

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

der neue Band des TDLV-Forums erscheint mit einer kleinen Verspätung, da einige Beiträge verspätet eingegangen sind und sich dementsprechend ihr Begutachtungsverfahren in die Länge zog. Für die späte Erscheinung des Bandes entschuldigt sich die Redaktion.

Der vorliegende Forumband hat drei thematische Schwerpunkte: *Literaturwissenschaft*, *Sprachwissenschaft* und *Fremdsprachendidaktik*. Zu den Themen:

Die ersten zwei Beiträge in diesem Band sind Zusammenfassungen der Magisterarbeiten von **Kongrit Bhookkamarn** und **Worapong Charoengongit**, die an der Chulalongkorn Universität angefertigt wurden. Der erste Beitrag hat das Motiv „der alten Welt“ und „der neuen Welt“ im Roman *Der junge Tischlermeister* von Ludwig Tieck als Gegenstand. Der zweite Beitrag untersucht E.T.A. Hoffmanns *Die Bergwerke zu Falun* im Hinblick auf romantische Programmatik, Charakteristika und Figurenkonstellationen.

Der Beitrag von **Anchalee Topeongpong** analysiert das Drogenproblem bezüglich der Eltern-Kind-Beziehung in den literarischen Werken „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ von Christiane F. und „Die Geschichte von Namphu“ von Wongmueng Nanthakwang. Darüber hinaus werden didaktische Möglichkeiten der beiden Bücher im DaF-Unterricht in Thailand erörtert.

Korakoch Attaviryanupap stellt in ihrem Beitrag den Ansatz „Nationalvarietät“ vor und führt dabei Schweizerhochdeutsch als Beispiel an. In diesem Zusammenhang wird ein Überblick über die Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen gegeben.

Der Schwerpunkt *Fremdsprachendidaktik* wird diesmal durch zwei unterrichtspraktische Beiträge vertreten. Der erste Beitrag von **Prapawadee Kusolrod** beschäftigt sich mit dem Märchen und dessen Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht. Im zweiten Beitrag unter diesem Schwerpunkt macht **Alexandra Breugl** Vorschläge für die Arbeit mit Begriffshierarchien (Ober- und Unterbegriffen) im fremdsprachlichen Deutschunterricht.

Ein weiterer Beitrag ist eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit zum Thema „Deutschlandbild in Lehrwerken: Empirische Erhebung zu landeskundlichen Hinweisen in den Lehrwerken Themen I, II und Zertifikatsband“ von **Phanda Tamura**, **Suttichon Bhothirungsi** und **Barbara Ekamp**. Ein Teil der Ergebnisse wurde bereits auf dem IV. Germanistentreffen im Jahr 2007 an der Thammasat Universität vorgestellt.

Zum Schluss des Forumbandes wird ein Sonderbericht mit Vorschlägen zur Transliteration der deutschen Wörter in die thailändische Sprache vorgestellt. Die Vorschläge stellen die Ergebnisse der Besprechung in den vom TDLV organisierten Sitzungen zum Thema „Transliteration vom Deutschen ins Thai“ im Jahr 2007 vor.

Da seit einigen Jahren der TDLV auch im Netz präsent ist, hat die Redaktion die Entscheidung getroffen, die Bilder der Aktivitäten des letzten Jahres nicht mehr in gewohnter Form, also auf farbigen Seiten im Band, zu drucken. Auf unserer Website <http://www.tdlv-thailand.com> finden Sie die Bilder unserer aktuellen Aktivitäten (Deutscher Tag, Deutschcamp, Lehrertreff usw.), sowie eine Zusammenstellung von nützlichen Links für Ihren Unterricht. Reinschauen lohnt sich!

Zuletzt noch in eigener Sache: der nächste Redaktionsschluss ist am *30. Januar 2010*. Bitte beachten Sie bei der Gestaltung des Manuskripts die Autorenhinweise auf der letzten Seite des Bandes. Wir freuen uns auf alle Ihre Beiträge!

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, viel Vergnügen und neue Ideen für eigene weitere Forschungen sowie für Ihren Lehralltag!

Die Redaktion

Das Motiv „der alten Welt“ und „der neuen Welt“ im Familienbild in Ludwig Tiecks *Der junge Tischlermeister*

Abstract

Das Motiv „der alten Welt“ und „der neuen Welt“, das im Roman *Der junge Tischlermeister* von Ludwig Tieck als Kernthema erscheint, ist eng verbunden mit der sozial-politischen Situation des 19. Jahrhunderts. Mehr als 20 Jahre arbeitete Tieck an diesem Roman. Ziel dieses Beitrags ist zum einen klarzustellen, wie die Begriffe „die alte Welt“ und „die neue Welt“ zu verstehen sind. Daraufhin wird auf die Darstellung dieser zwei gegensätzlichen Welten im Familienbild des Romans eingegangen.

1. Tieck und sein Spätwerk *Der junge Tischlermeister*

Ludwig Tieck wird meistens als Dichter der Frühromantik betrachtet. Er wurde sogar schon von Friedrich Hebbel, dem bedeutendsten Repräsentanten des literarischen deutschen Realismus um 1850, „König der Romantik“ genannt (Gebhardt 1997). Man vergisst aber oft, dass sein langes Leben (1773-1853) ihm erlaubte, seine Werke in verschiedenen Stilen zu schaffen¹. Er durchlebte somit auch die Jahre der sozial-politischen Konflikte (1815-1848) in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Nach 1819 beschäftigte er sich ausschließlich mit Prosaerzählungen, in denen er Fragen seiner Zeit behandelte: „*Sein Spätwerk zeugt von dem Bemühen, seine Zeit zu verstehen und sie den Zeitgenossen zu deuten. Dabei war er bestrebt, die positiven und tragenden Kräfte des gesellschaftlichen Lebens aufzuzeigen*“ (Sagara 1972: 125). Der Gegenstand dieses Aufsatzes, der Roman *Der junge Tischlermeister*, zählt zu seinem Spätwerk.

1.1 Grundinformationen des Werkes

Unter nahezu 40 Novellen, die sich ins Tiecksche Spätwerk einordnen, ist *Der junge Tischlermeister* den Tieck selber als „Novelle in sieben Abschnitten“ bezeichnet, der umfangreichste Text. Die Erzählung wurde erstmals im Jahre 1836 vollständig veröffentlicht. Die ersten Überlegungen zu dieser Arbeit offenbart Tieck deutlich im Vorwort: „*Der Plan zu dieser Erzählung ist gerade einer meiner frühesten Entwürfe, denn er entstand schon im Frühjahr 1795*“ (Tieck 1988: 11). Dazu merkt Schweikert in den von ihm herausgegebenen *Schriften 1834-1836* an, „*daß hier wenigstens teilweise eine Mystifikation vorliegt*“ (ebd.: 1113). Er vermutet, dass Tieck den Zeitpunkt der Entstehung der Arbeit auf 1795 vordatierte, weil er sich von dem Einfluss des im Jahre 1796

* Dozent für Deutsche Sprache in der Deutschabteilung, Faculty of Liberal Arts, Thammasat Universität, Bangkok

¹ Laube konstatiert hierzu, dass Tieck „*niemals einen Mann, einen Charakter gezeigt habe: er hat für alles geschrieben*“ (Ziegner 1987: 13). Darüberhinaus wird Tieck häufig sein zwischen Aufklärung und Romantik wechselnder Stil vorgeworfen. Zum Teil tragen seine Werke auch biedermeierliche Züge.

erschienenen Goethe-Romans *Wilhelm Meisters Lehrjahre* distanzieren wollte. Schweikert weist auf die Entsprechung beider Werke hinsichtlich der Themenkonstellation und der Motivwahl hin. Pöschel schließt sich Schweikerts Ansicht an. Er hält Tiecks Behauptung, bereits 1795 den Plan für diese Arbeit gehabt zu haben, für zweifelhaft, weil „*es wenig wahrscheinlich zu sein scheint, daß Tieck sich während der Arbeit am Roman Franz Sternbalds Wanderungen, der 1796 erschienen ist, mit Ideen beschäftigt haben soll, die den im Künstlerroman zum Ausdruck kommenden Vorstellungen diametral entgegenstehen*“ (Pöschel 1994: 204). Pöschels Argumentation erscheint als begründet, denn im Künstlerroman *Franz Sternbalds Wanderungen* bildet der Künstler den Mittelpunkt der Handlung und die Kunst nimmt eine höhere Stellung ein als die Brauchbarkeit im Alltagsleben. Dagegen wird der Handwerker in *Der junge Tischlermeister* in den Mittelpunkt gerückt und die Kunst wird als Zugabe von Schönheit für etwas Notwendiges aufgefasst. Diese konträren Kunstauffassungen beider Werke lassen Tiecks Behauptung, den Plan für *Der junge Tischlermeister* schon 1795, ein Jahr vor Erscheinung des *Sternbalds* gehabt zu haben, schwer glaublich erscheinen (vgl. Bhookkamarn 2008: 70-74). Dass es erste Überlegungen zu dieser Arbeit nicht schon 1795 gegeben hat, ist damit nicht gesagt. Viel interessanter als diese Frage ist aber die lange Entstehungsgeschichte des Werkes. Tieck begann 1811, so heißt es auch in seinem Vorwort, den Plan auszuarbeiten. 1819 erschien der erste Teil der Erzählung. Es dauerte dann noch siebzehn Jahre, bis die Arbeit vollendet wurde. Koopmann bemerkt, „*daß schon die Entstehungsgeschichte des Romans also dafür spricht, daß Tieck hier eher grundsätzliche Fragen als Tagesthemen abgehandelt hat*“ (Koopmann 1989: 171). Auch Schweikert nennt diese Erzählung „*eine Frucht der Krise des Zeitalters wie der inneren Lebenskrise seines Autors*“ (Tieck 1988: 1097).

Die Zeit um 1800 zeichnet sich durch sozial-ökonomische Umbrüche aus. Die sozial-ökonomischen Umbrüche der Zeit lassen sich in verschiedenen Aspekten erkennen: der innere Gegensatz von Adel und Bürgertum, das Aufkommen der Industrialisierung und Kapitalisierung der ökonomischen Verhältnisse sowie die veränderten gesellschaftlichen Normen. Betrachtet man solche Symptome als Modernisierungsprozesse, findet man ein grundlegendes Thema, das sowohl Koopmann als auch Schweikert ansprechen: die Begegnung der Vormoderne mit der Moderne. Bei dieser Begegnung zeigen sich die Widersprüche und Ambivalenzen des Modernisierungsprozesses und seine Auswirkungen. Pöschel beschreibt dies so:

„*Dieser Wandlungsprozess verläuft nicht einheitlich, sondern ist durch extreme gesellschaftliche und kulturelle Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet: gerade in der Anfangszeit der gesellschaftlichen Modernisierung stoßen moderne und vormoderne Lebens- und Arbeitsformen mit großer Wucht aufeinander, behindern sich gegenseitig, vermischen sich miteinander oder setzen sich gegen die andere Form durch*“ (Pöschel 1994: 18).

Von diesem Gesichtspunkt her betrachtet erscheint der Konflikt zwischen der alten vormodernen Welt und der modernen Welt als Kernthema des *Jungen Tischlermeister*, das sich in verschiedenen Aspekten widerspiegelt. Den Roman unter diesem Aspekt der sozialen Verhältnisse zu untersuchen scheint noch berechtigter zu werden, wenn man Tiecks Motivation zur Schaffung dieses Romans berücksichtigt: „*Der Wunsch, klare und bestimmte Ausschnitte unsers echten deutschen Lebens, seiner Verhältnisse und Aussichten wahrhaft zu zeichnen, regte sich lebhaft in mir*“ (Tieck, 1988: 11)

1.2 Inhaltsangabe des Romans

Die Handlung des Romans spielt, wie aus mehreren Andeutungen zu erschließen ist, im Jahre 1804². Der Tischlermeister Wilhelm Leonhard, der schon verheiratet ist und eine eigene Werkstatt hat, lässt sich von seinem adeligen Jugendfreund Friedrich Elsheim zu einem Aufenthalt auf dessen Schloss überreden. Dort will Elsheim mit Leonhards Hilfe *Götz von Berlichingen* aufführen. Während der Hinreise begegnen beide Freunde vielen verschiedenen Leuten. Dies gibt ihnen Gelegenheit, ihre Meinungen zu Kunst und Gesellschaft miteinander und mit anderen auszutauschen. Dabei erzählt Leonhard dem Baron Elsheim auch von seiner verborgenen Jugendliebe zu einem Mädchen, das Kunigunde heißt und in Bamberg lebt. In einem Gasthof treffen beide Freunde einen Mann, der sich Wassermann nennt. Wegen seiner Grobheit und seiner radikalen Ansichten zur Liebe will sich Leonhard von ihm fernhalten.

Auf Elsheims Schloss, das an der fränkischen Grenze liegt, lernt Leonhard Elsheims Verwandten und seinen Bekanntenkreis kennen. Elsheim stellt Leonhard als Professor für Baukunst vor, damit sein Freund nicht von seinem Adelskreis missachtet wird. Während seines Aufenthalts auf dem Landgut gerät Leonhard allmählich in den Bann einer erotischen aggressiven, koketten adeligen Frau, nämlich Charlotte von Flemings. Ihre verführerische Schönheit lockt Leonhard an und führt zu einem Konflikt zwischen ihm und Elsheim, der ebenfalls Interesse an ihr hat.

Nach den Aufführungen von Goethes *Götz von Berlichingen*, von Shakespeares *Was ihr wollt* und von Schillers *Die Räuber* will Leonhard abreisen. Allerdings geht er nicht sofort nach Hause, sondern reist noch weiter in seine „Vergangenheit“. Als Erstes fährt er nach seinem geliebten Nürnberg. Er will dort altdeutsche Künste genießen und die Atmosphäre seiner Jugendzeit wieder erleben. Doch es läuft nicht so, wie er gedacht hat. Die Stadt hat sich sehr verändert und er trifft dort zufällig Herrn Wassermann wieder, den er nach dem ersten Treffen nie wieder zu Gesicht zu bekommen gehofft hatte. Wassermann wird kurz vor Leonhards Abreise Opfer seines Lebensstils: Er stirbt, als er auf der Flucht vor der Polizei betrunken vom Pferd stürzt.

Leonhard reist noch weiter nach Bamberg, um Kunigunde, seine Jugendliebe, zu besuchen. Dort findet er sie allein zu Hause. Im Gespräch erfährt er überrascht, dass sie schon verlobt ist. Ihr Verlobter ist der gleiche Unhold, der sie einmal misshandelt hat, als Leonhard zur rechten Zeit erschien, um sie zu retten. Viel erstaunter noch ist Leonhard, als er jetzt erkennt, dass es sich bei Unhold und Verlobtem um Wassermann handelt. Die arme Kunigunde arbeitete zu Hause, ohne zu wissen, dass ihr Verlobter schon tot war. Leonhard teilt ihr den Tod ihres Verlobten mit und lebt dort drei Wochen mit ihr zusammen. Er hilft ihr bei ihrem Geschäft und bemüht sich besonders um die Auslegung des Testaments Wassermanns zu Gunsten von Kunigundes Familie. Als Kunigunde stirbt, was sie selbst mehrmals vorausgeahnt hatte, kehrt Leonhard zu seiner Familie zurück.

² Schwering nennt zwei beweiskräftige Stellen im Text: Zum einen wird im dritten Abschnitt „vom ganz kürzlich erschienenen Heinrich von Ofterdingen“ gesprochen. Dieser fragmentarische Roman von Novalis wurde posthum von Tieck 1802 herausgegeben. Zum anderen spricht Emmrich im vierten Abschnitt von der kürzlich erfolgten Aufführung der umgeänderten *Götz*-Fassung in Weimar. Der *Götz* wurde 1804 in Weimar aufgeführt. Es ist deshalb anzunehmen, dass der Roman 1804 spielt (Schwering 1984: 234 f.).

Zwei Jahre nach seiner Rückkehr bekommt Leonhard sein eigenes Kind, das er nach dem Namen der Gattin seines Freundes Elsheim Albertine nennt. Elsheim nennt seinen Sohn Wilhelm, so lautet der Vorname Leonhards. Am ersten Tag des Frühlings treffen sich die zwei Familien wieder im Hause Leonhards. Beide Freunde sind sehr froh und erzählen von ihren Neuigkeiten.

2. Zur Klärung der Begriffe: „Die alte Welt“ und „die neue Welt“

Das Eingehen auf die Erscheinung der zwei widersprüchlichen Welten im Familienbild in *Der junge Tischlermeister* ist unvermeidlich mit der grundlegenden Frage verbunden, wie man „die alte Welt“ und „die neue Welt“ erfassen soll. Demzufolge ist es sinnvoll, zunächst beide Begriffe zu klären, wobei man sich von zweierlei Gesichtspunkten aus an sie annähern soll. Zum einen ist dafür eine Untersuchung aus der Perspektive des Romans unerlässlich und zum anderen muss der Versuch unternommen werden, einen Bezug zur Realgeschichte herzustellen.

2.1 Aus der Perspektive des Romans

Dass der Roman eine Zeitanalyse liefert, liegt klar auf der Hand. Immer wieder geht es im Roman um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das kann man unschwer in den zahlreichen und langen Gesprächen während der Handlung erkennen. Ein Beispiel dafür ist die Unterhaltung zwischen Leonhard und Elsheim auf dem Weg zu Elsheims Schloss im zweiten Abschnitt des Romans. Leonhard wird nach dem Grund für seinen Entschluss zum Handwerk gefragt. In seiner Antwort personifiziert er das Handwerk als „*eine verstoßene, gering geachtete Schwester*“ der höheren Kunst, „*die sich unmittelbar der Not, der Trauer des Lebens annimmt und uns mit stiller Heiterkeit über alles trösten will, was uns betrübt oder beschwert*“ (Tieck 1988: 56). Leonhard äußert, dass diese Eigenschaft des Handwerks in älteren Zeiten hochgeschätzt wurde. In der Gegenwart dagegen wird die sich darin ausdrückende Lebenseinstellung als lächerlich empfunden:

„*Diese immer verschwindene Lust ist es, die unsern Vorfahren so unentbehrlich war, die sich in ihren ländlichen Festen oft als Kinderei und Torheit äußerte, über welche unsere neuere Vernunft lächelt, und sie auch gänzlich abzustellen sucht*“ (ebd.).

Daraufhin vergleicht Leonhard Möbelstücke aus alten Zeiten mit den gegenwärtigen. Im Großen und Ganzen vertritt er die Ansicht, dass die Baukunst aus alten Zeiten die Vereinigung der Notwendigkeit und des Zierrats verwirklicht, während die seiner Zeit den Hang hat, sich bloß an Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit zu orientieren, „*so daß ich [Leonhard] über diesen Hussitensinn und die bilderstürmende Roheit unserer Tage tränen hätte vergießen können*“ (ebd.: 58). Elsheim stimmt ihm darin zu: „*Dieser jakobinische Zerstörungssinn [...] hat sich freilich unserer Zeit übermächtig bemächtigt, und hängt genau mit einer gewissen Aufklärung und unbedingten Verflechtung des Bürgerstandes zusammen*“ (ebd.).

Im vierten Abschnitt des Romans spielt sich eine Szene ab, in der Leonhard und Charlotte gemeinsam eine Zeitanalyse vornehmen. Dabei gehen sie von der Handlung des *Götz von Berlichingen* aus. Leonhard behauptet:

„die bessere Zeit geht unter, und mit ihr der brave Götz, ihr Repräsentant; sie wird verdrängt oder erdrückt von einer anderen, die uns als die der List und Verstellung, der Unwahrheit und Treulosigkeit gemahnt; ihre Repräsentanten, Adelheid und Weislingen, gehen ebenfalls in dem Sturm der Begebenheiten zu Grunde, den sie erregt haben, den sie aber nicht bewältigen können“ (ebd.: 221).

Charlotte widerspricht und nennt die Auffassung des stetigen Verfalls eine „Täuschung der Geschichte“:

„und dann, sagte Charlotte, tritt ein anderes Zeitalter auf, das für uns jetzt Lebende auch schon ein längst veraltetes ist; dieses verspielt sich in einem einbrechenden, welches als das schwächere und schlechtere erscheint; und so geht es immer fort, und das ist die Täuschung der Geschichte, die, so vorgetragen, vielleicht kein wahres Wort enthält“ (ebd).

Leonhard äußert sich differenzierter: *„Die Zeitalter wechseln wohl in Güte und Schlechtigkeit; bald tritt diese, bald jene Vortrefflichkeit mehr und deutlicher hervor, und die Aufgabe ist, an diesen Zeichen die Zeit zu erkennen“ (ebd).*

Was Leonhard und Charlotte ausführen, bezieht sich zwar auf die Handlung des *Götz von Berlichingen*, zeigt aber gleichzeitig unterschiedliche Haltungen zu ihrem eigenen Zeitalter, welches, wie auch das Jahrhundert des *Götz*, als Übergangszeit betrachtet wird.

Aus hier angegebenen Beispielen ergibt sich ein Kriterium für die Entscheidung, was zur alten und neuen Welt gehört; nämlich die Perspektive des Romans. Im Allgemeinen gehört das, was als vergangen angesehen wird, zur alten Welt und das, was als gegenwärtig oder kommend angesehen wird, zur neuen Welt. Dabei gehen wir selbstverständlich von der Zentralperspektive des Protagonisten Leonhard aus.

2.2 Bezug zur Realgeschichte

Dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft das Thema des Romans bilden, ist kein Zufall, denn der Roman entstand in der Zeit um 1800, also in einer Übergangszeit. Außerdem ist es bemerkenswert, dass *Götz von Berlichingen*, der im Roman eine zentrale Stelle einnimmt, auch vom Zeitenwandel handelt. Um aber zu verstehen, was im Roman von wem und vor welchem Hintergrund als „alt“ und „modern“ bezeichnet wird, müssen wir uns mit den Begriffen der alten Welt und der neuen Welt hinsichtlich der Realgeschichte beschäftigen.

Die historische Situation des 19. Jahrhunderts ist gekennzeichnet von der Spannung zwischen alten traditionellen Kräften und neuen progressiven Kräften, die jeweils ihre eigenen sozial-politischen Idealvorstellungen vertreten, und zwar den Konservatismus und den Liberalismus. Die politische Auseinandersetzung greift auf die literarischen Verhältnisse so tief über, dass die deutsche Literaturgeschichte zwei verschiedene, sich feindliche gegenüberstehende Richtungen sieht. Die eine Richtung, die Biedermeier genannt wird und weitgehend unter dem Einfluss der Romantik steht, konzentriert sich auf die ästhetische und künstlerische Wirkung. Sie distanziert sich von der sozialen und vor allem der politischen Dynamik. Die andere Richtung verkörpert die liberalen und anti-feudalistischen Ideale der Französischen Revolution und widmet sich deshalb dem sozialen und politischen Tagesgeschehen. Diese literarische Richtung wird als Vormärz oder Junges Deutschland bezeichnet.

Das konträre Bild „der alten Welt“ und „der neuen Welt“ steht für diese feindlichen Positionen, sowohl in sozial-politischer als auch in literarischer Hinsicht. Nipperdey versucht in seinem Aufsatz *Probleme der Modernisierung in Deutschland* (1979) Eigenschaften der Modernisierung zu bestimmen, indem er eine Reihe von Merkmalen für sie nennt. Dabei räumt er ein, dass „eine solche Beschreibung in einer Fülle von Dichotomien (prämodern-modern) endet, während die historische Wirklichkeit aus Übergängen und Mischungen besteht...“ (Nipperdey 1979: 293) Trotzdem findet er dieses Vorgehen sinnvoll, weil „es sich um Idealtypen handelt, die uns die Wirklichkeit präziser begreifen und erklären lassen“ (ebd.). Um den Unterschied zwischen „der alten Welt“ und „der neuen Welt“ zu beleuchten, ist es deshalb nützlich, seinem Vorgehen zu folgen.

„Die alte Welt“ zeichnet sich durch konservative Leitbegriffe aus: Ordnung, Stabilität und Bewahren. Diese drei Begriffe hängen eng mit einander zusammen. Entgegen liberalen Forderungen halten die Konservativen die althergebrachte Ordnung für eine Form zur Verhütung des Chaos. Die traditionelle Ordnung gewährt der Gesellschaft Stabilität, folglich sollte man die traditionelle Ordnung bewahren. In politischer Hinsicht versteht man unter der alten Ordnung das Feudalsystem. Der Staat wird von einer personalen Herrschaftsorganisation kontrolliert. „Zur Erhaltung von Ordnung und Stabilität bedarf es der Autorität [...] Autorität (nun) muß einheitlich sein, man kann die Staatsgewalt nicht teilen, das entbindet nur den permanenten Konflikt der heterogenen Elemente der Gesellschaft“ (Nipperdey 1998a: 314). Der Wirtschaftssektor beruht auf Landwirtschaft und Handwerk, wo vorwiegend Menschenkraft eingesetzt wird. Außerdem ist das Handwerk, das Nipperdey als das tragende Element des „alten Mittelstands“ bezeichnet, in Zünften organisiert. Die Zunftordnung trägt dazu bei, die schrankenlose Konkurrenz durch Außenseiter auszuschließen. Sie gewährleistet dem Handwerker eine partikulare Sicherheitswelt. Die Gesellschaftsstruktur wird streng von der Ständeordnung bestimmt. Das Leben des einzelnen ist traditionsgeleitet je nach seiner gesellschaftlichen Schicht. Möchte man Merkmale für „die alte Welt“ aufzählen, würde man Homogenität, Stabilität, Einfachheit und Immobilität nennen.

Auf der anderen Seite steht „die neue Welt“ für Autonomie, Individuum und Vernunft. Während die bloßen faktischen Gegebenheiten und die bloßen Traditionen in „der alten Welt“ von vornherein positiv bewertet werden, müssen sie sich in „der neuen Welt“ vor dem Forum der kritischen Vernunft und nach dem Kriterium der freien Selbstbestimmung des Menschen rechtfertigen (ebd.: 286). Diesbezüglich richtet sich „die neue Welt“ gegen die überlieferten Ordnungen der alten Welt wie z.B. die herrschaftliche Bevormundung des einzelnen, die Beschränkung der wirtschaftlichen Expansion durch Zunftordnung und die gesellschaftliche Ständeordnung.

Die Liberalen streben nach Freiheit und Autonomie, die ihrer Meinung nach nicht antistaatlich und nicht anarchisch wirken, wie die Konservativen glauben. Deshalb scheuen die Liberalen die Veränderung der Welt nicht. Stattdessen hoffen sie auf etwas, was es noch nicht gibt. In dieser Hinsicht sehen wir ihren Versuch, den traditionellen Ordnungen Widerstand entgegenzusetzen. Statt der personalen Herrschaftsorganisation wenden sie sich einer institutionellen demokratischen Organisation zu. Sie sind für Technik und Industrialisierung aufgeschlossen. Da sie die ökonomische Expansion und freie Konkurrenz fördern, setzen sie der Zunftordnung die Gewerbefreiheit entgegen, die sich seit Ende der 50er Jahre des 19. Jahrhunderts durchsetzt. Sie richten sich außerdem gegen die ständisch-feudalistische Gesellschaft und streben stattdessen nach der Gleichheit vor dem Gesetz und Rechtssicherheit. Allgemeine Merkmale für „die neue Welt“ lassen sich wie

folgt feststellen: Heterogenität, Mobilität, ein stärkerer Glaube an Dynamik und Wandel als an Statik und Stabilität, sowie Komplexität, Industrialisierung und Mechanisierung.

3. Erscheinung der alten Welt und der neuen Welt im Familienbild des Romans

Der Roman ist, was für das ganze Spätwerk Tiecks gilt, von zahlreichen und langen Gesprächen geprägt. Dieses „geschwätzig“ Gepräge wird von Literaturhistorikern im 19. Jahrhundert zwar vorwiegend negativ beurteilt (vgl. Klett 1989: 62 ff.), allerdings sieht Julian Schmidt, der nachmärzliche Literaturgeschichtschreiber, über das vielbesprochene Problem der „Geschwätzigkeit“ innerhalb der Tieckschen Altersnovellistik hinweg. Er zeigt in seiner *Geschichte der deutschen Literatur im neunzehnten Jahrhundert* (zuerst 1853), dass „Tiecks Altersnovellen dem Leser einen erstaunlich klaren und realistischen Einblick in die moderne Gesellschaft, in die verschiedene Form des zeitgenössischen Lebens sowie die kleinen Schwächen der menschlichen Natur gewähren“ (Schmidt zit. nach ebd.: 65). Von diesem Gesichtspunkt her betrachtet dienen die „langwierigen und handlungsretardierenden“ (ebd.: 63) Gespräche der Zeitkritik. Diese umständlichen Gespräche gewähren also breiten Spielraum für die Darstellung der zwei verschiedenen, sich feindlich gegenüberstehenden Kräfte in verschiedenen Bereichen. In diesem Aufsatz beschäftigen wir uns lediglich mit dem Aspekt des Familienlebens.

3.1 Anschein des harmonischen Familienbilds

Auf den ersten Blick scheint die Familie des jungen Meisters eine harmonisch-bürgerliche Familie zu sein. Er hat eine Frau und betreibt ein eigenes Gewerbe, das große Fortschritte macht. In seiner Werkstatt arbeiten Gesellen und Lehrlinge, die ihn sehr hoch schätzen. Leonhard besitzt die Macht im Haus und spielt die Rolle des Ernährers. Das wird in einer Abendessenszene im 1. Abschnitt evident (Tieck 1988: 16). Schwarz schreibt dazu: „Die Tischrituale sind quasi nicht nur eine Miniaturausgabe der den familialen Binnenraum strukturierenden Verhaltensregeln, sondern zeigen, wer der Herr des Hauses ist [...]“ (Schwarz 2002: 183) Friederike, die Ehefrau des Tischlermeisters, scheint diese Position ihres Mannes anzuerkennen. Sie sieht sogar die Reise Leonhards als eine Chance, dass er, als Familienoberhaupt, das Unternehmen erweitern kann. „[...] vielleicht kannst du auch unterwegs einige vorteilhafte Holzankäufe schließen, und deine Arbeit dort wird dir doch wohl so viel einbringen, als du hier versäumst“ (Tieck 1988: 38). Auch im Brief Friederikes an Leonhard betont sie seine Rolle als Familienoberhaupt: „Ich [Friederike] gehe oft aus einer Stube in die andere, als wenn ich was suche, und wenn ich mich dann besinne, ist es bloß, daß du mir fehlst. Ja, wo der Hausherr nicht, da ist das ganze Haus verödet“ (ebd.: 185).

Leonhard zeigt sich zunächst als verantwortungsvoller Familienvater, der an der bürgerlichen Ordnung streng festhält, indem er sich vornimmt, auf die Mitreise auf Elsheims Schloss zu verzichten (ebd.: 33). Dieses harmonische Bild seiner bürgerlichen Familie erfährt jedoch eine Störung in dem Umstand, dass Herr und Frau Leonhard kein leibliches Kind haben. Sie haben Franz nur als Pflegekind aufgenommen (ebd.: 29). Dann kommt noch dazu, dass Leonhard die bürgerliche Ordnung selbst bricht, indem er sich entschließt, seine Familie und Werkstatt für eine Zeitlang zu verlassen, um mit seinem adeligen Freund auf dessen Schloss zu reisen. Schwarz bemerkt in ihrer Arbeit, dass diese Brechung der

bürgerlichen Ordnung Leonhard eine Veranlassung gibt, sich mit verschiedenen Lebensformen außerhalb seines privaten Haushalts konfrontieren zu lassen. Die Romanhandlung endet schließlich mit der Erkenntnis, dass das Lebensglück nicht woanders liegt, sondern in seiner bürgerlichen Familie:

„Um die von Tieck gepriesene bürgerliche Beschränkung auf die Familie möglichst überzeugend zu skizzieren, wird der Tischlermeister mit divergierenden Liebesidealen und Existenzformen konfrontiert, die den Leser anhand von Leonhards Erfahrungen zu dessen Erkenntnis führen sollen, daß eigener Herd Goldes wert ist“ (Schwarz 2002: 170).

Leonhards Erlangung solcher Kenntnis wird dadurch bestätigt, dass er nach der Rückkehr zu seiner Ehefrau mit einem eigenen Kind gesegnet wird. Der Verstoß gegen die traditionelle bürgerliche Moralvorstellung, der in Leonhard ehebrecherischen Beziehungen mit Charlotte und Kunigunde liegt, wird in dieser Hinsicht als Bildung des Romanhelden betrachtet. Nach der Abschweifung von der konventionellen Moral empfindet er seine innige Liebe zu seiner Ehefrau. Tieck äußert seinen Standpunkt ausdrücklich im Brief an Wilhelmine Hallwachs vom 5. August 1838:

„Ich wollte ja andeuten, daß er [...] sich selbst versteht, daß nach dieser Abschweifung von der konventionellen Moral seine Ehe nun erst eine wirkliche wird, daß die Eheleute sich nun viel inniger lieben können als vormals: so wie der Edelmann erst seine Frau liebt und versteht, als er jenes falsche Gelüst befriedigt hat?—Alle diese Menschen sind gut und nach meinem Gefühl moralisch. Giebt es aber etwa diese Seelengeheimnisse gar nicht? Oder sollen sie, wenn sich ihr dasein nicht ableugnen läßt, gar nicht geschildert werden? Sind denn Leonhard und sein Freund gemeine liederliche Menschen?“ (Tieck 1969: 279).

Richtet man sich nun nach dem Kriterium für die Einordnung in „die alte Welt“ und in „die neue Welt“ angesichts der sozial-politischen Verhältnisse, fällt ins Auge, dass das Festhalten Leonhards an der bürgerlichen Ordnung das Bild „der alten Welt“ liefert. Man geht nämlich davon aus, dass „die alte Welt“ sich durch die konservativen Leitbegriffe ausweist: Ordnung, Stabilität und Bewahren. Auf der anderen Seite erinnert uns das Brechen der bürgerlichen Ordnung von Leonhard an „die neue Welt“, die sich gegen die überlieferten Ordnungen der alten Welt richtet.

Dadurch, dass der Romanheld nach Hause zurückkehren und wieder sein harmonisches Eheleben führen kann, gibt Tieck ein Versöhnungsbild für die beiden gegensätzlichen Welten. Leonhard lässt sich in verschiedene Lebensformen verwickeln, weil er dadurch Vergleichsbilder zu seiner bürgerlichen Familie gewinnen will. In diesem Sinne schafft er sich einen Ausgleich, indem er, statt sich einseitig gegen die neue Welt zu richten, von ihr eine „Lektion“ für sich selbst gewinnt. Er ergreift diese Gelegenheit, um sich weiter zu entwickeln. Schwarz hält deshalb seine Reise für „die Bildungsreise des Mannes“ (Schwarz 2002: 171). Leonhard selbst gesteht Elsheim seine Entwicklung, als sie sich am Ende des Romans wieder treffen:

„[...] als ich nun zurückkam, war es wie ein Traum, oder wie eine Sehnsucht, oder wie soll ich es nennen, von mir genommen; jetzt erschien mir meine Friederike erst im klarsten Licht, meine Liebe zu ihr lebte im schönsten Bewußtsein, und auch sie fühlte, daß ich inniger, herzlicher zu ihr zurückkehrte, als ich ausgereiset war, sie sah, daß mein Glück dasselbe blieb und von keiner Laune mehr gestört ward“ (Tieck 1988: 399).

3.2 Versachlichung des Ehelebens: Herr Wassermann

Jetzt versuchen wir einen Blick auf die im Roman als „abschweifend“ dargestellten Lebens- und Liebesform zu werfen, denen Leonhard während seiner Odyssee ausgesetzt ist. Die von Leonhard als extrem empfundenen Lebenseinstellungen tauchen meist in Form von Gesprächen mit anderen Figuren auf. Eine wichtige, hier zu erwähnende Nebenfigur ist ein reicher Weinhändler, Herr Wassermann, den Leonhard und Elsheim in einem Wirthaus treffen. Schon seine sonderbare Erscheinung verstimmt Leonhard und erregt nicht wenig die Aufmerksamkeit der ganzen Gesellschaft (ebd.: 65). Herr Wassermann ist, außer den beiden Freunden, in der Gesellschaft schon bekannt. Nach der Begrüßung zeigt sich Herr Wassermann humorvoll, indem er die ganze Gesellschaft zum wilden Walzertanz auffordert. Als der berauschte Tanz ein Ende findet, beginnt Elsheim, da ihm Wassermanns maßlose Fröhlichkeit gut gefällt, ihn anzusprechen. Elsheim führt das Thema Liebe ins Gespräch ein, indem er Wassermann bittet, seinen Freund Leonhard, der angeblich unter einer unglücklichen Liebe leide, zu erheitern. Wassermann spricht daraufhin seine Ansicht zu Liebe wie folgt aus:

„die Liebe ist auch eine neuerfundene Modekrankheit. Daß man die Weibsen gerne hat, ist wohl sehr natürlich, und wo ich nur hinkomme, bin ich in Alt und Jung, in Schön und Häßlich verliebt.-[...]Aber meine Herren, sich grämen, seufzen, krank werden, ist eines Mannes unwürdig, und davon weiß ein anakreontischer Liebhaber nichts. Ich bin ein Bräutigam gewesen, ich war verheiratet, aber ich blieb einen Tag wie alle Tage. Ja, meine Herren, ich bin jetzt wieder mit einem recht schönen Mädchen, das zwar nicht so ganz jung mehr ist, versprochen, aber ich wäre wohl ein Narre, wenn mir nicht unterwegs auch andere gefielen! Nein, nichts gereut einen in spätern Jahren so sehr, als ein Kuß, den man nicht appliziert hat, wenn sich die Gelegenheit anbot. Mit diesen Worten sprang er auf, küßte erst die Wirtin und dann die übrigen Frauenzimmer nach der Reihe, ohne die Mägde zu übergehen, die das Zimmer aufzuräumen hineingetreten waren, dann lief er hinaus, um nach seinem Reitpferde zu sehen“ (ebd.: 67 f.).

Wassermann nennt Liebe eine „neuerfundene Modekrankheit“ und meint damit wohl, dass Vorstellungen einer auf Liebe gegründeten lebenslangen Beziehung erst im Bürgertum des 18. Jahrhunderts aufgetaucht sind. Das zeigt sich im bürgerlichen Trauerspiel wie Lessings *Emilia Galotti* oder Schillers *Kabale und Liebe*, wo diese Auffassung als bürgerliche Moral gegenüber der alten Herrschaftsschicht des Adels vertreten wird. Jedenfalls hält Wassermann die wahre Liebe für unsinnig. Für ihn ist die Liebe nichts anderes als der Geschlechtstrieb. Er gibt mit seiner Stellungnahme deutlich zu erkennen, dass er immer verliebt sein kann. Darüberhinaus beschränkt er sich nicht auf den Bereich der Familie. Aus der Romanhandlung erkennen wir, dass er immer auf der Reise ist, obwohl er doch schon eine Frau zu Hause hat. Sein Verzicht auf die Beschränkung auf die Familie verweist auf seine Absage an die bürgerliche Verpflichtung. Er bürdet sich keine Verantwortung für die Familie auf. Stattdessen sucht er im Leben nur das Vergnügen, wie er selbst im Roman behauptet:

„wenige Menschen, dem Himmel sei's geklagt, wissen das Lebens zu genießen und die Freude gleichsam im Fluge zu haschen, wohin ich gekommen bin, bin ich noch immer an Geist und Munterkeit der jüngste gewesen; denn unsere jetzige Jugend ist, wo man nur hinsieht, trübsinnig und schwerfällig, und ich muß, wie ein alter Anakreon, die Bursche beschämen“ (ebd.: 66).

Es wird interessanter, als Leonhard eine fragende Bemerkung macht: „[...] und welches weibliche Wesen kann denn so ganz ohne Empfindung sein, sich mit einem Tollhäusler zu verbinden?“ (ebd.: 68). Die Antwort der Wirtin eröffnet uns noch eine andere Perspektive auf Wassermanns Haltung zu Liebe und Ehe:

„Er [Wassermann] ist ein reicher Mann aus dem Würzburgischen, wo er viele Weinberge hat; sein meiste Handel ist auch mit Wein, darum bereist er oft diese Gegend. Und warum sollte denn auch ein Frauenzimmer, wenn sie nur irgend solide denkt, einen ehrlichen wohlhabenden Mann nicht heiraten können? Sie soll arm sein, er hat keine Kinder, und so kommt sie gleich in einen guten Hausstand. Ei! ei! freilich sind das wohl so von den melancholischen Reden, wie der gnädige Herr hier vorhin zu sagen beliebten“ (ebd.: 68 f.).

Hier wird gezeigt, dass nach Auffassung der Wirtin die Heirat jenes Mädchens mit Wassermann nicht aus wirklicher Liebe stattfindet, sondern aus ökonomischer Notwendigkeit. Sie heiratet Wassermann wegen seines Vermögens. Daraus ist die Versachlichung der menschlichen Beziehung zu erschließen, denn die Liebe wird durch das Geldverhältnis ersetzt. Diese Versachlichung kann auch erklären, warum Wassermann es nicht notwendig findet, sich in die bürgerliche Familie integrieren zu müssen. Er sieht sich nach der Heirat nicht als „Familienoberhaupt“ an, weil er „einen Tag blieb wie alle Tage“.

Vergleicht man das Bild der Liebesverhältnisse und des Ehelebens Wassermanns mit dem Leonhards, sind sichtliche Unterschiede erkennbar: Bei Wassermann fehlt es an Achtung und Lebensglück im Eheleben. Leonhard bringt seine Sorge zum Ausdruck:

„immer schwebt mir doch, fuhr Leonhard fort, das gräßliche Bild solche Ehe vor Augen, was von den meisten Menschen auf Erden so genannt wird. Jenes fürchterliche Verhältnis, ohne Liebe und Achtung, und aus welchem auch die letzte Spur von Heiligkeit verschwunden ist, gegen welches mir jenes der Orientalen mit ihren Sklavinnen als ehrwürdig und unschuldig erscheint. Ist es schon traurig genug, daß Liebe und gegenseitige Leidenschaft nicht immer zum Glück führen, so ist es gegenüber wahrhaft fürchterlich, daß Staat und Religion ein gegenseitiges Ermorden sanktionieren können“ (ebd.: 70).

Elsheim betrachtet die Versachlichung von Eheleben und Liebesverhältnis Wassermanns lediglich als eine Abart der bürgerlichen Familie. Er findet sie gar nicht besorgniserregend, sondern hält sie nur für eine „lustige“ Lebensphilosophie. Er fragt Leonhard sogar: „Gewinnst Dir denn aber dieser neue liebe Anakreon und seine Lebensphilosophie kein Lachen ab?“ (ebd.)

Da Leonhard dieses gräßliche Bild des Ehelebens Wassermanns nicht wie Elsheim, für ein individuelles Problem zu halten scheint, reagiert er ernsthaft.

„Ich [Leonhard] vermag es nicht, sagte der junge Meister völlig verstimmt, denn ich fürchte, daß das, was uns hier als Karikatur erschienen ist, nur das wahre Bild eines großen Teil der Welt sei. Mir war es, als würde dieser Abgesandte ihrer Trübsal, Nichtigkeit umherschickt, um recht zu verkündigen, wie verderbt und armselig sie sei, und statt zu lachen, wären mir in diesem gräßlichen Getümmel und den springenden Larven und Gespenstern die Tränen fast aus den Augen gebrochen“ (ebd.).

So denkt Leonhard, dass die Versachlichung des Ehelebens ein Phänomen ist, das sich überall verbreitet. Und Wassermann erweist sich als Repräsentant dieses Phänomens. Dass

bei der Eheschließung vor allem wirtschaftliche Aspekte berücksichtigt werden, ist vor dem bürgerlichen Zeitalter und außerhalb des Bürgertums eher der Normalfall. Hier wird dies aber als eine aktuelle Entwicklung dargestellt und es sollte hier darauf hingewiesen werden, dass die Versachlichung des Ehelebens eng verbunden ist mit der ökonomischen Modernisierung.

Wassermanns Liebes- und EheEinstellung verweist auf mindestens zwei Elemente „der neuen Welt“: Das eine ist die Brechung der bürgerlichen Familienordnung. Er lehnt die bürgerliche Verpflichtung nach der Heirat ab und beschränkt sich nicht auf den Bereich der Familie. Zum anderen ist es die Substitution des Liebesverhältnisses durch das Geldverhältnis, die zur Versachlichung des Ehelebens führt.

In einem anderen Auftritt Wassermanns taucht noch ein Gedanke auf, der auffällig zu den gesellschaftlichen progressiven Kräften gehört: der Gedanke der Emanzipation der Frauen. Dort spricht Wassermann seine Ansichten zu Liebe und Ehe aus, die im Roman vom Erzähler dargestellt werden:

„War ihm [Wassermann] die Liebe schon lächerlich, so war nach ihm die Eifersucht gar das Verächtlichste, wozu der Mann nur hinabsinken könne. Er verlangte für beide Geschlechter völlig dieselben Rechte und Befugnisse, und da keinem Richter und Gesetz das Recht zustehe, den Mann zu beschränken, wenn er nicht öffentlichen Skandal mache, so dürfe die Frau auch nicht wie eine Sultanin behandelt und eingesperrt werden. [...] Mehr als barbarisch aber, völlig abgeschmackt sei es, zu forschen, fragen, zanken über das, was vor der Ehe sich begeben haben könne. Eine europäische Narrheit sei es, von dem Mädchen und der Braut zu verlangen, daß sie keinen Mann vorher gekannt, oder geliebt, oder sich ihm ergeben habe, da es doch abgeschmackt herauskommen würde, wenn man den Bräutigam, ob jung oder alt, darüber examinieren oder exkommunizieren wolle. Wahrlich, rief er endlich, auch hierin hat sich Moses als der größte Denker und Gesetzgeber erwiesen; denn bei den Juden darf nach dem mosaischen Recht kein Ehemann das verlangen, was die andern Religionen in ihrer Torheit so hoch stellen“ (ebd.: 351 f.)

Wassermann enthüllt sich hier mit seinem Programm der Emanzipation der Frauen als Vertreter der Liberalen heraus. Er wird als Revolutionär dargestellt, der einseitig versucht, Moral und bürgerliche Ordnung zu untergraben.

3.3 Sexuelle Freizügigkeit des Adels: Charlotte Flemings

Auf der anderen Seite taucht eine Frauenfigur, Charlotte Fleming, als Vertreterin des Adels auf. Sie setzt der restriktiven Sexualmoral des Bürgertums die sexuelle Freizügigkeit des Adels entgegen. Das erkennt man daran, dass sie versucht, Leonhard mit ihren verführerischen Reizen aus dem bürgerlichen Treue- und Eheideal herauszureißen. Leonhard, der, wie schon gezeigt, an der bürgerlichen Lebensweise festzuhalten scheint, wird jetzt auf die Probe gestellt. In der Szene, wo Leonhard und Charlotte über *Götz* sprechen, gibt Charlotte deutlich zu erkennen, dass sie dabei versucht, das bürgerliche Treue- und Eheideal, an dem Leonhard festhält, zu dementieren. Ihr Argument lehnt sich an die *Götz*-Handlung an. Statt *Götz* von Berlichingen zu rühmen, weist sie auf die bedeutende Rollen Weislings und Adelheids hin, die sich treulos und opportunistisch verhalten:

„der Weislingen ist der Mann selbst, das heißt, der wirkliche, der interessante, von dem es sich zu sprechen lohnt. Denn was wäre die Welt, wenn alle Männer so bieder, treu, unerschütterlich wären, wie dieser alte Freibeuter, der Berlichingen? Und was würde in aller Welt das Stück selbst für eine triste Physiognomie haben, wenn Weislingen und Adelheid nicht Leben und Frische hineinbrächten?“ (ebd.: 222).

Charlotte erhebt Vorwürfe gegen die Biederkeit und unwandelbare Treue des Götz, die ihn letztendlich zum Anführer der rebellischen Bauern machen. Während des Gesprächs zeigt sich Leonhard allmählich von Charlottes Argumenten überzeugt, denn er *„wüßte doch im Augenblick dieser seltsamen Behauptung nichts entgegen zu setzen“* (ebd.). Da Charlotte seine Ratlosigkeit bemerkt, macht sie weitere Versuche, die bürgerliche Moralvorstellung verächtlich zu machen. Sie verabscheut die eheliche Treue des Mannes:

„[...] Jene festen, unerschütterlichen, dem Reiz und der Schönheit unzugänglichen sind eben keine echten Männer, sondern nur Larven und widerwärtige, wenigstens gleichgültige Gespenster“ (ebd.).

„Nicht wahr, fuhr sie fort, wer gar nicht, gar nicht wanken könnte, den dürfte man doch eigentlich auch nicht treu nennen?“ (ebd.: 223).

Sie spricht auch ihre Ansicht zur Liebe aus, die die bürgerliche Familie in Gefahr bringen könnte:

„Liebe - so sprechen die Menschen, - und was ist sie denn? Ist sie denn nicht auch Talent? Und wenn das, erfordert sie nicht Übung, Erfahrung? Und wenn sie ein Lebendiges ist, eine Wirklichkeit, kein totes Wort, muß sie sich nicht in jedem Wesen anders gestalten?“ (ebd.).

Daraus kann man erschließen, dass sie die Liebe nur als ein Spiel betrachtet. Daher ist ihr Versuch, Leonhard zu verführen, nichts anderes, als ihn zu überwinden. Charlotte sieht ein: um ihr Ziel zu erreichen, muss sie zuerst die familiäre Wertordnung Leonhards untergraben. Ihr Versuch scheint in einer Szene erfolgreich zu sein, in der sie Leonhard in den Buchenwald führen kann (ebd.: 257). Leonhard hat jedoch noch das Glück, sich von dem Wollusttausch Charlottes zu befreien. Schwarz erklärt dieses Moment der Befreiung bildhaft:

„[...] , denn er streift zwar den gefährlichen Grenzbereich zur tragischen Verstrickung, übertritt ihn aber nicht. Paradoxiertweise ist er auf dem Gipfelpunkt seiner Verwirrung zu klaren Erkenntnissen fähig, wobei der Wald als 'Ort' des Zu-sich-selbst-Kommens, des Sich-Findens, des seiner-selbst-inne-Werdens fungiert“ (Schwarz 2002: 175).

Als er allein im Wald steht, ertönt eine laute Stimme in ihm: *„Wer bin ich? dachte er in diesen aufgeregten Schmerzen; was will ich? Bin ich denn glücklich, oder in ein tiefes, tiefes Elend versunken?“* (Tieck 1988: 261). Die in seinem Kopf erklingende Stimme ist eigentlich die bürgerliche Wertordnung, die ihn aus der dämonischen Macht befreit. Sobald er sich an die bürgerliche Wertordnung erinnert, kann er sich von den verführerischen Reizen Charlottes lösen: *„- Lieb ich sie denn? Könnt' ich denn wünschen, daß sie meine Gattin sein dürfte? - Nein, beim Himmel nicht!“* (ebd.: 262). Mit dieser Fragestellung wird ihm bewusst, dass er bisher von der verführerischen Macht beherrscht wurde. Er kommt zur Einsicht, dass das Lebensglück eigentlich schon in der Beschränktheit seines bürgerlichen Verhältnisses liegt:

„Wenn ich jetzt an meine Arbeit zu Hause dort denke, an unsere kühle Wohnstube, den alten Nußbaum, die Bretter, meinen Magister und unser alltägliches Treiben, - wie unbehaglich, beklemmend, nüchtern und fast niedrig alles. Und doch, selbst in diesem prosaisch niedergedrückten Gefühl - welche paradiesische Heimseligkeit!“ (ebd.)

Zuvor versucht Charlotte ihn zu täuschen, dass das Glück nicht in der Wirklichkeit oder im prosaischen Leben zu finden ist. Und sie wirbt außerdem für den bacchischen Seelenzustand.

„Nein! nein! rief sie fast heftig aus, in der Wahrheit, im eigentlichen wirklichen Leben gibt es kein Glück; nur in der Täuschung glühen die Morgen- und Abendfarben, die die Nacht und der klare Tag vertreiben. Wenn wir entzückt und berauscht taumeln, wie im heftigen Tanz, so halten wir Takt mit der begeisternden Musik und schwingen uns harmonisch in ihrem wilden Rhythmus“ (ebd.: 257).

Leonhard verfällt in den Sinnenrausch. *„Die zärtlichsten Küsse unterbrachen und hemmten das Gespräch. Sie [Charlotte] duldet seine Liebkosungen und freute sich der entzückten Worte, die er im Taumel über ihre Schönheit aussprach“ (ebd.: 259).* Es wird gezeigt: wenn Leonhard diesen bacchischen Seelenzustand zulässt, versagt ihm die bürgerliche Wertordnung. Und das bedeutet den Sieg Charlottes. Solange er sich an die bürgerliche Wertordnung erinnern kann, kann er immer wieder Klarheit über sich und sein Leben gewinnen.

Es bleibt jetzt zusammenzufassen, dass sich Wassermann im Roman deutlich als Sprachrohr für die sozial-progressiven Kräfte erweist, denn es geht bei ihm um die Substitution der Liebe durch das Geldverhältnis und um die Befürwortung der Emanzipation der Frauen. Charlotte stellt im Roman die Vertreterin des Adels dar, die die restriktive Sexualmoral des Bürgertums verabscheut. Sie erscheint als Karikatur für die sexuelle Freizügigkeit des Adels. Bei Charlotte wird die Liebe als „Spiel“ und verführerischer Wollustrausch dargestellt. Ihr Ziel ist, den treuen Ehemann aus der Beschränktheit des bürgerlichen Verhältnisses herauszureißen. Das Leben beider Figuren stellt sich demnach als gescheitert heraus. Wassermann stirbt, als er auf der Flucht vor der Polizei betrunken vom Pferd stürzt (ebd.: 375). Charlotte geht zwar endlich eine Heirat mit einem Mann ein, doch sie und ihr Mann verfallen in religiöse Schwärmerei (ebd.: 393).

3.4 Romantische Liebe: Kunigunde

Eine andere Qualität hat die Kunigunde-Episode. Es ist zu bemerken, dass Leonhard eigentlich nach der Befreiung von den verführerischen Reizen Charlottes auf Elsheims Schloss direkt in die Heimat hätte zurückkehren können. Er tut das aber nicht, sondern macht weitere Exkursionen nach Nürnberg und Bamberg, den lieben Städten seiner Jugend. Sein Abenteuer geht noch nicht zu Ende. Das bemerkt auch der Baron Elsheim (ebd.: 334).

Seine Reisen nach Nürnberg und Bamberg können als Fahrt in die Vergangenheit betrachtet werden. Das liegt unter anderem daran, dass Leonhard diese zwei alten deutschen Städte schon in seiner Jugendzeit bereiste. Es gibt aber noch andere verborgene Hinweise. Leonhard besucht in Nürnberg das Haus von Albrecht Dürer:

„Er [Leonhard] freute sich, daß er selbst in der Nacht das Haus wieder erkannte, in welchem Albrecht Dürer gewohnt, so fleißig gearbeitet und so viele Schmerzen erlitten hatte. Er fühlte sich wunderbar gerührt, und jedes Wort Vorübergehender, im bekannten fränkischen Dialekt gesprochen, ging durch sein Herz [...] Wie glücklich, sagte er zu sich selbst, eine solche alte edle Stadt als seinen Geburtsort zu kennen, in ihr zu erwachsen und sich mit jedem Denkmal, jedem merkwürdigen Stein vertraut zu befreunden“ (ebd.: 348).

Dass Leonhard in Nürnberg das Haus Albrecht Dürers wiedererkennt, erinnert uns an die Handlung des Künstlerromans *Franz Sternbalds Wanderungen*. Der junge kunstschwärmerische Franz verlässt seinen Meister Albrecht Dürer, um nach den Niederlanden und nach Italien zu wandern. Leonhards Rückkehr nach Nürnberg, zum Haus des Meisters Dürer, kann als Rückkehr des jungen Franz verstanden werden. Bemerkenswert ist aber, dass der junge Franz den religiösen Kunstpietismus vertritt, während der Meister Leonhard mit einer neuen Erkenntnis zurückkehrt, und zwar der Lebenskunst (vgl. Bhookkamarn 2008: 70-74).

Leonhard reist weiter nach Bamberg, um dort Kunigunde, seine Jugendliebe, wiederzusehen. Es liegt klar auf der Hand, dass er hier versucht, diese unerfüllte Liebe nachzuerleben. Schwering und Schwarz sind sich beide einig in dem Punkt, dass Kunigunde die romantische Liebe allegorisiert. Beide verweisen auf die Sakralisierung des Liebeserlebnisses. Bei Schwering wird betont, dass *„Kunigunde als figurale Imitation der Mutter Gottes erscheint“* (Schwering 1985: 114). Er nennt hierfür drei Beispiele im Roman, in denen *„Elemente traditioneller Heiligen Ikonographie“* bei Kunigunde auftauchen (ebd.: 113):

„Schon am Tage der Fronleichnams-Prozession fiel mir eine junge weibliche Gestalt auf, von einer Schönheit, wie man sie wohl zuweilen auf alten Gemälden zu sehen pflegt. Sie war groß und stark, aber doch schlank gewachsen, ihr Gesicht oval, ihr Haar dunkelblond, von einem rötlichen Goldschimmer durchzogen, die Augen groß und dunkelblau, und die Farbe von der durchsichtigsten Zartheit“ (Tieck 1988: 96).

„Ihre Andacht und Rührung hatte etwas so Mildes, das so lieblich gegen die meisten Gesichter umher auffiel, [...] sie sank in einer himmlischen Stellung demütig hin, [...]“ (ebd.).

„Ich hatte noch nicht gewußt, wie schön sie sei, und das ich jetzt zu ihren Füßen kniete, und der erste Sonnenstrahl an diesem trüben Tage durch die Wolken brach, Wald, Berg und Fluß vergoldete, am herrlichsten aber auf ihrem himmlischen Gesicht erglänzte, da dünkte ich mir im Paradiese zu sein“ (ebd.: 101).

An den Beispielen fällt auf, dass Kunigundes Wesen und Umstand immer mit hymnischen Worten beschrieben wird, wie z. B. „himmlisch“ oder „Paradiese“. Auch bei der Wiederbegegnung in Bamberg kann Leonhard das Überirdische ihres Wesens empfinden:

„Er sah sie jetzt im Tagesschein, und ihm dünkte, es sei in ihrer Schöne etwas Überirdisches, Verklärtes. Wie er ihr in das Auge sah, ward dessen Bläue wie vergeistigt [...]“ (ebd.: 378).

Wir sind demnach nicht überrascht, dass Leonhard nach Bamberg „wallfährt“ (ebd.: 376). Zieht man das Liebesverhältnis zwischen Leonhard und Kunigunde bei der Wiederbegegnung in Bamberg in Betracht, stellt man fest, dass es dabei anders als bei Charlotte mehr um die religiöse Hingebung geht, als um die Fleischeslust. Leonhard teilt ihr den Tod ihres Mannes, des Herrn Wassermann, mit. Er setzt sich unter Aufopferung von Zeit, Geld und Mühe dafür ein, dass Wassermanns Testament zu Gunsten von Kunigundes Familie ausgelegt wird (ebd.: 380). Als Leonhard das Geschäft von Kunigundes Familie in Ordnung bringt, kann Kunigunde erlöst werden: „*Sie starb lächelnd in meinen Armen*“ (ebd.: 399).

4. Fazit

Das Motiv der alten Welt und der neuen Welt taucht im Roman nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Familienlebens auf. Ferner wird das Motiv auch unter den Aspekten Kunst und Wirtschaft behandelt. Der Protagonist ist in der Romanhandlung immer mit zwei gegensätzlichen Kräften konfrontiert, nämlich den alten traditionellen und den progressiven. Solch ein Konflikt ist auf die sozial-politischen Konflikte der Zeit um 1800, in der der Roman entstand, zurückzuführen. Interessant ist, dass der Protagonist am Ende des Romans einen Ausgleich für die Konflikte finden kann. Wie oben bereits aufgeführt kann der Protagonist die Konflikte beilegen, indem er seine bürgerliche Familie für eine Zeitlang verlässt, und sich anderen abschweifenden Lebensformen aussetzt. Schließlich kann er sich dadurch einen Ausgleich für die Konflikte schaffen. Tieck stellt dabei zwei wesentliche Elemente als Mittel zur Beilegung der Konflikte dar: Theater und Gesprächskultur. Diese zwei Elemente sind in der Gesellschaftsstruktur im 19. Jahrhundert als soziale Mechanismen zu betrachten, durch die sich die sozial-politische Spannung der Zeit entschärfen lässt.

Literaturverzeichnis

A. Primärtexte

Goethe, Johann Wolfgang (2002): *Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand: Ein Schauspiel*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Tieck, Ludwig (1969): *Dichter über ihre Dichtungen*. Hg. Uwe Schweikert. München: Heimeran.

Tieck, Ludwig (1999): *Franz Sternbalds Wanderungen*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Tieck, Ludwig (1988): *Schriften 1834-1836*. Schriften in zwölf Bänden. Band 11. Hg. Uwe Schweikert unter Mitarbeit von Gabriele Schweikert. Frankfurt (M): Deutscher Klassiker Verlag.

B. Sekundärliteratur

Bark, Joachim (1984): *Biedermeier-Vormärz/Bürgerlicher Realismus*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bhookkamarn, Kongrit (2008): Ludwig Tieck als Zeitkritiker. In: *IV. Thailandisches Germanistentreffen: Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bangkok: Thammasat Universitätsverlag, 70-74.

- Gebhardt, Armin (1997): *Ludwig Tieck: Leben und Gesamtwerk des „Königs der Romantik“*. Marburg: Tectum.
- Gneuss, Christian (1971): *Der späte Tieck als Zeitkritiker*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Hagedstedt, Lutz (1997): *Ähnlichkeit und Differenz: Aspekte der Realitätskonzeption in Ludwig Tiecks späten romanen und Novellen*. München: belleville.
- Heinichen, Jürgen (1963): *Das späte Novellenwerk Ludwig Tiecks: Eine Untersuchung seiner Erzählweise*. Dissertation. Heidelberg.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1989): *Information zur politischen Bildung: Revolution von 1848*. zur politischen Bildung 265. München: Francis.
- Klett, Dwight A (1989): *Tieck-Rezeption: Das Bild Ludwig Tiecks in der deutschen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag Carl Winter.
- Koopmann Helmut (1989): Ein Roman gegen die Revolution. Ludwig Tieck: Der junge Tischlermeister. In: *Freiheitssonne und Revolutionsgewitter: Reflexe der Französischen Revolution im literarischen Deutschland zwischen 1789 und 1840*. Tübingen: Niemeyer, 171-201.
- Kremer, Detlef (2001): *Romantik: Lehrbuch für Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Minder, Robert (1968): Das gewandelte Tieck-Bild. In: Catholy, Eckehard/Hellmann, Manfred (Hrsg.)(1968): *Festschrift für Kurt Ziegler*. Tübingen, 181-204.
- Neuhaus, Volker (2003): *Erläuterungen und Dokumente: Johann Wolfgang Goethe, Götz von Berlichingen*. Erweiterte und bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Nipperdey, Thomas (1998a): *Deutsche Geschichte 1800-1866: Bürgerwelt und starker Staat*. München: Verlag C.H. Beck.
- Nipperdey, Thomas (1998b): *Wie das Bürgertum die Moderne fand*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Nipperdey, Thomas (1979): Probleme der Modernisierung in Deutschland. In: *Saeculum: Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, Bd. 30. Freiburg, München: Verlag Karl Alber, 192-303.
- Pöschel, Burkhard (1994): „Im Mittelpunkt der wunderbarsten Ereignisse.“ *Versuche über die literarische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Moderne im erzählerischen Spätwerk Ludwig Tiecks*. Bielefeld: Aisthesis.
- Ribbat, Ernst (1978): *Ludwig Tieck: Studien zur Konzeption und Praxis romantischer Poesie*. Kronberg/Ts: Athenäum Verlag.
- Sagara, Eda (1972): *Tradition und Revolution: Deutsche Literatur und Gesellschaft 1830 bis 1890*. München: List Verlag.
- Schwarz, Martina (2002): *Die bürgerliche Familie im Spätwerk Ludwig Tiecks: „Familie“ als Medium der Zeitkritik*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Schwering, Markus (1985): *Epochenwandel im späromantischen Roman: Untersuchungen zu Eichendorff, Tieck und Immermann*. Köln, Wien: Böhlau Verlag.

Hoffmanns „Die Bergwerke zu Falun“: eine Romantik-kritik eines Romantikers¹

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Werk *Die Bergwerke zu Falun* von E.T.A. Hoffmann. Es wird versucht, im Hinblick auf den Vergleich mit einem anderen Werk Hoffmanns folgende Aspekte zu bearbeiten, nämlich die Thematisierung der nicht überschreitbaren Grenze der romantischen Programmatik durch seine verkehrte Bedeutung der Bergwerke, die Charakterisierung des Protagonisten und die Konstellation der Figuren.

1. Einleitung

Bei der Lektüre von sieben Werken Hoffmanns² fällt mir auf, dass alle diese Geschichten eine vergleichbare Struktur und vergleichbare Motive haben, insbesondere zwischen dem Kunstmärchen *Dem goldenen Topf* und der Erzählung *Den Bergwerken zu Falun*³. Es hat den Anschein, dass beide Geschichten von dem Existenzverlust und der Existenzgründung der Protagonisten handeln. Meines Erachtens sind sie zusätzlich als Gegensatzpaar – eine tödlich-verhängnisvolle Variante – zu betrachten.

Die Bergwerke zu Falun von Hoffmann erschien im Jahr 1818. Diese Erzählung basiert auf einer kürzeren Erzählung aus Gotthilf Heinrich Schuberts *Ansichten von der Nachtseite der Naturwissenschaft* (1808), die sich wiederum auf tatsächliche Begebenheiten stützt: „Die Leiche eines verschollenen Bergmannes wurde fast völlig unversehrt geborgen, nachdem er 50 Jahre lang in Kupfervitriol [Eisenvitriol] gelegen hatte. Unter den Leuten, die ihn wiedererkannten, erregte vor allen seine einstige Braut Aufsehen. [...] Nicht lange nach ihrer Entdeckung muß sie aber zu einer Art Asche zerfallen sein“ (Feldges 1986: 182). Die Darstellung Schuberts rief seither zu dichterischer Behandlung des Stoffes auf. Hoffmann ist nicht der einzige und auch nicht der erste romantische Schriftsteller gewesen, der diesen Stoff aufgegriffen hat; um ihn literarisch auszuformen und mit einer fiktiven Vorgeschichte auszuschnücken⁴. Bei der Verarbeitung setzt Hoffmann diesen Stoff mit dem

* Deutschdozent an der Deutschen Abteilung, Silapakorn Universität, Nakhon Pathom

¹ Dieser Beitrag ist eine Bearbeitung von einem Teil meiner Magisterarbeit „Frauenfiguren als Repräsentationen von bürgerlichen Existenz und Künstlerexistenz bei E.T.A. Hoffmann“.

² *Don Juan* (1812); *Der goldene Topf* (1813); *Der Artushof* (1815); *Die Jesuitenkirche in G.* (1816); *Rat Krespel* (1816); *Die Bergwerke zu Falun* (1818/19); *Meister Martin der Kürfner und seine Gesellen* (1818)

³ Eine neuere ausführliche Analyse dieses Werks lässt sich in dem Beitrag „Tiefenpsychologie aus dem Geist romantischer Seelenkunde“ von Thorsten Valk (2001) finden.

⁴ Die Schriftsteller, die diesen Stoff behandelten, sind z. B. Peter Hebel („Unverhofftes Wiedersehen“ in *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*, 1811); Achim von Armin (Ballade: „Des ersten Bergmanns ewige Jugend“), Friedrich Hebbel. Siehe hierzu Thomas Eicher (Hrsg.)(1996): *Das Bergwerk zu Falun. Varianten eines literarischen Stoffes*. Münster. Verwiesen von: Valk, Thorsten (2004): *Die Bergwerke zu Falun*.

Bergwerk-Motiv in Verbindung.⁵ Bergwerke galten in der deutschen Literatur um 1800 als ein populäres Motiv. Da sie „eine strikte Gegensphäre zur gewöhnlichen Alltagsrealität markieren und so der romantischen Sehnsucht nach einem gesellschaftsfernen Dasein eine adäquate Symbolik bieten. Gefördert wird das Interesse an Bergwerken durch die naturphilosophische Annahme, dass sich im Innern der Erde eine höhere Wirklichkeit jenseits der bloß empirischen Realität entdecken lasse“ (Valk 2004: 168). Eine solche Anschauung lässt sich beispielsweise im fünften Kapitel des *Heinrich von Ofterdingen* (1802) finden. Im Gegensatz zu Novalis stellt Ludwig Tieck in seiner frühen Erzählung *Der Runenberg* (1802) die Landschaftsmetapher der Bergwerke „unter das Zeichen des Dämonischen und Zerstörerischen“ (ebd.: 169), d. h. die Unterwelt wandelt sich zur Metapher einer verderblichen Verlockung. Hoffmann greift das Motiv des Bergwerks „gemäß der von Novalis begründeten Tradition“ (ebd.) wieder auf, verknüpft es mit einem inversen Sinn, – nach Valk – wie es sich in Tiecks *Der Runenberg* finden lässt: Die Unterwelt „wandelt sich [...] zur Metapher eines radikalen Subjektivismus, dessen unwiderstehliche Faszinationskraft in den Abgrund einer solipsistischen Selbstverfallenheit führt. Hoffmanns Geschichte enthält somit einen romantikkritischen Impuls“ (ebd.: 170). Meines Erachtens handelt es sich hierbei einerseits um eine Kritik an einem solchen Subjektivismus, andererseits thematisiert Hoffmann durch seine verkehrte Bedeutung der Bergwerke die nicht überschreitbare Grenze der romantischen Programmatik und zugleich ein gescheiterter Versuch zum Ausgleich zwischen beiden Welten. Im folgenden Beitrag wird versucht, diese Thematisierung im Hinblick auf den Vergleich mit einem anderen Werk Hoffmanns in folgenden Aspekten zu bearbeiten, nämlich die Charakterisierung des Protagonisten und die Konstellation der Figuren.

2. Inhaltsangabe

Ein junger Seemann Elis Fröbom kehrt nach einer Seefahrt in den heimatlichen Hafen zurück und erfährt, dass seine Mutter gestorben ist, während er auf See war. Aus diesem Grund gerät er in einen tief depressiven Zustand und will nicht mit seinen Freunden feiern. In seinem Elend begegnet Elis einem alten Bergmann Torbern. Dieser alte Bergmann erzählt Elis von dem Beruf des Bergmanns und rät ihm, nach Falun zu gehen und dort als Bergmann zu arbeiten. In einem seltsamen Traum sieht Elis zum ersten Mal die wunderbare Unterwelt, entschließt sich zunächst Seemann zu sein, wird aber von unbekannter Stimme in sich nach Falun getrieben. In Falun ist er schockiert von der düsteren Bergwelt, die genau das Gegenteil seiner bisherigen Arbeit zu sein scheint, und will am nächsten Tag zur seinen Hafenstadt zurückkehren. An demselben Tag begegnet er Ulla Dahlsjö, die Tochter eines Bergwerkbesitzers, bei welchem Elis unterkommt. Er hat sich schnell in sie verliebt, und entschließt sich als Bergmann in Falun zu arbeiten. Angetrieben von der Liebe zu Ulla arbeitet Elis mit großem Eifer. Einmal trifft Elis wiederum den alten Bergmann Torbern im Bergwerk, der ihn vor der Mächtigkeit der Metallfürsten – der Bergkönigin – warnen. Später gelingt es ihm, Ulla zu heiraten.

Am Tag, an welchem schließlich die Vermählung mit Ulla stattfinden soll, verspürt Elis einen großen Drang in die Berggruben hinab zu steigen. Dort wird er durch einen Bergfall

⁵ Es ist festzustellen, dass Hoffmann das Bergwerk-Motiv sowohl in Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (1802), als auch in Ludwig Tiecks früher Erzählung *Der Runenberg* (1802) aufgreift. Einige „Motivkorrespondenzen“ zwischen den genannten Werken sind bemerkbar. Siehe hierzu: Feldes 1986; Chunnasart 2001 und Valk 2004.

verschüttet. 50 Jahre später wird ein nicht verwester Leichnam gefunden und von einer alten Frau (Ulla) als Elis identifiziert.

3. Interpretation unter dem Aspekt von Charakteristika und Figurenkonstellationen

Obwohl die Handlung in *Die Bergwerke zu Falun* anders als diejenige des *Goldenen Topfs* zu sein scheint, gibt es doch einige Elemente, die in beiden Texten ähnlich sind. Dazu sind in erster Linie der Zwiespalt des Protagonisten und seine Verbindung mit den Frauenfiguren zu zählen: In den *Bergwerken zu Falun* „wird der Zustand von Elis dargestellt, der zwischen zwei Welten zerrissen ist“ (Chunnasart 2001: 52). In dem *Goldenen Topf* handelt es sich ebenfalls um die Geschichte eines Studenten zwischen zwei Welten. Die beiden Geschichten handeln von dem Schicksal des Protagonisten im Verhältnis zu zwei Frauenfiguren, deren Auftreten Auswirkungen auf beide Bereiche hat, nämlich die Lebensrealität und die Transzendenz.

Darüber hinaus lässt sich das Motiv der Schrift der Natur in Bezug auf den Erkenntnisprozess⁶ – sowie im Fall von Anselmus – auch in jener Erzählung finden. Diese Ansicht erläutert Kremer wie folgt:

Von Tieck und Novalis bis hin zu Hoffmanns *Die Bergwerke zu Falun* (1818/19) dient das Bergwerkmotiv als Imagination des Unbewußten und des psychischen Innenraums insgesamt. Die romantischen Reisen in die Unterwelt sind immer auch Reisen in das eigene Innenleben oder in die eigene Kindheit. Was die romantischen Reisenden aus den verborgenen Schriften des Buchs der Natur an das Tageslicht fördern, sind immer wieder Edelsteine und Perlen, hinter denen sich die Schriften der Kunst verbergen, die die Naturschrift allererst lesbar machen. (Kremer 1996: 74)

Wie beim *Goldenen Topf* wird der Held, der junge Seemann Elis Fröbom, durch seinen Kontrast zum Umgebenden in die Erzählung eingeführt. Anselmus verpasst auf Grund seiner Unbeholfenheit am Himmelfahrtstag das fröhliche Fest im Linkischen Bad, gerät in Einsamkeit und beklagt sein Schicksal. Schon am Anfang der Geschichte wird so seine Außenseiterrolle hervorgehoben. In ähnlicher Weise ist Elis dargestellt. Er sitzt allein, stumm, betrübt und in sich selbst gekehrt in der Mitte der feiernden Hafenstadt Göthaborg. Auch die Besonderheit, „ein tiefes in sich selbst gekehrtes, frommes, kindliches Gemüt“

⁶ In der Auffassung der Selbsterkenntnis in Elis' Schicksal scheinen viele Interpreten übereinzustimmen. G. Wellenberger bezeichnet Elis' Schicksal als eine „verhängnisvolle Sehnsucht nach dem Unendlichen“ (1986: 169ff.), dessen Resultat einerseits ist, dass es für den Protagonisten zu einer Katastrophe kommt. Andererseits ist eine solche Sehnsucht auch als Erstreben zur Erkenntnis, zur Selbsterkenntnis, anzusehen. Die Vorstellung von Selbsterkenntnis teilen auch Detlef Kremer (1996: 74) – siehe oben genanntes Zitat – und P. von Matt (1971: 117ff.). Der Unterschied besteht in ihren Erläuterungen von Elis' Lebensende: ob sein Ende anzusehen ist als ein Konflikt „romantischer, passionierter Liebe“ (Kremer 1996: 111), in der bei Hoffmann der Held von einer „verführerischen, gefährlichen Frau“ (ebd.: 114) ins Verderben gelockt wird, als „eine Aporie“ (Matt, 1971: 124) zwischen seiner Erkenntnis und der Welt, deren Auflösung zur „Metallisierung“ (ebd.: 125) des Protagonisten führt, oder als eine Folge seines „Frevels“ am Unendlichen, im Sinne von Instrumentalisierung und Hochmut (s. Wellenberger 1986: 188ff.). In Günter Oesters Aufsatz „Drei Gesichter der Romantik“ (2005: 9ff.) werden die Auffassungen der verlockenden Frau und des Frevels zusammengeführt.

(214)⁷ zu haben, lässt sich in der Charakteristik von beiden Protagonisten finden. Das lässt sich zwar als banale Charakterisierung eines typischen hoffmannschen Helden betrachten, aber es ist auch „der romantische Topos für die als Wesensmerkmal des Helden vorgestellte Voraussetzung aller wirklichen Erkenntnis: die Abkehr von der Welt und der ‚vernünftig denkenden Vernunft‘ und damit die Wiederherstellung der ursprünglichen Fähigkeit, die Dinge anders zu sehen“ (Wellenberger 1986: 177). Jedoch bemerkt man durch die betübte Stimmung der Hauptfigur, dass es hier um ein anderes Schicksal geht. Während Anselmus wegen seiner charakterlichen Ungeschicklichkeit ins Außenseitertum gedrängt ist, aber sich immer um eine günstige gesellschaftliche Stellung bemüht, distanziert sich der betübte Elis von seinen jubelnden Kameraden, vom vergnüglichen Umgebenden. Am Anfang trauert Elis – wie jeder normale Mensch – um seine Mutter, aber dann scheint es, dass sein Leid „sich immer mehr vom wirklichen Grund und Anlaß der Trauer entfernt und dem schmerzlichen Gefühl schließlich einen ganz neuen Inhalt gibt. [So] begreift er *ihren* Tod als Sinnverlust *seiner* Existenz“ (ebd.: 174).

Da bekommt er den Ratschlag vom alten Bergmann Torbern, nach Falun zu gehen und ein Bergmann zu werden. Die Begegnung mit dem Alten und dessen lebhaftes Erzählen von Bergwerken führt Elis zum unterirdischen Reich. Es scheint ihm, als ob der Alte ihm „eine neue unbekannte Welt erschlossen [habe], in die er hineingehöre“ (216). Bemerkenswerterweise ist sein Eindruck, dass „aller Zauber dieser Welt [...] ihm schon zur frühesten Knabenzeit in seltsamen geheimnisvollen Ahnungen aufgegangen“ (216) sei. Nach Wellenberger bezieht sich dieses Motiv der „Ahnung des Zukünftigen als dunkle Erinnerung an Bilder aus der [Kinderzeit]“ (1986: 186) auf die Auffassung der „ursprüngliche[n] Heimat“:

[Die Ahnung] ist nämlich gar nicht als Erinnerung an ein Etwas gemeint und hat insofern auch nichts mit jener Geistestätigkeit gemein, die Gedächtnis heißt. Ihr positiver Inhalt kürzt sich auf die modische Phrase zusammen, daß die transzendente Poesiewelt des Menschen ursprüngliche Heimat sei (Wellenberger 1986: 186.)

Falun gibt seiner Existenz einen neuen Sinn. Denn Falun ist mit seinen Bergwerken zweifach zu verstehen, nämlich als unterirdische Welt der Bergkönigin, die ihm den Weg zur Erkenntnis anbietet, und als Oberwelt der Bergleute. Die Letztere „bietet Elis nicht nur eine neue Chance zu leben an, sondern auch die Geborgenheit, nach der er sich immer sehnte“ (Chunnasart 2001: 51). Diese Duplizität der Welten ist einerseits die Struktur, die den Beziehungen zwischen dem Protagonisten und den beiden Frauen zugrunde liegt, andererseits zeigt sie auch ein Paradox des Wesens an – und ist wie im *Goldenen Topf* –, schließlich eine Darstellung des Inneren des Protagonisten selbst.

Elis sieht die Bergkönigin zum ersten Mal in seinem seltsamen Traum, nachdem der alte Bergmann ihm von den Bergwerken erzählt hat. In diesem Traum offenbart sich das Wunder der Unterwelt und erweckt einen inneren Zwiespalt in Elis: „Ein unbeschreibliches Gefühl von Schmerz und Wollust ergriff den Jüngling, eine Welt von Liebe, Sehnsucht, brünstigem Verlangen ging auf in seinem Innern“ (217). Wenn man die Beschreibung dessen berücksichtigt, was Elis im Traum gesehen hat, insbesondere „unzählige holde jungfräuliche Gestalten“ (ebd.) in der „tiefsten Tiefe“ (216), aus deren Herzen „alle Herrlichkeit“ (ebd.) emporkommt, und Elis’ Reaktion darauf, zu ihnen niederzusinken,

⁷ Zitiert wird im Text nach: E.T.A. Hoffmann: *Sämtliche Werke in 6 Bänden*. Band 4. Hrsg. v. Hartmut Steinecke u. Wulf Segebrecht. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassikerverlag, 2001.

lässt sich erkennen, dass es sich kaum auf den materiellen Reichtum der Unterwelt bezieht. Es geht vielmehr um eine andere wundervolle Welt, eine Darstellung eines Ursprungs, nach dem sich die romantischen Helden sehnen. Allerdings ist die Zweideutigkeit der Wirkung der Bergkönigin schon von Anfang zu spüren: Nachdem Elis „das ernste Antlitz einer mächtigen Frau“ (217) gesehen hat, fühlt er, „wie das Entzücken in seiner Brust immer steigend und steigend zur zermalmenden Angst“ (ebd.) wird. D. h. Begeisterung und Angst verlaufen parallel in Elis' Gedanken. Solche Gefühle reflektieren zugleich Elis' Neigung für sie und die Zweifel an ihr. Entscheidend ist, dass dieser Traum einen nachhaltigen Eindruck in Elis hinterlässt, sodass er sich nicht nur bis zur Begegnung mit Ulla nicht von seinem Gedanken löst, sondern ihn auch auf seltsame Weise verändert:

Aber bald gewährte er, wie alle Lust an ihm vorüberging, wie er keinen Gedanken in der Seele festhalten konnte, wie Ahnung, Wünsche die er nicht zu nennen vermochte, sein Inneres durchkreuzten (218)

In demselben Traum wird seine Treue zur Bergkönigin beansprucht, wie der Alte Bergmann ihn mahnt: „Nimm dich in Acht, Fröbom! – sei treu der Königin[,] der du dich ergeben“ (ebd.). Trotz dieser Mahnung und des Entzückens an der „Herrlichkeit“ der unterirdischen Welt entscheidet sich Elis für die Oberwelt: „Trage mich empor, rief er dem Alten zu, ich gehöre doch der Oberwelt an und ihrem freundlichen Himmel“ (217).

Ein Widerstreit in seinem Innern zeigt sich auch auf seinem Weg nach Falun. Drei Tage irrt er, verfolgt von den Bildern seines Traums und von der Mahnung „der unbekanntten Stimme“ (219) zum Fortgehen nach Falun, in der Hafenstadt herum. Dann glaubt er, den Bergmann wiederzusehen und eilt „unwiderstehlich fortgetrieben ihm nach“ (ebd.) ohne ihm je nahe zu kommen, bis er Falun erreicht. In Falun sieht er eine andere Bedeutung in seinem seltsamen Traum und die Erscheinung des alten Bergmanns zu seinem „innersten Wunsch“, nachdem er Ulla, der Tochter des Bergwerkbesitzers Pehrson Dahlsjö, begegnet ist und sich in sie verliebt hat. Kurz zuvor hatte er noch entschieden, am nächsten Tag Falun zu verlassen und keineswegs Bergmann zu werden (Siehe: 220ff.). Seine Entscheidung kehrt sich aufgrund seiner Liebe zu Ulla um. Seine Furcht vor dem „öden Steingeklüft“ (221) verschwindet durch das Denken an Ulla:

Er dachte nicht mehr an die Schrecken des entsetzlichen Höllenschlundes in den er geschaut. Daß er nun die holde Ulla täglich sehen, daß er mit ihr unter einem Dache wohnen werde, das erfüllt ihn mit Wonne und Entzücken; er gab den süßesten Hoffnungen Raum. (225)

Bei der Arbeit in den Bergwerken träumt Elis insgeheim davon, eines Tages Ulla zu heiraten. „Nicht die Liebe und Neigung zu seinem Beruf treibt ihn zur Arbeit, sondern die Hoffnung, durch seine Anstrengungen die Wertschätzung Dahlsjös und darüber schließlich auch Ulla gewinnen zu können“ (Wellenberger, 1986: 189). Deshalb arbeitet er im Schacht „ohne Lieb' und Gedanken“ (228). Was dieser Vorwurf meint, enthüllt die Geschichte, die man sich in Falun über den alten Bergmann Torbern erzählt:

Auf Torberns strenge Ermahnungen nicht achtend, der unaufhörlich Unglück prophezeite, sobald nicht wahre Liebe zum wunderbaren Gestein und Metall den Bergmann zur Arbeit antreibe, weitete man in gewinnsüchtiger Gier die Gruben immer mehr und mehr aus, bis endlich [...] sich der fürchterliche Bergsturz ereignete [...] (230)

Nach Wellenberger geht es nicht darum, „dass bei dieser *Form* zweckmäßigen Umgangs mit der Natur der Nutzen für die Menschen nicht das treibende Motiv sein kann, sondern [es wird] stattdessen gegen ein instrumentelles Verhältnis zur Natur überhaupt“ (1986: 181) polemisiert. D. h. „in der Gewinnsucht, die nichts Ökonomisches bezeichnet, sondern die moralische Metapher für ein verwerfliches Zweck-Mittel-Verhältnis darstellt“, wird der „Ursprung des Unglücks, bei dem der materielle Schaden die Menschen folglich zu Recht trifft“ (ebd.), gezeigt. Das zweite Auftauchen des alten Bergmanns mit der Warnung vor seiner falschen Einstellung zur Arbeit lässt sich einerseits als Erinnerung an die bedrohliche Macht der Bergkönigin ansehen. Andererseits reflektiert es auch Elis' Unbewusstes. Bisher ist sein Tun in den Bergwerken nicht anders als das der übrigen Bergleute, er ist lediglich tüchtiger als sie. Er interessiert sich nicht für den verborgenen Sinn der Bergwerke, sondern für ihre versteckten materiellen Schätze, die Metalle, als Mittel zur Schaffung eines Lebenssinnes. Der Unterschied zwischen Elis und anderen Bergleuten besteht in seinem weltabgewandten Charakter, aufgrund dessen sich das Transzendente ihm erschließt. Elis' Behandlung der Natur als Mittel seines Interesses, lässt sich sowohl als Hochmut⁸ bezeichnen, als auch im übertragenen Sinn als Vorwurf gegen die Profanisierung der Kunst ansehen, ein typischer Tadel der romantischen Künstler. Das allein ist doch schwerlich der entscheidende Frevel. Eine solche auf die Oberwelt und die instrumentelle Ausbeutung der Metalle gerichtete Existenz ist, wie das Schicksal der anderen Bergleute zeigt, möglich. Elis' verhängnisvolles Schicksal am Ende der Geschichte ist daher als Folge seiner weiteren Taten nach der zweiten Erscheinung der wundervollen Welt anzusehen. Wenn wir die beiden Darstellungen der unterirdischen Welt, einmal in Elis' Traum und ein andermal im Schacht, betrachten, scheint es dabei einen Unterschied zu geben, insbesondere auf der Seite des Protagonisten. Elis' Traum von der Ankunft in Falun zeigt seinen innerlichen Konflikt zwischen seinem Charakter, der eine Neigung zur Transzendenz erkennen lässt, und seiner Abneigung gegen die Unterwelt. Wie schon gesagt: obwohl er die „Herrlichkeit“ der Transzendenz gesehen hat, geschieht es, dass er weder an deren Bestehen glaubt, noch zu ihr gehören will. Auch sein Entschluss, ein Bergmann zu werden, beruht nicht auf Interesse an der Unterwelt, sondern auf dem Wunsch, ein glückliches Leben „auf der Erde“ zu haben. Den Inhalt des seltsamen Traumes vergisst Elis nicht, nur sein Zweck ist umgedeutet. Er findet im neuen Beruf eine erneute Existenz und die Bergwerke dienen als Quelle dazu. D. h. die erste Erscheinung der Unterwelt bietet Elis einen neuen Sinn des Lebens an, wird aber nicht beachtet. Ihr zweites Auftauchen, die Erscheinung im Schacht, scheint gegenüber dem Traum fast unverändert zu sein: Elis, der von der irdischen Welt enttäuscht ist, wendet sich zum Zweck des Ausgleichs für seinen Sinnverlust der transzendentalen Welt zu, aber als sich ihm eine Chance auf das ersehnte irdische Leben bietet, geht er auf dieses Angebot ein. Jedoch gibt es ein paar Unterschiede zur ersten Begegnung, z. B. Elis' willentlichen Ruf nach dem Wunderbaren und seinen gestörten innerlichen Zustand als Folge seines Widerstreits und seines Hochmuts, die Sprache der Natur entziffern zu können. Im Schacht verwandeln sich die Gesteine zu einer wundervollen Welt, wie er sie einmal im Traum

⁸ G. Wellenberger erläutert das Problem von Zweck-Mittel-Verhältnis wie folgt: „Den Dingen, die für sich genommen keine Zwecke enthalten, sondern bestimmten Naturgesetzen gehorchen, die eine Zweckbestimmung also erst und allein durch den Menschen erhalten, der sie zum Mittel *seiner* Zwecke macht, wird eine eigene, vom Menschen unabhängige Zweckhaftigkeit zugeschrieben. Die Natur erhält Bestimmungen des Willens, die sie gerade als Nicht-Natur fassen oder, was dasselbe ist: nichtmenschliche Realität wird anthropomorphisiert. So tritt das Metall nur vordergründig als Naturelement in Erscheinung, seiner wahren Natur nach jedoch als ‚Metallfürst‘: als allegorische Figur eben jener Ideologie, derzufolge der Mensch nur der Spielball höherer Mächte ist, und dessen Hochmut, sich über ‚das geheimnisvolle Seyn der Dinge‘ erheben zu wollen, noch allemal die Rache der Elemente erfährt.“ (1986: 181f.)

gesehen hat. Er hat noch einmal die Bergkönigin gesehen, dieses Mal bittet er selbst nicht um Rückkehr zur Oberwelt, wird aber durch den Ruf des Bergwerksbesitzers zurück in die reale Welt gebracht. Anders als das erste Mal hinterlässt dieses Ereignis nicht nur einen nachhaltigen Eindruck in Elis, sondern vertieft auch den Widerstreit in ihm.

Obwohl sein geheimer Wunsch, Ulla zu heiraten, kurz vor der Verwirklichung steht, stellt Elis sich gelegentlich die Frage, ob dieses Glück das Höchste für ihn ist. Andererseits scheint ihm, als er Ulla gewonnen hat, aufgrund des Entsetzlichen der unterirdischen Gewalt gegen sein irdisches Glück „alle Herrlichkeit, die ihn unten in der Teufe mit der höchsten Wonne erfüllt, [...] jetzt wie eine Hölle voll trostloser Qual trügerisch ausgeschmückt zur verderblichsten Verlockung“ (234). D. h. seine Liebe zu Ulla steht außer Zweifel, doch was er im Schacht erlebt hat, kann er sicher auch nicht außer Acht lassen. Seine Vorliebe pendelt zwischen beiden Welten, je nach Geschehen, zur irdischen Welt oder zur anderen in der Mitte der Erde, zur Bergkönigin. Daheim bei Ulla verscheucht ihre Liebe, „die nun hell und klar aus ihrem kindlichen frommen Herzen ausströmte[,] das Andenken an die verhängnisvollen Abenteuer im Schacht“ (235). Bei der Geliebten lebt er „ganz auf in Wonne und Freude“ (ebd.). Aber als er wieder im Schacht arbeitet, fühlt er sich „wie in zwei Hälften geteilt“ (ebd.). Es scheint ihm, „als steige sein besseres, sein eigentliches Ich hinab in den Mittelpunkt der Erdkugel und ruhe aus in den Armen der Königin, während er in Falun sein düsteres Lager suche“ (ebd.). Ihm entzieht sich die unterirdische Macht nicht, vielmehr wird sie ihm noch sichtbar, sodass er glaubt, dass er „nur allein die geheimen Zeichen, die bedeutungsvolle Schrift“ (ebd.) der Transzendenz versteht (Siehe 235). Sein Erzählen von der unterirdischen Welt zeigt seinen veränderten geistigen Zustand. Aus der Sicht der Bergleute ist er wahnsinnig. Es hat den Anschein, dass der romantische Held immer für verrückt gehalten wird, wenn er vom transzendenten Reich erzählt. Bei Elis tritt aber eine Besonderheit auf, wie Wellenberger erklärt:

Seine Reden gelten als Zeichen des Wahnsinns und der Verirrung, weil er sich über die eigentliche Wahrheit ihres Inhalts hinwegsetzt. Denn obgleich er nichts anderes als *die* Quintessenz der romantischen Dichtung ausspricht, derzufolge das Geheimnis des Unendlichen nur symbolisch sichtbar werden könne [...], verweist seine Behauptung, die geheimen Zeichen zu *verstehen*, auf die Hybris des Subjekts, dem ein solches Urteil nicht zusteht. (1986: 192).

Ein solcher Zustand lässt sich sowohl als Folge seines Hochmuts, nach Wellenberger aber auch als Preis seiner Sehnsucht, „das Endliche mit dem Unendlichen zu versöhnen“ (1986: 197), ansehen. Und weil sein Streben nach dem irdischen Leben noch unverändert bleibt, bemüht er sich, den Zwiespalt seiner Existenz zu lösen, indem er den „kirschrot funkelnde[n] Almandin“ (237) aus der Teufe heraufholen und als Hochzeitsgabe seiner Geliebten geben will, auf den ihre „Lebenstafel eingegraben“ (ebd.) wird. Das Transzendente wäre so irdisch gemacht, aber umgekehrt auch das Irdische transzendent. Das Motiv des strahlenden Gesteins, des Karfunkels bezieht sich in der westlichen Literatur allgemein auf die Vorstellung, „dass der Besitz des Karfunkels den Zugang zu einer höheren Bewußtseinsstufe ermöglicht“ (Daemmrich 1987: 197). Nur jetzt will er jene Erkenntnis für sein kommendes Eheleben auf der Erde nutzen. Dieser Wille, dessen Folge das Ende des irdischen Lebens des Protagonisten ist, bezeichnet Wellenberger als Freveltat und erklärt dazu wie folgt:

Frevelhaft ist das Bestreben Fröboms deshalb, weil es die Selbstgenügsamkeit der romantischen Sehnsucht vermissen läßt, die das „höchste Glück“ als ein unerreichbares Ideal weiß. Elis dagegen will es „hier auf Erden“ und kraft seines willentlichen Entschlusses erreichen – und verfällt gerade deshalb dem Symbol des Un-

endlichen, das er für das Geheimnis selber hält. Sein Verlangen, in den Besitz des Steins zu kommen, ist gleichbedeutend damit, sich an die Stelle des Unendlichen zu setzen, und das heißt umgekehrt, das Unendliche als menschliches Ding handhaben zu wollen. (Wellenberger 1986: 193)

Es ist auch zu vermuten, dass es um eine Aporie der Existenz des Protagonisten geht, dem ein unversöhnter Konflikt des Protagonisten mit beiden Welten zugrundeliegt. Die Schlusszene der Erzählung, wenn die Braut ihrem Bräutigam wiederbegegnet, verweist diese Vorstellung.

Die Neigung des Protagonisten, seine Existenz in der bürgerlich-handwerklichen Welt der Bergmänner zu gründen, lässt sich auch in seinem Verhältnis zu Ulla seit ihrer ersten Begegnung finden. So scheint es ihm bei ihrem Anblick, „als schlug ein Blitz durch sein Inneres und entflamme alle Himmelslust, allen Liebesschmerz – alle Inbrust die in ihm verschlossen“ (223). Sie ist der „leuchtende Engel“, der „ihm in dem verhängnisvollen Traum die rettende Hand“ (ebd.) bietet. Hier glaubt der Held „die tiefe Deutung jenes Traums zu erraten“ (ebd.) und sieht eine neue Chance auf ein glückliches Leben, wo Liebe und Arbeit im Einklang stehen, indem er als Bergmann arbeitet und dadurch um eine Frau wirbt. Aber wenn wir die weitere Entwicklung ansehen, insbesondere beim ersten Abstieg in den Schacht, scheint lediglich Ulla sein guter Stern zu sein: Bei der Arbeit im Schacht denkt Elis statt des seltsamen Traumes nur „der holden Ulla“ (226). Wie „ein leuchtender Engel“ sieht er sie „über sich schweben“ und vergisst „alle Schrecken des Abgrundes, alle Beschwerden der mühseligen Arbeit“ (227). All sein Fleiß und seine Frömmigkeit, sozusagen alle seine Taten in Falun, sind Folgen seines Wunsches, Ulla zu heiraten. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass sie der neue Lebenssinn für Elis ist. Sie ist „eine Frau, mit der sich Elis heimisch fühlt“ (Chunnasart 2001: 66). Dieses Motiv der Heimat wird durch sie selbst geäußert: Elis sei „ja nicht mehr fremd, sondern gehöre ins Haus und nicht mehr das trügerische Meer, nein! – Falun mit seinen reichen Bergen sei seine Heimat! –“ (226). Als „Heimat“ des Protagonisten bedeutet Falun unvermeidlich zweifaches, nämlich die irdische Welt und das verborgene Transzendente im Schacht. Von hier aus ist der gegensätzliche Zusammenhang der beiden Welten deutlich zu sehen. Und aus dieser Perspektive tritt die zweite Funktion Ullas als Gegenfigur der Bergkönigin hervor. Wenn Ulla der Sinn seines Lebens ist, so liegt ihr reales Dasein, genauer gesagt die Heiratsmöglichkeit mit ihr, statt allein die Liebe von und zu ihr, der Bindung des Jünglings zum Irdischen zugrunde. Was sie ihm bietet, ist eine erwünschte ideale Lebensform der Bürgerlichen, in der die Frau zu Hause bleibt, das Essen bereitet und den Mann körperlich und emotional pflegt (vgl. Chunnasart 2001: 7; 75). Die Bedeutsamkeit der Heiratsmöglichkeit in diesem Zusammenhang ist erkennbar, wenn man Elis' Tat betrachtet. Als ihm gesagt wird, dass Ulla einen Kaufmann heiraten werde, und er deswegen glaubt, dass sein Heiratswunsch unerfüllbar sei, kehrt das Gefühl des Existenzverlustes in ihm zurück, sodass er sich wieder zur unterirdischen Welt wendet. Obwohl die beiden Frauenfiguren zwei Welten vertreten, besteht der Konflikt nicht zwischen ihnen, sondern in Elis selbst, der glaubt, die Transzendenz irdisch machen zu können.

4. Schluss: gescheiterter Ausgleich

Wie schon am Beginn des Abschnitts gesagt, ist Elis' Schicksal als tödlich-verhängnisvolle Variante anzusehen. Anders als Anselmus, der sich zuletzt für die Poesiewelt entscheidet, wählt Elis dagegen das Leben auf der Erde und zugleich *die Erkenntnis des Transzendenten*. Es geht nicht mehr um ein gutes Ende durch eine eskapistische Lösung, bei der der Held nach Atlantis flüchtet, sondern um die unüberbrückbare Kluft, einen unlösbaren Konflikt in seiner Existenz. Für diese Aporie lässt sich der „metallisierte Bräutigam“ (Matt 1971: 124ff.)⁹ als Symbol ansehen. Der Wechsel der Erzählperspektive zum Bericht aus dem Blickwinkel der „Leute“, den P. von Matt anzeigt (1971: 126), erinnert uns aber auch an den Bericht von Anselmus' weiterem Schicksal nach der Erlösung, ein Bericht aus zweiter Hand. Die Perspektive des Protagonisten ist geschlossen. Streng genommen ist die Bedingung im *Goldenen Topf* anders als in den *Bergwerken zu Falun*. Aber wenn man beide Geschichten als Prozess zur Erkenntnis des Unendlichen ansieht, lässt sich der Wechsel der Erzählperspektive als Zeichen des Übergangs in die jenseitige Welt ansehen. Es ist sozusagen eine Allegorie der Diskrepanz der beiden unvereinbaren Welten. Verdeutlicht wird diese Kluft durch die ironische Wiederbegegnung zwischen dem Protagonisten und seiner „steinalten“ Braut, bei der er bald „in Staub zu fallen“ beginnt, nachdem die Braut auf seinem Leichnam „ihr Leben ausgehaucht“ hat (239). Auch der Ort, wo der erstarrte Jüngling gefunden worden ist, weist auf jene Kluft hin, nämlich als die Bergleute „zwischen zwei Schachten einen Durchschlag versuchten“ (238). D. h. Elis' Erstreben, das Transzendent irdisch zu machen, scheitert – anders gesagt: ist unmöglich – während das Erleben der Erkenntnis ihn beunruhigt, und sein kommendes glückliches Leben in Frage stellt. Was in dieser Schlusszene dargestellt wird, ist zuletzt einerseits die Zeitlosigkeit des Unendlichen – also ein Wesenzug des Transzendenten –, die sich durch die erstarrte Schönheit des Protagonisten und der Blume an seiner Brust beim ersten erneuten Fund, die „so frisch, so wohl erhalten“, „so ohne alle Spur der Verwesung“ (ebd.) ist, zeigen lässt. Andererseits zeigt der Beginn des Zerfalls des versteinerten Körpers die Unmöglichkeit, das Transzendent irdisch und das Unendliche endlich, zu machen. Möglicherweise ist die Zusammensetzung der beiden Welten nur jenseits des Irdischen vorgesehen, wie sie ironisch folgendermaßen beschrieben wird: „In der Koppjarbergs-Kirche, dort wo vor fünfzig Jahren das Paar getraut werden sollte, wurde die Asche des Jünglings beigelegt und mit ihr die Leiche der bis in den bitteren Tod getreuen Braut“ (ebd.).

⁹ Peter von Matt weist darauf hin, dass „der Dichter die Erlebnisperspektive des Helden unmittelbar vor dem Finale verläßt und nur noch aus dem allgemeinen Blickwinkel der Leute von Falun berichtet [. Dadurch macht er deutlich, dass es] um das mächtige Bild des metallisierten Bräutigams, der in unbe-rührter Schönheit mit seiner greisenhaft verwitterten Braut konfrontiert wird“, geht (1971: 126). Er erläutert seine Meinung weiter wie folgt: „der aus der Zeit Gesprungene, der ganz dem ‚Karfunkel‘ Angehörige, der das einzige mögliche Glück und das einzige wahre Schöne entschlossen erfaßt, verliert im gleichen Moment die Identität mit seinem lebendigen Leib und erstarrt; er wird metallisiert, ein Petrefakt, [...]. Das solipsitische Nein zur Natur, zur Gesellschaft, zur Geliebten bedingt in seiner Konsequenz auch ein Nein zur eigenen organischen Physis [...]“ (ebd.). Ich habe eine andere Auffassung von diesem Symbol, wie es weiter gezeigt wird.

Literaturverzeichnis

- Hoffmann, E. T. A. (2001): *Sämtliche Werke in 6 Bänden*. Band 4. Hrsg. v. Hartmut Steinecke u. Wulf Segebrecht. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassikerverlag.
- Chunnasart, Paveena (2001): *Dämonisierung des Weiblichen-Gestaltungen der Frauenfiguren in der romantischen Literatur*. Magisterarbeit. Bangkok: Philosophische Fakultät, Chulalongkorn Universität.
- Daemmrich, Horst S./Daemmrich, Ingrid (1987): *Themen und Motive in der Literatur: Ein Handbuch*. Tübingen: Francke.
- Kremer, Detlef (1996): *Prosa der Romantik*. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler, 1996.
- Matt, Peter von (1971): *Die Augen der Automaten. E. T. A. Hoffmanns Imaginationslehre als Prinzip seiner Erzählkunst*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Meyer, Herman (1984): *Der Sonderling in der deutschen Dichtung*. Frankfurt a. M.; Berlin; Wien: Ullstein.
- Oesterle, Günter (2005): Drei Gesichter der Romantik. In: *Der Deutschunterricht*, 3/2005: 6-13.
- Steinecke, Hartmut (1997): *E. T. A. Hoffmann*. Stuttgart: Reclam.
- Valk, Thorsten (2004): Die Bergwerke zu Falun – Tiefenpsychologie aus der Geist romantischer Seelenkunde In: Sasse, Günter (Hrsg.) (2004): *E.T.A. Hoffmann Romane und Erzählungen*. Stuttgart: Reclam, 168-181.
- Wellenberger, Georg (1986): *Der Unernst des Unendlichen. Die Poetologie der Romantik und ihre Umsetzung durch E. T. A. Hoffmann*. Marburg: hitzeroth.

Drogenprobleme und familiäre Konflikte in Christiane F.'s „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ und Wongmueng Nanthakwangs „Die Geschichte von Namphu“: Eine vergleichende Analyse und didaktische Möglichkeiten

Abstract

Drogensucht ist kein marginales Phänomen der Großstadt, was lediglich mit „einer Sonderkategorie primär abartiger Kinder und Jugendlicher“ (Richter 2002: 5) zu tun hat. Im Grunde zeigt sie das wahre Gesicht der modernen Gesellschaft, in der eine Vielzahl von Problemen miteinander verzahnt ist. Ein Drogenproblem entsteht mitten aus der Gesellschaft heraus, vor allem aus dem familiären Bereich und somit deutet die Drogenabhängigkeit von Kindern und Jugendlichen direkt auf die familiäre Beziehung hin. Auch auf der kinder- und jugendliterarischen Ebene ist dieses Problemfeld, sowohl inhaltlich als auch thematisch, sichtbar. „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ von Christiane F. und „Die Geschichte von Namphu“ (เรื่องของน้ำพุ) von Wongmueng Nanthakwang¹ thematisieren das gleiche Problem; Sie erzählen von einem drogensüchtigen Kind. In diesem Beitrag wird – anhand dieser beiden Texte – das Drogenproblem in Anlehnung an die Eltern-Kind-Beziehung deutlich gemacht. Abschließend wird gezeigt, welche Anwendungsmöglichkeit diese Texte in Bezug auf *Drogen und Tod* für den Deutschunterricht in Thailand anbieten kann.

1. Einleitung

Basierend auf wahre Geschichten waren sowohl das deutsche Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ als auch das thailändische Buch „Die Geschichte von Namphu“ in den 70er Jahren eine große Sensation unter den Rezipienten der jeweiligen Länder. Heute, auch wenn die erschreckende Realität schon 30 Jahre alt ist, hat sie noch nichts von ihrer Bedeutung und Aktualität verloren: Sowohl das deutsche als auch das thailändische Buch werden gegenwärtig als Lektüre in der Sekundarstufe empfohlen.

Das Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ handelt von einem Mädchen namens Christiane F., das im Alter von zwölf Jahren schon in Berührung mit Heroin kommt. Dabei wird auch

* Dr. Anchalee Topeongpong ist z.Z. Dozentin an der Deutschabteilung der Ramkhamhaeng Universität Bangkok.

¹ Vgl. dazu Rosenberg, Klaus (1986: 61): Wongmueng Nanthakwang war der Sohn der berühmten Schriftstellerin Suwanni Sukhontha. Sie gehört zu thailändischen Autoren, die „ernsthaft um eine realistischere Darstellung gesellschaftlicher Gegebenheiten bemüht sind, aus diesen resultierende Probleme behandeln und den Leser zum Mitdenken anregen.“ Zu erwähnen ist hier der Roman „Er hieß Kan“ (เขาชื่อกานต์), das im Jahre 1970 erschien.

von den Begleiterscheinungen des Drogenkonsums wie Kriminalität und Kinderprostitution berichtet. Der autobiographische Bericht, in dem alle Erlebnisse, Gefühle und Gedanken von Christiane F. meist aus deren Sicht betrachtet werden, hat den Charakter eines Tagebuchs. Dabei meint Crimman, dass das Buch „zahlreiche Werke der Jugendliteratur [präfiguriert], die die dokumentierenden Elemente (Tagebucheinträge, Wiedergabe von Briefen, Gesprächsprotokolle) aufnehmen“ (Crimman 1998:1). Ursprünglich entstand der Bericht im Jahre 1978 aus den Protokollen des monatelangen Interviews mit der 15-jährigen realen Person Christiane. Dieser wurde danach von den zwei Stern-Reportern Kai Hermann und Horst Rieck nach Tonbandaufnahmen aufgeschrieben. Dabei beginnt das Buch mit einem Vorwort von Horst E. Richter, der von 1952 bis 1962 als leitender Arzt einer Beratungs- und Forschungsstelle für seelische Störungen im Kindesalter arbeitete. Als Einstieg dienen die Anklage gegen Christiane F. vom 27. Juli 1977 und das Urteil vom 14. Juni 1978, in dem sie zu einer Bewährungsstrafe verurteilt wurde. Es gibt in der Darstellung außerdem einzelne Passagen aus der Sicht von Christianes Mutter, von Jürgen Quandt, dem Pfarrer des evangelischen Zentrums „Haus der Mitte“ und von Gerhard Ulber, dem Leiter der Rauschgift-Inspektion der Berliner Polizei.

Das thailändische Buch, „Die Geschichte von Namphu“, das 1974 erstmals erschien, widmet Suwanee Sukontha, die berühmte Schriftstellerin Thailands, ihrem drogenabhängigen Sohn Namphu (Wongmueng Nanthakwang), der mit 18 durch eine Überdosis Rauschgift starb. Dabei wirkt Suwanee als Herausgeberin und Mitautorin des Buches, das ursprünglich nur zum Verteilen anlässlich seines Todes gedacht gewesen war, aber auf Grund der zunehmenden Nachfrage neu aufgelegt wurde. Durch seine vielfältigen Darstellungstechniken wie Briefe und eine Kurzgeschichte wirkt das Buch nicht nur wie ein mosaikartiges Kunstbild aus den verschiedenen literarischen Textsorten, sondern es ermöglicht, die familiären Verhältnisse – insbesondere den seelischen Zustand der Mutter – aus unterschiedlichsten Perspektiven zu veranschaulichen.

Die Erzählweise der beiden Bücher ist vielschichtig, mehrperspektivisch, aber mit unterschiedlichem Schwerpunkt strukturiert. Inhaltlich wird bei dem deutschen Buch sehr viel und detailliert über das „Vorher“ und das „Währenddessen“ von Christianes Drogenabhängigkeit gesprochen, während in dem thailändischen Buch das „Nachher“, der Tod des Sohnes und die Trauer der Mutter im Mittelpunkt der Erzählung stehen. Auf Grund dieser unterschiedlichen Erzählstrukturen und Darstellungsweisen sind die zwei Bücher genau genommen nicht vergleichbar, doch in einem wesentlichen Aspekt unterscheiden sie sich kaum voneinander: Im Prinzip beginnen in beiden Büchern die Schwierigkeiten mit Krisen in den Zweierbeziehungen der Eltern; darunter leiden die Familien sehr und alle Konflikte werden dadurch katastrophal verschärft. Mit dieser Begründung widmet sich diese Analyse bevorzugt der Eltern-Kind-Beziehung. Dazu gehören weitere Fragen z.B. wie die Eltern bzw. die Mütter mit den Kindern umgehen und wie die Kinder aus ihrer Sicht die Beziehung zu den Eltern betrachten. Nicht zuletzt soll in der Arbeit auch untersucht werden, ob solche familiären Krisen in den zwei Kulturräumen, Deutschland und Thailand, unterschiedlich dargestellt werden, und wenn ja, wie.

2. Beziehung als Hauptkriterium

In Anlehnung an Schneewind (1983, 1995) werden für die Analyse ein wichtiger Gesichtspunkt als Hauptkriterium untersucht, nämlich die Beziehungsebene, die in vier Aspekten gegliedert ist, nämlich Nähe, Kommunikation, Kontrolle und Konflikt (vgl. Schneewind 1995:165). Diese gilt als Instrument zur Erfassung der Eltern-Kind-Beziehung und zum Vergleich der Familienbilder in den literarischen Schriften. Das Kriterium befasst sich mit den Gefühlen, Gedanken und Reaktionen der Kinder- und Erwachsenenfiguren, d.h. soziale und emotionale Erfahrungen der Figuren werden sichtbar gemacht. Interessant ist hier die Frage, wie Wertungen und Beziehungen in der Familie vorgenommen werden, wenn die Geschichte aus der Perspektive der Kinder erzählt wird.

In Bezug auf den ersten Aspekt *Nähe* wird der Frage nachgegangen, ob zwischen Eltern und Kindern emotionale Nähe oder Distanz besteht und inwiefern diese Zuneigung oder Gleichgültigkeit in den Büchern dargestellt wird. Der Aspekt *Kommunikation* konzentriert sich auf die Eltern-Kind-Kommunikation und fragt beispielsweise danach, ob diese auf symmetrischer oder asymmetrischer Ebene basiert, ob ihr Umgang miteinander von Offenheit geprägt ist und ob es für die Kinder noch Tabuthemen gibt? Der dritte Aspekt *Kontrolle* befasst sich mit Autonomie und Freiheitsraum der Kinder. Dieser Bereich vervollständigt das Bild des Familienlebens, das entweder locker und partnerschaftsorientiert oder eingeengt und hierarchisch aussehen kann. Zum Schluss werden unter dem Aspekt *Konflikt* die Art und die Häufigkeit von Krisen und Beziehungsproblemen in der Familie berücksichtigt. Von enormer Bedeutung und sehr kulturspezifisch geprägt ist dabei die Frage nach den jeweiligen Bewältigungs- und Umgangsmethoden mit Konflikten. Es liegt die Vermutung nahe, dass Familienmitglieder aus thailändischen und deutschsprachigen Büchern ihre Problembereiche aus unterschiedlicher Sicht und von verschiedenen Standpunkten aus betrachten und deswegen sich für unterschiedliche Lösungen entscheiden.

3. „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ (Christiane F., 2002)

3.1 Über das Buch

Betrachtet man zunächst die Konstellation der Familie von Christiane, dann sieht man, dass die Protagonistin unter der Scheidung der Eltern sehr leidet: „Meine Eltern schliefen im Ehebett zusammen und hassten sich“ (S.37). Im Grunde bekommt sie in ihrer Kindheit schon mit, wie die Eltern sich streiten, wie der Vater die Mutter schlägt. Auch Christiane und ihre kleine Schwester bleiben von der Prügel nicht verschont. Als Christiane elf Jahre alt ist, hält die Mutter es nicht mehr aus und lässt sich scheiden, um danach mit ihren beiden Töchtern in eine neue Wohnung zu ziehen. Dort wohnt auch Klaus, der neue Freund der Mutter. Somit werden die Kinder auf einmal mit einer ganz neuen Lebenssituation konfrontiert. Denn – abgesehen von dem Wechsel des Wohnviertels und der Schule – müssen die beiden Töchter lernen, mit der neuen familiären Beziehung umzugehen. All diese Veränderungen betreffen nicht nur den äußeren Rahmen der familiären Struktur, sondern sie wirken grundsätzlich auch auf die Eltern-Kind-Beziehung, die vom Fehlen elterlicher Fürsorge geprägt ist.

3.2 Analyse der Familienbeziehung

3.2.1 Nähe/Distanz in der Familie

Kurz nach der Scheidung heiratet der Vater eine neue Frau, während die Mutter einen Freund hat. Am Anfang ist die Situation erträglich, da Christianes Schwester noch mit ihr das Leid und den Frust teilt, aber dann zieht diese zum Vater. Für Christiane gibt es nun keinen Halt mehr. Sie kann den neuen Freund der Mutter auch nicht akzeptieren. Dieser Konflikt spitzt sich zu, als er nach kurzer Zeit ihren Hund weggibt. In Folge dessen nimmt Christiane immer mehr emotionalen Abstand sowohl von ihm als auch von ihrer Mutter: „Ich machte Klaus und meine Mutter dafür verantwortlich. Ich wollte nichts mehr mit Leuten zu tun haben, die so tierfeindlich waren“ (S.50).

Nachdem Christiane in die Drogenszene gerät und Erfahrungen mit Haschisch, Schlaf- und Aufputschmitteln macht, fühlt sie sich dadurch bestätigt und von ihren Freunden weitgehend anerkannt. Ihre Flucht vor der schmerzhaften Realität in die träumerische Rauschwelt lässt sich deshalb auf ihre Enttäuschung und die innere Isolierung zurückführen. In der Clique findet Christiane: „etwas von echter Solidarität in Frieden, frei von jeder Hektik, dabei Anerkennung und Schutz gegen Unterdrückung“ (Richter 2002: 6f.). Somit erfüllen die Haschfreunde Christianes emotionale Bedürfnisse, stillen ihre heimliche Sehnsucht nach Liebe und ersetzen dadurch die Position der Familie:

„Meine Familie war die Clique. Da gab es so was wie Freundschaft, Zärtlichkeit und irgendwie auch Liebe“ (S.60)

Die wichtigste Person, zu der Christiane die engste Bindung findet, ist ihr Freund Detlef, der ungefähr drei Jahre älter als sie ist. Danach löst sich die Haschisch-Clique wegen des Heroins auf und auch Detlef steigt auf Heroin um. Für Christiane ist dies unerträglich, denn er „war weg. In einer Welt, zu der ich nicht gehörte. Mit einem Schlag, mit einem Druck war nichts Gemeinsames mehr zwischen uns“ (S.77). Um den Freund zurück zu gewinnen, fängt Christiane später auch an zu sniefen und danach intravenös zu spritzen. So beschreibt das Mädchen ihre wiedergewonnene Beziehung: „Detlef und ich waren wieder zusammen. Es war, als wären wir nie getrennt gewesen. [...] Ich war, glaube ich, glücklich darüber, wie es gekommen war. Hätte ich kein H. probiert, wäre ich nie wieder mit Detlef zusammengekommen“ (S.88f.).

Christianes Bedürfnisse nach Zuwendung und Halt werden nicht mehr durch die Mutter oder andere Familienmitglieder befriedigt, sondern durch die Clique und ihren Freund. Besonders zu Detlef entwickelt Christiane sowohl ein Gefühl von Liebe als auch eine Art von familiärer Bindung, die ihr in ihrer eigenen Familie fehlt. Sie beschreibt ein gemeinsames Essen mit ihm, das ihr das Gefühl des familiären Zusammenseins gibt: „Ich kochte Detlef ein richtiges Mittagessen. Wir saßen dann am Tisch und aßen unser Sonntagsessen wie Mann und Frau. Ich fand das unheimlich cool“ (S.76). Sineetwegen geht Christiane dann zum ersten Mal auf den Strich, um Geld für Heroin zu bekommen. Damit wird langsam die Liebe zu Detlef auf das Konsumieren von Heroin übertragen. Die Droge etabliert sich zu einem wichtigen Lebensfaktor des Liebespaars. Ohne Rausch können sie nicht glücklich miteinander leben und dies ist eine Erklärung dafür, warum Christiane trotz der mehrmaligen Entziehungsversuche nicht davon loskommen kann.

3.2.2 Kommunikation in der Familie

Christiane findet keinen richtigen Anschluss mehr zur normalen Welt und natürlich auch nicht zu der eigenen Mutter. Dass sie am Wochenende nicht bei Kessi übernachtet, sondern in die Diskothek geht, weiß die Mutter lange Zeit nicht. Christiane begründet dies so: „Ich hatte eigentlich kein starkes Bedürfnis mehr, meiner Mutter etwas von mir zu erzählen“ (S.75). Entweder lügt Christiane oder sie schweigt und vermeidet fast jede Art von Kommunikation mit ihr:

Ich sagte kein Wort. Ich redete sowieso nicht mehr mit ihr. Jedenfalls nur noch dass Notwendigste und Belangloseste. Ich wollte von ihr keine Zärtlichkeit und keine Berührung (S.54).

Sowohl das Lügen als auch das Schweigen deuten auf die „Oberfläche äußerer Anpassung“, sowie das „Zeichen für eine eigentümliche Apathie und für eine innerliche Absonderungstendenz“ (ebd.:6) hin. Resignation und Gleichgültigkeit der drogensüchtigen Tochter innerhalb des familiären Zusammenlebens sind im Verlauf der Geschichte deutlich zu erkennen:

Zu Hause muss ich für meine Mutter und ihren Freund richtig angenehm geworden sein. Ich widersprach nicht, ich kämpfte nicht mehr mit ihnen. Ich lehnte mich gegen nichts mehr auf, weil ich es aufgegeben hatte, für mich zu Hause irgend etwas zu ändern (S.75).

Christianes Scheinanpassung und die dazugehörige demonstrierte Gleichgültigkeit dauert jahrelang, bis sie die Mutter mit der rückhaltlosen Wahrheit selbst konfrontiert. Sie sagt ihr, dass sie in die Diskothek geht statt bei ihrer Freundin zu übernachten, denn „die ewige Rumlügerei nervte mich an und es wurde auch immer schwieriger, glaubhafte Geschichten zu erfinden“ (S.75). Absurderweise sind es Drogen, die Christiane und die Mutter zunächst voneinander entfremden und doch die beiden wieder zusammenbringen. Beim ersten Entzug zu Hause besorgt die Mutter Valeron, steht Christiane und Detlef ständig zur Verfügung und kümmert sich sehr um sie. In dieser Situation entdeckt Christiane die Mutter neu: „Ich spürte ihr gegenüber so was wie echte Freundschaft und auch Dankbarkeit“ (S.149) oder bei einem späteren Entzugsversuch:

Als ich den Entschluß gefaßt hatte, ging ich zu meiner Mutter. [...] Dann habe ich versucht, ihr meine Geschichte zu erzählen, ziemlich wahrheitsgetreu. Da hat sie auch geweint und mich in den Arm genommen und nicht wieder losgelassen. Wir haben uns richtig happy geweint (S.270).

3.2.3 Kontrolle/Autonomie in der Familie

Die Mutter von Christiane verkörpert weder Macht- noch Respektsperson für die Tochter. Als Christiane den ersten Entzug überstanden hat, bildet die Mutter sich ein, dass sie alles unter Kontrolle hat. Erst später erkennt sie, dass Christiane immer noch leicht rückfällig werden kann und deswegen sehr hilfsbedürftig ist. Die Mutter erteilt Hausarrest, schickt die Tochter zur Großmutter auf das Land, und schaltet später auch ihren ehemaligen Mann in diese Angelegenheit ein. Aber all diese Bemühungen sind vergeblich, denn Christiane schafft es, jedes Mal zu flüchten und schnell den Weg zu den Drogen zurück zu finden. Die Mutter kann längerfristig nicht viel bewirken, geschweige denn helfen.

Dies liegt erstens an der eigenen Erziehung der Mutter sowie ihrem Charakter, der stark von Angst und Ratlosigkeit geprägt ist. Dieses Verhalten wird hervorgehoben durch den

Vergleich mit dem Unantastbarkeitsgefühl der Tochter, die behauptet: „Ich fand mich unheimlich cool. Ich hatte vor nichts Angst“ (S.195). Christianes Übermut verdeutlicht das schwache Gegenbild der Mutter, insbesondere als diese sich mit dem Suchen nach einer Entziehungskur beschäftigt und doch keinen Platz für die Tochter bekommen kann: „Was sollte ich machen?“ (S.243), „Wo sollte ich einen Therapieplatz hernehmen?“ (Ebd.), „Und was ist, wenn mein Kind bis dahin tot ist?“ (Ebd.). Die Situation sieht noch hoffnungsloser aus, als die Mutter erkennt, dass die anderen Leute um sie herum, die sie wegen dieses Problems anspricht, auch so hilflos wie sie sind. Zum Einen demonstriert ihre Hilflosigkeit bzw. Verzweiflung die Atmosphäre der ratlosen Gesellschaft, in der das Drogenproblem fast von allen Seiten ignoriert und verdrängt wird. Zum Anderen lassen sie die einseitige Perspektive und die Problembewältigung der Mutter erkennen, wie sie indirekt den Institutionen an Christianes Drogensucht Schuld gibt. Statt der Ursache des Drogenproblems der Tochter nachzugehen sucht sie Hilfe von Außen, die in diesem Bereich nicht vielversprechend ist, da nur geringe Kapazitäten für individuelle Problemlösungen zur Verfügung stehen. Durch das Verantwortlichmachen anderer für die Drogensucht ihrer Tochter gerät die Mutter auf Grund ihrer Haltung in einen Teufelskreis und wird im Laufe der Geschichte immer noch verzweifelter.

Zweitens liegt dieses Problem bei Christiane, die nun nicht nur körperlich, sondern auch seelisch abhängig ist. Die Entziehungskur ist für sie sehr belastend, denn ihr Denken und Verhalten werden von den Rauschzuständen nachhaltig beeinflusst. Unbewusst geht sie jedes Mal nach dem Entzug immer wieder zum Bahnhof Zoo, auch wenn sie behauptet, sie möchte sich dort mit Detlef treffen: „Ich musste auch wieder auf den Bahnhof, wenn ich Detlef sehen wollte. Detlef war der einzige Mensch, den ich hatte. Ohne Detlef glaubte ich nicht leben zu können“ (S.152f.). Auf diese Art und Weise führt Christiane ihr Doppelleben weiter, indem sie vormittags in die Schule geht oder sie schwänzt und nachmittags die „Fixer-Rolle“ (S.195) am Bahnhof Zoo spielt. Dabei schwebt das Mädchen noch zwischen der Hoffnung auf ein normales Leben mit Detlef und der unheimlichen Angst, alleine wie die anderen Drogensüchtigen sterben zu müssen. Dennoch geht sie weiterhin auf den Kinderstrich mit Detlef, der als erster anfängt, sich an Männer zu verkaufen. Die beiden konsumieren Heroin in immer stärkeren Dosen. Dies erklärt, warum die Versuche der Mutter, ihre Tochter zurück zu gewinnen, erfolglos bleiben und ihre Kontrollen keine tiefgreifende Wirkung zeigen können.

3.2.4 Konflikt in der Familie

Wie anfangs gesagt, fängt der Konflikt zwischen Christiane und ihrer Mutter mit der Scheidung der Eltern an. Außerdem ruft der Freund der Mutter unter den Kindern nicht nur Eifersucht hervor, sondern die zwei Töchter fühlen sich auch unfair behandelt. Beispielsweise ist die Mutter damit einverstanden, als Klaus vorschlägt, Christianes Hund wegzugeben: „Meine Mutter stand ihm noch bei und meinte, ich kümmere mich nicht mehr um die Tiere“ (S.50). Die Familie teilt sich somit in zwei Parteien, nämlich die der Erwachsenen und die der Töchter, die sich mehr und mehr als Außenseiter der Familie fühlen.

Auf der ersten Ebene handelt es sich hier um den Konflikt in Christianes Familie, auf der zweiten Ebene hat man aber mit einem Konflikt zu tun, der aus unterschiedlichen Auffassungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen erwächst. Dieser Generationenkonflikt ist nicht nur bei Christiane, sondern auch bei ihren Freunden und Freundinnen aus der Clique sichtbar. Sie alle kommen aus den kaputten Elternhäusern und leiden unter dem Zerbrechen der eigenen Familien. Für sie repräsentiert die Elterngeneration eine lieblose,

egoistische Welt, die sie nicht nur Enttäuschung, sondern auch Verachtung empfinden lässt. So beschreibt Christiane das Aussehen der Mutter, dass sie „dick und fett in ihrem weißen Nachthemd [ist], das Gesicht ganz verzerrt vor Wut. Wie die Spießer in der U-Bahn“ (S.54). An einer Textstelle, an der das Mädchen auf Grund ihrer Drogensucht wieder auf den Strich geht und die vorbeigehenden alten Frauen beobachtet, wird deutlich gemacht, wie sie als Heroinsüchtige das bürgerliche Leben vollkommen verabscheut:

Ich sah die Omas mit ihren Bündeln von Plastiktüten von Wertheim oder von Bilka zurückkommen, wie sie uns ganz entsetzt und richtig ängstlich angafften, und ich dachte: Wie sind wir Fixer denen doch haushoch überlegen. Sicher, wir führen ein knallhartes Leben, wir können jeden Tag sterben und werden bald sterben. Aber wir wollen es eben nicht anders. Mir jedenfalls gefällt das so (S.194).

Christiane und die anderen Jugendlichen versuchen nach dem Auseinanderbrechen ihrer Familien, vor Problemen und bedrohlichen Situationen zu fliehen. Sie suchen nach einer anderen, alternativen Lebensform, in der das Gefühl der Zuwendung und der Zusammengehörigkeit wieder hergestellt wird. Unbewusst sind sie auf der Suche nach einer besseren Familie.

In „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ wird unter dem Gesichtspunkt ‚Konflikt‘ gezeigt, dass – bis zum Ende der Erzählung – alle Beteiligten, nämlich Mutter, Vater und Christiane aus dem familiären Konflikt nicht herauskommen. Die Mutter und der Vater verhalten sich nach ihrer Scheidung wie fremde, verfeindete Parteien, bei denen die Tochter vergeblich Hilfe sucht. Als die Mutter sie zu ihrer Tante aufs Land wegschickt, bricht die Familie komplett zusammen. Dass dies keine Lösung, sondern das Wegschieben der Beziehungsprobleme ist, wird in der Schlusszene des Buches gezeigt. Deutlich lassen sich Christianes instabiler, emotionaler Zustand und ihre Flucht vor allerlei Konflikten erkennen, als sie mit anderen Freunden von der Haschisch-Clique die Umgebung erkundet und eine Kalkgrube findet: „Wir stellen uns immer vor, dass wir die Kalkgrube kaufen, [...]. Wir wollen uns Blockhäuser da unten bauen, einen Riesengarten anlegen und Tiere halten und alles da haben, was man zum Leben braucht. [...] Wir hätten sowieso keinen Bock, je wieder nach oben zu gehen“ (S.324).

4. „Die Geschichte von Namphu“ (เรื่องของน้ำพุ, Wongmueng Nanthakwang, 2003)

4.1 Über das Buch

In der thailändischen Lektüre werden nicht nur die familiären Probleme authentisch beleuchtet, sondern auch die bedrängte Lage der Kinder und Jugendlichen in der thailändischen Gesellschaft augenfällig gemacht. Das Buch beginnt mit einem Vorwort und einem an den verstorbenen Sohn gerichteten Brief von Suwannee Sukhontha, der Mutter und zugleich Autorin des Buches. Dann kommt ein fünfstrophiges Gedicht des berühmten thailändischen Lyrikers Angkarn Kanlayanaphong, der mit der Familie gut befreundet ist. Das Gedicht zeigt das zutiefst bewegte, verwundete Seelenbild der Mutter, die um den Tod des einzigen Sohnes trauert. Darauf folgen die Kurzgeschichte „Der Bericht auf Seite zwei“ (บันทึกหน้าที่สอง) von Suwannee und ein kurzer Brief der jüngsten Schwester des Verstorbenen. Außerdem wird Namphus Erzählperspektive mit einbezogen, indem die Mutter seine zwei Aufsätze und zehn Briefe in die Erzählung einfließen und

zusammen mit anderen literarischen Formen wirken lässt. Den Abschluss des Buches bildet ein Kapitel mit ausführlichen sachlichen Informationen über die körperlichen und mentalen Gefahren des Drogenkonsums. All diese Darstellungsformen, insbesondere die Briefe und die Kurzgeschichte, fügen sich zu einem Bild zusammen, in dem die familiären Verhältnisse und der seelische Zustand der Mutter veranschaulicht werden.

In retrospektiver Betrachtungsweise schreibt die Mutter zu Beginn des Buches einen Brief an ihren Sohn, in dem ihre intimen Gefühle in den Vordergrund gestellt werden:

*Mein lieber Sohn Namphu,
zum ersten Mal kann ich Dir, wenn auch mit größten Schwierigkeiten, schreiben.
Es ist nicht so, dass ich Dir nichts zu schreiben habe, sondern es gibt viel zu viel
und daher weiss ich nicht, wo ich beginnen soll. Als Deine Tante Pat und Kob mir
mitteilten, dass Du schon hinübergangen bist, habe ich nicht geglaubt, dass es
wahr sein könnte.[...] Ich küsste Dich zum letzten Mal. Unsere Tränen liefen
zusammen, als ich Dir sagte, Du solltest unbesorgt schlafen, mein Sohn. (S. 11)²*

Auch die Perspektive von Nong Nu, Namphus jüngster Schwester, erfährt der Leser aus ihrem Brief, den sie während seiner Todesfeier an ihn schreibt. Aus der naiven, kindlichen Sichtweise wird die Tragödie der Familie plastisch dargestellt:

*An Phu (im Tempel),
Phu, Du hast mir wirklich gefehlt. Mutter weint sehr viel. Auch wenn sie am
Tempel ist, weint sie noch. [...] Komm Mutter mal besuchen! Sie vermisst Dich so
sehr. Und sie weint am meisten. Pi Khob weint auch viel. Also, vergiß nicht! Phu,
ist es dort im Sala³ schön? Ich denke ja, und dass es Dir auch gefällt. Nun geht es
uns allen gut. (S. 96)*

Auffällig ist, dass der Vater gar nicht in die Tragik der Familie mit einbezogen wird. Seine Existenz wird nur einmal in Nong Nus Brief kurz erwähnt, als er auf Namphus Todeszeremonie erschien (S.96). Die Tatsache, dass sich Namphus Eltern schon lange vorher voneinander hatten scheiden lassen, lässt sich nicht nur von der Biographie von Suwanee Sukontha ablesen (กรมศิลปากร 2520: 222), sondern auch aus der Kurzgeschichte „Der Bericht auf Seite zwei“ erschließen. Nach der Scheidung muss Namphus Mutter die Rolle der Alleinerziehenden und natürlich auch der Alleinverdienenden für ihre vier Kinder übernehmen, während der Vater keine Bedeutung in der Familie mehr hat. Mit dieser familiären Konstellation im Hintergrund stellt sich die wichtige Frage, ob Namphus Drogenabhängigkeit durch den Konflikt zwischen Elternhaus und Kind entsteht und inwiefern dies im Buch dargestellt wird.

² Alle zitierten Texte aus dem thailändischen Buch werden von der Verfasserin dieses Beitrags übersetzt.

³ Salas sind offene Pavillons an verschiedenen Stellen eines Tempelbezirks. Sie dienen als Ruheplatz für Tempelbesucher. Hier in diesem Kontext wird der Sala zum Stellplatz des Sargs von Namphu während der mehrtägigen religiösen Todesfeier.

4.2 Analyse der Familienbeziehung

4.2.1 Nähe/Distanz in der Familie

In seinem Aufsatz „Meine Familie“ beschreibt Namphu die Charaktereigenschaften aller Familienmitglieder sowie seine Beziehung zu ihnen; nämlich zu seiner Mutter, seiner älteren Schwester Pi Khob, und seinen jüngeren Schwestern: Nong Däng und Nong Nu:

Meine Familie besteht aus fünf Menschen. Die erste Person, die ich hier erwähnen möchte, ist Mutter. [...] Mutter ist der Mensch, der vieles in mir durchschaut. Anders gesagt, außer ihr kann mich keiner verstehen. Aus diesem Grund liebe ich sie sehr. Mutter war früher Dozentin an einer Uni. Daher ist Mutter nicht dumm, sondern ein kluger Mensch. Ich war mal so stolz auf sie. Sie kann mir bei den Hausaufgaben helfen und noch vieles andere. Was Kunst angeht, gab Mutter mir Erklärungen, dass ich sie endlich begreifen konnte. (S. 64f.)

Die Familienatmosphäre erscheint in Namphus Augen locker und offen, besonders die zwischen ihm und seiner Mutter. Ausgehend von der Textstelle scheinen die Familienverhältnisse auf den ersten Blick harmonisch und von gegenseitigem Verständnis geprägt. Dies widerspricht der vorherigen Annahme, dass Drogenkonsum durch ein gescheitertes Familienleben initiiert wird.

Doch das Leben in einer zunächst heilen Familie ist nur scheinbar intakt. Beispielsweise erwähnt Namphu in seinem Aufsatz „Meine Familie“, dass er mit seiner älteren Schwester „Pi Khob“ nicht auskommt: „Oft können wir uns nicht vertragen, aber es ist noch kein Streit. Ich hasse es, wenn Geschwister sich streiten, anstatt zusammenzuhalten“ (S.65). Einmal erzählt die Mutter in ihrem Brief von Namphus Situation als dem einzigen Jungen im Haus. Während seine drei Schwestern miteinander ein Mädchenspiel spielen, muss er sich mit sich selbst beschäftigen. Dabei fühlt sich Namphu sehr einsam und ausgestoßen. So wird seine emotionelle Lage als Außenseiter in der folgenden Szene kurz und bündig von der Mutter beschrieben:

In jener Nacht wollten deine Schwester die neuen BHs anprobieren. Aber plötzlich bist du ins Zimmer gekommen und sie kriegten einen Schreck. Dann wurdest du beschimpft, dass du keine gute Manieren hast. Vielleicht fühlst du dich sehr einsam in diesem Moment. Dann drehst du mir und deinen Schwestern den Rücken zu, schlossest die Zimmertür und gingst die Treppe runter, um dort alleine Musik zu hören (S.13).

An dieser Stelle wird nicht nur ein Bild der isolierten Welt von Namphu gezeichnet, sondern das Geschehen an jenem Tag hat eine einschneidende Bedeutung für die Mutter. Diese kommt durch den Rückblick auf die Szene zu der Erkenntnis, dass es die emotionale Distanz und die entstandene Entfremdung in der eigenen Familie sind, die Namphu auf der Suche nach einem gemeinschaftsstiftenden Bezugspunkt zu dem Freundeskreis treiben, der Drogen konsumiert. Die Ersatzfunktion der Drogen wird in einem Brief an die Mutter zum Ausdruck gebracht, als der Junge zugibt, dass Drogen ihn „schön glücklich machen“ (S.50). Auch die Mutter kommt zu dem Entschluss, dass sie ihn „doch hätte glücklicher machen sollen“ (S.12).

4.2.2 Kommunikation in der Familie

Auch wenn Namphu im Aufsatz „Meine Familie“ behauptet, dass seine Mutter die einzige Person sei, die ihn versteht (Vgl. S.64f.), scheint es in Wirklichkeit so zu sein, dass die Freunde doch eine größere Rolle in seinem Leben spielen. Durch diese kommt Namphu mit verschiedenen Drogen wie Opium, Marihuana und zuletzt Heroin in Berührung (Vgl. S.3,49). Nachher kommt auch Chug, sein guter Freund, mit den Drogen in Kontakt: „Ich hätte Chug nicht mit Drogen in Beziehung bringen sollen, aber Mutter, Du solltest ja wissen, dass es unter Freunden immer so ist“ (S.31).

Einerseits bereut Namphu, dass er den Freund zum Drogenkonsum verführt hat. Andererseits lässt sich aus seiner Äußerung erkennen, dass die Freundschaft durch den gemeinsamen Drogengenuss verfestigt wurde. Denkt man nun an die Atmosphäre in seiner Familie, dann ist folgendes vorstellbar: In der Familie ist die Mutter sehr beschäftigt mit ihrem Beruf und die Kommunikation zwischen ihm und seinen Schwestern gelingt wegen der geschlechts- und altersbedingten Unterschiede nicht immer. Vor diesem Hintergrund sucht der Junge Halt und Anerkennung bei seinem drogensüchtigen Freundeskreis, der zugleich einen Heimatersatz für ihn darstellt.

Dennoch lässt sich hier ein anderer Aspekt der Mutter-Sohn-Kommunikation durch den Brief der Mutter beobachten, den sie an ihn nach seinem Tod richtet. Dieser hat eigentlich nicht die Funktion, den thematischen Strang des Buches zu begleiten. Denn durch die Zusammenstellung der Briefe Namphus im Buch wird gezeigt, wie die Mutter versucht, erneut einen Kontakt mit dem verstorbenen Sohn zumindest in literarischer Form herzustellen. Sie entschuldigt sich bei ihm für all ihre Fehler in der Vergangenheit. Von daher hat der Brief einen wiedergutmachenden, kompensierenden Charakter und dadurch wird versucht, den bisherigen Mangel an Kommunikation auszugleichen.

4.2.3 Kontrolle/Autonomie in der Familie

Ob die Mutter den Kindern gegenüber zu irgendeiner strengen, erzieherischen Kontrollmaßnahme gegriffen hat, wird im Buch nicht gesagt. Doch aus der Perspektive des Sohnes lässt sich der Charakter der Mutter auch so verstehen: „Mutter tut alles für mich und meine Schwestern. Sie tut ja alles für uns“ (S.65). Somit wird die Mutter nicht als strenge Erzieherin bzw. Kontrolleurin gezeichnet, sondern sie wird eher als die wichtigste Person angesehen, die sich den Kindern widmet. Auch der hohe Grad der kindlichen Autonomie ist an einer Stelle in ihrem Brief spürbar, in dem die Mutter im Rückblick äußert: „Und ich möchte dir nicht widersprechen. Eigentlich möchte ich dir in nichts widersprechen, egal worum es geht“ (S.11). Auch wenn es sich nicht herauslesen lässt, ob diese gewährte Freiheit mit dem Zeitmangel, mit dem schlechten Gewissen der Mutter oder vielleicht mit dem Gefühl der Hilflosigkeit korrespondiert, zeigt diese Aussage unmittelbar die Bereitwilligkeit der Mutter, Namphu einen großen Freiraum zu gewähren.

4.2.4 Konflikt in der Familie

In der Erzählung „Der Bericht auf Seite Zwei“ rekonstruiert die Autorin auf der Ich-Erzähler-Ebene die Meinungs- und Gefühlswelt eines drogensüchtigen Jungen und beleuchtet zugleich die Beziehungsprobleme in seiner Familie. Erzählt wird von der Szene auf dem Polizeirevier, wo die Mutter ihren Sohn besucht, weil er und die anderen Freunde wegen Rauschgiftkonsums festgenommen werden:

*Mutter fragt mich „Hast Du wirklich getan, was die Leute sagen?“
 Es ist die Frage, die ich nicht hören möchte. Weil ich nicht weiß, wie ich eine Antwort finden kann, die ihr gefällt. Ich liebe Mutter, möchte ihr einen Gefallen tun, möchte sie nicht verletzen. Doch alles, was ich mache, bewirkt das Gegenteil von dem, was ich will. Mutter fasst an meine Schultern. Vielleicht möchte sie mich küssen, so wie sie es immer tat, als ich noch ein kleines Kind war. Aber nun bin ich so groß, dass sie es nicht machen kann. Ich bin sogar größer als sie, obwohl Mutter relativ groß ist.
 „Sag es mir!“
 „Ja, ich bin wirklich hingegangen.“
 „Warum denn?“
 „Ich will nicht nach Hause. Es langweilt mich dort.“ (S.20f.)*

Die Eltern des Protagonisten lassen sich scheiden, als dieser etwa zehn Jahre alt ist. Der Junge scheint unter der Ehekrise der Eltern zu leiden, denn schon am Anfang der Geschichte blickt er auf die eigene familiäre Situation zurück und kommentiert diese Lage zynisch:

„Mein Vater und meine Mutter schieben sich einander die Schuld zu. [...] Die modernen Eltern meinen so, dass sie ihre Ehe nicht auszuhalten brauchen, nur um des Kindes willen. Stattdessen sollen sie ihr eigenes Leben leben, denn man lebt ja nur einmal. Deshalb soll man sein Leben wirklich genießen und es sich so wohl wie möglich sein lassen. Die Begründung meiner Eltern klingt zwar plausibel, aber das Ergebnis davon, das was mir passierte, könnte am ehesten erklären, warum ich nun vor dem Ankläger sitzen muss“ (S.19).

Auch die Freunde in der Clique haben fast dasselbe Problem wie der Protagonist. All die jugendlichen Figuren, die von der Polizei festgenommen werden, kommen aus Scheidungsfamilien, bis auf einen Jungen namens Ord. Es sind deshalb nur die Mütter, die ihre Kinder auf dem Polizeirevier besuchen.

Es ist anzumerken, dass dieser Kurzbericht Tatsachen widerspiegelt. Namphus Eltern sind in Wirklichkeit auch geschieden und der Junge wohnt bei der Mutter. Außerdem sind sowohl Namphu als auch der Ich-Erzähler in der Geschichte im adoleszenten Alter und haben mit Drogen, zu tun. Auch der Freund des Protagonisten mit Namen Ord lässt sich auf einen sehr guten Freund von Namphu beziehen, der denselben Namen trägt. Es ist hier sehr gut erkennbar, dass die Psyche der Ich-Figur in Wirklichkeit die innere Welt Namphus reflektiert.

Zudem wird in diesem Bericht dargestellt, dass das Problem der emotionalen Leere und der Orientierungslosigkeit bei jungen Leuten nicht alleine an der Zerrüttung des Elternhauses und der Vernachlässigung der Kinder liegt, sondern auch an anderen außerfamiliären Faktoren. Nebenbei erzählt der Protagonist von der konfliktvollen Gesellschaft, in der die Erwachsenen für die jüngere Generation keine Vorbilder mehr darstellen. Dies lässt sich in allen beruflichen Tätigkeiten beobachten z.B. bei Polizisten, die die Gefangenen stets brutal behandeln oder bei Politikern, die sich korrumpieren lassen (Vgl. S.24). Daher meint der Protagonist: „Wir haben eigentlich nichts Schlimmeres getan, nur Marihuana geraucht. So was haben die Erwachsenen auch schon mal vor uns getan“ (S.23). So offenbart Suwannees Erzählung die Schattenseite der gesellschaftlichen Realität.

Dass die Konfliktdarstellung im Buch nicht als Reportage, sondern in der literarischen Form gestaltet wird, lässt sich wahrscheinlich durch den Beruf von Suwannee und ihre Bekanntheit als Schriftstellerin erklären. Anders als beim Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ werden hier die Namen der Familie und der mitbetroffenen Personen an die Öffentlichkeit gebracht. Auf Grund des Todes ihres Sohnes schafft Suwannee es, zu zeigen, dass sich die familiäre Beziehung nicht mehr in Harmonie befindet, deshalb keinen Schutzraum mehr darstellt und darum den Gefahren von außen ausgesetzt ist. So steht die beschädigte Familie in Korrelation mit der konfliktvollen Gesellschaft, die tatsächlich zum unabdingbaren, relevanten Faktor des Familienlebens wird.

5. Vergleich der familiären Beziehungen in Deutschland und Thailand

5.1 Bild der einsamen und orientierungslosen Kindheit

Sowohl das deutsche Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ als auch die thailändische Geschichte von Namphu beginnen ihre Ausgangssituation mit der Scheidung der Eltern, die zugleich die innere Zerrüttung der Familie bedeutet. Die beiden Kinder wohnen danach bei der Mutter, die die Rolle der Alleinerziehenden übernimmt. Aber auf Grund der beruflichen Verantwortung sind die Mütter überfordert und haben kaum Zeit für die Kinder. Auch besteht eine gewisse Distanz zwischen den beiden Hauptfiguren und ihren Geschwistern. Bei Christiane handelt es sich um die räumliche Distanz, da ihre Schwester zum Vater zieht. Bei Namphu entsteht wegen der Geschlechtsunterschiede keine richtige emotionale Nähe und nach und nach fühlt sich der Junge neben der weiblichen Überzahl (Mutter und drei Schwestern) einsam. Vor diesem familiären Hintergrund entwickeln sich die beiden jungen Protagonisten zu frustrierten, verwundbaren Charakteren. Ihre Loslösung vom Elternhaus wird durch die Flucht vor alltäglichen Anforderungen in die jugendliche Subkultur, hier: in die Drogenszene gekennzeichnet. Da sich sowohl Christiane als auch Namphu im pubertären Alter befinden, ist auch deren – für diese Lebensphase – typische Orientierungsbedürftigkeit zu berücksichtigen: Sie suchen außerhalb des Familienbereichs, der ihnen keinen Halt gewährt, nach neuen Leitbildern.

5.2 Versagen der Familie und Gesellschaft

Selbstverständlich teilen die beiden Bücher eine Perspektive; sie vermitteln im Grunde das Bild versagender Gesellschaften. Dabei werden sowohl die krisenhafte Lage der Familie in der Großstadt als auch die makrosozialen Probleme der modernen Gesellschaft gezeigt. Bei der Geschichte von Christiane F. wird diese soziale Wirklichkeit im Kontext der Heroinabhängigkeit von Jugendlichen unverhüllt dargestellt und somit als ein Dokument des Versagens der Erwachsenen und der sozialen Instanzen verfasst (vgl. Bockhofer/Schmejkal 1980:16). In der thailändische Kinder- und Jugendliteratur gilt „Die Geschichte von Namphu“ als Ausnahme. Denn dort ist zum ersten Mal das Thema ‚Drogen und Tod‘ autobiographisch und sozialkritisch aufgezeichnet; die Herausgeberin bringt die Schattenseite der eigenen Familie an die Öffentlichkeit und hält dieser einen Spiegel vor, in dem sie sich vorher nicht gesehen hat und nicht sehen wollte.

Besonders in der Geschichte von Christiane F. lässt sich ein Ressentiment gegenüber der Eltern- oder Großelterngeneration in Zusammenhang mit dem antiautoritären Jugend-

protest der 68er Jahre beobachten. Obwohl diese Rebellion nach geraumer Zeit abklang, ist die scheinbar konfliktfreie Atmosphäre nur eine Einbildung, denn es existieren in der Gesellschaft, so Richter, immer noch die „neueren leiseren und äußerlich unauffälligen Verweigerungsformen beträchtlicher Teile der jungen Generation“ (Richter 2002: 5), die die Eltern nicht wahrnehmen möchten und sie nur verdrängen; im Gegenteil beschweren sie die Kinder mit den eigenen Problemen und so kann sich „kein intaktes menschliches Zusammenleben [...] mit Einfühlung, Wärme und Verlässlichkeit“ (ebd.:6) ergeben. In diesem Sinne stellen Christianes und Namphus Drogengeschichten nicht nur die Konflikte auf der familiären Ebene dar, sondern demonstrieren auch das widerspruchsvolle und konfliktvolle Bild der Gesellschaft, die nicht mehr intakt erscheint, da ja bereits bei Kindern und Jugendlichen Drogenkonsum stattfindet.

5.3 Versagen der Erziehenden

Auch wenn die beiden Mütter aus dem deutschen wie dem thailändischen Buch berufstätige Alleinerziehende sind und wenig Zeit für ihre Kinder haben, findet man bei genauerer Betrachtung jedoch Punkte, die auf die Unterschiede zwischen den zwei Frauen deuten. Erstens zieht die Mutter von Christiane gleich nach ihrer Scheidung nicht nur mit ihren Töchtern, sondern auch mit ihrem neuen Freund in eine andere Wohnung um. Dieser Mann stellt von Anfang an für Christiane einen Störfaktor in der Mutter-Kind-Kommunikation dar. Bei Namphu wird aber an keiner Stelle von einem neuen Partner der Mutter berichtet. Anders als bei Christiane muss Namphu nicht mit einem Stiefvater konkurrieren, der seine Mutter mit beansprucht. Zweitens erscheint Christianes Mutter in erster Linie als eine hilflose Gestalt, die mit dem Drogenproblem der Tochter nicht angemessen umgehen kann. Ihr Erziehungsstil und ihr Umgang mit Christiane sind insbesondere von Verzweiflung, Unsicherheit und Ahnungslosigkeit geprägt: Sie kann – trotz mehrmaliger und vergeblicher Versuche – die Tochter nicht aus der Sucht herausholen. Die eingeblendeten Stellungnahmen der Mutter sind zwar Ausschnitte aus Interviews, aber sie erzeugen durch ihre Ich-Erzählperspektive eine dialogische Darstellungsform, die an die Diskussion zwischen zwei Gesprächspartnern mit unterschiedlichen Auffassungen erinnert. Dieser sogenannte ‚Mutter-Tochter-Dialog‘ ruft deswegen einen Anschein von Angeklagter und Anklägerin hervor. Denn, während die Tochter über alle Einzelheiten der familiären Lage bzw. der zerstörten Eltern-Kind-Beziehung berichtet und ihren einzigen Ausweg in Drogen sieht, kann sich die Mutter aus ihrer Perspektive nur schwach verteidigen; sie gehört im Prinzip zu einer der Mitwirkenden, die bei Christiane ungewollt diese Verheerungen anrichten.

Namphus Mutter findet hingegen keine Ausrede für den Tod des Sohnes, sondern beschuldigt sich selbst dafür. Ihre Aussagen aus dem Vorwort oder dem Brief zeigen nicht nur den trauernden Rückblick auf das gescheiterte Zusammenleben, sondern tragen vielmehr einen Ton der Selbstanklage. So wird die Mutter als jemand dargestellt, der sich schuldig fühlt, bereut und alles nach dem buddhistischen Glauben nachträglich wieder gut machen möchte: „Nun muss ich mein Karma abbüßen“ (S.13). In allen ihren Texten wird von ihrem Schuldgefühl und ihrer Liebe zu Namphu gesprochen. Ihrer Ansicht nach soll „Die Geschichte von Namphu“ als Exempel dienen, das auf die tödliche Gefahr der Droge hinweist und sowohl Erwachsene als auch Jugendliche davor warnt. Diese gute Tat soll für Namphus nächstes Leben religiöse Verdienste erwerben. Diese Zielsetzung der Mutter spiegelt, wie bereits gesagt, die Einflüsse des Buddhismus wider, die immer noch im erzieherischen Kontext der thailändischen Gesellschaft aktuell sind. Somit wird die Liebe der Mutter im religiösen Zusammenhang geklärt und bestätigt. Das ganze Buch wird aus

der Perspektive der schuldbewussten Mutter konzipiert und nicht in der Form der dialogischen Auseinandersetzung gestaltet wie in der Geschichte von Christiane F., was beide Bücher formal unterscheidet.

5.4 Drogen und Tod

Vergleicht man nun die jugendlichen Protagonisten miteinander, dann sieht man, wie sie in ihrer Drogensucht unterschiedlich skizziert werden. Der Rauschmittelkonsum bei Christiane führt das Mädchen zu einem Doppelleben, das mit erniedrigenden bzw. kriminellen Handlungen, wie Betteln um Kleingeld oder Anbieten des eigenen Körpers als sexuelles Objekt, verbunden ist. Dabei wird ihre Biographie in allen Extremen gezeigt: Außer von den bedrückenden Verhältnissen in der Familie wird noch ausführlich von ihrer Entscheidung zur Beschaffungskriminalität, von ihrem Verlust letzter sozialer Bindungen durch den Tod der engsten Freunde bis hin zu den persönlichen Entziehungsversuchen berichtet. So vermittelt die Geschichte von Christiane eine Achterbahn der verschiedenen, schwer beschreiblichen Gefühle: Angst, Euphorie oder Hass. Obwohl bei der Protagonistin das Gefühl von Abscheu vor Drogen entsteht, lässt sich zugleich ein Hauch von Faszination spüren. Dieser unlösbare, emotionale Widerspruch macht die Protagonistin des deutschen Buches nicht nur zum Opfer, sondern zugleich auch zur Täterin.

Hingegen dreht sich das thailändische Buch um die verheerenden Folgen der Drogen, die durch Namphus Tod als Beispiel gezeigt werden. Im Vergleich zu Christiane gerät Namphu aber nicht wirklich in die Rolle des Täters. Bereits am ersten Tag seines Entzugsaufenthalts im Kloster „Tham Kra-borg“⁴ schreibt der Junge von einer gewissen distanzierten Haltung gegenüber den Drogen: „Ich habe Angst, dass ich einen Raub begehen könnte, wenn ich kein Geld für Drogen habe. Darüber habe ich auch schon mal nachgedacht. Aber ich traue mich nicht, denn so was habe ich noch nie gemacht“ (S.32). Das Bild des Jungen, der an einer Überdosis Drogen starb, wird nicht als das eines bewussten Täters, sondern als das eines ahnungslosen Opfers dargestellt. Auch seine Familie wird in diesem Sinne als unmittelbares Opfer der Drogenprobleme gezeigt. Namphus Tod weist nicht nur auf das Scheitern der familiären Beziehung hin, sondern auch auf außerfamiliäre Voraussetzungen in der Gesellschaft, die große Auswirkungen auf die Instanz Familie hat.

⁴ Bei der Therapie wird fünf Tage lang vormittags den Süchtigen ein Kräutertrank verabreicht. Diesen Pflanzenextrakt trinkt er zusammen mit einem großen Kübel Wasser, was nach einigen Minuten einen Brechreiz auslöst. Dies soll dazu beitragen, den Körper zu entgiften. Am Nachmittag kann sich der Patient in Dampfbädern und kalten Duschbädern erholen. Die nächsten fünf Tage verbringt der Patient mit körperlicher Arbeit, bei handwerklicher Tätigkeit oder Arbeit auf dem Felde des Klosters. Natürlich findet diese ganze Prozedur unter strenger Aufsicht der Mönche statt.

6. Didaktisches Potenzial: Identifikation – Vergleich – kritische Distanz

Zum Schluss wird noch die Frage nach didaktischer Brauchbarkeit erörtert, wie man das Buch von Christiane F. im DaF-Unterricht in Thailand anwenden kann.

- Wie das Beispiel des Buches „Die Geschichte von Namphu“ zeigt, sind Drogen und Sucht natürlich für die Rezipienten in Thailand kein fremdes Thema. Auch die Erzählung der Protagonistin ist in erheblichem Maße für die Generation stellvertretend, die zunehmend von Elternhaus, Schule und Gesellschaft alleingelassen wird und verzweifelt nach Lebensinhalten sucht. Durch Christianes Biographie werden sowohl soziale Probleme wie Drogenkonsum als auch persönliche Themenbereiche angesprochen z.B. Angst vor Verlust, Wunsch nach Anerkennung, Gruppenzugehörigkeitsgefühl oder Liebesbeziehung bei Jugendlichen. All dies sind typische Probleme, die häufig im Pubertätsalter auftauchen. Für jugendliche Leser könnte die Beschäftigung mit dem Buch als Ganzes oder auch nur mit ausgewählten Textausschnitten eine Herausforderung sein. Themenbezogen kann man sich im Rahmen des thailändischen Unterrichts mehr über Drogen und ihre Wirkungen informieren oder ein Projekt als Beitrag zur Rehabilitation der ehemaligen Drogensüchtigen oder zur Prävention realisieren.
- In der Sprache der Protagonistin finden viele deutsche Kinder und Jugendliche ihre Lebensgefühle wieder (Vgl. Bockhofer/Schmejkal 1980:51). So bietet das Buch nicht nur eine Verständnis-, sondern vielmehr eine Identifikationsmöglichkeit. Anhand der Lektüre können thailändische Studierende ins Gespräch über allgemein Jugendliche bedrängende Probleme kommen und Vergleiche ziehen zu ihrer eigenen familiären bzw. sozialen Umwelt. Sie werden dadurch veranlasst, sich mit ihrer Wahrnehmung der Drogenszene in Thailand und mit ihrem eigenen Verhalten gegenüber Drogensüchtigen auseinander zu setzen. Somit stellt der Lektürestoff eine Verbindung zur konkreten Welt außerhalb des Unterrichts dar.
- Ein Problem, das in der Beschäftigung mit dem Buch von Christiane F. auftauchen könnte, besteht in der unterschiedlichen Darstellung der jugendlichen Protagonisten. Das Sich-Identifizieren mit der Protagonistin, die eine offene, schonungslose Aufklärung über alles in ihrer Gefühlswelt gibt, könnte thailändische Leser einseitig beeinflussen. Da eine Vielzahl von Bemerkungen und Beurteilungen der Protagonistin Vorurteile und Ressentiments beinhalten, soll der Leser ihre ‚Drogen-Biografie‘ nicht einseitig aus ihrer Perspektive betrachtet werden, sondern diese postulierten Ansichten sollten aus einem anderen Blickwinkel bspw. aus der Sicht des Vaters oder der Schwester hinterfragt und geprüft werden. So kann die Auseinandersetzung mit dem Text durchaus mit Distanz und kritischen Augen geschehen.
- Sowohl im deutschsprachigen als auch im thailändischen Buch wird ein Bild der Familie dargestellt, die in ihrer Erziehungsrolle versagt und nicht mehr als der wichtigste Bezugspunkt der Kinder fungiert. Genau hier stellen sich – im Zusammenhang des interkulturellen Lernens – z.B. die Fragen: Was könnte der Grund für das Scheitern der „modernen Erziehung“ sowie der „traditionsorientierten, moralischen Erziehung“ sein; was gilt für die thailändische Familie eigentlich als ein gültiges und kindgerechtes Erziehungsverhalten oder gibt es vielleicht eine optimale Möglichkeit

für beide Kulturen, um ein gelingendes Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kindern zu gestalten? Anhand dieser Fragen kann sich der Lernende im Kontext des Kulturvergleichs mit der Erziehung in zwei unterschiedlichen Ländern kritisch befassen.

Literaturverzeichnis

A. Primärliteratur

Christiane, F. (1991): *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. 44. Aufl. Berlin: Neues Leben.
วงศ์เมือง นันทขว้าง. เรื่องของห้าพู. กรุงเทพฯ: บุรพาสาน์, 2546.

B. Sekundärliteratur

- Bockhofer, Reinhard/Schmejkal, Billy Maria (1980): *Begleitbuch für Pädagogen und Eltern zu Christiane F. „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“*. Düsseldorf: Hagemann.
- Crimman, Ralph P. (1998): Drogen als Thema der neueren Jugendliteratur. In: Baumgärtner, Alfred/Clemens Pleticha, Heinrich (Hrsg.) (1998): *Kinder- und Jugendliteratur – Ein Lexikon*. Teil 6: Themen/Aspekt. Meitingen, 1-7.
- Richter, Horst-Eberhard (2002): Vorwort. In: Christiane F.: *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. Hamburg: Gruner u. Jahr, 5-11.
- Rosenberg, Klaus (1986): *Sozialkritische Literatur in Thailand: Protest und Anklage in Romanen und Kurzgeschichten eines Landes der Dritten Welt*. Hamburg: Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens.
- Schneewind, Klaus A. u.a. (1983): *Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, Klaus/Ruppert, Stefan (1995): *Familien gestern und heute. Ein Generationsvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz.
- กระทรวงศึกษาธิการ กรมศิลปากร. ประวัตินักเขียนไทย. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์การศาสนา, 2520.

Schweizerhochdeutsch: Ein Exkurs in eine Nationalvarietät des Deutschen

Abstract

Das Deutsche lässt sich als eine plurizentrische Sprache bezeichnen, d. h. die Sprache ist in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch. Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz verfügen über jeweils besondere Ausprägungen des Standarddeutschen. In diesem Beitrag soll versucht werden, zum einen den Ansatz „Nationalvarietät“ vorzustellen, wobei Schweizerhochdeutsch als Beispiel angeführt wird. In diesem Zusammenhang soll ein kurzer Einblick in die Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen gewonnen werden. Zum anderen soll eigens gesammelte Erfahrung widergespiegelt werden, um Kenntnisse im Hinblick auf die schweizerische Variante der deutschen Standardsprache mit den hiesigen Kollegen auszutauschen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

1. Einleitung

Zu Beginn wird hier darum gebeten, das folgende Kreuzworträtsel zu lösen.

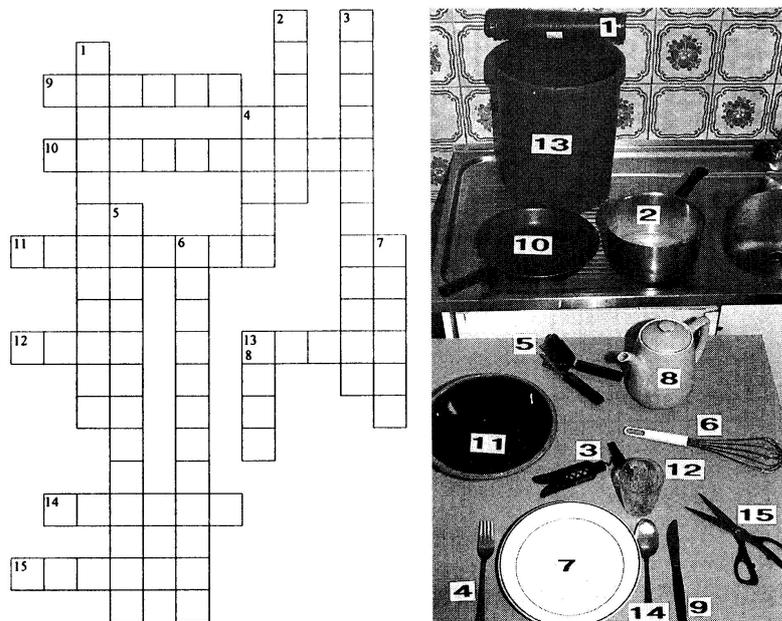


Abb.1: Kreuzworträtsel (Abderhalden et al. 1998: 87)

* Dr. Korakoch Attaviriyapap ist Dozentin für Deutsch an der Deutschabteilung der Silpakorn Universität, Nakhon Pathom.

Mit diesem Rätsel wurde neulich ein kleines Experiment gemacht. Fünf Personen mit sehr guten Deutschkenntnissen (Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache in Thailand, darunter ein Deutscher) wurden gebeten, das Rätsel zu lösen¹. Alle konnten in der ersten Runde keine passenden Wörter für die Nr. 1, 5, 6, 8, 13 finden. Mit Hilfe eines Wörterbuchs konnte eine Kollegin weitere Lösungen finden, aber nicht alle. Nur eine Person fand schliesslich alle Antworten², allerdings erst nachdem sie auf Schweizerhochdeutsch hingewiesen worden war. Dieses Experiment bzw. Spiel, das zunächst nur die Neugierde ansprechen sollte, war die Anregung für diesen Aufsatz. Um die Besonderheit des Schweizerhochdeutschen hervorzuheben, wird hier die schweizerische Schreibweise verwendet.

2. Nationalvarietäten des Deutschen

Das Deutsche ist keine Einheitssprache, sondern lässt sich als eine *plurizentrische* Sprache bezeichnen. Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese Sprache in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben. Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz verfügen über jeweils besondere Ausprägungen des Deutschen. Typische Beispiele für plurizentrische Sprachen sind neben dem Deutschen das Englische (unterschiedliche Ausprägung der Standardsprache in Australien, Grossbritannien, Kanada, Neuseeland und den USA), das Französische (standardsprachliche Besonderheiten in Frankreich, der Schweiz, Belgien, Luxemburg und Quebec in Kanada) usw. Der Terminus „Plurinationalität“ bezieht sich auf eine Situation, in der verschiedene nationale Varietäten einer Standardsprache als gleichwertig erkannt werden. Die sprachlichen Besonderheiten jeder einzelnen Nationalvarietät des Deutschen gelten also nicht als Abweichungen von der nationalübergreifenden Standardvarietät.

Das Thema „Nationalvarietäten des Deutschen“ bzw. „Deutsch als Sprache mehrerer Staatsnationen“ ist durch zahlreiche Veröffentlichungen und vor allem Ulrich Ammons Überblicksmonographie (Ammon 1995) fachwissenschaftlich geworden. Er hat festgestellt, dass alle Deutschsprachigen einer einzigen Kultur- und Sprachgemeinschaft angehören, deren plurizentrische Hochsprache (Kultursprache) Gemeindeutsch ist. Die Hauptvarietäten des Deutschen sind österreichisches Deutsch, Schweizerhochdeutsch und Binnendeutsch. Als wichtiges Ergebnis langjähriger Forschung liegt neben mehreren wissenschaftlichen Aufsätzen und Monographien zu diesem Thema das Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004) vor.³ Ansonsten lassen sich Spuren dieses Ansatzes in der letzten Zeit in den meisten grossen Wörterbüchern finden, in denen manche Wörter als *österr.* oder *schweiz.* markiert sind. Als Ansatz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird das Thema beispielsweise in der Dissertation von Sara Hägi (2006) behandelt. Die nationalen Varianten bilden allerdings nur einen kleinen Teil des Gesamtdeutschen.

¹ An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die bei diesem Experiment mitgemacht haben. Mein Dank geht auch an Gabriela Perrig und Michael Schumann am Institut für Germanistik der Universität Bern für ihre Anregungen und Verbesserungsvorschläge.

² Die Lösung ist am Ende dieses Beitrages zu finden.

³ Der ländereigene Wortschatz in Österreich und der Schweiz ist besonders von Ebner (1998) und Meyer (1989/1998) gesammelt worden. Hingegen fehlt eine Darstellung der nur in Deutschland üblichen Variante. Das Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004) versucht deshalb, diese Lücke zu schließen.

Grösstenteils bestehen die nationalen Varietäten aus gesamtsprachlichen Formen, die gleichermassen in allen Nationen der betreffenden Sprache gelten. Eben wegen des dadurch bedingten hohen Grades linguistischer Ähnlichkeit zwischen den verschiedenen nationalen Varietäten zählen alle zu derselben Sprache.

Wichtig ist, dass nationale Varianten per definitionem standardsprachlich sind. D. h. ihre Formen sind in einem „Sprachkodex“ niedergeschrieben, in Wörterbüchern, Grammatiken und dergleichen. Insbesondere ist eine Standardvarietät in aller Regel in ihrer Sprachgemeinschaft amtlich institutionalisiert (an Schulen unterrichtet oder in Behörden verwendet usw.), wobei auch immer bis zu einem gewissen Grade darauf geachtet wird, dass sie korrekt gebraucht wird.

Deutsch ist staatliche Amtssprache in insgesamt 7 Staaten. Ausser in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein ist Deutsch staatliche Amtssprache in Luxemburg, in der Provinz Bozen-Südtirol in Italien und in der deutschsprachigen Gemeinschaft im Osten Belgiens. Allerdings ist der Status des Deutschen in diesen Staaten z. T. recht unterschiedlich. In manchen von ihnen ist Deutsch die einzige Amtssprache auf nationaler Ebene. In manchen Staaten ist Deutsch jedoch nationale Amtssprache zusammen mit anderen Sprachen oder nur eine regionale Amtssprache. Auch jedes deutschsprachige Gebiet ausserhalb Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins verfügt über eine, wenngleich verhältnismässig geringe, Anzahl spezifischer nationaler Varianten. Allerdings besitzen sie – im Gegensatz zu Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz – keine eigenen Sprachkodizes, was als wichtiges Kriterium für eine Nationalvarietät einer Sprache gilt. Man spricht bei den anderen Zentren der deutschen Standardsprache deshalb von nationalen „Halbzentren“ des Deutschen – gegenüber den grösseren nationalen „Vollzentren“.



Abb. 2 Nationale Halbzentren und Vollzentren des Deutschen
(Ammon et al. 2004: XXXIII)

Für die nationalen Varianten der Zentren des Deutschen sind schon bestimmte Termini eingeführt: *Austriazismus* für eine österreichische nationale Variante, *Helvetismus* für eine schweizerische und *Teutonismus* (auch *Deutschlandismus*) für eine „deutschländische“. Problematisch ist die Benennung der Varietät Deutschlands; kein bestimmter Terminus hat sich etabliert, vielleicht weil das „deutsche Deutsch“ im Allgemeinen als Norm gesehen

wird. Das Adjektiv verrät ebenso wie die schwankende Terminologie Schwierigkeiten speziell bezüglich der nationalen Varianten Deutschlands, die nur zum Teil durch die Zweideutigkeit des Adjektivs „deutsch“ (für Land und Sprache) bedingt sind.⁴ Der Terminus „Teutonismus“ wird vorgezogen, besonders weil er sich sehr gut ins Englische (*teutonism*) übersetzen lässt.

Die drei grössten nationalen Zentren der deutschen Sprache verfügen über zahlreiche nationale Varianten. Sie erstrecken sich jeweils über sämtliche sprachlichen Ebenen und grammatischen Ränge: Orthographie (Schreibung), Aussprache, Lexik (Wortschatz und Wortbildung), Grammatik (Morphosyntax) und Pragmatik. Dabei sind die Wortvarianten für Laien besonders leicht fassbar und daher auch allgemein am besten bekannt.

3. Die Stellung der deutschen Standardsprache in der Schweiz

Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz ist geprägt vom Nebeneinander vom Dialekt (Mundart) und Standardsprache. Sie kann wie folgt charakterisiert werden: Alltägliche Umgangssprache ist der Dialekt. Die Standardsprache wird für die alltägliche mündliche Kommunikation unter Deutschschweizern nicht gebraucht. Dialekte und Standardsprache sind strukturell und psychologisch klar getrennt, es gibt keine fließenden Übergänge zwischen den beiden Sprachformen im Sinne eines Dialekt-Standard-Kontinuums (Standardsprache – Umgangssprache – Mundart). Dialekt und Standardsprache haben verschiedene, deutliche getrennte Funktionen. Man spricht deshalb von *medialer Diglossie*. Der Dialekt wird von allen sozialen Gruppen verwendet und ist daher nicht sozial markiert. Im Unterschied zu Deutschland besitzt die Standardsprache (vor allem hörbar deutscher Standard) kein hohes Prestige. Den Dialekten wird im Allgemeinen sogar ein höheres Prestige zugesprochen. Viele Schweizer haben ein eher distanzierendes Verhältnis, teilweise sogar eine negative Einstellung zum mündlichen Gebrauch der Standardsprache. Sie ist die Sprache der Formalität. Einige empfinden die Standardsprache im Grunde als Fremdsprache, die in der Schule gelernt werden müsse. Sie ist für viele vor allem eine Schriftsprache. Deshalb wird die Standardsprache ausser „Hochdeutsch“ auch „Schriftdeutsch“ genannt. Das Übergewicht der Schriftlichkeit in der Standardsprache hat Einfluss sowohl auf ihre lautliche Realisierung (schriftgetreue Aussprache, langsame Sprechgeschwindigkeit, wenig Spontaneität) wie auch auf Syntax (Streben nach Korrektheit) und Wortwahl (Tendenz zur Vermeidung salopper Ausdrücke, Fehlen kolloquialer Wendungen). Der Dialekt ist allgemein die Sprache der Nähe, während die Standardsprache die Sprache der Distanz ist.

Obwohl das Medium die Varianten ziemlich streng teilt, gibt es Abgrenzungsprobleme zwischen Dialekt und Standardsprache (Ammon et al. 2004: XXXIX). Die beiden Sprachformen beeinflussen sich gegenseitig. Es liegen keine eindeutigen Kriterien dafür vor, welche Wörter ausschliesslich dem Dialekt zuzurechnen oder allenfalls Grenzfälle des Standards sind. Infolgedessen ist es nicht sinnvoll, von formalen Kriterien auszugehen.

⁴ „Deutsches Deutsch“ zu sagen, klingt zumindest vom Standpunkt der Österreicher und Deutschschweizer möglicherweise im Sinne von „deutscheres Deutsch“, „eigentliches Deutsch“ störend. Als bessere Benennung des Deutschen in Deutschland, in Gegenüberstellung zum Deutsch in Österreich bzw. in der Schweiz, bietet sich nun die terminologische Neubildung *deutschländisches Deutsch* an, die schon einige österreichische und schweizerische Sprachexperten gelegentlich verwendet haben.

Vielmehr wird für die Feststellung von Helvetismen eher ihre Häufigkeit in Standardtexten, ihre geographische Verbreitung und die soziale oder stilistische Prägung (ebd.) herangezogen. Belege lassen sich deshalb in Wörterbüchern, Medien- und Vorbildtexten sowie durch Bewertung durch Normautoritäten und Modellsprecher finden.

Der Begriff „Helvetismus“ (Pl. „Helvetismen“) wird am häufigsten auf den schweizerhochdeutschen Wortschatz bezogen, weil die auffälligsten Besonderheiten den Wortschatz und die Aussprache betreffen. Jedoch weisen die Orthographie, die Phonologie, die Morphologie, die Syntax und die Semantik des Schweizerhochdeutschen ebenfalls besondere Eigenschaften auf (Rash 1998). In der Kommunikation mit Deutschen wirkt sich nicht zuletzt der Sprachgebrauch aus (Sieber 1992: 33).

4. Skizze der linguistischen Besonderheiten des Schweizer Standarddeutschen

Das Schweizer Standarddeutsch wird von Meyer (1989: 14) als *Schweizerhochdeutsch* bezeichnet und definiert als „eine Variante der deutschen Standardsprache mit lautlichen, orthographischen, grammatikalischen und Wortschatz-Eigenheiten, die entweder nur in der Schweiz (in der ganzen oder in grossen Teilen) oder darüber hinaus in Teilen des übrigen Sprachgebiets (vor allem in Süddeutschland und Österreich) gelten, aber nicht der (binnen-deutschen) Einheitsnorm entsprechen“.

Im Folgenden sollen die linguistischen Besonderheiten dargestellt werden. Es sollen hier auffällige Unterschiede zu anderen Nationalvarietäten des Deutschen nur exemplarisch skizziert, vor allem im Vergleich mit der Variante des Binnendeutschen, die für die meisten DaF-Lehrpersonen als Gesamtdeutsch wahrgenommen wird. Die Darstellung erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit sondern spiegelt z. T. eher meine eigene Erfahrung in der deutschen Schweiz wider. Die meisten Beispielswörter sind im Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004) und in der aktuellsten Fassung des Schweizer Wörterbuchs (Meyer 2006) belegt.

4.1 Schreibung

- Das **ß** fehlt: Der Buchstabe ß wird nicht mehr gebraucht. Die Schreibung von <ss> in allen Stellungen ist für die Schweiz anerkannt. Die Buchstabenkombination <ss> nach Langvokal und am Wortende bildet deswegen einen Rechtschreibhelvetismus.
- Im Zusammenhang mit dem Verzicht auf das ß findet bei der **Worttrennung** auch nach Langvokal (offene Silbe) die Trennung von <ss> statt: *Stras-se, reis-sen*.
- Bei einer Reihe von Lehnwörtern aus dem Französischen und in Einzelfällen aus dem Englischen gilt aufgrund der an die Herkunftssprache angelehnten Aussprache noch die ursprüngliche **Schreibweise**: *Apéretif, Bohème, coupieren* usw.
- Bei einigen Wörtern weist die **Getrennt- und Zusammenschreibung** oder die **Gross- und Kleinschreibung** Besonderheiten auf, z. B. *Amerikanerwagen* (vs. *amerikanischer Wagen*), *Schweizerhochdeutsch* (vs. *Schweizer Hochdeutsch*) usw.

4.2 Aussprache

- Gelegentlich sind die Wörter im Schweizerhochdeutschen **erstbetont**, wo binnendeutsch eher Zweit- oder Drittsilbenbetonung vorliegt, z. B. *Allheilmittel* (vs. *Allheilmittel*)⁵. Auffällig wird die Erstbetonung insbesondere bei Komposita, wo in der Schweiz die Stammsilbe des ersten Glieds der Zusammensetzung betont wird (*Durcheinander*, *hauptverantwortlich*, *Notwendigkeit*, *Werkzeugmaschinenfabrik*). Viele Abkürzungen tragen den Betonungsschwerpunkt auf der ersten Silbe, nicht auf der letzten Silbe wie in *BRD* (z. B. *SBB*, *NZZ*, *FDP*).
- Es können **Abweichungen der Vokallänge** (im Gegensatz zum Binnendeutschen) vorkommen, z. B. lang in: *brachte*, *Rache*, *Nachbar*, kurz in: *Städte*, *düster*, *Jagd*, *Krebs*, und <y> wird als [i] anstelle von [ʏ] gesprochen (*Ägypten*, *Asyl*, *Physik*).
- Die Unterscheidung zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten wird nicht gemacht. Die Verschlusslaute werden nur entweder stark oder schwach artikuliert, was man als **Fortis-Lenis**-Gegensatz bezeichnet. Ausserdem wird <s> immer stimmlos gesprochen und Auslautverhärtung wird kaum durchgeführt, so dass viele Schweizer meinen, dass zwischen *Rad* und *Rat* ein phonetischer Unterschied besteht.
- Die Endsilbe <-ig> wird auch in der Endstellung [ɪk] gesprochen und nicht als [ɪç] (*König*, *sonnig*, *zwanzig*). Das -r am Silbenende wird nicht vokalisiert. Auch die Endsilben <-el >, <-em >, <-en > werden meist *voll ausgesprochen* (*Atem*, *machen*, *Macher*)
- Im Hinblick auf die Satzmelodie variieren Schweizer stärker in der Tonhöhe als Deutsche und Österreicher und weisen eine singende Intonation auf.

4.3 Wortbildung

- Einige Nominalsuffixe werden anders als im Gemeindeutschen gebraucht: z. B.: **-schaft** (*Dorfschaft*: Dorfbewohner), **-ler** (produktiver verwendet, z. B. *Pöstler*: Briefträger), **-er** (z. B. *Jahrgänger*, *Wissenschaftler*). Einige Suffixe werden von den Mundarten übernommen, z. B. **-et** (*Blühet*⁶: Blühen, Blütezeit), **-i** (*Rolli*: Schubkarre, *Nuggi*: Schnuller), **-li** (*Rüebli*: Möhre, *Peterli*: Petersilie).
- Einige Adjektive werden mit besonderen schweizerhochdeutschen Ableitungssuffixen gebildet, z. B. **-bar** (*wünschbar*: wünschenswert), **-haft** (*gesamthaf*: insgesamt).
- Einige Verbalsuffixe sind typisch für das Schweizerhochdeutsche, z. B. **ver-** (*verzeigen*: anzeigen), **-eln** (z. B. *fischeln*: nach etwas riechen). Ausserdem kommt **-ieren** häufig vor: *campieren*, *grillieren*, *parkieren*.
- Abgekürzte Substantive kommen häufig vor: *Matur[ität]*, und **-i-Suffixe** sind bei Abkürzungen besonders beliebt, z. B. *Dezi[liter]*, *Legi[timationskarte]*.
- Bei zusammengesetzten Substantiven könnte die **Fugenelemente** entweder fehlen oder sich von der binnendeutschen Variante unterscheiden (z. B. *Tagblatt*: Tageblatt, *Jahzahl*: Jahreszahl, *Rindsbraten*: Rinderbraten, *Sonnseite*: Sonnenseite, *Uhrenmacher*: Uhrmacher usw.)

⁵ Oder es gibt zwei Varianten. Beispielsweise fällt bei *sofort* die Betonung üblicherweise, wie im Binnendeutschen, auf die zweite Silbe. Im Satz kommt im Schweizerhochdeutsch jedoch häufig Erstbetonung vor.

⁶ Einige Wörter, wie z. B. *Blühet* oder *Betreffnis* (vs. Teilbetrag, Anteil), kennen meine Schweizer Freunde nicht, obwohl sie im Schweizer Wörterbuch (Meyer 2006) belegt sind. Es könnte daran liegen, dass sie heutzutage als veraltet gelten und nicht mehr verwendet werden.

4.4 Wortschatz

Die meisten auffälligen Helvetismen befinden sich im Wortschatzbereich. Sieber (1992) unterscheidet vier Kategorien von Helvetismen im Wortschatzbereich:

- *lexikalische Helvetismen*: jene Wörter, die ausschliesslich in der Schweiz vorkommen: *Hutte, Beige, Amman, besammeln, Autocar, Papeterie, Velo, parkieren, in Tat und Wahrheit, Entscheid*
- *semantische Helvetismen*: jene Wörter, die ihrer Form nach gesamtdeutsch sind, die aber in der Schweiz eine abweichende Bedeutung besitzen: *Ausläufer, Busse, Vortritt*
- *hergestellte Helvetismen*: jene Wörter, die von zentralen Instanzen ausdrücklich für diesen Staat geschaffen und oft auch als verbindlich erklärt wurden: *Nationalrat, Ständerat, Einzelinitiative, Referendum, Landsgemeinde, Bundesrat, Identitätskarte, Rösti*
- *Frequenzhelvetismen*: Wörter und Wendungen, die ausserhalb der Schweiz wenig gebräuchlich sind: *selber, allfällig, angriffig*.

4.5 Morphosyntax

- Es gibt Pluralsuffixe, die dem Gemeindeutschen fremd sind, z. B. *Pärke*: Parks.
- Die schweizerhochdeutschen und die gesamtdeutschen Genera unterscheiden sich bei einigen Substantiven, z. B. *das E-Mail*: die E-Mail, *der Telex*: das Telex.
- Einige schweizerhochdeutsche Präpositionen haben besondere Bedeutungen, z. B. *ab* (für *aus, nach, von*): *zwanzig Minuten ab acht*: zwanzig nach acht.
- Einige Präpositionen und Adverbien kommen nur im Schweizerhochdeutschen vor, z. B. *innert*: innerhalb, *inskünftig*: in Zukunft, *bis anhin*: bis jetzt.
- Die Perfektbildung der Positionsverben *sitzen, liegen* und *stehen* erfolgt mit dem Hilfsverb *sein* statt *haben*: *ich bin gesessen, gelegen, gestanden*.
- Statt *es gibt* wird der Ausdruck *es hat* verwendet.

5. Ausblick: Relevanz für den DaF-Unterricht in Thailand

Die Standardsprache in der Schweiz trägt deutlich schweizerische Züge. Dasselbe gilt für das Deutsche in Deutschland und Österreich. Die verschiedenen Varietäten des Deutschen unterliegen unterschiedlichen nationalen Normen. Was an einem Ort als angemessen gilt, kann anderswo als unangemessen bewertet werden. Aus pluralistischer Sicht sind nationale und regionale Besonderheit nicht Abweichungen vom Standard, sondern gleichberechtigte standardsprachliche Erscheinungsformen des Deutschen.

Zwar spricht man im Bereich Deutsch als Fremdsprache häufig von einem DACHL-Konzept, d. h. von der Integration von Sprach- und Kulturkompetenz. Die Rolle der Sensibilisierung für sprachliche Aspekte und die Berücksichtigung der Vielfalt der deutschsprachigen Länder werden aber kaum oder nur am Rande behandelt. Dies ist wohl auf die Asymmetrie zwischen den drei Vollzentren der deutschen Sprache zurückzuführen. Ein aussersprachlicher Unterschied fällt schon bei oberflächlicher Betrachtung auf: Deutschland hat ungefähr zehn Mal so viele Einwohner wie Österreich und 19 Mal so viele wie die deutschsprachige Schweiz. Für uns thailändische Germanisten und Deutschlehrer/innen wäre es deshalb nicht sinnvoll, den thailändischen Deutschlernenden das Schweizerhochdeutsche oder das österreichische Deutsch beizubringen. Man kann aber

trotzdem im DaF-Unterricht dieses Thema anschneiden. Insbesondere in der Ausbildung für Germanisten in Thailand sollte dieser soziolinguistische Aspekt nicht vernachlässigt werden. Die Sensibilisierung auf die Vielfalt der deutschen Standardsprache sollte gefördert werden und nicht zuletzt könnte man mit Helvetismen, wie auch Austriazismen, seinen passiven Wortschatz der deutschen Standardsprache bereichern, der jederzeit aktiviert werden kann.

Kreuzworträtsel-Lösung:	1) Kehrichtsack; 2) Pfanne; 3) Zapfenzieher; 4) Gabel; 5) Büchsenöffner; 6) Schwingbesen; 7) Teller; 8) Krug; 9) Messer; 10) Bratpfanne; 11) Schüssel; 12) Glas; 13) Kübel; 14) Löffel; 15) Schere
-------------------------	---

Literaturverzeichnis

- Abderhalden, Walter et al.(1998): *Grüezi, sprechen Sie Deutsch? Deutschkurs für AnfängerInnen*. 2., neu überarb. Aufl. Luzern: Caritas Schweiz.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ebner, Jakob (1998): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 3., vollständig überarb. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Meyer, Kurt (1989): *Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Meyer, Kurt (2006): *Schweizer Wörterbuch. So sagen wir in der Schweiz*. Frauenfeld u.a.: Verlag Huber.
- Rash, Felicity (1998): *The German Language in Switzerland. Multilingualism, Diglossia and Variation*. Bern: Peter Lang.
- Sieber, Peter (1992): Hochdeutsch in der deutschen Schweiz. In: *Der Deutschunterricht*. 6/1992, 28-41.

Erziehung durch Märchen: Märchen und der Deutschunterricht für Anfänger

Abstract

Im folgenden Beitrag soll der Aspekt der Erziehung durch Märchen dargelegt werden. Aufzuzeigen ist zuerst, was man unter Märchen versteht und in welcher Hinsicht Märchen von ähnlichen Literaturgattungen abzugrenzen sind. Es ist einzugehen auf die inhaltliche Struktur, auf die zentralen Themen, die im Märchen behandelt werden und darauf, was im inhaltlichen Mittelpunkt von Märchen steht. Die Darstellung der Märcheninhalte lässt erkennen, warum Märchen so gern gelesen oder gehört werden. Man erkennt an den Inhalten auch die Absichten, die sich im Märchen verbergen. In einem weiteren Punkt wird auf den Einsatz von Märchen bei dem Erlernen einer Fremdsprache eingegangen. Das soll am Beispiel der deutschen Sprache in Thailand aufgezeigt werden.

1. Was sind Märchen?

Man findet im Duden-Lexikon unter dem Stichwort „Märchen“ folgenden Eintrag: „Märchen, Gattung der ep. Dichtung; phantast. Erzählung, in der die Grenzen zw. der Wirklichkeit u. dem Wunderbaren aufgehoben sind.“ (Das Große Duden-Lexikon in acht Bänden. 5. Band. 1966: 353) Märchen zählen zum Bereich mündlicher Überlieferungen, zu denen auch Sagen und Legenden gehören, die aber nicht mit Märchen gleichzusetzen sind, obwohl die Grenzen nicht klar sind. Sagen sind an einen bestimmten Ort gebunden und verweisen oft auf historische Ereignisse oder Personen, was man beim Märchen nicht findet. Bei Legenden handelt es sich um religiöse oder fromme Erzählungen, wobei zumeist das Leben eines Heiligen beschrieben oder vorgestellt wird.

Märchen finden sich bei allen Völkern der Erde. Wenn man Märchen verschiedener Länder vergleicht, findet man im Märchen die gleichen Themen und Motive. So ist es nicht verwunderlich, dass ausländische Märchen einem vertraut vorkommen, da man von ihrem Inhalt schon einmal gehört hat. Umgekehrt besteht durch die Struktur von Märchen die Möglichkeit, fremde Märchen ohne große Verständnisschwierigkeiten auf das eigene Land zu übertragen, wo die Märchen keineswegs fremd sind.

Märchen finden nicht nur weltweit große Aufmerksamkeit, sie sind auch in der seelischen Entwicklung von Kindern sehr wichtig. Ein Abschnitt der kindlichen Entwicklung heißt bei Psychologen „Märchenalter“. Diese Entwicklungsstufe dient „der Übung der Phantasie“ (Remplein 1961: 281). Diese Phase befindet sich am Ende der Kleinkindzeit. Kennzeichnend für diese Zeit ist, dass das Kind, das die Märchen hört, „an ihren Inhalt

* Asst. Prof. Dr. Prapawadee Kusolrod ist Dozentin für Deutsch als Fremdsprache/Fremdsprachdidaktik an der Deutschabteilung der Ramkhamhaeng Universität in Bangkok.

glaubt. Es glaubt an die Existenz von Riesen und Zwergen, von bösen Hexen und guten Feen, es zweifelt nicht daran, dass Tiere und Blumen reden [...].“ (Remplein 1961: 280). Die Personen sind „schwarz-weiß“ dargestellt, so wie Kinder unsere Welt sehen. Weil die Handlung spannend ist, kann man diese Momente für den Erziehungsprozess nutzen. Kurz gesagt, weil Märchen Kinder besonders ansprechen, kann man sie auch beim Erziehungsprozess einsetzen.

2. Erziehungswert: Einsatzmöglichkeiten von Märchen in den Erziehungsprozess

Eltern haben oft Schwierigkeiten, ihre Kinder zu erziehen, weil sie noch jung und unreif sind. Über Märchen können den Kindern ästhetische, soziale, psychologische und pädagogische Lernziele vermittelt werden.

2.1 Ästhetische Werte

Aufgrund ihrer ästhetischen Werte werden Märchen heutzutage oft im Unterricht eingesetzt. Kinder beschäftigen sich schon in den ersten Schuljahren mit Märchen. Die Pädagogen bestätigen, dass Märchen gut geeignet für die Kindererziehung sind. Im Märchen verwendet man eine einfache Sprache und typische Formeln. Fast jedes Märchen beginnt mit dem bekannten Satz „Es war einmal...“, oder „Vor Zeiten...“ und endet oft mit „Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie heute noch.“ Diese Form ist sehr reizvoll. Wenn die Kinder den Satzanfang des Märchens hören, denken sie an die spannende Geschichte und an die rätselhafte Vergangenheit. Das motiviert sie. Außerdem ist die Sprache der Märchen sehr leicht zu verstehen. Es gibt kaum komplizierte Wörter und Strukturen. Im „Froschkönig oder der eiserne Heinrich“ antwortet der Froschkönig der Königstochter: „Deine Kleider, deine Perlen und Edelsteine und deine goldene Krone, die mag ich nicht: [...].“ (Szonn 1989: 77).

Die Sprache ist kurz, knapp und verständlich. Im „Schneewittchen“ steht:

„[...] da saß eine Königin an einem Fenster, das einen Rahmen von schwarzem Ebenholz hatte, und nähte. [...] stach sie sich mit der Nadel in den Finger, und es fielen drei Tropfen Blut in den Schnee.“ (Szonn 1989: 54)

Hier wird die Geschichte klar und einfach geschildert. Von dieser Schilderung stellen die Kinder sich Bilder und Szenen vor. Diese Bildersprache unterstützt das Verständnis.

Auch im „Rumpelstilzchen“ findet man lustige Verse, die gut für die Redebereitschaft der Kinder ist:

„Heut back ich, morgen brau ich,
[...]
Ach wie gut, dass niemand weiß,
dass ich Rumpelstilzchen heiß!“ (Szonn 1989 1989: 70)

Hier unterstützt der Vers das Behalten.

Im „Schneewittchen“ gibt es ebenfalls eine schöne, einfache und kunstvolle Poesie wie
„Spiegelein, Spiegelein an der Wand,
Wer ist die Schönste im ganzen Land?“ (Szonn 1989: 54)

Darüber hinaus sind lehrhafte und dichterische Redewendungen im „Froschkönig“ vorhanden.

„Was du versprochen hast, das musst du auch halten.“, oder „Wer dir geholfen hat, als du in Not warst, den sollst du hernach nicht verachten“ (Szonn 1989: 78).
Das sagt der König zu seiner Tochter.

An diesen Beispielen lässt sich zeigen, dass Märchen eine bestimmte Form und eine konkrete Sprache haben. Dieser ästhetische Kunstgenuss, den man beim Märchen erfahren kann, ist für die sprachliche und seelische Entwicklung der Kinder notwendig.

Die Themen der Märchen sind ebenfalls gut zur Erziehung geeignet. Im Märchen findet man vielfältige Stoffe und interessante Inhalte: das menschliche Leben, soziale Konflikte, Wünsche, Geheimnisse der Natur usw. Alle Probleme der Menschen werden in Sinnbildern dargestellt, die positiv auf die Kinder wirken. Dass heißt, sie können Phantasie und Gemüt anregen. Ein Sinnbild von der Angst ist zum Beispiel die böse Hexe, von der Schönheit z. B. der Schnee (Vgl. Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1979: 89).

Interessante und lehrreiche Themen, die man oft im Märchen finden kann:

Liebe: In „Rumpelstilzchen“ wird die Liebe der Mutter gezeigt. Die Königin versucht, ihr Kind vor Rumpelstilzchen zu schützen. Die Liebe der Mutter ist groß und kann alle Gefahren vertreiben.

Selbstständigkeit: In „Schneewittchen“ wird Schneewittchen im Wald allein gelassen. Sie soll die Welt und Abenteuer kennen lernen und für ihre Existenz kämpfen. Oft müssen der Held und die Heldin auf eigenen Füßen stehen, nachdem sie ihre Eltern verloren haben. Im Märchen wird gezeigt, wie sie alle Probleme selbst durchstehen und lösen können.

Tod: Der Tod taucht oft im Märchen auf. In „Schneewittchen“ gehört der Tod der Königin zum normalen Alltag. Der Tod der Eltern zeigt die Veränderung im Leben. Im Märchen wird der Tod als ein Bild der Verwandlung der Menschen gezeigt. Nach dem Tod sollen die Kinder die Welt und Schwierigkeiten selber überwinden.

Heldentum: Der Held im Märchen zeigt oft Mut und Tapferkeit. Die Helden müssen sich am Anfang mit dem Bösen und mit Gefahren auseinandersetzen: Der Froschkönig ist von den Hexen verflucht und die Müllertochter muss Heu zu Gold spinnen. Nachdem sie regelmäßig gute Taten begehen, gewinnen sie beide am Ende. Der Held ist immer ein gutes Vorbild für die Kinder, weil er hilfsbereit, vernünftig und großzügig ist.

Gott: Es gibt häufig im Märchen Darstellungen und Sinnbilder von Gott. Man denkt an Gott und betet, wenn man in Not gerät oder wenn man Glück hat. Es gibt viele Götter, die guten Menschen helfen, wenn sie in Gefahr sind. Dadurch lernen Kinder die Religion und ihre Lehren kennen.

Außerdem werden im Märchen auch Themen wie Grausamkeit, Faulheit, Neid, Eifersucht, Geldgier usw. präsentiert. Sie gehören zu der negativen Seite der Menschen, was ebenfalls der Lehre dient. Diese negativen Gefühle bringen nur Schaden und können nicht zu guten Taten führen.

2.2 Soziale Werte

Außer den ästhetischen Werten sind auch die sozialen Werte sehr bedeutend. Die Figuren im Märchen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Der gute Pol besteht aus dem Held, der Heldin, Feen und hilfsbereiten Leuten. Der schlechte Pol sind zum Beispiel die Hexe, die böse Stiefmutter oder Dämonen. Im Märchen befindet sich der Glaube an eine sittliche Weltordnung, die das Schicksal der Figuren bestimmt. Im „Schneewittchen“ siegt am Ende Schneewittchen: „[...] und ihre Hochzeit war mit großer Pracht und Herrlichkeit angeordnet“ (Szonn 1989: 59). Die böse Stiefmutter findet einen qualvollen Tod. „Da musste sie in die rotglühenden Schuhe treten und so lange tanzen, bis sie tot zur Erde fiel“ (Szonn 1989: 59). Im „Rumpelstilzchen“ findet das Männlein endlich den Tod. „[...] dann packte es in seiner Wut den linken Fuß mit beiden Händen und riss sich selbst mitten entzwei“ (Szonn 1989: 70). Die Liebe der Müllertochter hat gewonnen. Gute Taten und Tugende gelten als vorbildliche ethisch-soziale Werte für Kinder.

Durch Märchen lernen Kinder die Gesellschaft und die Außenwelt kennen. Das hat mit der Weltanschauung der Kinder zu tun. Es geht um die Frage, wie man mit den anderen in der Gesellschaft zusammen leben kann. Man soll den anderen, die schwächer sind, nicht weh tun, obwohl man kräftiger und mächtiger ist. Man sollte Respekt vor dem Recht der anderen haben. Im „Schneewittchen“ versucht die Stiefmutter, Schneewittchen zu töten, weil sie neidisch auf ihre Schönheit ist. Der König im „Rumpelstilzchen“ bedroht die Müllertochter mit dem Tod. Seine willkürliche Machtausübung erscheint aber als falsch. Es gibt Herrschaft und Untertanenn, aber die Schwächeren sollten auch für Gerechtigkeit kämpfen. Solche Einstellungen werden den Kindern auch durch Märchen vermittelt. In dieser Hinsicht können Märchen das Verständnis für die Lebensweise in der Gesellschaft wecken.

Märchen spiegeln das Bild der Gesellschaft wider. Es gibt Armut und Reichtum. Der König und die Königin herrschen über das Land. Arme Leute wie Müller, Jäger, Handwerker leben ganz anders. Kinder können diese Struktur und das Familienbild vom Märchen erlernen. Im „Rumpelstilzchen“ muss die gute Tochter die Verantwortung ihres Vaters tragen. Sie muss dem Befehl des Königs folgen. Im „Schneewittchen“ wird die Prinzessin gehasst. Hier wird ein alltäglicher Familienkonflikt dargestellt. Darüber hinaus lernen Kinder neue Berufe, die die Leute in der Gesellschaft haben, kennen:

Im „Rumpelstilzchen“ steht: „[...]Kammer, die ganz voll Stroh lag, gab ihr Rad und Haspel[...]“ (Szonn 1989: 69). Aufgrund dieser Schilderung sieht man ein Bild, wie man spinnt.

Man erlebt im „Schneewittchen“, dass die Leute unter Tage arbeiten, um Erz zu gewinnen. „[...] die sieben Zwerge, die in den Bergen nach Erz hackten und gruben“ (Szonn 1989: 55).

Was die Kinder aus diesem Märchen lernen, ist die wirkliche Welt, die ihnen die historischen Zustände und Familienverhältnisse zeigt.

Auch Tiere und Pflanzen spielen eine wichtige Rolle im Märchen. Tiermärchen können das ökologische Bewusstsein der Kinder motivieren. Für Kinder sind Tierarten fremd. Die Tiere und Pflanzen helfen beim Umgang mit der Natur und Umwelt. Durch das Verhalten der Tiere können Kinder unterscheiden, wie diese Tiere sind und wie sie mit ihnen umgehen sollen. Im „Rotkäppchen“ ist der Wolf böse und gefährlich. Er hat große Augen, große Hände, ein großes Maul usw. Er kann Menschen fressen. Im „Froschkönig“ ist der Frosch lieb und hilfsbereit, obwohl er „seinen dicken, hässlichen Kopf aus dem Wasser streckte“ (Szonn 1989: 77). Im Märchen findet man häufig freundliche Tiere, die den Menschen helfen können. Der Froschkönig hilft der Prinzessin. In Thailand gibt es viele Tiermärchen, die die Kinder dazu erziehen, Tiere zu lieben. Ein Beispiel ist die Geschichte vom Löwen und der Maus: Einmal fing der Löwe eine Maus und wollte sie fressen. Sie bat ihn um ihr Leben, der Löwe hatte Mitleid mit ihr und ließ sie los. Später geriet der Löwe in Gefahr. Er wurde ebenfalls gefangen. Die Maus kam und konnte ihn retten. Durch diese Geschichte können die Kinder menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen mit der Hilfe von Tierfiguren verstehen. Manchmal kann der Mächtige seine Probleme und seine Aufgabe nicht allein lösen. Und oft kann der Kleinere dem Größeren und Mächtigeren helfen. Man sollte freundlich zueinander sein und einander helfen, denn jeder Mensch und jedes Tier liebt sein Leben. Man sollte die anderen nicht verletzen oder töten, um Spaß zu haben, weil man kräftiger ist. Heutzutage werden aber Tiere gequält und Pflanzen zerstört. Tiermärchen bringen demnach den Kindern bei, dass Tiere und Pflanzen wichtig für die Menschen sind. Sie zeigen, dass man sich die guten Eigenschaften der Tiere zum Vorbild nehmen soll. Im „Schneewittchen“ lernen die Kinder die Natur, z.B. die Jahreszeiten (Winter, Schnee), Obst (Apfel) oder Blumen (Rose) kennen. So erwerben „Kinder Liebe zur Welt und Bereitschaft zur Friedfertigkeit und wachsende Sensibilität für die Natur im Vordergrund“ (Schaufelberger 1987: 157). Danach verstehen Kinder, wie sie mit der Welt in Symbiose leben können.

2.3 Pädagogische und psychologische Werte

Wie vorher erwähnt, kommen in Märchen Wünsche, Phantasien, Angst, Liebe, Hass, usw. zum Ausdruck. Diese Gefühle sind nötig für die Reifung der Kinder. Nachdem sie Märchen gelesen haben, ist ihre Phantasie angeregt. Im „Rumpelstilzchen“ kann die Müllertochter mit Hilfe von Rumpelstilzchen Stroh zu Gold spinnen. Der Frosch im „Der Froschkönig“ kann mit Menschen reden und sie verstehen. Er verwandelt sich am Ende in einen hübschen Prinz. Im „Schneewittchen“ kann der Spiegel antworten. Er antwortet der bösen Königin: „Frau Königin, Ihr seid die schönste hier“ (Szonn 1989: 57). Diese Phantasien entwickeln die Seele der Kinder weiter. Die erwerbene Phantasie dient später der Gestaltung und Veränderung der realen Welt. Sie fördert die Aktivität und Kontaktfähigkeit der Kinder. Die Psychologen und Pädagogen halten Märchen für Helfer bei der Problembewältigung. Im „Rumpelstilzchen“ taucht das Männlein auf, um der Müllertochter zu helfen. Dieses Männlein besitzt übernatürliche Kräfte, die der Heldin bei der Not helfen. Solche Wunder und Phantasien gelten als Unterstützung des Guten. Im „Froschkönig“ kann der Froschkönig der Prinzessin beim Holen der goldenen Kugel helfen. Im „Schneewittchen“ wird Schneewittchen von den Zwergen gerettet. Märchen stellen viele Probleme dar, wodurch Kinder lernen, wie sie solche Hindernisse bewältigen können. Wenn sie Schwierigkeiten haben, können sie auch durch Märchen lernen, dass man Hilfe von anderen sucht, weil man viele Probleme nicht allein lösen kann. Märchen können also Lebenshilfe vermitteln.

Im Märchen werden Wünsche geschildert, wie sie auch Kinder haben. Sie wünschen sich Schönheit, Tapferkeit, Klugheit, Glück usw. Märchen können Kindern helfen, geheime Wünsche und Träume zu verwirklichen. Im „Schneewittchen“ ist Schneewittchen die Schönste. Sie „war so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarzhaarig wie Ebenholz [...]“ (Szonn 1989: 54). Im „Froschkönig“ wird der Froschkönig in einen hübschen und netten Königssohn verwandelt. Die beiden können alle Probleme überwinden und halten am Ende eine glückliche Hochzeit. Solche schönen, glücklichen Wünsche und Träume haben auch Kinder. Sie haben Glückgefühle wie der Held und die Heldin. Märchen wirken durch schöne Träume und Wünsche befriedigend. Im Gegensatz dazu ermöglichen Märchen den Kindern auch Gefühle wie Angst oder Enttäuschung zu erleben. Im „Schneewittchen“ wird das Angstgefühl von Schneewittchen beschrieben:

„Nun war das arme Kind im dem großen Wald mutterseelen allein, und ward ihm so angst [...]. Da fing es an zu laufen und lief über die spitzen Steine und durch die Dornen [...]“ (Szonn 1989: 55).

Diese Angst und Enttäuschung fühlen Kinder mit. Sie lernen dabei, eine distanzierte Form von Unglück kennen zu lernen. Sie kämpfen auch mit, in dem sie sich mit Schneewittchen identifizieren. „Der Kampf gegen die heftigen Schwierigkeiten des Lebens ist unvermeidlich und gehört untrennbar zur menschlichen Existenz [...]“ (Bettelheim 1977: 13).

3. Erziehungsprozess

Märchen enthalten vielfältige Figuren, die entweder menschlich oder nicht-menschlich sind. Sie sind typenhaft und haben bestimmte Aufgaben und Rollen. Diese Märchenfiguren treten als „Schönheit“ oder „Hässlichkeit“, „Güte“ oder „Bosheit“, „Reichtum“ oder „Armut“, „Klugheit“ oder „Dummheit“, „Fleiß“ oder „Faulheit“ auf. Dadurch fällt es Kindern leichter, zu lernen, mit den Eigenschaften der Figuren umzugehen.

3.1 Menschliche Figuren

Sie gelten als der erste wichtige Schritt für die Kindererziehung und sie prägen die wirklichen Eigenschaften der Menschen in der Gesellschaft mit. Diese typenhaften Figuren lassen sich wie folgt einteilen:

Der Held: Er ist entweder ein normaler junger Mann oder ein hübscher Prinz. Meist ist er ein guter Mann und tugendhaft. Er gerät oft in Not und bekommt Hilfe von übernatürlichen Gestalten oder Tieren. Der Held kann auch die Heldin retten. Der Held im „Schneewittchen“ ist der Königssohn, der wandert oder jagt. Im „Der Froschkönig“ ist der Held ebenfalls der Königssohn, der von einer Hexe verwünscht wurde.

Die Heldin: Sie ist eine junge, schöne, normale Frau oder eine Prinzessin. Typischerweise ist sie nett und unschuldig. Am Ende der Geschichte heiratet sie den Held. Sie erhält Hilfe vom Helden oder von überirdischen Mächten. „Schneewittchen“ z.B. muss ihr Schicksal wegen ihrer Schönheit hinnehmen. Im „Rumpelstilzchen“ muss die unschuldige Müllertochter Stroh zu Gold spinnen, weil der König goldgierig ist. Beide bleiben tugendhaft und finden am Ende ihr Glück.

Der alte Vater oder König: Er ist ein alter Mann, der sehr hilfsbereit und gerecht ist. Manchmal ist er schwach. Der König im „Der Froschkönig“ ist der gute Vater. Als er wusste, dass seine Tochter wortbrüchig war, war er in Sorge und er versuchte, sie zu erziehen.

Hinzu kommt noch eine Reihe von Figuren, die entweder guten oder schlechten Eindruck auf die Kinder machen. Sie sind eindeutig charakterisiert und zeigen deutlich Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Mut, Tapferkeit, Machtgier, Neid, Dummheit usw.

Der König im „Rumpelstilzchen“ hat Macht, ist aber gierig. Er befiehlt der Müllertochter, mehr Gold zu spinnen. Damit zeigt er eine negative Eigenschaft, die die anderen in Schwierigkeit bringt. Der Müller bringt seiner Tochter aus Dummheit Kummer, weil er nur an sich denkt. Um zu gutem Ansehen zu gelangen, sagt er: „Ich habe eine Tochter, die kann Stroh zu Gold spinnen“ (Szonn 1989: 69).

Im „Schneewittchen“ ist der König schwach und kümmert sich nicht um seine Tochter. Deswegen muss die Heldin sich selbst um ihr Leben kümmern. Der Jäger aber zeigt ein gutes Herz. Er hat Mitleid mit der Heldin, weil sie unschuldig ist. Die Prinzessin im „Der Froschkönig“ besitzt auch eine schlechte Eigenschaft. Sie zeigt keine Verantwortung hinsichtlich ihrer Versprechen.

Der Heinrich vermittelt die Treue. Er bleibt seinem Herrn treu. Er war voller Freude, so dass man ein Band von seinem Herzen fallen hört (Vgl. Szonn 1989: 79).

Aus den Eigenschaften und den Taten der Figuren lernen Kinder, dass Menschen unterschiedlich sind. Jede Person hat ihre eigenen Eigenschaften, die die Kinder zu unterscheiden lehrt, was gut oder schlecht ist.

3.2 Außermenschliche Figuren

Auch außermenschliche Figuren haben im Märchen erzieherische Funktionen. Folgende Figuren sind beliebt und tauchen immer wieder im Märchen auf:

Feen: Sie symbolisieren Tugend und Schönheit. Sie sind das Gegenbild zu Hexen und helfen oft guten Menschen, die in Not sind. Es gibt auch manchmal böse Feen (z.B. in „Dornröschen“). Nach Meinung der Kinder sind die Feen schön und zauberhaft. Wer nett und schön ist, wird von Kindern „nette Fee“ genannt. Wer böse und hässlich ist, gilt als „böse Hexe“.

Hexen: Es gibt im Märchen kaum nette Hexen. Meist treten sie als menschlicher Figur auf, z.B. Stiefmutter oder alte Frau. Sie sind neidisch, eifersüchtig, habgierig usw.

Tiere: Sie sind besonders reizvoll und attraktiv für Kinder. Sie gelten als wichtige Erzieher der Kinder und können sowohl gut als auch schlecht, gefährlich oder zerstörerisch sein. Sie sind aber auch klug und hilfsbereit. Beliebte Tiere im Märchen sind Wölfe, Schweine, Enten, Esel, Bienen usw. Im „Der Froschkönig“ hilft der Königsfrosch der Königstochter, als sie Ihre Goldkugel im Brunnen verloren hat. Tiere haben oft bessere Fähigkeiten als Menschen. Sie sind schneller und haben mehr Kräfte. Deswegen retten sie häufig Menschen. In buddhistischen Märchen sind Löwe, Tiger, Krokodil, Hase, Schildkröte, Affe, Goldfisch oder Maus sehr beliebt. Jedes Tier hat eine bestimmte Fähigkeit und

Eigenschaft, die die Kinder sich zum Vorbild nehmen können. Zum Beispiel spricht man positiv über Bienen. Sie arbeiten den ganzen Tag, um Bienenwaben zu bauen, und bilden eine Gemeinschaft. Jede Biene trägt Verantwortung für ihre Aufgabe, was Kindern ein gutes Beispiel gibt. Man kann auch Aussagen wie „bienenfleißig“, „bärenstark“ usw. damit in Verbindung bringen. Die „Bremer Stadtmusikanten“ geben auch den Kindern ein gutes Beispiel. Alte und daher nicht mehr zu gebrauchende Tiere wie Hahn, Katze, Hund und Esel versuchen, um ihr Leben zu kämpfen. Sie gewinnen gegen die Räuber, weil sie einander helfen. So kann vorbildhaftes Verhalten die Kinder beeindrucken. Sie lernen so von den Tieren, wie man ein Ziel erreicht und die Hoffnung, mit eigener Kraft, Erfolg zu haben.

Durch die klare typisierte Darstellung und die festen Rollen der Figuren können Kinder zwischen „Gut“ und „Schlecht“ unterscheiden. Dies führt dazu, dass sie eine Entscheidung treffen müssen, wen sie sich zum Vorbild wählen und wem sie gleichen wollen. Dieses Urteil fördert die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und prägt ihre spätere Weltanschauung positiv.

4. Erziehungsmittel

Weil Kinder noch unreif und jung sind, brauchen sie zusätzlich Erklärungen von den Eltern und Lehrern. Viele verwöhnte Kinder sind egoistisch und haben viele Probleme. Schlechte Eigenschaften sind die Grundlage dafür, dass sie in der Zukunft auf die schiefe Bahn geraten können. Die beste Vorbeugung dagegen ist richtige Erziehung mit guten Beispielen. So können über Märchen Lebensregeln und eine positive Weltordnung vermittelt werden.

Im Märchen muss der Held oder die Heldin oft das Haus verlassen und Abenteuer erleben. Bei dieser Trennung von den Eltern sind Tipps und Ratschläge von Älteren wichtig. Im „Rotkäppchen“ gibt die Mutter Rotkäppchen Tipps, bevor das Mädchen sich auf den Weg zur Großmutter begibt.

„[...] bring das der Großmutter hinaus; [...] Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sitzsam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts[...] so vergiss nicht, guten Morgen zu sagen, und guck nicht erst in allen Ecken herum“ (Szonn 1989: 27).

Im „Schneewittchen“ bekommt Schneewittchen Ratschläge von helfenden Figuren wie den Zwergen. „Hüte dich vor deiner Stiefmutter, die wird bald wissen, dass du hier bist; lass ja niemand herein“ (Szonn 1989: 56).

In „Der Froschkönig“ sagt der Königsvater zu seiner Tochter, dass sie ihr Wort halten muss, wenn sie jemandem ein Versprechen gegeben hat.

Die Kinder werden dadurch erzogen. Außerdem sammeln sie lehrhafte Erfahrungen, die durch positive Figuren vermittelt werden. Im Märchen werden negative Taten wie Faulheit, Eigensinn, Ungehorsam, Neid, Habgier, Goldgier, Egoismus, Untreue, Ungerechtigkeit, Hass, Unartigkeit, usw. negativ dargestellt, damit die Kinder die Folgen solcher Taten sehen können, die auf solchen Eigenschaften beruhen und den Betroffenen nur Schwierigkeiten bringen. Es gibt keine Ordnung und keine Liebe mehr. Man versucht,

seine Wünsche mit allen Mitteln (auch schlechter) zu erfüllen. Das Glück, das man hat, bleibt aber nicht bestehen. Am Ende siegen die Figuren, die stets gute Taten und Liebe für die anderen haben. Und das Glück im Märchen bleibt ewig.

Die Moral wird hier betont. Das Gute wird immer belohnt, das Böse bestraft. Typischerweise ist der Held entweder anfänglich gut oder er macht Fehler. Dann wird er schuldig. Aber ihm wird geholfen und letztlich bekommt er auch eine Belohnung (Vgl. Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung 1992: 44).

Am Anfang gewinnt oft das Böse. Aber am Ende siegt immer das Gute. Im „Rumpelstilzchen“ wird die Müllertochter belohnt, weil sie ihrem Vater gegenüber dankbar ist. Sie siegt durch die Liebe zu ihrem Kind. Rumpelstilzchen findet aus Zorn und Wut den Tod.

Im „Schneewittchen“ wird Schneewittchen immer geholfen, weil sie niemandem Böses will und ein gutes Herz hat. Sie wird mit ihrer Hochzeit und langem Glück belohnt. Im Gegensatz dazu wird die böse Stiefmutter mit Qualen und ihrer Tod bestraft, weil sie voller Neid und Hass ist.

Durch die Figuren lernen Kinder die Welt kennen. Das Kind identifiziert sich mit dem Helden und durchlebt so die Konfrontation mit Mühen, Problemen und Hindernissen. Wenn er triumphiert, und gute Taten vollbringt, freuen sich die Kinder mit ihm. Diese Kämpfe des Helden bilden ihre Moral (Vgl. Bettelheim 1977: 14).

5. Erziehungsziel

Das Märchen handelt meist von den inneren Problemen der Menschen. Jedoch erfährt man von Märchen auch richtige Lösungen für Schwierigkeiten. Ziel des Märchenerzählens ist, dass man eine Lebensweisheit erkennt und sie zur Problemlösung verwenden kann. Märchen regen zur Auseinandersetzung mit Gut und Göse, mit Glück und Qual, mit Leben und Tod an. Die Frage, was gut und böse für Kinder ist, wird im Märchen beantwortet. In der Regel verlangen Eltern von ihren Kindern, dass sie fleißig, gehorsam, gut und klug sein sollen. Auch positive Eigenschaften wie Artigkeit, Treue, Frömmigkeit, Anstand, Mut, Dankbarkeit usw. sind ebenfalls Wünsche der Eltern (Vgl. Ranke 1984: 386). Sie wünschen sich auch, dass ihre Kinder in der Zukunft viel Erfolg im Leben haben und eine gute Familie gründen. Das oberste Erziehungsziel des Märchens ist es, dass Kinder die Fähigkeit erlangen, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden und die Charaktere zu verstehen.

In jedem Märchen gibt es unterschiedliche Lehren. Im „Schneewittchen“ sind Neid und Hass schlechte Charakterzüge. In „Der Froschkönig“ wird die Wichtigkeit eines Versprechens, von Treue und Dankbarkeit geschildert. Im „Rumpelstilzchen“ wird die Liebe der Mutter gezeigt. Wut und Zorn bringen nur Katastrophen.

Wenn Erziehung bedeutet, dass man Kinder auf eine Zukunft vorbereitet, von der wir nicht wissen, wie sie ist, können Märchen einen Beitrag dazu leisten, dass sie die Zukunft mit Verstand und Gefühl meistern können.

6. Einsatz von Märchen im Deutschunterricht

Die Behandlung von Märchen im Unterricht bietet sich wegen ihres oben dargestellten erzieherischen Wertes an. Darüber hinaus können Märchen auch beim Erlernen einer Fremdsprache eingesetzt werden. Dieser Gesichtspunkt soll im Folgenden näher betrachtet werden. Methodisch-didaktische Überlegungen im Deutschunterricht in Thailand sollen ergänzend erwähnt werden.

Die inhaltliche Verwandtschaft zu Märchen aus Thailand sowie die bereits erwähnte Möglichkeit, Märchen leicht in ein anderes Land zu übertragen, erklärt, warum deutsche Märchen in Thailand sehr beliebt und bekannt sind.

Wie schon dargestellt, sind Märchen in allen Kulturen ein wichtiges und interessantes Volksgut. Aufgrund des Erziehungswertes von Märchen, ihrer motivierenden Form und besonders ihrer Sprache werden sie häufig im fremdsprachenlichen Unterricht verwendet. Deutsche Märchen sind in Thailand sehr beliebt und bekannt. Deshalb sind deutsche Märchen besonders gut geeignet für die Förderung verschiedener Fertigkeiten der Kinder und der Schüler in Thailand.

Im Folgenden sollen einige Überlegungen darüber angestellt werden, wie man den thailändischen Kindern und Schülern Deutsch durch Märchen im Unterricht nahebringen kann.

6.1 Märchen als Anregung zum Lesen

Fremdsprachige Texte werden auch von thailändischen Schülern nicht gern gelesen. Solche Texte sind im Allgemeinen wenig motivierend. Deutsche Texte gelten oft als schwierig, weil ihr Wortschatz, ihre Strukturen und Grammatik häufig kompliziert sind. Die Schüler in Thailand lesen oft deutsche Texte oder Literatur, ohne die Absicht des Verfassers wahrzunehmen. Sie verstehen es selten, zwischen den Zeilen zu lesen. Ferner sind authentische deutsche Texte, die im Lehrbuch stehen, oft sehr schwer für die Schüler, denn sie behandeln Themen, für die sich die thailändischen Schüler nicht interessieren. Themen wie Krieg, Familienkonflikte, Politik, Einsamkeit, Rebellion, Kälte usw. sind wenig interessant. Thailänder bevorzugen Texte heiterer Wesensart. Sie lieben Schwarz-Weiß-Vorstellungen, wie sie im Märchen vorkommen. Somit mögen sie deutsche Märchen. Zumindest wissen sie, dass deutsche Märchen immer ein „Happyend“ haben. Durch die Form, den Inhalt und die Sprache der Märchen kann der Lehrer den Unterricht bunter machen. Didaktisch gesehen, sind Märchen sehr gut als Anregung zum Lesen im Deutschunterricht geeignet.

Folgende Verfahren eignen sich, um Märchen im Unterricht zu behandeln:

Texte und Bilder zuordnen:

In manchen Märchenbüchern befinden sich häufig Illustrationen. Beispielsweise gibt es zu den vorher genannten kurzen und einfachen Märchen wie „Rotkäppchen“, „Der Froschkönig“ oder „Schneewittchen“ Bilder. Damit kann der Lehrer arbeiten. Man kann im Unterricht folgendes machen: Die Schüler bilden Gruppen. Dann erhält jede Gruppe zwei Umschläge. In dem einen findet man Märchenbilder, im anderen sind Märchentexte. Die Schüler sollen nun in Gruppen Bilder und Texte zuordnen. Während der Zuordnung der

Bilder und Texte haben sie Gelegenheit, schwere Sätze und unbekannte Wörter zu lesen. Die Bilder gelten als ein Hilfsmittel beim Lesen. Als Kontrolle kann man das Ergebnis mit anderen Gruppen vergleichen lassen. Der Lehrer kann außerdem die Märchenbilder und Texte im Format vergrößern. Als Kontrolle können Schüler die großen Bilder und Texte an die Pinnwand hängen oder auf den Boden legen. Danach können sie die Texte vorlesen. Auf diese Weise gibt es viele Aktivität in der Klasse. Die Schüler lesen zusammen und diskutieren miteinander. Sie bewegen sich viel in der Klasse und haben auch Spaß an der Arbeit.

Texte in die richtige Reihenfolge bringen:

Es gibt in manchen Lehrbüchern vereinfachte Märchen, die man abschnittsweise lesen kann. Der Lehrer kann beispielsweise den Text über den „Froschkönig“ abschnittsweise ausschneiden und danach ungeordnet präsentieren. Die Schüler bekommen die neuen Texte und müssen sich die richtige Reihenfolge in Gruppen erarbeiten. Ohne Bilder kann man so die Schüler dazu anhalten, die Textstücke in die richtige Reihenfolge zu bringen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Schüler ein Blatt bekommen, auf dem die gemischten Abschnitte zu lesen sind. Die Schüler sollen sie lesen und in die richtige Reihenfolge bringen, wobei sie einzeln oder zu zweit Texte schreiben, die schon vornummeriert sind. In diesem Fall müssen sie die Formelemente der Märchen kennen, wie den Anfangssatz „Es war einmal...“ oder den Endsatz „Wenn sie nicht gestorben sind,...“

Den Titel des Textes ausdenken:

Die Schüler lesen einen Teil des Märchentextes. Durch Vorkenntnisse oder durch Figuren wie „Ball, der Frosch, die Prinzessin, der Wolf, die Zwerge usw.“, können sie die Überschrift des Märchens erraten oder erkennen. Wenn sie den Text überhaupt nicht kennen, können sie sich den Titel selber ausdenken.

Außerdem gibt es noch die Möglichkeit, Fragen zum Text zu stellen: Die Schüler bekommen zunächst globale Fragen zum Text als Hinweis, bevor sie lesen. Man verfolgt eine Geschichte mit den, wie deutsche Lehrer sagen, berühmten 5 W-Fragen: Wann spielt die Geschichte? Wo spielt die Geschichte? Wer kommt in der Geschichte vor? Was ist da los? Wie geht die Geschichte aus? Solche gezielten Fragen gelten als Hilfe beim Suchen der Informationen im Text. Wenn der Text zu lang ist, kann der Lehrer dem Text vorher Zeilennummern oder Abschnittsnummern geben. Dann bekommen die Schüler eine Aufgabe nach dem Muster „Stimmt das oder nicht?“ gestellt. Wenn der Satz stimmt, müssen sie die richtige Stelle mit Hilfe von Zeilennummern bestätigen. Wenn sie in Gruppen arbeiten, haben die Schüler Gelegenheit, zusammen zu arbeiten und gemeinsam Probleme zu lösen. Die Schüler in Thailand haben oft Angst, lange Texte zu lesen. Besonders schwache Schüler haben dabei Probleme. Schüler, die schnell lernen, können so schwachen Schülern helfen. Dabei bekommen sie auch Mut zum Lesen. Sie können außerdem ihre Meinung über den Text mit ihren Nachbarn austauschen.

6.2 Märchen als Anregung zum Sprechen

Als Anregung zum Sprechen sind Märchen im Deutschunterricht sehr geeignet. Wie schon anfangs erklärt, gibt es im Märchen mehrmals direkte Rede, Dialoge und Verse. Die Themen wiederholen sich. Dies alles erleichtert das Text-Verständnis der Schüler, regt die Sprechfreude der Schüler an und fördert die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler. Sie können einen Satz wie „Spiegelein, wer ist die Schönste, die Beste, die Größte?“ usw. aussprechen. Dabei lernen sie Reihensätze und neue Begriffe. Im „Rotkäppchen“ lernen

Schüler die bekannten Fragen wie „Großmutter, warum hast du so einen großen Mund?“ usw. Das führt auch zu kreativen Fragen und Antworten: „Warum - weil“.

Zum Verarbeiten eines Märchens gehört nicht nur das Lesen allein, sondern auch das Sprechen und Erzählen. Zum Beispiel können die Schüler Märchen in freier Form aus ihrer Erinnerung wiedergeben. Man kann ferner bei der Einführung des Unterrichts mit einem Assoziogramm (Wortigel) zum Wort „Märchen“ beginnen. Dann werden vielleicht viele Wörter genannt. Wenn der Märchentitel „Rotkäppchen“ oder „Froschkönig“ dabei sind, kann man mit dem Explosiogramm (ein Wortigel, an den man einen anderen Wortigel anhängt) davon weitermachen. Danach hat man weitere Wörter wie „Großmutter, Mutter, nett, böse“ usw. gesammelt. Zumindest sagen die Schüler etwas über die Märchen, die ihnen auffallen: So baut man Wortfelder auf. Dabei erweitern sie ihre Kenntnisse über neue Wörter.

Man kann überdies von der Überschrift der Geschichte ausgehen. Der Lehrer zeigt den Titel eines Märchens auf Folie. Die Schüler können dann die Geschichte erraten. Zum Beispiel kann man die Schülern eine Überschrift eines unbekanntes Märchens zeigen. Die Schüler sollen mögliche Wörter zu diesem Titel sammeln. Dann können sie die Geschichte erraten. Danach bekommen sie den Text zum Lesen. Sie diskutieren mit ihren Nachbarn, ob sie die Geschichte richtig geraten haben oder nicht.

Die Schüler können auch viel über Märchenbilder sprechen und erzählen. Sie bekommen beispielsweise in Gruppen Märchenbilder und Stichwörter. Anhand dieser Wörter sollen sie zusammen die Bilder beschreiben. Die Schüler können außerdem die Märchenbilder selber aussuchen und danach darüber sprechen.

Heutzutage gibt es Märchen auf CD und DVD. Solche Videokassetten kann man im Unterricht beispielsweise verwenden, indem man das Märchen „Rotkäppchen“ zunächst ohne Ton zeigt. Dann kommt ein Gespräch. Gemeinsam sammeln die Schüler Stichwörter an der Tafel. Dann sollen sie einzeln oder in Gruppen den Film beschreiben. Sie sollen sagen, was sie sehen. Videokassetten und Filme motivieren die Schüler und bringen sie so zum Sprechen. Man kann ihnen auch nur den ersten Teil der Geschichte zeigen. Dann lässt der Lehrer die Schüler die Geschichte weiter erzählen oder erraten. Danach zeigt der Lehrer ihnen die ganze Geschichte. Die Schüler können auch Märchen wie „Rotkäppchen“ oder „Der Froschkönig“ dramatisieren. Sie können in Gruppen arbeiten und ein Rollenspiel aufführen. Hinzu kommen Pantomime und Marionetten. Es macht ihnen Spaß, Deutsch zu sprechen, sich zu schminken, Puppen zu basteln und die Bühne zu dekorieren.

In Thailand lesen die Schüler Märchen gern vor. Während ein Schüler ein Märchen liest, spielen die anderen das Theater stumm mit. Darüber hinaus kann man im Deutschunterricht die thailändischen Märchen mit den deutschen Märchen vergleichen: Was ist ähnlich? Was ist anders? Man kann auch viel über die Szenen, Strukturen, Figuren, Themen, Sprachformen, Sinnbilder und die Lehre der Märchen reden.

6.3 Märchen als Anregung zum Schreiben

Deutsche Märchen bieten außerdem den Schülern viele Möglichkeiten, das Schreiben zu üben. Sie können einen unvollständigen Text weiter ergänzen. Man kann etwa den ersten oder den letzten Abschnitt des Märchens wegnehmen. Die Schüler lesen dann nur den Hauptteil und sollen den Anfang und den Schluss des Textes selber schreiben. Umgekehrt

können sie den ersten und den letzten Teil lesen. Danach sollen sie den Hauptteil ergänzen. Zum Schluss können sie ihren Text mit dem Original vergleichen. Ferner kann man Märchen verändern oder ausschmücken. Man kann auch die Geschichte aus der Sicht einer Figur schreiben. Man kann Märchen auch modernisieren. Es gibt heute neue Versionen von Märchen, die sehr ironisch und lustig sind. Solche Märchen bringen die Schüler zum Lachen.

6.4 Märchen als Anregung zum Hören

Die Schüler in Thailand haben ein großes Problem mit dem Hörverständnis. Meist legt man viel Wert auf die deutsche Grammatik. Die Schüler haben aber wenig Chancen, deutsche Texte zu hören. Diese Fertigkeit ist am schwächsten ausgebildet. Häufig müssen die Lehrer alles vorlesen, was oft sehr langweilig ist. Das Märchenerzählen von der Kassette, vom Tonband oder vom Video-Gerät kann Schüler sehr gut motivieren, denn man hört die unterschiedlichen Stimmen der Figuren, die ihre Gefühle zeigen. Dazu kommen auch Musik, Geräusche, Lärm usw. Man kann außerdem die Schüler das Märchen von Tonband hören lassen und ihnen Fragen danach stellen, was sie gehört haben, wie viele Leute sprechen, wer spricht und was die Figuren machen. Anhand von Arbeitsblätter mit Fragen in verschiedener Form wie Lückentest, Multiple choice oder Tabellen können die Schüler die Antwort schnell finden oder erraten. Wenn der Text lang ist, sollten die Schüler den Text mindestens 2-3 Mal hören. Danach kann man globale Fragen zum Märchen stellen. Man kann sie Märchen auch abschnittsweise hören lassen. Dann können nach jedem Abschnitt ausführliche Fragen gestellt werden. Schließlich können die Schüler die ganze Geschichte anhand von Stichwörtern nochmals zusammen erzählen. Jeder kann ein paar Sätze sagen. Als Hausaufgabe können sie die Geschichte zu Hause schreiben. Hier ist als Vorteil zu sehen, dass die Schüler die deutsche Aussprache im Original und in sprachlich richtiger Form hören. Dazu gehören richtige Betonung, Hebungen und Senkungen in der Stimme und die richtige Artikulation.

7. Schlussfolgerung

Bei genauem Hinsehen stellt sich heraus, dass Märchen für Kinder und Jugendliche einen hohen Erziehungswert haben. Sie erfahren durch sie Lehren und Lebensweisheiten, die für das Erwachsenwerden nötig sind. Herder sagt:

„Im Märchen liegt eine ewige Ernte an Lehren der Weisheit. Keine andere Dichtungsart versteht dem menschlichen Herzen so feine Dinge so fein zu sagen, wie das Märchen“ (Bolte 1930/1933: 621).

Daraus lässt sich folgendes schließen: Eltern und Lehrer sind das A und O für die Erziehung ihrer Kinder. Ein wichtiges Erziehungsmittel ist aber das Märchen, weil Märchen die besondere Fähigkeit haben, den Kindern zu vermitteln, wie sie den Sinn des Lebens finden. Eltern und Lehrer sollten auch wissen, wann sie ihren Kindern welches Märchen erzählen sollten. Märchen allein reichen nicht aus, um Kinder zu erziehen. Daneben sind natürlich auch Ratschläge, Liebe und Wärme der Eltern sind vonnöten, um die Kinder auf den richtigen Weg zu führen. Märchen sind ein sehr guter Weg gegen eine

egoistisch-denkende Gesellschaft, in der die Erziehung oft über die Medien, wie etwa Fernsehen, erfolgt.¹

In dieser Arbeit wurde auch gezeigt, dass Märchen sehr hilfreich im Fremdsprachenunterricht sein können. Der Vorteil des Einsatzes von Märchen bei der Fremdsprachenausbildung liegt vor allem in der Einfachheit und der hohen Motivationsfähigkeit von Märchen begründet.



Der Froschkönig

(Aus: <http://www.google.de/search?hl=de&q=Der+Froschk%C3%B6nig+Bilder&meta=>)



Rumpelstilzchen (Filmbild)

(Aus: [www. http://de.movies.yahoo.com/r/rumpelstilzchen/fotos-3799744-3696011.html](http://de.movies.yahoo.com/r/rumpelstilzchen/fotos-3799744-3696011.html))



Schneewittchen (Filmbild)

(Aus: <http://www.google.de/search?hl=de&q=Schneewittchen%2CBilder&meta=>)

¹ Auch das Fernsehen arbeitet mit Märchen, die jedoch in neuer Form und mit neuen Figuren dargeboten werden: Comics wie Micky Maus usw. Was hier für Kinder gesagt wurde, gilt für die traditionellen Märchen. Sie bedürfen jedoch der helfenden Aufarbeitung durch Erwachsene bzw. Lehrer.

Literaturverzeichnis

- Bettelheim, Bruno (1977): *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bolte, Johannes u.a. (Hrsg.) (1930/1933): *Handwörterbuch des deutschen Märchens*. Band 1. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter.
- Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Hrsg.) (1992): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Wien: Jugend und Volk.
- Lexikonredaktion des Bibliographischen Instituts (Hrsg.) (1966): *Das Große Duden-Lexikon in acht Bänden*. 5. Band. Mannheim: Bibliographisches Institut Lexikonverlag.
- Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1979): *Wissenswertes über Bücher für die ersten acht Lebensjahre*. Buch Partner des Kindes. Ravensburg: Otto Maier.
- Ranke, Kurt (Hrsg.) (1984): *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Band 4. Berlin: Walter de Gruyter.
- Remplein, Heinz (1961): *Die seelische Entwicklung des Menschen in Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerung der Kindes- und Jugendpsychologie*. 9. Auflage. München.
- Schaukelberger, Hildegard (1987): *Märchenkunde für Erzieher. Grundwissen für den Umgang mit Märchen*. Breisgau: Herder Freiburg.
- Szonn, Gerhard (1989): *Entwicklung und Reife im Märchen*. Fellbach-Oeffingen: Bonz.

http://de.wikipedia.org/wiki/Grimms_M%C3%A4rchen (2007)

<http://www.google.de/search?hl=de&q=Rumpelstilzchen%2C+Bilder&meta=> (2007)

<http://de.movies.yahoo.com/r/rumpelstilzchen/fotos-3799744-3696011.html> (2007)

<http://www.google.de/search?hl=de&q=Schneewittchen%2CBilder&meta=> (2007)

Alexandra Breugl*

Wörterall im Sprachhimmel: Ein Vorschlag zum Dauerbrenner-Thema Wortschatz

Abstract

Der folgende Beitrag stellt Vorschläge für die Arbeit mit Begriffshierarchien (Ober- und Unterbegriffen) im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor. Durch konkrete Übungsanweisungen für den Lehrenden anhand von beispielhaften Wortgruppen und Modelldialogen stellt sich die Methode als hilfreich und vielseitig für einen kommunikativen Sprachunterricht dar. Diese Methode hat die Autorin in verschiedenen Unterrichtssituationen sowohl in Deutschland als auch in Thailand erprobt.

Wörter sind die Grundbausteine sprachlicher Gestaltung

1. Einleitung

Tagtäglich stellt der Lehrende im Fremdsprachenunterricht fest, dass seine Schüler noch große Lücken im Wortschatz haben. Oder es sind viele Wörter in den ersten Lektionen auf die Schüler eingeströmt, aber nicht hängen geblieben, weil ihre Aufmerksamkeit zunächst noch durch ganz grundsätzliche Neuigkeiten, Unterschiede sprachstruktureller Art und grammatikalische Eigenheiten etwa, beansprucht war.

Aber Wortschatzübungen müssen kontinuierlich in den Unterricht eingeflochten werden, weil den Schülern dabei auch ein Gefühl von Eigenständigkeit in der Fremdsprache vermittelt werden kann. Für einen positiven Umgang mit dem fremden Wortschatz ist es wichtig, Ordnungsprinzipien zu durchschauen. Aktiv kann dies geschehen, indem die Schüler Hierarchien aufstellen oder durch Erstellen von Assoziogrammen angehalten werden, in Wortfeldern zu denken.

Gerhard Neuner hat schon 1990 für eine Methodik mit Oberbegriffen plädiert bezüglich der Frage, wie wir Wörter in der fremden Sprache aufnehmen und verstehen (vgl. Neuner, 1990). Bernd Kielhöfer listet unter verschiedenen Methoden zum Lernen, Behalten und Erinnern von Wörtern auch die so genannte Sortiermethode auf, denn sie „hat das Ziel, Kategorien und deren hierarchische Ordnung im Wortschatz nachzuweisen.“ (Kielhöfer 1990: 212). Eben so eine Übung findet sich im bald schon veralteten DaF-Klassiker „Wörter zur Wahl“ auf Seite 50 f. Darin sollen Satzanfänge wie „Geige und Klavier sind“, „Löwe und Maus sind“ oder „Banane und Apfel sind“ durch die übergeordneten Begriffe „Musikinstrumente“, „Tiere“ oder „Obst“¹ ergänzt werden.

* Alexandra Breugl, M.A., arbeitet seit 2002 als DaF-Lehrkraft. 2007 - 2008 war sie Lektorin für Deutsch an der Ramkhamhaeng Universität, Bangkok.

Die Übung basiert auf dem Aufstellen von Begriffshierarchien durch korrektes Zuordnen. Das Zusammenfügen von Ober- und Unterbegriffen ist mitunter eine logische Operation, die den Lernenden zwingt, Zusammenhänge zu bilden, in Zusammenhängen zu denken und – worin schließlich die entscheidende Weiterentwicklung von **Wörterall** besteht – diese dann zu versprachlichen. Wörterall ist eine Zuordnungsübung, bei der lexikalische und syntaktische Fähigkeiten geschickt verbunden und geübt werden können.²

Wörterall ist also eine flexible und zugleich unterhaltsame Methode, gerade wenn – spätestens als Vorbereitung auf die Klausur, also gegen Ende eines Schuljahres oder Sprachkurses – einigermaßen viel Wortschatz wiederholt und bestenfalls gefestigt werden soll. Aber auch, wenn sich für den Sprachunterricht folgende Fragen stellen:

1. Wie kann ich eine Reihe von neuen Wörtern auf einmal im Unterricht einführen?
2. Wie können die Wörter im Zusammenhang weiter gefestigt werden?
3. Wie kommen die Lernenden von der rezeptiven Kenntnis eines Wortes zur produktiven Anwendung?

2. Vorbereitung

Die Lehrkraft entscheidet sich für mehrere Wortgruppen und fertigt Kärtchen an – hierzu sollten die Oberbegriffe (mindestens in Schriftgröße 36) und die Unterbegriffe (mindestens in Schriftgröße 30) abgetippt, auf festem Papier ausgedruckt und ausgeschnitten werden. Je nachdem, wie viele Lerner an der Übung teilnehmen, müssen mehrere Sets von Kärtchen erstellt werden – es sollte ein Set für maximal drei Lerner vorhanden sein.

¹ Abgesehen davon, dass man streiten könnte, ob es nicht „Obstsorten“ heißen müsste, sind Beispiele wie „Eiche und Tanne sind Bäume“, „Smaragd und Rubin sind Edelsteine“, „Ring und Brosche sind Schmuck“ oder „Mechaniker und Schlosser sind Handwerker“ für Lernende der Grundstufe zu speziell.

² Ich habe mit dieser Methode in verschiedenen Unterrichtssituationen sowohl in Deutschland als auch in Thailand erfolgreich gearbeitet, zuletzt in einem intensiven Sprachkurs am Auswärtigen Amt in Bangkok (Ministry of Foreign Affairs). Dort habe ich einen Diplomaten und seine Assistentin unterrichtet. Mit Wörterall habe ich nicht nur die Wochentage, Monate und Jahreszeiten schnell und durch kleine Beispielsätze (Wann haben Sie Geburtstag? – Im April.) nachhaltig vermittelt, sondern auch Verben der Pflichterfüllung und Verben der Freizeitgestaltung bis hin zu den entsprechenden Partizipien der Vergangenheit, um den Perfekt üben zu können. Sie sagten mir, es hätte ihnen Spaß gemacht und ich bin überzeugt, sie haben sich die Verben besser eingeprägt, als wenn wir sie nur in einem Text gelesen hätten.

2.1 Die Oberbegriffe

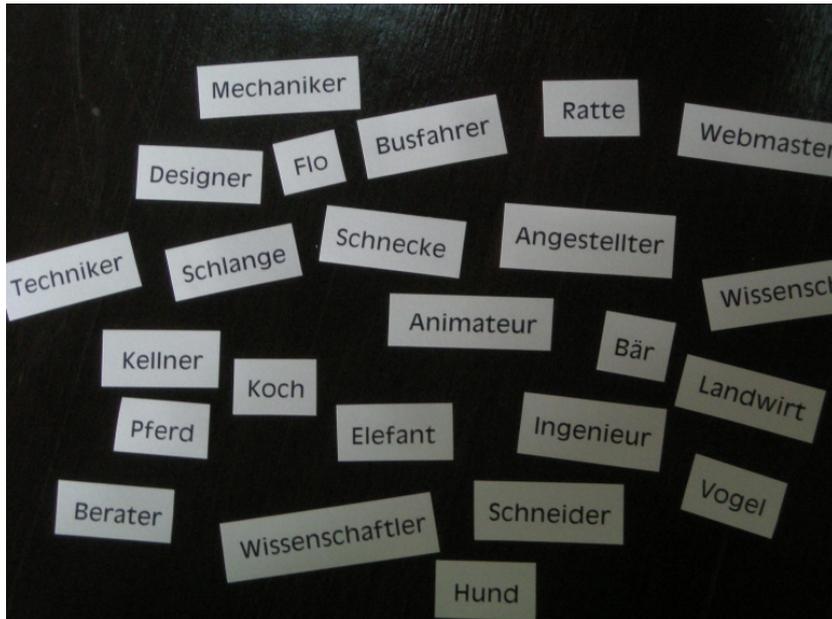
Die Oberbegriffe entstammen universellen Erfahrungsbereichen, zum Beispiel



können aber auch innerhalb eines Themas – zum Beispiel ‚Wohnen‘ – die Einzelbereiche „Möbelstücke“ und „Haushaltsgeräte“ aufzeigen. Jeder Sprachkurs kommt einmal zu dem Punkt, wo sich einige Vokabeln unter „Kleidungsstücke“ gruppieren lassen oder wo es sich anbietet, einmal die einzelnen Bezeichnungen der „Familienmitglieder“ miteinander zu versammeln. Auch die „Tageszeiten“, „Wochentage“, „Monate“ und „Jahreszeiten“ können gleichzeitig wiederholt und evtl. noch erweitert werden. Aber das sind nur Beispiele für die Grundstufe, weitere Wortfelder für fortgeschrittene Lerner funktionieren mit derselben Methode.

2.2 Die Unterbegriffe

Bei der Auswahl der Unterbegriffe sollte die Lehrkraft Vorwissen und Interessen, vor allem aber die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Jeder Begriff bedarf der Abwägung, ob er tatsächlich zum Gebrauchswortschatz gehört oder zugunsten eines öfter gebräuchlichen Begriffs vernachlässigt werden kann. Folgende Auswahl zu Tieren und Berufen ist dementsprechend exemplarisch zu verstehen:



Noch eine Anmerkung zum Genus: Übergeordnete Begriffe stehen hier im Plural, weil sie eine Mehrzahl von untergeordneten Begriffen repräsentieren. Bei der nächsten Lernstufe, dem Sätze-Bilden, muss allerdings genau zwischen Singular und Plural unterschieden werden.

2.3 Modelldialoge

Getreu dem Grundsatz, den Wortschatz zunächst in Sätzen, dann aber in Text einzubinden, darf diese für den Lernerfolg interessante Stufe nicht fehlen. Ein Modelldialog, anhand dem die Lerner selbst dialogisch üben können, ist in Kapitel 3.3. bereitgestellt. Der Lehrende sollte den Modelldialog vorbereitend an die gewünschten Wortgruppen anpassen und eine (von deutschen Muttersprachlern gesprochene) Tonaufnahme anfertigen. Außerdem sollte ebenfalls der Lückendialog an die gewünschten Wortgruppen angepasst, abgetippt und für alle Lernenden vervielfältigt werden.

3. Einsatz im Unterricht

3.1 Zuordnen

Der Lehrende teilt die Lernenden in maximal Dreier-Gruppen ein. Jede Gruppe erhält ein Set von zwei bis fünf Oberbegriffen mit den dazugehörigen vermischten Unterbegriffen (wie auf dem Foto oben).

In nicht mehr als fünf Minuten sollten die Lernenden geschafft haben, die vermischten Unterbegriffe zu erkennen und jeweils ihrem übergeordneten Bereich zuzuordnen.³

³ Je nachdem, ob die Lernenden im Umgang mit Wörterbüchern vertraut sind, kann ausgewählter nicht bekannter Wortschatz untergemischt sein, den sie in dieser Zeit selbstständig nachschlagen sollen.

Ein vorläufiges Ergebnis sieht dann so aus:



3.2 Sätze bilden

Anhand der korrekt zugeordneten Kärtchen können nun Sätze gebildet werden. Der Lehrende beginnt, indem er die erste Gruppe auffordert:

Lehrender: - <i>Nennen Sie/Nenn mir einen Beruf!</i>	Lernender: - <i>Busfahrer ist ein Beruf.</i>
---	---

Es ist genau darauf zu achten, dass die Lernenden nicht nur mit *Busfahrer* antworten – ansonsten muss der Antwortsatz gegebenenfalls deutlich, nötigenfalls schriftlich vorgegeben werden. Der Lehrende bestätigt dann laut: *Richtig, Busfahrer [zum Beispiel] ist ein Beruf.* (Oder er weist eine falsche Antwort verneinend zurück: *Nein, Schlange ist kein Beruf.* und fordert die Gruppe erneut auf, einen Beruf zu nennen.)

War die Antwort richtig, legt der Lehrende das Kärtchen *Busfahrer* für alle Lernenden sichtbar (am besten auf einem Visualizer) zu dem Oberbegriff **Beruf**.

Auf diese Weise sollte jede Gruppe einmal angesprochen worden sein, ehe eine neue Fragerunde beginnt, in der mehrere Berufe zusammengenommen werden.

Lehrkraft: - <i>Nennen Sie/Nenn mir zwei/drei Berufe!</i>	Lernender: - <i>Busfahrer und Koch sind Berufe.</i>
--	--

Dabei werden die Berufe noch einmal wiederholt – und der Lehrende kann zu der abschließenden Beobachtung *Jetzt kennen wir schon viele Berufe!* gelangen.

Nachdem alle Unterbegriffe auf dem Visualizer durch die Lehrkraft richtig zugeordnet sind, haben die Lernenden Gelegenheit, die ihnen neuen Vokabeln schriftlich zu fixieren.

3.3 Dialogisches Üben

Der jeweils in Ober- und Unterbegriffe geordnete Wortschatz wird nun Modelldialoge eingebunden. Auf dieser Stufe wird die für den Lerneffekt notwendige Vertiefung der Begriffe erreicht, weil jetzt die lexikalische und die syntaktische Ebene miteinander verbunden und mündlich geübt werden.

Der Lehrende teilt die Lernenden in Paare ein und verteilt allen Lernenden eine Kopie des Lückendialogs. Dann lässt sie in allgemeiner Aufmerksamkeit den Modelldialog als Tonaufnahme abspielen. Nach eigenem Ermessen ein zweites Mal – bevor die Lernenden aufgefordert werden, den Lückendialog mit den neuen Vokabeln nachzuspielen. Dabei nimmt jeder Partner abwechselnd die Rolle von □ und ○ ein.

Modelldialog zum Anhören

- Busfahrer ist ein Beruf.
- Ist Schneider auch ein Beruf?
- Ja, Schneider ist auch ein Beruf. Busfahrer und Schneider sind Berufe.
- Ist Techniker auch ein Beruf?
- Ja, Techniker ist auch ein Beruf. Genau wie Busfahrer und Schneider.
- Ist Katze auch ein Beruf?
- Nein, Katze ist kein Beruf. Weißt du denn nicht, dass Katze ein Tier ist?
- Doch, natürlich weiß ich, dass Katze ein Tier ist.
- Na siehst du!

Lückendialog

- _____ [1] ist ein Beruf.
- Ist _____ [2] auch ein Beruf?
- Ja, _____ [2] ist auch ein Beruf. _____ [1] und _____ [2] sind Berufe.
- Ist _____ [3] auch ein Beruf?
- Ja, _____ [3] ist auch ein Beruf. Genau wie _____ [1] und _____ [2].
- Ist _____ [4] auch ein Beruf?
- Nein, _____ [4] ist kein Beruf. Weißt du denn nicht, dass _____ [4] ein Tier ist?
- Doch, natürlich weiß ich, dass _____ [4] ein Tier ist.
- Na siehst du!

4. Zusammenfassung

In der Praxis erwiesen und durch die Forschung gestützt haben sich Zuordnungsübungen bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Wörterall vertieft die aufgestellten Zuordnungen durch Einbindung in einfache Satzstrukturen. Durch konkrete Übungsanweisungen für den Lehrenden anhand von beispielhaften Wortgruppen und Modelldialogen stellt sich Wörterall als hilfreiche und vielseitige Methode für einen kommunikativen Sprachunterricht dar. Denn genau darauf soll verstärkt Wert gelegt werden: Dass der Wortschatz durch Versprachlichen, durch aktives Einsetzen in selbst

gesprochenen Patterns den Lernenden eine Vielzahl von Sätzen bereitstellt und somit neben Wortschatzkenntnis ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit nachhaltig verbessert.

Literaturverzeichnis

- Ferenbach, Magda/Schüßler, Ingrid (1986): *Wörter zur Wahl. Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Holtwisch, Herbert (1990): Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe I. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 2/1990, 175 - 180.
- Kielhöfer, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 4/1994, 211 - 220.
- Neuner, Gerhard (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten: Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht - neu zu entdecken. In: *Fremdsprache Deutsch*, 3/1990, 4 - 11.

Deutschlandbild in Lehrwerken: Empirische Erhebung zu landeskundlichen Hinweisen in den Lehrwerken *Themen I, II* und *Zertifikatsband*. Wissens- und Kenntnisstand, Vermittlung und Erfolg

Abstract

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Erhebung dargestellt, die bei Deutschlernenden am Goethe-Institut und an der Mahidol University International College durchgeführt wurde. Dabei haben die befragten Deutschlernenden Fragen beantwortet, die sich nach den landeskundlichen Hinweisen in den Lehrerhandbüchern zu Themen I, II und III richteten. Das Ziel der Erhebung war es, Wissensbestände und Kenntnisdefizite zur deutschen Landeskunde festzustellen, wie sie in den erwähnten Lehrwerken dargestellt wird. Aus den gesamten Ergebnissen der Erhebung sollen sich Überlegungen und Entscheidungen für eine zukünftige Vermittlung von landeskundlichen Themen im Deutschunterricht ableiten lassen.

1. Einleitung

Warum überhaupt nach landeskundlichen Kenntnissen fragen? Reicht es nicht, wenn Lernenden, die Deutsch im Studium oder am Goethe-Institut, die Grundregeln der Grammatik, ein angemessener Wortschatz und eine gute Aussprache vermittelt werden? Warum soll man sich als Lehrender mit einer eingehenden Vermittlung von Landeskunde abmühen? Reicht es nicht, wenn die Lernenden in Deutschland erfahren und lernen, was sie wissen müssen?

Bedeutet Landeskunde nur abrufbares Wissen über Staat, Gesellschaft, Bildungs- und Gesundheitssystem? Oder auch ein Verständnis der Alltagskultur und ihrer Symbole? Daraus würde folgen, dass „(die) Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht (...) nicht nur dargestellt (werden), sondern ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur (in diesem Fall: Deutschland) und für die Lernenden (in diesem Fall: thailändische Deutschlernende) und auch verstanden werden.“ (Weimann/Hosch 1993: 515)

Zunächst eine Antwort auf die nahe liegendste Frage: Wer studiert Deutsch in Thailand? Das sind Studenten an Universitäten, die im Hauptfach oder im Nebenfach Deutsch studieren. Manche Studenten bereiten sich auf ein Studium und/oder Stipendium in

* Asst. Prof. Phanda Tamura und Suttichon Bhothirungsi sind Deutschdozentinnen an der Thammasat Universität in Bangkok. Barbara Ekamp ist z.Z. Lektorin am Mahidol University International College (MUIC).

Deutschland vor. Andere wiederum sind bei einem deutschen Unternehmen beschäftigt und müssen/möchten Deutsch zur Verbesserung der Karrierechancen lernen. Eine große Gruppe in Thailand bilden zumeist Thailänderinnen, die ihren deutschsprachigen Partnern in deren Heimatland folgen. Das ist eine sehr heterogene Gruppe mit sehr unterschiedlichem Bildungsstand, Erfahrungshorizonten und Motivationen. In Thailand befindet man sich weit entfernt vom Zielland. Sprachunterricht und auch – wenn er unterrichtet wird – Landeskundeunterricht finden nur als Sprach- und Landeskundeunterricht im Ausland statt.

Eine Problematik der Untersuchung soll vorweggenommen werden: Die Verfasserinnen haben sich nur auf die Landeskundehinweise in den Lehrerhandbüchern zu den Lehrwerken *Themen I, II* und *Zertifikatsband* konzentriert. Nun sind einige Hinweise inzwischen überholt (z.B. Ladenschlussgesetz). Über die Interpretation mancher Phänomene (z.B. die Gründe für das frühe Verlassen des Elternhauses) lässt sich streiten. Zudem waren manche Lernende entweder zum Leben oder zum Studium in Deutschland, manche wiederum haben deutsche Freunde oder Partner und von daher eigene, von den landeskundlichen Hinweisen besonders bezüglich den sozialen oder kulturellen Aspekten abweichende Erfahrungen bzw. gelangen zu anderen Einschätzungen.

2. Forschungsvorhaben

2.1 Zielsetzung der Umfrage

Um die vorhandenen Kenntnisse zum landeskundlichen Wissen in einer bestimmten Zielgruppe systematisch zu erfassen, schien das Instrumentarium eines Fragebogens angemessen. Es wurden nur Fragen aufgenommen, die sich auf landeskundliche Hinweise in den Lehrerhandbüchern die Lehrwerke *Themen I, II* und *Zertifikatsband* beziehen.

Das Ziel der Erhebung war es, Wissensbestände und Kenntnisdefizite zur deutschen Landeskunde, wie sie in den erwähnten Lehrwerken dargestellt wurden, festzustellen. Dazu bezog sich die Erhebung auf zwei unterschiedliche Zielgruppen: Deutschlehrende und Deutschlernende. Beide Gruppen erhielten den gleichen Fragebogen. Zusätzliche Fragen zur Lernerbiografie sollten ein Gesamtbild der ausgewählten Zielgruppe ergeben und auf die Frage Antwort geben, ob ein Auslandsaufenthalt das landeskundliche Wissen vertieft oder ob die landeskundlichen Hinweise in den Lehrwerken allein reichen, um verstanden und erinnert zu werden. Für die Deutschlehrenden wurden zusätzlich Fragen zur Methode und zum Einsatz landeskundlicher Hinweise in der Unterrichtsgestaltung erhoben. Aus den gesamten Ergebnissen der Erhebung sollen sich Überlegungen und Entscheidungen für eine zukünftige Vermittlung von landeskundlichen Themen im Sprachunterricht ableiten lassen.

2.2 Zielgruppe

Eine Eingrenzung der Zielgruppe war schon durch die Auswahl der Lehrwerke gegeben. Die erwähnten Lehrwerke werden am Goethe Institut in den Kursen A1, A2 und B1 und am Mahidol University International College (MUIC) im Rahmen der Fremdsprachenausbildung bis zum Ablegen der ZD-Prüfung benutzt. Ein weiterer Vorteil bei der Auswahl der Zielgruppe der Lernenden ist der Aspekt der Freiwilligkeit: sowohl beim Goethe Institut als auch am MUIC erfolgt die Anmeldung zu den Kursen freiwillig. Man kann also

davon ausgehen, dass – wenn auch nur im begrenzten Maße – ein gewisses Interesse an Deutschland und an der deutschen Sprache besteht.

Beide Untersuchungsgruppen stehen also keineswegs repräsentativ für die Millionen von Deutschlehrenden und Deutschlernenden in aller Welt, bieten jedoch – nicht zuletzt durch eine gewisse Homogenität – einen Einblick in den Wissens- und Kenntnisstand landeskundlicher Aspekte.

2.3 Darstellung der Umfrage

Die Fragebögen zu den landeskundlichen Hinweisen in den erwähnten drei Bänden des Lehrwerkes *Themen* wurde wie folgt gestaltet:

Die expliziten landeskundlichen Hinweise in den jeweiligen Lehrerhandbüchern wurden chronologisch zu Fragen mit jeweils vier multiplechoice Antworten umformuliert. Intern (und für die Probanden weder sichtbar noch auf Grund der chronologischen Anordnung erkennbar) wurden von den Verfasserinnen die Fragen in Wissens-, Sozial- und Kulturfragen gegliedert. Als **Wissensfragen** bezeichnen die Verfasserinnen der Studie Fragen, die sich auf abrufbares Wissen zur Verfassung, Wirtschaft, politischen Situation, Geographie u.a. beziehen. Als **soziale Fragen** werden solche Fragen bezeichnet, die das soziale Verhalten im Alltag, Kommunikationsfähigkeit und den sozialen Umgang mit Deutschen wie z.B. Siezen/Duzen, oder Bezahlen im Restaurant beschreiben. **Kulturelle Fragen** stellen problematische Aspekte in den landeskundlichen Hinweisen dar. Sie beziehen sich auf Überlegungen zur gesellschaftlichen Entwicklung, wie zum Beispiel zum Verhältnis der Geschlechter. Ihre Einschätzung und Deutung ist in einer bestimmten ideologischen oder gesellschaftlichen Grundhaltung fundiert.

Um ein hohes Maß an Verständlichkeit der Fragen zu erreichen, konzentrierten sich die Verfasserinnen auf den in den jeweiligen Lektionen verwendeten Wortschatz. Parallel zum Schwierigkeitsgrad der Lehrwerke, die vom Anfänger-Niveau bis zum ZD-Niveau fortschreiten, wachsen der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Fragen.

2.4 Durchführung der Umfrage

Die Umfrage wurde innerhalb einer Woche am Goethe Institut in Bangkok und am MUIC in Bangkok durchgeführt. Fragebögen für den Band *Themen I* wurden an Studenten ausgegeben, die diesen ersten Band beendet hatten und am Goethe Institut und am MUIC mit dem Band *Themen II* Deutsch lernen. Fragebögen für den Band *Themen II* wurden an Studenten am Goethe Institut und am MUIC gegeben, die in den B1-Kursen Deutsch lernen. Fragebögen für den Band *Themen Zertifikatsband* wurden nur an Studenten am Goethe Institut verteilt, die in den B2- und C1-Kursen Deutsch lernen. Die Fragebögen wurden während des Unterrichts verteilt.

Die Fragebögen für die thailändischen Deutschlehrenden richteten sich nach den Büchern *Themen I, II* oder *Zertifikatsband*, die von ihnen unterrichtet wurden. Ein Rücklauf erfolgte von allen Beteiligten an beiden Institutionen. Da am MUIC nur muttersprachliche Lehrer unterrichten, musste dort auf eine Befragung der Lehrenden verzichtet werden.

Bei den Lernenden haben 142 Probanden an der Erhebung zum Band *Themen I* teilgenommen. Insgesamt 10 Lehrende haben die Fragebögen zum Band *Themen I* ausgefüllt. Beim Band *Themen II* lagen die Zahlen bei 49 Lernenden und 6 Lehrenden. Beim Band *Themen Zertifikatsband* gab es 47 Probanden in der Gruppe der Lernenden und 2 in der Gruppe der Lehrenden.

2.5 Die Kontrollgruppenuntersuchung

Die empirisch gewonnenen Aussagen zum Kenntnisstand der untersuchten Zielgruppen im Hinblick auf die ausgewählten Fragen zur Landeskunde sollten mit Ergebnissen einer selbständigen Erhebung bei Lernenden mit anderen Lehrwerken oder mit Ergebnissen einer selbständigen Erhebung bei muttersprachlichen Deutschlehrenden verglichen werden. Aus folgenden Gründen ist eine Kontrollgruppenuntersuchung in Thailand nicht möglich gewesen:

- a. Da die Lehrwerke *Themen I, II* und *Zertifikatsband* in Thailand am häufigsten eingesetzt werden, gibt es keine zahlenmäßig angemessene Vergleichsgruppe fremdsprachlicher Lerner, die mit anderen Lehrwerken arbeiten.
- b. Eine muttersprachliche Kontrollgruppe lässt sich im Ausland in angemessener Zahl nicht finden. Muttersprachliche Lehrer in Thailand, die sich als Kontrollgruppe für die untersuchte Zielgruppe der thailändischen Deutschlehrer anbieten würden, haben – wie ihre thailändischen Kollegen – mit *Themen I, II* und *Zertifikatsband* gearbeitet und verfügen daher über den gleichen Kenntnisstand bezüglich der in diesen Lehrwerken angebotenen landeskundlichen Hinweise.

2.6 Auswertung der Erhebung

2.6.1 Themen I

In *Themen I* werden Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt. Insgesamt 10 Lektionen behandeln die Bereiche Vorstellen in Deutschland, Essen und Trinken, Gesundheit, Alltag in der Stadt und Hinweise auf die DACH-Länder. Grundlegende Grammatik von Akkusativ, Dativ, Wechselpräpositionen, Perfekt und Präteritum wird gelehrt.

Insgesamt haben 152 Probanden den Fragebogen zum Band I des Lehrwerkes *Themen* ausgefüllt: 10 thailändische Deutschlehrer und 142 thailändische Deutschlernende. Zum Band I von *Themen* gehören insgesamt 32 landeskundliche Hinweise, aus denen 35 Fragen formuliert wurden.

2.6.1.1 Die Lernenden

Aus einer Gesamtgruppe von 142 Befragten hat niemand alle 34 Fragen richtig beantwortet. Durchschnittlich wurden 12 Fragen pro Proband richtig beantwortet. In der Gruppe 5-10 richtige Antwort sind 40 Studenten, in der nächsten Gruppe von 11 bis 15 Punkten sind 77 Befragte zu finden. In der Topgruppe 16-20 Punkte gibt es 25 Studenten

Vergleicht man die erreichten Punkte mit der Dauer eines Aufenthalts in Deutschland, ergibt sich kein einheitliches Bild: die Spitze mit 20 Punkten war 3 Monate bzw. 1 Jahr in Deutschland. Insgesamt ist das Bild uneinheitlich: das Ergebnis sowohl auf dem oberen als

auch auf dem unteren Spektrum der Ergebnisse lässt sich keinem Auslandsaufenthalt oder dem Fehlen desselben zuordnen.

Auch eine eingehende Analyse der Antworten auf die Frage „Wo lernen Sie Deutsch?“ ergibt kein einheitliches Bild. Von den 11 Lernenden in der Topgruppe studieren nur 3 an der Universität, die restlichen 8 ausschließlich am Goethe Institut.

Bei den insgesamt 17 **Wissensfragen** sieht das Ergebnis nicht sehr zufriedenstellend aus. Die höchste Punktzahl liegt bei 9 und 8 Punkten. Sie wurde von 6 bzw. 9 Befragten erreicht. Durchschnittlich wurden 5 Fragen von 17 richtig gelöst.

Zu den 8 **sozialen Fragen** in **Themen I** gehört unter anderem folgende Frage: Nr. 2. „Wie meldet man sich am Telefon?“ Die höchste Punktzahl von 7 Punkten wurde von 3 Lernenden erreicht. Im Durchschnitt wurden 4,5 von 8 Fragen richtig beantwortet.

In der letzten Kategorie, den **kulturbezogenen Fragen**, gibt es insgesamt 9 Fragen. Die höchste Punktzahl mit 6 richtigen Antworten haben insgesamt 6 Befragte erreicht. Auf der unteren Skala 0-3 Punkte gibt es 96 Lernende; 5 haben keine Frage richtig beantwortet

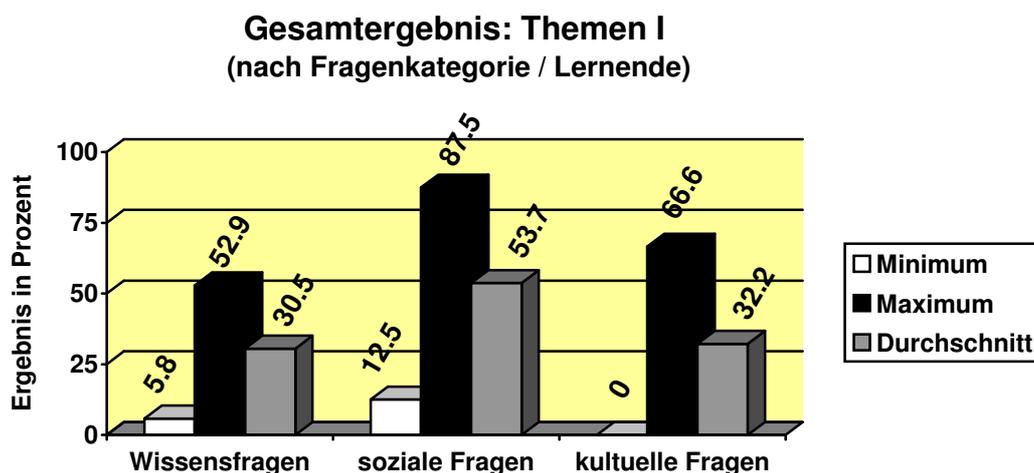


Tabelle 1: Gesamtergebnis: Themen I (nach Fragenkategorie/Lernende)

2.6.1.2 Die Lehrenden

Bei den Lehrenden hingegen sieht das Ergebnis ganz anders aus. Im Durchschnitt haben sie 23,7 Fragen von 34 richtig beantwortet. Das macht fast 68% (67,71%). 5 Probanden verbrachten 6 Monate in Deutschland, die anderen 5 zwischen 1 und 3 Jahren. Dieser Auslandsaufenthalt spiegelt sich nicht in den richtigen/falschen Antworten wider.

Die Ergebnisse der einzelnen Rubriken zeigen ebenfalls eine von den Lernenden unterschiedliche Tendenz. Die **Wissensfragen**, die in **Themen I** stellten offensichtlich keine großen Probleme dar: eine maximale Punktzahl von 13 richtigen Antworten haben 2 Befragte erreicht. Die Hälfte aller Befragten (5 Lehrende) hatte 11 Antworten richtig.

Alle 8 **sozialen Fragen** wurden von 2 Befragten richtig beantwortet. Weitere 3 Befragte haben 7 und die restlichen 5 Lehrenden 6 Fragen richtig gelöst.

Die **Kulturfragen** brachten ein etwas uneinheitliches Ergebnis: die höchste Punktzahl von 9 richtigen Antworten wurde nur einmal erreicht. Die Mehrheit von 7 hatte 6 richtige Antworten angekreuzt. 5 richtige Antworten wurden von 2 Befragten erreicht. Es ist nicht klar, ob die Lehrenden andere Antworten aus ihrer eigenen Erfahrung gaben oder aus Unkenntnis der landeskundlichen Hinweise.

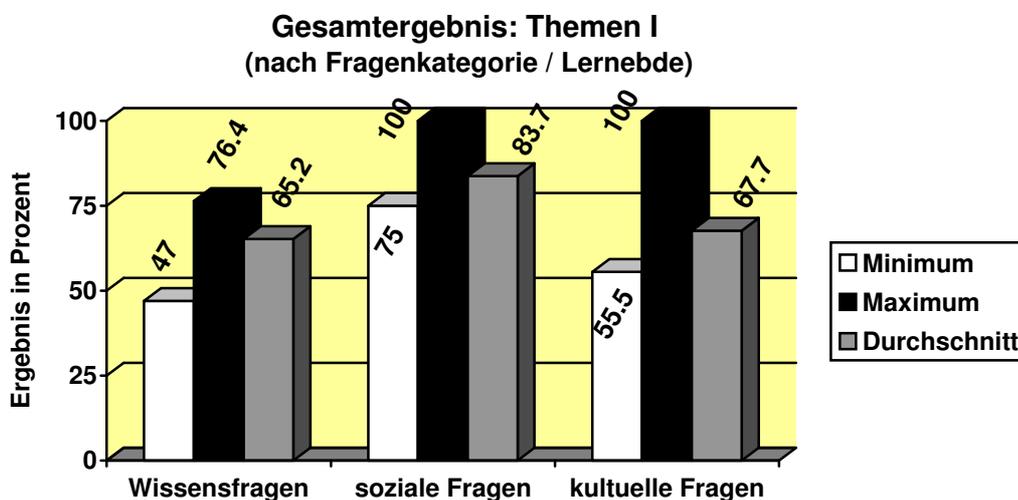


Tabelle 2: Gesamtergebnis: Themen I (nach Fragenkategorie/Lernende)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Wissen der Lehrenden im Bereich Landeskunde profund ist, unabhängig von der Dauer ihres Deutschlandaufenthaltes. Auch der Studienort – thailändische oder deutsche Universität – spielt offensichtlich keine Rolle: Nur 2 Probanden haben in Deutschland studiert, einer hat die niedrigste Punktzahl von 20 Punkten und der andere die höchste Punktzahl von 27 Punkten erreicht.

2.6.2 Themen II

Der Band **Themen II** ist in 10 Lektionen gegliedert und baut auf den Grundkenntnissen auf, die im **Themen** Band I vermittelt werden. Behandelt werden die folgenden landeskundlichen Bereiche: Aussehen und Persönlichkeit, Schule, Ausbildung, Beruf, Unterhaltung und Fernsehen, Industrie, Arbeit, Wirtschaft, Familie und persönliche Beziehungen, Natur und Umwelt, Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland, Nachrichten, Politik und Geschichte, Alte Menschen und Bücher lesen. Diese Informationen werden meist in Lesetexten vermittelt, wobei die Lernenden verschiedene Lesestrategien anwenden können. Bemerkenswert ist, dass dabei oft neue grammatische Themen eingeführt werden. Darüber hinaus werden die Lernenden oft aufgefordert, Vergleiche zwischen Deutschland und ihrem Heimatland anzustellen.

Zum Band II des Lehrwerkes **Themen** haben insgesamt 55 Probanden den Fragebogen ausgefüllt, 6 thailändische Deutschlehrende und 49 thailändische Deutschlernende. Insgesamt gehören zum Band II von **Themen** 37 landeskundliche Hinweise, aus denen 58 Fragen formuliert wurden.

2.6.2.1 Die Lernenden

Von den 49 Probanden hat niemand alle 58 Fragen richtig beantwortet. Es wurde eine Maximalpunktzahl von 37 erreicht. Das entspricht 63,79%. Insgesamt haben nur 2 von 49 Probanden mehr als die Hälfte aller Fragen richtig beantwortet. Die meisten haben weniger als 50% aller Fragen richtig gelöst. Von den beiden einzigen Probanden, die mehr als 50% aller richtigen Antworten erreicht haben, hat einer 3 Monate in Deutschland verbracht, während der andere nie in Deutschland gewesen ist. Daraus würde folgen, dass der Deutschlandaufenthalt nicht relevant ist. Auch die Ausbildungsorte spielen insofern keine signifikante Rolle, als beide zwar Deutsch am Goethe Institut lernen, der eine von ihnen aber hauptsächlich an einer Universität.

Von den 36 **Wissensfragen** wurden höchstens 26 richtig beantwortet. Das entspricht 72,22%. Insgesamt haben 5 von 49 Probanden mehr als die Hälfte aller Wissensfragen richtig beantwortet. 40 von 49 Probanden haben zwischen 25 und 50% der Fragen richtig gelöst, während 4 von 49 Probanden unter der 25-Prozent-Grenze liegen.

Das Ergebnis bei den **sozialen Fragen** sieht insofern besser aus, als einer der Probanden 7 aus 8 sozialen Fragen richtig beantwortet hat. Darüber hinaus haben 7 von 49 Probanden zwischen 50 - 75% der Fragen richtig gelöst. Insgesamt haben 41 von 49 Probanden weniger als die Hälfte aller sozialen Fragen richtig beantwortet. Die Probanden haben bei den sozialen Fragen besser als bei den Wissensfragen abgeschnitten.

Am schlechtesten haben die Probanden bei den **kulturellen Fragen** abgeschnitten. Nur 3 von 49 Probanden haben mehr als die Hälfte der 14 kulturellen Fragen richtig beantwortet. Zwischen 25 - 50% aller kulturellen Fragen haben 27 von 49 Probanden richtig erreicht. 19 von 49 Probanden haben weniger als ein Viertel der kulturellen Fragen richtig beantwortet.

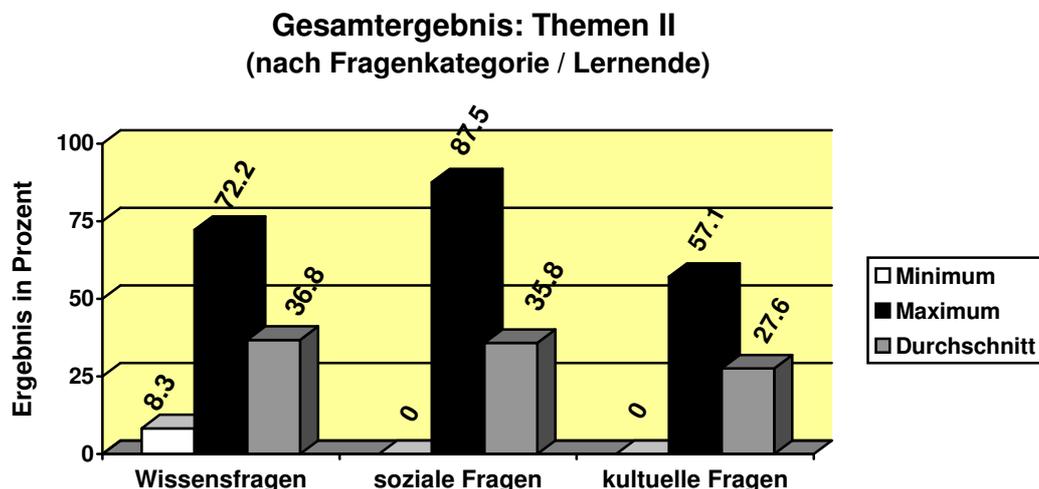


Tabelle 3: Gesamtergebnis: Themen II (nach Fragenkategorie/Lernende)

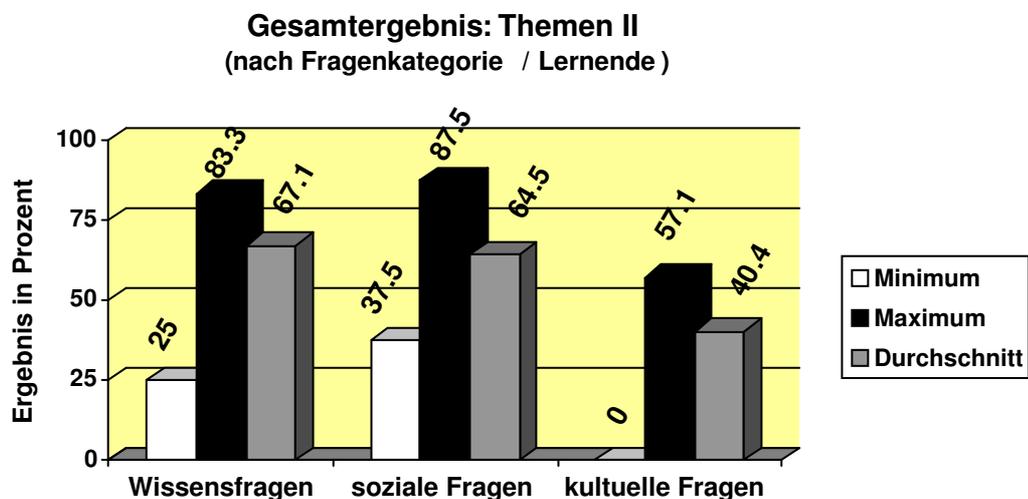
2.6.2.2 Die Lehrenden

Von den 6 Probanden hat keiner alle 58 Fragen richtig beantwortet. Die höchste Punktzahl von 42 Punkten wurde erreicht. Insgesamt haben alle bis auf einen Probanden mehr als die Hälfte aller Fragen richtig beantwortet. Der durchschnittliche Prozentsatz liegt bei 67,23%.

Von den 36 *Wissensfragen* wurden höchstens 30 richtig beantwortet. Das entspricht 83,33%. Insgesamt haben 2 von 6 Probanden mehr als drei Viertel aller Wissensfragen richtig beantwortet. 3 von 6 Probanden haben zwischen 50 - 75% der Fragen richtig gelöst, während einer von 6 Probanden genau ein Viertel der Wissensfragen richtig beantwortet hat.

Das Ergebnis bei den *sozialen Fragen* sieht insofern besser aus, als einer von den Probanden 7 aus 8 sozialen Fragen richtig beantwortet hat. Darüber hinaus hat die Hälfte der Probanden zwischen 50 - 75% der Fragen richtig gelöst. Insgesamt hat niemand weniger als ein Drittel aller sozialen Fragen richtig beantwortet. Die Probanden haben folglich bei den sozialen Fragen besser als bei den Wissensfragen abgeschnitten.

Am schlechtesten haben die Probanden bei den *kulturellen Fragen* abgeschnitten. Nur ein Proband hat mehr als die Hälfte der 14 kulturellen Fragen richtig beantwortet. Er erzielte auch die höchste Punktzahl. Diese lag allerdings nur bei 8 Punkten. Das entspricht 57,14%. Zwischen 25 -50% aller kulturellen Fragen haben 4 von 6 Probanden richtig gelöst. Tabelle 4:



Gesamtergebnis: Themen II (nach Fragenkategorie/Lernende)

Vergleicht man das Ergebnis der Erhebungen bei den Lernenden und Lehrenden, fällt auf, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden bei den kulturellen Fragen am schlechtesten abgeschnitten haben. Beide Gruppen haben knapp die Hälfte der kulturellen Fragen richtig beantwortet. Darüber hinaus lassen sich bei beiden Gruppen bessere Ergebnisse bei den sozialen Fragen als bei den Wissensfragen feststellen. Insgesamt kann man sagen, dass die Lehrenden bereits gutes landeskundliches Wissen über Bereiche besitzen, die in *Themen II* behandelt werden.

2.6.3 Themen Zertifikatsband

Der dritte Band, *Themen Zertifikatsband*, zielt auf das erste Zertifikat der deutschen Sprache. Der Band ist in 10 Lektionen gegliedert vorwiegend mit Themen des sozialen Umgangs wie z.B. Kennen lernen, Freizeit und Fitness, Tägliches Leben, Ausbildung und Beruf, Zwischenmenschliche Beziehungen, Konsum, neue Medien und Reise sowie Mobilität. Im Vergleich zu *Themen II* dienen die landeskundlichen Hinweise im *Themen neu* nicht als Ausgangspunkt zur Grammatikeinführung im Kursbuch.

Aus den 24 Hinweisen wurden 36 Fragen formuliert. 23 davon sind Wissensfragen, während die Zahl der sozialen und kulturellen Fragen 4 und 9 beträgt. Insgesamt 49 Probanden haben den Fragebogen ausgefüllt. Davon waren 47 thailändische Deutschlernende und 2 thailändische Deutschlehrende.

2.6.3.1 Die Lernenden

Aus einer Gesamtgruppe von 47 Probanden hat niemand alle 36 Fragen richtig beantwortet. Die höchste Punktzahl von 24 hat nur ein Proband erreicht. Die niedrigste Punktzahl ist 4. Der Durchschnitt der richtigen Antworten beträgt 35,5%.

Vergleicht man die erreichten Punkte mit der Dauer des Aufenthalts in Deutschland, ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Die 4 Probanden, die die Punktzahlen von 24, 22 und 20 von 36 Fragen erreichten, waren weniger als 2 Monate in Deutschland, während 5 Probanden, die schon 1 Jahr in Deutschland waren, Punktzahlen von 14 - 18 erreichten. Die niedrigsten Punktzahlen von 4 bzw. 7 erreichten die Probanden, die mehr als 3 bzw. 1 Jahr Aufenthalt in Deutschland hatten.

Von den 23 *Wissensfragen* wurden höchstens 14 richtig beantwortet. Die niedrigste Punktzahl ist 4. Im Durchschnitt wurden 37,8% der Fragen richtig beantwortet.

Bei den 4 *sozialen Fragen* war der niedrigste Punkt 0. Im Durchschnitt wurden 51% der Fragen richtig beantwortet.

47,6% der 9 *kulturellen Fragen* wurden richtig beantwortet. Die höchste erreichte Punktzahl ist 7 und die niedrigste 0. Auf die Frage Nr. 17.: „Was ist bei einer richtigen Party nicht üblich?“ kamen 72,34% der Befragten nicht auf die Antwort: warmes Essen. Vermutlich bedingt durch Kulturunterschiede konnten auch 72,34% der Befragten auf die Frage Nr. 23.: „Welche Rolle spielt heutzutage der Lehrer im Unterricht?“ die richtige Antwort nicht finden.

**Gesamtergebnis: Themen ZD
(nach Fragenkategorie / Lernende)**

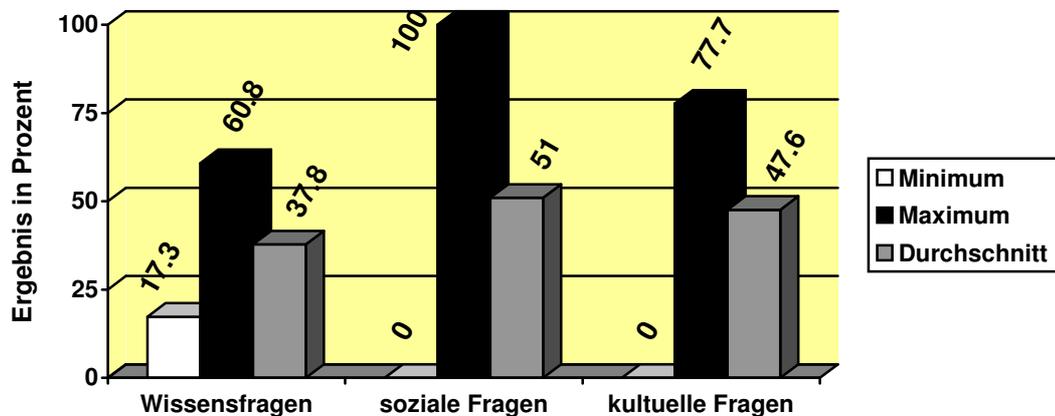


Tabelle 5: Gesamtergebnis: Themen ZD (nach Fragenkategorie)

Ein Gesamtdurchschnitt der Richtigkeit von 35,5% ist relativ wenig nach 3 Jahren Deutschunterricht. Bemerkenswert ist auch, dass der Aufenthalt in Deutschland wenig Einfluss auf den Erwerb des landeskundlichen Wissens der Lerner hat.

2.6.3.2 Die Lehrenden

Von den 2 befragten Lehrenden hat keiner alle 36 Fragen richtig beantwortet. Im Durchschnitt haben die beiden 56,9% erreicht. Am besten abgeschnitten haben sie bei den sozialen Fragen mit 87,5%.

**Gesamtergebnis: Themen ZD
(nach Fragenkategorie /Lernende)**

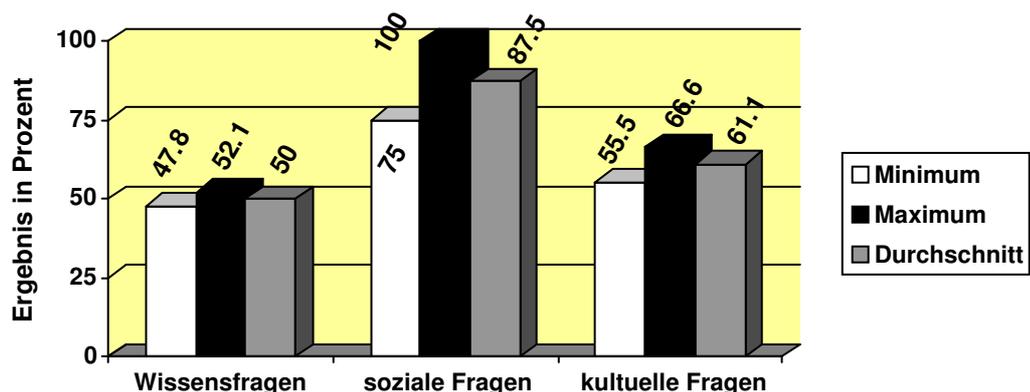


Tabelle 6: Gesamtergebnis: Themen ZD (nach Fragenkategorie)

Vergleicht man das Ergebnis der Erhebungen bei den Lernenden und Lehrenden, fällt auf, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden bei den sozialen Fragen am besten abgeschnitten haben. Die beiden Gruppen erreichten eine höhere Punktzahl bei den kulturellen Fragen als bei den Wissensfragen.

2.7 Thesen

Aus der Untersuchung lassen sich zunächst einige grundsätzliche Thesen aufstellen:

1. Ein Aufenthalt in Deutschland spielt bei den Lernenden und Lehrenden keine nachweisbare Rolle.
2. Der Ausbildungsort (Goethe-Institut/Universität) ist ebenfalls für das Ergebnis nicht relevant.
3. Da der Kenntnis- und Wissensstand bei den Lehrenden aller drei Stufen des Lehrwerks *Themen* sehr hoch ist und da alle Probanden angaben, zwischen 10 und 15 Minuten pro landeskundlichen Hinweis mithilfe mehrerer Medien (Fotos, Internet, Zeitungen) zu verwenden, scheint es Probleme bei der Vermittlung des Stoffes (auf der Seite der Lehrenden) und bei der Rezeption des Stoffes (auf der Seite der Lernenden) zu geben.
4. Ohne auf die Problematik von Landeskunde, Kulturkompetenz, interkulturellem Wissen, sowie Sprachunterricht versus Landeskunde einzugehen, lässt die gesamte Erhebung bei den Lernenden eine Schlussfolgerung zu: Das landeskundliche Wissen – sei es in den etwas willkürlich gezogenen Einteilungen Wissen, Soziales und Kulturelles – spiegelt nicht den vermittelten Stoff wider. In manchen Fällen kann man regelrecht von fehlenden Grundlagen sprechen. Um die gewünschte landeskundliche Kompetenz zu erreichen, ist das Wissen eindeutig zu wenig.

Diese Probleme bei den Lernenden könnten – und an dieser Stelle kann aus Mangel an weiteren Daten und Erhebungen wie z. B. Tiefeninterviews mit den Lernenden nur spekuliert werden – an folgenden Gründen liegen:

- a. an einem Mangel an Motivation
- b. an mangelndem Interesse an Deutschland
- c. an fehlendem Wissen
- d. an Vorurteilen, Klischees und Stereotypen
- e. an fehlender Bewusstmachung

3. Lösungsvorschläge

Wie lässt sich dieser Mangel beheben? Wie soll Landeskundeunterricht im Ausland stattfinden? Soll Landeskunde wie beim kognitiven Ansatz als eigene Unterrichtseinheit angesiedelt werden? Oder soll sie wie beim kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden mit dem übergeordneten Ziel einer kommunikativen Kompetenz? Ein Ziel dieses Ansatzes ist, dass der Deutschlernende in der Lage sein sollte, sich ohne Missverständnisse zu verständigen. Er lernt, wie Menschen im Zielland wohnen, sich ernähren, sich erholen, miteinander reden, arbeiten, feiern und bilden. Ob dieses erworbene Wissen allerdings ausreicht, bei Kontakten mit Menschen einer anderen Kultur Missverständnisse, Verstehensprobleme, Stereotypisierungen und Ressentiments zu vermeiden – also das Scheitern interkultureller Kommunikation –, darf bezweifelt werden.

Interkulturelle Kompetenz fordert die Fähigkeiten, „sich sprachlich und emotional mit anderen als den aus der eigenen Kultur gewohnten Verhaltensweisen auseinanderzusetzen“ (Heyd 1997, 35). Bei einer Landeskunde mit einer interkulturellen Schwerpunktsetzung, also beim so genannten kulturbezogenen Lernen, das ebenfalls im Fremdsprachenunterricht stattfindet, soll die kommunikative und die kulturelle Kompetenz gefördert werden. Der Lernende soll sich und andere besser verstehen. Dabei geht es nicht um

kulturelle Anpassung des Lernenden an die Zielkultur, sondern um die „Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu Empathie und kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen, somit um die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, aus deren eigener Sicht interpretieren zu können, die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen (in sog. 'interkulturellen Situationen') ablaufen, über Strategien zu verfügen, sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinander zu setzen und so die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen - und umgekehrt - zu deuten“ (Heyd 1997: 34f.).

Wie kann das notwendige landeskundliche Wissen und die geforderte interkulturelle Kompetenz gelehrt werden? Ihre Vermittlung sollte unterrichtsbegleitend sein. Dazu dürfte es wichtig sein, wenn sich die Lehrenden nicht nur auf die landeskundlichen Hinweise in den Lehrwerken konzentrieren, sondern auf ständig aktualisiertes Material zurückgreifen würden. Notwendig ist auch eine bewusste Anregung sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden, sich mit dem Eigenen und dem Fremden auseinander zu setzen. Für den Erwerb interkultureller Kompetenz müsste im Sprachunterricht mehr Zeit anberaumt werden.

Um diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden, scheint es unumgänglich, dass eine gezielte Erarbeitung der Problematik der interkulturellen Kompetenz ein Teil der Lehreraus- und -fortbildung werden muss. Außerdem müsste eine umfangreiche und anschauliche Material- und Datensammlung zur Umsetzung der landeskundlichen Hinweise für alle Lehrer und von allen angelegt werden, nicht zuletzt wegen der „inzwischen allgemein akzeptierte(n) Tendenz, Landeskunde adressatenspezifisch zu vermitteln und als notwendige Folge auch ihre Inhalte auf spezielle Lernergruppen mit besonderen Bedürfnissen hin zu definieren“ (Koreik 1995: 18).

Literaturverzeichnis

- Aufderstraße, Hartmut et. al. (2003): *Themen 1 aktuell*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Aufderstraße, Hartmut et. al. (1994): *Themen 1 neu. Lehrerhandbuch Teil B*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Aufderstraße, Hartmut et. al. (2005): *Themen 2 aktuell*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Aufderstraße, Hartmut/Bock, H. (1999): *Themen 2 neu. Lehrerhandbuch Teil B*. 2. Aufl. Ismaning, Max Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela et. al. (2003): *Themen neu Zertifikatsband*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Tomaszewski, Andreas/Hollerung, Marion (2003): *Themen neu Zertifikatsband. Lehrerhandbuch Teil B*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für DaF*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Weimann, Gunter/Hosch, Wolfram (1993): Kultur verstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerefortbildung. In: *Info DaF 5, 1993*, 514-523.

การถ่ายตัวอักษร (การทับศัพท์) จากภาษาเยอรมันเป็นภาษาไทย

สมาคมครูภาษาเยอรมันในประเทศไทยได้จัดให้มีการประชุมวิชาการเรื่องการถ่ายตัวอักษรหรือการทับศัพท์จากภาษาเยอรมันเป็นภาษาไทย เมื่อวันที่ 9 พฤศจิกายน พ.ศ.2550 และวันที่ 16 พฤศจิกายน 2550 สืบเนื่องจากการนำเสนอบทความทางวิชาการเรื่อง “ปัญหาการถ่ายตัวอักษรจากภาษาเยอรมันเป็นภาษาไทย” ซึ่งผู้ช่วยศาสตราจารย์นฤมล จ้าวสุวรรณ ได้เสนอในการสัมมนาวิชาการครูภาษาเยอรมันในประเทศไทยครั้งที่ 4 วันที่ 22-24 มีนาคม พ.ศ. 2550 ที่มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ นายกสมาคมครูภาษาเยอรมันในประเทศไทย รองศาสตราจารย์ ดร.วรรณนา แสงอร่ามเรือง ได้เสนอให้จัดประชุมเรื่องนี้ในวันที่ 9 และ 16 พฤศจิกายน พ.ศ. 2550 เพื่อให้อาจารย์ผู้สอนภาษาเยอรมันได้ร่วมแสดงความคิดเห็นในการแก้ไขปรับปรุงหลักเกณฑ์ใหม่ให้ถูกต้องและไม่ล้าสมัย เพื่อจะได้ยึดถือเป็นหลักเกณฑ์ร่วมกันต่อไป ในการประชุมได้มีอาจารย์ผู้สอนภาษาเยอรมันมาร่วมประชุมรวม 31 คน หลังจากการประชุมดังกล่าว ทางสมาคมฯ ได้รวบรวมข้อมูลและแก้ไขประเด็นต่างๆเพิ่มเติมตลอดจนจัดพิมพ์เป็นรายงานสรุป แล้วนำเสนอต่อราชบัณฑิตยสถานเพื่อนำไปประกอบการพิจารณาปรับปรุงแก้ไขเรื่องการถ่ายตัวอักษรภาษาเยอรมันเป็นภาษาไทยในกรรมการของราชบัณฑิตยสถานซึ่งได้เริ่มดำเนินการไปเมื่อวันที่ 1 ตุลาคม พ.ศ. 2551 (และยังอยู่ในระหว่างการดำเนินงาน)

ทางคณะกรรมการสมาคมฯ และกองบรรณาธิการเห็นว่ารายงานสรุปดังกล่าวจะเป็นประโยชน์ต่อผู้รู้และผู้ใช้ภาษาเยอรมันเป็นอย่างมาก จึงนำมาเผยแพร่ในวารสารของสมาคมครูฉบับนี้ หากท่านมีความเห็นและข้อเสนอแนะอันใด กรุณาติดต่อคณะกรรมการสมาคมฯ หรือบรรณาธิการวารสารของสมาคม (ดร. นรเศรษฐ์ แก้ววิภาส ทาง E-Mail: norasethk@yahoo.com) โดยจะนำไปพิจารณาเพื่อเสนอปรับปรุงหลักเกณฑ์ในโอกาสต่อไป

หนังสือที่ใช้ประกอบการประชุม

1. หลักเกณฑ์การทับศัพท์ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พิมพ์ครั้งที่ 1 พ.ศ. 2535
2. ประกาศสำนักนายกรัฐมนตรีและประกาศราชบัณฑิตยสถานเรื่องกำหนดชื่อประเทศดินแดน เขตการปกครองและเมืองหลวง พิมพ์ครั้งที่ 2 พ.ศ. 2545
3. พจนานุกรมการออกเสียงภาษาเยอรมันมาตรฐานชื่อ Duden Band 6: Aussprachewörterbuch. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 2006.

หลักเกณฑ์พื้นฐานที่ใช้ประกอบการพิจารณาในการเขียนทับศัพท์

1. ใช้หลักเกณฑ์ทางด้านสัทศาสตร์เยอรมันเท่าที่จะทำได้
2. ใช้หลักเกณฑ์ในการสะกดตัวอักษรตามหลักการอ่านและการออกเสียงในภาษาไทย
3. คงตัวสะกดในภาษาเยอรมันเท่าที่จะทำได้

- ดูความสวยงามในตัวอักษรและความไพเราะในการออกเสียง เช่น Brandenburg ให้ทับศัพท์ว่า บรันเดินบวร์ก โดยที่เติม \tilde ที่คำว่า “เดน” เพราะถ้าไม่เติม \tilde จะทำให้ฟังดูเป็นคำว่า “เดน” ในภาษาไทยซึ่งเกิดความหมายในทางลบ

การปรับเปลี่ยนวิธีการทับศัพท์ภาษาเยอรมันในครั้งนี้นี้ยังคงยึดหลักการทับศัพท์ภาษาเยอรมันฉบับราชบัณฑิตยสถาน พิมพ์ครั้งที่ 1 พ.ศ. 2535 (หน้า 13-22) เป็นส่วนใหญ่และได้ปรับปรุงแก้ไขตามหลักเกณฑ์ที่กล่าวไว้ข้างต้น ส่วนที่ถูกต้องแล้วยังคงไว้ดังเดิม ในส่วนของตัวอย่างนั้น มีการเปลี่ยนแปลงคำที่ยกมาเป็นตัวอย่างให้เป็นชื่อเฉพาะ (วิสามานยนาม) ซึ่งจำเป็นต้องเขียนทับศัพท์ ตัวอย่างเช่น คำว่า ฟิสิกส์ ก็เป็นคำทับศัพท์จากภาษาอังกฤษ ถ้าจะยกตัวอย่างการทับศัพท์ในภาษาเยอรมัน ควรเป็นคำอื่น ไม่ใช่ Physik (ดังที่ยกเป็นตัวอย่างในหลักเกณฑ์การทับศัพท์ภาษาเยอรมันของราชบัณฑิตยสถาน หน้า 18) ซึ่งคำนี้จะไม่มีการทับศัพท์ เป็นต้น

ดังนั้น สมาคมครุภาษาเยอรมันในประเทศไทยจึงขอเสนอปรับเปลี่ยนการทับศัพท์หรือการถ่ายตัวอักษรจากภาษาเยอรมันเป็นภาษาไทย ดังนี้คือ

- สระ ให้ถอดตามการออกเสียงในพจนานุกรมภาษาเยอรมัน โดยเทียบเสียงสระภาษาไทยตามตารางเทียบเสียงสระภาษาเยอรมัน เช่น
 - Kaiser = ไคเซอร์
 - Hanau = ฮานา
- พยัญชนะ ให้ถอดเป็นพยัญชนะไทยตามหลักเกณฑ์ในตารางเทียบเสียงพยัญชนะภาษาเยอรมัน เช่น
 - Karl = คาร์ล
 - Paderborn = พาเดอร์บอร์น
- สระที่ซ้อนสองตัวหรือสระที่มี h ตาม จะเป็นเสียงยาว เช่น
 - Haas = ฮาส
 - Mendelsohn = เมนเดลโซห์น
- สระที่ตามด้วยพยัญชนะซ้อนหรือพยัญชนะมากกว่า 1 ตัวขึ้นไปเป็นเสียงสั้น เช่น
 - Mann = มันน์
 - Salzburg = ซัลซ์บวร์ก
- สระ e เมื่ออยู่ท้ายคำหรือเมื่อเป็นพยางค์ที่ไม่เน้นให้ถอดเสียงเป็น เออ หรือ เอ ในคำ ๆ เดียวกัน ต้องใช้ระบบเดียวกัน เช่น
 - Rose = โรเซอ หรือ โรเซ
 - Garmisch-Partenkirchen = การ์มิช-พาร์เทินเคียร์เชิน, การ์มิช-พาร์เทินเคียร์เชิน

6. พยัญชนะที่เป็นตัวสะกดและออกเสียงเกิน 2 ตัวขึ้นไป ให้ตัดตัวที่ไม่จำเป็นออกให้เหลือเพียงสองตัว แล้วใส่การ์ันต์บนตัวที่ไม่ออกเสียงตามหลักการอ่านในภาษาไทย เช่น

Ernst = แอนส์

Schwarzkopf = ชวาร์สคอฟ

7. ตัวอักษรภาษาเยอรมันในการเขียนตัวย่อใช้ดังนี้

A = อา	B = เบ	C = เซ
D = เด	E = เอ	F = เอฟ
G = เก	H = ฮา	I = อี
J = ยอท	K = คา	L = เอล
M = เอ็ม	N = เอ็น	O = โอ
P = เพ	Q = คู	R = แอร์
S = เอส	T = เท	U = อู
V = เฟา	W = เว	X = อิกซ์
Y = อีบซิลอน	Z = เซท	

8. หลักเกณฑ์อื่นๆ เช่น การใช้เครื่องหมายทัณฑฆาต ไม่ได้คู่ เครื่องหมายวรรณยุกต์ ให้ถือตามหลักเกณฑ์การทับศัพท์ภาษาอังกฤษ

ตารางเทียบเสียงสระภาษาเยอรมัน

สระ	ใช้	ตัวอย่าง
	A	
a	อา	Hanau = ฮาเนา
	อะ	Hans = ฮันส์
aa	อา	Haas = ฮาส
ah	อา	Jahn = ยาน
ai	ไอ	Kai = ไค
ar	อาร์	Karl = คาร์ล
au	เอา	Augsburg = เอาก์สบวร์ก
ay	ไอ	Bayreuth = ไบรอยท์
ä	เอ	Schäfer = เซเฟอร์
	แอ	Bär = แบร์
	เอะ	Hänsel = เฮนเซล, เฮนเซิล
		Häntschel = เฮนท์เซล, เฮนท์เชิล

äu	ออย	Hauptner = ฮอยพ์เนอร์
E		
e	เอะ, เอ	Erika = เอริคา Bettina = เบ็ททีนา
e	เออ, เอ	Ilse = อิลเซอ, อิลเซ
(เมื่ออยู่ท้ายคำหรือ เป็นพยางค์ที่ไม่ เน้น)		Brandenburg = บรันเดินบวร์ก, บรันเดินบวร์ก Garmisch-Partenkirchen = การ์มิช-พาร์เทินเคียร์เชิน, การ์มิช-พาร์ <u>เทินเคียร์เชิน</u>
ee	เอ	Reese = เรเซอ, เรเซ
eh	เอ	Lehmann = เลมันน์
ei	ไอ	Rhein = ไรน์ Einstein = ไอน์ชไตน์
er	แอร์	Berg = แบร์ก
er (ไม่เน้น)	เออร์	Bauer = เบาเออร์
eu	ออย	Neumann = นอยมันน์
ey	ไอ	Weyrauch = ไวเรอค์
I		
i	อี	Lindt = ลินท์
	อี	Lisa = ลีซา
ie	อี	Prien = ฟรีน
ier	เอียร์	Trier = เทรียร์
ir	เอียร์	Birgit = เบียร์กิท
O		
o	โอ	Mozart = โมซาร์ท
	ออ	Gottfried = กอทท์ฟรีด
oo	โอ	Loos = โลส
oh	โอ	Mohn = โมน
or	ออร์	Dortmund = ดอร์ทมุนด์
ö	เออ	Schönberg = เซินแบร์ก
öh	เออ, เ็	Böhm เบิม

U		
u	อู อุ	Uwe = อูเวอ, อูเว Ulli = อุลลี
uh	เออ	Schuhmann = ชูมันน์
ur	อัวร์	Hamburg = ฮัมบวร์ก
ü	อึ อือ	Müller = มึลเลอร์ Lübeck = ลือเบค
ui	อือ	Duisburg = ดึสบวร์ก
üh	อือ	Mühdorf = มึลดอร์ฟ
ür	เอือร์	Jürgen = เยือร์เกิน , เยือร์เกิน Nürnberg = เนือร์นแบร์ก
Y		
y	อี อือ	Nymphenberg = นีมเฟินบวร์ก, นีมเฟินบวร์ก Gryphius = กรือฟิอุส

หมายเหตุ ชื่อสถานที่ที่ในอดีตนิยมใช้อยู่แล้วและเป็นที่ยอมรับกันทั่วไป ให้คงเดิม เช่น Berlin กรุงเบอร์ลิน (เพราะปรากฏในหลักฐานทางประวัติศาสตร์มานานแล้ว)

ตารางเทียบเสียงพยัญชนะภาษาเยอรมัน

พยัญชนะ	พยัญชนะต้น		ตัวสะกดและตัวการ์นต์	
	ใช้	ตัวอย่าง	ใช้	ตัวอย่าง
b	บ	Baden = บาเดิน, บาเดน	บ	Graab = กราบ
c (ตามด้วย a, o, u และ au)	ค	Coburg = โคบวร์ก	-	
c (ตามด้วยสระอื่นๆ)	ช	Celcius = เซลซิอุส	-	-
ch	ช	Charlottenburg = ชาร์ลอตเทินบวร์ก, ชาร์ลอตเทินบวร์ก	ช (ตามหลังสระที่ไม่ใช่ a, o, u และ au)	Brecht = เบรชท์ Reich = ไรช์ Büchner = บือชเนอร์

	ค	Christine = คริสตินา, คริสตินา	ค (ตามหลัง สระที่ไม่ใช่ a, o, u และ au)	Bach = บัค Bloch = บล็อก Huch = ฮุก Weyrauch = ไวเรอค์
ck	ค	-	ค	Beck = เบ็ค
หมายเหตุ ck เมื่อเป็นตัวสะกดและเป็นพยัญชนะต้นของพยางค์ต่อไปให้ใช้ คค เช่น Becker = เบ็คเคอร์ Eckardt = เอ็คคาร์ท				
d	ด	Darmstadt = ดาร์มชตัดท์	ด	Goldmund = โกลด์มุนด์
f	ฟ	Frank = ฟรังค์	ฟ	Düsseldorf = ดีสเซลดอร์ฟ, ดีสเซลดอร์ฟ
g	ก	Hagen = ฮาเกน, ฮาเกิน	ก	Wagner = วากเนอร์
h	ฮ	Hamburg = ฮัมบวร์ก	-	-
หมายเหตุ h เมื่อตามหลังสระทำให้สระมีเสียงยาว ถือเป็นส่วนหนึ่งของสระ ไม่ต้องถอด เป็นพยัญชนะไทย เช่น Gütersloh = กือเทอร์สโล				
j	ย	Jena = เยนา	-	-
k	ค	Karl = คาร์ล Kafka = คาฟคา	ค	Henrik = เฮนริค
kn	คน	Knut = คนูท	-	-
l	ล	Leipzig = ไลพ์ซิก	ล	Kassel = คัสเซล, คัสเซล
m	ม	München = มินเชิน, มิน เชิน Müller = มิลเลอร์	ม	Blum = บลูม
n	น	Nina = นินา	น	Hans = ฮันส์
ng	ง	-	ง	Jung = ยูง
หมายเหตุ ng เมื่อเป็นตัวสะกดและเป็นพยัญชนะต้นของพยางค์ต่อไปให้ใช้ ง สองตัว เช่น Finger = ฟิงเงอร์				
nk	-	-	งค์	Frank = ฟรังค์
p	พ	Passau = พัสเซา	พ	Zepp = เซพฟ์
pf	ฟ	Pflaum = เฟลาม์	ฟ	Knöpfler = คเน็ฟเลอร์
ph	ฟ	Sophie = โซฟี	ฟ	Christoph = คริสตอฟ
r	ร	Rossmann = รอสมันน์	ร	Kaspar = คัสพาร์
s	ซ	Sauer = เซาเออร์	ส	Haas = ฮาส Klaus = เคลาส์

sch	ช	Schönberg = เซินแบร์ก	ช	Kirsch = เคียร์ช
sp (เมื่ออยู่ต้นพยางค์)	ชป	Spielmann = สปิลมันน์	-	-
st (เมื่ออยู่ต้นพยางค์)	ชต	Stein = ชไตน์	-	-
t	ท	Timm = ทิมม์	ท	Hartmann = ฮาร์ทมันน์
th	ท	Thorsten = ทอร์สเทิน, ทอร์สเทิน Thomas = โทมัส	ท	Bayreuth = ไบรอยท์
v	ฟ	Vogel = โฟเกิล, โฟเกิล	ฟ	Gustav = กุสตาฟ
	ว	Veronika = เวโรนิกา	-	-
w	ว	Wilhelm = วิลเฮล์ม	-	-
x	ช	Xaver = ซาเวอร์	กช	Max = มัคซ์
z	ช	Zeppelin = เซพเพิลิน, เซพเพิลิน	ช	Moritz = มอริทซ์
<p>หมายเหตุ z เมื่อเป็นตัวสะกดและพยัญชนะต้นของพยางค์ต่อไปใช้ ทช เช่น Schwarze = ชวาร์ทเซอ, ชวาร์ทเซ</p>				
ß (= ss)	-	-	ส	Weiß = ไวส์ Weiße = ไวเซอ, ไวเซ
<p>หมายเหตุ 1) กรณีที่ชื่อมีสระ e หรือ i นำหน้าสระ a หรือ o ให้ออกเสียงดังต่อไปนี้ Maria = มารีอา Andreas = อันเดรอัส Christian = คริสติอาน Tonio = โทนีโอ</p> <p>2) ในกรณีที่เครื่องหมายไม่มีเครื่องหมาย ¨ (Umlaut) ให้ใช้ e แทนได้ ä = ae ö = oe ü = ue</p>				

ชื่อเมืองที่ควรแก้ไข

ในหนังสือ ประกาศสำนักนายกรัฐมนตรีและประกาศราชบัณฑิตยสถาน เรื่องกำหนดชื่อประเทศ ดินแดนเขตการปกครองและเมืองหลวง

ประเทศออสเตรีย (หน้า 30)

Burgenland	ให้แก่เป็น	บัวร์เกนลันด์, บัวร์เกินลันด์
Klagenfurt	ให้แก่เป็น	คลาเกนฟวร์ท, คลาเกินฟวร์ท
Salzburg	ให้แก่เป็น	ซัลซ์บวร์ก (ตัว z ให้ใช้ ซ ทั้งหมด)
Voralberg	ให้แก่เป็น	ฟอรัลแบร์ก

ประเทศเยอรมนี (หน้า 35)

Baden-Württemberg	ให้แก่เป็น	บาร์เดินเวือร์ทเทิมแบร์ก, บาร์เดินเวือร์ทเทมแบร์ก
München	ให้แก่เป็น	มิินเชิน, มินเชน
Brandenburg	ให้แก่เป็น	บรันเดินบวร์ก, บรันเดินบวร์ก
Bremen	ให้แก่เป็น	เบรเมน, เบรเมน
Hamburg	ให้แก่เป็น	ฮัมบวร์ก (ทั้งสองแห่ง)
Hessen	ให้แก่เป็น	เฮสเซน, เฮสเซน
Wiesbaden	ให้แก่เป็น	วีสบาเดิน, วีสบาเดิน
Mecklenburg-Western Hannover	ให้แก่เป็น	เม็คเคลินบวร์ก-เวสเทอร์น, เม็คเคลนบวร์ก-เวสเทอร์น ฮันโนเวอร์ (อังกฤษ), ฮันโนเฟอร์ (เยอรมัน)
Niedersachsen	ให้แก่เป็น	นีเดอร์ซัคเซิน, นีเดอร์ซัคเซิน
Nordrhein-Westfalen	ให้แก่เป็น	นอร์ดไรน์-เวสต์ฟาเลน, นอร์ดไรน์-เวสต์ฟาเลน
Rheinland-Pfalz	ให้แก่เป็น	ไรน์ลันด์-ฟัลซ์
Saarbrücken	ให้แก่เป็น	ซาร์บรีคเคิน, ซาร์บรีคเคิน
Sachsen	ให้แก่เป็น	ซัคเซิน, ซัคเซิน
Dresden	ให้แก่เป็น	เดรสเดิน, เดรสเดิน
Sachsen-Anhalt	ให้แก่เป็น	ซัคเซิน-อันฮัลท์, ซัคเซิน-อันฮัลท์
Magdeburg	ให้แก่เป็น	มักเดบวร์ก, มักเดบวร์ก
Thüringen	ให้แก่เป็น	เทือริงเงิน, เทือริงเงน หรือ ทีอริงเงิน,ทีอริงเงน
Erfurt	ให้แก่เป็น	แอร์ฟวร์ท

ประเทศสวิตเซอร์แลนด์

Appenzell (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	อ็พเพินเซิลส์, อ็พเพนเซิลส์
Ausser-Rhoden	ให้แก่เป็น	เอาส์เซอร์-โรเดิน, เอาส์เซอร์-โรเดิน
Inner-Rhoden	ให้แก่เป็น	อินเนอร์-โรเดิน, อินเนอร์-โรเดิน
Baselland	ให้แก่เป็น	บาเซลลันด์, บาเซลลันด์
Liestal	ให้แก่เป็น	ลีสตาล
Sankt Gallen (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	ซังก์กัลเลิน, ซังก์กัลเลิน
Schaffhausen (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	ชัฟฟ์เฮาเซิน, ชัฟฟ์เฮาเซิน
Solothurn (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	โซโลทวร์น
Thurgau	ให้แก่เป็น	ทัวร์เกา
Frauenfeld	ให้แก่เป็น	เฟราเินเฟลด์, เฟราเินเฟลด์
Zug (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	ซูก
Zürich (ทั้งสองแห่ง)	ให้แก่เป็น	ซีอริช, เซีอริช

Hinweise für Autorinnen und Autoren des TDLV-Forums

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge. Bitte schicken Sie Ihre Manuskripte als mit einem gängigen Textverarbeitungsprogramm erstellten und/oder als ASCII-Datei abgespeicherten Texte auf Diskette oder CD und fügen Sie einen Ausdruck bei. Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie um folgende Gestaltung Ihrer Aufsätze:

- Hervorzuhebende Textstellen sind kursiv zu setzen bzw. zu unterstreichen.
- Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, Darstellungen) müssen reprofähig sein, es sollten möglichst Originalvorlagen bzw. Laser-Ausdrucke sein.
- Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.
- Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Zahlen ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise ohne inhaltliche Zusätze werden im Text in Klammern gesetzt, wie z. B. (Neuner 2001: 5) oder (vgl. Neuner 2001: 5), **nicht in den Fußnoten.**
- Benutzen Sie für Deutsch den Schrifttyp **Times New Roman (Pkt. 12)** und für Thai **Angsana UPC (Pkt. 16)**.
- Die Literaturangaben werden zu einer Literaturliste am Ende des Beitrags zusammengefasst. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern:

Bei Monographien:

Neuner, Gerd/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München: Langenscheidt.

นววรรณ พันธเมธา. ไวยากรณ์ไทย. พิมพ์ครั้งที่ 2. กรุงเทพฯ: รุ่งเรืองสาส์นการพิมพ์, 2527.

Bei Aufsätzen:

Saengaramruang, Wanna (1997): Übersetzung Deutsch-Thai/Thai-Deutsch, keine einfache Aufgabe. Was muss man berücksichtigen? In: *TDLV-Forum 2*, 1997, 7 - 14.

วรรณฯ แสงอร่ามเรือง. การแปล Abtönungspartikel ในภาษาเยอรมัน เป็นภาษาไทย ใน: วารสารอักษรศาสตร์ 29 (มกราคม-มิถุนายน 2543), 160 - 190.

Zusätzlich zu Ihrem Manuskript benötigt die Redaktion **die wichtigsten Angaben zu Ihrer Person und Ihrem beruflichem Werdegang** als Fußnote auf der Titelseite sowie die **Zusammenfassung** („Abstract“) des Beitrags (höchstens 10 Zeilen).

Bitte achten Sie darauf, dass Ihr Text **keine Formatierungen und Worttrennungen** enthält (Textformate nur Standardtext und Fußnotentext).

Die Redaktion behält sich vor, deutlich von der Norm abweichende Manuskripte zwecks formaler Umgestaltung an die Autorinnen/Autoren zurückzuschicken.