



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOGICA 1/2018

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE

PHILOLOGICA 1/2018

Tobias Akira Schickhaus,
Štěpán Zbytovský (Hg.)

CHARLES UNIVERSITY
KAROLINUM PRESS
2018

Herausgegeben von Dr. Tobias Akira Schickhaus und Štěpán Zbytovský, Ph.D.

Gutachter:

Mgr. Jan Budňák, Ph.D.

Mgr. Veronika Jičínská, Ph.D.

Dr. Agnes Lieberknecht

Prof. Dr. Walter Pape

Dr. phil. Thomas Schneider

Prof. Dr. Alice Stašková

doc. Mgr. Aleš Urválek, Ph.D.

Prof. Dr. Manfred Weinberg

<http://www.karolinum.cz/journals/philologica>

© Charles University, 2018

ISSN 0567-8269 (Print)

ISSN 2464-6830 (Online)

INHALT

Tobias Akira Schickhaus – Štěpán Zbytovský: Migration, Flucht und Bewegung. (Kon-)Texte zum Ortswechsel im Denken <i>Migration, flight and movement. (Con)texts on the change of place in thinking</i> <i>Migrace, útěk a pohyb. (Kon-)Texty ke změně místa v myšlení</i>	7
Carme Bescansa: Heterogenität im gegenwärtigen Heimatdiskurs am Beispiel von Terézia Moras <i>Das Ungeheuer</i> <i>Heterogeneity in today's discourse of the homeland. The example of Das Ungeheuer</i> <i>by Terézia Mora</i> <i>Heterogenita v soudobém diskurzu domova. Na příkladu románu Das Ungeheuer</i> <i>Terézie Mory</i>	11
Tomasz Dziura: Erinnerung als Kultur, Kulturen des Erinnerns – Initiativen zum Gedenken im Ausgang deutsch, tschechischer und polnischer Debatten <i>Memory as culture, cultures of remembrance – On commemoration initiatives</i> <i>starting from German, Czech and Polish debates</i> <i>Paměť jako kultura, kultury vzpomínání – Iniciativy připomínání v zrcadle německých,</i> <i>českých a polských debat</i>	21
Barbara Heinsch: Kulturelle Deutungsmuster interkulturellen Handelns. Bedeutung für die Grundlagenforschung und Anwendung im DaF-Bereich <i>Interpretative patterns of intercultural action. Importance for basic research</i> <i>and application in the GFL area</i> <i>Interpretační vzorce mezikulturního jednání. Význam pro základní výzkum</i> <i>a aplikaci v oblasti němčiny jako cizího jazyka</i>	43
Christina Markoudi: Herta Müllers „Worhunger“ als Interkulturalitätskonzept <i>Herta Müllers 'hunger for words' as a concept of interculturalism</i> <i>„Hlad po slovech“ Herty Müllerové jako interkulturní koncept</i>	57
Alžběta Peštová: Entsagung oder Desillusion? Der Student als Paradigma des Spätrealismus in der tschechischen und deutschen Literatur <i>Renunciation or Disillusion? The Student as a Paradigm of the Late Realism</i> <i>in the Czech and German Literature</i> <i>Odříkání nebo deziluze? Student jako paradigmata pozdního realismu</i> <i>v české a německé literatuře</i>	69

Canan Şenöz-Ayata: Ein- oder Mehrsprachigkeit? Analyse der Sprachverwendung und Sprachreflexion im Film <i>Almanya – Willkommen in Deutschland</i> <i>Monolinguality or Multilingualism? Analysis of Language Usage and Language Reflection in the Film Almanya – Willkommen in Deutschland</i> <i>Jednojazyčnost nebo mnohojazyčnost? Analýza využití a reflexe jazyka ve filmu Almanya – Willkommen in Deutschland</i>	87
Cornelia Springer: Interkulturelle Kompetenztrainings für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit auf dem Prüfstand. Studie zu den konzeptionellen Grundlagen und zum Crashkurstrend in der Freiwilligenqualifizierung <i>Intercultural skills training for volunteers in refugee work put to the test. Study on the conceptual foundations and crash course trend in volunteer qualification</i> <i>Mezikulturní kompetence dobrovolníků pracujících s uprchlíky. Studie o konceptuálních základech a trendu k rychlokurzům v dobrovolnické kvalifikaci</i>	97

**MIGRATION, FLUCHT UND BEWEGUNG.
(KON-)TEXTE ZUM ORTSWECHSEL IM DENKEN**

VORWORT DER HERAUSGEBER
TOBIAS AKIRA SCHICKHAUS (BAYREUTH)
UND ŠTĚPÁN ZBYTOVSKÝ (PRAG)

Böhmen liegt am Meer – Ingeborg Bachmann bringt 1966 in ihrem Gedicht ein ‚Ich‘ zum Ausdruck, dessen Existenzbedingungen im Ungewissen liegen und dabei sorglos „unverloren“ (V. 12) scheinen: „Grenzt hier ein Wort an mich, so laß ich’s grenzen“ (V. 5) und „[i]st Liebesmüh in alle Zeit verloren, verlier ich sie gern.“ (V. 3) Die inhaltliche Eigenheit ihrer Verse betont Ingeborg Bachmann durch eine Zweiteilung in jeweils einen Konditional- und Hauptsatz, also in der Kausalität von Voraussetzung und Folge. Das Versmaß wird durch den strengen Alexandriner getragen, bis Rhythmus sowie Sprechhaltung in der Mitte des Gedichts aufgebrochen werden:

Kommt her, ihr Böhmen alle, Seefahrer, Hafenhuren und Schiffe
unverankert. Wollt ihr nicht böhmisch sein, Illyrer, Veroneser
und Venezianer alle. Spielt die Komödien, die lachen machen.

Die Strenge des Alexandriners ist nun in Gänze aufgegeben, ebenso die kausal analytische Zweiteilung von Ursache und Folge in der syntaktischen Form; stattdessen greifen die Verse durch Enjambements ineinander und entwickeln eine auffällige *über-*setzende Dynamik von Grenzenlosigkeit. Das lyrische Ich unterbricht zum ersten Mal seine Selbstreflexion und wendet sich nach außen. Auf dem Grunde des Meeres geht es „zugrund“ und weiß dennoch: „[I]ch bin unverloren“ (V. 12). ‚Böhmen‘ kann als ein Ort-im-Zwischen betrachtet werden, an dem sich Denkstile vielfältiger Kulturen treffen. ‚Böhmen‘ kann aber auch mit der Vorstellung einer Landkarte verbunden werden, worin vielfältige Sprachen eingetragen sind und eine Netzstruktur des interkulturellen Dialogs entstehen lassen. Und schließlich kann ‚Böhmen‘ als Raum erscheinen, dessen kulturelle Grenzen, Zentren/Peripherien und sonstige Konstellationen im Laufe ständiger Austauschprozesse und Auseinandersetzungen fortwährend ein- und übertragen werden, als Raum, in dem Intra- und Interkulturelles eins sind. In diesem Sinne lässt sich etwa auch die Selbstpositionierung Johannes Urzidils als „hinternational“ (Urzidil 1960: 11) verstehen, oder die von Egon Erwin Kisch, wenn er für seine Prager Kindheit die im nationalen Sinne territorialisierende Bezeichnung „Gassenbube“ zurückweist und sich und seinesgleichen „Durchhäuserbuben“ nennt, denn „[u]nser Sinnen geht nur dahin, ein Hintertürchen zu entdecken, durch das sich plötzlich der Eingang in eine neue Welt öffnet“ (Kisch 1920: 73). Böhmen in Bewegung – das sind zuallererst Menschen in Bewegung.

50 Jahre nach Bachmanns Gedicht kommen die ‚Bohemians‘ wieder vom (oder ans) Meer, denn mit dem Tagungstitel *Vielfältige Konzepte – Konzepte der Vielfalt: Interkulturalität(en) weltweit* setzte die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) mit ihrer 20. Tagung in Ústí nad Labem und Prag den Akzent auf Akzente des Interkulturellen.

Dem liegt zugrunde, dass gerade die breite Fächerung der wissenschaftlichen Fragestellungen und Zugänge es der interkulturellen Germanistik erlaubt, vielfältige Konzepte weltweit nicht nur zu apostrophieren, sondern tatsächlich in den Blick zu nehmen. Die wissenschaftliche Leitung hatten Dr. habil. Renata Cornejo (Ústí nad Labem), Prof. Dr. Manfred Weinberg (Prag) und Prof. Dr. Gesine Lenore Schiewer (Bayreuth) inne. Renata Cornejo und Manfred Weinberg hatten auch die aufwändige Organisation und Veranstaltung vor Ort der bislang größten GiG-Tagung mit fast 200 Vortragenden aus 48 Ländern und von allen fünf Kontinenten in ihren Händen. Das enorme wissenschaftliche Potenzial des interkulturellen Spektrums bildete sich deutlich in der Vielfalt der fünfzehn Fachsektionen ab, an denen internationale Fachvertreterinnen und -vertreter, etablierte und Nachwuchsforscherinnen und -forscher sowie Promovierende mitwirkten. Die Tagung trug der Überzeugung Rechnung, dass ‚seinsgebundene‘ Grenzen fachdisziplinärer Perspektiven vor allem vermittels seinverbundener‘ Zusammenarbeit ertragreich überdacht werden. Dies gelang in den Bereichen der Interkulturellen Literatur- und Medienwissenschaft, Chamisso-Literatur, Interkulturellen Linguistik, Mehrsprachigkeitsforschung, Beforschung Böhmens und Mährens, Historischen Kulturwissenschaft, Didaktik, Theoriebildung der DaF-/DaZ-Forschung, Translationswissenschaft, Bildungsforschung, Dialog- und Konfliktforschung sowie der Beforschung von Heimat und Vertreibung und der Mediävistik.

Die in diesem Band versammelten Beiträge sind eine Auswahl dieser Konferenz und widmen sich aus literatur-, sprach- und kulturwissenschaftlicher Perspektive dem Umgang mit Migration, Flucht und Bewegung im Ausgang von gesellschaftspolitischen, spracherwerbstheoretisch geleiteten und literaturwissenschaftlichen Ansätzen.

Um es gleich vorwegzunehmen: an dem hier skizzierten Problemhorizont ist wahrlich nichts völlig Neues. Nur allzu gut sind uns die passionierten Zweifel bekannt, ob Großunternehmungen namens ‚Globalisierung‘ eine internationale Vernetzung befördern oder eine seelische Verletzung am Menschen verursachen; ob die globale Verlagerung von Arbeitsplätzen automatisch ihre Vernichtung beschleunigt oder ob grenzüberschreitende Migrationsbewegungen weltanschaulichen Grenzen identitärer Bewegungen Nahrung geben. Kurzum: ob die janusköpfige Perspektive auf das Feld der Grenzüberschreitung schlussendlich nur einer weiteren fragmentarisierten Blockade im Denken Vorschub leistet.

Nein, die vorliegenden Beiträge, die man in ihrer Komposition – und im Tynjanow’schen Sinne (vgl. Tynjanow 1971) – guten Gewissens auch als ‚Reihe‘ bezeichnen darf, gehen in ihrer außerliterarischen Funktion weiter. Sie spüren in sowohl literarisch-thematischer als auch sprachlich-formaler Hinsicht nicht nur dem aktuellen Umgang mit diesen Fragen nach, sondern bilden in einem erfreulich breit gefächerten Kaleidoskop auch die historisch gewachsenen Bedingungen von interkulturellen Migrationsdiskursen ab. Hierbei zeichnet sich ein thematischer Rhythmus ab, der sich auch wieder mit dem eingangs erwähnten Gedicht von Ingeborg Bachmann gut erklären lässt: Wandert die Sprechhaltung von einer nach innen gekehrten Reflexion zu einem an die Außenwelt gerichteten Appell, so *über*-setzen auch die folgenden Beiträge in sol-

che Zugänge, die an der sprachlichen Form interessiert sind, und andere, die primär darauf achten, was über die relational inhaltlichen Verhältnisse ausgesagt wird. Der sich abwechselnde Rhythmus zwischen Text und Kontext steht Pate für die Suche nach Referenzialität um, in und zwischen Migration, Flucht und Bewegung.

„Wohin kannst du gehen, wenn statt eines Ortes eine Person dein Zuhause ist?“ (Mora 2013: 72) Carme Bescansa (Vitoria-Gasteiz) befasst sich im Ausgang von Julia Kristevas Studie *Fremde sind wir uns selbst* (1990) und im produktiven Austausch mit gegenwärtigen Theorieansätzen von Heimat/Heimatlosigkeit/Nomadismus bzw. Sprache/Sprachlosigkeit mit der Frage nach Grenzen und Möglichkeiten von Identität jenseits dichotomischer Differenzkonstruktionen. Ihr Beitrag *Heterogenität im gegenwärtigen Heimatdiskurs am Beispiel von Terézia Moras Roman ‚Das Ungeheuer‘* nähert sich der Frage anhand einer literaturwissenschaftlichen Re-Lektüre des Romans.

Die Geschichte der Vertreibung ist zweifelsohne fester Bestandteil europäischer Geschichtsschreibung. Der Beitrag von Tomasz Dziura (Wrocław) *Erinnerung als Kultur, Kulturen des Erinnerns – Initiativen zum Gedenken im Ausgang deutsch, tschechischer und polnischer Debatten* dokumentiert mithilfe eines diskursanalytischen Ansatzes und des Konzepts der Erinnerungsorte Funktionen und Formen der aktuellen Erinnerungskultur und leistet einen wichtigen Einblick in den politischen Umgang mit Flucht und Vertreibung. Schlussendlich geht es um die Frage, ob Erinnerungskulturen fähig sind, die Konfliktivität in der Vergangenheitsbewältigung produktiv für die Gestaltung von Zukunft zu nutzen.

Ähnlich in der Fragestellung, aber anders im Gegenstand lenkt dann Barbara Heinsch (Oviedo) den Fokus von der Erinnerungskultur auf die Kulturvermittlung; genauer gesagt auf die Frage, wie sprachpolitische Konzepte der Mehrsprachigkeit und jene werteorientierte von Interkulturalität in Einklang zu bringen sind. Nach einer Vorstellung bildungspolitischer Ansätze unternimmt ihr Beitrag eine empirische Evaluation zu *Kulturellen Deutungsmustern interkulturellen Handelns* und ermittelt daraus ihre *Bedeutung für die Grundlagenforschung und Anwendung im DaF-Bereich*.

Im Spiegel von Sprachen sitzen multiperspektivische Ansätze interkultureller Schreibweisen. Ihr Potenzial, alternative Sprachsehgewohnheiten auf festgefahrene Doktrinen und Sprachnormen zu fördern, ist Ausgangspunkt zur Untersuchung von „literarischen Entdeckungsreisen multipler Identitäten“ im Beitrag von Christina Markoudi (Thessaloniki) mit dem Titel *Herta Müllers ‚Worthunger‘ als Interkulturalitätskonzept*.

Alžběta Peštová (Olmütz) „entführt“ uns in das Prag der Jahrhundertwende. Ihr Beitrag *Entsagung oder Desillusion? Der Student als Paradigma des Spätrealismus in der tschechischen und deutschen Literatur* illustriert am Beispiel der Romane *Die Vaclavbude* (1902) von Karl Hans Strobl und *Santa Lucia* (1893) von Vilém Mrštík das weltanschaulich vielschichtige Verhältnis des Prager Studentenlebens im spannungsvollen Prozess deutsch-tschechischer Nationalisierungsbestrebungen, u.a. im Vergleich mit den Stereotypen vom national klar geteilten Prag.

„WILLKOMMEN“! Die preisgekrönte Tragikomödie *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011) erzählt die Geschichte einer seit drei Generationen in Deutschland lebenden türkischen Migrantenfamilie und ihre gemeinsame Reise in die Türkei. Canan Şenöz-Ayata (Istanbul) untersucht in ihrem Beitrag *Ein- oder Mehrsprachigkeit? Analyse der Sprachverwendung und Sprachreflexion im Film ‚Almanya – Willkommen in Deutsch-*

land‘ filmische Strategien sprachlicher Verfremdung im Ausgang von Bertolt Brechts Konzept des Epischen Theaters.

Die Themen Flucht und Migration bestimmen aktuell stärker denn je den politischen Diskurs in Europa. Was muss in diesem Zusammenhang eine interkulturelle Fortbildung leisten? Dieser Frage geht Cornelia Springer (Hamburg) in ihrer empirischen Evaluation *Interkulturelle Kompetenz für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit auf dem Prüfstand* nach. Ihre Studie konzentriert sich dabei auf den *Crashkurstrend in der Freiwilligenqualifizierung*.

Die Beiträge weiterer Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer samt der Plenarvorträge sind inzwischen erschienen im Themenheft zur Interkulturalitätstheorie der *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* (2017/2) und in der elften Nummer des Jahrbuchs *Aussiger Beiträge* mit dem thematischen Schwerpunkt „Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt“. Im Druck ist aktuell die 2017er Nummer von *Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei* mit den auf Böhmen und Mähren bezogenen Beiträgen; in der Editionsreihe „Cross-Cultural Communication“ des Peter Lang Verlags wird 2018 ein Band mit Beiträgen aus mehreren Tagungssektionen erscheinen.

Zum Gelingen dieses Sonderheftes haben viele beigetragen: Zunächst sei der Redaktion der *Germanistica Pragensia* für die Publikation und redaktionelle Unterstützung herzlich gedankt. Zu großem Dank sind wir außerdem den Gutachterinnen und Gutachtern aller Beiträge verpflichtet, die uns während der Gestaltung mit Rat und Tat zur Seite standen sowie natürlich den Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen und facettenreichen Beiträge.

Vor allem aber sei den vielen Mitwirkenden der GiG-Tagung 2016 gedankt sowie der Schriftleitung der Tagungsakten und des vorliegenden Bandes, Dr. habil. Renata Cornejo, Prof. Dr. Gesine Lenore Schiewer und Prof. Dr. Manfred Weinberg. Ihr unermüdlicher Einsatz für die Vernetzung interkultureller Germanistiken hat den Kongress 2016 an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem und an der Karls-Universität in Prag erst ermöglicht.

LITERATUR

- Bachmann, Ingeborg (1966): Böhmen liegt am Meer. In: IX. Festival dei Due Mondi. 24 giugno – 17 luglio 1966. [Programmheft Festival di Spoleto.] Spoleto, S. 27.
- Bergerová, Hana / Schiewer, Gesine Lenore / Schuppener, Georg (Hgg.) (2017): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt* [= Aussiger Beiträge 11]. Wien: Praesens.
- Cornejo, Renata / Schiewer, Gesine Lenore / Weinberg, Manfred (Hgg.) (2017): *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 8, H. 2: *Vielfältige Konzepte – Konzepte der Vielfalt. Zur Theorie von Interkulturalität*. Bielefeld: Transcript.
- Mora, Terézia (2013): *Das Ungeheuer*. München: Luchterhand.
- Tynjanow, Jurij Nikolajewitsch (1971): Über die literarische Evolution [Orig. 1927]. In: Jurij Striedter (Hg.): *Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München: UTB, 433–461.
- Urdizil, Johannes: Predella. Relief der Stadt. In: Ders.: *Prager Triptychon. Erzählungen*. München 1960, 7–27.

**HETEROGENITÄT IM GEGENWÄRTIGEN
HEIMATDISKURS AM BEISPIEL VON TERÉZIA MORAS
DAS UNGEHEUER**

CARME BESCANSÀ (VITORIA-GASTEIZ)

ABSTRACT**HETEROGENEITY IN TODAY'S DISCOURSE OF THE HOMELAND.
THE EXAMPLE OF *DAS UNGEHEUER* BY TERÉZIA MORA**

This contribution brings together the concepts of heterogeneity and homeland and explores their constitution in the literature. The basis of the discussion is the observation that, at the literary level, complexity and diversity determine the current patterns of belonging as well as its artistic expression, in contrast to today's excessive discourses on the 'own' and the 'alien' in the social and mass media. Taking attempts like Dorothee Kimmich's *World's Literature*, as well as (among others) Blickle's conceptions of homeland (Heimat) as a starting point, the potential and forms taken by heterogeneity and homeland will be analysed on the basis of the example of Terézia Mora's novel *Das Ungeheuer* ("diagnosis of the age").

Key words: heterogeneity, homeland, identity, Terézia Mora

ABSTRAKT**HETEROGENITA V SOUDOBÉM DISKURZU DOMOVA. NA PŘÍKLADU
ROMÁNU *DAS UNGEHEUER* TERÉZIE MORY**

Príspevek venuje pozornosť kultúrnovedným konceptům heterogenity a domoviny, zkoumá možnosti jejich propojení a uplatnění v literárních textech. Vychází z předpokladu, že modelům sounáležitosti i jejich uměleckému ztvárnění je vlastní komplexnost a mnohotvárnost, jež v posledku prokazuje nepřiměřenost soudobých debat založených na binaritě vlastního a cizího. Na příkladu „románové diagnózy doby“ *Das Ungeheuer* (Obluda) Terézie Mory je doložena produktivita pojetí světové literatury u Dorothee Kimmichové či konceptu domoviny u Petera Blickleho coby východisek pro popis potenciálu a forem ztvárnění heterogenity a domoviny.

Klíčová slova: heterogenita, domovina, identita, Terézia Mora

Motto:

„Der Fremde entsteht, wenn in mir das Bewusstsein meiner Differenz auftaucht, und er hört auf zu bestehen, wenn wir uns alle als Fremde erkennen“

(Kristeva 1990: 11).

Mit einer bis heute selten gesehenen Virulenz werden aktuell Debatten um Identität und Differenz in der Öffentlichkeit ausgetragen. Der damit einhergehenden Pauschalisierung wirken literarische sowie kultur- bzw. literaturwissenschaftliche Analysen zur Komplexität kultureller Phänomene entgegen. Fruchtbare und interessante Denkanstöße in diese Richtung bietet u.a. die eingangs zitierte Studie von Julia Kristeva *Fremd sind wir uns selbst*, die sich mit der Präsenz und Entstehung des Fremden im Eigenen auseinandersetzt, oder auch die kürzlich erschienene Studie *Die Austreibung des Anderen* von Byung-Chul Han (2016) mit der These, es gäbe in unserer Zeit des globalen Neoliberalismus keinen Anderen mehr und die heutigen Krisen ließen sich durch die Allgegenwärtigkeit des Gleichen erklären.¹ In der theoretischen Debatte wird diese Polarität also immer weiter ausgehöhlt, ohne dass sie jedoch an Relevanz verliert, denn auf gesellschaftlicher Ebene wird sie nur schärfer und emotionaler ausgetragen. Dabei lassen sich Zuschreibungen von Eigen und Fremd nie trennen, denn sie sind, wenn man Kristevas Ausführungen nachgeht, Produkte der subjektiven Wahrnehmung. Prozesse der Mischung und Bewegung seien das einzig Beständige in ihrer Definition.

In kultur- und literaturwissenschaftlichen Überlegungen, wie sie u.a. innerhalb der TransArea Studies (Ette 2005 u. 2014) und zur Transkulturalität (Welsch 2010) erfolgen, sollte der Einsicht Rechnung getragen werden, dass

in einer globalisierten Welt Kulturen weder territorial verortet werden können noch an homogene Gemeinschaften gebunden sind. [...] Globale Kulturen, so der Ausgangspunkt, zeichnen sich durch ihre Fluidität, Grenzverschiebung bzw. -aufhebung aus und entwickeln dabei auch neue Strategien des Ein- und Ausschlusses. (Kimmich/Schahadat 2012: 8)

Im Einklang mit diesem Kulturkonzept steht logischerweise ein ebenfalls dynamisches und heterogenes Bild des Selbst, weshalb auch eher, Sánchez folgend, vom „Prozess der Identifikation und nicht vom Ergebnis der Identität“ gesprochen werden sollte. Dieses Verfahren sei „situationsabhängig, wandelbar, versatil und wohl auch angespannt“ (Sánchez 2014: 59).

Identifikationsprozesse sind häufig mit Heimat (als Raum des Selbst) eng verbunden, und so werden auch Heimatkonstruktionen (genauso wie Identitätskonstrukte) von Komplexität und Dynamik geprägt. Traditionell bildete Heimat den Hort des Eigenen gegenüber dem Fremden: Seitdem sie Ende des 18. Jh. eine psychologische und philosophische Dimension im Zeichen des Idealismus erlangte und nicht mehr ausschließlich das Örtlich-Materielle bezeichnete, fungierte Heimat meist als imaginärer Schutzraum gegen die Bedrohungen der Modernisierungsprozesse, verstanden als das Fremde bzw. Entfremdende im 19. und im 20. Jahrhundert. In den „Denkmustern der Gegenüberstellung,

¹ Han hebt etwa die Ähnlichkeit von islamistischen Terroristen und völkischen Nationalisten hervor, denn beide Gruppen teilen die gleiche Genealogie, nämlich den Kampf um Identität angesichts der Totalisierung des Gleichen im Zeichen der Globalisierung (Han 2016: 22; auch in Hayer 2016).

der Vergegenwärtigung und der Abgrenzung zu einer Fremde“ erkennt etwa Kanne die einzige Bedeutungskonstante des Heimatsbegriffs (Kanne 2011: 18). Diese Funktion erfüllt sie ja weiterhin bis in die heutige Zeit, etwa in den anfangs erwähnten gesellschaftlichen und medialen Auseinandersetzungen um Identität(en). Aber diese Feststellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Heimatkonzeptionen historisch, kontextabhängig und subjektiv motiviert sind, und dementsprechend sind sie schon immer wesentlich vielfältiger gewesen, als kanonisch geprägte Muster vorgeben. Als ihre Grundmerkmale zählen „Ambivalenz, Unschärfe und Komplexität“ (Hüppauf 2007: 110).

Die Vielfältigkeit und auch Mehrdimensionalität, die dem Heimatbegriff inhärent sind, wurden bereits in unterschiedlichen Studien ausgelotet: Massey redete über Heimat in der Mehrzahl (Massey 1994: 172; auch später Kanne 2011); Gebhard/Geißler/Schrötter (2007: 9) betonen die Unmöglichkeit, den Heimatbegriff auf einen einzigen Nenner zu bringen, und plädieren vielmehr dafür, ihn als Assoziationsgenerator zu betrachten. Ebenfalls ist der dynamische Charakter des Heimatskonzeptes zu verzeichnen, der u.a. bereits von Morley (2000) und Eichmanns/Franke (2013) hervorgehoben wird. Dabei kann weiter differenziert werden, denn innerhalb des Dynamischen wird einerseits die Historizität bzw. die Wandelbarkeit des Begriffs betont (Eigler 2012 sowie Eigler/Kugele 2012: 4; Gebhard/Geißler/Schrötter 2007: 12; Boa/Palfreyman 2000) und andererseits die Performativität des Heimatkonstrukts in den Vordergrund gerückt (Bescansa 2016: 198, in der Folge von Morley 2000). Darüber hinaus sind die Einsichten von Peter Blickle für die hier angewandte Heimatdefinition von besonderer Relevanz. Dazu später mehr.

Für die epistemologische Verschränkung von Heterogenität und Heimat und deren Übertragung auf die literarische Ebene wird hier auf das Konzept der *World's Literature* von Dorothee Kimmich (2009) zurückgegriffen, welches die Verweigerung jeglicher Orientierung im territorialen Sinne thematisiert und vielmehr die kulturelle und sprachliche Vielfältigkeit der dargestellten Welten unterstreicht. Kimmich erkennt als grundlegendes Merkmal der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur „das Interesse an der Vielfalt und Heterogenität von Lebenswelten“ (Kimmich 2009: 296f.), im Vergleich zur Weltliteratur in der Auffassung des 19. Jh., die das allgemein Menschliche in den Vordergrund stellte und eher homogenisierend arbeitete. Hier handelt es sich vielmehr um „Texte, die die konkrete, reale, historische Heterogenität ausbreiten und thematisieren“ (Kimmich 2009: 298). Man operiere hier nicht mehr mit Dichotomien, sondern mit Formen der Heterogenität, um „anstatt einer eindeutigen Differenz Abstufungen des Vertrauten [zu C.B.] markieren“ (Kimmich 2009: 298).

Ein anschauliches Beispiel für diese Literatur der Heterogenität bieten die Texte der Schriftstellerin Terézia Mora. Sowohl in ihren Romanen als auch in den Erzählungen lassen sich die Figuren grundsätzlich als Nicht-Zugehörige, als Nomaden beschreiben (vgl. etwa Löffler 2010, Kraft 2006 u.a.). So erhalten gerade die Konstellationen um Ich und Heimat eine besonders aussagekräftige Funktion. Es gilt in diesem Sinne zu untersuchen, welche identitätsstiftenden Modelle entworfen werden, um die Moras Texten innewohnenden Formen von Heterogenität und Dynamismus zu veranschaulichen. Als zu prüfende Hypothese wird darin ein Heimatbegriff d.h. ein Identifikationsraum erkennbar, der diesem Schweben zwischen den Kulturen und den Sprachen Rechnung

trägt. Mora selbst schreibt sich der deutschen Literatur zu – sie sei „so deutsch wie Kafka“ (Cicero 2005) – und behält dabei das Nicht-Territoriale dieser Heimatkonzeption, wie es *Une littérature mineure* zufolge einst bei dem Prager Dichter auch der Fall war (vgl. Deleuze/Guattari 1976). Dabei geht es grundsätzlich um den irritierenden Befund, dass sich Fremd und Eigen nicht ohne weiteres separieren lassen.

1. Heimat

„Wohin kannst du gehen, wenn statt eines Ortes eine Person dein Zuhause geworden ist? Wohin dann ohne diese Person?“ (Mora 2013: 72) Mit dieser Frage resümiert Darius Kopp seine Halt- und Orientierungslosigkeit ziemlich am Beginn von *Das Ungeheuer* (2013). In dem Roman, der die Fortsetzung von *Der einzige Mann auf dem Kontinent* (2009) ist, geht es weiter um diesen ziemlichlichen Versager, der Job, und neulich auch noch Frau verloren hat. Flora Meier hat sich nämlich im Wald an einem Baum erhängt und so stellt sich Darius Kopp zur Aufgabe, ihre Asche nach Ungarn zu bringen, um sie dort an ihrem Heimatort zu beerdigen. Die Fahrt nimmt da aber kein Ende, Kopp fährt und irrt immer weiter, immer mit Floras Asche im Kofferraum, einem Roadmovie gleich.² Die Reise kann aber auch als eine innere betrachtet werden, als der Trauerprozess eines liebenden Mannes, der wie ein Mantra „Geliebte, Geliebte, Geliebte“ wiederholt. Kopp hat mit seiner Frau ebenfalls seine Heimat verloren, wie er selbst beklagt. Für ihn bildet in diesem Sinne die abgeschiedene Flora den Raum für seine Selbstdefinition, Orientierung und Halt. Die daraufhin ansetzende Reise bedeutet dann auch eine Heimatsuche, die zuerst Floras Geburtsort als Ziel hat, aber sich dann bis zum östlichsten Winkel Europas ausdehnt und bis zum Romanende offenbleibt. Die zurückgelassene Berliner Wohnung erweckt kein Heimweh, genauso wenig wie das Haus seiner Kindheit zuzeiten der DDR. Die Heimat oder Raum der Rückversicherung des Selbst wird dynamisch und prospektiv gesucht.³ Als Bewegungssymbol wird erstmal sein Auto als Garant der Sicherheit und zugleich Freiheit wahrgenommen: „wozu brauche ich dann noch eine Wohnung? Ein bewegliches Ziel bieten. War der Ort, an dem ich mich am sichersten fühlte, nicht immer schon mein Auto?“ (Mora 2013: 66) Bei jeder Grenzüberschreitung fühlt sich Kopp erleichterter und freier. Jede Phase bringt seine Bereitschaft zutage, sich an diese neue Welt anzupassen, sich sogar heimisch zu fühlen; in Ungarn, eindeutig um seine Frau in *ihrem* Raum wiederauferstehen zu lassen (die Pflingsten-Metaphorik ist im ganzen Roman präsent). In den weiteren Ländern zeigt er sich der vorgefundenen Umwelt genauso aufgeschlossen, sei es durch seine Selbstdefinition als „Osteuropäer“ und damit diesem Kulturraum zugehörig (Mora 2013: 78), oder aus Schwärmerei für eine Albanerin, die Flora ähnelt, oder einfach aus Passivität, zum Beispiel als er sich als

² Vgl. die Rezensionen etwa von Spreckelsen (2013) oder Spiegel (2013)

³ Vgl. Bescansa/Nagelschmidt (2014: 12): „Wenn Heimat in diesem Kontext als das zu Gestaltende parallel zum Subjekt betrachtet wird, erhält das Konzept eine zukunftsorientierte Dimension und eine Offenheit, die in krassem Unterschied zum traditionellen, rückständigen oder auch nur territorialen Verständnis steht“. Dies sei allerdings keine Erfindung der Postmoderne (Bescansa/Nagelschmidt 2014: 13).

fast neues Mitglied einer georgischen Familie (Mora 2013: 521) und dann auch einer griechischen Familie („heimelig“; Mora 2013: 601) aufnehmen lässt. Er lässt sich treiben, geografisch, dabei die sich jeweils anbietenden Identifikationsmuster integrierend. Und dennoch bewegt er sich gar nicht: Karl Valentin paraphrasierend verdeutlicht Kopp, für ihn sei ohne Flora nach wie vor keine Heimkehr möglich (Mora 2013: 664). Die Ersatzheimaten, die er unterwegs entstehen lässt, sind von begrenzter Dauer. In ihnen sucht Kopp die Präsenz von Flora heraufzubeschwören, durch sinnliche Assoziationen mit ihrer Person oder mit Erinnerungen, die der ihn umgebende Raum hervorruft (z.B. Mora 2013: 543f.).

Aber ist Kopp wirklich heimatlos geworden, weil das Objekt, auf das er seine Sehnsucht projiziert, materiell abwesend ist? Meine These lautet, dass der Identifikationsrahmen, den er Flora bzw. Heimat nennt, nach wie vor besteht und Kopp sich weiterhin dadurch definiert, zumal er versucht, ihn in jedem neuen Land wiederzufinden. In diesem Sinne bewegt oder eher entwickelt er sich nicht weiter, die Orientierung bleibt ihm versperrt.

Die dem Roman zugrundeliegende Heimatkonzeption stimmt mit aktuellen Einsichten überein, die Heimat als dynamisches Produkt von menschlichen Zuschreibungen und Handlungen verstehen und es von territorialen bzw. essentialistischen Attributen befreien (vgl. etwa die bereits genannten Eichmanns/Francke 2013, Massey 1994; und auch Tuan 2012). In diesem Zusammenhang erweisen sich neben den eingangs zitierten Studien von Friederike Eigler (2012, bzw. Eigler/Kugele 2012) und David Morley (2000) auch Peter Blickles Beiträge als besonders aufschlussreich (Blickle 2002; konkret in Bezug auf das gegenwärtige Heimatkonzept 2012a und 2012b): „Heimat is no longer a place of a shared identity and shelteredness. It is a place, where a person finds himself in all his strangeness and self alienation“ (Blickle 2012a: 61). Und weiter: „The traditional idea of Heimat worked with a linear and horizontal sense of time and geography. The new models, in contrast, add and include. [...] They add layers, expand logic, and work with the possibility of multiple simultaneous truths, spaces, times and identities.“ (Blickle 2012a: 68) Hervorgehoben werden hier die inhärente Fremdheit von Ich und Heimat, sowie die Komplexität bzw. Heterogenität, welche neue Heimatkonzeptionen kennzeichnen. Daraus lässt sich ebenfalls der nomadische Charakter von Heimat ableiten: „[E]in Akzeptieren der inneren Fremde gehört ebenso dazu wie das Gefühl eines nomadischen Bei-sich-selbst-Seins“ (Blickle 2012b: 44).

Für den hiesigen Fall müsste allerdings ergänzt werden: Heimat kann auch eine Leerstelle sein, die einem schwarzen Loch gleich alle Gedanken und Impulse des Protagonisten einsaugt; und der Spielraum, in dem sich die motorische Kraft der Emotionen erkennen lässt. Kopp's Abhängigkeit von der trotz aller materiellen Ausbeutung und geistiger Erschöpfung selbstständigen Flora löst in ihm eine Wut aus, die in der Gegenwart leitmotivisch die Erzählung bzw. die Handlung vorwärtsbringt, aber parallel dazu in der Vergangenheit ihn zur Vergewaltigung von Flora antrieb, ein Jahr vor ihrem Selbstmord. Dies erfährt man jedoch erst am Ende des Romans, und da wird auf diese Heimat-Flora schon in einem anderen, von Wut geprägten Ton hingewiesen: „mein gottverdammtes Zuhause“ (Mora 2013: 674). Die Wut begleitet ihn seit dem ersten Satz des Buchs. Sie bildet zusammen mit der Sucht nach Flora und der Heimatsuche eine Trias, um die sich herum Kopp rasend bewegt, und ist wiederum das Beständige im Laufe des ganzen Rom-

ans, das lauernerde Ungeheuer.⁴ In diesem Sinne ist der Protagonist heimatlos geworden, aber nicht heimatfrei.

2. Heterogenität

Das Gefühl, von der Geliebten verlassen bzw. verraten worden zu sein, wird durch das Auffinden von Floras Tagebuchdateien in ihrem Laptop, obendrauf in einem unverständlichen Ungarisch verfasst, zugespitzt:

wissen Sie, was ich herausgefunden habe? Dass meine Frau, die die ganze Zeit so tat, als hätte sie mit ihrer Herkunft abgeschlossen, die nie ein Wort ungarisch sprach, alles, was sich in diesem Laptop befand, auf Ungarisch verfasst hat. Wie kann sie [...] dann die ganze Zeit ein geheimes Leben mit dieser Sprache führen? Eine Affäre. Als hätte sie mich die ganze Zeit belogen. (Mora 2013: 60)

Nach dem Suizid Floras ist es nun das zweite Mal, dass Kopp den Boden unter den Füßen verliert, denn das Objekt seiner Liebe und Begierde, seine Heimat, entpuppt sich als völlig unbekannt. Diese Fremdheit als Grunderfahrung eröffnet nun ein Szenario für den Rest des Romans, das sich wie bereits erwähnt durch eine grundlegende Öffnung und Heterogenität am besten definieren lässt. Gleich dem Protagonisten darf sich das Lesepublikum in keinem Moment endgültig heimisch fühlen und wird von Mora einem Strom der Mischung und Aushöhlung jeder Gewissheit ausgesetzt. Nichts ist sicher und einheitlich und orthodox, nicht mal die Lektürekonvention. Eine graphische Linie durchzieht das ganze Buch, und von nun an muss man mit der Simultanität zweier Reden zurechtkommen: oben die Erzählung von und über Darius, unten sind Floras Tagebucheinträge reproduziert. Das bildet die einzige klare Trennung im Roman, Darius gegenüber Floras Perspektive, zwei Welten, die sich selten treffen.

Ansonsten gilt die Mischung als grundsätzliches Gestaltungsprinzip. In Koppes Rede erkennt sich der für Mora schon bekannte Wechsel der Erzählinstanz, die zwischen erster und dritter Person hin und her schwankt oder eher fließt, zur Verunsicherung der Leserschaft (es erscheinen sogar noch Wörter und Sätze gestrichen), um einmal deren Distanz ein anders Mal Empathie zu fördern. Aber ebenfalls trägt diese gespaltene Rede ganz entscheidend zur Beschreibung der Identitätskrise Darius' bei, in der die Angst, die Wut, die Besessenheit und Begierde, aber auch die Ratlosigkeit und Schwerfälligkeit bzw. Beschränktheit der Figur durchschimmern. Das multiperspektivische Erzählen erklärt Mora selbst als Einfluss des Ungarischen (Mäder 2014). Kohärent mit dieser unstabilen Erzählinstanz ist weiter das Schweben zwischen Erinnerung und Gegenwart sowie zwischen Wirklichkeit und Traum bzw. Wunschträumen. In all den Fällen ergeben sich die

⁴ Mora erläutert in ihren Frankfurter Poetik-Vorlesungen (*Nicht sterben*, 2014) die Bedeutung von *Ungeheuer*: „Schon der Titel spielt darauf an, dass es hier um Ungeheuerliches geht. Um endgültige Verluste, um tiefe Trauer, um das Unbegreifliche am Anderen, das Unbegreifliche einer seelischen Erkrankung und des Freitodes. [...] Das Ungeheuer sollte ein Buch über die Extreme im Inneren werden.“ (Mora 2014: 139f.)

Wendungen so nahtlos, dass es oft schwerfällt zu differenzieren, ob es um jetzt oder früher geht, ob die Realität geschildert wird oder es sich wieder um einen Wunschgedanken Kopp handelt. Die Spitze der Verunsicherung der Leserschaft durch diese befremdende Erzählweise wird gegen Romanende erreicht, als über die Vergewaltigung Floras durch Darius berichtet wird: Dies erfolgt in einer Mischung aus erster und dritter Person, in der wie in einem Palimpsest erstens die griechische Mythologie, mit Zeus als großem Vergewaltiger, zweitens eine Tumult-Szene in der Gegenwart auf einer Athener Straße, bei der Kopp Opfer eines Angriffs wird, und drittens eben Kopp's Angriff auf Flora in der Vergangenheit, zusammenschmelzen (Mora 2013: 673–679).

Des Prinzips der Mischung bedient sich Mora ebenfalls, um auf der Ebene der auktorialen Ironie ihrem großen literarischen Vorbild Peter Esterházy einen Tribut zu erbringen. In Anlehnung an seiner *Kleinen ungarischen Pornografie* (1987), in der sich die politische Situation der Kommunistischen Partei Ungarns eben als Pornografie entpuppt, führt Mora im Roman eine einmalig komische Szene zwischen Kopp und einem berüchtigten armenischen Juwelier in einem Massageklub, in welcher Pornografie mit der Weltpolitik gleichgesetzt wird (Mora 2013: 559–561).

Sprachlich ist die Heterogenität auch die Grundregel. Im Einklang mit der Pfingsten-Thematik, die mit Floras Tod zusammengebracht wird, bietet der Roman eine Vielzahl an Sprachen, die jeweils mit einer Symbolik beladen sind. Natürlich ist Ungarisch der Code des Verrats für Darius und der Freiheit für Flora, mit welchem sie dem Ehemann ihre Innenwelt versperrt. Ironischerweise ist sie, die Sprachbegabte, diejenige, die Sprachen verwendet um sich von außen abzuschirmen, während der mäßig gebildete Kopp von einer breiteren Sprachen-Palette Gebrauch macht: Die Verwendung des Englischen lässt Kopp als weltgewandten IT-Ingenieur erscheinen; auf Russisch kann er dank seiner DDR-Bildungszeit auch zurückgreifen. So macht er sich über halb Europa verständlich, während ihm seine eigene Frau verschlossen bleibt.

Auch Floras Rede erweist sich als komplex und vielfältig. Innerer Monolog und Poesie wechseln sich mit medizinischen Anleitungen, psychiatrischen und psychologischen Abhandlungen und Kochrezepten ab. Darin spiegelt sich der Kampf der ausgelaugten und als Kind nicht geliebten Flora ums Überleben: die Versuche, ihre Sensibilität den Ansprüchen der Gesellschaft vorzuenthalten, welche Menschen, und vielmehr Frauen, und noch vielmehr Ausländer als Arbeitskräfte bis zur Vernichtung ausbeutet. Kein Wunder, dass sie ihre Heimat im Abseits verortet, auf den Bahnlinien, die auswärts fahren (Mora 2013: 109), und dass Darius sie als ein grundsätzliches Nein zur Gesellschaft definiert. Auch ist es kein Wunder, dass die literarischen Metareferenzen von Flora auf Büchners *Woyzeck* zurückgehen (Mora 2013: 603), oder auf Thomas Bernhard (Mora 2013: 301). Und nicht ausdrücklich doch unverkennbar wird auch an Jelineks *Liebhabe-rinnen* (Mora 2013: 257) erinnert und an Ingeborg Bachmann: an das weibliche Ich von *Malina*, an dessen Traumkapitel bzw. an das Denken, das zum Sterben führt. Auch hier siegt am Ende das Verstummen, die Verweigerung der Sprache.

Die unterschiedlichen Register, Sprachen sowie Erzähl- und Zeitebenen bringen ein ebenfalls heterogenes Porträt der Figuren zustande. Darius Kopp ist sowohl der verliebte, zutiefst traurige Ehemann, der unser Mitleid erweckt, als auch der possessive eifersüchtige, gewalttätige Macho, der das Leiden und Zugrundegehen seiner Frau nicht einmal registriert; der arme heimatlos gewordene, der von Flora auserwählt worden war wegen

seiner Friedfertigkeit (vgl. Mora 2013: 58f.), und zugleich der tobende, sexbegierige, der seinen Prügelnstinkt immer wieder unterdrücken muss (vgl. Mora 2013: 461). Flora wie erwähnt verlegt dahin im Kampf inbegriffen, zwischen den Anforderungen von außen und von innen; dabei wird sie jenseits ihrer offensichtlichen Opferrolle komplexer charakterisiert, denn in ihr ist ein Folterinstinkt auch präsent (Mora 2013: 370–373). So kann hier zusammenfassend von keiner einheitlichen Identitätskonfiguration die Rede sein, vielmehr bewegen die Figuren sich in einem ständigen Aushandeln mit der Umwelt bzw. mit dem Erlebten, in welchem Widersprüche und Inkohärenzen nicht fehlen, und welches auch gar nicht auf ein Resultat bzw. eine Entwicklung mit einer fertigen Identität abzielt (vgl. Sánchez 2014, bereits oben zitiert), sondern vielmehr die Aussichtslosigkeit ihrer Anstrengungen hervorhebt.

3. Schluss

Kimmich schloss ihren Artikel zu der *World's Literature* mit der Einsicht, es bliebe eine Aufgabe der Literaturwissenschaft, die imaginären Räume zu erkunden, aus denen und in denen die neuen Texte der Heterogenität entstehen (Kimmich 2009: 307). Die Analyse von Heimatkonzeptionen trägt diesem Desiderat Rechnung, sofern sie die Erforschung der Konfigurationsbedingungen und -brüche der Identitätsgestaltung erfordert, d.h. der Räume, die durch den Einsatz der Imagination, der Erinnerung und der Emotionen entstehen oder erst wahrgenommen werden. Aber anders herum profitiert ebenfalls das Studium der Heimatkonstellationen von dieser Zusammenführung mit dem Parameter der Heterogenität, denn dadurch kommt die Komplexität und Labilität von aktuellen Identitäts- und Heimatkonfigurationen erst recht zum Vorschein.

Terézia Mora entwirft in *Das Ungeheuer* mittels der Heterogenität als Gestaltungsprinzip offene, auf den Kopf gestellte Identifikationsmuster und lässt das Lesepublikum dadurch feststellen, wie passend diese Ansicht für die heutige Welt ist, in der fast alles fließend, unsicher und multipolar geworden ist, wo weder Erkenntnis noch Verhältnisse stabil und eindeutig sind, und wo das wackelnde Ich von den Umständen hin und her geschoben wird.

Die in den unterschiedlichen Bereichen der Romananalyse angeführte Heterogenität rechtfertigt, den Roman als Fallbeispiel für Kimmichs Konzept der *World's Literature* zu betrachten. Diese unterstreicht wie schon erwähnt die Verweigerung jeglicher Orientierung: „Grenzziehung selbst wird fast unmöglich, Orientierung prekär“ (Kimmich 2009: 298). Gerade das Nomadieren kennzeichnet beide Figuren. Sie erkunden neue Räume, die erst durch die Einschaltung der Assoziationen mit der eigenen Geschichte, kurz durch deren imaginäre Aneignung, rezipiert werden. Imaginäre Räume (Appaduray 1996: 30) dienen dieser Arbeit der kulturellen und der identitären Umorientierung, die allerdings in diesem Roman versagen. Flora wählt den Weg der Introspektion, und zwar in Tagebuchformat, doch die Erkundungsreise schließt mit ihrem Suizid. In krassem Kontrast dazu ergreift Darius die Flucht über halb Europa, um sich diesem Inneren sprich der Erinnerung an sein Verbrechen sowie seiner Orientierungslosigkeit nicht stellen zu müssen. Jedoch wird er von diesen Erfahrungen bzw. Empfindungen immer wieder zwangsläufig eingeholt. Gleich wie bei Kafka (vgl. Deleuze/Guattari 1976: 16),

geht es im Falle Kopps nicht um die Freiheit, wie er am Anfang noch beteuerte, sondern um einen Ausweg. Oder einen Fluchtweg. Aber den gibt es nicht.

Am Ende bleibt Flora die allgegenwärtige, wenn auch verlorene Heimat von Darius Kopp, sie widersteht ihm und bleibt ihm fremd. Sie hat sich mit ihrem Freitod von ihm freigesprochen, aber er, der heimatlos gewordene, wird nach wie vor von ihr heimgesucht, egal wie weit und wie lange er noch reisen mag, er trennt sich von ihrer Asche bis zum Ende nicht und ist, in diesem negativen Sinne, nicht heimatfrei.

In dieser globalisierten Welt, in der er sich gekonnt und unbefangen bewegt und Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und Welten aufnimmt, gelingt ihm jedoch keine Erkenntnis, denn überall ist er bestrebt nur das Eine zu finden. Kein konstruktives Identifikationsmuster entsteht also inmitten dieses Mosaiks unterschiedlicher Erzählformen und Inhaltsebenen. Orientierungslosigkeit und Pessimismus prägen diese, laut Jury des Deutschen Buchpreises 2013, Diagnose unserer Zeit.⁵

LITERATUR

- Appaduray, Arjun (1996): Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economic. In: Ders. (Hg.): *Moderernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 27–47.
- Bescansa, Carme / Nagelschmidt, Ilse (Hgg.) (2014): *Heimat als Chance und Herausforderung*. Berlin: Frank & Timme.
- Bescansa, Carme (2016): Doing home. Lenka Reinerová performative Heimatentwürfe. In: Gajdis, Anna / Manczyk-Krygiel, Monika (Hgg.): *Der imaginierte Ort, der (un)bekannte Ort. Zur Darstellung des Raums in der Literatur*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 195–208.
- Blickle, Peter (2002): *Heimat: A Critical Theory of the German Idea of Homeland*. Rochester: Camden House.
- Blickle, Peter (2012a): Gender, Space and Heimat. In: Eigler, Friederike / Kugele, Jens (Hgg.): *Heimat at the Intersection of Memory and Space*. Berlin: der Gruyter, 53–68.
- Blickle, Peter (2012b): Der neue Heimatbegriff. In: Gruzca, Franciszek (Hg.): *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 41–46.
- Boa, Elizabeth / Palfreyman, Rachel (2000): Mapping the Terrain. In: Boa, Elizabeth / Palfreyman, Rachel (Hgg.): *Heimat – A German Dream. Regional Loyalties and National Identity in German Culture 1890–1990*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1–29.
- Cicero (2005): „Ich bin ein Teil der deutschen Literatur, so deutsch wie Kafka.“ In: *Cicero. Magazin für politische Kultur*; online unter: <http://www.cicero.de/salon/ich-bin-ein-teil-der-deutschen-literatur-so-deutsch-wie-kafka/45292> [Stand 31.03.2017].
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1976): *Kafka. Für eine kleine Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eichmanns, Gabriele / Franke, Yvonne (Hgg.) (2013): *Heimat goes mobile. Hybrid Forms of Home in Literature and Film*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Eigler, Friederike (2012): Critical Approches to Heimat and the Spatial Turn. In: *New German Critique* 115, H. 39, 27–48.
- Eigler, Friederike / Kugele, Jens (Hgg.) (2012): *Heimat at the Intersection of Memory and Space*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Esterházy, Peter (1987): *Kleine ungarische Pornografie*. Salzburg: Residenz (orig.: *Kis magyar pornográfia*, 1984).
- Ette, Ottmar (2005): *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kadmos.
- Ette, Ottmar / Wirth, Uwe (Hgg.) (2014): *Nach der Hybridität. Zukünfte der Kulturtheorie*. Berlin: Frey.

⁵ Begründung der Jury zum Deutschen Buchpreis 2013: „*Das Ungeheuer* ist ein tief bewegender und zeitdiagnostischer Roman“; online unter: <http://www.deutscher-buchpreis.de/archiv/jahr/2013/> [Stand 31.03.2017].

- Gebhard, Gunther / Geisler, Oliver / Schröter, Steffen (Hgg.) (2007): *Heimat. Konturen und Konjunkturen eines umstrittenen Konzepts*. Bielefeld: Transcript.
- Han, Byung-Chul (2016): *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hayer, Björn (2016): Gegenwartsdiagnose. Wir Zombies, unterwegs in die narzisstische Kernschmelze. In: *Spiegel-Online*, 30.07.2016; online unter: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/byung-chul-han-die-austreibung-des-anderen-rezension-a-1105018.html> [Stand 31.03.2017].
- Hüppauf, Bernd (2007): Heimat – die Wiederkehr eines verpönten Wortes. Ein Populärmythos im Zeitalter der Globalisierung. In: Gebhard/Geisler/Schröter 2007, 109–140.
- Kanne, Miriam (2011): *Andere Heimateen. Transformationen klassischer Heimat-Konzepte bei Autorinnen der Gegenwartsliteratur*. Sulzbach/Taunus: Helmer.
- Kimmich, Dorothee (2009): Öde Landschaften und die Nomaden in der eigenen Sprache. Bemerkungen zu Franz Kafka, Feridun Zaimoglu und der Weltliteratur als „Littérature Mineure“. In: Ezli, Özkan / Kimmich, Dorothee / Werberger, Annette (Hgg.): *Wider den Kulturreizwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur*. Bielefeld: Transcript, 293–311.
- Kimmich, Dorothee / Schahadat, Schamma (2012): Einleitung. In: dies. (Hgg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: Transcript, 7–21.
- Kraft, Tobias (2007): *Literatur in Zeiten transnationaler Lebensläufe. Identitätsentwürfe und Großstadtbewegungen bei Terézia Mora und Fabio Morábito*. Potsdam: Univ. Potsdam.
- Kristeva, Julia (1990¹; zit nach 2016¹²): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Löffler, Sigrid (2010): Modernes Arbeitsnomadentum, Selbstverlust in der Fremde. Über Terézia Moras Romane und ihre Helden. In: *chamisso*, 4–9; online unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PM_100304_Chamisso_Magazin_2010.pdf [Stand 31.03.2017].
- Mäder, Claudia (2014): Die Sprache kann mehr als ich. Interview mit der Schriftstellerin Terézia Mora. In: *Neue Züricher Zeitung*, 02.05.2014; online unter: <http://www.nzz.ch/die-sprache-kann-mehr-als-ich-1.18294689> [Stand 31.03.2017].
- Massey, Doreen (1994): A Place called Home? In: dies.: *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity, 157–173.
- Mora, Terézia (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent*. München: Luchterhand.
- Mora, Terézia (2013): *Das Ungeheuer*. München: Luchterhand.
- Mora, Terézia (2014): *Nicht Sterben. Frankfurter Poetik-Vorlesungen*. München: Luchterhand.
- Morley, David (2000): *Home Territories: Media, Mobility and Identity*. London/New York: Routledge.
- Sánchez, Yvette (2014): Transkulturelles Verhandeln als Schwächung von Bipolarität. In: Ette, Ottmar / Wirth, Uwe (Hgg.) (2014): *Nach der Hybridität. Zukünfte der Kulturtheorie*. Berlin: Frey, 55–67.
- Spiegel, Hubert (2013): Der einsamste Mann auf dem Kontinent. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 07.09.2013, 33.
- Spreckelsen, Tilman (2013): Erinnerung einer Liebe. Stimmen des Todes und der Gegenwart: Terézia Mora erzählt in „Das Ungeheuer“ ihren letzten Roman weiter. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 06.10.2013, 51.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna / Machold, Claudia (Hgg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld, 39–66.
- Tuan, Yi-Fu (2012): Home als Elsewhere. In: Eigler, Friederike / Kugele, Jens (Hgg.): *Heimat at the Intersection of Memory and Space*. Berlin: der Gruyter, 226–239.

Carme Bescansa

Universität des Baskenlandes, Philosophische Fakultät

Institut für englische und deutsche Philologie, Übersetzung und Interpretation

carme.bescansa@ehu.es

**ERINNERUNG ALS KULTUR, KULTUREN DES
ERINNERNS – INITIATIVEN ZUM GEDENKEN IM
AUSGANG DEUTSCH, TSCHECHISCHER UND
POLNISCHER DEBATTEN**

TOMASZ DZIURA (WROCLAW)

**ABSTRACT
MEMORY AS CULTURE, CULTURES OF REMEMBRANCE –
ON COMMEMORATION INITIATIVES STARTING FROM GERMAN,
CZECH AND POLISH DEBATES**

In the perspective of the concept of the “site of memory”, this paper discusses how the projects planned in Germany to commemorate flight and expulsion of the Germans after World War 2 and other forced migration processes in Europe within the 20th century were received in Czech Republic, Poland and Germany. This debate begun at the end of the 20th century, after the Federation of Expellees had announced their plans to establish the Centre against Expulsions. In context of this debate other issues were carried out, e.g. property claims, which were more observable in Czech Republic due to the last phase of the negotiation connected with the European Union accession. On the other hand, the debate in Poland and Germany, regarded rather moral than political aspects, but the most controversial point was an argument about Erika Steinbach, chairwoman of the Federation of Expellees. In Germany the debate became controversial, as the left-wing parties put through the idea of a European Centre in cooperation with East European Countries involved in flight and expulsions, as the right-wing parties insisted on establishing a German Centre in Berlin. After the elections in 2005 and after building the great coalition (CDU and SPD) the parties came to an agreement and decided to build the Museum of Expulsions in Berlin. After the resignation of Erika Steinbach in 2009, the Polish government stopped opposing. The author confronts the history of these planned memorials with the concept of the so-called “sites of memory” by Pierre Nora and others.

Key words: cultural memory, site of memory, expulsion, Poland, Czech Republic, Germany

**ABSTRAKT
PAMĚŤ JAKO KULTURA, KULTURY VZPOMÍNÁNÍ – INICIATIVY
PŘIPOMÍNÁNÍ V ZRCADLE NĚMECKÝCH, ČESKÝCH
A POLSKÝCH DEBAT**

Článek se zabývá historií plánovaných památníků věnovaných uprchlick-tví a vyhánění Němců po druhé světové válce a dalším procesům nucené

migrace v Evropě v průběhu 20. století a jejich přijetím v České republice, Polsku a Německu. Tato debata začala na konci 20. století poté, co Svaz vyhnanců oznámil své plány založit Centrum proti vyhánění. V souvislosti s touto debatou byly oživeny další otázky, např. majetkové nároky, jejichž tematizace byla v České republice zřetelná zejména v poslední fázi vyjednávání o přistoupení k Evropské unii. Debaty v Polsku a Německu se odehrávaly spíše na morální než politické rovině, nejkontroverznějším bodem však byly spory o Eriku Steinbachovou, předsedkyni Svazu vyhnanců. Napětí do debat v Německu vnesl nesoulad mezi levicovými stranami, jež prosazovaly myšlenku evropského centra ve spolupráci s východoevropskými zeměmi spojenými s dějinami vyhánění, zatímco pravicové strany trvaly na založení německého centra v Berlíně. Po volbách v roce 2005 a ustavení velké koalice CDU a SPD padlo rozhodnutí vybudovat muzeum vyhánění v Berlíně. Po odstoupení Erika Steinbachové v roce 2009 projekt akceptovala i polská vláda. Autor konfrontuje dějiny těchto plánovaných památníků s konceptem tzv. „míst paměti“ Pierra Nory a dalších.

Klíčová slova: kulturní paměť, místa paměti, vyhánění, Polsko, Česko, Německo

1. Einleitung

Seit geraumer Zeit sind Erinnerungsorte ein wichtiger Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses vieler Staaten. Konzeptionell geht der Begriff ‚Erinnerungsort‘ (frz. *le lieux de memoire*) auf den französischen Historiker Pierre Nora zurück.¹ In seinem gleichnamigen Hauptwerk stellte er, zusammen mit vielen anderen Autoren, die wichtigsten Erinnerungsorte Frankreichs vor. In Anlehnung an Pierre Nora wurde in Deutschland ein ähnliches Projekt durchgeführt, dessen Ergebnis das der deutschen Geschichte gewidmete dreibändige Werk *Deutsche Erinnerungsorte* ist (vgl. François 2005: 8), das wiederum die wichtigsten deutschen Erinnerungsorte, darunter auch Flucht und Vertreibung, beschreibt (Hahn/Hahn 2001: 335–351). Während beide Arbeiten ihren historiographischen Fokus auf nationalstaatliche Fragen legen (vgl. François 2005: 8–14), hat die dritte Publikation insofern einen transnationalen Schwerpunkt, als im Mittelpunkt ihres Interesses sowohl deutsche als auch polnische Erinnerungsorte stehen, deren Konzept auf das neue, von Klaus Zernack entwickelte Modell der ‚Beziehungsgeschichte‘ zurückzuführen ist (vgl. Górny/Hahn/Kończal u.a. 2012: 13–15).

In den Kapiteln 2–5 dieses Artikels wird gezeigt, wie sich die Debattenverläufe um drei Gedenkstättenprojekte darstellen; zum einen diejenigen um das in Berlin vom *Bund der Vertriebenen* (BdV) geplante *Zentrum gegen Vertreibungen* (ZgV), zum anderen jene um das *Europäische Zentrum gegen Vertreibungen, Zwangsumsiedlungen und Deportationen*, das als Alternativprojekt zu dem ersteren konzipiert wurde.² Außerdem sollen die Debatten und das gegenwärtig in Berlin entstehende *Vertriebenenmuseum* vorgestellt

¹ Vgl. dazu Nora, Pierre (Hg.): *Les lieux de memoire* I. *La Republique*. Paris: Gallimard 1984; II. *La Nation*. Paris: Gallimard 1986; III. *Les France*. Paris: Gallimard 1992.

² Vgl. dazu Troebst, Stefan (Hg.) (2006): *Vertreibungsdiskurs und europäische Erinnerungskultur: Deutsch-polnische Initiativen zur Institutionalisierung. Eine Dokumentation*. Osnabrück: Fibre.

werden. Dies wird vorgenommen anhand der in den Medien geführten Debatten über die Errichtung eines ZgV.³

Im Fokus der Dokumentation stehen die in der deutschen und polnischen Presse erschienenen Artikel, vor allem die in den zwei größten deutschen Zeitungen, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und *Süddeutsche Zeitung* und in den zwei größten polnischen, *Gazeta Wyborcza* und *Rzeczpospolita*, die auch die wichtigsten Standpunkte tschechischer Akteure zur Debatte mitberücksichtigen. Zur Erläuterung des historischen Hintergrunds werden auch einschlägige Sammel- und Konferenzbegleitbände sowie Dokumente herangezogen.

Kapitel 6 schließt mit der Überlegung an, inwieweit das Museumsprojekt die Funktion eines deutschen oder gar transnationalen Erinnerungsortes erfüllen kann, wobei sich der Aspekt von Transnationalität nur auf diese drei Länder begrenzt. Die Überlegungen können somit nur hypothetisch angestellt werden, weil, wie oben gesagt, dieses Museum erst in Begriff ist, zu entstehen.

2. Die Debatte um die Errichtung des Zentrums gegen Vertreibungen

Am 6. September 2000 gründete der BdV die Stiftung „Zentrum gegen Vertreibungen“, unter deren Schirmherrschaft das gleichnamige Zentrum errichtet werden sollte. Zu Vorsitzenden dieser Stiftung wurden die BdV-Präsidentin und Bundestagsabgeordnete Erika Steinbach (CDU) und der SPD-Abgeordnete und Bundesgeschäftsführer Peter Glotz ernannt. In diesem Zentrum, als dessen Standort Berlin geplant wurde, sollten folgende Ziele umgesetzt werden:

Erstens: In einem Gesamtüberblick soll das Schicksal der mehr als 15 Millionen deutschen Deportations- und Vertreibungopfer aus ganz Mittel-, Ost- und Südosteuropa mit ihrer Kultur und ihrer Siedlungsgeschichte [...] erfahrbar werden. [...] In moderner musealer Form sollen die vielschichtigen Vorgänge [der Vertreibung] nachgezeichnet werden. In einer Requiem-Rotunde soll zudem Raum für Trauer, Anteilnahme und Verzeihen gegeben werden. [...] Drittens: gehören unverzichtbar zum Zentrum gegen Vertreibungen auch Vertreibung und Genozid an anderen Völkern, insbesondere in Europa. Allein in Europa waren bzw. sind mehr als 30 Volksgruppen von solchen Menschenrechtsverletzungen betroffen. Von den Albanern, Armeniern, Azeris über die Esten, Georgier, Inguschen, Krim-Tataren, Polen, Tschetschenen, Ukrainern bis zu den Weißrussen und griechischen Zyprioten und die singuläre Verfolgung und Massenvernichtung der Juden Europas durch den Nationalsozialismus. Über den Genozid 1914/15 am armenischen Volk durch das Osmanische Reich hat die Völkergemeinschaft indolent hinweggesehen. Ethnische „Flurbereinigung“ durch Zwangsumsiedlungen wurde 1922 vom Völkerbund nicht nur geduldet, sondern selbst beschlossen, und Hitler kalkulierte mit dem Desinteresse der Völkergemeinschaft bei seinen horriblen Vernichtungsplänen. Er setzte Schritt um Schritt sein grausames Werk an unse-

³ „Ein ZgV“ sei hier verstanden als Sammelbegriff aller, der Erinnerung an Flucht und Vertreibung gewidmeter Gedenkstätten, weil sie sich in der Öffentlichkeit dieser drei Länder unter dieser Bezeichnung etabliert haben. Dies soll daraus resultiert haben, dass das Zentrum gegen Vertreibungen des BdV die erste Initiative war, die sehr kontrovers diskutiert wurde (vgl. dazu Łada 2006).

ren jüdischen Mitbürgern und an den europäischen Juden fort. Er öffnete die Büchse der Pandora vollständig. Und so gab es auch nach ihm kein Halten. Neben der Vertreibung der Deutschen liefen die Vertreibung der Ostpolen durch Stalin und auch die der Ungarn durch Benes im Nachkriegszeitraum ab. Auf dem Balkan und in Tschetschenien sehen wir bis heute Bilder der Gewalt, getrieben von Rache und Vergeltung in einem Teufelskreis. Von anderen Kontinenten gar nicht zu sprechen. Gründe der Rechtfertigung dafür werden immer wieder gesucht. Es gibt sie nicht! Vertreibung und Genozid lassen sich niemals rechtfertigen. Sie sind immer ein Verbrechen, sie widersprechen den Menschenrechten und sie verharren im archaischen Denken von Blutrache. Das will die Stiftung nicht hinnehmen, sondern immer wieder mahnen und die Menschen bewegen, mitzufühlen und Anteil zu nehmen. (Grundsatzserklärung 2003)

Die Debatte um die Errichtung des ZgV hat indes mehr als ein Jahr zuvor in Deutschland begonnen, ausgelöst durch die Verkündung vom BdV und seinen Plänen zur Errichtung des ZgV in Berlin. Dies erfolgte am 29. Mai 1999 beim „Tag der deutschen Heimatvertriebenen“, der Festveranstaltung der Vertriebenenverbände, an dem man den fünfzigsten Jahrestag der Gründung der Bundesrepublik feierte. Der Termin schien bewusst gewählt zu sein, denn bei dieser Veranstaltung trat der damalige Bundesinnenminister Otto Schily auf, was ein entsprechend großes mediales Interesse hervorrief. In seiner Rede kritisierte er die Haltung der Linken gegenüber den Vertriebenen und sprach sich für ein „Zentrum gegen Vertreibungen“ in Berlin aus (vgl. Salzborn 2003a: 1122).

Anfänglich war das vom BdV geplante Zentrum nur eine innerdeutsche Angelegenheit. Charakteristisch war dabei, dass die prominentesten Parteien in Deutschland, also die CDU/CSU, die damals in der Opposition war, und die regierende Koalition von SPD und Bündnis90/Die Grünen, die Idee eines Zentrums gegen Vertreibungen unterstützten, was von der SPD wohl eher nicht zu erwarten war, weil sie sich seit der Ostpolitik Willi Brandts in den 1970er Jahren von den Vertriebenenorganisationen distanzierte (Kossert 2008: 181f.). In diesem Zusammenhang spricht der polnische Germanist, Publizist und Chefredakteur der katholischen Wochenzeitschrift *Tygodnik Powszechny* Wojciech Pięciak vom Ende der ideologischen Arbeitsverteilung, in der den Linken die Rolle zufiel, über die Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes und über Deutsche als Täter zu sprechen, während die Rechten das Leid der Deutschen betonten und kommunistische Verbrechen brandmarkten (vgl. Pięciak 2002: 16–18). Im Laufe der Debatte, die sich um ein ZgV entfachte, zeigten sich aber große Unterschiede in den vorgeschlagenen Entwürfen zu dessen Gestaltung zwischen den Parteien. Die CDU hat grundsätzlich die Initiative des BdV unterstützt. Die rot-grüne Koalition wollte kein nationales, sondern ein europäisches Zentrum „im Dialog mit den Nachbarn“ gründen, was als Gegenentwurf zu der vom BdV geplanten nationalen Gedenkstätte zu sehen war (vgl. Debatte im Deutschen Bundestag über ein europäisches Zentrum gegen Vertreibungen am 16. Mai 2002, 2006: 38–56).

Diese Kontroverse sollte, wie es damals schien, im Bundestag ihr Ende finden. In der Mitte Mai 2002 dort geführten Debatte standen sich drei Ansätze gegenüber: das nationale ZgV des BdV, eine europäische Gedenkstätte als Vorschlag der Sozialdemokraten und Grünen, dessen Initiator der SPD-Abgeordnete Markus Meckel war, und ein europäisches Dokumentations- und Forschungszentrum der FPD. In der im Anschluss

an dieser Debatte durchgeführten Abstimmung setzte sich das europäische Projekt der rot-grünen Koalition durch (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 14/9068, 2002). In diesem Projekt wurde Wrocław als Standort des europäischen Zentrums vorgeschlagen. Den Vorschlag begründete Meckel wie folgt:

Sokämen allein durch die Wahl des Ortes automatisch schon zwei Vertreibungsgeschichten nach Kriegsende 1945 zur Sprache – sowohl die der Deutschen aus den früheren deutschen Gebieten wie auch die mit der von Stalin durchgesetzten Westverschiebung Polens verbundene Vertreibung der Polen aus den ehemaligen polnischen Gebieten in der heutigen Ukraine, Weißrußland und Litauen. (Meckel 2006)

3. Die Debatte über das ZgV in Polen

Am 15. Mai 2002, am Vortag der Bundestagdebatte, wurde in der polnischen Tageszeitung *Gazeta Wyborcza* und in *Die Welt* ein Brief veröffentlicht, in dem die polnischen Publizisten Adam Krzemiński und Adam Michnik den deutschen Bundespräsidenten Johannes Rau und den polnischen Ministerpräsidenten Leszek Miller aufgerufen haben, ein europäisches Zentrum in Wrocław zu errichten (vgl. Michnik/Krzemiński 2002). Dieser Brief fand in Polen ein großes Echo und kann als Anstoß der polnischen öffentlichen Debatte über die Errichtung des ZgV angesehen werden. Der Standort Wrocław, über den in Polen viel diskutiert wurde, fand dort sowohl Anhänger als auch Gegner. Die Anhänger – darunter viele Intellektuelle aus dieser Stadt, Vertreter des Kulturlebens und der lokalen Verwaltungsbehörden – veröffentlichten im Juli 2003 einen Aufruf zur Errichtung eines derartigen Zentrums in Wrocław, in dem sie zum größten Teil die Argumente von Meckel, Michnik und Krzemiński wiederholten (vgl. Mecner 2003).⁴ Als Beispiel für häufig vorgebrachte Argumentation *gegen* Wrocław als den Standort eines Vertriebenenzentrums seien hier die Worte des damaligen Professors für Geschichte an der Universität Wrocław, Marek Czapliński angeführt:

[...] nie można moralnie zrównywać wypędzonych z Breslau z wysiedlonymi z Wileńszczyzny. Deportacje Niemców to jednak konsekwencja wojny zapoczątkowanej poparciem, jakiego udzielili Hitlerowi. Trzeba o nich pamiętać i rozmawiać, ale nie wolno zapominać, kto ponosi za to odpowiedzialność. To wbrew pozorom nie jest ta sama wspólnota doświadczeń.

[...] man kann die Vertriebenen aus Breslau mit denen aus Wilna und seiner Umgebung moralisch nicht auf dieselbe Stufe stellen. Die Deportationen der Deutschen waren doch die Folge des Krieges, der seinen Anfang in der Unterstützung Hitlers nahm. Man muss an sie erinnern und von ihnen sprechen. Aber man darf nicht vergessen, wer dafür verantwortlich ist und entgegen dem Anschein ist das nicht dieselbe Erfahrungsgemeinschaft.] (Czapliński zit. nach Maciejewska 2002: 21)

⁴ Vgl. dazu den Aufruf der deutschen, tschechischen und polnischen Intellektuellen, die sich für ein europäisches ZgV mit Sitz in Breslau ausgesprochen haben; online unter: http://markus-meckel.de/wp-content/uploads/2009/12/Aufruf-Europ%C3%A4isches-Zentrum-gegen-Vertreibungen_mit-Unterzeichnern.pdf [Stand: 08.01.2018].

Wie der Aufruf der Intellektuellen aus Wrocław zeigt, war ein Teil der polnischen Elite einem europäischen Zentrum nicht abgeneigt. Bei den deutsch-polnischen Historikergesprächen konnten aber die letzteren das deutsche Paradigma, das sich mit dem Stichwort „das Jahrhundert der Vertreibung“ zusammenfassen lässt, nicht akzeptieren (vgl. Machcewicz 2006: 120). Laut diesem Konzept sollten die Zwangsmigrationen der Ausgangspunkt für die Betrachtung der europäischen Geschichte im 20. Jahrhundert sein.⁵

4. Das Netzwerk Erinnerung und Solidarität

Wie oben erwähnt, haben ostmitteleuropäische Historiker die Flucht und Vertreibung als Ausgangspunkt bei der Betrachtung der Geschichte des 20. Jahrhunderts und somit auch den Bau eines europäischen Zentrums abgelehnt. Geeignet haben sie sich auf ein Netzwerk, in dem dieses Phänomen als Folge der beiden totalitären Regime im 20. Jahrhundert (Nationalsozialismus und Kommunismus) untersucht werden sollte. Der polnische Historiker Paweł Machcewicz begründete diese Entscheidung aus der polnischen Perspektive, die aber auch stellvertretend für die anderen Länder formuliert war:

So ein Netzwerk sollte sich nicht ausschließlich mit Zwangsumsiedlungen beschäftigen. Die Zwangsmigrationen bilden nur ein Fragment der Geschichte des 20. Jahrhunderts, sie sind alleine betrachtet gewissermaßen aus dem Zusammenhang herausgerissen. Sie sind nicht das Wichtigste und nicht das Drastischste, das wir erlebt haben. Das, was am wichtigsten und am universellsten in der Geschichte des 20. Jahrhunderts ist, was gemeinsam für Osteuropa und für Mitteleuropa ist, das sind die Erfahrung von zwei Totalitarismen: des Nazi-Totalitarismus und des Kommunismus. Symbole für das 20. Jahrhundert sind Auschwitz und der Gulag. Erst danach kommen die Zwangsumsiedlungen. [...] Ich denke, dass die Idee des Netzwerkes in Polen sehr gut aufgenommen wird, wenn es die Schlüsselereignisse des 20. Jahrhunderts berücksichtigt. Auf andere Weise werden die Polen es nicht verstehen können, warum man so viel Aufmerksamkeit, solche Anstrengungen, so viel Geld für das Erinnern an die Zwangsumsiedlungen aufwendet, wo man weiß, dass das deutsche Leid immer das größte sein wird – schon allein deshalb, weil die Deutschen von der Anzahl der Zwangsumgesiedelten immer die stärkste Gruppe bilden werden. (Machcewicz 2006: 120)

Zustande kommen konnte dieses Netzwerk Anfang Februar 2005 nach fast drei Jahren diplomatischen Tauziehens. Gegründet wurde es von Polen, der Slowakei, Ungarn, Deutschland und Österreich; Tschechien hat sich nur für einen Beobachterstatus entschieden (vgl. Absichtserklärung 2005). Seit seiner Gründung spielte das Netzwerk freilich keine bedeutende Rolle. Neben der offiziellen zwischenstaatlichen Debatte über die Errichtung eines europäischen Zentrums, dessen Ergebnis eben das europäische Netz-

⁵ Dieser Begriff ist eine Ableitung von Carl D. Wingenroth geprägten Begriffs „Das Jahrhundert der Flüchtlinge“ (Wingenroth 1959). Er wurde auf Konferenzen zur Errichtung eines europäischen ZgV gebraucht. Vgl. dazu den Aufsatz des Historikers Philipp Ther (2006), erschienen im Sammelband zum internationalen Kolloquium, das unter dem Thema „Zwangsmigrationen in Europa 1938–1950“ vom Institut für Europäische Geschichte Mainz vom 25. bis 28. September 2002 im Prager Clam-Gallas-Palais, dem Sitz des Archivs der Hauptstadt Prag, veranstaltet wurde.

werk war, wurde nach wie vor die öffentliche Debatte, in deren Mittelpunkt das vom BdV forcierte Projekt stand, geführt, denn diese Organisation hat ihre Pläne nicht aufgegeben. In Polen war – gemessen am medialen Echo – die gesamte Öffentlichkeit, darunter auch die wissenschaftlichen und politischen Eliten, gegen dieses Projekt. Im Folgenden werden einige weitere wichtige Streitpunkte kurz besprochen. Der BdV wollte das ZgV unbedingt in Berlin in der Nähe des Holocaust-Mahnmals errichten (vgl. Wonka. 2000: 3). In Polen wurde die Stimme laut, dass durch die räumliche Nähe zum Holocaust auch die symbolische Nähe zu dessen jüdischen Opfern gesucht wird, um selbst einen ähnlichen Opferstatus zu erlangen (vgl. Pięciak 2002: 364). Als Gegenreaktion auf Berlin als Standort des Zentrums forderte kein geringerer als der Journalist, Historiker und Diplomat Władysław Bartoszewski, der auch in Deutschland großes Ansehen genoss, dazu auf, ein Zentrum der deutsch-polnischen Beziehungen von 1772 (erste Teilung Polens) bis 1945 zu errichten. Seinen Widerspruch gegen Berlin begründete er wie folgt:

Berlin ist für Polen in diesem Zusammenhang ein Symbol der Staatsmacht Preußens, für dessen Germanisierungs-Politik, dessen Unterdrückung der Slawen und dann der hitle-rischen Staatsgewalt, für die polnischen und europäischen Juden ist Berlin der Ort jener Konferenz, auf der die Endlösung der Judenfrage Thema war. (Bartoszewski 2003: 9)

Auf Kritik stieß auch die geplante architektonische Form des ZgV, denn es sollte in Form einer Requiem-Rotunde errichtet werden. Die symbolische Bedeutung des Requiems als Totenmesse wäre damit aufgerufen; die Rotunde als architektonischer Bautyp geht wiederum auf die Märtyrergäber zurück. Die Requiem-Rotunde würde damit im doppelten Sinne einen sakralen Rahmen schaffen und somit zur Entfaltung eines Opferpathos dienen (vgl. Shooman 2006: 166). Als sehr beunruhigend sah man in Polen auch die neue Betrachtung der Geschichte, nämlich prinzipiell eine aus der Opferperspektive. Der polnische Politikwissenschaftler Piotr Buras spricht in diesem Zusammenhang von einer Universalisierung der Geschichte. Dieser neuen Entwicklung liegt zugrunde, dass die Erfahrung der Opfer und nicht die der Täter der Ansatzpunkt bei der Betrachtung des Geschehenen ist, dessen Ursachen somit in den Hintergrund rücken (vgl. Buras 2003: 17f.). Wenn man annimmt, dass die vertriebenen Deutschen auch Opfer waren, dann passen sie wohl in dieses Schema hinein. Dem schon erwähnten polnischen Germanisten Wojciech Pięciak zufolge liegen dem günstigen Klima für die Selbstwahrnehmung der Deutschen als Opfer folgende Faktoren zugrunde: das Ende des Kalten Krieges, die Wiedervereinigung Deutschlands, die Bestätigung der Oder-Neiße-Grenze und zuletzt der Krieg im Kosovo (Pięciak 2003).

Der Kosovo-Krieg wurde tatsächlich zum Bestandteil der öffentlichen Debatte über die Errichtung des ZgV im Hinblick auf die Menschenrechte. Bei einem Festakt zum Tag der deutschen Heimatvertriebenen im Berliner Dom sagte der Innenminister Otto Schily (SPD) dazu: „Die Erinnerung an das millionenfache Leid der deutschen Vertriebenen [kann] dazu beitragen, künftig den Haß zwischen Völkern zu verhindern [...]. Wir haben gelernt, daß Minderheitenrechte akzeptiert werden können und müssen, ohne daß die Stabilität des Staates darunter leidet“ (Schily 1999).

Pięciak hinterfragt die Kategorie der Menschenrechte als Ansatzpunkt bei der Betrachtung der Vertreibung der Deutschen kritisch: „Indem wir die Vertreibung der Deutschen

ausschließlich nach der Kategorie der Menschenrechte beurteilen, lehnen wir den historischen Kontext ab“, schreibt Pięciak und fährt fort:

Traci na znaczeniu ciąg przyczynowo-skutkowy i pytanie, czy w realiach 1945 r., po traumie wojny i przesuwaniu granic, możliwe było życie milionów Niemców w powojennej Polsce i Czechosłowacji. W takiej perspektywie jak herezja brzmi konstatacja (w Polsce dla większości oczywista), że choć Polacy mogą ubolewać z powodu cierpień niewinnych, to nie nazwą wysiedleń „bezprawiem“, gdyż – choć okrutne – przyczyniły się one wtedy do pokoju i stabilności w Europie.

[Dabei verliert der kausale Zusammenhang von Ursachen und Folgen an Bedeutung und die Frage, ob in der Realität des Jahres 1945, nach dem Kriegstrauma und der Grenzverschiebung ein Zusammenleben der Deutschen und Polen, der Deutschen und Tschechien und Slowaken im Nachkriegspolen bzw. der Nachkriegstschechoslowakei möglich gewesen wäre. Aus dieser Perspektive erscheint die Konstatierung, die in Polen für die Mehrheit selbstverständlich ist, dass obwohl sie mit den Unschuldigen mitleiden können, sie die Aussiedlung nie als das „Unrecht“ bezeichnen würden, eine Art Ketzerei. Weil – wenn auch grausam – diese damals zum Frieden und zur Stabilität in Europa beigetragen hat.] (Pięciak 2003; übers. von T. D.)

Wie Pięciak weiter konstatiert, verlören die Tatsachen in ahistorischer Betrachtungsweise an Bedeutung.

Nicht akzeptiert wurde in Polen auch der in der Grundsatzerklärung der Stiftung „Zentrum gegen Vertreibungen“ vorgenommene Vergleich der Vertreibung der Deutschen mit dem Genozid an den Armeniern. Natürlich kann man hier sagen, dass der Völkermord an den Armeniern die erste kollektive Erfahrung von Vertreibung im 20. Jahrhundert war und deswegen haben die Initiatoren sie in ihr Projekt mit einbezogen. Wenn man aber berücksichtigt, dass ursprünglich ausgerechnet diesem historischen Ereignis eine selbständige Ausstellung gewidmet werden sollte (vgl. Boll/Kruke 2006: 16), kann man daraus schließen, dass sich dahinter der Gedanke verbarg, die Vertreibung der Deutschen mit dem Völkermord an diesem kaukasischen Volk gleichzusetzen. Dass den Initiatoren dieses Zentrums eben solch eine Intention zugrunde lag, könnte die Verbindung mit dem böhmischen Juden Franz Werfel, nach dessen Namen der Stiftungspreis benannt wurde, signalisieren (vgl. Brumlik 2005: 132). In seinem Roman *Die vierzig Tage des Musa Dagh*, der während der NS-Zeit in Deutschland verboten wurde, verarbeitete Werfel auf Basis ihm zugänglicher Forschungsmaterialien und journalistischer Prozessberichte den jungtürkischen Genozid an den Armeniern. Dabei stellte er „Deportationen als Bedingung und Vollzugsform des Genozides“ dar (Brumlik 2005: 132).

Sehr kritisch angenommen wurden in Polen auch solche Äußerungen wie die der Vorsitzenden des BdV, Erika Steinbach, die das Leid zu relativieren versuchten:

[...] wy cierpieliście w wyniku wywołanej przez nas wojny i okupacji, my w wyniku waszych bombardowań i wysiedleń; cierpiał dzieci Holokaustu tak samo jak dzieci wysiedlanych Niemców;

[...] ihr habt gelitten infolge des von uns ausgelösten Kriegs und der Besetzung, wir infolge eurer Bombenangriffe und der Vertreibung; es haben die Holocaust-Kinder gleich gelitten wie die Kinder der vertriebenen Deutschen.] (Steinbach zit. nach Kranz 2003)

In Polen wird grundsätzlich nicht infrage gestellt, dass auch deutschen Vertriebenen das Unrecht in menschlich-moralischem Sinne widerfuhr. Nicht anzunehmen war jedoch ein Versuch der Relativierung des kausalen Zusammenhangs von Ursachen und Folgen, durch die Menschen der beiden Nationen gelitten haben (vgl. Kranz 2003).

In dem Zentrum sah man auch die Gefahr der Relativierung der Geschichte, d. h. der Entkoppelung der Vertreibung der Deutschen von der ihr vorangegangenen nationalsozialistischen Volkstums- und Vernichtungspolitik in Polen, aber auch in den ost- und südosteuropäischen Ländern (vgl. Ruchniewicz 2002: 10).

Am heftigsten wurde in der polnischen Debatte jedoch Erika Steinbach selbst kritisiert. Außer ihrer kontroversen Äußerungen nahm man ihr dort aber auch in Tschechien übel, dass sie als Abgeordnete gegen den deutsch-polnischen Grenzvertrag und gegen die deutsch-tschechische Versöhnungserklärung stimmte. Darüber hinaus machte sie den EU-Beitritt beider Länder von der Regelung der Vermögensansprüche gegenüber deutschen Vertriebenen abhängig (vgl. Steinbach 1999: 11).

In der polnischen Öffentlichkeit diskreditierte sie sich zusätzlich, weil sie sich für eine „wahre“ Vertriebene hielt. So vertritt der polnische Publizist Jerzy Haszczyński den Standpunkt, dass Steinbach als Tochter eines Wehrmachtssoldaten⁶ aus der von Deutschen besetzten polnischen Stadt Rumia/Rahmel vertrieben wurde. Somit sei ihr auch der Opferstatus einer Vertriebenen so nicht anzuerkennen (Haszczyński 2003: 153–162).

Die öffentliche Debatte in Deutschland und Polen zeichnete sich dadurch aus, dass es, wie die polnische Politikwissenschaftlerin Agnieszka Łada feststellte, keinen Dialog zwischen den beiden Ländern in dieser Frage gegeben habe, was aber nicht bedeutete, dass man sowohl in Deutschland als auch in Polen die im jeweiligen Nachbarland in der Debatte geäußerten Meinungen und vertretenen Positionen nicht kommentierte (Łada 2006: 6).

4. Die Debatte in Tschechien

Im Unterschied zu Polen wurde in Tschechien die Idee eines ZgV viel kritischer gesehen. Nur in engen intellektuellen Kreisen fand die Idee eines europäischen Zentrums seine Unterstüztzer. Zu ihnen gehörten Intellektuelle, die schon nach der samtenen Revolution begannen,

das bis dahin tradierte Schema der Nachkriegsverreibungen als einer gerechten Vergeltung aller Verbrechen der kollektiv schuldigen Deutschen durch kritische Konzepte zu ersetzen [...]. (Pešek 2007: 196)

⁶ Steinbachs Vater stammte aus dem hessischen Hanau, ihre Mutter kam als Luftwaffenhelferin aus Berlin nach Rumia/Rahmel.

Zu den Befürwortern eines europäischen Zentrums gehörten u.a. der Politikwissenschaftler Bohumil Doležal und der Historiker Emanuel Mandler (Kurski 2002: 14). Auch unter den Politikern hörte man einzelne Stimmen, die die Idee eines europäischen Zentrums befürworteten. Bemerkenswert ist hier die Äußerung des Senatspräsidenten der Tschechischen Republik Petr Pithart, der ein deutsches Zentrum zwar ablehnte, aber für eine europäische Lösung plädierte. Er begründete seine Meinung in einem Interview, das er der *Süddeutschen Zeitung* gab:

Für uns hat die Vertreibung mit dem Münchner Abkommen begonnen. Im Jahr 1938 sind zehntausende Tschechen aus dem an Deutschland gefallenem Grenzgebiet geflohen. Das haben sie als Vertreibung wahrgenommen. Die Besatzer hatten ihnen zu verstehen gegeben, dass sie dort nichts zu suchen haben. Für uns Tschechen ist daher die Darstellung unannehmbar, die Vertreibungen hätten erst mit der Vertreibung der Sudetendeutschen begonnen. Leider ist die Vertreibung der Sudetendeutschen auch nicht die letzte geblieben. Das hat sich in den neunziger Jahren in Südosteuropa gezeigt. Das ist ein europäisches Trauma. Keiner kann es monopolisieren. Es wäre nicht weitsichtig, wenn so ein Zentrum gerade deshalb in Berlin entstünde, weil einige Deutsche so tun, als ob vor der Vertreibung der Deutschen nichts Vergleichbares geschehen wäre. (Brössler 2003: 8)

Was daran noch mehr wundert, war Pitharts Vorschlag, dieses sogar in Tschechien zu errichten:

In unserem Grenzgebiet, wo es zu einer zweifachen Vertreibung kam, würden sich solche Orte finden. Natürlich würde dort dann auch das Problem der Vertreibung der Sudetendeutschen behandelt, aber das Zentrum dürfte sich nicht auf das deutsche Trauma beschränken. (Brössler 2003: 8)

Hochinteressant war auch seine Bemerkung über den Verlauf der Debatte um ein ZgV:

Ich wünsche mir mehr Beachtung für die Vertriebenen [sic!] genauso wie für Leute aus dem Widerstand und den zur Zwangsarbeit Verschleppten. Die Zwangsarbeit ist ein globales, immer noch lebendiges Problem. Dagegen werden leider keine Zentren gebaut. Deutschland erlebt eine Debatte darüber, ob das Gedenken national oder europäisch sein soll. (Pithart zit. nach Brössler 2003: 8)

Pitharts letzte Worte geben zutreffend die neusten Entwicklungen in der deutschen Erinnerungskultur wieder, denn, wie Wojciech Pięciak (2003) feststellte, wäre solch eine Debatte noch in den neunziger Jahren unmöglich gewesen. Pithart wurde auch deswegen zitiert, weil er als Befürworter eines ZgV eher eine Ausnahme unter den tschechischen Politikern sowohl von den linken als auch von rechten Parteien war, was sich auf die in Tschechien bevorstehenden Parlamentswahlen zurückführen ließ, weil sowohl die regierenden Sozialdemokraten als auch die konservative ODS, deren Vorsitzender Václav Klaus war, mit der Verteidigung der sog. Beneš-Dekrete neue Wähler dazu gewinnen wollten (vgl. Majewski 200: 32–36). Die heißeste Phase der öffentlich-politischen tschechischen, aber auch polnischen Debatte fiel auf die Jahre 2002 und 2003, also

auf die Zeit, in der diese Länder kurz vor dem EU-Beitritt standen und noch letzte Aufnahmebedingungen verhandelten. Im Unterschied zu Polen wurde in der tschechischen Öffentlichkeit die Idee des ZgV insgesamt deutlich weniger diskutiert. Im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses standen die schon oben erwähnten so genannten Beneš-Dekrete⁷ (Buras 2003: 20). Wie brisant das Thema war, zeigt die 2002–2003 im Europäischen Parlament geführte Debatte. Denn von der rechtlichen Gültigkeit dieser Präsidialdekrete machte das Gremium seine Zustimmung über den Beitritt der Tschechischen Republik zur EU abhängig (Domnitz 2007: 25). Diese Debatte stieß in Tschechien auf große Resonanz und wurde im tschechischen Abgeordnetenhaus diskutiert. Die Abgeordneten „bedienten sich d[er] weit verbreitete[n] Argumentationsfigur [...], nach der die Präsidialdekrete eine Basis der tschechischen Rechtsordnung bildeten und deshalb nicht aufgehoben werden könnten“ (Domnitz 2007: 84). Das Ergebnis dieser Debatte war der am 24. April 2002 vom Tschechischen Abgeordnetenhaus verabschiedete Beschluss. Dieser besagt, dass die Rechts- und Eigentumsbeziehungen, die aus den Dekreten hervorgingen, „nicht in Frage zu stellen, unantastbar und unabänderlich“ seien und dass „die Restitutionsgesetzgebung Sache der tschechischen Verfassungsorgane sei“ (Domnitz 2007: 89). In Deutschland wurde das Vertreibungsthema im Zusammenhang mit den so genannten Beneš-Dekreten im Wahlkampf des CDU/CSU-Kandidaten Edmund Stoiber um den Posten des Bundeskanzlers vor der Bundestagswahl 2002 instrumentalisiert. Stoiber forderte, diese aufzuheben, was in der Tschechischen Republik eine heftige Reaktion auslöste (vgl. Kraft 350f.). Wie hitzig sie war, mag hier die Äußerung des damaligen tschechischen Premierministers, Miloš Zeman, veranschaulichen, der sagte, „dass für die Sudetendeutschen als ‚fünfte Kolonne‘ Hitlers kein Platz in der Nachkriegstschecoslowakei gewesen sei“ (Zeman zit. nach Kraft 2005: 351).

Von der Aufhebung dieser Dekrete machte Stoiber die Aufnahme Tschechiens zur EU abhängig. Deren Aufhebung zöge Vermögensansprüche nach sich, die die Sudetendeutsche Landsmannschaft, unter deren starkem Einfluss der CDU/CSU-Kanzlerkandidat stand, geltend zu machen versuchte (vgl. Majewski 2003: 40f.).

Nach Stoibers Niederlage in den Bundestagswahlen 2002 und nach der offiziellen Bestätigung der rechtlichen Gültigkeit der Beneš-Dekrete seitens der EU auf dem Gipfeltreffen in Kopenhagen im Dezember desselben Jahres war das Vertreibungsthema aus dem Interesse der tschechischen Öffentlichkeit verschwunden (vgl. Majewski 2003: 40f.).

5. Das sichtbare Zeichen gegen Flucht und Vertreibung

Das Vertreibungsthema wurde im Herbst 2005 in Polen wiederaufgenommen. Der Grund dafür war die gemeinsame Erklärung der aus den Bundestagswahlen 2005

⁷ „Die tschechoslowakischen Präsidialdekrete, in der medialen Debatte als ‚Beneš-Dekrete‘ bezeichnet, regelten die Erlasse des Präsidenten Edvard Beneš vielfältige Aspekte des Wiederaufbaus des tschechoslowakischen Staats nach 1945. [...] Die tschechoslowakische Nationalversammlung erklärte die Dekrete 1946 nachträglich zu geltendem Recht und damit zu gültigen Gesetzen.“ Domnitz (2007: 22) Zu den Wichtigsten aus der Perspektive dieses Artikels gehören: „die umfangreiche Aberkennung von Rechten und Eigentum von Angehörigen der deutschen und ungarischen Minderheiten im tschechoslowakischen Staatsgebiet“.

hervorgegangenen Großen Koalition CDU/SPD *Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit*. In dieser Erklärung hat sie sich „zur gesellschaftlichen wie historischen Aufarbeitung von Zwangsmigration, Flucht und Vertreibung“ bekannt. Dazu wollte sie

im Geiste der Versöhnung auch in Berlin ein sichtbares Zeichen setzen, um – in Verbindung mit dem Europäischen Netzwerk Erinnerung und Solidarität über die bisher beteiligten Länder Polen, Ungarn und Slowakei hinaus – an das Unrecht von Vertreibungen zu erinnern und Vertreibung für immer zu ächten. (Gemeinsam für Deutschland 2005)

Nach der mehr als drei Jahre dauernden Auseinandersetzung innerhalb der regierenden Schwarz-Rot-Koalition um die Form der geplanten Einrichtung wurde im Dezember 2008 zur Umsetzung dieses Koalitionsbeschlusses die Stiftung „Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ (SFVV) ins Leben gerufen (vgl. Dietrich 2008: 1). Der polnische Widerspruch, wenigstens auf der offiziellen Regierungsebene, richtete sich grundsätzlich nur gegen die Kandidatur Erika Steinbachs zum Sitz im Stiftungsrat der SFVV. Unter dem Druck der polnischen Seite, aber auch der deutschen Regierung, für die der Bau der Gedenkstätte von hoher Priorität war, hat Steinbach Anfang März 2009 ihre Kandidatur zurückgezogen. Seitdem ist die deutsch-polnische Auseinandersetzung auf der Regierungsebene vorerst beendet (vgl. Carstens 2009). Das „sichtbare Zeichen gegen Flucht und Vertreibung“, das heute als Vertriebenemuseum bezeichnet wird, kann als Kompromiss zu dem vom BdV geplanten ZgV angesehen werden. Sein Eckpunktepapier, das die Grundlage für die Erarbeitung eines Ausstellungskonzepts bildet, unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht nicht von dem des BdV: „Die neue Einrichtung soll im Geist der Versöhnung und in der Kontinuität der Verständigungspolitik der Bundesrepublik Deutschland dem Ziel dienen, an das Unrecht der Vertreibung zu erinnern und Vertreibungen für immer zu ächten“ (Eckpunkte 2010: 4). Der Hauptunterschied zwischen ihnen besteht aber darin, dass die Vertreibung der Deutschen – im Gegensatz zu seinem Vorgängerprojekt – explizit im Kontext mit der NS-Vernichtungs- und Expansionspolitik betrachtet wird (vgl. Eckpunkte 2010: 1 u. 3). Beruhigend wirkte sich bestimmt auch die neue museale Form dieser Einrichtung aus, weil deren Planer von einem rein deutschen Martyrium, wie es der BdV noch vorsah, deutlich Abstand nahmen. Die Ausstellungskonzeption setzt deutlicher auf kognitive Wissensvermittlung, statt auf eine emotionale Anteilnahme bzw. Betroffenheit im Falle eines Denkmals.

Derzeit ist es freilich schwer einzuschätzen, welche endgültige Form dieses Projekt annehmen wird, auch wenn sein Gestaltungskonzept bereits im Juni 2010 in den vom ersten Direktor der SFVV Manfred Kittel vorgelegten Eckpunkten vorgestellt wurde. Wie kontrovers jedoch die Umsetzung dieses Projekts ist, zeigt der ständige Personalwechsel im Stiftungsrat und im wissenschaftlichen Beraterkreis der SFVV. Selbst Manfred Kittel musste im Dezember 2014 von seinem Posten zurücktreten. Nicht unumstritten waren auch Rücktritte vieler renommierter Historiker aus dem Beraterkreis, um hier nur die tschechische Historikerin Eva Kaiserová oder ihren polnischen Kollegen Tomasz Szarota zu nennen. Für den letzteren war die in den Gremien der SFVV forcierte Sichtweise der Vertreibung als „eines der schrecklichsten Ereignisse des Zweiten Weltkrieges“ nicht

akzeptierbar. Er habe dagegen die „Vertreibung aus dem Leben“ für Millionen von Polen für etwas viel Schlimmeres gehalten (Stiftung 2009).

In seiner Botschaft unterscheidet sich das gegenwärtig in Berlin aufgebaute Vertriebenenmuseum von dem des BdV geplanten ZgV nicht: „[Es] will dazu beitragen, Vertreibung als gewalttätiges politisches Instrument und als Unrecht zu jeder Zeit und an jedem Ort zu ächten. Ihr Leitmotiv ist die Überzeugung von der Unteilbarkeit der Menschenrechte.“ (Eckpunkte 2010: 3)⁸ Die Zustimmung für solch eine Auslegung der Vertreibung ist weder in Tschechien noch in Polen in Sicht.

6. Die Initiativen zum Gedenken der Flucht und Vertreibung als Erinnerungsort

Wie bereits einleitend erwähnt, erleben Erinnerungsorte heutzutage eine hohe Konjunktur, und dies sowohl auf nationaler als auch transnationaler Ebene. Seit den 1990er Jahren gehören sie zu den meist verbreiteten Konzepten in den Geisteswissenschaften (vgl. Górny/Hahn/Kończal u.a. 2012: 9).

Im Folgenden wird überlegt, inwieweit die oben besprochenen Initiativen zum Gedenken der Flucht und Vertreibung die Funktionen eines deutschen und transnationalen Erinnerungsortes erfüllen können, wobei sich die Transnationalität auf Deutschland, Polen und Tschechien begrenzen wird.

Methodologisch wird dies unternommen anhand des Begriffs des Erinnerungsortes von Pierre Nora (1999) und dessen Nachfolgekonzeppte von Etienne François und Hagen Schulze (2001) sowie des vom Zentrum für historische Forschung der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Berlin erarbeiteten Ansatzes.

6.1 Konzepte des Erinnerungsortes

Die grundlegende Bestimmung des Begriffs Erinnerungsort stellte der französische Historiker Pierre Nora mit seinem dreiteiligen Werk *Les lieux de memoire* (1984) vor. Einen der wichtigsten Gründe für dessen Schaffung sieht er in dem sich allmählich vollendenden Prozess des Verlustes des nationalen Gedächtnisses, denn die Menschheit lebe heutzutage in einer Übergangsphase, in der „das Bewußtsein eines Bruchs mit der Vergangenheit einhergeht mit dem Gefühl des Abreißens des Gedächtnisses, zugleich aber [in] eine[m] Augenblick, da dies Abreißen noch soviel Gedächtnis freisetzt, daß sich die Frage nach dessen Verkörperung stellen läßt“ (Nora 1990: 304). Schuld am Gedächtnisverlust ist nach Nora u.a. der zivilisatorische Fortschritt, der die Gedächtnisse ganzer sozialer Gruppen, wie z.B. der Bauern, löscht. Er behauptet, dass es deshalb *lieux de memoire* gibt, weil es keine *milieu memoire* existieren (vgl. Nora 1990: 304). Er bezeichnet Erinnerungsorte als „Überreste“, die die Funktion der Erhaltung des historischen Bewusstseins haben (vgl. Nora 1990: 16). Unter solchen Überresten versteht er das, „was eine Gemeinschaft [...] künstlich und willentlich ausscheidet, aufrichtet, etabliert, kons-

⁸ Vgl. dazu das neueste Konzept für die Dauerausstellung der SFVV vom Juni 2017, online unter: <http://www.sfvv.de/de/presse/stiftung-ver%C3%B6ffentlicht-konzept-f%C3%BCr-die-dauerausstellung> [Stand: 08.01.2018].

truiert, dekretiert, unterhält“ (Nora 1990: 310). Die Erinnerungsorte zeichnen sich nach Nora durch eine gewisse Ambivalenz aus, die für eine moderne Gesellschaft eher typisch ist:

Sie sind die Bräuche einer Gesellschaft ohne Brauchtum; flüchtige Heiligtümer in einer Gesellschaft der Entheiligung; besondere Bindungen in einer Gesellschaft, die alle Besonderheiten schleift; faktische Differenzierungen in einer Gesellschaft, die aus Prinzip nivelliert, Erkennungszeichen und Merkmale der Gruppenzugehörigkeit in einer Gesellschaft, die dazu tendiert, nur noch gleiche und identische Individuen anzuerkennen. (Nora 1990: 310)

Der weitere Grund für die Entstehung eines Erinnerungsortes resultiert nach Nora aus der landläufigen Überzeugung, dass heute kein spontanes Gedächtnis existiert. Deshalb wird es in einer organisierten, institutionalisierten Form etabliert, durch Erinnerungsorte wie Archive, Jahrestage, Feiern oder gar Nachrufe. Dieser Überzeugung liegt die Befürchtung zugrunde, dass die Geschichte ohne die Erinnerungsorte in Vergessenheit geraten würde (vgl. Nora 1990: 309f.).

Nach Noras Verständnis kann ein Erinnerungsort ein topographischer Ort sein, wie z.B. ein einfaches Kriegerdenkmal in einem Dorf oder die Statue des Paris, ein Gebäudekomplex wie das Schloss von Versailles oder das Pariser Notre-Dame. Er kann aber auch mit realen und mythischen Personen verbunden sein wie Napoleon oder Jeanne d'Arc. Zu Erinnerungsorten zählt er auch Embleme wie die Trikolore, Ereignisse wie die Schlacht um Verdun, Feiertage wie der 14. Juli, Rituale wie die Salbung der Könige in Reims oder Museen, z.B. der Louvre (vgl. Nora 1990: 7). Dabei lassen sich die Erinnerungsorte in materielle und immaterielle sortieren. Zu den materiellen gehören u.a. Gebäude, Denkmäler und Museen, zu den immateriellen Ereignisse, Feiertage oder Rituale. Die Erinnerungsorte können einen materiellen, symbolischen oder funktionalen Sinngehalt enthalten. Diese drei Merkmale gehen notwendig ineinander über, denn ein Erinnerungsort benötigt wenigstens zwei davon, um als solcher zu gelten. So wird ein Archivdepot, dessen ursprüngliche Bedeutung in seiner Materialität besteht, erst durch seine Symbolik zum Erinnerungsort. Ähnlich verhält es sich z.B. mit einem Kriegsveteranenverein, der primär als rein funktional gilt. Sie verwandelt sich in einen Erinnerungsort erst dann, wenn in ihm Rituale kultiviert werden. Alle drei Merkmale sind in dem abstrakten Erinnerungsort „Generation“ enthalten. Er sei also

materiell aufgrund seines demographischen Inhalts, funktional qua Hypothese, denn er bewirke gleichzeitig die Kristallisierung der Erinnerung und ihre Weitergabe, per Definition aber ist er symbolisch, denn er charakterisiert anhand eines Ereignisses oder einer Erfahrung, die nur wenige erlebt hätten, eine Mehrheit, die an ihnen nicht teilgehabt hatte. Was sie konstituiert, ist ein Wechselspiel von Gedächtnis und Geschichte, eine Interaktion zwischen beiden Faktoren, die zu ihrer wechselseitigen Überdetermination führt. (Nora 1990: 26)

Wie bereits gesagt, erfreut sich das von Nora in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre ausgearbeitete Konzept des Erinnerungsortes einer großen Popularität, vor allem

in den Geisteswissenschaften in Deutschland. Die deutschen Historiker Etienne François und Hagen Schulze verweisen auf die Wirkung der in ihm langfristig enthaltenen Erinnerung, die sich über mehrere Generationen erstreckt. Das Erinnerungsort ist als „Kristallisationspunkt kollektiver Erinnerung und Identität“ gar mit Symbolen und Emotionen überladen, „in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden“ und in dem Maße veränderlich, als „sich die Weise seiner Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François/Schulze 2001: 17f.). Die Autoren der neunbändigen Serie *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* haben das Konzept der gemeinsamen, geteilten und parallelen Erinnerungsorte entwickelt. Vom Interesse sind hier vor allem die zwei ersteren.

Gemeinsame Erinnerungsorte – so die Herausgeber dieser Serie Hans Henning Hahn und Robert Traba – suggerieren, dass ihre Funktionen weitgehend gleich oder ähnlich seien. Geteilte Erinnerungsorte beziehen sich nach ihnen zwar auf dasselbe Erinnerungsobjekt, unterschieden sich aber in seiner Funktionalisierung für den Identitätshaushalt und damit in ihrer Rolle in der Erinnerungskultur. Hierbei decken sie sich wohl höchstens partiell, oft überhaupt nicht (vgl. Hahn/Traba 2015: 22).

6.2 Das Vertriebenenmuseum als deutscher und transnationaler Erinnerungsort

Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung war eigentlich die ganze Zeit im bundesrepublikanischen bzw. deutschen kollektiven Gedächtnis präsent. Dennoch unterlag ihre Intensität unterschiedlichen konjunkturellen politischen und sozialen Schwankungen. In den 1950er und 1960er Jahren war diese Erfahrung ein wichtiger Bestandteil nationaler Identitätsstiftung (vgl. Scholz/Röger/Niven 2015: 9), weil gewisse politische Kräfte die Bundesrepublik viktimisierten und daher auch die traumatischen Erfahrungen der Vertriebenen sehr stark artikuliert wurden (vgl. Markovits/Reich 1998: 37). Anders war das etwa in der Zeit der Brandt'schen Ostpolitik, in der die Vertriebenen aus dem Fokus des öffentlichen Interesses verschwunden waren (vgl. Franzen 2003: 52).

Das Ende des Kalten Krieges und die Wiedervereinigung Deutschlands, infolge deren die deutsch-polnische Grenze an der Oder und Neiße von Deutschland anerkannt wurde, schufen ein gelegenes Klima für die Erinnerung an Flucht und Vertreibung (vgl. Scholz/Röger/Niven 2015: 9), was Initiativen zum Bau eines ZgV in Deutschland begünstigte. Eines der wichtigsten Argumente, die der BdV als Initiator seines Projekts nannte, war das Fehlen der Vertriebendenkmäler in Deutschland, was aber der deutsche Historiker Stephan Scholz in seiner Dissertation widerlegte. Er wies darin nach, dass die Erinnerung an eigene Vertreibung in der deutschen Topographie sehr ausdrücklich konserviert wurde, wovon allein die Zahl von 1584 Denkmälern zeugt (vgl. Scholz 2015: 10, 41). Das in Berlin gebaute Vertriebenenmuseum soll aber kein klassisches Denkmal sein, sondern eine Dokumentationsstelle und eine Gedenkstätte (vgl. Eckpunkte 2010: 6, 13). Denkmäler, Gedenkstätten und Museen unterscheiden sich in ihrer Funktion. Während Denkmäler die ästhetischste und emotionalste Erinnerungsform sind, setzen Gedenkstätten einen reflexiven Umgang mit dem Erinnerungsort voraus; die Museen dagegen dienen der Aufarbeitung und Interpretation der Vergangenheit (vgl. Borsdorf/Grütter, 1999: 6). Es steht auch außer Frage, dass in Deutschland auch schon viele der

Flucht und Vertreibung gewidmete Ausstellungen gezeigt wurden (es seien beispielsweise erwähnt: „Flucht, Vertreibung, Integration“ im Haus der Geschichte in Bonn, 2005; „Die erzwungenen Wege“, in Kronprinzenpalais in Berlin, 2006), es gibt aber bis jetzt keinen zentralen Ort, der diese für Deutschland offensichtlich sehr wichtige historische Ereignisse präsentiert hätte.

Stephan Scholz sieht das Motiv für das Bemühen um die Errichtung eines deutschen ZgV vielmehr in der unter dem Einfluss des BdV in den politischen Kreisen (auch der großen Koalition, die 2005 den Bau des sichtbaren Zeichens beschloss) etablierten Überzeugung, dass das Thema Flucht und Vertreibung aus dem deutschen kollektiven Gedächtnis verdrängt wurde oder wird (vgl. Scholz 2015: 10). Dass diese Überzeugung gängig ist, zeigt u.a. die Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck, die er am 3. September 2016 anlässlich des Tags der Heimat hielt. Darin plädierte er dafür, das „Schicksal dieser Menschen aus dem Erinnerungsschatten“ (Gauck 2016) zu holen. Der Verfasser dieses Beitrags ist vielmehr der Ansicht, dass ihr Schicksal nicht tabuisiert wurde, sondern, wie bereits oben geschrieben, dass es konjunkturellen Schwankungen unterlag. Die Überzeugung über die Vertreibung als ein Tabuthema bereitete nach Scholz den Boden zur öffentlichen Erinnerung an die deutschen Vertreibungsoffer und für die Förderung solcher Initiativen wie das ZgV vor (vgl. Scholz 2015: 11). Diese Initiative wurde zusätzlich von dem seit der Jahrtausendwende in Deutschland geführten Opferdiskurs begünstigt, der sich auf die Schicksale der Zivilbevölkerung bezogen hat. Neben der Vertreibung wurden in ihm noch zwei weitere Erfahrungskomplexe thematisiert: die Alliierten-Bombenangriffe auf deutsche Städte und die Massenvergewaltigungen der deutschen Frauen (vgl. Assmann 2006: 184). Andererseits kann aber der Grund zum Bau eines deutschen Vertriebenenzentrums tatsächlich in der sich auflösenden Erinnerung an Flucht und Vertreibung gesehen werden. Diese Auflösung geht mit dem Absterben der Betroffenen einher, die die Träger des Erfahrungsgedächtnisses sind (vgl. Assmann 2006: 192f.). Damit die Erlebnisse mit dem Auflösen des Erfahrungsgedächtnisses nicht verschwinden, müssen sie weitergegeben werden. Der Prozess, durch den die Weitergabe meist erfolgt, bezeichnen Gedächtnisforscher als Transformation des kommunikativen Gedächtnisses ins kulturelle Gedächtnis. Christoph Cornelißen definiert ihn wie folgt:

[Das kommunikative Gedächtnis] bezieht sich auf die Erinnerung an tatsächliche beziehungsweise mündlich tradierte Erfahrungen, die einzelne oder Gruppen von Menschen gemacht haben. Im Fall des kommunikativen Gedächtnisses ist die Rede von einem gesellschaftlichen „Kurzzeitgedächtnis“, dem in der Regel maximal drei aufeinander folgende Generationen zuzurechnen sind, die zusammen eine „Erfahrungs-, Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft“ bilden können. Während diese im unaufhörlichen Rhythmus der Generationenabfolgen meist leise und unmerklich vergeht, wird das ‚kulturelle Gedächtnis‘ als ein epochenübergreifendes Konstrukt begriffen. Im Allgemeinen werden damit der in jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten bezeichnet, „in deren Pflege sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt“. Es ist „ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Eigenheit und Eigenart stützt“. (Cornelißen 2003: 554, Zitate aus Jan Assmanns Aufsatz *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*)

Was für das Vertriebenenmuseum als deutscher Erinnerungsort sprechen kann, ist das Argument, dass die Flucht und Vertreibung eine für dieses Land sehr wichtige Erfahrung ist.

Das Opfernarrativ, falls es sich bei der Darstellung der Flucht und Vertreibung in ihm durchsetzt, könnte auch eine Brückenfunktion zwischen den West- und Ostdeutschen Erinnerungen, deren meistens viele und fortgesetzte Trennungsgeschichten zugrunde liegen, erfüllen. Es könnte hier zu einem neuen Mythos werden, der die Erinnerungskulturen der beiden Staatsteile verbinden könnte (vgl. Assmann 2006: 192).

Wie das Museum die Erinnerung an Flucht und Vertreibung gestalten wird, hängt auch davon ab, inwieweit es ihm gelingen würde, eines seiner wichtigsten Ziele umzusetzen, nämlich diese Erinnerung in das deutsche kollektive Gedächtnis als das zentrale historische Ereignis zu verorten (vgl. Eckpunkte 2010: 4).

6.3 Das Vertriebenenmuseum als ein transnationaler Erinnerungsort

Das Vertriebenenmuseum in Berlin wird auch einen europäischen Charakter haben: Bereits auf der Gegenstand-Ebene soll die europäische Dimension der Vertreibung beachtet werden.

Wie aber die Debatte um die Errichtung des ZgV gezeigt hat, ist es wenig wahrscheinlich, dass dieses Museum als ein gemeinsamer Erinnerungsort gemäß der Definition von Hahn und Traba gesehen werden kann. Dies ergibt sich daraus, dass die Erinnerung an Flucht und Vertreibung in der deutschen, polnischen und tschechischen Erinnerungskultur voneinander divergieren. Im Fall Deutschlands und Polens können sie als ein geteilter Erinnerungsort auftreten, weil Polen auch im Laufe und gegen Ende des Zweiten Weltkriegs aus ihren Ostgebieten vertrieben wurden. Im Unterschied zu Deutschland hat die Erinnerung an die Vertreibung der Polen in diesem Land ausschließlich einen lokalen Charakter und war nie Bestandteil eines von oben organisierten nationalen Gedächtnisses. Sie hat sich jedoch im Familiengedächtnis fest verankert (vgl. Chwin 2003).

Noch weniger wahrscheinlich ist, dass das Vertriebenenmuseum sich als ein gemeinsamer oder gar geteilter deutsch-tschechischer Erinnerungsort etablieren wird, und dies vor allem aufgrund der in diesem Artikel schon besprochenen Kontroverse um die sog. Beneš-Dekrete.

Es ist auch kaum zu erwarten, dass das Vertriebenenmuseum in Berlin zu einem transnationalen Erinnerungsort sein wird, für den Moritz Csáky die Abkehr von der „nationale[n] Besetzung des kollektiven Gedächtnisses“ sowie „Mehrfunktionalität konkreter und symbolischer Erinnerungsorte“ (Hahn/Traba 2015: 18) voraussetzt. Um dies umsetzen zu können, müsste man aber über nationale Denk- und Deutungsmuster hinausgehen, was allerdings heutzutage kaum möglich zu sein scheint, und dies erst recht, wenn die politische Lage in Ostmitteleuropa eher eine erneute Zuwendung zum Konzept des Nationalstaates signalisiert.

Mehr Hoffnung könnte man in das „Europäische Netzwerk Erinnerung und Solidarität“ setzen, das in Verbindung mit diesem Museum zu einem Erinnerungsort, wenn auch einem dezentralen, sein würde. Diese Idee war auch in dem Koalitionsvertrag von CDU und SPD aus dem Jahr 2005 enthalten (vgl. Gemeinsam für Deutschland 2005). Dieses

Netzwerk müsste aber zuerst revitalisiert werden, wofür zunächst wieder der politische Wille der an ihm beteiligten Staaten notwendig ist.

7. Schluss

Die in diesem Aufsatz besprochene Debatte hat veranschaulicht, dass Flucht und Vertreibung immer noch ein heikle Themen sind und dass es derzeit unmöglich scheint, an dieses Phänomen als gemeinsame nationenübergreifende Erfahrung zu erinnern, was die misslungene Umsetzung von Projekten, beispielsweise eines europäischen Zentrums gezeigt hat. Darin machte sich auch eine Verschiebung in Selbstwahrnehmungsprozessen deutlich: Die Frage nach der deutschen Verantwortung wurde verstärkt auch in ihrer Opferrolle diskutiert. Erinnerung auch an deutsche Opfer wird heutzutage als etwas normales und selbstverständliches angesehen.

Zurzeit ist es nicht sicher, inwieweit das in Berlin gebaute Vertriebenenmuseum die Funktion eines gesamtdeutschen Erinnerungsortes erfüllen kann. Es hat zwar die Merkmale des Erinnerungsortes laut dessen Begriffe von Pierre Nora und Etienne François, aber ob er zum *gesamtdeutschen* Erinnerungsort sein wird, wird letztendlich davon abhängen, wie sich in ihm die Erinnerung an Flucht und Vertreibung entwickeln wird. Als transnationaler Erinnerungsort wird er wohl in absehbarer Zeit nicht akzeptiert werden.

LITERATUR

a) Monographien, Sammelbände:

- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- Borsdorf, Ulrich / Grütter, Heinrich Theodor (Hgg.) (1999): *Orte der Erinnerung: Denkmal, Gedenkstätte, Museum*. Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag.
- Brumlik, Micha (2005): *Wer Sturm sät: Die Vertreibung der Deutschen*. Berlin: Aufbau-Verlag GmbH.
- Buras, Piotr (2003): Powrót wypędzonych, czyli (nie tylko) niemieckiego sporu o pamięć ciąg dalszy [Die Rückkehr der Vertriebenen, also (nicht nur) die Fortsetzung des deutschen Streites um die Erinnerung]. In: Buras, Piotr / Majewski, Piotr (Hgg.): *Pamięć wypędzonych. Grass, Beneš i środkowo-europejskie rozrachunki. Antologia tekstów polskich, niemieckich i czeskich* [Die Erinnerung der Vertriebenen. Grass, Beneš und mitteleuropäische Abrechnungen. Eine Anthologie polnischer, deutscher und tschechischer Texte]. Warszawa: Biblioteka „WIEZI”, 5–20.
- Debatte im Deutschen Bundestag über ein europäisches Zentrum gegen Vertreibungen am 16. Mai 2002 (2006). In: Troebst, Stefan (Hg.): *Vertreibungsdiskurs und europäische Erinnerungskultur: Deutsch-polnische Initiativen zur Institutionalisierung. Eine Dokumentation*. Osnabrück: Fibre.
- Domnitz Christian (2007): *Die Beneš-Dekrete in parlamentarischer Debatte Kontroversen im Europäischen Parlament und im tschechischen Abgeordnetenhaus vor dem EU-Beitritt der Tschechischen Republik*. Münster: LIT Verlag.
- François, Etienne (2005): Pierre Nora und die « lieux de memoire ». In: Nora, Pierre (Hg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: C. H. Beck, 7–14.
- François, Etienne / Hagen, Schulze (2001): Einleitung. In: *Deutsche Erinnerungsorte I*. München: C. H. Beck, 9–26.

- Górny, Maciej / Hahn, Hans Henning / Kończal, Kornelia (Hgg.) (2012): Zur Einführung. In: *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte Band 3: Parallelen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 11–20.
- Hahn, Eva / Hahn, Hans Henning (2001): Flucht und Vertreibung. In: François, Etienne / Schulze, Hagen (Hgg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. I. München: Verlag C. H. Beck, 335–351.
- Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (2015): Wovon die deutsch-polnischen Erinnerungsorte (nicht) erzählen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hgg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Bd. I. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–50.
- Haszczyński, Jerzy (2003): *Nie tylko pani Steinbach. Reportaże i szkice* [Es geht nicht nur um Frau Stenbach. Reportagen und Skizzen]. Warszawa: Wydawnictwo El-Ka.
- Kossert, Andreas (2008): *Kalte Heimat: Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945*. München: Siedler Verlag.
- Kraft, Claudia (2005): Der Platz der Vertreibung der Deutschen im historischen Gedächtnis Polens und der Tschechoslowakei/Tschechiens. In: Cornelißen, Christoph / Holec, Roman / Pešek, Jiří (Hgg.): *Diktatur – Krieg – Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945*. Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte im östlichen Europa, Bd. 26. Essen: Klartext, 329–354.
- Kruke, Anja / Boll, Friedhelm (2006): Einleitung In: Kruke, Anja (Hg.): *Zwangsmigration und Vertreibung: Europa im 20. Jahrhundert*. Berlin: Dietz, 9–29.
- Łada, Agnieszka (2006): *Debata publiczna na temat powstania Centrum przeciw Wypędzeniom w prasie polskiej i niemieckiej* [Öffentliche Debatte über die Entstehung des Zentrums gegen Vertreibungen anhand der Polnischen und deutschen Presse]. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Machciewicz, Paweł (2006): Stellungnahme des Büros für öffentliche Bildung des polnischen Instituts für Nationales Gedenken sowie Berater von Sejm und Kulturministerium: „Das Netzwerk aus polnischer Sicht“. In: Troebst, Stefan (Hg.): *Vertreibungsdiskurs und europäische Erinnerungskultur: Deutsch-polnische Initiativen zur Institutionalisierung. Eine Dokumentation*. Osnabrück: Fibre, 117–120.
- Majewski, Piotr (2003): Czeski rozrachunek – dekrety Beneša i stosunki czesko-niemieckie po 1989 roku [Tschechische Aufrechnung - die Beneš-Dekrete und die tschechisch-deutschen Beziehungen nach dem Jahr 1989]. In: Buras, Piotr / Majewski, Piotr (Hgg.): *Pamięć wypędzonych. Grass, Beneš i środkowo-europejskie rozrachunki. Antologia tekstów polskich, niemieckich i czeskich* [Die Erinnerung der Vertriebenen. Grass, Beneš und mitteleuropäische Abrechnungen. Eine Anthologie polnischer, deutscher und tschechischer Texte]. Warszawa: Biblioteka „WIEZI“, 21–48.
- Markovits, Andrei S. / Reich, Simon (1998): *Das deutsche Dilemma: die Berliner Republik zwischen Macht und Machtverzicht*. Berlin: Alexander Fest Verlag.
- Meckel, Markus (2006): Warum Breslau? Die Leiden der Vertriebenen sollten Thema von Erinnerung und Nachdenken sein. In: Troebst, Stefan (Hg.): *Vertreibungsdiskurs und europäische Erinnerungskultur: Deutsch-polnische Initiativen zur Institutionalisierung. Eine Dokumentation*. Osnabrück: Fibre, 31–33.
- Nora, Pierre (1990): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Berlin: Wagenbach.
- Pešek, Jiří (2007): Zwangsmigrationen von Tschechen und Deutschen 1938–1949 in der tschechischen Geschichtswissenschaft seit 1989. In: Melville, Ralph / Pešek, Jiří / Scharf, Claus (Hgg.): *Zwangsmigrationen im mittleren und östlichen Europa: Völkerrecht – Konzeptionen – Praxis (1938–1950)*. Mainz: Vandenhoeck & Ruprecht, 193–202.
- Pięciak, Wojciech (2002): *Niemiecka pamięć. Współczesne spory w Niemczech o miejsce III Rzeszy w historii, polityce i tożsamości (1989–2001)* [Deutsche Erinnerung. Gegenwärtige Streite in Deutschland über den Ort des Dritten Reiches in der Geschichte, Politik und Identität (1989–2001)]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Scholz, Stephan (2015): *Vertriebenen Denkmäler. Topographie einer deutschen Erinnerungslandschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scholz, Stephan / Röger, Maren / Niven, Bill (Hgg.) (2015): *Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Ein Handbuch der Medien und Praktiken: Einleitung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–14.
- Shooman, Yasemin (2006): Konfliktlinien in der Debatte um ein Zentrum gegen Vertreibungen in Deutschland [Linie podziału w debacie wokół Centrum przeciw Wypędzeniom w Niemczech]. In: Pappai, Anna-Sophia / Pec, Michał Oskar / Zalewski, Krzysztof Marcin (Hgg.): *Wypędzenia i co dalej? Materiały z seminarium polsko-niemieckiego dla studentów – Vertreibungen und was weiter? Beiträge eines deutsch-polnischen Seminars für Studierende*. Warszawa: Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego u. Wydawnictwo DiG, 163–177.

Ther, Philipp (2006): Ein Jahrhundert der Vertreibung. Die Ursachen von ethnischen Säuberungen im 20. Jahrhundert. In: Kruke, Anja (Hg.): *Zwangsmigration und Vertreibung: Europa im 20. Jahrhundert*. Berlin: Dietz, 19–38.

b) Zeitschriften:

Cornelißen, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54, Velber bei Hannover, 548–563.

Franzen, K. Erik (2003): In der neuen Mitte der Erinnerung. Anmerkungen zur Funktion eines Opferdiskurses. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51, Nr. 1, Berlin, 49–53.

Ruchniewicz, Krzysztof (2002): Das Problem der Zwangsaussiedlung der Deutschen aus polnischer und deutscher Sicht in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte und Forschungen. In: *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*, Bd. 10, München, 8–28.

Salzborn, Samuel (2003): Geschichtspolitik in den Medien: Die Kontroverse über ein „Zentrum gegen Vertreibungen“. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51, Nr. 12, Berlin, 1120–1131.

Wingeroth, Carl (1959): Das Jahrhundert der Flüchtlinge. In: *Außenpolitik* 10, 491–499.

c) Zeitungen:

Bartoszewski, Władysław (2003): Wider das selektive Erinnern. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 06.08.2003, 9.

Brüssel, Daniel (2003): Zentrum gegen Vertreibung in Tschechien denkbar. Interview mit Petr Pithart. In: *Süddeutsche Zeitung*, 18.07.2003, Nr. 163, 8.

Carstens, Peter (2009): Erika Steinbach: Anerkennung durch Verzicht. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 04.03.2009; online unter: <http://www.faz.net/artikel/C30923/erika-steinbach-erkennung-durch-verzicht-30047750.html> [Stand: 30.03.2017].

Deutscher Bundestag, Drucksache 14/9068, Berlin, den 15. Mai 2002; online unter: <http://dip.bundestag.de/btd/14/090/1409068.pdf> [Stand: 14.03.2017].

Dietrich, Stefan (2008): Erkenntnisgewinn auf Umwegen. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4.12.2008, Nr. 284, 1.

Kranz, Jerzy (2003): Dlaczego trudno się porozumieć? [Warum ist es schwer, sich zu verständigen?]. In: *Rzeczpospolita*, 20.12.2003, Nr. 51; online unter: <http://new-arch.rp.pl/artukul/465803.html> [Stand: 17.03.2017].

Kurski, Jarosław (2002): Wrocław i Balkany [Breslau und Balkanen]. In: *Gazeta Wyborcza*, 16.05.2002, Nr. 113, 14.

Maciejewska, Beata (2002): Wrocław boi się Niemców [Breslau hat Angst vor Deutschen]. In: *Gazeta Wyborcza*, 17.05.2002, Nr. 114, 21.

Mecner, Filip (2003): Apel w sprawie Centrum przeciwko Wypędzeniom [Aufruf zum Zentrum gegen Vertreibungen]. In: *Gazeta Wyborcza*, 19.–20.07.2003, Nr. 167, 3; online unter: <http://szukaj.wyborcza.pl/archiwum/1,0,2145999.html?kdl=20030719WRW&wyr=Centrum+przeciwko+wyp%EAdzeniom+%t=1227386997381> [Stand: 16.03.2017].

Michnik, Adam / Krzemiński, Adam (2002): Breslau, nicht Berlin. (Offener Brief an Bundeskanzler Gerhard Schröder und Premierminister Leszek Miller). In: *Die Welt*, 15.05.2002; online unter: <http://www.welt.de/data/2002/05/15/418785.html> [Stand: 16.03.2017].

Pięciak, Wojciech (2003): Naród ofiar. In: *Rzeczpospolita*, 02.08.2003; online unter: <http://new-arch.rp.pl/artukul/445912.html> [Stand: 14.03.2017].

Schily (1999) = Schily befürwortet Zentrum gegen Vertreibungen in Berlin. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 31.05.1999, Nr. 123, 6.

Steinbach, Erika (1999): Das Gewissen ist gegen Vertreibungen sensibilisiert. Den Worten müssen Taten folgen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 26.08.1999, Nr. 196, 11.

Stiftung (2009) = Stiftung „Flucht, Vertreibung, Versöhnung“: Polnischer Historiker will kein „Feigenblatt“ sein. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16.12.2009; online unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/stiftung-flucht-vertreibung-versoehnung-polnischer-historiker-will-kein-feigenblatt-sein-1901386.html> [Stand: 30.03.2017].

Wonka, Dieter (2000): *Vertriebene für Gedenkstätte neben Holocaust-Mahnmal*. In: *Leipziger Volkszeitung*, 29.05.2000, 3.

d) Internetquellen:

- Absichtserklärung (2005) = Absichtserklärung der Kulturminister Deutschlands, Polens, der Slowakei und Ungarns über die Gründung des Europäischen Netzwerks Erinnerung und Solidarität, Warschau, 2. Februar 2005; online unter: <http://archiv.bundesregierung.de/bpaexport/artikel/33/782733/multi.html> [16.03.20017].
- Chwin, Stefan (2003): Das „Glück“ der Vertriebenen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 20.10.2003; online unter: <http://www.nzz.ch/2003/10/20/fe/article95P7B.html> [Stand: 23.11.2009].
- Eckpunkte (2010) = Eckpunkte für die Arbeit der Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung und die geplante Dauerausstellung; online unter: https://www.sfvv.de/sites/default/files/2010_10_25_eckpunkte_sfvv.pdf [Stand: 30.03.2018].
- Gauck, Joachim (2016): Ansprache anlässlich des Tags der Heimat des Bundes der Vertriebenen im Humboldt-saal der Urania in Berlin, 03.09.2016; online unter: <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2016/09/160903-Tag-der-Heimat.html> [stand: 22.03.2018].
- Gemeinsam für Deutschland (2005) = Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD, Berlin, 11. November 2005; online unter: http://www.cdu.de/doc/pdf/05_11_11_Koalitionsver-trag.pdf [Stand: 30.03.20017].
- Grundsatzserklärung (2003) = Grundsatzserklärung der Stiftung „Zentrum gegen Vertreibungen“, Wiesbaden, Sommer 2003; online unter: <http://www.z-g-v.de/aktuelles/?id=35> [Stand: 14.03.2017].

Tomasz Dziura

Institut für Germanistik, Universität Wrocław

tom.dziura@gmail.com

**KULTURELLE DEUTUNGSMUSTER
INTERKULTURELLEN HANDELNS. BEDEUTUNG FÜR
DIE GRUNDLAGENFORSCHUNG UND ANWENDUNG
IM DAF-BEREICH¹**

BARBARA HEINSCH (OVIEDO)

ABSTRACT**CULTURAL INTERPRETATION PATTERNS OF INTERCULTURAL
ACTION. RELEVANCE FOR BASIC RESEARCH AND APPLICATION IN
THE FIELD OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

This contribution analyzes the cultural interpretation patterns of intercultural action. It focuses first of all on the revision of the European Union's language policy and the concept of intercultural competence used in European regulations. Then the diversity of research approaches is highlighted. The article argues for a redefinition of cultural interpretation patterns. In order to exemplify how a researcher and even study participants themselves can fall into the trap of stereotypes, the design of a survey in the field of German as a Foreign Language among students with different mother tongues is presented and the results regarding cultural items are discussed.

Key words: educational standards, intercultural competence, intercultural action, stereotypes, field research

ABSTRAKT**INTERPRETAČNÍ VZORCE MEZIKULTURNÍHO JEDNÁNÍ. VÝZNAM
PRO ZÁKLADNÍ VÝZKUM A APLIKACI V OBLASTI NĚMČINY JAKO
CIZÍHO JAZYKA**

Příspěvek analyzuje kulturní interpretační modely mezikulturního jednání. Zaměřuje se především na revizi jazykové politiky Evropské unie a konceptu interkulturní kompetence používaného v evropských předpisech. Dále je zdůrazněna rozmanitost dnes uplatňovaných výzkumných přístupů. Článek argumentuje ve prospěch nového vymezení kulturních interpretačních vzorců. Abychom mohli sledovat, jak se výzkumník a dokonce i samotní účastníci studia dostávají do pasti stereotypů, je prezentován návrh průzkumu v oblasti němčiny jako cizího jazyka mezi studenty s různými mateřskými jazyky a jsou diskutovány první výsledky jeho aplikace.

Klíčová slova: němčina jako cizí jazyk, mezikulturní jednání, Evropská unie, jazyková politika.

¹ Dieser Beitrag wurde im Rahmen des von der Universität Oviedo unterstützten Forschungsprojektes ALCE verfasst (Referenz: SV-16-GRUPO-ALCE).

1. Kontextualisierung: Zielsetzung der europäischen Sprachenpolitik

Spätestens seit der Ausrufung des *Europäischen Jahres der Sprachen* 2001 bemüht sich die Europäische Union um eine weitgreifende Sprachenpolitik, die Mehrsprachigkeit mit sozio-ökonomischem Mehrwert verbindet und von daher für die Erhöhung der Effizienz und der Qualität des Sprachenlernens einerseits und für Messbarkeit von Sprachkompetenz andererseits Grundsteine setzt. Mehrsprachigkeit wird als Voraussetzung für interkulturelle Kommunikationskompetenzen verstanden, die interkulturelle Kompetenz an sich aber überraschend wenig thematisiert. Trotzdem werden seit der Jahrhundertwende praktisch jedes Jahr Dokumente der Europäischen Union publiziert, die das Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Verständigung in Europa in den Blick nehmen und Initiativen zu deren Umsetzung vorschlagen. In dem folgenden Abriss sollen die wichtigsten erwähnt werden, da sie die Forschungslandschaft und den Spielraum der Bildungsinstitutionen mitgestalten und sich umgekehrt die Defizite in der Erforschung der interkulturellen Kompetenz in ihnen widerspiegeln.

Die Lissabon-Strategie erfasst Fremdsprachen als eine der neuen, durch lebenslanges Lernen (*life long learning* LLL) zu vermittelnden Grundfertigkeiten (vgl. Europäischer Rat 2000: Punkt 26). In demselben Jahr wird der Entschluss gefasst, 2001 als *Europäisches Jahr der Sprachen* auszurufen, um die EU-Bürger, „durch Sensibilisierungs- und Aufklärungsmaßnahmen, zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen anzuregen“ (Europäisches Parlament 2000). Einen wesentlichen Schritt zur Umsetzung der europäischen Sprachenpolitik stellt der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* dar (Europarat 2001). Jedoch wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz überraschenderweise dort nicht behandelt. Geneviève Zarate erläutert dazu, dass in einer ersten Version des *Referenzrahmens* von 1996 Bezugnahmen auf den Anderen – „the relation to the other“ – und Nuancierungen zum Begriff „intercultural awareness“ existierten, die aber in der definitiven Ausgabe auf Grund von Schwammigkeiten in der Definition verschwanden (Zarate 2003: 98–100, hier 99 u. 100). Unter dem Titel *Developing the intercultural dimension in language teaching* von Byram/Gribkova/Starkey erscheint 2002 unter der Herausgeberschaft des Europarats eine praktische Einführung für Lehrkräfte. Dieselbe Dimension wird auch 2003 in *Intercultural Competence*, herausgegeben von Michael Byram, besprochen. Die Autoren fokussieren sich hier nicht nur auf das Fremdsprachenlernen und -lehren, sondern auch auf soziokulturelle Bezüge, Identitäten und Mehrsprachigkeit, die als Vorbedingung für interkulturelle Kompetenz anzusehen sind (vgl. Byram 2003). Gleichzeitig sieht die Europäische Kommission einen Aktionsplan für 2004–2006 zur *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* vor, und im August 2005 veröffentlicht sie den *Europäischen Indikator für Sprachkompetenz*. Es handelt sich um eine Mitteilung, in der „Parameter und Durchführungsmodalitäten zur Umsetzung des Indikators“ (Kommission 2006) vorgeschlagen, aber auch Schwierigkeiten bekannt werden:

Es liegt also noch ein längerer Weg vor uns, bis jeder Bürger über die Sprachkenntnisse und die interkulturelle Kompetenz verfügt, um das Potenzial der Unionsbürgerschaft voll ausschöpfen zu können, und bis die Mitgliedstaaten die Vorgabe der Staats- und Regie-

rungschefs erfüllt haben, dass alle Schüler vom jüngsten Kindesalter an mindestens zwei Fremdsprachen erlernen. (Kommission 2005a: 5)

Der Indikator soll aber auch „zuverlässige Daten zu den tatsächlichen Fremdsprachenkenntnissen junger Menschen und wertvolle Informationen für Entscheidungsträger/-innen liefern.“ (Kommission 2005b: 7) Im November 2005 dehnt die Kommission mit *Einer neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* ihre Bemühungen auf die Forschung im Bereich der Sprachenvielfalt aus, jedoch nicht um ihrer selbst willen, denn: „Für globale Marketing- und Verkaufsstrategien gewinnen interkulturelle Kommunikationskompetenzen zunehmend an Bedeutung.“ (Kommission 2005b: 9) Das Jahr 2008 scheint ganz im Zeichen der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs zu stehen: Die Europäische Kommission veröffentlicht die Vorschläge der von ihr eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog, die 2007 in drei Sitzungen zusammenkam und deren Diskussionsergebnisse in dem Dokument *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann* (vgl. Intellektuellengruppe 2008) zusammengetragen wurden. Diese Gruppe hat den Ausdruck „persönliche Adoptivsprache“ geprägt, die keineswegs als Fremdsprache, sondern gewissermaßen als zweite Muttersprache zu verstehen ist und sich klar von einer internationalen Verkehrssprache unterscheidet (vgl. Intellektuellengruppe 2008: 11). Die letztere

würde von den Anforderungen der Kommunikation im weiteren Sinne diktiert, die andere von einem Bündel persönlicher Beweggründe geleitet, die mit dem individuellen oder familiären Lebensweg, emotionalen Bindungen, beruflichen Neigungen, kulturellen Präferenzen, intellektueller Neugier usw. zusammenhängen. (Intellektuellengruppe 2008: 12)

Im Mai 2008 erscheinen das *Weißbuch zum interkulturellen Dialog* und die *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu interkulturellen Kompetenzen*, in denen die Rolle des Sprachenlernens und der Übersetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenzen anerkannt wird (vgl. Rat der Europäischen Union 2008b: C141/15); weiterhin die Mitteilung *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*, die ausdrücklich die Menschen „und ihre Fähigkeit, sich mehrerer Sprachen zu bedienen [...] und als aktive Bürger am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Kommission 2008: 5) ins Zentrum rückt und in der es darum geht, „das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern.“ (Kommission 2008: 5) Die *Entscheidung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit* bekräftigt die vorangegangenen Initiativen. Zur Förderung des interkulturellen Dialogs soll verstärkt die Übersetzertätigkeit unterstützt werden (Rat der Europäischen Union 2008a: 3), womit ausschließlich die institutionelle Ebene angesprochen wird. Was der Begriff aber für den einzelnen Bürger zu bedeuten hat und wie dieser Interkulturalität leben kann, bleibt offen. Mit der *Autobiography of intercultural encounters* schließlich liegt ein von Michael Byram u.a. ausgearbeitetes Projekt vor, das - neben einer aufschlussreichen Einführung - Hilfestellungen dazu bietet, wie man mit tagebuchartigen Eintragungen in der Praxis ganz individuell die Vorbedingungen für eine kulturelle Offenheit schaffen kann, die zu einem interkulturellen Dialog

führen sollte (vgl. Byram 2009: 9–11). Dieser Ansatz stellt in sich möglicherweise eine Resignation dar, denn auf Grund der Diskrepanz zwischen den „bildungspolitischen Zielen und der tatsächlichen curricularen Ausgestaltung interkultureller Kompetenz“ (Eberhardt 2013: 60; vgl. Rodríguez/Heinsch 2013: 230–238) sind die interkulturellen Bemühungen größtenteils dem Einzelnen selbst überlassen. Von daher habe der

Europarat jedenfalls und allen voran Michael Byram [...] sich nach anfänglicher Hoffnung in den letzten Jahren dezidiert auf Formen der autobiographischen *Selbsteinschätzung* (im Gegensatz zur *Fremdevaluation*) von interkulturellen Erfahrungen in ihrer Bedeutsamkeit und in ihren Auswirkungen durch die Betroffenen beschränkt. (Vollmer 2010: 52f.)

Tatsächlich scheint die Europäische Kommission sprachliche Kompetenzen endgültig mit ökonomischem Mehrwert zu verknüpfen, wie aus neueren Publikationen ersichtlich wird: In *Language competences for employability, mobility and growth* lautet eine Kapitelüberschrift: „Language skills are a ‚must‘ for the modern economy...“ (Europäische Kommission 2012: 4), und die *Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz* zielen auf höhere Effizienz und Qualität des Sprachenlernens und des Sprachunterrichts ab (vgl. Rat der Europäischen Union 2014: C 183/27).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Behandlung der interkulturellen (Kommunikations-)Kompetenz faktisch an Fremdsprachendidaktiker und -experten wie beispielsweise Michel Byram, Geneviève Zarate und Gerhard Neuner delegiert wird, deren Arbeiten zur interkulturellen Dimension des Sprachenlernens bahnbrechend waren, die aber auch feststellen, dass die Debatte um sie über die rein politische nicht hinausgegangen sei; ein tiefgehender Ansatz bedürfe neuer Parameter im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens (z.B. die der Globalisierung, der eigenen Erfahrung, der Interaktionen zwischen europäischen und nichteuropäischen Sprachen, des Beitrags der Sprachen zur Objektivierung der Identitätskriterien), deren Komplexität die Reflexion der Institutionen bisher jedoch eher lähme (Zarate 2010: 16f.).

2. Forschungsansätze im Spannungsverhältnis

An die Erkenntnis, dass das Erlernen von Fremdsprachen der Entwicklung einer interkulturellen Handlungsfähigkeit *per se* zuträglich ist (vgl. Europarat 2001: 51), knüpfen die meisten Dokumente der Union an, wenn sie den Beitrag der Mehrsprachigkeit zum interkulturellen Dialog hervorheben, auch wenn sie die Entwicklung fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen vorrangig mit Wettbewerbsvorteilen, sprich mit Wohlstand in Verbindung setzen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 8f.). Das tatsächlich erreichte sprachliche Kompetenzniveau vieler Europäer wird im Allgemeinen jedoch als noch unzureichend erachtet (vgl. Europäische Kommission 2012: 7–9).

Ein Mangel an klaren Niveauvorgaben für interkulturelle Kompetenzen durchzieht nicht nur die Bildungsstandards der Union. Auch in der geisteswissenschaftlichen Forschung herrscht bis weit in die Nuller Jahre und teilweise darüber hinaus Uneinigkeit

bezüglich der Begriffe Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz oder interkulturelles Lernen. Laut Rathje bewegen sich

[d]ie Stellungnahmen zu Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz [...] zwischen eher ökonomisch orientierten Konzepten, die vor allem Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund stellen und eher geisteswissenschaftlichen, bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Effizienzerwägungen gegenüber skeptisch eingestellt sind und vor allem den Aspekt menschlicher Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion betonen. (Rathje 2006: 4)

Darüber hinaus stellt Heiser fest, dass „viele interkulturelle Ansätze von einer argumentatorischen Leerstelle“ (Heiser 2013: 243) zeugen und „ein wenig reflektierter Lernbegriff psychologisch-kognitivistischer Abstammung“ (Heiser 2013: 247) vorherrsche. Interkulturelles Lernen würde „als (Konstruktions)Prozess begriffen, der ergebnisorientiert auf das effizient-erfolgreiche Verhalten gegenüber Vertretern anderer Kulturen abzielt.“ (Heiser 2013: 247) Desweiteren betonen alle auf dem Kontrastpaar Fremdes /Eigenes fußenden Ansätze im Grunde genommen wieder die Differenz, die es eigentlich zu integrieren gilt. Sie gehen von einem geschlossenen Kulturbegriff aus, der deterministisch festschreibt, was eine bestimmte Gruppe von Menschen (z.B. einer Nationalität) charakterisiert und sie zusammenhält und wie sie in bestimmten Fällen reagiert oder zu reagieren hat. Dieser geschlossene Kulturbegriff liegt laut Conti selbst dem *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog* zu Grunde, da „statische, homogene soziale Gruppen angenommen [werden], obwohl es sich um Konstrukte handelt, die durch innere Differenz gekennzeichnet sind.“ (Conti 2012: 303) Auch „das unzulässig vereinfachende Verständnis von Individuen als *einer* Nationalität zugehörig gerät vor allem in einer Zeit von fortgeschrittener Globalisierung an seine Grenzen.“ (Conti 2012: 303) Geht nicht auch der Begriff der interkulturellen Kompetenz, der als die Fähigkeit beschrieben wird, eine „kulturelle *Zwischenposition*“ (Wierlacher 2003: 260), eine gemeinsame Mitte, eine neue Ordnung zu stiften (vgl. Wierlacher 2003: 262), von festgelegten Kategorien aus – eben weil diese auf Unterscheidbarkeit beruhen –, besonders wenn Andersartigkeit immer nur auf kulturelle Elemente zurückgeführt wird?

Conti, die für einen offenen Kulturbegriff plädiert, stellt sich die Frage, wann Andersartigkeit – „die in jeder menschlichen Begegnung und sogar innerhalb des eigenen Selbst wiederzufinden ist“ (Conti 2012: 304) – zur kulturellen Unterscheidung herangezogen und eine dialogische Interaktion als interkulturell bezeichnet werden könne. Sie definiert dazu drei Fälle, von denen der erste und dritte – bei denen das Gegenüber mit einem bestimmten Kollektiv in Verbindung gebracht werde – Stereotype und Vorurteile hervorrufe (vgl. Conti 2012: 304). An dieser Stelle soll auf den Terminus „kulturelle Deutungsmuster“ Bezug genommen werden, der als Voraussetzung einer Eingrenzung dessen bedarf, was mit Kultur gemeint ist. In der Kulturwissenschaft wurde sie als „lebensweltliches Hintergrundwissen definiert“ (Altmayer 2004: 147), das möglicherweise für verschiedene Gruppen sehr heterogen ausfallen kann. Wie kann aber angenommen werden, „national oder ethnisch definierte Gruppen seien nach innen mehr oder weniger homogen und ließen sich von anderen Gruppen mehr oder weniger klar abgrenzen“ (Altmayer 2004: 149), zumal eine soziale Zugehörigkeit auch immer subjektiv von dem

Individuum selbst bestimmt wird und bestimmt werden muss? Hieße das nicht, „in die Fallen des homogenisierenden Kulturbegriffs zu tappen“ (Altmayer 2004: 147)? Kulturelle Deutungsmuster, die als eine Art Vorprogrammierung des Denkens, Fühlens und Handelns, welche das Individuum mit anderen seiner Gruppe Zugehörigen teilt, werden aktiviert, indem von dem gemeinsamen – unterstellten – Wissen Gebrauch gemacht wird. Als Gruppen identifiziert werden können Kommunikationsgemeinschaften, ein von mehreren Forschern adoptierter Begriff, der die Großgruppen realitätsgerechter auf-fächert. Dabei können diese dieselbe Muttersprache teilen oder auch nicht. Das Postulat eines auf einem dynamisch-flexiblen Kulturbegriff gegründeten interkulturellen Kompetenzmodells (vgl. Eberhardt 2013: 70) kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass kulturelle Deutungsmuster als „intersubjektive Wissensstrukturen“ (Altmayer 2004: 154) einen gewissen Normcharakter beibehalten und der von vornherein auch berücksichtigt wird, denn sonst würde jegliche Form von Interkulturalität *ad absurdum* geführt. Eine Chance, kulturelle Deutung nicht von vornherein festzuschreiben, besteht in der „Epoché – der temporären Urteilsenthaltung“ (Heiser 2013: 315), die bei diesem Autor auch gleichzeitig als interkulturelles Lernziel gesetzt wird, das bildungstheoretisch nur durch „Habitualisierung der Überlegung“ erreicht werden kann (Heiser 2013: 372), d.h.:

Bei einer Interkulturellen Didaktik kann es sich also nur um ein vorbereitendes sowie nach-bereitendes Lehren handeln, welches einerseits *propädeutisch* auf das Vorwissen und die Vorurteile in Hinsicht auf ein späteres Agieren im Zwischen Bezug nimmt und andererseits die bereits gemachten Erfahrungen und den Umlernvollzug *epilogisch* thematisiert. (Heiser 2013: 360)

Zusammenfassend gesagt, geht es wesentlich darum, Stereotypen, die im interkulturellen Handeln überwunden werden sollen, nicht durch neue, im Namen eben dieser Interkulturalität, für die es ja *per definitionem* verschiedene Kulturen geben muss, festzuschreiben. Paradoxerweise bleibt aber auch die Forschung nicht vor dieser Gefahr gefeit, denn

on the one hand, the researchers defend and put forward the changeability and unstable nature of cultures, identities, “subjects” (i.e. the diverse diversities of each and every one of us), but on the other hand, through e.g. their corpus analyses, which resort to quantification or “soft” discourse analysis or contents analysis, they categorise study participants into national, religious, ethnic groups – and this limits the co-constructive aspects. (Dervin 2010: 4f.)

Das Plädoyer für eine Kursänderung in der Erforschung des interkulturellen Diskurses, indem Forscher zuallerst selbst ihren Ethnozentrismus, ihre Verallgemeinerungen und Stereotypen ablegen (vgl. Dervin 2011: 49), wird auch gleichermaßen für die Fremdsprachenlehre akut, wenn es heißt, interkulturelle Inhalte zu vermitteln und interkulturelle Kompetenzen zu bewerten, die dennoch nicht an neue Klischees gebunden sind. Dazu kann auch der Kulturbegriff nicht unhinterfragt bleiben, auch wenn er noch so sehr in den alltäglichen interkulturellen Begegnungen, transnationalen Politikszenerien und in den Medien gebraucht wird (vgl. Dervin 2011: 39): „interculturality is understood as the positioning and negotiation of individuals who come from different spaces-times

(rather than ‘cultures’ [...]). Identification but also the concept of intersubjectivity are thus central.“ (Dervin 2011: 38)

Fragt man nun abschließend nach interkultureller Bildung im Handlungsfeld Hochschule und Universität, so betreffen die Unklarheiten nicht nur die Fachebene, sondern auch die Akteure und Entscheidungsträger selbst. Sie hängt davon ab oder wird mitbestimmt davon, wie diese Akteure interkulturelle Bildung verstehen und welche Zielsetzungen sie verfolgen und letztendlich von ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz (vgl. Weidemann/Nothnagel 2010: 126). Im folgenden Abschnitt, der sich mit einer Umfrage unter Studierenden beschäftigt, sollen nicht nur einige der Ergebnisse derselben aufgezeigt, sondern anhand kritischer Fragen auch die Deutungsmuster und kulturelle Verhaltensweisen von Dozierenden und Forschern beleuchtet werden, die sich auf ihre Studien auswirken können, z.B. durch die Ausarbeitung von Fragebögen und die Interpretation der Resultate.

3. Die Behandlung einer Umfrage unter DaF-Studierenden diverser Muttersprachen

Das Ziel der von Juni bis Juli 2016 an der Universität Münster im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführten Umfrage war nicht nur, kulturelle Lernmuster und interkulturelle Handlungsfähigkeit der Lernenden zu beobachten und diese mit Herkunftssprachen und kulturellen Herkunftskreisen in Beziehung zu setzen, sondern auch die Rolle der Forscherin, ihrer Deutungsmuster und ihren Einfluss auf die Ergebnisse der Studie zu untersuchen, denn sie/er kann einerseits die Fragen gezielt und voreingenommen aus eigenen Forscherinteressen und vor dem eigenen Kultur- und Erfahrungshorizont stellen, und andererseits Aussagen der Studienteilnehmer/-innen ohne Reflexion einfach übernehmen und sie als Beweismaterial benutzen, und dabei auch Gefahr laufen, sich selbst als impliziten Teilnehmer aus diesem Forschungsprozess auszublenden, obwohl durch ihn/sie die Daten und darauffolgenden Diskurse erst zustande kommen; das heißt also, er/sie kann in die Falle des „Othering“ (Dervin 2011: 39) tappen, was bedeutet, aus dem Anderen einen Anderen, einen Fremden zu machen. Von daher geht es in den folgenden Abschnitten dieses Beitrags nicht um die Auswertung der Umfrage selbst, sondern um die Beleuchtung des Vorgehens und der ihm zu Grunde liegenden Deutungsmuster. Dazu werden einige signifikante Beispiele ausgewählt, an denen die oben besprochenen Punkte veranschaulicht werden. Letztere dienen deshalb als Leitfaden für die weitere Untersuchung: 1. Findet die in den offiziellen Dokumenten vertretene Auffassung von Sprachen und Mehrsprachigkeit ihren Niederschlag in der Umfrage? 2. Werden die Niveaustufen zur Kompetenzerfassung berücksichtigt? 3. Wird von einer Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Lern- und Lehrmustern ausgegangen? 4. Liegt der Ausarbeitung der Umfrage die Perspektive von dem Kontrastpaar Fremdes/Eigenes zu Grunde? 5. Wird von einem bestimmten Kulturbegriff ausgegangen? 6. Findet irgendeine Art von Stereotypierung statt, sowohl im Vorfeld als auch bei der Datenanalyse?

3.1 Prämissen

Das Erhebungsinstrument bestand aus einem Fragebogen mit geschlossenen Fragen zu persönlichen Daten wie Geschlecht, Alter, Muttersprache(n), im Familienkreis gesprochene Sprache(n), Sprachkenntnisse (Niveau), dann folgten sieben offene Fragen. Insgesamt nahmen 122 Studierende teil, davon 19 in einer studienvorbereitenden Gruppe (im Alter zwischen 17 und 31 Jahren), der Rest in studienbegleitenden Gruppen (die meisten im Alter zwischen 20 und 25 Jahren). Im Falle der studienvorbereitenden Gruppe wurde der Fragebogen nach Expertenmeinung (Koordinatorin des Kurses) in einem vereinfachten Deutsch verfasst, da die Teilnehmer ein A-Niveau (GeRS-Skala) hatten, auch wenn einige sich etwas höher einschätzten. Es wurde ihnen jedoch – wie allen anderen Teilnehmern – die Möglichkeit geboten, in anderen Sprachen zu antworten (außer Deutsch auch auf Englisch, Französisch, Spanisch), damit sie von erhöhten Ausdrucksmöglichkeiten Gebrauch machen konnten. Den studienbegleitenden Gruppen wurden die Fragebögen außerdem in zweisprachiger Form (Deutsch/Englisch) vorgelegt.

Für die vorliegende Studie werden aus dem ganzen Fragenkomplex der Erhebung² zwei (Frage zwei und sieben) vorgestellt, weil sie mit Kulturverständnis zu tun haben und Rückschlüsse auf Ansätze für ein interkulturelles Verständnis bieten, seitens der Studierenden und seitens der Forscherin, die die Antworten erfasst und interpretiert. Frage zwei: Sind die folgenden Aspekte beim Erlernen der deutschen Sprache für Sie eine Schwierigkeit? Warum? → e) Kultur (Version für die studienvorbereitende Gruppe: Sind die folgenden Aspekte beim Erlernen der deutschen Sprache für Sie schwierig? Warum? → e) Kultur). Frage sieben: Lehrstil. Welche Charakteristika sollte ein Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin besitzen und warum? (Version für die studienvorbereitende Gruppe: Lehrstil. Wie ist für Sie ein guter Deutschlehrer oder eine gute Deutschlehrerin?)

Der Formulierung der geschlossenen und offenen Fragen gingen folgende Überlegungen voran: Gibt es bestimmte Lernmuster für die verschiedenen Herkunftskulturen und von daher bestimmte Erwartungen an die Lehrpersonen? Werden sie durch eine Gruppierung um dieselbe Muttersprache herum festgeschrieben oder gar stereotypiert? Verstärkt eine homogene Gruppe solche eventuell existierenden Lernmuster oder bringt sie latente Tendenzen zu Tage? Werden Angehörige bestimmter Muttersprachen in Mischgruppen individueller und lösen sich mehr von kulturellen Gruppenzwängen, d.h. besinnen sie sich eher auf persönliche Eigenarten im Sprachenlernen und im Umgang mit Kommilitonen und der Lehrperson? Übertragen oder verstärken sich bei homogenen

² Folgende Fragen wurden formuliert: 1. Warum lernen Sie Deutsch? 2. Sind die folgenden Aspekte beim Erlernen der deutschen Sprache für Sie eine Schwierigkeit? Warum? a) Aussprache und Betonung, b) Syntax, c) Grammatik, d) Wortschatz, e) Kultur 3. Lernstil. Welche Strategien haben Sie zum Deutschlernen oder für Fremdsprachen allgemein? 4. Arbeitsteilung im Klassenraum. Welche Arbeitsform (in der Gruppe, Partner- oder Einzelarbeit) fördert Ihren Lernprozess am meisten? Warum? 5. Materialien. Welche Materialien benutzen Sie am liebsten, um den Lernprozess zu optimieren? 6. Benutzen Sie das Web, um sich mit anderen in der Fremdsprache zu verständigen? Welchen Nutzen und welche Vorteile hat das für Sie? Gibt es auch Nachteile? 7. Lehrstil. Welche Charakteristika sollte ein Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin besitzen und warum?

Gruppen, d.h. mit derselben Muttersprache, bestimmte „Heimatschemata“ oder „heimatkulturelle“ Blickwinkel? Schmälert dies eventuell die Aufnahmebereitschaft für die neue Kultur und behindert es eine genuin interkulturell offene Handlungsweise?

3.2 Diskussion der Leitfragen

Insgesamt waren 32 verschiedene Muttersprachen vertreten; acht Teilnehmer gaben an zweisprachig zu sein, 114 einsprachig. Von den nach Muttersprachen geordneten Gruppen wurden zur näheren Untersuchung acht ausgewählt, weil sie höhere Teilnehmerzahlen vorweisen, die sich wie folgt verteilen: Arabischsprachige 17, Französischsprachige 17, Italienischsprachige 13, Spanischsprachige elf, Chinesischsprachige neun, Türkischsprachige sieben, Tschechischsprachige fünf und Japanischsprachige fünf. Mit dieser Einteilung und dem ersten hier vorgestellten Item der Umfrage, ob die (deutsche) Kultur Schwierigkeiten im Lernprozess bereite, soll auf die obigen Leitfragen eingegangen werden, und zwar speziell auf die erste, die fünfte und die sechste.

Zur ersten: Findet die in den offiziellen Dokumenten vertretene Auffassung von Sprachen und Mehrsprachigkeit ihren Niederschlag in der Umfrage? Ja, denn es wurde eine Auswahl an Sprachen zur Verfügung gestellt, in denen die Kommunikation zwischen Befragterin und Befragten stattfinden konnte, die auf dem Prinzip des gemeinsamen Nenners beruht, d.h. eines geteilten, und folglich auch mitgeteilten Wissens, und keineswegs auf Präferenzen oder Diskriminierung. Tatsächlich wurde von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Zur fünften: Wurde von einem bestimmten Kulturbegriff ausgegangen? Nein, was den Nachteil hat, dass die Befragungsteilnehmer nicht wussten, worauf diese Frage hinauslief und die entsprechenden Antworten oder Lücken nicht vergleichbar sind. Der Vorteil besteht jedoch darin, dass ein subjektiver oder intersubjektiver Kulturbegriff zum Ausdruck kommen konnte, wenn man Kultur als ein gemeinsames „lebensweltliches Hintergrundwissen“ (Altmayer 2004: 147) versteht, das Handeln und Fühlen mitbestimmt, aber nicht (vollständig) erklärt. Bei Beantwortung der Frage mit „ja“ wurden als Gründe beispielsweise folgende Aspekte zitiert: „As with every culture different to your own one, there are some cultural shocks. However, I don't find it as hard. I guess it also depends on how open-minded a person is. Nevertheless, I find that in Germany I have to be 'colder' than in Spain.“ (Spanischsprachige, B-Niveau); zweimal wurde die Anpassung an das Essen als schwierig empfunden (Französischsprachige und Türkischsprachiger, beide B-Niveau); die Ausdrucksweise des Deutschen sei oft zu direkt: „(z.B. Wollen wir uns mal treffen?) Für mich als Japanerin war das sehr schwer mich daran zu gewöhnen.“ (C-Niveau). Betrachtet man die Antworten auf die Frage nach Kultur der beiden muttersprachlich und zahlenmäßig homogenen Gruppen (die arabisch- und die französischsprachige), dann ergibt sich, dass 82,36% der Teilnehmer der ersten keinerlei Angaben machte, 11,77% antworteten mit ja (sie hätten Schwierigkeiten wegen vieler verschiedener und schwieriger Wörter). Diese Ergebnisse können nicht nur damit in Verbindung gebracht werden, dass die Lerner Deutschkenntnisse auf A-Niveau hatten, denn bei der Frage nach dem Lehrstil drückten fast alle ihre Meinung aus. Möglicherweise fehlt es an anderen Kompetenzen oder hat paradoxerweise kulturelle oder politische Gründe, wenn man bedenkt, dass es sich bei der Gruppe um nichteuropäische Migrant*innen handelte, die vielleicht eine kritische Antwort oder überhaupt eine für politisch nicht korrekt

hielten. Hier ein kulturelles Deutungsmuster der Forscherin! Die französischsprachige Gruppe hingegen, die sich aus 13 Jurastudenten mit C-Niveau und vier weiteren Teilnehmern mit B-Niveau zusammensetzte, äußerte sich zu 82,36%, keine Schwierigkeiten zu haben, 5,88% hatten keine gute Erfahrung gemacht, wobei offen bleibt, inwiefern diese nicht auch persönlichen Umständen zuzuschreiben ist. Festzuhalten ist hier, dass die muttersprachlich homogenen Gruppen auf die Frage nach den Schwierigkeiten mit der Kultur mehrheitlich homogen antworteten. Zur sechsten Frage: Findet irgendeine Art von Stereotypierung statt, sowohl im Vorfeld als auch bei der Datenanalyse? Ja, wenn die Tatsache der Gruppierung der Teilnehmer/-innen um dieselbe Muttersprache als solche aufgefasst wird, weil mehr oder weniger homogene Äußerungen auf die ausgewählten Fragen erwartet oder vorausgesetzt werden; nein, wenn man bedenkt, dass jedweder Versuch von Systematisierung eine bestimmte Vorausschau auf die erwarteten Ergebnisse impliziert.

Anhand der Frage nach dem Lehrstil des Dozenten, d.h. wie man sich einen guten Deutschlehrer bzw. eine gute Deutschlehrerin vorstellt, sollen nun die restlichen Leitfragen diskutiert werden. Zur zweiten: Werden die Niveaustufen zur Kompetenzerfassung berücksichtigt? Ja, denn das Sprachniveau sollte schon im ersten Teil des Fragebogens angegeben werden; weiterhin wurden innerhalb der Muttersprachengruppen alle Antworten nach Sprachniveaus (A, B, C) klassifiziert und entsprechend ausgewertet. Abgesehen von einigen Gemeinsamkeiten - so z.B., dass der Dozent Geduld haben sollte, was in fast allen Gruppen und auf den meisten Niveaus angeführt wurde - konnten auf B-Niveau Parallelen zwischen den französisch-, türkisch- und italienischsprachigen Studierenden festgestellt werden (der Fokus lag auf der Einstellung der Dozentin und auf relationalen Aspekten), und zwischen den spanisch- und chinesischsprachigen (es wurden eher kognitive Eigenschaften betont). Zur dritten Frage: Wird von einer Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Lern- und Lehrmustern ausgegangen? Ja. Diese Verbindung wurde auch von mehreren Studienteilnehmer/-innen erkannt, besonders aus der französischsprachigen Gruppe der Jurastudenten (C-Niveau), und selbstbewusst zum Ausdruck gebracht: Der Dozent solle u.a. pädagogisch sein, die Studierenden verstehen („Irren ist menschlich.“) und sie nicht diskreditieren, wenn sie Schwierigkeiten haben, Mobilitätserfahrung in einem fremden Land und mit der Sprache haben, um auf die Bedürfnisse des Anderen auf Französisch eingehen zu können, ein oder zwei andere Sprachen beherrschen, Fragen beantworten und eine angemessene Menge an Arbeit ausführen. Dahingegen lässt sich an den Antworten der arabischsprachigen Anfängergruppe ein Lernverständnis ablesen, das wenig mit der Autonomie des Lerners und der Reflexion über den eigenen Lernprozess zu tun hat. Es erinnert an die traditionelle Rollenverteilung im Schulsystem, wobei der Wunsch, sie solle für sie mehr als eine Lehrerin sein, einen Hinweis auf das Bildungssystem der Herkunftskultur geben könnte: Sie solle glücklich und für die Studenten mehr sein als eine Lehrerin, alle Fragen beantworten, immer etwas Neues zeigen, manchmal härter durchgreifen, viel sprechen, viele Hausaufgaben geben (mehrmals genannt), im Kurs viel Kontakt herstellen, ab und zu Spaß machen. Zur vierten Frage: Liegt der Ausarbeitung der Umfrage die Perspektive von dem Kontrastpaar Fremdes/Eigenes zu Grunde? Nein. Aber bei der Behandlung des Lehrstils gehen verschiedene Teilnehmer explizit auf Kultur ein und kontrastieren die eigene („unsere Kultur“) mit der deutschen, aber meist erst auf C-Niveau: Für die chinesischsprachige

Gruppe ist wichtig, dass der Lehrer geduldig ist („weil die meisten von uns eine brandneue Sprache lernen“, sonst gäben sie leicht auf, da sie die Lehrer nicht verärgern wollen). Er solle auch pünktlich und freundlich sein, das sei besonders für asiatische Schüler wichtig, da ihre Kultur ganz anders als die deutsche sei. Interessant ist auch folgende Reflexion: „Manchmal ist es für Einheimische schwer Grammatik zu erklären“, d.h. hier wird vom Dozenten implizit verlangt, dass er sich mit seiner eigenen Sprache auseinandersetzt und lernt, deren grammatischen Systeme Anderssprachigen zu erklären. Sich der eigenen Sprache bewusst zu werden scheint keine Selbstverständlichkeit zu sein. Aus der japanischsprachigen C-Gruppe kamen ähnliche Äußerungen: „Manche sagen ›Ja, es ist einfach so.‹ Das versteht keiner und so kann man nicht lernen.“ Die Kultur wurde ebenfalls zur Sprache gebracht. Man bräuchte nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch Verständnis für die deutsche Kultur. Alle Lerner haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe und seien anders als Deutsche. Die Sprache könne man auch alleine lernen, aber die Kultur nicht. Es wird also ersichtlich, dass das Fremdsprachenniveau Einfluss auf den Umgang mit Kultur und auf den Blick auf Kultur hat.

4. Fazit

Die aufgezeigte Kluft zwischen bildungspolitischen Standards – besonders, was die Förderung und Evaluierung interkulturellen Handelns angeht – und fremdsprachendidaktischen Diskursen einerseits und Gegensätzlichkeit verschiedener Konzeptionen zu möglichen oder nicht möglichen interkulturellen Kompetenzmodellen andererseits macht deutlich, dass je nach Interessengemeinschaft Interkulturalität systematisiert und handhabbar gemacht werden soll, indem nationale oder kulturelle Vergleichskategorien fixiert und so paradoxerweise Stereotypen betont werden, oder auch für ein interkulturelles Kompetenzmodell plädiert wird, dass auf einem dynamisch-flexiblen Kulturbegriff basiert. Den meisten Ansätzen haftet jedoch ein Fehler an: Sie führen die Verschiedenheit des Anderen ausschließlich auf kulturelle Elemente zurück, so dass andere Gründe für ein bestimmtes Verhalten, z.B. psychologischer, persönlicher oder religiöser Art, nicht erkannt oder verzerrt wahrgenommen werden und das Konstrukt der Interkulturalität überdimensioniert erscheint. Die Forderung nach einem tragfähigen Strukturmodell interkulturellen Lernens und Handelns mag legitim sein, birgt aber immer die Gefahr einer – wenn auch ungewollten – erneuten Festschreibung kultureller Kategorien in sich, und nicht zuletzt durch Umbenennung, d.h. nichtkulturelle Umstände werden als kulturelle erfasst.

Anlage Fragebogen für DaF-Lerner/-innen

Bitte nehmen Sie sich ein bisschen Zeit, um diesen Fragebogen zu beantworten. Vielen Dank dafür! Gerne können Sie die Rückseite der einzelnen Blätter benutzen, wenn Sie mit dem Platz nicht auskommen. Sie können auf Deutsch, Englisch, Französisch oder Spanisch antworten.

Please answer this questionnaire. Thank you very much! You can answer in German, English, French or Spanish, and you can also write on the reverse if necessary.

Geschlecht / (man/ woman):

Alter / Age:

Muttersprache(n) / mother tongue(s):

Im Familienkreis gesprochene Sprachen / language(s) you speak in the family:

Sprachkenntnisse (Niveau) / language level in all languages you speak:

1. Warum lernen Sie Deutsch? / Why do you study German?
2. Sind die folgenden Aspekte beim Erlernen der deutschen Sprache für Sie eine Schwierigkeit? Warum? / Are the following aspects of German language difficult for you? Why?
 - a) Aussprache und Betonung / Pronunciation and accentuation
 - b) Syntax / syntax
 - c) Grammatik / grammar
 - d) Wortschatz / vocabulary
 - e) Kultur / culture
3. Lernstil. Welche Strategien haben Sie zum Deutschlernen oder für Fremdsprachen allgemein? / Learning style. How do you study German or any other foreign language? What strategies or methods do you use?
4. Arbeitsteilung im Klassenraum. Welche Arbeitsform (in der Gruppe, Partner- oder Einzelarbeit) fördert Ihren Lernprozess am meisten? Warum? / What working method in classroom helps you the most to optimize your learning process (team work, working with a partner or alone)? Why?
5. Materialien. Welche Materialien benutzen Sie am liebsten, um den Lernprozess zu optimieren? / What materials do you prefer to optimize your learning process?
6. Benutzen Sie das Web, um sich mit anderen in der Fremdsprache zu verständigen? Welchen Nutzen oder welche Vorteile hat das für Sie? Gibt es auch Nachteile? / Do you use the Web in order to communicate with others? Are there any benefits or advantages in doing so? Are there also disadvantages?
7. Lehrstil. Welche Charakteristika sollte ein Deutschlehrer oder eine Deutschlehrerin besitzen und warum? / Teaching style. How should a good German teacher be? Why?

LITERATUR

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Judicium.
- Byram, Michael (Hg.) (2003): *Intercultural Competence*; online unter: <https://rm.coe.int/16806ad2dd> [Stand: 01.04.2017].
- Byram, Michael / Gribkova, Bella / Starkey, Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe; online unter: <http://give2all.org/pdf/dimension/5.pdf> [Stand: 09.07.2018].
- Byram, Michael u.a. (2009): *Autobiography of intercultural encounters*; online unter: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf [Stand: 30.03.2017].
- Conti, Luisa (2012): Vom Realen ins Virtuelle und zurück: Wege des interkulturellen Dialogs. In: Reutner, Ursula (Hg.): *Von der digitalen zur interkulturellen Revolution*. Baden-Baden: Nomos, 293–316.
- Dervin, Fred (2010): Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In: Dervin, Fred / Suomela-Salmi, Eija (Hgg.): *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 157–173; online unter: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf> [Stand: 13.02.2018].
- Dervin, Fred (2011): A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. In: *Journal of Multicultural Discourses* 6, H. 1, 37–52; online unter: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17447143.2010.532218> [Stand: 05.04.2017].
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Europäische Kommission (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISUM:c11068&from=DE> [Stand: 06.04.2017].
- Europäische Kommission (2012): *Language competences for employability, mobility and growth*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN> [Stand: 30.03.2017].
- Europäischer Rat (2000): *(Lissabon-Strategie). 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Rates*; online unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm?textMode=on [Stand: 05.04.2017].
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2000): *Europäisches Jahr der Sprachen 2001*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11044&from=DE> [Stand: 06.04.2017].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin /München/Wien/Zürich/New York.
- Europarat (2008): *Weißbuch zum interkulturellen Dialog. Gleichberechtigt in Würde zusammenleben*; online unter: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf [Stand: 30.03.2017].
- Heiser, Jan Christoph (2013): *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog (2008): *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann*; online unter: <http://www.migration-online.de/data/euberichtzweitemuttersprache.pdf> [Stand: 01.04.2017].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005a): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat. Europäischer Indikator für Sprachkompetenz*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0356&from=DE> [Stand: 06.04.2017].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005b): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:de:PDF> [Stand: 05.04.2017].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): *EUR-Lex – c11083 – EN 18.01.2006*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Ac11083> [Stand: 07.04.2017].

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*; online unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE> [Stand: 03.04.2017].
- Rat der Europäischen Union (2008a): Entschliessung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit. In: *Amtsblatt der Europäischen Union*, 16.12.2008, C320/1–C320/3; online unter: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=DE) [Stand: 01.04.2017].
- Rat der Europäischen Union (2008b): Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zu interkulturellen Kompetenzen. In: *Amtsblatt der Europäischen Union*, 07.06.2008, C141/14–C141/16; online unter: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0607\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0607(01)&from=DE) [Stand: 30.03.2017]
- Rat der Europäischen Union (2014): Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz. In: *Amtsblatt der Europäischen Union*, 16.04.2014, C183/26–C183/29; online unter: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=DE) [Stand: 01.04.2017].
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, H. 3, 1–21; online unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384> [Stand: 07.04.2017].
- Rodríguez Pérez, Nieves / Heinsch, Bárbara (2013): Interculturalidad: ¿Quo vadis? Desde la aparición de la *Interkulturelle Germanistik* hasta la normativa europea vigente con especial énfasis en el contexto español. In: *Futhark* 8, 223–241.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010): Kompetenzforschung in den Fremdsprachendidaktiken – ein Überblick. In: Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut Johannes (Hgg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M.: Lang, 29–64.
- Weidemann, Arne / Nothnagel, Steffi (2010): Akteure. In: Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hgg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 123–162.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 257–264.
- Zarate, Geneviève (2003): Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, Michael (Hg.): *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, 84–117; online unter: <https://rm.coe.int/16806ad2dd> [Stand: 09.07.2018].
- Zarate, Geneviève (2010): L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes. In: Alao, George / Lecocq, Heba / Yun-Roger, Soyoun / Szende, Thomas (Hgg.): *Implicites, stéréotypes, imaginaires: La composante culturelle en langue étrangère*. Paris: Archives Contemporaines Editions, 7–17.

Dr. phil. Barbara Heinsch
 Universität Oviedo, Institut für englische, französische und deutsche Philologie
 heinschbarbara@uniovi.es

**HERTA MÜLLERS „WORTHUNGER“ ALS
INTERKULTURALITÄTSKONZEPT**CHRISTINA MARKOUDI (THESSALONIKI)

ABSTRACT
**HERTA MÜLLERS 'HUNGER FOR WORDS' AS A CONCEPT OF
INTERCULTURALISM**

In the age of postcolonialism it is obvious that literature needs to be newly defined. Texts are hybrid structures offering the space needed for the author's individual expression. Homi Bhabhas notion of "third space" creates the opportunity for a synthesis of identity based on one's individual cultural and linguistic experience. In this context, the author Herta Müller uses different languages as a tool to create her specific text rhythm and style. Examples taken out of a variety of her texts illustrate her way to deal with the topics 'language' and 'identity'. Her innovative texts reveal her very own concept of interculturalism.

Key words: interculturalism, postcolonialism, Herta Müller

ABSTRAKT
**„HLAD PO SLOVECH“ HERTY MÜLLEROVÉ JAKO INTERKULTURNÍ
KONCEPT**

V postkoloniální době je zřejmé, že literatura musí být namnoze nově definována. Texty jsou hybridní struktury nabízející prostor potřebný pro individuální vyjádření autora. Homi Bhabha vytvořil svým konceptem „třetího prostoru“ příležitost pro syntézu identity založené na individuální kulturní a jazykové zkušenosti člověka. V této souvislosti spisovatelka Herta Müller používá prvky různých jazyků jako nástroj k utváření specifického rytmu a stylu svých textů. Zde použité příklady, které byly vybrány z mnoha jejích textů, ilustrují způsob, jak se vypořádat s tématem „jazyk“ a „identita“ v literatuře. Její inovativní texty odhalují její vlastní koncepci interkulturalismu.

Klíčová slova: interkulturalita, postkolonialismus, Herta Müllerová

„Wörter können alles. Die können schikanieren und die können schonen und die können einen besetzen und die können einen leerräumen. So was haben die Wörter schon. Potentiell haben und können sie alles“ (Müller 2010: 51), erläutert Herta Müller in einem Gespräch mit dem Schriftsteller Michael Lentz von 2009, wenige Wochen nach

der Bekanntgabe der Verleihung des Literaturnobelpreises an sie. Die rumäniendeutsche Autorin reflektiert über den Schreibprozess und konstatiert, „in jeder Sprache sitzen andere Augen“ (Müller 2010: 51). Dieser These entspricht der multiperspektivische Blick auf die Welt, dessen sie sich beim Schreiben bedient. Ein Blick auf eine globalisierte Welt unter Verwendung einer literarischen Sprache, die schließlich weit mehr ist als eine kulturelle Konvention, wie Guy Deutscher in seinem Buch *Im Spiegel der Sprache* feststellt (Deutscher 2010: 18).

Herta Müller ist in einem deutschsprachigen Dorf im rumänischen Banat aufgewachsen. Dort erlernte sie zunächst den deutschen Dorfdialekt, anschließend das Hochdeutsche und auch die rumänische Sprache. Außerdem lebte derzeit in ihrer rumänischen Heimat eine nennenswert große ungarische Minderheit, so dass die Autorin auch ungarischen Spracheinflüssen ausgesetzt war. In diesem mehrsprachigen Umfeld erlernte sie das Sprechen und Schreiben bis sie 1987 schließlich nach Berlin übersiedelte.

Müller stellt ein hervorragendes Beispiel einer Autorin dar, die Erfahrungen mit mehreren Sprachen, Heimaten und Kulturen verarbeitet. In ihren Texten macht sich bereits auf sprachlicher Ebene das ‚Fremde‘ bemerkbar, das sich ‚eingeschlichen‘ hat, eine prekäre Stellung zwischen der eindeutigen Fremdheit und dem Vertrauten einnimmt und in Folge näher betrachtet werden soll.

Die Auseinandersetzung mit derartigen Texten demonstriert, dass Literatur unweigerlich als Medium einen idealen Raum für Kultur- und Sprachmischungen darstellt und somit die Anwendung der traditionellen nationalphilologisch geprägten Begrifflichkeiten zur Kategorisierung dieser Texte unmöglich macht. Aus der Perspektive der *postcolonial studies* schreibt der britische Soziologe Stuart Hall dazu:

Je mehr das gesellschaftliche Leben durch die globale Vermarktung von Stilen, Räumen und Vorstellungen, durch internationale Reisen, global vernetzte Medienbilder und Kommunikationssysteme vermittelt wird, desto mehr lösen sich Identitäten von besonderen Zeiten, Orten, Vergangenheiten und Traditionen – sie werden entbunden und erscheinen als „frei flottierend“. Wir werden mit einer Reihe von Identitäten konfrontiert, die alle zu uns oder besser zu bestimmten Seiten von uns gehören und zwischen denen wir wählen können. (Hall 1999: 428f.)

Diese dynamische Form der Selbstwahrnehmung suggeriert die Hybridität des Individuums, denn die Hybridität „siedelt ganz im Sinne postmoderner Philosophie das Authentische nicht im Reinen und Unvermischten als Echtem (oder echt Nachgemachtem) an, sondern im Gemischten, in der kulturellen Überlagerung, im Eklektischen, sowohl wie in der kulturellen Fusion“ (ebd.).

Diese kulturelle Überschneidungssituation wurde bereits in den 1970er Jahren als eine dritte Kultur wahrgenommen, die auch als ‚dritte Ordnung‘ definiert wird. In ihr sind die Begriffe der Identität und Alterität im Konzept der Pluralität miteinander verknüpft (Wierlacher 2003: 260f.). Homi Bhabha spricht in diesem Kontext von einem *dritten Raum*, dem *third space*, „in dem sich asymmetrische Kräfte, Dissonanz und Ungesagtes in eine Bewegung einschreiben“ (Bronfen 1997: 198). Wie auch Ian Chambers in seinen Untersuchungen gezeigt hat, entwickelt sich kulturelle Hybridität gerade aufgrund globaler Kommunikationsstrukturen, denn

für die Kultur-Kulturen des Postkolonialismus ist Hybridität Lebensbedingung. *Dissidente* Kultur wird stets ihre subkulturelle kollektive Identität als parasitären Prozeß (im Sinne des eingeschlossen-ausgeschlossenen Dritten) verstehen, der sich im Oszillieren zwischen kultureller Herkunft und autonomer Setzung, im uneinholbaren Bruch zwischen Sprechendem und gesprochenem Subjekt entfaltet. (Ebd.: 15)

Dieser hybride, dritte Raum bietet dem Individuum die Möglichkeit sich selbst zu entfalten und (um in Bildern zu sprechen) ähnlich einem Mosaik die eigene Identität aus kleinsten Puzzlesteinen zusammenzusetzen. Bhabha verbildlicht diesen Prozess anhand eines Treppenhauses, der als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen dient. Innerhalb dieses Raumes findet ein Prozess symbolischer Interaktion statt. Das ständige Hin und Her des Treppenhauses verhindert dabei, dass sich Identitäten zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Der Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine überkommene oder verordnete Hierarchie gibt (vgl. Bhabha 1997: 127).

Diesen symbolischen Ort der Entwurzelung, der für das Individuum potentiell alle Möglichkeiten beinhaltet, nutzt auch die sog. interkulturelle Literatur um einen experimentellen Umgang mit dem Dialekt des Eigenen im Widerstreit mit dem Anderen zu inszenieren. Die Einsicht, dass Kultur kein festgeschriebenes Konstrukt ist, suggeriert zugleich

die Unmöglichkeit einer traditionellen, monokulturellen Identitätsbildung. Identität erweist sich als Schnittstelle von Begegnungen. ‚Andersheit‘ zeigt, dass die Vorstellung der reinen Identitäten irrig ist [...]. ‚Andersheit‘ bedeutet das kulturelle Oszillieren, mit einer Zurück- und Nach-Vorn-Bewegung und beansprucht keine spezifische oder essentielle Form von Sein. (De Toro 2004: 10)

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens erscheinen Herta Müllers Texte als eine literarische Entdeckungsreise multipler Identitäten und kultureller Mehrfachzugehörigkeiten. Schließlich wird die Formung und Repräsentation des Subjekts in der Vielfalt, Heterogenität und in dauernden Rekombinationen von Spuren angelegt (Gutjahr 2006: 112).

Demnach meint Herta Müllers ‚Konzept der Vielfalt‘ ein Spiel mit den Sichtweisen, den Zugehörigkeiten und Ausdrucksformen. In diesem Kontext meint Interkulturalität schließlich nicht die Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen im Sinne eines Austausches von je kulturell Eigenem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als ein neues Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzenerfahrungen und zugleich Identifikationsmöglichkeit gewährleistet (Gutjahr 2006: 112).

Im gegenwärtigen Literaturdiskurs, in dem also Identitäten als Schnittstellen von Begegnungen des Eigenen und des Fremden verstanden werden, ist der Bedarf an neuen sprachlichen Mitteln eindeutig bewiesen. Bereits Kurt Scheel fragte sich 1998 „Was kommt nach der Postmoderne“ (Bohrer/Scheel 1998: 757) und skizzierte damit die Notwendigkeit der Kulturwissenschaften das „Ende der Theorie“ zu vergegenwärtigen, wie Achim Geisenhanslücke 2015 schon im Titel seines Buches *Textkulturen. Literaturtheorie*

nach dem Ende der Theorie provokativ angekündigt hatte. Bereits Roland Barthes hatte schließlich erkannt, dass sich die Postmoderne durch die doppelte Zurückweisung von Sinn und Subjekt auszeichnet. In diesem Kontext lässt sich auch die

Metapher vom Spinnenkörper des Textes als dem symbolischen Ort [verstehen], an dem sich Subjekt und Sinn eher auflösen denn manifestieren, [und] bedeutet zugleich eine radikale Entgrenzung des wissenschaftstheoretisch relativ neuen Textbegriffes, die den Anschein der Ganzheit in Frage stellt. Denn konsequent zu Ende gedacht, muss das Geflecht des Textes weder Anfang noch Ende haben. (Geisenhanslücke 2015: 17)

Herta Müllers Texte enthüllen demonstrativ die Inkohärenz und Variabilität von Kultur und Identität und entwerfen somit ein eigenes ‚Konzept der Vielfalt‘, das sich in ihren Texten sowohl in der Sprache als auch in der Form manifestiert. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und das allgemeine ‚Dazwischensitzen‘ des Individuums bilden eine zentrale Achse ihrer Schriften.

Doch das, was Herta Müllers Texte schließlich zu Dokumenten einer ganz besonderen ‚Mischkultur‘ macht, ist deren Autoreflexivität. Es genügt der Autorin schließlich nicht mit Sprache zu experimentieren, ihren eigenen Textrhythmus und eigene Umsetzungsformen für ihre Texte zu entwerfen, sie reflektiert darüber hinaus über den Schreibprozess an sich und die Macht bzw. Ohnmacht der Sprache, die Gegenständlichkeit der Welt darzustellen. Wie sie selbst konstatiert, sitzen „in jeder Sprache andere Augen in den Wörtern“ (HID¹: 15).

Im Dialekt des banatschwäbischen Dorfes, in dem ich aufgewachsen bin, sagte man: Der Wind „geht“. Im Hochdeutschen, das man in der Schule sprach, sagte man: Der Wind „weht“. Und das klang für mich als Siebenjährige, als würde sich der Wind weh tun. Und im Rumänischen, das ich damals in der Schule zu lernen begann, sagte man: Der Wind „schlägt“ [...] Dieses Beispiel vom Wind ist nur eines von den ständig verschiedenen Bildern, die zwischen zwei Sprachen für ein und dieselbe Tatsache stehen. Zwischen allen Sprachen tun sich Bilder auf. Jeder Satz ist von seinen Sprechern ein so und nicht anders geformter Blick auf die Dinge. (HID: 14f.)

Dieser Leitsatz charakterisiert Herta Müllers gesamtes Schreiben. Ihre Texte stellen eine bunte Mischung aus Bildern und ‚Sprachfetzen‘ dar, aus denen sich die unterschiedlichen kulturellen, sowie auch sprachlichen Einflüsse eruieren lassen.

Sprache ist und bleibt das Medium der Verständigung, dessen sich die Autorin und ihre Figuren (die oftmals autobiografische Züge aufweisen) bedienen. Ob in der zensierten Heimat oder im demokratischen Westdeutschland: die Worte bedeuten stets eine politische Stellungnahme, die es zu vertreten gilt. In diesem Kontext ist auch das Plädoyer der Schriftstellerin zu verstehen:

Auch in Demokratien ist die Sprache kein unpolitisches Gehege. Sprache ist nicht außerhalb des Lebens. Man muß ihr ablauschen, was sie mit den Menschen tut. In jedem Kontext trägt

¹ Die Sigle HID steht im Folgenden für Müllers Abiturientenrede *Heimat ist das was gesprochen wird* (2001).

sie ihre Absichten vor sich her. Wenn maninhört, kann sie nicht verbergen, was sie mit Menschen im Sinn hat. Und was sie mit Menschen tut, war und bleibt das einzige und für jeden von uns unabdingbare Kriterium, Sprache zu beurteilen. Genauso wie für all unsere Gegenstände des Gebrauchs brauchen wir auch für die Sprache jeden Tag dieses Register zwischen legitim und inakzeptabel. Gesprochen oder geschrieben – die Sprache verlangt von uns eine Gratwanderung zwischen den Worten, die wir uns zu eigen machen und jenen, die wir meiden. (HID: 42f.)

Die Sprache, in der die Müller'schen Protagonisten denken, sprechen und träumen, gleicht einem Mosaik verschiedener Bilder und Projektionen. Die Autorin bedient sich des Werkzeuges der Sprache, um ihren Texten einen spezifischen Rhythmus und einen charakteristischen Klang zu verleihen.

Im Roman *Atemschaukel*, in dem es um den Alltag eines Inhaftierten in einem Arbeitslager geht, vergegenständlicht sich beispielsweise der Hunger, der den Lagerinsassen Leo plagt. Beinahe poetisch stilisiert die Autorin die Bedeutung des Hungers:

Der Hunger ist ein Gegenstand.
Der Engel ist ins Hirn gestiegen.
Der Hungerengel denkt nicht. Er denkt richtig.
Er fehlt nie.
Er kennt meine Grenzen und weiß seine Richtung.
[...]
Die Klarheit ist groß: 1 Schaufelhub = 1 Gramm Brot.
Der Hunger ist ein Gegenstand. (AS²: 144)

Müllers Syntax ist geprägt durch parataktische Reihungen sowie Wortwiederholungen, z. T. in Verbindung mit Parallelstellungen und Chiasmen. Darüber hinaus erzeugt die syntaktische Struktur ihrer Sprache eine Monotonie, die durch den Gebrauch von elliptischen Sätzen noch verstärkt wird (Wagner 2002: 37). Die syntaktische Monotonie besteht insbesondere in den Dialogen, die meist aus kurzen, prägnanten (oftmals elliptischen) Sätzen bestehen, die dem Wortwechsel ein rasantes Tempo verleihen:

Was ist das.
Das ist Wurst, sagte ich.
Und das.
Tomate.
Und was soll das sein.
Brot.
Und was ist das.
Salz und Messer, das andere eine Gabel.
Kauend sah Paul zu mir, als müsse er mich suchen.
Wurst, Tomate, Salz und Brot, sagte er, aber du bist auch da.
Und wo warst du, fragte ich.
Er zeigte mit dem Messergriff auf seine Brust:
In meinem Hemd und bei dir. (HWI³: 147f.)

² Die Sigle AS steht im Folgenden für Herta Müllers Roman *Atemschaukel* (2012).

³ Die Sigle HWI steht für den Roman *Heute wär ich mir lieber nicht begegnet* (1997).

Herta Müllers Sprachmelodie ist gekennzeichnet von der Dekonstruktion im Sinne einer bewusst inszenierten Abweichung von festgefahrenen grammatikalischen und syntaktischen Regelmäßigkeiten. Darüber hinaus entwirft sie ihren eigenen ‚Sprachjargon‘ indem sie ein Geflecht aus redundanten ‚Sprachfetzen‘, Wortkonstrukten (in *Atemschaudel* z.B. „Meldekraut“, „Appellkraut“ usw.) und Bildmelangen anlegt. Sie kreierte imaginäre Landschaften, indem sie die Gegenstände entfremdet und neu definiert. Dabei setzen sich innovative Assoziationen literarästhetischer Sprachbilder frei:

Jeder Acker war das randlos ausgebreitete Panoptikum der Todesarten, ein blühender Leichenschmaus. Jede Landschaft übte den Tod. Blumen ahmten die Hälse, Nasen, Augen, Lippen, Zungen, Finger, Näbel, Brustwarzen der Menschen nach, gaben keine Ruhe, liehen sich wachsgelb, kalkweiß, blutrot oder fleckenblau die Körperteile aus, vergeudeteten, mit Grün gepaart, was ihnen nicht gehörte. Den Toten zogen diese Farben dann durch die Haut, wie sie wollten. Die Lebenden waren so dumm und heischten danach, und an den Toten blühten sie, weil das Fleisch abdankte. (DKV⁴: 12f.)

Derart beschreibt die Autorin das triste, selbstzerstörerische Leben auf dem Land, in dem sich die Verwahrlosung des Menschen manifestiert. Die Natur erscheint hier als destruktive Gewalt, der das Individuum, wie so oft in Herta Müllers Erzählungen, zu entfliehen hofft. Dorf und Stadt bilden zwei sich gegenüberliegende Pole, die in ständigem Widerstreit stehen. Das Dorf stellt lediglich „die Fransen der Welt“ dar, während man „auf dem Teppich“ leben sollte, wie sie nur ein paar Zeilen weiter konstatiert (vgl. DKV: 13). Selbst die Gegenstände verlieren bei Herta Müller ihre Konturen. Mit einem detailgetreuen Blick auf die Menschen und deren Umfeld dekonstruiert die Autorin deren Beschaffenheit um Raum für neuartige, innovative Einblicke in eine Welt zu schaffen, wie sie von ihr erlebt und geschildert wird.

Neben der Bildhaftigkeit und Innovation auf formaler Ebene sind insbesondere die fremdsprachlichen Elemente ihrer Texte zu beachten, die die kulturellen und sprachlichen Einflüsse reflektieren, denen die Autorin im Banat ausgesetzt war. Das Zusammenleben mit Ungarn und Rumänen – um nur die größten Bevölkerungsgruppen zu nennen – spiegelt sich in der Verwendung von Wörtern und Sätzen aus dem Ungarischen und Rumänischen in ihren Texten wider. Diese ‚fremdsprachlichen‘ Elemente können jedoch nur als solche bezeichnet werden, wenn zunächst das ‚Eigene‘ definiert wurde. Denn „die Interpretation als *fremd* [Herv. d. A.] geht unmittelbar aus dem dialektischen Verhältnis von Fremdem und Eigenem hervor: Vor der Folie des *Eigenen* werden bestimmte Merkmale an einer Person oder an einem Gegenstand als fremd wahrgenommen und aufgefasst“ (Wierlacher 2003: 26). Unter der Voraussetzung, dass Herta Müller als deutschsprachige und auf Deutsch schreibende Autorin gilt, erscheinen in ihren Romanen immer wieder fremdartige, oftmals exotisch wirkende Ein-Wort-Interferenzen.

Im Roman *Herztier* etwa kann dies an zahlreichen Beispielen belegt werden. Das Ungarische kommt besonders häufig vor und wird zum Teil sogar in den Text integriert, ohne übersetzt zu werden, so als verstehe der Rezipient quasi aus dem Kontext die Bedeutung der Wörter. Frau Margit, eine Ungarin sucht ihr schwarzes Kopftuch, woraufhin

⁴ Die Sigle DKV steht für den Roman *Der König verneigt sich und tötet* (2003).

sie überlegt, „wo a fene dieser Fetzen liegen kann“ (HT⁵: 131). Bei „a fene“ handelt es sich um einen ungarischen Fluch, der mit dem deutschen „zum Teufel“ vergleichbar ist. Der Ausdruck wird nicht übersetzt. An anderer Stelle wird ein ungarisches Schimpfwort gebraucht und anschließend erklärt. Es obliegt dem Leser, den Zusammenhang zwischen Fremdwort und Erklärung herzustellen, wenn Frau Margit sagt:

Ich möchte keine kurva im Haus. Frau Margit sagt das gleiche wie Hauptmann Pjele: Wenn eine Frau und ein Mann sich etwas zu geben haben, steigen sie ins Bett. Wenn du mit diesem Kurt nicht ins Bett steigst, dann ist das nur ein ide-oda. Ihr habt euch nichts zu geben und braucht euch nichts zu nehmen, wenn ihr euch nicht mehr seht. Suche dir einen anderen, sagte Frau Margit, nur gazember haben rote Haare. Dieser Kurt sieht nach Halodri aus, er ist kein Kavalier. (Ebd.: 133)

Die negative Konnotation der beiden Wörter „kurva“ und „gazember“ kann bei aufmerksamem Lesen aus dem Kontext entnommen werden. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle trotzdem die Bedeutung beider Wörter erwähnt: Das ungarische Wort „kurva“ steht für Prostituierte und der „gazember“ bezeichnet einen ‚nichtswürdigen Menschen‘. Das „ide-oda“ hingegen, ist ohne Ungarischkenntnisse wohl kaum zu erraten. „Ide-oda“ bedeutet nämlich ‚hin und her‘. Das Einbauen der fremdsprachlichen Elemente in den Text erzeugt den Eindruck, als lägen sie der Figur sowie der Ich-Erzählerin griffbereit auf der Zunge. Ähnlich einem Jongleur hantiert die Autorin mit den verschiedenen Sprachbausteinen und konstruiert ihre Texte.

Der Roman *Atemschaukel* wimmelt nur so vor russischen Ausdrücken, zumal sich die Geschichte in einem Arbeitslager in Russland abspielt. Dabei handelt es sich stets um Wörter, die mit dem Lageralltag in Zusammenhang stehen. Der Zwangsarbeiter Leo lernt diese Phrasen, zumal sie ein Teil seines Lebens werden. Beginnend mit den für seine Existenz grundlegenden Begriffen, wie z.B. „UBORNAJA [Großschr. v. A.] (AS: 20)“ und „LOBODĂ (AS: 23)“, lernt der junge Leo schon bald russische Befehle. Im Gegensatz zu den ungarischen Ausdrücken im Roman *Herztier* werden die russischen Satzteile jedoch erklärt: „Ubornaja heißt gemeinschaftlicher Klogang.“ (AS: 20) oder „Schon im März hatten die Frauen vom Dorf herausgefunden, dass das Unkraut mit den gezackten Blättern LOBODĂ heißt.“ (AS: 23) Alltägliche Gegenstände, wie beispielsweise die Kleidung, die zu der Lagerausstattung gehört, werden ebenfalls auf Russisch erwähnt und anschließend erklärt: „Der Watteanzug hieß Pufoaika, ein Steppdeckenanzug mit Längswülsten.“ (AS: 51)

Anhand der exemplarisch (und ohne den Anspruch eine Entwicklung der Poetik Müllers festzustellen) aufgeführten Beispiele wird deutlich, dass in Herta Müllers Texten verschiedene sprachliche Einflüsse aufeinandertreffen. Auf formaler Ebene lassen sich Worte und Satzteile aus anderen Sprachen, wie z.B. dem Russischen oder Ungarischen leicht erkennen. Schwieriger wird es mit den rumänischen und den schwäbischen Elementen, die zweifelsfrei auch in ihrem Werk vorhanden sind. Denn diese sind derart tief mit dem Text verflochten, dass sie meist nur schwer zu eruieren sind. Dies kann mit der Tatsache erklärt werden, dass Herta Müller sowohl mit der deutschen als auch mit der

⁵ Die Sigle HT steht für den Roman *Herztier* (1994).

rumänischen Sprache aufgewachsen ist. Somit schreibt das Rumänische selbstverständlich immer mit, wie sie selbst sagt (vgl. DKV: 27). Mit dem Schwäbischen verhält es sich ähnlich. Auch wenn die Autorin nur selten explizit in Dialekt formuliert, schwingt das ‚Dorfdeutsch‘ ihrer Heimat stets in ihren Erzählungen mit. Im Roman *Herztier* finden sich einige schwäbische Ausdrücke, die am Ende des Buches zusammen mit den ungarischen Begriffen auf Hochdeutsch übersetzt werden. Dazu gehört zum Beispiel das Wort „Kampersackel“, das mit „Ein aus Stoff genähter Beutel für Kämme, der an der Wand über dem Waschtisch hängt“ (HT: 253) erklärt wird.

Der Dialekt des Dorfes, in dem die Autorin aufgewachsen ist, ermöglicht ihr einen veränderten Blick auf ihre Kindheit und das Leben im rumänischen Dorf. Im Roman *Der König verneigt sich und tötet* heißt es zum Beispiel: „Das Wort ‚einsam‘ gibt es nicht im Dialekt, nur das Wort ‚allein‘. Und dieses hieß ‚alleinig‘, und das klingt wie ‚wenig‘– und so war es auch“ (DKV: 12). Oder an anderer Stelle:

Der wilde Wein heißt im Dialekt „Tintentrauben“, weil seine schwarzen Beeren die Hände verfärben mit Flecken, die sich in die Haut fressen für viele Tage. Der Wasserturm neben dem Bett, seine Tintentrauben schwarz, wie der tiefe Schlaf sein soll. Ich wußte, einschlafen heißt, sich in der Tinte ertränken lassen. Ich wusste aber auch: wer nicht schlafen kann, hat ein schlechtes Gewissen, eine ungute Fracht im Schädel liegen. Also hatte ich das, wußte nur nicht warum. Auch in der Dorfnacht draußen war Tinte. (DKV: 10)

Herta Müllers Perspektive in der Betrachtung ihrer Umwelt bedeutet nicht nur die Vervielfältigung von Interpretationsmöglichkeiten, sondern zudem auch eine vergleichende Betrachtung der semantischen Unterschiede zwischen den Sprachen und somit auch zwischen den verschiedenen Ausdruckswelten. Dies geschieht beispielsweise im Text *Heimat ist das, was gesprochen wird*:

Im Rumänischen heißt der Gaumen *Mundhimmel* [Herv. d. A.], cerul gurii. Im Rumänischen klingt das nicht pathetisch. Auf Rumänisch kann man mit immer neuen, unerwarteten Wendungen in langen Verwünschungen fluchen. Das Deutsche ist in dieser Hinsicht regelrecht zugeknöpft. (HID: 38f.)

Herta Müllers Texte sind autoreflexiv. Sie konstruieren und dekonstruieren sich zugleich, während der Text sich selbst reflektiert. Es ist, als würde er sich bereits im Entstehen hinterfragen, denn die Sprache versucht, sich stets selbst zu genügen, dem gerecht zu werden, was sie ausdrücken will. Dabei bedient sie sich des Vorteils, den die Mehrsprachigkeit bietet. Der ‚andere Blick‘ auf die Dinge ist dadurch geprägt, dass die Sprache ihre Norm, ihre feste, schier biedere Struktur aufgibt. Nichts ist mehr wie von Natur aus gegeben, sondern definiert sich durch die andere, neue Sicht auf die Umwelt neu. Somit bedeutet das Erlernen einer neuen Sprache automatisch unzählige neue Ausdrucksmöglichkeiten und -variationen.

Herta Müller definiert die Muttersprache als „Mitgift“, die ein jeder von Geburt an unwillkürlich mit sich trägt (HID: 17). Demnach handelt es sich um keineswegs natürliche, sondern eine auferzwungene Beziehung zwischen Individuum und Sprache. Nur wer dies realisiert, kann sich tiefgründig mit dem Topos Muttersprache auseinandersetzen.

Herta Müller demonstriert dies, indem sie sich selbst ihrer Muttersprache gegenüberstellt und einen beinahe dialektischen Widerstreit inszeniert. Während sie sich einerseits der verschiedensten Mittel bedient, um mit Sprache zu spielen, zeigen sie andererseits die Schwächen eben dieses Mediums Sprache auf: „Es ist nicht wahr, daß es für alles Worte gibt.“ (IJS⁶: 14) Ebenso muss es nicht nur eine Muttersprache geben. In ihren Texten ist immer wieder auffällig, mit welcher Präzision sie die alltäglichen Gegenstände fokussiert. Sie schafft neue Begriffe, um zu umschreiben, wofür es in keiner der Sprachen, die sie beherrscht, Worte gibt. Dies illustriert die Schriftstellerin in folgendem Beispiel, anhand dessen sie die Ohnmacht der Sprache demonstriert:

Wenn der Hut gezogen wird, sieht man in seinem Innern das weiße Seidenfutter. Einmal nahmen zwei Männer vom Geheimdienst gleichzeitig ihre Pelzmützen ab, als sie in die Fabrik kamen, um mich zu drangsaliieren. Als die Hüte gezogen waren, standen die Haare auf beiden Kopfmitten struppig nach oben. Das Hirn hatte die Haare hoch gestellt, um den Kopf zu verlassen – ich sah es, es hockte in der Futterseide. Ich kann [...] das Hirn der Hüte [erwähnen] – aber klären, was sie im Kopf verursachen, kann ich mit Worten nicht. Wörter sind zugeschnitten aufs Reden, vielleicht sogar präzise zugeschnitten. Sie sind auch nur fürs Reden da, meinetwegen auch fürs Schreiben. Aber [...] den Hirnhut verstehen auch sie nicht. Sie sind nicht der nahtlose Klang zu dem, was in der Stirn geschieht. (Müller 2002: 10f.)

Obiges Zitat veranschaulicht Herta Müllers Bestreben nach sprachlicher Genauigkeit und ihre Selbstzweifel. Ihr Werkzeug, die Sprache, reicht nicht aus, um ihr die Präzision in der Beschreibung zu gewährleisten. Daher bleibt stets ein Minimum an ‚Unsäglichem‘, das der individuellen Wahrnehmung allein vorenthalten bleibt.

Nach näherer Betrachtung der Texte Herta Müllers wird weiterhin offensichtlich, dass die Autorin nicht nur einen besonderen Sprachstil (mit Neologismen, Verfremdungen, Symbole, fremdsprachliche Elemente, Klangassoziationen, Wiederholungen usw.) verwendet, sondern auch mit Techniken der Dekonstruktion arbeitet, indem sie ein konstitutives Spannungsverhältnis zwischen Sprache und Auslassung, Mitteilung und Schweigen erzeugt. Daher tendieren ihre Texte zum Fragmentarischen, zum Bruchstückhaften, zum Kleinteiligen. Ihre Geschichten unterliegen weder dem Einheitszwang eines klar abgesteckten dramatischen Bogens noch dem der narrativen Linearität, die einer monolingualen oder monokulturellen Identitätskonstruktion Vorschub leisten könnten. Meist sind weder Anfang noch Ende klar erkennbar. Die Textstrukturen bilden inhaltlich-semantische und/oder kognitive Einheiten, die augenscheinlich kohärent sind, sich jedoch ständig verschieben, so dass neue, ungeahnte Satzinhalte entstehen (Wagner 2002: 36f). Betrachtet man Herta Müllers Textcollagen, wie z.B. die Sammlung mit dem Titel *Die blassen Herren mit den Mokkatassen* oder *Vater telefoniert mit den Fliegen*, wird offensichtlich, dass die Autorin eine mediale Kunst schafft, die die Form und den Aufbau des literarischen Textes nunmehr völlig sprengt und das Experimentieren mit Sprache und Sprachbildern buchstäblich vorführt. Indem sie in ihren Romanen und Essays imaginär

⁶ Die Sigle IJS steht für die Erzählung *In jeder Sprache sitzen andere Augen*, die im Buch *Der König verneigt sich und tötet* als eigenständige Erzählung enthalten ist.

die verschiedenen Sprachen verbindet und mischt, greift sie zu Schere und Klebstoff und schafft sich ihre Sprache durch das Zuschneiden und Zusammenkleben von Buchstaben, Silben und Worten.

Herta Müllers Schreiben erzeugt somit ein eigenes Konzept von Interkulturalität. Sie selbst antwortet in dem bereits eingangs erwähnten Interview mit Michael Lentz auf die Frage, wie denn der Schreibprozess bei ihr ablaufe, wie folgt:

Ich glaube, das machen die Wörter selbst. Das macht der Wortklang. Oder der Worthunger. Also, dass die Wörter, man sagt ja „Worte“, aber mir gefällt „Wörter“ viel besser, also daß die Wörter, wenn sie zueinander in eine bestimmte Beziehung getreten sind in einem Text, daß sie dann „einfach“ – hier haben wir es wieder – noch etwas anderes suchen und daß Präzisieren und Verschwimmen dasselbe wird. Das ergibt sich so beim Schreiben. Und das Innenleben des Textes, seine eigenen Gesetze bauen sich innerhalb der Sätze. (Müller 2010: 34)

Herta Müllers Texte sind Konstrukte, imaginäre Räume der Selbstverwirklichung. Gleichzeitig lassen sie sich als interkulturelle Konzepte wahrnehmen, die sich bei jedem Lesen neu definieren. Genau darin besteht die Herausforderung, aber auch die Chance durch die multiplen Blickwinkel zu profitieren – denn wie Herta Müller sagt – ist „das Ungesagt [...] wie ein Fächer im Satz. Man kann es geschlossen lassen oder weit öffnen, bis alles Mögliche hineinpasst.“ (Müller 2014: 77)

PRIMÄRLITERATUR

- Müller, Herta (1997): *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
Müller, Herta (2001): *Heimat ist das was gesprochen wird*. Saarbrücken: Gollenstein Verlag.
Müller, Herta (2005): *Die blassen Herren mit den Mokkatassen*. München: Carl Hanser Verlag.
Müller, Herta (2007): *Herztier*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
Müller, Herta (2008): *Der König verneigt sich und tötet*. München: Carl Hanser Verlag.
Müller, Herta (2009): *Atemschaukel*. München: Carl Hanser Verlag.
Müller, Herta (2010): *Lebensangst und Worthunger*. München: Suhrkamp Verlag.
Müller, Herta (2014): *Vater telefoniert mit den Fliegen*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
Müller, Herta (2016): *Mein Vaterland war ein Apfelkern*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.

SEKUNDÄRLITERATUR

- Bhabha, Homi K. (1997): *Verortungen der Kultur*. In: Bronfen, Elizabeth / Marius, Benjamin / Steffen, Therese (Hgg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 123–148.
Bohrer, Karl Heinz / Scheel, Kurt (1998): [o. T.]. In: Bohrer, Karl Heinz / Scheel, Kurt (Hgg.): *Postmoderne. Eine Bilanz. Sonderheft Merkur 594/595, 575–577*.
De Toro, Alfonso / Gronemann, Claudia (Hgg.) (2004): *Autobiographie revisited. Theorie und Praxis neuer autobiografischer Diskurse in einer französischen, spanischen und lateinamerikanischen Literatur*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
Deutscher, Guy (2010): *Im Spiegel der Sprache*. München: DTV Verlag.
Geisenhanslücke, Achim (2015): *Textkulturen. Literaturtheorie nach dem Ende der Theorie*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Gutjahr, Ortrud (2006): *Von der Nationalkultur zur Interkulturalität*. In: Razbojnikova- Frateva, Maja / Winter, Hans-Gerd (Hgg.): *Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur*. Dresden: Thelem Verlag.
- Hall, Stuart (1999): *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Hörning, Karl H. / Winter, Rainer (Hgg.): *Wider-spenstige Kulturen: Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 393–442.
- Müller, Herta (2002): *Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm- wenn wir reden, werden wir lächerlich. Kann Literatur Zeugnis ablegen?* In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Herta Müller. Text + Kritik* Bd. 155. München: Edition Text und Kritik, 6–17.
- Wagner, Carmen (2002): *Sprache und Identität. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte in der Prosa von Herta Müller*. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.
- Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hgg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler Verlag.

Christina Markoudi
Aristoteles-Universität Thessaloniki
Abteilung für deutsche Sprache und Philologie
cm4education@gmail.com

ENTSAUGUNG ODER DESILLUSION? DER STUDENT ALS PARADIGMA DES SPÄTREALISMUS IN DER TSCHECHISCHEN UND DEUTSCHEN LITERATUR¹

ALŽBĚTA PEŠTOVÁ

ABSTRACT

RENUNCIATION OR DISILLUSION? THE STUDENT AS A PARADIGM OF THE LATE REALISM IN THE CZECH AND GERMAN LITERATURE

The progressive industrialization and its economic consequences led to a decline of the traditional bourgeois values, and to the rise of the modern metropolitan society, in the second half of the 19th century, where the individual was focused mainly on career ambitions. The literature of late realism and early modernism takes up this process and presents increasingly disillusioned literary characters who fail due to the difference between their social and political ideals, and reality. The phenomenon of disillusion can be found both in Czech as well as in German Moravian literature. The study analyses and compares the student novels *Santa Lucia* by the Czech naturalist Vilém Mrštík and *Die Vaclavbude* by the German Moravian author Karl Hans Strobl (and briefly the novel *Výpravy chudých* by Antonín Sova) with regard to the patriotic ideals, the disillusioning processes, the images of German and Czech ethnicity, as well as the image of the metropolis Prague as they are depicted in the novels.

Key words: late realism, naturalism, student, Vilém Mrštík, Karl Hans Strobl, Antonín Sova

ABSTRAKT

ODŘÍKÁNÍ NEBO DEZILUZE? STUDENT JAKO PARADIGMA POZDŇNÍHO REALISMU V ČESKÉ A NĚMECKÉ LITERATUŘE

Postupná industrializace a její ekonomické důsledky vedly k poklesu tradičních buržoazních hodnot a vzestupu moderní velkoměstské společnosti v druhé polovině 19. století, kdy se jedinec zaměřoval především na profesní ambice. Literatura pozdního realismu a raného modernismu ztvárňuje tento proces a představuje literární postavy podléhající deziluzi a selhávající kvůli rozdílu mezi jejich společenskými a politickými ideály a skutečností. Fenomén deziluze lze nalézt jak v české, tak i německé

¹ Der Beitrag wurde gefördert vom Projekt der Palacky-Universität in Olmütz IGA_FF_2015_038 Kategorie regionalität v kulturních vědách. Německá literatura v Českých zemích jako paradigma (Die Kategorie der Regionalität in den Kulturwissenschaften. Die deutsche Literatur in den Böhmisches Ländern als Paradigma).

moravské literatuře. Studie analyzuje a porovnává studentské romány *Santa Lucia* českého naturalisty Viléma Mrštíka a *Die Vaclavbude* německého moravského autora Karla Hanse Strobla (a krátce se dotýká románu Antonína Sovy *Výpravy chudých*) s ohledem na vlastenecké ideály, proces deziluze, literární obrazy německé a české národnosti, stejně jako obraz metropole Praha ve jmenovaných románech.

Klíčová slova: pozdní realismus, naturalismus, student, Vilém Mrštík, Karl Hans Strobl, Antonín Sova

Die geistigen und wissenschaftlichen Entwicklungen im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der sich das Welt- und Menschbild grundsätzlich veränderte, zeichnen das Ende der literarischen Epoche des bürgerlichen Realismus vor. Der „Glaube an die Realisierbarkeit eines bürgerlich-humanen Wertesystems“ (Becker 2003: 267), der in dem realistischen Verklärungsprinzip zum Ausdruck kommt, macht der Erkenntnis der modernen, kalkül- und gewinnorientierten Gesellschaft Platz. Bei Moritz Baßler ist der Übergang zwischen dem Spätrealismus und der frühen Moderne durch die Begriffe „Entsagung und Routine“ (Baßler 2013: 3–24) geprägt. Unter Entsagung ist der Verzicht auf individuelle Bedürfnisse und die Konzentration auf das ‚große Ganze‘ gemeint, die die Figuren des poetischen Realismus auszeichnet. Die realistischen Texte vermitteln somit immer das Bild einer „idealen Wirklichkeit“ (Becker 2003: 120), das einen überwältigenden „Metacode“ (Baßler 2013: 8) – beispielweise ‚Aufrechterhaltung der Moral‘, ‚Bildung‘, ‚Nation‘ oder einfach ‚Glück‘ – aufweist. Die Vermittlung wird, typisch für realistische Schreibweisen, durch „keinerlei störende Textverfahren [...] zwischen Lesen und Verstehen“ (Baßler 2013: 3) erschwert, d. h. dass der Übergang zwischen der Textebene und der Darstellungsebene, so Baßler, automatisiert verläuft. Dies sei bei der Literatur der frühen Moderne nicht mehr der Fall. Sie gibt die realistische Forderung der „poetischen Diegese auf ein wesentliches Ganzes zu verweisen“, auf und verfährt stattdessen bei der Textproduktion „nach willkürlich gesetzten Spielregeln“ (Baßler 2013: 14), die von den allgemein gültigen oder allgemeine Gültigkeit beanspruchenden Figurengestaltung und Handlungsaufbau auf unterschiedliche und eigenartige Weise abweichen. Diese Textproduktionsart versteht Baßler als eine „erzählerische Routine“ (Baßler 2013: 14), die den gemeinsamen Nenner der vielen literarischen Bewegungen der Jahrhundertwende darstellt und den Übergang des Spätrealismus in die frühe Moderne lesbarer macht. Anhand der Erkenntnis, dass die realistische Programmatik mit der fortschreitenden Industrialisierung und Kapitalisierung der Welt nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, konstatiert Sabina Becker bei spätrealistischen Texten das Schwinden linearer Bildungsgeschichten, anstelle derer als Folgen der „Veräußerlichung und Entleerung der ehemaligen Werte“ und „der Ökonomisierung des Lebens“ (Becker 2003: 230) desillusionistische Erzählungen treten. Als Beispiel dieser Endphase nennt sie Wilhelm Raabes Roman *Die Akten des Vogelsangs* (1896), in dem das realistische Konzept bürgerlicher Wertegemeinschaft nicht mehr funktioniert. Noch härter erscheint dieser Verfall in dem bereits zehn Jahre früher erschienenen Roman *Martin Salander* (1886) von Gottfried Keller, in dem die illusionsraubende Kluft zwischen den ethischen Ansprüchen und der Realität so groß wird, dass

Keller selbst, so Becker, keine Möglichkeit zu einem sinnvollen Ende des Textes sah und ihn lieber ins Fragmentarische auslaufen ließ (vgl. Becker 2003: 267). Der Roman wurde „als ‚Abschiedsbuch‘ [...] eines desillusionierten Repräsentanten des Bürgerlichen Realismus [gelesen], der erkennt und längst zugibt, dass die Zeit über die ehemaligen Ideale und Werte hinweggegangen ist.“ (Becker 2003: 267) Desillusionismus ist in der deutschen Literatur zu dieser Zeit also offenbar ein weit verbreitetes Phänomen. Als Begriff kommt er allerdings in der deutschen Literaturgeschichte meist nur als Adjektiv vor und bildet nach aktueller Übersicht keinen selbstständigen Posten in einschlägigen Lexika. In der tschechischen Literaturwissenschaft wird der Begriff dagegen als kulturspezifisches Kriterium tschechischer Texte angewandt, die unter dem Einfluss des französischen Naturalismus Zolas und Balzacs sowie des Russen Dostojewski am Ende des 19. Jahrhunderts entstanden (vgl. Hodrová 1989: 127–138). Als Paradebeispiel des tschechischen desillusionistischen Romans wird dabei das Werk *Santa Lucia* (1893) von Vilém Mrštík (1863–1912) angeführt (vgl. Hobland 1991: 50–63), das hier näher betrachtet werden soll. Auch in der deutschböhmisches und -mährischen Literatur häufen sich um 1900 Texte, die den Illusionsverlust thematisieren. Für beide Literaturen ist dabei kennzeichnend, dass es sich häufig um Lebensläufe von Studenten handelt.

Der Ausgangspunkt der hier ausgeführten Überlegungen sind die Romane *Die Vaclavbude* (1902) des Deutschmählers Karl Hans Strobl (1877–1946) und der bereits genannte Text *Santa Lucia* des tschechischen Naturalisten Mrštík. Bei beiden Texten handelt es sich um Studentenromane,² die innerhalb der Verbindung der Darstellungsebene mit der Raumgestaltung dem Genre innovative Impulse geben konnten. Zudem entstanden beide Texte um die Jahrhundertwende und machen das zeitgenössische Prag zum Schauplatz der Handlung. Erzählte Zeit sowie Ort der Handlung dokumentieren dementsprechend die gesellschaftspolitischen Spannungen zwischen der deutschsprachigen und tschechischen Bevölkerung in Prag, indem damals vorherrschende stereotype Vorurteile mittels Literatur den Lesenden zugänglich gemacht werden. Die beiden Texte vermitteln zwei unterschiedliche Bilder des studentischen Lebens und der damit verbundenen Konzepten von ‚Nation‘ der jeweiligen Protagonisten, weisen jedoch auch interessante Gemeinsamkeiten auf.

Vilém Mrštík: *Santa Lucia* (1893)

Der aus Mähren stammende Schriftsteller Vilém Mrštík nimmt im tschechischen literarischen Feld eine etwas problematische Position ein. Von der Kritik wurde er zwar für seine naturalistischen, in innovativ bildhaftem Stil geschriebenen Texte zunächst gefeiert, später warf man ihm aber eine mangelhafte Anpassung an die „moderne“ Strömung des Symbolismus und eine zu geringe Verwendung psychologischer Elemente vor (vgl. Pytlík 1989: 151–152 und 11–15). Erschöpft von den polemischen Attacken seitens der Literaturkritik, namentlich vertreten durch die jüngere Schriftsteller- und Kritikergeneration

² Der Studentenroman erfreute sich in der deutschen Literatur ab Hälfte des 19. Jahrhunderts großer Beliebtheit, wobei mehr das studentische Leben und seine burschenschaftliche Ausprägung in Vordergrund standen als politische Intentionen. Zu genauer Definition des Studentenromans vgl. Wieser (1994: V) und Weierhausen (2004: 61f.).

wie F. X. Šalda (1867–1937), zog sich Mrštík nach Diváky (Diwak) in Südmähren zurück, wo er einerseits an materieller Not, andererseits am Desinteresse des Literaturbetriebs litt. Am 2. März 1912 beging er schließlich Selbstmord.

Der Roman *Santa Lucia*, der sowohl autobiographische Einblicke gewährt, als auch das tragische Schicksal des Literaturkritikers und Freundes von Mrštík, Hubert Gordon Schauer schildert (vgl. Pytlík 1989: 155–210), weist einen starken Einfluss v. a. des französischen Naturalismus auf, dessen eindringlicher Verfechter innerhalb der tschechischer Literatur Mrštík war. Der Veröffentlichung gingen dementsprechend mehrere theoretische Arbeiten zum Naturalismus Zolas (vgl. Pytlík 1989: 52f.) voraus, der Roman selbst wurde zum Wegbereiter einer Reihe weiterer tschechischer Texte.³ Der Aufbau des Textes entspricht dem narrativen Modell, das Mrštík anhand französischer Erzähltexte entwickelte.⁴ Er modifiziert allerdings, wie Hodrová detailliert nachgewiesen hat, einige der typischen Merkmale dieses Typus, die dadurch der Vorstellung Prags als Ort vaterländischer und erotischer Illusionen (vgl. Hodrová 1989: 128) gerecht werden sollen.

Die Exposition des Romans *Santa Lucia* spielt im kleinstädtischen Milieu eines Armenviertels von Brünn, der mährischen Heimat des Protagonisten Jiří Jordán. Jordán wird bereits hier als Außenseiter geschildert, der unter der steif bürokratischen und verknöcherten Erziehung des österreichischen Gymnasiums leidet. Aus der Perspektive Jordáns laufen in der Hauptstadt Prag alle Ideale der tschechischen Nationalbewegung zusammen. Wie keine andere Stadt verkörpert ihm Prag gleichzeitig die Gedanken von Humanität. Im Unterschied zu seinen französischen Vorbildern (Zola, Stendhal, Balzac) strebt er nicht nach gesellschaftlichem Aufstieg und materiellem Gewinn, sondern will am ideellen und kulturellen Leben der Tschechen in der Hauptstadt teilnehmen. Bei der Ankunft in der Großstadt trifft der Protagonist auf den Medizinstudenten Hégr. Dieser weiht ihn in die gesellschaftlichen Verhältnisse der Großstadt ein und erfüllt somit die Rolle eines in der Großstadt bereits integrierten Initiators, der für das Genre des desillusionistischen Romans typisch ist (Hodrová 1989: 131). In seinen pragmatischen Ansichten nimmt er die spätere unausweichliche Desillusionierung Jordáns vorweg. Die Handlungsorte, zwischen denen sich der Protagonist bewegt, sind größtenteils auf die Prager Straßen, Kneipen und die Wohnung des Protagonisten begrenzt, die ihm durch ihre erhöhte Lage im Stadtteil Königliche Weinberge (Vinohrady) stundenlange Beobachtungen der Verwandlungen Prags bei unterschiedlichen Tageszeiten gewährt, zugleich aber auch die bis zum Ende bestehende Isolierung Jordáns vorwegnimmt. Jordáns Hoffnungen an das neue Leben in Prag werden im weiteren Verlauf der Handlung nach und nach enttäuscht. Er schreibt sich zwar als Student an der Universität ein, besucht aber fast nie den Unterricht. Trotz all seiner Versuche bleibt er arbeitslos, findet keinen persönlichen

³ Beispielsweise die Romane *Nejzápadnější Slovan* (Der westlichste Slawe, 1893) von Karel Matěj Čapek Chod (1860–1927), *Gotická duše* (Die gotische Seele, 1900) von Jiří Karásek ze Lvovic (1871–1951) oder *Ivův román* (Ivos Roman, 1902) von Antonín Sova (1864–1928). Vgl. Hodrová (1989: 128).

⁴ Wie der Protagonist Mrštíks streben auch die Hauptfiguren der französischen Romane der Desillusion einen persönlichen Erfolg an, den sie sich in der Welt der Großstadt erhoffen. Eine Integration in die großstädtische Gesellschaft gelingt ihnen jedoch in der Regel nicht. Die unerfahrenen Protagonisten stehen meist zwischen einer ihnen freundschaftlich verbundenen Initiationsfigur und einer oder mehreren unzuverlässigen weiblichen Akteurinnen. Auch dieses triadische Figurenschema übernimmt Mrštík aus der französischen Literatur. Für diese und weitere strukturelle Ähnlichkeiten mit dem französischen Desillusionierungsroman vgl. Hodrová (1989: 129–132).

Anschluss und auch seine Liebesaffären laufen ins Leere. Von den vermeintlichen Familienfreunden, die alle dem wohlhabenden Bürgertum angehören, werden ihm zunächst Versprechungen gemacht, die sich später jedoch als falsch erweisen. Infolge seiner elenden Lebensumstände erkrankt er schließlich an Tuberkulose und stirbt einsam, „jako by tam nebyl nikdy ani patřil“ [als ob er dorthin [in die Stadt] nie hineingehörte“] (Mrštk 1948: 347), in einem Armenkrankenhaus.

Die Illusionen Jordáns sind wie bereits erwähnt zweierlei Art – er hofft in Prag die Gesellschaft von ‚echten‘, d. h. sittlichen und starken Tschechen zu finden und sehnt sich gleichzeitig nach erotischen Erlebnissen. Durch die geistige Enge des kleinstädtischen Milieus (als welches hier die um 1890 durchaus industrialisierte und schnell wachsende Stadt Brünn überraschend stilisiert wird), durch eine verknöcherte Erziehung sowie durch materielle Not ist Jordán für die idealisierende Sehnsucht nach der tschechischen Großstadt geradezu determiniert. Seine natürliche Intelligenz wehrt sich gegen konventionelle Formen, seine humanistischen Überzeugungen in Bezug auf zwischenmenschliche Liebe und Respekt kollidieren mit seiner provinziellen Umgebung und machen ihn zum Außenseiter. Vom Umzug in die Stadt verspricht sich Jordán eine radikale Veränderung dieses Zustands, eine Befreiung „z těch železných rukou okolností, které jej nutily k životu naprosto jinému, než k jakému jej sváděla živá jeho obraznost [aus den eisernen Händen der Umstände, die ihn zu einem Leben zwangen, das völlig unterschiedlich von dem Leben war, zu welchem ihn seine lebhaftere Phantasie verführte]“ (Mrštk 1948: 96). In der Gesellschaft Prags glaubt er dabei eine Art neue Menschheit zu finden, die sich durch eine überragende Moral auszeichnet:

A byla to Praha, ta poetická, stověžatá Praha se skalnatými srázy, vysokými břehy teras, od které si sliboval vysvobození z dusného toho karceru svých nejkrásnějších dnů. V jejích černých konturách vybíjel si zcela jiný, čistě ideální svět [...]. V ní viděl lidi, jakých snad posud nikdo na světě nepoznal [...] dobrý, mravný vrchol všeho, co duše jeho bájila podle jménem lidskost.

[Und es war Prag, das poetische, hunderttürmige Prag mit seinen felsigen Hängen und hohen Terrassenufern. Von ihm versprach er [Jordán] sich die Befreiung aus dem stickigen Karzer seiner schönsten Tage. In seinen schwarzen Konturen erfand er eine vollkommen andere, rein ideale Welt [...]. Er sah darin Menschen, die die Welt bisher wohl noch nie erblickte [...] den guten, sittlichen Höhepunkt von Allem, was seine Seele unter dem Namen Menschlichkeit verstand.] (Mrštk 1948: 36)

Die Sehnsucht Jordáns wird keinesfalls als Einzelerscheinung, sondern als Massenphänomen geschildert, das die ganze mährische Provinz sowie alle Altersgenerationen prägt. Die geradezu magische Ausstrahlung Prags als Mittelpunkt des Tschechentums ist dabei nicht durch zeitgenössische Kämpfe gegen die Deutschen, sondern durch Bilder aus tschechischen Sagen und Mythen über die Gründung der tschechischen Nation bestimmt:

Nikdo tu černou krasavici nemiluje tak jako ten holý skoro ještě dorost našich niv a pahorků. S hlavou plnou pověstí o mythických postavách dějin touží po seznání těch míst, kde vznikly ty pověsti, kde jsou domovem ty pohádky o Kazi, Tetě, Libuši, Kroku [...] holohlaví a nemožní už starci [...] nruky své učili písní starodávné a smutné: „Ještě jednou, dřív než

umřu, Prahu chtěl bych viděti – děti poslouchaly, o Praze snily, s Prahou uléhaly k spánku, s Prahou vstávaly ráno [...]. Praha tak rostla živá v jejich paměti, krásná v rudé záři hořícího krbu, svůdná v žhavých barvách nadsmyslných iluzí.

[Niemand liebt die schwarze Schönheit so sehr wie das fast noch bartlose Jungvolk unserer Auen und Hügel. Mit Kopf voll von Sagen über die mythischen Gestalten der Geschichte sehnen sie sich, die Orte kennenzulernen, wo diese Sagen entstanden, wo die Märchen über Kazi, Teta, Libuše, Krok zu Hause sind [...] kahlköpfige Greise [...] brachten ihren Enkelkindern das alte und traurige Lied bei: ‚Noch einmal, bevor ich sterbe, möchte ich Prag sehen‘ – die Kinder hörten zu, träumten von Prag, mit Prag legten sie sich zum Schlaf, mit Prag standen sie morgens auf [...] Prag war lebendig in ihrem Gedächtnis, war wunderschön in dem roten Licht des Kamins, verführerisch in den glühenden Farben übersinnlicher Illusionen.] (Mrštík 1948: 40–42)

Die Stadt wird neben diesen vaterländischen Konnotationen im Laufe der Handlung immer wieder als Figur einer Geliebten stilisiert, die das Liebesobjekt des Protagonisten darstellt und derer Bilder seinen inneren Zustand widerspiegeln. Mit dem fortschreitenden Desillusionierungsprozess Jordáns ändert sich die Stadt dementsprechend von einer „svůdnice černá“ [schwarzen Verführerin] (Mrštík 1948: 39) zu einer käuflichen Hure, die sich für ihre Schönheit rächt und zudem Jordán „auf jedem Schritt und Tritt ermorden will“ [Praha [...] vraždila ho nyní na každém kroku.] (Mrštík 1948: 320) und damit die sittliche Verdorbenheit der Stadt symbolisiert. Der moralische Verfall wird im Text mit dem Weiblichen und Animalischen konnotiert. Mrštík hält sich an den für die impressionistische Malerei typischen Grundsatz „krajina jako výraz duše, dojmu a pocitu“ [der Landschaft als eines Ausdrucks der Seele, der Impression und des Gefühls] (Pytlík 1989: 125).

Die oben angedeuteten Erwartungen Jordáns kontrastieren scharf mit den späteren krassen Bildern der unmoralischen tschechischen Gesellschaft Prags, die sein Scheitern verursacht. Abgebildet werden v. a. niedrigere Gesellschaftsschichten, denn dem Milieu entsprechend, in welchem sich die Handlung abspielt, bleiben bürgerliche und höhere Gesellschaftskreise dem Protagonisten verschlossen. Der Text ist also in dieser Hinsicht historisch getreu, indem er die Zugehörigkeit der Tschechen zu niedrigeren Gesellschaftsschichten bestätigt. Der einzige Deutsche, der im Text vorkommt und dessen Nationalität erst interpretatorisch erschlossen werden muss, gehört zum gehobenen Bürgertum. Seine Beziehung zu Jordán ist rein geschäftlich und er wird als Betrüger und damit ebenso negativ wie die tschechischen Figuren dargestellt. Die Nationalität spielt hier also hinsichtlich der moralischen Charakterisierung der Figuren keine Rolle. In der klaren Trennung der Welt eines armen tschechischen Studenten von den deutschen Großbürgern stimmt der Roman Mrštíks mit dem bekannten Bild Prags von Egon Erwin Kisch überein:

Mit der halben Million Tschechen der Stadt pflog der Deutsche keinen außergeschäftlichen Verkehr. Niemals zündete er sich mit einem Streichholz des Tschechischen Schulengründungsvereins eine Zigarre an, ebenso wenig ein Tscheche mit einem Streichholz aus einem Schächtelchen des Deutschen Schulvereins. Kein Deutscher erschien jemals im tschechischen Bürgerklub, kein Tscheche im Deutschen Casino. Selbst die Instrumentalkonzerte waren einsprachig, einsprachig die Schwimmanstalten, die Parks, die Spielplätze, die meis-

ten Restaurants, Kaffeehäuser und Geschäfte. Korso der Tschechen war die Ferdinandstraße, Korso der Deutschen ‚der Graben‘ [...]. Die deutsche und die tschechische Universität, die tschechische und die deutsche Technische Hochschule waren einander so fern, als wäre die eine am Nordpol, die andere am Südpol. (Kisch 1981: 81f.)

In Kischs Auffassung besteht Prag aus ethnisch isolierten Räumen, die ein nationales „Mosaik“ (Weinberg 2014: 20f.) bilden. Wie Manfred Weinberg anmerkt, ähnelt dieses Modell dem etwas anders strukturierten „dreifachen Ghetto“ (Eisner 1948: 66–82; zit. nach Weinberg 2014: 21) Pavel Eisners, das ebenfalls mithilfe von „klaren und harten Grenzen“ (Weinberg 2014: 21) definiert ist, die in Wirklichkeit viel durchlässiger waren, als die beiden Modelle vermuten lassen. Im Vergleich zu Kisch und Eisner zeichnet allerdings Mrštik ein noch anderes Bild Prags, denn im Roman werden die Grenzen zwischen den beiden Ethnien nicht mal angesprochen, weil die deutschen Einwohner Prags gar nicht vorkommen. Bei den literarischen Schauplätzen Königliche Weinberge, Kleinseite, Wenzelsplatz, Graben und Neustadt handelt es sich dabei keineswegs um rein tschechische Gebiete Prags. Der Protagonist des Buches bewegt sich trotzdem durch einen Stadtraum, der (bis auf die erwähnte Ausnahme) scheinbar nur von Tschechen bewohnt wird und auf einen der Verhältnisse unkundigen Leser den Eindruck macht, dass es sich um eine rein tschechische Stadt handelt.

Der Zeitraum der Handlung lässt sich ungefähr auf Anfang der 1890er Jahre datieren, eine Zeit also, in der sich die politische Lage zwischen Tschechen und Deutschen in Böhmen zuspitzte und in der die tschechischen Studenten immer wieder antideutsche Bestrebungen zeigten.⁵ Das Bild einer tschechischen Gesellschaft, die auf irgendeine Weise politisch einheitlich auftreten und nationale Bestrebungen präsentieren würde, findet sich bei Mrštik jedoch nicht. Die Tschechen werden vom Erzähler, wie bereits angedeutet, im Allgemeinen als geld- und genussüchtig dargestellt und für ihre gegenseitige Erniedrigungslust, Gehässigkeit und Hochmut kritisiert. Als einziger Ort des ‚nationalen‘ Zusammenhalts wird das bekannte Prager Gasthaus *U Fleků* eingeführt. Jedoch verpufft auch hier die Utopie eines nationalen Zusammenhalts im Chaos sinnloser politischer Streitigkeiten.

Kdyby to byla jen pýcha, nadutost, peníze, hlupství! Urazí i ten, kdo nemá peníze, uškne i ten, kdo dobře ví, že štípe a nemá k tomu důvodů; nadýmá se mrzák, pyšný je, i kdo v hadrech se narodil a zlodějstvím se dostal k zlatu, každý, kdo může, honosí se svou povýšeností nad druhým, hýří ve své slávě a podlosti. [...] Jenom u těch Fleků se to všechno sešlo jak sobě rovná zvěř – jinak každý svůj vzduch, svou vůni a smrad nosí s sebou, a běda tomu, kdo komu řekne bratře!

[Wäre es nur Hochmut, Überheblichkeit, Geld und Dummheit! Aber auch diejenigen, die kein Geld haben, verletzen andere; auch diejenigen, die gut davon wissen, dass sie andere, und zwar ohne Grund, kränken, tun es weiter; auch Krüppel plustern sich auf, auch jene sind hochmütig, die in Lumpen geboren wurden und durch Dieberei zu Gold kamen. Jeder, der es kann, prunkt mit seiner Überheblichkeit über die Anderen, schillert in seinem Ruhm und seiner Niederträchtigkeit. [...] Nur im *U Fleků* findet sich das alles zusammen wie Tiere, die einander gleich sind – sonst lebt jeder in seiner eigenen Luft, eigenem Geruch und Gestank und wehe dem, der einen anderen „Bruder“ nennt!] (Mrštik 1948: 259)

⁵ Ausführlich zu den deutsch-tschechischen studentischen Auseinandersetzungen siehe Wieser (1994: 6–26) und Veselá (2006: 107–109).

Jordáns Begegnung mit der verfallenen Moral der Großstadt bestätigt logischerweise seine Outsider-Rolle. Im Unterschied zu den französischen desillusionistischen Texten, in denen nach der Desillusion entweder Resignation oder Anpassung an die sittlich verfallene Umgebung folgt oder die Hindernisse eines gesellschaftlichen Erfolgs durch das Aufgeben eigener moralischer Grundsätze (wie z.B. bei Stendhals *Rot und Schwarz*) zu überwinden sind, kann sich der Protagonist Mrštík nicht in die verdorbene Gesellschaft integrieren. Das ergibt sich eigentlich schon aus dem Wesen seiner Illusionen, die v. a. humanistische und ethische Idealvorstellungen und keinen bloßen gesellschaftlichen Aufstieg anstreben. Die Hindernisse für seine Integration sind im Grunde unüberwindbar, denn die allgemeine Verdorbenheit der Gesellschaft kann von einem einzelnen nicht verändert werden.

Für die schlechten zwischenmenschlichen Verhältnisse werden in dem Text nicht die Klassenunterschiede, sondern der Verlust der Menschlichkeit verantwortlich gemacht. Die Einsicht des allgemeinen moralischen Verfalls in der Großstadt mündet bei Jordán in die Forderung nach einer Art radikalen Ethik, die „das Böse nicht dulden“ und „es auf jeden Schritt und Tritt verfolgen wird“, [„Netrpět zla, [...] pronásledovat ho v každém kroku] (Mrštík 1948: 298f.), bis es ausgerottet wird. Die materielle Gleichheit aller Menschen spielt dabei keine Rolle, die Botschaft des Textes ist also keineswegs eine sozialistische.

Prag als Ort des gesellschaftlichen Zerfalls wird, genauso wie in anderen Texten Mrštík, in einen Kontrast zum mährischen Land gestellt, wo die patriotischen Illusionen weiter gelebt werden können. Durch das aufgezeigte Scheitern der humanistischen Ideale rechnet der Text eindeutig mit realistischen Grundsätzen ab, die in der großstädtischen Gesellschaft keinerlei Geltung mehr haben. Anders als in den französischen naturalistischen Romanen stellt allerdings die Figur Jordáns nicht den allgemeinen Typus des armen Studenten vom Lande in der Großstadt dar, sondern einen gescheiterten Versuch der Individualität (vgl. Pytlík 1989: 132), der Text funktioniert also eher wie eine Fallstudie. Das Individuelle der Figur wird durch die nuancierten Schilderungen der inneren Zustände Jordáns hervorgehoben, die sich konsequent auch in den Beschreibungen der äußeren Szenerie spiegeln. Die genauen Beschreibungen von Handlungsorten wechseln sich im Laufe der Handlung immer mehr mit Schilderungen symbolisch aufgeladener Träume und später mit Wiedergaben von schnell aufeinander folgenden und unzusammenhängenden Sinneseindrücken ab, die den delirösen Zustand des Protagonisten wiedergeben. Seine zum Schluss nur noch fragmentierte Wahrnehmung der Realität wird durch die graphische Zerstückelung des Textes durch verstärkten Einsatz von Gedankenstrichen hervorgehoben, welche für die naturalistische Schreibweise wie für die avantgardistische Moderne charakteristisch ist. Der Text steht somit literaturgeschichtlich gesehen bereits an der Kippe zum frühmodernen Naturalismus, obwohl seine Anfangspassagen sowie der auktoriale Erzähler noch der realistischen Tradition verpflichtet bleiben. Die Elemente der Fragmentierung der Realitätswahrnehmung, der Subjektivierung und Konzentrierung auf psychologische Vorgänge, die „vom vermeintlich Normalen“, d. h. realistischen abweichen, nähern sich bereits der „erzählerische[n] Routine“, die sich durch „erschwerter Textur des Textes“ (Baßler 2013: 15) und Konzentrierung auf „die Person, deren ‚Natur‘ dem Text die Regel gibt“ (Baßler 2016: 61), auszeichnet.

Antonín Sova: *Výpravy chudých* (1903)

Explizit und kritisch bezieht sich der zehn Jahre später erschienene Roman *Výpravy chudých* (*Die Unternehmungen der Armen*) von Antonín Sova auf *Santa Lucia*. Sova, der eigentlich eher für seine symbolistische Lyrik bekannt ist, sehnte sich laut Arne Novák „immer von neuem nach den Bitternissen der krankhaften Gesellschaft“ und kehrte „immer wieder in die moderne, schwer atmende Großstadt zurück“ (Novák 1907: 363; zit. nach Wöll 2006: 498). Mit dieser Charakteristik sind der Ort und das Thema des Romans bereits umrissen. Wie bei Mrštík wird auch der Protagonist Sovas, Rudolf Martan, in einer kleinstädtischen Exposition mit der Begrenztheit der lokalen Verhältnisse und dem berechnenden Materialismus seines Vaters konfrontiert, was ihn zur Flucht in die böhmische Hauptstadt veranlasst. Hier hofft auch er seine Ideale einer „besseren und gerechteren Welt“ (Schamschula 1996: 390) verwirklicht zu finden. Trotz der anfänglichen materiellen Not wird ihm von einem Philanthropen die soziale Integration in die Stadt ermöglicht und zwar unter expliziten Bezug auf den Roman Mrštíks:

Ztrácí se mnoho. Ale rozhodně není pravda, že studenti, kteří mají něco v hlavě, se najednou ztrácejí z obzoru, že píseň iluzí Santa Lucia zní pro ně tragicky. Aby se nenašlo včas vhodná a účinná pomocná ruka! Aby nebylo možno žít z minimálního výdělku, když totiž skutečně v nás bouří něco, když to, co v nás je, dovedem uplatnit.]

[Manches geht verloren. Es ist aber sicher nicht wahr, dass Studenten, die was im Kopf haben, plötzlich so vom Horizont verschwinden, dass Santa Lucia, das Lied der Illusionen, tragisch für sie klingt. Die richtige helfende Hand findet sich immer! Und immer kann von dem kleinsten Erwerb irgendwie gelebt werden, wenn man nur einen stürmischen Geist hat, wenn man das, was man in sich hat, zur Geltung bringen kann.] (Sova 1960: 203)

Der Text streitet also die Behauptung der für zuziehende Studenten unzugänglichen Großstadt ab. Der Bezug auf den Protagonisten Mrštíks impliziert allerdings, dass Sova diesen nur als Typus des armen Studenten sieht. Das wird aber, wie oben gezeigt wurde, der Figur Jordáns in ihrer Komplexität nicht gerecht. Dass sich Sova noch 1903 auf den Roman Mrštíks bezieht, zeigt dessen nachhaltige Wirkung innerhalb der tschechischen Literaturszene.

Der autobiographisch angelegte Protagonist Sovas exemplifiziert den entsagenden Helden, der das Scheitern der Werte des Realismus zum Ausdruck bringt. Aus moralischer Überzeugung verzichtet er auf die notwendige finanzielle Unterstützung seines Vaters und später auch auf eine Liebesbeziehung. Seine Opfer zugunsten des Kampfes für eine bessere Gesellschaft haben jedoch keinerlei Wirkungen, da er allzu passiv bleibt und gegen das krisenhafte Zeitverständnis seiner Umgebung nicht aufkommen kann. Wie das obige Zitat andeutet, werden die materiellen Bedürfnisse Rudolfs im Verlauf der Handlung befriedigt. Im Unterschied zu dem einsam durch die Prager Straßen irrenden Protagonisten Mrštíks gelingt es ihm, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Das praktische Leben kann jedoch seine sozialen Ideale der gesellschaftlichen Gerechtigkeit nicht befriedigen, denn diese erweisen sich auch in Prag als völlig utopisch. Im Text werden einerseits die elenden Bedingungen präsentiert, in denen die ärmsten sozialen

Schichten leben, andererseits der absolute Zynismus, mit dem die junge Generation jedem Versuch um eine politische oder ideelle Auferweckung begegnet. So findet auch die flammende Rede eines Zeitkritikers kein Gehör:

Pro nás je však něma minulost. Stará kultura se promlčela se ztracenou svobodou a samostatností národa, [...]. To, kdož nám klečí na prsou, nepustí nás takto od země. [...] Nemáme geniů, srostlých s našimi dny, s našimi hodinami, s našimi činy přítomnosti a s úkony budoucnosti. Máme od země odpoutané talenty, pohlížející do výší, do dalek, do hloubek...‘ [...]. ‘Máme talenty a ne génie živných idejí, kteří by roztroušené síly národa sebrali a je ještě zmocnili novými aspiracemi...‘ ‚A to je všechno?‘ Zeptal se tentýž humorista kdesi vzadu. ‚Kikirikííííí,‘ ozval se hrozně drze a komicky, takže celá místnost neubránila se bezcharakternímu, nakažlivému smíchu.

[Für uns verstummte die Vergangenheit. Mit der verlorenen Freiheit und der verlorenen Selbständigkeit der Nation verjährte die alte Kultur [...] Diejenigen, die auf unserer Brust knien, werden uns nicht freilassen, solange wir in einem solchen Zustand sind. [...] Wir haben keine Genies, die mit unserem Alltag, unseren Stunden, unseren gegenwärtigen und zukünftigen Taten verwachsen wären. Wir haben nur Talente, die dem Bodenständigen entrissen sind, in die Höhen, in die Ferne und in die Tiefe schauen... [...] Talente der Utopie und keine Genies, die die verstreuten Kräfte unserer Nation aufgreifen und durch neue Aspirationen potenzieren könnten...‘ ‚Und ist das alles?‘ fragte irgendwo hinten der Humorist. ‚Kikirikííííí‘ rief er schrecklich frech und komisch, sodass sich der ganze Raum eines charakterlosen, ansteckenden Gelächters nicht erwehren konnte.] (Sova 1960: 304)

Die Deutschen bzw. die österreichische Monarchie werden zwar als Unterdrücker der tschechischen Nation erwähnt, der wirkliche Grund für den kulturellen Niedergang sind jedoch wie bei Mrštík die Tschechen selbst, die sich nur um ihre materiellen Bedürfnisse kümmern, zu feige sind, um sich gegen das Unrecht zu erheben und sich durch Geld kaufen lassen. Ihre geistige Elite erschöpft sich in bedeutungslosen Schwärmereien und Nihilismus, anstatt eine kulturelle Einheit zu bilden, die die Probleme der Zeit ins Visier nehmen würde. Die aktuelle junge Generation wird als ein Übergangsphänomen dargestellt. Sie wird entweder zur Genese einer neuen Nachkommenschaft führen, die sich von dem historischen, für die Moderne nicht mehr relevanten Nationalerbe der Tschechen befreit oder den Niedergang des tschechischen Geistes besiegelt.

Im Grunde wird hier das Bild des tschechischen Prag, wie schon zuvor bei Mrštík, in politisch wesentlich ausgeprägterer Form wiederholt. Im Sinne des Manifests *Česká moderna* (Tschechische Moderne, 1895), zu dessen Unterzeichnern sowohl Sova als auch Mrštík gehörten, kritisiert der Text die leeren politischen und ideellen Parolen und die konfuse geistige Situation der 1880er und 1890er Jahre. Das Manifest verurteilt außerdem jegliche „brutálnosti, které se pod národnostním heslem provádějí z německé strany tak, jak bychom je odsoudili, kdyby se prováděly z naší strany.“ [Brutalitäten, wie sie unter dem Stichwort der Nation auf deutscher Seite durchgeführt werden, so wie wir sie verurteilen würden, wenn sie von unserer Seite kämen.] (Krejčí/Machar/Šalda/Třebický u.a. 1895). Der Roman verzichtet dementsprechend auf konkrete Negativbilder der deutschsprachigen Bevölkerung Prags, es werden aber auch umgekehrt keine positiven Bilder des Deutschen präsentiert. Sie werden in beiden Romanen einfach nicht erwähnt. Es

stellt sich daher die Frage, ob dieser Verzicht als impliziter Hinweis auf eine Ablehnung der Deutschen in Prag durch die beiden tschechischen Autoren gelesen werden kann.

Im Vergleich zu dem zehn Jahre früher erschienenen Roman Mrštíks konzentriert sich Sova mehr auf die Wiedergabe des gesellschaftshistorischen Kontextes (Studententreffen, Arbeiterbewegung, Armut aber auch Krise der Kunst), der häufig durch Gespräche und lange Monologe einzelner Figuren zum Ausdruck kommt.

Die Stadt wird nach der Ankunft Rudolfs als eine Frau charakterisiert, in die er „k smrti zamilovaný“ [bis auf den Tod verliebt] ist (Sova 1960: 171), die Inspiration durch *Santa Lucia* ist an dieser Stelle unverkennbar. Solch atmosphärische und emotionale Impressionen kommen allerdings im weiteren Verlauf des Textes nicht mehr vor, das Bild Prags beschränkt sich vielmehr auf das alltägliche Leben der Tschechen. Der Erzählstil ist größtenteils dem Realismus verbunden. Auffällig ist jedoch die häufige Verwendung der Auslassungspunkte, die lose aufeinander bezogene Gedanken miteinander verbinden sollen. Das Stilmittel wirkt allerdings in einigen Passagen unpassend oder redundant. Der innerhalb der tschechischen Literaturgeschichtsschreibung der ästhetischen Moderne zugerechnete Sova (vgl. Schamschula 1996: 389–391) bleibt in seiner Antwort auf *Santa Lucia* deutlich hinter der innovativen Kraft des Naturalisten Mrštíks zurück.

Karl Hans Strobl: *Die Vaclavbude* (1902)

Der für die deutsche Literatur gattungskonstituierende Studentenroman, der Strobls eigene Studentenzeit in Prag reflektiert, schildert die konfliktreichen Ereignisse um die Badeni-Krise 1897 in Prag aus der Sicht der deutschen Studenten. Die Handlung konzentriert sich auf den Zeitraum zwischen September und Dezember 1897, in dem sich nach dem Erlass der Badenischen Sprachverordnung und dem Rücktritt Badenis die politische Lage zwischen Tschechen und Deutschen zuspitzte und es zu Ausschreitungen und gegenseitigen Angriffen kam. Für Reiner Stach ist der Text „von deutschem Chauvinismus derart kontaminiert, dass glaubwürdiges Anschauungsmaterial von ihm kaum zu erwarten ist“ (Stach 2014: 522). Das Bild der Tschechen ist im Text zwar tatsächlich überwiegend negativ und teilweise übertrieben gehalten, beinhaltet aber eben doch noch etliche Elemente, die eine schwarzweiße Darstellungsweise i. S. von guter, erhabener Deutscher und böser, tierischer Tscheche, deutlich untergraben, die beispielsweise in den eindeutig nationalistischen Grenzlandromanen vorherrschte. Die *Vaclavbude* ist außerdem – anders als Stach meint – als Zeugnis der beschriebenen Ereignisse von nicht unbedeutendem kulturellem und historischem Wert, wie Gabriela Veselá in ihrem Aufsatz verdeutlicht (vgl. Veselá 2006: 107–120). Die Rolle der *Vaclavbude* wird immer wieder (nur) als die des ersten deutschsprachigen Studentenromans gesehen, der frei „von der verlogenen Pseudoromantik à la Alt-Heidelberg“ (Wieser 1994: 41) ist. Der Text ist aber auch durch eine starke Desillusion hinsichtlich der deutschen nationalen Bestrebungen in Prag gekennzeichnet, was ihn mit Mrštíks Roman vergleichbar macht.

Die Protagonisten des Romans, deutsche Studenten und Mitglieder des Studentenvereins *Franconia*, sind mit der Absicht nach Prag gezogen, um am Kampf für die Pflege und Durchsetzung der deutschen Kultur gegen die Tschechen teilzunehmen und die Stadt

Prag für sich zu erobern, die sowohl für die Deutschen als auch für die Tschechen nationale Symbolkraft besitzt. Nachdem die deutschen Studenten eine neue ‚Bude‘ für ihren Verein bei dem tschechischen Wirt Vaclav finden (was bereits der angeblich antitschechischen Haltung des Romans widerspricht), widmen sie sich den üblichen Tätigkeiten der Burschenschaften (Mensur, Gespräche über Couleurpolitik usw.). Mit der Eskalation der politischen Situation im Dezember 1897 rücken v. a. die Straßenkämpfe und Vorstöße der tschechischen Studentenschaft gegen die Deutschen in den Mittelpunkt des Geschehens, das schließlich in den Rückzug der *Franconia*-Mitglieder in ihre aktuell sichere Heimat mündet.

Im Unterschied zu Mrštík's zentralem Akteur Jordán sind die Protagonisten Strobels bereits zum Anfang des Textes zumindest in ihrem Verein integriert und leiden trotz ihrer ebenfalls sehr beschränkten finanziellen Verhältnisse bis zum Ende nicht unter lebensbedrohlicher Armut. Die schwierige Suche nach einem Obdach für ihren Kreis sowie die gegenseitige Rivalität zwischen den einzelnen Burschenschaften bringen jedoch auch in Strobels Text zum Ausdruck, wie problematisch die Eingliederung der aus böhmischen und mährischen Provinzen hinzuziehenden Studenten in die Prager Gesellschaft ist.

Die Studenten Binder und Horak, die sich im Laufe der Handlung als Hauptfiguren herauskristallisieren, glauben anfangs die für sie als ursprünglich deutsch (vgl. Strobl 1902: 105) empfundene Stadt Prag und die „deutsche Kulturarbeit“ (Strobl 1902: 166), d.h. ihre geistige Erhabenheit gegen die Tschechen verteidigen zu können, die die Hauptstadt für ihre Interessen gewinnen wollen. Die umkämpfte Metropole wird dabei mit dem Leben in der kleinstädtischen Heimat kontrastiert. Strobl besetzt die Heimatregion allerdings anders als Mrštík mit keinerlei nationalen Sehnsüchten und schreibt ihr die Funktion einer harmlosen Idylle zu, welche von „gutmütigen und dummen Spießbürger[n]“ (Strobl 1902: 249) bewohnt wird. Der Umzug in die Hauptstadt dient als Beweis der Engagiertheit in nationalen Fragen. In den beiden Figuren werden im Text die zwei maßgeblichen Ansichten über die Durchsetzung deutscher Interesse präsentiert, die Illusion des gerechten Kampfes für die deutsche Nation scheitert, den unterschiedlichen Ansichten entsprechend, bei beiden Protagonisten auf unterschiedliche Weise. Der durch Krankheit geschwächte Horak resigniert bereits vorzeitig: „Es ist traurig, aber ich sage Euch, wir können Prag nicht halten. Wir stecken zu viel in diesen verlorenen Posten hinein. Geben wir ihn auf und schützen wir lieber sicherere und festere Grenzen mit aller Kraft.“ (Strobl 1902: 105)

Paradoxerweise wendet sich Horak, der väterlicherseits tschechische Wurzeln hat, später von seiner resignativen Haltung ab, wird (höchstwahrscheinlich gerade aufgrund seiner slawischen Abstammung) zu dem radikalsten unter seinen Kameraden und lehnt den Rückzug aus der Hauptstadt ab, was für ihn schließlich fatale Folgen hat: in Notwehr erschlägt er einen jungen Tschechen und erliegt später den Folgen der Verletzung, die ihn dieser zufügte (Strobl 1902: 255, 266).

Binder, in dem die Forschungsliteratur eine autobiographische Figur und somit die Ansichten des Autors selbst vertreten sieht (Maschke 2003: 174), widerspricht seiner Haltung. Er greift die in einer phantastischen Begegnung mit Tycho Brahe wiedergegebene Idee des „stärker Wollenden“ auf und wendet diese auf die deutsch-tschechischen Auseinandersetzungen an, in dem dementsprechend die Deutschen als die „stärkeren im Denken, [die] Tieferen im Gemüt“ schließlich siegen sollen. Der stärkere Wille und die

kulturelle Erhabenheit müssen allerdings zumindest zeitweise den zahlenmäßig überlegenen Tschechen weichen. Obwohl das letzte Kapitel mit der Überschrift „Kein Ende“ suggerieren soll, dass dadurch der Kampf um Prag noch keineswegs beendet ist, impliziert der Rückzug aufs Land eine gewisse Resignation in Bezug auf die ursprünglichen Ideale des Kampfes für die eigene Kultur. Ähnlich wie bei Sova wird hier der Übergangscharakter der Zeit um 1900 unterstrichen, die erst durch den Sieg der deutschen Nation überwunden werden kann (Strobl 1902: 249).

Das Versagen der Protagonisten wird im Text zwar v. a. durch die Zusammenstöße mit den Tschechen begründet, ist allerdings auch mit der Stadt selbst verbunden. Prag wird wie bei Mrštík mehrfach als Figur personifiziert, die die slawische Feindlichkeit gegenüber den Deutschen verkörpert und sich gegen die Integration der Protagonisten wehrt:

In der Seele der großen Stadt war etwas wie ein hämisches Trotzen. Ganz tief, zu unterst lag es wie versteckt, aus gelben Augen tierisch blinzelnd. Binder empfand diese heimliche Bosheit unangenehm und drückend. Wenn er am Ufer der Moldau stand und hinüber sah, dann schienen ihm dichte, blaue Nebel über dem Berghang und Kleinseite am andern Ufer zu liegen ... dicht und schwer wie Tücher, mitten im hellsten Sonnenschein. Und am Abend glänzten die langen Fensterreihen des Hradschin wie Feuersignale. (Strobl 1902: 5)

Später heißt es:

Glaubt mir, diese Stadt ist die Opfer nicht wert, die sie von uns fordert. Wie eine böse Krankheit saugt sie an unserer Kraft. Ein Feind, der würgt und tötet, ohne daß man ihn fassen kann. Er hat starke, giftige Waffen: Den Typhus und die Weiber. (Strobl 1902: 106)

Die Bilder Prags, denen wie in *Santa Lucia* eine impressionistische Flüchtigkeit eigen ist, nehmen in der *Vaclavbude* eindeutig weniger Platz ein als die seitenlangen Beschreibungen bei Mrštík, ihre Rolle ist jedoch vergleichbar – sie symbolisieren die Unzugänglichkeit der Stadt für die Deutschen. Eine deutliche Parallele ist auch die Konnotation Prags mit dem Krankhaften und Weiblichen. Horak z.B. erkrankt nach einer erotischen Affäre mit der tschechischen Kellnerin Marie an einer Geschlechtskrankheit und stirbt später wie Jordán an „Lungenblutung“ (Strobl 1902: 266). Wie *Santa Lucia* spielt außerdem auch die *Vaclavbude* in dem Milieu zweifelhafter Lokale und ist mit vielen Beschreibungen realer Prager Orte ausgestattet, wobei v. a. die detaillierten Bilder der bereits zum Teil abgerissenen Judenstadt, in der sich die titelgebende *Vaclavbude* befindet, die Atmosphäre der Geschichte prägen. Während die Prag-Panoramen bei Mrštík Jordáns Verträumtheit untermalen sollen, bewirken die dunklen Gassen und Räumlichkeiten der alten Judenstadt bei Strobl eher eine düstere Atmosphäre, die, so Wieser, „in unerhörter Plastizität“ (Wieser 1994: 49) und fotografisch anmutenden Aufnahmen vermittelt wird.

Das allgemein negative Bild der Tschechen, das Strobl vorgeworfen wird, wird im Text an mehreren Stellen relativiert. So werden beispielsweise die tschechischen Stammgäste der *Vaclavbude* als „brave Handwerker und Bürger“ (Strobl 1902: 36) charakterisiert, die „Frankonen“ wohnen sogar friedlich einer ihrer Feiern bei. Die *Vaclavbude* fungiert im Text als ein Ort, an dem ein gemeinsames deutsch-tschechisches Dasein

möglich ist. An anderen Orten verhalten sich die Tschechen den Deutschen gegenüber freilich feindsinnig, und mit Beginn der Straßenkämpfe formieren sie sich letztlich zu einer völlig homogen beschriebenen Masse, die das Niedere, Tierische und kulturell Unterlegene des Slawentums repräsentieren soll und aggressiv gegen alles Deutsche vorgeht:

Es war ein unheimlich prächtiger Eindruck. Diese ganze tobende Volksmasse wälzte sich auf sie [die deutschen Studenten; AP] zu. Es war keine Masse von einzelnen mehr, es war selbst ein Thier mit hunderten von Köpfen und einem Willen; wie ein ungeheuer schwarzer Schlangenleib kroch es am Boden... (Strobl 1902: 156)

Im Vergleich mit *Santa Lucia*, wo Mrštík die moralische sowie politische Zerbröckelung der Prager Tschechen anprangert, liefert also Strobl ein völlig gegensätzliches Bild von Tschechen, die in ihren nationalen Interessen einheitlich auftreten und politisch keineswegs gleichgültig sind. Dieses Bild ergibt sich freilich aus der angespannten Situation der Badeni-Stürme, obwohl eine objektive Darstellungsweise der Ereignisse höchst problematisch ist (Stach 2014: 522). Das einheitliche, antideutsche Tschechenbild ist für den Text natürlich auch deswegen notwendig, weil es dessen Funktion mitkonstituiert, das eigene Nationalbewusstsein zu stärken. Im breiteren Sinne lässt sich daher die *Vaclavbude*, so Karsten Rinas (2017) in seiner Studie zum Grenzlandroman, in den Kontext der Grenzlandliteratur einsetzen, in der die Deutschen als die durch die demographisch sowie politisch immer stärkere Gruppe der Tschechen bedrohte Nation dargestellt werden und deren Texte „zur Stärkung und Erhaltung der eigenen Nationalkultur“ (Schamschula 1996: 342) dienen sollten. Es ist allerdings interessant, dass der national gestimmte Roman die gegenseitigen Kontakte und Koexistenz der Deutschen und Tschechen anspricht, während die oben besprochenen tschechischen Texte das Thema des Zusammenlebens verschweigen. Trotz der Grenzland-Thematik, die früher üblicherweise als literarisch minderwertig abgetan (vgl. Rinas 2017: 314) und mit der Antimoderne verbunden wurde, weist die *Vaclavbude* in seinen genauen Beschreibungen deutliche Züge des Naturalismus auf, unter dessen Einfluss Strobl in seiner frühen Schaffensphase stand (Peřtová 2013: 10f.). Dem entspricht auch der episodenhafte Charakter des Textes, der sich von der linearen Erzählweise des Realismus klar unterscheidet und in Ansätzen an die sequentielle Strukturierung von Filmszenen erinnert.

Der auf diesem begrenzten Raum freilich nur skizzenhafte Vergleich der drei Romane ließe sich um weitere Werke erweitern. Gabriela Veselá (2006: 107–120) verglich die *Vaclavbude* mit dem tschechischen Roman *Prosinec* (Dezember, 1906) von Viktor Dyk (1877–1931), der sich mit den Badeni-Stürmen aus der Perspektive tschechischer Studenten auseinandersetzt und durch antideutsche Tendenzen geprägt ist. Auch hier wird jedoch das Scheitern des nationalen Kampfes durch den schwachen Charakter der Tschechen begründet, deren Fähigkeiten nicht genügen, um ihre Befreiung von der deutschen Dominanz zu erkämpfen. Interessante Parallelen und Kontraste ließen sich auch zu dem Wiener Studentenroman *Am Wege Sterben* (1900) des Deutschmählers Jakob Julius David (1859–1906) ziehen, der ganz im Sinne des Zolaschen Experiments die klischeehaften tschechischen, deutschen und jüdischen Nationalstereotype in Studentenfiguren

gegeneinander ausspielt und ebenfalls die schwierige Eingliederung in die Großstadt thematisiert.⁶

Aber bereits die durchgeführten Vergleiche und Analysen berechtigen zu einigen Schlussfolgerungen. Der Studentenroman, der sich als Unterhaltungsgenre um 1900 in Deutschland großer Popularität erfreute, findet auch in den Böhmisches Ländern wichtige Vertreter, welche allerdings über den bloßen Unterhaltungszweck und die reine Schilderung von „Freuden und Wirren des Studentenlebens“ (Weierhausen 2004: 61) und von „Mensuren, Kommerse[n], [...] kleine[n], nichtssagende[n] Liebesabenteuer[n]“ usw. (Raché 1904: 834; zit. nach Weierhausen 2004: 61) hinausgehen. Strobl geht zwar mit dem für ihn charakteristischen Humor in der *Vaclavbude* auf diese typischen Elemente detailliert ein, der Text will jedoch den zugespitzten Nationalkonflikt aufzeigen. Die tschechischen Studentenromane beziehen sich hingegen auf französische Romane, die gesellschaftliche Aufsteiger präsentieren, und konzentrieren sich daher gezielter auf die existentiellen Probleme der Protagonisten. Da die tschechischen Studentenvereine im Vergleich zu den deutschen Korps vor 1900 deutlich unterentwickelt waren (Dowe 2009: 175–185), spielt das Studentenmilieu in den tschechischen Texten eine deutlich geringere Rolle. Trotz aller Unterschiede kann man feststellen, dass die im politisch umkämpften Prag spielenden Studentenromane, und zwar sowohl der von Strobl als auch die tschechischen Texte, stark im Interesse einer nationalen Erweckung funktionalisiert wurden. Beide Seiten benutzen dazu unterschiedliche Strategien. Während die Prager Tschechen bei Strobl und anderen deutschnationalen Autoren um die Jahrhundertwende als klar nationalistisch und antideutsch dargestellt werden, gibt es zur gleichen Zeit tschechische Eigenbilder, die eine politisch desinteressierte und ideell zersplitterte Prager Gesellschaft zum Vorschein bringen. Während die Deutschen Studenten in der *Vaclavbude* an den Tschechen scheitern, sind sich in den tschechischen Texten die Tschechen selbst der größte Feind. Während in dem Roman Strobls also die Tschechen als Bedrohung instrumentalisiert werden, um die Deutschen zum nationalen Entscheidungskampf zu motivieren, nutzen die tschechischen Autoren das kritische Bild der eigenen Nation und Kultur, um diese zu einem höheren Nationalbewusstsein zu mobilisieren.

Bemerkenswert ist das fast völlige Fehlen deutscher Figuren in den tschechischen Texten, was bei der Lektüre den Eindruck einer homogenen tschechischen Gesellschaft erweckt, der mit der historischen Wirklichkeit keineswegs übereinstimmt. Damit hängt auch ein Phänomen zusammen, das sich in der Forschung (nicht nur) zu den genannten Texten bemerkbar macht – während man sich bei der Untersuchung deutschböhmischer sowie deutschmährischer Texte der beiden bzw. der drei hier vorhandenen Ethnika immer bewusst ist und ihr Bild bzw. ihr Fehlen bei der Textinterpretation berücksichtigt, geht die tschechische Literaturgeschichtsschreibung häufig nur auf das im Text explizit Genannte ein und lässt den historischen Kontext des deutsch-tschechischen Zusammen-

⁶ Davids Texte bieten sich geradezu zu einem Vergleich mit der tschechischen Literatur an, weil sie sehr häufig tschechische Figuren präsentieren. Der Roman *Am Wege sterben* ist umso interessanter, als er ein deutlich negatives und mit üblichen nationalen Klischees ausgestattetes Tschechenbild vermittelt. Dieses kontrastiert mit den tschechischen Figuren in Davids mährischen Erzählungen, die neutral oder häufig gar positiv geschildert werden und kaum national bedingte Eigenschaften aufweisen. Vgl. zu diesem Thema Budňák (2010: 129–135).

lebens völlig außer Acht. Das auf diese Weise überlieferte, vereinfachende Bild trägt somit dazu bei, dass die gemeinsame deutsch-tschechische Geschichte der Böhmisches Länder noch mehr in Vergessenheit gerät. Gerade eine solche Kontextualisierung von auf diese Weise bisher nicht untersuchten Texten sowie der anschließende Vergleich mit deutschen Werken könnte dabei kleinteilige Wandlungen der nationalen Eigen- und Fremdbilder und des Selbstverständnisses der beiden Nationen aufdecken und damit zum Erkunden der gemeinsamen Kulturgeschichte beitragen.

LITERATUR

- Baßler, Moritz (2013): Zeichen auf der Kippe. Aporien des Spätrealismus und Routines der frühen Moderne. In: ders. (Hg.): *Entsagung und Routines. Aporien des Spätrealismus und Verfahren der frühen Moderne*. Berlin: De Gruyter.
- Baßler, Moritz (2016): Routines, Fallstudien, Rauschen: Verfahren des Naturalismus. In: Innerhofer, Roland / Strigl, Daniela (Hgg.): *Sonderweg in Schwarzgelb? Auf der Suche nach einem österreichischen Naturalismus in der Literatur*. Innsbruck: Studienverlag.
- Becker, Sabina (2003): *Bürgerlicher Realismus*. Tübingen/Basel: Francke.
- Budňák, Jan (2010): *Das Bild des Tschechen in der deutschböhmisches und deutschmährischen Literatur*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dowe, Christopher (2009): Českí buršáci!?! : Národné farby v študentských konfliktoch v Prahe okolo roku 1900. In: Kováč, Dušan / Marek, Michaela / Pešek, Jiří (Hgg.): *Kultura jako nositel a oponent politických záměrů: Německo-české a německo-slovenské kulturní styky od poloviny 19. století do současnosti*, Ústí nad Labem: Albis international, 175–185.
- Hobland, Wolfgang (1991): *Der Naturalismus in der tschechischen Literatur*. München: Verlag Otto Sagner (Marburger Abhandlungen zur Geschichte und Kultur Osteuropas 29), 50–63.
- Hodrová, Daniela (1989): Román ztracených iluzí. In: dies.: *Hledání románu. Kapitoly z historie a typologie žánru*. Praha: Československý spisovatel, 127–138.
- Kisch, Egon Erwin (1981): Deutsche und Tschechen. In: ders.: *Markplatz der Sensationen*. Berlin: Aufbau Verlag, 72–80.
- Krejčí, František Václav / Machar, Josef Svatopluk / Šalda, František Xaver / Třebický, Jan et. al. (1895): Česká moderna. In: *Rozhledy* 5, č. 1, 1–4; online unter: <http://www.ceskaliteratura.cz/dok/mmoderny.htm> [Stand: 28.09.2016].
- Maschke, Marta (2003): *Der deutsch-tschechische Nationalitätenkonflikt in Böhmen und Mähren im Spiegel der Romane von Karl Hans Strobl*. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet.
- Mrštík, Vilém (1948): *Santa Lucia*. Praha: Ladislav Kuncíř.
- Novák, Arne (1907): Die čechische Litteratur der Gegenwart. Leipzig: C. F. Amelangs Verlag.
- Pestová, Alžběta (2013): Mittelachsenlyrik. Die Rezeption von Arno Holz in Böhmen und Mähren. In: *Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien* 26, H. 1–2, Prag, 84–102.
- Pytlík, Radko (1989): *Vilém Mrštík. Osud talentu v Čechách*. Praha: Melantrich.
- Raché, Paul (1904): Jena oder Heidelberg? In: *Das literarische Echo. Halbmonatsschrift für Literaturfreunde* 6, H. 9, 832–838.
- Rinas, Karsten (2017): Grenzland. In: Becher, Peter / Höhne, Steffen / Krappmann, Jörg / Weinberg, Manfred (Hgg.): *Handbuch der Literatur zur deutschen Literatur Prags der Böhmisches Länder*. Stuttgart: Metzler, 307–318.
- Schamschula, Walter (1996): *Geschichte der tschechischen Literatur. Von der Romantik bis zum Ersten Weltkrieg*. Köln: Böhlau.
- Sova, Antonín (1960): *Výpravy chudých. Z kroniky osamělého studenta*. Praha: Československý spisovatel.
- Stach, Reiner (2014): *Kafka. Die Frühen Jahre*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Strobl, Karl Hans (1902): *Die Vaclavbude. Ein Prager Studentenroman*. Leipzig: Hermann Seemann Nachfolger.

- Veselá, Gabriela (2006): Studentenromane in der deutsch-böhmischen und tschechischen Literatur. In: *Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien* 17, H. 1–2. Prag, 107–120.
- Weierhausen, Romana (2004): *Wissenschaft und Weiblichkeit. Die Studentin in der Literatur der Jahrhundertwende*. Göttingen: Wallstein.
- Weinberg, Manfred (2014): Die Grenzen der Interkulturalität. Interkulturelle Raumkonzepte am Beispiel der Prager deutschen Literatur. In: Fiala-Fürst, Ingeborg (Hg.): *Prager deutsche, deutschböhmische und deutschmährische Literatur. Eine Neubestimmung*. Olomouc: Univerzita Palackého, 7–32.
- Wieser, Walter G. (1994): *Der Prager deutsche Studentenroman in den ersten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts*. Wien: W. G. Wieser.
- Wöll, Alexander (2006): *Jakub Deml. Leben und Werk (1878–1961)*. Köln: Böhlau.

Mgr. Alžběta Peřtová

Lehrstuhl für Germanistik, Philosophische Fakultät, Palacký-Universität Olomouc
AlzbetaPestova@seznam.cz

**EIN- ODER MEHRSPRACHIGKEIT? ANALYSE DER
SPRACHVERWENDUNG UND SPRACHREFLEXION
IM FILM *ALMANYA – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND*¹**

CANAN ŞENÖZ-AYATA (ISTANBUL)

**ABSTRACT
MONOLINGUALITY OR MULTILINGUALISM? ANALYSIS
OF LANGUAGE USAGE AND LANGUAGE REFLECTION IN THE FILM
*ALMANYA – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND***

The award-winning film *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011) tells the migration story of a Turkish family and their journey to Turkey in a humorous way. In the narrative of the history of immigration, German is substituted by gibberish, and the Turkish language is substituted by German. In contrast, a realistic language usage dominates when events in the film presence are depicted. The aim of this article is to explain how this migration film reflects on language, which is a most important tool for integration, and to explore the purpose of this language reflection. Linguistic analysis shows that realistic and unrealistic language usages engage the audience to question concepts of language and multilingualism. Although the image of a Turkish family integrated in Germany is portrayed on the surface of the film, the deep structure reveals an implicit critique of the monolinguality of the third generation, which was born and grew up in Germany.

Key words: Monolinguality, multilingualism, migration film, language reflection, cultural identity

**ABSTRAKT
JEDNOJAZYČNOST NEBO MNOHOJAZYČNOST? ANALÝZA VYUŽITÍ
A REFLEXE JAZYKA VE FILMU *ALMANYA – WILLKOMMEN IN
DEUTSCHLAND***

Oceňovaný film *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011) vypráví humorným způsobem příběh o turecké rodině usazené v Německu a její cestě do Turecka. V retrospektivním vyprávění o někdejší migraci rodiny do Německa je němčina nahrazena nesrozumitelnou deformovanou řečí,

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen eines Projekts über den deutsch-türkischen Film entstanden, welches mit Unterstützung des DAAD innerhalb der germanistischen Institutspartnerschaft der Universität Hamburg und der Istanbul Universität durchgeführt wird. Eine erweiterte Form des vorliegenden Artikels wird unter der Herausgeberschaft von Prof. Dr. Ortrud Gutjahr in einem Sammelband über den Film *Almanya Willkommen in Deutschland* erscheinen.

místo turečtiny hovoří postavy německým jazykem. Naproti tomu realistické znázornění jazyka je dominantní ve znázornění událostí přítomných. Cílem tohoto příspěvku je vysvětlit, jak tento migrační film reflektuje užití jazyka, jenž je nejdůležitějším nástrojem integrace, a prozkoumat účely této reflexe. Analýza ukazuje, že a jak realistické a nerealistické znázornění jazykové komunikace klade publiku otázky ve vztahu k pojmu jazyka a mnohojazyčnosti. Přestože film na první pohled pojednává o turecké rodině integrované v Německu, hloubková struktura nese implicitní kritiku jednojazyčnosti třetí generace, která se narodila a vyrostla v Německu.

Klíčová slova: jednojazyčnost, mnohojazyčnost, migrace, film, reflexe jazyka, kulturní identita

1. Einleitung

Der preisgekrönte Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011) erzählt auf humoristische Weise die Geschichte einer seit drei Generationen in Deutschland lebenden türkischen Migrantenfamilie und ihre auf Wunsch des Großvaters unternommene gemeinsame Reise in die Türkei. Dabei laufen die Handlungsstränge in einer achronologischen Reihenfolge (vgl. Bienk 2008: 103) auf zwei Erzähl- und Zeitebenen, wobei sich die erste Ebene auf die Vergangenheit und die zweite auf die Erzählgegenwart² bezieht. Die beiden Zeit- und Erzählebenen unterscheiden sich auch durch einen unrealistischen bzw. verfremdeten³ Sprachgebrauch einerseits und einen realistischen andererseits. In diesem Zusammenhang erfüllt die Sprache eine narrative und selbstreflexive Funktion. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, darzulegen, wie in diesem Film über die Sprache, welche als ein sehr wesentliches Mittel für Integration gilt, reflektiert wird und wozu diese Sprachreflexion dient. Zunächst wird auf die verfremdete Sprache in der im Film dargestellten Migrationsgeschichte⁴ und danach auf die realistische Sprachverwendung in der Gegenwartserzählung eingegangen. Anschließend wird die Rolle der Sprachreflexion auf der filmischen Gegenwartsebene diskutiert.

² „Erzählen ist nicht nur eine spezifische literarische Tradition, sondern allgemeiner zu fassen. Es ist auch nicht auf die mündliche oder schriftliche Form der Sprache beschränkt. Erzählt werden kann ebenso durch Bilder, Gesten, Bewegungen oder durch die Kombination von Sprache, Bild, Bewegungen etc.“ (Hickethier 2012: 108) Da Filme nach der Sicht der Medienwissenschaft als erzählende Medien betrachtet werden, handelt es sich hier um das filmische Erzählen (vgl. Hickethier 2012: 107–109).

³ Der von mir als ‚verfremdete Sprache‘ bezeichnete unrealistische Sprachgebrauch wird in manchen Filmrezensionen und wissenschaftlichen Artikeln als ‚Phantasiesprache‘ beschrieben (Malaguti/Thoma 2012: 6).

⁴ Die Migrationsgeschichte der Familie Yilmaz ist von Anfang bis Ende des Films durch Rückblenden in die Gegenwartshandlung eingebettet. Deswegen wird die natürliche Zeitfolge durch einen ständigen Wechsel zwischen Gegenwartshandlung und Migrationserzählung durchbrochen. In diesem Beitrag wird die Sprachverfremdung beispielsweise an der Ankunft- (0:19:13–0:21:00) und Weihnachtsszene (01:02:30–01:04:53) veranschaulicht.

2. Die verfremdete Sprache in der Migrationserzählung

In der auf die Vergangenheit bezogenen Migrationserzählung wird anstelle der deutschen Sprache eine verfremdete Sprache und anstelle der türkischen Sprache Deutsch benutzt. Diese unrealistische Sprachverwendung im Film bringt, wie im epischen Theater von Brecht,⁵ Verfremdungseffekte hervor, mit deren Hilfe die Zuschauer die gezeigten Vorgänge distanzieren und kritisch betrachten können.

In den Szenen über die Darbietung der Migrationsgeschichte der türkischen Familie sprechen alle Deutschen (der Oberbürgermeister, die Beamten bei der Pass-Kontrolle, Taxifahrer, Putzfrau, Nachbar, Verkäufer, Ärztin etc.) eine verfremdete Sprache, die als vermeintlich deutsche Sprache vorgeführt wird. Bei der Verfremdung des Deutschen verwendet die Regisseurin ein ähnliches Verfahren wie Charles Chaplin in seinem Film *Der große Diktator* (1940), indem sie die Deutschen in einer unverständlichen Form reden lässt (Emeis/Boog 2011: 175). Da in der Migrationserzählung des Films *Almanya* sowohl in Deutschland als auch im anatolischen Dorf lebende Türken anstelle von Türkisch Hochdeutsch sprechen, sind verfremdetes und normales Deutsch in diesen Szenen als eine Anspielung auf das Sprachpaar Deutsch und Türkisch zu verstehen.

Im Folgenden wird anhand von Beispielen gezeigt, welche Funktionen dieser unrealistische Sprachgebrauch erfüllt. Zunächst wird auf die Ankunftsszene (00:19:13–00:21:00)⁶ eingegangen, in der mittels der gesprochenen Sprache und der eingeblendeten Schriftinserts viele Verfremdungseffekte zustandekommen. Ein wesentliches Verfremdungsmoment ist die in der verfremdeten Sprache gehaltene Rede des deutschen Oberbürgermeisters (00:19:30–00:20:50), die konsekutiv ins Türkische übersetzt wird. Da er anstelle Deutsch eine Phantasiesprache spricht, wird die als türkisch bezeichnete Übersetzung in der deutschen Sprache realisiert. In dieser Szene wird dargestellt, wie der in Deutschland angekommene Gastarbeiter Hüseyin auf die fremde Sprache des Migrationslandes reagiert. Während der deutsche Redner spricht, versteht er nichts und hat einen unzufriedenen Gesichtsausdruck. Wenn er die als türkisch bezeichnete und eigentlich auf Deutsch verlaufende Übersetzung hört, lächelt er, weil er das Gesagte nachvollziehen kann.

Hüseyins Reaktionen problematisieren oftmals für selbstverständlich gehaltene Konzepte von eindeutiger Fremd- und Muttersprache und initiieren ein Nachdenken über sprachliche Kommunikation, welche die wichtigste Form menschlicher Interaktion ist. In dieser Hinsicht versetzt die Verfremdung des Deutschen sie „in die problematische Urfahrung des Gastarbeiters: nicht verstehen zu können“ (Ege 2014: 39). Dadurch können sie „das Gefühl der Distanz und Ausgeschlossenheit, die in dem kulturellen Umfeld in den anfänglichen Kommunikationssituationen erlebt wird, nachempfinden“ (Ege 2014:

⁵ „Im *Kleinen Organon* bestimmt Brecht das Hauptgeschäft des Theaters als die Auslegung der Fabel und ihre Vermittlung durch geeignete Verfremdungen.“ (Fischer-Lichte 1999: 366) Verfremdung und Verfremdungseffekte bilden den methodischen Kern von Theorie und Praxis der Theaterarbeit Brechts. Sie dienen dazu, „das Bekannte als Fremdes zu zeigen, damit es auffällt und den Zuschauern etwas dazu einfällt.“ (Kotte: 2005: 107) Somit verhindern Verfremdungseffekte die Einfühlung des Zuschauers in die handelnden Figuren.

⁶ Die Zeitangaben sind dem Film-Transkript, das unter der Leitung von Ortrud Gutjahr (2013) erstellt wurde, entnommen.

39). Außerdem ermöglichen die ausgelösten Verfremdungseffekte, sich von den dramatischen Filmhandlungen zu distanzieren.

In der oben erwähnten Szene werden zugleich „schriftliche Inserts, die zum Hinterfragen des Gezeigten oder zur Distanzierung dienen“ (Hickethier 2012: 102) als weitere Verfremdungsmittel eingesetzt. Die Verfremdung wird verdoppelt, wenn in diesen Schriftinserts mit der deutschen Sprache gespielt wird: Die Schriftsprache erscheint an der Wand und auf den Plakaten deformiert. So heißt die deutsche Firma, welche Arbeiter sucht, vermutlich „Krupp“. Aber auf dem Plakat steht das Wort „Krüpp“, was zu einer negativen Assoziation mit „Krüppel“ führen kann. Auch klingt das durch den Umlaut veränderte Wort wie eine Persiflage auf die türkische Sprache, in der in stereotyper Wahrnehmung die Verwendung des Vokals ‚ü‘ dominiert. Außerdem ist hinter dem Rücken des Oberbürgermeisters an der Wand der Schriftzug „Herzlich Willkommen“ zu sehen. Die nicht normgerechte Schreibweise von „Willkommen“ kann bei den Zuschauern die Assoziation hervorrufen, dass die Ausländer nach Deutschland kommen wollen. Während das deutsche „Herzlich Willkommen“ derart verfremdet wird, sind dessen türkische („hoş geldiniz“) und spanische Entsprechung („bienvenido“) in richtiger Form angeführt. Sowohl die veränderte Schreibweise als auch das deutsche Wortspiel mit dem eingblendeten Zitat Max Frischs am Ende des Films – „Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen“ (01:31:35–01:31:43) – signalisieren eine kritische Haltung zu Deutschlands Migrationspolitik. Die Gastarbeiter wollten kommen, weil Deutschland Arbeitskräfte brauchte. Doch da sie eher als Arbeitskräfte denn als Menschen betrachtet wurden, wird infrage gestellt, ob man sie wirklich „Herzlich Willkommen“ heißen durfte. Somit werden im Film durch Sprachspiele und Zitate Verfremdungseffekte erzeugt, die auf problematische Aspekte der deutschen Migrationspolitik hinweisen.

Ferner dient die Sprachverfremdung zur Hervorhebung von Mehrsprachigkeit. Obwohl die türkische Migrantenfamilie Yılmaz bei ihrer Ankunft in Deutschland die deutsche Sprache kaum versteht, beherrschen die Kinder in kürzester Zeit Deutsch, weil sie deutsche Schulen besuchen. Ein Beispiel für die Deutschkompetenz der Kinder bildet die Weihnachtsszene, in welcher sie miteinander in der als deutsch präsentierten verfremdeten Sprache reden. Ihre Gespräche wirken auf die Eltern wie ein geheimer Code (01:02:30–01:04:53). Diese fühlen sich befremdet, weil sie von der angeblich auf Deutsch geführten Unterhaltung ihrer Kinder nichts verstehen. Zugleich werden die Zuschauer mit solchen Verfremdungseffekten „aus der Handlung, die ihnen möglicherweise den Überblick raubt, herausgehoben und zur reflektierenden Betrachtung der Sprache angehalten.“ (Knopf 1980: 388)

3. Die realistische Sprachverwendung in der Gegenwartserzählung

Ein realistischer Sprachgebrauch dominiert bei der Darbietung von Geschehnissen in der Film-Gegenwart. Da die im Film dargestellten drei Generationen durch ihre unterschiedliche Sprachverwendung charakterisiert werden, ist die Analyse der Sprache in der Gegenwartshandlung von großer Bedeutung. Das Sprechen selbst erfüllt dort eine narrative Funktion: „In diesem Fall zeigt die Sprache durch Sprechen etwas, was durch

das Bild nicht sichtbar gemacht werden kann.“ (Hickethier 2012: 99) Im Folgenden werde ich den Sprachgebrauch der Figuren und die in der Gegenwartsgeschichte vollzogene Sprachreflexion erläutern.

Wie in der Tabelle 1 (s. Anhang) zu sehen ist, spricht man in der Familie Deutsch und Türkisch. Die Großeltern aus der ersten Generation sprechen miteinander fast nur Türkisch. Wenn sie mit ihren Kindern und Enkeln reden, benutzen sie häufig beide Sprachen. Das von ihnen gesprochene Deutsch kann mit seinen fehlerhaften grammatischen Strukturen als Gastarbeiterdeutsch bezeichnet werden.⁷ Mit dem kleinen Enkel Cenk spricht der Großvater nur Deutsch, weil dieser gar kein Türkisch kann. Dagegen beherrschen seine drei Kinder, Veli, Muhammed und Leyla, welche in der Türkei geboren, aber zum größten Teil in Deutschland aufgewachsen sind, beide Sprachen. Bei der zweiten Generation funktioniert die Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit insofern gut, als dass sie sich in beiden Sprachen verständigen können. Die dritte Generation hingegen benutzt ausschließlich die deutsche Sprache. Unter den Familienmitgliedern aus der dritten Generation spricht nur Ali in einer in der Türkei spielenden Filmszene sehr wenig Türkisch (00:54:42–00:56:58). Im Unterschied zu Ali spricht die Enkelin Canan kein Türkisch, weil sie in dieser Sprache nur über eine passive Kompetenz verfügt. Der kleine Enkel Cenk hingegen bedient sich nicht der türkischen Sprache, obwohl er in einer multilingualen Migrantenfamilie lebt: Er wächst größtenteils einsprachig auf, da er selbst keinen näheren Zugang zur türkischen Sprache hat und da sich keiner in der Familie darum bemüht, ihm Sprachkompetenz im Türkischen zu vermitteln. Alle Familienmitglieder, vor allem natürlich seine deutsche Mutter Gabi, aber auch sein türkischer Vater Ali, sprechen mit ihm nur Deutsch.

4. Sprachreflexion auf der filmischen Gegenwartsebene

Die Sprachreflexion erfolgt auf der filmischen Gegenwartsebene durch metakommunikative Äußerungen der Filmfiguren über ihre eigene Sprachkompetenz oder über den Sprachgebrauch anderer Figuren. Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt mittels der metasprachlichen Äußerungen von Figuren dargelegt, wie auf der Erzählebene der Gegenwart über die Sprache reflektiert und wie die implizite Sprachkritik ausgeführt wird.

Unter den Familienmitgliedern sind der Großvater Hüseyin und das Enkelkind Cenk diejenigen, welche sich am häufigsten metakommunikativ über Sprache äußern. Als Vertreter der ersten Generation spricht Hüseyin, wie bereits festgestellt, Türkisch und ein gebrochenes Gastarbeiterdeutsch. Während der gemeinsamen Fahrt in der Türkei erfahren die Familienmitglieder, dass er von der Bundeskanzlerin Merkel ins Schloss Bellevue zur Veranstaltung *Deutschland sagt Danke* eingeladen sei und dort eine Rede halten werde. In Bezug auf diese Einladung bewertet Hüseyin seine eigenen Deutschkenntnisse wie folgt:

⁷ „Die erste Generation sprach ein reduziertes, stark formelhaftes Deutsch. Das wurde zeitweise als ‚Gastarbeiterdeutsch‘ bezeichnet“; online unter: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Gastarbeiter.html> [Stand: 18.01.2018].

Hüseyin: „Ha, ich sag da irgendwas. Kein Problem. Ihr denken, ich kann nicht reden vor allen Leuten, ja? Mein Deutsch is viel besser als Türkisch von meiste Deutsche. Pah.“ (00:53:02–00:53:14) Hier bewertet Hüseyin seine Deutschkompetenz selbstbewusst und außerdem kritisiert er, dass viele Deutschen nicht Türkisch sprechen können – auch seine Schwiegertochter Gabi gehört zu dieser Gruppe.

Im Gegensatz zu Hüseyin besitzt sein Enkel Cenk zwar ausgezeichnete Deutschkenntnisse, aber keine türkische Sprachkompetenz. Durch die Filmfigur Cenk wird dargestellt, dass einsprachig bzw. deutschsprachig aufgewachsene Migrantenkinder dies als Schwierigkeit erfahren können. Da Cenk als Sohn einer deutsch-türkischen Familie sowohl in Deutschland, besonders in der Schule, als auch in seinem Umgang mit den Einheimischen in der Türkei unter seiner Einsprachigkeit leidet, fragt er häufig nach, warum er nicht Türkisch könne. Als Beispiele dafür sind zwei Szenen (Sportunterricht, Raststätte) zu erwähnen, in denen geschildert wird, welche Probleme Cenk wegen seiner fehlenden Türkischkenntnisse erlebt.

Im Sportunterricht möchten die Jungen eine türkische und eine deutsche Mannschaft bilden, um Fußball zu spielen. Cenk wird in keine Mannschaften gewählt, weil er von seinen Klassenkameraden weder als Deutscher noch als Türke identifiziert wird (00:07:43–00:80:05):

Junge 1: „Los, wir spielen Fußball. Türken gegen Deutsche... Hier den schenken wir euch. Ist auch Deutscher.“ (00:07:43)

Junge 3: „Ja, so sieht der aus.“ (00:07:53)

Junge 4: „Der sieht aus, wie ein Feudel, der Türke. Jaaaaaaa!“ (00:07:53)

Junge 1: „Der kann aber kein Türkisch. Der kann gar nichts.“ (00:07:59)

Wie dem obigen Dialog zu entnehmen ist, kann Cenk in der türkischen Mannschaft nicht spielen, da seine Kameraden ihm vorwerfen, dass er kein Türkisch könne und daher kein Türke sei. Auf diesen Vorwurf reagiert Cenk wütend und prügelt sich mit dem Jungen, der ihn beleidigt hat. Die mangelnde türkische Sprachkompetenz von Cenk wird zum ersten Mal in dieser Szene problematisiert.

Dass Cenk tatsächlich keine türkische Sprachkompetenz hat, wird in der Raststättenszene vorgeführt. In einem Restaurant möchte ein türkischer Junge, der Simit (Sesambrot) verkauft, mit Cenk plaudern. Um mit ihm ein Gespräch anzufangen, fragt der junge Verkäufer auf Türkisch, in welche Klasse er gehe. Cenk versteht die Frage des Jungen nicht, da er kein Türkisch kann. Aber Cenks Vater Ali verleugnet diese Realität: „Hey, Cenk, warum antwortest du nicht? Du sprichst Türkisch.“ (00:54:42–00:56:58) Da Cenk keine Antwort auf Türkisch geben kann, redet der junge Sesambrot-Verkäufer mit ihm in einem gebrochenen Deutsch weiter. Dadurch wird ironisch dargestellt, dass der junge türkische Verkäufer einige deutsche Wörter kann, während Cenk im Türkischen sprachlos bleibt. Die durch die Filmfigur Cenk widerspiegelte Einsprachigkeit führt einerseits zum Misslingen der Kommunikation in türkischsprachigen Kontexten, andererseits zur Entfremdung von der Herkunftskultur seines Vaters. Die Probleme, die wegen Cenks Monolingualität entstehen, werden von seinen Eltern ignoriert, indem sie ständig wiederholen, dass er ein bisschen Türkisch kann, was jedoch nicht zutrifft.

Die Sprachreflexion auf der filmischen Gegenwartsebene zeigt, dass die Familie Yılmaz in die deutsche Gesellschaft sehr gut integriert ist, da alle Familienmitglieder mehr oder weniger Deutsch können, und vor allem, dass die dritte Generation nur deutschsprachig aufgewachsen ist. Wie an der Figur Cenk dargestellt wird, kann das Nichtbeherrschen des Türkischen für die Zugehörigen der dritten Generation Identitätsprobleme und Kommunikationsschwierigkeiten in der Türkei sowie in Deutschland verursachen. Das Beherrschen der Sprache ist zwar für die erfolgreiche Integration in die deutsche Gesellschaft unverzichtbar, aber ob es auf Kosten der Mehrsprachigkeit geschehen soll, wird im Film mehrmals indirekt infrage gestellt.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Sprache in diesem Film nicht nur zur Vermittlung bestimmter Sachverhalte, sondern auch der Selbstreflexion dient. Die Sprachreflexion erfolgt in der Migrationserzählung anhand der Sprachverfremdung und auf der filmischen Gegenwartsebene über die metakommunikativen Äußerungen von Filmfiguren hinsichtlich des Sprachgebrauchs. Sowohl die Verfremdung der deutschen Sprache als auch die unterschiedlichen Sprachverwendungsarten von Filmfiguren bringen die Zuschauer zum Lachen und Nachdenken über die Themen ‚Sprache‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘. Auf der Oberfläche des Films wird zwar das Bild einer in Deutschland integrierten türkischen Familie gezeichnet, aber in der Tiefenstruktur verbirgt sich eine implizite Kritik an der deutschen Migrationspolitik, die eher von Einsprachigkeit bzw. von (deutscher) Monolingualität geprägt ist.

Obwohl in diesem Film die Lebensgeschichte einer türkischen Migrantenfamilie erzählt wird, gelingt es den Filmemacherinnen, sich nicht auf Integrationsdebatten einzulassen, sondern über die Sprach- und Identitätsproblematik türkischer Migranten humorvoll und ironisch zu reflektieren.⁸ Aus diesem Grund löst sich der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* von der „subnationalen Mitleidskultur“, die in Migrationsfilmen bis in die 2000er Jahre vorherrschte, und begibt sich ins „transnationale Gefilde“ (vgl. Göktürk 2000: 343). In diesem Zusammenhang eignet sich dieser Film für den Einsatz im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, besonders wenn es um die Sensibilisierung für die Themen ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Multikulturalität‘ und das interkulturelle Lernen geht.

⁸ Wie Parvin Sadigh (2011) herausgestellt hat, kann dieser Film als „eine Komödie heilsam sein, weil sie sich löst von den festgefahrenen Meinungen der Integrationsdebatte oder der Furcht vor Islamisten, Ehrenmorden und jugendlichen Intensivtätern muslimischen Glaubens. Der Film *Almanya* zeigt normale Menschen, komisch überzeichnet zwar, aber doch wahrhaftig.“

Anlage: Tabelle 1⁹

Sprachgebrauch der Migrantenfamilie Yılmaz in der Gegenwartshandlung		
1. Generation	2. Generation	3. Generation
Hüseyin und Fatma	Veli, Muhammed, Leyla	Ali ⁹ , Canan, Cenk
Eher monolingual: Türkisch, aber auch gebrochenes Deutsch	Bilingual: Türkisch und Deutsch	Monolingual: Deutsch
Das alte Ehepaar spricht miteinander fast nur Türkisch.	Die zweite Generation spricht in der Familie beide Sprachen.	Der in Deutschland geborene Sohn, Ali, spricht kaum Türkisch. Die beiden Enkelkinder, Canan und Cenk, sprechen bloß Deutsch.
Der Großvater Hüseyin spricht mit dem kleinen Enkel Cenk nur Deutsch und mit der Enkelin Canan sowohl Deutsch als auch Türkisch.	Die zweite Generation beherrscht die beiden Sprachen gut.	Die dritte Generation verfügt souverän über die deutsche Sprache. Sie besitzt entweder keine oder geringe Türkischkenntnisse.

LITERATUR

- Bienk, Alice (⁴2008): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg: Schüren.
- Chaplin, Charles (1940): *Der große Diktator*. 124 Min., USA.
- Ege, Müzeyyen (2014): Hyperkulturalität und/oder Transdifferenz: Inszenierungen postmoderner Identitäten im interkulturellen Film am Beispiel von Yasemin Şamderelis *Almanya-Willkommen in Deutschland*. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2, H. 2, 29–45.
- Emeis, Kathrin / Boog, Julia (2011): *Almanya oder Deutschland revisited: Der Culture Clash im deutsch-türkischen Kino-50 Jahre später*. In: Ozil, Şeyda / Hofmann, Michael / Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hgg.): *Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien: 50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Göttingen: V&R unipress, 165–182.
- Fischer-Lichte, Erika (²1999): *Kurze Geschichte des Theaters*. Tübingen/Basel: A.Francke.
- Göktürk, Deniz (2000): Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele? In: Chiellino, Carmine (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 329–344.
- Hickethier, Knut (⁵2012): *Film und Fernsehanalyse*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Knopf, Jan (1980): *Brecht-Handbuch. Theater*. Stuttgart: Metzler.
- Kotte, Andreas (2005): *Theaterwissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Malaguti, Simone / Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17, H. 2, 1–6.

⁹ Ali ist der in Deutschland geborene und aufgewachsene Sohn von Familie Yılmaz. Er ist wie die anderen Familienmitglieder aus der dritten Generation eher deutschsprachig bzw. einsprachig (monolingual) und zeigt ein ähnliches Sprachverhalten wie Canan und Cenk. Deswegen wird er der dritten Generation zugeordnet.

Sadigh, Parvin (2011): Integration zum Lachen. In: *Die Zeit*, 13.03.2011, online unter: <http://www.zeit.de/kultur/film/2011-03/almanya-film> [Stand: 04.03.2015].

Şamdereli, Yasemin (2010): *Almanya. Willkommen in Deutschland*. DVD, 97 Min., Concorde Video, Deutschland.

Prof. Dr. Canan Şenöz-Ayata
Istanbul Universität, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
cayata@istanbul.edu.tr

**INTERKULTURELLE KOMPETENZTRAININGS
FÜR EHRENAMTLICHE IN DER FLÜCHTLINGSARBEIT
AUF DEM PRÜFSTAND. STUDIE ZU DEN
KONZEPTIONELLEN GRUNDLAGEN
UND ZUM CRASHKURSTREND
IN DER FREIWILLIGENQUALIFIZIERUNG**CORNELIA SPRINGER (HAMBURG)

ABSTRACT**INTERCULTURAL SKILLS TRAINING FOR VOLUNTEERS
IN REFUGEE WORK PUT TO THE TEST. STUDY ON THE CONCEPTUAL
FOUNDATIONS AND CRASH COURSE TREND IN VOLUNTEER
QUALIFICATION**

The themes of flight and migration determine the public discourse more than ever before. Not only practical assistance is required, just as evident is the challenge for each individual in the personal interaction. Every encounter takes place in a cultural overlapping situation and is thus extraordinary. The new presence of the theme demands everyone's cultural self-location and reflection on categories of strangeness and familiarity. Intercultural competence gains a new status and a special marketability in the whole range: own and foreign cultural knowledge, self-reflection ability, change of perspective, knowledge of foreign languages. This is accompanied by a change in perception and an appreciation of the preconditions of cultural hybrids. The article examines to which theoretical concepts of interculturality refer the measures of renowned, state-subsidized institutions. The used concept of culture plays a role here, questions of quality assurance and effectiveness as well as the adequacy of theory and methods for the target group. In order to cope with the complexity of super-diverse societies, an interdisciplinary research perspective is needed. Therefore, both sources of interculturalism and cultural studies as well as sociology and political science are included.

Key words: intercultural skills, refugee work, volunteers training

ABSTRAKT**MEZIKULTURNÍ KOMPETENCE DOBROVOLNÍKŮ PRACUJÍCÍCH
S UPRCHLÍKY. STUDIE O KONCEPTUÁLNÍCH ZÁKLADECH
A TRENDU K RYCHLOKURZŮM V DOBROVOLNICKÉ KVALIFIKACI**

Témata uprchlictví a migrace určují veřejný diskurz více než kdy předtím. Nejde přitom jen o praktická opatření, nýbrž zároveň o výzvu pro každého jednotlivce v osobní interakci. Každé setkání se v této oblasti uskutečnu-

je v průniku kultur a je mimořádné. Nová aktuálnost tématu vyžaduje od každého člověka kulturní lokalizaci sebe sama i reflexi kategorií cizího a vlastního. Mezikulturní kompetence získávají nový význam a uplatnění na trhu v plné šíři jejich aspektů: znalosti vlastní a cizí kultury, schopnost sebereflexe a změny perspektiv, znalost cizích jazyků. S tím je spojena změna vnímání a hodnocení předpokladů kulturně hybridních fenoménů. Tento příspěvek zkoumá teoretické koncepty interkulturality, s nimiž pracují renomované, státem dotované instituce v oblasti pomoci uprchlíkům. Roli zde hraje uplatňovaný pojem kultury, otázky zajištění kvality a účinnosti, jakož i přiměřenost teorie a metod pro cílovou skupinu. Vzhledem ke složitosti kulturně vysoce rozmanitých společností je zapotřebí interdisciplinární perspektivy výzkumu. Zahrnuty jsou proto jak přístupy mezikulturních studií a vědy o kultuře, tak i sociologie a politické vědy.

Klíčová slova: mezikulturní kompetence, práce s uprchlíky, vzdělávání dobrovolníků

Die Themen Flucht und Migration bestimmen derzeit stärker denn je den öffentlichen und politischen Diskurs in Deutschland und Europa. Die Herausforderungen, die die große Zahl der Schutzsuchenden im Jahr 2015 mit sich brachte, wurden als „europäische Krise“ (Daldrup 2016) beschrieben und von vielen als Gefährdung einer bestehenden wirtschaftlichen und politischen Stabilität empfunden. In der kommunalen Flüchtlingspolitik standen zunächst die Erstversorgung und Unterbringung der Ankommenden sowie die Klärung der Aufenthaltsstatus im Vordergrund, gefolgt von sprachlicher und beruflicher Integration. Staatliche Institutionen waren mit ihren umfangreichen administrativen Aufgaben überfordert. Umso wichtiger war die Rolle freiwilliger Unterstützer/-innen, die sich im ganzen Bundesgebiet an Bahnhöfen, in Kleiderkammern, Erstaufnahmeeinrichtungen u.v.m. engagierten. Ad hoc hat die Zivilgesellschaft große Verantwortung übernommen, aus dem Nichts unterstützende Strukturen geschaffen und viele Angebote, in Kooperation mit staatlichen und kirchlichen Einrichtungen, über einen langen Zeitraum aufrechterhalten.

1. Hintergrund und Motivation der Studie: Zur Relevanz interkultureller Kompetenz für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit

Neben organisatorischen und praktischen Aufgaben stehen die Engagierten selbsterklärend einer Vielzahl kommunikativer Herausforderungen gegenüber, die sich in der Interaktion mit geflüchteten Menschen ergeben. Jede Begegnung findet in einer kulturellen Überschneidungssituation statt und ist somit außergewöhnlich. Wenngleich bei der deutschen Gesellschaft von einer seit vielen Generationen durch Zuwanderung geprägten ausgegangen werden muss und darf¹ und interkulturelle Kommunikation ins-

¹ Zur Geschichte und Verfasstheit der deutschen als Migrationsgesellschaft vgl. Broden/Mecheril (2007).

besondere in urbanen Räumen häufig der Normalfall ist, kamen durch ihr Engagement dennoch viele ‚Deutsche‘² mit Menschen in Kontakt, die sich aufgrund ihrer Herkunft (Syrien, Eritrea, Afghanistan u.a.) von ihrem gewohnten sozialen Umfeld unterschieden³. In Verwaltungs- und Behördenkommunikation begrenzt der thematische und institutionelle Rahmen die Auswirkungen des differenzbedingten Potenzials für interkulturelle Missverständnisse und Konflikte.⁴ Soll allerdings an die Stelle einer per se temporären Willkommenskultur⁵ eine gemeinsam gestaltete Gesellschaft der Vielfalt treten, erhöhen sich auch Komplexität und Anforderungen interkultureller Kompetenzbereiche und ihrer Vermittlung. Auch heute kommen mit den Migrantinnen und Migranten vor allem Menschen nach Europa (vgl. Frisch 1967: 100), die Zuflucht und oftmals einen Neuanfang, nicht jedoch hiesige Fachkräfteengpässe (vgl. Vollmer 2015) auszugleichen suchen. Das Deutschland des noch jungen 21. Jahrhunderts möchte dem Narrativ der Gastarbeitergeneration⁶ mehrheitlich etwas optimistisch Zukunftsweisendes entgegensetzen. Die Obligation der eigenen kulturellen Verortung und der bewussten Auseinandersetzung mit Kategorien von Fremdheit und Vertrautheit ergibt sich plötzlich für jeden und jede. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ erlangt in professionellen wie nicht professionellen Kontexten einen neuen Stellenwert (vgl. Bruchhagen 2016) und wird in der Arbeit mit Migrant/-innen als schlicht notwendige Qualifikation vorausgesetzt.⁷ In erstaunlich kurzer Zeit wurde, einhergehend mit dem überwältigenden Freiwilligenengagement für Geflüchtete, ein beachtliches Angebot an kostenlosen Fortbildungen für ‚Helfer/-innen‘ entwickelt, in dem das Training interkultureller Kompetenz von Anfang an eine zentrale Rolle einnahm.⁸ Diese interkulturellen Fortbildungen näher zu untersuchen, war Anlass einer qualitativen Studie, die im Folgenden vorgestellt wird.

² Zum einen ist ein Großteil der ‚Flüchtlingshelfer/-innen‘ über 50 Jahre alt und gehört einer Generation an, die im Vergleich zur jüngeren Generation, die bereits in der Schule mit einer stärkeren kulturellen Heterogenität aufwächst (vgl. Schröder-Lenzen 2009: 121), pauschal weniger direkte Erfahrung mit sogenannten ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ hat. 2015 hat die Anzahl der Älteren im Vergleich zu 2014 zudem stark zugenommen, die der unter 30-Jährigen stark abgenommen (vgl. Karakayali/Kleist 2016: 13). Zum anderen ist in ländlicheren Regionen der Kontakt zu Menschen mit Migrationserfahrung weniger ‚normal‘ als in städtischen Räumen. Das Engagement in kleineren Gemeinden war jedoch groß, sodass „der Anteil der Ehrenamtlichen an Landstädten [...] sich von knapp 4 auf 16 Prozent vervierfacht [hat und] der Anteil der Engagierten in den Kleinstädten von 11,1 auf 19 Prozent angewachsen [ist]“ (Ebd.: 16).

³ Zu den Hauptherkunftsländern vgl. die Asylgeschäftsstatistik des BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b: 2). Es kann in der Arbeit mit Geflüchteten eine mehrdimensionale Befremdung postuliert werden, bedingt durch Differenzen in Sprache, Religion und Weltanschauung, politischer Systeme u.a.

⁴ Zu den Besonderheiten interkultureller Behördenkommunikation liefert Rosenberg (2014) eine differenzierte gesprächsanalytische Untersuchung.

⁵ Denn im Willkommen steckt eine Begrüßung, ein Empfangen, und dieses bezieht sich sinnvoll nur auf eine Phase des Anfangs und Übergangs, bis zu einem perspektivischen Ankommen und Dazugehören der ‚Neuen‘ in der Aufnahmegesellschaft.

⁶ In den 60er und 70er Jahren Zugewanderte fühlen sich häufig selbst nach Jahrzehnten nicht in der deutschen Gesellschaft angekommen und angenommen (vgl. Geißler 2014).

⁷ Viele große Themen werden mit interkultureller Kompetenz assoziiert: Kultur und Kommunikation, persönliche Haltung und Einstellung, Werte wie Nächstenliebe, Menschlichkeit und Gerechtigkeit. Eine Definition liefert z.B. Bolten 2007. In den hier untersuchten Veranstaltungen wurde der Begriff selbst nicht problematisiert, sondern lag die Konzentration eher auf der Klärung des Kulturbegriffs.

⁸ Natürlich werden im Zuge der Freiwilligenqualifizierung diverse Themen geschult. Neben einer Vermittlung von, man könnte sie so bezeichnen, ‚Hard Skills in der Flüchtlingsarbeit‘ (Grundlagen im Asyl- und Ausländerrecht, Familienrecht, Arbeitsrecht usw., Grundlagenwissen Islam, Kultur und

2. Studie zu interkulturellen Kompetenztrainings für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit. Vorgehen und Methode

Gegenstand der Studie waren ausschließlich interkulturelle Fortbildungsangebote staatlich oder kirchlich subventionierter Träger, die exklusiv für Ehrenamtliche (d.h. in vielen Fällen für Laien und Unprofessionelle) in der Flüchtlingsarbeit konzipiert und kostenlos angeboten wurden. Es sollte untersucht werden, ob diese eigens geschaffenen Maßnahmen der besonderen Zielgruppe gerecht werden und einen Beitrag zu ihrer Unterstützung in der Praxis leisten können, oder signifikante Defizite vorliegen, für deren Behebung sich Handlungsempfehlungen aussprechen ließen. Auf Basis einer Recherche und Systematisierung von Fortbildungen, die auf einschlägigen Portalen oder Trägerseiten im Internet, in elektronischen Rundbriefen und Flyern beworben wurden, wurden drei Hypothesen formuliert (s. Abschnitt 4) und in der anschließenden Feldphase überprüft.⁹ Es wurden verschiedene Feldzugänge gewählt. Nicht zuletzt mit Blick auf das Vorhaben, in einer Auswahl von Veranstaltungen zu hospitieren, lag der Schwerpunkt dabei auf Hamburg. Hier bestand und besteht ein, auch verglichen mit anderen Kommunen, sehr breites Fortbildungsangebot. Daneben wurden, per Stichwortsuche¹⁰, Veranstaltungen in anderen deutschen Städten gesichtet und in einigen Fällen persönlich Kontakt für ein Interview aufgenommen.

Mit Vertreter/-innen von Trägern, die Fortbildungen für Freiwillige in der Flüchtlingsarbeit koordinieren und fördern, und von Einrichtungen, die solche durchführen, sowie mit Trainerinnen, die Fortbildungen konzipieren und leiten, wurde eine Reihe leitfadensbasierter Telefoninterviews geführt (vgl. Tab. 3 und Tab. 4).¹¹ Von sämtlichen Interviews liegen kommentierte Protokolle vor, die in die folgenden Ausführungen einfließen. Eine Tonaufzeichnung war in keinem Fall erwünscht. Teilnehmer/-innen von Fortbildungen wurden bislang nicht befragt, allerdings konnten in der Studie Äußerungen und Positionen von Teilnehmer/-innen einbezogen werden, die durch Protokolle während der Teilnahme und Hospitation in einer Auswahl von Veranstaltungen dokumentiert wurden.¹² Anhand eines Analyserasters (vgl. Tab. 2) wurden u.a. die von Veranstaltern

Politik der Herkunftsregionen, Fluchtursachen, Fluchtrouten und Fluchtpunkte u.a.) stehen ‚Soft und Social Skills in der Flüchtlingsarbeit‘ hoch im Kurs(programm), darunter: Gelingendes Miteinander im Team mit anderen Ehrenamtlichen, Freiwilligenkoordination, Zeit- und Projektmanagement, Selbstreflexion/ Rollen und Grenzen des Engagements, traumasensibler Umgang mit Geflüchteten (vgl. z.B. auch Stiftung Bürgermut/Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V. 2016: 101).

⁹ Eine ausführliche Analyse der Ankündigungstexte hinsichtlich des ‚Wordings‘, formulierter Vermittlungs- bzw. Lernziele etc., würde hier den Rahmen sprengen. In der Übersicht im Anhang (Tab. 1) werden daher nur die Titel der Fortbildungsveranstaltungen aufgeführt. Feststellbar ist, dass die Bezeichnungen seit Beginn der Etablierung umfangreicher Fortbildungsangebote für diese Zielgruppe zunehmend unterschiedlicher und differenzierter werden. Das ist zum einen Ausdruck einer wachsenden Sensibilität und Erfahrung bei den Trägern und eines präziseren Zielgruppendesigns, zum anderen einer inzwischen initiierten inhaltlichen Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Angebote, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht in diesem Maße vorlag.

¹⁰ Stichwörter: interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Sensibilisierung, Flüchtlingsarbeit, Flüchtlingshilfe, Ehrenamt, Qualifizierung, Fortbildung u.a.

¹¹ In ausgenommenen Fällen wurden Trainerinnen in Präsenz befragt.

¹² Mit der durchgeführten Erhebung und den daraus gewonnenen Erkenntnissen wird ausdrücklich kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Die Bildung der Stichprobe von für das Forschungsvorhaben

und Trägern von interkulturellen Fortbildungen formulierten Vermittlungsziele, in den Fortbildungen rekurrierte theoretische Konzepte von Interkulturalität, der zitierte Kulturbegriff und angewandte Kulturerfassungsansätze untersucht. Überdies wurden Formate und Umfang der Angebote mit Blick auf Qualitätssicherung, inhaltlich-thematische Adäquatheit sowie methodisch-didaktische Umsetzung verglichen und in ihrer Angemessenheit für die Qualifizierung von Freiwilligen in der Flüchtlingsarbeit hinterfragt. Die wichtigsten Ergebnisse sollen im Folgenden besprochen werden.

3. Interviews und Hospitationen

3.1 Interviewreihe 1: Trägereinrichtungen und Veranstalter/-innen

Die Landschaft der Träger und Anbieter von Fortbildungen entspricht in ihrer Vielfalt der von Akteur/-innen in der Flüchtlingsarbeit allgemein. Darunter sind sowohl staatliche als auch kirchliche Einrichtungen, Bürgerinitiativen, gemeinnützige Vereine u.v.m. Unter den hier einbezogenen Trägern und Anbietern waren das Diakonische Werk Hamburg, der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg und der Landesbetrieb ZAF/AMD.¹³ Daneben wurden Mitarbeiter/-innen von Volkshochschulen, des Caritasverbands für die Stadt Köln und des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP) konsultiert (vgl. Tab. 4).¹⁴ Freiwilligenagenturen, Volkshochschulen und Bildungswerke von Wohlfahrtsorganisationen sind originär als Träger in der Freiwilligenqualifizierung aktiv. So können sie auf die notwendige Expertise zurückgreifen, wenn sie sich die Fortbildung Ehrenamtlicher in der Flüchtlingsarbeit als neuen Teil ihres Aktionsfelds erschließen. Als eigene Motivation gaben alle Befragten an, das Ehrenamt bzw. Freiwilligenengagement fördern und zur qualitativen Verbesserung desselben beitragen zu wollen. Die Finanzierung der hier betrachteten Maßnahmen erfolgte durch öffentliche/ staatliche, kirchliche oder von Stiftungen bereitgestellte Mittel sowie im Rahmen der Förderung von Multiplikatorenschulungen durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016: 1). Um der Vergleichbarkeit willen wurden nur Fortbildungen einbezogen, die die Ehrenamtlichen ohne Teilnahmegebühr wahrnehmen konnten.

relevanten Einrichtungen und Personen erfolgte nach theoretischen und pragmatischen Kriterien, etwa dem leichteren persönlichen Zugang zu Veranstaltungen in Hamburg. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die Studie sich, indem sie den Fokus auf interkulturelle Sensibilisierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit richtet, einem bislang nicht/ kaum erforschten Feld der Freiwilligenqualifizierung widmet und somit viele Anschlussmöglichkeiten für die weitere Forschungsarbeit aufzeigt.

¹³ Der Landesbetrieb ZAF/AMD ist zentraler Dienstleister in der Aus- und Fortbildung sowie Arbeitsmedizin für die hamburgische Verwaltung. Fortbildungen für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit gehören zum Unterstützungsangebot des Forums Flüchtlingshilfe der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI).

¹⁴ Weitere Träger und Veranstalter gehen aus Tab. 1 hervor.

3.2 Interviewreihe 2: Trainerinnen

Weiter wurden Trainerinnen von interkulturellen Fortbildungen interviewt (vgl. Tab. 4). Ausnahmslos alle Befragten sind weiblich und verfügen über eine professionelle (Zusatz-)Ausbildung zur interkulturellen Trainerin. Die meisten sind zudem als Systemische Coaches, Mediatorinnen oder (Organisations-)Beraterinnen ausgebildet und haben langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung und Moderation von Trainings. Einige hatten in anderen Themenfeldern bereits viel Expertise in der Qualifizierung von Ehrenamtlichen, andere waren darin zum Zeitpunkt der Befragung noch ganz neu. Einige hatten noch wenig bis gar keine Erfahrung mit einer Klientel, die in der Flüchtlingsarbeit engagiert ist, sondern primär mit Teilnehmer/-innen aus international arbeitenden Unternehmen, öffentlicher Verwaltung und Kirche. Die Trainerinnen waren nahezu alle externe Auftragnehmerinnen, die nicht fest zum Team der Trägereinrichtungen gehörten. So setzten letztere ausgewiesene Fachkräfte ein, denen sie in der Gestaltung der Schulungen, wie aus allen Interviews hervorging, völlige Freiheit ließen. Dies war einerseits Ausdruck von Vertrauen in die Kompetenz der Expert/-innen. In den Interviews konnten die befragten Auftraggeber/-innen allerdings leider kaum eine Aussage über Inhalte und Methoden der Fortbildungen treffen.¹⁵

3.3 Hospitation und Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen

Bei Hospitationen und der aktiven Teilnahme an Fortbildungen (vgl. Tab. 5) wurden der Schulungsverlauf und relevante mündliche Äußerungen von Trainerinnen und Teilnehmer/-innen protokolliert. Tonaufzeichnungen waren auch hier nicht erwünscht und hätten vermutlich zudem starken Einfluss auf die Gruppe genommen. Die Teilnahme an einigen Veranstaltungen war aktiv und partizipativ angelegt, bei einigen wurde nur teilnehmende Beobachtung angestrebt, um eine distanziertere Perspektive zu gewährleisten.

4. Interkulturelle Sensibilisierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit auf dem Prüfstand

Im Vorfeld der Interviews und Hospitationen wurden drei Hypothesen aufgestellt, um die Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit interkultureller Fortbildungen für Freiwillige in der Flüchtlingsarbeit zu untersuchen. Im Folgenden werden diese diskutiert und versucht Handlungsempfehlungen für die Praxis der Freiwilligenqualifizierung abzuleiten.

¹⁵ Inzwischen werden in einigen der konsultierten Einrichtungen Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung auch von eigenen Mitarbeiter/-innen angeboten, die sich zu Trainer/-innen weiterqualifiziert haben.

4.1 Zielgruppenspezifische Angebote

Hypothese 1: ‚Die Gruppe der Teilnehmer/-innen ist in ihrer Zusammensetzung stark heterogen, überdurchschnittlich motiviert, hat ein knappes Zeitbudget und einen hohen Qualitätsanspruch an Fortbildungen. Sie nimmt diese nur dann wahr, wenn sie ihrer Erwartungshaltung entsprechen und praxisrelevant sind. Daher ist das Zielgruppendesign für die Adäquatheit der Maßnahmen ausschlaggebend.‘

Durch die Interviews und teilnehmende Beobachtung wurde die Annahme der stark heterogenen Gruppenzusammensetzung bestätigt. Sie spiegelt die in statistischen Erhebungen festgestellte Struktur der Freiwilligen in der Flüchtlingsarbeit wider, die z.B. die EFA-Studie (Karakayali/Kleist 2016: 11 ff.) oder der Freiwilligensurvey (Simonson/Vogel/Tesch-Römer 2014: 95 ff.) beschreiben. Die Gruppe der ‚Helfer/-innen‘ charakterisiert eine hohe Diversität der Lernvoraussetzungen, darunter professionelle und/oder private Vorerfahrungen mit Migration, kultureller Diversität und Flüchtlingsarbeit,¹⁶ soziokulturelle, religiöse u.a. Prägungen, persönliche Haltungen und Einstellungen, Motivationen für das Engagement¹⁷ und das Alter der Teilnehmer/-innen. Die (hohe) Erwartungshaltung von Ehrenamtlichen wird zu zwei Zeitpunkten in der Fortbildung besonders deutlich. Zu Beginn fragt die Trainerin meist ab, welche Lernziele und eigenen Fragen die Teilnehmer/-innen mitbringen. Das Spektrum ist umfangreich und zudem unscharf, angefangen bei rechtlichen Fragestellungen, über Unsicherheiten im Umgang mit religiösen Menschen bis hin zu weltpolitischen Themen (vgl. Tab. 6 im Anhang). Aus den Rückmeldungen wird deutlich, dass das Anliegen der Teilnehmer/-innen ein dezidiert praxisnahes und handlungsrelevantes ist, die Lernerwartungen weit über das Feld der interkulturellen Kommunikation hinausgehen und vielmehr alle Bereiche der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit betreffen.¹⁸ Dieser thematischen Breite kann (und will) ein interkulturelles Training nicht gerecht werden. Entsprechend reagierten die Trainerinnen auf die formulierten Erwartungen und erläuterten, worin das Ziel der Fortbildung besteht, was sie leisten kann – und was nicht. Ferner ist erwähnenswert, dass abschließendes mündliches oder schriftliches Feedback häufig nicht nur wohlwollend ausfällt, wie es bei kostenlosen Angeboten vielleicht zu erwarten wäre, sondern mitunter durchaus kritisch.

Schon an dieser Stelle ergibt sich die Frage, ob interkulturelle Trainingsangebote der Zielgruppe überhaupt gerecht werden können. Diese Frage wird in den weiteren Ausführungen wieder aufgegriffen. Vorläufig lässt sich festhalten, dass ein Zielgruppendesign hier die Gewährleistung einer mehrdimensionalen Adäquatheit der Angebote erfordert. Wie erwähnt, müssen Inhalte und Themen, um für die Teilnehmer/-innen relevant zu sein, explizit Praxisbezüge zur Arbeit mit Geflüchteten aufzeigen. Vermittelte Modelle und Methoden sind nur dann nützlich, wenn die Freiwilligen damit später eigenständig arbeiten und sie anwenden können. Statt eines hohen Theorieanteils kommt es auf einen

¹⁶ Zu den von den Teilnehmer/-innen angegebenen Engagementfeldern zählen Patenschaften, Vormundschaften, Tandems, Lernbegleitung, Behördenbegleitung, Wohnungs- und Jobsuche u.a.

¹⁷ Z.B. Neugierde, der Wunsch zu helfen, eigene berufliche Weiterqualifizierung etc.

¹⁸ Daneben nimmt der Erfahrungsaustausch mit ‚Gleichgesinnten‘, die sich in ähnlichen Situationen und Kontexten bewegen, eine wichtige Rolle ein. Mehrfach beschrieben Teilnehmer/-innen die Fortbildung als geschützten Raum, in dem Fragen zulässig seien, die sonst Regeln der Political Correctness unterlägen oder gar tabuisiert wären.

Transfer auf authentische Handlungskontexte an. Darüber hinaus stehen viele ehrenamtlich Engagierte im Berufsleben und können tagsüber keine Fortbildungsangebote wahrnehmen. Zudem sind zeitlich sehr umfangreiche Maßnahmen für diese Zielgruppe weniger attraktiv. Diesen Kriterien werden alle betrachteten Angebote gerecht. Sie sind berufsbegleitend konzipiert, finden vor allem abends oder am Wochenende statt und sind in der Mehrheit in kompaktem dreistündigem Format gehalten. Inwieweit unter diesen Bedingungen eine Sicherung von Qualität und Nachhaltigkeit gegeben ist, soll unten noch besprochen werden.

4.2 Einsatz interkultureller Trainingsmethoden

Hypothese 2: ‚Da Kommunikation zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten grundlegend anderen situativen Rahmenbedingungen unterliegt als die von Mitarbeiter/-innen internationaler Unternehmen im Auslandseinsatz, ist ein Transfer bestehender Fortbildungskonzepte und -methoden nur bedingt sinnvoll und möglich, sodass es der Modifizierung bzw. Entwicklung alternativer Konzepte bedarf.‘

Interkulturelle Trainings wurden ursprünglich zur Vorbereitung „von ins Ausland zu entsendenden Mitarbeitern (z.B. Expatriate) auf andersartige Kulturräume sowie einer Optimierung des Interaktionsverhaltens zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen“ (vgl. Springer Gabler Wirtschaftslexikon) entwickelt, d.h. auf Situationen im Rahmen professioneller Kommunikation in einer fremdkulturellen Umgebung. Die Handlungs- und kommunikativen Kontexte von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit sind damit nur begrenzt vergleichbar. Sie sind i.d.R. nicht professionell, vor allem aber konstituiert sich der Raum der Interaktion grundlegend anders als in der Theorie, zumal sich die ‚deutsche‘ Migrationsgesellschaft, die als postmigrantische und superdiverse beschrieben wird (Vertovec 2007), durch eine Vielfalt hybrider und pluraler Identitäten auszeichnet (Foroutan/Schäfer 2009).

Die in den Schulungen verwandten Kulturmodelle und Kulturerfassungsansätze reduzieren Komplexität, um ‚Kultur‘ greifbar zu machen. Das Verstehen dieser Theorien und das Übertragen auf Handlungskontexte erfordert Zeit und Übung. Insbesondere im dreistündigen Kompaktkurs-Format ist ihr Einsatz kritisch zu betrachten. Häufig wird innerhalb eines Workshops ein ganzes Set von Kulturerfassungsansätzen und Modellen eingeführt. Die Teilnehmer/-innen lernen im Schnelldurchlauf die ‚Klassiker‘ kennen, darunter das Kulturdimensionenmodell (Hall/Hall 1990), die Kulturzwiebel (Hofstede 2001) und das Eisbergmodell von Kultur (Ruch/Zimbardo 1974: 367), Kulturstandards (Thomas 2003) und Kulturgrammatik (Hall 1992/1994), Kommunikationsquadrat und Kulturbrille (Kumbier/Schulz von Thun 2006). Die eingesetzten Modelle und Ansätze können hier aus Platzgründen nicht näher präsentiert und besprochen werden. Dennoch wird bereits aus diesem Fächer ersichtlich, dass in der Fortbildung ein Anwenden der Modelle auf konkrete kommunikative Situationen allein zeitlich nicht möglich ist. Eine explizite Benennung und Einordnung der Konzepte durch die Trainerinnen erfolgt nicht konsequent. In den Gesprächen gaben einzelne an, die Teilnehmer/-innen nicht unnötig mit Informationen überfrachten zu wollen. Allerdings wird durch die Aneinanderreihung und teils Verschränkung suggeriert, dass alle Modelle gleichermaßen passend

seien, um Kultur(en) zu beschreiben und Verhalten von Menschen mit ‚anderem‘ kulturellen Hintergrund zu erklären. Zudem sind sie in ihrer Einfachheit bestechend einprägsam. Dies birgt die Gefahr, dass komplexere Lernprozesse überlagert bzw. verdrängt werden. Die Teilnehmer/-innen verlassen die Schulung, wie aus einigen Äußerungen hervorging, mitunter mit einem diffusen ‚Patchwork-Wissen‘ von Kultur und von theoretischen Regeln und Leitsätzen interkultureller Kommunikation. Zur Illustration sei ein typisches Beispiel angeführt, das in fast jeder Gruppe zur Sprache kam. Die divergierende Auffassung von ‚Pünktlichkeit‘ bei Verabredungen führt regelmäßig zu Irritationen. Hier kann es hilfreich sein, sich der Dimension der Zeitorientierung (Monochronismus/Polychronismus) in Kulturen bewusst zu sein, um z.B. nicht persönlich gekränkt zu reagieren (Hall/Hall 1990). Allerdings ist damit nicht jede Verspätung zu erklären und besteht zudem die Gefahr einer Kulturalisierung von individuell, situativ, sozial, oder institutionell bedingten Handlungen. Indem die Konzentration auf dem Verstehenwollen ‚anderer, fremder Kulturen‘ und dem Wunsch liegt, ‚kulturelle Differenzen‘ und ‚interkulturelle Konflikte‘ zu vermeiden, gelingt u.U. die Wahrnehmung des Individuums nicht (mehr), das womöglich schlicht die Armbanduhr vergessen oder den Bus verpasst hat und deshalb nicht zur vereinbarten Zeit erscheint. Hinweise auf kulturalisierende Verallgemeinerungen geben Teilnehmeräußerungen in jeder Fortbildung, wenn konsequent von „den Arabern“, „den Afrikanern“ und „den Flüchtlingen“ gesprochen wird, die „anders ticken“ als „die Deutschen“. Selbst wenn die Trainerin nachdrücklich darauf hinweist, dass Kulturen keine einheitlichen Gebilde und Verallgemeinerungen bzw. Pauschalisierungen unreflektiert und teils sogar Ausdruck rassistischer Denkmuster sind, können internalisierte Wir-Die-Dichotomien nur schwer wieder aufgeweicht werden. Verstärkend wirkt zudem die meist homogene Zusammensetzung der Lernergruppen von überwiegend Menschen ohne Migrationserfahrung und die daraus resultierende Eindimensionalität des Erfahrungsschatzes und Referenzrahmens. Durch die intensive und auch persönlich enge Arbeit mit „ihren Syrern“ oder „ihren Eritreern“ machen die Freiwilligen über einen z.T. langen Zeitraum umfangreiche Erfahrungen und finden eigenständig Erklärungen für Ereignisse in Verhalten und Kommunikation, bei denen ihre vertrauten Deutungs-routinen versagen. Das wechselseitige Bestätigen der Perspektive auf ‚die Flüchtlinge‘ in der Teilnehmergruppe und das damit einhergehende ‚Othering‘ führen sehr wahrscheinlich noch zu einer Verfestigung von Schablonendenken. Ferner waren auch die Trainerinnen, mit nur einer Ausnahme, keine ‚People of Color‘ (PoC). Dadurch wurde das ‚Othering‘, ohne sozusagen relativierende Instanz, vermutlich verstärkt.

Die untersuchten Fortbildungen waren sämtlich stark teiligungsorientiert gestaltet. Zwar erfolgte die Vermittlung von Modellen durch frontalen Input, große Anteile bestanden jedoch in interaktiven Phasen. In diesen kamen interkulturelle Trainingsmethoden wie Simulationen oder Rollenspiele zum Einsatz, Gruppenarbeit und Reflexionsrunden, Sequenzen Kollegialer Beratung u.a.¹⁹ Diese lockern die Lernsituation auf, regen den Austausch zwischen den Teilnehmer/-innen an, dienen der Verfestigung, Anwendung und Übertragung der gehörten Theorie. In den meisten Fortbildungen gelang die Applikation der Methoden auf kommunikative Situationen in der freiwilligen Flüchtlingsarbeit. Viele dieser Methoden sind allerdings sehr zeitintensiv und erfordern eine ausführliche

¹⁹ Z.B. Bafa bafa, Barnga u.a. (vgl. Bernhard 2002: 201 und IJAB: Methodenbox Interkulturell).

Nachbesprechung und Reflexion, um bewusste Lernprozesse anzustoßen. In zeitlich eng kalkulierten Kursen ist ihr Einsatz daher umso kritischer zu betrachten. Entscheidend ist eine ausgewogene Methodenmischung, bei der sich „[k]reative und kooperative Phasen [und] theoretische[] Inputs oder stille[] Einzelarbeit“ abwechseln (Hofmann/Mau-Endres/Ufholz 2005: 26). Dies war nicht immer gegeben. Teilnehmerrückmeldungen hierzu fielen unterschiedlich aus. Lerner/-innen, die noch nicht mit interkulturellen Trainingsmethoden gearbeitet hatten, reagierten z. T. begeistert und konnten präzise individuelle Aha-Effekte benennen. Andere kommentierten „das Spielen“ als „Zeitverschwendung“ und für die Schulung von Erwachsenen nicht angemessen.

4.3 Alternative Theorien und Trainingsansätze

An den im Laufe der Fortbildungen geäußerten Teilnehmerfragen (vgl. Tab. 6) wird eine Vielzahl thematischer Bereiche sichtbar, die für die praktische Flüchtlingsarbeit relevant sind, von interkulturellen Kompetenztrainings aber nicht abgedeckt werden. Besonders evident wurde dies bei der Besprechung authentischer Fälle, deren Bearbeitung häufig einer Supervision oder rechtlichen Beratung bedurft hätte. Daneben aber wurden Fragen angesprochen, die den Rückgriff auf andere reflexionsorientierte Ansätze und Theorien nahelegen. In einigen Workshops wurde der beschriebene ‚Standard‘ der theoretischen Referenzen aufgebrochen und erweitert. Drei Beispiele mit Potential für eine Weiterentwicklung sollen hier angeführt, können aber nicht ausführlicher besprochen werden.

In einer Fortbildung wurde, unter anderem, der Anti-Bias-Ansatz aus der antidiskriminierenden Bildungsarbeit vorgestellt. Er möchte „eine intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung [...] ermöglichen und die Entwicklung alternativer Handlungsansätze zu diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen [...] fördern.“²⁰ Diese Ziele verfolgt er durch intensive Selbstreflexion, Austausch mit anderen und anschließende Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten. Die rassismuskritische Migrationspädagogik wurde ebenfalls in einer Fortbildung erwähnt. Sie geht davon aus, „dass wir in einer Gesellschaft leben, die von sozialer Ungleichheit geprägt ist und in der Rassismus eine zentrale Funktion für die (Re-)Produktion von Ungleichheit hat“. Ihr Ziel ist es, einen „Raum für eine Auseinandersetzung mit Migration und Rassismus und der jeweils eigenen Positionierung in diesen Verhältnissen zu schaffen.“ Allerdings setzt ein „differenzierter Blick auf die Anderen [...] den Blick in den Spiegel voraus. Mehrheitsangehörige, die professionell [oder ehrenamtlich, Anm. d. A.] mit von Rassismus und Diskriminierung betroffenen Menschen arbeiten, müssen sich mit der eigenen Verstrickung in die postkoloniale, rassistische Gesellschaft auseinandersetzen.“²¹ In dem Workshop wurde diese Theorie durch das Modell von Foitzik (2013) ergänzt, bei dem ein „multiperspektivischer Blick“ durch die bewusste Anwendung verschiedener „Brillen“ trainiert wird, darunter die „Kulturbrille“, „Migrationsbrille“, eine „soziale Brille“ und eine „Rassismusbrille“ (Foitzik 2013).

²⁰ Vgl. die Website der Anti-Bias-Werkstatt, online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz> [Stand: 02.03.2017] sowie Herdel (2007).

²¹ Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik BW, online unter: <http://www.rassismuskritik-bw.de/ueber-uns/positionierung/> [Stand: 11.03.2017]; Vgl. auch Atali-Timmer/Mecheril 2015 und Mecheril et al 2010.

Der Transfer der Brillenmetapher auf eigene Handlungskontexte gelang den Teilnehmer/-innen gut. Sie verspricht auch nach der Fortbildung ein hilfreiches Werkzeug zur Selbstreflexion zu sein. Weiter hat sich als ein Baustein interkultureller Sensibilisierung die Auseinandersetzung mit Critical Whiteness-/Kritischer Weißseinsforschung (Arndt 2005) und die Reflexion ‚weißer Privilegien‘ in postkolonialen Gesellschaften bewährt. An der Universität Hamburg wurde hierzu ein ganztägiger Workshop für freiwillig in der Flüchtlingsarbeit engagierte Studierende angeboten.²² Der zeitliche Umfang erwies sich als geeignet, da auch der Critical Whiteness-Ansatz komplex und ebenso schwer in komprimierte Fortbildungen einzubinden ist wie die anderen genannten Alternativen.

Als gemeinsames bzw. übergeordnetes Ziel aller Ansätze kann das Erreichen eines bewussten, kultur- bzw. differenzsensiblen und rassismuskritischen Umgangs mit Sprache aufgefasst werden. Dessen Relevanz liegt in der Wirkmacht von Sprache begründet, die Realität schaffen kann. „Wo vor dem Hintergrund von natio-ethno-kulturellen Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen körperliche und soziale Ausprägungen als Hinweis auf Unterschiede kommuniziert werden und dies mit Degradierung [...] einhergeht“ (Cicek/Heinemann/Mecheril 2014: 310), liegen rassistische Denkmuster vor. In Teilnehmeräußerungen drückte sich aus, dass ein bewusster Sprachgebrauch trotz großer Empathiefähigkeit und Aufgeschlossenheit der Engagierten für Menschen mit Fluchterfahrung nicht vorausgesetzt werden kann. Denkbar wäre hier die Entwicklung von linguistisch basierten Fortbildungsmaßnahmen, ggf. in Anlehnung an das Konzept der „Linguistic Awareness of Cultures“ (LAC) von Müller-Jacquier (Vgl. Müller-Jacquier 2000 und Bosse 2009).

Die hier angedeutete Integration von alternativen Ansätzen in der interkulturellen Fortbildung von Ehrenamtlichen ist vielversprechend, weil es auf diesem Weg möglich scheint, den starken Fokus auf ‚Kultur‘ (und damit eine nicht intendierte Kulturalisierung) zu umgehen und darüber hinaus an weitere für die Flüchtlingsarbeit relevante Themenfelder anzuschließen. Dennoch ist unabhängig von der zugrunde gelegten Theorie die Wahl der Formate ausschlaggebend. Auf diese bezieht sich die dritte Hypothese.

4.4 Crashkurs-Formate unter kritischer Perspektive

Hypothese 3: ‚Interkultureller Kompetenzerwerb ist ein komplexer und langwieriger Prozess. Im Widerspruch dazu stehen Crashkurs-Verfahren in Fortbildungsmaßnahmen. Bei der (Weiter-)Entwicklung entsprechender Angebote sollten Wirksamkeit der Formate und Nachhaltigkeit im Fokus stehen.‘

Vor allem erfahrungsorientierte Methoden entfalten ihre Wirkung durch Übung und (im Idealfall mehrstufige) Reflexion. Nach einer einmaligen Erwähnung oder Vorstellung z.B. rassismuskritischer Theorie in einem dreistündigen Kompaktkurs, der zudem in den Abendstunden stattfindet, ist evident nicht mit dem Ergebnis einer ‚Sensibilisierung‘ bzw. ‚Verinnerlichung‘ zu rechnen. Die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen

²² Workshop im Rahmen des Qualifizierungsprogramms „Refugees welcome – aber wie?“. „Critical Whiteness – Weißsein erleben. kritische Begegnung mit einem Privileg“, unter Leitung des Critical Whiteness- und Practical Black Consciousness-Trainers Tsepo Bollwinkel (vgl. <http://refugees-welcome.blogs.uni-hamburg.de/16-januar-2017/> [Stand: 06.12.2017]).

ist ein langwieriger und komplexer Prozess, der letztlich nie abgeschlossen ist und vom Einzelnen die Bereitschaft erfordert, die persönliche Haltung zu reflektieren und sich auf ein lebenslanges Lernen einzulassen.²³ Mindestens sollte daher die Möglichkeit bestehen, das Gelernte nach einigen Wochen oder Monaten noch einmal aufzufrischen und in einen Erfahrungsaustausch mit Kolleg/-innen zu gehen.

Viele Träger und Veranstalter beschreiben die Kurse für Ehrenamtliche als eine (vergliehen mit interkulturellen Schulungen für Professionelle) hinsichtlich Zeitumfang und ‚theoretischer Aufladung‘ abgespeckte, d.h. niedrigschwellige Version von Trainings, sozusagen als ‚interkulturelle Trainings light‘. Ehrenamtliche nehmen Fortbildungen freiwillig und in ihrer Freizeit wahr. Daher entsprechen ‚wenig aufwändige‘ Maßnahmen theoretisch eher ihrem Zeitbudget als Ganztagesworkshops oder mehrteilige Fortbildungen. Es muss aber hinterfragt werden, ob diese Angebote überhaupt den Lernerfolg und die Qualität erbringen können, die dem wichtigen Tätigkeitsfeld der Zielgruppe sowie ihrem eigenen Anspruch an ihr Engagement gerecht werden. Eine methodisch-didaktische Anpassung an die Bedürfnisse der Adressatengruppe, darunter stärkere Erfahrungs- und Praxisorientierung, mehr interaktive und spielerische Elemente, dafür weniger Theorie als bei einer professionellen Zielgruppe, muss nicht mit extremer zeitlicher Komprimierung einhergehen. Nicht die Relevanz interkultureller Sensibilisierung ist in Frage zu stellen – aber die gegebenen Formate. Ein Teilnehmer äußerte in der Schlussrunde: „Was ich mitnehme: an dem Thema muss ich dranbleiben. Es reicht nicht, wenn man sich das einmal anhört. Man muss das in die Praxis bringen und an sich selbst arbeiten.“

Viele Teilnehmer/-innen in den in dieser Untersuchung berücksichtigten Fortbildungen hatten bereits zuvor an ähnlichen Veranstaltungen teilgenommen und für sich erkannt, dass sie in diesem Bereich mehr lernen möchten. Eine Vertiefung und Weiterarbeit mit dem Gelernten ist aber nicht möglich, wenn alle Angebote sich gewissermaßen an ‚Null-Anfänger‘ richten und über das Kennenlernen von Modellen und das Anwenden anhand spielerischer und interaktiver Elemente nicht hinausgehen (können). Auch die Mehrheit der Trainerinnen artikuliert in den Interviews ihre Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen – wengleich sie die Chance hochschätzen, immerhin einen Impuls zu setzen. In der Mehrheit der mündlichen Rückmeldungen drückte sich aus, dass die Ehrenamtlichen sich durch den Erfahrungsaustausch in ihrem bisherigen Handeln bestätigt und gestärkt fühlten. Das soll nicht als negatives Resultat gelten, lässt aber auch kein positives Resümee zu.

Da sich interkulturelle Kompetenz schwerlich messen oder in einer Prüfung abfragen lässt und ihr Erwerb von sehr vielen nicht zu vereinheitlichenden Faktoren abhängt (vgl. Hofmuth/Weber 2011), ist eine Aussage über die Wirkung einzelner interkultureller Fortbildungen nahezu unmöglich, insbesondere ohne eine umfangreiche Befragung der Teilnehmer/-innen und einen aussagekräftigen Prä-Post-Vergleich. Auf Basis der Beobachtungen lässt sich teilweise eine Veränderung hinsichtlich des Selbstreflexionsgrads der Teilnehmer/-innen feststellen, z.B. durch die Reformulierung mitgebrachter Statements oder bewussteren sprachlichen Ausdruck. Über einen längeren Zeitraum ließen

²³ Anti-Bias-Werkstatt: „Was ist der Anti-Bias-Ansatz?“, online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz> [Stand: 11.03.2017].

sich Aspekte wie das regelmäßige Infragestellen der eigenen Perspektive und Haltung, die kritische Reflexion von Sprache, die Umsetzung erlernter kommunikativer Techniken etc. abfragen. Entsprechende Erhebungen werden laut den befragten Personen aus den hier betrachteten Einrichtungen nicht durchgeführt und sind sehr aufwändig. Eine aussagekräftige Evaluation läge, im Sinne einer Sicherung von Qualität und Nachhaltigkeit, in der Verantwortung der Träger/ Veranstalter bzw. des BAMF, das im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren (BMI) und Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Projekte mit dem Schwerpunkt „Etablierung einer Willkommenskultur“ (vgl. Schünemann/Voigt/Huth 2016) fördert. Zu diesem Programm zählen auch Angebote zur Qualifizierung und Weiterbildung für Ehrenamtliche in der Integrationsarbeit, u.a. in Form von Multiplikatorenschulungen.²⁴ Allerdings geben die von Seiten des BAMF aktuell verfügbaren Übersichten und Berichte keinen Aufschluss über die Wirksamkeit der durchgeführten Fortbildungen.²⁵

Die Befragten haben das kompakte Format der Maßnahmen durchweg kritisch kommentiert – während sie die theoretische Grundlage bzw. inhaltliche Ausgestaltung ihrer Maßnahmen nicht in Zweifel zogen. Auf Nachfrage haben sie sich deutlich für Fortbildungen mit mehreren Modulen ausgesprochen, die aufeinander aufbauen. Eine solche Konzeption setzt voraus, dass eine Systematisierung und ggf. auch Bindung des (grundsätzlich von starker Fluktuation geprägten) Adressatenkreises erfolgt, würde aber eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Angebote ermöglichen, die ohne diese Erfassung nicht fundiert und daher willkürlich wäre. Dazu muss angemerkt werden, dass sich viele Angebote zum Zeitpunkt dieser Studie in der Pilotierungsphase befanden, nicht zuletzt begründet durch noch zu wenig ausgeprägte Erfahrung der Anbieter und Trainerinnen mit dem Adressatenkreis. Im Zuge einer mittelbaren Flüchtlingshilfe durch Engagementförderung standen und stehen ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung, um neue Angebote zu schaffen. Doch leiden „Feuerwehrmaßnahmen“ bekanntlich an einem „Defizit an theoretischer Fundierung“ (vgl. Potthoff 2001). Hier besteht Entwicklungs- und Forschungsbedarf, um das Aktionsfeld der interkulturellen Qualifizierung von Freiwilligen zu verbessern und zu professionalisieren.

5. Conclusio und Ausblick

Die Trainerinnen der hier beobachteten Fortbildungen lieferten trotz ungünstiger struktureller Faktoren – starke Fluktuation der Teilnehmer/-innen, eng kalkulierter Zeittumfang u.a. – zahlreiche Beispiele guter Praxis, die sich für die Weiterentwicklung von Fortbildungen für diese spezielle Zielgruppe anbieten. Anhand der wenigen ganztägigen Veranstaltungen wurde deutlich, wie wertvoll dieser Raum ist, um diskursiv und kooperativ Begriffe zu erarbeiten, theoretische Modelle, z.B. durch Rollenspiele, explizit auf

²⁴ Zusammenfassung in einer „Interaktive[n] Karte Multiplikatorenschulungen“, vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a).

²⁵ Auf Nachfrage bestätigte eine Mitarbeiterin des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, dass eine entsprechende Statistik nicht vorliege, betonte aber, dass die Qualifizierung Ehrenamtlicher „immer ein wichtiger Bestandteil“ der „Projekte mit dem Schwerpunkt der Etablierung einer Willkommenskultur“ sei (zitiert aus einer Email von Theresa Haller, Referentin im Referat 321 – Integrationsprojekte [3. März 2017]).

den Handlungskontext der Freiwilligen zu übertragen und in Gruppengesprächen zu konkreten Fällen Denk- und Reflexionsprozesse anzustoßen. In dem Spektrum der mitgebrachten Teilnehmerfragen, von denen viele unbeantwortet bleiben mussten, drückt sich die Breite von Lernbedürfnissen und die Unschärfe der Erwartungen an eine interkulturelle Fortbildung aus.

Aus dieser Beobachtung kann ein Argument für eine modulare Konzeption der Freiwilligenqualifizierung abgeleitet werden, die die Einbettung interkultureller Sensibilisierung in einen größeren thematischen Kontext vorsieht. Die positiven Erfahrungen von Trägern, die bereits mit solchen Konzepten arbeiten, unterstreichen dies. Auch für eine Verschränkung der interkulturellen Theorie mit anderen Ansätzen (die stärker auf Auseinandersetzung mit Privilegien der (weißen) Mehrheitsgesellschaft, Macht- und Dominanzkulturen, Mechanismen von Hierarchisierung usw. fokussieren) gab es, wie oben ausgeführt wurde, hilfreiche Exempel, die die Passung und Relevanz für den Adressatenkreis aufzeigen.

Wie schon erwähnt, liegen zu interkulturellen Sensibilisierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit keine Daten und Auswertungen vor. Mit Perspektive auf eine langfristige, i.e. nachhaltige Unterstützung der freiwilligen Flüchtlingsarbeit durch Qualifizierungsmaßnahmen wäre eine wissenschaftlich fundierte Bestandsaufnahme erforderlich. Neben einer deutlichen Vergrößerung der Stichprobe sollte zunächst vor allem die Gruppe der Teilnehmer/-innen einbezogen und hinsichtlich ihres Erfahrungshorizonts, ihrer Erwartungshaltung und Zufriedenheit mit den bestehenden Angeboten sowie des subjektiv wahrgenommenen Lernerfolgs befragt werden.

LITERATUR

- Anti-Bias-Werkstatt: Was ist der Anti-Bias-Ansatz?; online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/was-ist-der-anti-bias-ansatz> [Stand: 02.03.2017].
- Arndt, Susan (2005): Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maisha Maureen / Kilomba, Grada / Piesche, Peggy / Arndt, Susan (Hgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag.
- Atali-Timmer, Fatoş / Mecheril, Paul (2015): Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Sprache. Dossier Empowerment. In: *Blog antifra* Debatte, Bildung, Vernetzung zu Migration und gegen Rassismus und Neonazismus*; online unter: <http://antifra.blog.rosalux.de/zur-notwendigkeit-einer-rassismuskritischen-sprache/> [Stand: 12.03.2017].
- Bernhard, Nicole (2002): Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz / Stierstorfer, Klaus / Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 193–216.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen: Erfurt.
- Bosse, Elke (2009): Förderung von Linguistic Awareness of Cultures im Rahmen interkultureller Trainings. In: Bauer, Gerd Ulrich (Hg.): *Standpunkte und Sichtwechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 338–362.
- Brodén, Anne / Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, 7–28; online unter: www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF/Re-Praesentationen.pdf [Stand: 15.03.2017].
- Bruchhagen, Verena (2016): Diversity to go? Über die Unmöglichkeit, den Umgang mit Diversität im Vorbeigehen zu erledigen. In: *Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland*, 10/2016; online unter: www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2016/05/newsletter-10-bruchhagen.pdf [Stand 10.03.2017].

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): Interaktive Karte Multiplikatorenschulungen 2016; online unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprojekte/multiplikatorenschulung-landkarte-2016.html?nn=2205880> [Stand: 12.03.2017].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): Asylgeschäftsstatistik für den Monat April 2016; online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201604-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 15.03.2017].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016): *Im Fokus: Flüchtlingsprojekte – Extra. Fördermittel für Flüchtlings- und Integrationsprojekte. Akquisos*, Nr. 1/2016; online unter: <https://www.bpb.de/partner/akquisos/222387/foerdermittel> [Stand: 10.03.2017].
- Cicek, Arzu / Heinemann, Alisha / Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, Gudrun / Nottbohm, Kristina / Jansen, Mechthild M. / Adamou, Jamila (Hgg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol-Verlag, 309–327.
- Daldrup, Till: Zäsur der deutschen Geschichte. In: *ZEIT online*, 9. März 2016; online unter: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2016-03/fluechtlingskrise-deutschland-bilanz-fluechtlingspolitik-zaesur> [Stand: 18.03.2017].
- Foitzik, Andreas (2013): *Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz*, 4/2013. Hg. von Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Stuttgart; online unter: www.ajs-bw.de/media/files/aktuell/2013/KW-Interkultur2013_L10.pdf [Stand: 15.01.2017].
- Foroutan, Naika / Schäfer, Isabel (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: *APuZ 5/2009 Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten*, 11–18.
- Frisch, Max (1967): Überfremdung I. In: Ders.: *Öffentlichkeit als Partner*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100–104.
- Geißler, Rainer (2014): Migration und Integration. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung*, Nr. 324/2014, 40–52; online unter: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/197876/sozialer-wandel-in-deutschland> [Stand: 02.03.2017].
- Hall, Stuart (1992/1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Mehlem, Ulrich / Bohle, Dorothee / Gutsche, Joachim / Oberg, Matthias / Schrage, Dominik (Hgg.): *Stuart Hall. Ausgewählte Schriften 2. Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag, 180–222.
- Hall, Edward T. / Hall, Mildred R. (1990): *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth: Maine.
- Herdel, Shantala (2007): Was ist Anti-Bias? In: Anti-Bias-Werkstatt (Hg.): *CD-Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit*, Berlin; online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/downloads> [Stand: 11.03.2017]
- Hofmann, Heidemarie / Mau-Endres, Birgit / Ufholz, Bernhard (2005): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung*. Leitfaden für die Bildungspraxis. Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH, Band 8. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofmuth, Matthias / Weber, Susanne (2011): Zur Messung interkultureller Kompetenz. In: Faßhauer, Uwe / Aff, Josef / Fürstenau, Bärbel / Wuttke, Eveline (Hgg.): *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich, 25–36.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences – Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.: *Methodenbox Interkulturell*; online unter: <http://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/> [Stand: 14.03.2017].
- Karakayali, Serhat / Kleist, J. Olaf (2016): *EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin; online unter: http://www.bim.hu-berlin.de/media/Studie_EFA2_BIM_11082016_V%03C3%96.pdf [Stand: 10.03.2017].
- Kumbier, Dagmar / Schulz von Thun, Friedemann (Hgg.) (2006): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Mecheril, Paul / do Mar Castro Varela, Maria / Inci, Dirim / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20–49.
- Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik BW: Was ist rassismuskritische Migrationspädagogik?; online unter: <http://www.rassismuskritik-bw.de/ueber-uns/positionierung/> [Stand: 11.03.2017].
- Potthoff, Anke (2001): Analyse von Weiterbildungsangeboten zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Verwaltung. In: Riehle, Eckart (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Kommunikationsprobleme zwischen Migranten und Behörden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 116–136.
- Rosenberg, Katharina (2014): *Interkulturelle Behördenkommunikation. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Verständigungsproblemen zwischen Migranten und Behördenmitarbeitern in Berlin und Buenos Aires*. (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie 380). Berlin / Boston: de Gruyter.
- Ruch, Floyd L. / Zimbardo, Philip G. (1974): *Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik*. Berlin / Heidelberg / New York: Springer Verlag.
- Schünemann, Gabriele / Voigt, Birgit / Huth, Susanne (2016): *Fachlich-wissenschaftliche Begleitung einer Projektreihe zur „Förderung des sozialen Zusammenhalts durch Etablierung einer Willkommenskultur“*. Abschlussbericht. Offenbach: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH).
- Schründer-Lenzen, Agi (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hgg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–138.
- Simonson, Julia / Vogel, Claudia / Tesch-Römer, Clemens (Hgg.) (2016): *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Springer-Verlag.
- Springer Gabler Verlag (Hg.): Stichwort interkulturelles Training. In: *Gabler Wirtschaftslexikon*; online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/4693/interkulturelles-training-v9.html> [Stand: 10.03.2017].
- Stiftung Bürgermut / Bundesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen e.V. (bagfa) (Hgg.) (2016): *Refugees. Richtig gute Projekte, Tipps & Tools*, Berlin.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 14.1 (2003), 137–221.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30, Nr. 6, November 2007, 1024–1054.
- Vollmer, Michael (2015): Bestimmung von Fachkräfteengpässen und Fachkräftebedarfen in Deutschland, Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Working Paper 64 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Studien/wp64-emn-bestimmung-fachkraefteengpaesse-und-bedarfe.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 05.03.2017].

Anlagen (anonymisiert)

Tab. 1: Interkulturelle Fortbildungsmaßnahmen für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit (Auswahl)

Veranstaltungstitel/ Datum, Uhrzeit/ Trainer/in(nen)	Träger/ Anbieter/ Quelle der Veröffentlichung
„Interkulturelle Kommunikation“ 27.09.2016, 18–21 Uhr Freiberufliche Interkulturelle Beraterin mit den Schwerpunkten Beratung, interkulturelle Schulungen, Organisation/ Betreuung	Diakonie–Hilfswerk Hamburg, Migrations- und Frauensozialarbeit, Projekt Flüchtlingslotsen Quelle: http://aktivoli.kursportal.info/k4828541 , zuletzt: 18.03.2017
„Einstiegsseminar Interkulturelle Kommunikation“ 21.10.2016, 16:00–19:00 Uhr 22.10.2016, 10:00–13:00 Uhr Leiterin von Seminaren zu interkultureller Kommunikation, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Bremen	Evangelisches Bildungswerk Bremen Quelle: Mailing durch das Evangelische Bildungswerk Bremen
„Interkulturelle Sensibilisierung“ 24.10.2016, 17:00–21:00 Uhr keine Angabe zum/zur Trainer/in	Diakonisches Werk Hamburg, Referat Migration, Flucht und interkulturelle Arbeit Quelle: http://aktivoli.kursportal.info/k4168921 , zuletzt: 18.03.2017
„Interkulturelle Sensibilisierung“ 08.09.2016, 18:00–21:00 Uhr keine Angabe zum/zur Trainer/in	DER PARITÄTISCHE Hamburg Quelle: http://aktivoli.kursportal.info/k4168971 , zuletzt: 10.09.2016
„Interkultureller Einstieg/ Sensibilisierung“ 04.06.2016, 14:00 Uhr erster Baustein in der Ausbildung zu ehrenamtlichen Lernbegleitenden keine Angabe zum/zur Trainer/in	AFS Interkulturelle Begegnungen e.V. – Normal ist die Vielfalt Quelle: http://aktivoli.kursportal.info/k4459721 , zuletzt: 18.03.2017
Basisseminar Flüchtlingsarbeit – Online-Seminar ab 1. September 2016 Seminar mit vier Modulen; u.a. werden folgende Themen angekündigt: interkulturelle Kompetenz; interreligiöse Kompetenz, Anti-Bias-Methode (Ansatz der antidiskriminierenden Bildungsarbeit) Diplom-Kaufmann mit Schwerpunkt Psychologie und Erwachsenenbildung, IHK-zertifizierter Coach Pflege- und Sozialcoach, Teamcoach, Bildungsreferentin	Caritasverband für die Stadt Köln e.V., Caritas-Integrationsagentur Quelle: http://www.fortbildung-caritasnet.de/detail.php?kurs_nr=23716-309 , zuletzt: 18.03.2017
Workshop „Interkulturelle Kompetenz“ 11.07.2015, 9:30–15:00 Uhr keine Angabe zum/zur Trainer/in	Volkshochschule VHS Rüsselsheim Quelle: https://www.facebook.com/events/811511738945574/ , zuletzt: 18.03.2017
Integration durch interkulturelle Öffnung 10.05.2016, 19:30–21:00 Uhr Kulturen verstehen – Flüchtlingen helfen 02.02.2016, 10:00–13:00 Uhr Zertifizierte Trainerin für Interkulturelle Kompetenz, CCS-Trainerin und Dozentin für Deutsch als Fremdsprache	Volkshochschule VHS Südost, Putzbrunn Quelle: http://culturedecode.de/category/aktuelle-trainings/ , zuletzt: 18.09.2016

<p>„Interkulturelles Training“. Workshop für Ehrenamtliche 17./18.09.2016, 10:00–17:00 Uhr Referent für Diversity Management im Referent für Diversity Management im Aus- und Fortbildungszentrum für den Bremischen öffentlichen Dienst (AFZ)</p>	<p>DRK Kreisverband Bremen e.V. Quelle: Flyer des DRK KV Bremen e.V.</p>
<p>Workshop: Interkulturelle Begegnungen – Alltagsrassismus 18.11.2015, 14:15–17:45 Uhr Teil des Zertifikatskurses „Studierende unterstützen Flüchtlinge beim Spracherwerb“ Trainerin, Hochschuldozentin</p>	<p>Leuphana Universität Lüneburg Quelle: http://www.leuphana.de/services/vorlesungsverzeichnis</p>
<p>Fortbildungen zu diversen Themen, von unterschiedlicher Länge, darunter: „Interkulturelle Verständigung und interkulturelles Lernen“ „Umgang mit Normalität und Differenz“ „Kultursensibler Umgang mit Werten, Erziehungszielen und -stilen“ „Empathische Kommunikation in interkulturellen Begegnungen & Konfliktsituationen“ keine Angabe zum/zur Trainer/in</p>	<p>Hamburger Institut für interkulturelle Pädagogik (HIIP) Hamburg Quelle: http://www.hiip-hamburg.de/inhouse.html</p>
<p>„Interkulturelle Kommunikation für Ehrenamtliche“ 23.09.2016, 8:30–16:45 Uhr Freiberufliche Dozentin und Beraterin für Interkulturelle Kommunikation</p>	<p>Landesbetrieb ZAF (Zentrum für Aus- und Fortbildung)/ AMD, Forum Flüchtlingshilfe/ BASFI (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg) Quelle: http://www.hamburg.de/forum-fluechtlingshilfe/4919840, zuletzt: 18.09.2016</p>
<p>„Workshop: BLICK IN DEN SPIEGEL – BEGEGNUNG MIT RASSISMUS. Schulung für Menschen in der Arbeit mit Geflüchteten“ 06.10.2016, 18:00–21:00 Uhr Referent und Trainer zu Schwarzer Identität, Critical Whiteness u.a.</p>	<p>DER PARITÄTISCHE Hamburg Quelle: http://www.paritaet-hamburg.de/fortbildungen/details/artikel/blick-in-den-spiegel-begegnung-mit-rassismus.html, zuletzt: 18.09.2016</p>
<p>„Interkulturelles Training zur Selbstklärung und als Argumentationshilfe gegen Stammtischparolen und Vorurteile“ November 2017, 18:00–21:00 Uhr Baustein in „Brücken bauen – Ankommen begleiten – Ein Kurs für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit“ Fachstelle für Inklusion-Interkulturalität, Jugendpfarramt in der Nordkirche</p>	<p>Arbeitsstelle Ökumene – Menschenrechte – Flucht – Friedensbildung der Nordkirche Quelle: http://hamburg.kursportal.info/k4848731, zuletzt: 18.03.2017</p>

Tab. 2: Analyseraster für Interviews und Hospitationen

Analysekriterien zum organisatorischen und situativen Rahmen der Fortbildungen
<p>Finanzierung der Maßnahmen (staatliche/ öffentliche oder kirchliche Gelder, Stiftungen) Format und Umfang (Kompaktkurs, mehrteilig, modularer Aufbau, Stundenumfang) Teilnehmer/-innen (Alter, Geschlecht, Beruf, sozialer und kultureller Hintergrund [POC oder nicht], individuelle Lernvoraussetzungen, Engagementfeld, Eigenmotivation für das Freiwilligenengagement, eigene Fragen und Themen) Trainer/-innen (Alter, Geschlecht, Qualifikation/ Ausbildung, kultureller Hintergrund [POC oder nicht], Erfahrung mit Freiwilligenqualifizierung, Erfahrung mit Freiwilligen/ Professionellen in der Flüchtlingsarbeit) Nachfrage und Reichweite des Angebots Qualitätssicherung (Evaluationsverfahren/ Akkreditierung, Qualifikation/ Professionalität der Trainer/-innen, Zertifikat für die Teilnehmer/-innen)</p>
Analysekriterien zu Inhalten, Methoden und Zielen der Vermittlung
<p>Inhalte und Themen (Kulturbegriff, Stereotype und Vorurteile, Themen mit Bezug zur Freiwilligenarbeit für Geflüchtete) Vermittlungsziele (Vermittlung von Wissen: Eigen- und Fremdkulturwissen, Wissen über Kommunikationskulturen; Vermittlung von Fertigkeiten: interkulturelle Kompetenz, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Kulturverstehen; Entwicklung von Haltungen/Einstellungen) Theoretische Basis (Terminologie, Kulturerklärungsansätze und -modelle, Interkulturalitätskonzepte) Methode, Didaktik, pädagogischer Ansatz (Vortrag, Gruppenarbeit, Rollenspiele, Simulationen, Kollegiale Beratung, Reflexionsformate, partizipative, interaktive, spielerische Methoden u.a.)</p>

Tab. 3: Fragensets für Leitfadeninterviews

Fragenset für Interviews mit Vertreter/-innen von Trägereinrichtungen
Welche Angebote zur interkulturellen Sensibilisierung machen Sie für Freiwillige in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit? Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihren Angeboten? Welche Inhalte und Formate sehen Sie vor? Wie setzt sich Ihre Zielgruppe zusammen? Welche Wissensdefizite bzw. Schulungsbedarfe nehmen Sie bei der Zielgruppe wahr? Wie entwickelt sich die Nachfrage? Konstant oder schwankend? Führen Sie Evaluationen durch? Wie fallen dieses aus? Erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat? Können Sie den Lernerfolg der Teilnehmer/-innen beurteilen? Wie finanzieren Sie die Angebote? Wie lange können Sie diese perspektivisch aufrechterhalten?
Fragenset für Interviews mit Trainer/-innen
Wie setzt sich Ihre Zielgruppe zusammen? Welche Wissensdefizite bzw. Schulungsbedarfe nehmen Sie bei der Zielgruppe wahr? Nehmen Sie bei den Teilnehmern wiederkehrende Fragen wahr? Wie reflektiert, offen bzw. selbstkritisch erleben Sie die Teilnehmer? Sind Sie mit den möglichen Formaten zufrieden? Beurteilen Sie diese als adäquat? Welche Inhalte und Themen behandeln Sie in Ihren Schulungen? Welche Modelle und Methoden verwenden Sie? Welche eignen sich besonders? In welchem Verhältnis stehen Input und erfahrungs-/ interaktionsorientierte Anteile? Holen Sie während/ nach der Schulung Feedback ein? Wie fällt dieses aus? Können Sie den Lernerfolg der Teilnehmer/-innen beurteilen?

Tab. 4: Interviews mit Weiter- und Fortbildungsträgern und Trainer/innen (2015/2016)

Umfang der vorliegenden Daten: Protokolle aus 11 Interviews von jeweils 30 bis 90 Minuten Dauer; Auswahlkriterien: Finanzierung aus öffentlichen/ staatlichen oder kirchlichen Geldern, exklusive Konzeption für die Zielgruppe ehrenamtlich in der Flüchtlingsarbeit Engagierter, Durchführung durch professionelle Trainer/-innen.

Datum/ Uhrzeit	Interviewpartner/in, Funktion/ Position bzw. Titel/ Qualifikation, Einrichtung/ Auftraggeber/in. Form des Interviews, Ort/Ort.
12.04.2016 10:00–11:30 Uhr	Zertifizierte Trainerin, selbständig. Präsenzinterview, Hamburg/ Hamburg.
11.08.2016 11:30–12:30 Uhr	Leiterin der Caritas–Integrationsagentur im Caritas–Zentrum Kalk, Caritasverband für die Stadt Köln e.V. Telefoninterview, Köln/Hamburg.
11.08.2016 17:00–17:45 Uhr	Projektleitung Qualifizierung und Beratung Freiwilliger in der Arbeit mit Geflüchteten, Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband Hamburg e.V. Telefoninterview, Hamburg/Hamburg.
11.08.2016 09:00–10:30 Uhr	Trainerin für Interkulturelle Kommunikation, Leiterin Integrationskurse, VHS Putzbrunn, Landkreis München. Telefoninterview, München/Hamburg.
24.08.2016 14:30–15:20 Uhr	Professionelle Trainerin, interCultur gGmbH. Telefoninterview, Hamburg/Hamburg.
24.08.2016 10:00–11:00 Uhr	Interkulturelle Trainerin, Freiberufliche Dozentin und Beraterin für interkulturelle Kommunikation, Mediatorin, Systemischer Coach. Telefoninterview, Hamburg/Hamburg.
24.08.2016 10:00–11:00 Uhr	Zertifizierte Trainerin, Systemische Organisationsberaterin, selbständig. Telefoninterview, Hamburg/Hamburg.
25.08.2016 11:00–12:00 Uhr	Pädagogische Mitarbeiterin, zuständig für Flüchtlingskurse, Katholisches Bildungswerk Köln. Telefoninterview, Köln/Hamburg.
31.08.2016 13:00–13:45 Uhr	Ansprechpartner für Informatik und Medien, Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
28.09.2016 10:00–11:00 Uhr	Interkulturelle Trainerin, Diakonisches Werk Hamburg. Telefoninterview, Hamburg/Hamburg
03.10.2016 15:30–17:00 Uhr	Zertifizierte Trainerin, selbständig. Telefoninterview, Hamburg/ Hamburg.
16.08.2018 12:30–13:30 Uhr	Professor an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie in Hamburg sowie wissenschaftlicher Leiter des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP). Telefoninterview, Hamburg/Hamburg.

Tab. 5: Hospitationen (2015 bis 2017)

Umfang der vorliegenden Daten: Protokolle von 5 Hospitationen in Fortbildungen von jeweils drei Stunden Dauer, alle in Hamburg; Auswahlkriterien: Finanzierung aus öffentlichen, staatlichen oder kirchlichen Geldern, exklusive Konzeption für die Zielgruppe ehrenamtlich in der Flüchtlingsarbeit Engagierter, Durchführung durch professionelle Trainer/-innen.

Datum/ Uhrzeit/ Dauer	Titel der Fortbildung. Träger/ Veranstalter. Trainerin(nen)
20.07.2015 18:00–21:00 Uhr 3 Stunden	Interkulturelle Sensibilisierung. Diakonisches Werk Hamburg – Referat Migration, Flucht und interkulturelle Arbeit.
30.11.2015 14:15–17:45 Uhr 3 Stunden	Umgang mit sprachlicher und kultureller Verschiedenheit in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit. Universität Hamburg, Seminar Refugees welcome – aber wie? Qualifizierung für Studierende, die sich freiwillig für Geflüchtete engagieren.
23.05.2016 14:15–17:45 Uhr 3 Stunden	Interkulturelle Sensibilisierung für die Arbeit mit Geflüchteten. Universität Hamburg, Seminar Refugees welcome – aber wie? Qualifizierung für Studierende, die sich freiwillig für Geflüchtete engagieren.
26.05.2016 18:00–21:00 Uhr 3 Stunden	Interkulturelle Sensibilisierung. Der PARTIÄTISCHE Hamburg.
27.09.2016 18:00–21:00 Uhr 3 Stunden	Interkulturelle Kommunikation. Projekt Flüchtlingslotsen des Diakonischen Werks Hamburg. Fortbildung für ehrenamtliche Begleiter/-innen von geflüchteten und migrierten Menschen in Hamburg.
25.02.2017 8:30–16:45 Uhr 8 Stunden	Interkulturelle Kommunikation für Ehrenamtliche. Landesbetrieb ZAF/AMD. Zentrum für Aus- und Fortbildung. Forum Flüchtlingshilfe. Fortbildungsveranstaltungen für Flüchtlingshelfer/-innen.

Tab. 6: Themen und Fragen, die die Ehrenamtlichen mitbringen (Auswahl)

Themen	Zitate von Teilnehmer/-innen
Begrüßung	Ich weiß, dass die mir nicht die Hand geben, weil sie religiös sind. Aber mich verletzt das trotzdem. Das ist hier in Deutschland einfach nicht normal.
Pünktlichkeit	Wie erkläre ich denen, dass man in Deutschland pünktlich sein muss, wenn man einen Termin hat?
Zuverlässigkeit	Es ist schon so oft passiert, dass wir einen Termin hatten und ich dann alleine am Treffpunkt stand. Ich muss meine Zeit aber doch auch einteilen. Wenn ich mich nicht auf eine Zusage verlassen kann, ist das schwierig.
Dankbarkeit	Manchmal finde ich die auch sehr undankbar. Man bemüht sich so sie zu unterstützen, aber nicht immer bekommt man dafür Wertschätzung.
Privater Wohnraum	Muss ich denn, wenn ich die im Container besuche, auch draußen die Schuhe ausziehen?
Bild/Rolle der Frau	Gerade die jungen arabischen Männer behandeln mich nicht respektvoll. Ich finde, das müssen die hier lernen, dass eine Frau genauso viel wert ist wie ein Mann. An den freiwilligen Sprachkursen nehmen so wenige Frauen teil. Wie kann man daran etwas ändern?
Machstrukturen aufbrechen	Dieses Helfen kommt natürlich immer von oben. Das ist für viele auch nicht so einfach. Eigentlich müssen wir versuchen einander auf Augenhöhe zu begegnen.
Abgrenzung, Neinsagen, Verarbeitung	Wie kann ich höflich erklären, dass ich nicht schon wieder zum Abendessen bleiben will, ohne die Flüchtlingsfamilie zu verletzen? Die Menschen haben so viel Schlimmes erlebt. Das erzählen sie dann natürlich, sie müssen doch drüber reden. Wie kann ich selbst mit den vielen Bildern im Kopf umgehen? Die belasten mich sehr.
Tabus	Soll man mit Flüchtlingen über ihre Flucht sprechen? Oder ist das nicht so gut?
Trauma	Wie soll man mit traumatisierten Geflüchteten umgehen?
Religion	(Wie) Soll man über Religion sprechen? Birgt das nicht ganz viel Konfliktpotenzial? Die tun ja so liberal, aber im Grunde, glaub ich, sind sie schon sehr religiös. Das sieht man ja auch im Ramadan.
Rassismus	Wie soll ich mit rassistischen Haltungen umgehen, die ich bei den Geflüchteten untereinander wahrnehme?
Sexualität	Wie soll man mit Komplimenten und Flirts von ‚südländischen Männern‘ umgehen?

Cornelia Springer

Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften

Projektleitung „Engagementförderung durch universitäre Lehre“ (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unter dem Förderkennzeichen 01PL17033)

cornelia.springer@uni-hamburg.de

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOLOGICA 1/2018

Herausgeber: Dr. Tobias Akira Schickhaus und Štěpán Zbytovský, Ph.D.

Grafische Gestaltung: Kateřina Řezáčová

Herausgegeben von der Karls-Universität

Karolinum Verlag, Ovocný trh 560/5, 116 36 Praha 1

www.karolinum.cz

Prag 2018

Satz: Karolinum Verlag

Druck: Karolinum Verlag

ISSN 0567-8269 (Print)

ISSN 2464-6830 (Online)

MK ČR E 18597

Distribution: Editionsabteilung der Philosophischen Fakultät
der Karls-Universität Prag, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1,

Tschechische Republik

(books@ff.cuni.cz)