, just the regular stuff they make for mice.
b. **Another**, she'll feed **them** veggies.
c. And **the third** she'll feed junk food. (Prince 1997: 124)

Zusammenfassend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Linksversetzung zur Hervorhebung von neuen Topiks dient, die entweder schon vorhanden sind, aber ihre Funktion als Satztopik neu ist, oder als neue Elemente in den Diskurs eingeführt werden.

4.1. Das Merkmalsystem

Wie es aus der pragmatischen Einleitung in Sektion 2. und dem obigen deutlich wurde, soll mit mehreren Arten von Topiks in der linguistischen Analyse gerechnet werden. Um all diese Typen differenziert erfassen zu können und Topiks von Konstituenten mit anderen Diskursfunktionen abgrenzen zu können, stelle ich ein Merkmalsystem auf, das mit einer mini-

malen Anzahl von Merkmalen und möglichst ohne Redundanz diese Aufgaben erfüllen kann.

Das erste der drei vorgesehenen Merkmale nenne ich Worüber-Merkmal, des Weiteren auch als $[\pm\text{über}]$ gekennzeichnet. Es steht für das pragmatische Topikmerkmal, das nicht unbedingt in der Syntax widerspiegelt wird: ein nichtprominentes Satztopik kann in subjektorientierten Sprachen ohne weiteres in situ bleiben, wie es in dem einleitenden Teil gezeigt wurde.

Wie pragmatische Untersuchungen bewiesen haben, ist Bekanntheit zwar eine prototypische Eigenschaft von Topiks, trotzdem kommen auch neue Topiks in dem Diskurs vor. Das Neuheitsmerkmal dient der Unterscheidung von alten, bekannten und neu eingeführten Elementen. Dieses Merkmal, verwendet bei Choi 2001, hatte ursprünglich die Aufgabe, die pragmatischen Funktionen Topik (als $[-\text{neu}]$) und Fokus (als $[\text{+neu}]$) auseinander zu halten. In unserem System wird das Worüber-Merkmal diese Funktion teilweise übernehmen, dadurch wird es möglich, nicht nur fokussierte Phrasen als $[\text{+neu}]$ zu markieren.

Drittens ist es noch erforderlich, syntaktisch prominente Topiks in dem Input zu kennzeichnen. Die Prominenz solcher Topiks in subjektorientierten Sprachen liegt in ihrer Kontrastivität, d. h. ihre Bedeutung impliziert eine Wahl aus einer Anzahl von Alternativen. Das Kontrast-Merkmal, $[\pm\text{kontr}]$, kann andererseits zur Markierung der kontrastiven Linksversetzungsstruktur verwendet werden.

Vor der Analyse der sprachspezifischen Eigenheiten möchte ich vorausschicken, wie die relevanten pragmatischen Funktionen mithilfe dieser Merkmale erfasst werden können. Die möglichen Inputmerkmale syntaktischer Topiks sind $[\text{+über}]$ oder $[\text{+über}][\text{+kontr}]$, abhängig vom Sprachtyp; linksversetzte Phrasen tragen entweder das Merkmalbündel $[\text{+neu}][\text{+über}]$ oder $[\text{+neu}][\text{+über}][\text{+kontr}]$.

4.2. Die Motivation für Linksversetzung

Es steht schon fest, dass Linksversetzungsstrukturen neue Topiks hervorheben. Die übrig gebliebene Frage besteht noch darin, wie die Neuheit dieser pragmatischen Entität mit dem Erscheinen des resumptiven Pronomens zusammenhängt.

Wie es schon erwähnt wurde, enthalten Topiks typischerweise alte, bekannte Informationen, die schon identifiziert sind und eben deshalb zum Thema einer Äußerung gemacht werden können. Neue Topiks entsprechen

aber dieser Forderung nicht: wie auch in Lambrechts Prinzip (22) formuliert wird, soll ein Element zuerst bekannt gemacht werden, und erst dann kann es als Topik fungieren.

- (22) **“Lambrecht’s Principle of Separation of Reference and Role:**
Do not introduce a referent and talk about it in the same clause”¹

Neue Topiks werden aus diesem Grund in eine lexikalische Phrase und ein koreferierendes Resumptivpronomen gespalten: die vorangestellte Phrase trägt die lexikalische Information und das Neuheitsmerkmal, während das Resumptivpronomen mit der grammatischen Information und dem Worüber-Merkmal versehen wird. Auf diese Weise wird es möglich, das als Topik fungierende Pronomen mit der an dem linken Satzrand plazierte Phrase in den Diskurs einzuführen. In (23) wird schematisch dargestellt, wie Linksversetzung zustande kommt. Der Input einer künftigen Linksversetzungsstruktur enthält eine referierende Phrase die sowohl das [+neu] als auch das [+über] Merkmal trägt. Da eine solche Merkmalstruktur im Output aus diskursbezogenen Gründen verboten ist, behält die lexikalische Phrase nur das Neuheitsmerkmal und zugleich wird ein weiteres Element in den Satz eingefügt, um morphologische Merkmale und das Topikmerkmal zu übernehmen.

- (23) Input: Prädikat= mag, Argument_i=jeder_[subj], Argument₂= den Hans_{[+neu][+über]}
Output: Der Hans, jeder mag ihn.
 [+neu] [+über]

4.3. Die sprachspezifische Merkmalstruktur topikalisierter und linksversetzter Phrasen

4.3.1. Deutsch: Ein Sonderfall mit zwei Linksversetzungsstrukturen

Wie in der pragmatischen Einleitung (Teil 2) schon erwähnt wurde, verfügen syntaktische Topiks im Deutschen über die Merkmale [+über] und [+kontrastiv]. In unserem Beispiel (24) ist das Subjekt fokussiert, um eine fokussierte Leseart des Topiks „den Apfel“ auszuschließen. Der

¹ „Es ist nicht möglich, einen neuen Referenten in den Diskurs einzuführen und im gleichen Teilsatz über ihn zu sprechen.“ Lambrecht (1994:185), zitiert in Gregory/Michaelis (im Ersch.)

(24) **Den Apfel** möchte PETER essen (und den Hamburger HANS.)
[+über, +kontrast]

Erstens signalisiert die Hängende-Topik-Konstruktion ein neu eingeführtes Topik. Das resumptive Pronomen erscheint in einer schwachen Form, als Personalpronomen: es handelt sich hier um ein “schwaches” Topik, das nicht vorangestellt wird. Das wird auch aufgrund der Merkmalverteilung klar: das Resumptivpronomen ist nur mit einem Worüber-Merkmal versehen, was im Deutschen keine syntaktische Bewegung auslöst.

Zweitens kommt noch die kontrastive Linksversetzung vor, die der Hervorhebung eines neuen, kontrastiven Topiks dient. Da in diesen Strukturen auch das Pronomen, das in einer stärkeren Form als Demonstrativ- oder Definitpronomen erscheint, vorangestellt wird, nehme ich an, dass das wegen der Merkmale [+über] und [+kontrast] geschieht. Das Pronomen trägt in diesem Fall beide Merkmale und verhält sich wie ein syntaktisches Topik.

Frequenz und Markiertheit der syntaktischen Topikkonstruktion im Englischen sprechen dafür, dass es angemessen sei, sie der deutschen Konstruktion ähnlich zu behandeln. Das Vorhandensein des Kontrast-Merkmals scheint auch dadurch begründet zu sein, dass Muttersprachler Sätze mit einfacher Voranstellung im Normalfall kontrastiv deuten (Mark Newson, persönliche Mitteilung).

310

Im Falle des Englischen kann nur ein Linksversetzungstyp beobachtet werden, in dem das Resumptivpronomen in Argumentposition steht (28). Wegen des Universalitätsprinzips sollen doch auch hier zwei Inputvarianten angenommen werden, mit oder ohne Kontrast-Merkmal, wie in (28a.–b.), die mit der gleichen Oberflächenform realisiert werden. Der Grund dafür besteht meines Erachtens darin, dass Inputmerkmale anders verteilt werden als im Deutschen. Genauer gesagt bekommt das Resumptivpronomen das für die Voranstellung nötige Kontrast-Merkmal im Gegensatz zu der deutschen kontrastiven Linksversetzung nicht.

Für diese Merkmalverteilung spricht auch, dass die kontrastive Interpretation bei englischer Linkdislozierung nicht belegt ist: das Pronomen verhält sich in keinem der Fälle als kontrastives Topik, m. a. W. ist es nie [+über, +kontr], was die Entstehung der kontrastiven Lesart blockiert.

Im Ungarischen kommt syntaktische Topikalisation viel häufiger vor und klingt auch natürlicher wie in den anderen Kontrastsprachen. Der Grund dafür ist in der grundlegenden Topik-Kommentar-Gliederung des ungarischen Satzes zu suchen (statt der Subjekt-Prädikat-Gliederung der germanischen Sprachen). Im Zusammenhang mit seinem diskurs-konfiguralen Charakter verfügt das Ungarische über keine strukturell ausgezeichnete Subjektposition (É. Kiss 2002). Diese Topikprominenz kann mit der Abänderung der Topikregel erfasst werden: sie soll so formuliert werden, dass das [+über] Merkmal allein syntaktische Topikalisierung verursachen kann, wie in (29).

Aus dem obigen folgt, was die linguistischen Fakten auch bestätigen, dass das Resumptivpronomen in ungarischen Linksversetzungsstrukturen immer vorangestellt wird, also die gleiche Serialisierung zwei verschiedenen Interpretationen (30a–b.) entspricht. In beiden Inputvarianten ist das Worüber-

Merkmal vorhanden, das ohne ein zusätzliches Kontrastmerkmal (wie in 30a.) syntaktische Topikalisierung auslöst.

(30)	Bélát,	azt	felhívta	Mari.
	Béla _{akk}	den	an-rief	Mari
	a. [+neu]	[+über]		
	b. [+neu]	[+über][+kontr]		

Die Merkmalverteilung im Beispiel (30b.) bedarf noch einer Erklärung. Aus der Hinsicht der Position des Resumptivpronomens scheint es keine Rolle zu spielen, auf welcher Konstituente das [+kontr] Merkmal in dem Output erscheint. Aufgrund der kontrastiven Lesart dieser Konstruktion habe ich mich aber eindeutig für das Pronomen entschieden, da es auf diese Weise als kontrastives Topik fungiert, parallel zu der deutschen kontrastiven Linksversetzung (4.3.1.). Dieses Beispiel demonstriert, wie pragmatische Interpretation in der Merkmalstruktur verwurzelt und davon ableitbar ist.

5. Zusammenfassung

Die Studie hatte als Ausgangspunkt die Hypothese, dass die Topikbegriffe, die in verschiedenen Bereichen der Linguistik benutzt werden, nicht deckungsgleich sind. Nach der Beschreibung der vielfältigen Formen der Topikalität wurde es klar, dass es für eine vollständigere Einsicht anstrebende syntaktische Analyse notwendig ist, den Begriff differenzierter aufzufassen und nicht mit einem einzigen Topikmerkmal, sondern mit einem Bündel von diskursbezogenen Merkmalen zu arbeiten. Auf diese Weise kann auch die Syntax diskursbezogene Informationen handhaben, die sich für die Unterscheidung zwischen syntaktischer Topikalisierung und Linksversetzung als unentbehrlich erwiesen haben. Der Vorteil des skizzierten Entwurfs besteht meiner Ansicht nach darin, dass sich sprach- und konstruktionsspezifische Reihenfolgenverhältnisse aus dem Zusammenspiel von Syntax und Pragmatik ergeben.

Literatur

- Choi, H.-W. (2001): *Binding and Discourse Prominence: Reconstruction in "Focus" Scrambling*. In: Legendre, G., J. Grimshaw, S. Vikner (Hgg.): *Optimality-theoretic Syntax*. Cambridge: 143–170.
- É. Kiss, K. (2002): *The syntax of Hungarian*. Cambridge.
- Frey, W. (2000): *Über die syntaktische Position der Satztopiks im Deutschen*. In: Schwabe, K. et al. (Hg.): *Issues on Topics*. In: ZAS Papers in Linguistics 20: 137–172.
- Frey, W. (2001): *Notes on the syntax and the pragmatics of German Left Dislocation*. In: ZAS Papers in Linguistics, Volume 25, 12/2001: 423–449.
- Givón, T. (Hg.) (1983): *Topic continuity in discourse. A quantitative cross-linguistic study*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Gregory, M. L., Michaelis L. A. (im Ersch.): *Topicalization and Left-Dislocation: A functional opposition revisited*. In: Journal of Pragmatics 33: 1665–1706.
- Hidalgo, R. (2000): *Establishing topic in conversation. A contrastive study of Left dislocation in English and Spanish*. In: Á. Downing Rothwell, J. Moya Guijarro, J. I. Albentosa Hernández (Hgg.): *Talk and text. Studies on spoken and written discourse*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca: 31–50.
<<http://www.ucm.es/info/circulo/no11/hidalgo.htm>>
- Lambrecht, K. (1994): *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge.
- Lambrecht, K. (2001): *Dislocation*. In: Martin Haspelmath et al. (Hgg.): *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*. Vol. 2. Berlin.
- Lipták, A. – Vicente L. (2006): *Pronominal doubling under topicalisation*.
<<http://www.ling.auf.net/lingBuzz/000247>>
- Matthews, P. (2005): *The concise Oxford dictionary of Linguistics*. Oxford.
- Molnár, V. (1998): *Topic in focus. On the syntax, phonology, semantics and pragmatics of the so-called "Contrastive Topic" in Hungarian and German*. In: Acta Linguistica Hungarica 45.1–2: 89–166.
- Nolda, A. (2004): *Topics Detached to the Left: On Left Dislocation, Hanging Topic and Related Constructions in German*. In: ZAS Papers in Linguistics, Volume 35: 423–449.
- Prince, E. F. (1997): *On the Functions of Left-Dislocation in English Discourse*. In: Akio Kamio (Hg.): *Directions in functional linguistics*. Philadelphia/Amsterdam: 117–144.

A kötet szerzői

Bereczkiné, Záluszkai Anna PhD-hallgató, tanársegéd

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Brunner, Maria E. Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd Institut für Sprache und Literatur, Stellvertreterin des Direktors

Frank, Nikolaus Dr. Akademischer Oberrat

Universität Augsburg Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Schulpädagogik

Frank-Gajdos, Kati PhD-hallgató – óraadó

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport

Kunyák, Károlyné dr. főiskolai docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, angol nyelvi szakcsoport

Lásztity, Nikola PhD adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, szerb nyelvi szakcsoport

M. Batári, Ilona PhD-hallgató, adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport, szakcsoportvezető

Márkus, Éva PhD tanszékvezető főiskolai docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport

Mayer, Edina óraadó

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport

Nagy, Gizella Mária PhD-hallgató, tanársegéd
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Ide-
gen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport

Plieninger, Martin Dr. Akademischer Oberrat
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd Institut für Sprache und
Literatur

Radvai, Teréz PhD-hallgató, adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Ide-
gen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, német nyelvi szakcsoport

Szuchy, Gabriella adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Ide-
gen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, angol nyelvi szakcsoport, szakcsoportvezető

Trentinné Benkő, Éva MEd PhD-hallgató, adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Ide-
gen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, angol nyelvi szakcsoport

v. Wedel-Wolff, Annegret Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd Institut für Sprache und
Literatur

Wespe, Manfred Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd Institut für Sprache und
Literatur

Wiater, Werner Prof. Dr. Dr. Lehrstuhlinhaber
Universität Augsburg Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Schulpädagogik