

# **Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea**

Eine literaturdidaktische Konzeption unter kommunikativen, interkulturellen  
und geschlechtsspezifischen Aspekten

## **Dissertation**

Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. Phil.)  
an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
der Universität Bielefeld

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus-Michael Bogdal  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Koreik

vorgelegt von

Ji-Young Kim

Bielefeld, im Juni 2007

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	7
Teil I: Theoretische Grundlagen: Literatur im Fremdsprachenunterricht ..	14
<b>Kapitel 1: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>14</b>
1.1 Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts – ein Überblick .....	14
1.2 Zum Umgang mit Literatur in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik.....	19
1.2.1 Auswirkungen der Pragmatisierung in der Linguistik auf den Fremdsprachenunterricht .....	19
1.2.2 Problematisierung des kommunikativen Ansatzes anhand von Alltagsdialogen .....	20
1.2.3 Das wachsende Interesse an literarischen Texten für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht .....	21
<b>Kapitel 2: Lernziel kommunikative Kompetenz</b> .....	<b>24</b>
2.1 Der Beitrag der Rezeptionsästhetik zur Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht .....	24
2.1.1 Die Aktivität und Subjektivität des Lesers .....	26
2.1.2 Die ästhetische Erfahrung.....	28
2.2 Die Bedeutung der Landeskunde für die kommunikative Kompetenz.....	31
2.3 Die Bedeutung der Landeskunde für die interkulturelle Kompetenz .....	32
2.3.1 Die Bedeutung der kulturanthropologischen Kulturauffassung für interkulturelle Kommunikation.....	33
2.3.2 Problematisierung der interkulturellen Kommunikation anhand des kulturspezifischen Verhaltens.....	35
2.3.3 Forderungen für den Fremdsprachenunterricht .....	37
2.3.4 Die Rolle der literarischen Texte beim interkulturellen Verstehen .....	39
2.4 Spracherwerb und literarische Texte .....	42
2.4.1 Die Entwicklung der Rezeptions- und Verstehensfähigkeit .....	43
2.4.1.1 Erweiterung des Wortschatzes und Verbesserung der Ausdrucksweise .....	43
2.4.1.2 Verbesserung der Rezeptionsfähigkeit .....	45
2.4.2 Literarische Texte als Sprech- und Schreibenanlass .....	46
2.5 Fazit .....	48
<b>Kapitel 3: Auswahlkriterien</b> .....	<b>49</b>
3.1 Zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades.....	49
3.1.1 Sprachliche Schwierigkeiten.....	50
3.1.2 Inhaltliche Schwierigkeiten .....	51
3.1.2.1 Zu den Themen .....	52
3.1.2.2 Landeskundliche Aspekte .....	52

3.2 Weitere Faktoren.....	54
3.2.1 Verwirklichung von Bildungs- und Erziehungszielen.....	55
3.2.2 Aktualität der Texte .....	56
3.2.3 Didaktisch-methodische Funktionen .....	57
3.2.4 „Gleichberechtigte“ Textauswahl.....	58
3.3 Kanondiskussion und Probleme bei der Textauswahl .....	59
3.3.1 Zu dem Begriff des Kanons .....	59
3.3.2 Zur Benachteiligung von Frauen im Kanon .....	60
3.3.3 Die Einseitigkeit des Kanons und die Probleme bei der Textauswahl .....	63
3.4 Fazit .....	65

**Kapitel 4: Die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten ..... 66**

4.1 Die Stellung der deutschen Sprache in der koreanischen Gesellschaft .....	67
4.2 DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten .....	68
4.2.1 Zielgruppe.....	68
4.2.2 Neue Zielsetzung des DaF-Unterrichts.....	70
4.3 Die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht .....	71
4.3.1 Der Stellenwert des Kanons für die Textauswahl.....	71
4.3.2 Zum Umgang mit literarischen Texten.....	75
4.3.3 Literatur und Landeskunde .....	76
4.4 Fazit .....	78

Teil II: Entstehung und Entwicklung der Frauenliteratur im deutschsprachigen Raum und ihre didaktische Eignung für den Fremdsprachenunterricht ..... 80

**Kapitel 1: Frauenliteratur: Versuch einer Definition ..... 80**

1.1 Ein kurzer geschichtlicher Abriss.....	81
1.2 Die Entstehung der Frauenliteratur in den 70er Jahren .....	93
1.3 Politisch-kultureller Kontext einer literarischen Entwicklung: die Geschichte der neuen Frauenbewegung der 70er Jahre.....	94
1.3.1 Die Entstehung und Zielsetzung der neuen Frauenbewegung.....	95
1.3.2 Die Entwicklung und Schwerpunkte der neuen Frauenbewegung .....	97
1.3.3 Die Auswirkung der neuen Frauenbewegung auf die Literatur von Frauen .....	98
1.4 Frauenliteratur im Rahmen der Frauenbewegung .....	99
1.5 Probleme der Begriffsbestimmung .....	101
1.6 Fazit .....	103

**Kapitel 2: Die Entwicklung der Frauenliteratur ..... 104**

2.1 Frauenliteratur und feministische Literatur .....	104
2.2 Literarische Aspekte der Frauenliteratur .....	105
2.2.1 Thematik .....	105

2.2.2 Die Konzeption von Frauenliteratur in formaler Hinsicht.....	108
2.3 Entwicklung und aktueller Stand der Frauenliteraturforschung.....	109
2.3.1 Die Rekonstruktion einer Geschichte der Literatur von Frauen.....	110
2.3.2 Eine weibliche Ästhetik.....	112
2.3.3 Die imaginierte Weiblichkeit.....	120
2.3.4 Gender Studies.....	123
2.3.5 Die Nutzung der Frauenliteraturforschung für didaktische Umsetzungen.....	125
2.4 Fazit.....	127
<b>Kapitel 3: Die didaktische Eignung der Frauenliteratur.....</b>	<b>129</b>
3.1 Der Einsatz von Frauenliteratur aus pädagogischer Sicht.....	129
3.1.1 Gesellschaftskritik.....	130
3.1.2 Hinführung zur Bewusstseinsveränderung.....	131
3.2 Der Einsatz von Frauenliteratur aus literaturdidaktischer Sicht.....	132
3.2.1 Geschlechtsspezifische Rezeption.....	132
3.2.2 Neue Themen.....	134
3.3 Der Einsatz von Frauenliteratur aus literaturwissenschaftlicher Sicht.....	135
3.4 Fazit.....	136
Teil III: Frauenliteratur im DaF-Unterricht.....	138
<b>Kapitel 1: Textauswahl und Analysemethoden.....</b>	<b>138</b>
1.1 Problemaufriss.....	138
1.2 Auswahlkriterien.....	138
1.3 Methoden.....	140
<b>Kapitel 2: Analyse der ausgewählten Romane.....</b>	<b>142</b>
2.1 <i>Wie kommt das Salz ins Meer</i> von Brigitte Schwaiger.....	142
2.1.1 Kritik an der Struktur patriarchalischer Lebens- und Gesellschaftsformen.....	142
2.1.1.1 Weibliche Identität.....	143
2.1.1.2 Aufrechterhaltung der männlichen Herrscherposition.....	144
2.1.1.3 Männersolidarität.....	147
2.1.1.4 Geschlechterverhältnis in der bürgerlichen Ehe.....	148
2.1.2 Entmythisierung der Familienideologie.....	149
2.1.2.1 Orientierung an bürgerlichen Normen und Verhaltensweisen.....	149
2.1.2.2 Unterdrückung emotionaler Bedürfnisse.....	150
2.1.2.3 Enthüllung von Unterdrückungsmechanismen.....	151
2.1.3 Forderung nach Selbstverwirklichung.....	153
2.1.4 Fazit.....	155
2.2 <i>Die Liebhaberinnen</i> von Elfriede Jelinek.....	157
2.2.1 Zwei Frauentypen – zwei Beispiele.....	157
2.2.1.1 Brigitte: ein „gutes“ Beispiel.....	158
2.2.1.1.1 Ein Mann und der Traum vom besseren Leben.....	158

2.2.1.1.2 Die Liebe als Strategie des sozialen Aufstiegs .....	159
2.2.1.1.3 Entlarvung des Mythos Liebe .....	159
2.2.1.2 Paula: ein „schlechtes“ Beispiel .....	161
2.2.1.2.1 Ein Mann und der Traum von der großen Liebe .....	161
2.2.1.2.2 Die Liebe als Quelle des Glücks.....	162
2.2.1.2.3 Entlarvung des Mythos Liebe .....	163
2.2.1.3 Das verbindende Element zwischen den Hauptcharakteren.....	164
2.2.1.4 Der Unterschied zwischen den Hauptcharakteren .....	165
2.2.2 Kritik an der kapitalistisch-patriarchalisch orientierten Gesellschaft.....	166
2.2.2.1 Die Ungleichheit der Geschlechter und der daraus resultierenden Herrschaftsverhältnisse .....	167
2.2.2.2 Die Unmöglichkeit der weiblichen Solidarität .....	168
2.2.3 Kritik an den Massenmedien und deren Einflussnahme auf die Wahrnehmung der Frauen .....	169
2.2.4 Die Darstellung der Frauenbilder .....	170
2.2.5 Fazit .....	171
2.3 <i>Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau     Laura von Irmtraud Morgner</i> .....	172
2.3.1 Das Subjektwerden der Frau.....	172
2.3.2 Die Ablehnung der kapitalistisch-patriarchalischen Prinzipien.....	173
2.3.3 Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einer sozialistischen Gesellschaft .....	174
2.3.3.1 Die Gleichberechtigung der Frau in der DDR .....	174
2.3.3.2 „Unerhörte Umgangsformen“ – die Langlebigkeit sittlicher Gewohnheiten .....	176
2.3.3.3 Die Beziehung der Geschlechter.....	179
2.3.3.3.1 Die Verwandlung der Frau in einen Mann .....	180
2.3.3.3.2 Die Vermenschlichung des Menschen.....	182
2.3.4 Zukunftsentwurf der weiblichen Emanzipation.....	182
2.3.5 Der Montageroman – eine Romanform der Zukunft .....	184
2.3.6 Fazit .....	186
2.4 <i>Die Züchtigung von Waltraud Anna Mitgutsch</i> .....	187
2.4.1 Mutter und Tochter: zwei Generationenporträts.....	187
2.4.1.1 Die Geschichte der Mutter: Darstellung der Mutter im sozial- historischen Kontext .....	188
2.4.1.1.1 Bedeutung, Stellung und Wert von Mutterschaft .....	190
2.4.1.1.2 Mütterliche Aufopferung .....	191
2.4.1.1.3 Die Tochter als Identifikationsobjekt .....	192
2.4.1.2 Die Geschichte der Tochter: Die Entwicklung der persönlichen und sexuellen Identität .....	193
2.4.1.2.1 Die Entwicklung der persönlichen Identität der Tochter.....	194
2.4.1.2.2 Der Einfluss der Mutter auf die Entwicklung der Körperlichkeit und der weiblichen Identität .....	195
2.4.2 Die Kette der Mutter-Tochter-Beziehung: wie die Mutter, so die Tochter? .....	197
2.4.3 Die Stellung der Frau als Mutter in der Kultur: die gute und die schlechte Mutter.....	198
2.4.4 Fazit .....	200
2.5 Zusammenfassung .....	202

### **Kapitel 3: Didaktische Begründung für den Einsatz der vier ausgewählten Romane im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten..... 203**

3.1 Sprachliche Einfachheit .....	203
3.2 Lernerorientierte Themen .....	205
3.2.1 <i>Wie kommt das Salz ins Meer</i> von Brigitte Schwaiger .....	205
3.2.1.1 Die Position der Frau im gesellschaftlichen und privaten Raum.....	206
3.2.1.2 Männerbilder.....	207
3.2.1.3 Die Suche nach einer weiblichen Identität und deren Grenzen .....	208
3.2.2 <i>Die Liebhaberinnen</i> von Elfriede Jelinek .....	210
3.2.2.1 Die Ungleichheit der Geschlechter .....	210
3.2.2.2 Die Darstellung der Frau und des weiblichen Lebenszusammenhangs .....	213
3.2.2.3 Literarische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit .....	213
3.2.3 <i>Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura</i> von Irmtraud Morgner .....	214
3.2.3.1 Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie .....	215
3.2.3.2 Die Berufsentscheidung und Qualifizierung.....	217
3.2.3.3 Neue Möglichkeiten für zukünftiges Zusammenleben.....	218
3.2.3.4 Eine neue Romanform: Der Montageroman.....	220
3.2.4 <i>Die Züchtigung</i> von Waltraud Anna Mitgutsch.....	220
3.2.4.1 Die geschlechtsabhängigen Entfaltungschancen .....	221
3.2.4.2 Die Rolle der Frau als Mutter .....	222
3.2.4.3 Die Mutter-Tochter-Beziehung.....	223
3.2.4.4 Das Bild der guten Mutter und des guten Vaters.....	224
3.2.4.5 Eltern-Kinder-Beziehung.....	225
3.3 Die Vermittlung von Frauenliteratur als literaturvergleichendes Wahrnehmen.....	228
3.4 Berücksichtigung der Lernziele des DaF-Unterrichts .....	229
3.5 Fazit .....	231

### **Kapitel 4: Die Vermittlung der ausgewählten Romane im DaF-Unterricht..... 232**

4.1 Didaktische Vorüberlegungen .....	232
4.2 Das Verstehen von literarischen Texten .....	234
4.3 Das Verstehen von literarischen Texten aus geschlechtsspezifischer Sicht.....	237
4.3.1 Die Bedeutung des Geschlechts für den Verstehensprozess .....	237
4.3.2 Geschlechtsspezifische Rezeptionsforschungen: bisherige Befunde .....	239
4.4 Konsequenzen für die Vermittlung von Frauenliteratur im DaF-Unterricht .....	243
4.4.1 Die Einführung des Textes .....	243
4.4.1.1 Aktivierung von Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden ...	243
4.4.1.2 Vorentlastung des Textverständnisses .....	246
4.4.1.2.1 Einführung landeskundlicher Elemente.....	246
4.4.1.2.2 Thematische Einführung.....	247
4.4.2 Die Sicherung des Textverständnisses.....	250
4.4.2.1 Sprachliche Ebene.....	250
4.4.2.2 Inhaltliche Ebene .....	252
4.4.3 Die Vertiefung des Textverständnisses.....	255
4.4.3.1 Das Anfertigen von Notizen .....	260
4.4.3.2 Die Sozialformen .....	261

4.4.3.3 Die kreativen Unterrichtsverfahren .....	262
4.4.3.4 Kreative Verfahren und kognitive Textanalyse .....	270
4.4.4 Über die „Frauenliteratur“ .....	272
4.5 Die Rolle des Lehrenden.....	273
4.6 Fazit .....	276
<b>IV. Ausblick .....</b>	<b>279</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>284</b>

## Einleitung

Der Deutschunterricht in Korea hat eine sehr lange Tradition.<sup>1</sup> Im Zuge der veränderten Sprachpolitik<sup>2</sup>, der dominanten Stellung des Englischen<sup>3</sup>, der Hochschulreform<sup>4</sup> und schließlich des rapiden Rückgangs der Studentenzahl im Deutschunterricht<sup>5</sup> gerät der DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten in eine Existenzkrise. Seit der Mitte der 90er Jahre wird deshalb eine heftige Debatte über neue Lernziele und Lerninhalte des universitären DaF-Unterrichts zur Überwindung dieser krisenhaften Situation geführt, um mehr Studenten zum Deutschlernen zu motivieren.<sup>6</sup> Aus dieser Situation heraus entstanden fruchtbare Vorschläge, Ansätze und Bemühungen, die neue Konzeptionen und Modelle des universitären DaF-Unterrichts hervorgebracht haben. Das Schwergewicht dieser neu entwickelten Konzepte liegt auf der Landeskunde und dem Einsatz multimedialer Technologien (Computer, Internet, E-Mail).

Diese Entwicklungen führen jedoch dazu, dass die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht immer weiter an die Seite gedrängt wird und sich in didaktischer und methodischer Hinsicht kaum weiterentwickelt. Was in Anbetracht solcher Entwicklungen – trotz der positiv zu bewertenden Bemühungen – wesentlich scheint, ist die Schaffung einer literaturdidaktischen Konzeption innerhalb der aktuellen Diskussion um die Wiederbelebung des DaF-Unterrichts, um sicherzustellen, dass Literatur keineswegs aus dem DaF-Unterricht ausgenommen werden darf. Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, anhand der Frauenliteratur neue

---

<sup>1</sup> Im Jahr 1898 wurde die erste Deutschschule in Korea errichtet, in der die deutsche Sprache vor dem politischen Hintergrund der militärischen Aufrüstung mit der Zielsetzung der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern gelehrt wurde. Heute wird Deutsch als zweite Fremdsprache an koreanischen Oberschulen und Universitäten angeboten. Zu einer ausführlichen Darstellung der Entwicklungsgeschichte des Deutschunterrichts in Korea siehe Yang 2000.

<sup>2</sup> Unter dem von der koreanischen Regierung propagierten Motto „Internationalisierung“ wird die Funktion einer Fremdsprache als ein Kommunikationsmittel angesehen. Als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts wird in diesem Sinne die Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen formuliert.

<sup>3</sup> Aufgrund der zunehmenden Globalisierung gewinnt die englische Sprache eine unvergleichlich hohe Position unter den Fremdsprachen, die in Korea angeboten werden.

<sup>4</sup> Die im Jahr 1996 eingeführte Hochschulreform hat zum Ziel, die Hochschulaufnahme zu erleichtern und die Wahl der Studienfächer innerhalb des universitären Fächerangebots flexibler zu gestalten. Mit Hilfe dieses reformierten Bildungssystems soll einerseits die Individualität der Studenten gefördert werden, andererseits soll ihre Motivation für den Besuch selbstbestimmter Studieninhalte geweckt werden. In Bezug auf die Fremdsprachen bedeutet dies, dass die zweiten Fremdsprachen nicht mehr obligatorisch sind.

<sup>5</sup> Die Statistik zeigt, dass die deutsche Sprache um das Jahr 2000 herum zu einer Fremdsprache geworden ist, die die wenigsten koreanischen Studenten lernen wollen. Ausführlich dazu siehe Yang 2000.

<sup>6</sup> Deutsche Sprachkenntnisse gelten nicht als nützlich, sie bieten geringe berufliche Perspektiven und liegen deshalb außerhalb der Interessen koreanischer Studenten.

Möglichkeiten des Einsatzes literarischer Texte für einen verbesserten DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten aufzuzeigen.

Literaturdidaktische Überlegungen vor dem Hintergrund der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt auf Frauenliteratur sind bislang kaum thematisiert worden. Dies ist dadurch zu erklären, dass oftmals voreilig davon ausgegangen wird, dass es sich bei Frauenliteratur lediglich um Unterhaltungs- oder Trivilliteratur handelt. Dem Anspruch und der Vielfalt und Komplexität von Frauenliteratur wird man hiermit jedoch bei Werken nicht gerecht. Auf der Suche nach einer neuen weiblichen Identität werden Themen wie Kindheit, Ehe, Beruf, Mutterschaft, Familie, Selbstbewusstsein, Macht und Unterdrückung, der ökonomische und soziale Status der Frau behandelt. Zentral ist ihr Anliegen, „den Mythos einer geschlechtsneutralen oder allgemeinmenschlichen Kultur“ zu entlarven, „indem sie die Reflexionen, Hypothesen und Erfahrungen der Weiblichkeit, welche traditionelle Präsentationsformen negieren, an das Licht der Öffentlichkeit“<sup>7</sup> bringt, mit der Absicht, „mit der kreativen Umsetzung der gesellschaftlichen Situation der Frau einen bewußten Beitrag zu deren Veränderung zu leisten“<sup>8</sup>.

Die Entscheidung, Frauenliteratur in den universitären DaF-Unterricht in Korea einzubeziehen, erfolgt aus pädagogischen wie auch aus literaturdidaktischen Gründen. Zu Beginn der 90er Jahre konnte man infolge der Modernisierung und Internationalisierung einen gravierenden Wandel in der koreanischen Gesellschaft beobachten. Bedingt durch einen enormen Fortschritt in allen Lebensbereichen sind die Vorstellungen von weiblichem Leben, von Familie, Beruf, Glück, Partnerschaft und Sexualität in einem Wandlungsprozess begriffen. Dieser Wandlungsprozess macht sich vor allem hinsichtlich der Beteiligung von Frauen an Bildung und am Arbeitsmarkt und der Veränderung sexueller Normen bemerkbar, die durch die verbesserte schulische und berufliche Qualifikation von Frauen, die Zunahme der Zahl berufstätiger Mütter und eine Trennung von Sexualität und Mutterschaft gekennzeichnet sind. Aus diesem gesellschaftlichen Wandel heraus erklären sich neue Probleme und Konflikte von Frauen in Korea, weil die konfuzianische Tradition, die durch eine ausgeprägte Hierarchisierung gekennzeichnet ist, bei der die Frau immer auf der Seite der Unterordnung steht, unterschwellig weiter wirkt. Ungeachtet der Tatsache, dass die seit Mitte der 90er Jahre anhaltende Wirtschaftskrise in Korea, die hohe Arbeitslosenrate

---

<sup>7</sup> Beck/Martin 1980, S. 136.

<sup>8</sup> Richter-Schröder 1986, S. 2.

und die steigenden Lebenshaltungskosten es immer weniger möglich machen, dass eine Familie von einem Verdienst allein leben kann, lässt sich nach wie vor das traditionelle Frauenbild der „Hyonmoyancho“<sup>9</sup> z.B. in vielen literarischen Texten und in den Massenmedien finden. Angesichts der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frau in Korea wird das traditionelle Frauenbild, das sich auf das Hausfrauendasein und Muttersein beschränkt, den Frauen nicht mehr gerecht. Zudem bietet dieses Frauenbild im Falle einer Scheidung oder des Todes des Mannes keine Identifikationsbasis für Frauen an. Frauen stoßen, wenn sie sich mit diesem traditionell bestimmten Frauenbild nicht mehr identifizieren können oder wollen, auf zähe Vorurteile und hartnäckige Widerstände, denen gegenüber sie innerlich und äußerlich ihren individuellen Weg verteidigen müssen.

Die Tatsache, dass die neue Vielfalt der weiblichen Lebenssituation nicht dazu geführt hat, die festgelegte geschlechtsspezifische Rollenerwartung in der koreanischen Gesellschaft abzuschaffen, macht die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit der Geschlechterrollenproblematik deutlich. Dennoch wird hierüber selten nachgedacht und diskutiert. Der Mangel eines öffentlichen Diskurses mag daran liegen, dass die nach Geschlechtern getrennte koreanische Schule eine gemeinsame Beteiligung beider Geschlechter an der Diskussion nicht möglich macht. Angesichts der geschlechtsspezifischen Lerninhalte ist es denkbar, dass hierdurch eine geschlechtsspezifische Sozialisation manifestiert wird, da die Schule neben der Familie der einflussreichste Sozialisationsfaktor ist. Die Geschlechterfrage wird weder in der (Hoch)Schule noch im Elternhaus thematisiert. Dies hat zur Folge, dass geschlechtsspezifische Rollenerwartungen trotz des starken gesellschaftlichen Wandels in der koreanischen Gesellschaft stabil verankert sind. Solange die (Hoch)Schule sich davon distanziert, das Bewusstsein über das eigene Rollenverständnis zu wecken, erfolgt der in der heutigen Zeit nicht zu vermeidende alltägliche Umgang mit der Geschlechterfrage unvorbereitet.

In Bezug auf das Ziel einer stärkeren Einbindung von Literatur im DaF-Unterricht einerseits und die Thematisierung der Geschlechterfrage andererseits ist Frauenliteratur besonders einleuchtend, da sie vor allem Probleme und Konflikte der Protagonisten mit den gesellschaftlich festgelegten Rollenmustern und Normen und besonders mit dem herrschenden Frauenbild hervorhebt. Durch die Auseinandersetzung

---

<sup>9</sup> Im Koreanischen bedeutet dies „weise Mutter“ und „gute Ehefrau“.

mit der im Text aufgeworfenen Problemlage, die eine Beurteilung der Konfliktsituationen erfordert, lässt sich ein Bezug zur eigenen Erfahrungswelt der koreanischen Lernenden auf indirekte Weise herleiten. Auf diese Weise kann die Rezeption von Frauenliteratur für die Geschlechterfrage sensibilisieren, indem koreanische Lernende eigene Erfahrungen mit dem Text in Beziehung setzen, vergleichen und über den Text hinaus diskutieren. Die vorliegende Arbeit geht von der Ansicht aus, dass der DaF-Unterricht mittels deutschsprachiger Literatur nicht nur die deutsche Sprache und Kultur vermittelt, sondern auch die Möglichkeit bietet, die gesellschaftlich-sozialen Probleme des eigenen Landes in das Deutschlernen mit einzubeziehen.

Für eine Bewusstseinsveränderung im Hinblick auf die Geschlechterrollenproblematik ist es erforderlich, über einen Rahmen zu verfügen, der eine umfassende Bearbeitung des Problemfeldes erlaubt. Den Hochschulen kommt hier eine besondere Bedeutung zu, da sie durch die koedukative Praxis des DaF-Unterrichts<sup>10</sup> zur gemeinsamen Diskussion beitragen: Der Blick auf die Situation der Frauen allein reicht nicht aus, um das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in Familie, Beruf und Öffentlichkeit zu begreifen. Das Geschlechterverhältnis ist ein aufeinander bezogenes Verhältnis. Beide Geschlechter spielen dabei ihre eigene Rolle, um Tradition, Hierarchie und Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. Die Behandlung von Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht, in der viele Aspekte der traditionell bestimmten Geschlechterverhältnisse zum Ausdruck kommen, kann Frauen und Männer dazu bringen, die gegenseitigen Abhängigkeiten und Einflüsse zu verstehen und sich ihrem eigenen Rollenverständnis bewusst zu werden. Eine solche Diskussionsmöglichkeit schafft einerseits eine wichtige Voraussetzung, die Geschlechterrollenproblematik gemeinsam zu erkennen. Andererseits bietet sie eine gute Grundlage für authentische Redeanlässe im DaF-Unterricht. Insofern ist sie in einer produktiven Weise auf den Erwerb des Deutschen und immer wieder auf den Text bezogen.

Mein eigenes Interesse für die Behandlung der Frauenliteratur im DaF-Unterricht entstand teils auch aus der Motivation, die Bedeutung des Geschlechts für die Rezeption eines literarischen Textes hervorzuheben. Bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache spielt die Geschlechtszugehörigkeit der Lernenden leider keine Rolle.

---

<sup>10</sup> Eine Ausnahme bilden die Frauenuniversitäten, die noch in Korea vorhanden sind.

Auch in der kommunikativen und interkulturell orientierten Fremdsprachendidaktik wird dieser Aspekt ausgeblendet. Im Bereich der Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache findet man kaum Publikationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit der Adressaten in den Blickpunkt der Überlegungen gerät. Dass die Literaturdidaktik die unterschiedlichen Geschlechter nicht berücksichtigt, ist verwunderlich, da eine adressatenorientierte Auswahl hinsichtlich der wachsenden Bedeutung kommunikativer Kompetenz für das Deutschlernen zu den wichtigsten Kriterien gehört. Berücksichtigt man zudem die Ergebnisse der rezeptionsästhetischen Forschungen und nimmt man ernst, dass etwa gleich viele Frauen wie Männer am DaF-Unterricht teilnehmen, in dem literarische Texte gelesen werden, dann dürfte auch deutlich werden, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Adressaten ohne Zweifel von großer fremdsprachlich-literaturdidaktischer Relevanz ist. Aufgrund dieser Tatsache lässt sich argumentieren, dass in der Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache immer noch ein Defizit im Hinblick auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Geschlechter bei den adressatenorientierten Auswahlkriterien besteht. In dieser Arbeit wird dieses Defizit sichtbar gemacht und begründet, warum sich gerade Frauenliteratur besonders gut für eine geschlechtsspezifisch orientierte Rezeption eignet.

Neben pädagogischen und literaturdidaktischen Gründen gewinnt die Einbeziehung der Frauenliteratur in den DaF-Unterricht in Korea nicht zuletzt aus literaturwissenschaftlicher Sicht an Bedeutung. Die Entstehung der Frauenliteratur ist an bestimmte sozial- und kulturhistorische Konstellationen gebunden. Frauenliteratur verschaffte sich mit der Hervorhebung der weiblichen Perspektive Achtung und übte nicht nur auf die Zunahme der literarischen Produktion von Frauen, sondern auch auf literarische Themen großen Einfluss aus. Darin zeigt sich der Beginn einer neuen Entwicklung innerhalb der Literaturwissenschaft. Es haben wohl nur die wenigsten koreanischen Lernenden eine Vorstellung von Frauenliteratur. Die Vermittlung von Frauenliteratur gewährt ihnen einen wichtigen Einblick in die Entwicklungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft.

Ein wissenschaftliches Interesse an der Erforschung der deutschsprachigen Frauenliteratur aus didaktischer Hinsicht hat es so gut wie nicht gegeben. Das Ziel dieser Arbeit kann es kaum sein, diese Forschungslücke zu schließen, vielmehr geht es zunächst darum, auf diese Lücke aufmerksam zu machen. In dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit können nicht alle Werke der Frauenliteratur berücksichtigt werden. Hier

richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Autorinnen, bei denen die explizite Thematisierung der Geschlechterrollenproblematik eine wichtige Rolle spielt. So werden in der vorliegenden Arbeit die Romane von Brigitte Schwaiger, Elfriede Jelinek, Irmtraud Morgner und Waltraud Anna Mitgutsch vorgestellt, die sich besonders gut für die Bearbeitung im DaF-Unterricht eignen. Die Untersuchung soll einerseits einen Beitrag zur literaturdidaktischen Erforschung der Frauenliteratur im Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache leisten und gleichzeitig Impulse für ein besseres Verständnis von Frauenliteratur liefern.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: in einen fremdsprachendidaktischen, einen literaturwissenschaftlichen und einen fremdsprachlich-literaturdidaktischen Teil.

Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht erläutert. Zunächst wird auf die Frage eingegangen, warum sich Fremdsprachenlernende mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht beschäftigen sollten. Dazu ist es notwendig, die Zielsetzungen und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts näher zu bestimmen. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Funktionen literarischer Texte. Die Erläuterung der verschiedenen Funktionen ist wichtig, weil schon ihre Benennung die Bedeutung des Einsatzes literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht impliziert. Im dritten Kapitel werden die Auswahlkriterien für literarische Texte dargestellt. Dieses Kapitel beschäftigt sich unmittelbar mit der Zielsetzung, die Frauenliteratur in den DaF-Unterricht einzubeziehen. Hier werden kritische Einstellungen zur Bedeutung eines Kanons bei der Textauswahl und die geringe Repräsentanz von Autorinnen im Kanon erörtert, wodurch die Notwendigkeit eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen männlichen und weiblichen Autoren bei der Textauswahl deutlich wird. Im vierten Kapitel wird die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe, d.h. koreanische Deutschlernende, beschrieben und die Bedeutung von literarischen Texten für diese Zielgruppe deutlich gemacht.

Der zweite Teil setzt sich mit der Frauenliteratur auseinander. Zunächst werden verschiedene Definitionsversuche dargestellt, die zeigen, dass bisher keine allgemein akzeptierte Definition vorliegt. Nach einer Erläuterung des politischen und gesellschaftlichen Kontextes, in dem die Frauenliteratur entstand, und einer skizzenhaften Beschreibung der historischen Entwicklung literarischer Texte von Frauen werden Charakteristika der Frauenliteratur unter inhaltlichen und formalen Aspekten zusammenfassend dargestellt. Des Weiteren werden die bisherigen

Forschungs- und Diskussionsergebnisse im Bereich der Frauenliteratur reflektiert. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird anschließend gezeigt, inwiefern sich Frauenliteratur besonders gut zur Erweiterung der Textauswahl im DaF-Unterricht eignet.

Der dritte Teil widmet sich der Einbeziehung von Frauenliteratur in den DaF-Unterricht. Literaturdidaktische Überlegungen zum Einsatz von Frauenliteratur vor dem Hintergrund von Deutsch als Fremdsprache und in Bezug auf die koreanische Zielgruppe werden anhand von vier Beispielen dargestellt. Nach einer Darstellung der Auswahlkriterien und Methoden werden im zweiten Kapitel die vier Romane vorgestellt und analysiert. Auf Basis der Analyseergebnisse wird schließlich begründet, warum und in welchem Kontext sich die ausgewählten Romane besonders gut für die koreanische Zielgruppe eignen. Das letzte Kapitel wendet sich der Frage nach der Vermittlung zu. Im Rekurs auf rezeptionsästhetische, feministische und didaktische Einsichten wird erläutert, wie diese ausgewählten Romane vermittelt werden sollten, um zielbewussten fremdsprachendidaktischen und pädagogischen Ansprüchen zu genügen.

## Teil I: Theoretische Grundlagen: Literatur im Fremdsprachenunterricht

### **Kapitel 1: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht**

Der Einsatz fremdsprachlicher Literatur zum Zweck des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen hat eine sehr lange Tradition. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik nimmt die Frage, weshalb und welche literarische Texte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollen und auf welche Weise sie integriert werden sollen, eine besondere Stellung ein. Diese Frage kann man nur dann beantworten, wenn man die diachrone Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf dessen Lernziele und Aufgaben untersucht. Dazu ist es erforderlich, sich die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts zu vergegenwärtigen und zu akzentuieren. Bei einer solchen historischen Perspektive geht es darum, herauszufinden, aus welchen Zielsetzungen und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts heraus literarische Texte ihre Bedeutung gewonnen haben.

#### 1.1 Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts – ein Überblick

Es versteht sich von selbst, dass jeder Unterricht auf ein gewünschtes Ziel hin geplant werden muss. Das übergreifende Ziel des Unterrichts im 19. Jahrhundert war die „allgemeine geistig-formale“ Schulung. Diese Zielvorstellung des Unterrichts war auch für den Fremdsprachenunterricht zu akzeptieren. Die Lernenden einer Fremdsprache sollten ihren Verstand anhand der Logik und Systematik der Fremdsprache schulen. Die Fremdsprache wurde erlernt durch die Verknüpfung zahlreicher, einzeln gelernter Regeln. Dabei ging es sicherlich nicht um die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und Regelsystem. Eine Beschreibung dieser Unterrichtsverfahren findet sich bei Wilhelm Viëtor:

„Es handelt sich darum, den Inhalt der Schulgrammatik und nebenher den nötigen Wortvorrat dem Schüler zu überliefern. (...) Eine Portion grammatischer Regeln wird einer ‚Lektion‘ oder einem ‚Kapitel‘ zugewiesen; Übungssätze in der fremden Sprache, sodann deutsche, folgen; die zugehörigen Vokabeln stehen entweder mit oder ohne

Verweisungsziffern unter den Stücken oder sind, und das ist das Gewöhnliche, in einem Anhang untergebracht, d.h. sie sollen auswendig gelernt werden.“<sup>1</sup>

Diese Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert war damals zum großen Teil aus seiner Konkurrenzsituation zum altsprachlichen Fremdsprachenunterricht (z.B. Latein, Griechisch) heraus zu verstehen. Wenn die modernen Fremdsprachen – also in erster Linie Englisch und Französisch – als Schulfächer im Gymnasium akzeptiert wurden und dem übergreifenden Ziel der Geistesbildung dienen sollten, mussten sie in der Konkurrenz zu Latein und Griechisch bestehen. Aus dieser Situation heraus war es notwendig, das gleiche Lernziel für den Fremdsprachenunterricht zu formulieren.<sup>2</sup>

Gegen einen Fremdsprachenunterricht, der die Lernenden mit Hilfe von Lexika und unter Anwendung der gelernten grammatischen Regeln die fremdsprachlichen Texte zu übersetzen lehrt und deshalb wenig Bezug zur praktischen Sprachverwendung herstellt, nahm schon Ende des 19. Jahrhunderts Wilhelm Viëtor in seinem Aufsatz *Der Sprachunterricht muß umkehren!* (1882) Stellung. Er behauptete aus heutiger Sicht zu Recht, dass man keineswegs eine Fremdsprache dadurch sprechen lernen wird, dass man lediglich lange Listen von Wörtern und Regeln ins Gedächtnis aufnimmt, und formulierte das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen: „Bringen wir den Schüler dahin, daß er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt.“<sup>3</sup> Aber nicht nur im 19. Jahrhundert, sondern bis heute wird oft ein Fremdsprachenunterricht durchgeführt, der „nicht-praktische“ Sprachfertigkeiten zum Ziel hat. Im Jahre 1960 erklärte Werner Hüllen diese Situation wie folgt:

„Wenn im Unterricht die geistigen Formationskräfte der Sprache direkt angesteuert und als eigentlicher Zielpunkt des Faches den Schülern nahegebracht werden, so werden sie – die Schüler – zwangsläufig mehr in der Betrachtung als in der Beherrschung der Sprache geübt werden, und da die Beherrschung im Normalfall ja nicht aus anderen Quellen dazugegeben werden kann, ist tatsächlich eine Lehrsituation möglich, in der eine Sprache nicht mit dem Ziel ihrer Beherrschung im Sprechen gelehrt wird.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Viëtor 1979 [zuerst 1882], S. 22.

<sup>2</sup> Dazu vgl. ausführlich Neuner/Hunfeld 1993, S. 19.

<sup>3</sup> Viëtor 1979 [zuerst 1882], S. 30.

<sup>4</sup> Hüllen 1960, S. 581.

Erst Ende der 60er Jahre – nach der Ablösung einer konservativ orientierten Bildungspolitik der 50er und 60er Jahre in Deutschland – kam Widerstand gegen diesen einseitig bildungsorientierten Fremdsprachenunterricht auf. Im Jahre 1971 schrieb Konrad Schröder, dass „es nicht möglich sei, die Daseinsberechtigung eines Schulfaches Englisch anders herzuleiten als aus der praktischen Verwendbarkeit und damit der Berufsrelevanz englischen Sprachkönnens“<sup>5</sup>. Entscheidend für Einwände gegen die Forderung des formalen Fremdsprachenunterrichts waren einerseits die damalige politische und wirtschaftliche Expansion in Deutschland, die die Entwicklung der praktischen Sprachfertigkeit in den Fremdsprachen notwendig machte.<sup>6</sup> Zudem trug die zunehmende Mobilität der Bürger zur Veränderung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts bei. Die Regelkenntnisse und die Übersetzung klassischer literarischer Werke konnten den neuen Bedürfnissen und Anforderungen nicht gerecht werden. Somit wurden die formalen Bildungsziele von den pragmatischen Zielen abgelöst.

Das damalige Reformklima in Deutschland, in dem neue gesellschaftliche Modelle und neue pädagogische Leitvorstellungen diskutiert wurden, und die linguistische Pragmatik, die Sprache gebunden an den Vollzug von Handlungen betrachtet, führten den Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik zu einer neuen Orientierung im Hinblick auf Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden.<sup>7</sup> Sprache wird nicht mehr als ein System von Formen betrachtet, sondern als ein Aspekt menschlichen Handelns. Aus dieser Erkenntnis resultiert die Forderung, dass die im Fremdsprachenunterricht gelernte Fremdsprache auf die Kommunikation in alltäglichen Situationen im Zielland anwendbar sein soll. Der Übergang zur kommunikativen Kompetenz (die sogenannte „kommunikative Wende“) als das neue zentrale Lernziel des Fremdsprachenunterrichts war daher folgerichtig und bestimmt bis heute im Wesentlichen den Fremdsprachenunterricht. Unter der kommunikativen Kompetenz wird verstanden, dass die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln ist, die gelernte Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu gebrauchen, und zwar so, dass sie in der Lage sind, in der jeweiligen Situation im Zielland angemessen sprachlich zu handeln.

Vor dem Hintergrund des Lernziels der kommunikativen Kompetenz setzte sich in der Fremdsprachendidaktik die Erkenntnis durch, dass Fremdsprachwissen allein

---

<sup>5</sup> Schröder 1971, S. 145.

<sup>6</sup> Neuner/Hunfeld 1993, S. 34.

<sup>7</sup> Brusch 1985, S. 50.

keine kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache ergibt. In Anlehnung an Hörmann gelangt Wolfgang Feigs zu folgendem Urteil: „Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht.“<sup>8</sup> Das „Mehr“ ist das, was man hier als landeskundliches Wissen bezeichnen kann. Obwohl sich die Wissenschaft noch nicht auf eine gültige Definition des Begriffs Landeskunde einigen konnte, versteht man darunter im Allgemeinen die Vermittlung der kulturellen, historisch-politischen und sozio-ökonomischen Aspekte eines Landes.<sup>9</sup> Da es nicht Aufgabe dieser Arbeit ist, die Entwicklung des Begriffs Landeskunde historisch darzustellen, sei hier auf einige Publikationen verwiesen, in denen dieses Thema ausführlich behandelt wird: z.B. Fischer 1985; Schwend 1987; Krumm 1994; Bischof/Kessling/Krechel 1999; Bettermann 1999.

In einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht verliert die Landeskunde als rein kognitive Wissensvermittlung über die Gesellschaft, die von den jeweiligen Bezugswissenschaften wie Politologie, Soziologie, Geschichte und Geographie ausgeht, an Bedeutung. Die Landeskunde soll in einem engen Bezug zu möglichen authentischen, kommunikativen Situationen in der Zielsprache stehen, um zur Befähigung der Lernenden zu Kommunikation und fremdsprachlichem Handeln beizutragen. Im Zuge der kommunikativen Wende des Fremdsprachenunterrichts fanden kulturelle Medien und massenwirksame Ausdrucksformen wie Zeitung, Fernsehen, Radio, Film, Musik und Comicstrip in wachsendem Maße Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Mit der Auffassung, dass das landeskundliche Wissen zu einem besseren Verstehen von authentischen Äußerungen und Texten und der Erweiterung der Kommunikations- und Handlungskompetenz verhilft, hat sich Landeskunde seither als ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts etabliert.

Im Zuge internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen sowie erleichterter Reisemöglichkeiten, die verschiedene Kulturen aufeinandertreffen und Interaktionen zwischen ihnen entstehen lassen, sieht sich der Fremdsprachenunterricht mit neuen Anforderungen konfrontiert. Wenn Fremdsprachenunterricht in den Dienst der Verständigung unter den modernen Gesellschaften, die vor allem durch Stichworte wie Modernisierung, Globalisierung, Internationalisierung oder Pluralisierung beschrieben werden können, gestellt wird, ist neben der kommunikativen Kompetenz Fremdkultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel und gleichberechtigte Aufgabe des

---

<sup>8</sup> Feigs 1993, S. 78.

<sup>9</sup> Sabalius 1996, S. 760.

Fremdsprachenunterrichts – in letzter Zeit verstärkt – zu akzeptieren. Diese veränderten Anforderungen machen eine Überprüfung der Ziele und Schwerpunkte, eine Weiterentwicklung der Methoden und Erweiterung der Inhalte des Erwerbs und Gebrauchs von Fremdsprache notwendig.<sup>10</sup>

Als Ergänzung und Fortführung der kommunikativen Kompetenz wird der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ in der Diskussion der Fremdsprachendidaktik verstanden.<sup>11</sup> Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ erhält in jüngster Zeit einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht. Der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht stellt die Frage nach der kulturellen Prägung von Kommunikation und zielt darauf ab, das Erkennen der fremden Kultur und deren geprägten Verhaltens in verschiedenen Situationen zu einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. Da es sich in der interkulturellen Kommunikation um die Kulturunterschiede handelt, die unmittelbar vom gesellschaftlichen Kontext abhängen und den Gegenstand mehrerer Wissenschaftsbereiche bilden, so z.B. der Linguistik, Literaturwissenschaft, Ethnologie, Soziologie, Pädagogik, Psychologie oder Text- und Medienwissenschaft, ist bei der Thematisierung von interkultureller Kommunikation die interdisziplinäre Annäherung berechtigt und legitimiert. Die Erforschung der interkulturellen Kommunikation widmet sich heute vor allem der Rolle der Sprache in interkulturellen Kontakten, den Problemen interkulturellen Lernens, der kulturspezifischen Prägung der interkulturellen Kommunikation in alltäglichen und beruflichen Kommunikationssituationen, der Vermittlung kulturellen Wissens und den Funktionen der Literatur in der Vermittlung zwischen den Kulturen.<sup>12</sup> Über die Funktion und Leistung der Literatur für die interkulturelle Kommunikation wird an anderer Stelle – im Kontext der Behandlung der beiden Komplexe Erwerb fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit und fremdkulturelle Kenntnisse – noch nachzudenken sein.

Betrachtet man die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, ist zu erkennen, dass sich die Lernziele und Lerninhalte des Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit verändert haben. Im folgenden Abschnitt wird das Zusammenspiel von Lernziel und Literaturbehandlung im Fremdsprachenunterricht ausführlich behandelt.

---

<sup>10</sup> Vgl. Baumgratz-Gangel 1993, S. 373.

<sup>11</sup> Liedke 1999, S. 557.

<sup>12</sup> Vgl. Hess-Lüttich 2003, S. 77.

## 1.2 Zum Umgang mit Literatur in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik

### 1.2.1 Auswirkungen der Pragmatisierung in der Linguistik auf den Fremdsprachenunterricht

Die Übersetzung fremdsprachlicher Literatur, vor allem die anspruchsvollen Texte mit hohem Bildungsniveau, spielte einmal eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Diese Bewertung der fremdsprachlichen Literatur änderte sich jedoch, indem die praktische Sprachfertigkeit beim Erlernen von Fremdsprachen immer mehr in den Mittelpunkt rückte. Je mehr die praktische Alltagskommunikation innerhalb und auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts betont wurde, desto stärker wurde der literarische Text zurückgedrängt, weil man davon ausging, dass praktische Sprachfertigkeit und literarische Texte einen Gegensatz darstellen. Die Pragmatische Wende in den Sprachwissenschaften, die zur Neuformulierung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts führte, hat die Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und -methodik besonders nachhaltig beeinflusst und verändert.<sup>13</sup> Die Pattern-Drills der audiolingualen Methode zum Beispiel, die eng in die alltägliche Kommunikation in den authentischen Gesprächssequenzen und (in geringerem Maße) in die Vermittlung landeskundlicher Informationen eingebunden ist, hatte für literarische Texte kaum Verwendung. Dem kommunikativen Ansatz ging es primär um pragmatische Ziele: Die gelernte Fremdsprache sollte in Alltagssituationen verwendet werden. Vor diesem Hintergrund galt Literatur als ein zu eliminierender Störfaktor.<sup>14</sup> Tatsächlich verzichteten die meisten in Deutschland in den 70er Jahren und Anfang der 80er Jahre erschienenen Lehrwerke, wie sie etwa für den DaF-Unterricht vorliegen, vor allem in der Grundstufe auf literarische Texte.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Vgl. Esselborn 1990, S. 267.

<sup>14</sup> Rück 1990, S. 7.

<sup>15</sup> Vgl. Hofmann 1985, S. 150f. Eine Reihe triftiger Gründe gegen den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht sind vorgebracht worden. Einige immer wiederkehrende Argumente sollen hier unter inhaltlichen, sprachlichen und methodisch-didaktischen Aspekten kurz dargestellt werden: Unter dem inhaltlichen Aspekt ging man davon aus, dass literarische Texte thematisch zu literarisch, d.h. zu lebensfremd, zu intellektuell oder auch veraltet seien. Daher würde sich die Mehrzahl der Lernenden nicht für Literatur interessieren, die darum nur Langeweile beim Erlernen einer Fremdsprache hervorrufe. Für die Argumente bzgl. des sprachlichen Aspekts gilt die Annahme, dass literarische Texte sprachlich im Allgemeinen zu schwierig und kompliziert seien. Die literarische Sprache sei deshalb nicht geeignet zur Realisierung kommunikativer Komponenten. Mit Hinweis auf die Didaktik und Methodik wird häufig darauf hingewiesen, dass der Fremdsprachenunterricht mit literarischen Texten nicht möglich sei, da Literatur keine Kommunikation ermögliche. Zudem würden literarische Texte keine vielfältigen Übungsmöglichkeiten bieten.

### 1.2.2 Problematisierung des kommunikativen Ansatzes anhand von Alltagsdialogen

Anfang der 70er Jahre begann die Phase der „Alltagsdialoge“ als zentrale Texte im Fremdsprachenunterricht. Alltagsdialoge erschienen notwendig und sinnvoll, weil ihre Umsetzung in mündliche Imitation durch die Lernenden im Fremdsprachenunterricht leicht zu verwirklichen war. Aber bald wurden auch kritische Stimmen laut.

Hans Eberhard Piepho beispielsweise merkte zu Recht an, dass für diese Dialoge die „linguistischen Mittel ausgesucht und gestuft worden sind“, dass andererseits aber „die viel schwierigeren Faktoren der pragmatischen Absichten, Vorgänge und Umstände, die den Zugang mehr als die formalen Funktionen erschweren, willkürlich gewählt sind und höchst komplexe Anforderungen an innere Vorstellung, Deutung und sprachliche und nachgestaltende Realisierung stellen“<sup>16</sup>.

Dies führt zur grundsätzlichen Frage, ob sich aus dem Nachsprechen von Alltagsdialogen jemals freies Sprechen entwickeln kann. Dies ist stark zu bezweifeln, da bei einer bloßen Simulation beispielsweise die Handlungskompetenz unberücksichtigt bleibt. Wie bereits erwähnt, wird unter der kommunikativen Kompetenz die Entwicklung der Fähigkeit verstanden, in der jeweiligen Situation in der Zielkultur angemessen sprachlich zu handeln. Im Hinblick auf den Unterschied zwischen Verhalten und Handeln macht Klaus P. Hansen darauf aufmerksam, dass Verhalten eine Aktion ist, die durch häufige Wiederholung eingeübt wird, so dass sie – ohne großes Bewusstsein und ohne große Willensanstrengung – fast automatisch abläuft. Handeln hingegen setzt die Existenz von Alternativen voraus und erfordert „eine Phase der Überlegung“<sup>17</sup>, die also Aufmerksamkeit, Zeit, Bewusstsein und arrangierende Vernunft beansprucht. Wenn durchgehend Alltagsdialoge im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen – so wichtig sie auch immer für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz sein mögen – wird die kommunikative Intention und Handlungskompetenz der Lernenden vernachlässigt.

Es wurde darüber hinaus übersehen, dass eine Vielzahl von Alltagsdialogen kulturelle Bedingungen und somit kulturelle Unterschiede aufweist, da Alltagsdialoge in einem jeweils anderen kulturellen Kontext verankert sind. Kulturelle Unterschiede können die Wahrnehmungen der Lernenden beeinflussen und zu unterschiedlichen Äußerungen führen. Deshalb muss der Einsatz kommunikativer Methoden auch die

---

<sup>16</sup> Piepho 1974, S. 100.

<sup>17</sup> Hansen 2000, S. 123.

spezifischen Rahmenbedingungen der Lernenden berücksichtigen.<sup>18</sup> Zu bedenken ist auch in diesem Zusammenhang, dass die einseitige Ausrichtung hin zu den Alltagsdialogen die kommunikative Intention, Phantasie, Selbständigkeit und Kreativität der Lernenden im Fremdsprachenlernprozess nicht berücksichtigt hat. Die Lernenden müssen die Möglichkeit haben, nicht nur Vorgegebenes auszudrücken, sondern auch das mitzuteilen, was sie selbst sagen möchten.

Ausgehend von diesen kritischen Ansatzpunkten bezüglich der Alltagsdialoge hat seit etwa Anfang der 80er Jahre das Interesse für die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht deutlich zugenommen.

### 1.2.3 Das wachsende Interesse an literarischen Texten für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Brusch spricht sich in seinem einführenden Beitrag zum Thema „Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht“ dafür aus, dass der Fremdsprachenunterricht von Beginn an durch alle Lernstufen hindurch auch literarische Texte als Lektionstexte auswählen solle.<sup>19</sup> Er sieht den Grund dafür in der kontextproduktiven Qualität literarischer Texte. Da es in der Regel nicht möglich ist, zielsprachliche Realität in den Fremdsprachenunterricht zu bringen, kommen als geeignete Texte vor allem solche in Betracht, die die Lernenden so ansprechen, dass sie sich phantasievoll in sie hineinversetzen können. Gerade literarische Texte besäßen oft diese Qualität und deshalb seien sie die „kongenialen Texte“<sup>20</sup> des Fremdsprachenunterrichts.

Die kontextproduktive Qualität des literarischen Textes, die eine Identifikation und Übertragung ermöglicht, sieht auch Esselborn, wenn er sein Argument für das kommunikative Lernziel Literatur formuliert:

„Zur Aktivierung der Lerner durch eine echte Kommunikation über Gegenstände, die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen und auch die affektiv-emotionale Seite mit einbeziehen und Phantasie und Kreativität anregen, boten sich literarische Texte geradezu an. Sie sind ‚kontextproduktiv‘, bauen die Situation selbst auf und ermöglichen dem Lerner durch Identifikation eher, sich in die fremdsprachige Realität

---

<sup>18</sup> Vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 106.

<sup>19</sup> Brusch 1985, S. 55. Zu dieser Position siehe auch Eismann/Thurmair 1993; Kast 1994; Koppensteiner 2001.

<sup>20</sup> Ebd.

hineinzusetzen als banale Alltagsdialoge. Zudem kann so die ‚sprachbezogene‘ durch eine ‚mitteilungsbezogene‘ Kommunikation ergänzt werden, die auch den für einen kommunikativen Unterricht so wichtigen Bezugsaspekt mit einschließt.“<sup>21</sup>

In ähnlicher Weise argumentieren Neuner und Hunfeld: Der Einsatz literarischer Texte sei dort besonders sinnvoll, „wo man eine ausgeprägte geographische, kulturelle Distanz und anders geartete gesellschaftliche Verhältnisse im Vergleich zu den Zielländern vorfindet“<sup>22</sup>, um durch die Darstellung subjektiver Perspektiven die Alltagssituationen, Einstellungen und Wertorientierungen des Zielsprachenlandes näher kennen zu lernen.

Literarische Texte konnten mit der Hinwendung zu einem kommunikativen, lernerbezogenen Fremdsprachenunterricht wieder an Bedeutung gewinnen, da sie auf die aktive und kreative Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen aufbauen.<sup>23</sup> Diese Tendenz spiegelt sich auch in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Publikationen seit Mitte der 80er Jahre wider. Hier untersuchte Aspekte sind die Einbindung literarischer Texte in einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht und die Bestimmung von Funktion und Stellenwert des literarischen Textes im Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Löschmann 1984; Heid 1985; Bredella 1991; Schinschke 1995; Krenn 2003). Darüber hinaus werden die Spezifika der Gestaltung von Aufgaben und Übungen zu literarischen Texten für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht beschrieben (vgl. z.B. Riehme 1975; Kast 1984; Mummert 1984a; Bredella/Legutke 1985; Esselborn 1990; Koppensteiner 2001). Weiterhin wird die Rolle literarischer Texte bei der fremdsprachigen Könnens- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z.B. Löschmann/Schröder 1984; Liebezeit 1985; Butzkamm 1985) und bei der Erarbeitung der landeskundlichen Komponente im Fremdsprachenunterricht untersucht (vgl. z.B. Schwend 1987; Löschmann 1990; Fricke 1990; Mummert 1993b).

Das wachsende Interesse an literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht ist insbesondere mit kulturellen Fragestellungen verknüpft. Für einen Fremdsprachenunterricht mit dem Lernziel kommunikative Kompetenz ist es erforderlich, kulturelle Informationen über die Zielsprachengemeinschaften einzubeziehen, da die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache ja das Wissen

---

<sup>21</sup> Esselborn 1990, S. 268.

<sup>22</sup> Neuner/Hunfeld 1993, S. 124.

<sup>23</sup> Vgl. Esselborn 1990, S. 268.

über die fremde Kultur voraussetzt. In diesem Sinne wird – aus dem Paradigmenwechsel zur interkulturellen Germanistik – der literarische Text als kulturell geprägter Text betrachtet, was eine wesentliche Bedingung für die Sprach- und Kulturvermittlung bildet.

Die Integration von Literatur und Kultur im Rahmen eines auf kommunikative Kompetenz zielenden Fremdsprachenunterrichts soll im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

## **Kapitel 2: Lernziel kommunikative Kompetenz**

Literatur wird, nachdem man sie jahrelang zugunsten kommunikativer Kompetenz aus der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis, den Lehrwerken und fachdidaktischen Diskussionen verdrängt hatte, wieder großgeschrieben. Interessant ist dabei, dass eine erneute Hinwendung zu literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ausgerechnet mit der Zielsetzung erfolgt, die kommunikative Kompetenz zu fördern. In diesem Kapitel wird ein Überblick über solche Forschungsrichtungen im Rahmen der Lehrinhalte und Lehr-/Lernmethoden, die zum wachsenden Interesse an literarischen Texten geführt haben, gegeben.

### 2.1 Der Beitrag der Rezeptionsästhetik zur Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Als Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts wird – zumindest seit der kommunikativen Wende für den Fremdsprachenunterricht – der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache angesehen. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten hat auch der Begriff „Kommunikation“ erheblich an Bedeutung gewonnen.

Häufig ist gegen literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingewendet worden, dass Literatur nichts mit Kommunikation zu tun habe. Dieser Einwand beruht wohl auf einer formalästhetischen Auffassung im Umgang mit literarischen Texten (z.B. New Criticism) im Fremdsprachenunterricht, bei der die objektive Beschreibung von Inhalten und Textmerkmalen im Mittelpunkt steht.<sup>24</sup> Von zentraler Bedeutung in der formalästhetischen Literaturbetrachtung ist die Auffassung vom Kunstwerk als „einem ontologisierten Phänomen, das unabhängig vom Leser existiert und nur durch eine impersonale, streng formalistische Textanalyse erschlossen werden kann“<sup>25</sup>. Nur der Text selbst und seine formalen und inhaltlichen Besonderheiten in ihrer funktionalen Bezogenheit aufeinander sollen hier der Textanalyse zugrunde liegen, damit das Ziel, sich möglichst objektiver und damit wissenschaftlicher Verfahren

---

<sup>24</sup> Im Hinblick auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer Lernzielveränderung des Fremdsprachenunterrichts wurde der Einfluss des New Criticism auf die Literaturvermittlung, vor allem auch auf den Literaturunterricht, der seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf die formalen Elemente literarischer Texte richtet, bislang viel kritisiert.

<sup>25</sup> Burwitz-Melzer 2003, S. 2.

innerhalb der Literaturwissenschaft zu bedienen, erreicht werden kann. Alle subjektiven Faktoren werden ausgeklammert.

Die Bedeutung literarischer Texte besteht aus der Sicht formalästhetischer Literaturbetrachtung gerade darin, den Leser<sup>26</sup> von den gesellschaftlichen, politischen und sozialen Fragen zu befreien und seine Aufmerksamkeit auf das autonome Sprachkunstwerk zu lenken.<sup>27</sup> Der Leser ist in diesem Sinne ein „neutrales Medium“, das die Erhellung des Sinnes und seiner besonderen literarischen Erscheinungsweise registriert.<sup>28</sup> Die formalästhetische Literaturbetrachtung, die die Einheit von Gehalt und Gestalt innerhalb des literarischen Kunstwerks nachzuweisen versucht, bietet dem Leser zu wenig Raum für individuelle Deutungen. Der literarische Text behält „eine unantastbare, objektiv abgehobene Stellung, die der Rezipient nicht hinterfragen darf“<sup>29</sup>. Bredella und Legutke beschreiben ihre Sicht folgendermaßen:

„Ein anschauliches Beispiel für die Unterdrückung des Lesers liefert der New Criticism, wenn er die Reaktion des Lesers auf einen literarischen Text als ‚affective fallacy‘ bezeichnet und aus dem Bereich der Literaturwissenschaft ausklammern will.“<sup>30</sup>

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, in dem die objektive Textanalyse geliefert wird, ist es nicht möglich, die Frage nach der Wirkung des literarischen Textes auf den Leser zu stellen, weil die formalästhetische Literaturbetrachtung sich primär einer nicht subjektiven, sondern eher werkimmanenten Literaturbehandlung verpflichtet fühlt. Auch wenn bei der Literaturbehandlung im Fremdsprachenunterricht nicht auf die formalen Elemente literarischer Texte völlig verzichtet werden kann, muss der Fremdsprachenunterricht zuallererst die Lernenden zum interessierten und engagierten literarischen Lesen in der Fremdsprache anregen. Insofern ist die Interaktion mit literarischen Texten für den Leser im Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung.

Als Kritik an einer formalästhetischen Literaturbetrachtung ist seit dem Ende der 60er Jahre innerhalb der Literaturwissenschaft die Forschungsrichtung der Rezeptionsästhetik entstanden, die ihr Augenmerk auf den Leser und den durch ihn zu

---

<sup>26</sup> Zwecks größerer Lesefreundlichkeit wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet – sie ist geschlechtsneutral zu lesen und gilt für Frauen und Männer.

<sup>27</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 34.

<sup>28</sup> Ebd., S. 106.

<sup>29</sup> Burwitz-Melzer 2003, S. 2.

<sup>30</sup> Bredella/Legutke 1985, S. 7.

erzeugenden Sinn eines literarischen Textes richtet. Der in der formalästhetischen Literaturbetrachtung vernachlässigte Bezug zum Leser eröffnet neue Perspektiven. Die am Leser orientierte Rezeptionsästhetik wurde rasch von der muttersprachlichen Literaturdidaktik aufgenommen und beeinflusste auch die fremdsprachliche Literaturdidaktik. Noch konkreter gesagt, hat die Rezeptionsästhetik zu literaturdidaktischen Überlegungen in den Zielsetzungen, Aufgaben, Auswahlkriterien und Methoden geführt, weil sie die Rolle des Lesers in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten in den Mittelpunkt stellt und „die Subjektivität des Lesers“<sup>31</sup> bei der Sinn- und Deutungsbildung eines literarischen Textes unterstützen will: Eine literarische Textanalyse darf und soll nach rezeptionsästhetischen Prinzipien durchaus subjektiv sein.

### 2.1.1 Die Aktivität und Subjektivität des Lesers

Seit dem Paradigmenwechsel zur Rezeptionsästhetik wird das Lesen literarischer Texte als ein aktiver Vorgang von Bedeutungskonstituierung durch den Leser verstanden. Der grundlegende Gedanke der Rezeptionsästhetik ist, dass ein literarischer Text nicht nur das bedeutet, was er wörtlich sagt, sondern dass er unterschiedlich konkretisiert und aktualisiert werden kann. Literatur wird – wie Kunst – im Sinne von Jauß erst dann zum Ereignis, wenn es von einem Leser rezipiert wird.<sup>32</sup>

Der Motor des Spracherwerbs ist die eigene Aktivität. Indem Iser sich mit der Phänomenologie des Leseprozesses befasst, erkennt er die Interaktion zwischen Text und Leser. Er weist auf den Zusammenhang zwischen der Struktur des Textes und den Bewusstseinsvorgängen und Handlungen des Lesers hin und gibt Hinweise für den Umgang mit literarischen Texten. Bei Iser gewinnt in diesem Kontext vor allem ein Begriff zentrale Bedeutung: die „Leerstelle“ des literarischen Textes, die die Funktion hat, im Leser „Vorstellungsakte“ zu erzeugen. Nach Iser führen diese Leerstellen die Erwartungen des Lesers beim Lesen eines literarischen Textes in bestimmte Richtungen:

„(Die Leserrolle) löst Vorstellungsakte aus, durch die die Beziehungsmannigfaltigkeit der Darstellungsperspektiven gleichsam erweckt und zum Sinnhorizont gesammelt

---

<sup>31</sup> Sartre 1997 [zuerst 1948], S. 40.

<sup>32</sup> Vgl. Paefgen 1999, S. 44.

wird. Der Sinn literarischer Texte ist nur vorstellbar, da er nicht explizit gegeben ist und folglich nur im Vorstellungsbewußtsein des Empfängers vergegenwärtigt werden kann.“<sup>33</sup>

Die Leerstellen müssen gefüllt werden, um zur Erschließung der Textbedeutung zu gelangen. In diesem Sinne wird der Leser aktiv an der Rezeption eines literarischen Textes beteiligt und kann auf den Text einwirken. Dabei ist der Lesevorgang als Prozess zu verstehen. Im Mittelpunkt steht daher nicht der literarische Text selbst, sondern das „was sich in der Interaktion zwischen Text und Leser entwickelt“<sup>34</sup>. Genauer betrachtet, handelt es sich um einen kommunikativen Austausch zwischen Text und Leser. Hier offenbart sich ein wichtiges Potenzial literarischer Texte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht:

„Der literarische Text ermöglicht es also dem Leser in ganz anderem Maße als herkömmliche Lehrbuchtexte, sich zu identifizieren, eigene Vorstellungen zu bilden, einen ‚Vorstellungsraum‘ zu entwickeln. Er ruft eigene, kulturell andere Erfahrungen des Lernalters auf; er evoziert verschiedene Rollen, mit denen sich der Lerner identifizieren kann; er fordert eine affektive Beteiligung.“<sup>35</sup>

Ein literarischer Text enthält an sich – so lautet die zentrale Aussage der Rezeptionsästhetik – keine Bedeutung, sondern er bietet vielfältige Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung an, worin er sich wesentlich von anderen Texten unterscheidet.<sup>36</sup> Daraus ist zu folgern, dass der Leser mit seinen Vorstellungen und Erwartungen an einen Text herangeht und dass er ihm im Rahmen eines vom Autor vorgegebenen Spielraums seinen Sinn gibt. So wird ein literarischer Text unterschiedlich gelesen. Im Fremdsprachenunterricht kann ein Gespräch über die jeweiligen Deutungen stattfinden. Die zahlreichen Deutungsmöglichkeiten eines gemeinsam gelesenen literarischen Textes schaffen eine große Zahl an Möglichkeiten für Sprechhandlungen im Rahmen authentischer Kommunikationssituationen. Die literarischen Texte ermöglichen also dem Lernenden in ganz anderem Maße als herkömmliche Lehrbuchtexte, kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln.

---

<sup>33</sup> Iser 1976, S. 63.

<sup>34</sup> Kast 1994, S. 7.

<sup>35</sup> Eismann/Thurmair 1993, S. 382f.

<sup>36</sup> Kast 1994, S. 7.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die von der Rezeptionsästhetik beeinflusste Art des Umgangs mit literarischen Texten hervorragend mit den Zielvorstellungen des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht verbinden lässt.

### 2.1.2 Die ästhetische Erfahrung

Beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht spielt die literarisch-ästhetische Bildung eine wichtige Rolle. Bei der literarisch-ästhetischen Bildung geht es zunächst um den Aufbau der Erschließungskompetenz und den Erwerb literarischer Kenntnisse über Werke, Autoren und literaturgeschichtliche Epochen und kulturelle Hintergründe, die zum besseren Verstehen der Texte dienen, als oberste Lernziele. Durch die Begegnung mit der vorbildlichen, künstlerisch ausgeformten sprachlichen Gestaltung soll die Fähigkeit der Wahrnehmung ästhetischer Stilmittel entwickelt werden. Weiterhin sollen die Lernenden darin gefördert werden, die Funktion und Bedeutung der Auswahl ästhetischer Stilmittel im Textinhalt nachvollziehen zu können. Diese Fähigkeit des Lesers stellt die Voraussetzung für die Entwicklung literarischer Kompetenz dar.

Literaturdidaktik muss sich fragen, wie sie bei dem Leser die literarische Kompetenz aufbauen kann, die diesem ermöglicht, die Texte besser zu verstehen und ihre ästhetische Bedeutung zu bestimmen. Innerhalb der Literaturwissenschaft wurden verschiedene Methoden und Verfahren entwickelt und diskutiert,<sup>37</sup> die für die Literaturdidaktik Grundlage und Ausgangspunkt der Modellbildung für die Literaturbehandlung sein können. Aus der Vielfalt dieser Methoden und Verfahren ergibt sich, dass es in der Literaturdidaktik kein einheitliches Konzept geben kann. Innerhalb der fremdsprachlichen Literaturdidaktik spielt die Rezeptionsästhetik eine zentrale Rolle. Tatsächlich liegt eine Vielzahl fremdsprachlicher literaturdidaktischer Konzeptionen vor, die auf rezeptionsästhetischen Ansätzen beruhen, wobei jedoch diese Konzeptionen bzgl. ihrer Zielsetzungen und ihrer Verfahren unterschiedlich sind.

In seinem grundlegenden Werk „Das Verstehen literarischer Texte“ betont Bredella, dass „der Sinn eines literarischen Textes nicht einfach vorhanden ist, sondern erst von dem Leser erstellt wird“<sup>38</sup>. Dabei spielt das Vorverständnis des Lesers beim

---

<sup>37</sup> Einführende Beiträge aus der literaturwissenschaftlichen Diskussion liefert Bogdal 2005.

<sup>38</sup> Bredella 1980, S. 11.

Verstehen eine zentrale Rolle. Dieses Vorverständnis impliziert eine historische Dimension:

„Hermeneutisches Verstehen weiß, daß es nicht voraussetzungslos anfängt, daß es immer schon auf die elementaren Erfahrungen des Verstehens angewiesen ist und von ihnen ausgehend sich dem Neuen nähert. (...) Hermeneutisches und historisches Verstehen sind aufeinander angewiesen. Wir versuchen zu Äußerungen, die uns auf den ersten Blick unverständlich erscheinen, Sinn- und Erfahrungshorizont zu rekonstruieren, weil wir voraussetzen, daß Menschen motiviert handeln, Ziele verfolgen und in einer Lebenswelt miteinander und gegeneinander agieren.“<sup>39</sup>

Nach Bredella nimmt der Leser in der Regel nach der Lektüre längerer literarischer Texte nicht mehr die einzelnen Formulierungen auf, sondern die Bedeutung des Textes, die in die vorhandenen Sinneinheiten integriert wird. Bei diesem Prozess verändern sich die Sinneinheiten, so dass es beim Lesen eines Textes zu immer größeren Sinneinheiten kommt.<sup>40</sup>

Mit Hilfe des Ästhetikbegriffs von Mukařovsky formuliert Bredella das Konzept des ästhetischen Lesens. Er führt aus, dass gerade literarische Texte im Leser den Eindruck der persönlichen Betroffenheit auslösen können und dieser damit seine Erfahrungen und Wertvorstellungen mit in die Sinnbildung des Textes einbringen kann:

„Ästhetisches Lesen rückt dagegen die Interaktion zwischen Text und Leser (...) in den Mittelpunkt. Entlastet von der Verpflichtung, die in dem Text enthaltenen Informationen zu erfassen, kann sich der Leser den vom Text ausgelösten Assoziationen und Konnotationen, Gefühlen und Gedanken zuwenden. Es geht nicht mehr um das, was der Text enthält, sondern was er im Leser an Tätigkeiten, Gefühlen und Gedanken auslöst und wie er ihn zu Stellungnahmen herausfordert.“<sup>41</sup>

Bredellas Konzept des ästhetischen Lesens betont den engen Zusammenhang von Kognition und Emotion bei der Rezeption literarischer Texte<sup>42</sup>: Der Autor stellt durch den Text Gefühle, Wünsche, Vorstellungen, Erinnerungen und Erfahrungen dar. Das dargestellte Geschehen wiederum ruft beim Leser Gefühle, Erwartungen und

---

<sup>39</sup> Bredella 1980, S. 79.

<sup>40</sup> Ebd., S. 180.

<sup>41</sup> Bredella 1991, S. 38.

<sup>42</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. XV.

Erfahrungen wach. Somit werden die Handlungen, Gefühle und Werte für den Leser überhaupt erst bewusst. Bereits bei Sartre lässt sich eine anschauliche Illustrierung dieser Aspekte finden. In seiner Analyse von *Schuld und Sühne* von Dostojewskij gesteht Sartre zu, dass Raskolnikow zwar ein fiktionaler Charakter ist, er betont jedoch gleichzeitig, dass er die Gefühle, Gedanken und das Verhalten von Raskolnikow im Rahmen seiner Wertvorstellungen nachvollziehen, verstehen und beurteilen kann:

„Das Warten von Raskolnikow ist *mein* [Hervorh. im Orig., J.K.] Warten, das ich ihm leihe; ohne diese Ungeduld des Lesers bleiben nur matte Zeichen; sein Haß auf den Untersuchungsrichter, der ihn verhört, ist mein Haß, angestachelt, aufgefangen durch die Zeichen, und selbst der Untersuchungsrichter existierte nicht ohne den Haß, den ich ihm über Raskolnikow entgegenbringe; dieser Haß erweckt ihn zum Leben, er ist sein Fleisch.“<sup>43</sup>

Sartre verweist hier auf den Aspekt, dass der Leser sich in fiktionale Charaktere hineinversetzt und dabei sich selbst wiedererkennt, indem er das fiktive Geschehen auf seine eigenen Wertvorstellungen bezieht. Für Sartre wird daher die Rezeption literarischer Texte, die zu einer kritischen Selbstreflexion der eigenen Wertvorstellungen führt, zu einem wichtigen Moment der ästhetischen Erfahrung. Damit überwindet Sartre die formalästhetische Literaturbetrachtung, die in den Mittelpunkt der ästhetischen Erfahrung das Wahrnehmen der formalen Elemente stellt.

Im Leseprozess wird der Leser gezwungen, seine Vorstellungen einer ständigen Revision zu unterziehen, da der Handlungsablauf und die Entwicklung der Charaktere den einmal gebildeten Vorstellungen des Lesers widersprechen können. So besteht für den Leser die Chance, durch die anderen Vorstellungen die eigenen zu hinterfragen, zu aktualisieren oder zu verändern. Die dadurch entstehenden „Vorstellungsketten, die die Textstruktur ins Bewusstsein des Lesers übersetzen“<sup>44</sup>, leiten den Prozess der Rezeption als Wechselwirkung von Leser und Text. Diese Wechselwirkung verkennt die formalästhetische Literaturbetrachtung, was Bredella zufolge zu einer „Verarmung der ästhetischen Erfahrung“<sup>45</sup> führt. Insbesondere an diesem Punkt offenbart sich die Bedeutung der Rezeptionsästhetik für den Literatureinsatz im Fremdsprachenunterricht: Die ästhetische Wahrnehmung literarischer Texte ergibt sich erst in der Interaktion von

---

<sup>43</sup> Sartre 1997 [zuerst 1948], S. 40.

<sup>44</sup> Burwitz-Melzer 2003, S. 3.

<sup>45</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 37.

Text und Leser und das Verstehen setzt Aktivitäten des Lesers voraus. Eine besondere Aufgabe der Literaturdidaktik ist es in diesem Zusammenhang, Methoden zu entwickeln, die den oben genannten Anforderungen gerecht werden. Auf die Methodik wird im vierten Kapitel in Teil III dieser Arbeit eingegangen werden.

## 2.2 Die Bedeutung der Landeskunde für die kommunikative Kompetenz

Im Zuge der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sieht sich der Fremdsprachenunterricht neuen Zielsetzungen und Anforderungen gegenüber. Da die Kommunikation, wie bereits erwähnt, unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet, soll der Fremdsprachenunterricht gerade auch eine Vermittlung des landeskundlichen Wissens über die fremde Gesellschaft leisten, damit die Lernenden in der Zielkultur situationsangemessen, partnerbezogen und thematisch adäquat sprachlich handeln können. Parallel zu dieser Zielorientierung verändern sich auch die zugrunde liegenden landeskundlichen Themen:

„Selbst in der eingrenzenden Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht gibt es die verschiedensten Erscheinungsformen von Landeskunde, die in solchen Attributierungen zum Ausdruck kommen wie anthropologische, informative, explizite, implizite, interkulturelle, kognitive, kommunikative, kontrastive, programmatische, sprachbezogene Landeskunde. Als Klammer bietet sich zudem die integrative Landeskunde an, die begrifflich deutlich macht, daß es einerseits um eine unterrichtsbezogene Integration von Informationen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen und andererseits um das Verhältnis von Spracharbeit und kultureller Information geht.“<sup>46</sup>

In einem kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zielen landeskundliche Themen nicht mehr auf die bloße Aneignung von Wissen, Daten und Fakten ab, die ein statisches Landesbild scheinbar objektiv vermitteln. Stattdessen stehen landeskundliche Themen in einem engen Bezug zu möglichen authentischen alltäglichen Situationen in der Zielsprache, die mit der Sprachvermittlung verbunden sind und auf die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Zielkultur abzielen.<sup>47</sup> Einer

---

<sup>46</sup> Bettermann 1999, S. 504.

<sup>47</sup> Eine gute Übersicht über die Entwicklungslinien der Landeskunde bis in die 90er Jahre hinein befindet sich in einem Aufsatz von Pauldrach 1992.

Landeskunde in dem Sinne, die „das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützt“<sup>48</sup>, wurde seither ein wichtiger Platz in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht eingeräumt. Diese Themenerweiterung betrifft ebenfalls den Landeskundebegriff, der den ganzen Bereich des Alltagslebens und der Alltagskultur umfasst. Die alltagsnahen Themen finden sich in unterschiedlicher Akzentuierung in den Lehrwerken: Essen und Trinken, Wohnen, Einkaufen, Kontakt mit Nachbarn, Familienleben, Verwandtschaftsbeziehungen, Sozialordnung und Gesellschaftsaufbau, Liebe, Freundschaft, Partnerbeziehung, Bildung, Freizeit, Kommunikation etc.

### 2.3 Die Bedeutung der Landeskunde für die interkulturelle Kompetenz

Mit den erweiterten landeskundlichen Themen verändern sich auch Zielsetzungen und Vermittlungsformen für die Landeskunde und für den Fremdsprachenunterricht. Die These 4 der ABCD-Thesen<sup>49</sup> formuliert dies sehr prägnant: „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen.“<sup>50</sup>

In einer Zeit, in der sich immer mehr Phänomene in dem Ausdruck der Internationalisierung zusammenführen lassen, ist das Lernen einer Fremdsprache längst kein Buchstudium mehr. Die wachsende Internationalisierung wirtschaftlicher und kultureller Verflechtungen bringt weltweit eine Veränderung der Lebens- und Arbeitsbedingungen mit sich. Eine hiermit verbundene Herausforderung beim Lernen einer Fremdsprache äußert sich in dem steigenden Anspruch an die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation. Helmut J. Vollmer versteht unter dieser Fähigkeit eine Ausweitung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, die „in Bezug auf die Verwendung und den Gebrauch der (Fremd)Sprache in interkulturellen Begegnungssituationen mit ihren spezifischen Merkmalen und Rahmenbedingungen präziser gefaßt wird. Dabei wird die Fähigkeit, sich (...) verständigen zu können, aufs engste gekoppelt gesehen mit der Fähigkeit, fremdkulturelle Verstehensprozesse

---

<sup>48</sup> Pauldrach 1992, S. 7.

<sup>49</sup> Die von den Vertretern der Deutschlehrerverbände aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (C) und der DDR (D) erarbeiteten ABCD-Thesen beinhalten 22 Maxime zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Die ABCD-Thesen hatten zum Ziel, den unübersichtlichen Themenkomplex der Landeskunde in den deutschsprachigen Ländern zu konkretisieren.

<sup>50</sup> ABCD-Thesen 1990, S. 60.

erfolgreich zu durchlaufen und entsprechende Verstehensleistungen zu erbringen.“<sup>51</sup> Der Autor spricht sich dabei für die Entwicklung der Fähigkeit aus, fremde Phänomene als eine Rückkopplung mit der eigenen Kultur zu verstehen, um den Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen voranzutreiben. Mit dem Konzept der interkulturellen Kompetenz erweitert sich die Perspektive: Neben der Darstellung der fremden Perspektive rückt die eigene ins Blickfeld. Außerdem verfolgt der Erwerb der landeskundlichen Informationen den Zweck, das Interesse der Lernenden an der Fremdkultur anzuregen und mögliche Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der eigenen und der fremden Kultur zu erkennen, indem sie die fremde Kultur bewusst wahrnehmen.

Um die Fähigkeit der interkulturellen Kommunikation zu erzielen, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kultur. Was darunter zu verstehen ist, fällt je nach Forschungsperspektive unterschiedlich aus. Da es keine allgemeingültige Definition von Kultur gibt und eine Vielzahl von Definitionsversuchen und Beschreibungen in den Geisteswissenschaften existiert, ist es an dieser Stelle notwendig, den Begriff im Rahmen dieser Arbeit als Grundlage für das weitere Vorgehen einzugrenzen.

### 2.3.1 Die Bedeutung der kulturanthropologischen Kulturauffassung für interkulturelle Kommunikation

In dieser Arbeit wird einer kulturanthropologischen Auffassung des Begriffs Kultur gefolgt. Diese bezieht sämtliche Lebens- und Verhaltensmöglichkeiten der Menschen in ihre Definition mit ein, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. In dieser Hinsicht ist die Kultur ein wesentlicher Faktor für die Wahrnehmung und das Verhalten eines Individuums in einer Gesellschaft. Sie bestimmt sein Handeln, seine Erwartungen und stellt eine Schutzfunktion dar, da sie das Handeln des Individuums absichert. Wie „gelangt“ nun die Kultur an das Individuum? Kultur ist ihrem Wesen nach kollektiv. Kollektivität ist hier als Gemeinsamkeit aufzufassen, und diese lässt sich dadurch herstellen, indem die das Kollektiv bildenden Individuen miteinander kommunizieren.<sup>52</sup> Hierdurch werden Informationen nicht nur ausgetauscht,

---

<sup>51</sup> Vollmer 1994, S. 173.

<sup>52</sup> Hansen 2000, S. 47.

sondern auch, wie Jan Assmann es nennt, im „kulturellen Gedächtnis“, das die Voraussetzung für die Schaffung von Kollektivität bildet, aufbewahrt. Er definiert dies folgendermaßen:

„Unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pfleger‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und von Eigenart stützt.“<sup>53</sup>

Die Funktion des kulturellen Gedächtnisses ist über die Bestimmung, Kommunikation zu ermöglichen, hinaus die Schaffung und Stabilisierung eines Selbstbildes. Das Individuum ist der Träger dieses Bildes. Daraus ergibt sich, dass dieses Bild nicht losgelöst vom kulturellen Hintergrund erfolgen kann. Aufgrund dieser Tatsache, dass Wahrnehmungen und Verhalten auf dem eigenkulturell geprägten Bild basieren, können wir von kulturspezifischem Verhalten sprechen:

„Kultur vermittelt sich den in ihr Handelnden als System objektiver Gewissheiten und Zwänge. Die Mittel sozialen Handelns, die interaktiven Zeichen und Symbole, markieren typischerweise die faktischen Grenzen des praktisch Möglichen. Kulturell tradierte Gewohnheiten dienen dem einzelnen dazu, sich in dieser vor-geordneten, pragmatisch begrenzten Wirklichkeit mehr oder minder problemlos zurechtzufinden. Kultur steckt die Konturen des Selbstverständlichen ab. (...) Denn Menschen werden hineingeboren und vor allem hineinerzogen in die je soziohistorisch konkretisierte Kultur der sie umfangenden Gemeinschaft. Ihr soziales – und vielleicht auch ihr individuelles – Überleben sichern sie durch Reduktion der Komplexität prinzipieller Handlungsmöglichkeiten, durch sinnliche Entlastung, durch Übernahme gesellschaftlicher Konventionen. Diese Konventionen erscheinen dem wohlsozialisierten einzelnen mehr oder minder als selbstverständliche Orientierungswerte und Handlungsanweisungen. Seine Kultur ist dem Menschen in ihrer Gesamtheit normalerweise durchaus keine fragwürdige Angelegenheit.“<sup>54</sup>

Das kulturspezifische Verhalten manifestiert sich erst in der zwischenmenschlichen Interaktion aus verschiedenen Kulturen. Die Begegnung mit dem Fremden in den

---

<sup>53</sup> Assmann 1988, S. 15.

<sup>54</sup> Hitzler 1988, S. 73f.

verschiedenen Situationen gibt dem Individuum Anlass dazu, die eigenkulturell geprägten Verhaltensweisen bewusst zu erleben. Sehr viel problematischer ist allerdings, dass sich das eigenkulturell geprägte Verhaltensmuster des Individuums, mit dem die eigene Lebensweise betrachtet wird, in interkulturellen Begegnungen in einer Weise auswirkt, dass die Betrachtungen von anderen Verhaltensmustern die Wahrnehmungen einer Befangenheit des Betrachters unterliegen. Dies bedeutet, dass fremdkulturelle Verhaltensweisen nach seinen Denkkategorien beurteilt werden. Dabei setzt man das Eigene mit Selbstverständlichkeit und das Fremde mit Irrtum gleich. Hierdurch können sich vielschichtige Probleme in der interkulturellen Kommunikation ergeben.

### 2.3.2. Problematisierung der interkulturellen Kommunikation anhand des kulturspezifischen Verhaltens

In den letzten Jahren haben zahlreiche Untersuchungen die kulturellen Implikationen von Sprachlernprozessen bewiesen. Oksaar beispielsweise führte empirische Untersuchungen zu Missverständnissen und kommunikativen Konflikten in der interkulturellen Kommunikation durch und kam dabei zu dem Ergebnis, dass diese am häufigsten dadurch entstehen, dass jeder Gesprächspartner die Situation und die entsprechenden Verhaltensweisen im kommunikativen Akt vor dem Hintergrund seiner ganz individuellen soziokulturellen Erfahrungen wahrnimmt.<sup>55</sup> Somit sind Missverständnisse nicht durch unkorrekte Sprechhandlungen bedingt, sondern vielmehr durch kulturelle (Fehl)Interpretation.

Für die binnen- oder intrakulturelle Kommunikation ergibt sich daraus, dass ein Interpret auf die Kenntnisse kulturell geprägter Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zurückgreifen wird in der Annahme, dass sein Gesprächspartner das gleiche Wissen besitzt wie er selbst. Verhaltensmuster in bestimmten Situationen, die Art des Umgangs mit den beteiligten Personen, Erwartungshaltungen, Normen und ritualisierte Handlungen können in diesem Sinne als kollektives Wissen, also als implizites Wissen, Kenntnisse, Wertungen, Institutionen und Orientierungsmuster, die der Mehrheit einer kulturellen Gemeinschaft verfügbar sind, bezeichnet werden. Mit Hilfe dieses kollektiv geteilten Wissens werden in der intrakulturellen Kommunikation Missverständnisse

---

<sup>55</sup> Oksaar 1998, S. 40.

weitgehend ausgeschaltet. Der Verlauf und die erfolgreiche Durchführung der Kommunikation werden gesichert.

„Durch die Befolgung der Verhaltensvorgabe erreicht das Einzelindividuum seine Teilhabe an der Gemeinschaft. Die Sollsuggestion wirkt auf alle, und die Mehrheit folgt ihr; wenn ich ihr auch folge, werde ich in diese Mehrheit eingeschmolzen. (...) (D)urch die Gegenseitigkeit des institutionalisierten Verhaltens (wird) nicht nur die Gleichheit des Handelns und Empfindens sichergestellt, sondern auch die Möglichkeit der Kommunikation darüber. Hätte jedes Individuum eine eigene Geburtstagsvorstellung, so wäre nicht nur die Teilnahme von anderen schwierig, sondern auch der Diskurs.“<sup>56</sup>

Das Besondere an interkultureller Kommunikation ist, dass „das automatische Routinehandeln im alltäglichen Gespräche durch die Konfrontation mit anderen Routinen desautomatisiert wird“<sup>57</sup>. Es fehlt der „Kitt“ der gemeinsamen Sprache, der gemeinsamen Geschichte, der gemeinsamen Standardisierungen und gesellschaftlichen Institutionen,<sup>58</sup> die gleichzeitig der Kommunikations- und Handlungskoordination dienen. Unbewusste Übertragungen, die auf den eigenkulturell geprägten Denkmustern und Verhaltensweisen basieren, sind ein wichtiger Faktor, die Entstehung von Missverständnissen zu begünstigen. Alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die innerhalb der eigenen Kultur nicht bewusst sind, können in der interkulturellen Begegnung bemerkt werden. Wenn die Kulturspezifik, die die Verschiedenartigkeit menschlichen Verhaltens aufzeigt, nicht bekannt ist, kann es in der interkulturellen Kommunikation zu Schwierigkeiten kommen.

Missverständnisse und kommunikative Konflikte in interkulturellen Kommunikationssituationen haben über einen Abbruch von Kommunikation hinaus auch soziale Folgen. Missverständnisse können auf die negative Stereotypisierung Fremden gegenüber einwirken und im schlimmsten Fall zur Diskriminierung führen. Das Wissen über die fremde Kultur hilft, durch die Vermittlung eines differenzierten Bildes Missverständnisse abzubauen bzw. ihrer Entstehung vorzubeugen. So lässt sich heute eine zunehmend einflussreiche Tendenz in der Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik beobachten, die die kulturelle Bedingtheit des fremdsprachlichen Lernprozesses betont.

---

<sup>56</sup> Hansen 2000, S. 144.

<sup>57</sup> Hess-Lüttich 2003, S. 76.

<sup>58</sup> Vgl. Hansen 2000, S. 318.

### 2.3.3 Forderungen für den Fremdsprachenunterricht

Interkulturelle Kontakte können uns die Augen öffnen für die eigene Kultur und ein Bewusstsein wecken für das Phänomen Kultur überhaupt.<sup>59</sup> Das Fremde besitzt in diesem Zusammenhang eine aufklärerische Funktion, weil es dem Betrachter die Gelegenheit gibt, in Angesicht eines fremden Menschen oder einer fremden Kultur das Eigene zu erkennen.<sup>60</sup>

Die anthropologische Kulturauffassung liefert zwei wichtige Ansätze für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Zum einen betont sie die Kulturenvielfalt, also die menschliche Fähigkeit, verschiedene Formen der Lebensorganisation aufzubauen. Dies bedeutet, dass jede Kultur als eigenständige Form menschlicher Lebensgestaltung zu verstehen und zu respektieren ist. Zum anderen stellt sie fest, dass kulturspezifisches Verhalten erlernt ist. Fremdkulturelles Verhalten ist demnach nur eine andere – weder bessere noch schlechtere – Möglichkeit des Verhaltens. Der Pluralismus der Kulturen und die Erlernbarkeit von Verhalten können im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts für die Lernenden Möglichkeiten bieten, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren, verschiedene Lebenswelten zu erkennen und anzuerkennen.

Bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz geht es nicht nur darum, Wissen über die fremde Kultur zu vermitteln, um daraus Unterschiede und Gemeinsamkeiten abzuleiten und erklären zu können. Vielmehr ist es notwendig, über die Erkenntnis des Fremden hinaus die Fähigkeit zu entwickeln, sich mit der Fremdartigkeit, wie sie wirklich ist, auseinanderzusetzen. Krumm hat unter dem Leitsatz „Die Unterschiede sind nicht schuld“ daran erinnert, dass der Umgang mit Verschiedenheit gelernt werden muss, denn „nicht die Verschiedenheit, sondern unsere Unfähigkeit, mit ihr umzugehen, führt zu Diskriminierung“<sup>61</sup>. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise fremde Kultur im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, um die Kulturbedingtheit von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern zu erkennen und Strategien und Fertigkeiten im Umgang damit zu entwickeln. Reinbothe sieht durch „die bloße Reduktion auf das beliebte Nebeneinander und Gegeneinander

---

<sup>59</sup> Hansen 2000, S. 292.

<sup>60</sup> Classen 1996, S. 124.

<sup>61</sup> Krumm 1999, S. 38.

von ‚Selbstbild‘- und ‚Fremdbild‘-Entwürfen<sup>62</sup> die Gefahr einer Verfestigung von Stereotypen, die eine bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen verhindert. Sie führt aus, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz durch das kritische Nachdenken über die Bilder und deren Realitätsbezug gefördert wird.<sup>63</sup>

Interkulturelle Kompetenz setzt vor allem die Fähigkeit voraus, sich von der Befangenheit des eigenkulturellen Standpunktes zu lösen. Bredella weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass man den Anderen aus seiner Kultur heraus zu verstehen versucht. Man muss die Welt mit dessen Augen sehen, „um zu verhindern, daß man ihn nur aus der eigenen sieht und ihn damit mißversteht“<sup>64</sup>. Mangelndes Wissen über die fremde Kultur und die fehlende Bereitschaft, eigenkulturelle Bewertungsmaßstäbe in Frage zu stellen, behindern in interkulturellen Situationen eine reibungslose Kommunikation. Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dadurch, dass man Fremdkulturelles im Gespräch erkennt, über sein Eigenkulturelles reflektiert und zwischen diesen beiden Perspektiven kommunikativ handelt. Lernprozesse, die zu einer toleranten Einstellung Fremden gegenüber, aber auch zu einer kritischeren Einschätzung der eigenen Kultur führen können, bezeichnet man als interkulturelles Lernen.

Schinschke betont, dass die interkulturelle Kompetenz durch die Verwendung literarischer Texte deutlich gefördert wird. Besonderes Augenmerk legt sie auf den Aspekt der Perspektivenübernahme. Literarische Texte stellen die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven dar und regen daher die Lernenden dazu an, sich in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen und die Welt aus ihrer Perspektive wahrzunehmen:

„Die Beschäftigung mit der Innensicht einer fremden Kultur entwickelt die Fähigkeit, die Welt von einer anderen Perspektive aus zu sehen. Diese Beschäftigung ist Bestandteil des Erwerbs der Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache. Damit geht die Bewußtwerdung und Relativierung der eigenen Verstehensvoraussetzungen einher. Die entwickelte Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Perspektive ist letztlich wiederum Voraussetzung für wahre Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache.“<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Reinbothe 1999, S. 348.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Bredella 1996, S. 39.

<sup>65</sup> Schinschke 1995, S. 38.

Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme umfasst neben dem Verstehen der fremden Perspektive auch die der eigenen. So soll dem Lernenden die Relativität der eigenen Sichtweisen begrifflich gemacht und ein Perspektivenwechsel ermöglicht werden, was zur Entwicklung der Fähigkeit beiträgt, eine andere Perspektive als solche zu erkennen. Literarische Texte sind so aufgrund ihrer Form fähig, „dogmatischen und totalitären Auffassungen, die nur eine Sichtweise als richtig anerkennen, entgegen zu wirken“<sup>66</sup>. Somit wird literarischen Texten eine besondere Funktion im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben, nämlich die Befähigung zum interkulturellen Verstehen. Im folgenden Abschnitt soll die Rolle literarischer Texte in Zusammenhang mit der Förderung interkultureller Kompetenz näher betrachtet werden.

#### 2.3.4 Die Rolle der literarischen Texte beim interkulturellen Verstehen

Vor dem Hintergrund interkultureller Lernziele fordert Fischer, dass landeskundliche Inhalte vermittelt werden, die für die Lernenden Hintergrundwissen und zusammenhängende Aspekte liefern. Sie schreibt:

„Ein Landesbild, wie es sich aus einer Fülle von Einzelercheinungen zusammensetzt, darf gleichwohl nicht in diese Einzelercheinungen zerfallen, sondern muß ihren komplexen, zusammenhängenden Charakter zeigen. Es muß erkennen lassen, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit keine zufällige Anhäufung von (mehr oder weniger erklärbaren) Einzelphänomenen ist, sondern eine letzten Endes gesetzmäßige Struktur hat, die in ihren sozioökonomischen und politischen Verhältnissen, also im Charakter ihrer Gesellschaftsformation begründet liegt und zugleich durch besondere geschichtliche und kulturelle Traditionen ihre nationale Spezifik erhält.“<sup>67</sup>

Dabei interessieren geschichtlich-kulturelle Fragen und das aktuelle Geschehen gleichermaßen, wenn es darum geht, zu erfassen, was die gesellschaftliche und kulturelle Spezifik eines fremden Landes ausmacht. Das hat auch Konsequenzen für die Anwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Assmann lenkt mit dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses die Aufmerksamkeit auf die zeitliche Dimension der Kultur:

---

<sup>66</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. XV.

<sup>67</sup> Fischer 1985, S. 212.

„Die spezifische Prägung, die der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und deren Kultur erfährt, erhält sich durch die Generation hindurch nicht als eine Sache der phylogenetischen Evolution, sondern der Sozialisation und Überlieferung. ‚Arterhaltung‘ im Sinne der kulturellen ‚Pseudo-Speziation‘ (...) ist eine Funktion des kulturellen Gedächtnisses. Während im Tierreich genetische Programme die Arterhaltung sichern, müssen die Menschen, mit Nietzsche zu reden, ‚auf ein Mittel‘ sinnen, ‚um gleichartige dauernde Wesen durch lange Geschlechter zu erzielen‘. Auf dieses Problem antwortet das kulturelle Gedächtnis: als Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht.“<sup>68</sup>

Das kulturelle Gedächtnis bewahrt den „Wissensvorrat einer Gruppe, die aus ihm ein Bewußtsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht“<sup>69</sup>. Die Gegenstände des kulturellen Gedächtnisses, die die Zeit überdauern, besitzen daher „eine Art identifikatorische Besetztheit im positiven (das sind wir) oder im negativen Sinne (das ist unser Gegenteil)“<sup>70</sup>. Kultur wird gespeichert, zunächst in den Gedächtnissen der Individuen, dann wird das dieser Kultur wichtige Wissen auf verschiedene Weise, z.B. in sprachlicher, bildlicher und ritueller Form an die kommenden Generationen weitergegeben. Literarische Texte können in diesem Sinne als eine Form angesehen oder genutzt werden. Somit fällt ihnen beim interkulturellen Verstehen eine wichtige Funktion zu: Sie gewähren Einsichten in kulturspezifisch und historisch bedingte Lebens- und Verhaltensweisen von Mitgliedern eines Kollektivs. In diesem Zusammenhang sehen Löschmann und Schröder in der Vermittlung literarischer Texte folgende Chancen: „Wer mit dem Erlernen der Fremdsprache tiefer in das gesellschaftliche und persönliche Leben, in Gedanken- und Gefühlswelt der Bewohner des Landes eindringen will, dessen Sprache er erlernt, der kann und darf nicht an der Literatur des Landes vorbeigehen.“<sup>71</sup> In diesem Sinne wird Literatur als ein Mittel der Vermittlung kultureller Inhalte auf indirektem Wege betrachtet, um durch dieses Medium das Verstehen der gesellschaftlichen und historischen Zusammenhänge der Wirklichkeit zu fördern und damit für ihre stärkere Einbeziehung in die Arbeit des

---

<sup>68</sup> Assmann 1988, S. 9.

<sup>69</sup> Ebd., S. 13.

<sup>70</sup> Ebd.

<sup>71</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 18.

Fremdsprachenunterrichts einzutreten. Im Hinblick auf den Einsatz und Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist dabei wichtig, dass diese Wirklichkeitserfahrung als Aussage von einer bestimmten Perspektive aus verstanden wird. Kast weist darauf hin, dass die landeskundlichen Informationen literarischer Texte keine direkte Widerspiegelung der Realität darstellen, sondern dass unbedingt die Faktoren Subjektivität und Sublimierung zu berücksichtigen sind:

„Literatur informiert nicht nur über das Land, in dem sie entstanden ist – das könnten pragmatische Texte ebenso und meist besser –, sie wirkt mit diesen Informationen auf den Leser und verbindet so das Lernziel ‚Attitüde‘ mit dem Lernziel ‚Landeskunde‘.“<sup>72</sup>

Unter dem Lernziel „Attitüdenbildung“ versteht Kast, dass die Lernenden durch eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Texte ihre Einstellungen überprüfen und verändern sollen. Dies bedeutet für den Einsatz literarischer Texte, aus der Beschäftigung mit Literatur nicht nur die fremdkulturellen Merkmale zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch Einblick in das gesellschaftliche und persönliche Leben von Menschen der betreffenden Länder zu erhalten, wobei das gewonnene Verständnis vom Fremden in Bezug zum Eigenen zu setzen ist. So besteht für die Lernenden also die Chance, im Bewusstwerden der Analogien und Differenzen die Erfahrung der eigenen kulturspezifischen Denk-, Verhaltens- und Vorstellungsweisen zu machen.

Im Hinblick auf das Eigen- und Fremdverstehen in Zusammenhang mit literarischen Texten ist die Position Milan Kunderas aufschlussreich, der die Ansicht vertritt, dass der Roman nicht die Realität, sondern die Existenz untersucht:

„Man muß eben begreifen, was ein Roman ist. (...) Der Roman untersucht die Existenz, nicht die Realität. Und die Existenz ist nicht das, was sich abgespielt hat; sie ist das Feld der menschlichen Möglichkeiten, ist all das, was der Mensch werden kann, wessen er fähig ist. Die Romanciers zeichnen die Karte der Existenz, indem sie diese oder jene menschliche Möglichkeit aufdecken. Aber noch einmal: Existieren bedeutet: ‚in-der-Welt-sein‘. Man muß also sowohl die Figur als auch ihre Welt als Möglichkeiten begreifen.“<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Kast 1985, S. 34.

<sup>73</sup> Kundera 1987, S. 51.

Milan Kundera sieht in Romanen bzw. in literarischen Texten im Allgemeinen die Vielfalt der menschlichen Möglichkeiten. Dass literarische Texte – Kundera zufolge – keine vorhandene Wirklichkeit im Sinne des Abbildens von Realität, sondern „fundamentale menschliche Situationen“ bzw. existenzielle Situationen darstellen, macht ihre besondere Bedeutung für die interkulturelle Kompetenz aus. Fremdsprachliche Literatur bietet dem Leser fremdkulturelle Situationen für die Auseinandersetzung mit der Bedeutung seiner eigenen Kultur an. Dieses Potenzial von literarischen Texten, die mit Hilfe der Auffassungen fremder Kulturen über die eigene nachdenken lassen, unterstützt die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht kann zu den erweiterten Lernzielen interkultureller Verstehens- und Kommunikationskompetenzen beitragen.

In diesem Abschnitt wurde als wesentlicher Grund für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht die Förderung kommunikativer und interkultureller Kompetenz hervorgehoben. Darüber hinaus kommen literarischen Texten weitere Funktionen für den Erwerb einer Fremdsprache zu, da dieser als primäres Lernziel im Fremdsprachenunterricht eng mit der Frage der kommunikativen Kompetenz verknüpft ist.

#### 2.4 Spracherwerb und literarische Texte

Es ist unbestritten, dass das Lesen fremdsprachiger Literatur für die Lernenden aufgrund der Sprache literarischer Texte nicht einfach ist. Literarische Texte haben ihre charakteristische sprachliche Gestaltung, u.a. die Verwendung ungewöhnlicher lexikalischer Einheiten, anspruchsvoller syntaktischer Strukturen und seltener Wortverbindungen.<sup>74</sup> Gegen den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht wurde und wird stets vorgebracht, dass sie aufgrund ihrer komplizierten sprachlichen Darstellung keine Sprache in der Realität vermitteln könnten. Literarische Texte seien sprachlich zu anspruchsvoll und könnten damit für die Lernenden nur unter so hohen Schwierigkeiten erschlossen werden, dass die sprachliche Problematik sie kaum noch zu den eigentlichen Inhalten vordringen lasse. Die Lernenden einer Fremdsprache würden hierdurch überfordert. Diesen Einwänden stehen jedoch in der letzten Zeit vermehrt Aussagen gegenüber, dass literarische Texte das

---

<sup>74</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 15.

Potenzial besitzen, den Spracherwerb in qualitativer Weise zu erweitern. In diesem Zusammenhang spricht Mummert von der Bedeutung der Konnotationen<sup>75</sup>, die nur im Kontext zu erschließen sind und kulturell, individuell, emotional sowie regional unterschiedliche Bedeutungen haben.

Literarische Texte können in nahezu allen Teilbereichen des Sprachlernprozesses eingesetzt werden. In Bezug auf die Verwendungsmöglichkeiten können sie vor allem zwei Funktionen haben: Sie können Rezeptionsvorgabe und Sprech- und Schreibanlass sein. Die beiden Funktionen lassen sich nicht streng voneinander trennen, sondern sie beeinflussen und bedingen sich gegenseitig und lassen sich gezielt verbinden. Im Folgenden sollen diese Funktionen näher betrachtet werden.

#### 2.4.1 Die Entwicklung der Rezeptions- und Verstehensfähigkeit

Als Rezeptionsvorgabe dienen literarische Texte in erster Linie der Entwicklung des Lesens und des Verstehens. In der Textbearbeitung können verschiedene Semantisierungsverfahren durchgeführt werden, die dazu beitragen, dass die Lernenden den Text besser verstehen und darüber hinaus ihre Fähigkeit im Umgang mit der literarischen Sprache entwickeln.

##### 2.4.1.1 Erweiterung des Wortschatzes und Verbesserung der Ausdrucksweise

Ob der Einsatz literarischer Texte die Erweiterung des Wortschatzes und Verbesserung der Ausdrucksweise wirklich unterstützt, wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Die Sprache der Literatur sei nicht die Sprache, die Fremdsprachenlernende lernen sollten, weil literarische Sprache sich von der Alltagssprache weitgehend unterscheide. Zudem könnten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit nicht auf größere Sinneinheiten richten, was gerade für literarische Texte wichtig sei, da häufig unbekannte und teilweise ungewöhnliche Wörter während des Lesens auftauchen und den Lernenden das Gefühl geben könnten, den Text nicht zu verstehen. Die Alltagssprache stellt jedoch nur eine Möglichkeit der Sprache dar. Die Sprache literarischer Texte kann in diesem Sinne als eine andere – weder bessere noch schlechtere – Möglichkeit der Sprache betrachtet werden.<sup>76</sup> Literarische Sprache kann mit den Elementen der Sprache

---

<sup>75</sup> Mummert 1984b, S. 189.

<sup>76</sup> Vgl. auch Waldmann 2004, S. 4.

Varietäten spielen, „wenn sie von der Alltagssprache abweicht, sie verändert, erweitert, verkürzt, überlagert und verfremdet“<sup>77</sup>. Der Einsatz literarischer Texte bietet die Möglichkeit, diese Andersartigkeit zu erfahren.

Literarische Texte können bei der Erweiterung des Wortschatzes in einer Fremdsprache eine wichtige Funktion erfüllen, wenn der Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt auf Literatur unter zwei Voraussetzungen stattfindet: Zum einen sollte die sprachliche Ausformung von Texten bei der Auswahl sehr sorgfältig berücksichtigt werden, zum anderen muss bei der Bedeutungserschließung auf Wortebene mit Konnotationen gearbeitet werden, denn „die Erschließung einer lexikalischen Einheit verlangt oft breite Kontextualität“<sup>78</sup>. Diese Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um den ästhetischen Gebrauch der Sprache erkennen und eine tiefgreifende Rezeption literarischer Texte erreichen zu können.

Literatur ist ein sprachliches Kunstwerk. Sie übertrifft andere, nicht-literarische Texte an Ausdrucksbreite. Literarische Texte enthalten sprachliche Mittel, wie z.B. Polysemien, Konnotationen und Metaphern, die in anderen Textsorten unterrepräsentiert sind. Diese machen die ästhetischen Qualitäten der Sprache in der Literatur aus, die die Fremdsprachenlernenden mit Hilfe von Alltags-, Umgangs- und Fachsprachentexten nicht oder nicht ausreichend erwerben können.<sup>79</sup> Die im Text verwendeten Mittel erfordern einen bewussten Umgang mit den sprachlichen Mitteln und Strukturen. Dadurch werden die literarischen Textfunktionen von den Lernenden wahrgenommen. Das sprachliche Niveau der Lernenden kann so erhöht werden.

Jeder Schriftsteller schreibt in einem ihm eigenen Stil. Die individuell gefärbten Stilelemente literarischer Texte können die Lernenden bei der Rezeption befähigen, die ausgedrückte Stimmung zum Erzählten, die tragisch, komisch, ironisch, satirisch oder empathisch sein kann, zu erkennen. Der Umgang mit sprachlichen Mitteln wie Vergleichen, Metaphern und Symbolen sowie verschiedenen Stilhaltungen führt weiterhin dazu, die Fremdsprachenkompetenz qualitativ zu erweitern, d.h. neben der Alltagssprache weitere Variationen zu vermitteln. Man muss dabei allerdings darauf achten, sprachliche Mittel literarischer Texte so zu behandeln, dass das Textverstehen insgesamt verbessert und vertieft werden kann.

---

<sup>77</sup> Waldmann 2004, S. 5.

<sup>78</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 16.

<sup>79</sup> Riemer 1994, S. 288.

#### 2.4.1.2 Verbesserung der Rezeptionsfähigkeit

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Lesen von Sach- und Fachtexten und dem literarischen Lesen besteht darin, dass sich der Leser bei Sach- und Fachtexten auf „Eindeutigkeit, auf sinnvolle Kohärenz, Wirklichkeitsreferenz, Transparenz und Ökonomie“<sup>80</sup> verlassen kann. Die wichtigen Informationen werden direkt versprochen, und Thematik und Zusammenhänge werden explizit gemacht. Hingegen gilt dies beim literarischen Lesen nicht. Das literarische Lesen ist durch „Mehrdeutigkeit, Unberechenbarkeit, Konventionsbrüche, Autoreferenzialität, Erwartungstäuschungen, Unter- und Mehrfachdeterminierungen“<sup>81</sup> gekennzeichnet, was individuelle Abweichungen und Interpretationsspielräume eröffnet. Kerninhalte und Hauptgedanken in literarischen Texten müssen oftmals erst abgeleitet werden, und Zusammenhänge werden implizit vermittelt.<sup>82</sup> Literarische Texte arbeiten mit konnotativen Bedeutungen<sup>83</sup>, durch Konnotationen auf Wortebene können sie auf Textebene vieldeutig (polyvalent) werden. Dieser Spielcharakter literarischer Texte mit Polysemie ist meist erst nach dem genaueren Lesen erkennbar. Dies bedeutet, dass die Texte mehrmals gelesen und die präsentierten sprachlichen Mittel mehrfach verarbeitet werden, um zur Erschließung der Textbedeutung zu gelangen. Dadurch kann die Fähigkeit der Wahrnehmung ästhetischer Stilmittel der Lernenden entwickelt werden, die wiederum dazu beiträgt, dass die Lernenden den Text besser verstehen und darüber hinaus ihre sprachlichen Kenntnisse weiterentwickeln.

Die besondere sprachlich-stilistische Ausformung von literarischen Texten fördert die Schulung rezeptiver sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des produktiven Umgangs mit Sprache ist. Die rezeptiven Sprachfertigkeiten bilden die Basis für die Entwicklung produktiver Sprachfertigkeiten. Gerade aus diesem Grund sollten nach Liebezeit literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.<sup>84</sup> Die Unterrichtspraxis zeigt: Je weiter die rezeptiven Sprachfertigkeiten entwickelt sind, desto stärker können die Fertigkeiten produktiven Sprachkönnens weiterentwickelt werden, weil beide Tätigkeiten

---

<sup>80</sup> Esselborn 2003a, S. 291.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Vgl. Ehlers 1992, S. 42.

<sup>83</sup> Ebd.

<sup>84</sup> Vgl. Liebezeit 1986, S. 21f.

miteinander untrennbar verbunden sind.<sup>85</sup> Folge und Ausdruck dieser Funktion ist die Forderung nach entsprechenden didaktisch-methodischen Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht. Die Frage, die sich hieraus ergibt, ist die, wie eines auf dem anderen aufbaut bzw. eines in das andere integriert ist. In Teil III dieser Arbeit wird eine Reihe von didaktisch-methodischen Vorschlägen aufgezeigt.

#### 2.4.2 Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass

Beim Einsatz literarischer Texte als Sprech- und Schreibanlass steht das Textverständnis und damit die mündliche und schriftliche Produktion im Vordergrund. Die Funktion der literarischen Texte als Sprech- und Schreibanlass ist vor allem mit produktiven Verfahren verbunden. Aufgrund der Tatsache, dass literarische Texte ihrem Wesen nach sehr stark implizite Textinformation transportieren, haben sie das Potenzial, dass sie je nach Vorverständnis des Lesers verschieden interpretierbar sind. In diesem Zusammenhang sprechen Löschmann und Schröder von „Nichtübereinstimmung von Mitteilungsgehalt und Aussageintention“<sup>86</sup>. Literarische Texte können deshalb im Fremdsprachenunterricht zahlreiche unterschiedliche Äußerungen provozieren und schaffen so eine Vielzahl von Sprechansätzen.

Das produktive Sprechen in Form von Textinterpretation oder für das freie Sprechen in der Art der Artikulation von Leseerfahrungen bedeutet sinnvolles Handeln der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, da die Textinterpretation als Konstruktion der Textbedeutung zu verstehen ist.<sup>87</sup> Wenn es beim Interpretationsgespräch literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht darum geht, dass die Lernenden sich mit den im Text gestalteten Wertungen von ihrem eigenen Standpunkt aus auseinandersetzen, dann entstehen authentische Kommunikationssituationen für den Gebrauch der Fremdsprache.

Zudem kann literarische Kommunikation stattfinden. Unter literarischer Kommunikation versteht Kast die „Kommunikation über Literatur“<sup>88</sup>. Auch der Austausch von Gedanken über Literatur kann in die Kategorie der alltäglichen Kommunikation gehören. Kommunikative Kompetenz und kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht sehen sich so nicht mehr reduziert auf mündliche

---

<sup>85</sup> Ausführlich dazu siehe Liebezeit 1986, S. 16.

<sup>86</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 14.

<sup>87</sup> Ebd., S. 20.

<sup>88</sup> Kast 1985, S. 133.

Kommunikation, etwa im Sinne des pragmatischen Ansatzes, sondern sie schließen nachdrücklich literarische Kommunikation mit ein. Literarische Kommunikation kann zu „kritischem Denken erziehen und zu ästhetischer Erfahrung befähigen, die Erweiterung der Persönlichkeit unterstützen und mehr Verständnis für anspruchsvollere literarische Texte entwickeln helfen“<sup>89</sup>. Sie darf daher keinesfalls getrennt von dem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht geführt werden. Da das Verstehen von literarischen Texten eng mit den ästhetischen Stilmitteln verbunden ist, muss bei der Auswahl und der ästhetischen Bearbeitung der Texte sorgfältig darauf geachtet werden, dass die Lernenden durchaus „etwas dazu zu sagen“ haben, also literarische Kommunikation ermöglicht wird.

Das Lesen literarischer Texte kann auch als Anlass zum produktiven Schreiben dienen. Den Gedanken, dass eine enge Beziehung zwischen dem Lesen und dem Schreiben besteht, hat der Schriftsteller Günter de Bruyn in seinem Buch *Lesefreuden. Über Bücher und Menschen* in den Mittelpunkt gestellt:

„Manchmal werde ich gefragt, wie ich Schriftsteller geworden bin, und jedes Mal bin ich in meiner Verwirrung versucht: durch LESEN zu antworten. Aber erstens erwartet man auf Fragen dieser Art keine so kurzen Antworten, sondern Bekenntnisse qualvoller Entwicklung und schwerer Arbeit an sich selbst; zweitens bringt man sich damit leicht in den Ruf eines lebensfremden Büchernarren, der, anstatt die Wirklichkeit zu erforschen, Literatur aus zweiter Hand schafft. Denn wenn auch niemand durch Lesen allein zum Schriftsteller wird, so wird doch niemand Schriftsteller, ohne zu lesen.“<sup>90</sup>

Das Lesen kann einen Einfluss darauf ausüben, Interesse zu entwickeln, einen eigenen Text zu schreiben. Wesentlich ist hier die stärkere Betonung des persönlichen Zugangs zum literarischen Text, gerade um das Potenzial literarischer Texte für die Entwicklung der Fähigkeit zum produktiven Schreiben zu nutzen. Beim Schreiben im Fremdsprachenunterricht geht es nicht in erster Linie darum, die Lernenden als professionelle Schriftsteller auszubilden, sondern darum, sie zu einer intensiven Beschäftigung mit literarischen Texten anzuregen und ihnen Mut zu machen, im Prozess der produktiven Gestaltung von Texten selbst literarisch aktiv zu werden.

---

<sup>89</sup> Kast 1985, S. 133.

<sup>90</sup> De Bruyn 1986, S. 283.

## 2.5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich aus der Übersicht über die Funktionen von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht folgern, dass literarische Texte verwendet werden können, um

- die literarisch ausgeformten und stilistisch ausgewogene sprachliche Gestaltung kennen zu lernen,
- zur Analyse der Bauformen literarischer Texte zu befähigen,
- zu literarischen Erfahrungen anzuregen,
- die Rezeptions- und Produktionsfähigkeit der Lernenden weiterzuentwickeln,
- die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern,
- einen Einblick in die fremdsprachliche Literatur zu gewähren und damit zum Lesen in der Fremdsprache zu motivieren,
- Kenntnisse und Wissen über die fremde Kultur und die in ihr herrschenden Verhaltens- und Denkweisen zu vermitteln,
- ein Vergleichen mit der eigenen Kultur zu ermöglichen und damit die fremdkulturelle Kompetenz zu fördern.

Für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist somit wichtig, dass die Texte sorgfältig ausgewählt und auch die entsprechenden Methoden berücksichtigt werden, um die Funktionen erfüllen zu können. Andernfalls verlieren literarische Texte im Fremdsprachenunterricht für die Lernenden an Bedeutung. Im nächsten Kapitel sollen die Auswahlkriterien näher betrachtet werden.

### **Kapitel 3: Auswahlkriterien**

In dem vorhergehenden Kapitel wurde gezeigt, dass wichtige Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe des Einsatzes literarischer Texte erreichbar sind. Nicht jeder literarische Text ist selbstverständlich und gleichermaßen für den Fremdsprachenunterricht geeignet. Um die beschriebenen Ziele zu erreichen, müssen die Texte sorgfältig ausgewählt werden.

Innerhalb der aktuellen Diskussion um den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat die Frage, nach welchen Kriterien die Texte ausgewählt werden sollen, eine zentrale Bedeutung gewonnen. In der fremdsprachlichen literaturdidaktischen Fachliteratur ist eine Vielzahl an Kriterien zu finden. Eine Systematisierung ist jedoch schwierig, weil von unterschiedlichen Voraussetzungen bzgl. der Zielgruppe, Lernziele, Lerninhalte oder Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts ausgegangen wird. Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass sich die Kriterien nach den jeweiligen Lernzielen und Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts, nach dem literaturwissenschaftlichen Interesse sowie nach den Adressaten richtet. Ausgehend vom kommunikativen Ansatz wird häufig das Kriterium der Adressatenorientierung in der fremdsprachlichen literaturdidaktischen Fachdiskussion als primäre Richtungskategorie genannt. In konkreten Unterrichtssituationen hängt die Auswahl von den Voraussetzungen der Lernenden wie Alter, Sprachkenntnissen, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, den Lehr- und Lerntraditionen, landeskundlichen Kenntnissen, Interessen und Bedürfnissen ab.<sup>91</sup> Unter der Prämisse der Adressatenorientierung werden im Folgenden die wichtigsten Kriterien ausführlich dargestellt.

#### **3.1 Zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades**

Es ist einleuchtend, dass der Schwierigkeitsgrad zuerst thematisiert werden muss, weil es sich hier um fremdsprachliche Literatur handelt und vor allem die Fremdsprache gelernt werden soll. Deshalb spielt der Schwierigkeitsgrad der Texte dort eine größere Rolle als im muttersprachlichen Literaturunterricht. Aber es ist nicht immer leicht, genau zu definieren, wie schwer ein Text sein sollte. Eine erste Orientierung bietet

---

<sup>91</sup> Vgl. Riemer 1994, S. 289.

dabei die Differenzierung in verschiedene Ebenen, auf die sich der Schwierigkeitsgrad bezieht.

### 3.1.1 Sprachliche Schwierigkeiten

Bei der Auswahl literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht sind insbesondere sprachliche Schwierigkeiten zu berücksichtigen. In erster Linie geht es um die lexikalischen sowie grammatischen Phänomene des Textes. Außerdem sind Satzlänge, Satztiefe, Zahl der Rahmenkonstruktionen, Zahl der schwierigen Wörter, syntaktische sowie semantische Schwierigkeiten und pragmatische Regeln zu berücksichtigen.<sup>92</sup> Zugleich muss „das spezifische Künstlerische“<sup>93</sup> erfasst werden. Ausgehend vom kommunikativen Ansatz wird eher für die Texte plädiert, die wenige Abweichungen vom gelernten Standard aufweisen.<sup>94</sup> Sprachliche Schwierigkeiten rufen besondere Rezeptionsschwierigkeiten hervor, die zu Verlusten des Interesses am Lesen führen können. Es sollte daher eine genaue Analyse der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden zur Bestimmung des sprachlichen Schwierigkeitsgrades vorgenommen werden.

Die sprachliche Schwellenhypothese<sup>95</sup> besagt, dass die erworbene Sprachkompetenz einen entscheidenden Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache hat. Sie geht ferner davon aus, dass ein guter Muttersprachenleser auch ein guter Fremdsprachenleser ist, wenn die Sprachkompetenz über einem gewissen Schwellenniveau liegt.<sup>96</sup> Wenn ein fremdsprachlicher Leser dieses Schwellenniveau nicht erreicht hat, dann fällt er auf ein Leseverhalten zurück, das den wenig komplexen Lesestrategien entspricht, das heißt, „vermutlich werden große Teile des Textes übergangen („geskippt“) oder der Leser bewegt sich vorwiegend auf den unteren Ebenen des Leseprozesses (Phonologie bis Satz), so dass ein erfolgreiches Textverständnis nicht erreicht wird“<sup>97</sup>. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die fremdsprachliche Lesefähigkeit durch eine steigende Sprachkompetenz verbessert werden kann.

Literarische Texte sollten also so gewählt werden, dass sie der sprachlichen Beherrschung der Lernenden entsprechen und zum Lesen motivieren. Mummert fordert

---

<sup>92</sup> Vgl. Hebel 1985, S. 181; Löschmann/Schröder 1984, S. 27.

<sup>93</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 26.

<sup>94</sup> Ebd., S. 27.

<sup>95</sup> Clarke 1979 in Burwitz-Melzer 2003, S. 7.

<sup>96</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 112; Weis 2000, S. 20; Burwitz-Melzer 2003, S. 7.

<sup>97</sup> Weis 2000, S. 20.

in diesem Zusammenhang, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht wenig sprachliche Schwierigkeiten bereiten sollten, um einen „emotionalen Zugang und damit Konnotationsbildung zu ermöglichen“<sup>98</sup>. Wenn die Lernenden beim Lesen eines literarischen Textes mit großen sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert werden, wird ein vertieftes Bemühen um Sinnkonstruktionen erschwert, weil die Befähigung zur Aufnahme – im Unterschied zum Lesen in der Muttersprache – in erster Linie von der Bewältigung der fremdsprachlichen Mittel abhängig ist. Im Hinblick auf sprachliche Schwierigkeiten muss auch die stilistische Gestaltung der literarischen Texte berücksichtigt werden. Allgemein kann man sagen, dass Texte mit stilistischen Merkmalen, die dem Individualstil eines Autors entstammen, für die Lernenden schwer lesbar sein können.<sup>99</sup>

### 3.1.2 Inhaltliche Schwierigkeiten

Die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades eines literarischen Textes muss nicht nur die sprachliche, sondern auch die inhaltliche Ebene berücksichtigen. Der Inhalt eines literarischen Textes hat Einfluss darauf, ob der Text für schwer gehalten wird. Die verwendeten literarischen Texte sollten daher dem intellektuellen Niveau der Lernenden entsprechen.

Eine Textauswahl muss stets davon ausgehen, dass es sich hier um fremdsprachliche und fremdkulturelle Leser handelt, die sich mit Literatur innerhalb des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen sollen. In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, dass das Lesen des für sie inhaltlich schwer zu verstehenden Textes im Unterricht stark von den einheimischen Interpretationsvorgaben geprägt ist, was ebenfalls die Gefahr der gelenkten Textbedeutung in sich birgt.

Der inhaltliche Schwierigkeitsgrad kann zum einen anhand des Themas des literarischen Textes und zum anderen anhand der dazu angesprochenen Landeskundeaspekte bestimmt werden.

---

<sup>98</sup> Mummert 1984a, S. 37f.

<sup>99</sup> Vgl. Löschmann/Schröder 1984, S. 25.

### 3.1.2.1 Zu den Themen

Wenn das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Förderung der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ist, sollten literarische Texte unter dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, ob sie zur Entwicklung dieser Kompetenz beitragen können. Ein kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht ist in besonderer Weise angewiesen auf literarische Texte, die nicht ausschließlich zur Einführung sprachlicher Mittel oder zur Übersetzung dienen, sondern zu einem bestimmten Themenkreis führen, der den Lernenden zu einer Deutung bzw. Kommentaräußerung veranlasst. Literarische Texte sollten so geartet sein, dass sie einen Übergang von der Rezeption zur Produktion erlauben, also zu einer Reaktion, Stellungnahme, Kritik herausfordern.

Die thematische Eignung von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht ist keine absolute Größe, sondern davon abhängig, wer an diesem Fremdsprachenunterricht teilnimmt. Die Frage nach den Themen bei der Auswahl literarischer Texte muss daher auf die Lernenden bezogen gestellt werden. Der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht kann in diesem Sinne als gelungen betrachtet werden, wenn literarische Texte sich thematisch an den Interessen der Lernenden orientieren und einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben. In diesem Zusammenhang ist die Identifikationsmöglichkeit von besonderer Bedeutung. Pauldrach leitet seine Prinzipien der Textauswahl ebenso aus den Interessen der Lernenden ab.<sup>100</sup> Die Themenplanung ist also nur in Verbindung mit einer konkreten Zielgruppe sinnvoll. Erst wenn die Zielgruppe näher bestimmt ist, lassen sich Themen gezielt auswählen.

### 3.1.2.2 Landeskundliche Aspekte

Eigene Lern- und Lehrerfahrungen im Fremdsprachenunterricht bestätigen die Forschungsergebnisse, dass die eigentlichen Schwierigkeiten der Lernenden beim Lesen literarischer Texte in der Fremdsprache nicht nur sprachlicher, ästhetischer und inhaltlicher, sondern auch landeskundlicher Art sind.<sup>101</sup> Da Literatur eine enge Verbindung zu allen Aspekten der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung eines

---

<sup>100</sup> Vgl. Pauldrach 1992, S. 5.

<sup>101</sup> Vgl. Wierlacher 1980, S. 147.

Landes hat, erschweren oder erleichtern mehr oder weniger vorhandene landeskundliche Kenntnisse und Erkenntnisse das literarische Lesen in der Fremdsprache.

Die Interdependenz-Hypothese beruht auf der Annahme, dass die Lesekompetenz in der Fremdsprache zu einem großen Teil von der Lesekompetenz in der Muttersprache abhängt.<sup>102</sup> Empirische Untersuchungen bringen jedoch immer wieder Ergebnisse zutage, die diese Hypothese nur bedingt stützen, weil sie zeigen, dass gute Muttersprachenleser den schwachen zwar in der Fremdsprache überlegen sind, sie aber beim fremdsprachlichen Lesen – trotz vorhandener Sprachkenntnisse – ihre muttersprachliche Lesefähigkeit manchmal nicht strategisch einsetzen können.<sup>103</sup>

Eine Erklärung für diese Ergebnisse bietet Ehlers: Der eingeschränkte bzw. nicht stattfindende Transfer von Strategien aus der Muttersprache auf die Fremdsprache sei nicht auf die mangelnde Sprachkomponente zurückzuführen, auch wenn dieser Faktor von wichtiger Bedeutung sei. Vielmehr sei dies mit anderen Lesefaktoren wie dem von der Schematheorie erforschten Hintergrundwissen zu erklären: „Leseprobleme hängen in dieser Sicht nicht mit sprachlichen Fertigkeiten zusammen, sondern mit Defiziten im Wissen und Wissensgebrauch. Leser wissen oft nicht, wie sie ihr Wissen einbringen können, oder aber sie können ihre mitgebrachten Schemata nicht flexibel handhaben und neigen dazu, den Text zu assimilieren.“<sup>104</sup> Einen Text lesen und verstehen ist aus schematheoretischer Perspektive ein Prozess, „bei dem neue Informationen durch bereits vorhandene Wissensstrukturen ausgewählt, interpretiert und integriert werden“<sup>105</sup>. Von besonderer Bedeutung sind hier kulturelle Schemata, die der Leser an einen Text heranträgt. Das Übertragen dieser Kulturschemata auf den fremdsprachlichen Text kann zu einem Verstehensproblem führen. Das Erfassen der Textzusammenhänge in literarischen Texten ist durchaus auch beim fremdsprachlichen Lesen möglich, wenn der Leser über fundiertes Hintergrundwissen verfügt. Das schon vorhandene Hintergrundwissen fungiert dabei als Kontext, der es dem Leser erlaubt, „die Leerstellen des Textes zu füllen, Ungesagtes oder Ambivalentes zu ergänzen und zu konkretisieren, zu komplettieren und in bestimmte Richtungen auch Hypothesen aufzustellen“<sup>106</sup>.

---

<sup>102</sup> Coady 1979 in Burwitz-Melzer 2003, S. 7.

<sup>103</sup> Vgl. z.B. Burwitz-Melzer 2003, S. 7.

<sup>104</sup> Ehlers 1998, S. 115.

<sup>105</sup> Ebd., S. 122.

<sup>106</sup> Burwitz-Melzer 2003, S. 8.

Neuner spricht in diesem Zusammenhang von der „Brücke“ zwischen der eigenen und der fremden Welt, auf der man in die fremde Welt gelangen kann, und betont, dass die Aufnahme neuer Wissens- und Erfahrungselemente nur dann möglich ist, wenn die Lernenden auf bereits vorhandene und eigenkulturell geprägte Wissens- und Erfahrungsstrukturen zurückgreifen können, mit deren Hilfe sie die neuen Elemente einbetten können.<sup>107</sup> Hier macht Accardi darauf aufmerksam, dass die Ursache für eine fehlende Kommunikation über gelesene literarische Texte darauf zurückgeführt werden kann, dass die im Text beschriebenen Erfahrungen der fremden Kultur unbekannt sind.<sup>108</sup> Man kann also die Forderung aufstellen, dass literarische Texte unter dem landeskundlichen Aspekt so auszuwählen sind, dass sie die Andersartigkeit der fremden Kultur nicht überbetonen, sondern die Möglichkeit zum Vergleichen mit der eigenen Kultur geben.

Diese Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Lernenden schafft die Voraussetzung dafür, dass die vom Text dargestellten Erfahrungen für die Lernenden aufgrund eigener Erfahrungen zu einem gewissen Grad nachvollziehbar sind. Dies bietet gleichzeitig die Möglichkeit, die fremdkulturelle Wirklichkeit zu durchschauen und zu verstehen und in differenzierter Weise zu beurteilen. Auf diese Weise können kulturelle Unterschiede bewusst gemacht und negative Interferenzen weitgehend vermieden werden. Wenn es gelingt, dass die Lernenden kulturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielkultur bewusst aufnehmen, kann die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, die wiederum interkulturelle Kommunikation ermöglicht.

Die fremdsprachliche Leseforschung ist sich darüber einig, dass das Hintergrundwissen das fremdsprachliche Leseverstehen erleichtert und dass dieses Wissen auch die Rolle übernehmen kann, Schwächen im sprachlichen Bereich auszugleichen.<sup>109</sup>

### 3.2 Weitere Faktoren

Neben den genannten Kriterien sind eine Reihe weiterer Gesichtspunkte zu nennen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

---

<sup>107</sup> Neuner/Hunfeld 1993, S. 113.

<sup>108</sup> Accardi 1987, S. 10.

<sup>109</sup> Vgl. Ehlers 1998, S. 129; Weis 2000, S. 41.

### 3.2.1 Verwirklichung von Bildungs- und Erziehungszielen

Im Hinblick auf weitere Lernziele sollten literarische Texte auch allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele des Fremdsprachenunterrichts verwirklichen helfen. Unter Bildungs- und Erziehungszielen wird hier die Vermittlung der Fremdsprache, der Landeskunde, von literarischer Erfahrung, kultureller Bildung und Persönlichkeitsbildung verstanden. Die Berücksichtigung von Bildungs- und Erziehungszielen im Hinblick auf die Textauswahl heißt allerdings nicht, dass diese Zielsetzungen von dem Lernziel des Fremdspracherwerbs ablenken. Vielmehr wird mit Bredella die Auffassung vertreten, dass „es eine unzulässige Verarmung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses wäre, wenn man die kulturellen Identitäten der Lernenden, die allgemeinen Erziehungsziele, den Umgang mit Stereotypen und kulturellen Inhalten, die Dialektik zwischen Eigenem und Fremdem und weitere wichtige Fragestellungen eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts unberücksichtigt ließe. Interkultureller Fremdsprachenunterricht strebt eine Verbindung fachspezifischer und erzieherischer Zielbereiche an, um den pädagogischen und praktischen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden.“<sup>110</sup> Löschmann und Schröder schätzen ebenfalls diesen Gesichtspunkt als wichtigsten Orientierungsmaßstab für die Textauswahl ein.<sup>111</sup> Literarische Texte sollten ihnen zufolge so gewählt werden, dass die außersprachlichen Inhalte, die in literarischen Texten behandelt werden, landeskundlich informativ und relevant sind und weitgehend sprachlich-kommunikative Situationen schaffen.<sup>112</sup> Für das Lernziel der sprachlich-kommunikativen Kompetenz sind solche literarischen Texte zu bevorzugen, die „für den Lernenden wichtige Kommunikationssituationen abbilden und dergestalt sprachliche Mittel enthalten, die für die Entwicklung der Kommunikationsbefähigung von Belang sind und die Entwicklung des rezeptiven und/oder produktiven Sprachvermögens gezielt fördern“<sup>113</sup>.

Zur Realisierung der Erziehungsziele, die mit der Vervollkommnung von Wissen und Können verbunden sind, sind die Texte so auszuwählen, dass sie einen hohen erzieherischen Wert besitzen und weitgehend an einer persönlichkeitsbildenden Wirkung orientiert sind. Löschmann und Schröders Prinzip ist dabei das folgende: „Es

---

<sup>110</sup> Bredella 1999, S. 12.

<sup>111</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 29.

<sup>112</sup> Ebd.

<sup>113</sup> Ebd., S. 29f.

müssen also Texte sein, die in Einheit von Emotion und Kognition starke persönlichkeitsbildende Wirkungen erzielen können.“<sup>114</sup> Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch den Umgang mit literarischen Texten ist in jedem Lesealter wichtig, da Persönlichkeitsentwicklung als Prozess verstanden wird, der das ganze Leben umfasst. In diesem Zusammenhang ist auch das Lernziel ästhetische Bildung zu nennen. Die Lernenden sollten mit verschiedenen literarischen Textsorten und Schreibstilen vertraut gemacht werden.

### 3.2.2 Aktualität der Texte

Die Frage, ob Lernende zeitgenössische oder klassische Texte vermittelt bekommen sollen, wird in der fremdsprachlichen literaturdidaktischen Diskussion seit langem thematisiert. Diese Frage lässt sich unter didaktischen Gesichtspunkten nicht eindeutig beantworten.

Der Einsatz von klassischen Werken im Fremdsprachenunterricht ist nicht unproblematisch, weil diese Texte nicht den gegenwärtigen Sprachstand widerspiegeln. Literarische Texte, die als Unterrichtsmaterial im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, sollten sich auf die Gegenwart beziehen, weil die Lernenden hier die gegenwärtige Sprache beherrschen lernen sollen. Die zeitgenössische Literatur präsentiert im Wesentlichen den aktuellen Wortschatz der Gegenwart. Mit Blick auf die präsentierte Gegenwartssprache, die an der literarischen Konvention nicht mehr festhält, ist zu fragen, wie weit die sprachlichen Mittel z.B. regionale Dialekte, Umgangssprache, Jargon, Fremdwörter, schichtspezifische sowie altersspezifische Sprache erlauben. Sie unterliegen weder der Richtigkeit der Grammatik noch der Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks. Abweichungen solcher Art lassen sich als Ausdruck gesellschaftlich und kulturell bedingter und individuell akzentuierter literarischer Techniken betrachten. Grundsätzlich muss besonders bei der Auswahl literarischer Texte auf die sprachpraktische Zielsetzung geachtet werden.

Diesen Gegenwartsbezug müssen literarische Texte nicht nur in sprachlicher, sondern auch in thematisch-inhaltlicher Hinsicht haben, und zwar insbesondere bezüglich der fremdkulturellen Aspekte, die die Lernenden verstehen lernen sollen. Fremdsprachenlernende sind in der Regel primär am heutigen Leben in der Zielkultur

---

<sup>114</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 31f.

interessiert. Erst wenn in sprachlicher und fremdkultureller Hinsicht ein gewisses Niveau erreicht ist, können Texte des klassischen Kanons gelesen werden, weil dafür nicht nur die Beherrschung der Fremdsprache, sondern neben Literaturkenntnissen ebenfalls Wissen über die fremde Kultur aus einer vergangenen Epoche notwendig ist.

Um das Interesse an den dargestellten Inhalten zu wecken, sollte eine Auswahl getroffen werden, die für die Lernenden aktuelle Themen abdecken. Die Motivation, einen literarischen Text zu lesen, und die Einstellung zu diesem Text sind, so Weis, zwei weitere wichtige Komponenten des Lesens.<sup>115</sup> Gegenwartsbezogene Texte bieten zwar keine Garantie, aber eine große Chance, bei den Lernenden auf gemeinsame Interessen zu stoßen. Das bedeutet jedoch nicht, dass literarische Texte, die im Fremdsprachenunterricht zu verwenden sind, ausschließlich der Gegenwartsliteratur entnommen werden sollten. Auch Texte vergangener Epochen können in inhaltlicher Hinsicht sinnvoll im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um das Aktuelle zu relativieren und ein historisches Bewusstsein zu fördern, indem die Gegenwart sich mit den Spuren der Vergangenheit befasst. Die Vergangenheit ist deshalb wichtig, weil sie Muster der Gegenwartskultur verständlich macht. Auch Esselborn verbindet die Bevorzugung der Gegenwartsliteratur mit einem „realistischen Zugang zur fremden Kultur und Literatur“, der nur von der Gegenwart aus zu gewinnen ist. Er spricht somit eine andere Dimension der Literaturvermittlung an, die bei der Gegenwartsliteratur ansetzt und dann rückwärtsgehend zu den älteren literarischen Traditionen in historischer Vermittlung führt, „ohne dass ältere Vorstufen ganz ausgeschlossen werden“<sup>116</sup>.

### 3.2.3 Didaktisch-methodische Funktionen

Die Auswahl literarischer Texte muss sich außerdem daran orientieren, welche didaktisch-methodische Funktion der Text ausüben soll, ob er als Rezeptionsvorgabe oder als Sprech Anlass dienen soll.<sup>117</sup> Die Texte sollten danach ausgewählt werden, ob sie Rezeptions- und Diskussionsgespräche initiieren können. Werden Texte vor allem zur Entwicklung sprachlicher Produktionsfähigkeit eingesetzt, ist zu prüfen, ob sie

---

<sup>115</sup> Weis 2000, S. 25.

<sup>116</sup> Esselborn 2003b, S. 483.

<sup>117</sup> Löschnann 1986, S. 44.

Leerstellen und Anschlussstellen (z.B. ein offenes Ende, eine offene Frage) enthalten.<sup>118</sup> Dieser Aspekt der Unbestimmtheit hat das Ziel, das Interesse und die Neugier der Lernenden zu wecken, sie zu einer intensiven Beschäftigung mit literarischen Texten anzuregen und sie so zum Sprechen über ihre Leseerfahrungen zu motivieren, ihre Meinung zu äußern und zu diskutieren.

### 3.2.4 „Gleichberechtigte“ Textauswahl

Ferner ist ein Kriterium hervorzuheben, das bisher kaum in den Blickpunkt literaturdidaktischer Überlegungen geraten ist: die Frage nach der Auswahl von Texten männlicher oder weiblicher Autoren sowie die Auswahl der dargestellten Perspektive der Figuren. Bei der Durchsicht fremdsprachlicher literaturdidaktischer Publikationen ist festzustellen, dass sich die Fremdsprachendidaktik sehr wenig um eine geschlechtsspezifisch orientierte methodisch-didaktische Forschung gekümmert hat, während sich geschlechtsspezifische Ansätze seit ca. 20 Jahren sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in Disziplinen wie der Soziologie, Pädagogik oder Psychologie etabliert haben. Dies ist umso verwunderlicher, wenn man bedenkt, dass die Rezeptionsästhetik von der inzwischen kaum mehr umstrittenen Ansicht ausgeht, dass ein und derselbe Text von Leser zu Leser unterschiedlich gelesen wird. Zwar lenkt die rezeptionsästhetisch ausgerichtete Literaturdidaktik die Aufmerksamkeit auf die Reaktion des Lesers, aber die Identifikationsmöglichkeiten der Leserinnen und die weibliche Perspektive in literarischen Texten von Autorinnen werden gar nicht bzw. unzureichend thematisiert.

Das hat einen triftigen Grund: Die Dominanz der männlichen Autoren. Die Dominanz des Männlichen lässt sich vor allem an dem Literaturkanon erkennen, in dem Autorinnen deutlich unterrepräsentiert sind. Somit muss die weibliche Perspektive hinsichtlich der Autorenauswahl und des äußerst geringen Vorkommens weiblicher Protagonisten als extrem vernachlässigt bezeichnet werden. Bei der Auswahl sollte daher berücksichtigt werden, dass Texte von Autorinnen in gleichem Maße behandelt werden sollten wie Texte männlicher Autoren. Dazu gehört ebenfalls das Bemühen, männliche und weibliche Perspektiven in einem ausgewogenen Verhältnis zu präsentieren. Im Folgenden soll auf diesen Punkt ausführlich eingegangen werden.

---

<sup>118</sup> Vgl. Riemer 1994, S. 292.

### 3.3 Kanondiskussion und Probleme bei der Textauswahl

Literaturdidaktische Überlegungen vor dem Hintergrund der Kritik an der literarischen Kanonbildung und in Bezug auf ihre Auswirkung in der Unterrichtspraxis sind in der muttersprachlichen Deutschdidaktik von großem Interesse, was dadurch zu erklären ist, dass sich aus der anhaltenden Kritik und dem Diskurs fruchtbare Kontroversen entwickelten, die neue Perspektiven und Problemstellungen hervorgebracht haben. Im Folgenden werden nicht alle Aspekte, die sich im Laufe der kritischen Auseinandersetzungen mit dieser Thematik entwickelt haben, dargestellt. Gemäß dem Schwerpunkt dieser Arbeit wird sich hier auf die Geschlechterkategorie und die Einseitigkeit des literarischen Kanons, die von der Hegemonie der männlichen Autoren geprägt ist, konzentriert.

#### 3.3.1 Zu dem Begriff des Kanons

Kanon wird nach von Heydebrand und Winko folgendermaßen definiert: „Als Kanon gilt ein Korpus sei es von mündlichen Überlieferungen (etwa von Mythen), sei es von Schriften, ein Korpus von Werken und von Autoren also, das eine Gemeinschaft als besonders wertvoll und deshalb als tradierend anerkennt und um dessen Tradierung sie sich bemüht.“<sup>119</sup> Beim Kanon werden zwei Erscheinungsformen voneinander unterschieden, der materiale und der Kriterien- und Deutungskanon. Während der materiale Kanon auf die Menge der Texte hinweist, beinhaltet der Begriff des Kriterien- und Deutungskanons die „Wertekriterien, die zur Kanonselektion führen, und die Deutungen, die bestimmte Werte an den Werken des materialen Kanons herausheben“<sup>120</sup>. Ein wichtiger Aspekt literarischer Kanonbildung ist, dass dem Kanon „eine Tendenz zur Universalisierung“ innewohnt. Der Universalitätsanspruch des Kanons in der Literaturwissenschaft hat einen enormen Einfluss auf die Anthologien, Literaturgeschichtsschreibungen, Literaturkritik und Literaturdidaktik. Bei Heydebrand und Winko führt dieser Universalitätsanspruch des Kanons schließlich zu konkreten Literaturvorschlägen und folgerichtig zur Institutionalisierung des literarischen Kanons überhaupt:

---

<sup>119</sup> Heydebrand/Winko 1995, S. 227.

<sup>120</sup> Ebd., S. 228.

„An diesen Kanon ist aber, angesichts der unübersehbaren Menge literarischer Produktion, bis heute tatsächlich das Überleben gebunden: die Präsenz am Markt (in Einzelausgaben oder Editionen), in Literaturgeschichten, in Bezugnahmen von literarischen Autoren, im Gespräch der Literaturkritik und literaturvermittelnder Medien, in den geschriebenen oder ungeschriebenen Kanones von Schule und Universität und ihren Deutungen – und mit all diesem im Bewußtsein der literarischen Kultur.“<sup>121</sup>

Eine so entstandene Tradition oder Tradierung aktualisiert auch immer Vorstellungen von sogenannter bedeutsamer Literatur und trägt damit zu bestimmten Normen Überlieferungswertes bei. Der Kanon verdankt also seine Existenz der Idee von Ewigkeit, bleibenden Werten und Überparteilichkeit.

### 3.3.2 Zur Benachteiligung von Frauen im Kanon

Die feministische Literaturwissenschaft hat die Tatsache ins Bewusstsein gehoben, dass es unter den kanonisierten Autoren in Anthologien und Literaturgeschichten sehr wenige Frauen gibt. Es ist nicht zu bestreiten, dass es sich bei den klassischen, tradierten Autoren nahezu ausschließlich um männliche Autoren handelt. Es liegt auf der Hand, dass solche Einheitskonstruktionen nur möglich sind um den Preis des völligen Ausschlusses von Frauen. Die feministische Literaturwissenschaft sieht es als ihre Aufgabe an, nach den vom Kanon ausgeschlossenen Werken von Frauen zu suchen.<sup>122</sup> Das zunächst auf den Materialkanon gerichtete Interesse der feministischen Forschung lässt genauere Untersuchungen der Bedingungen notwendig erscheinen. Dies führt zu einer Schwerpunktverlagerung des Kriterien- und Deutungskanons, der für die Gründe und Mechanismen des Ausschlusses von Frauen aus dem Kanon und die daraus folgende Abqualifizierung der Texte von Frauen verantwortlich ist.

Der Blick auf die Literaturgeschichte zeigt, dass Literatur über Jahrhunderte hinweg vor allem eine Domäne von Männern gewesen ist. Der Grund dafür lag vor allem in dem bestehenden Bild des literarischen Künstlers. Goethe und Schiller beispielsweise unterschieden den Künstler vom Dilettanten durch folgende Kriterien: 1. die Ausübung der Kunst nach Wissenschaft; 2. die Annahme einer objektiven Kunst; 3.

---

<sup>121</sup> Heydebrand/Winko 1995, S. 229.

<sup>122</sup> Die Aufgabe und Zielsetzung feministischer Literaturwissenschaft werden in Teil II ausführlich dargestellt.

schulgerechte Folge und Steigerung; 4. Schreiben aus Profession und Beruf; 5. Anschluss an die Kunst und Künstlerwelt, und 6. Schule.<sup>123</sup> Diese Voraussetzungen waren lange Zeit kaum von Frauen zu erfüllen, weil sie von allen öffentlichen Bildungsinstitutionen ausgeschlossen waren. Auch die seit 1617 zahlreich gegründeten Sprach- und Dichtergesellschaften, die sich mit der Bildung der deutschen Sprache, Poesie und Kultur beschäftigten, blieben von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>124</sup> den Frauen verschlossen. Für Frauen fehlten sowohl die Bildungschancen als auch der Zugang zu literarischen Fachkreisen. Angesichts dieser Tatsache ist es offensichtlich, dass Frauen keine Möglichkeit hatten, das literarische Werk zum Lebenswerk zu machen und so die von Goethe und Schiller formulierte Anforderung an den Künstler „Folge und Steigerung“ zu erreichen. Eine weitere Begründung für den Ausschluss von Frauen aus dem Kanon ergibt sich aus der Tatsache, dass die Mehrzahl der Frauen im 18. und 19. Jahrhundert anonym oder unter einem (in der Regel) männlichen Pseudonym schrieb<sup>125</sup>, weil schreibende Frauen in ständiger Gefahr standen, als Dilettantinnen diskreditiert zu werden. Aufgrund ihrer Namenlosigkeit sind die Autorinnen in Vergessenheit geraten.

Als wesentlicher Grund für die geringe Repräsentanz von Frauen im Literaturkanon werden die Abwertung und Entwertung der Themen und Gegenstände der Werke von Frauen gesehen. Die von Frauen produzierten Texte, in denen weibliche Protagonisten und deren Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen, wurden durch die thematische „Ständeklausel“<sup>126</sup>, die nur „große“, d.h. meist politische oder philosophische Themen als literaturwürdig zulässt, vermessen und dann als „zu leicht“ befunden und abqualifiziert. Daraus entwickelte sich eine Klassifizierung von „hoher“ und „niedriger“ Literatur, die das Werk einordnet und so seinen Wert bestimmt:

„Grob gesprochen, Fußball und Sport sind ‚wichtig‘; die Anbetung der Mode, das Kaufen von Kleidern ‚belanglos‘. Und diese Werte werden zwangsläufig vom Leben

---

<sup>123</sup> Goethe/Schiller 2004 [zuerst 1799], S. 1047.

<sup>124</sup> Hier sind z.B. Christina Marianne Ziegler und Sidonia Hedwig Zäunemann zu nennen.

<sup>125</sup> Kord ermittelt in ihrer Studie *Sich einen Namen machen* die im 18. und 19. Jahrhundert allein im deutschsprachigen Raum 1454 von Frauen benutzten Pseudonyme, die auf ca. 3940 Autorinnen entfallen (Kord 1996, S. 13). Diese Ermittlung weist darauf hin, dass jede zweite bis dritte Autorin in diesem Zeitraum ein Pseudonym benutzte. Weiter stellt Kord fest: „Während im 18. Jahrhundert weibliche Pseudonyme oder schlichte Anonymität bei weitem überwiegen, steigt im 19. Jahrhundert die Zahl männlicher Pseudonyme.“ (Kord 1996, S. 36)

<sup>126</sup> Kord 1996, S. 145.

auf die Romanliteratur übertragen. Das ist ein wichtiges Buch, unterstellt der Kritiker, denn es handelt vom Krieg. Das ist ein unbedeutendes Buch, denn es handelt von den Gefühlen von Frauen in einem Salon. Eine Szene auf einem Schlachtfeld ist wichtiger als eine Szene in einem Laden – überall und wesentlich subtiler dauert der Unterschied der Werte fort.“<sup>127</sup>

Die Annahme, dass Frauen sich nur mit den Themen beschäftigten, die als literarisch minderwertig, unwichtig und nicht ‚ewig‘ galten, wurde mit der natürlichen Bestimmung der Frau begründet, die unter Anführung geschlechtsspezifischer Charaktereigenschaften wissenschaftlich untermauert wurde.<sup>128</sup> Einer der vielen Literaten, Philosophen und Literaturkritiker, die von dieser Annahme ausgingen, war Immanuel Kant. Mit der Begründung ihrer Neigung zur Schönheit und Empfindung lehnte Kant die Gelehrsamkeit bei der Frau ab. Er hielt Intellekt und Weiblichkeit für unvereinbar: „Was die gelehrten Frauen betrifft: so brauchen sie ihre Bücher etwa so wie ihre Uhr, nämlich sie zu tragen, damit gesehen werde, daß sie eine haben; ob sie zwar gemeiniglich still steht oder nicht nach der Sonne gestellt ist.“<sup>129</sup> Seine Kritik und sein Spott darüber, die nach unserem heutigen Verständnis als frauenfeindlich bezeichnet werden können, waren typisch für die damalige Zeit. Weibliche Charaktere lieferten die Basis für die Begründung der prinzipiellen Unfähigkeit der Frau zu literarischer Produktivität. So entstand die Formel „Literatur von Frauen = minderwertige Literatur“. Mit dieser Feststellung wurden ihre Werke von „hoher“ Literatur abgegrenzt und ausgeschlossen.

Dass der Ausschluss von Frauen aus dem Kanon kein Zufall ist, sondern mit den theoretischen Prämissen ästhetischer Werte der Form zusammenhängt, haben von Heydebrand und Winko in ihrem Aufsatz „Arbeit am Kanon“ überzeugend nachgewiesen: „Ethische und soziale Werte des Gehalts werden im Ensemble der Werte geringer gewichtet als ästhetische Werte der Form, die das Kunstwerk als Kunstwerk, und nicht im Bezug zur Realität auszeichnen.“<sup>130</sup> Für Klüger scheint die zentrale Bedeutung der rein ästhetischen Werte eines literarischen Textes bei der

---

<sup>127</sup> Woolf 2003 [zuerst 1928], S. 73f. Ihr Beispiel bezieht sich zwar auf die englische Literatur, dieser Ausschlussmechanismus trifft jedoch auch auf die deutsche Literatur zu. Woolf macht sichtbar, dass die männlich orientierten Wertungskriterien der Literatur für die Frauen eine weitere Entwicklungsmöglichkeit verhindern, indem ihre Literatur als eine Art Geschwätzigkeit ausgelegt wird.

<sup>128</sup> Vgl. Kord 1996, S. 20 und 38f.

<sup>129</sup> Kant 1912, S. 256.

<sup>130</sup> Heydebrand/Winko 1995, S. 230.

Kanonbildung<sup>131</sup> nur ein Alibi zu sein, „das einer vorherrschenden Lebensanschauung dient, zum Beispiel der männlichen, indem sie Inhalte, unter dem Deckmantel der künstlerischen Allgemeingültigkeit, einer weiteren Debatte einfach entziehen“<sup>132</sup>. Wenn sich die Behauptung, rein ästhetische Werte hätten zur Auswahl der Kanonklassiker geführt, nicht halten lässt und damit zur Begründung ungleicher Verhältnisse zwischen männlicher und weiblicher Autoren nicht mehr verwendet werden kann, ist die Dominanz der männlichen Autoren im Kanon massiv zu kritisieren.

Die feministische Literaturwissenschaft hat sich zu Recht für eine Infragestellung des tradierten, fest umrissenen Kanons ausgesprochen und eine Erweiterung durch vermehrte Literatur von Frauen gefordert. Positiv zu bewerten ist, dass in der Literaturwissenschaft mittlerweile Bemühungen um ein grundlegendes Nachdenken über den tradierten Kanon erkennbar sind. Es hat eine Vielzahl literaturwissenschaftlicher Veröffentlichungen im Bereich der Germanistik gegeben, die den Ausschluss von Frauen aus dem deutschen Literaturkanon und die Auswirkungen auf die Anthologien, Literaturgeschichtsschreibungen, Literaturkritik sowie auf die Literaturvermittlung problematisieren. Wie eine endgültige Problemlösung aussehen wird, die sich auf die faktische Auflösung des Kanons, auf die Einrichtung eines des Gegenkanons oder auf die Ergänzung bzw. Erweiterung des tradierten Kanons bezieht, darüber lässt sich gegenwärtig noch keine Voraussage machen. Augenblicklich ist die feministische Forschung bestrebt, den Kanon um bislang verlorene, vergessene oder unterdrückte Texte von Frauen nachhaltig zu bereichern, um zur Gleichberechtigung von Frau und Mann zu gelangen, weil die überwiegend männlichen Werke und Autoren im Kanon auch als die Weiterführung patriarchalischer Machtverhältnisse zu verstehen sind.

### 3.3.3 Die Einseitigkeit des Kanons und die Probleme bei der Textauswahl

Die kritische Auseinandersetzung mit der Kanonfrage aus literaturdidaktischer Hinsicht ist zwar in Bezug auf die Muttersprachendidaktik entwickelt,<sup>133</sup> jedoch lässt sie sich

---

<sup>131</sup> Der Blick auf die Literaturgeschichte zeigt, dass Autorinnen allein durch fehlende höhere Bildung im Rahmen der Kriterien der formalästhetischen Qualitäten der literarischen Produktion in der Regel die schlechtere Ausgangsposition hatten.

<sup>132</sup> Klüger 2002, S. 85.

<sup>133</sup> Der Kanon in der deutschen Literaturwissenschaft gilt als wichtige Argumentationshilfe für die Auswahl von Texten im muttersprachlichen Deutschunterricht, weshalb der literarische Kanon der deutschen Literaturwissenschaft nicht selten im schulischen Lektürekanon reproduziert wird.

auch auf die fremdsprachliche Literaturdidaktik übertragen. Die Beantwortung der Frage, welche Texte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollten, ist Teil eines übergreifenden Problems, das unter dem Stichwort der „Textauswahl“ seit langem Thema der fremdsprachlichen literaturdidaktischen Diskussion ist und das bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat.

Der Kanon vermittelt ein gewisses Bild davon, welche Literatur repräsentativ ist. Der repräsentative Charakter wurde bzw. wird immer wieder zur Begründung der Bevorzugung bestimmter Werke für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht herangezogen. Darüber hinaus bildet er den Hintergrund für die Textauswahl, die vorwiegend auf renommierte Autoren zurückgreift, denn der repräsentative Charakter wirkt sich auf eine kritische Auseinandersetzung mit den didaktischen Auswahlkriterien hinderlich aus. Vielleicht ist die Kanonfrage bei der Textauswahl in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik aber auch deshalb nicht wichtig, weil die Zahl der gelesenen Texte im Vergleich zum muttersprachigen Literaturunterricht so gering ist, dass auf die immer wieder prominent genannten Autoren und Titel zurückgegriffen wird.

Bezogen auf die im vorherigen Abschnitt kritisierte geringe Repräsentanz von Frauen im Kanon soll hier auf ein besonderes Problem bei der Textauswahl, die sich an kanonischen Vorgaben orientiert, hingewiesen werden: die Dominanz der männlichen Perspektive.

Wenn wir Literatur als eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit auf eine spezifische ästhetische, fiktionale und bedeutungsreiche Weise ansehen, dann rückt damit die im Text dargestellte Perspektive in den Mittelpunkt, weil die Literatur, wie schon erwähnt, aufgrund ihrer Subjektivität und Perspektivengebundenheit kein objektives Wissen vermittelt. Die Dominanz männlicher Autoren im Kanon sowie das geringe Vorkommen weiblicher Protagonisten in den Texten legen die Vermutung nahe, dass die in den Texten dargestellten Themen, Erfahrungen, Ideen, Einstellungen und Wahrnehmungen aus männlicher Perspektive präsentiert werden, wenn die Textauswahl in erster Linie von dem Anspruch geleitet wird, der Forderung eines tradierten Kanons nachzukommen. Eine solche Textauswahl ist problematisch, weil sie nicht berücksichtigt, männliche und weibliche Perspektiven in einem ausgewogenen Verhältnis zu präsentieren. Die Texte von Frauen sind deshalb besonders interessant, weil sie darauf aufmerksam machen, die Wirklichkeit aus einer anderen Perspektive als der männlichen zu erfahren. Im Hinblick auf die weibliche

Perspektive erhält Frauenliteratur eine besondere Bedeutung, die im nächsten Teil (Teil II) dieser Arbeit diskutiert werden soll.

### 3.4 Fazit

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik selbst war und ist noch immer zerstritten, wenn es um die Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht geht. Es wurde durch die Aufzählung verschiedener Faktoren deutlich, dass die Textauswahl eine der „schwierigsten Hürden“<sup>134</sup> beim Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht darstellt.

Die feministische Literaturwissenschaft hat eine gewisse Sensibilität für die Hegemonie der männlichen Autoren im literarischen Kanon entwickelt. Hinsichtlich literaturdidaktischer Überlegungen betont die Einseitigkeit des Kanons die Notwendigkeit, sich kritisch mit der Kanonfrage bei der Textauswahl auseinanderzusetzen und vermehrt Texte von Frauen für den Fremdsprachenunterricht vorzuschlagen.

Grundsätzlich ist es sicherlich schwierig, literarische Texte zu finden, die allen Auswahlkriterien entsprechen. Die oben genannten Kriterien können nur eine Orientierung bieten. Das wichtigste Kriterium ist, dass die Textauswahl stets auf den Lernenden bezogen wird. Seine literarischen Interessen und vor allem sein literarisches Rezeptionsvermögen sind unbedingt zu berücksichtigen. Dazu ist notwendig, die in dieser Arbeit anvisierte Zielgruppe näher zu betrachten. Im Hinblick auf den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht spielt auch der Literaturkanon eine bedeutende Rolle. Damit stellt sich die Frage, welcher Stellenwert dem Literaturkanon bei der Textauswahl für diese Zielgruppe beizumessen ist.

---

<sup>134</sup> Burwitz-Melzer 2003, S. 20.

## **Kapitel 4: Die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten**

Wie im ersten und zweiten Kapitel des ersten Teils (Teil I) dieser Arbeit kurz skizziert, hat die Forschungsrichtung der Rezeptionsästhetik die Entwicklung in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik nachhaltig beeinflusst und zu einer Veränderung des Umgangs mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht geführt. Es gibt in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik inzwischen eine ganze Reihe brauchbarer Vorschläge und Verfahren auf der Grundlage des rezeptionsorientierten Ansatzes. Tendenziell fassen Autoren ihre Publikationen als Beiträge zum kommunikativ und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht auf (z.B. Löschmann 1984; Hofmann 1985; Mummert 1993b; Bredella 1999; Esselborn 2003b).

Da das Lesen literarischer Texte den Disziplinen der rezeptionsästhetischen Theorie nach als ein aktiver Vorgang von Bedeutungskonstituierung durch den Leser verstanden wird, sollten die auf der Rezeptionsästhetik basierenden literaturdidaktischen Überlegungen keine Angaben bezüglich der Adressatengruppen pauschalisieren. Didaktische und methodische Ansätze für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht müssen sich an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren, wobei die angestrebte berufliche Perspektive und die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen sind. Wichtig für literaturdidaktische Überlegungen zum Bereich Fremdsprachenunterricht ist, dass man von der Frage ausgeht, welche Texte mit welchen didaktischen Herangehensweisen und Zielen im Fremdsprachenunterricht für welche Zielgruppe eingesetzt werden können.

In dieser Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass koreanische Deutschlernende völlig andere Lernvoraussetzungen bezogen auf Vorkenntnisse, Erfahrungen, Unterrichtsmethoden, Bildungskonzepte, ökonomisch-soziale Bedingungen und Erwartungen haben als Deutschstudenten aus anderen Ländern. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Abschnitt näher auf die Situation koreanischer Deutschlernende eingegangen, damit später Bezüge zu den spezifischen literaturdidaktischen und methodischen Überlegungen für diese Zielgruppe deutlich werden.

#### 4.1 Die Stellung der deutschen Sprache in der koreanischen Gesellschaft

Seit Anfang der 90er Jahre betonen Bildungspolitiker, Fremdsprachendidaktiker und Wissenschaftler die Notwendigkeit, dass der Fremdsprachenunterricht in der heutigen koreanischen Gesellschaft, in der die Globalisierung bzw. Internationalisierung spürbar wird, kommunikativ und interkulturell ausgerichtet sein soll, um „auf die Zukunft eines unbegrenzten Weltmarktes vorbereitet zu sein“<sup>135</sup>. Seitdem werden die deutschen Lehrbücher für die Oberschule mit Ausrichtung auf die kommunikative Methode konzipiert.<sup>136</sup> Da die deutsche Sprache im Vergleich zu der englischen, japanischen, chinesischen und russischen Sprache in der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft eher eine marginale Rolle einnimmt, weil Deutschkenntnisse im Allgemeinen sehr selten benötigt werden und in Korea kaum eine kommunikative Funktion erfüllen, verläuft der DaF-Unterricht trotz der veränderten Lehrwerke in der Praxis nach wie vor nach der traditionellen Methode. Lehrmittel wie Fotos, Dias, Filme und Videos werden im DaF-Unterricht selten benutzt. Da japanische und chinesische Sprachkenntnisse hohe Berufsperspektiven bieten, werden diese Sprachen von den koreanischen Schülern und Studenten bevorzugt, was einen entscheidenden Bedeutungsverlust der europäischen Sprachen (Deutsch, Französisch und Spanisch) zur Folge hat. Die dominante Stellung des Englischen als Weltverkehrssprache führt außerdem dazu, dass die zweiten Fremdsprachen immer mehr vernachlässigt werden. Aus diesem Grund ist das Lehrangebot für die deutsche Sprache außerhalb des (hoch)schulischen Bereiches, d.h. in der Erwachsenenbildung oder in der Fort- und Weiterbildung, z.B. für berufliche oder touristische Zwecke, relativ gering.

Seit kurzer Zeit ist eine zweite Fremdsprache kein Aufnahmeprüfungsfach mehr für die Universitäten. Die Folge daraus ist, dass der DaF-Unterricht immer weiter an die Seite gedrängt wird. Angesichts dieser krisenhaften Situation in Korea erscheint es damit notwendig, ihm zu neuer Attraktivität zu verhelfen, um zum Deutschlernen zu motivieren.

---

<sup>135</sup> H. Y. Kim 1997, S. 644.

<sup>136</sup> Die zweite Fremdsprache ist für die Schüler in der Oberschule Pflicht. Zur Wahl stehen Deutsch, Französisch, Japanisch, Spanisch oder Chinesisch. Der Fremdsprachenunterricht wird in der Regel zwei Stunden à 45 Minuten in der Woche erteilt.

## 4.2 DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten

Während die Lernziele des DaF-Unterrichts in Oberschulen vom Erziehungsministerium<sup>137</sup> vorgeschrieben sind, können im universitären DaF-Unterricht keine konkreten Lernziele festgemacht werden. Angesichts der Sprachverwendungsmöglichkeit liegt der Schwerpunkt des DaF-Unterrichts an koreanischen Universitäten überwiegend auf der geschriebenen Sprache, denn Deutschkenntnisse werden vorwiegend benötigt, um literarische und wissenschaftliche Texte in deutscher Sprache zu lesen und teilweise ins Koreanische zu übersetzen. Im DaF-Unterricht herrscht immer noch ein stark lehrerzentrierter Frontalunterricht vor, und die Unterrichtssprache ist Koreanisch. Koreanische Studenten haben außer gegenüber ihren deutschen Dozenten selten Gelegenheit, ihre deutschen Sprachkenntnisse anzuwenden. Hinzu kommt, dass die schriftlichen Prüfungen, die aus Grammatik-, Wortschatzübungen und Textübersetzung bestehen, unter anderem dafür verantwortlich sind, dass die Sprachkompetenz koreanischer Studenten stark auf Grammatik und Leseverständnis beschränkt ist. Außerdem bietet der universitäre DaF-Unterricht bislang keine Möglichkeit, die Sprachkenntnisse zu evaluieren. In diesem Zusammenhang spricht Hi-Youl Kim von der Einführung eines Zertifikats Deutsch als Fremdsprache (ZDaF), um die sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern und zu automatisieren und das Interesse an der Sprachpraxis zu wecken.<sup>138</sup>

### 4.2.1 Zielgruppe

In den allgemeinbildenden Kursen der meisten koreanischen Universitäten sind neben Englisch die zweiten Fremdsprachen als ein Wahlfach zu belegen. Der DaF-Unterricht wird nicht nur denjenigen Studenten angeboten, die Germanistik als Hauptfach bzw. Nebenfach oder Deutsch als Lehramtsfach studieren, sondern allen Studenten der verschiedensten Fachrichtungen. Das Erlernen der deutschen Sprache ist unter dem Aspekt der Verwendungsmöglichkeit mehr oder weniger stark von den Zielen und Zukunftsvorstellungen koreanischer Studenten bestimmt: Der größte Teil der Studenten wird als Deutschlehrer arbeiten, viele bereiten sich aber auch auf das Studium (oder

---

<sup>137</sup> Als Lernziele werden die vier sprachlichen Fertigkeiten – Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen – vorgeschlagen. Außerdem sollen Schüler ein Verständnis für die deutsche Kultur entwickeln lernen. Ausführlich dazu Yang 2000, S. 83ff.

<sup>138</sup> H. Y. Kim 1997, S. 649.

Teilstudium) in Deutschland vor, oder sie möchten für eine deutsche Firma in Korea bzw. für eine koreanische Firma in Deutschland arbeiten. Um diese Erwartungen zu erfüllen, sollten einerseits die landeskundlichen Aspekte stärker in den DaF-Unterricht einbezogen werden, andererseits sollte eine stärker sprachpraktische Ausbildung für Deutsch angeboten werden.

Koreanische Studenten verfügen über ein Ensemble an Lerngewohnheiten, Orientierungen und Erwartungen an das, was Sprachlernen ist oder sein soll, das auf ihren auf der konfuzianischen Erziehungseinstellung basierenden Lernerfahrungen beruht. Die in Korea trotz aller Industrialisierung und Modernisierung noch weiter wirkende konfuzianische Lehre<sup>139</sup> übt großen Einfluss auf das Bildungssystem aus. Der aus dieser Erziehungseinstellung abzuleitende Status des Lehrenden und das koreanische Schulsystem, das nach wie vor von starker Autorität und Kontrolle geprägt ist, haben Lernsituationen geschaffen, in denen der DaF-Unterricht kaum tragfähige Konzepte für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz hervorgebracht hat. Koreanische Studenten sind an den lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt. Angesichts des daraus resultierenden passiven Lernverhaltens wird der Mangel an selbständiger Meinungsbildung und der damit verbundenen Kritik- und Diskussionsfähigkeit sichtbar, welche die Teilnahme an Seminaren und Diskussionen erschwert:

„Sie sind gehemmt und zurückhaltend, gehorsam gegenüber den Lehrkräften, und sie verbergen ihre eigene Meinung. Dieses Verhalten steht oft im Gegensatz zu den Erwartungen des deutschen Dozenten, der an einen kommunikativen Sprachunterricht gewöhnt ist. Sprechängste, Passivität und Kritiklosigkeit der koreanischen Lernenden liegen wesentlich in den patriarchalischen Verhältnissen begründet, die aus dem Konfuzianismus entstanden. Denn reproduktives Denken, Wiederholung und Nachahmung sind Bestandteile der anerkannten Lernmethode in der konfuzianischen Bildungstradition.“<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> Vgl. H. Y. Kim 1997, S. 640. Der Konfuzianismus wurde in der koreanischen Wirklichkeit wie folgt praktiziert:

1. Der Untertan soll dem Fürsten gehorchen.
2. Der Sohn (Schüler) soll den Vater (Lehrer) respektieren.
3. Die Frau soll dem Mann gehorchen.
4. Der jüngere Mensch soll den älteren respektieren.
5. Der Gesellschaftskreis ist wichtiger als die Individualität.

All diese Verhältnisse sind hierarchisch aufgebaut: Es gibt „Höhere“ und „Niedrigere“, die den Höherstehenden Respekt und Loyalität schulden.

<sup>140</sup> Ebd., S. 645.

Insbesondere stehen koreanische Studentinnen unter einem erheblichen Einfluss der konfuzianischen Tradition und der daraus resultierenden weiblichen Tugend. Es gilt für die Frauen als Tugend, sich vor Männern zurückzuhalten und still zu bleiben. Dies hat zur Folge, dass sie ihre Meinung im Unterricht selten vertreten. Vor dem Hintergrund des Lernverhaltens der koreanischen Studenten im Allgemeinen und koreanischer Studentinnen im Besonderen ist es unabdingbar, eine offene und kommunikative Lernatmosphäre zu schaffen, die auf die Verminderung von Unsicherheit und Hemmungen beim Sprechen abzielt, denn jede individuelle Meinung enthält in sich die Chance zum Austausch, zum Dialog.

#### 4.2.2 Neue Zielsetzung des DaF-Unterrichts

Diejenigen, die sich im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten auf ihr zukünftiges Studium in Deutschland vorbereiten möchten, interessieren sich dafür, was sie wissen müssen, um ihr zukünftiges Studium bewältigen zu können und welche Kompetenz sie dafür erwerben müssen. Die Sprachbeherrschung mit einer guten mündlichen und schriftlichen Kompetenz ist für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums in Deutschland unerlässlich. Referate, eine übliche mündliche Form des Leistungsnachweises, und die Teilnahme an Gruppenarbeiten sind an deutschen Universitäten vom ersten Semester an obligatorisch ebenso wie Praktika und Projektarbeiten. Schriftliche wissenschaftliche Arbeiten, wie z.B. Hausarbeiten, Semesterarbeiten, Bachelor- und Magisterarbeiten, sind besonders für das geisteswissenschaftliche Studium in Deutschland von großer Bedeutung.

Koreanische Studenten werden wie die einheimischen Studenten gefordert, ihr Studium selbständig zu organisieren, umfangreiche Fach- und Sekundärliteratur zu lesen, sich über Neuerscheinungen und gegenwärtige Tendenzen zu informieren. Aus dieser Perspektive heraus wird deutlich, dass sich der DaF-Unterricht über das reine Sprachlernen hinaus die Entwicklung produktiver und kommunikativer Sprachkompetenz zum Ziel setzen muss. Diese Zielsetzung gilt selbstverständlich auch für die Studenten, die in Zukunft an koreanischen Oberschulen oder Universitäten als Deutschlehrende arbeiten möchten.

Yang hat in seinem Aufsatz analysiert, in welchen sprachlichen Bereichen koreanische Deutschlernende Schwierigkeiten haben. Bei koreanischen Kursteilnehmern am Goethe-Institut in Seoul stellte er fest, dass sie relativ gut lesen und

hören, aber kaum sprechen und schreiben konnten.<sup>141</sup> Für den DaF-Unterricht mit dieser Zielgruppe ergibt sich hieraus die folgende Konsequenz: eine kommunikative Orientierung mit der Entwicklung der Fertigkeit Schreiben zu kombinieren. Der DaF-Unterricht soll den Lernenden die Gelegenheit geben, eigene Gedanken in mündlicher und schriftlicher Art zu formulieren und die verschiedenen Meinungen zu reflektieren und damit umzugehen. Die Frage ist nun, wie eine Methodik beschaffen sein muss, die den oben genannten Anforderungen gerecht werden soll. Dies bezieht sich auch auf die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht.

#### 4.3 Die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht

Der DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten muss vor allem der Tatsache Rechnung tragen, dass er in Oberschulen vorwiegend durch die Arbeit mit Lehrwerken bestimmt ist. Oft stehen grammatische Übungen im Vordergrund. Lehrbuchtexte sind in der Regel fiktionale Texte, die meistens zum Zweck der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen grammatischer Art von einem Lehrwerkautor verfasst werden. Literarische Texte werden, wenn man von einem kurzen Gedicht absieht, meist nur in Auszügen präsentiert.

Bei einer Begründung für den Einsatz von Literatur im universitären DaF-Unterricht spielt eine zentrale Rolle, dass koreanische Lernende über mangelhafte literarische Vorkenntnisse verfügen und zu wenig Erfahrungen mit deutschsprachiger Literatur haben, die für das bessere Verstehen literarischer Texte erforderlich sind. Daraus ergibt sich, dass diese Versäumnisse aus dem schulischen DaF-Unterricht durch den Einsatz literarischer Texte im universitären DaF-Unterricht nachgeholt werden sollten. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der Textauswahl verstärkt an Bedeutung.

##### 4.3.1 Der Stellenwert des Kanons für die Textauswahl

Die Frage, welche Texte aus der deutschsprachigen Literatur im koreanischen DaF-Unterricht vermittelt werden sollen, ist nicht leicht zu beantworten. Angesichts der besonders ausgeprägten Bindung der koreanischen Germanistik an die deutsche

---

<sup>141</sup> Yang 1998, S. 466.

Germanistik besitzt der deutsche Kanon für das Germanistikstudium in Korea ein besonderes Gewicht. Jeder Deutschlehrende in Korea ist zunächst als Germanist ausgebildet und daher in der Regel mit einem traditionellen Literaturverständnis vertraut. Dies bedeutet, dass bei der Frage nach der Textauswahl der deutsche Kanon, der sich an den sogenannten Klassikern der deutschen Literaturgeschichte orientiert, immer eine wichtige Rolle spielt. In diesem Zusammenhang ist die Forschungsarbeit von Cha interessant, die sich im rezeptionsgeschichtlichen Kontext mit Übersetzungsbelegen auseinandersetzt, die die Rezeption deutschsprachiger Literatur in Korea beeinflussen, wobei insbesondere die unterschiedliche Rezeptionstendenz beim Lesepublikum und im universitären Bereich in den Blick gerät. Cha gesteht zu, dass es eine Vielzahl an ins Koreanische übersetzten deutschsprachigen Werken<sup>142</sup> gibt, aber sie betont gleichzeitig bestimmte bevorzugte Werke, die mehrheitlich im Literaturunterricht an koreanischen Universitäten verwendet werden. Die folgenden 24 Werke sind im Zeitraum 1966 bis 1999 die am häufigsten behandelten erzählenden deutschsprachigen Texte an koreanischen Universitäten<sup>143</sup> :

- Johann Wolfgang von Goethe: Die Leiden des jungen Werthers (1774)
- Thomas Mann: Tonio Kröger (1903)
- Franz Kafka: Die Verwandlung (1915)
- Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel (1888)
- Hermann Hesse: Demian (1919)
- Franz Kafka: Das Urteil (1916)
- Johann Wolfgang von Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre (1895/96)
- Heinrich von Kleist: Erdbeben in Chili (1808)
- Theodor Storm: Immensee (1850)
- Ludwig Tieck: Der blonde Eckbert (1797)
- Thomas Mann: Der Tod in Venedig (1913)
- Joseph von Eichendorf: Aus dem Leben eines Taugenichts (1826)
- Georg Büchner: Lenz (1839)
- Theodor Fontane: Effi Briest (1894/95)

---

<sup>142</sup> Diese Werke sind nicht unbedingt die, die in den deutschsprachigen Ländern viel diskutiert und beachtet wurden. Auffällig ist hierbei, dass bestimmte deutschsprachige Werke mehrfach übersetzt und zum wiederholten Male von verschiedenen Verlagen herausgegeben wurden. Dieses Phänomen weist darauf hin, dass diese Werke im koreanischen Lesepublikum einen bedeutenden Rang einnehmen. (Cha 2000, S. 181ff.)

<sup>143</sup> Die Reihenfolge entspricht der Häufigkeit. Cha 2000, S. 195.

- Günter Grass: Die Blechtrommel (1959)
- Heinrich von Kleist: Die Marquise von O (1808)
- Hermann Hesse: Siddhartha (1922)
- Hermann Hesse: Der Steppenwolf (1927)
- Novalis (Friedrich von Hardenberg): Heinrich von Ofterdingen (nach 1802)
- Gottfried Keller: Romeo und Julia auf dem Dorf (1856)
- Max Frisch: Homo Faber (1957)
- Heinrich Böll: Und sagte kein einziges Wort (1953)
- Heinrich Böll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum (1974)
- Christa Wolf: Der geteilte Himmel (1963)

Als bevorzugte deutsche Autoren, die an den koreanischen Universitäten behandelt werden, nennt Yim: Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Heine, Büchner, Fontane, Hauptmann, Rilke, Kafka, Th. Mann, Hesse, Brecht, Böll, Dürrenmatt, Frisch und Handke.<sup>144</sup> Bei der Betrachtung der universitären Rezeption deutschsprachiger Literatur entsteht der Eindruck, dass die Entscheidung für bestimmte Texte und Autoren in erster Linie von dem Anspruch geleitet wurde, solche Texte im Unterricht zu behandeln, die in den deutschsprachigen Ländern als „repräsentativ“ gelten können. Dabei spielen literar-ästhetische Qualität und repräsentative Relevanz der Texte für die deutschsprachige Literatur wie für den Literatureinsatz im DaF-Unterricht besonders dann eine entscheidende Rolle, wenn sie in den Universitäten vermittelt werden. Die Tendenz zum Literaturkanon ist in wissenschaftlichen Publikationen und Textausgaben für die deutsche Literatur, die von koreanischen Germanistikprofessoren für Germanistikstudenten verfasst wurden, deutlich verfestigt.

Die Zielvorstellung, durch die Einbeziehung kanonisierter Texte in den DaF-Unterricht die literarische Kompetenz koreanischer Lernenden zu entwickeln, scheint mir mehr als problematisch. Eine solche Zielvorstellung übersieht, dass die Texte sprachlich, inhaltlich und literarisch dem Wissen koreanischer Lernende angemessen sein müssen. Mit anderen Worten: Um koreanische Lernende für die deutsche Literatur zu gewinnen und damit die literarische Kompetenz zu fördern, müssen sie zum Lesen motiviert werden.

---

<sup>144</sup> Yim 1986, S. 116.

Die sich an kanonischen Vorgaben orientierte Auswahl ist auch bei der Planung und Durchführung des Unterrichts aus dem Grund des begrenzten Zugangs zu neuerer Literatur und sekundären Materialien für den Unterricht sehr nützlich.<sup>145</sup> Außerdem müssen koreanische Deutschlehrende selbst noch gegen die Unsicherheit ankämpfen, mit der selbständigen Auswahl Fehler zu begehen. Diese Tendenz hat zur Folge, dass zumeist die kanonisierten Autoren und Texte im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten behandelt werden. Daraus ergibt sich, dass der deutsche Kanon und die Auswahl für den DaF-Unterricht in Korea in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Die deutsche Kanonkritik trifft somit zum Teil auch auf die Auswahl für den koreanischen DaF-Unterricht bei der Vermittlung deutschsprachiger Literatur zu.

Die Textauswahl, die eher dem klassischen, tradierten Kanon zuzuordnen ist, bedarf einer Revision, nicht zuletzt weil weibliche Autoren extrem unterrepräsentiert sind. Sie verdeckt die Masse der (noch) nicht etablierten Autoren. Die Bevorzugung der kanonisierten Autoren verhindert so die Begegnung koreanischer Lernende mit einem größeren Literaturspektrum. Auch wenn bei der Textauswahl auf die Texte der klassischen Kanons nicht völlig verzichtet werden kann, ist es wichtig, auch die Texte anderer, (noch) nicht kanonisierter Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen.

Eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Frage der Textauswahl kann es erst geben, wenn auch Texte aus dem Bereich der (noch) nicht tradierten Autoren vorgeschlagen werden und so die Textauswahl für den DaF-Unterricht in Korea erweitert wird. Zumindest könnte eine Erweiterung um den Bereich der Frauenliteratur geschaffen werden und der Anteil der Autorinnen könnte steigen.

Ein weiterer wichtiger Grund für eine Revision der sich an kanonischen Vorgaben orientierten Textauswahl ist folgender: Für den Einsatz literarischer Texte im koreanischen DaF-Unterricht ist besonders wichtig, dass die Textauswahl nicht nur im Hinblick auf den Gegenstand, sondern auch auf die Relevanz des Textes für die Lebenswelt koreanischer Lernende erfolgen muss. Sie sollte die Korea-spezifischen politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Eine solche Verlagerung von einer stringent kanonbezogenen zu einer adressatenorientierten Auswahl ist im Interesse der Überwindung des krisenhaften DaF-Unterrichts an koreanischen Universitäten notwendig und sinnvoll. Auf diese Weise

---

<sup>145</sup> Die kanonisierten Werke werden in Korea immer wieder neu herausgegeben. Man findet nicht nur umfangreiche Werkausgaben von Goethe, Rilke, Kafka, Hesse, Th. Mann und Böll in deutscher oder koreanischer Sprache, sondern auch die entsprechende Sekundärliteratur.

kann sich ein Interesse an deutschsprachiger Literatur entwickeln, das wiederum dazu führen kann, größeres Interesse am DaF-Unterricht zu wecken.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal angesprochen werden, dass koreanische Lernende mit deutschsprachiger Literatur kaum in Berührungen kommen. Der große Schritt von der Arbeit mit Auszügen literarischer Texte zur ganzen Lektüre kann bei den Lernenden Abwehrreaktionen hervorrufen. Die Textauswahl muss also diese relative Leseunerfahrenheit der Lernenden in Rechnung stellen, um vor dem Phänomen des „Literaturschocks“<sup>146</sup> zu schützen.

#### 4.3.2 Zum Umgang mit literarischen Texten

Aufgrund der stark wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung des universitären Umgangs mit Literatur in Korea wird die werkimmanente Interpretation immer noch als angemessene Methode für die Vermittlung deutschsprachiger Literatur betrachtet. Es wird kaum zur Kenntnis genommen, dass deutschsprachige Literatur koreanische Lernende zu einer selbständigen Interpretation veranlassen könnte. Aufgrund der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden und des Mangels an sprachlichen, literaturwissenschaftlichen und fremdkulturellen Kenntnissen koreanischer Lernende legen die Lehrenden auf eine sorgfältige Besprechung der Texte selten Wert, zumal sie sich einer exakten Planung entzieht und schwierig zu steuern ist. Die von den Lehrenden schon vorgegebene Interpretation wird von den Lernenden als bloßes Faktenwissen aufgenommen, das für die Prüfung nur reproduziert zu werden braucht. Ob ein solcher Umgang mit literarischen Texten zur Entwicklung der literarischen Kompetenz koreanischer Lernende genügend beitragen kann, ist allerdings fraglich, da eine prinzipielle Offenheit der Textbedeutung außer Acht gelassen wird. Im Hinblick auf die ästhetische Erfahrung ist ein rezeptionsorientierter Zugang wichtig, gerade um den ästhetischen Qualitäten von Literatur gerechter zu werden. Darüber hinaus übersieht ein solcher Umgang mit literarischen Texten, wie wichtig es für koreanische Lernende ist, dass sie sich ihres fremdsprachlichen Zugangs bewusst sind.

Im Rahmen eines DaF-Unterrichts, in dem deutschsprachige Literatur richtig zu interpretieren gilt und diese Interpretation ohne weitere kritische Reflexion in der Prüfung reproduziert wird, lernen koreanische Lernende implizit, dass ihre eigene

---

<sup>146</sup> Koppensteiner 2001, S. 12.

Meinung zu dem Text bedeutungs- und folgenlos ist. Sie passen sich mit Hilfe der Sekundärliteratur an die schon vorgegebene Interpretation an, bei der sie meinen, nichts falsch machen zu können. Die Interpretation eines literarischen Textes, die sich eigentlich an Gelesenem ausrichten soll, wird dabei auf mechanistische Imitationsversuche reduziert. Die Tatsache, dass sich die Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht auf eine solche gelenkte Textinterpretation stützt, verweist auf ein Rezeptionsmuster, das den Text als ein sinnstiftendes Ganzes ignoriert. Grenzt man den Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht darauf ein, so werden die koreanischen Lernenden im Gedanken der richtigen Interpretation gefangen sein und folglich über deutschsprachige Literatur nichts Eigenes zu sagen haben. Das hat auch Konsequenzen für die Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz – trotz des Einsatzes literarischer Texte ist ein solcher DaF-Unterricht nicht kommunikativ und wird so wichtigen Zielen nicht gerecht.

Literarische Texte werden im Rahmen des universitären DaF-Unterrichts häufig wörtlich übersetzt. Da die Übersetzungsfähigkeit für unverzichtbare Elemente von Rezeptionsprozeduren gehalten wird, enthalten die Prüfungen überwiegend Übersetzungen. Das Problem besteht darin, dass literarische Texte in diesem Kontext als Belege für die Übersetzung betrachtet werden. Im Zuge der wachsenden Bedeutung kommunikativer Kompetenz sollten literarische Texte nicht mehr als reiner Übungstext für Übersetzungen funktionalisiert werden.

#### 4.3.3 Literatur und Landeskunde

Dass Literatur sich als „Inbegriff aller Kultur“<sup>147</sup> begreift, bedarf sicher keiner weiteren Erläuterung. Literatur ist mit den Normen und Werten einer Gesellschaft verflochten, und wir erfahren durch sie die fremde Kultur. Im koreanischen DaF-Unterricht ist die Auffassung, dass Lernende durch deutschsprachige Literatur die deutsche Kultur näher kennen lernen können, nicht allgemein verbreitet. Deutsche Literatur und deutsche Kultur werden meistens getrennt voneinander in spezifischen Lehrveranstaltungen vermittelt<sup>148</sup>, so dass für den DaF-Unterricht kein aufeinander bezogener Themenkanon formuliert werden kann. Deutsche Literatur kann im Hinblick auf die Vermittlung der deutschen Kultur ihre Wirkung ausüben, wenn die fremdkulturellen landeskundlichen

---

<sup>147</sup> Fricke 1990, S. 62.

<sup>148</sup> Vgl. Yang 1998, S. 465.

Inhalte bei der Behandlung literarischer Texte konzipiert werden. Dies bedeutet für den Einsatz literarischer Texte, aus der Beschäftigung mit der Literatur heraus die fremdkulturellen Merkmale zu erkennen, wobei das gewonnene Verständnis vom Fremden in Bezug zum Eigenen zu setzen ist:

„ ‚Das Fremde‘ hat sich als eine mächtige Konstante erwiesen, um Barrieren zwischen Menschen zu errichten, Gewalt zu rechtfertigen und Kommunikation zu verhindern. Zugleich besitzt jedoch ‚das Fremde‘ eine aufklärerische Funktion, weil es als Spiegel dient und den Betrachter zwingt, im Angesicht eines fremden Menschen oder einer fremden Kultur die eigene Existenz zu überprüfen und ihr auf den Grund zu gehen.“<sup>149</sup>

Im Hinblick auf koreanische Lernende und ihre Position als fremdkultureller Leser gebührt dem Kriterium der landeskundlichen Aspekte besondere Beachtung. Wie bereits erwähnt verfolgt das interkulturelle Konzept das Ziel, eine interkulturelle Kompetenz zu erlangen, um zu einem besseren Verständnis der Lernenden hinsichtlich der eigenen und fremden Kultur beitragen zu können. Die Homogenität der in dieser Arbeit anvisierten Zielgruppe ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein detaillierter Vergleich zweier Kulturen möglich wird. In diesem Zusammenhang kommen als geeignete Texte vor allem solche in Betracht, die Vergleichsmöglichkeiten anzubieten haben. Durch diesen Vergleich kann ein tieferes Verständnis der fremden und eigenen Kultur erreicht werden. Dabei eröffnet die Perspektive des DaF-Unterrichts in Korea, der seine Aufgabe gerade nicht darin sieht, ausschließlich die deutsche Sprache und Kultur zu vermitteln, die Möglichkeit, die eigene Kultur zu reflektieren und diese in den DaF-Unterricht einzubeziehen. Somit werden die deutsche Sprache und Kultur im koreanischen DaF-Unterricht erst in der Ausformulierung kulturell vergleichender Interessen vermittelt. Außerdem sollte auch berücksichtigt werden, dass „Literaturverständnis, Literaturbegriffe, gesellschaftliche und ästhetische Funktion von Literatur, Produktionsbedingungen, Rezeption, Umgang mit literarischen Texten im Unterricht usw. kulturvariante Größen sind“<sup>150</sup>. Das heißt, dass der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht nur in bewusster und stets mitthematisierter Kontrastivität sinnvoll erfolgen kann.<sup>151</sup> Darum ist eine homogene Zielgruppe von Bedeutung.

---

<sup>149</sup> Classen 1996, S. 123f.

<sup>150</sup> Deutschmann 1982b, S. 12.

<sup>151</sup> Ebd., S. 13.

#### 4.4 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schwerpunkte des DaF-Unterrichts sowohl an den Oberschulen als auch an den Universitäten in Korea auf dem Leseverständnis durch Übersetzung, dem Auswendiglernen und auf Grammatik-Übungen liegen. Dass der traditionelle DaF-Unterricht damit weder die heutigen Bedürfnisse der koreanischen Gesellschaft, in der die Globalisierung und Internationalisierung spürbar wird, befriedigt, noch den grundlegenden Zielen des Fremdsprachenlernens gerecht werden kann, liegt auf der Hand. Der DaF-Unterricht mit koreanischen Deutschlernenden soll ausreichende Möglichkeiten anbieten, eigene Gedanken zu formulieren und aufzuschreiben und die Verschiedenheit der kulturellen Erscheinungen zu reflektieren, um dadurch die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz zu ermöglichen.

Meine Entscheidung, deutschsprachige Literatur im kommunikativ orientierten DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten einzusetzen, beruhte auf der Überlegung, dass literarische Texte eher die Persönlichkeit der Lernenden ansprechen und Emotionen wecken können als nicht-literarische Texte. Allerdings litt die an koreanischen Universitäten behandelte deutschsprachige Literatur immer schon unter dem Vorurteil, zu schwierig, zu intellektuell und wenig nützlich zu sein. Dieses Vorurteil lässt sich auf die Textauswahl, die einen deutlichen Schwerpunkt auf kanonisierte Autoren setzt, zurückführen. Literarische Texte werden ausgewählt mit der Begründung, dass jemand, der Deutsch lernt, sich mit den für die deutschsprachigen Länder bedeutenden Texten vertraut machen müsse. Je bedeutender und anspruchsvoller Texte sind, um so größer wird die Verpflichtung, sie im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten zu behandeln. Allerdings sind solche Texte nicht überall auf der Welt und nicht für alle Deutschlernenden gleich richtig und sinnvoll. Auch ein einfacher literarischer Text kann, wenn er die Lernenden zum kommunikativen Umgang anregt, intellektuell und affektiv fordern, ohne zu unterfordern.<sup>152</sup>

Im „Überlebensinteresse“ des DaF-Unterrichts an koreanischen Universitäten wurden in jüngster Zeit immer mehr Stimmen laut, in bewusster Abkehr von dem mit den literarischen Texten zu gestaltenden DaF-Unterricht eine sprachlich-kommunikative und landeskundliche Konzeption des DaF-Unterrichts zu fordern. Es wäre aber ein

---

<sup>152</sup> Vgl. Burwitz-Melzer 2003, S. 20.

falscher Weg, deshalb auf deutschsprachige Literatur verzichten zu wollen, und zwar aus zwei Gründen. Erstens ist der Prozess der Wahrnehmung und Verarbeitung eines Kunstwerks nach Löschmann und Schröder „eine spezifische Form der geistigen Tätigkeit des Kunst aufnehmenden Menschen“<sup>153</sup> im Unterschied zur schöpferisch-gestaltenden Tätigkeit des Künstlers. Die Kunst rezipierende Tätigkeit muss entwickelt und geübt werden. Dies gilt nicht nur für das muttersprachliche, sondern auch für das fremdsprachliche Lesen. Zweitens erfüllen literarische Texte im Fremdsprachenunterricht die wichtige Aufgabe der Sprach- und Kulturvermittlung.

Wenn der DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten, in dem deutschsprachige Literatur gelesen wird, ein kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht sein soll, dann muss er so angelegt sein, dass koreanische Lernende, anstatt vorgegebene Interpretationsmuster zu übernehmen, lernen, über sich, ihre Erfahrungen und ihre Gedanken und Ideen zu sprechen. Es mag nicht leicht sein, in dem vorgegebenen institutionellen Rahmen diesen Anspruch in die Praxis umzusetzen. Gleichwohl sind solche Veränderungen unverzichtbar, wenn an die Funktion von Literatur erinnert wird: dass sie Geschichten erzählt, die „ihre Leser von ihren eigenen Erfahrungen her in Gebrauch nehmen dürfen“<sup>154</sup>. Vor allem den koreanischen Deutschlehrenden kommt die Aufgabe zu, sich kritisch mit der Kanonfrage auseinanderzusetzen und Texte zur Behandlung von Literatur für den DaF-Unterricht vorzuschlagen, die koreanische Lernende zum literarischen Lesen in der deutschen Sprache anregen.

Aus diesem Problembewusstsein heraus wird in dieser Arbeit versucht, anhand der Frauenliteratur neue Möglichkeiten des Einsatzes literarischer Texte für den DaF-Unterricht in Korea aufzuzeigen. Dass hier der Schwerpunkt auf der Frauenliteratur liegt, wird im Folgenden unter unterschiedlichen Aspekten begründet.

---

<sup>153</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 15.

<sup>154</sup> Vgl. Wangerin/Rühling 1982, S. 237.

## Teil II: Entstehung und Entwicklung der Frauenliteratur im deutschsprachigen Raum und ihre didaktische Eignung für den Fremdsprachenunterricht

In den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts entstand im deutschsprachigen Raum eine große Zahl literarischer Texte von Frauen, die in der Literaturwissenschaft und -geschichte als „Frauenliteratur“ klassifiziert wurden. Wenn in dieser Arbeit überlegt wird, warum und in welcher Hinsicht Frauenliteratur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll, muss vorher deutlich gemacht werden, was unter dem Begriff „Frauenliteratur“ verstanden wird. Da bisher keine eindeutige Definition von „Frauenliteratur“ vorliegt und der Begriff sehr unterschiedlich ausgelegt wird, wird im Folgenden über eine Auseinandersetzung mit den bisherigen Definitionsversuchen eine eigene Bestimmung des Begriffs entwickelt.

Eine Genese der Frauenliteratur in einem politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext einerseits und eine Berücksichtigung der historischen Werke von Frauen andererseits ist deshalb notwendig, weil damit einige wichtige charakteristische Eigenschaften der Frauenliteratur entdeckt werden können. So wird im ersten Kapitel dieses Teils die Frauenliteratur in einen größeren literarischen, historischen und gesellschaftspolitischen Kontext gestellt, wobei zentrale Begriffe definiert werden. Im Hinblick auf die Ergebnisse werden im zweiten Kapitel Charakteristika der Frauenliteratur unter inhaltlichen und formalen Aspekten zusammenfassend vorgestellt. Außerdem wird der aktuelle Stand der Frauenliteraturforschung reflektiert. Im darauffolgenden Kapitel wird die didaktische Begründung für den grundsätzlichen Einsatz von Frauenliteratur im Fremdsprachenunterricht erörtert.

### **Kapitel 1: Frauenliteratur: Versuch einer Definition**

Seit dem Anfang der 70er Jahre wurde der Anteil der Frauen an der Literaturproduktion so groß, dass die Werke von Frauen neu definiert werden mussten. Aber die erste und vielleicht größte Schwierigkeit, der man bei der Untersuchung literarischer Texte von Frauen in den 70er Jahren begegnet, bildet der Versuch, diese Werke präzise zu definieren. Jürgen Serke beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen:

„Frauen schreiben inzwischen ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur. Auf ihrer Entdeckungsreise zu sich selbst sprengen sie sich heraus aus der männlichen Romanwelt der Madame Bovary, der Anna Karenina und der Effi Briest, entfaltet sich ein weibliches Selbstbewußtsein jenseits des ihnen zugeschriebenen Mythos von der Unzulänglichkeit der Frau, trennen sie sich ab von der Erfahrung, Objekte in Leben und Liebe der Männer zu sein.“<sup>1</sup>

Die von Serke formulierte These, dass Frauen in den 70er Jahren mit einem weiblichen Selbstbewusstsein ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur schreiben, bedarf einer kritischen Auseinandersetzung mit den gesamten literarischen Produktionen von Frauen. Erst dann wird die Basis geschaffen sein, auf der herausgefunden werden kann, wie in den Texten von Frauen, die in den 70er Jahren erschienen sind, das weibliche Selbstbewusstsein beschrieben wird.

Dennoch ist es kaum möglich, der Literatur von Frauen im deutschsprachigen Raum auf wenigen Seiten gerecht zu werden. Im Folgenden soll daher auf einige Beispiele literarischer Texte von Frauen in der vergangenen Epoche hingewiesen werden, um deutlich zu machen, welcher Unterschied sich zwischen den frühen Texten von Frauen und den Texten von Frauen in den 70er Jahren in Bezug auf den Aspekt des weiblichen Selbstbewusstseins feststellen lässt. Da ein Bewusstsein für die Relevanz des Geschlechts bei der literarischen Produktion in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu sehen ist, scheint es in diesem Zusammenhang notwendig, den für Frauen relevanten historischen und soziokulturellen Produktionsbedingungen nachzugehen, die ihr Schreiben beeinflussen und ihr Selbstverständnis bestimmen. Daraus ergibt sich das Verfahren, die Beispiele chronologisch zu gliedern. Diese Beispiele können hier nur in Form einer sehr grobflächigen und in einigen Teilen sicher ergänzungsbedürftigen Skizze dargestellt werden. Bei einer solchen historischen Perspektive gilt es auch, die Besonderheit der Texte von Frauen, die in den 70er Jahren erschienen sind, herauszustellen.

### 1.1 Ein kurzer geschichtlicher Abriss

Im mittelalterlichen Deutschland, in dem die Frauen aufgrund ihrer gesellschaftlich fixierten Rolle in der Familie von allen öffentlichen Bildungsinstitutionen

---

<sup>1</sup> Serke 1988, S. 11.

ausgeschlossen wurden, manifestierte sich die schriftliche Aktivität von Frauen lediglich hinter Klostermauern: Klöster waren bis zur Reformation die einzigen außerfamiliären Bildungsorte, in denen Frauen lesen und schreiben lernen konnten. Nonne zu sein, war ein Stand für Frauen, in dem sie ein umfassendes Wissen erlangen konnten und dieses schriftstellerisch zu nutzen versuchten. Ihrem Stande gemäß beschäftigten sie sich mit mystischen Fragen, Erlebnissen und Visionen und schrieben ihre eigenen religiösen Erfahrungen und mystischen Visionen nieder.<sup>2</sup> So berichteten sie über ihr spirituelles Leben mit dem Zweck, Gottesgnade zu loben und ihren Glauben zu vertiefen, was im Mittelalter grundsätzlich ein wichtiges literarisches Thema war.

Im Zusammenhang mit der Frage nach einem spezifisch weiblichen Selbstbewusstsein dieser religiös bewegten Frauen kann hier Ursula Peters' Studie *Frauenmystik im 14. Jahrhundert* erwähnt werden. Der Gegenstand ihrer Untersuchung sind die Offenbarungen der Christine Ebner. Anhand ihrer literarisch fixierten Gnadenerlebnisse zeigt Peters, wie die spezifische Lebenssituation von Frauen, die vom Priester- und Lehramt sowie auch von der Beteiligung an religiösen Diskussionen ausgeschlossen blieben, als Möglichkeit gesehen und genutzt wird, das Wort Gottes direkt empfangen zu können. Dabei wird ein Bild einer selbstbewussten Visionärin entworfen, die ihre erlebten Visionen in Literatur umsetzt.

Das Zeitalter der Renaissance und des Humanismus, das das Bewusstsein für die menschliche Individualität schärfte, erkannte erstmals die verhinderte Bildungsmöglichkeit der Frauen. Die Bildung beider Geschlechter wurde als eine wichtige Voraussetzung für eine ideale humanistische Partnerschaft in Ehe und Familie angesehen. Aus diesem Erkenntnisstand heraus stellten einige Humanisten, z.B. Agrippa von Nettesheim und Erasmus von Rotterdam, die Forderung nach weiblicher Bildung auf. Angeregt durch öffentliche Diskussionen über die weibliche Bildung erhielten Frauen aus dem Adel und aus Patrizier-Familien eine humanistische Bildung.<sup>3</sup>

Es ist nicht ohne Ironie, dass es ausgerechnet auch unter den Humanisten, die die Bildungsmöglichkeiten von Frauen ihrer Zeit forcierten und das literarische Hervortreten der Frauen förderten, einige gab, die diesen vorwarfen, sie seien unwissenschaftlich und literarisch nicht kompetent. Diese Uneinigkeit führte dazu, dass

---

<sup>2</sup> Hier kann man Texte von Hrotsvit von Gandersheim, Hildegard von Bingen und Cristine Ebner als Beispiel nennen.

<sup>3</sup> Anna Maria von Schurmann war eine solche gebildete Frau. Sie hinterließ in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache geschriebene Gedichte. Nachdem sie trotz ihrer umfangreichen Sprachkenntnisse und Gelehrsamkeit nicht zum Universitätsstudium zugelassen wurde, veröffentlichte sie als erste Frau eine Abhandlung über das Recht der Frau auf intellektuelle Gleichberechtigung.

die gebildeten Frauen allein dastanden. Sie gehörten nicht zu „einer natürlichen Einheit, die – so klein sie immer sein mochte – doch Bild der menschlichen Zusammengehörigkeit, der Ursprungsform der Gesellschaft darstellt“<sup>4</sup>. Ursula Hess hat die Situation der gebildeten schreibenden Frauen in dieser Epoche treffend beschrieben:

„Für fast alle humanistisch gebildeten schreibenden Frauen der Epoche war es ein psychologisches Problem, ihre neue ungewöhnliche Position als Gelehrte und Literatinnen sich und der Öffentlichkeit gegenüber zu begründen. Die Eroberung des exklusiv männlichen lateinischen Sprachterrains – in traditionell geprägten Kreisen oft als Verrat an der genuin weiblichen Bestimmung betrachtet – löste nicht selten Aggression, Diffamierung oder sarkastische Denunziation aus.“<sup>5</sup>

Die Versuche der humanistisch gebildeten schreibenden Frauen, ihr dichterisches Talent zu verwirklichen und am öffentlichen und literarischen Leben teilzuhaben, wurden jedoch von der weiblichen „Natur“ oder weiblichen „Bestimmung“ eingeholt. Angesichts der Außenseiterrolle der literaturfähigen Frauen als Literatin und „männlich“ Gelehrte muss man auch vermuten, dass sie durch diesen ihnen zudiktierten Ausnahmestatus Probleme mit ihrer Identität als Frau hatten. In Anbetracht ihrer Identitätsprobleme wäre ein weibliches Selbstbewusstsein auch kaum zu erwarten.

In der Reformationszeit wurde das mittelalterliche Ideal der jungfräulichen Nonne verdrängt, und die Frauenklöster wurden als Folge davon aufgelöst. Luther war es, für den die Mutterschaft einer Frau überhaupt den wichtigsten Stellenwert einnahm. Nach seiner Bibelinterpretation erachtete er es als Pflicht aller jungen Frauen, zu heiraten und Kinder zu gebären, damit „gute Werke“ geschaffen werden konnten. Luther rief deshalb die Nonnen zum Verlassen der Klöster auf.<sup>6</sup>

Luthers Bibelinterpretation zur Rolle der Frau und das von ihm entworfene Ehefrauenideal erschwerten es den Frauen in hohem Maße, ja machte es ihnen fast unmöglich, literarisch produktiv zu sein: In einer Gesellschaft, in der die Frau in die dreifache Rolle der Hausfrau, Gattin und Mutter verwiesen wurde, galt bereits der bloße Versuch, eine Autorin zu sein, als Verstoß gegen die Bestimmung der Frau. Weibliche

---

<sup>4</sup> Endres 1980, S. 9.

<sup>5</sup> Hess 1988, S. 124.

<sup>6</sup> Die Äbtissin Caritas Pirckheimer, die eine der wenigen gebildeten Frauen im 16. Jahrhundert war, verweigerte den Austritt und kämpfte für die Erhaltung ihrer Klöster. Eine Vielzahl ihrer Briefe und Rechtfertigungsschriften zeigen, wie sehr sie im Reformationszeitalter ihren Glauben und das Frauenleben im Kloster verteidigte.

Autoren standen in ständiger Gefahr, als schlechte Hausfrauen, Ehefrauen und Mütter diskreditiert zu werden.<sup>7</sup> Sie fanden keine Anerkennung als Autorin und bekamen ebenso wenig die Möglichkeit der Veröffentlichung.

Seit dem 17. Jahrhundert lässt sich eine wachsende Zahl von Dichterinnen feststellen, die Gelegenheitsdichtungen schrieben.<sup>8</sup> Die Gelegenheitsdichtung ist eine schriftstellerische Arbeit, die zu bestimmten äußeren Anlässen, z.B. zu Hochzeiten, Taufen, Geburtstagen, Jubiläen, Festen, Beerdigungen usw. verfasst wurde. Die Beschränkung literarischer Produktivität von Frauen auf Gelegenheitsdichtungen war keine freiwillige Entscheidung. Da ihnen der Zugang zu den öffentlichen Institutionen literarischer Bildung verwehrt war, lag der besondere Vorzug der Gelegenheitsdichtung für Frauen darin, dass sie keine großen poetisch-rhetorischen Kenntnisse verlangte. In Haus und Familie eingeschlossen, war ihr Bild der Welt notwendigerweise privat. Sie konnten unter diesen Umständen lediglich ganz persönliche Erfahrungen und Empfindungen zur Sprache bringen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Frauen die aus ihrer spezifischen Position in der Gesellschaft resultierenden Wahrnehmungen in Gelegenheitsdichtungen umsetzen versuchten. Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob Frauen durch ihre Gelegenheitsdichtungen, die thematisch stärker mit spezifisch weiblichen Erfahrungen verbunden waren, wirklich eine geschlechtsspezifische Perspektive erhalten und damit ein geschlechtsspezifisches Bewusstsein entwickeln konnten.

Die Gelegenheitsdichtungen wurden von gelehrten und gebildeten Männern vermessen und abqualifiziert, weil die Literaturkritik eine von Männern beherrschte Domäne und damit die Bewertung von literarischen Texten im Allgemeinen den Männern überlassen war:

„Denn eine Frau, die an der (männlichen) Kultur teilhaben will, muß einer Tradition genügen und wird an deren Maßstäben gemessen werden, obwohl sie keinen Anteil an ihrer Errichtung hatte. Und selbstverständlich ist innerhalb dieser Tradition kein Platz für die weibliche Sichtweise, selbst *wenn* [Hervorh. im Orig., J.K.] es ihr gelänge zu erkennen, was das ist.“<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Ausführlich dazu siehe Treder 1988, S. 25; Tebben 1998, S. 33.

<sup>8</sup> Brinker-Gabler 1978, S. 34.

<sup>9</sup> Firestone 1975, S. 150.

Zwar unternahmen Frauen in ihrer Dichtung den Versuch, die Erfahrungswelt der Frau literarisch zu gestalten, doch schafften der Anteil ihrer Veröffentlichungen und die Bedeutung der Darstellung spezifisch weiblicher Erfahrungen noch keine weibliche Öffentlichkeit. Erst durch die Herstellung weiblicher Öffentlichkeit konnten die Dichtungen von Frauen ihre Bedeutung gewinnen, was wiederum ein Aufbrechen der von Männern dominierten literarischen Traditionen bedeuten konnte. Ein solches geschlechtsspezifisches Bewusstsein war zu dieser Zeit aber noch nicht vorhanden.

Mit den Argumenten der Vernachlässigung der Hausarbeit, der Gefährdung der Sittlichkeit und der Minderung literarischer Qualität kritisierten öffentlich u.a. zwei bekannte Satiriker des 17. Jahrhunderts, Johann Lauremberg und Joachim Rachel, die literarische Tätigkeit von Frauen.<sup>10</sup> Auf diese Kritik antwortete beispielsweise Sibylla Schwarz mit ihren Gedichten *Wider den Neidt* und *Nadelwerk*, um zu verteidigen, dass sie ihre familiären Pflichten zugunsten ihres Schreibens nicht vernachlässigt habe. Gegen solche Angriffe wehrten sich die Frauen auch in ihren Schriften selbst, indem sie betonten, dass sie nicht aufgrund ihres Talents oder ihrer Berufung schrieben, sondern zum Zeitvertreib, und dass ihre Schreibtätigkeit Haushalt und Familie nicht beeinträchtigt.<sup>11</sup> Die Produktion von Literatur blieb den weiblichen Hauptaufgaben, nämlich den Haushalt zu führen und für Ehemann und Kinder verantwortungsvoll zu sorgen, funktional untergeordnet. Aus dieser Tatsache wird deutlich, dass ein Bewusstsein als weiblicher Autor bei den literarisch ambitionierten Frauen zur Herausgabe ihrer Werke so gut wie völlig fehlte. Ihre Geschlechtszugehörigkeit hat bei schreibenden Frauen immer eine besondere Rolle gespielt:

„Für den schreibenden Mann mag es vielerlei Faktoren geben – soziale, psychische –, die seine literarische Produktivität positiv oder negativ beeinflussen, sein Geschlechtsrollenverständnis jedoch wird kaum zu diesen Faktoren zählen. Frauen dagegen müssen sich – vor jeder künstlerischen Tätigkeit und diese auch stets begleitend – mit jenem normativen, ihrem Geschlecht verordneten Katalog von Tugenden, Pflichten und Sinnzuweisungen auseinandersetzen, der in aller Regel tief in ihr Selbstverständnis eingreift und der in krassem Kontrast zu luxurierenden Kunstproduktivitäten steht.“<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Ausführlich dazu siehe Brinker-Gabler 1978, S. 34.

<sup>11</sup> Hier z.B. Susanna Elisabeth Zeidler und Catharina von Greiffenberg.

<sup>12</sup> Bovenschen 2003 [zuerst 1979], S. 219.

Die Werke von Frauen wurden allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit häufig kritisiert, so dass für die Entwicklung eines Selbstbewusstseins, als Frau zu schreiben, kaum eine Basis bestand.

In der Romantik schrieben Frauen zumeist Briefe, die sehr selten gedruckt wurden. Das Briefschreiben von Frauen galt der „Erweiterung der ergänzenden Dienstbarkeiten für den Mann, im Sinne einer geschmackvollen Ausgestaltung des häuslichen Lebens“<sup>13</sup>. Der Brief war für die Frauen „die einzig erlaubte Form der Selbstaussprache in einem halböffentlichen, durch die gesellschaftliche Konvention geschützten Raum“<sup>14</sup>. Wenn sich die Frauenbriefe jedoch auf bekannte männliche Repräsentanten der Romantik bezogen, wurden sie ohne Vorbehalt veröffentlicht, weil sie zur Sammlung wichtiger Informationen über diese berühmten Männer beitrugen. So wurden ihre Briefe in der Regel als „persönliches Dokument“<sup>15</sup> gelesen. Caroline Schlegel-Schelling, Dorothea Schlegel-Veit, Rahel Varnhagen und Bettina von Arnim u.a. wurden so – statt als eigenständige Autorin – als Frau, Geliebte, Muse, Schwester oder Inspiration eines männlichen Freundes oder Partners reduziert, da ihre Briefe bis in die 80er Jahre hinein fast ausschließlich in Bezug auf ihre Männer rezipiert wurden. Nur Bettina von Arnim schaffte den großen Durchbruch mit ihren Briefbüchern.

Frederiksen befasste sich mit Frauenbriefen in der Zeit der Romantik und gelangte zu der Schlussfolgerung, dass diese nicht im Zusammenhang mit den männlichen Repräsentanten der Romantik gesehen werden sollten, sondern als selbständige literarische Beiträge anerkannt werden müssten. Ihrer Ansicht nach stellten sich die Frauen der Romantik „mit der Wahl des Briefes als literarischem Medium in eine Tradition, die schon im 18. Jahrhundert begonnen hatte, als sich der Brief von einem subjektiv-privaten zu einem subjektiv-literarischen Medium wandelte und damit der getarnte Einzug vieler Frauen in die Literatur erfolgte“<sup>16</sup>. Begründet wurde ihre These mit dem massiven Erscheinen des Briefromans von Frauen. Ihr zufolge entwickelte sich der Brief vom individuellen Ausdrucksmittel zum Briefroman. Auch Tebben behauptet, dass die normativen Voraussetzungen des Briefromans, d.h. seine potenzielle subjektive Ausrichtung, Gesprächsimitation, Reflexionsebene und emotionale Beschaffenheit, es gerade Frauen leicht machten, das Medium des Briefs zu nutzen und ihre Erfahrungen und Einschätzungen über das Leben als Frau an die

---

<sup>13</sup> Bovenschen 2003 [zuerst 1979], S. 209.

<sup>14</sup> Beutin u.a. 1994, S. 182.

<sup>15</sup> Kord 1996, S. 64.

<sup>16</sup> Frederiksen 1980, S. 99.

Öffentlichkeit zu bringen.<sup>17</sup> In ähnlicher Weise argumentiert Nickisch, dass es gerechtfertigt sei, den Frauenbrief als „eine neue ganz persönliche Ausdrucksform“ des 18. Jahrhunderts anzuerkennen, weil die Briefschreiberinnen dem Brief eine „völlig neue, vorher unbekannte Bedeutung für die Kultur der Epoche“<sup>18</sup> verschafften.

Die Problematisierung der traditionellen Rollenzuteilung der Frau, die sie oft genug an ihrer literarischen Entfaltung hinderte, wurde in Frauenbriefen, besonders bei Rahel Varnhagen und Bettina von Arnim, zum Ausdruck gebracht und als wichtiges Thema in den Mittelpunkt gerückt. Karoline von Günderrode stand vor ähnlichen Problemen als Frau in ihrer Zeit und äußerte sich 1801 in einem Brief an die Freundin Gunda Brentano:

„Schon oft hatte ich den unweiblichen Wunsch, mich in ein wildes Schlachtgetümmel zu werfen, zu sterben. – warum ward ich kein Mann! Ich habe keinen Sinn für weibliche Tugenden, für Weiberglückseligkeit. Nur das Wilde, Große, Glänzende gefällt mir. Es ist ein unseliges, aber unverbesserliches Mißverhältnis in meiner Seele; und es wird und muß so bleiben, denn ich bin ein Weib und habe Begierden wie ein Mann, ohne Männerkraft. Darum bin ich so wechselnd und so uneins mit mir.“<sup>19</sup>

Günderrodes Anmerkungen können als Beispiel für zwei wichtige Strömungen im Schrifttum schreibender Frauen stehen: die Erfahrungen der Gespaltenheit und der Hilflosigkeit.<sup>20</sup>

Schreibende Frauen sind für Fichte nur vorstellbar, wenn sie „populäre Schriften für Weiber, Schriften über die weibliche Erziehung, Sittenlehren für das weibliche Geschlecht“<sup>21</sup>, also Schriften für und über Frauen, verfassen. Begründet wurde die Festlegung der schriftstellerischen Tätigkeit von Frauen auf diesem Gebiet mit der natürlichen Bestimmung der Frau zur ausschließlichen Haus- und Ehefrau. Weibliche Schriftstellerei, behauptet er, „wird (...) weiter nichts für sie sein, als ein Werkzeug der Koketterie mehr. Ist sie verehelicht, so erhält sie durch ihren schriftstellerischen Ruhm eine von ihrem Gatten unabhängige Selbständigkeit, die das eheliche Verhältnis

---

<sup>17</sup> Tebben 1998, S. 23.

<sup>18</sup> Nickisch 1988, S. 409.

<sup>19</sup> Günderrode 2000 [zuerst 1801], S. 109.

<sup>20</sup> Vgl. Kord 1996, S. 99.

<sup>21</sup> Fichte 1992 [zuerst 1796], S. 409.

notwendig entkräftet, und zu lösen droht.“<sup>22</sup> Es wird vorausgesetzt, dass die ehelichen und hausfraulichen Pflichten der Frau unter ihrer Schriftstellerei leiden würden.

Um vor dem Vorwurf weiblicher Schriftstellerei zu schützen und eine positive Rezeption ihrer Werke zu sichern, übten sich viele Autorinnen in einem Versteckspiel. Die Mehrzahl der Frauen im 18. und im 19. Jahrhundert schrieb anonym oder unter einem (männlichen) Pseudonym. Diese „Verkleidung“ war der einzige Weg, „sich einen ernst zu nehmenden Eintritt in die literarische Öffentlichkeit zu verschaffen“<sup>23</sup>. Anonymität oder die Verwendung eines Pseudonyms betraf zugegebenermaßen beide Geschlechter. Dennoch hat dieses Phänomen bei den männlichen Autoren – anders als bei weiblichen Autoren – nichts mit dem Faktor Geschlecht zu tun, sondern es ging für Männer lediglich um den Schutz vor eventuell negativer Beurteilung der Erstveröffentlichungen.<sup>24</sup> Damit erfüllte das Pseudonym für Männer vor allem die Funktion, den ersten Schritt in die literarische Öffentlichkeit zu wagen. Wie wichtig das männliche Pseudonym für die Autorinnen war, verdeutlicht Fanny Lewald später in ihrer Autobiographie *Meine Lebensgeschichte*:

„So lange ich denken konnte, hatte es mich zu hören verdrossen, wie diese oder jene Leistung gut genug sei, wenn man bedenke, daß sie von einer Frau herstamme; und ich hatte daher, als ich meine ersten Arbeiten an meinen Vetter Lewald gesendet, dieselben mit einem Männernamen unterzeichnet. Ich hatte mein ‚Recht‘ haben wollen. Nichts mehr. Nichts weniger.“<sup>25</sup>

Sigrid Weigel sieht die Verwendung eines männlichen Pseudonyms als Scheinlösung, vergleichbar mit der Funktion des Schleiers vor den Augen der Frauen, der sie zwar schützt, aber gleichzeitig ihren Blick trübt.<sup>26</sup> Die Anonymität und die Verwendung eines männlichen Pseudonyms führten unweigerlich zu Identitätskonflikten. Zudem bewirkten auch die Klagen der Frauen über ihre Geschlechtszugehörigkeit oder die Verwendung eines männlichen Pseudonyms keine Anerkennung der Gleichwertigkeit von Frauen im Literaturbetrieb und darüber hinaus keine Entwicklung des weiblichen

---

<sup>22</sup> Fichte 1992 [zuerst 1796], S. 410.

<sup>23</sup> Czarnecka 1988, S. 5: „Die Frau tritt als Autorin in der Tradition der Weltliteratur (die doch eine männliche ist) quantitativ als Defizit und qualitativ als Ausnahme, die die Regel beweist, auf. Traditionell wurde die Literatur von Frauen dem Bereich der Unterhaltungs- oder Trivialliteratur zugeordnet.“

<sup>24</sup> Zum Unterschied der Motivation zur Anonymität und zum Gebrauch des Pseudonyms zwischen weiblichen und männlichen Autoren siehe Kord 1996 (vgl. besonders S. 125-134).

<sup>25</sup> Lewald 1980 [zuerst 1861/62], S. 257.

<sup>26</sup> Weigel 1988, S. 91.

Selbstbewusstseins. In Anlehnung an Showalters These, dass die Frauen aus Furcht vor der Abqualifikation ihrer Texte durch die männliche Literaturkritik mit einer Anpassung an männliche Vorbilder reagierten, stellt Richter-Schröder fest, dass diese keine eigenständige Tradition des weiblichen Schreibens entwickeln konnten, weil sie sich an neue männliche Vorbilder immer wieder anpassen mussten,<sup>27</sup> und zwar in der Weise, dass die Weiblichkeit auf eine Art beschrieben und definiert wird, welche „die wirklichen Erfahrungen von Frauen mit Schweigen zugedeckt“<sup>28</sup> hat. Dieser Hintergrund ist mit zu bedenken, wenn es darum geht, dass die Identifikation mit männlichen Zuschreibungen von Weiblichkeit eine wichtige Voraussetzung der Anerkennung im Literaturbetrieb war. Sigrid Weigel bewertet jedoch die Anpassung der Autorinnen unter dem Konzept des „double-voiced discourse“ bzw. des „schielenden Blicks“ anders. Sie geht davon aus, dass Frauen in ihren Texten mit dem einen Auge auf die an sie gerichteten patriarchalischen Erwartungen schielen, während sie das andere auf ihre eigenen Wünsche und Erfahrungen richten. Nach Weigel stellt sich hier für die feministische Literaturwissenschaft die Aufgabe, den Zwiespalt von Anpassung und Abweichung in literarischen Texten von Frauen zu erfassen.

Infolge der Pariser Revolution von 1830 wurde auch im deutschsprachigen Raum die Frauenfrage aktualisiert. Viele Frauen äußerten sich in Gedichten und Frauenromanen zu fast allen aktuellen Themen und Problemen der Zeit und nahmen Stellung zur Rolle der Frau in der Gesellschaft. Mit der politisch-sozial engagierten Lyrik und den emanzipatorischen Romanen, die beispielsweise Louise Aston und Louise Otto veröffentlichten,<sup>29</sup> wurde die einschränkende Fixierung der Frau auf das Haus in Frage gestellt. Die politische, frauenrechtlich engagierte Lyrik wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts von sozial engagiert arbeitenden Frauen wie Clara Müller und Emma Döltz fortgesetzt. Sie schilderten in ihren Gedichten die Arbeitswelt und die Erfahrungen von arbeitenden Frauen und erhoben auf diese Weise den Anspruch, auf die öffentliche Diskussion Einfluss nehmen zu wollen: Neben der Verbesserung der

---

<sup>27</sup> Richter-Schröder 1986, S. 27.

<sup>28</sup> Beck/Martin 1980, S. 135f. Die Autoren verstehen unter Frauenliteratur eine Literatur, die versucht, „der Differenz radikalen Ausdruck zu geben, die bewußt darauf aus ist, mit überkommenen Darstellungen der Frauen zu brechen sowie die versucht, Frauenkörper, Psyche und die Welt in einer Weise zu repräsentieren, welche die simplistische Norm der Weiblichkeit, die den Frauen von der männlichen Phantasie aufgezwungen wurde, durchbricht und eine neue Identität erschafft“.

<sup>29</sup> Aufgrund der emanzipatorischen Gedichte und der Kompilation einer politischen Wochenschrift wurde Louise Aston zweimal aus Berlin ausgewiesen. Aus mehreren Städten ausgewiesen wurde auch Louise Otto, die 1847 mit ihrem ersten Gedichtband *Lieder eines deutschen Mädchens* an die Öffentlichkeit trat. Sie gründete Arbeiterinnen- und Bildungsvereine und gab seit 1849 die deutsche Frauenzeitung heraus.

weiblichen Arbeitsbedingungen forderten sie in ihren Texten die menschliche und politische Gleichberechtigung der Frau.

Noch signifikanter als die Zunahme frauenrechtlich engagierter Lyrik war das Anwachsen biographischer Schriften von Frauen, die zum Ende des 19. Jahrhunderts und Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlicht wurden. Da die Autobiographie nach der gängigen literarischen Definition im engen Zusammenhang mit der Darstellung des geistig-seelischen Entwicklungsprozesses des Individuums stand, diese literarische Darstellung, scheinbar geschlechtsunabhängig, bei näherer Betrachtung jedoch an der Vorstellung des männlichen Individuums und des männlichen Lebenslaufs ausgerichtet war, war das beachtliche Anwachsen weiblicher Autobiographien deshalb bedeutsam, weil Frauen bis dahin, bezogen auf ihre sozialen Rollen, Memoiren, Erinnerungsschriften oder Familienchroniken, also keine „Autobiographien“ verfassen konnten.<sup>30</sup>

Angeregt durch die öffentliche Diskussion um die Frauenfrage unternahmen immer mehr Frauen den Versuch, ihre eigene Biographie zu veröffentlichen. Zunächst traten vor allem diejenigen Frauen mit Veröffentlichungen hervor, die sich beispielsweise wie Fanny Lewald als Schriftstellerin bereits einen Namen gemacht hatten. Ihre Autobiographie *Meine Lebensgeschichte (1861/62)* schrieb sie mit der Absicht, „Selbstreflexionen bei den Leserinnen anzuregen und diese zur Nachahmung des eigenen Beispiels der Selbstfindung zu ermutigen“<sup>31</sup>. Neben den Schriftstellerinnen berichteten auch andere engagierte Frauen wie die Frauenrechtskämpferin Louise Otto über ihr Leben und ihre Tätigkeit.

Tebben erforschte die Besonderheit der in dieser Zeit veröffentlichten weiblichen Autobiographien. Dabei stellte sie fest: Im Gegensatz zu männlichen Autobiographien, die auf die Beziehung zwischen dem Ich und der Welt das Hauptgewicht legten, ohne dass dabei die Geschlechtszugehörigkeit thematisiert wurde, wurde in den meisten Autobiographien von Frauen die Frage der Geschlechtsidentität in den Mittelpunkt gerückt.<sup>32</sup> Dies kann bedeuten, dass Frauen über die Entwicklung eines neuen Selbstbewusstseins als Frau schließlich auch zum Schreiben und zur Veröffentlichung ihrer Biographie kamen. Seit 1880 begannen auch berufstätige Frauen

---

<sup>30</sup> Vgl. Goodman 1979, S. 127; Wedel 1988, S. 154.

<sup>31</sup> Schneider 1998, S. 196.

<sup>32</sup> Tebben 1998, S. 279.

und Frauen aus der Arbeiterschicht ihre Autobiographie zu verfassen,<sup>33</sup> um durch authentische Erfahrungen ein Beispiel zu geben und zu politischen Aktivitäten zu ermutigen. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass „die Lebensberichte politisch aktiver und beruflich erfolgreicher Frauen das Bedürfnis nach Orientierung und nach weiblichen Vorbildern auf anschauliche Weise befriedigen“<sup>34</sup> konnten.

Die steigende Anzahl autobiographischer Publikationen von Frauen leistete einerseits, wie Goodman feststellte, einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung des weiblichen Selbstbewusstseins.<sup>35</sup> Zudem trugen die Lebensberichte von Frauen aus allen Schichten dazu bei, Bewegungen zu initiieren und sich zu solidarisieren.

Um die Jahrhundertwende wandten sich weibliche Autoren der Frauenthematik zu, was die Einflüsse der ersten Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts erkennen ließen. Frauen vergegenwärtigten sich ihre persönlichen Erfahrungen in ihren Texten, so z.B. in den Romanen von Gabriele Reuter und Franziska zu Reventlow. Die Autorinnen engagierten sich mit ihren Texten bewusst für eine größere Öffentlichkeit für die Frauenfrage. Gewiss, es lässt sich nicht leugnen, dass es auch viele Autorinnen gab, z.B. die große Lyrikerin Else Lasker-Schüler, bei denen von der Emanzipation der Frau als literarisches Thema nicht die Rede sein konnte.

Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich die Lebenssituation von Frauen zumindest in formal-rechtlicher Hinsicht erheblich verändert. Es gab höhere Mädchenschulen, und der Universitätsbesuch war für Frauen möglich geworden. Viele berufliche Tätigkeitsfelder eröffneten sich den Frauen, die bisher überwiegend oder nur von Männern besetzt worden waren. 1919 erlangten auch die Frauen das Wahlrecht. Diese gesellschaftlichen Veränderungen schlugen sich auch in den Texten von Frauen nieder, vor allem in Form einer neuen Darstellung der Frau. Die Autorinnen ließen ihre Heldinnen in den verschiedensten Rollen auftreten, die nicht mehr an ihrer Rechtlosigkeit und an den gesellschaftlichen Einschränkungen der Selbstentfaltung litten,<sup>36</sup> sondern in verschiedenen Berufen erfolgreich waren. Auffällig ist dabei, dass die Autorinnen nicht versuchten, konventionelle Frauenrollen explizit zu negieren. Obwohl sie die Relevanz einer beruflichen Ausbildung für junge Frauen thematisierten

---

<sup>33</sup> Hier z.B. Adelheid Popp *Jugenderinnerungen einer Arbeiterin. Von ihr selbst erzählt* (1909); Otilie Baader *Ein steiniger Weg* (1921).

<sup>34</sup> Wedel 1988, S. 157.

<sup>35</sup> Goodman 1979, S. 134.

<sup>36</sup> Ohne hier ins Detail gehen zu können, sei auf Figuren wie Agathe Haidling in *Aus guter Familie. Leidensgeschichten eines Mädchens* von Gabriele Reuter und Isolde Frey in *Halbtier* von Helene Böhlau verwiesen.

und Heldinnen entwarfen, die den beruflichen Anforderungen gewachsen waren, orientierten sich diese weiterhin an traditionellen weiblichen Werten: an Liebe, Hingabe, Fürsorge und Aufopferung.<sup>37</sup> Die Heirat als glückliches Ende bewertend, gaben die Heldinnen zumeist am Ende ihren Beruf auf und wurden Mutter. Die Folge dieser eingeschränkten Perspektive war, dass traditionelle Weiblichkeitsmuster nach wie vor aufrechterhalten wurden. Von Seiten der Autorinnen gab es so keinen Vorstoß in eine andere Richtung.

Das Bestreben schreibender Frauen, durch ihre schriftstellerische Tätigkeit die Benachteiligung von Frauen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ans Licht zu bringen, wurden in der Zeit des Nationalsozialismus unterbrochen. Frauenvereine wurden in der NS-Frauenschaft aufgelöst, die sich in erster Linie um die Propaganda des folgenden Frauenbildes bemühte:

„Die deutschen Frauen wollen (...) in der Hauptsache Gattin und Mutter, sie wollen nicht Genossin sein, wie die roten Volksbeglucker es sich und ihnen einzureden versuchen. Sie haben keine Sehnsucht nach der Fabrik, keine Sehnsucht nach dem Büro und auch keine Sehnsucht nach dem Parlament. Ein trautes Heim, ein lieber Mann und eine Schar glücklicher Kinder steht ihrem Herzen näher.“<sup>38</sup>

Unter dem Einfluss eines solchen propagierten Frauenbildes, bei dem ihr Dasein auf Privatheit, Mütterlichkeit und Familienleben reduziert wurde, verfestigten sich traditionelle Leitbilder der Frau. Derart tradierte Vorstellungsbilder konnten nicht ohne Auswirkungen auf das Selbstverständnis der schreibenden Frauen bleiben.

In den 50er und frühen 60er Jahren waren Autorinnen in der deutschsprachigen Literatur bemerkenswert häufig vertreten. Zu den bekanntesten Autorinnen können Marie Luise Kaschnitz, Luise Rinser und Elisabeth Langgässer gezählt werden. Danach erreichten Autorinnen wie Gabriele Wohmann, Ingeborg Bachmann, Gisela Elsner, Christa Wolf, Irmtraud Morgner und Brigitte Reimann einen neuen oder ersten Höhepunkt ihres Schaffens. Überwiegende Themen der Texte dieser Autorinnen waren allgemeinmenschliche Probleme, die sich auf das alltägliche Leben bezogen und sich nicht im großen politischen Rahmen ereigneten. Zu dieser Thematik, die generell eine Kritik an der sozial-politischen Situation der Nachkriegsjahre enthielt, gehörten

---

<sup>37</sup> Vgl. Soltau 1988, S. 222ff.

<sup>38</sup> Rosten 1933, S. 162.

ebenfalls die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit,<sup>39</sup> der Zerfall von Familie und Ehe, Kontaktunfähigkeit, Generationskonflikte, Isolierung und Einsamkeit, Verlogenheit und Konkurrenzmentalität, Egoismus und Rücksichtslosigkeit der Menschen.<sup>40</sup> Die frauenspezifische Problematik wurde in ihren Texten nicht als primäres Thema behandelt. Für die Werke von Autorinnen aus den 50er und frühen 60er Jahren im deutschsprachigen Raum trifft folgende Einschätzung von Puknus zu:

„Das allgemeine Los der Elenden dieser Welt schien der Aufmerksamkeit und des humanitären Einsatzes zunächst stärker zu bedürfen als die besonderen Nöte und Schwierigkeiten der Frauenexistenz der eigenen Gesellschaft.“<sup>41</sup>

In Bezug auf die Literatur von Frauen der 50er und 60er Jahre darf auch Ingeborg Drewitz nicht unerwähnt bleiben. Ingeborg Drewitz, die in den 50er Jahren wie die anderen Autorinnen auch die eigene Betroffenheit und Erfahrungen im Hitlerstaat thematisiert, ist eine der ersten, die mit der Aufarbeitung weiblicher Geschichte beginnt. In den beiden Romanen *Berliner Salons: Gesellschaft und Literatur zwischen Aufklärung und Industriezeitalter* (1965) und *Bettine von Arnim: Romantik – Revolution – Utopie* (1969)<sup>42</sup> hebt sie die Bedeutung der Geschichte über die Situation und Funktion der Frau für die Bildung des weiblichen Bewusstseins hervor.

## 1.2 Die Entstehung der Frauenliteratur in den 70er Jahren

Auf die Politisierung der Literatur in den 60er Jahren folgt in den 70er Jahren vor allem in der Prosa eine Tendenzwende hin zum „Alltäglichen, Selbsterlebten und Intimen“<sup>43</sup>. Autobiographisch und tagebuchartig werden „innere Tabuzonen“<sup>44</sup> öffentlich gemacht. Der Begriff „Frauenliteratur“ wurde mit der seit Beginn der 70er Jahre entstandenen

---

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Dichterinnen wie Nelly Sachs und Rose Ausländer, die aus der eigenen Erfahrung der rassistischen Verfolgung heraus schreiben. Elisabeth Langgässer thematisiert in ihren Werken Kriegserfahrungen und den Schrecken des Faschismus im alltäglichen Leben, das zerbombte Berlin und die Angst der Verfolgten. Auch Hilde Domin verarbeitet die Erlebnisse der Kriegszeit und ihre eigenen Exilerfahrungen.

<sup>40</sup> Czarnecka 1988, S. 50.

<sup>41</sup> Puknus 1980, S. 257.

<sup>42</sup> Dass sie ihren Blick auf die weibliche Geschichte und auf die Problematik der Frau in einer patriarchalischen Gesellschaft richtet, zeigt sie später in ihrem Roman *Gestern war Heute: Hundert Jahre Gegenwart* (1978).

<sup>43</sup> Rath 1997, S. 309.

<sup>44</sup> Ebd.

„Tendenzwende-Literatur“<sup>45</sup> eingeführt, die einen Trend zur „Entpolitisierung“ und zur „Neuen Subjektivität“<sup>46</sup> manifestieren sollte. Typisch für die Tendenzwende-Literatur ist „eine subjektive Sehweise erlebter Wirklichkeit“<sup>47</sup>. Im Mittelpunkt dieser Berichte subjektiver Erfahrungen stehen dabei Situationen, Personen und Figurenkonstellationen, in denen die Konstitution der eigenen Identität zum Problem geworden ist. Der Prozess der Selbstfindung bzw. die Entwicklung eines neuen Verständnisses des eigenen Ich wird thematisiert.

Eine neue Generation von Autorinnen der 70er Jahre im deutschsprachigen Raum begann, mit einem mehr oder weniger ausgeprägten geschlechtsspezifischen Bewusstsein Texte zu publizieren. Es erschienen Bücher, die bewusst eine Auseinandersetzung mit der Frauensituation und die Entwicklung einer weiblichen Identität darstellten. Sie stießen bei der Leserschaft auf ein ungewöhnlich großes Interesse und wurden zum Teil auch von der Literaturkritik stark beachtet. Aus der Vielzahl der Autorinnen, die sich in den 70er Jahren mit der Situation der Frau im weitesten Sinne beschäftigten, lässt sich hier nur eine Auswahl nennen: Karin Struck, Verena Stefan, Elisabeth Plessen, Margot Schröder, Jutta Heinrich, Katja Behrens, Brigitte Schwaiger und Elfriede Jelinek. In diesen Texten wird der frauenspezifische Aspekt angesprochen, der seine Einordnung in eine neue Kategorie „Frauenliteratur“ durchaus berechtigt erscheinen lässt. Diese Kategorisierung allein ist jedoch unzureichend. Die Entstehung der Frauenliteratur muss im größeren Kontext gesellschaftspolitischer Entwicklungen gesehen werden.

### 1.3 Politisch-kultureller Kontext einer literarischen Entwicklung: die Geschichte der neuen Frauenbewegung der 70er Jahre

Einen neuen Impuls für die Infragestellung ihrer Geschlechterrolle erhielten Autorinnen in den 70er Jahren, und zwar durch die neue Frauenbewegung. Die neue Frauenbewegung leistete einen wichtigen Beitrag zum Entwicklungsprozess weiblichen Selbstbewusstseins und beeinflusste die Literatur von Frauen in entscheidendem Maße. In diesem Zusammenhang beschrieb Christa Reinig die Aufbruchstimmung schreibender Frauen in den 70er Jahren: „Als Frau geboren, habe ich mich für die Sache

---

<sup>45</sup> Schnell 1993, S. 396.

<sup>46</sup> Ebd., S. 404.

<sup>47</sup> Czarnecka 1988, S. 4.

der Männer stark gemacht und viele Jahre die Welt nur aus dem Blickwinkel der Männer betrachtet und nach dem Nutzen der Männer bewertet, ohne mich um einen Aspekt der Weiblichkeit zu bemühen, d.h. gegen mich selbst gehandelt.“<sup>48</sup>

Im Folgenden werden die Entstehung der neuen deutschen Frauenbewegung, ihre Entwicklungen, ihre Schwerpunkte, ihre Auswirkungen auf die Literatur von Frauen und ihre Rezeption bei den Autorinnen vorgestellt.

### 1.3.1 Die Entstehung und Zielsetzung der neuen Frauenbewegung

Die neue Frauenbewegung entstand in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 60er Jahre im Zusammenhang mit der Studentenbewegung, an der sich männliche und weibliche Studenten zunächst ohne besondere Beachtung des Geschlechts beteiligten. Die Studentenbewegung forderte die Abschaffung autoritärer Strukturen in der Gesellschaft und an den Universitäten und eine Liberalisierung des Erziehungswesens. Einer ganzen Reihe von Studentinnen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS), die sich aktiv an den politischen Auseinandersetzungen beteiligten, wurde schon bald bewusst, dass die spezifische Unterdrückung von Frauen bei dem Versuch, die gesamtgesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen, unter den Tisch fiel:

„Wir stellen fest, daß der SDS innerhalb seiner Organisation ein Spiegelbild gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse ist. Dabei macht man Anstrengungen, alles zu vermeiden, was zur Artikulierung dieses Konfliktes zwischen Anspruch und Wirklichkeit beitragen könnte, da dies eine Neuorientierung der SDS-Politik zur Folge haben müßte. Diese Artikulierung wird auf einfache Weise vermieden. Nämlich dadurch, daß man einen bestimmten Bereich des Lebens vom gesellschaftlichen abtrennt, und ihm den Namen Privatleben gibt. (...) Die Tabuisierung hat zur Folge, daß das spezifische Ausbeutungsverhältnis, unter dem die Frauen stehen, verdrängt wird, wodurch gewährleistet wird, daß die Männer ihre alte, durch das Patriarchat gewonnene Identität noch nicht aufgeben müssen.“<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Zitiert nach Zeller 1980, S. 200.

<sup>49</sup> Sander 1968: Rede des Aktionsrates zur Befreiung der Frauen 1968, gehalten auf der 23. Delegiertenkonferenz des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) im September 1968 in Frankfurt. Zitiert nach Osinki 1998, S. 28.

Studentinnen fühlten sich so genötigt, eine eigene Gruppe zu bilden: den „Aktionsrat zur Befreiung der Frau“ (Berlin, 1968) und den „Weiberrat“ (Frankfurt, 1968). In diesen Gruppen sollte die spezifische Frauenproblematik im Zusammenhang mit den Unterdrückungsmechanismen der Gesellschaft öffentlich gemacht werden. Das Motto der neuen Frauenbewegung lautete: „Das Private ist politisch.“<sup>50</sup> Mit dieser Parole repräsentierten Studentinnen ihre Überzeugung, dass die Abschaffung der Frauenunterdrückung und die Anerkennung der Frau nur durch die Ablehnung der herrschenden Geschlechterrollen, und zwar vor allem in der Privatsphäre, in der ständig Entfremdung und Unterdrückung produziert und reproduziert werden, erreicht werden konnte:

„Die neue Frauenbewegung ist nicht aus Ideen entstanden, sondern aus Erfahrungen. Die Revolte der 60iger Jahre, dieser erste Versuch einer Kulturrevolution, hat den Frauen außer ihrer ökonomischen auch ihre kulturelle Ausbeutung fühlbar gemacht. Aus diesem Aufmerken formte sich eine Bewegung, die sich nicht nur auf aushäusige Verhältnisse richtete, sondern ‚innen‘ begann, den Widerstand im eigenen Haus, beim eigenen Mann, am eigenen Körper, in den ‚privaten‘ Umgangsformen von Kollegen, bei jeder Art von Alltagssexismus ansetzte. Aus dieser politischen Revolte des Privaten erwuchs eine fruchtbare Verknüpfung von Leben und Denken.“<sup>51</sup>

Die neue Frauenbewegung bezog auf diesem Weg den privaten Bereich der Familie und der zwischenmenschlichen Beziehungen als Politikum mit ein.

Ein übergreifendes Moment der Frauenbewegung stellte der Kampf für die Legalisierung der Abtreibung dar. Im Juni 1971 hatte die Zeitschrift „Stern“ die Selbstanklage von 374 zumeist prominenten Frauen abgedruckt unter dem Motto: „Ich bin gegen den § 218 und für Wunschkinder.“ In dieser Selbstanklage bezichtigten sich die Frauen selbst, abgetrieben zu haben. Aus diesem Anlass vereinigten sich die marxistisch-sozialistischen, die radikal-feministischen und die liberalen Frauengruppen, die isoliert von der Masse der Frauen von den meist intellektuellen Studentinnen organisiert wurden, um die Kampagne gegen den Abtreibungsparagrafen 218 gemeinsam durchzuführen. Diese Abtreibungskampagne führte viele Frauen zur Frauenbewegung, dennoch brachte die Kampagne nicht die erhoffte Abschaffung des

---

<sup>50</sup> Dieser Slogan enthält eine doppelte Bedeutung: Zum einen weist er auf die unzutreffende Einteilung in Privates und Öffentliches im Hinblick auf das Leben von Frauen hin, zum anderen auf die Effekte dieser Zweiteilung im Leben von Frauen.

<sup>51</sup> Dietze 1979, S. 12.

Paragrafen. Trotzdem bereitete die Aktion den Boden dafür, dass die Frauenbewegung zu einem öffentlichen, politischen Faktor werden und soziale Veränderungen bewirken konnte. Außerdem setzten sich nun die öffentlichen Medien mit der Frauenbewegung und der Frauenproblematik auseinander.

Die eigentliche Zielsetzung der neuen Frauenbewegung bestand und besteht bis heute darin, dass Frauen sich gegen jede Art der Unterdrückung, gegen bestehende Machtstrukturen und gegen die Subjekt-Objekt-Hierarchie zwischen Mann und Frau wehren. Mit der Erarbeitung eines neuen Politikverständnisses, das die Prämisse „Das Persönliche ist politisch“ umfasste, strebte die neue Frauenbewegung nach politischen Veränderungen nicht nur der ökonomischen Strukturen, sondern auch der persönlichen Beziehungen der Menschen untereinander, um gleiche Lebensbedingungen für alle zu schaffen und über die Verbesserung der menschlichen Kontakte hinaus eine bessere, humanere Gesellschaft zu führen: „Weil der Bereich des Privaten so wichtig ist, muß die Veränderung hier beginnen und von ihm ausgehen. (...) Wenn es Menschen schon im Privatbereich nicht gelingt, gleichgewichtige Beziehungen aufzubauen, die nicht von der Ausbeutung anderer leben, dann wird es ihnen in anderen Institutionen erst recht nicht gelingen.“<sup>52</sup>

### 1.3.2 Die Entwicklung und Schwerpunkte der neuen Frauenbewegung

Infolge der neuen Frauenbewegung bildeten sich um die Mitte der 70er Jahre zahlreiche Frauenzentren und Selbsterfahrungsgruppen heraus, denen es um die Selbstbewusstseinsbildung von Frauen ging. Die Tatsache, dass Männer in allen politischen, sozialen, kulturellen, religiösen und privaten Lebensbereichen stets aktive Subjekte waren, führte gleichzeitig dazu, dass der Mann der Frau einen Abhängigkeits- und Objektstatus verlieh. Die vielen organisierten Zentren und Gruppen sowohl in feministischen als auch in nicht-feministischen Kreisen halfen den Frauen, sich von ihrem Objektstatus zu befreien und äußere und innere Widerstände zu überwinden, um zu erkennen, dass ihre Probleme, die sie mit ihrem Partner oder ihren Kindern zu Hause oder im Beruf hatten, dieselben Probleme vieler Frauen waren und dass der Grund dafür weniger in der eigenen Unzulänglichkeit als vielmehr in der bestehenden Gesellschaftsordnung lag.<sup>53</sup> Die politische Bedeutung solcher Frauengruppen und

---

<sup>52</sup> Schenk 1980, S. 214f.

<sup>53</sup> Vgl. Richter-Schröder 1986, S. 26.

feministischer Initiativen besteht in der Solidarisierung der Frauen untereinander. Solidarität und Selbstreflexion sollen den Frauen helfen, ihre Lebenssituation individuell zu verändern, was als Voraussetzung für gesellschaftliche Veränderungen begriffen wird.

Ähnlich wie Selbsterfahrungsgruppen im Rahmen der Frauenbewegung kommt der Frauenliteratur dieselbe Funktion zu: Persönliche Probleme und Konflikte literarischer Figuren in der Gesellschaft sollen beim Lesen als Probleme aller Frauen erkannt werden können. Autorinnen sehen es in diesem Zusammenhang als ihre Aufgabe an, diese Erkenntnis durch typisierte Frauenfiguren in ihren Werken zu vermitteln.

### 1.3.3 Die Auswirkung der neuen Frauenbewegung auf die Literatur von Frauen

Parallel zur Entwicklung der Frauenzentren und feministischen Initiativen vermehrten sich nach dem überraschenden kommerziellen Erfolg von Verena Stefans *Häutungen* (1975) – wodurch die Gründung des Münchner Verlags „Frauenoffensive“ ermöglicht wurde – Frauenverlage, Frauenbuchläden und feministische Zeitschriften. Die Zeitschrift *Emma*, die Alice Schwarzer seit 1977 herausgibt, ist ein solches Beispiel für politischen Feminismus. Die *Emma* versteht sich als feministische Zeitschrift mit dem Ziel, gegen die Erniedrigung und Benachteiligung von Frauen und Unterdrückung überhaupt zu kämpfen. Die wachsende Zahl der literarischen Produktionen von Frauen stieß auch bei großen Verlagen auf Interesse. Bis dahin waren die großen, in der Bücherwelt gut eingeführten Verlage oft nicht bereit gewesen, Texte, besonders Erstlinge, von den noch unbekanntem Frauen zu veröffentlichen. Zuerst gab der Fischer-Verlag Texte von Frauen in der Reihe „Die Frau in der Gesellschaft“ heraus. Der Rowohlt-Verlag veröffentlichte „Neue Frau“ in einer Sonderreihe und der Ullstein-Verlag folgte dem neuen Trend mit der Reihe „Die Frau in der Literatur“.

Durch das enorm breite und ständig wachsende Interesse der großen Verlage für die Publikation von Frauenliteratur wurde die Veröffentlichung von Texten von zumeist unbekanntem Autorinnen erleichtert. Jungen Autorinnen gelang es, ihre Erstlinge zu veröffentlichen, ihre Texte erreichten Anerkennung und sie konnten sich damit etablieren. Die Etablierung der Texte von Frauen auf dem Büchermarkt bedeutete einen Aufschwung für die Entwicklung der Frauenliteratur und für die Verbesserung der Situation von Autorinnen.

Die Frauenbewegung setzte den entscheidenden Impuls, dass Frauen selbstbewusst in die von Männern beherrschte literarische Welt traten und fähig wurden, die geschlechtsspezifischen Bedingungen der eigenen Situationen zu empfinden. Mit diesem Eintritt in die Welt der Literatur trugen Autorinnen zur Entstehung einer neuen Literatur bei, die nicht nur für die männliche Sicht bestimmt war. Diese Präsentation der weiblichen Perspektiven gab der Literatur eine neue Dimension und signalisierte die Veränderung in der Literaturtradition.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die neue Frauenbewegung das Bewusstsein der Frauen veränderte und dass sie die materiellen, politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen beeinflusste, die eine literarische Tätigkeit von Frauen zunehmend ermöglichten.

#### 1.4 Frauenliteratur im Rahmen der Frauenbewegung

Wie im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, mündete die Frauenbewegung zu Beginn der 70er Jahre in eine verstärkte Nachfrage nach Frauenliteratur. Über den Einfluss auf die Quantität der zu dieser Zeit entstandenen Frauenliteratur hinaus wirkte sich die Frauenbewegung aber auch darauf aus, dass die Frauenliteratur eine subjektive Darstellung des weiblichen Lebenszusammenhangs ermöglichte. Ein anderes Verständnis von Weiblichkeit gilt als entscheidender Unterschied zwischen der Literatur von Frauen in den 50er und 60er Jahren und der Frauenliteratur der 70er Jahre.<sup>54</sup> Richter-Schröder schreibt über die Position der Frauenliteratur gegenüber literarischen Traditionen Folgendes:

„Für die neue Frauenliteratur stellt sich das Problem literarischer Tradition auf besondere Weise, denn zum einen setzt sie mit dem Versuch, eine spezifisch weibliche Wahrnehmung der Wirklichkeit zu literarisieren, einen bewußten Neuanfang; zum anderen muß dieser Versuch, weibliche Identität jenseits stereotyper Geschlechterrollen zu konzipieren, sich gegen eine Übermacht überkommener und oft frauenfeindlicher literarischer Bilder des Weiblichen durchsetzen, die die in erster Linie von Männern geschriebene Geschichte der Literatur durchziehen und die so auch die gesellschaftlich

---

<sup>54</sup> Vgl. Frederiksen 1989, S. 93.

akzeptierten und festgeschriebenen Vorstellungen von Identität, Charakter und Bedürfnislage der Frau prägen.“<sup>55</sup>

Der Fokus der Frauenliteratur liegt auf der Suche nach weiblicher Identität. Autorinnen erkennen den Identitätszwang, der zur Anpassung an männliche Normen führte, und beginnen, auf der Basis realer Erfahrungen über sich zu schreiben. Bei der Frauenliteratur geht es also um „einen Machtkampf zwischen alten Diskursen, die traditionell bestimmten, was Weiblichkeit ausmacht und den Forderungen der Frauen, sich selbst darzustellen“<sup>56</sup>. In ihrer Textanalyse von Frauenliteratur erkennt Richter-Schröder, dass die Reproduktion des weiblichen Alltags zu Vorarbeiten für die Suche nach einer neuen weiblichen Identität geführt hat.<sup>57</sup> Während die Autorinnen die Andersartigkeit der weiblichen Wahrnehmungen und Erfahrungen beschreiben, wird die männliche Zuschreibung von Weiblichkeit mit eigenen, weiblichen Erfahrungen konfrontiert. Dabei kommen „Konflikte und Widersprüche in den Blick, die der Geschlechtsordnung eine neue und andere Wahrheit abzwängen“<sup>58</sup>.

Eine subjektive Aufarbeitung eigener Erfahrungen in der literarischen Darstellung anderer Frauen gibt den lesenden Frauen Anstöße zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und zur Veränderung ihrer Lebensumstände. Literatur wird zum Ort, „an dem die politische Relevanz subjektiver Erfahrungen exemplarisch verdeutlicht werden kann“<sup>59</sup>. Auch Ingeborg Bachmann glaubt an die Wirkung von Literatur und äußert sich in einem Interview mit Sauerland folgendermaßen:

„Natürlich kann man durch ein Gedicht nicht die Welt verändern, das ist unmöglich, man kann aber doch etwas bewirken, und diese Wirkung ist eben nur mit dem größten Ernst zu erreichen, und aus den neuen Leid-Erfahrungen, also nicht aus den Erfahrungen, die schon gemacht worden sind, von den großen Dichtern, vor uns.“<sup>60</sup>

Abgesehen davon, dass schon in den frühen Texten von Frauen problembewusste Auseinandersetzungen mit Belangen der Frau zu finden sind und in der Romantik und später am Anfang des 20. Jahrhunderts immer häufiger vorkamen, ist im Vergleich zu

---

<sup>55</sup> Richter-Schröder 1986, S. 14.

<sup>56</sup> Beck/Martin 1980, S. 136.

<sup>57</sup> Richter-Schröder 1986, S. 153.

<sup>58</sup> Baackmann 1995, S. 8f.

<sup>59</sup> Richter-Schröder 1986, S. 55.

<sup>60</sup> Sauerland 1974, S. 365.

den Werken aus den 70er Jahren in diesen Texten der eigene emanzipatorische und ästhetische Anspruch weniger explizit. Der Begriff Frauenliteratur bezieht sich hier daher keineswegs auf Werke von Frauen schlechthin, sondern auf Werke der Autorinnen, die – dies ist das Hauptkriterium – mit einem geschlechtsspezifischen Bewusstsein die „Frau“ zum Gegenstand der Betrachtung wählen<sup>61</sup> und so die neuen Aspekte des Frauseins in der Gesellschaft zu erarbeiten und die als patriarchalisch geltenden Vorstellungen von Weiblichkeit explizit zu negieren oder spezifisch weibliche Wahrnehmung zu propagieren versuchen.

Frauenliteratur ist bemüht, auf das Geschlechtsspezifische literarischer Werke aufmerksam zu machen. Nach Grandell ist es eine sehr wichtige Leistung der Frauenliteratur, dass sie „durch starkes Hervorheben eines weiblichen Aspekts, den allgemeinmenschlichen und allgemeingültigen Anspruch einer Literatur von männlichen Autoren eben auch relativiert hat“<sup>62</sup>. Indem die Frauenliteratur eine wesentliche Aufgabe dadurch erfüllt hat, „weibliche Selbstentwürfe den von männlichen Autoren überlieferten Frauenbildern als Korrektur entgegenzustellen“, hat sie einen wichtigen Beitrag geleistet zum „Subjektwerden des Menschens beiderlei Geschlechts“<sup>63</sup>.

### 1.5 Probleme der Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff „Frauenliteratur“ werden am häufigsten die von Frauen über Frauen und für Frauen geschriebenen Werke verstanden. Die Verwendung dieses Begriffs birgt aber die Gefahr, dass die Literatur von Frauen als Sondergattung kodifiziert wird. In diesem Zusammenhang wehren sich einige Autorinnen (z.B. Irmtraud Morgner und Gabriele Wohmann) gegen den Begriff der Frauenliteratur, weil sie hierdurch die Gefahr einer „Ghettoisierung“ sehen, die mit der Einschränkung auf ein weibliches Publikum verbunden sei. Für den Versuch, den Begriff der Frauenliteratur näher zu bestimmen, ist die Position von Czarnecka aufschlussreich, die den Begriff als Arbeitsbegriff verwendet, „in der Bedeutung eines Signals, mit dem eine literarisch-soziologische Erscheinung, die einer bestimmten historischen Situation entspringt,

---

<sup>61</sup> Vgl. Jurgensen 1983a, S. 21; Grandell 1987, S. 18.

<sup>62</sup> Grandell 1987, S. 23.

<sup>63</sup> Jurgensen 1983a, S. 40.

manifest gemacht wird“<sup>64</sup>. In diesem Sinne geht es nicht um eine Kodifizierung der Literatur von Frauen als eine literarische Sonderkategorie. Der Begriff „Frauenliteratur“ betont zum einen den weiblichen Anteil an der Literaturproduktion, zum anderen macht er die anderen ästhetischen Aspekte, die diese Literatur mit sich bringt, transparent, um auf die geschlechtsspezifische Literatur und Ästhetik hinzuweisen. Dieser Begriff bestreitet Czarnecka zufolge die Behauptung eines androgynen Charakters der Kunst.<sup>65</sup>

Das Missverständliche bei einer Definition von Frauenliteratur liegt auch in der Ähnlichkeit des Begriffs „Frauenliteratur“ mit dem Begriff „Frauenroman“ der Heftchen-Reihen. Das Lesepublikum dieser Art vom Frauenroman besteht in der Tat hauptsächlich aus Frauen. Mit Liebes- und Ehegeschichten und Frauenschicksalen im Repertoire wird der Frauenroman traditionell in die Nähe der Trivilliteratur gerückt. In der pauschalen Beurteilung des Frauenromans als trivial zeigt sich eine immer noch verbreitete unreflektierte Abwehrhaltung gegen eine Auseinandersetzung mit Frauenliteratur. Die Erwartung, die unsere Lesehaltung ausmacht, hängt nicht allein von dem Werk selbst ab, sondern auch von dem literarischen Umfeld, das den Wert des Werkes betont bzw. uns hilft, das Werk einzuordnen und so seinen Wert zu bestimmen.<sup>66</sup> In der Ähnlichkeit des Begriffs Frauenliteratur mit dem des Frauenromans hat der Begriff Frauenliteratur, die als speziell auf das weibliche Lesepublikum zugeschnittene Literatur verstanden wird, eine eher negative Konnotation. Aus diesem Grund wollen manche Autorinnen ihre Werke ungern unter der Klassifizierung „Frauenliteratur“ herausgeben, besonders wenn diesen Werken spezifisch weibliche Erfahrungen zugeschrieben werden.

Was die Frauenliteratur von dem Frauenroman unterscheidet, sind einerseits die spezifischen Lebenserfahrungen und -bedingungen von Frauen als Grundlage ihres literarischen Schreibens, die auch eine andere Wahrnehmung sozialer und kultureller Realität mit sich bringen, andererseits das dargestellte gesellschaftliche Bild. Heinz Puknus unterscheidet zwischen Trivilliteratur und Frauenliteratur, deren konstitutivem Realismus „die Problemhaftigkeit weiblicher Existenz in einer noch immer substantiell patriarchalischen Gesellschaft mit vorwiegend autoritären Traditionen nicht entgeht“<sup>67</sup>. Um jedoch der Gefahr vorzubeugen, als triviale Frauenromane missverstanden zu

---

<sup>64</sup> Czarnecka 1988, S. 5.

<sup>65</sup> Ebd.

<sup>66</sup> Vgl. Kord 1996, S. 21.

<sup>67</sup> Puknus 1980, S. 255.

werden, wird heute immer häufiger der Begriff „Literatur von Frauen“ statt „Frauenliteratur“ verwendet.

## 1.6 Fazit

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen liegt dieser Arbeit folgende Definition von Frauenliteratur zugrunde: Frauenliteratur sind die Texte, in denen es um die Thematisierung der geschlechtsspezifischen Erfahrungen, die Aufdeckung der ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Bedingungen, Normen und Zwänge und schließlich um die Herstellung einer Öffentlichkeit für die kritische Auseinandersetzung mit der gesamten Gesellschaftsstruktur im Sinne der Entwicklung eines politischen Bewusstseins geht. Dabei handelt es sich hier nicht ausschließlich um Texte von Frauen über Frauen und für Frauen. In der Frauenliteratur werden weibliche Figuren und deren subjektiven Erfahrungen so dargestellt, dass der weibliche Lebenszusammenhang gezeigt wird und dabei ein Verständnis für die gesellschaftliche Festlegung und Prägung von Frauen entsteht.

## Kapitel 2: Die Entwicklung der Frauenliteratur

### 2.1 Frauenliteratur und feministische Literatur

Im Rahmen der Herstellung einer Öffentlichkeit für das emanzipatorische Anliegen wird die Frauenliteratur häufig auch als feministische Literatur bezeichnet. Es ist unbestritten, dass die Frauenliteratur, die parallel zum Feminismus und zur Emanzipation der Frau entstand, direkt und indirekt von den feministischen Theorien, Zielen und Errungenschaften der Frauenbewegung beeinflusst wurde.<sup>68</sup> Es handelt sich hier nicht um sich diametral gegenüberstehende Positionen, sondern eher um sich gegenseitig beeinflussende und daraus teilweise überschneidende. Es gibt sicherlich Texte im Rahmen der Frauenliteratur, in denen die Unterdrückung der Frauen und ihre Folgen kritisch dargestellt werden und gleichzeitig auf neue Möglichkeiten zu ihrer Überwindung hingewiesen wird. Dieser Hinweis neuer Möglichkeiten dient dem Zweck, eine Chance zur Selbstverwirklichung „nicht für einzelne Frauen in der Isolation, sondern im Rahmen kollektiven Handelns und eines sich im fortdauernden Kampf ändernden kollektiven Bewusstseins“<sup>69</sup> aufzuzeigen. Margot Schröder thematisiert zum Beispiel in ihrem ersten Roman *Ich stehe meine Frau* (1975) den alltäglichen Kampf der Frauen, sich von ihrem Objektstatus durch ihre Erfahrungen im kollektiven politischen Engagement zu befreien. Zu dem feministischen Lager lässt sich auch Christa Reinig zählen. Wie ihre Selbstaussage, „(d)as Buch ‚Entmannung‘ ist mein Weg in die Frauenbewegung“<sup>70</sup> beweist, spielt in ihrem Roman *Entmannung* (1976), in dem es um die Frauenbefreiung geht, der Feminismus eine nicht zu übersehende Rolle. Reinig thematisiert die Unterdrückung der Frau durch den Mann und formuliert Aufforderungen an die Frauen, die Axt zu gebrauchen und den Mann zu töten. Dieser Aufruf zur Vernichtung des Mannes, der sich zum Teil in radikalem Männerhass ausdrückt, ist Christa Reinigs Hass auf das Männliche im eigenen Bewusstsein: „Ich selbst prüfe an mir, was an ‚Männlichkeitswahn‘ ich von mir abtun kann.“<sup>71</sup> In dieser Erklärung kann man das Wort „Mann“ als Synonym interpretieren für männliches

---

<sup>68</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 19.

<sup>69</sup> Beck/Martin 1980, S. 142.

<sup>70</sup> Reinig 1978, S. 19.

<sup>71</sup> Ebd., S. 20.

Verhalten und Denken sowie für männliche Maßstäbe und Vorbilder, die als die einzig gültigen für das eigene Handeln und Denken anzusehen sind.<sup>72</sup>

Der Begriff „feministisch“ hat einen direkten Bezug zur neuen feministischen Frauenbewegung, und die feministische Literatur ist mit den Zielen und Programmen der organisierten Frauenbewegung verbunden. Als utopische Zielvorstellung wird die Überwindung des patriarchalischen Systems angesehen, denn Patriarchat bedeutet nicht einfach Männerherrschaft, sondern „Herrschaft der Väter, die Ordnung und Gesetz symbolisch repräsentieren und weiblichen und männlichen Kindern ihre spätere gesellschaftliche Rolle entweder als ‚Erbe‘ oder als ‚Tauschobjekt‘ und ‚Gebärerin‘ zuweisen“<sup>73</sup>. In diesem Sinne bezieht Grandell den Begriff „feministische Literatur“ auf Kampf- und Programmschriften der neuen Frauenbewegung oder auf theoretische Schriften.<sup>74</sup>

Da in der Frauenliteratur viele Ansätze von Kritik an patriarchalischen Strukturen zu finden sind, kann man diese nicht losgelöst von der feministischen Literatur betrachten.

## 2.2 Literarische Aspekte der Frauenliteratur

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, welche Themen die Autorinnen zumeist behandelten und welche literarische Formen sie dabei entwickelten, um die Texte der Frauenliteratur zu einem eigenen literarischen Genre werden zu lassen. Zwar ist es nicht unproblematisch, die Literatur von Frauen auf bestimmte Typen und Tendenzen festzulegen, doch es ist unverzichtbar, die spezifischen Charakteristika von Frauenliteratur auf inhaltlicher und formaler Ebene zu bestimmen, um zu einer umfassenden Theorie der Frauenliteratur zu gelangen.

### 2.2.1 Thematik

Da die behandelten Themen zahlreich und vielfältig sind, kann im Folgenden lediglich ein Überblick gegeben werden.

---

<sup>72</sup> Vgl. auch Brüggemann 1986, S. 177f.

<sup>73</sup> Gerhart 1977, S. 86.

<sup>74</sup> Grandell 1987, S. 19f.

Bei der Analyse von Frauenliteratur nach thematischen Kriterien fällt eine Gruppe charakteristischer Tendenzen auf, die fast in jedem Text auftritt: Im Zentrum steht immer eine Frauenfigur, deren Suche nach einer weiblichen Identität das vorrangige Thema ist. Die Autorinnen nehmen dabei ihre eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt ihres Schreibens, um den „Mikrokosmos des eigenen, verzweiferten Ichs zu entwickeln und zu analysieren“<sup>75</sup>. Die Literarisierung subjektiver Erfahrungen verleiht dieser Literatur den Charakter des Authentischen und bringt ebenfalls die spezifischen Lebensbedingungen von Frauen und ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen sozialer und kultureller Realität zum Ausdruck.

Auf der Suche nach einer eigenen weiblichen Identität greifen viele Autorinnen auf ihre Vergangenheit zurück. Die Vergangenheit wird als Medium genutzt, um die eigene Gegenwart zu begreifen. Die Erinnerung und die Bearbeitung von Kindheitserlebnissen ist bedeutsam, weil die Autorinnen damit zeigen wollen, wie unter den Vorstellungen des Frauseins in einer patriarchalisch geprägten Familie und Gesellschaft die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit bei heranwachsenden Mädchen verhindert wird und welche Folgen dies für ihr späteres Leben als Frau hat. So wird in der Frauenliteratur die Unterdrückung der Frau vor allem als in der Familie manifestiert gesehen. Dazu kommt die Auseinandersetzung mit dem Vater oder mit der Mutter. In vielen Texten, in denen ein weibliches Ich durch die Auseinandersetzung mit den Eltern in eine Konfliktsituation gerät, wird eine patriarchalische, frauenfeindliche Struktur der Kernfamilie sichtbar gemacht und somit der private Konflikt gleichzeitig als ein politischer dargestellt.<sup>76</sup> Beck und Martin betonen, dass „die feministische Analyse der Geschichtslosigkeit der Frauen und ihrer Unterdrückung (...) von Anfang an auf der Entmythisierung des Familienlebens bestanden (hat), das bei traditionellen Darstellungen in eine Sphäre nichtentfremdeten Daseins verwandelt worden war“<sup>77</sup>. Das Bestreben nach einer Entmythisierung des Familienlebens führt zur Enthüllung von Heuchelei und Scheinheiligkeit der bürgerlichen Ehe und der traditionellen Familienhierarchie.

In Texten der Frauenliteratur, die eine weibliche Identitätssuche thematisieren, fällt das Streben der Autorinnen nach einer detaillierten Beschreibung des Frauenalltags auf, der eine ständige Unterdrückung und Entfremdung produziert. Die Stärke dieser

---

<sup>75</sup> Grandell 1987, S. 18.

<sup>76</sup> Vgl. Wang 1993, S. 7.

<sup>77</sup> Beck/Martin 1980, S. 136.

Texte liegt darin, dass patriarchalische Verhältnisse nicht abstrakt und allgemein, sondern durch unzählige Beispiele des alltäglichen Lebens der Frau ganz konkret entlarvt werden. Die detaillierten Beschreibungen haben zwei Funktionen: Sie bilden einmal einen Bezugspunkt für die Erkenntnis der gemeinsamen Erfahrungen von Frauen, wodurch sich ein Gefühl von Verbundenheit und Solidarität zu anderen Frauen entwickelt. Zum zweiten lenken die Beschreibungen die Aufmerksamkeit der Männer auf die Unterdrückung und Entfremdung der Frauen und klären über patriarchalische Verhältnisse auf. Dies betrifft sowohl das Problem der Mütterlichkeit, die im Zusammenhang mit Schwangerschaft, Mutterschaft und der Kindererziehung steht, als auch die Ansprüche der Frauen auf Ausbildung, Berufsleben, gesellschaftliche Aktivität und Kreativität sowie ihre Vorstellungen von Liebe, Beziehung und Sexualität. Die gemeinsam erkannten Erfahrungen und das Wissen über die Probleme von Frauen führen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft. Sie sind Ausgangspunkt des gesellschaftlichen Diskurses, der zur erwünschten gesellschaftlichen Veränderung führen soll.<sup>78</sup> Damit manifestiert sich der engagierte Charakter der Frauenliteratur, denn „der engagierte Schriftsteller weiß, daß Sprechen Handeln ist: Er weiß, daß Enthüllen Verändern ist und daß man nur enthüllen kann, wenn man verändern will.“<sup>79</sup>

Eine größere Offenheit ist insbesondere für die Thematik weiblicher Sexualität und weiblicher Wahrnehmung des eigenen Körpers und Leidens zu verzeichnen, die bis zur Entstehung der Frauenliteratur unmöglich gewesen war und in vielen Texten von Autorinnen erstmals deutlich zur Sprache kommen. Indem Frauen die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Entdeckung der eigenen Sexualität zum Thema literarischer Texte machen, tragen sie zur Überwindung der Vorstellung über die den männlichen Normen und Bedürfnissen entsprechende Sexualität bei. In ihrem zusammenfassenden Überblick über die Frauenliteratur, in der Körper und Krankheit thematisiert werden, stellt Weigel fest, dass diese Literatur „den Körper als eingebunden in ein komplexes Symbolisierungssystem begreift“:

„In den Krankheitsberichten von Frauen geht es vielfach um jene Verhaltensweisen und Eigenschaften, die dem ‚weiblichen Sozialcharakter‘ angehören und die in ihren Rückwirkungen auf die Subjekte, die dieses Frauenbild *verkörpern* [Hervorh. im Orig.,

---

<sup>78</sup> Czarnecka 1988, S. 170.

<sup>79</sup> Sartre 1997 [zuerst 1948], S. 26.

J.K.], als kränkend oder krankmachend erlebt werden. Der kranke Körper macht dann die Kränkung sichtbar.“<sup>80</sup>

Des Weiteren wird der Einfluss des Feminismus sichtbar in einer größeren Aufgeschlossenheit für bislang unbehandelte Themen wie z.B. Frauenfreundschaft, Frauenliebe, Mutter-Tochter-Beziehung und Altersproblematik. In der Thematisierung der Mutter-Tochter-Beziehung wird eine weibliche Genealogie, eine „Her-Story“ von der Großmutter über die Mutter bis hin zur Tochter, dargestellt. Diese Darstellung betont „die Wiederkehr des Gleichen in der Veränderung von Frauenleben“<sup>81</sup> durch mehrere Generationen hindurch, was die Suche nach einer neuen Identität und Lebensmöglichkeit der Frau verhindert.

### 2.2.2 Die Konzeption von Frauenliteratur in formaler Hinsicht

Bei der Untersuchung der Frauenliteratur der 70er Jahre unter formalen Aspekten lässt sich feststellen, dass die Autorinnen zu den Formen von Lyrik und Prosa neigen und die dramatische Ausdrucksform eher vernachlässigen. Ein Grund, warum sich im Bereich des Dramas noch weniger Frauen durchgesetzt haben als im Bereich der Lyrik und des Romans, liegt darin, dass Autorinnen nach einer literarischen Form suchten, mit der sie ihre Erfahrungen und Erlebnisse unmittelbar wiedergeben und literarisch darstellen konnten. In der Mehrheit fanden sie in Gedicht- und Tagebuchformen sowie Kurzformen der Prosa die adäquateste Art der literarischen Gestaltung. Das charakteristische Merkmal ist dabei, dass die Ausdrucksformen stark autobiographisch orientiert sind. Die Verwendung autobiographischer Schreibmuster in der Frauenliteratur ist keineswegs ein isoliertes Phänomen, vielmehr muss sie im Kontext der allgemeinen literarischen Entwicklung der 70er Jahre unter dem Sammelbegriff „Neue Subjektivität“ gesehen werden. Autobiographische Prosa ist eine Ausdrucksform, in der Autorinnen, die mit dem erzählenden Ich häufig gleichzusetzen sind, ihre subjektiven und individuellen Erfahrungen und Erlebnisse unmittelbar darstellen können, wohingegen die dramatische Form eine „Objektivierung, Distanzierung und einen hohen Grad an Entpersönlichung“<sup>82</sup> verlangt. Die Wahl der

---

<sup>80</sup> Venske/Weigel 1992, S. 260.

<sup>81</sup> Ebd., S. 255.

<sup>82</sup> Czarnecka 1988, S. 161.

autobiographischen Form intendiert, lebensecht zu wirken, realitätsentsprechend und nachvollziehbar zu sein. Autobiographisch zu schreiben bedeutet hier, mit den Texten Identifikations- und Solidarisierungsmöglichkeiten für die Leserin zu schaffen:

„In Selbsterfahrungsberichten schreiben Frauen ‚ihre‘ Geschichte. Sie schreiben sie auf in Form von Tagebuchaufzeichnungen, Gedichten, von autobiographischen Erzählungen und (seltener) Romanen, in denen andere Frauen ihre eigene Geschichte als kollektive wiedererkennen sollen – eine Geschichte des Leidens, der Unterdrückung aber auch die Geschichte beginnender Bewußtwerdung, erster Veränderungen.“<sup>83</sup>

In diesem Zusammenhang sind Texte der Frauenliteratur durch folgende Merkmale gekennzeichnet: eine Orientierung an den Ausdrucksmöglichkeiten alltagssprachlicher Kommunikation, eine einfache und leicht verständliche Sprache, die Konzentration der Perspektive auf die weibliche Hauptfigur und eine lineare Erzählstruktur.

### 2.3 Entwicklung und aktueller Stand der Frauenliteraturforschung

Die feministische Literaturwissenschaft entsteht im Zuge der Frauenbewegung. Über die Frauenliteratur ist seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre viel geschrieben worden. Zahlreiche Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler bemühten sich, die Vielfalt, Eigenart und Ästhetik der Literatur von Frauen zu elaborieren und wissenschaftlich zu differenzieren. Das Interesse der feministischen Literaturwissenschaft richtet sich vor allem auf die geschichtliche Rekonstruktion literarischer Texte von Frauen und auf die Analyse der Frauenbilder. Parallel dazu lenkt die feministische Literaturwissenschaft die Aufmerksamkeit auf die spezifisch weibliche Schreibweise und Ästhetik. Im Folgenden wird ein Überblick zu den bisherigen Forschungs- und Diskussionsergebnissen feministischer Literaturwissenschaft gegeben, da dies wichtig für das Verständnis der gegenwärtigen Fachdiskussionen ist.

---

<sup>83</sup> Wördemann 1976, S. 117.

### 2.3.1 Die Rekonstruktion einer Geschichte der Literatur von Frauen

Forschungen zur Literatur von Frauen leisten zunächst vorwiegend biographische Rekonstruktionen der Autorinnen und ihrer Schreibpraxis. 1980 gibt Heinz Puknus die *Neue Literatur der Frauen* heraus, ein Nachschlagewerk, das 45 deutschsprachige Autorinnen der 50er, 60er und 70er Jahre vorstellt und eine Darstellung der Geschichte der neuen Literatur von Frauen anschließt. Er konzentriert sich vor allem auf die Themen der Literatur von Frauen, ästhetische Fragen werden in seinem Buch nicht berücksichtigt. In *Frauen schreiben. Ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur* (1979) legt Jürgen Serke ausschließlich den Akzent auf biographische Informationen über 33 Autorinnen der Gegenwart. Bei solchen Arbeiten geht es darum, Autorinnen und deren literarische Produktion darzustellen und dadurch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen.<sup>84</sup>

Im Unterschied zu den Arbeiten von Puknus und Serke, die sich mit den Texten von Frauen beschäftigen, wobei der Schwerpunkt auf der Frauenliteratur der 70er Jahre liegt, richten Gnüg/Möhrmann<sup>85</sup>, Brinker-Gabler<sup>86</sup>, Becker-Cantario<sup>87</sup> und Tebben<sup>88</sup> ihre Aufmerksamkeit auf die geschichtliche Tradition schreibender Frauen.<sup>89</sup> In dem Buch *Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (1985) stellen Gnüg und Möhrmann das erste kenntnisreiche und gut informierende Kapitel über Frauenliteratur und die Entwicklung der feministischen Literaturwissenschaft nicht nur in den deutschsprachigen Ländern, sondern auch in den USA, in Frankreich und in der dritten Welt zusammen. Ergebnisse, die auf einer Vielzahl von Einzeluntersuchungen über Autorinnen und deren Werke vom Mittelalter bis zur Gegenwart basieren, präsentiert Brinker-Gabler in der zweibändigen Frauenliteraturgeschichte *Deutsche Literatur von Frauen* (1988). Ihre Frauenliteraturgeschichte ist chronologisch konzipiert und bietet umfangreiche Informationen über die deutschsprachige Literatur von Frauen. Die Verfasserin ist – anstatt von einer literarischen Tradition von Frauen zu sprechen – darum bemüht, verschiedene Traditionen, die durch wechselnde Determinanten bestimmt sind, durch

---

<sup>84</sup> Hier auch z.B. Manfred Jurgensen: *Deutsche Frauenautoren der Gegenwart* (1983b).

<sup>85</sup> Gnüg/Möhrmann: *Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (1985).

<sup>86</sup> Brinker-Gabler: *Deutsche Literatur von Frauen*, Bd. I und II (1988).

<sup>87</sup> Becker-Cantarino: *Der lange Weg zur Mündigkeit. Frauen und Literatur in Deutschland von 1500 bis 1800* (1987).

<sup>88</sup> Tebben: *Beruf: Schriftstellerin. Schreibende Frauen im 18. und 19. Jahrhundert* (1998).

<sup>89</sup> Vgl. auch Stephan/Venske/Weigel: *Frauenliteratur ohne Tradition?* (1987).

Überschneiden, Verschränken oder gegenseitiges Ausschließen erkennbar zu machen.<sup>90</sup> Im Zusammenhang mit der literaturhistorischen Forschung muss ebenfalls die Untersuchung von Barbara Becker-Cantarino *Der lange Weg der Mündigkeit. Frau und Literatur in Deutschland von 1500 bis 1800* (1987) erwähnt werden. Die Autorin geht davon aus, dass für die Untersuchung von Literatur von Frauen die Berücksichtigung der weiblichen sozialen Bedingungen, unter denen diese schrieben, eine notwendige Voraussetzung ist. Die Stärke der Arbeit von Becker-Cantarino liegt daher darin, dass sie die Bildungs- und Sozialgeschichte ebenso betrachtet hat wie die literarischen Produktionen von Frauen. Die Rekonstruktion von historischen Materialien macht zum einen sichtbar, wie die jeweiligen Lebensbedingungen die literarische Tätigkeit von Frauen beeinflussten. Zum anderen gibt ihre Forschung wichtige Hinweise für die Erklärungen des geringen Anteils von Frauen an der literarischen Produktion. Es ist daher notwendig, literaturgeschichtliche Forschung mit einem kritischen Blick auf die bestehende Literaturtheorie und -geschichte zu verbinden.

Ausgangspunkt der literaturhistorischen Forschung der oben genannten Autorinnen ist die Erkenntnis, dass der Literatur von Frauen in den herkömmlichen Literaturgeschichten kaum Beachtung geschenkt wird – es werden lediglich „kompensatorisch“ einzelne Frauen namentlich erwähnt in Bezug auf ihre Verbindung mit bekannten männlichen Dichtern<sup>91</sup> – und dass Frauen und deren Literatur nach wie vor aus der Literaturgeschichte verdrängt und vergessen werden. Anhand vielfältigen Belegmaterials aus verschiedenen Jahrhunderten zeigt die feministische Literaturwissenschaft, dass der Ausschluss der Werke von Frauen aus der Literaturgeschichte oftmals mit den Regeln und Ausschlussmechanismen zusammenhängt, die den literaturhistorischen Diskurs strukturieren.<sup>92</sup> Mit den oben beschriebenen Publikationen innerhalb der feministischen Literaturwissenschaft wird die Aufgabe erfüllt, Literatur von Frauen aus der Vergessenheit männlicher Literaturgeschichtsschreibung hervorzuholen, sie überhaupt erst bekannt zu machen, sie „aus einer feministischen Perspektive neu zu bewerten und dadurch auch die Bedingung zu schaffen, ihren Platz in der Literaturtradition zu sichern oder ihren Status zu erhöhen“<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> Brinker-Gabler 1988, Bd. I, S. 36.

<sup>91</sup> Wie Caroline Schlegel-Schelling durch ihre Bindung an August Wilhelm Schlegel und Friedrich Schelling oder Dorothea Schlegel durch ihre Ehe mit Friedrich Schlegel.

<sup>92</sup> Vgl. von Hoff 2000, S. 302.

<sup>93</sup> Grandell 1987, S. 29.

### 2.3.2 Eine weibliche Ästhetik

Die Suche nach Literatur von Frauen führt zu der Frage nach einer weiblichen Ästhetik, die durch weibliche Sprachlichkeit bestimmt ist. Virginia Woolf war eine der ersten schreibenden Frauen, die sich mit diesem Aspekt auseinandersetzte. Schon 1928 schrieb sie:

„Vielleicht hätte sie, wenn sie die Feder aufs Papier setzte, als erstes festgestellt, daß kein allgemeiner Satz vorhanden war, den sie benutzen konnte. (...) In der Tat muß sich, da Freiheit und Fülle des Ausdrucks in der Kunst wesentlich sind, solch ein Mangel an Tradition, solch eine Knappheit und Unzulänglichkeit des Handwerkszeugs sehr stark auf das Schreiben von Frauen ausgewirkt haben. Darüber hinaus ist ein Buch nicht aus Sätzen gemacht, die hintereinandergelegt werden, sondern, falls ein Bild hilft, aus Sätzen, die zu Arkaden oder Kuppeln aufgeschichtet werden. Und auch diese Gestalt ist von Männern gemacht worden, nach ihren Bedürfnissen für ihre Zwecke. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, daß die Form des Epos oder des poetischen Dramas sich irgend besser für eine Frau eignet, als der Satz sich für sie eignet.“<sup>94</sup>

Nach Woolf ist es schwer möglich, weibliche Erfahrungen literarisch umzusetzen, weil die bestehenden ästhetischen Formen von Männern geprägt sind. Weibliche Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen sind in diesen männlichen Formen nicht ausdrückbar. Im deutschsprachigen Raum ist Verena Stefan ein Beispiel für eine Schriftstellerin, die auf die patriarchalischen Strukturen in der Sprache hinweist und das Schreiben in einer von Männern vorgeformten Sprache problematisiert. Mit ihrem Buch *Häutungen* (1975) unternimmt sie den Versuch, die Extreme männlicher Sprache und Wahrnehmungsweisen offenzulegen. Im Vorwort erklärt sie die Schwierigkeiten ihres Schreibens:

„die sprache versagt, sobald ich über neue erfahrungen berichten will. angeblich neue erfahrungen, die im geläufigen jargon wiedergegeben werden, können nicht wirklich neu sein. artikel und bücher, die zum thema sexualität verfaßt werden, ohne daß das problem sprache behandelt wird, taugen nichts. sie erhalten den gegenwärtigen zustand.“<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Woolf 2003 [zuerst 1928], S. 76f.

<sup>95</sup> Stefan 1994 [zuerst 1975], S. 34.

Stefan spürt, dass neue Erfahrungen und dadurch gewonnene neue Erkenntnisse nur durch ein neues Sprachbewusstsein verdeutlicht werden können. Sie muss sich also die „vorhandene Sprache“ so „häuten“, dass sie zum Ausdruck neuer Einsichten werden kann. Für Stefan besteht erst nach diesem Häutungsprozess<sup>96</sup> die Möglichkeit, „über sexismus in der sprache, über eine weibliche sprache, eine weibliche literatur zu arbeiten und genauer über das leben unter frauen zu berichten“<sup>97</sup>.

Silvia Bovenschen lieferte als Erste in Deutschland den theoretischen Versuch einer Antwort auf die Frage der weiblichen Ästhetik und machte sie zu einem Thema in der literaturwissenschaftlichen Diskussion. Sie bejaht die Frage nach einer weiblichen Ästhetik, wenn es darum geht, dass „die Frage das ästhetische Sensorium und die Formen des sinnlichen Erkennens betrifft“. Weibliche Ästhetik gebe es sicher nicht, argumentiert sie, „wenn darunter eine aparte Variante der Kunstproduktion oder eine ausgekugelte Kunsttheorie verstanden wird“<sup>98</sup>. Das Ziel der Ästhetikdebatte sollte Bovenschen zufolge nicht die Erarbeitung einer feministischen Kunsttheorie sein, sondern die Erarbeitung einer tiefgreifenden und weitgehenden Konzeption einer ästhetischen Praxis von Frauen, in der das Bewusstsein der Geschlechtszugehörigkeit im Mittelpunkt steht. Ihre Theorie geht davon aus, dass die ästhetische Tradition mit der Macht zusammenhängt, die die männliche Wahrnehmung als maßgebend gelten lässt.

„Schon vor langer Zeit hatte Simone de Beauvoir festgestellt, daß die Männer ihre Beschreibungsperspektive mit der absoluten Wahrheit verwechseln. Der Skandal: Die Identifikation der Wahrheit mit der männlichen Optik, mit dem nämlich, was man durch die männliche Brille, die auch wir sehr früh schon angepaßt bekamen, gesehen, untersucht und dargestellt hat, beherrschte nicht nur Kunstproduktion und -rezeption, sondern garantierte darüberhinaus, daß uns Frauen auch dieser Bereich oft ganz äußerlich blieb, fremd und entfernt trotz heißem Bemühen, und war ein Grund für unseren Ausschluß neben offenen und luziden Strategien der Verhinderung von männlicher Seite, die immer dort einsetzen, wo unsere Sehschärfe noch nicht genügend getrübt war.“<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> Dieser Häutungsprozess wird in den Titeln der vier Kapitel ihres Romans angedeutet: I. Schattenhaut, II. Entzugserscheinungen, III. Ausnahmezustand, IV. Kürbisfrau.

<sup>97</sup> Stefan 1994 [zuerst 1975], S. 35.

<sup>98</sup> Bovenschen 1976, S. 74.

<sup>99</sup> Ebd., S. 61.

In dem Zusammenhang, dass Autorinnen nicht auf eigene Traditionen zurückgreifen können, weil die literarische Praxis von einer männlichen Optik beherrscht wurde und wird, betont Bovenschen, dass es nicht darum geht, zu untersuchen, was Autorinnen thematisch darstellen. Bei ihr geht es vielmehr darum, wie Frauen Wirklichkeit wahrnehmen und in literarische Gestaltung transformieren. Bovenschen sieht die Möglichkeit für die Entfaltung einer Autonomie der weiblichen Kreativität nicht in einer radikalen Negation der gesamten Kulturtradition, sondern in einem „komplizierten Prozeß von Neu- oder Zurückeroberung, Aneignung und Aufarbeitung sowie Vergessen und Subversion“<sup>100</sup>. Bovenschen weist mit dieser Überlegung darauf hin, dass eine weibliche Ästhetik sich „mit dem ästhetisch Möglichen, mit den Widerständen des Materials, mit Technik, mit der Eigendynamik der Stoffe“ und „mit dem Verhältnis von Kunst und Feminismus“<sup>101</sup> auseinandersetzen muss. Für eine weibliche Ästhetik ist eine Reflexion über eigene weibliche Wahrnehmungen, literarische Verarbeitung und Einflüsse bestehender Tradition von großer Wichtigkeit.<sup>102</sup> Bovenschens Forderung nach autonomer weiblicher Kunst setzt einerseits die Überwindung von Wahrnehmungen, die unreflektiert als weiblich angesehen werden, andererseits die Überwindung von den Grenzen des Feminismus voraus.

Brigitte Wartmann betrachtet dagegen die weibliche Ästhetik als „eine gesellschaftsverändernde Praxis“<sup>103</sup>. Der Ausgangspunkt ihres Konzepts einer weiblichen Ästhetik sind die veränderte weibliche Subjektivität und die damit verbundene sich verändernde weibliche Identität. In ihrem Konzept gewinnt die Entstehung einer souveränen weiblichen Öffentlichkeit, die es ermöglicht, subjektive Elemente der Erfahrung austauschbar und öffentlich zu machen und ihnen dadurch eine politische Relevanz zu verleihen, zentrale Bedeutung. Sie beschreibt die Utopie dieser gesellschaftsverändernden Praxis folgendermaßen:

---

<sup>100</sup> Bovenschen 1976, S. 73.

<sup>101</sup> Ebd., S. 71.

<sup>102</sup> Vgl. auch Brüggemann 1986, S. 26. In ähnlicher Weise äußert sich Johanna Wördemann. In ihrem Konzept einer weiblichen Ästhetik gewinnt eine kritische Reflexion über eigene weibliche Wahrnehmungen zentrale Bedeutung. Hierzu ist eine reflektive Distanz unabdingbar. Sie formuliert diese wie folgt: „Setzt voraus, den Einblick-in-sich-selbst (Erfahrung des Eigenen, des Besonderen) von sich ablösen, einen Schritt neben sich treten, ein Stück eigener Geschichte vorübergehend aufgeben können. Der Prozeß des Ablösens ist immer ein Stück Arbeit, ist *Verarbeitung = Klärung eigener Erfahrung* [Hervorh. im Orig., J.K.]. Das heißt, die Bedingungen, auch die Bedingungen des sogenannten Eigenen mitdenken, heißt die Wirkung der Schreibpraxis ins Auge fassen.“ (Wördemann 1976, S. 117)

<sup>103</sup> Wartmann 1979, S. 112.

„Die Literatur kann als ein Ort verstanden werden, wo die Träume von einem anderen Leben überhaupt erst einmal ein wenig Gestalt bekommen. ‚Eine Literatur, die mehr wagt als das, was wir schon kennen‘, ist der Anfang von einer Utopie, die auf eine ganze Lebensveränderung zielt. Das eigene Schreiben kann helfen, die Träume aus ihrer literarischen Unverbindlichkeit zu befreien und den Mut zu finden, sie mit realem Leben zu füllen. (...) Die Antizipation einer für unmöglich gehaltenen Realität macht den Reiz aus, den feministische Literatur für sehr viele Frauen hat. Von radikalen Träumen geht eine verunsichernde Kraft aus, die geeignet ist, ein scheinbar festgefügtes Weltbild erheblich zu irritieren – auch dann, oder gerade dann, wenn sie scheinbar irrational sind und jenseits des common sense liegen.“<sup>104</sup>

Aus dem Zitat geht hervor, dass Irritation und Provokation als Elemente der feministischen Literatur verstanden werden können, wenn es hier darum geht, dass sie das dualistische patriarchale Muster Mann/Frau nicht lediglich ins Gegenteil verkehren.<sup>105</sup>

Besondere Aufmerksamkeit lenkt Wartmann auf den Umgang mit der Sprache. Sie betrachtet die bewusste Arbeit an dem bestehenden Sprachsystem als einen subversiven Akt des Widerstandes gegen die patriarchalische Kultur und Macht. Sie betont, dass in einem veränderten Gebrauch der Sprache, die Verena Stefan programmatisch in ihrem Buch *Häutungen* formulierte, „die Chance einer bewußtseinsverändernden Praxis“ entsteht. Durch die bewusste Arbeit an der Sprache – die „einen ideologisch verborgenen Gebrauch“, einen „un-eindeutigen Sinn“ zur Geltung bringt, der nicht nur „eine Wahrheit oder Richtigkeit, nicht nur eindeutige Bedeutungen oder Moral produziert“; die die „verborgene Stimme der Emotionalität und Sinnlichkeit“ aufgehen lässt; die mit der Vorstellung „eines linearen, geschlossenen Bewußtseins bricht und die brüchigen, widersprüchlichen, sinnlichen Momente der Realität“ in sich aufnimmt – gelingt es sowohl beim Prozess des Schreibens wie des Lesens, „die logische Eindeutigkeit der Sprache durchzubrechen und offene Interpretationsformen zu initiieren“<sup>106</sup>. Wartmanns Forderung nach weiblicher Ästhetik kann zweifach verstanden werden: einerseits als Entwicklung der ästhetischen Produktion von Frauen über die subjektive Ebene der eigenen Erfahrung hinaus, andererseits als Verbindung von Sinnlichkeit und Rationalität.

---

<sup>104</sup> Wartmann 1979, S. 110 und S. 116.

<sup>105</sup> Vgl. Czarnecka 1988, S. 34.

<sup>106</sup> Wartmann 1979, S. 120f.

Auch Elisabeth Lenk geht in ihrer Untersuchung der Frage einer weiblichen Ästhetik nach. In ihrem Aufsatz *Die sich selbst verdoppelnde Frau* (1976) betont sie die subjektive Perspektive. Indem Frauen Subjekte, nicht mehr Objekte von Literatur und Kunst seien, löse sich ihrer Meinung nach die Behauptung eines androgynen Charakters von Kunst. Das ermögliche vielleicht auch eine Erlösung der Kunst selbst aus ihrem Objektcharakter, weil Frauen aufhörten, das betrachtete und entfremdete Ich zu sein, und stattdessen anfangen, zu sich selbst und zu anderen Frauen in ein Verhältnis zu treten. Der Kern der ästhetischen Praxis von Frauen sei die ständige Bewegung von einer Form zur anderen. Die Voraussetzung zur Herausarbeitung neuer ästhetischer Formen ist nach Lenk das gewandelte Verhältnis der Frau zu sich selbst:

„Im neuen Verhältnis der Frau zu sich ist sie Viele, oder vielmehr: Sie löst sich augenblicksweise auf in reine Bewegung. Weiblichkeit ist ihr dann so fern wie Männlichkeit und die ganze von Eigenschaften durchfurchte Welt. Es ist dies eine Bewegung, die lange Zeit träumend war, die aber, wo sie zum Bewußtsein erwacht, sich vervielfacht: ein Handeln von außen nach innen und insofern ein seitenverkehrtes, spiegelbildliches: das ästhetische Handeln.“<sup>107</sup>

Am Beispiel einer Spiegelmetapher, in der sich die Frau unendlich verdoppelt und so zum „lebendigen Spiegel ihrer Selbst“ und der anderen Frauen wird und ihren Status von einem anschaulichen Objekt zum Subjekt verändert, verdeutlicht Lenk, dass die Möglichkeit einer Identitätsfindung von Frauen im Spiegel anderer Frauen statt im Spiegelbild, in welchem sie den Blick des Mannes auf sich antizipiert, entfaltet wird. Nach Lenk kann die Frau die Wahrnehmung ihres Selbst zurückgewinnen, wenn sie sich in anderen Frauen spiegelt. In diesem Sinne sieht Lenk auch die Vielfalt der ästhetischen Formen in der Frauenkunst:

„Es gibt keine gemeißelten, alten Formen mehr, weder im Erotischen noch im Ästhetischen. Unmerklich gleitet man von einer Form in die andere, von der Freundschaft in die Verliebtheit, von der Verliebtheit in streitsüchtige Kinderei und zurück, vom Brief über den Reimzwang in Bänkelsang und Knittelvers und von da manchmal ins endlos psalmodierende Lied der Langsamkeit.“<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Lenk 1976, S. 85.

<sup>108</sup> Ebd., S. 87.

Auf diese Weise verschaffen sich Lenk zufolge Frauen einen Raum, für das „was nur in ihrer Phantasie existiert“<sup>109</sup>.

Zur Beantwortung der Frage nach weiblicher Ästhetik versucht Heide Göttner-Abendroth, unter Rückgriff auf die Mythologie die Utopie einer neuen matriarchalen Ästhetik zu entwickeln. Neu an ihrer Theorie ist, dass sie im Gegensatz zu den bestehenden Ästhetiktheorien die ihre auf eine bestimmte Gesellschaftsform – das Matriarchat – bezieht. Die matriarchale Gesellschaft ist in die ästhetische Dimension eingebettet. In ihrem Buch *Die tanzende Göttin* (1982) stellt sie die Forderung nach einer matriarchalen Ästhetik auf, „Gesellschaft und Kunst nicht unter der Herrschaft des Mannes, sondern als Schöpfung der Frau“<sup>110</sup> zu verstehen. Hervorzuheben ist, dass Göttner-Abendroth die matriarchale Kunst als eine offene Struktur betrachtet, die keine Trennung von der Kunstgattung erlaubt und keine Trennung von Autor und Rezipient akzeptiert, da matriarchale Kunst kein Text ist – sie erschöpft sich nicht in der Herstellung von Kunstprodukten, sondern sie ist „ein Prozeß, die Konkretisation einer vorgegebenen Struktur im rituellen Tanzfest, an dem alle beteiligt sind“<sup>111</sup>. Göttner-Abendroth sieht in der matriarchalen Kunst einen Prozess komplexer gesellschaftlicher Gegenpraxis in einer patriarchalen Gesellschaft.<sup>112</sup> Im Prozess der gesellschaftlichen Veränderungen, die matriarchale Kunst herbeiführt, gewinnt die Erotik als die stärkste kreative Kraft eine besondere Bedeutung.

Wichtig in der matriarchalen Kunst ist, dass sie das Element der Magie mit realitätsverändernder Wirkung einsetzt, deren Ziel eine Ästhetisierung der gesamten Gesellschaft ist. Göttner-Abendroths Ruf nach einer Ästhetisierung der Gesellschaft und somit einer Aufhebung des herrschenden Kunstbegriffs wird durch die Struktur matriarchaler Mythologie und die Beschreibung einer matriarchalen Gesellschaftsordnung festgelegt. Die theoretischen Bemühungen Göttner-Abendroths, Spuren von Weiblichkeit in den archaischen Kulturen zu suchen, stellen eine Möglichkeit für die feministischen Bemühungen um die Rekonstruktion einer Geschichte der Frau dar. Allerdings überzeugt ihr Konzept matriarchaler Ästhetik nicht, weil sie nicht klar darauf antworten kann, wie durch ästhetische Praxis die reale Gesellschaftsordnung verändert werden soll. Die idealistische Auffassung einer Veränderung durch die Kunst, die sich eines Tages selbst aufheben würde,

---

<sup>109</sup> Lenk 1976, S. 87.

<sup>110</sup> Göttner-Abendroth 1982, S. 43.

<sup>111</sup> Ebd., S. 64.

<sup>112</sup> Ebd., S. 66.

berücksichtigt einerseits nicht die sozio-ökonomischen Bedingungen einer hochtechnisierten Gesellschaft, andererseits verfehlt diese Auffassung die gesellschaftliche Perspektive, die nach Christa Wolf einen Prozess der Reife voraussetzt:

„Daß Frauen zu der Kultur, in der wir leben, über die Jahrtausende hin offiziell und direkt so gut wie nichts beitragen durften, ist nicht nur eine entsetzliche, beschämende und skandalöse Tatsache für Frauen – es ist, genau genommen, diejenige Schwachstelle der Kultur, aus der heraus sie selbstzerstörerisch wird, nämlich ihre Unfähigkeit zur Reife. Jedoch bringt es der Fähigkeit zur Reife nicht näher, wenn an die Stelle des Männlichkeitswahns der Weiblichkeitswahn gesetzt wird und wenn die Errungenschaften vernünftigen Denkens, nur weil Männer sie hervorgebracht haben, von Frauen zugunsten einer Idealisierung vorrationaler Menschheitsetappen über Bord geworfen werden. Die Sippe, der Clan, Blut und Boden: Dies sind nicht die Werte, an die Mann und Frau von heute anknüpfen können; daß sie, im Gegenteil, Vorwände für schreckliche Regressionen bieten können, sollten gerade wir wissen. Es gibt keinen Weg vorbei an der Persönlichkeitsbildung, an rationalen Modellen der Konfliktlösung, das heißt auch an der Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit Andersdenkenden und, selbstverständlich, Andersgeschlechtlichen. Autonomie ist eine Aufgabe für jedermann, und Frauen, die sich auf ihre Weiblichkeit als einen Wert zurückziehen, handeln im Grunde, wie es ihnen adressiert wurde: Sie reagieren mit einem großangelegten Ausweichmanöver auf die Herausforderung der Realität an ihre ganze Person.“<sup>113</sup>

Göttner-Abendroths utopischen Vorstellungen verweisen auf die Gefahr, die Weiblichkeit so zu mystifizieren, was immer der Fall ist, wenn es um die Bestimmung des Weiblichen geht. Auch Bovenschen meint:

„Der Mangel an Belegen und Überlieferungen der Anwesenheit der Frauen im geschichtlichen Prozeß hat gelegentlich ursprungsmythische Sehnsüchte wachgerufen. (...) Aber so großartig diese Formel als poetischer Ausdruck des geschichtlichen Ausschlusses der Frauen sein mag, als Proklamation im 20. Jahrhundert im Sinne einer diesmal von den Frauen selbst programmierten Geschichtslosigkeit droht sie der Lächerlichkeit des Sektierertums anheimzufallen und ist schließlich nichts anderes als

---

<sup>113</sup> Wolf 1984, S. 148.

die schlechte Wiederholung dessen, was mit dem Weiblichen immer schon geschah: Ausbürgerung aus der Realität.“<sup>114</sup>

Untersuchungen im Rahmen der Frauenliteraturforschung, in denen der Akzent nicht einseitig auf inhaltlichen Fragestellungen liegt, sondern sich stärker auf ästhetische und formale Gesichtspunkte bezieht, werden im Folgenden kurz genannt. Margret Brüggemann analysiert in ihrem Buch *Amazonen der Literatur. Studien zur deutschsprachigen Frauenliteratur der 70er Jahre (1986)* eine kleine Anzahl literarischer Texte<sup>115</sup> unter dem Aspekt einer weiblichen Ästhetik. Die Untersuchung zeigt, auf welche Art und Weise die einzelnen Autorinnen ihre eigenen, weiblichen Erfahrungen und ihre spezifische Position in der Gesellschaft sowie die daraus resultierenden Wahrnehmungen in ihren Texten verarbeiten, die „ein Widerstandspotential gegenüber sozialen und ästhetischen Traditionen“<sup>116</sup> bilden, die einer männlichen Praxis und Wertung entsprechen.

In ihrem Buch *Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen (1987)* geht Sigrid Weigel auf formale Fragen ein, wenn sie in der Darstellung der Schreibweisen „die Art und Weise, wie Frauen mit den bestehenden literarischen Mustern verfahren, um ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zu thematisieren“<sup>117</sup>, verdeutlicht.

Anhand einer Textanalyse der in den 70er Jahren im Kontext der westdeutschen Frauenbewegung hervorgebrachten Literatur versucht Ricarda Schmidt in ihrem Buch *Westdeutsche Frauenliteratur in den 70er Jahren (1982)*, das Verhältnis zwischen Emanzipationsstreben und ästhetischer Form zu verdeutlichen und die Frage nach der Existenz einer weiblichen Ästhetik zu beantworten. Hierbei analysiert sie die Gedanken von Frauen aus der Vergangenheit und untersucht moderne strukturalistische Ansätze aus Frankreich sowie empirische Forschungsberichte in den USA, um die Beziehung zwischen weiblichen Wahrnehmungen und weiblicher Ästhetik im Sinne einer Historisierung der Theorie aufeinander zu beziehen.

Die Diskussion um eine weibliche Ästhetik hat das Problembewusstsein gegenwärtiger Autorinnen entscheidend beeinflusst. Als Beispiel soll hier Christa Wolf

---

<sup>114</sup> Bovenschen 2003 [zuerst 1979], S. 264.

<sup>115</sup> Die ausgewählten Texte sind: „Häutungen“ von Verena Stefan, „Das Geschlecht der Gedanken“ von Jutta Heinrich, „Die Verweigerung der Johanna Glauflügel“ von Birgit Pausch, „Ich stehe meine Frau“ von Margot Schröder, „Die Liebhaberinnen“ von Elfriede Jelinek und „Entmannung“ von Christa Reinig.

<sup>116</sup> Brüggemann 1986, S. 6.

<sup>117</sup> Weigel 1987, S. 9.

erwähnt werden, die sich mit weiblicher Geschichte, weiblichem Mythos, weiblicher Ästhetik und mit feministischen Fragestellungen in ihren Poetik-Vorlesungen auseinandersetzt. Texte von u.a. Virginia Woolf, Hélène Cixous, Silvia Bovenschen und Heide Göttner-Abendroth werden in ihren Texten erwähnt: „Mit der Erweiterung des Blick-Winkels, der Neueinstellung der Tiefenschärfe hat mein Seh-Raster, durch den ich unsere Zeit, uns alle, dich, mich selber wahrnehme, sich entschieden verändert. (...) Wenn ich mir klarzumachen suche, was da geschieht und geschah, so ist es, auf den allgemeinsten Nenner gebracht, eine Erweiterung dessen, was für mich ‚wirklich‘ ist; aber auch das Wesen, die innere Struktur, die Bewegung dieser Wirklichkeit hat sich verändert und verändert sich beinahe täglich weiter.“<sup>118</sup>

Die Frage nach einer weiblichen Ästhetik ist bisher keineswegs befriedigend beantwortet worden. Die Vielzahl und Vielfalt der literarischen Produktion von Frauen regt stets aktuelle Diskussionen über die weibliche Ästhetik an, so dass es nie *das* Bild der weiblichen Ästhetik geben kann.

### 2.3.3 Die imaginierte Weiblichkeit

In der Aufsatzsammlung *Gestaltet und gestaltend. Frauen in der deutschen Literatur (1980)* geht es um die Analyse und Diskussion der Rolle und des Bildes der Frauen in literarischen Entwürfen. Die Artikel befassen sich mit den Weiblichkeitsmustern und Frauenbildern, die von männlichen oder weiblichen Autoren geprägt werden, aus verschiedenen Epochen stammen oder in Form von Stereotypen auftreten können. Virginia Woolf war eine der ersten schreibenden Frauen, die darauf aufmerksam machten, dass die Geschichte der Bilder, der Entwürfe des Weiblichen mit der Geschichte der realen Frauen nichts zu tun hat.

„Ein sehr sonderbares, zusammengesetztes Wesen kommt so zum Vorschein. Imaginär ist sie von höchster Wichtigkeit; real ist sie vollkommen bedeutungslos. Gedichtbände füllt sie von der ersten bis zur letzten Seite; in der Geschichte kommt sie so gut wie gar nicht vor. In der Literatur bestimmt sie das Leben von Königen und Eroberern; in der Wirklichkeit war sie die Sklavin jedes Burschen, dessen Eltern ihr einen Ring auf den Finger zwangen.“<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Wolf 1984, S. 166f.

<sup>119</sup> Woolf 2003 [zuerst 1928], S. 45.

Silvia Bovenschen hat diese Feststellung in ihrer Studie *Die imaginierte Weiblichkeit* (1979) folgendermaßen auf die Germanistik bezogen:

„Nur so konnte es der Literaturwissenschaft niemals zum Problem werden, daß die literarischen Phantasien durch die Jahrhunderte ein gigantisches Figurenpanoptikum schufen, indem sie die Frauen doubelten und diesem Kunstweiblichen Funktionen und Wirkungen zumaßen, die in einem grotesken Verhältnis zu den Möglichkeiten der wirklichen Frauen stehen. Aber auch die Spannung, die zwischen dem reichen Bilderrepertoire und der Schattenexistenz der schreibenden Frauen besteht, ist bislang in der literaturwissenschaftlichen Forschung unbeachtet geblieben.“<sup>120</sup>

Bovenschens Überlegungen haben die feministisch orientierte Forschung stark beeinflusst. Die kritische Auseinandersetzung mit den literarischen Frauenbildern ist eines der wichtigsten Themengebiete der feministischen Literaturwissenschaft. Dieses Forschungsinteresse findet sich auch bei Stephan und Weigel. Frauenbilder sind die „im literarischen Text konkretisierten Weiblichkeitsmuster, d.h. die Frauengestalten wie auch die ästhetische Funktion des Weiblichen und auch implizite sprachlich-poetische Ausdrucksformen, die Bezüge zur Weiblichkeit enthalten. Sie sind zu beschreiben in ihrer Differenz zur Realität von Frauen und zu erklären im Zusammenhang der sozialökonomischen, politischen, philosophischen und poetologischen Auffassung von Weiblichkeit im historischen und biographischen Kontext des jeweiligen Autors.“<sup>121</sup> Hier wird ein Untersuchungsparadigma begründet, das auf die dichotomische Struktur von „Heldin und Autorin, gestaltete und gestaltende Frau, imaginierte und imaginierende Frauen, Frauenbilder und Frauenliteratur“ hinweist:

„Die Untersuchungen zur Frauenliteratur befragen den historischen und individuellen Emanzipationsweg der Frau als Schreibende, d.h. die Frau als Verfasserin, Autorin, Erzählerin und Heldin, und sie fragen danach, ob Frauen sich mit ihren eigenen Weiblichkeitsentwürfen aus den männlichen Frauenbildern befreit und welche Schreibweisen und Erzählmuster sie dabei entwickelt haben.“<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> Bovenschen 2003 [zuerst 1979], S. 12f.

<sup>121</sup> Weigel/Stephan 1988, S. 7f.

<sup>122</sup> Ebd., S. 8.

Feministisch orientierte Arbeiten<sup>123</sup> haben gezeigt, dass sich die fiktionalen Frauenbilder literarischer Texte nicht am realen Lebenszusammenhang der Frau orientieren, sondern dass sie sich vielmehr vor dem Hintergrund männlicher Bedürfnisse entwickeln: „Dort ist der Mann Subjekt, sein eigener Zweck, er steht höher, ist übergeordnet, hat Überblick, während die Frau Objekt, Mittel, untergeordnet und kurzsichtig ist und ihre Liebe in der Opferung für seinen Zweck besteht. Dieses Strukturmodell ist mit den vielfältigsten Motiven, Bildinhalten und Typen zu füllen.“<sup>124</sup> Bovenschens wohl berühmtestes Buch *Die imaginierte Weiblichkeit* (1979) avancierte nicht zuletzt deshalb zu einem der meistzitierten Texte der Frauenbewegung, weil sich die Autorin mit der literarischen Tradition von Frauen auseinandersetzt. Mit ihrem Buch macht sie deutlich, dass Frauen die von Männern entworfenen Bilder von Weiblichkeit als die eigenen annehmen und ein Verständnis von Weiblichkeit reproduzieren, das doch nur männliche Projektion ist.

Richter-Schröder betrachtet in diesem Kontext die Reflexion literarischer Frauenbilder als einen wesentlichen Bestandteil einer ideologiekritischen Arbeit, „durch die erst die entgültige Aufhebung traditioneller Geschlechtsrollen erreicht werden kann“<sup>125</sup>. In diesem Zusammenhang hat die feministisch orientierte Literaturforschung die Aufgabe, an der „Entmythisierung der Weiblichkeitsimaginationen“<sup>126</sup> zu arbeiten, die Männer in der langen Geschichte des Patriarchats hervorgebracht haben. Von hier aus stellt sich die Frage, inwieweit die Weiblichkeitskonzepte unserer Gesellschaft von männlichen Vorstellungen und Anforderungen verfremdet wurden, wie Frauen sich ohne diese Verfremdung verhalten würden. Es ist die Frage nach der „verborgenen Frau“<sup>127</sup>, nach Frauenbildern, die in der Literatur und Kultur sowie in der Gesellschaft bislang versteckt geblieben sind.

Die Auseinandersetzung mit den Frauenbildern wirft Fragen auf: die nach der „natürlichen“ weiblichen Identität und – als Gegenthese – die nach der Möglichkeit ihrer kulturellen Konstruktion.

---

<sup>123</sup> Vgl. vor allem Virginia Wolf: *A Room of One's Own* (1928); Kate Millet: *Sexual Politics* (1969); Silvia Bovenschens: *Die imaginierte Weiblichkeit* (1979); Inge Stephan und Sigrid Weigel: *Die verborgene Frau* (1988).

<sup>124</sup> Weigel 1984, S. 105.

<sup>125</sup> Richter-Schröder 1986, S. 14.

<sup>126</sup> Von Hoff 2000, S. 301.

<sup>127</sup> Stephan/Weigel 1988, S. 5.

#### 2.3.4 Gender Studies

Eine der neueren feministischen Forschungsrichtungen sind die Gender Studies. Ausgangspunkt ist das Problem der Geschlechterdifferenz. Wenn die Differenzen von den Geschlechtern lediglich auf die Behauptung von biologischen Gegebenheiten zurückgeführt werden, legt dies die Folge nahe, dass unterschiedliche gesellschaftliche Positionen von Frauen und Männern einen natürlichen Ursprung haben. Ein solcher Rekurs auf die Natur kann zu der Auffassung führen, dass die unterschiedlichen Geschlechterrollen wegen der geschlechtlichen Unterscheidungsmerkmale nicht verändert werden können.

Kulturanthropologische Studien lieferten die Einsichten, dass die Vielfalt der als männlich und weiblich gedeuteten Zuschreibungen nicht mehr durch den Hinweis auf biologische bzw. natürliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern erklärt werden konnte. Der Diskurs über die Geschlechterdifferenz wurde durch die Einführung der neuen Kategorie *gender*, die das Geschlecht nicht als biologisches Geschlecht (*sex*), sondern als kulturelles Konstrukt begreift, weiterentwickelt. Aus der Gender-Perspektive stellen sich Frauen und Männer nicht als biologische Wesen mit unterschiedlicher natürlicher Ausstattung dar, sondern als Wesen, die in ihrer sexuellen Identität durch historische, soziale und kulturelle Prozesse geprägt sind. Die begriffliche Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* richtet sich gegen die „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“, wonach die unterschiedlichen Geschlechterrollen als Ausdruck der natürlichen Eigenschaften von Frauen und Männern angesehen wurden.<sup>128</sup>

Durch die Unterscheidung zwischen einem biologisch festgelegten Geschlecht und einem jeweils kulturell konstruierten, variablen Geschlechtscharakter, der in der jeweiligen Sozialisation erworben wird, wurde es möglich, die Abwertung, Benachteiligung, Diskriminierung und Unterdrückung von Frauen als Ergebnis der Geschichte zu verstehen und nicht als unvermeidliche Auswirkung natürlicher Unterschiede. Patriarchale Machtverhältnisse konnten so nicht mehr als naturgegeben betrachtet werden.<sup>129</sup> Die Einführung des Begriffs *gender* öffnete neue Blickwinkel auf die vorgegebenen Unterschiede und trug zur Hinterfragung der immer wieder neu hergestellten Unterscheidung und deren Wert, der diesen Unterschieden beigemessen wird, bei.

---

<sup>128</sup> Hof 1995, S. 15.

<sup>129</sup> Ebd.

Wenn Weiblichkeit als kulturelles Konstrukt, als ein historisch gewachsenes, verstanden wird, bedeutet dies, dass auch das Bild der Männlichkeit eine sozial- und kulturhistorische Dimension hat. Damit rücken die Konstruktionen beider Geschlechter in den Blick<sup>130</sup>:

„Das Subjekt – das weibliche sowohl als auch das männlich – wird jetzt als Produkt sprachlicher Strukturen, kollektiver Diskurse begriffen, das programmatische Ziel ist nicht mehr weibliche Subjekt- und Identitätskonstruktion, sondern die Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz als einer fundamentalen diskursiven Ordnung im Dienste traditioneller Subjektbildung.“<sup>131</sup>

Als literaturwissenschaftliche Fragestellung untersuchen Gender Studies, wie kulturelle Entwürfe von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Literatur und ihre Lektüre konstituiert, stabilisiert und revidiert werden.<sup>132</sup> Neben der Darstellung der weiblichen und männlichen Bilder wird untersucht, inwiefern in den traditionell festgelegten Formen und Gattungen die Zuordnung von Geschlechtscharakteristika und Genrecharakteristika bestätigt oder ironisch gebrochen wird, inwiefern also „Gattungs- und Geschlechtergrenzen aufs Spiel gesetzt werden“<sup>133</sup>. Darüber hinaus werden geschlechtsspezifische Bedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur untersucht.

Heute sind jedoch zunehmend kritische Stimmen hinsichtlich der Unterscheidung von *sex* und *gender* zu vernehmen. Die Kritik bezieht sich auf die Kriterien, die zur Bestimmung des unveränderlichen biologischen Geschlechts herangezogen werden. Dabei drängt sich die Frage auf, was daran anerzogen, also veränderbar ist. Diese Kritik an der *sex/gender*-Unterscheidung bezieht sich einerseits auf die Fragwürdigkeit dieser Trennung, die auf die allgemeine Problematik der Trennung von Natur und Kultur hinweist. Andererseits weist sie auf die Gefahr hin, dass diese Auffassung dazu führen kann, dass hier entgegen der feministischen Initiativen biologische Positionen zum Ausdruck kommen. Trotz dieser Kritik hat die *sex/gender*-Unterscheidung eine Fülle weiterer Untersuchungen inspiriert, die die

---

<sup>130</sup> Inzwischen gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen von Männern, die sich mit den Männerbildern und Männlichkeitskonzeptionen in der Literatur auseinandersetzen. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die Studie von Bogdal 1995 und Erhart 2001.

<sup>131</sup> Jeßling/Köhnen 2003, S. 203.

<sup>132</sup> Kroll 2002, S. 144.

<sup>133</sup> Bischoff 2002, S. 304.

Gültigkeit der in verschiedenen Denkrichtungen vertretenen biologischen Position in Frage stellen.

### 2.3.5 Die Nutzung der Frauenliteraturforschung für didaktische Umsetzungen

Ein Blick auf den Stand der Frauenliteraturforschung verdeutlicht, dass literarische Texte von Frauen unter Berücksichtigung verschiedener Fragestellungen untersucht wurden. Repräsentativ für das große Interesse an der Literatur von Frauen sind die umfangreichen literaturhistorischen Untersuchungen, die auf die Tradition des weiblichen Schreibens hinweisen. Dank intensiver Forschungsarbeiten im Bereich der feministischen Literaturwissenschaft wurde die Behauptung, Frauen hätten vor dem 20. Jahrhundert nichts bzw. nichts Lesenswertes produziert, anhand signifikanter Quellenmaterialien widerlegt. Ein Ende dieser Suche nach der Literatur „vergessener“ Autorinnen ist noch nicht abzusehen. Die spezifischen Schreibbedingungen für Frauen und ihre besonderen Themen werden untersucht. Solche literaturhistorischen Forschungen dienen auch als Ausgangspunkt für eine Theoriebildung über das Schreiben von Frauen und eine weibliche Ästhetik.

Die Frage nach einer weiblichen Ästhetik ist die Forderung nach einem differenzierten und angemessenen Verständnis der Texte von Frauen, in denen nicht allein emanzipatorische Inhalte, sondern auch das ästhetische Konzept diskutiert werden sollten. Es gibt inzwischen zahlreiche Forschungsarbeiten über die Theorie einer weiblichen Ästhetik. Innerhalb der deutschen Frauenliteraturforschung zeichnen sich sowohl anglo-amerikanische Ansätze, die eine primär historisch ausgerichtete Analyse charakterisieren, als auch französische Ansätze ab, die weibliche Ästhetik in psychoanalytische und strukturalistische Erkenntnismodelle integrieren.<sup>134</sup> Ihre Ergebnisse haben zwar zu einer Sensibilisierung für das Thema der weiblichen Ästhetik in der literaturtheoretischen Diskussion beigetragen, angesichts ihres unterschiedlichen Ausgangspunkts wird die weibliche Ästhetik jedoch wenig einheitlich dargestellt. Zudem fallen zwei Dinge besonders ins Auge. Zum einen bezieht sich eine Fülle theoretischer Beiträge über die weibliche Ästhetik und Perspektive zu wenig auf die

---

<sup>134</sup> Die Forschungsarbeiten der französischen Feministinnen beeinflussen stark die feministische Debatte über die weibliche Ästhetik in Deutschland. Es gibt inzwischen eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit dem auf die Psychoanalyse ausgerichteten Diskurs des französischen Feminismus auseinandersetzen. Vgl. u.a. Jutta Osinski: Einführung in die feministische Literaturwissenschaft (1998); Lena Lindhoff: Einführung in die feministische Literaturtheorie (1995).

Primärtexte, was sie deshalb Weigel zufolge eher programmatischen Charakter tragen lässt.<sup>135</sup> Betrachtet man die Forschungsliteratur zur Textanalyse in Hinblick darauf, inwieweit diese Theorien in der Literatur von Frauen Beachtung finden, so stößt man auf eine Lücke. Dass die Diskussion über die weibliche Ästhetik mit geringem Textbezug zu theoretisch – somit auch abstrakt – geführt ist, bedeutet im Kontext der vorliegenden Arbeit, dass aus diesen theoretischen Überlegungen keine methodischen Grundsätze für den textanalytischen Umgang mit der Literatur von Frauen abgeleitet werden können. Zum anderen fällt auf, dass es eine Vielzahl weiblicher literaturästhetischer Veröffentlichungen getrennt von der allgemeinen Ästhetikdiskussion innerhalb der Literaturwissenschaft gab, so erforderlich dies für die Theoriebildung auch wäre. Die Einbindung feministischer Aspekte der Literaturkritik in die gesamte Diskussion um die Entwicklung von Ästhetik und Literatur ist ebenfalls eine Aufgabe für eine feministisch orientierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur.<sup>136</sup>

Die Erforschung von Frauenbildern innerhalb der feministischen Literaturwissenschaft wies das Spannungsverhältnis von Bilderreichtum und Schattenexistenz nach, sie entlarvte fragwürdige und diskriminierende Frauenbilder, deutete ihren Gehalt an männlichen Wunschvorstellungen von Weiblichkeit psychoanalytisch als kollektive Projektion und wies ihr Vorkommen durch die Beschäftigung mit Texten von Männern, später mit Texten von Frauen, nach.<sup>137</sup> Die Auseinandersetzung mit den Frauenbildern kann nach wie vor einen Beitrag leisten zu der Aufdeckung stereotyper Vorstellungen von Weiblichkeit, relevanter gesellschaftlicher Verhältnisse und kultureller Besonderheiten.

Für die Auseinandersetzung mit Frauenliteratur im Unterricht bedeuten die Ergebnisse der oben genannten Forschungsarbeiten, dass sie wichtige theoretische Mittel zur Verfügung stellen, die es ermöglichen, Frauenliteratur unter Infragestellung der Darstellung von Frauen in ihrem historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext zu betrachten und zu analysieren. Durch den Blick auf eine neue Perspektive, durch neue Fragestellungen an die Frauenliteratur aus Sicht der Frau und durch feministisch orientierte Denkvoraussetzungen und Analysekatoren wird das bisherige, von Männern bestimmte und gelehrte, eingeschränkte Literaturverständnis

---

<sup>135</sup> Vgl. Weigel 1988, S. 84.

<sup>136</sup> Vgl. auch Heuser 1983, S. 132.

<sup>137</sup> Würzbach 1996, S. 75; von Hoff 2000, S. 301.

erweitert. Nur mit einem solchen erweiterten Literaturverständnis, das auch mit einer Kritik der bestehenden männlich geprägten Literaturtheorie und -geschichte verbunden ist, auf der Grundlage angemessener Bewertung literarischer Texte von Frauen können neue Maßstäbe für die Frauenliteratur geschaffen werden.

„(U)nsere literarisches Wissen besteht größtenteils darin, die Formen und Inhalte männlicher Literatur zu erkennen, anzuerkennen, zu analysieren, zu kritisieren, zu reflektieren, Bezüge zur männlichen Literaturgeschichte herzustellen usw. Das bedeutet, daß unsere Erwartungshaltung und damit auch der Genuß beim Lesen, die Freude an der Unterhaltung oder am intellektuellen Erlebnis, bei der Lektüre von Frauenliteratur ununterbrochen durchkreuzt wird: wir messen ihre Literatur an männlichen Formen und Inhalten und finden sie – im Vergleich – mittelmäßig.“<sup>138</sup>

Beim feministisch orientierten Ansatz geht es nicht nur darum, literarisches Wissen über Frauenliteratur zu vermitteln, um auf dieser Grundlage die thematische und formale Andersartigkeit literarischer Texte von Frauen erkennen zu können. Vielmehr bedeutet er, über die Erkenntnis dieser Andersartigkeit hinaus die Fähigkeit zu entwickeln, sich mit dieser Andersartigkeit auseinanderzusetzen, denn nicht die Andersartigkeit literarischer Texte von Frauen, sondern die Unfähigkeit, diese Andersartigkeit differenziert und angemessen anzuerkennen, führt zur pauschalen Abwertung ihrer Texte.

Die Fähigkeit zum Widerspruch, zur Kontroverse, zum Neudenken muss also entwickelt werden durch eine kritisch begleitende Auseinandersetzung mit Literatur von Frauen. An diesem Prozess haben Forschungsarbeiten in der feministischen Literaturwissenschaft wesentlichen Anteil, da mit ihrer Hilfe Leser zu einem vielseitigen Textverständnis angeregt werden können. Eine Weiterentwicklung der bisherigen Forschungsarbeiten kann bei der didaktischen Vorbereitung auf die Vermittlung von Frauenliteratur positiven Einfluss ausüben.

## 2.4 Fazit

Abgesehen davon, dass die feministische Literaturwissenschaft neue Perspektiven öffnete, führte die positive Beschreibung dessen, was Weiblichkeit ausmacht, die sich

---

<sup>138</sup> Kord 1996, S. 21.

im allmählichen „Versinken in immer entlegene Regionen einer mystisch/mythischen Konzeption des Weiblichen“<sup>139</sup> manifestierte, zum Verstummen der öffentlichen Diskussionen und Auseinandersetzung mit dem Feminismus und infolge dessen zur vielerorts zu beobachtenden Ghettoisierung der feministischen Wissenschaft.

Die Gender-Perspektive gibt der feministischen Bewegung neue Impulse, für die Veränderung der Gesellschaft zu kämpfen. Wenn geschlechtsspezifische Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen durch kulturelle Vorprägung erzeugt werden, können sie ebenso gut wieder aufgehoben werden. Dies bedeutet, dass Veränderungen in der herrschenden Ideologie der Kultur und der Gesellschaft auch für die Struktur der Beziehung der Geschlechter von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang stellen Gender Studies „die Institutionen und Formen der Wissensproduktion“, die das Verhältnis der Geschlechter festlegen, in Frage und eröffnen damit „ein interdisziplinäres Arbeitsfeld“<sup>140</sup>, um das Geschlechterverhältnis mit anderen kulturellen Kontexten und gesellschaftlichen Organisationsformen in Verbindung zu bringen und dies in seiner gesamten gesellschaftlichen Bedeutung zu erfassen. Zugleich wird deutlich, dass der Einsatz von *gender* als Analysekategorie von breiter gesellschaftlicher Relevanz ist und nicht nur Frauen betrifft. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse können neue Maßstäbe für eine kritische, feministische Öffentlichkeit geschaffen werden.

---

<sup>139</sup> Grandell 1987, S. 3.

<sup>140</sup> Von Hoff 2000, S. 304.

### **Kapitel 3: Die didaktische Eignung der Frauenliteratur**

Nachdem der Schwerpunkt der ersten zwei Kapitel dieses Teils II auf der Entstehung und Entwicklung der Frauenliteratur lag, die die Grundlage für die Begriffsbestimmung der Frauenliteratur bildet, beschäftigt sich das dritte Kapitel mit der Frage, inwiefern sich Frauenliteratur für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignet.

Bevor auf die didaktische Eignung anhand vier ausgewählter Romane ausführlich eingegangen wird, soll zunächst erläutert werden, in welcher Hinsicht sich Frauenliteratur im Allgemeinen für den Einsatz eignet.

#### 3.1 Der Einsatz von Frauenliteratur aus pädagogischer Sicht

Auf die *sex/gender*-Unterscheidung bezogen muss man mit dem Einwand rechnen, dass ein Ausgehen von den geschlechtlichen Differenzierungen zur Vertiefung der Kluft zwischen den Geschlechtern beitragen kann. Der Vorwurf besteht darin, dass sich bei der Betonung der Differenz geschlechtsspezifische Eigenschaften verstärken und die traditionelle Polarisierung der Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie der Zuordnung von Tätigkeitsbereichen erneut bestätigt anstatt aufbricht.

Es ist wichtig, von der geschlechtlichen Differenz auszugehen, nicht um – wie bisher – Bilder eines „ewig Weiblichen“ heraufzubeschwören, sondern um unterschiedliche Verständnisse und Erwartungen, die bislang durch die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bestimmt waren, bewusst zu machen. Auf diese Weise kann die unterschiedliche Behandlung sowie die unterschiedliche gesellschaftliche Position von Frauen und Männern nicht nur klarer ins Bewusstsein treten, sondern sie wird vor allem kritischer beurteilt. Diesen Voraussetzungen trägt die Verlagerung des Interesses in der feministischen Forschung von den Women's Studies zu den Gender Studies<sup>141</sup> Rechnung. Die Annahme, dass die geschlechtlichen Differenzierungen nicht als Ausdruck einer natürlichen Ordnung betrachtet werden können, sondern vielmehr kulturelle Regelsysteme präsentieren, kann schließlich dabei helfen, die kulturelle Bedingtheit jeglicher Geschlechtszugehörigkeit zu erkennen. Dabei wird deutlich, dass eine Gleichstellung gefordert werden muss, wenn aus den Unterschieden unterschiedliche Rechte abgebildet werden. Hier drängt sich die Frage auf, warum und

---

<sup>141</sup> Ausführlich dazu siehe Bußmann/Hof 1995.

an welcher Stelle Veränderungen notwendig und möglich sind, und es öffnet sich der Blick für neue Möglichkeiten, die jenseits der Geschlechterrollenstereotype und der Geschlechterhierarchie liegen. Insgesamt geht es also um eine kritische Analyse der Gesellschaft.

Für die Auswahl von Texten bedeutet diese Zielsetzung, dass nach Literatur gesucht wird, die es anbietet, durch die Analyse der geschilderten weiblichen und männlichen Figuren zum Verständnis der Geschlechterrollen, Machtstrukturen, Hierarchisierungen und deren Reflexion bei beiden Geschlechtern beizutragen. Von hier aus lässt sich eine Verbindung zur Frauenliteratur herstellen.

### 3.1.1 Gesellschaftskritik

Frauenliteratur impliziert eine vom feministischen Standpunkt aus geführte Gesellschaftskritik, die darauf hinweist, dass Differenzen und damit verbundene Unterdrückungsmechanismen, Machtstrukturen und Hierarchisierungen kulturell konstruiert und damit veränderbar sind. Die Autorinnen stellen in ihren Texten traditionelle weibliche und männliche Verhaltensweisen und Rollenmuster in Frage und setzen sich kritisch mit den herkömmlichen Geschlechterstereotypen auseinander, die in der Regel aus männlicher Perspektive festgelegt und in der Gesellschaft sowie in der Literatur unkritisch wiedergegeben wurden. Diese kritische Auseinandersetzung mit der Annahme der vom Patriarchat vorgeschriebenen Geschlechterrollen für Frau und Mann ist ein charakteristisches Merkmal der Frauenliteratur.

Mittels der Schilderung von Auseinandersetzungen mit ihren männlichen Partnern und ihren Eltern wird von den Autorinnen deutlich aufgezeigt, dass die patriarchalisch geprägte Familienstruktur und das damit verbundene Rollenverständnis insbesondere in der Beziehung zwischen Mann und Frau Hindernisse für die weibliche Identitätssuche darstellen.<sup>142</sup> Grandell macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass „viele Werke offenbar die Mikrostruktur der privaten Beziehungen als eine Art Kopie oder Miniatur der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zeigen wollen“<sup>143</sup>. Gerade in dem Sichtbarmachen und in der Analyse einer patriarchalischen Struktur der Kernfamilie und der Paar-Beziehungen liegt die Möglichkeit, die unterschiedliche Behandlung und gesellschaftliche Positionierung von Frauen und

---

<sup>142</sup> Grandell 1987, S. 20.

<sup>143</sup> Ebd., S. 21.

Männern in den Blick zu bekommen. In der Frauenliteratur wird im Allgemeinen gezeigt, wie unter den zementierten Geschlechterarrangements der Zugang zu dem gesamten Spektrum der eigenen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse und damit das Schaffen eines weiblichen Ich-Bewusstseins bei einer Frau verhindert wird und welche Folgen dies für ihr Leben hat.

### 3.1.2 Hinführung zur Bewusstseinsveränderung

Hinsichtlich der Aufgabe der Schulen und Universitäten, Frauen und Männer angesichts der Entwicklung der Persönlichkeits- und Identitätsbildung gleichermaßen zu fördern, soll der einzelne Fachunterricht den Lernenden auch Hilfestellungen zur Bildung der eigenen Identität geben. Der Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht hat bislang jedoch diesen Aspekt zu wenig berücksichtigt. Die Behandlung der Frauenliteratur, in der besonders die weiblichen Identitätsprobleme thematisiert werden, kann dabei als eine Möglichkeit betrachtet werden, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Gerade angesichts eines fehlenden Bewusstseins für die bestehende Benachteiligung von Frauen ist es notwendig, von den geschlechtsspezifischen Einschränkungen und Grenzen auszugehen, die zum Erkennen der kulturellen Bedingtheit jeglicher Geschlechtszugehörigkeit führten. In diesem Zusammenhang widmen Autorinnen in ihren Texten einer Bewusstmachung dieser kulturellen Vorgabe und Festschreibung große Aufmerksamkeit. Der Einblick in die kulturelle Bedingtheit der geschlechtsgebundenen Identität<sup>144</sup> ermöglicht es, Probleme der Autonomie, Individuation und Selbstwertentwicklung bei erwachsenen Frauen auf die Tradierung der Rollenaufteilung nach Geschlechtern und ihre Verankerung in allen Bereichen der Gesellschaft zurückzuführen. Die Behandlung der Frauenliteratur trägt hier zum Nachdenken der Frauen über die eigene geschlechtsgebundene Prägung bei und dient dazu, über die geschlechtsgebundenen Aspekte, die sie für selbstverständlich und naturbedingt gehalten haben, hinauszudenken.

Wichtig ist hier, dass die Entwicklung eines weiblichen Ich-Bewusstseins ohne das Einbeziehen der Männer nicht erfolgen kann. Deshalb richtet sich die Frauenliteratur gerade auch an männliche Leser. Die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsgebundenen Prägung der Identitätsbildung findet ihren Sinn darin,

---

<sup>144</sup> Geschlechtsgebundene Identität meint die geschlechtsspezifische Art und Weise, sich auf die Gesellschaft und sich selbst zu beziehen.

dass männliche Leser im Verlauf einer längeren Unterrichtseinheit zu einer Haltung kommen, die es ihnen erlaubt, sich für diese Thematik zu interessieren, dieses Interesse mit anderen zu teilen und aus gemeinsamen Interessen heraus ein Gespräch zu entfalten, in dem sich Sensibilität und Verständnis für die Situation des jeweils anderen Geschlechts entwickeln kann.

Die gemeinsame Anerkennung der vorherrschenden geschlechtlich festgelegten Rollenmuster und Normen, die unbewusst vererbt und erworben werden, ist eine wichtige Voraussetzung für die Überwindung von Geschlechterrollenfixierungen. Eine Hinführung zur Bewusstseinsveränderung mittels Literatur ist ein pädagogisches Anliegen der Frauenliteratur.

### 3.2 Der Einsatz von Frauenliteratur aus literaturdidaktischer Sicht

#### 3.2.1 Geschlechtsspezifische Rezeption

Bezüglich der literaturdidaktischen Gründe kann hier vor allem auf das dritte Kapitel des ersten Teils dieser Arbeit verwiesen werden. Die feministische Literaturwissenschaft hat zur Hinterfragung des etablierten Kanons, dessen Kriterien und Konstitutionsbedingungen beigetragen. Ruth Klüger, die bei ihren Überlegungen zum Lesen kanonisierter Literatur explizit weibliche Leser im Blick hat, problematisiert die Benachteiligung von Autorinnen im literarischen Kanon und verdeutlicht, dass die kanonisierte Literatur den weiblichen Lesern das Einfühlen in eine männliche Perspektive abverlangt:

„Der Mensch ist lernfähig. Wir Frauen lernen lesen, wie die Männer lesen. Es ist nicht so schwer. Die interessantesten Menschen in den Büchern, die als wertvoll gelten, sind männliche Helden. Wir identifizieren uns mit ihnen und klopfen beim Lesen jede Frauengestalt auf ihr Identifikationsangebot ab, um sie meist seufzend links liegenzulassen. Denn wer will schon ein verführtes Mädchen oder ein verführendes Machtweib oder eine selbstmörderische Ehebrecherin oder ein puppenhaftes Lustobjekt sein? Höhenflüge und Abenteuer wollen wir und widmen uns dementsprechend den Männergestalten, denen wir das allgemein Menschliche abgewinnen. Wir werden dadurch aufmerksame Leserinnen, während die meisten männlichen Leser oft wenig

anfangen können mit Büchern, die von Frauen geschrieben sind und in denen Frauen die Hauptrollen spielen.“<sup>145</sup>

Diese Vermutung über die Auswirkung von Literatur auf weibliche Leser hat vor dem Hintergrund der bisherigen literaturdidaktischen Diskussion über das Problem der Textauswahl große Bedeutung. Hier wird ein Kriterium genannt, das einerseits die Frage nach der Auswahl männlicher oder weiblicher Autoren sowie andererseits die Auswahl der dargestellten Perspektive der Figuren umfasst. Bei der Auswahl der Texte ist daher zu berücksichtigen, dass nicht immer nur männliche Autoren, männliche Protagonisten und männliche Erfahrungen, Vorstellungen und Sichtweisen präsentiert werden.

Feministische Literaturwissenschaftlerinnen stießen in ihren Untersuchungen auf markante Differenzen zwischen der Darstellung der Frauenbilder in Werken von männlichen Autoren und der Erfahrung von Frauen im realen Leben. Hinsichtlich dieser Ergebnisse stellt die feministische Forschung Thesen auf und versucht zu zeigen, wie der Mann die Frau zur Projektionsfläche seiner Frauenimagos macht, während sie bewusst oder unbewusst das patriarchalische Stereotyp der Weiblichkeit verbreitet. Die Überwindung von männlich dominierten Weiblichkeitskonzepten ist abhängig von der Möglichkeit, diese zu artikulieren. Im Rahmen einer Textauswahl ist es daher wichtig, literarische Texte, die Darstellungen von selbstbewusst handelnden Protagonistinnen enthalten, mit einzubeziehen, um zur Destabilisierung tradierter Weiblichkeitsentwürfe beitragen zu können.<sup>146</sup> Zu denken ist in diesem Zusammenhang auch an die Textauswahl, die sich auf die Erfahrungen, Sichtweisen und Interessen der Leserinnen stützt und ihnen die Gelegenheit gibt, sich in der Literatur wiederzufinden. Die Identifikationspotenziale, die ein Text bietet, sind sehr wichtig bei der Textauswahl, da hier die Frage nach der Adressatenorientiertheit erneut aufgeworfen wird.

In der Frauenliteratur werden häufig weibliche Protagonisten mit ihren Erfahrungen, Problemstellungen und Lebensbereichen dargestellt. Frauenliteratur bietet weiblichen Lesern die Möglichkeit, die Problemstellungen mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Damit gelingt es ihnen, den lebensweltlichen Bezug bei der Rezeption herzustellen. Gleichzeitig kann die Frauenliteratur auch dazu beitragen, männliche Leser für die Erfahrungen, Vorstellungen, Probleme und Bedürfnisse des

---

<sup>145</sup> Klüger 2002, S. 90.

<sup>146</sup> Vgl. Fernengel 2003, S. 409.

anderen Geschlechts zu sensibilisieren und gesellschaftliche Wirklichkeit einmal aus einer anderen Perspektive als der männlichen zu erfahren.

Die Nichtbeachtung geschlechtsspezifischer Rezeption entwertet die ästhetische Erfahrung. Es ist daher zu berücksichtigen, die Textauswahl durch die von Frauen produzierten Texte, in denen weibliche Protagonisten im Mittelpunkt der Handlung stehen, zu erweitern. In diesen Zusammenhang ist der Einsatz der Frauenliteratur einzuordnen.

### 3.2.2 Neue Themen

In der Frauenliteratur ist auch die Erschließung neuer Themen und Erfahrungsbereiche für die Literatur begründet. Sie reichen von der spezifisch weiblichen Erfahrung (Schwangerschaft, Abtreibung, Geburt, Mutterschaft, Hausarbeit, Doppelbelastung usw.) über die Besonderheit in der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Frauen (Emanzipationsschritte, Scheidung, die Mutter-Tochter-Beziehung, Prozess der Bewusstwerdung bezüglich der gesellschaftlichen Strukturen und der individuellen Position usw.) bis zu dem Versuch eines neuen Lebensentwurfs (Selbstverwirklichungskonzepte, Frauenfreundschaften, neues Männerbild usw.). Hinzu kommt, dass in der Frauenliteratur in Bezug auf die spezifisch weiblichen Erfahrungen Probleme kulturell bedingter geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und Diskriminierungen angesprochen werden. Die Behandlung der Frauenliteratur kann dabei weiblichen und männlichen Lesern helfen, die spezifisch weiblichen Erfahrungen und Probleme zu erkennen, die Aufmerksamkeit der Leser auf die Frauenunterdrückungsmechanismen zu lenken. Eine Thematisierung der Belange von Frauen und der damit verbundenen sozial- und kulturhistorischen Dimension gibt in diesem Sinne einen Anstoß, strukturelle Ungleichheiten und Verzerrungen der Entwicklung zu erkennen und zu korrigieren. In diesem Zusammenhang erfüllt die Frauenliteratur die Funktion, durch ihre spezifischen Themen für die Geschlechterfrage zu sensibilisieren.

Außerdem haben die neuen Themen in der Frauenliteratur mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu tun: mit der steigenden Berufstätigkeit von Frauen, mit dem gewachsenen Selbstbewusstsein der Frauen und den daraus resultierenden Veränderungen der Rollenvorstellungen und Lebensentwürfe sowie mit der Pluralisierung von Familien- und Beziehungsformen. Die sich in der Frauenliteratur

reflektierten gesellschaftlichen Veränderungen, die auch für die heutige koreanische Gesellschaft Gültigkeit haben, können als landeskundliche Quelle im DaF-Unterricht eingesetzt werden.

### 3.3 Der Einsatz von Frauenliteratur aus literaturwissenschaftlicher Sicht

Wie schon oben erwähnt, hat die literarische Produktion von Frauen im Aufschwung der Frauenbewegung im deutschsprachigen Raum deutlich zugenommen. Die deutliche Zunahme der literarischen Produktion von Frauen lenkt den Blick weg von der Frau als der Beschriebenen hin zu der Frau als der Schreibenden. Darin zeigt sich eine Entwicklung, die durch die Position der Autorinnen, die es unternommen haben, ihre eigene Erfahrung literarisch zu erfassen und auszudeuten, in der Literaturwissenschaft initiiert wurde. Als „diskursives Ereignis“ betrachtet Weigel die Frauenliteratur, weil ihre Entstehung „Mitte der 70er Jahre sowohl einen Bruch zur bestehenden literarischen Praxis markiert als auch weitreichende Konsequenzen für die schriftstellerische Praxis von Frauen und die Lektüre ihrer Texte hat“<sup>147</sup>. Inzwischen bildet Frauenliteratur einen festen Bestandteil der deutschen Literatur der Gegenwart.<sup>148</sup> Der Beitrag der Frauenliteratur zum Neu-Überdenken des Verhältnisses von Geschlecht und Literatur, zur Infragestellung der Rolle und der Situation der Frau und zur Destabilisierung tradierter Vorstellungen von „Weiblichkeit“ sollte nicht unterschätzt werden. Geschlechtsspezifische und geschlechtsbedingte Wahrnehmungs- und Schreibweisen werden seit ihrer Entstehung als möglicher Ansatz zu einer kritischen Revision literarischer Traditionen, die einer männlichen Praxis und Wertung entsprechen, herausgestellt und formuliert. Durch eine Nichtbeachtung der Frauenliteratur bei der Textauswahl wird diesen wichtigen Impulsen, aus denen heraus sich der gegenwärtige Stand der deutschen Literaturwissenschaft erklären lässt, nicht Rechnung getragen. Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur kann vermittelt werden, wenn die Thematik des Geschlechts in kritisch prüfender Weise einbezogen wird.

Im Umfeld des feministischen Diskurses entwickelt sich eine feministische Literaturwissenschaft, die ein Interesse an der Literatur von Frauen bekundet und ästhetische Konzepte diskutiert. Die literaturgeschichtliche Forschung innerhalb der

---

<sup>147</sup> Weigel 1987, S. 14.

<sup>148</sup> Die seit den 80er Jahren erschienenen Literaturgeschichten in Deutschland enthalten alle einen Abschnitt zur Frauenliteratur, die jedoch unterschiedlich definiert und bewertet wird.

feministischen Literaturwissenschaft hat einen enormen Einfluss auf die Literaturgeschichtsschreibung, indem sie vergessene Autorinnen aus allen Epochen ausfindig macht. Die bisherige Literaturgeschichtsschreibung, die (weitgehend) von der Hegemonie der männlichen Autoren geprägt war, wird ergänzt, bereichert, aber auch in Frage gestellt durch die Autorinnen, die wiederentdeckt wurden. Die feministisch orientierte literaturgeschichtliche Forschung macht nachdrücklich und überzeugend deutlich, dass eine neue Konzeption der Literaturgeschichte, die die Autorinnen und deren Werke gleichberechtigt aufnimmt, notwendig ist.

Aus diesen Entwicklungen heraus wird begründet, dass die Dominanz der männlichen Autoren bei der Textauswahl in keiner Weise der literarischen Realität entspricht. Eine Erweiterung durch die Frauenliteratur ist sinnvoll und notwendig, weil dadurch die neue Entwicklung der deutschen Literaturwissenschaft reflektiert wird. Die Entstehung der Frauenliteratur ist an bestimmte sozial- und kulturhistorische Konstellationen gebunden, die den Beginn einer literarischen Entwicklung erkennen lassen. Der Erwerb kultureller Kenntnisse, die zum besseren Verstehen der Literatur dienen, spielt bei der literarisch-ästhetischen Bildung eine nicht zu geringerschätzende Rolle.

### 3.4 Fazit

In diesem Kapitel wurde die Eignung der Frauenliteratur in groben Zügen aufgezeigt und auf damit zusammenhängende und entscheidende Aspekte hingewiesen: Bei der Einbeziehung von Frauenliteratur in den Fremdsprachenunterricht geht es nicht darum, mit ihrer Hilfe eine neue Zementierung der alten Dichotomie Frau und Mann anzustreben. Die Auseinandersetzung mit frauenrelevanten Themen kann einen Beitrag zu der Aufdeckung patriarchalischer Strukturen und der Bewusstmachung der vorherrschenden Rollenvorstellungen leisten. Die Aufdeckung patriarchalischer Strukturen ist ein Weg, gesellschaftlich und psychisch bedingte Probleme und Konflikte von Frauen und deren potenzielle Lösungsmöglichkeiten zu verstehen.

Es ist unbestritten, dass Frauen heutzutage über mehr Möglichkeiten und Entscheidungsfreiheit verfügen, ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. Dies ist aber nicht gleichbedeutend damit, dass das hierarchische Geschlechterverhältnis auf allen Ebenen der Gesellschaft nicht mehr vorhanden ist. Die Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchie bleiben bestehen, wenn eine

bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Geschlechterrollenproblematik nicht unternommen wird. Ein Aufbrechen der Geschlechterrollenfixierungen wird erschwert, weil das Bewusstsein des eigenen Rollenverständnisses nicht gewachsen ist. Die Eignung der Frauenliteratur für den Fremdsprachenunterricht liegt darin begründet, dass die Lektüre die Lernenden zum Nachdenken über das Verhalten weiblicher und männlicher Charaktere anregt und zur Stellungnahme gegenüber der im Text implizit enthaltenen Geschlechterverhältnisse auffordert. In diesem Zusammenhang erfüllt die Frauenliteratur die Funktion, für die Problematik von Geschlechterrollenstereotypen zu sensibilisieren.

Im Folgenden werden vier Romane vorgestellt, die didaktisch besonders geeignet sind für den Einsatz von Frauenliteratur im DaF-Unterricht in Korea. Da die ausgewählten Romane in Korea wenig bekannt sind, werden sie recht genau und ausführlich analysiert. Durch die Analyse werden konkrete Erkenntnisse zur Besonderheit, Bedeutung und Eignung der Frauenliteratur im Allgemeinen und der ausgewählten Romane im Besonderen zum Einsatz für den DaF-Unterricht in Korea gewonnen.

## Teil III: Frauenliteratur im DaF-Unterricht

### **Kapitel 1: Textauswahl und Analysemethoden**

#### 1.1 Problemaufriss

Literatur ist als „legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung“<sup>1</sup> akzeptiert, ihre Bedeutung und Rolle für den Fremdsprachenunterricht bezüglich seiner Lernziele wie Fremdsprachenerwerb, Landeskunde, Fremdverstehen usw. sind allgemein anerkannt. Die Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache bemüht sich, das Potenzial literarischer Texte auf die verschiedenen Phasen des DaF-Unterrichts zu verteilen. Unterschiedliche Textsorten werden zum Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht diskutiert und vorgeschlagen.<sup>2</sup> Jedoch hat ein ernsthaftes literaturdidaktisches Interesse an der Behandlung deutschsprachiger Frauenliteratur im DaF-Unterricht bislang kaum eingesetzt. Dementsprechend sind koreanische Lehrende dem Problem ausgesetzt, dass es in diesem Bereich an Textvorschlägen, die neue Möglichkeiten für die Textauswahl bieten, und methodischen Überlegungen mangelt, die konkrete Hilfen und Anregungen für den DaF-Unterricht geben können. Dieses Defizit bewusst zu machen und es zu beheben, ist die Absicht und die Funktion dieses dritten Teils der Arbeit. Hier geht es erstens darum, eine Textauswahl im Bereich der Frauenliteratur für den DaF-Unterricht vorzuschlagen, und zweitens um die Präsentation von Vorschlägen, wie und unter welchen Voraussetzungen die ausgewählten Texte im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.

#### 1.2 Auswahlkriterien

Eine Auswahl von Texten aus der Frauenliteratur gestaltet sich nicht einfach, da ihre Zahl sehr groß ist. In Anbetracht der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, deutschsprachige Frauenliteratur für den DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten vorzuschlagen, ist es wichtig, möglichst eindeutig in Bezug auf die in Teil II dargestellten Kriterien definierbare Texte zu finden. In der Auseinandersetzung mit den

---

<sup>1</sup> Esselborn 2003b, S. 480.

<sup>2</sup> Zu fast allen literarischen Bereichen liegen inzwischen Didaktisierungsbeispiele vor (z.B. Konkrete Poesie, Lyrik, Kinder- und Jugendliteratur, Kurzgeschichte, Fabel, Märchen, Drama usw.).

ausgewählten Texten kann eine Einführung in literaturwissenschaftliches Grundwissen und ein Überblick über die Frauenliteratur geleistet werden. Außerdem muss bei der Auswahl berücksichtigt werden, dass es sich hier um eine geschlechtsheterogene Zielgruppe – mit Ausnahme der Frauenuniversitäten – handelt. Daher wurden vor allem solche Texte ausgewählt, die auch für männliche Lernende ein Identifikationsangebot darstellen.

Vor diesem Hintergrund werden vier grundsätzliche Kriterien vorausgeschickt. Erstens orientiert sich die Textauswahl prinzipiell an Themen, die den koreanischen Lernenden Identifikationsangebote bieten. Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten zielt nicht nur auf die Literaturvermittlung im Sinne literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden ab, sondern hat auch den Auftrag, koreanische Lernende zum Lesen deutschsprachiger Literatur anzuregen, sie zum Sprechen über ihre Leseerfahrungen zu motivieren und ihnen die Begegnung mit einer fremden Kultur zu ermöglichen. Hinzu kommt die Aufgabe, das Bewusstsein der koreanischen Lernenden für das eigene Umgehen mit deutschsprachiger Literatur zu schärfen. Die Textauswahl ist daher nicht nur im Hinblick auf den Gegenstand, sondern auch auf die Zielgruppe vorzunehmen, d.h., der Akzent sollte auf solche Themen und Inhalte gelegt werden, die Anschlussmöglichkeiten an die Lebenswelt der koreanischen Lernenden bieten.

Auf die Inhalte bezogen interessiert vor allem die Frage, wie die weiblichen Erfahrungen von weiblichen Autoren aufgegriffen und verarbeitet werden, welche Frauenbilder, Weiblichkeitskonzeptionen und Geschlechterverhältnisse präsentiert werden und inwieweit es den weiblichen Charakteren gelingt, eine weibliche Identität herauszubilden. Elfriede Jelineks *Die Liebhaberinnen* beispielsweise thematisiert zwar nicht die Identitätssuche eines weiblichen Ichs, wurde aber trotzdem in meine Auswahl aufgenommen, da die Autorin andere Entwicklungsverläufe entsprechend der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen für Frauen und Männer kritisch darstellt. Anna Mitgutschs *Die Züchtigung* wurde in diese Arbeit aufgenommen, um aufzuzeigen, dass manche in den 80er Jahren publizierende Autorinnen das Thema der weiblichen Identitätssuche nicht mehr primär im Rahmen der Mann-Frau-Beziehung behandeln, sondern im Konflikt mit der mütterlichen Autorität.

Das zweite Kriterium betrifft die Gattung. Für diese Arbeit wurden ausschließlich Prosatexte ausgewählt, und zwar aus dem Grund, weil sie den für die Behandlung der Frauenliteratur relevanten Aspekt der weiblichen Perspektive am

deutlichsten zutage führen. Die Prosa – zur Zeit der Frauenbewegung die am häufigsten gewählte Textform – ist eine Ausdrucksform, in der Autorinnen, die mit dem erzählenden Ich häufig identifizierbar sind, sowohl allgemeinmenschliche Erfahrungen als auch ihre subjektiven und weiblichen Erfahrungen unmittelbar darstellen können, die für die Frauenliteratur der 70er Jahre besonders typisch sind. Die Festlegung auf diese Gattung geschieht außerdem mit Rücksicht auf die dort zu erwartende Alltagsrealität im Sinne kultureller Informationen. In diesem Zusammenhang ist die Textauswahl zudem eng mit dem landeskundlichen Bezugsrahmen verbunden. Die Frage, ob und wie sich die kulturell-gesellschaftlichen Kontexte in Texten von Autorinnen abbilden, ist ein weiteres Kriterium.

Das letzte Kriterium ist die Vorstellung der Autorinnen Jelinek, Schwaiger, Morgner und Mitgutsch als deutschsprachige Schriftstellerinnen, die in Korea wenig oder so gut wie gar nicht bekannt sind.<sup>3</sup> Texte berühmter Autorinnen wurden nicht in die Auswahl mit hineingenommen, wie beispielsweise *Malina* von Ingeborg Bachmann oder *Kassandra* von Christa Wolf. Beide Werke können zwar aus literaturwissenschaftlicher Sicht als repräsentativ für die Entstehung und Entwicklung der Frauenliteratur im deutschsprachigen Raum betrachtet werden, jedoch spricht im Rahmen des hier vertretenen Ansatzes gerade die Berühmtheit der beiden Autorinnen gegen die Aufnahme in die Textauswahl dieser Arbeit. Dass sich die Textauswahl gerade an eher unbekanntem Autorinnen orientiert, liegt in dem speziellen Interesse an der Erweiterung um Texte von (noch) nicht kanonisierten Autorinnen begründet.

### 1.3 Methoden

Die Auswahl der Texte orientiert sich an den Themen aus dem unmittelbaren gesellschaftlichen Kontext, die somit historische, sozio-kulturelle und politische Fragen aufwerfen. Um diese Zusammenhänge zu erkennen, kann es bei der Analyse keine alleinige Methode geben: Sie muss interdisziplinär erfolgen. Aus diesem Grund werden die ausgewählten Texte nicht ausschließlich unter literaturwissenschaftlichen bzw. literaturästhetischen Gesichtspunkten analysiert, sondern sie werden in Verbindung mit anderen Fachdisziplinen, z.B. Soziologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft, untersucht. Eine Berücksichtigung psychologischer Studien zur

---

<sup>3</sup> Obwohl sich dies im Fall von Elfriede Jelinek angesichts der Verleihung des Nobelpreises 2004 bereits verändert hat.

Analyse des Romans von Mitgutsch ist besonders sinnvoll, weil damit gewissermaßen der Einfluss der Mutter auf die Identitätsbildung der Tochter erläutert und zugleich eine Folie geliefert wird, mit deren Hilfe die im Roman geschilderte Mutter-Tochter-Beziehung besser verstanden werden kann. Die fachübergreifende, interdisziplinär angelegte Vorgehensweise verleiht der Analyse Vielschichtigkeit und Tiefenschärfe.

Um die Einstellungen der Autorinnen zu den Emanzipationskonzepten, die in ihren Texten explizit oder implizit beschrieben werden, genau zu betrachten, werden zur Analyse Beispiele nicht nur aus ihren Texten, sondern auch aus mündlichen Äußerungen (Interviews, dokumentierte Gespräche) hinzugezogen.

## **Kapitel 2: Analyse der ausgewählten Romane**

Da der Einsatz von Frauenliteratur im DaF-Unterricht den koreanischen Lehrenden bislang unbekannt ist und konkrete Erkenntnisse bzgl. des Potenzials der Frauenliteratur zuerst aus den Texten gewonnen werden sollen, ist es wichtig, sich intensiv mit den Texten auseinanderzusetzen. Eine ausführliche Textanalyse wird daher den didaktischen Ausführungen vorangestellt.

### *2.1 Wie kommt das Salz ins Meer* von Brigitte Schwaiger

Als der Roman *Wie kommt das Salz ins Meer* von Brigitte Schwaiger, nachdem er zunächst von verschiedenen Verlagen zurückgewiesen worden war, 1977 erschien, wurde er durchweg lobend aufgenommen. Die Auflage erreichte kurze Zeit nach der Veröffentlichung über 15.000 Exemplare. Es ist erstaunlich, dass Schwaigers Roman nach der *Blechtrommel* von Günther Grass der erfolgreichste Erstling eines deutschsprachigen Schriftstellers nach 1945 war.<sup>4</sup> Der ungeheure Verkaufserfolg konnte einerseits auf die Behandlung der Frauenthematik zur Zeit des Feminismus in den 70er Jahren, andererseits auf die autobiographische und dokumentarische Form des Romans sowie auf einen unkompliziert lesbaren Stil zurückgeführt werden. Inzwischen ist der Roman zu einem der meistgelesenen Bücher der Frauenbewegung geworden und in mehrere Sprachen, u.a. ins Koreanische, übersetzt und sogar verfilmt worden.

#### 2.1.1 Kritik an der Struktur patriarchalischer Lebens- und Gesellschaftsformen

Schwaigers Ich-Erzählerin ist eine junge Frau aus gutbürgerlichem Haus. „Gutbürgerlich“ (7)<sup>5</sup> lautet auch das erste Wort des Romans. Mit diesem ersten Wort wird bereits angedeutet, wie eine Frau in diesem Milieu sein soll. Die Autorin gibt ihr keinen Namen – vermutlich als Ausdruck für die Identitätskrise, in der sich die Ich-Erzählerin befindet.

---

<sup>4</sup> Serke 1988, S. 303.

<sup>5</sup> Alle Seitenzahlen beziehen sich auf die Rowohlt Taschenbuch-Ausgabe von 1995 und sind in Klammern im Text vermerkt.

### 2.1.1.1 Weibliche Identität

Durch den Vater, der als Arzt ein bekannter und bedeutender Mann in ihrer Heimatstadt ist, bekommt die Ich-Erzählerin ihre Identität. Sein Name und seine gesellschaftliche Position geben ihr immer das Gefühl, „ein besonderes Kind“ (30) zu sein, und dieses Gefühl wird Gewissheit, wenn sie mit ihrer Mutter zu fremden Leuten auf Besuch geht: „Es waren ärmere Menschen, die sofort erkannten, daß es eine Ehre war, Mutter und mich empfangen zu dürfen, weil wir zu Vater gehörten, und der Vater war der wichtigste Mann in der Stadt.“ (30) Als sie zum Studium allein nach Wien kommt, leidet sie zum ersten Mal unter Identitätslosigkeit, weil ihr Vater nicht mehr in ihrer Nähe ist. Da niemand ihren Vater kennt, ist sie der Anonymität, die eng mit dem Gefühl der Einsamkeit und Verlassenheit verbunden ist, ausgeliefert: „Ich war nicht mehr ich, nur noch irgendeine, ich war eine unter so vielen, das schmerzte.“ (31) Dieser Satz macht deutlich, dass die Identität der Ich-Erzählerin ganz auf dem Namen des Vaters basiert, durch ihn erst scheint sie „jemand“ zu werden.

Der Grund, warum sie schließlich heiratet, ist, dass sie durch die Ehe mit dem Akademiker Rolf ihre ergebnislose Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten beenden kann und sich darüber hinaus keine weiteren Sorgen um ihre Berufswahl machen muss. Außerdem wird sie durch den Ehemann, der – wie ihr Vater sagt – ein „anständiger Akademiker“ ist, den gutbürgerlichen Status, der für ihre Familie das wichtigste ist, behalten können. Als Ehefrau hat sie eine neue Identität und gesellschaftliche Position:

„Die Frau braucht einen Mann, und es geht uns gut. Er wird auf der Leiter immer höher und höher steigen, ich werde die Leiter festhalten, damit sie nicht umkippt. (...) Eine Frau ohne Mann, was ist das schon?“ (31f.)

Zum Zeitpunkt ihrer Heirat hat sie keine Berufsausbildung. Nach der Schule will sie studieren, muss sich aber zuerst gegen den Vater durchsetzen, der für sie ein Medizinstudium vorgesehen hat. Ihre zaghaft geäußerten Berufswünsche (z.B. Schauspielerin, Journalistin, Malerin) werden dabei mit dem Argument ihrer Brotlosigkeit und ihres gesellschaftlich niedrigeren Status vom Vater abgelehnt. Schon vor dem Anfang ihres Medizinstudiums übt der Vater mit seiner Tochter ihre künftige Unterschrift und zeigt ihr, wie sie „das Doktorat gleich mit dem Familiennamen verbinden“ (39) soll. Als sie in dem seiner Meinung nach einzigen befriedigenden

Studium scheitert, begibt sie sich auf die Suche nach etwas anderem. Verschiedene Studien werden begonnen und gleich wieder abgebrochen. Sie schätzt sich selbst als wertlose, unselbständige Person ein, die keinen Abschluss macht und zu wenig Ehrgeiz hat. Sie kann den Anforderungen ihres Vaters in Bezug auf das Medizinstudium und den damit verbundenen gesellschaftlichen Status auf eigene Faust nicht gerecht werden. Rolf beschreibt sachlich ihre Situation: „Deine Eltern erwarten von dir, daß du ein Studium abschließen würdest, irgendeinen Weg gehen, einen Status anstreben, und du hast sie vor den Kopf gestoßen. Deine Heirat war für deine Eltern die letzte Hoffnung.“ (31)

Ohne eine eigene Identität, die ihr in dieser Situation Halt geben könnte, bekommt sie jetzt ihre neue Identität durch die Heirat mit Rolf, weil er, den sie bereits aus der Schulzeit kennt, ihr die bekannte soziale Umgebung und Geborgenheit bieten kann. Dadurch wird konstatiert, dass die Frau ihre Identität immer nur durch männliche Zuweisung bezieht. In diesem Sinne entspricht Schwaigers Ich-Erzählerin der traditionellen patriarchalischen Frauenrolle: Ihre Identität ist von Männern abhängig, sie wird „jemand“ in gesellschaftlich-sozialer Hinsicht erst durch den Vater als Arzttochter und dann lückenlos durch den Ehemann als Frau Doktor.

#### 2.1.1.2 Aufrechterhaltung der männlichen Herrscherposition

Ausgehend von der Vorstellung der Geschlechterpositionen in einer patriarchalischen Gesellschaft, dass der Mann buchstäblich von Haus aus der Allwissende ist, soll die Frau die Unmündige und Unterlegene sein. Da Rolf seine Frau als ein unmündiges Kind ansieht, übernimmt er in der Ehe eine väterliche Verantwortung für sie und fühlt sich verpflichtet, seine Frau „zurechtzuweisen“ (30). Er lobt und tadelt sie wie ein Vater und hat sie „unter Kontrolle, in jeder Hinsicht“ (100).

Er legitimiert seine Herrscherposition in der ehelichen Beziehung in erster Linie durch die Rolle als Ernährer: „Er hat recht, er bringt das Geld.“ (34) Zum anderen übernimmt er mit der väterlichen Autorität in der Ehe noch die Rolle des Lehrers: „(D)enk nicht immer an deine blöde Kindheit, befaß dich mit der Gegenwart, werde endlich erwachsen (...). Das bringe ich dir schon bei.“ (29) Dass er die Rolle des Ernährers und des Erziehers für seine Frau übernimmt, heißt für die Frau, dass sie in der Ehe keine gleichberechtigte Partnerin sein kann. Die Ehe bedeutet offenbar die Fortsetzung des hierarchischen Vater-Kind-Verhältnisses. In dem nachfolgend zitierten

Abschnitt zeigt sich das Bild des Lehrers Rolf innerhalb der ehelichen Beziehung sehr deutlich. Er stellt mit der Ich-Erzählerin einen Test darüber an, ob sie die Schuhspanner richtig in die Schuhe steckt:

„Sein harmloser Test: Zeig mir, wo die Schuhstecker sind. Hier, Geliebter, sind deine Schuhstecker. Jetzt nimm sie und steck sie in die Schuhe. Warum? Frage nicht, steck sie hinein. Ich gehorche. Man weiß ja nicht, vielleicht kommt jetzt der große Gang unserer Ehe, alles war nur ein Traum, jetzt lachen wir gleich und alles wird gut. Rolf lacht nicht, obwohl die Schuhstecker schon stecken. Er sagt, das hat er sich gedacht. Was? Die Schuhe haben sich verformt, weil ich die Stecker immer falsch hineingesteckt habe, nämlich oft den linken in den rechten und den rechten in den linken, und jetzt ist alles ausgebeult. Ich bereue wieder, Rolf nennt mich sein artiges Kind, ich sage, das ist brutal, was er gemacht hat, diesen Test, und überhaupt alles, er sagt, er wird nie mehr brutal sein, auch nie mehr sadistisch, morgen wird alles anders, ich soll nicht immer alles so ernst nehmen, er hat eben seinen eigenen Humor, und ich werfe immer alles in die Waageschale.“ (104)

Rolfs autoritäre Erziehungsmethoden verfolgen vor allem den Zweck, die untergeordnete Rolle seiner Frau zu sichern, sie nach seinen Wünschen zu steuern und sie dadurch zu seinem Objekt zu reduzieren, um somit seine eigene Machtposition zu stärken.<sup>6</sup>

Das Bild des autoritären Erziehers Rolf wird durch die Anschaffung eines Hundes weiter verstärkt. Der Hund, den Rolf sich eigentlich als Jagdhund, aber angeblich, um seiner Frau eine Freude zu machen, gekauft hat, will er „gut abrichten“ (56). Bei dem kleinsten Versehen wird der Hund von Rolf bestraft, der Hund winselt, wenn Rolf sich ihm mit der Leine nähert. Die Bemerkung „Das geht nicht anders, man kann mit einem Hund doch nicht diskutieren!“ (56) ist im Hinblick auf die weitere Entwicklung der ehelichen Beziehung von zentraler Bedeutung. Rolf benutzt – wie seine Frau – den jungen Hund lediglich als Erziehungsobjekt, um seine Erziehungsmethoden an ihm hemmungslos auszulassen. Das Ungleichgewicht der ehelichen Beziehung wird nach und nach vergrößert, bis die Ich-Erzählerin den Hund als „Haustier“, sich selbst nur noch als „Wohnungstier“ (95) empfindet. Keine Aussage der Ich-Erzählerin wird von Rolf ernstgenommen und beachtet, denn man kann mit

---

<sup>6</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 57f.

einem „Tier“ nicht diskutieren. Eine absolute Kommunikationslosigkeit steht zwischen den beiden.

Die Ich-Erzählerin erinnert sich an die Kommunikation mit Rolf in der vorehelichen Beziehung. Als er noch keinen akademischen Titel hatte, „führten wir noch Gespräche“ (112). In dieser Zeit hatte Rolf die männlich-patriarchalische Rolle, die seinem Status entspricht, noch nicht übernommen. Das damals empfundene Gefühl der Ich-Erzählerin, dass Rolf sie verstanden und ernstgenommen und gleichberechtigt behandelt hat, verschwindet schlagartig mit seinen rigiden Vorstellungen von der Männerrolle in einer patriarchalisch orientierten Ehe. Aus seinem Verhalten geht deutlich hervor, wie sehr er seiner Rollenvorstellung als Ehemann verhaftet bleibt und den Zusammenbruch der Kommunikation in der Ehe nicht spürt.

Zu Recht haben Beck und Martin in ihrem Aufsatz über die Frauenliteratur der 70er Jahre darauf hingewiesen, dass „die Absolutheit der Macht der Männer über öffentlichen Diskurs (...) die Stimme der Frauen zum Schweigen gebracht“<sup>7</sup> hat. Sogar die Schweigsamkeit der Frauen wird als Weiblichkeit idealisiert. Schwaigers Ich-Erzählerin gibt hier ein entsprechendes Beispiel, indem sie ihre Schwiegermutter beobachtet. Erst seit Rolfs Vater am Gehirnschlag gestorben ist, lacht und redet ihre Schwiegermutter viel, „eigentlich ununterbrochen“ (15). Dieses ist auch im übertragenen Sinne zu verstehen. Die bürgerlich-patriarchalische Gesellschaftsordnung erlaubt der Ehefrau nicht zu sagen, was sie denkt und empfindet.

Die ständige Unterdrückung und Reduzierung der Frau zum Objekt wird im Roman auf allen Ebenen vorangetrieben. Auch in der sexuellen Beziehung besteht Rolf auf der Position des Herrschers: „Komm, sagt Rolf, laß dich küssen. Er streichelt und lobt mich, sei nicht so steif, küß mich richtig, knöpf deine Bluse auf, sieh mir in die Augen (...). Früher hat er das nicht so grob gesagt, da tat ich es wahrscheinlich freiwillig.“ (58) Die wahre Struktur der ehelichen Beziehung hat sich entblößt, Rolf erhält durch die Heirat auch in sexueller Hinsicht alle Macht und das „Verführungsrecht“ über die Frau.<sup>8</sup> Der sexuelle Akt wird als konkretes Beispiel für ein Machtspiel zwischen den Geschlechtern dargestellt.

Kate Millett setzt sich in ihrer Dissertation über die Geschlechterverhältnisse mit der Darstellung der Sexualität auseinander. Sie gelangt zu der Erkenntnis, dass die Bedeutung der Unterwerfung der Frau unter den Mann durch den sexuellen Akt gerade

---

<sup>7</sup> Beck/Martin 1980, S. 136.

<sup>8</sup> Grandell 1987, S. 59.

nicht im Privaten und Intimen liege, sondern in der Ermöglichung und Absicherung der Macht des Mannes über die Frau.<sup>9</sup> In der oben zitierten Passage wird Milletts These bestätigt: Der Befehlston des Mannes spiegelt sein Selbstverständnis als Patriarch wider, dem gegenüber muss die Frau ihren Objektstatus selbst im Bereich der Sexualität erkennen. Für die Ich-Erzählerin verliert Rolf seine Attraktion als erotischer Partner, indem er auf seine höhere Position hinweist: Ihr wird plötzlich „kalt“ (13). Ihre Kälte und die Verweigerung, mit ihm zu schlafen, werden von Rolf rücksichtslos als Frigidität hingenommen: „Du bist frigide, sagt Rolf.“ (29) Sicher hat es für ihn keine Bedeutung, dass seine Frau so kalt ist, denn auch wenn sie nicht kann – „er kann trotzdem“ (37). Die Ich-Erzählerin leidet darunter, dass auf diese Weise der Ehemann Macht über sie ausübt und immer weniger Rücksicht auf sie nimmt. Sie schläft mit ihm kaum aus eigenem Willen, sie gehorcht ihm nur noch völlig gefühllos. Die Frau, mit der er schläft, ist kalt wie eine Tote, und so bezeichnet sie seinen Akt ganz ironisch als „Leichenschändung“ (59).

#### 2.1.1.3 Männersolidarität

Die Heirat mit der Ich-Erzählerin ist für Rolf „beruflich und gesellschaftlich“ (10) von großer Bedeutung, wobei der Vater seiner zukünftigen Frau eine wichtige Rolle spielt. Da dieser der wichtigste Mann in der Stadt ist, wird Rolf als sein Schwiegersohn in einer gutbürgerlichen Gemeinschaft aufgenommen, die seine eigene soziale Position festigt.<sup>10</sup> „Mit deiner Unterstützung werde ich jedes Ziel erreichen, so hoch es auch gesteckt ist“ (30), sagt Rolf vor der Hochzeit zu ihr. Der Vater der Ich-Erzählerin schenkt Rolf nach der Hochzeit sein zweites Paar Gummistiefel für gemeinsames Fischen und Jagen: „Er wird jetzt einen Fischkameraden haben und einen Jagdfreund.“ (14) Die Jagd wird als männliche Domäne verstanden, in der sich die Ideale vom Leben als Kampf, Macht, Eroberung und körperliche Überlegenheit vereinen. Die Männerfreundschaft zwischen Vater und Rolf kann im übertragenen Sinne als eine Art von Männersolidarität verstanden werden: „Jedes Jahr im Herbst wird eine Freundschaft gefeiert, die wir Frauen nicht verstehen können. Das gibt es nur unter Männern, daß sie sich richtig wohl fühlen in Rudeln.“ (92) Die Frauen als das „andere Geschlecht“

---

<sup>9</sup> Millett: amerikanisch zuerst unter dem Titel „Sexual Politics“ (1969), 1971 unter dem Titel „Sexus und Herrschaft“ ins Deutsche übersetzt. Zitiert nach Osinski 1998, S. 43ff.

<sup>10</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 55.

werden demonstrativ ausgeschlossen, um ein ständiges Bedürfnis zu befriedigen und die männliche Vorrangstellung in der Familie bzw. in der Gesellschaft zu demonstrieren.

Auch die Männersolidarität unterliegt gesellschaftlich festgelegten Regeln. Die Schwierigkeiten, die es für einen Mann mit sich bringt, von dem „Normalbild“ des Männlichen abzuweichen, werden durch die Figur Karl veranschaulicht. Karl, ein Jugendfreund der Ich-Erzählerin, ist eine Art Einzelgänger und Außenseiter in dieser männlich orientierten Gesellschaft. Wenn die Ich-Erzählerin ihm von ihrer „Traurigkeit“ erzählt, sitzt er lange mit ihr zusammen, hört ernsthaft zu und liest ihr seine Gedichte vor. Er zeigt ihr sein Mitleid und tröstet sie und präsentiert so nicht das traditionell männliche Verhaltensmuster: Er akzeptiert nicht kritiklos die männlichen Ideale des Machtgewinns, weil er „nicht besitzen und nicht zerstören wollte“ (81). Karl weiß von dem „zerstörerischen Element der Paar-Konstellation nach bürgerlich-patriarchalischem Modell“<sup>11</sup>. Da er anders ist und damit die Männersolidarität gefährdet, gerät er in einen schweren Konflikt mit seiner Umgebung: „Was hat unser Karl denn für Ansichten? Diffuse. Von einem Alkoholiker darfst du dir auch nichts anderes erwarten“ (66), und wird deshalb an den Rand der Gesellschaft gedrängt: Karl wird mit dem Vorwurf der „Unkollegialität“ (67) aus der Gemeinschaft isoliert und gesellschaftlich verachtet: „ein Psychopath und zählt also nicht.“ (14)

So versucht Rolf seine Frau von dem bedrohlichen Einfluss Karls fernzuhalten, indem er auf seine ebenso wie ihre höhere gesellschaftliche Position verweist, „weil Karl kein Umgang ist für uns“ (65). Die gesellschaftliche Ächtung treibt Karl in die Flucht vor der Wirklichkeit. Er verfällt in Zynismus und Alkoholismus, womit hier der Weg in den Tod vorgezeichnet ist: „Ich saufe mich an, schreibe ein Gedicht, mache gleich die Parodie darauf und eine Parodie auf mich, dann die Tabletten, und jeden Abend dieselbe Narkose (...)“ (81) und „(...) jedes Mal in derselben Hoffnung, daß der Kreislauf es diesmal vielleicht nicht mehr schafft“ (67).

#### 2.1.1.4 Geschlechterverhältnis in der bürgerlichen Ehe

Rolf hat schließlich seine Frau zum Gebrauchsartikel gemacht. Er hat sie genommen, wie ein Bäcker einen Teig nimmt, und er hat diesen Teig „so lange geknetet, bis er mürb war“ (40). Rolf hat sie so lange bearbeitet, bis sie letztendlich den Gedanken an

---

<sup>11</sup> Grandell 1987, S. 68.

ein selbständiges Leben aufgibt und sich nur noch an ihrem Mann orientiert. Jegliche Art von Selbständigkeit und eigenen Gedanken duldet er bei ihr nicht.<sup>12</sup> Um beispielsweise zu sich selbst zu kommen, führt die Ich-Erzählerin ein Tagebuch: „Führst du ein Tagebuch? Rolf lächelte. Warum sagst du nicht, daß du so was haben willst? Ich werde dir ein richtiges Tagebuch kaufen, mit Schlüsseln, dann kannst du deine kleinen Geheimnisse vor mir versperren. (...) Ich finde es rührend, wie du so sitzt und aussiehst, als dächtest du über etwas Wichtiges nach.“ (50) Dieser kleine Versuch, die eigene Persönlichkeit aufzubauen,<sup>13</sup> wird jedoch aufgrund der abschätzigen Haltung Rolfs gleich wieder aufgegeben.

## 2.1.2 Entmythisierung der Familienideologie

### 2.1.2.1 Orientierung an bürgerlichen Normen und Verhaltensweisen

Zu Beginn der Hochzeitsreise zeichnen sich Konflikte ab, die wegen der unterschiedlichen Lebenswerte entstehen. Das Ziel der Hochzeitsreise ist Italien, obwohl Rolf Italien nicht mag: „Er will keine Spaghetti, Milanese nicht und Bolognese nicht, und die Italienerinnen haben alle kurze Beine und zu breite Hüften, und Deutsch können sie auch nicht, und am Strand bläst der Wind, alles kahl rundherum, der Himmel liegt wie ein Segeltuch über stählernem Wasser.“ (29) Es soll trotzdem Italien sein, weil eine Hochzeitsreise nach Italien der öffentlichen Meinung nach als traditionell und gutbürgerlich angemessen angesehen wird. Rolfs Entscheidung zeigt, dass die allgemeine öffentliche Meinung und die Ansicht der Leute für ihn der oberste Maßstab für das richtige Verhalten ist. Sein eigenes Empfinden darf dabei keine Rolle spielen, um den Status gesellschaftlich wie auch privat aufrechterhalten zu können.

Rolf, der alles weiß und alles besser kann, konzentriert sein Interesse während der Hochzeitsreise nur auf die „interessanten Sehenswürdigkeiten“ (26). Anhand der vorgegebenen Routen des Reiseführers werden diese angesteuert und fotografisch festgehalten, denn später, „wenn wir das Album durchblättern und herzeigen, werden wir begreifen, daß wir eine schöne Hochzeitsreise hatten wie jedes vernünftige Paar. Von außen sehen wir ganz normal aus.“ (29) An diesem Beispiel wird deutlich, dass die eigenen Wahrnehmungen und Erlebnisse für Rolf nicht zählen. Nur die Äußerlichkeiten

---

<sup>12</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 58.

<sup>13</sup> Ebd.

stehen für ihn im Vordergrund. Fotos sind wichtige Beweisstücke, um ein glücklich verheiratetes Paar zur Schau zu stellen, und wirken in diesem Sinne wie ein Selbstschutz. Während der Hochzeitsreise wird der Ich-Erzählerin bewusst, wie sehr Rolf in Denkweisen gefangen ist, die sich zwanghaft an gutbürgerlichen Normen und Verhaltensweisen orientieren. Er sagt, „man muß vieles mitschlucken“ (115), so wie auch er in seinem Leben vieles mitgeschluckt hat. Er verdrängt seine eigene Persönlichkeit, während er die Fassade einer gutbürgerlichen Anständigkeit aufrechterhält.

#### 2.1.2.2 Unterdrückung emotionaler Bedürfnisse

Der Ausdruck von eigenen Empfindungen und Gefühlen seiner Frau werden von Rolf als unreif betrachtet – er sieht ausschließlich das logische Denkvermögen als Zeichen von Erwachsensein: „Sie fragt schon wieder so idiotisch.“ (95) Ihre Gefühle mitsamt ihrer ganzen – seiner Meinung nach – kindlichen Fröhlichkeit und Ungeduld werden von seinem Respekt vor Normen und Regeln der „Erwachsenen“ unterdrückt: „Schau, so leer war deine Behauptung. Sag noch was, ich will es prüfen, (...) werde endlich erwachsen.“ (29) Die Probleme und Konflikte bestehen darin, dass die vorgeschriebene Geschlechterrolle für Mann und Frau den Zugang zu dem ganzen Spektrum der eigenen Gefühle und Bedürfnisse verhindert. Ein Beispiel dieser Konstellation ist auch die Szene, in der die Ich-Erzählerin in guter Stimmung plötzlich Lust bekommt, ganz gelassen und ungehemmt zu tanzen, und Rolf ihre Emotionalität in einen kontrollierten regelgerechten Tanzunterricht umwandelt:<sup>14</sup>

„Was für ein Tanz soll denn das sein? Das ist doch kein Tanz! Und ohne Musik? Wie soll ich das verstehen, daß du die Musik in dir hast? (...) Guter Stimmung bist du, einfach so? (...) (U)nd linkszweidrei, wir üben jetzt den Linkswalzer, hab Geduld, du wirst ihn noch lernen, du mußt ihn mit mir tanzen auf dem nächsten Burschenbundball, leg den Kopf zurück, sei graziös, biegsam, warum bist du so plump, so ist es besser, eins, zwei, drei, nicht so große Schritte, (...) halt dich nicht so verkrampt, den Arm, den Arm, nicht so hart, sei geschmeidig, ja, das ist gut.“ (63f.)

---

<sup>14</sup> Grandell 1987, S. 61.

Der gefühllose Besserwisser, der ständig da ist, um seine Frau „zurechtzuweisen“ (30), unterdrückt sich sozusagen selbst. Beim Versuch, seinen Hund für die Jagd abzurichten, wird dieser von Rolf verletzt und erblindet. Da die Wunde nicht heilt, entscheidet Rolf, dass der Hund eingeschläfert werden muss. Der Hund ist das einzige Wesen, zu dem die Ich-Erzählerin eine tiefere Bindung fühlt. So verliert sie ihren einzigen Verbündeten. Sie muss nun hilflos zusehen, wie der Hund von Rolf angeschossen wird und wie ein Krüppel durch die Wohnung läuft, bis er eingeschläfert wird. Rolf's Handeln in dieser Situation ist eine Demonstration seiner Macht, seine Verachtung der Gefühle seiner Frau. Er hat sich selbst seinen Körper zum „Apparat“ (98) gemacht, um die Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten: „(M)uß die ganze Stadt dich hören?“, herrscht Rolf seine Frau an, die um den toten Hund weint: „(S)o weint man nicht einmal um einen Menschen.“ (84) Er ist nicht in der Lage, seine Gefühle zuzulassen, indem er sich bemüht, die Illusion vom übermenschlichen Wesen aufrechtzuerhalten. Die Autorin zeichnet hier eine patriarchalisch orientierte Gesellschaft, deren Mitglieder sich ihren menschlichen Gefühlen entfremden.

### 2.1.2.3 Enthüllung von Unterdrückungsmechanismen

Die auf Dauer gewonnene Einsicht vom Verlust des Selbst, die verstärkte Unterdrückung eigener Gefühle, Kommunikationsmangel und sexuelle Unlust führen schließlich dazu, dass die Ich-Erzählerin ihre Hoffnung, die Situation zu verbessern, aufgibt und sich mit Selbstmordgedanken trägt. Aber anstatt Selbstmord zu begehen, flüchtet sie in die Arme eines Geliebten, der wie ihr Vater Arzt und ein Schulfreund ihres Mannes ist. Sie erwartet, dass der Liebhaber sie vom Joch der Ehe erlöst. Gegenüber dem gefühllosen und autoritären Ehemann erscheint der Liebhaber anfangs zärtlich und verständnisvoll. In ähnlicher Weise wie im Verhältnis zu Rolf erwartet die Ich-Erzählerin auch vom Liebhaber, dass er erkennt, wer sie ist, und dass er ihr vielleicht den „Lebensinhalt“ (95) geben kann, den sie bei ihrem Ehemann nicht gefunden hat. Aber auch der Liebhaber dirigiert seine Geliebte mit seinem Kommando „Komm schon“ (65) nach seinen Anweisungen, und sie soll im Bett auf Kommando eine Leistung erbringen: „Seine Erfahrungen, seine Befehle, mein Gehorchen, (...) ich gehöre ihm.“ (72) In der sexuellen Beziehung zu dem Geliebten kann sie keine eigenen Wünsche zum Ausdruck bringen, so wiederholen sich hier dieselben Mechanismen des hierarchischen Verhältnisses, das sie in der Beziehung zu Rolf bereits erlebt hat.

Schwaigers Ich-Erzählerin übernimmt jetzt ihre neue alte Rolle, wobei ihre Passivität noch deutlicher wird. Sie reduziert ihre eigene Persönlichkeit für die Männer in ihrem Leben: Um dem Vater zu gefallen, studiert sie Medizin; für den Ehemann versucht sie, zur tüchtigen Hausfrau zu werden; und für den Geliebten kauft sie schwarze Unterwäsche.

Ihr Liebhaber, selbst verheiratet, fühlt sich langsam gedrängt, als die Ich-Erzählerin mehr als eine Affäre und „alle Verbote aufheben“ (73) will. Es ist offensichtlich, dass er die Hoffnung seiner Geliebten auf eine Liebe „ohne Lüge“ (86) als eine Bedrohung gegen seine persönliche und gesellschaftliche Integrität erlebt.<sup>15</sup> Er will seine eigene Ehe nicht „aufs Spiel setzen“ und zu seiner Frau „innerlich wieder zurückfinden“ (86). Für ihn ist die Liebe nur eine „hormonelle Angelegenheit“ (92). Aus diesem Satz wird deutlich, dass ihm seine gesellschaftliche Position viel wichtiger ist als die Gefühle einer Frau. Vor allem fürchtet er den Verlust seines gesellschaftlichen Status. Er bemüht sich, nach außen hin das Bild des guten Familienvaters und Ehemanns zu zeigen, um den Schein der Familie zu wahren. Dies manifestiert sich besonders deutlich in seiner Reaktion auf die Mitteilung ihrer Schwangerschaft. Als sie die „unmögliche Möglichkeit“ andeutet, das Kind zu gebären, wertet er dies als „Erpressungsversuch“ (106) und nimmt sie mit in seine Ordination, wo er sicherheitshalber die Abtreibung gleich selbst vornimmt, „mit denselben Händen, die er noch gestern und vorgestern auf meine Schenkel legte“ (101). Nach der Abtreibung<sup>16</sup> offenbart sich ihr die Erkenntnis, dass ihre Vorstellung einer freien und gleichberechtigten Liebe zwischen Mann und Frau eine Illusion ist und in dem vorgegebenen bürgerlich-patriarchalischen gesellschaftlichen Rahmen nicht zu verwirklichen ist: „Ja, ich bin so dumm. Ich werde eure Spielregeln nie kapieren.“ (126)

Die konsequente Unterdrückung und Degradierung zum Objekt mündet letztlich in die psychische Krankheit. Die Ich-Erzählerin sucht ihre Mutter auf, um Ratschläge einzuholen. Ihre Mutter, die sich selbst ihrem Mann ganz unterordnet, weil er ihr „Sicherheit“ (37) gibt, will nicht, dass sich ihre Tochter psychiatrisch behandeln lässt. Sie hat als „Frau Medizinalrat“ eine besondere gesellschaftliche Position inne und hat

---

<sup>15</sup> Grandell 1987, S. 66.

<sup>16</sup> Vgl. Jurgensen 1983b, S. 283. Die Frauenbewegung hat das Recht auf Abtreibung im Namen der Verantwortung der Frau über ihren eigenen Körper beansprucht. Aber hier ist die Abtreibung die Machtausübung des Mannes. So muss sich auch Schwaigers Ich-Erzählerin einer Abtreibung unterziehen, weil der Mann es so will.

große Angst vor dem „Was-die-Leute-wohl-sagen-werden“<sup>17</sup>. Eine Psychotherapie würde für sie einen gesellschaftlichen Makel bedeuten. Die Mutter rät der Tochter als Allheilmittel die Ablenkung durch ein Kind. Die psychischen Ursachen der Depression ihrer Tochter werden dabei ganz ignoriert: „Mutter sagt, ich soll Vater nicht belasten, und warum wir nicht endlich ein Kind bekommen, Rolf und ich, ein Kind würde dich ablenken.“ (110) Laut Möhrmann charakterisiert dieser Vorschlag der Mutter einerseits das traditionelle Rollenmuster der Frau, andererseits das hierarchische Muster in der bürgerlichen Familie.<sup>18</sup> Der Mann als Patriarch unterdrückt die Frau mit seiner männlichen Vorrangstellung in der Familie und die Frau soll ihr Leiden durch die Erziehung der Kinder kompensieren. Mutter zeigt der Tochter kritiklos, was die patriarchalische Gesellschaft von einer Frau erwartet, welche Rolle der Frau zukommt. Auf diese Weise überträgt sich das hierarchische Muster in der bürgerlichen Familie über Generationen hinweg. Die Mutter ist der Tochter keine Hilfe bei ihrer Identitätssuche. Das Mutter-Tochter-Verhältnis in Schwaigers Roman stellt daher keineswegs das in Feministinnenkreisen gern beschworene Zusammenhalten dar, um gemeinsam Lebensentwürfe zu korrigieren.

Die Gespräche mit der Mutter tragen jedoch dazu bei, dass die Ich-Erzählerin sich weiterhin bewusst mit ihrer Rolle in der Familie auseinandersetzt. Sie wird sich jetzt des Wiederholungsmusters in den passiven Rollen, die sie übernimmt, bewusst und erkennt die Notwendigkeit, sich selbst zu finden:

„Man macht sich auf den Weg, und es ist die Reise dorthin. Die anderen, deren Wege beschriftet und deren Straßen gepflastert sind, rufen dir zu, daß du in die Irre gehst. Du aber weißt den Namen des Ortes nicht, und du weißt, daß keiner dort auf dich wartet, nur du.“ (114)

### 2.1.3 Forderung nach Selbstverwirklichung

Schwaigers Ich-Erzählerin hatte gezögert, die Hochzeit wie geplant abzuhalten, weil ihr kurz zuvor Zweifel kamen, ob ihre grundlegenden Probleme einfach durch die Ehe gelöst werden können. Die Sorge um ihre Zukunft, die Angst vor dem Alleinsein und

---

<sup>17</sup> Grandell 1987, S. 60.

<sup>18</sup> Möhrmann 1981, S. 351: „Geburten als Zäsuren und traditionelle Höhepunkte weiblichen Lebens, die im allgemeinen für die Frau gleichbedeutend sind mit ihrem Ausschluß aus der öffentlichen Wirklichkeit und ihrer endgültigen Rollenfixierung.“

eventuell vor der negativen öffentlichen Meinung verhindern die offene Aussprache ihres Zweifels. Eine Hochzeit im letzten Moment abzusagen wäre fast dasselbe wie ein Begräbnis abzusagen: „Es gibt kein Zurück mehr.“ (14) Also beginnt die Ehe der Ich-Erzählerin mit einem gesprochenen Ja und einem gedachten Nein: „Du hast ja gesagt vor dem Priester und nein gedacht. Du hast also gelogen.“ (13) Es ist denkbar, dass ihr nur gedachtes „Nein“ den Beginn ihrer Selbstfindung andeutet. Aber sie war zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage, dieses „Nein“ in die Tat umzusetzen. Sich gegen „Was-die-Leute-wohl-sagen-werden“<sup>19</sup> aufzulehnen, erfordert Mut zur Eigenaktivität und eine innere Unabhängigkeit, die sie noch nicht entwickelt hat.

Rolf wollte „eine normale Frau“ (96) haben. Schwaigers Ich-Erzählerin will nicht mehr eine normale Frau sein. Während sich die Frau in ihrem depressiven Zustand den Anforderungen des Lebens nicht gewachsen fühlt, hält sich der Mann für normal und hält weiterhin an der Überzeugung fest, dass die Anpassung an das verordnete Leben zu seiner Selbstverwirklichung führt. Die Ich-Erzählerin bricht schließlich mit dem zum „Wohnungstier“ degradierten Status und weigert sich, ihre Identität weiterhin durch den Mann bestimmen zu lassen: Sie lässt sich scheiden. In dieser Entscheidung findet sich Wiggershauses These bestätigt, dass die Lösung aus Bindungen, die das eigene Ich quälen, zur Selbstfindung führen kann.<sup>20</sup>

Nach der Scheidung kann die Ich-Erzählerin es sich erstmals leisten, ihre Liebe zu Rolf zu reflektieren. Dabei kehren alte Gefühle zu Rolf zurück, nachdem der Zwang weg ist, ihn lieben zu müssen: „Seit wir verheiratet sind, sagt er immer: Ich muß.“ (113) Dieses „Muss“ beinhaltet die Verpflichtung zum Glück, das nicht erzwungen werden kann. In dem Augenblick, in dem sie diese Verpflichtung durch die Scheidung löst, kann sie sich erinnern, wie Rolf früher war. Er war ein Junge, der „manchmal frech in der Schule war“, der sogar in der Kirche „ins Weihwasser spuckte“ (119). Seine freche Seite wurde von den männlichen Rollenzwängen der patriarchalischen Gesellschaft verdrängt.<sup>21</sup> Aus den letzten Bemerkungen von Schwaigers Ich-Erzählerin über ihren (Ex-)Mann geht deutlich hervor, dass sie Rolf selbst nicht hasst, sondern das „was sie aus ihm gemacht haben, diese Leute, die unter meinem zitronengelben Kleid litten“ (119). Sie hat den geliebt, „der mich so klitschnaß geküßt hat“, und sie möchte den wiederfinden, „den er vergraben hat, diesen Rolf, aber er hat ihn so gut versteckt“ (119).

---

<sup>19</sup> Grandell 1987, S. 60.

<sup>20</sup> Wiggershaus 1985, S. 424.

<sup>21</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 54.

Eine der letzten Fragen des Romans lautet: „Wohin gehöre ich?“ (111) Die frisch geschiedene junge Frau zieht sich vorerst in ihr Elternhaus zurück und sucht sich dann Arbeit: „(I)n einigen Wochen werde ich etwas arbeiten. Etwas Weibliches, aber auch etwas, wofür meine Eltern sich nicht schämen müssen.“ (120) Nach Puknus ist das Handeln der Ich-Erzählerin eine Regression, also ein Zurück in die frühere Abhängigkeit.<sup>22</sup> Jedoch bietet dieser Rückzug ins elterliche Nest, wo sie von Kindheit an unselbständig erzogen worden war, auch die Chance, dass sie jetzt endlich die Gründe hierfür begreifen kann. Dort muss sie nach neu errungenen Einsichten wieder anfangen, ihr eigenes Selbst zu entdecken.

Der Roman bietet keine vollständig positive Auflösung. Die Hoffnung auf Selbstverwirklichung nach der Scheidung bleibt zwar bestehen, da sie arbeiten will. Die Selbstverwirklichung scheitert aber daran, dass ihre berufliche Tätigkeit auf das Image des Weiblichen beschränkt ist, weil neue Lebensentwürfe zu dieser Zeit dafür noch fehlen. Schwaigers Ich-Erzählerin kann sich selbst noch nicht von alten Rollenschemata befreien, weil sie noch den männlichen Vorstellungen von Weiblichkeit verbunden ist. Am Beispiel der Ich-Erzählerin illustriert Schwaiger, wie sich die Frauen zwischen alten Idealen und neuen Versuchen, unabhängig zu sein, hin- und hergerissen fühlen, da die Bewusstseinsveränderung hier zu einem neuen Weiblichkeitsentwurf mit den unbewusst eingprägten Weiblichkeitsmustern kollidiert.

#### 2.1.4 Fazit

Mit ihrem ersten Roman *Wie kommt das Salz ins Meer* problematisiert Brigitte Schwaiger die Fragwürdigkeit der bürgerlichen Ehe unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rollenfunktionen. Ihr Roman verdeutlicht die für eine patriarchalisch orientierte Gesellschaft typischen Frauenbilder. Schwaigers Ich-Erzählerin ist eine junge Frau, die aus der gehobenen Schicht eines Kleinstadtmilieus stammt, wo die patriarchalisch orientierte Gesellschaftsordnung nach wie vor vorhanden ist. Am Beispiel dieser jungen Frau legt die Autorin die traditionelle Unterordnung der Frau in einer patriarchalischen Gesellschaft bloß. Anhand verschiedener Alltagssituationen wird dem Leser immer deutlicher, dass je mehr sich die Frau dem Mann unterordnet, desto weniger sie natürlich das ist, was sie sein möchte. Die feministische Botschaft ist hier

---

<sup>22</sup> Puknus 1980, S. 233.

eindeutig. Eine patriarchalische Gesellschaftsordnung verbietet der Frau, zu einem selbstbestimmten Subjekt zu werden und ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Brigitte Schwaiger stellt in ihrem Roman das Geschlechterverhältnis in Frage, und sie deckt gleich zu Beginn der ehelichen Beziehung zwischen Rolf und der Ich-Erzählerin auf, wie scheinheilig die wahren Verhältnisse hinter dem Schlagwort der bürgerlichen Ehe verborgen werden. Rolf übt seine Macht als Patriarch aus, er reduziert seine Frau zu seinem Objekt, bis sie sich nur als „Wohnungstier“ empfindet. Deutlich wird dies beispielsweise auch an Rolfs Sprachgebrauch: Er verwendet stets Befehlssätze. An dies weist auf das hierarchische Muster der patriarchalischen Institution der Ehe hin, das eine individuelle Entwicklung verhindert und menschliche Gefühle wie Nähe, Wärme, Zuneigung und Fürsorglichkeit nicht zulässt. Die Großmutter der Ich-Erzählerin sagt ihr, dass man in hohem Alter wunschlos glücklich sei. Dieses Zitat ist Ausdruck der emotionalen Folgen der Unterdrückung der Frau in der bürgerlichen Ehe. Frauen werden dermaßen unterdrückt und zum Objekt reduziert, dass sie keine Wünsche sowie keine echten Gefühle mehr ausdrücken können. In der Tatsache, dass Rolf sich übermäßig mit einer patriarchalischen Männerrolle identifiziert, sieht Schwaigers Ich-Erzählerin die entscheidende Ursache für ihre gescheiterte Ehe.

Brigitte Schwaiger stellt nicht nur ihre Ich-Erzählerin als Opfer in dieser Beziehung dar. Bei der genaueren Lektüre des Romans wird ersichtlich, dass auch Rolf, der stets seine Frau zurechtweist, seine eigenen Gefühle und Wahrnehmungen wiederum in sich selbst unterdrückt, um die vorbestimmte Rollenidentität als Mann zu übernehmen. Frauen wie Männer sind Opfer gesellschaftlich vorgeschriebener geschlechtlicher Rollenzwänge, in denen sie sich von emotionalen Bedürfnissen entfremden und keine individuelle Identität zu entfalten vermögen. Auf diese Weise entlarvt Schwaiger die patriarchalische Institution der Ehe, da der Lebensweg der Ich-Erzählerin keineswegs naturhaft, schicksalhaft, ohne Einfluss der patriarchalischen Gesellschaft denkbar ist. Darin konkretisiert sich erneut, dass die Wurzel der Unterdrückungsmechanismen, die beide Geschlechter betreffen, im patriarchalischen System liegt, das zu einer bestimmten Rolle zwingt. In diesem Roman geht es also nicht nur um die Emanzipation der Frau, sondern generell um die Emanzipation des Menschen.

## 2.2 *Die Liebhaberinnen* von Elfriede Jelinek

In ihrer dritten Frankfurter Vorlesung zum Thema „weibliche Ästhetik“ definiert Christa Wolf das weibliche Schreiben folgendermaßen: „Inwieweit gibt es wirklich ‚weibliches‘ Schreiben? Insoweit Frauen aus historischen und biologischen Gründen eine andere Wirklichkeit erleben als Männer. Wirklichkeit anders erleben als Männer und dies ausdrücken.“<sup>23</sup> Dieser besondere Blick der Frau ist für Elfriede Jelinek bei der literarischen Produktion von entscheidender Bedeutung. Sie äußert sich in einem Essay folgendermaßen darüber:

„Die Frau ist das Andere, der Mann ist die Norm. Er hat seinen Standort, und er funktioniert, Ideologien produzierend. Die Frau hat keinen Ort. Mit dem Blick des sprachlosen Ausländers, des Bewohners eines fremden Planeten, des Kindes, das noch nicht eingegliedert ist, blickt die Frau von außen in die Wirklichkeit hinein, zu der sie nicht gehört. Auf diese Weise ist sie aber dazu verurteilt, die Wahrheit zu sprechen und nicht den schönen Schein.“<sup>24</sup>

Nach Klüger kann man den Frauen nicht einfach „ein Kämmerchen im geräumigen Hause einer allgemeinen Geistesgeschichte einräumen und annehmen, daß sie unter ähnlichen Voraussetzungen geschrieben haben wie ihre männlichen Zeitgenossen“<sup>25</sup>. Frauen erleben die Wirklichkeit anders. Beispiele hat Jelinek hierfür in ihrem Roman *Die Liebhaberinnen* vorgestellt.

Der Roman *Die Liebhaberinnen* ist 1975 erschienen und, wie der Titel des Romans verspricht, nimmt das Thema ‚Liebe‘ eine zentrale Stelle ein. Der Roman erzählt die Liebesgeschichte von zwei Frauen, Brigitte aus der Stadt und Paula vom Lande, die beide dasselbe wollen, nämlich ein besseres Leben führen.

### 2.2.1 Zwei Frauentypen – zwei Beispiele

Brigitte, eine der Hauptfiguren, arbeitet in einer Fabrik und verlässt am Ende des Romans ihre Arbeitsstelle, um zu heiraten und eine Familie zu gründen, während Paula nach einer gescheiterten Ehe eine Arbeit in der Fabrik annehmen wird. Zwischen

---

<sup>23</sup> Wolf 1984, S. 146.

<sup>24</sup> Jelinek 1983, S. 151.

<sup>25</sup> Klüger 2002, S. 233.

Brigitte und Paula gibt es im Verlauf der Handlung keinerlei Berührungspunkte. Der Roman ist angelegt als ein Vergleich zwischen den Figuren Brigitte und Paula, deren Schicksale, Handlungen und Geschehnisse parallel und kontrastierend dargestellt werden. Bei Brigitte handelt es sich um ein „gutes“ Beispiel, bei Paula um ein „schlechtes“ Beispiel.

#### 2.2.1.1 Brigitte: ein „gutes“ Beispiel

Für Brigitte, die uneheliche Tochter einer Fabrikarbeiterin, ist das vermeintlich bessere Leben an Sachwerte gebunden, und ihr ist von vornherein klar, dass dies nur mit einem Mann und durch einen Mann erreichbar ist. Da sie selber wie ihre Mutter als ungelernete Näherin am Fließband für sich die Möglichkeit auf die schöne Zukunft versperrt sieht, richtet sich ihr Augenmerk ganz bewusst auf Männer. Sie hat das deutliche Ziel vor Augen, einen Mann in einem gehobeneren Beruf zu heiraten, der ihr ein besseres Leben bieten kann, um somit in der sozialen Hierarchie aufzusteigen.

Die Welt einer beruflich und sozial benachteiligten Fabrikarbeiterin, die mit ihrem niedrigen Status und Gehalt keine Wahlmöglichkeit für ein besseres Leben hat, ist begrenzt. Die Bemerkung, „die augen des dorfes passen schon auf, daß keine dieser grenzen überschritten wird“ (147)<sup>26</sup>, weist darauf hin, dass ein grundlegender Strukturwandel nicht zu erwarten ist. Einer Frau aus der Unterschicht wie Brigitte ist es anscheinend nicht ohne Weiteres möglich, den Wunsch nach einer schöneren Zukunft zu realisieren.

##### 2.2.1.1.1 Ein Mann und der Traum vom besseren Leben

Da Brigitte ihre Zukunft „gemacht bekommen“ (12) will, weil sie sie nicht selbst herstellen kann, wählt Brigitte Heinz, einen angehenden Elektroinstallateur aus der Stadt, als zukünftigen Ehemann. Auf ihrer „gnadenlosen Jagd“ (73) nach Heinz wird Brigitte gestört von Susi, ihrer Konkurrentin, die aus gutem Haus stammt und eine Frauenoberschule besucht. Brigitte hat Angst, weil sie weiß, dass sie ein für Heinz austauschbares Objekt ist. Heinz darf nicht erfahren, dass es eine Steigerungsform von

---

<sup>26</sup> Alle folgenden Seitenangaben beziehen sich auf die Rowohlt Taschenbuch-Ausgabe von 1996 und sind in Klammern im Text vermerkt.

Brigitte, etwas „Besseres“ gibt<sup>27</sup>: „wenn man heinz erst einmal das bessere vorführt, womöglich will er es dann auch besitzen. susi will ihr etwas NEHMEN.“ (67) Um sich Heinz eigen zu machen, muss Brigitte einen hohen Gebrauchswert anbieten, weil er nicht die einfache Fabrikarbeiterin Brigitte als seine zukünftige Frau sieht, sondern Susi, die Oberschülerin: „der junge unternehmer lenkt eindeutig seinen ehrgeiz auf susi.“ (116) Er hat lediglich ein sexuelles Interesse an Brigittes Körper, als er eines Tages Brigittes frisch getönte leuchtende Haare „wie reife polierte kastanien“ (21) erblickt, und er benutzt sie als Mittel zur Befriedigung seines sexuellen Dranges.<sup>28</sup> Brigitte weiß, dass ihn mit ihr eine sexuelle Leidenschaft verbindet und keine wirkliche Liebe. Und sie weiß auch, dass ihr Körper die einzige Ware ist, die sie anzubieten hat. Sie opfert also ihren Körper, um eine gesicherte Zukunft zu erreichen. Die Beziehung zwischen Brigitte und Heinz geht von unterschiedlichen Intentionen aus. Jeder benutzt den anderen, um ausschließlich die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.

#### 2.2.1.1.2 Die Liebe als Strategie des sozialen Aufstiegs

Heinz hofft, dass das mit Brigitte „keine folgen“ (47) haben wird. Brigitte hingegen hofft, dass das mit Heinz „folgen“ haben wird, „folgen haben MUSS“ (47). Die Heirat ist das Ziel. Heinz verkörpert Steigerungsformen der eigenen Existenz<sup>29</sup>: „leben in einer schöneren zukunft“, er ist ein „mann mit einer schöneren zukunft“ (16). Für Brigitte bleibt nur eine einzige, eine Heirat sichernde Strategie: „ein kindchen muß her!“ (47) Sie sorgt dafür, dass sie von Heinz schwanger wird, so dass er sie heiraten muss. In dieser Situation entfaltet sich die Geschichte von Brigitte als Gegenprojekt zu den verliebten Frauen im trivialen Liebesroman. Die Liebe wird hier zur Strategie des sozialen Aufstiegs.

#### 2.2.1.1.3 Entlarvung des Mythos Liebe

Für Brigitte ist Liebe harte Arbeit, bei der sie ihren Körper einsetzen muss, um mit Heinz „eins zu werden“:

---

<sup>27</sup> Hoffmann 1999, S. 110.

<sup>28</sup> Vgl. Grandell 1987, S. 188.

<sup>29</sup> Vgl. Hoffmann 1999, S. 109.

„brigitte traut sich nicht einmal sagen, ob sie hunger oder durst hat. wenn heinz dann später hunger hat, hat auch brigitte das, ein einziger körper mit allen konsequenzen. heinz und brigitte sind eins. eine erfreuliche situation für zwei junge leute. brigitte haßt heinz sehr glühend.“ (55)

Im Kontext von trivialen oder klassischen Liebesromanen ist die Vorstellung der Liebe, „eins“ zu werden, ein Synonym für eine harmonische, glückliche und ideale Verbindung beider Geschlechter. Jelinek greift diese Vorstellung der Einheit der Geschlechter als der glücklichste Moment der Liebe auf und definiert sie neu, indem sie diesen Moment auf den körperlichen Akt reduziert und dabei von Brigittes tiefem Hass spricht. Indem Jelinek neue Kontexte herstellt, wird im Roman vom passiven Hinnehmen der gewohnten Vorstellungen abgelenkt. Der Leser gewinnt durch die daraus entstehenden Irritationen zugleich Kenntnis über seine gewohnte Denknorm. Für Brigitte ist die Liebe nicht ein wahrnehmbares Gefühl, sondern ein Anpassungsakt der Frau an die sexuellen Wünsche des Mannes.<sup>30</sup> Die Liebe wird auf die Sexualität reduziert und diese wiederum ist nur Mittel zum Zweck des von ihr geplanten sozialen Aufstiegs: „gierig schnappt brigittes vagina nach dem jungen unternehmer.“ (56) Während des Geschlechtsaktes mit Heinz fühlt Brigitte „nichts als ein seltsames unangenehms schaben in sich“ (56). Heinz ist ein rücksichtsloser und egoistischer Liebhaber, denkt nicht an „ein vorspiel, das b. spaß machen soll“ (48). Er „rammelt“ los, dass „seine eingeweide in der bauchhöhle ins schleudern geraten“ (48). Brigitte versteht in der Liebe „keinen spaß“ (56). Sie fängt diese Unlust bei vollem Bewusstsein mit ihrem Körper ab, ohne je ihr Ziel aus den Augen zu verlieren<sup>31</sup>: „brigitte behält in einem auge die liebe, die wie eine schwere krankheit ist, im andren auge behält brigitte ihre zukünftige wohnung und deren einrichtung im auge.“ (23) Nicht das Glücksgefühl, sondern der ökonomische und soziale Vorteil wird angestrebt. Entgegen des vom Titel des Romans suggerierten Liebhabens ist Liebe bei Brigitte eine harte, unerfreuliche und quälende Arbeit. Hier herrscht „eine eisige kälte“ (90), während Brigitte aufgrund ihrer Lektüren glaubt, dass „die liebe vergeht, doch das LEBEN besteht“ (48). Die Schwangerschaft und die folgende Eheschließung sind Ergebnis ihrer harten Arbeit der Liebe.

---

<sup>30</sup> Vgl. Brüggemann 1986, S. 149.

<sup>31</sup> Vgl. Hoffmann 1999, S. 117.

### 2.2.1.2 Paula: ein „schlechtes“ Beispiel

Elfriede Jelinek beschreibt in ihrem Roman eine weitere Frau, Paula, eine verträumte Frau mit romantischen Vorstellungen von der Liebe. Paula hat zwar Ambitionen, ein besseres Leben zu finden, sie hat aber andere Vorstellungen als Brigitte, wie es zu finden ist. Nach vielen häuslichen Widerständen fängt Paula eine Berufsausbildung an, um sich dem „natürliche(n) kreislauf“ (15) des vorgegebenen weiblichen Lebens in ihrem Dorf zu entziehen, der sich für sie so darstellt: „so ist im laufe der jahre ein natürlicher kreislauf zustandegekommen: geburt und einsteigen und geheiratet werden und wieder aussteigen und die tochter kriegen, die hausfrau oder verkäuferin, meist hausfrau, tochter steigt ein, mutter kratzt ab, tochter wird geheiratet, steigt aus, springt ab vom trittbrett, kriegt selber die nächste tochter.“ (15) Der natürliche weibliche Kreislauf entspricht in seinem Lauf einem „Hamsterrad“<sup>32</sup>, der keinen Aufstieg und keinen Abstieg ermöglicht, und in dem die Frau nur erschöpft auf der Stelle tritt. Eine Berufsausbildung bedeutet für Paula in diesem Sinne ein Entkommen aus diesem „Auf-der-Stelle-Treten“<sup>33</sup> und gleichzeitig den möglichen sozialen Aufstieg.

#### 2.2.1.2.1 Ein Mann und der Traum von der großen Liebe

Paula hegt romantische Vorstellungen von der Liebe, die sie aus den Darstellungen in den Massenmedien aufgebaut hat. Triviale Frauenromane, Familienserien im Fernsehen und Liebesfilme im Kino liefern die Liebesmuster, von denen Paula „wie alle frauen träumt“ (29). In Schlagertexten wird das Lied von der ewigen Liebe als Garant zur Erfüllung aller Sehnsüchte besungen. Es geht ihr nicht, im Gegensatz zu Brigitte, in erster Linie um den sozialen Aufstieg, sondern um die Liebe, um das Gefühl und um das Glück. Der Titel eines Schlagerliedes, das Jelinek als Zitat übernimmt, „nur die liebe lässt uns leben!“ (48), gibt eine zusammenfassende Auffassung des besseren Lebens von Paula wieder: „sie will dasselbe wie brigitte, aber sie will eine schöne strahlende aura rundherum haben. sie will haben und lieb haben, und den leuten zeigen, daß man hat und was man hat und liebhat.“ (115) Paula möchte diese Liebe endlich kennen lernen, sie ist auf Liebe aus wie „ein schwein auf die eicheln“ (89). Sie will

---

<sup>32</sup> Hoffmann 1999, S. 104.

<sup>33</sup> Ebd., S. 112.

einen Mann haben, der „schön“ und „etwas besonderes“ ist wie „die liebe an sich“ (38) schon.

#### 2.2.1.2.2 Die Liebe als Quelle des Glücks

Der anfängliche emanzipatorische Gestus von Paula, durch eine Ausbildung zur Schneiderin aus eigener Kraft in der sozialen Hierarchie des Dorfes aufzusteigen, hält nur für kurze Zeit an. Die „knospe“ wird sofort „ausgerissen und zertrampelt“ (101), als sie dem Holzarbeiter Erich, dem schönsten Mann im Dorf, begegnet. Erich wird nicht nur von Paula, sondern „auch von andren begehrt“ (38). Allein seinem Aussehen nach entspricht Erich genau Paulas Vorstellungen von einem Mann, der „wie ein gefährlicher panther in einem gefährlichen dschungel wirken würde. fremdartig, gefährlich und angenehm fürs auge und herz.“ (41) Diese erste Empfindung Paulas gegenüber Erich ist keine ureigene Wahrnehmung, sondern entspricht vorgegebenen Mustern aus Reklame, Schlager, Literatur und Film – sie geschieht sozusagen „nach dem multiple-choice-Verfahren im Ankreuzen von Wiedererkanntem“<sup>34</sup>: „gleich sucht paula in der wochenzeitschrift die stelle mit dem panther, da ist sie ja!“ (41) Seine Ähnlichkeit mit den Männerbildern aus Illustrierten ist das Einzige, was Erich von den Männern im Dorf unterscheidet:

„wichtig ist nur, daß die liebe endlich gekommen ist, und daß sie nicht zu einem häßlichen, abgearbeiteten, versoffenen, ausgemergelten, ordinären, gemeinen holzarbeiter und ihr, sondern zu einem schönen, abgearbeiteten, versoffenen, stämmigen, ordinären, gemeinen holzarbeiter und ihr gekommen ist. das macht das ganze zu etwas besondrem.“ (38)

Durch die Wiederholung der Adjektive erzielt Jelinek sprachlich den Effekt, die Gemeinsamkeiten der Männer aus dem Dorf intensiver und eindringlicher als die Unterschiede, die nur die äußere Schönheit betreffen, zu betonen.<sup>35</sup> Ob sie schön oder hässlich, ausgemergelt oder stämmig sind – alle sind abgearbeitet, versoffen, ordinär und gemein. Der direkt anschließende Nachsatz ironisiert die Wahrnehmung Paulas, dass ihre Liebe zu Erich besonders und außergewöhnlich ist:

---

<sup>34</sup> Von Bormann 1990, S. 68.

<sup>35</sup> Vgl. Brüggemann 1986, S. 160.

„du hast doch schon oft, erich, im kino gesehen, daß zwischen außergewöhnlichen personen außergewöhnliche dinge wie zum beispiel eine außergewöhnliche liebe entstehen kann. wir müssen also nur außergewöhnlich sein und schauen, was passiert. (...) wir müssen nicht mehr nach dem außergewöhnlichen suchen, weil wir es schon haben: unsere liebe.“ (50)

Paula ist so von den medialen Liebesvorstellungen geprägt, dass die charakterlichen Schwächen Erichs von ihr gar nicht wahrgenommen werden. Für die Bekanntschaft mit Erich gibt Paula ihre Ausbildung zur Schneiderin auf. Sie lässt sich vom Traum einer Love-Story mit Happy End verführen: „am ende des wegs folgt der fall in die arme von erich und das geläute von kirchenglocken.“ (49) Paula sieht jetzt, dass „das beste leben mit erich sicher schneller da sein wird als das bessere leben, das mit der schneiderei erst in zwei jahren da sein wird“ (53), weil die Schneiderei letzten Endes doch „nicht GLÜCKLICH“ (53) macht, wie es nur ein Mann machen kann.

Paula möchte sich „ins Privatleben zurückziehen“ und denkt an ihren „kuschelweichen sohn“ (51). So sieht Paula, dass sie ein Kind braucht, um Erich zur Heirat zu bewegen.

#### 2.2.1.2.3 Entlarvung des Mythos Liebe

Am Beispiel Paulas zeigt Jelinek, wie romantische Liebesvorstellungen von Frauen ihre Wahrnehmung verfälschen. Erich, der Mann ihrer Träume, ist nicht geeignet für einen gemeinsamen Lebensweg und für einen dauerhaften sozialen Aufstieg.<sup>36</sup> Erich liebt seinen Beruf nicht, interessiert sich nur für Motoren, säuft und hat nicht nur wenig, sondern gar „keine liebe zu verteilen“ (89). Der ‚reale‘ Erich ist ein Fresser und Trinker: „der langsame erich wuchert wie eine pflanze über die sitzbank und auf der sitzbank herum, frißt und frißt, und denkt doch an nichts andres als an seine motore, an sein moped, das so unheimlich schnell fahren kann, vor allem, wenn er was getrunken hat.“ (43) Paula verliebt sich nicht in die ‚reale‘ Person Erich, sondern in den imaginierten Partner. Im Grunde ist sie verliebt in den romantischen Mythos der Liebe. Sie glaubt, dass Liebe „berge versetzen“ kann, und ist also fest davon überzeugt, dass sie kraft ihrer

---

<sup>36</sup> Vgl. Vis 1998, S. 361.

„immer noch vorhandene(n) liebe zu erich“ (115), ihn in einen guten Familienvater und Ehemann verwandeln kann.

Paula versucht, ihr Liebesleben nach dem auszurichten, was sie bereits als Mädchen aus Filmen oder Büchern gelernt hat. Die dabei entwickelten stereotypen Vorstellungen produzieren ihr eigenes Unglück. Sie verharmlost Erichs Alkoholismus, an dem die Ehe schließlich scheitern wird. Jelinek lässt hier den Liebesmythos an der Realität scheitern.<sup>37</sup> Liebe bleibt ein Mythos, der, wenn er mit dem Alltagsleben konfrontiert wird, seinen Glanz verliert.<sup>38</sup>

### 2.2.1.3 Das verbindende Element zwischen den Hauptcharakteren

Zwar heiraten beiden Frauen, doch ist der Roman *Die Liebhaberinnen* kein trivialer Liebesroman, der eine romantische Liebe darstellt, die zum Traualtar führt. Weder Heinz noch Erich haben ursprünglich die geringste Absicht, eine der beiden Frauen zu heiraten; es ist die Schwangerschaft, die sie schließlich soweit bringt. Die Hochzeiten der beiden Frauen werden ausführlich im Roman beschrieben. Jelinek verwendet für die Beschreibung der beiden Hochzeiten jeweils zweimal dieselben Formulierungen.

„brigitte hat ein bodenlanges weißes kleid an, das die schneiderin eigens für sie genäht hat. paula hat ein bodenlanges weißes kleid an, das die schneiderin, ihre frühere lehrherrin, eigens für sie genäht hat.

brigitte hat ein bukett aus weißen rosen im arm.

paula hat ein bukett aus weißen rosen im arm.

heinz hat einen schwarzen anzug mit einem smokingsmascherl an.

erich hat einen neuen schwarzen anzug mit einer schönen krawatte an.

(...)

brigitte ist dankbar.

Paula ist dankbar.

die hochzeit von heinz und brigitte ist sehr ergreifend und feierlich.

die hochzeit von erich und paula ist sehr ergreifend und feierlich.“ (136)

---

<sup>37</sup> Janz 1995, S. 23.

<sup>38</sup> Vgl. Vis 1998, S. 363.

Dies unterstreicht nicht nur die Gleichheit der beiden Hochzeiten trotz unterschiedlicher Vorgeschichten, sondern auch die Tatsache, dass die Schicksale der beiden Frauen austauschbar sind.

Mit den Sätzen „die träume von brigitte und heinz sehen genauso wie die träume von paula aus. erich hat keine träume außer den träumen von seinen motoren. erich hat aber den alkohol. die träume von brigitte und heinz werden erfüllt werden. die träume von paula werden nicht erfüllt werden.“ (139) enden die fast identisch aussehenden Hochzeiten. Das literarische Verfahren – Wiederholung und Variation – hebt auf diese Weise sowohl die Gleichheit der Wunschvorstellungen der beiden Frauen hervor als auch den Gegensatz zwischen den beiden Paaren.<sup>39</sup> Während Brigitte durch ihre Heirat der Einstieg ins Kleinbürgertum gelingt, fängt in Paulas Ehe der Niedergang mit der Hochzeit an. Dass die angenehmen Äußerlichkeiten Erichs keineswegs für ein dauerhaftes Liebes- und Familienglück ausreichen, zeigt der weitere Lebenslauf Paulas. Der gutaussehende, sexuell attraktive und damit gefährliche junge Erich ist kein guter Liebhaber, den man aus den Liebesromanen kennt, und auch kein guter Familienvater, sondern ein gewalttätiger Alkoholiker. Er vertrinkt sein ganzes Geld. Als Paula den mangelnden Wohlstand durch Gelegenheitsprostitution zu beheben versucht, wird sie von einem Dorfbewohner entdeckt. Ihr Handeln wird mit Scheidung und sozialer Verachtung bestraft. Paula endet da, wo Brigitte angefangen hat: als Näherin in der Fabrik ohne Mann und mit einer abgebrochenen Ausbildung. Paula lernt in der Fabrik ebenso wie Brigitte zu hassen: „der haß, der wächst und wächst.“ (105) Dass Paula dort endet, wo Brigitte begann, verdeutlicht die Austauschbarkeit der Schicksale der beiden Frauen.

#### 2.2.1.4 Der Unterschied zwischen den Hauptcharakteren

In der Beschreibung, „immer abwechselnd mit dem guten beispiel brigittes schleppt sich das schlechte beispiel paulas dahin“ (26), werden die Handlungen der beiden Frauen von Kapitel zu Kapitel abwechselnd dargestellt. Der deutlichste Unterschied zwischen Brigitte und Paula, der sie zum guten bzw. schlechten Beispiel macht, liegt darin, dass Brigitte in der Lage ist, die Wirklichkeit zu begreifen und sich damit auseinanderzusetzen, während Paula es nicht wagt, der unangenehmen Wirklichkeit

---

<sup>39</sup> Janz 1995, S. 29.

offen ins Auge zu sehen. Brigitte passt sich an die Verhältnisse in einer kapitalistischen und patriarchalischen Gesellschaft an, während Paula in ihrer Wunschwelt lebt, die ihr die Flucht aus dem alltäglichen Leben ermöglicht. Das folgende Zitat zeigt ihr Verhältnis zur Wirklichkeit sehr deutlich:

„wenn sich brigitte in ihren illustrierten mit millionärsvillen befaßt, dann rechnet sie sich sofort die ausmaße von ihrem künftigen einfamilienhause im kopf aus, dann überlegt sie sogleich, wo die geschäftsräume hinsollen und wo wir eine tür durchbrechen. wenn paula dasselbe liest, dann ist sie mittendrin im vollen, dann ist der riesengarten schon da und in eine reinliche umgebung hineingestellt, wie eine theaterkulisse, und glückliche junge leute tummeln sich darin: erich mit seiner jungen familie. und die zwei deutschen schäferhunde dazu.“ (117)

Da Brigitte die Struktur einer auf Anpassung der Frau orientierten Gesellschaft richtig verstanden hat und damit das „Imaginäre“ völlig ausgeschaltet und „sich der Rechenmaschine bedient“ hat, ist sie das „gute“ Beispiel. Paula dagegen, das „schlechte“ Beispiel, inszeniert eine „Operettenbühne mit den Statussymbolen der Hochglanzillustrierten“<sup>40</sup>.

### 2.2.2 Kritik an der kapitalistisch-patriarchalisch orientierten Gesellschaft

Jelinek zeigt an der Figur der Brigitte, dass Frauen unterbezahlt sind und dass die leitenden Posten in allen Bereichen von Männern besetzt sind. Darüber hinaus zeigt die Autorin die berufliche Benachteiligung von Frauen als eine mögliche Folgewirkung des Mangels an Aufstiegschancen von Frauen, die eng mit dem Problem unsicherer Zukunftsaussichten und finanzieller Unsicherheit verbunden ist, das auch heute noch, 30 Jahre nach der Veröffentlichung des Romans, existiert.<sup>41</sup> Das große Problem für Frauen besteht aus ihrer Sicht darin, dass Frauen aufgrund fehlender gesellschaftlicher Entfaltungsmöglichkeit in finanzieller Abhängigkeit zum Mann stehen. Sie entscheiden sich für die ökonomische Sicherheit, fügen sich in die Mechanismen der Anpassung und

---

<sup>40</sup> Hoffmann 1999, S. 118.

<sup>41</sup> Nach einem Bericht des Statistischen Bundesamts in Wiesbaden verdienen Frauen in Deutschland quer durch alle Bereiche trotz besserer Ausbildung und höherer Abschlüsse im Schnitt 30 Prozent weniger als Männer. Rein statistisch betrachtet sind Frauen in Führungspositionen, die höhere Einkommen mit einschließen, kaum zu finden: Nur weniger als zehn Prozent aller Führungskräfte in der deutschen Wirtschaft sind derzeit weiblich (Die Hochschulzeitschrift, Juni 2004, S. 8). Die Statistik zeigt, wie weit die Frauen noch von einer realen Gleichberechtigung entfernt sind.

in patriarchalisch geprägte Vorstellungen von Weiblichkeit, so dass selbständige, emanzipatorische Lebensentwürfe sich unmöglich entfalten können.

#### 2.2.2.1 Die Ungleichheit der Geschlechter und der daraus resultierenden Herrschaftsverhältnisse

Als direkt und mittelbar entscheidend für ein fehlendes Selbstbewusstsein von Frauen wird im Roman die mütterliche Erziehung verantwortlich gemacht. Susi, Brigittes Konkurrentin, geht zur Frauenoberschule, wo die Frauen an der Seite des Mannes „richtig liegen“ (64) lernen: „nur bei dem richtigen mann, da liegt man richtig. der richtige mann ist gleich oder ein wenig oder möglichst viel besser als man selber ist. bei einem mann liegt man schief, wenn er unter dem eigenen niveau liegt.“ (65) Susis Mutter hat ihr zunächst „beigebracht“, wie man „eine richtige kleine frau mit all den kleinen fehlern und schwächen“ wird, während sie eifrig unterstützt, dass den Söhnen dagegen „beigebracht“ wird, wie man „ein richtiger großer mann wird“ (142). Diese mütterliche Erziehung wird in der Frauenoberschule fortgesetzt und vervollständigt. Für Jelinek scheint die unterwürfige Stellung der Frau in der Familie sowie in der Gesellschaft nicht veränderbar zu sein, weil die Mütter die patriarchalischen Werte, unter denen sie selber leiden, als unveränderbar an ihre Töchter weitergeben. Die Mütter scheinen, als erste Bezugsperson, kein Interesse daran zu haben, ihre Töchter zu mündigen und emanzipierten Menschen zu erziehen. Sie zeigen als Erste das für die Töchter zu befolgende Modell vor: „ein mann muß her“, damit die Töchter „möglichst schnell auch so streben (...) wie sie selber einmal gestorben sind.“ (16) So erfüllt die Tochter in ihrer Ehe die gleiche Funktion als „angestorbene Frau“ (68), so dass „von der mutter (...) keine weibl. solidarität zu erwarten“ (102) ist. Töchter können aufgrund ihrer mütterlichen Erziehung kein gleichberechtigtes Verhältnis zu einem Mann aufbauen, sondern brauchen einen Partner, der über sie herrscht.

Die gesamte weibliche Existenz zeigt sich hier in vollkommener Anpassung an das Bild der Weiblichkeit, das nicht von der Frau selbst, sondern von dem Mann bestimmt wird. Sie ist Objekt, unterwürfig und selbstlos. Janz spricht in diesem Zusammenhang von den „toten Frauen“<sup>42</sup> in Jelineks Roman. Die Aussage, dass der Hass die Brigitte nach der Heirat „innerlich schon ganz aufgeessen hat“ (142), macht

---

<sup>42</sup> Janz 1995, S. 25.

deutlich, dass sie im Grunde genommen nicht mehr existiert, da der Hass das einzige Gefühl war, das ihr zeigte, dass sie überhaupt noch existierte.

#### 2.2.2.2 Die Unmöglichkeit der weiblichen Solidarität

An der Erfolgsgeschichte Brigittes verheimlicht Jelinek nicht, dass Frauen von Männern abhängig sind. Besondere Aufmerksamkeit kommt in diesem Zusammenhang der mangelnden Solidarität unter Frauen zu. Frauen sind Konkurrentinnen im Wettbewerb um den Mann, der der Inbegriff des sozialen Aufstiegs ist. Keine Frau stellt sich gegen die moderne Gesellschaftsstruktur, die kapitalistische Orientierung einerseits und die patriarchalische Ideologie andererseits. Die wenigen, die sich dies zur Aufgabe gemacht haben, werden häufig als „Emanzen“ belächelt. Das folgende Zitat lässt an der Realisierbarkeit der im Feminismus angestrebten weiblichen Solidarität für eine gesellschaftliche Veränderung zweifeln:

„beim verkaufen als verkäuferin, dem starberuf, hat die liebe hundertmal am tag die gelegenheit und die chance hereinzukommen. aber es kommen nur immer hausfrauen mit kindern herein, nie die liebe. die hereingekommenen hausfrauen, die die liebe schon einmal, vor langer zeit gehabt haben, bemitleiden und verachten die verkäuferinnen, weil sie verkaufen müssen und nicht die schönsten folgen der liebe, nämlich die kinder und das wirtschaftsgeld, das vom manne kommt und zum großteil wieder dorthin zurückgeht, genießen können. die geschützten frauen verachten die ungeschützten. und die verkäuferinnen hassen die hausfrauen dafür zurück, weil die aus allem raus sind, während sie noch im harten konkurrenzkampf stehen und statt lackierter möbel noch nylonstrümpfe, pullis und miniröcke kaufen müssen – als investionsgüter.“ (29)

Mit der Beschreibung der Frauen als Konkurrentinnen im Kampf um den Mann widerspricht Jelinek dem Mythos der weiblichen Solidarität im Kampf um die Emanzipation. Weibliche Solidarität ist für Jelinek ein Mythos. Sie ist zwar ein wichtiger Teil der Emanzipation der Frau, jedoch kann sie nicht halten, was sie verspricht: Sie ist an der Realität zerbrochen.

### 2.2.3 Kritik an den Massenmedien und deren Einflussnahme auf die Wahrnehmung der Frauen

Am Beispiel Paulas demonstriert der Roman die Bedeutung von Liebe und Beruf bei jungen Frauen. Ein erster und wichtiger Schritt im Hinblick auf weibliche Selbstbestimmung scheint bei Paula erreicht, als sie nicht mehr eine „angestorbene Frau“ (68) sein will, wie die anderen Frauen in ihrem Dorf, sondern selbst die Entscheidung zur Berufsausbildung trifft. Der gerade erst begonnene Prozess der Selbstfindung des jungen Mädchens findet jedoch mit der Eheschließung ein Ende. Paula gibt ihre Berufsausbildung zugunsten der Familiengründung auf. Sie will keine „berufstätige mutta sein, worunter ein kind leidet“ (103), möchte sich ins Privatleben zurückziehen, indem sie verantwortlich ist für Geburt, Erziehung und Haushalt, wie schon zu uralten Zeiten. Die Mutter- und Hausfrauenrolle wird in den Medien nach wie vor als Lebensinhalt der Frau idealisiert. Paula gibt die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs mittels des eigenen Berufes für die vermeintlich bessere Stellung als Mutter und Ehefrau auf:

„überall auf den türschwelen sitzen angestorbene frauen wie zerquetschte eintagsfliegen, sitzen da wie mit flüssigem asphalt angeklebt und überblicken pausenlos ihre eigenen kleinen hausfrauenreiche, in denen sie könniginnen sind. manchmal macht sie ein spülmittel zur könnigin, manchmal ein patentkochtopf.“ (68)

Die Ironie ist offensichtlich, wenn Jelinek das Wort „Königin“ mit der Wortverbindung der „kleinen hausfrauenreiche“ kontrastiert, denn das Wort „Königin“ impliziert Begriffe wie Macht, Reichtum und Ansehen. Die Medien, besonders die Werbung für alltägliche Haushaltsmittel, machen aus Hausfrauen Königinnen. Mit dieser Allegorie wird der ungeliebten und keineswegs honorierten Hausarbeit durch Umbenennung in eine königliche Aufgabe ein positiver Wert beigemessen, um den Frauen Zufriedenheit zu verschaffen. Die Medienkritik, die Jelinek mittels dieser Hausfrauen mit ihren Hausfrauenreichen ausübt, trifft vor allem zwei Erscheinungen der modernen Gesellschaftsstruktur: die Konsumgesellschaft einerseits und die patriarchalische Familienideologie andererseits: „Als Ehefrau und Mutter wird die Frau interessant für die freie Marktwirtschaft, als Verwalterin des Haushaltsgeldes ist sie wertvoll für die Warengesellschaft, in deren Interesse es liegt, sie so schnell wie möglich in die

Kaufordnung zu integrieren. (...) Waschmittelproduzenten setzen ihr die Krone auf, machen die ans Haus gefesselte Sklavin zur Sauberkeitskönigin.“<sup>43</sup> Die Hausfrauen sollen so mit der Bezeichnung als Königin ihren untergeordneten Status kompensieren. Darüber hinaus verhindert die mit der königlichen Illusion überdeckte Wahrnehmung der Hausfrauen die Frage nach möglichen anderen Lebensmodellen. Die idealisierte Hausfrau dient einer patriarchalischen Gesellschaftsordnung, indem sich die Identität der Frau unter dem Deckmantel des Familienglücks einer weiteren Identität einfach entzieht. Damit wird die Macht der patriarchalischen Gesellschaft weiterhin bestätigt.

#### 2.2.4 Die Darstellung der Frauenbilder

Im Verlauf der 70er Jahre, zeitgleich mit dem Entstehen des Romans *Die Liebhaberinnen*, entbrannte eine öffentliche Diskussion über das Bild der Weiblichkeit in der Literatur. Ein kurzer Blick in die damalige Presse macht deutlich, welche Frauenbilder die Literaturkritiker von Texten weiblicher Autoren erwarteten, als der Roman von Jelinek 1975 veröffentlicht wurde.

Jelinek stellt in ihrem Roman zwei Frauen dar, die nicht der männlichen Tradition entsprechend ‚typisch weiblich‘ sind: Ihre weiblichen Figuren sind nicht gut, zart, schön, heilig und liebenswürdig. Allerdings sind sie auch nicht selbständig, aufgeklärt und emanzipiert. Literaturkritiker sind der Auffassung, Jelineks weibliche Romanfiguren seien ‚unweiblich, unmenschlich, kalt, negativ und böse‘<sup>44</sup>.

Die beiden Charaktere Brigitte und Paula können als zwei ‚typische‘ Fälle von weiblicher Entwicklung in einer kapitalistisch-patriarchalischen Gesellschaftsordnung betrachtet werden. An Brigitte und Paula demonstriert der Roman, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise die Wirklichkeit von Frauen operationalisiert wird.<sup>45</sup> Brigitte passt sich an kapitalistische Prinzipien an, funktionalisiert ihren Körper, um an ihr Ziel zu gelangen. Paula lebt in der ständigen Erwartung der Liebe und in der Scheinwelt vom kleinbürgerlichen Glück, die nie kommen werden. Die Attraktivität des Romans besteht darin, dass er ihr Verhältnis zur Wirklichkeit nicht in der Schreibweise eines Sozialreports darstellt, sondern metasprachlich beschreibt. Die Wirklichkeit in *Die Liebhaberinnen* bezieht sich nicht auf eine ‚naturalistische, detailgetreue Wiedergabe

---

<sup>43</sup> Hoffmann 1999, S. 113.

<sup>44</sup> Janz 1995, S. 21; Brüggmann 1986, S. 146; Löffler 1983, S. 27.

<sup>45</sup> Vgl. Brüggmann 1986, S. 153.

von Fakten<sup>46</sup>, sondern auf eine „übertriebene, eine gebeugte Wirklichkeit“<sup>47</sup>, um diese durch die literarischen Darstellungen – Parallelismus, Vergleich, Anapher und Wiederholungen – schärfer zu beleuchten und dadurch wirklicher zu machen.<sup>48</sup>

### 2.2.5 Fazit

Mehr als 30 Jahre sind seit der Erstveröffentlichung des Romans vergangen. Das „bessere Leben“ ist für Brigitte und Paula nicht das Ergebnis eigener Handlungen, sondern stets von einem Mann abhängig: „wenn einer ein schicksal erlebt, dann ist es ein mann. wenn einer ein schicksal bekommt, dann ist es eine frau.“ (6) Jelinek beabsichtigt, wie sie selbst in einem Interview mit der Journalistin Hoffmeister äußerte, in ihrem Roman das Abhängigkeitsverhältnis zum Mann zu zeigen:

„Sie (Brigitte und Paula; J.K.) sind Identifikationsfiguren eben für alle Frauen. Das Entscheidende ist, daß beide furchtbar scheitern, die eine mit Mann, die andere ohne Mann. Meine Methode zielt darauf ab, zu zeigen, daß es gar nicht anders kommen kann, wenn diese Frauen ihr Leben nicht selber bestimmen, sondern es von einem Mann machen lassen.“<sup>49</sup>

Die Suche nach einer eigenen weiblichen Identität bzw. der subjektiv dargestellte Entwicklungsprozess einer Protagonistin als die zentrale Thematik der Frauenliteratur der 70er Jahre existiert in Jelineks Roman *Die Liebhaberinnen* nicht. Jedoch hat der Roman einen feministischen Grundzug. Die Thematisierung des Herrschaftsverhältnisses unter den Geschlechtern sowie der ökonomischen und emotionalen Abhängigkeiten von Frauen ist ein Grund für die literaturwissenschaftliche Zuordnung zur Frauenliteratur. Das Thema der Abhängigkeitsverhältnisse der Frau ist alt und doch nach wie vor aktuell.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jelinek Kritik im weiteren Sinne an einer kapitalistisch-patriarchalisch orientierten Gesellschaft übt, wobei ihr Blick im engeren Sinne auf die immer noch schlechteren gesellschaftlichen Bedingungen und

---

<sup>46</sup> Brüggmann 1986, S. 147.

<sup>47</sup> Jelinek 1978, S. 179.

<sup>48</sup> Vgl. Janz 1995, S. 21; Jelinek 1978, S. 179.

<sup>49</sup> Hoffmeister 1988, S. 127.

Situationen von Frauen gerichtet ist. Jelinek zeigt in ihrem Roman bewusst die gesamte Problematik auf, die bei der Entwicklung junger Frauen auftritt.

### 2.3 *Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura* von Irmtraud Morgner

Morgners Roman erschien 1974 in der DDR und 1976 in der Bundesrepublik. Da er genau in der Zeit entstand, in der die Frauenbewegung weltweit ihren Höhepunkt erreichte, und er ästhetisch und thematisch mitten hineinbrach in die Debatten zum weiblichen Schreiben, zur Stellung der Frau in der Gesellschaft, zum Verhältnis der Geschlechter und zu den unterschiedlichen Bedingungen der Gesellschaftsordnung (kapitalistisch wie sozialistisch), machte er in beiden deutschen Staaten Furore. Morgners Roman macht darauf aufmerksam, dass in der ehemaligen DDR andere feministische Konzepte für Frauen und andere Denkweisen bei Frauen entstanden.

Morgner erzählt in ihrem aus dreizehn Büchern und sieben Intermezzi bestehenden Roman von einer französischen Trobadora, Beatriz de Dia, einer der wenigen Minnesängerinnen des Mittelalters.<sup>50</sup> Morgner übernimmt in ihrem Roman die biographischen Informationen über die historische Beatriz, erfindet jedoch für sie eine neue Geschichte.

#### 2.3.1 Das Subjektwerden der Frau

Trobadora Beatriz war eine außergewöhnliche Frau. Sie war ihrer Zeit weit voraus, weil sie sich als Subjekt empfand und schrieb, was sie dachte, obwohl solcher Subjektstatus im Wesentlichen auch in der Kunst des Minnesangs einzig dem Manne vorbehalten war. Sie weigerte sich, die sittlichen Vorstellungen des mittelalterlichen Hofes in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit fraglos zu übernehmen.

Als Beatriz in ihren Gedichten ihr antipatriarchalisches Liebesideal verfasst, wird sie wegen ihres normüberschreitenden Verhaltens von ihrem Gatten für geisteskrank erklärt und aufgrund des Verdachts der Hexerei gefangengesetzt. Diese

---

<sup>50</sup> Beatriz de Dia ist eine historische Figur des 12. Jahrhunderts. 5 Minnelieder von ihr sind überliefert. Ursula Liebertz-Grün schreibt in ihrem Aufsatz über Beatriz de Dia Folgendes: „Sie hat in ihren Texten eine Art Gleichrangigkeit der Liebenden hergestellt, indem sie nicht nur den Geliebten, sondern auch ihre eigenen herausragenden Qualitäten preist. Ihre Texte zeichnen sich aus durch das unverhüllte Aussprechen erotischer Wünsche und durch Klarheit und kunstvolle Leichtigkeit des Stils.“; Liebertz-Grün 1988, S. 48.

mittelalterliche Welt ist für Frauen „unbewohnbar“ (426)<sup>51</sup>. Daher beschließt sie, diese Welt zu verlassen. In der Hoffnung, „menschliche Zeiten zu erreichen“ (30), die nicht mehr durch das Patriarchat bestimmt sind, lässt sie sich von der Göttin der Unterwelt, Persephone, die seit ihrer Entmachtung durch Zeus für die Wiedereinführung des Matriarchats kämpft, in einen langen Schlaf versetzen. Sie will erst wieder aufwachen, wenn die Frauen nicht mehr über Projektionen, die sich die Männer von den Frauen machen, definiert werden. Diese ihre „Einzelaktion“ wird mit dem „Mangel an Solidarität unter den Frauen“ (113) begründet. Sie erklärt: „Ich bin aus der Historie ausgetreten, weil ich in die Historie eintreten wollte. Mit Natur aneignen. Zuerst meine eigne: die Menschwerdung in Angriff nehmen. Dieser Zweck heiligt alle Zaubermittel.“ (113)

Beatriz wird im Jahr 1968 aus einem 800-jährigen Schlaf geweckt. Der Roman schildert ihre Konfrontation mit der ihr fremden Welt und ihre Reflexion, ob diese neue Welt für Frauen „bewohnbar“ geworden ist.

### 2.3.2 Die Ablehnung der kapitalistisch-patriarchalischen Prinzipien

Als Beatriz nicht von einem schönen Prinzen wachgeküsst, sondern von dem Bagger einer Abrissfirma im Rahmen eines Autobahnbaus aus dem Schlaf gerissen wird, wird etwas erwartetes Wunderbares, ausgehend von einer historischen Gestalt und von einer phantastischen Märchenwelt, durch die Realität ersetzt. Hiermit fikionalisiert Morgner die historische Gestalt und lässt die fiktive Beatriz in die Zeit des Jahres 1968 in Frankreich wieder eintreten, um sie mit den Realitäten der zeitgenössischen Geschichte und Gesellschaft zu konfrontieren.

Als sie aus ihrem Schlaf geweckt wird, muss sie sehr bald feststellen, dass sich die Welt im Laufe mehrerer Jahrhunderte nicht wesentlich geändert hat. Ihre Hoffnung, nach der Abschaffung der männlichen Herrschaft in die Historie einzutreten, führt sie von der ländlichen Provence ins Paris der Mai-Revolution von 1968. Beatriz steigt in ein Auto, weil sie den Akt des Autofahrers als Hilfsbereitschaft, als „selbstverständliche Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit“, als „schöne Menschengemeinschaft“ (19) interpretiert. Auf dem Weg dorthin wird sie von dem Autofahrer, der sie mitgenommen hat, ausgeraubt, brutal vergewaltigt und aufgrund ökonomischer Zwänge zur

---

<sup>51</sup> Alle Seitenangaben beziehen sich auf die Luchterhand Taschenbuch-Ausgabe von 1978 und sind in Klammern im Text vermerkt.

Prostitution gezwungen. Durch die Brotlosigkeit der Kunst des Minnesangs wird ihre Existenz im Kapitalismus bedroht. So sieht sie sich gedrängt zu heiraten, obwohl sie „die Ehe“ ablehnt: „Patriarchalische Institutionen lehne ich prinzipiell ab.“ (40) In Paris hört sie erstmals von einem Land namens DDR als dem „gelobten Land“ (71) der Emanzipation, wo das Patriarchat überwunden sein soll, wo „die Gleichberechtigung von Frau und Mann auf allen Gebieten des Staats-, Wirtschafts- und Kulturlebens“ (71) existiert, wo Diskriminierung offiziell verboten ist. An diesem „Ort des Wunderbaren“ (447) und, wie sie hofft, „im Paradies“ (90) für Frauen will sie ihren Beruf als Trobadora weiter ausüben. Die Ausübung ihres Berufes als Trobadora bedeutet für Beatriz das Subjektwerden der Frau, wonach sie sich vor ihrem langen Schlaf vergeblich gesehnt hat. Sie beschließt, ihre Heimat zu verlassen und in die DDR auszuwandern, und zwar nach Ostberlin.

### 2.3.3 Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit einer sozialistischen Gesellschaft

Kurz nach ihrer Ansiedlung im „Paradies für Frauen“ lernt die Trobadora Beatriz Laura Salman kennen und macht mit ihr und durch sie Bekanntschaft mit Land, Leuten, Sitten, Ämtern und Frauenalltag in der sozialistischen Gesellschaft der DDR.

#### 2.3.3.1 Die Gleichberechtigung der Frau in der DDR

Der Sozialismus hatte sich von Anbeginn zum Ziel gesetzt, „die Gleichberechtigung der Bürger aller Rassen und Nationalitäten“ (71) zu erreichen. Jeder hat die Möglichkeit, „seine Fähigkeiten zu entwickeln, Bildung zu erwerben und seine Persönlichkeit allseitig zu entfalten“ (71). Die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau bedeutete in der DDR die Anerkennung der gleichwertigen Teilhabe am Arbeitsprozess. Tatsächlich waren über 80% der Frauen in der DDR berufstätig.<sup>52</sup> Was die Behauptung betrifft, Frauen in der DDR seien voll emanzipiert gewesen, so gibt Sozialwissenschaftler Stefan Hornbostel in einem Interview darauf jedoch die Antwort, dass es ein Irrtum sei, dass die hohe Frauenerwerbsquote in der DDR Ausdruck der Gleichberechtigung der Frau sei.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Berufstätigkeit gehörte genauso selbstverständlich zu ihrer Lebensplanung wie die Gründung einer Familie; vgl. Schmidt 1999, S. 69.

<sup>53</sup> Focus, Nr. 21/2004, S. 14.

Laura, eine Germanistin und Triebwagenfahrerin, ist eine berufstätige, alleinerziehende Mutter mit Kleinkind. Laura steht als Beispiel dafür, dass allein die Einbeziehung der Frauen in die Berufswelt, so wichtig dies auch ist, keineswegs zur Gleichberechtigung der Frau führt. Frauen hatten zwar die gleichen Rechte wie Männer, aber auch die doppelten Pflichten. Frauen waren regelrechte 3-Schichten-Arbeiterinnen: Sie übernahmen die erste Schicht im Betrieb, die zweite im Haushalt und die dritte Schicht in der Betreuung der Kinder, während die Männer von dieser zweiten und dritten Aufgabe nahezu vollständig verschont blieben.<sup>54</sup> Frauen nahmen wegen ihrer familiären Verpflichtungen vorwiegend untere und mittlere Positionen ein. Hornbostel ist davon überzeugt, dass die DDR bis zu ihrem Ende eine patriarchalische Gesellschaft war.<sup>55</sup> Die Diskrepanzen zwischen dem offiziellen Modell der gleichberechtigten Frau, das sich auf die weibliche Berufswelt beschränkt, und der Wirklichkeit werden im Roman auf der Basis der konkreten Lebensumstände der Frauen eingehend beschrieben.

In Anlehnung an das alltägliche Leben von Laura exponiert Morgner in ihrem Roman die Grenzen der Emanzipation über den Beruf hinaus und verdeutlicht, dass das Ideal der arbeitenden Frau in der sozialistischen Gesellschaft nicht, wie es die Theorie vorgab, zur gezielten Gleichberechtigung der Frau führte, sondern zu einer Steigerung der Doppelbelastung von Frauen. Beatriz stößt auf Geschlechtsgenossinnen, die „von derart Gleichberechtigung, die den Frauen erlaubte, wie Männer zu arbeiten und wie Frauen dazu, die Nase voll“ (438) haben. Der angeblich von gesellschaftlichen Zwängen befreite „Ort“ Freizeit hat für Frauen dieselbe Bedeutung wie ihre Arbeit im Beruf: Während der Arbeit gibt der Akkord vor, wie zu arbeiten ist, während ihrer Freizeit müssen sie sich um die zusätzlichen Aufgaben in Haushalt und Familie kümmern. Beatriz hört von Laura, dass Freundschaften unter Frauen noch seltener sind als Solidarität. Weil Freundschaften Zeit brachen: „Das Hobby der meisten Frauen war die zweite und dritte Schicht: Haushalt, Kinder.“ (441) Olga Salman, Lauras Mutter, wünscht sich sogar, dass sie selbst auch in einen mehrhundertjährigen Schlaf versenkt wird, weil sie sich in der Gegenwart der DDR von ihrem Leben nichts erhofft.

---

<sup>54</sup> 80% der Hausarbeit wurden auch in den 80er Jahren noch von den Frauen erledigt. Die überkommene Rollenverteilung zwischen Frauen und Männern blieb unverändert; vgl. Schmidt 1999, S. 72.

<sup>55</sup> Focus, Nr. 21/2004, S. 14; vgl. auch Schmidt 1999, S. 69: „Die gesellschaftliche Arbeitsteilung in der DDR war Ausdruck der Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen, und zwar in ihrer unterschiedlichen sozialen Stellung, sowohl in der Hierarchie (wo es, je höher die Position, desto weniger Frauen gab) als auch in der Verteilung auf Berufszweige (wo Frauen die gesellschaftlich weniger einflussreichen besetzten).“

In ihrem Roman geht Morgner von der Überzeugung aus, dass das Persönliche politisch ist. Die ausführlichen Darstellungen vom Alltagsleben berufstätiger sozialistischer Frauen zeigen, wie sich Faktoren der Emanzipation auf weibliches Rollenverhalten im wirklichen Leben auswirken. Solche Darstellungen sind ein Mittel, um sich kritisch mit dem den Frauen in der DDR verordneten emanzipatorischen Konzept auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für die Problematik zu entwickeln. Allerdings muss in ihren Augen – bei einer grundsätzlichen Weiterführung dieses Konzeptes – gegen bestimmte Faktoren Widerstand geleistet werden. Die realistische Darstellung des Frauenalltags zielt also daher auf die zukünftige Verbesserung und Veränderung. Als wesentlicher Faktor des Konfliktes zwischen Berufs- und Privatleben von Frauen werden die überlebten Sitten des Patriarchats in der sozialistischen Gesellschaft gesehen. Morgner kritisiert die patriarchalischen Strukturen der sozialistischen Gesellschaft, indem sie die Doppelbelastung der Frau als keineswegs nur frauenspezifisches und privates, die Ehepartner betreffendes Problem, sondern als gesamtgesellschaftliches Problem betrachtet.

#### 2.3.3.2 „Unerhörte Umgangsformen“ – die Langlebigkeit sittlicher Gewohnheiten

Beatriz muss feststellen, dass die Gleichberechtigung der Frau nach dem Gesetz der DDR zwar als selbstverständlich angesehen wird, sich aber in den Sitten und Gewohnheiten noch längst nicht verwirklicht hat. Anhand einer Vielzahl von Figuren, mit denen Beatriz Liebes-, Ehe- und Freundschaftsbeziehungen eingeht, bringt Morgner diese Erkenntnis satirisch auf den Punkt, um sichtbar zu machen, wie tief die sittlichen Gewohnheiten im wirklichen Leben der Menschen verwurzelt sind. Laura erzählt, welchen Anfeindungen eine Frau ausgesetzt ist, die sich ohne männliche Begleitung in ein Café setzt, um zu sehen, was geschieht, wenn Frauen sich einmal so benehmen, wie die Männer es stets zu tun pflegen<sup>56</sup>:

„Kaffee verkehrt: Als neulich unsere Frauenbrigade im Espresso am Alex Kapuziner trank, betrat ein Mann das Etablissement, der meinen Augen wohltat. Ich pfiß also eine Tonleiter rauf und runter und sah mir den Herrn an, auch rauf und runter. Als er an unserem Tisch vorbeiging, sagte ich ‚Donnerwetter‘. Dann unterhielt sich unsere Brigade über seine Füße, denen Socken fehlten, den Taillenumfang schätzten wir auf

---

<sup>56</sup> Vgl. Dahlke 2005, S. 291.

siebzig, Alter auf zweiunddreißig. (...) Ich ließ ihm und mir einen doppelten Wodka servieren und prostete ihm zu, als er der Bedienung ein Versehen anlasten wollte. Später ging ich zu seinem Tisch, entschuldigte mich, sagte, daß wir uns von irgendwoher kennen müßten, und besetzte den nächsten Stuhl. (...) Obgleich der Herr weder dankbar noch kurzweilig war, sondern wortlos, bezahlte ich alles und begleitete ihn aus dem Lokal. In der Tür ließ ich meine Hand wie zufällig über eine Hinterbacke gleiten, um zu prüfen, ob die Gewebestruktur in Ordnung war. Da ich keine Mängel feststellen konnte, fragte ich den Herrn, ob er heute Abend etwas vorhätte, und lud ihn ein ins Kino ‚International‘. Eine innere Anstrengung, die zunehmend sein hübsches Gesicht zeichnete, verzerrte es jetzt grimassenhaft, konnte die Verblüffung aber doch endlich lösen und die Zunge, also daß der Herr sprach: ‚Hören Sie mal, Sie haben ja unerhörte Umgangsformen‘ – ‚Gewöhnliche‘, entgegnete ich, ‚Sie sind nur nichts Gutes gewöhnt, weil Sie keine Dame sind‘. (111)

Diese Geschichte, die Laura als „zu wahr“ (111) bezeichnet, ist ein Beispiel dafür, wie ein typisches Rollenverhalten umgekehrt wird, um dadurch die „unerhörten Umgangsformen“ (111) unter den Geschlechtern aufzudecken und dabei die männlichen Verhaltensweisen gegenüber Frauen als autoritär zu kritisieren.

Beatriz ist verzweifelt und enttäuscht über die andauernde Macht patriarchalischer Verhältnisse in der DDR und kommt zu der Erkenntnis, dass auch in diesem „gelobten Land“ nach achthundert Jahren keine Veränderung eingetreten ist, dass sie ihre Berufung, ihre dichterischen Fähigkeiten, ihr Traum, als Trobadora anerkannt zu werden, und sich selbst weiterhin verleugnen muss. Sie findet als Trobadora keine Arbeit in der DDR. Sie gewinnt keine Anerkennung, so ist „der Eintritt der Frau in die Historie“ (434), was immer auch „den Eintritt der Frau in die Öffentlichkeit“<sup>57</sup> meint, kaum möglich. Morgner weist hier noch einmal darauf hin, dass der Objektstatus der Frau in der Gesellschaft es nicht zuließ, dass Frauen all ihre Fähigkeiten ungehindert entfalten konnten. Das bedeutet in der Konsequenz, dass die mangelnde Fähigkeit von Frauen, eine eigene Identität zu entwickeln, gesellschaftlich bedingt ist. Morgners Rückgriff auf die weibliche Figur des Mittelalters scheint in diesem Sinne ein Versuch zu sein, die Vergangenheit und Gegenwart nahtlos ineinander übergehen zu lassen, um die weibliche Geschichte bewusst zu machen. Als wesentlicher Aspekt weiblicher Identitätsfindung wird die Überwindung des Objektstatus von Frauen gesehen, und zwar in der Art, dass Frauen nach ihren eigenen Ansprüchen ihren

---

<sup>57</sup> Dahlke 2005, S. 281.

Zukunftsentwurf selbst bestimmen<sup>58</sup> und gestalten können, das heißt, in die Geschichte eintreten können:

„Ich habe achthundertacht Jahre umsonst verschlafen, ich begreife plötzlich, daß ich meine Berufung nach wie vor verleugnen muß: mich. Kein Wunder, daß ich keine ordentliche Anstellung finde, was es nicht gibt. Ein passiver Trobadora, ein Objekt, das ein Subjekt besingt, ist logischerweise undenkbar. Paradox.“ (112)

So lautet das zentrale Thema Morgners, dass die Frauen ihre Emanzipation im Sozialismus erreichen, indem sie „die bisherigen Vorrechte des Mannes als Subjekt der sozialistischen Geschichte übernehmen“<sup>59</sup>.

Beatriz' Enttäuschung radikalisiert sich so weit, dass sie sich auf die Vorbereitung anarchistischer, sogar terroristischer Aktionen verlegt, um aus den herrschenden patriarchalischen Verhältnissen in der DDR auszubrechen. Laura versucht, ihre ungeduldige, radikal gewordene Freundin zu beruhigen und ihre Vorbereitung und Ausführung terroristischer Anschläge zu verhindern. Beatriz wirft Laura vor, dass es ihr, wie den meisten Frauen, an Größenwahn mangelt: „Der schlimmste weibliche Fehler wäre der Mangel an Größenwahn. Um etwas Größeres zu tun, brauchte man erst mal Mut, etwas Größeres zu wollen.“ (179) Laura gibt zu, dass ihr der Größenwahn fehlt. Jedoch verteidigt sie sich gegen die Vorwürfe ihrer Freundin mit der Begründung, dass sie als Hausfrau, Mutter und Berufstätige ihre Aufmerksamkeit nicht darauf richten kann, etwas Größeres zu tun. Sie muss sich aufgrund ihrer Pflichten mit ihrer Situation arrangieren: „Ohne Pragmatismus kann eine Frau nicht leben.“ (425) Zur Erreichung „menschliche(r) Zeiten“ (30) plädiert Laura für schrittweise Veränderungen, denn „wer die Welt verändern will, muß Geduld haben“ (166).

In der DDR fand keine Frauenbewegung in Form öffentlicher Protestaktionen statt, stattdessen wurde die Frauenproblematik in Form von Kunst, insbesondere Literatur, an die Öffentlichkeit getragen, indem die Autorinnen sich mit Themen wie Ehe, Familie, Sexualität, individuelle Bedürfnisse und Emanzipation im gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzten. Hierbei spielte die Funktion von

---

<sup>58</sup> Vgl. Schmitz-Köster 1989, S. 72.

<sup>59</sup> Lennox 1983, S. 239.

Literatur eine besondere Rolle. In Bezug auf die Umwälzung der Sitten bestimmt Morgner die Aufgabe der Literatur folgendermaßen:

„Dabei hat die Literatur eine Chance, die sie so noch nie gehabt hat: bei dieser Umwandlung der Sitten, die einen Prozeß der Herstellung von Verwunderung über Zustände erfordert, die menschlich unangemessen sind. (...) Aber eine solche Produktion, die den Anstoß gibt, sich zu wundern, sein Leben zu überdenken, zu sich selber zu kommen, über ein Buch angeregt zu werden, selber Wahrheiten zu finden – nur die selbstgefundenen Wahrheiten wiegen für den Menschen –: das wird gebraucht, um jahrtausendlang eingeschliffene Sitten und Gewohnheiten zu ändern. In dieser Bestimmung kann Literatur durchaus mit geschichtsprägend sein, indem sie die größte Produktivkraft jedes einzelnen Menschen anregt.“<sup>60</sup>

In Anspielung auf den terroristischen Gestus ihrer Radikalität wird Beatriz von Laura auf die Suche nach dem legendären Einhorn geschickt, um mit Hilfe der zauberischen Kraft des pulverisierten Einhorns auf märchenhafte Weise die Menschen „zu klugen, gütigen, friedlichen Erdenbürgern kommunistischer Überzeugung“ zu machen und „um diese Erde schnell und ohne Blutvergießen von Kapitalismus, Kriegen, Hunger und Patriarchat zu befreien“ (168).

#### 2.3.3.3 Die Beziehung der Geschlechter

Während Beatriz auf der Suche nach dem sagenhaften Einhorn ist, begegnet Laura auf wunderbare Weise einem Musterexemplar von Mann. Morgner lässt diesen „fortschrittlichen“<sup>61</sup> Mann, den schlafenden Benno, mit dem Himmelswagen auf der Erde ankommen. Aus der Beschreibung des schlafenden Mannes wird deutlich, dass „der neue Mann“ noch nicht „geweckt“ wurde. Benno ist ausgestattet mit zahlreichen Eigenschaften, die in patriarchalischen Zeiten als unmännlich gelten. Er bemüht sich, die schlechten Gewohnheiten seiner Geschlechtsgenossen abzulegen, und ermuntert auch die Frauen dazu, selbstbewusster zu werden, um „diesen Scheißkrieg zwischen Geschlechtern“ (273) endlich zu beenden. Benno zitiert die Worte d’Aurengas, indem er die Beziehung zwischen Mann und Frau als langweilig beschreibt. Er geht davon aus,

---

<sup>60</sup> Morgner 1978, S. 98.

<sup>61</sup> Lennox 1983, S. 238.

dass diese Langeweile im Miteinander in Zukunft durch ein verändertes Frauenbild aufgehoben werden wird:

„Uns steht kein langweiliges Leben bevor, wenn die Damen erst tun wollen, was sie tun wollen, nicht, was sie tun sollen. Was werden sie als Menschen sagen über die Männer, nicht als Bilder, die sich die Männer von ihnen gemacht haben? Was wird geschehen, wenn sie äußern, was sie fühlen, nicht, was zu fühlen wir von ihnen erwarten?“ (274)

Da eine solche Auffassung von der Beziehung der Geschlechter in der Wirklichkeit der DDR kaum denkbar ist, erscheint es Morgner wohl nur möglich, diesen fortschrittlichen Mann mit Hilfe eines Himmelswagens „als Geschenk des Himmels“ zu Laura zu transportieren.<sup>62</sup>

Wenn feministische Bewegungen zur Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen führen sollen, dann zielen sie nicht nur auf die Erkenntnis des weiblichen, sondern auch des männlichen Geschlechts, sich ändern zu müssen, damit sich emanzipierte Verhältnisse zwischen Männern und Frauen entwickeln können. Für Morgner ist die Veränderung der Beziehung zwischen Mann und Frau abhängig von der Möglichkeit, diese zu artikulieren. Es scheint notwendig, neue Verhältnisse von Beziehung unter Geschlechtern zu entwerfen.<sup>63</sup> In diesem Zusammenhang fordert Morgner die Männer auf, sich von den patriarchalischen Vorstellungen vom männlichen Geschlecht zu emanzipieren. Für Morgner manifestiert sich in dem Entwurf des neuen Mannes jenes kritische Potenzial, das im Bewusstsein der Männer Prozesse der Selbstreflexion einleiten kann, in der das alte gewohnte Rollenverhalten kritisch analysiert und zu einer Veränderung männlicher Verhaltensweisen eingesetzt wird.

#### 2.3.3.3.1 Die Verwandlung der Frau in einen Mann

Die Geschlechterproblematik wird in der Geschlechtertauschgeschichte Valeska, eine weitere Frauenfigur des Romans, sehr deutlich. Valeska ist zwar eine promovierte Ernährungswissenschaftlerin, hält sich jedoch aus Mangel an „Größenwahn“ (179)

---

<sup>62</sup> Vgl. Foster/Riegel 2004, S. 170.

<sup>63</sup> Christa Wolf sieht die notwendige Veränderung der Männerrolle ebenfalls als Befreiung, also als Emanzipation in einem umfassenden Sinn, wenn sie im Essay „Berührung“ die folgende entscheidende Frage stellt: „Die Möglichkeit, die unsere Gesellschaft ihnen gab: zu tun, was die Männer tun, haben sie, das war vorauszusehen, zu der Frage gebracht: Was tun die Männer überhaupt? (...) Wie können wir Frauen befreit sein, solange nicht alle Menschen es sind?“; Wolf 1985, S. 16.

jahrelang für „eine jederzeit ersetzbare Mitarbeiterin“ (425). Sie war immer wieder selbst überrascht, wenn sie einen Auftrag erfolgreich erledigt hatte. Nach der erfolgreichen Durchführung eines wichtigen Forschungsexperimentes entdeckt sie, dass sie eine nicht jederzeit ersetzbare Wissenschaftlerin ist. In dem Moment, in dem sie sich als selbstbewusstes, sich ihres eigenen Wertes bewusstes, autonomes Wesen wahrnimmt, kommt sie zu der Überzeugung, dass „man ein Mann sein müsste“ (424). Denn sie sieht dieses gerade beginnende Selbstwertgefühl, als Frau Anerkennung in der Wissenschaft gefunden zu haben, durch das gemeinsame Leben mit Rudolf, der selbst als Wissenschaftler „Desinteresse an allen nicht wissenschaftlichen Tätigkeiten“ (422) zeigt, schnell wieder beendet. Sie fürchtet, dass dieses Selbstwertgefühl „vom Geröll eingeschliffener Gewohnheiten“ (426) verschüttet wird, denn sie kennt ihre häuslichen Pflichten als Mutter und Ehefrau. Sie hofft auf das Wunder, murmelt dreimal vor sich hin: „Man müsste ein Mann sein“ (424) – und verwandelt sich in einen.

Nachdem Valeska körperlich zu einem Mann geworden ist, hat sie Zugang zur männlichen Welt. Ihre Erfahrungen mit der „privilegierenden Uniform“ (429) des männlichen Körpers führen zu dem Urteil, dass „die physischen Unterschiede zwischen Mann und Frau gegenüber den kulturellen gering“ (429) sind. In Valeskas Geschichte werden die genormten Verhaltens- und Denkweisen als rein kulturelles Konstrukt durch eine entsprechende Rollenerziehung entlarvt, was den wirklichen Kontakt zwischen den Geschlechtern behindert. Nach ihrer Verwandlung erlebt Valeska ein zweites Wunder: Sie und Rudolf erkennen, dass „sie notfalls die Bilder entbehren konnten, die sie sich voneinander und die andere für sie gemacht hatten“, und dass sie sich nicht mehr nur als „Vertreter ihrer Art“ (443), sondern persönlich einander lieben. Die vorgeprägten „Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit“<sup>64</sup> lösen sich auf. Nun werden „ideale eheliche Zustände“ (443) möglich. Aus dieser Erfahrung zieht Valeska die Konsequenz, die männliche Körperform beizubehalten, um die festgelegten Zuweisungen von Männlichkeit und Weiblichkeit abzubauen. Sie verwandelt sich nur für den Beischlaf wieder in eine Frau, jeweils unter Einnahme eines Löffels Baldrian, um „die landläufigen moralischen Vorstellungen nicht zu verletzen“ (443).

Die persönliche Liebe zwischen Valeska und Rudolf wird hier als ein Wunder bezeichnet. Das Wunder wird geschehen, wenn der einzelne Mensch zunächst, in der

---

<sup>64</sup> Schmitz-Köster 1989, S. 75.

Absage an alle Bilder, die er sich vom anderen macht, seine „Menschwerdung in Angriff“ (442) nimmt.

#### 2.3.3.3.2 Die Vermenschlichung des Menschen

Valeska, die fähig ist, ihre Verwandlung je nach Wunsch und Situation rückgängig zu machen und wiederherzustellen, verbreitet die „gute Botschaft“ (421), die die Vermenschlichung des Menschen zum Ziel hat. Die aus ihrer Geschlechtsumwandlung abgeleitete gute Botschaft hebt die Notwendigkeit einer Kritik an den privilegierten männlichen Verhaltensmustern und an der daraus folgenden Herrschaft der Männer hervor. Die Überwindung der Geschlechtergrenzen wird als künftige Möglichkeit der Beziehung der Geschlechter verstanden. Die Vermenschlichung des Menschen ist nur dann möglich, wenn Menschen keine „Vorurteile“ (429) mehr gegenüber anderen haben, die darauf beruhen, dass sich Männer und Frauen ein festes Bild vom Wesen des anderen Geschlechts machen. Unter diesen Bedingungen wird die „schöne Menschengemeinschaft“ (234) möglich. Mit der Begründung der „Alleinherrschaft“ (20) lehnt sie eine Wiederherstellung des Patriarchats ab: Wie das Patriarchat sieht sie es als eine Form der Herrschaft des Menschen über den Menschen. Morgners Feminismus ist damit einer der „Dritten Ordnung“ (20), der weder patriarchalisch noch matriarchalisch ist, sondern menschlich.

#### 2.3.4 Zukunftsentwurf der weiblichen Emanzipation

Beatriz kommt von der Jagd auf das Einhorn in die DDR zurück, weil nirgendwo auf der Welt die Frauen besser lebten als in der DDR. Aus den Erfahrungen mit der Realität der kapitalistischen Länder schätzt sie die DDR nun als das beste Land aller Welten. Diese Erkenntnis wird in Morgners Roman mehrmals evoziert. Obwohl es noch viel zu tun gibt, setzt Morgner ihre Hoffnungen in die DDR als einen „Ort des Wunderbaren“ (447) in sozialer, politischer und kultureller Hinsicht, wo die Emanzipation der Frauen und damit der Menschen voll realisiert werden kann.

Morgner präsentiert in ihrem Roman eine Fülle von Frauengestalten. Beatriz, die auf radikale Weise die männliche Vorherrschaft bekämpft, verliert beim Fensterputzen

die Balance und stürzt in den Tod, zerschellt also „auf dem Boden der Wirklichkeit“<sup>65</sup>, einer Wirklichkeit, welche die der DDR ist. Die Hausfrau Olga Salman, die die Leere ihres Lebens als Auswirkung des bornierten Hausfrauendaseins sieht, möchte sich ebenfalls in einen langen Schlaf versetzen lassen. Aus der ökonomischen Abhängigkeit von ihrem Mann muss sie sich „lebenslang klein und schwach“ verhalten, obwohl sie „klüger“ und „härter von Charakter“ (374) ist. Ihr Mann, „der sich bewährt hatte als Ernährer“ (374), fühlt sich aus diesem Grund seiner Frau überlegen. Olga hat in vierunddreißig Ehejahren gelernt, „ihre Widerreden zu schlucken. Runter, zur Galle hin, wo sie gesammelt und aufbereitet wurden zu unbestimmter Bitterkeit.“ (187)

Während Beatriz auf der Suche nach dem legendären Einhorn ist, übernimmt Laura mehr und mehr die Rolle der Beatriz. Laura wird weder Größenwahnsinnig noch ungeduldig, aber durch die freundschaftliche Verbindung mit Beatriz werden ihr der Mangel, ihre eigenen Ansprüche und ihr Fernweh bewusst und sie ist immer weniger bereit, sich mit den Verhältnissen lediglich zu arrangieren und das Gegebene ohne Widerstand hinzunehmen. Während Beatriz' Abwesenheit schärft sich ihr Wille, sich aus den Einschränkungen des Alltags, aus den Zwängen der Hausfrau- und Mutterrolle zu befreien, indem sie ihre Geschichte niederschreibt und über die Identifikation mit Beatriz selber die große Welt erleben will. Laura mahnt Beatriz „dringend ausführliche Nachrichten von der großen weiten Welt“ (185) an. Für sie bedeuten diese Nachrichten „Reiseersatz. Hausfrauenentschädigung. Trostpflaster für stationäre Tätigkeit“ (185).

Aus Morgners Entscheidung, dass sie die radikale Beatriz sterben, die passive Hausfrau Olga nicht weiter im Roman erscheinen und Laura weiter leben lässt, geht ihre feministische Position hervor. Da der Kapitalismus für Frauen keine Alternative darstellt<sup>66</sup>, ist die sozialistische Gesellschaft der DDR für Morgner der einzige Ort, an dem Frauen ihre Emanzipation verwirklichen können. Was die Figur Beatriz symbolisiert hat, die ihrer Meinung nach systembedrohend ist, hat für Morgner seinen Bezugspunkt zur Realität der DDR verloren. Ein Weniger an Radikalität wird ein Mehr an Wirksamkeit schaffen.

Nach dem Tod ihrer Freundin nimmt Laura schließlich Beatriz' Platz in der phantastischen Tafelrunde mit dem neuen Mann Benno ein. Es handelt sich um eine paritätisch besetzte Vereinigung von Männern und Frauen, die für einen menschlichen Feminismus eintritt. Da Laura auf wunderbare Weise Beatriz und Benno kennen gelernt

---

<sup>65</sup> Fuhrmann 2003, S. 128.

<sup>66</sup> Morgner 1990, S. 32.

hat, die ihr Leben so nachhaltig beeinflusst und verändert haben, glaubt sie an weitere Wunder, an die Verwirklichung der menschlichen Zeiten, und sie tritt in die phantastische Welt ein: „Denken allein genügt nicht, man muß auch glauben können.“ (397)

Der Roman wird getragen durch den positiven Zukunftsentwurf einer besseren sozialistischen Gesellschaft, in der das Menschliche nicht mehr Unterwerfungs- und Machtstrukturen unterliegt und deren Voraussetzung eine kritische Auseinandersetzung ist. Durch die Auseinandersetzung mit den sich über Generationen hinweg stets wiederholenden Geschlechtsrollenzuweisungen und Verhaltensweisen, die Morgner in den verschiedenen Figurenkonstellationen aufzeigt, will sie die überlebten patriarchalischen Strukturen der DDR bewusst machen und darüber hinaus den Veränderungsbedarf aufzeigen.

### 2.3.5 Der Montageroman – eine Romanform der Zukunft

Literatur, die eine spezifische weibliche Sichtweise nicht nur ausdrückt, sondern auch Frauen im Medium des Textes nicht erneut „zum Opfer oder Objekt“<sup>67</sup> machen wolle, müsse neue Form finden. Daher entwickelte Morgner eine neue Romanform, um die „Subjektwerdung der Frau auch erzählstrukturell zu verankern“<sup>68</sup>: „Man kann Stil nicht machen. Er wächst. Die literarischen Formen, die Männer über Jahrhunderte entwickelt haben, sind gewachsen. Frauen können diese Formen bewundern, nicht als Muster übernehmen. Sie müssen ihre eigenen Formen entwickeln.“<sup>69</sup>

Die andere Wirklichkeit und die anders strukturierten Erfahrungen von Frauen sind für Morgner die wesentlichen Faktoren für die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Form. Ihr Roman, in dreizehn Büchern und sieben Intermezzi, besteht aus einem Geflecht von mythologischen Figuren, Erzählungen, Gedichten, Zitaten aus verschiedenen Quellen, Meldungen aus Tageszeitungen, Berichten aus wissenschaftlichen Forschungen, Büchern über mittelalterliche Literatur, Reden von Politikern, Theaterszenen und Interviews. Als „Montageroman“ hat Morgner selbst ihre eigene literarische Verfahrensweise bezeichnet. Die mit der Montage verknüpfte Intention, „durch Unterbrechung, Fragment, Umfunktionierung, Konfrontation

---

<sup>67</sup> Dahlke 2005, S. 279.

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> Morgner 1976, in: DVZ vom 15.4.1976.

verschiedener Diskursformen die Geschlossenheit und Einheitlichkeit der Wirklichkeitsbilder zu destruieren<sup>70</sup>, motiviert den Leser, die alte Welt neu zu sehen: Die „seltsam zu- und gegeneinander“ (170) stehenden Teile des Romans sollen den Leser zu „schöpferische(r) Arbeit“ (170) stimulieren, „zur Produktion neuer Wahrnehmungsweisen der Realität also, nicht zur Wiedererkennung der alten“<sup>71</sup>. Der Montageroman baut auf die „Produktivität des Lesers“ (171), indem er den Leser in „ein Spannungsfeld vielfältiger Bedeutungen und Interpretationen versetzt“<sup>72</sup>.

Morgner entwickelt mit dem Genre „Operativer Montageroman“ (170) den Ansatzpunkt für eine neue Gestaltungsweise, in der die Alltagserfahrungen im weiblichen Lebenszusammenhang einen theoretisch legitimierten Platz erhalten. In einem fiktiven Gespräch mit der Cheflektorin des Aufbau-Verlags erklärt die Romanfigur Laura diese Verbindung zwischen Textform und Frauenalltag, als sie der Cheflektorin während Beatriz' Weltreise einen Montageroman anbietet:

„Um einen Roman im üblichen Sinne zu schreiben, das heißt, um jahrelang etwas an einer Konzeption festzuhalten, muß man sich einer Art des Schreibens zuwenden, die von den Erlebnissen und Begegnungen des epischen Ich absieht. (...) Abgesehen vom Temperament, entspricht kurze Prosa dem gesellschaftlich, nicht biologisch bedingten Lebensrhythmus einer Frau, die ständig von haushaltsbedingten Abhaltungen zerstreut wird. Zeitmangel und nicht berechenbare Störungen zwingen zu schnellen Würfeln ohne mähliche Einstimmungen, ich kann nur voll ansetzen oder nicht.“ (170)

Morgner ist überzeugt, dass ihr unorthodoxer Stil dem Lebensrhythmus der meisten Frauen entspricht, die sich nicht in der Lebens- und Arbeitssituation befinden, ohne Unterbrechung schreiben zu können, die die männlichen Kollegen als Selbstverständlichkeit ansehen. Schreiben muss notwendigerweise eine andere Struktur haben, weil eine Frau wegen der Unterbrechung „wichtiges auf kleinem Raum sagen“<sup>73</sup> muss. Jedoch sieht Morgner hierin eine Chance für Frauen, eine von den ästhetischen Vorgaben befreite Schreibweise zu entwickeln und zu einem spezifisch weiblichen Stil zu finden. So begründet Morgner explizit ihre Montagetechnik mit dem „gesellschaftlich, nicht biologisch bedingten“ (170) Rhythmus des Frauenalltags.

---

<sup>70</sup> Nordmann 1981, S. 423.

<sup>71</sup> Ebd., S. 419.

<sup>72</sup> Ebd., S. 423.

<sup>73</sup> Eidecker 1998, S. 159.

### 2.3.6 Fazit

Irmtraud Morgner lehnt den Begriff Frauenliteratur ab und weist eine solche Klassifizierung ihrer Texte zurück.<sup>74</sup> Es hätte Morgner wohl nicht gefallen, ihre Texte auf bestimmte Typen der Frauenliteratur festzulegen, denn es geht ihr in ihren Texten vordergründig um ihr Land, die DDR der 70er Jahre. Morgner vertraut auf das DDR-System. Sie glaubt an die Fähigkeit des DDR-Sozialismus zur Selbstreform,<sup>75</sup> weil für Frauen in dieser Zeit einige Veränderungen in gesetzlicher und ökonomischer Hinsicht eingeleitet wurden. Sie glaubt ebenfalls an eine schrittweise Verbesserung, wie die Entwicklung der Laura in ihrem Roman, indem sie an einem zweifelsohne verbesserten Zustand, auf den sich die Mächtigen in Staat und Partei viel zugute halten, weiterhin Mängel und Unzulänglichkeiten aufspürt.<sup>76</sup>

Trotzdem steht es außer Zweifel, dass das Hauptaugenmerk in ihrem Roman auf feministische Fragestellungen gerichtet ist. Morgner verbindet die Themen Frauenproblematik und DDR literarisch auf eine kreative Weise – in kreativer Weise konstitutiv für die Form des literarischen Werkes, die den weiblichen Lebensbedingungen der DDR adäquat ist. Die Thematisierung der Stellung der Frau in der Gesellschaft, der Beziehung der Geschlechter insbesondere in der Ehe und Familie, der Möglichkeit eines friedvollen Zusammenlebens, einer Erprobung der neueren und produktiveren Lebensform sowie der sprachlichen Experimente erregen Aufsehen und sind ein sicherlich nicht zu unterschätzender Grund für die Popularität dieses Romans und seine Zuordnung zur Frauenliteratur.

Wie aus der Schlusspassage „Natürlich war das Land ein Ort des Wunderbaren“ (447) des Romans hervorgeht, will Morgner die Struktur des Sozialismus nicht verlassen. Beatriz' Suche nach dem Einhorn in der Welt ist eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung, um dadurch ihren Entschluss zu begründen, dass Frauen ihre Emanzipation nur im Sozialismus erreichen können, denn

---

<sup>74</sup> Auf die Frage, was sie unter dem Begriff Frauenliteratur verstehe, antwortet Irmtraud Morgner in einem Zeitungsinterview folgendermaßen: „Der Begriff Männerliteratur macht deutlich, daß der Begriff Frauenliteratur absurd ist. Denn natürlich ist die Literatur von einem männlichen Autor, wenn's Literatur ist, Menschenliteratur, also Literatur für Männer und Frauen von einem männlichen Erfahrungspunkt aus geschrieben. Und Literatur von einer Frau, also von einem weiblichen Erfahrungspunkte aus geschrieben, ist auch Menschenliteratur. Die Bücher, mit denen ich mich streite, sind vielleicht für mich die produktivsten.“ In: DVZ vom 25.8.1983.

<sup>75</sup> Lennox 1983, S. 238.

<sup>76</sup> Foster/Riegel 2004, S. 171.

„eine Frau mit Charakter kann heute nur Sozialistin sein. Und sie muß in die Politik eintreten, wenn sie für sich menschliche Zustände erreichen will. (...) (A)lles andere ist Emanzipationsmode. Sittliche Verhältnisse lassen sich nur revolutionieren nach der Revolutionierung der ökonomischen Verhältnisse. Man kann den zweiten Schritt nicht vor dem ersten tun. In der DDR ist der erste Schritt längst getan. Jetzt beschäftigt uns der zweite, sela.“ (385)

Heute, nach dem Zusammenbruch des DDR-Systems, stellen wir uns die Frage: An welchem System können Frauen festhalten? Welche Feminismuskonzepte versucht der feministische Diskurs, der sich von Anfang an pluralistisch entwickelt, zu fördern? Der Roman liefert ausreichenden Stoff für eigene Stellungnahmen und Diskussionen im Sinne einer Verbesserung bzw. Veränderung der Emanzipationskonzeption.

#### 2.4 *Die Züchtigung* von Waltraud Anna Mitgutsch

Im Gegensatz zu anderen Romanen, in denen es um die Suche nach einer weiblichen Identität unter dem Aspekt der Beziehung zwischen Partnern verschiedenen Geschlechts geht, handelt der Roman *Die Züchtigung* primär von der Beziehung zwischen Frauen, u.a. um die Identitätsbildung unter dem Aspekt der Mutter-Tochter-Beziehung.

Weibliche Autoren der 70er Jahre setzten sich mit der Mutter-Tochter-Beziehung relativ selten auseinander, zumeist ging es um die Beziehung zu dem „mächtigen“ Vater. Erst in den 80er Jahren erkannten die Frauenforschung und die Psychoanalyse die Bedeutung der Mutter-Tochter-Beziehung für die Entwicklung der Tochter und brachten sie ins öffentliche Bewusstsein. Seitdem widmen ihr weibliche Autoren verstärkt Aufmerksamkeit, so auch Waltraud Anna Mitgutsch in ihrem Roman *Die Züchtigung*, in dem sie die Geschichte einer fortdauernden Kindesmisshandlung im Namen der aufopfernden Mutterliebe erzählt.

##### 2.4.1 Mutter und Tochter: zwei Generationenporträts

Zu Beginn des Romans stellt die Tochter der Erzählerin eines Tages die Frage, ob die Großmutter genauso war wie die Mutter. Diese Frage nach den Ähnlichkeiten zwischen sich selbst, ihrer Mutter und ihrer Großmutter ist der Auslöser für viele Erinnerungen

nach Jahren des Schweigens, von ihrer unterdrückten Vergangenheit voller Grausamkeiten und körperlicher Misshandlungen zu erzählen. Die Gewalt der Mutter gegen ihre Tochter hat komplexe Ursachen. Analytisch schildert die Erzählerin ihre eigene Kindheit und versucht die Wurzel der Unterdrückungen und Demütigungen in ihrer Jugend, die ihr von ihrer Mutter zugefügt wurden, in deren Geschichte zu suchen. Die Lebensumstände der Mutter der Erzählerin werden im Rahmen von Zeit und Raum betrachtet und somit in den historischen und kulturellen Kontext gestellt, um zu verdeutlichen, was es bedeutet, in der Vor- und Nachkriegszeit als Mädchen auf dem Bauernhof aufzuwachsen.<sup>77</sup> In der Geschichte der Mutter versucht die Erzählerin zu verstehen, was sie als Tochter dieser Frau bedeutet.

#### 2.4.1.1 Die Geschichte der Mutter: Darstellung der Mutter im sozial-historischen Kontext

Marie, die Mutter der Erzählerin, wächst als ungeliebtes Kind auf einem Bauernhof eines kleinen Dorfes auf. Als zweite Tochter ist sie nicht mehr erwünscht, denn weibliche Nachkommen sind keine Stammhalter und aus ökonomischer Sicht wenig lohnenswert. Sie wird vom Vater mit Schlägen bedroht, von der Mutter vernachlässigt, wegen ihres weiblichen Geschlechts von den jüngeren Brüdern unterdrückt und von den Burschen in ihrem Dorf aufgrund ihrer Hässlichkeit geneckt. Marie kennt nur die Lieblosigkeit und die Demütigung ihrer Kindheit. Während ihre Mutter einmal im Krankenhaus ist, wird sie früh zur Arbeit gezwungen. Als Neunjährige übernimmt sie die Hausarbeit und macht die groben Arbeiten, denn „Melken, Schweinefüttern und Grasmähen ist Weiberarbeit“ (21)<sup>78</sup>. Es gilt als selbstverständlich, dass Männer solche Arbeit nicht machen. Für Mädchen ist auch der Schulbesuch überflüssig: „Der Vater durfte sie beim Aufgabenmachen nicht erwischen, sonst schlug er ihr das Heft um den Kopf. Zeitverschwendung, wer braucht eine studierte Bäuerin.“ (24) Als Marie vierzehn war, nahm der Vater sie von der Volksschule. Nicht mehr zur Schule zu gehen, bedeutet für Marie ein Todesurteil, denn die schulische Ausbildung geht ihr über alles. Nach der vorzeitigen Schulentlassung ist sie der einzigen Möglichkeit der Anerkennung und ihres Selbstwertgefühls beraubt, an der ihre eigene Persönlichkeit hätte wachsen können:

---

<sup>77</sup> Vgl. Kost 1993, S. 243.

<sup>78</sup> Alle Seitenzahlen der Zitate beziehen sich auf die dtv-Ausgabe von 2003 und sind in Klammern im Text vermerkt.

„Von jetzt an gab es keinen Ort mehr, wo sie beweisen konnte, daß sie auch etwas wert war, mehr sogar als die anderen Bauernkinder, fast soviel wie die Bürgerkinder, die immer Zeit zum Lernen hatten. Es gab nun kein Entkommen mehr nach dem Melken und dem Grasmähen, bis zum Abend, wenn sie todmüde ins Bett fiel.“ (27)

Ihr Zukunftstraum, eine Klosterlehrerin zu werden, steht in krassem Widerspruch zum gesellschaftsbedingten „Frauensicksal“, das die Mädchen der Kriegsgeneration auf dem Bauernhof erwarten. Ihre geschlechtsbedingte Position im gesellschaftlichen und privaten Raum ist mit ihrer sozialen Aufgabe als Ehefrau und Mutter verbunden, selbst wenn sie sich ihr Leben anders vorstellt. Das Beispiel der Reaktion der Dorfbewohner gegenüber Zigeunern zeigt, dass ein Anderssein, das den herrschenden Normen der Gesellschaft nicht zu entsprechen scheint, eine Zugehörigkeit verhindert und sanktioniert wird. Marie verzichtet auf ihren Traumberuf und nimmt ihre untergeordnete Position in der Geschlechterhierarchie auf dem Bauernhof ein. Die dortige Herabwürdigung des weiblichen Geschlechts ist für Marie ausgesprochen demütigend, so dass ihre weibliche Identität stark beeinträchtigt wird. Marie lernt aus dieser Not, die Entwicklungen ihres weiblichen Körpers zu ignorieren und sogar zu verachten. Indem sie versucht, ihren weiblichen Körper, die Ursache ihrer Erniedrigung und Minderwertigkeit, auszulöschen, wie Barbara Kosta bemerkt, drückt sie ihr Gefühl von Scham aus<sup>79</sup>: „Scham war das einzige Gefühl, das die Dreizehnjährige über ihren Körper empfand, und je weiblicher dieser Körper wurde, desto mehr Scham empfand sie.“ (26)

Es gelingt Marie schließlich doch, dem Milieu der bäuerlichen Welt zu entkommen, indem sie einen armen, ungeliebten Mann heiratet und wegen seines Berufes in die Stadt zieht. Sie schafft es jedoch nicht, durch die Heirat aus dem Kreis der Demütigung und Minderwertigkeit herauszukommen. Sie bezieht ihren Status über ihren Ehemann und ihre Identität wird in erster Linie in Relation zu ihm definiert. Für die Ehefrau eines einfachen Straßenbahnschaffners bedeutet dies die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse, was sie als „Erniedrigung“ (215) empfindet. Wegen seines Mangels an sozialer Kompetenz verachtet Marie ihren Mann. Er ist es, der sie „am Höhenflug ins bessere Leben hinderte“(118).

---

<sup>79</sup> Kosta 1993, S. 244.

#### 2.4.1.1.1 Bedeutung, Stellung und Wert von Mutterschaft

Marie erkennt, dass der Wert einer verheirateten Frau in der Mutterschaft liegt. Es sind die Kinder, die ihr den sozialen Aufstieg, den Respekt, die Dankbarkeit, das Lob und die gesellschaftliche Anerkennung sichern:

„Das Kind mußte ihr heraushelfen aus dem Elend ihrer Ehe und ihres ganzen Lebens, das Kind, der Sohn, würde ihr nicht nur Trost und Stütze sein, er würde ihr nicht nur die Liebe geben, nach der sie schon fünfundzwanzig Jahre hungerte, er würde sie auch schließlich ganz herausholen in ein Leben voll Reichtum und Ansehen. Er würde alles erreichen, was sie sich nicht einmal erträumen konnte, dafür würde sie ihre ganzen Kräfte einsetzen, sie würde ihm ihr Leben opfern, und er würde sie königlich belohnen. Durch dieses Kind würde sie es doch noch schaffen.“ (76)

Mit der Aufwertung durch die Mutterschaft hat die Frau dieser Zeit die Möglichkeit, innerhalb der Familie, aber auch innerhalb der Gesellschaft eine lohnendere Rolle zu übernehmen. Paradoxerweise kann sie diese gesellschaftliche Anerkennung ihrer Nützlichkeit nur erhalten, wenn sie sich aus allem Gesellschaftlichen heraushält. An diesem Punkt lässt sich die Double-bind-Botschaft<sup>80</sup> erkennen, die die patriarchale Kultur der Frau als Mutter übermittelt. Die Mutterschaft ist der Angelpunkt der Unterdrückung der Frau. Die Unterordnung der Frau in der Ehe findet möglicherweise in ihrer Rolle als gute Mutter ihre Legitimation: „Mutterschaft verleiht einer verheirateten Frau kulturelle Würde und Respekt, während sie gleichzeitig deren untergeordnete Stellung bestätigt.“<sup>81</sup> Die Aufwertung der Mutterrolle verschleiert eine doppelte Botschaft, die dazu führt, sich zu opfern, um für andere sorgen zu können, anstatt eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Maries ganze Identität beruht auf ihrer Rolle als gute Mutter. Wie kann sie aber wissen, dass sie eine gute Mutter ist? Die Antwort erhält sie durch ihr Kind. Da Marie sich als Kind so minderwertig gefühlt hatte, war ihr Bewusstsein von sich als Mädchen negativ. So sehnt sie sich nach Anerkennung und Aufstieg durch einen Sohn. Aber sie bekommt eine Tochter, Vera. Sie ist entschlossen, ihre Tochter anders zu erziehen, als sie selbst erzogen wurde. Die Erziehung ihrer Tochter ist daher stark mit der negativen Weiblichkeit der Mutter verbunden. Sie hofft, ihre Minderwertigkeit wettzumachen,

---

<sup>80</sup> Vgl. Leira 1993, S. 129.

<sup>81</sup> Ebd., S. 130.

indem sie ihre Tochter, die sie als ihr Selbstbild betrachtet, zu etwas Höherem befördert. Die Mutter bestimmt ihr Aussehen, überwacht jede Bewegung, kontrolliert die Schulhefte, zwingt sie in eine Umgebung, in einen Beruf gegen ihren Willen und teilt sogar das Ehebett mit ihrer Tochter. Vera erinnert sich: „Seit meinem vierten Lebensjahr hatte meine Mutter vergeblich versucht, mich in die Gesellschaft, die höhere, die einzige, die zählte, einzuführen, einzuschleusen, hineinzuboxen.“ (201) Bei jedem anderen Verhalten, das nicht den geforderten Erwartungen der Mutter entspricht, wird Vera von ihr geschlagen.

#### 2.4.1.1.2 Mütterliche Aufopferung

Marie verzichtet auf jedes Vergnügen, auf ihr ganzes persönliches Leben, damit ihre Tochter an ihrer Seite ein besseres Leben hat. Sie kauft teure Kleidung für sie trotz des niedrigen Haushaltsgeldes, sucht für sie eine Privatschule, bezahlt Klavierstunden, schickt sie zur Ballettschule, erlaubt ihr teure Skiferien und verschafft ihr sogar Freundinnen aus reichen Familien, um später in die richtigen Kreise zu kommen. Der Preis, den sie für ihre Aufopferung verlangt, ist, dass ihre Tochter sich unterwirft. Ihre Aufopferung geht mit einem tyrannischen Willen einher, ihre Tochter zu beherrschen. Die Tochter, die nicht die Möglichkeit hat, einen eigenen Standpunkt zu beziehen, wächst zu einer passiven und abhängigen Person heran. Die Mutter wird häufig für die Gehorsamkeit und die gute Erziehung ihrer Tochter gelobt. Dieses Lob kompensiert Maries Gefühl von Mangel, Ungenügen und Minderwertigkeit. In diesem Zusammenhang weist Barbara Kosta darauf hin, dass die mütterliche Aufopferung in der Kindererziehung eine psychologische Rolle spielt.<sup>82</sup> Sie meint, dass „ihr masochistisches Verhalten ihr die Möglichkeit gibt, sich als moralisch erhaben zu sehen und Macht und Anerkennung auf sich zu ziehen“<sup>83</sup>.

Die Entscheidungen bezüglich der Berufswahl werden von ihrer Mutter beeinflusst und nicht von den Neigungen und Talenten der Tochter abhängig gemacht, sondern von der Möglichkeit, mit einem angesehenen Beruf gesellschaftliche Anerkennung zu bekommen. Ihre Tochter soll, wie sie selbst gewünscht hat, eine Klosterlehrerin werden, die „Macht über alle schulpflichtigen Kinder und damit über die meisten Familien hat“ (158). Dazu braucht man keinen Haushalt, meint die Mutter,

---

<sup>82</sup> Vgl. Kosta 1993, S. 249.

<sup>83</sup> Ebd., S. 250.

„dazu bedurfte es nur der Frömmigkeit, des Gehorsams und des unermüdlichen Studierens“ (131). Dazu muss die Tochter gezüchtigt werden. Die nicht verwirklichten Träume und Wünsche der Mutter werden an die Tochter weitergegeben und die Tochter wird zum Identifikationsobjekt.<sup>84</sup>

#### 2.4.1.1.3 Die Tochter als Identifikationsobjekt

Marie hält es für selbstverständlich, dass einzig und allein sie für die Erziehung der Tochter verantwortlich ist. Nur Marie gibt ihrer Tochter Anweisungen, wie sie ihr Leben zu leben hat. Hierin duldet sie keine Einmischung des Vaters: „Aber vor allem war es Männerarbeit, Geld nach Hause zu bringen. Der Wert des Mannes stieg oder fiel mit seinem Gehalt, dem Prestige und dem Lebensstandard, den er seiner Familie bieten konnte. Der Haushalt und die Kindererziehung waren Frauenarbeit, da hatte er nichts dreinzureden.“ (118) Schläge gehören zur Kindererziehung. Marie wurde selbst von ihrem Vater geschlagen, und gerade weil sie so darunter gelitten hat, versucht sie alles, um das zu rechtfertigen: „Wer sein Kind liebt, der spart die Rute nicht“ (101) ist das Argument dafür, das Gleiche auch ihrer Tochter anzutun. Von Bedeutung ist hier, dass sowohl Mutter als auch Tochter aktiv an den Züchtigungen beteiligt sind, indem Vera die Rute selber holt und ihrer Mutter überreicht. Diese Haltung von Vera bei ihrer eigenen Züchtigung weist darauf hin, dass sie ihre Schlechtigkeit anerkennt und dass sie die Mutter als „liebende Vollstreckerin der Bestrafung“<sup>85</sup> akzeptiert:

„Da stand das Vergehen, vom Bananenfleck auf dem Kleid bis zur verweigerten Nahrungsaufnahme, unsühnbar, und plötzlich war das Vergehen nur mehr Symbol für die ungeheure Schlechtigkeit, für die keine Züchtigung ausreichte. (...) Auch der zerbrochene Prügel war dann Beweis und Ausdruck meiner nie bis zum vollen Maß ausführbaren Strafwürdigkeit. Hätte sie volle Gerechtigkeit walten lassen, hätte sie mich erschlagen müssen. Daß sie mich immer wieder lebend davonkommen ließ, verdanke ich ihrer aufopfernden Mutterliebe, sie kam wie Gottes Gnade, unverdient und niemals abzudienen.“ (96)

---

<sup>84</sup> Kosta 1993, S. 248.

<sup>85</sup> Ebd., S. 249.

Körperliche Misshandlung, „als eine erzieherische Maßnahme von Kirche und Staat gebilligt“<sup>86</sup>, wird zu einem Beweis der Liebe und Teilnahme an Veras Leben. Aus dem Zitat des Romans wird deutlich, dass dem in der Realität eine andere Bedeutung zukommt. Die Identifikation der Mutter mit ihrer Tochter trägt in vielen Züchtigungen zu der doppelten Rolle der Mutter als Täterin und als Opfer bei. Vera erzählt: „ (...) daß ich eine Frau wurde wie sie, (...) daß ich deshalb verdächtig war und von vornherein schuldig, mit einer Erbschuld behaftet, mit einem Fluch, den weder Züchtigung noch Verachtung tilgen konnten.“ (170) Die Berufung der Mutter zur „Vollstreckerin der Bestrafung“ im Dienst Gottes liefert die Legitimation für ihre Stellung und ihr Leiden. Mit anderen Worten: Sie übt in ihrer doppelten Rolle Macht aus, ist jedoch zugleich machtlos.<sup>87</sup> Indem die Mutter den Körper der Tochter züchtigt und erniedrigt, drückt sie ihre Selbstverachtung und ihren Selbsthass aus: „Und dann ließ sie sich schweratmend der Länge nach auf den Boden fallen, erschöpft, wie nach einer schweren, erfüllten Arbeit (...).“ (99) Trotzdem ist es die Tochter, die die Schläge bekommt. Hin- und hergerissen zwischen Schmerz, Unterwürfigkeit und Liebe, zutiefst verwirrt, weiß die Tochter sich nicht zu verteidigen. Sie ist ihrer Mutter ausgeliefert. Vera fragt sich, ob sie als Sohn besser behandelt worden wäre:

„Und wenn es ein Sohn geworden wäre? Hätte sie es dann geschafft? War es die Enttäuschung, die sie von Anfang an gegen die Tochter einnahm? Die Frage aller Töchter, hättest du mich mehr geliebt, wenn ich ein Sohn geworden wäre? Hätte sie Erich auch geschlagen mit ihrer kalkulierten Gründlichkeit, die sich am Schmerzgebrüll des wehrlosen Kindes berauschte? Und wenn sie einen Weg gefunden hätte, ihre Liebe auszudrücken, wäre diese Liebe weniger zerstörend gewesen als ihr Haß, ihr Haß auf das, was ihr ähnelte und ihr Schicksal nachvollziehen würde, ihr Selbsthaß?“ (76)

#### 2.4.1.2 Die Geschichte der Tochter: Die Entwicklung der persönlichen und sexuellen Identität

Die Mutter hält das Leben der Tochter Tag und Nacht unter Kontrolle und erlaubt ihr keinen Raum und keine Zeit für ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen. Die Identität der Heranwachsenden wird von der Mutter untergraben.

---

<sup>86</sup> Kosta 1993, S. 249.

<sup>87</sup> Ebd., S. 248.

#### 2.4.1.2.1 Die Entwicklung der persönlichen Identität der Tochter

In der Privatschule, die großen Wert auf die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Klassenstrukturen legt, wird Vera, die aus einer Arbeiterfamilie stammt, oft gedemütigt:

„Und ich verschwieg die Demütigung, in der ersten Stunde aufstehen und Name und Beruf des Vaters angeben zu müssen, fast in jedem Fach, nur zur Orientierung, sagten die Professoren, aber ich beobachtete das Aufleuchten in ihren Augen beim Namen der berühmten Chirurgen, der großen Geschäftshäuser, des Heeresministers, der paar versprengten Adligen, die das ‚von‘ weglassen konnten, weil es ohnehin jeder wußte. Das war eine Privatschule, eine Eliteschule, und ich war wieder einmal das einzige Arbeiterkind.“ (158)

Vera, das einzige Arbeiterkind in der Klasse, das nicht in eine solche Privatschule hineinpasst, ist deshalb auf „großzügige christliche Nächstenliebe der Aristokratinnen und Fabrikantentöchter“ (159) angewiesen. In dieser Atmosphäre wird Vera subtil gedemütigt und bleibt einsam.

Die Tochter sieht sich außerstande, den Forderungen der Mutter eigene Bedürfnisse und Interessen entgegenzusetzen. Bei den Auseinandersetzungen zwischen ihnen verliert stets die Tochter, weil die Mutter immer die Rolle der sich für ihre Tochter Aufopfernden einnimmt. Die wirksamste Waffe der Mutter ist das Erwecken von Schuldgefühl. Dieses Gefühl belastet das ganze Leben der Tochter schwer. Vera passt sich dem Handeln, Denken und Verhalten der Mutter an. Als Folge wird nicht nur die Beziehung zwischen Mutter und Tochter erschwert, sondern auch die Entwicklung der eigenen Identität der Tochter beeinträchtigt. Ein Mangel an Eigenständigkeit wird somit zum psychischen Hauptproblem für Vera. In der Begrifflichkeit der Psychoanalyse bedeutet dies: Vera kann die Ablösung von ihrer Mutter nicht vollziehen und deshalb keine eigene Identität entwickeln.

An diesem Identitätsfindungsprozess hat die Rolle des Vaters wesentlichen Anteil. Eine fehlende väterliche Beteiligung an der Erziehung der Tochter verhindert ebenfalls die Loslösung von der Mutter. In dem Maße, in dem das Betätigungsfeld der Frau auf die mütterliche Erziehung beschränkt wird, kommt die geschlechtliche Arbeitsteilung in der Familie zum Tragen. Der Mann ist für die Erwerbsarbeit zuständig und die Frau für den Haushalt. Das Bild des guten Vaters wird vor diesem Hintergrund

an seiner Fähigkeit gemessen, die Familie zu unterhalten. Veras Vater erfüllt seine Pflicht als Ernährer, er bleibt passiv, während die Tochter von der Mutter verprügelt wird. Er fühlt sich nicht verantwortlich, in die Züchtigung einzugreifen. Je stärker die Funktion der Mutter als Verantwortliche für die Kindererziehung betont wird, um so mehr wird die Rolle des Vaters auf die wirtschaftliche Funktion beschränkt. Der Vater hat so keine Gelegenheit, zu seiner Tochter eine Beziehung zu entwickeln. Hierdurch wird die Ablösung von der Mutter für die Tochter zusätzlich erschwert.

#### 2.4.1.2.2 Der Einfluss der Mutter auf die Entwicklung der Körperlichkeit und der weiblichen Identität

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Mutter-Tochter-Beziehung ist die Entwicklung der Körperlichkeit und Weiblichkeit der Tochter. Töchter nehmen ihre Weiblichkeit in Relation zur Mutter wahr.<sup>88</sup> Die Mutter liefert die ersten Hinweise darauf, wie Töchter sich ihrem Körper gegenüber verhalten sollen. Karin Flaake sieht die ersten Erfahrungen mit dem eigenen Körper als das Fundament, durch das „die Möglichkeiten zur positiven Aneignung der eigenen Körperlichkeit“<sup>89</sup> in späteren Lebensphasen wesentlich bestimmt werden.

Im Alter von sechzehn Jahren wird Vera immer noch von der Mutter gewaschen. Sie hält sie von ihrem Körper fern: „Ich durfte mich nicht berühren, Selbstbefleckung sollte mir erst gar nicht in den Sinn kommen.“ (171) Die Mutter achtet streng darauf, dass sich die Tochter weder selbst als weibliches Wesen sieht, noch dass sie von Männern als solches gesehen wird. Die Mutter kauft unmodische, weite Kleidung, die jede Wölbung verbirgt. Sie behandelt den Körper ihrer Tochter als etwas Sündhaftes<sup>90</sup> und vermittelt damit die Botschaft, dass Vera ihre Weiblichkeit verstecken muss<sup>91</sup>:

„Sie hakte mir den Büstenhalter auf und zu und inspizierte täglich meine Unterhosen. Schnell mußte es gehen beim Umziehen, erst bei der Oberkleidung konnte man verweilen, schnell die Brust bedecken, nicht hinschauen, es war sündhaft, Brüste zu haben, eine zukünftige Klosterschwester braucht keinen Busen.“ (172)

---

<sup>88</sup> Hammer 1990, S. 44.

<sup>89</sup> Flaake 1996, S. 23.

<sup>90</sup> Die Mutter Marie empfindet das Frausein als hassenswert. Diese Haltung der Mutter stellt die Autorin in eine Beziehung zur biblischen Geschichte vom Sündenfall. Durch die einseitige Schuldzuweisung an die Frau in der biblischen Geschichte hat sich die Weiblichkeitsvorstellung als sündhaft verfestigt.

<sup>91</sup> Flaake 1996, S. 26.

Vera bekommt von ihrer Mutter keine Unterstützung, die sie bräuchte, um ein positives Gefühl für körperliche Weiblichkeit entwickeln zu können. Zwischen Mutter und Tochter ist kein Austausch von Zärtlichkeit und Intimität, sind keine Gespräche über körperliche Veränderungen von Mädchen zur Frau, über die Bedeutung der Menstruation und über Sexualität möglich. Diese Kette hätte nur durchbrochen werden können, wenn die Mutter zu sich selbst und zu ihrem Körper eine positive Einstellung entwickelt hätte.<sup>92</sup>

Diese permanente Nichtbeachtung der körperlichen Entwicklung führt dazu, dass Vera ihrem weiblichen Körper als fremdes Wesen begegnet, das zu ihrer „Selbsterstörung“ (178) beiträgt, letztendlich zur Magersucht führt. Psychologen sehen in der Magersucht „die Weigerung oder Unfähigkeit, die symbiotische Bindung an die Mutter aufzugeben“<sup>93</sup>. Die körperliche Entwicklung der Tochter konfrontiert die Mutter mit der bevorstehenden Ablösung von ihr. Sie weiß insgeheim, dass damit ihre Nähe und Einheit verloren gehen wird. Die Mutter kann nicht loslassen, weil sie ihr Leben ohne Tochter nicht einrichten kann. Die Furcht vor dem Verlust ihres gesellschaftlichen Status, der im Zusammenhang mit ihrer sozialen Aufgabe als Mutter steht, steigert sich mit der körperlichen Entwicklung der Tochter. Sie droht mit ihrem Tod und Liebesentzug: „Wenn du fortgehst, das bringt mich um.“ (227) Veras Magersucht zeigt, wie sie die Ursache für die Abwendung der Mutter bei sich selbst und in ihrem Körper sucht:

„Jetzt konnte sie mich wieder lieben, mich auf ihrem Schoß sitzen lassen, ich war wieder ein Kind, sie braucht sich nicht mehr bedroht zu fühlen. Sie hatte gewonnen, ich habe mich unterworfen. Sollte sie alle Weiblichkeit haben gegen eine kleine Scheibe Liebe zum Verhungern.“ (177)

Als ihre Tochter fortzieht, um zu studieren, fällt die Mutter in tiefe Orientierungslosigkeit, Einsamkeit und Depression.<sup>94</sup> Dies ruft bei der Tochter Schuldgefühle hervor, die jeden Schritt in ihre Eigenständigkeit begleiten. Sie fühlt sich verantwortlich, für ihre Mutter zu sorgen. Die Beziehung kehrt sich um. Aus dieser

---

<sup>92</sup> Vgl. Hammer 1990, S. 66.

<sup>93</sup> Hammer stellt fest, dass viele Mädchen, die an Magersucht leiden, zuvor brave Mädchen waren, die kaum je mit ihrer Mutter stritten (Hammer 1990, S. 139).

<sup>94</sup> Das „Leer-Nest-Syndrom“ aus psychotherapeutischer Sicht weist auf derartige Probleme von Müttern hin, die ihr Leben nur der Kindererziehung gewidmet haben.

Bindung zwischen Mutter und Tochter kann man schließen, dass Vera nie ein Bewusstsein von sich als eigenständiger Person entwickeln kann, wenn sich ihre Mutter nicht von ihr löst.

#### 2.4.2 Die Kette der Mutter-Tochter-Beziehung: wie die Mutter, so die Tochter?

Dass die äußerliche Trennung keine innerlich vollzogene Ablösung bedeutet, zeigt die weitere Geschichte Veras. Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter beeinflusst all ihre späteren Beziehungen, die Vera als Erwachsene eingeht. Zutiefst von der mütterlichen Gewalt geprägt, begegnet sie den Konflikten mit ihren Partnern, indem sie das Folterwerkzeug aussucht und es ihnen selbst in die Hand gibt:

„Jedesmal dachte ich, das ist der Test, dieser wird mich schonen, aber keiner konnte der Versuchung widerstehen, denn ich litt mit so viel Haltung und ohne jemals daran zu zweifeln, daß Folter und Liebe untrennbar wären. (...) Würde einer mir die dargereichte Waffe aus der Hand nehmen und sagen, du bist die Schönste, ich liebe nur dich? Keiner konnte der Macht widerstehen, die ich für ihn anbot, jeder schlug zu mit dem Werkzeug, das ich für ihn ausgesucht hatte, (...) Aber so spürte ich die Liebe wenigstens an Leib und Seele und konnte, im Unglück schwelgend, Herz und Schmerz reimen.“  
(151)

Vera schildert ihre Erfahrungen mit der Erziehung ihrer eigenen Tochter. Die Beziehung zur Mutter wirkt sich auch hier aus. Die Entscheidung darüber, wie sie ihre Tochter erziehen will, steht in Opposition zur Mutter. Die mütterliche Erziehung als leidvolle Erfahrung im Hintergrund, strengt sich Vera sehr an, nicht das zu wiederholen, was die mütterliche Erziehung ihrer Meinung nach an ihr falsch gemacht hat. Sie lehnt ganz bewusst die Prügelstrafe ab und ist ihrer Tochter in hingebungsvoller Liebe zugetan. Ihre einzige Sorge ist das Glück ihrer Tochter. Vera will, dass ihre Tochter eine glückliche Kindheit erlebt, die sie selbst nicht hatte.

Aus dem Mangel an Eigenständigkeit stützt Vera sich auf die Beziehung zu ihrer Tochter. Veras Tochter ist kein Opfer von körperlichen Strafen, trotzdem ist sie schwermütig und unglücklich. In dem Bemühen, ihre Tochter glücklich zu machen, fügte Vera ihr eine andere Art von Leid zu. In ihrer totalen Hingabe besteht die Gefahr, der Tochter jegliche Unabhängigkeit zu verweigern. Auch das ist ein Fehler, den sie ihr

ersparen wollte. Alle diese bewusst und unbewusst gegen ihre Mutter gerichteten Beziehungsprinzipien zerstören die Beziehung zu ihrer eigenen Tochter, und diese Kette setzt sich fort:

„Der Kreis, aus dem ich auszubrechen gehofft, hat sich unentrinnbar geschlossen, alle Beweise sind erbracht, alles war vorauszusehen, meine Mutter hat mich eingeholt, ich habe mich eingeholt, wir haben uns eingeholt und zurückgenommen.“ (213)

Es ist der Erzählerin nicht gelungen, „die Kette zu unterbrechen“ (156), d.h., die nicht unterbrochene Kette kennzeichnet die unaufgelösten bzw. unbewältigten Konflikte der Mutter-Tochter-Beziehung. Um den Kreis zu durchbrechen, muss Vera sich psychisch von ihrer eigenen Mutter lösen, erst dann kann sie sich auch von ihrer Tochter lösen.

#### 2.4.3 Die Stellung der Frau als Mutter in der Kultur: die gute und die schlechte Mutter

Aufgrund der starken Vernetzung von weiblicher Natur und weiblicher Identität mit der Mutterschaft wird oft übersehen, dass es sich hier auch um ein kulturell vorgegebenes Muster handelt. Die Mutterliebe, beobachtet Hansen, ist nicht von Natur aus vorhanden, sondern „entwickelt sich analog zur Übernahme bzw. Internalisierung der Mutterrolle“<sup>95</sup>. Die Mutterrolle besitzt kulturelle Implikationen, „da die einzelnen Rollen mit Normen und sonstigen Standardisierungen ausgestattet sind und ihre Legitimation im kollektiven Wissen verankert ist“<sup>96</sup>. Die Mutterliebe wird mit dem Mutterinstinkt gleichgesetzt.

Der Auffassung, dass eine solche Haltung der Mutter unabhängig von Raum und Zeit in der Natur verankert ist, tritt Badinter mit einer Untersuchung entgegen. In Anbetracht historischer Quellen und der Tatsache, dass in den vergangenen Jahrhunderten Mütter ihre Kinder ausgesetzt oder Ammen überlassen haben, stellt sie fest, dass die liebevolle Hingabe einer Frau an ihre Kinder historisch neu ist. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts wird die Mutterliebe als ein zugleich natürlicher und auch gesellschaftlicher Wert verherrlicht.<sup>97</sup> So bahnte sich ein neues Weiblichkeitsideal an, das der Mutterrolle eine zentrale Bedeutung beimisst: Die Mutterschaft genügt, um eine Frau auszufüllen. Badinter versteht die Mutterliebe jedoch als ein Produkt der

---

<sup>95</sup> Hansen 2000, S. 119.

<sup>96</sup> Ebd.

<sup>97</sup> Badinter 1984, S. 113.

menschlichen Entwicklung, die von sozialen und kulturellen Bedingungen abhängt. Diese Auffassung wird durch zahlreiche Argumente und Beispiele bestätigt, die auf die Veränderung der Einstellung hinsichtlich des Bildes der Mutter, ihrer Rolle und Bedeutung vom 17. Jahrhundert bis heute hinweisen. Angesichts dieses Bedeutungswandels gelangt Badinter zu der Überzeugung, dass es keinen Mutterinstinkt gibt und dass die Mutterliebe kein Grundbestandteil der weiblichen Natur, sondern nur ein menschliches Gefühl ist.<sup>98</sup>

Der Roman *Die Züchtigung* kritisiert die verbreitete Auffassung, dass die Mutterliebe ein Wesensmerkmal der weiblichen Natur ist und dass die Mutterschaft die sicherste Quelle des Glückes und der Erfüllung einer Frau ist. In dem Maße, in dem das Leben der Frau ausschließlich in der Mutterfunktion gesehen wird, gewinnt das Bild der guten Mutter an Wichtigkeit. Um die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Leistung als gute Mütter zu erlangen, eifern Frauen einem Idealbild nach. Noch ist die Vorstellung weit verbreitet, dass sich Kinder nur durch eine sich allzeit kümmernde Mutter gut entwickeln.<sup>99</sup>

Die Zielsetzung der bundesdeutschen Familienpolitik muss in diesem Zusammenhang gesehen werden. Sie richtet die Aufmerksamkeit unter diesem Aspekt der Mutterrolle weniger auf die Vielfältigkeit der Hilfestellung für berufstätige Mütter, sondern vielmehr konsequent auf die Möglichkeit der Teilzeitarbeit, die Familie und Beruf miteinander vereinbar machen soll. Die Realität sieht jedoch so aus, dass sich 80% der Männer laut einer Umfrage des Deutschen Jugendinstituts in München durch ihre Kinder in keiner Weise beruflich oder privat eingeschränkt fühlen.<sup>100</sup> Aus der Vereinbarkeitsforderung an die Frauen durch die Teilzeitarbeit lässt sich bereits schließen, dass sie in ihrem Beruf schwer eine Selbsterfüllung finden können.<sup>101</sup> Frauen werden in erster Linie in ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter gefördert. Die fehlende Hilfestellung für berufstätige Mütter bei der Bewältigung des Alltags stellt den Bestrebungen nach der Möglichkeit der Vereinbarkeit von Mutterschaft und voller

---

<sup>98</sup> Badinter 1984, S. 12 und S. 297.

<sup>99</sup> Die öffentliche Diskussion über die Möglichkeit der Kinderbetreuung, z.B. das Angebot an ganztägigen Krippen- und Schulplätzen, zeigt, dass in Deutschland bis heute die idealisierte Vorstellung von Mutterschaft vorherrscht. Positive Impulse der Ganztagschule für die Entwicklung der Kinder werden abgelehnt mit dem Hinweis auf die idealisierte Mutterrolle, was tief sitzende traditionelle Einstellungen zu Fürsorglichkeit, Selbstaufopferung und absoluter Liebe offenbart. Solange Frauen zu einer idealisierten Mutterrolle zu Hause verpflichtet werden, ist die berufstätige Mutter nicht für alle eine nachahmenswerte Rolle. Sie muss nicht selten mit dem Stigma einer Rabenmutter leben.

<sup>100</sup> Focus, 21/2004, S. 137.

<sup>101</sup> Die Teilzeitarbeit kann aufgrund begrenzter Zeitverträge kaum Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen bieten. Diese führt zur Dequalifikation und rechtlichen Minderstellung der Frauen.

Berufstätigkeit in Deutschland massive Hindernisse in den Weg.<sup>102</sup> Solange die Gesellschaft die Mutterschaft verehrt, werden Mütter – wie Marie – ihre Kinder immer in den Mittelpunkt stellen, sich über ihre Kinder definieren und auf ihre Weise – hier im Roman tyrannisch – versuchen, sich von den Kindern das zurückzuholen, was ihnen die Gesellschaft versagt.

Mitgutschs Roman zeigt, dass die verbreitete Auffassung, dass das Kind in erster Linie eine Bezugsperson – die Mutter – braucht, ein Irrtum ist. Für das Wohl des Kindes wäre es wünschenswert, wenn die Mutter eine neue Dimension weiblicher Persönlichkeit hätte, die sich nicht mehr nur am Leitbild der Mutterrolle fixiert. Für sein Wohl wäre es auch wünschenswert, wenn die Mutter einen größeren Spielraum für andere Lebensinhalte, wie eine berufliche Tätigkeit, soziale Interessen oder gesellschaftspolitisches Engagement, bekäme, die zu einer Selbstverwirklichung der Frauen führen, die sie nicht durch das Kind zu erlangen vermögen.

#### 2.4.4 Fazit

Für den sozialen Aufstieg, den die Mutter zu schaffen sucht, soll das Bild einer anständigen, harmonischen Familie anderen zur Schau gestellt werden. Diese Aufgabe bleibt im Wesentlichen der Frau überlassen. Die Mutter strengt sich sehr an, eine „hochmütig lächelnde Fassade“ (94) zu zeigen, um für sich und das Kind einen Platz zu schaffen unter den Ingenieuren, Ärzten, Architekten und Professoren der Gemeinde. Weil es dem Bild einer anständigen Familie nicht entspricht, müssen die regelmäßig eingesetzten Prügelstrafen verschwiegen werden:

„Meine Mutter hat mich nämlich geschlagen, sagte ich später, wenn Verwandte und Nachbarn die Lobreden der tüchtigen Hausfrau und guten Mutter anstimmten, aber sie warfen mir beschwörende Blicke zu und gingen verlegen zu anderen Themen über. Schmutzwäsche versteckt man vor Fremden, ich habe an ein Tabu gerührt, wir sind eine Nation geschlagener Kinder.“ (123)

---

<sup>102</sup> Nach der LBS-Familien-Studie 2002 stieg zwischen 1996 und 2003 der Anteil westdeutscher Mütter mit Kindern unter sechs Jahren, die Teilzeit arbeiten, von 22,9 auf 30,4%. Gleichzeitig sank der Anteil der Mütter kleiner Kinder mit Vollzeitjobs von 12,2 auf 10,9%. In: Focus, 21/2004, S. 136.

Selten findet eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Bild der Mutterschaft statt, da es dem „Kollektiven Unbewusstsein“ angehört.<sup>103</sup> Das mag auch daran liegen, dass die Mutter-Kind-Beziehung nach wie vor als eine rein private Sphäre angesehen wird. Deshalb wird die mütterliche Erziehung nicht als gesellschaftspolitische Frage betrachtet und in der Öffentlichkeit kaum diskutiert. Mit ihrem Roman *Die Züchtigung* verletzt Mitgutsch somit das „Diktum des Privaten“, indem sie „Geheimnisse der privaten Sphäre“<sup>104</sup> veröffentlicht.

Der Roman demonstriert, welche Auswirkungen die Mutter-Tochter-Beziehung bei der Suche nach der eigenen weiblichen Identität der Tochter hat. Es wird sich dem Thema – die Suche nach einer eigenen weiblichen Identität – sehr anschaulich im Sinne der Kontinuität der geschlechtsspezifischen Bedingungen der Situation von Frauen angenähert. Der Rückgriff auf die persönlichen Lebensgeschichten der Großmutter und Mutter der Erzählerin ermöglicht es, Lebensumstände von Frauen auf gesellschaftliche, politische, historische und kulturelle Konstellationen zurückzuführen.

Der Fokus dieses Romans liegt nicht auf einer Anschuldigung der Mutter, obwohl sie in den Grundzügen dieses Romans auch vorhanden ist, sondern auf dem Weiblichkeitsideal, das der Mutterrolle eine zentrale Bedeutung beimisst. Die biologisch nicht zu rechtfertigende Fixierung der Mütterlichkeit bürdet den Frauen eine enorme Verantwortung auf. Als gute Mutter können sie ihre Position in der Gesellschaft sichern. Das ist die Anerkennung ihrer Nützlichkeit und ihrer Eigenart, die sie im gesellschaftlichen Leben suchen. Mit ihrer Fürsorglichkeit und Selbstaufopferung erlegt die Mutter der Tochter Schuldgefühle auf, wenn sie andere Wege geht, als die Mutter erwartet oder erhofft hat. Als Folge hängt nicht nur die Beziehung zwischen Mutter und Tochter voneinander ab, sondern es wird auch die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität der Tochter beeinträchtigt. Hin- und hergerissen zwischen der Abhängigkeit von ihrer Mutter aus Schuldgefühl und Dankbarkeit und ihrem eigenen Wunsch, frei und eigenständig zu sein, ist sie jedoch nicht in der Lage, das Verhältnis zur Mutter aufzulösen und sich von ihr zu trennen. Diese Abhängigkeit zwischen Mutter und Tochter stellt Mitgutsch als eine doppelte Unterdrückung dar. Solange die Gesellschaft Mutter und Tochter unter Druck setzt, ein solches Verhältnis zueinander zu haben, ist es kaum möglich, eigene und von der jeweils anderen getrennte Lebens- und Wertvorstellungen zu entwickeln.

---

<sup>103</sup> Vgl. Hansen 2000, S. 119.

<sup>104</sup> Kosta 1993, S. 252.

Die tief verwurzelten traditionellen Einstellungen zur idealen Mutter verhindern die Chance auf gesellschaftliche Veränderungen. Um Veränderungen zu bewirken, ist es eine wichtige Aufgabe, die Bedeutung, Stellung und den Wert von Mutterschaft im kulturellen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zu behandeln. Der Roman Mitgutschs gibt Aufschluss über und liefert Ansätze für den Diskurs über die Mutter-Tochter-Beziehung, indem er vorherrschende Vorstellungen zur Mutterschaft mit ihren negativen Seiten und den späteren Einflüssen auf das menschliche Verhalten im Allgemeinen und die Entwicklung der Frau zur Selbständigkeit im Besonderen konfrontiert.

## 2.5 Zusammenfassung

Die Analyse zeigt, dass die ausgewählten Romane in thematischer Hinsicht unter dem Begriff „Frauenliteratur“ eingeordnet werden können. In ihnen werden geschlechtsspezifische Erfahrungen wie etwa die weibliche Identitätssuche, die Frauenarbeit, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das Geschlechterverhältnis, das Mutter-Tochter-Verhältnis etc. thematisiert und die damit verbundenen Probleme und Konflikte von Frauen einerseits, die Unterdrückungsmechanismen andererseits in ihrer soziokulturell-gesellschaftlichen Bedingtheit dargestellt. Damit wird deutlich, dass die in den Texten dargestellten Probleme keineswegs nur auf Frauen bezogene Themen sind, sondern sie in die allgemeine kritische Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge einbezogen werden, die auch eine Kritik an der dominanten Ideologie, wie z.B. eine patriarchalische Familien- und Gesellschaftsideologie, einschließt.

Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der feministischen Bewegung, kulturell-gesellschaftlich bedingte geschlechtsspezifische Einschränkungen und Diskriminierungen zu problematisieren und zu beseitigen, um zu einem gerechteren, humaneren und besseren Verhältnis der Geschlechter beizutragen. In diesem Zusammenhang können alle vier ausgewählten Romane einen Beitrag zu dieser feministischen Bestrebung leisten.

Zu fragen bleibt, wie die ausgewählten Romane im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten einsetzbar sind. Die Antwort auf diese Frage ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

### **Kapitel 3: Didaktische Begründung für den Einsatz der vier ausgewählten Romane im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten**

Auf die Überlegungen zur Auswahl und auf die Analyse der vier ausgewählten Romane sollen nun didaktische Begründungen für ihren Einsatz im DaF-Unterricht folgen. Wichtig für eine didaktische Begründung ist, ob die ausgewählten Romane den Lernzielen des DaF-Unterrichts an koreanischen Universitäten gerecht werden. Die spezifischen Rahmenbedingungen koreanischer Deutschlernende werden berücksichtigt, wenn im Folgenden für die ausgewählten Romane begründet und gezeigt wird, warum sie sich für die Behandlung im DaF-Unterricht eignen und wie sie den Lernzielen gemäß eingesetzt werden können.

Die hier dargestellten Vorschläge sind als eine Auswahl von vielen Möglichkeiten zu verstehen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Vorstellung von Ideen und Denkanstößen, eine Präsentation ausführlicher Unterrichtsentwürfe soll im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

#### **3.1 Sprachliche Einfachheit**

Aufgrund der Tatsache, dass literarische Texte im Deutschunterricht auf der Oberschule in Korea selten gelesen werden, sind koreanische Lernende häufig unsicher, ob sie in der Lage sind, längere Texte lesen und verstehen zu können. Aus diesem Grund ist ein sorgfältiger Übergang zu längeren Texten und eine Berücksichtigung leicht verständlicher Texte notwendig, um die Lernenden dazu zu ermutigen, längere deutschsprachige literarische Texte zu lesen.

Die Analyse der ausgewählten Romane zeigte, dass alle in einer relativ einfachen und eher mündlich geprägten Sprache geschrieben werden, um die erlebte gesellschaftliche Realität so authentisch wie möglich wiederzugeben. Ihre kurze und prägnante Ausdrucksform, die diese Romane so leicht lesbar macht, eignet sich gut für den DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten. Darüber hinaus enthalten diese Romane Wörter, die überwiegend dem alltäglichen Wortschatz entstammen. Der Handlungsaufbau entspricht einer linearen Erzählstruktur. Sprachliche Simplizität bedeutet in diesem Sinne nicht anspruchslose Literatur, sondern ein Stilmittel.

Die Auswahl sprachlich relativ einfacher Texte hat hier drei Funktionen: Zum einen ermöglicht sie einen leichteren Zugang zur inhaltlichen Ebene. Da literarische

Texte häufig einen höheren Schwierigkeitsgrad im Hinblick auf die Sprachstruktur besitzen, kann es zu erheblichen Schwierigkeiten beim Verstehen des Inhalts kommen. Zahlreiche Untersuchungen aus dem Bereich fremdsprachlicher Leseforschung haben gezeigt, dass der fremdsprachige Leser eher auf der Ebene der Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens liest, während der muttersprachliche Leser auf der Ebene der Inhaltsseite liest. Dass der fremdsprachige Leser Wort für Wort liest und stärker auf die Syntax achtet, verwundert nicht, weil die grammatischen Funktionen anders gekennzeichnet sind als in seiner Muttersprache. Für den fremdsprachigen Leser ist die Sprache des literarischen Textes oft ein großes Hindernis, weil er kleinere semantische Einheiten zu größeren zusammenfassen muss. Wenn literarische Texte auf der sprachlichen Ebene zu lange erklärt werden müssen, bevor ein grundlegendes Verständnis erzielt wird, büßt man viel Motivation ein, die für die weitere Arbeit mit den Texten und gute Lernergebnisse eine wichtige Voraussetzung ist. Die sprachliche Komplexität wirkt sich nachteilig beim Lesen fremdsprachlicher Literatur durch das Entstehen von Ängsten und Hemmungen aus.

Zum zweiten kann die Einfachheit der Texte dazu beitragen, den emotionalen Zugang zur Literatur zu erleichtern und damit Konnotationsbildung zu ermöglichen<sup>105</sup>, weil die Lernenden die Texte ohne ständiges Nachschlagen im Wörterbuch lesen können. Das wiederum führt dazu, dass sie leichter über die gelesenen Texte kommunizieren können. Auf diese Weise kann es auch gelingen, dass sie mit ihren Erfahrungen, ihrer Kritikfähigkeit und ihren Gefühlen und Einstellungen auf den Text reagieren und eine eigene Meinung bilden können.

Zum dritten kann die Einfachheit der Texte einen Beitrag zur Entwicklung der Fähigkeit zum aktiven Gebrauch des Deutschen leisten, weil rezeptive und produktive Tätigkeiten miteinander untrennbar verbunden sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die ausgewählten Romane sprachlich keine allzu hohen Anforderungen an die Lernenden stellen und aufgrund ihrer leichten Verständlichkeit die Aufgabe erfüllen können, koreanische Deutschlernende in deutschsprachige Ganzschriften einzuführen, um ihnen grundlegende literarische Erfahrungen zu ermöglichen.

---

<sup>105</sup> Vgl. Mummert 1984a, S. 37.

### 3.2 Lernerorientierte Themen

Ein derartiges sprachliches Potenzial würde bei der Rezeption literarischer Texte im DaF-Unterricht nicht genutzt werden können, wenn die Leser<sup>106</sup> keinen Zugang zu den Inhalten fänden, wenn sie also auf Figuren, Situationen, Konflikte und Themen stießen, die außerhalb ihres Erfahrungs- oder Vorstellungshorizontes liegen.

Es verwundert nicht, dass in der koreanischen Gesellschaft schnell eine Abwehrhaltung gegenüber frauenspezifischen Fragen entsteht, weil hierbei der Begriff „Feminismus“ angesprochen wird, der in der koreanischen Gesellschaft nach wie vor mit der Konnotation eines radikalen westlichen Einflusses behaftet ist und zerstörerisch in Bezug auf die eigene Tradition erscheint. Die Bereitschaft der Leser, sich ohne solche Vorurteile mit der geschlechtsspezifischen Problematik auseinanderzusetzen, ist leichter zu erreichen, wenn ein Bezug zu ihrer Erfahrungswelt hergestellt wird.<sup>107</sup>

Dies können die vier ausgewählten Romane leisten. Sie zeigen Frauenbilder, die von Frauen geschaffen wurden und sich kritisch mit ihren Lebensbedingungen, Problemen und Konflikten auseinandersetzen. Die angesprochenen Themen sind der heutigen Situation von koreanischen Frauen sehr nahe, so dass sich ein Bezug zur eigenen Umgebung leicht herstellen lässt. Die Figuren und Handlungsverläufe liefern in diesem Sinne vielerlei Angebote zur Identifikation und Ansatzpunkte zur Interpretation. Die implizite kritische Gesellschaftsanalyse regt zudem zur eigenen Stellungnahme und Diskussion an. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

#### 3.2.1 *Wie kommt das Salz ins Meer* von Brigitte Schwaiger

Brigitte Schwaiger spricht mit ihrem Roman *Wie kommt das Salz ins Meer* ein Thema an, das zwar nicht neu, aber immer noch aktuell ist: die Identitätsfrage. Das Thema der Identitätsfrage hat eine lange literarische Tradition. Das Besondere an Schwaigers Roman ist, dass diese Frage aus der Frauenperspektive geschildert wird. Indem erzählt wird, wie gesellschaftliche Strukturen von Dominanz und Unterwerfung zwischen Mann und Frau die Entwicklung der namenlosen Ich-Erzählerin daran hindern, ihre weibliche Identität zu finden, wird das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft hinsichtlich der Identitätsbildung verdeutlicht.

---

<sup>106</sup> Mit Lesern sind koreanische Deutschlernende an den Universitäten gemeint.

<sup>107</sup> Vgl. auch Würzbach 1996, S. 75.

### 3.2.1.1 Die Position der Frau im gesellschaftlichen und privaten Raum

Die Ich-Erzählerin sieht sich wiederholt mit der Erwartung ihrer sozialen Umwelt konfrontiert, dass eine Ehe für sie unter allen Umständen erstrebenswert sein müsse. Die alleinstehende Frau wird von ihrer familiären und sozialen Umgebung, teilweise auch von sich selbst, als defizitär angesehen: „Eine Frau ohne Mann, was ist das schon?“<sup>108</sup> An dieser Selbstsuggestion wird deutlich, wie sehr die Ich-Erzählerin in den traditionellen Vorstellungen von der Identität der Frau verhaftet ist. Diese Vorstellung hat sie dazu verleitet, Rolfs Heiratsantrag anzunehmen, obwohl sie sich zu der Ehe gedrängt fühlt. Der Roman regt so die Leser zu einer Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Status verheirateter, unverheirateter und geschiedener Frauen an.

Rolf ist dagegen, dass die Ich-Erzählerin berufstätig ist, da er in der Lage sei, sie finanziell zu versorgen. Dem gemeinsamen Leben liegt die traditionelle Rolleneinteilung zugrunde, bei der die Ich-Erzählerin sich vollständig auf ihren Ehemann einstellt. Seine Dominanz nimmt kontinuierlich in dem Maße zu, in dem sie wirtschaftlich von ihm abhängig wird. Ihre Beziehung zu dem rationalen, dominanten und beruflich erfolgreichen Rolf ist sehr problematisch. Darauf weist eine psychische Krise hin, die sich vor allem in Traurigkeit, Depressionen und Selbstmordgedanken niederschlägt.

Für Rolf, der sich als der Mächtige in der ehelichen Beziehung fühlt, ist es wichtig, seine Position des Herrschers zu stärken, sogar im Bereich der Sexualität. Dem Mann kommt die aktive Rolle zu, er ergreift die Initiative, der Frau bleibt die passive Rolle. Eine solche Vorstellung von Sexualität wird durch pornographische Bilder unterstützt, die von Männern erdacht und gemacht sind. Leser werden hier mit konkreten Situationen konfrontiert, die deutlich machen, dass das sexuelle Verhältnis zwischen den Geschlechtern ein hierarchisches ist, ein Verhältnis von Eroberung und Unterwerfung. Da die Sexualität unter Ehepartnern in der koreanischen Gesellschaft trotz eines ganz allmählichen Wandels<sup>109</sup> nach wie vor als eine private Sphäre betrachtet wird, ist dieses Thema heute noch ein Tabuthema. Indem der Roman zeigt, dass eine partnerschaftliche Ehe ebenfalls eine gleichberechtigte intime Beziehung zwischen den Ehepartnern voraussetzt, macht er die Notwendigkeit einer

---

<sup>108</sup> Schwaiger 1995, S. 32.

<sup>109</sup> Themen wie sexuelle Gewalt in der Ehe und die Auswirkung sexueller Konflikte zwischen Partnern mit der Folge von Seitensprüngen, Untreue und Scheidung werden immer häufiger in der Öffentlichkeit thematisiert.

Auseinandersetzung mit dieser Thematik deutlich. Hier kann der Roman gerade die Leserinnen darauf aufmerksam machen, wie wichtig die Äußerung weiblicher Wünsche und Bedürfnisse für die Überwindung der männlich dominierten und orientierten Sexualität ist. Der Roman kann auch die männlichen Leser zum Nachdenken über die formulierten Wünsche von Frauen anregen. Dadurch erfüllt der Roman die Funktion, verbreitete Vorstellungen von Sexualität zu überprüfen, anstatt sexuelle Konflikte mit der Begründung der Frigidität ausschließlich den Frauen zuzuschreiben.

### 3.2.1.2 Männerbilder

Jede der männlichen Personen in Schwaigers Roman – Rolf, Karl, Vater und der Geliebte – stellen auf ihre Weise jeweils verschiedene Aspekte der männlichen Rolle dar. Aufgrund ihrer Bedeutung für „die Tiefe der Identitätskrise“<sup>110</sup>, in der sich die Ich-Erzählerin befindet, ist der Roman sehr geeignet, einen Blick auf die männliche Rolle in der Gesellschaft zu werfen. Ohne männliche Rolle existiert keine weibliche Rolle und umgekehrt. Allein der Blick auf die Situation der Frauen reicht nicht aus, um das hierarchische Geschlechterverhältnis einer patriarchalisch orientierten Gesellschaft zu begreifen. Leser werden hier aufgefordert, die verschiedenen Perspektiven männlicher Figuren zu koordinieren und zu bewerten. Auf die typisch männliche Rolle macht Schwaiger durch die Figur Karl aufmerksam, der sich mit dem herrschenden Männerbild nicht identifizieren kann. Seine nicht-konformen Verhaltensweisen werden als „unmännlich“ abgestempelt und stark sanktioniert, wodurch er seiner Identität beraubt wird. Er wird aus der Gemeinschaft der Männer hinausgeworfen und sogar von der Ich-Erzählerin ins Lächerliche gezogen.<sup>111</sup> Die Figur Karl, die von beiden Geschlechtern abgelehnt wird, kann so zum Anlass genommen werden für die Auseinandersetzung mit den konformen bzw. nicht-konformen männlichen Verhaltensweisen.

In einer Reihe von Beispielen alltäglicher Situationen wird deutlich, wie sehr Rolf seinen männlichen Rollenvorstellungen verhaftet bleibt. Diese dominieren so stark, dass sie alle anderen individuellen Identitäten verdrängen: Er ist nicht mehr in der Lage, seine Frau als eine eigene, komplexe Persönlichkeit zu behandeln, weil er sie nur in ihrer Rolle als Ehefrau versteht. Schwaiger weist nicht ihm allein die Schuld für das

---

<sup>110</sup> Grandell 1987, S. 53.

<sup>111</sup> Vgl. ebd., S. 70.

Scheitern des Zusammenlebens zu, sondern macht vorwiegend die Ideologisierung der Geschlechterrollen dafür verantwortlich. Die Schilderung des Familienlebens der Ich-Erzählerin macht sichtbar, wie die patriarchalisch geprägte Familienstruktur und das damit verbundene Rollenverständnis durch Vater und Mutter an die Kinder vermittelt werden. Der Roman zeigt die Verkümmern von Menschen, die ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse unterdrücken müssen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen. Damit stellt sich die Frage, ob Selbstverwirklichung nicht häufig mit Konformität verwechselt wird. Leser sollen erkennen, dass traditionell festgeschriebene Rollenmuster den Weg zur Entwicklung einer eigenen Identität und den Zugang zum Verständnis für die Anderen als Individuum erschweren oder sogar versperren.

Mit Blick auf die weibliche Identitätsfindung gewinnt die Frage nach der Möglichkeit der Selbstverwirklichung sowie nach deren Grenzen an Bedeutung.

### 3.2.1.3 Die Suche nach einer weiblichen Identität und deren Grenzen

Als der Liebhaber die Ich-Erzählerin aufgrund der gesellschaftlichen Konventionen verlässt, wird sie sich dem Wiederholungsmuster der passiven, untergeordneten Rollen, die sie übernimmt, bewusst. Sie erkennt die Notwendigkeit, allein zu sein, um über sich und ihr Leben nachzudenken und zu sich selbst zu finden. Im Hinblick auf die Entwicklung einer weiblichen Identität ist dieses Erkenntnis von zentraler Bedeutung. Indem der Roman danach fragt, inwieweit die ersehnte Zuwendung eines neuen Mannes jungen Frauen einen Ausweg aus ihren Enttäuschungen über ihre Beziehungen bietet, nimmt er eine von feministischer Seite viel diskutierte Thematik in Angriff: das Abhängigkeitsverhältnis zum Mann. Die Ich-Erzählerin beginnt ihr Leben zu verändern, als ihr bewusst wird, dass sich innerhalb einer Ehe in einer patriarchalischen Gesellschaft keine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung der Frau bietet. Sie sieht in der Scheidung den einzigen Ausweg. Mit der Entscheidung der Ich-Erzählerin für die Scheidung wird Schwaigers Ansicht deutlich, dass die Institution der Ehe nicht veränderbar ist. Auf die Idee von Gleichheit und Partnerschaft geht sie nicht ein. Leser sind hier herausgefordert, Stellung dazu zu beziehen, wie sich Mann und Frau hätten verhalten sollen. Zur Diskussion steht die Frage nach der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit einer partnerschaftlichen Ehe.

Mit der Scheidung ist ein wichtiger Schritt in Richtung Selbstverwirklichung getan, ob es der Ich-Erzählerin jedoch gelingt, den Schritt weiterzuführen, bleibt offen.

Ihre Aussage, „in einigen Wochen werde ich etwas arbeiten. Etwas Weibliches, aber doch etwas, wofür meine Eltern sich nicht schämen müssen“<sup>112</sup>, weist auf die Orientierungsschwierigkeiten der Ich-Erzählerin hin, an dem Verlangen nach Selbstverwirklichung und gleichzeitig an dem klassischen Frauenbild langfristig festzuhalten. Es ist aber gerade dieses Ende, das den Roman für eine Behandlung im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten geeignet erscheinen lässt, indem er die Grenzen, auf die die Ich-Erzählerin in ihrer Identitätssuche trifft, aufzeigt. Das heißt, die patriarchalische Ideologie scheint sich weiterhin subtil durchzusetzen: Die Frauen können berufstätig sein, wenn sie ihre Weiblichkeit nicht vernachlässigen. Können wir den Einfluss der dominanten Ideologie auf die Entwürfe des zukünftigen Lebens der Ich-Erzählerin erkennen? Wie stehen wir zu dieser Ideologie? Möglicherweise ist dies ein kritischer Ansatz der Autorin, die erkannt hat, dass der Handlungsspielraum des Individuums von den geschlechtsspezifischen Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft nicht völlig frei ist. Insbesondere dieses Ende des Romans kann dazu anregen, über die patriarchalische Ideologie und ihren Einfluss auf die Identitätsfindung nachzudenken.

Bedingt durch die Modernisierung im Laufe der vergangenen vier Jahrzehnte und den damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel schwanken junge Koreaner heute zwischen Tradition und Moderne. Unter dem Einfluss der zunehmenden Beteiligung von Frauen am öffentlichen Leben wird ein starkes Festhalten an traditionellen weiblichen und männlichen Rollenmustern in Familien- und Beziehungsstrukturen in Frage gestellt. Wenn von der Ablösung von alten Rollenvorbildern die Rede ist, bedarf es einer Gelegenheit, diese traditionellen Vorstellungen über Frauen und Männer und deren Rollenmuster in Korea zu hinterfragen und zum Nachdenken über Lösungsmöglichkeiten für die aufgeworfenen Konflikte anzuregen. Dass in Schwaigers Roman über die privaten Konflikte in der Partnerbeziehung hinaus auf die Kritik der patriarchalisch geprägten Familienstruktur eingegangen wird, rechtfertigt eine intensive Beschäftigung mit diesem Roman.

Es lassen sich auch allgemeine landeskundliche Aspekte mit diesem Roman vermitteln, denn Schwaiger stellt mit ihrer Ich-Erzählerin eine Frau in ihrem alltäglichen Leben, mit ihren spezifischen Problemen und Konflikten dar. Ihr Alltag ist so konkret und realistisch geschildert, dass es besonders den koreanischen Leserinnen

---

<sup>112</sup> Schwaiger 1995, S. 120.

sicher nicht schwer fallen wird, sich mit der Ich-Erzählerin zu identifizieren. Gleichzeitig können die Ich-Erzählerin und ihr Alltag zu einer Aufforderung für die männlichen Leser werden, die weiblichen Rollen in ihrer Umgebung kritisch zu reflektieren. Die in den Texten dargestellten Erfahrungen, Verhaltensweisen, das Rollenverständnis, die Moral, Konflikte, die psychische Krise, die gesellschaftlichen Erwartungen und die Scheinheiligkeit der Familie enthalten Wiedererkennbares, das auch über kulturelle Grenzen hinweg wirkt und sich auf die Erfahrungswelt bezieht, die unmittelbar oder mittelbar für die Leser nachvollziehbar ist. Hier bietet sich ein Vergleich mit dem eigenen kulturellen Kontext an.

### 3.2.2 *Die Liebhaberinnen* von Elfriede Jelinek

In Jelineks Roman *Die Liebhaberinnen* sind es zwei verschiedene weibliche Lebensläufe, die wegen ihres jeweiligen Verhältnisses zur Liebe als Kontrastbilder profiliert werden und doch auf die gemeinsame Erfahrung im weiblichen Lebenszusammenhang bezogen bleiben: ihre Abhängigkeit und Unterdrückung.

#### 3.2.2.1 Die Ungleichheit der Geschlechter

Am Beispiel von Brigitte zeigt Jelinek die mögliche Folgewirkung der beruflichen Benachteiligung von Frauen, die das Problem unsicherer Zukunftsaussichten und finanzieller Unsicherheit nach sich zieht. Die Tatsache, dass Frauen unterbezahlt sind, ist ein Beweis dafür, dass auf dem Arbeitsmarkt das Geschlecht mehr zählt als die berufliche Leistung.<sup>113</sup> Aufgrund dieser Tatsache wundert es nicht, dass Frauen nach wie vor in finanzieller Abhängigkeit des Mannes stehen. Es scheint, dass die Motivation der wirtschaftlichen Autonomie durch die berufliche Leistung für Frauen nur bedingt zutrifft.

Vor diesem Hintergrund ist die Frau auf die finanzielle Absicherung durch die Ehe angewiesen. Auch ihre Altersversorgung ist ungenügend gesichert. Das Lebensziel der Frau muss es daher sein, einen Mann zu finden, der ihr diese Absicherung verschafft. Dadurch geraten die Frauen miteinander in Konkurrenz. Die Bestätigung, ob sie den Konkurrenzkampf erfolgreich bestehen, finden sie im Begehren des Mannes.

---

<sup>113</sup> In Korea erhalten Frauen durchschnittlich 56% (1994) des Männerlohnes, in: M. K. Kim 2000, S. 20.

Mit dieser Betrachtung ist das Bild von Weiblichkeit – heute immer noch – an die Attraktivität für Männer gebunden.<sup>114</sup>

Gegenwärtig vollzieht sich ein gesellschaftlicher Wandel in dem Sinne, dass die Beteiligung von Frauen an Bildung und am Arbeitsmarkt zunimmt. Dieser Wandel zeichnet sich auch in Korea ab. Mit diesem Thema wird also ein Bereich angesprochen, der auch über dreißig Jahre nach der Veröffentlichung des Romans nichts von seiner Aktualität verloren hat. Die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik, um gerechtere Arbeitsbedingungen zu schaffen. Strukturelle Ungleichheiten können ohne eine Beteiligung von Frauen nicht diskutiert werden. Der Roman kann einen Anstoß geben, über die Problemlage von Frauen im Berufsleben zu reflektieren und entsprechende Verbesserungen in der Praxis, die zur Umstrukturierung des Arbeitsmarkts für Frauen führen, zu entwickeln.

Die Romanfigur Paula bricht ihre Berufsausbildung frühzeitig ab, als sie Erich, den Mann ihrer Träume, heiratet. Noch immer werden Frauen von der Umwelt daran erinnert, dass sie die Hauptverantwortlichen für familiäre Belange sind. Die Vorstellung von einer glücklichen Familie wird bis in die Gegenwart von Zeitschriften, Trivalliteratur, Schlagertexten, Fernsehen, Filmen und Werbung transportiert. Es ist „die Idylle vom vorzeigbaren Glück, die man stolz den anderen als Beweis des empfundenen Glücks vorzeigen kann“<sup>115</sup>: „und die leute aus dem dorf stehen am zaun und glotzen und beneiden. paula denkt oftmals an das gefühl des beneidet- und bewundertwerdens (...).“<sup>116</sup> Die berufstätige Mutter entspricht nicht dieser verbreiteten Vorstellung. Paula hält entgegen ihrer anfänglichen emanzipatorischen Absicht, die mit der beruflichen Tätigkeit, die ihre Selbständigkeit bedeutet, verbunden ist, mit der Vorstellung des Familienideals das patriarchale System aufrecht. Jelinek kritisiert in diesem Sinne die Neigung junger Frauen, trotz anderer Möglichkeiten das traditionelle Frauenbild, das sich an der nicht-berufstätigen Hausfrau orientiert, unreflektiert zu übernehmen.

Der Roman erlaubt Paulas Entscheidung in Bezug zur aktuellen Situation von Frauen zu setzen. Gleichzeitig liefert er Ansatzpunkte zu einem Vergleich. Auch koreanische Leserinnen von heute setzen sich im Rahmen ihrer Identitätssuche mit etwa folgenden Fragen auseinander: Was erwartet mich, wenn ich meine Berufsausbildung

---

<sup>114</sup> Mit dieser Betrachtung erteilt die Autorin der feministischen Hoffnung auf eine gesellschaftliche Veränderung unter weibliche Solidarität eine deutliche Absage.

<sup>115</sup> Hoffmann 1999, S. 118.

<sup>116</sup> Jelinek 1996, S. 117.

bzw. meine Berufstätigkeit zugunsten der Familiengründung aufgeben?<sup>117</sup> Spüre ich den Einfluss patriarchalischer Familienideologie in meinen eigenen Ideal- und Wunschvorstellungen an das zukünftige familiäre Leben?

Nicht nur koreanische Männer, sondern auch Frauen selbst sehen die Berufstätigkeit von Frauen nur als eine vorübergehende Tätigkeit bis zu ihrer Verheiratung. Dies ist ein Zeichen dafür, dass das traditionelle Frauenbild (Koreanisch: Hyonmoyancho) nach wie vor Bedeutung hat. Die Priorität der Hausfrauenrolle ist insbesondere bei den Mittelschichten in der koreanischen Gesellschaft zu beobachten, obwohl Frauen aus Mittelschichten meistens einen Universitätsabschluss haben.<sup>118</sup> Warum bleiben sie trotz des hohen Bildungsniveaus an der Frauenrolle haften, die sie hauptsächlich als Mutter und Ehefrau sieht? Hat die verbesserte schulische bzw. akademische Ausbildung für Frauen in den letzten Jahren in Korea keine Auswirkung auf die Entscheidung von Frauen für eine kontinuierliche Tätigkeit in ihrem Beruf gehabt? Diese Fragestellungen können zum Anlass für eine Diskussion genommen werden. Sie laden zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der in der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft zu beobachtenden Tendenz<sup>119</sup> und mit dem von den Medien propagierten Familienidyll ein. Eine solche Diskussion ermöglicht es den Lesern, eine neue Entscheidung zu treffen und über Alternativen nachzudenken. Der erste Schritt besteht darin, sich der unbewusst übernommenen Familienideologie, die wenig Raum für Veränderungen bietet, bewusst zu werden. Diese Bewusstwerdung ist eine entscheidende Bedingung dafür, dass die Leser sich von der dominanten Familienideologie befreien können, zu deren Bestandteilen das traditionelle Frauenbild gehört.

---

<sup>117</sup> Nach einem aktuellen Bericht einer koreanischen Zeitung geben 64,6% der koreanischen Frauen nach der Heirat ihren Beruf auf. In: Hankyoreh, vom 08.11.2005.

<sup>118</sup> M. K. Kim bestätigt in ihrer Studie diese Tendenz, dass die Identifikation mit ihrem Beruf bei den Mittelschichtsfrauen mit höherer Ausbildung sehr gering ist. Sie trennen sich nach der Heirat von ihrer Erwerbstätigkeit (2000, S. 19f.).

<sup>119</sup> Heute findet man sich damit ab, dass der Hochschulabschluss von Frauen – wenigstens bei den Mittelschichten – selbstverständlich ist. Aus einer Untersuchung von Kim geht hervor, dass 64,8% der Eltern 1993 bereit waren, das Studium ihrer Töchter finanziell zu unterstützen. Bemerkenswert ist, dass koreanische Eltern das Hochschulstudium ihrer Töchter unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung der Heiratschancen betrachten. Darunter versteht man allgemein, einen erfolgreichen Mann zu heiraten und Kinder großzuziehen. Mit dem erfolgreichen Mann ist gemeint, dass seine Frau es nicht nötig hat, zu arbeiten. In: M. K. Kim 2000, S. 19f.

### 3.2.2.2 Die Darstellung der Frau und des weiblichen Lebenszusammenhangs

Die zwei Frauen (Brigitte und Paula) werden abwechselnd dargestellt, so dass es sich anbietet, die zwei Frauentypen miteinander zu vergleichen. Die Darstellung der zwei Frauenbilder konfrontiert die Leser trotz der zeitlichen und kulturellen Distanz auch mit Frauenbildern, die ihnen aus ihrer eigenen Kultur vertraut sind. Dieses gewisse Maß an Vertrautem eröffnet für sie die Möglichkeit, die Handlungen zu den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und dies für das Textverständnis einzubringen. Bei der Textarbeit gilt es, durch eine explizite und implizite Charakterisierung der Figuren, ihre Beziehungen zu Männern, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Vorstellung von der Liebe und ihre weitere Entwicklung nach der Hochzeit das verbindende Element zwischen ihnen aufzuzeigen. Dabei lädt der Roman zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau in der Gesellschaft und den Möglichkeiten weiblicher Lebensgestaltung ein.

Die medial geprägte Vorstellung von Liebe und Erichs äußerliche Schönheit scheinen so überwältigend für Paula zu sein, dass sie nicht in der Lage ist, die Realität, die die Charaktereigenschaften Erichs zeigt, z.B. Brutalität, Alkoholismus, Liebesunfähigkeit und Desinteresse an seinem Beruf und am Familienleben, in ihrer Bedeutung wahrzunehmen. Paulas weiterer Lebenslauf – Armut, Schläge, Prostitution und Scheidung – kann die Leser darauf aufmerksam machen, wie wichtig die Wahrung einer gewissen Selbständigkeit der Frau ist. Bei der Scheidung wird der ökonomische Wert der Hausarbeit nicht anerkannt, weil die Hausarbeit als etwas betrachtet wird, das die Frau aus Liebe, Verantwortung und Opferbereitschaft zu ihrer Familie unentgeltlich tun soll. Die ökonomische Unabhängigkeit ist für sie daher nicht vorstellbar. Sie ist während der Ehe „eine zerbrochene frau mit ungenügenden schneidereikenntnissen“<sup>120</sup> geworden. Dies ist, so die Bemerkung der Autorin, „zu wenig“<sup>121</sup>. Nach der Scheidung ist ihr gesellschaftlicher Status schwer wiederherzustellen.

### 3.2.2.3 Literarische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit

Ein weiterer Vorzug des Romans besteht in der Darstellung von Wirklichkeit. Jelinek äußert sich in einem Interview mit Sauter, dass dieser Roman eigentlich der erste sei,

---

<sup>120</sup> Jelinek 1996, S. 154.

<sup>121</sup> Ebd.

der die Wirklichkeit direkt zum Thema habe.<sup>122</sup> Wenn Literatur als eine Möglichkeit verstanden wird, sich mit der erfahrbaren Wirklichkeit auf eine spezifisch ästhetische Weise auseinanderzusetzen, dann stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Bereichen Wirklichkeit und Text. Hier kann über die Form der Darstellung, d.h. die Auswahl stilistischer und struktureller Mittel reflektiert werden. Welche literarischen Darstellungen beispielsweise hat die Autorin gewählt, um die Wirklichkeit schärfer zu beleuchten? Die Besonderheit literarischer Texte lässt sich anhand der Bedeutung und Funktion ästhetischer Stilmittel, z.B. Parallelismus, Vergleich, Anapher und Wiederholung, bei der Darstellung der Wirklichkeit verdeutlichen. Hierdurch können die Leser nicht nur die Fähigkeit der Wahrnehmung ästhetischer Mittel, sondern auch die Fähigkeit ihrer Bewertung und das Verstehen ihrer Funktion und ihrer Bedeutung im Text entwickeln. Damit können sie eine literarisch-ästhetische Kompetenz erwerben, die über die reine Erschließungskompetenz hinausgeht.

Während der Roman die Wirklichkeit, d.h. die Situation der Frau in der Gesellschaft der 70er Jahre direkt thematisiert, vermittelt er eine Fülle kultureller Informationen, wie z.B. Partnerwahl, Vorstellung von Liebe, Sexualität, Ehe und Familie, weibliche Berufstätigkeit, sozialer Aufstieg aus der Arbeiterschicht, Stellung der Mutterschaft, Rechte der Frauen bei der Scheidung etc. Wenn fremdsprachliche Literatur als eine Möglichkeit für die Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen über eine fremde Kultur gesehen wird, erlaubt der Roman, diese Kultur in Bezug zur aktuellen Situation zu diskutieren und Ansatzpunkte für einen Vergleich zu finden.

### *3.2.3 Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau*

*Laura* von Irmtraud Morgner

Mit ihrem Roman hat Morgner einen wichtigen Beitrag zur Frauenliteraturgeschichte geleistet. Ihr Rückgriff auf eine Dichterin aus der Vergangenheit ist ein Versuch, Frauengeschichte bewusst zu machen.<sup>123</sup> Um die begrenzten Möglichkeiten und die Widerstände, auf die Frauen bei der Verwirklichung ihrer Wünsche stießen, zu veranschaulichen, beschreibt die Autorin die fiktive Laufbahn einer Trobadora namens Beatriz. Damit macht Morgner darauf aufmerksam, dass die Vorstellung dessen, was angemessenes weibliches Verhalten ist, und die daraus folgende Herrschaft der Männer

---

<sup>122</sup> Sauter 1986, S. 254.

<sup>123</sup> Vgl. Schmitz-Köster 1989, S. 71f.

sie daran hindern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Sie kann ihren Eintritt „in die Historie“<sup>124</sup> nicht vollziehen.

An diesem Beispiel können die Leser Morgners feministische Botschaft erkennen. Ihre Überzeugung ist, dass die Geschlechterhierarchie keine natürliche Gegebenheit, sondern ein historisches und kulturelles Konstrukt ist. Daraus ergibt sich, dass diese Hierarchie veränderbar ist. Dazu ist ein weibliches Geschichtsbewusstsein notwendig, damit Frauen selbst handeln können, d.h., damit sie „von Objekten der Politik zu handelnden Subjekten werden“<sup>125</sup>. Die Einbeziehung einer historischen Figur ermöglicht es, sie mit der heutigen Zeit zu vergleichen. Was hat sich seitdem verändert? Ist die Frau jetzt zum Subjekt geworden? Indem Leser mit diesem sozio-historischen Kontext des Romans konfrontiert werden, können sie zu Einsichten über die historische Entwicklung der Geschlechterhierarchie und die historische Determinierung der Geschlechterrolle gelangen. Dabei kann ein Verständnis entwickelt werden sowohl für das Maß an Einschränkungen jeglicher Entfaltungsmöglichkeiten für Frauen in der Vergangenheit als auch für die erreichten Fortschritte und weitere wünschenswerte Veränderungen.<sup>126</sup>

In ihrem Roman versucht Morgner zu begründen, warum die Gleichberechtigung der Frau im Sozialismus trotz der gleichwertigen Teilhabe am Arbeitsprozess nicht erreichbar ist. Einen Grund sieht sie in den traditionell stark verankerten Sitten.

### 3.2.3.1 Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie

Wie im Abschnitt 2.3.3.1 bereits erwähnt, gab es in der DDR eine hohe Frauenerwerbsquote. Diese darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch hier die Führungspositionen überwiegend von Männern besetzt waren und der Alltag von patriarchalischen Werten geprägt war. Mittels der Schilderung von Lauras Alltag, die weder auf ihren Beruf noch auf die Kinder verzichten möchte, macht Morgner die Auswirkung der Gleichberechtigung im Beruf auf die doppelten Pflichten der Frau im Berufs- und Familienleben transparent: Kinderversorgung und Haushaltsführung sind trotz der Erwerbstätigkeit hauptsächlich die Aufgabe der Frau.

---

<sup>124</sup> Morgner 1978, S. 113.

<sup>125</sup> Schmitz-Köster 1989, S. 72.

<sup>126</sup> Vgl. auch Würzbach 1996, S. 79.

Heute ist die berufliche Tätigkeit für beide, Frauen und Männer, zu einer wichtigen Lebensaufgabe geworden. Dennoch: Während für Frauen die Erwerbstätigkeit eine Möglichkeit für die Erweiterung ihrer Betätigungsfelder zu sein scheint, hat sich die Familienarbeit bei Männern nicht in gleichem Maße entwickelt. Das heißt, dass noch immer die Familienarbeit, besonders die Kinderbetreuung, die Sache der Frau ist. In Korea, wo ebenfalls immer mehr Frauen in die Berufstätigkeit gehen,<sup>127</sup> stellt sich nun auch die Frage, wie sich diese alleinige Verantwortung der Frauen für die Familienarbeit auf ihr Berufs- und Familienleben auswirkt. Bislang wurde diese Problematik in der koreanischen Öffentlichkeit nicht ernsthaft thematisiert.

Bei der Behandlung der Problematik der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Familie kann das traditionelle koreanische Familienverständnis zur Sprache kommen, aufgrund dessen es für eine verheiratete koreanische Frau schwer ist, eine gerechte Arbeitsteilung in der Familie zu fordern. Die alte konfuzianische Ethik, die eine strenge Hierarchie zwischen Älteren und Jüngeren und zwischen Männern und Frauen vorschreibt, spielt auch heute noch eine Rolle. Nach dieser Ethik gilt es für verheiratete Frauen als Tugend, sich vor den Schwiegereltern zurückzuhalten und Opferbereitschaft und Verfügbarkeit für die Verwandtschaft ihres Mannes zu zeigen. Die Frauen gehören nach der Heirat zur gesamten Verwandtschaft ihres Mannes, während für die Ehemänner nur die Eltern seiner Frau dazuzählen.

Wie die koreanische Soziologin Mi-Kyong Kim in Anlehnung an die Aussage einer von ihr interviewten Lehrerin<sup>128</sup> schreibt, ist dieser gesellschaftlich vorgeschriebene Rollenzwang als Schwiegertochter eine „zusätzliche Belastung“ für verheiratete Frauen in Korea. Hierzu ein Beispiel: Die Opferbereitschaft und Verfügbarkeit von verheirateten Frauen für die Familie ihres Mannes kommen auch in den Feiern zum Andenken an die Vorfahren<sup>129</sup> zum Ausdruck. Aufgrund der konfuzianischen Tradition, wonach die Verehrung der Vorfahren als einer der wichtigsten Werte im Familienleben anzusehen ist, werden die Familienzeremonien

---

<sup>127</sup> Vgl. M. K. Kim 2000, S. 12.

<sup>128</sup> Hier der entsprechende Auszug aus dem Interview: „Unsere eigene Familie bestand aus sieben Personen, aber bei uns wohnten immer mindestens 13 Personen zusammen, manchmal auch bis zu 15 Personen, da die Geschwister meines Vaters mit uns zusammen wohnten. Deswegen hatte meine Mutter außer der Hausarbeit keine freie Zeit für sich, und mein Vater rührte zu Hause die Hausarbeit, die für ihn als Kleinkram und daher als Frauenarbeit galt, gar nicht an. Auch seine Geschwister halfen meiner Mutter nicht, sie sind ja für meine Mutter Schwager und Schwägerin, gegenüber denen sich meine Mutter sehr vorsichtig verhalten muss.“ In: M. K. Kim 2000, S. 99.

<sup>129</sup> Wie oft die Feier stattfindet, ist von Familie zu Familie unterschiedlich. Allgemein gilt: am Todestag der Eltern, Großeltern bzw. Urgroßeltern und an Neujahr und Erntedank.

zum Andenken an die toten Vorfahren (Koreanisch: Che-Sa) als eine der wichtigsten Verpflichtungen der Nachkommenden betrachtet.<sup>130</sup> Für verheiratete Frauen bedeutet dies, dass sie die tagelang andauernden Vorbereitungen für die Familienzeremonien ihres Mannes allein übernehmen müssen, die sie eigentlich mit ihren Männern teilen sollten. Die alleinige Verantwortung der verheirateten Frauen für die familiären Zeremonien des Mannes wird durch die konfuzianische Ethik unterstützt und durch familiäre Sozialisation tradiert. Sie wird für selbstverständlich gehalten. Da die Vorbereitung der Familienzeremonien bis heute als Sache der Frauen, d.h. als Frauenarbeit betrachtet wird, ist die koreanische Gesellschaft nach wie vor weit davon entfernt, die gemeinsame Verantwortung dafür als Regel zu sehen. Wenn die jüngeren Generationen den ideellen Gehalt der Feier zum Andenken an die Vorfahren, also Stabilität, Kontinuität, innere Identität und das Gefühl der Zusammengehörigkeit usw., weiterhin erhalten und fortsetzen wollen, scheint es notwendig, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie zu thematisieren.

Aber nicht nur aus diesem Grund sollte sie zum Thema gemacht werden, sondern auch, weil sie sich ebenfalls stark auf das Berufsleben koreanischer Frauen auswirkt.

### 3.2.3.2 Die Berufsentscheidung und Qualifizierung

Die Romanfigur Laura ist durch die Doppelbelastung nicht mehr in der Lage, sich uneingeschränkt auf die Berufstätigkeit als Wissenschaftlerin zu konzentrieren und weiterzuqualifizieren: Sie wechselt ihren Beruf.

Koreanische Frauen können einen Beruf ausüben, wenn sie in der Lage sind, ihren Beruf mit Familie und Haushalt problemlos zu vereinbaren. Dies beeinflusst in großem Maße die Entscheidung von Frauen für ihre berufliche Tätigkeit. So machen zahlreiche koreanische Frauen ihre Berufswahl nicht von ihren Interessen und Fähigkeiten abhängig, sondern davon, ob die Tätigkeit mit dem Familienleben vereinbar ist.<sup>131</sup> In Anbetracht der Tatsache, dass in der koreanischen Gesellschaft die Alleinverantwortung der Frauen für die Hausarbeit oft als selbstverständlich angesehen

---

<sup>130</sup> Aufgrund der Tatsache, dass diese Feier in der Regel im Haus des ältesten Sohnes stattfindet, wird die Geburt eines Sohnes bis heute als wichtigste weibliche Tugend angesehen. Darin liegt der Grund für die Bevorzugung der Jungen in Korea. Verheiratete Frauen stehen nach wie vor unter dem großen Druck, einen Sohn gebären zu müssen.

<sup>131</sup> Frauen wählen beispielsweise häufig den Lehrerberuf, weil lange Schulferien und eine geregelte Arbeitszeit die Vereinbarkeitsvorstellung leicht zu erfüllen scheinen (M. K. Kim 2000, S. 116).

wird, werden ihre Belastungen im Familien- und Berufsleben nicht in der Öffentlichkeit thematisiert. Die Folge davon ist, dass die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie auch von berufstätigen Frauen selbst akzeptiert wird.

Der Staat hat die Pflicht, günstige Rahmenbedingungen für die Erleichterung bzw. Unterstützung der Berufstätigkeit von Frauen zu schaffen.<sup>132</sup> Jedoch können die staatspolitischen Maßnahmen die Ungleichheit der Arbeitsteilung nicht aufheben, wenn bei Frauen und Männern kein Bewusstsein dafür vorhanden ist. Dieser Bewusstseinsprozess muss von Frauen selbst geleistet werden, denn die Männer sind im Gegensatz zu den Frauen von der Doppelbelastung nicht direkt betroffen.

Aus diesem Grund sollte Morgners Roman im DaF-Unterricht gelesen werden. Indem er zeigt, wie patriarchalische Strukturen und Vorstellungen über das weibliche Bild die Entwicklung der Protagonistin Laura behindern und wie sie es trotzdem schafft, sich von dem gesellschaftlich verankerten Stereotyp „Frau“ zu emanzipieren, ihre eigenen Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten und die daraus folgende eigene Persönlichkeit zu entwickeln, weckt er besonders bei Leserinnen ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf die Veränderbarkeit von Strukturen, Normen und Beziehungen.

Morgner vertritt die Ansicht, dass das Problem der Doppelbelastung der Frauen gelöst werden kann und eine gerechte Arbeitsteilung unter Ehepartnern möglich ist, wenn die Männer ihre Rollenvorstellungen in der Geschlechterbeziehung ändern bzw. wenn die patriarchalischen Normen, Rollenzuweisungen und Verhaltensweisen abgeschafft werden. Vor diesem Hintergrund stellt die Autorin in diesem Roman ein Musterexemplar des „neuen“, d.h. emanzipierten Mannes dar, den Laura später heiratet.

### 3.2.3.3 Neue Möglichkeiten für zukünftiges Zusammenleben

Die Leser denken im Hinblick auf den emanzipierten Mann stets an die Beziehung zwischen Frau und Mann, wobei sie sich gleichzeitig auf das traditionelle Bild sowie auf die Idee von einer veränderten Beziehung der Geschlechter, auf der der Roman beruht, beziehen. Welche Veränderungen bestehen im Rollenbild?

In der koreanischen Gesellschaft spielt die Familie eine sehr wichtige Rolle. Das „Ich“ wird in der koreanischen Gesellschaft nicht als ein eigenständiges Individuum,

---

<sup>132</sup> Dies sind z.B. Erziehungsurlaub, Kündigungsschutz, finanzielle Unterstützung für die Mutterschaft und geregelte Kinderversorgung.

sondern als Teil einer Gemeinschaft, z.B. einer Familie betrachtet. Alleinlebende Frauen und Männer begegnen in diesem kulturellen Kontext wenig Toleranz und Verständnis.<sup>133</sup> Die Vorstellung von der traditionellen Rolle, in der Männer als Ernährer der Familie und Frauen als Hausfrauen angesehen werden, wird als etwas so Selbstverständliches hingenommen, dass sich kaum jemand Gedanken darüber macht, wie die familiären Aufgaben verteilt werden. Neue Entwürfe für zukünftiges Zusammenleben werden selten entworfen, obwohl die Schwierigkeiten des Zusammenlebens heutzutage wesentlich größer sind als in früheren Generationen, die nie einen Lebenslauf jenseits der Ernährer- oder der Hausfrauenrolle ins Auge gefasst haben. Die neue Forderung der Frauen nach beruflicher Entfaltung zum Beispiel lässt viele Konflikte im Zusammenleben entstehen. Nicht nur Männer, sondern auch Frauen haben in diesem Modell noch nicht ihre eigene Position gefunden. Die Studie von Mi-Kyung Kim belegt, dass junge Koreaner heute berufstätige Frauen heiraten wollen. Der Grund ist die anhaltende Wirtschaftskrise in Korea, mit der eine höhere Arbeitslosigkeit einhergeht. Allerdings besitzen diese Männer keine Vorstellung davon, wie sie mit ihren zukünftigen berufstätigen Frauen die Familienarbeit teilen könnten.<sup>134</sup> Aus diesem Grund müssen sich junge Koreaner mit den Konsequenzen des Zusammenlebens auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang ist Morgners Roman geeignet für die Thematisierung der geschlechtsspezifischen Arbeits- und Rollenverteilung in der Ehe. Die Idee einer veränderten Beziehung der Geschlechter des Romans kann den Lesern einen Anlass bieten, die alten Ordnungen des Zusammenlebens kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls in Frage zu stellen. Dies würde gleichzeitig das Nachdenken über ihr eigenes weibliches und männliches Bewusstsein im Rollenbild und Rollenverhalten bedeuten. Wenn die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung auf die Ideologisierung der Geschlechterrolle zurückgeführt wird, kann dies zu der Auffassung, diese als veränderbar zu denken, und zu einem neuen Rollenverständnis führen.

---

<sup>133</sup> Das Single-Dasein wird häufig als gesellschaftlicher Makel betrachtet. Nicht nur alleinlebende Frauen, sondern auch alleinlebende Männer müssen viele Vorurteile in Kauf nehmen. Aber diese Vorurteile betreffen Frauen noch härter als Männer. Auch im Umgang mit anderen spielt es eine wichtige Rolle, ob man verheiratet ist. Nicht verheiratet zu sein, wird als nicht erwachsen angesehen und daher häufig nicht respektiert.

<sup>134</sup> M. K. Kim 2000, S. 167.

### 3.2.3.4 Eine neue Romanform: Der Montageroman

Ein weiterer Vorzug des Romans ergibt sich aus seiner Bestimmung als „Montageroman“. Morgner selbst bezeichnet ihren Roman als einen Montageroman und ist der Auffassung, dass das Verfahren der Montage zum spezifischen weiblichen Stil gehört. Angesichts des Lebensrhythmus von Frauen, die durch ihre häuslichen Verpflichtungen vom Schreiben abgehalten werden, ist es für sie selbstverständlich, dass sie in ihrem Schreiben eine entsprechende Form suchen.

Wenn die Leser erkennen, wie wichtig die Entwicklung einer neuen Literaturform für Frauen ist und wie sehr diese den Frauen bei der Suche ihrer weiblichen Identität die Chance gibt, sich von den literarischen Formen zu befreien, die Männer über Jahrhunderte einseitig entwickelt haben und die daher den Lebens- und Arbeitssituationen von Frauen nicht entsprechen, bietet ihr Roman die Möglichkeit, über die Bedeutung der Form für das Schreiben eines literarischen Textes nachzudenken. So erhalten die Leser einen Einblick in die Aspekte und traditionell bedingten spezifischen Schwierigkeiten des weiblichen Schreibens. Zugleich bekommen sie eine neue, außergewöhnliche Literaturform präsentiert. Dies könnte sie motivieren, sich für weitere Texte von Frauen zu interessieren, in der Absicht, dort die in männlichen Traditionen unterdrückte weibliche Form zu finden und damit eine neue Sicht kennen zu lernen. Bei Morgners Roman handelt es sich mit über 300 Seiten zwar um einen längeren Text, aber die Montagetechnik spricht trotzdem für seine Verwendung im DaF-Unterricht. Auf der Grundlage einer kapitelweise aufgebauten Struktur des Romans ist zudem eine auszugsweise Behandlung möglich.

Wenn ein Textauswahlkriterium für den DaF-Unterricht darauf abzielt, den Lesern die Möglichkeit zu bieten, fremde Kulturen besser kennen zu lernen, eignet sich dieser Roman ebenfalls hervorragend. Während aus offiziellen Quellen nur objektives Wissen bzw. objektive Informationen zu erhalten sind, vermittelt dieser Roman subjektive Wirklichkeitserfahrungen im Alltag der DDR.

### 3.2.4 *Die Züchtigung* von Waltraud Anna Mitgutsch

Im Mittelpunkt des Romans von Mitgutsch steht die Entwicklung der Protagonistin, die von mütterlicher Tyrannei, begleitet von Schlägen und Züchtigungen, bestimmt ist. Die Mutter-Tochter-Beziehung wird aus der Perspektive der Tochter Vera als Erzählerin

geschildert. Sie ist aber nicht die einzige Protagonistin, ihre Geschichte wird ergänzt durch das Porträt ihrer Mutter Marie. Dadurch gewinnen die Leser Einblicke in die familiäre Vorgeschichte und ins bäuerliche Milieu nach dem Krieg, in dem die Mutter gelebt hat und in welches die Tochter hineingeboren wird. Die Geschichte der Mutter kann den Lesern keine Entschuldigung ihrer Gewalt gegenüber der Tochter liefern, doch sie hilft bei der Suche nach der Antwort auf die Frage, warum sie ihre eigene Tochter (durch Schläge) zu dem erzieht, was sie für ein anständiges Leben hält.

#### 3.2.4.1 Die geschlechtsabhängigen Entfaltungschancen

In einer Reihe von Kindheitsepisoden Mariens wird deutlich, dass sie aufgrund ihres Geschlechts gegenüber ihrem Bruder benachteiligt wird, obwohl sie begabter und motivierter als er ist. Mariens Persönlichkeitsentwicklung wird durch diese Einschränkungen – sie muss vorzeitig die Schule verlassen, um den Familienhaushalt zu erledigen – und die damit verbundene Unerfüllbarkeit von Wünschen stark behindert. Indem die Geschichte von Marie darauf aufmerksam macht, dass die Verinnerlichung begrenzter Entfaltungsmöglichkeiten die Identitätsentwicklung beeinflusst und sogar oft zu Selbstverachtung und Selbsthass führen kann, können die Leser erkennen, dass die Persönlichkeitsentwicklung von gerechten sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist.

Im koreanischen Zusammenhang ist es wichtig, nach der auch heute noch wesentlichen Rolle der Familienideologie bei der Persönlichkeitsentwicklung von Frauen zu fragen. Die Bereitschaft der Frauen, eigene Wünsche und Bedürfnisse für die männlichen Familienmitglieder zurückzustellen, wird als ein Zeichen der Liebe und Opferbereitschaft für die Familie verstanden. Opferbereitschaft und Verfügbarkeit sind, wie bereits erwähnt, zentrale Werte des Frauenbildes.<sup>135</sup> Dahinter liegt ein geschlechtsspezifisches Rollenverständnis, das in der koreanischen Gesellschaft fest verankert ist. Die Einführung in die Geschichte von Marie kann dazu beitragen, dass die Leser sich bewusst mit ihrer Rolle in der Familie auseinandersetzen.

---

<sup>135</sup> Es ist nicht selten in Korea, dass Frauen zu jeder Zeit den männlichen Familienmitgliedern zur Verfügung stehen.

### 3.2.4.2 Die Rolle der Frau als Mutter

Marie hat kaum die Möglichkeit, mehr als Ehefrau und Mutter zu sein. So heiratet sie Friedl, obwohl sie für diesen keinerlei Zuneigung empfindet. Wegen der Enttäuschung über ihren Mann sucht sie Trost in ihrer Tochter.

Marie will ihre Tochter gut erziehen und macht die Stärke ihres Selbstwertgefühls davon abhängig, was aus ihrer Tochter wird. Sie versucht ihre lebenslange Frustration aufgrund der eigenen verhinderten Berufsausbildung durch die Beförderung ihrer Tochter zur Klosterlehrerin zu kompensieren, wenn nötig, mit Gewalt. Sie begreift ihre Tochter als Teil ihrer Selbstverwirklichung. Die Tochter versucht, sich nur nach den Bedürfnissen ihrer Mutter zu richten, um vor weiteren Schlägen sicher zu sein. Der Roman macht deutlich, dass eine Tochter wie Vera, die nicht die Möglichkeit hat, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, zu einem passiven und abhängigen Menschen heranwachsen wird.

In Korea gibt es auch heute zahlreiche traditionell festgelegte und allgemein anerkannte Verhaltensmuster innerhalb der Familie. Es gilt als selbstverständlich, dass eine Tochter – im Gegensatz zu einem Sohn – bis zu ihrer Heirat bei ihren Eltern lebt. Dabei stellt die Mutter für die Tochter eine zentrale Person dar. So besteht eine starke Bindung zwischen Mutter und Tochter. Die Tochter orientiert sich an ihrer Mutter, als Bild ihres Selbst, als Bild der Frau und als Bild der Mutter. Es kann passieren, dass die Tochter sich an das Handeln, Denken und die Lebensvorstellungen ihrer Mutter vollständig anpasst, anstatt ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen zu folgen. Wenn der Auszug aus dem Elternhaus erst zum Zeitpunkt der Heirat erfolgt, auf welche Weise kann die Tochter es schaffen, ihrem Leben eigenständige Werte und Perspektiven zu geben?

Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer bewussten Auseinandersetzung mit der Thematik der Mutterrolle unter dem Aspekt der weiblichen Identitätsbildung. Mitgutschs Roman regt dazu an, nach den Besonderheiten dieser Beziehung von Mutter und Tochter zu fragen. Hier geht es nicht nur um die mütterliche Fürsorge, sondern auch um das Rollenverhalten, die Regeln, Werte und Erwartungen, die eine Mutter an die Tochter weitergibt. Dadurch lernen die Leser, die persönliche Beziehung zwischen Mutter und Tochter mit gesellschaftlichen Rollenvorstellungen und soziokulturellen Gegebenheiten in einen Zusammenhang zu bringen. Die Auseinandersetzung mit dem Roman kann zudem ideologiekritisch fortgeführt werden, indem diskutiert wird,

inwieweit die soziale Stellung der Frau auf das Entstehen eines Bewusstseins von sich als Frau für die Mutter und auch für die Tochter wirkt. In der Darstellung der Mutter-Tochter-Beziehung lädt der Roman zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Stellung der Frau in der Gesellschaft ein und spricht mit Themen wie Ehe, Mutterschaft, Erziehung, gesellschaftliche Anerkennung und sozialer Aufstieg durch die Kinder zentrale Bereiche des weiblichen Lebenszusammenhangs an.

Ein weiterer Vorzug des Romans besteht in dem hohen Reflexionsniveau, mit dem Vera ihre Mutter beschreibt und ihre Beziehung zu ihr schildert.

### 3.2.4.3 Die Mutter-Tochter-Beziehung

Vera erzählt, wie die Mutter ihre Tochter an sich bindet und warum die Tochter sich nicht von ihr lösen kann. Dabei werden die Emotionen beschrieben, die eine auf enger Bindung und Abhängigkeit basierende Mutter-Tochter-Beziehung begleiten, z.B. Liebe, Hass, Wut, Angst, Ärger, Dankbarkeit, Enttäuschung, Hilflosigkeit, Schuldgefühle, Mitleid und Einsamkeit. Wie kommt es, dass so viele emotionale Verwirrungen in Veras Leben durch eine Beziehung hervorgerufen werden, die sich doch auf Liebe gründet?

Die psychologisch einfühlsame Schilderung lässt trotz der kulturellen Distanz die Leser die enge emotionale Bindung zwischen Mutter und Tochter nachvollziehen und erzeugt auch Mitgefühl. Dabei erleichtert sie den Lesern die Identifikation mit der Erzählerin Vera. Da diese enge Mutter-Tochter-Beziehung aus der Tochterperspektive geschildert wird, gibt der Roman den Leserinnen auf besondere Weise die Gelegenheit, sich in den Situationen, Problemen und Gefühlen Veras wiederzufinden. Sie können darüber reflektieren, was es für sie bedeutet, eine Tochter zu sein und sich damit zurechtfinden zu müssen. Und zugleich bietet ihnen diese Schilderung der Mutter-Tochter-Beziehung die Möglichkeit, herauszufinden, in welchem Maße sie noch immer in der Beziehung zu ihrer eigenen Mutter verstrickt sind und wie groß der Einfluss der Mutter auf ihre Persönlichkeitsentwicklung ist.

Die Bedeutsamkeit der Mutter-Tochter-Beziehung liegt darin, dass die Tochter sich an ihrer Mutter orientiert und ihre Weiblichkeit in Relation zu ihr wahrnimmt. Für die künftige Einstellung der Tochter zu sich selbst und zu ihrem Körper ist es von ausschlaggebender Bedeutung, welches Verhältnis die Mutter zu ihrem Körper im Allgemeinen und zur Sexualität im Besonderen hat. Aus der Schilderung der Beziehung

zwischen Marie und Vera kann man wohl annehmen, dass die Mutter ihrer Tochter bei der Entwicklung eines positiven Körpergefühls nicht helfen kann, wenn sie zu ihrem eigenen Körper und besonders zur Sexualität eine negative Einstellung hat. Vera entwickelt ein negatives Körperbild, das von ihrer Mutter an sie weitergegeben wurde.

Es ist kein leichtes Unterfangen, dieses Thema im universitären DaF-Unterricht in Korea zu diskutieren. In der koreanischen Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, das Gesicht zu wahren (Koreanisch: Che-Myon). Deshalb wird diese Thematik selten in der Öffentlichkeit behandelt, da unter Umständen Intimitäten preisgegeben würden. Hierbei kann allerdings die fremdsprachige Literatur helfen, „weil die Distanz schaffende fremde Sprache Schutz gibt“<sup>136</sup>.

Der Roman stellt Fragen nach der Bedeutung der Mutter-Tochter-Beziehung in der Entwicklung weiblicher Identität und Sexualität. Diese Fragestellung provoziert ein Nachdenken der Leser über die Mutterrolle im heutigen Korea.

#### 3.2.4.4 Das Bild der guten Mutter und des guten Vaters

Die Mutterrolle umfasst zahlreiche Funktionen. Es reicht nicht aus, dass Kinder ernährt, gekleidet und geschützt werden, sondern es gibt zahlreiche Aufgabenbereiche. Wie sich die Zeit ändert, wandeln sich auch diese Aufgaben. Trotzdem gilt das Mutterbild im klassischen Sinne bis heute als Leitbild der weiblichen Erziehung in Korea. Die traditionelle Vorstellung von der Mutterrolle und mütterlicher Erziehung in Frage zu stellen, ist heute – wegen des Ansehens der Familie – ein fast tabuisiertes Thema, über das in der Öffentlichkeit kaum geredet wird.<sup>137</sup>

Die jüngere Generation von heute muss einige Veränderungen in ihrem Leben und u.a. in der Kindererziehung vornehmen. In diesem Zusammenhang müssen junge Koreanerinnen sich darüber im Klaren sein, was das Muttersein für sie bedeutet. In welchem Ausmaß hat das Vorbild „Hyonmoyancho“ für die Koreanerinnen heute noch Gültigkeit? Sind Koreanerinnen zu sehr im traditionellen Bild der mütterlichen Funktion gefangen und blind gegenüber anderen Lebensentwürfen? Oder bleiben sie aus Mangel an Wahlmöglichkeiten diesem Bild verhaftet? Erst wenn sich junge

---

<sup>136</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 165.

<sup>137</sup> Dennoch kann man hier einen Wandel beobachten. Die koreanische Dichterin Seung-Hee Kim klagt Ende der 90er Jahre in ihren Gedichtbänden, besonders in ihrem Gedicht „das System“, die Mütter an, sich mitschuldig zu machen, indem sie sich nicht gegen die Verbreitung der idealen Mutter, die für die Familie eine Opferrolle spielt, wehren und damit die Macht des Patriarchats nur untermauern, anstatt sie zu brechen.

Koreanerinnen alternative Mutterbilder vorstellen können und damit mehr Wahlmöglichkeiten für sich sehen, kann das stereotype Bild von der guten Mutter verändert werden. Auch für männliche Leser ist es wichtig, darüber nachzudenken, welche Rolle der Vater einnimmt, wenn die Mutter nahezu allein die gesamte Erziehung der Kinder übernimmt.

Die Mutter Marie hat sich die Tochter von Geburt an „zurechtgestutzt“. Hierin duldet die Mutter keine väterliche Beteiligung. Das Betätigungsfeld des Vaters ist auf seine Rolle als Ernährer beschränkt. Der Vater hat so keine Gelegenheit, zu seiner Tochter eine Beziehung aufzubauen: Er ist für Vera emotional nicht anwesend, sie bezeichnet ihn sogar als „Marionett“<sup>138</sup>. Die Abwesenheit des Vaters bedingt die enge Mutter-Tochter-Beziehung. Wenn Vera einen Vater gehabt hätte, der mit seiner Tochter anders umgeht, hätte sie sich wohl anders entwickelt. Die Vaterfigur kann besonders den männlichen Lesern Aufschluss über den Diskurs über die traditionelle Aufteilung der familiären Aufgaben geben, die elterlichen Rollen und die in ihnen enthaltenen Bilder von Vater und Mutter und die daraus entstehende Beziehung zwischen Mutter, Tochter und Vater.

#### 3.2.4.5 Eltern-Kinder-Beziehung

So verschieden die Kulturen und Traditionen sind, so schreibt jede Kultur der Eltern-Kinder-Beziehung eine andere Bedeutung zu. Zwar handelt es sich in dem Roman von Mitgutsch in erster Linie um eine Mutter-Tochter-Beziehung. Und doch kann gerade diese Geschichte den Lesern Aufschluss geben über den Diskurs zu der Eltern-Kinder-Bindung in der koreanischen Kultur. Hier gilt die Bereitschaft der Kinder, den Eltern zu gehorchen (Koreanisch: Hyo) durch die konfuzianische Tradition als eine moralische Verpflichtung. Infolge des unterentwickelten sozialen Sicherungssystems bedeuten Kinder für koreanische Eltern die Alterssicherung.<sup>139</sup> Da der Unterschied zwischen den Hochschulabsolventen und Nicht-Hochschulabsolventen sowohl im Einkommen als auch im sozialen und gesellschaftlichen Status in Korea erheblich ist, investieren koreanische Eltern besonders viel – trotz der schwierigen finanziellen Lage – für die

---

<sup>138</sup> Mitgutsch 2003, S. 142.

<sup>139</sup> Die Tatsache, dass die Altersfürsorge weitgehend im familiären Rahmen geschieht, ist wohl ein wichtiger Grund dafür, warum die Jungen in Korea bevorzugt werden. Die Söhne übernehmen in erster Linie diese Aufgabe.

akademische Ausbildung ihrer Kinder.<sup>140</sup> Koreanische Eltern hoffen durch die akademische Ausbildung einerseits auf einen sozialen Aufstieg für ihre Kinder, andererseits auf eine gesicherte Versorgung im Alter. Die erfolgreich abgeschlossene Ausbildung zeigt nicht nur die Leistung der Kinder, sondern auch ihrer Eltern. Koreanische Eltern nehmen stets die Rolle der sich für ihre Kinder Aufopfernden ein, gegen die die Kinder sich nicht wehren können. Koreanische Eltern benutzen so unter dem Deckmantel der aufopfernden Eltern ihre Kinder als ein Mittel zur Erfüllung eigener Wünsche und Bedürfnisse. Widerstand ist für koreanische Eltern in diesem Zusammenhang Ausdruck tiefster Undankbarkeit. In dieser Hinsicht beschränkt sich die Eltern-Kinder-Bindung auf eine vorgegebene Form. In dem Maße, in dem die Kinder in traditionelle Bezüge hineinwachsen, drängen sie ihre individuellen Bedürfnisse und Wünsche immer weiter zurück. Wenn die Kinder sich hin- und hergerissen fühlen, nimmt man die Moral zur Hilfe, die von ihnen verlangt, dass sie sich mit den elterlichen Bedürfnissen, Wünschen oder Zielvorstellungen identifizieren. Aus diesem Dilemma ergeben sich endlose Widersprüche, Vorwürfe, Verletztheiten, Kämpfe und Komplikationen.

In Mitgutschs Roman wird deutlich, dass in der Abgrenzung und Trennung der engen Bindung zwischen Mutter und Tochter beide den Schmerz spüren und die Ablösung der Tochter mit starken Schuldgefühlen verbunden ist. Der Roman weist darauf hin, welche negativen Folgen dies für die Entwicklung der Tochter zu einem autonomen Menschen haben kann. Er zeigt die Schwierigkeiten, aber auch die Notwendigkeit der Ablösung von der Mutter. Mit Mitgutschs Roman ist es möglich, die Wichtigkeit der psychischen Ablösung von der Mutter in der Entwicklung eines Bewusstseins von einem eigenständigen Ich zu erfahren. Es gelingt Vera nicht, sich von ihrer Mutter zu lösen. Diese nicht gelungene Ablösung bietet eine Fülle von Ansatzpunkten zum Nachdenken über individuelle Lösungsmöglichkeiten und dürfte somit ein ergiebiger Diskussionsanlass sein.

Wenn die Leser die Gefühle, die psychischen Probleme und Unterdrückungsmechanismen in der Mutter-Tochter-Beziehung aus dem Roman ins

---

<sup>140</sup> Ein kostenloses Studium hat es in Korea seit der Begründung der Universität nicht gegeben. Finanzielle Unterstützung für Studenten gibt es nur in Form von Stipendien für Spitzenleistungen. Studienbeihilfe und staatliche Unterstützung für Studenten aus einkommensschwachen Familien sind in der Regel selten vorhanden. Da das Studium schwer finanzierbar ist, ist es für koreanische Familien nicht ungewöhnlich, dass Eltern eigene Bedürfnisse opfern müssen, um Geld für das Studium ihrer Kinder zu sparen.

Blickfeld rücken, dann drängt sich die Frage auf, wie dieser Ablösungsprozess individuell und gemeinschaftlich bewältigt werden kann und welche Umgangsformen und Regelungen jenseits der eingeschränkten Mutter-Tochter-Beziehung gefunden werden können, um die Balance zwischen Zuwendung und Abgrenzung aufrechterhalten zu können. Dass Mutter und Tochter bzw. Eltern und Kinder unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen, Lebenszielvorstellungen haben, bedeutet nicht, dass sie sich nicht höflich, freundlich, liebevoll und menschlich begegnen könnten. Die Ablösung bedeutet nicht nur bloß das physische Verlassen des Elternhauses. Die Behandlung des Romans kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, sich mit verschiedenen Wegen der Ablösung auseinanderzusetzen. Der Roman mag in den Lesern Widerspruch und Unmut auslösen, weil hierbei tiefverwurzelte Vorstellungen von guten Sitten der engen familiären Bindungen und Autorität der Eltern in Korea angesprochen werden. Wollen sie Eigenständigkeit erlangen, ist jedoch ein Weiterdenken, das über die als für selbstverständlich gehaltene Tradition hinausgeht, notwendig.

Zahlenmäßige Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich ihres Anteils im weiterführenden Bildungswesen bestehen heute in Korea nicht mehr. An den Universitäten studieren etwa gleich viele Frauen und Männer. Allerdings sind im fremdsprachlichen Unterricht – so auch in den Fächern Germanistik und Deutsch – Frauen überrepräsentiert. Trotzdem wurden im DaF-Unterricht selten die Interessen von Frauen ansprechende Themen behandelt.

In der Literatur wurden meist die Beziehungen zwischen Vätern und Söhnen thematisiert, auch zwischen Müttern und Söhnen, kaum jedoch die zwischen Müttern und Töchtern. Mitgutsch hebt die Bedeutsamkeit der Mutter-Tochter-Beziehung hinsichtlich der Identitätsbildung der Tochter hervor, indem sie in ihrem Roman zeigt, dass die Mutter-Tochter-Beziehung auf die Tochter in allen Phasen ihres Lebens tiefen Einfluss ausübt.<sup>141</sup> Im Hinblick auf die Frauen kommt der Behandlung dieses Romans im DaF-Unterricht eine große Bedeutung zu. Durch die Thematisierung der Mutter-Tochter-Beziehung wird den Leserinnen die Gelegenheit gegeben, sich als Tochter in der Literatur wiederzufinden.

Die oben erwähnten Themen hängen eng mit der Position der Frau in der Gesellschaft zusammen. Die Vermittlung von Frauenliteratur ist nicht nur eine wichtige

---

<sup>141</sup> Signe Hammer sieht die Mutter-Tochter-Beziehung als das Fundament aller Beziehungen im Leben einer Frau (1990, S. 19).

Möglichkeit, die Frauenprobleme im Rahmen scharfer Gesellschaftskritik zu betrachten, es ist auch ein Mittel, um die literarische Bestrebung der Autorinnen, diese aus der Perspektive der Frau vorzustellen, hervorzuheben. Wenn diese weibliche Perspektive in der Vermittlung von Frauenliteratur erkennbar wird, besteht die Chance, den Blick der koreanischen Lernenden auf koreanische Autorinnen und deren Texte zu lenken. Koreanische Lernende werden hierbei über die Begegnung mit deutschsprachiger Frauenliteratur dazu eingeladen, koreanische Frauenliteratur bezüglich der weiblichen Perspektive zu betrachten.

### 3.3 Die Vermittlung von Frauenliteratur als literaturvergleichendes Wahrnehmen

Im Vergleich zur deutschsprachigen Frauenliteratur wird koreanische Frauenliteratur erst recht spät, seit Anfang der 90er Jahre veröffentlicht. Die ersten Veröffentlichungen beziehen sich auf den sozial-gesellschaftlichen Wandel. Ein wichtiger Indikator für diesen Wandel ist die stärkere Bildungsbeteiligung der Frauen. Mit der steigenden Bildungsbeteiligung, die weitgehend zur kontinuierlichen Zunahme weiblicher Erwerbstätigkeit beiträgt, wächst die Selbstbestimmung der Frauen. Im Zuge des veränderten Selbstverständnisses der traditionellen Rolle der Frauen betritt eine ganz neue Generation junger Autorinnen die Bühne. Die Kritik an den gesellschaftlichen Strukturen, die den Frauen traditionelle Normen aufzwingen und ihre Selbstfindung verhindern, ist ein wichtiges Thema in ihren Texten.

Die Veröffentlichung koreanischer Frauenliteratur in den 90er Jahren fällt mit der Liberalisierung der koreanischen Gesellschaft nach jahrzehntelangen Militärdiktaturen zusammen. Im Kontext dieser Liberalisierung ist eine Akzentverschiebung in der Literatur in thematischer Hinsicht zu beobachten, d.h. eine Verlagerung von historischen, politischen und sozialen zu privaten Themen. Der Alltag, die psychologisch bedingten Probleme des Individuums, die Schwierigkeit menschlicher Kontakte in der modernen Industriegesellschaft, die Beziehung der Geschlechter, die Identitätslosigkeit zwischen verwurzelten Traditionen und der medialen Welt des 21. Jahrhunderts sind wichtige Themen der jüngsten literarischen Richtung. Im Zuge dessen entstand eine große Zahl literarischer Texte von Frauen, in denen frauenspezifische Erfahrungen und Wahrnehmungen in der koreanischen Gesellschaft beschrieben werden. Seit Mitte der 90er Jahre ist der Anteil der Autorinnen an der koreanischen Gegenwartsliteratur erheblich gestiegen, nachdem man sie bis in

die 80er Jahre an den Rand der Literatur gedrängt hatte. Jedoch ist eine Geringschätzung der von Frauen geschriebenen Literatur nach wie vor zu finden.

Im Hinblick auf diese geringe Akzeptanz gegenüber der koreanischen Frauenliteratur bietet die Vermittlung der deutschsprachigen Frauenliteratur eine gute Möglichkeit, Vergleiche zu erarbeiten. Mit einer vergleichenden Literaturbetrachtung kann zunächst ein vorschnelles Verurteilen vermieden werden. Diese Vergleichsmöglichkeiten sind darüber hinaus geeignete Sprechansätze, um der Frage nachzugehen, welche Themen Autorinnen der beiden Länder in ihren Texten behandeln und wie sie diese Themen literarisch verarbeiten. In einem solchen Rahmen hat die Vermittlung von Frauenliteratur den Auftrag, kulturell relevante Themen ins Gespräch zu bringen. Zudem wird möglicherweise bei den Lernenden, die noch nicht mit der koreanischen Frauenliteratur vertraut sind, Interesse für diese geweckt. Insofern sind literarische Texte kulturelle Größen, die kulturelle Unterschiede hinsichtlich der Literaturbegriffe, Produktions- und Rezeptionsbedingungen, historischen Dimensionen, des Umgangs mit literarischen Texten, der gesellschaftlichen Funktion von Literatur usw. aufweisen. Vor diesem Hintergrund stellt eine vergleichende Literaturbetrachtung gleichzeitig die Möglichkeit dar, die kulturgebundenen Besonderheiten und Eigenarten der jeweiligen Kultur zu erarbeiten und die eigene Kulturbedingtheit zu erkennen. In einem solchen Rahmen hat die Vermittlung der Frauenliteratur den Auftrag, kulturelle Vorgaben und Festschreibungen der Geschlechterrolle zu reflektieren. Durch den Vergleich kann die literarische Kommunikation bereichert und ein vertieftes Literaturverständnis zweier Kulturen erreicht werden.

### 3.4 Berücksichtigung der Lernziele des DaF-Unterrichts

Bezüglich des kommunikativen Lernziels des DaF-Unterrichts sind die zahlreichen Diskussionsmöglichkeiten in einer produktiven Weise auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz bezogen. Indem die Leser sich über den Text und über ihre persönliche Beziehung zum Text zu verständigen versuchen, wenden sie bekannte Wörter und Ausdrucksmittel an, erwerben neue hinzu und erweitern und festigen in der Diskussionssituation ihre Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache. Indem der Einsatz von Frauenliteratur den koreanischen Lernenden die Möglichkeit bietet, Stellung zu nehmen und ihre eigenen Erfahrungen mit in die Diskussion einzubringen,

können sie über die notwendige Erschließungskompetenz hinaus an Sicherheit gewinnen, mit einem gelesenen Text eigenständig umzugehen.

Die Vergleichsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit der im Text vermittelten Welt ermöglichen zusätzlich einen interkulturellen Umgang mit literarischen Texten. Mit der Erarbeitung des Vergleichs gehen die Lernenden einen Schritt in Richtung Reflexion der Fremdheit und des Eigenen. Dies dient damit auch einem weiteren wichtigen Ziel des heutigen DaF-Unterrichts: der Befähigung der Lernenden zu interkultureller Kommunikation. Zudem wird der Blick auf die eigene Gesellschaft geschärft. Koreanische Lernende können die Ausprägungen des patriarchalischen Denkens in der koreanischen Gesellschaft analysieren und kritisch betrachten. Der universitären Ausbildung ist neben dem fachspezifischen Wissenserwerb die Schulung des kritischen Blicks auf die gesellschaftlich-politischen Probleme immanent. Es ist höchste Zeit, eine Gesellschaftskritik einmal aus einer anderen Perspektive als der männlichen zu erfahren und damit eine andere Sichtweise kennen zu lernen.

Wenn der Einsatzschwerpunkt der ausgewählten Romane auf der Ebene der Sprachaneignung, Kommunikations- und Diskussionsbefähigung, Entwicklung einer eigenen Meinung und Hinführung zur Bewusstseinsveränderung liegt, bedeutet dies nicht, dass sie als literarische Texte ihr Potenzial für das ästhetische Erlebnis verlieren. Für den Einsatz literarischer Texte im universitären DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten spielt es eine zentrale Rolle, dass sie eine Ausdrucksform menschlicher Einstellungen, Gefühle, Haltungen und Wertvorstellungen sind. Daher ist es für die ästhetische Erfahrung wichtig, dass „Leser sich in Charaktere versetzen und dabei sich selbst kennen lernen“<sup>142</sup>. Das Bereitstellen von Textstellen, die dazu auffordern, das Wissen über Handeln, Gefühle und Werte der Lernenden mit einzubringen, wird als Impuls für das eigene Textverständnis sowie für das Selbstverstehen verstanden. Die stilistischen und strukturellen Mittel literarischer Texte sind in diesem Zusammenhang wirksam, wenn sie die Art und Weise mitbestimmen, wie Leser im Text Bedeutung konstituieren.<sup>143</sup> Dabei wird deutlich, dass koreanische Lernende die ästhetische Bedeutung literarischer Texte dadurch bestimmen können, dass sie mit Hilfe des eigenen Textverständnisses Deutungshypothesen bilden und diese auf den Text

---

<sup>142</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 102.

<sup>143</sup> Ebd., S. 103.

beziehen. Es kann also nicht davon die Rede sein, dass ein solches Umgehen mit literarischen Texten ästhetische Dimension von literarischen Texten vernachlässigt.

### 3.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die ausgewählten Romane aufgrund ihrer sprachlichen Einfachheit und der die Interessen von koreanischen Lernenden ansprechenden Themen für den Einsatz im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten geeignet sind. Die in den Texten formulierte Kritik deutscher gesellschaftlicher Normen ist für koreanische Lernende ebenfalls von Interesse. Außerdem sind die Charaktere, Handlungsverläufe und Konfliktsituationen in kultureller Hinsicht nicht besonders fremd, so dass koreanische Lernende leicht Anknüpfungspunkte zu eigenen Erfahrungen finden können. Wichtig ist die Hervorhebung dieses Anknüpfungspunktes aus zwei Gründen: Sie bieten erstens den koreanischen Lernenden eine Entlastung in dem Sinne, dass sie aufgrund eigener Erfahrungen mit den im Text dargestellten Situationen zu einem gewissen Grad bereits vertraut sind. Zweitens schafft dieser Anknüpfungspunkt die Voraussetzung, die zu einem nachhaltigen Textverständnis sowie zur Einbeziehung eigener Kulturbedingtheit in der Rezeption beitragen kann. Die Begegnung mit Charakteren und ihren Rollenvorstellungen kann zu einer Aufforderung für koreanische Lernende werden, kulturelle Vorgaben und Festschreibungen der Geschlechterrolle zu reflektieren und sich ihrer Rollenvorstellungen bewusst zu werden. In diesem Kontext erfüllt die Frauenliteratur die Funktion, für die Geschlechterdiskussion zu sensibilisieren. Die Eignung der ausgewählten Romane für den Einsatz im DaF-Unterricht verdeutlicht gleichzeitig, dass sie eine bereichernde Erweiterung für die grundsätzliche Textauswahl bilden können.

Darüber hinaus sind Überlegungen notwendig, wie die ausgewählten Romane vermittelt werden sollen. Dies bedeutet, dass nicht nur die Kategorie Frauenliteratur, sondern auch die methodische Behandlung der für koreanische Lernende ausgewählten Frauenliteratur wichtig ist. Sie soll zu einer kritischen Selbstreflexion des eigenen Rollenverständnisses führen, was wiederum ein Anstoß zum Nachdenken über die Funktion und Tradierung der Geschlechtsstereotypen auf gesellschaftlicher wie privater Ebene ist. Diese Vermittlungsmethoden werden im nächsten Kapitel ausführlich beleuchtet.

## **Kapitel 4: Die Vermittlung der ausgewählten Romane im DaF-Unterricht**

Wie bisher gezeigt wurde, ist die Auswahl der Frauenliteratur für den DaF-Unterricht eine wichtige Voraussetzung für die Anerkennung der Geschlechterproblematik durch die Lernenden und damit auch für die angestrebte Veränderung der bestehenden Geschlechterverhältnisse. Neben den Inhalten soll es in diesem Kapitel um die Relevanz der Vermittlungsmethode gehen: Wie soll Frauenliteratur vermittelt werden, damit sie bei den Lernenden Reflexionen hinsichtlich der Geschlechterproblematik auslösen kann?

Die Ergebnisse der rezeptionsästhetischen und feministischen Forschungen sollen dabei die Grundlage sein, auf deren Erkenntnisse dann methodische Entscheidungen in Bezug auf Zugangsweise und Unterrichtsverfahren gefällt werden können. Im Folgenden werden daher Forschungsergebnisse, die wichtige Hinweise zu den methodischen Überlegungen bei der Vermittlung der Frauenliteratur geben, dargestellt. Dabei werden Lernziele des DaF-Unterrichts, die sich mit dem Einsatz von Frauenliteratur verbinden, berücksichtigt. Außerdem wird die Rolle des Lehrenden speziell bei der Vermittlung von Frauenliteratur erläutert.

### **4.1 Didaktische Vorüberlegungen**

Der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht dient nach Löschmann und Schröder dazu, die angestrebten allgemein-pädagogischen Funktionen des Unterrichts zu erfüllen. Ihrer Meinung nach wirkt Literatur bildend und erziehend, und sie unterstützt „die Ausprägung von Persönlichkeitsqualitäten“<sup>144</sup>: „Sie erweitert den Erfahrungsbereich, unterstützt die Herausbildung ideologischer Einstellungen, bereichert die Gefühlswelt, das ästhetische Empfinden, regt die Phantasie an, schärft das Urteilsvermögen, steigert die Erlebnissfähigkeit“<sup>145</sup>.

Dieses Lernziel bewertet auch Kast im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsprozesses im Fremdsprachenunterricht als sehr wichtig.<sup>146</sup> Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass literarische Texte allein nicht die angedeutete Persönlichkeitsformung leisten können. Sie wird nur dann wirksam, wenn die

---

<sup>144</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 18.

<sup>145</sup> Ebd., S. 44.

<sup>146</sup> Kast 1985, S. 27.

eingesetzten Texte gleichzeitig zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz beitragen, denn die Persönlichkeitsbildung kann nur durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Text und den Meinungen der anderen Lernenden erfolgen. Die Leser sollen lernen, über die im Text gemachten Aussagen hinauszudenken, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten und die unterschiedlichen Deutungen miteinander zu vergleichen. Sie sollen lernen, eigene Gedanken und Emotionen auszudrücken, und etwas darüber erfahren, was andere denken und empfinden, um dadurch wiederum selbst zur kritischen Reflexion eigener Urteile anregt zu werden.<sup>147</sup>

Das Erlernen dieser Fähigkeiten setzt voraus, dass beim Einsatz literarischer Texte das individuelle Texterleben der Lernenden gefördert wird. Daraus ist zu folgern, dass solche Methoden, die eine verobjektivierende Haltung gegenüber dem Text und eindeutige Aussagen über den Text fordern, zurücktreten müssen.<sup>148</sup> So ist es konsequent, dass der für den Fremdsprachenunterricht „typische Dreischritt von sprachlichem Textverständnis/Dekodieren, inhaltlichem Textverstehen/Interpretation und Auswertung/Transfer mit der straffen (fragend-entwickelnden) Lenkung des Unterrichtsgesprächs seitens des Lehrers“<sup>149</sup> nicht mehr die unbedingte Regel sein muss. Bei der Förderung des individuellen Texterlebens ist auch zu beachten, dass wir in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit leben. Die Persönlichkeitsbildung ist in diesem Kontext ohne Bezug auf Zweigeschlechtlichkeit unvorstellbar. Ein kommunikativer Unterricht, der die Lernenden als ganze Persönlichkeiten fördert, kann von einer didaktisch-methodischen Konzeption, in der beide Geschlechterperspektiven berücksichtigt werden, nur profitieren.

Inzwischen zeigen interkulturelle Ansätze, wie wichtig ein Blick von außen sein kann, um einen literarischen Text in der Fremdsprache zu verstehen. Berücksichtigt man das wesentliche Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zu fördern, dann dürfte auch bei der Vermittlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht klar sein, dass dies nicht ohne Beachtung der eigenen Deutungen und Positionen erreicht werden kann. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten darauf abzielen soll, das Vertrauen der Lernenden in die eigene Textarbeit zu stärken und ihnen dabei die Möglichkeit zu verschaffen, nicht aus

---

<sup>147</sup> Vgl. Bredella 1980, S. 32.

<sup>148</sup> Vgl. Caspari 1995, S. 20f.

<sup>149</sup> Zydatið 1992, S. EI.

dem Blick zu verlieren, was der Text als deutschsprachige Literatur für koreanische Lernende, d.h. für den nicht deutschsprechenden Leser bedeutet. Indem der DaF-Unterricht, in dem deutschsprachige Literatur gelesen wird, die Förderung dieser eigenständigen Literaturbetrachtung unterstützt, kann er zugleich einen Beitrag zum kommunikativen und interkulturellen DaF-Unterricht leisten, weil bei dem Erwerb dieser Kompetenzen mehr denn je Eigenaktivität und Fremd- und Eigenverstehen gefordert werden. Diese Lernziele sind allerdings nur dann erreichbar, wenn koreanische Lernende nicht durch einheimische Interpretationsvorgaben an eine bestimmte Textdeutung gebunden bleiben.

#### 4.2 Das Verstehen von literarischen Texten

Von zentraler Bedeutung in der Rezeptionsästhetik ist die Auffassung vom Leser als einem lesenden Subjekt, das seine Reaktionen auf den Text auch in das Verstehen einbringt und so gewissermaßen auf den Text einwirken kann. Demgegenüber besteht aus der Sicht formalistischer Literaturauffassung die Bedeutung literarischer Texte darin, den Leser von den individuellen, gesellschaftlichen, politischen und sozialen Fragen zu befreien und seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf die formalen Merkmale des Textes zu lenken. Zwar ist am Formalismus richtig, dass er die Aufmerksamkeit auf den literarischen Text lenkt und damit die „intrinsischen Momente eines autonomen Sprachkunstwerks“<sup>150</sup> betont, doch bedeutet dies nicht, dass literarische Erfahrungen nur durch das Wahrnehmen der formalen Elemente der Texte gefördert werden. Die Rezeption eines literarischen Textes kann nicht losgelöst von der inhaltlichen Bearbeitung der Texte erfolgen, da die Bedeutung ästhetischer Stilmittel eng mit den Textinhalten verknüpft ist. Bei der Inhaltserschließung besteht jedoch die Gefahr, dass durch stark gelenkte inhaltliche Fragen, die sich auf ausgewählte scheinbar entscheidende Textstellen beziehen, dem Leser die Chance einer intensiven persönlichen Literaturerfahrung, die die Grundlage des eigenen Textverstehens bedeutet, genommen wird, weil er dabei implizit lernt, dass es „richtiges“ oder „adäquates“ Textverstehen gibt. Diese Vorgehensweise erlaubt ihm also nicht, seinen individuellen Textzugang zum Ausgangspunkt seines Textverstehens zu machen, und hemmt somit die spezifische Form literarischer Erfahrung.

---

<sup>150</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 37.

Das extrinsische Wissen des Lesers sorgt für eine Rezeption, die den Text in einen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen stellt und so ebenfalls einen wichtigen Teil des Textverständnisses sichert. Zur literarischen Erfahrung gehört nicht nur das Wissen über Literatur und solche Kenntnisse, mit deren Hilfe der Leser einen literarischen Text eigentlich literarisch erfahren und aufnehmen kann, sondern auch das, „was sich der Leser durch den Text gelenkt vorstellt“<sup>151</sup>. Zu dieser Haltung wird der Leser nach Iser durch die Unbestimmtheit literarischer Texte, d.h. durch ihre Appellstruktur, animiert.<sup>152</sup> Auch Spinner behauptet, dass das Schaffen eines „Vorstellungsbildes“, das sich der Leser mit Hilfe der Textinformationen macht, Voraussetzung für jeden literarischen Verstehensprozess ist.<sup>153</sup> Dazu ist allerdings erforderlich, dass der Leser seine eigenen Vorstellungsbilder nicht unterdrückt, um den literarischen Text textgerecht zu betrachten, sondern dass er vielmehr ermutigt wird, diese Bilder zu äußern und analog zu dem Gelesenen zu entwerfen. Sache des didaktisch-methodischen Vorgehens ist es in diesem Zusammenhang, dem Leser zur Entfaltung der Vorstellungskraft zu verhelfen.

Ein wichtiger Aspekt für die literarische Erfahrung ist das Verstehen von literarischen Texten und der Mut zum Entwurf eigener, konkreter Vorstellungsbilder. Wie kann sich also der Leser einem literarischen Text im Fremdsprachenunterricht nähern? Wie kann erreicht werden, dass der Leser zum Verstehen von fremdsprachlichen literarischen Texten befähigt wird? Und schließlich: Wie kann er durch die Vorstellungsentwürfe zur individuellen Deutung gelangen?

Kundera hat hierzu einige Überlegungen angestellt. Die im Text dargestellten Erfahrungen und Handlungen von Charakteren seien nur mit Hilfe der realen Erfahrungen des Lesers verstehbar.<sup>154</sup> Um ein Verständnis eines literarischen Textes zu erreichen, ist es Kunderas Einsicht zufolge notwendig, eine Verknüpfung zwischen dem Dargestellten und den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen herzustellen. Mit anderen Worten: Das Verstehen eines literarischen Textes ist abhängig von den Lebenszusammenhängen des Lesers, genauer: von seinem Weltwissen, seinen Erfahrungen, Wünschen, Träumen, Einstellungen und Wertvorstellungen, mit denen er sich selbst in den Text einbringt.<sup>155</sup> Der Verstehensprozess ist in diesem Kontext durch

---

<sup>151</sup> Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 37.

<sup>152</sup> Iser 1976, S. 283f.

<sup>153</sup> Spinner 2001, S. 103.

<sup>154</sup> Kundera 1987, S. 51.

<sup>155</sup> Vgl. auch Waldmann 2004, S. 17.

ein Interagieren zwischen den Informationen aus dem Text (Bottom-up-Prozess) und dem Input auf den Leser (Top-down-Prozess) gekennzeichnet.<sup>156</sup> Hieraus ist zu erklären, warum ein und derselbe Text von Leser zu Leser unterschiedlich gelesen wird, warum der Leser sich mit literarischen Figuren so völlig zu identifizieren vermag und warum die Rezeption literarischer Texte Emotionen wie Trauer, Ärger, Mitleid, Bewunderung usw. auslöst: Der Leser erlebt möglicherweise in dem Text „seinen eigenen Lebensentwurf“<sup>157</sup>. Hinzu kommen Imaginationsfähigkeit und Sinnprojektion des Lesers, so dass der Text unterschiedlich gedeutet wird. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Text die Erfahrungen des Lesers widerspiegeln sollte: „Gerade literarische Texte, die Erfahrungen verfremden, fordern den Leser heraus und sprechen seine grundlegenden Erfahrungsmuster, Deutungsschemata und Sichtweisen an.“<sup>158</sup>

Durch die Offenheit von Texten konstruiert der Leser an für ihn unbestimmt erscheinenden Passagen Sinn mit Hilfe seines eigenen Erfahrungshorizontes und seiner Imaginationskraft. Damit „füllt“ er den Text und nimmt selbst Ergänzungen vor. Mit anderen Worten: Beim Verstehen von literarischen Texten wird das eigene Sinnsystem des Lesers durch Bezugnahme auf den konkreten Text bewusst gemacht und hinterfragt.<sup>159</sup> Die Fähigkeit des Lesers, sich Situationen, Menschen und Konstellationen vorstellen zu können, wird dabei gefördert und entwickelt.

Im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten bedeutet dies, dass die eigenen Sinnsysteme der koreanischen Lernenden aktiviert und aktualisiert werden sollten, wobei ihr lebensweltliches, literarisches und kulturelles Wissen und ihre Erfahrungen, Einstellungen und Wertvorstellungen in Bezug auf die deutsche Literatur abzurufen sind. Die Fremd- und Selbsterfahrung durch die Rezeption deutschsprachiger Literatur kann eine größere Aufmerksamkeitsleistung erreichen und zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizontes koreanischer Lernende führen, wenn sie ihnen neue Zugänge eröffnet und neue Einsichten vermittelt.

---

<sup>156</sup> Vgl. Ehlers 1992, S. 4; Grütz 2004, S. 4.

<sup>157</sup> Waldmann 2004, S. 18.

<sup>158</sup> Bredella 1980, S. 18.

<sup>159</sup> Vgl. Waldmann 2004, S. 15.

### 4.3 Das Verstehen von literarischen Texten aus geschlechtsspezifischer Sicht

Oben ist bereits gesagt worden, dass das Verstehen eines literarischen Textes in größerem Maße auf die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden angewiesen ist. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Sinnkonstitutionen im Leseprozess, so kann man davon ausgehen, dass die Lernenden den im Text artikulierten Sinn der Erfahrungen und Handlungen nur dann begreifen, wenn der Text sie anspricht und sie über ihre Erfahrungen hinausblicken lässt. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse werden in zahlreichen literaturdidaktischen Veröffentlichungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik verschiedene Faktoren<sup>160</sup> genannt, die bei der Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen, um die Lernenden zu einem reflektierten und selbstkritischen Umgang mit den eigenen Erfahrungen anzuregen, bevor sie die Textstrukturen zu einem Sinngefüge ergänzen und dem Textinhalt Bedeutung zuweisen.

Hierbei fällt jedoch besonders die Tatsache ins Auge, dass unter den genannten Faktoren die Rolle des Geschlechts nicht enthalten ist.<sup>161</sup> Dass bereits bestehende Erfahrungen und das schon vorhandene Wissen für Frauen und Männer vor allem aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation differieren, ist bisher kaum in den Blickpunkt literaturdidaktischer Überlegungen geraten. Wenn das Vorverständnis der Lernenden beim Verstehen eines literarischen Textes eine so große Rolle spielt, dann wird damit auch deutlich, dass es bei der Behandlung literarischer Texte im DaF-Unterricht wichtig ist, das Geschlecht und die geschlechtsspezifisch erworbenen Erfahrungen zu berücksichtigen.

#### 4.3.1 Die Bedeutung des Geschlechts für den Verstehensprozess

Wenn hier von den Lernenden verlangt wird, dass sie ihre Erfahrungen an den Text herantragen, so impliziert dies, dass die Lernenden die weiblichen und männlichen Charaktere und deren Verhalten, Denken, Werte und Emotionen aufgrund ihrer eigenen

---

<sup>160</sup> Aussagen zu den verschiedenen Aspekten wie Vorwissen, Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten, Interesse, Absicht, persönliche Erfahrungen, Betroffenheit, Alter, kulturelle Herkunft etc. sind in der literaturdidaktischen Fachliteratur mannigfaltig vorhanden.

<sup>161</sup> Die feministische Forschung bringt die Bedeutung des Geschlechts für die Rezeption eines literarischen Textes in die Debatte. Der Anstoß kommt vornehmlich aus dem Bereich englischer Literaturdidaktik. Sie liefert damit der fremdsprachlichen Deutschdidaktik eine Aufarbeitung aktueller literaturdidaktischer Entwicklungen.

geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Wertvorstellungen wahrzunehmen, zu beschreiben und zu erfassen beginnen. Dies bedeutet, dass die eingebrachten eigenen geschlechtsspezifischen lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden der Ausgangspunkt für alle weiteren Vermutungen, Erwartungen, Einschätzungen und Bewertungen über den Fortlauf der Handlungen sind, die miteinander verglichen und zur Überprüfung auf den Text zurückbezogen werden. Das Verstehen eines literarischen Textes bedeutet in diesem Kontext „eine Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, dessen Charakter und Handlungen geschlechtsspezifischer Art“<sup>162</sup> sind.

Beim Verstehen eines literarischen Textes gilt es für die Lernenden nämlich nicht nur, das im Text Dargestellte wiederzugeben, sondern vor allem auch die Bedeutung des Geschehens für handelnde Figuren zu erkunden und ihre Relevanz für die eigene Lebensanschauung zu überprüfen. In geschlechtsspezifischer Hinsicht geht es um die Bedeutung einer Erfahrung oder Handlung für eine weibliche oder männliche Figur des Textes. So kann der Sinn eines Textes darin bestehen, durch das Erfassen und Beschreiben weiblicher und männlicher Charaktere und durch die Wiedergabe ihrer Erfahrungen und Handlungen auf den geschlechtsspezifisch determinierten Status und die geschlechtsspezifisch determinierte Erfahrungswelt hinzuweisen.<sup>163</sup> So wie die Auseinandersetzung mit den literarischen Figuren und deren Handlungen im Allgemeinen den Blick für Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis schärfen kann, kann die Auseinandersetzung mit der Darstellung der Geschlechter und deren Verhältnis zueinander Erkenntnisse über die eigenen geschlechtsspezifischen und geschlechtsbedingten Determinierungen ermöglichen. Eine solche Erkenntnismöglichkeit setzt jedoch voraus, dass die Lernenden die geschlechtsspezifische Thematik explizit in den Blick nehmen.

Ruth Klüger legte einen Essay über die Rolle des Geschlechts für das Lesen literarischer Texte vor, in dem sie auf die unterschiedliche Perspektive, die der Leser bzw. die Leserin einem literarischen Text gegenüber einnimmt, hinweist und feststellt, dass das Geschlecht beim Lesen und Verstehen eines literarischen Textes mitentscheidend ist. Sie macht auch auf ein Problem aufmerksam: Im Rahmen der traditionell männlich geprägten Bildungseinrichtungen und -curricula orientierte sich die Behandlung literarischer Texte im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht am Rezeptionsprozess eines „geschlechtslosen idealen Lesers“, der „sich bei

---

<sup>162</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 143.

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S. 142ff.

näherem Hinsehen immer als Mann entpuppt“<sup>164</sup>. Es war die objektive, analytische Verarbeitungsform des Lesens, die von den Institutionen angeleitet, respektiert und belohnt wurde. Frauen haben also nicht selten gelernt, „wie Männer“ zu lesen. Die Unterschiede im Verständnis des Textes werden unter der vorherrschenden Art des Leseverstehens relativiert. Auch Christine Garbe stellt hierzu fest:

„Natürlich hatte Frau sich bislang mit Faust identifiziert und nicht mit Gretchen – und war, wie sie jetzt feststellen mußte, auf diese Weise unbemerkt und heimtückisch ihrem eigenen Geschlecht entfremdet worden. Ganz selbstverständlich hatten die akademisch gebildeten Leserinnen die Weltliteratur ‚wie ein Mann‘ gelesen und gedeutet, hatten auch sie die Gleichsetzung von Mensch und Mann nicht angetastet.“<sup>165</sup>

Neben der theoretischen Grundlegung geschlechtsspezifischer Ansätze gibt es empirische Untersuchungen, die den Einfluss des Geschlechts auf die Rezeption eines literarischen Textes zu belegen versuchen. Im Folgenden werden einige Untersuchungen und ihre Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

#### 4.3.2 Geschlechtsspezifische Rezeptionsforschungen: bisherige Befunde

In ihrer Untersuchung zum Einfluss des Geschlechts der Lernenden auf die Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht erzielt Klippel Ergebnisse, die zwar nicht direkt die Rezeption von literarischen Texten betreffen, doch auch geschlechtsbezogene Haltungen wiedergeben, die bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten von Bedeutung sein können. Sie macht zwei „Schüler-Typen“ aus: Zum einen „die kooperative, interessierte und emotional involvierte Schülerin“, zum anderen „den kompetitiven, analytisch vorgehenden und innerlich distanzierten Schüler“<sup>166</sup>. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die umfangreiche Studie von Belenky/Clinchy/Goldberger/Tarule zu den Denkweisen, die Frauen ausgebildet und entwickelt haben, und die somit Rückschlüsse auf geschlechtsbezogenes Rezeptionsverhalten erlauben. Bei empirischen Befragungen stießen die Autorinnen auf zwei unterschiedliche Arten des Denkens, nämlich das abgelöste (separate knowing) und das gebundene Denken (connected knowing). Die Autorinnen beschreiben die

---

<sup>164</sup> Klüger 2002, S. 99.

<sup>165</sup> Garbe 1993, S. 29.

<sup>166</sup> Klippel 1998, S. 27.

beiden Arten wie folgt: „eine abgelöste Epistemologie, die auf unpersönlichen Verfahrenweisen zur Feststellung der Wahrheit gründet, und eine gebundene Epistemologie, in der die Wahrheit sich durch Anteilnahme offenbart.“<sup>167</sup> Die Grundlage des abgelösten Denkens ist kritisches Denken: „Abgelöstes Denken ist vor allem eine Streit-Form (...). Abgelöst Denkende sprechen eine öffentliche Sprache. Sie führen ihr Wissen in einer Reihe öffentlicher Veranstaltungen vor, und sie richten ihre Botschaften nicht an sich oder an intime Freunde, sondern an ein Publikum relativ Fremder. Oft ist der primäre Zweck ihrer Worte nicht, ihnen persönlich wichtige Ideen auszudrücken, sondern die Reaktionen des Zuhörers zu manipulieren, und sie sehen den Zuhörer nicht als einen Verbündeten im Gespräch, sondern als einen potentiell gegnerischen Richter.“<sup>168</sup> Dahingegen liegt im Kern des gebundenen Denkens die Erfahrung, wobei die Empathie eine entscheidende Rolle spielt: „Gebunden Denkende entwickelten Verfahren, um Zugang zum Denken anderer Menschen zu finden. (...) Da Denken aus der Erfahrung stammt, ist die einzige Art, vielleicht die Ideen eines anderen Menschen zu verstehen, daß sie versuchen, die Erfahrungen zu teilen, die diese Menschen dazu gebracht haben, diese Ideen auszubilden.“<sup>169</sup>

Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die beiden Arten des Denkens nicht geschlechtsspezifisch sind, weil sie bei Frauen und Männern anzutreffen sind. Jedoch vermuten sie, dass die beiden Arten des Denkens möglicherweise geschlechtsbezogen sind, durch die Beobachtung, dass mehr Frauen als Männer zu gebundenem Denken und mehr Männer als Frauen zum abgelösten Denken neigen.<sup>170</sup> Diese Untersuchung zeigt deutlich, dass es unmöglich ist, die verschiedenen Denkweisen im Lese- und Kommunikationsprozess zu ignorieren, da sie die Verstehensgrundlage sind, deren Transferleistung für die Verarbeitung der Textinformationen zu nutzen sind.

Hurrelmann weist in ihrem Basisartikel zur „Leseförderung“ darauf hin, dass „Mädchen und Jungen sich in ihren Lesepräferenzen, Lesestilen, Leseerfahrungen, Lesehemmungen – überhaupt in allen Dimensionen ihrer Lesetätigkeit unterscheiden. Es gibt einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters“<sup>171</sup>. So hat sie eine „geschlechtsdifferenzierende Leseförderung“ angeregt. Auch Kugler-Euerle erkennt zum Beispiel bei ihrer

---

<sup>167</sup> Belenky/Clinchy/Goldberger/Tarule 1989, S. 121.

<sup>168</sup> Ebd., S. 125 und S. 128.

<sup>169</sup> Ebd., S. 133.

<sup>170</sup> Ebd., S. 122.

<sup>171</sup> Hurrelmann 1994, S. 25.

Unterrichtsanalyse, dass Frauen identifikatorisch und inhaltsorientiert lesen, während Männer distanziert lesen und ihr Hauptaugenmerk auf Textelemente mit Sachinformation richten. Weiter stellt sie die Tendenz von Frauen fest, zu einem Text eine persönliche Beziehung aufzubauen, im Unterschied zu einem eher abgrenzenden Bezug der Männer zu einem Text.<sup>172</sup> Stanat und Kunter kommen zu ähnlichen Ergebnissen, wenn sie bei ihrer Studie eine mangelnde Nutzung von Vor- und Erfahrungswissen männlicher Leser gegenüber den Leserinnen verzeichnen.<sup>173</sup>

Ferner beobachtet Kugler-Euerle, dass weibliche und männliche Leser ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Elemente des Textes richten. Sie berichtet von einem deutlichen Interesse der Leserinnen an dem eher den Frauen zugeordneten häuslich-privaten Bereich im Text, während männliche Leser sich eher an dem öffentlichen, den Männern zugewiesenen Bereich orientieren. Gemäß dieser Beobachtung gelangt sie zu folgendem Urteil: „Dies ist als direkte Widerspiegelung der in den meisten Familien der befragten Schülerinnen und Schüler sowie in der Gesellschaft generell herrschenden Situation der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung zu verstehen.“<sup>174</sup> Ihre Untersuchung zeigt eine unterschiedlich angelegte Entwicklung der Perspektive entsprechend der unterschiedlichen gesellschaftlichen Realität für Frauen und Männer und daraus resultierende Erfahrungshintergründe.

Auch Christ befasst sich mit der geschlechtsspezifischen Rezeption von literarischen Texten und kommt im Rahmen ihrer Unterrichtsgesprächsanalyse zu dem Ergebnis, dass die Frauen die gesamte Figurenkonstellation in den Blick nehmen, während sich die Männer überwiegend an der Erzählperspektive orientieren.<sup>175</sup> Ihre Analyse bezieht sich auf die unterschiedliche Art der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die bei den Unterrichtsgesprächen über die Leseerfahrungen eine wichtige Rolle spielt. Kugler-Euerle, Christ und auch Eggert/Garbe sprechen von der größeren Neigung von Frauen zu mehr Empathie und größerer emotionaler Anteilnahme.<sup>176</sup> Einig sind sie sich ebenfalls in der Beobachtung, dass Frauen einen nicht-urteilenden Standpunkt einnehmen, was möglicherweise auf ihre Fähigkeit zu

---

<sup>172</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 120.

<sup>173</sup> Stanat/Kunter 2001, S. 266.

<sup>174</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 119.

<sup>175</sup> Christ 1994, S. 87.

<sup>176</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 119; Christ 1994, S. 87; Eggert/Garbe 1995, S. 80.

empathischen Reaktionen auf die Erzählfiguren und zur Einnahme deren Perspektive zurückzuführen ist.

Grütz beschäftigt sich anhand eines kontinuierlichen Sachtextes mit narrativer Struktur mit dem Geschlechterunterschied beim Lesen. In ihrer Untersuchung geht es um die Frage, welche Zugriffsweisen Frauen und Männer auf Lesestrategien haben, um Texte zu verstehen. Ihre Untersuchung zeigt, dass die Verfahren „Stillesen und Reden“ und „Aktivierung von Vorwissen und Reden im Unterrichtsgespräch“ bei den Frauen zu den für das Leseverstehen günstigsten Methoden gehören. Kommunikation unterstützt bei den Leserinnen ebenfalls den Textverstehensprozess. Bei den Männern schneidet hingegen das Verfahren „Stillesen und Unterstreichen“ am besten ab. Männliche Leser bevorzugen im Gegensatz zu den Leserinnen die eher textbasierten Lesestrategien.<sup>177</sup> Obgleich diese Untersuchung anhand von Sachtexten durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse auch für literarische Texte von Bedeutung. Auch hier gibt es Lesetypen für beide Geschlechter: der kommunikationsorientierte Lesetyp und der textorientierte Lesetyp.

Bezieht man diese Untersuchungen zu geschlechtsbedingten Reaktionen auf den Umgang mit literarischen Texten, so zeigt sich, dass die objektive, textimmanente Literaturbetrachtung im Fremdsprachenunterricht stark den Lesegewohnheiten männlicher Lernende entgegenkommt. Berücksichtigt man die Unterschiede der Art der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zwischen weiblichen und männlichen Lesern, so ist es im Rahmen des DaF-Unterrichts im Sinne der Gleichberechtigung und Gleichbewertung der Geschlechter notwendig, unterschiedliche Zugänge zu Texten in der Behandlung literarischer Texte zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung dieser geschlechtsspezifischen Zugangsweisen hebt zwar den Aspekt des Geschlechts hervor, ist aber nicht im Sinne einer „Isolierung des Geschlechts“<sup>178</sup> zu interpretieren, sondern hat zum Ziel, differente Zugangsweisen als berechtigt und möglich anzuerkennen.

Wie bereits erwähnt, ist das Geschlecht nur ein Faktor einer ganzen Reihe von Bedingungsfaktoren, die das Lesen beeinflussen können. Es dürfte jedoch deutlich geworden sei, dass dem Faktor „Geschlecht“ ein ähnlicher Stellenwert zukommen sollte wie solchen literaturdidaktischen Prinzipien, die generell einen aktiven, subjektiven und selbständigen Umgang mit literarischen Texten, in dem die Lernenden sich selbst erkennen können, zum Ziel haben.

---

<sup>177</sup> Grütz 2004, S. 6ff.

<sup>178</sup> Donnerstag 1996, S. 156.

#### 4.4 Konsequenzen für die Vermittlung von Frauenliteratur im DaF-Unterricht

Wenn literarische Texte nicht aus sich heraus verständlich sind, sondern im Allgemeinen auf die (geschlechtsspezifischen) Erfahrungen, Wissensbestände, Vorstellungsentwürfe und Imaginationsfähigkeit des Lesers verweisen, dann wird damit auch deutlich, wie wichtig die Aktivierung der individuellen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Vorerfahrungen koreanischer Lernende für das Verstehen von Frauenliteratur ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich insbesondere die Frage, welche methodischen Möglichkeiten der Lehrende hat, um die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden vor der Behandlung der ausgewählten Romane zu aktivieren. Im nächsten Abschnitt soll dieser Aspekt näher betrachtet werden.

##### 4.4.1 Die Einführung des Textes

Bewusst wird hier davon ausgegangen, dass sich koreanische Lernende aufgrund ihrer unzureichenden Erfahrungen mit deutschsprachiger Literatur im DaF-Unterricht unsicher fühlen, wenn sie beispielsweise mit einem Roman, der mehr als 100 Seiten umfasst, konfrontiert werden. Aus diesem Grund ist eine sorgfältige Einführung vor Beginn einer längeren Lektüre notwendig, um das Interesse und die Neugier zu wecken und die Lernenden zum Lesen zu ermutigen. Sie werden dann besser in der Lage sein, mit dem Lesen der relativ langen Texte zu beginnen, wenn ihnen die Möglichkeit der Aktivierung ihres bereits bestehenden Wissens durch die entsprechenden Aufgabenstellungen gegeben wird. Vor diesem Hintergrund besitzen die Aufgabenstellungen in dieser Einführungsphase eine doppelte Funktion: Zum einen sollen sie das Interesse für das Thema des Textes wecken sowie Erwartungen im Hinblick auf den Text aufbauen, zum anderen sollen sie das Textverständnis vorentlasten. Im Folgenden werden einige methodische Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Einstieg in den Text erleichtert werden kann. Diese Möglichkeiten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern haben exemplarischen Charakter.

##### 4.4.1.1 Aktivierung von Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden

Um Interesse bei den Lernenden zu wecken, soll ihr Vorverständnis aktiviert und einbezogen werden. Mit Hilfe eines Assoziogramms kann das Vorverständnis der

Lernenden leicht abgerufen werden. Ein Stichwort kann genügen, z.B.: Was fällt Ihnen zu dem Genre „Frauenliteratur“ ein? Die Lernenden äußern sich frei dazu, was ihnen zu diesem Begriff einfällt. Diese Methode kann kein literaturwissenschaftliches Wissen ersetzen, aber sie unterstützt die Lernenden dabei, Ideen, Vorstellungen, Meinungen und Fragen zu diesem Begriff zu entwickeln. Alle Äußerungen und Vorschläge der Lernenden werden akzeptiert und schriftlich an der Tafel festgehalten oder auf den Overheadprojektor übertragen.

Das Assoziogramm kann ebenfalls ausgezeichnet zur Titelanalyse eingesetzt werden. Der Lehrende erklärt, dass der Begriff „Frauenliteratur“ sich auf den Roman, der gleich gelesen werden soll, bezieht. Die Lernenden können überlegen, welche Geschichte sich möglicherweise hinter dem Romantitel in Verbindung mit der Frauenliteratur versteckt. Die Spekulationen und Vermutungen der Lernenden werden zunächst gesammelt. Dabei sollte geklärt werden, dass die geäußerten Vermutungen nicht nach den Kategorien richtig/falsch bewertet werden. Das Spekulieren über eine Geschichte, die man noch nicht kennt, macht die Lernenden auf die tatsächliche Geschichte neugierig. Sie möchten wissen, ob ihre Vermutungen zutreffen.

Anstelle des Assoziogramms kann zur Einführung der Hauptfiguren des Romans (z.B. der beiden Hauptfiguren des Romans von Jelinek) gut ein Raster eingesetzt werden. Das Umfeld, aus dem die beiden Frauen kommen, weckt Assoziationen, die generell für das Stadtleben und Landleben gelten. Die Lernenden werden gebeten, sich zu den beiden weiblichen Hauptfiguren zu äußern. Durch die Verwendung des Rasters wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die beiden Charaktere des Romans gelenkt.<sup>179</sup> Dieses Raster kann in bestimmten Phasen des Unterrichts gut für weitere Eintragungen verwendet werden.

Eine weitere Einstiegsmöglichkeit ist es, mit den Kapitelüberschriften, dem ersten Satz oder Absatz zu beginnen. Da die meisten literarischen Texte den Kern der Handlung oder des Themas oder eine zentrale Aussage bereits im Titel oder im ersten Satz des Textes angeben, kann die Behandlung des ersten Satzes folglich das Interesse der Lernenden wecken und die Motivation steigern. Ein Beispiel: „Gutbürgerlich“<sup>180</sup> ist das erste Wort des Romans von Schwaiger und das Stichwort für das ganze Buch. Die Frage an die Lernenden könnte lauten: Welche Gedanken verbinden Sie mit diesem Begriff? Wenn der Begriff „Gutbürgerlichkeit“ den Lernenden noch nicht bekannt ist,

---

<sup>179</sup> Vgl. Wicke 1997, S. 27.

<sup>180</sup> Schwaiger 1995, S. 7.

müsste dieser zunächst erklärt werden. Natürlich kann diese Aufgabenstellung auch um kulturvergleichende Frage, beispielsweise: „Gibt es etwas Ähnliches wie Gutbürgerlichkeit in Korea?“, erweitert werden. Die Lernenden sammeln Ideen, Konnotationen und Assoziationen, was sie sich unter gutbürgerlich, Gutbürgerlichkeit bzw. deutscher Gutbürgerlichkeit vorstellen, und vergleichen dann, ob es so etwas in Korea gibt. Dabei hat die gemeinsame Erarbeitung von verschiedenen Aspekten zum Begriff „Gutbürgerlichkeit“ einen hohen Stellenwert, denn die Lernenden können so die mit diesem Begriff implizit in Verbindung gebrachten Verhaltensweisen, Rollenmuster, Stereotypen, geschlechtsspezifischen Besonderheiten und Werte hervorheben. Die Zusammenstellung der genannten Aspekte bildet die Folie für die Rezeption der Erfahrung der Erzählerin des Romans und ihrer Beschreibung von „Gutbürgerlichkeit“ und sollte daher während der Besprechung des gesamten Textes sichtbar sein.

Noch ein weiteres Beispiel: Mitgutschs Roman beginnt folgendermaßen: „War deine Mutter so wie du, fragt meine zwölfjährige Tochter, während sie sich an die Badezimmertür lehnt und mich beim Kämmen betrachtet.“<sup>181</sup> Diese erste Passage des Romans verweist darauf, dass es sich um eine Geschichte handelt, in der eine Mutter eine Rolle spielen wird. Diese Passage ist gut dazu geeignet, die nachfolgende Behandlung des Textes thematisch einzuführen. Hier wird der Bezug zur persönlichen Erfahrung der Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Beziehung zur Mutter hergestellt. Der darauffolgende Satz „Die Frage überfällt mich aus vielen Jahren Schweigen heraus“<sup>182</sup> erweckt vor allem durch das Wort „Schweigen“ den Eindruck, als handele sich hier um eine unheimliche Geschichte. Die Lernenden können Vermutungen darüber anstellen, welche Mutter-Tochter-Beziehung wohl in diesem Roman zur Darstellung kommen wird: „Erwarten Sie hier eine Kindesmisshandlung, wenn ja, welcher Art?“ Die Lernenden können ihre Erwartungen und Vorschläge einbringen, miteinander vergleichen und hinterfragen. Sie können erläutern, was in diesem Abschnitt oder in ihrer Erfahrung sie zu diesem Vorschlag veranlasst hat. Dabei wird ihre Neugier auf die Geschichte geweckt und es findet eine erste Berührung mit dem Thema der Mutter-Tochter-Beziehung statt.

---

<sup>181</sup> Mitgutsch 2003, S. 5.

<sup>182</sup> Ebd.

#### 4.4.1.2 Vorentlastung des Textverständnisses

Um das Textverständnis vorzuentlasten, kann es sinnvoll sein, die landeskundlichen Elemente einzuführen, auf die der Text ganz explizit verweist.

##### 4.4.1.2.1 Einführung landeskundlicher Elemente

Der Lehrende weist darauf hin, wann der Roman, der im Unterricht gelesen wird, veröffentlicht wurde. Dieser Hinweis hat die Funktion, einen Exkurs auf die historische, soziale und politische Situation zum Zeitpunkt der Veröffentlichung machen zu können. Bei den ausgewählten Romanen ist es sinnvoll, das sozialpolitische Klima der 70er Jahre in Deutschland kurz zu schildern, denn diese Romane entstanden im Aufschwung der feministischen Bewegung, in der die problembewusste Auseinandersetzung mit den Belangen der Frau in Gang gesetzt wurde.

In den ausgewählten Romanen ist der Zugriff auf das Thema der Selbstverwirklichung der Frau verschieden. Um erfahren zu können, aus welcher Perspektive diese gesehen, dargestellt und gefordert wird, ist es notwendig, den gesellschaftlichen und soziokulturellen Kontext, auf den sich die Texte beziehen, zu kennen. Wichtig ist dabei, dass der landeskundliche Aspekt in der Einführung des Textes nicht überbetont wird. Die kulturhistorische Einführung ist nur notwendig, um Voraussetzungen zum inhaltlichen Verständnis zu schaffen.

Ein umfassendes landeskundliches Wissen, beispielsweise Kenntnisse über die ehemalige DDR, ist beim Verstehen des Romans von Morgner relevant. Die Situationen des Romans, in denen sich die Protagonistinnen befinden, die Ziele, Beweggründe und Wünsche, wovon sie träumen und die Probleme und Schwierigkeiten, vor denen sie bei der Verwirklichung dieser Ziele stehen, sind erst erkennbar, wenn die gesellschaftlichen und politischen Kontexte der ehemaligen DDR einbezogen werden.<sup>183</sup> Ein solches Hintergrundwissen, über das die Lernenden verfügen, bietet auch die Möglichkeit, Vermutungen darüber anzustellen, wie die Protagonistinnen ihre Probleme lösen und wie sie ihre Ziele erreichen.

Die landeskundlichen Inhalte können anhand der Verwendung von Bildern, Fotos, Filmmaterialien und Illustrationen vermittelt werden. Einerseits aus dem Grund,

---

<sup>183</sup> Vgl. Bischof/Kessling/Krechel 1999, S. 15.

dass die Lernenden nach der Einführung des Romans den relativ langen Text lesen sollen, sollte diese Einführungsphase die Möglichkeit geben, etwas zu sehen bzw. zu hören, statt zu lesen. Hinzu kommt, dass das realistische Bildmaterial für die Lernenden in der Regel ausdrucksstärker als Texte ist. Andererseits kann die Verwendung von realistischen Bildern auch zu einer Bewusstmachung der durch die Autorin<sup>184</sup> literarisch vermittelten Abbildung von Wirklichkeit führen.

Jeder entwickelt innerhalb des geschichtlich-gesellschaftlichen Rahmens seine eigene Sichtweise. Eine Autorin, die in einer bestimmten Kultur lebt und schreibt, vermittelt so durch den Text ihre persönliche Sichtweise. Hierdurch bieten literarische Texte Zugänge zu einer fremden Kultur und zu unterschiedlichen Sichtweisen innerhalb dieser Kultur.<sup>185</sup> Ein literarischer Text steht zwar in einer Beziehung zum kulturhistorischen und gesellschaftlichen Kontext, zeigt jedoch kein genaues Abbild von der Wirklichkeit. Die Vermittlung realer landeskundlicher Elemente bietet die Möglichkeit, diese literarisch vermittelte Wirklichkeit intensiver und bewusster zu erfahren. Nur durch die Bewusstmachung der Beziehung zwischen realistischer und literarisch dargestellter Wirklichkeit können demnach die literarischen Mittel und Formen, ihre Funktion und Leistung deutlich werden.

#### 4.4.1.2.2 Thematische Einführung

Eine weitere Möglichkeit ist die Verwendung eines anderen literarischen Textes als Mittel zur Vorentlastung und zur Einstimmung auf eine bestimmte Thematik: Im folgenden Gedicht *auf und ab* von Volker Erhardt beispielsweise wird das Verhältnis zwischen Mann und Frau explizit thematisiert.

---

<sup>184</sup> Da die ausgewählten Romane von Frauen geschrieben sind, wird der Begriff „Autorin“ statt „Autor“ verwendet.

<sup>185</sup> Bischof/Kessling/Krechel 1999, S. 16.

Mädchen,  
du wünschst dir einen Mann,  
zu dem du  
aufschauen kannst?!

Du willst also einen Mann,  
der auf dich  
herabblickt?

Die Lernenden lesen das Gedicht und verfassen unter dem Titel „Partnerschaft“ ein neues Gedicht nach dem Muster der Vorlage, in dem sie ihre eigenen Vorstellungen des idealen Verhältnisses zwischen Mann und Frau formulieren können, z.B. nach der folgenden Vorlage:

Mädchen,  
du wünschst dir einen Mann,  
-----  
-----

Du willst also einen Mann,  
-----  
-----

Junge,  
du wünschst dir eine Frau,  
-----  
-----

Du willst also eine Frau,  
-----  
-----

Im Unterricht werden die von den Lernenden formulierten Gedichte vorgestellt und verglichen. Ein solches Beispiel berücksichtigt die Erfahrungen der Lernenden, gibt ihnen gleichzeitig die Möglichkeit zu eigenem kreativen Tun.<sup>186</sup> Beim Ergänzen der Modellformen haben die Lernenden Freiheiten bei der Wortwahl. Relevante lexikalische Einheiten werden wahrgenommen und, verknüpft mit reichhaltigen Assoziationen, geübt. Die Lernenden können diese Einheiten und die von ihnen eingebrachten neuen Lexeme besser behalten, weil sie selbst versucht haben, die durch Linien gekennzeichneten Stellen auszufüllen. Das gemeinsame Gespräch über die entworfenen Gedichte kann zu der Frage führen, ob Vorstellungen des idealen

---

<sup>186</sup> Vgl. Wicke 1997, S. 24; Waldmann 2004, S. 29.

Verhältnisses zwischen Mann und Frau tatsächlich so geschlechtsspezifisch verschieden sind. So können sich die Lernenden fragen, wo diese Vorstellungen herrühren, ob es eigene Wünsche oder Sehnsüchte sind oder ob es Prägungen durch z.B. die Massenmedien sind.

Eine Alternative zu diesem Einstieg wäre die folgende: Zum Einstieg in die Thematik von Geschlechtsstereotypen bietet es sich an, die Lernenden überlegen zu lassen, den typischen Ablauf eines normalen oder besonderen Tages in ihrer Familie zu schildern. Es wäre interessant zu sehen, ob sie Unterschiedliches nennen und die klischeehafte Festlegung der Geschlechter auf bestimmte Bereiche bzw. Aufgaben in einer Familie angesprochen wird. Im Anschluss können die genannten Punkte nach geschlechtsspezifischen Aspekten eingeordnet und ausgewertet werden, um einerseits die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Klischees der Geschlechter zu lenken und um andererseits darüber nachzudenken, womit diese zusammenhängen könnten. Eine solche Aufgabe eignet sich gut zur Vorbereitung der Lernenden auf die kritische Überprüfung von Geschlechterstereotypen.

Caspari schlägt weitere Aufgabenstellungen für die Einführungsphase vor, die darauf abzielen, das Vorwissen der Lernenden über literarische Gattung sowie über gattungstypische Eigenarten zu aktivieren. Diese Art von Einstieg wird zwar dem literarischen Text gerecht und erleichtert die Lektüre eines literarischen Textes. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Verwendung dieser Aufgaben für koreanische Lernende nicht unproblematisch ist, denn sie setzt voraus, dass sie über ein umfangreiches literaturwissenschaftliches Wissen und Erfahrungen mit verschiedenen Textsorten verfügen und so die „Gattungseigentümlichkeiten“<sup>187</sup> als Einstieg nutzen können.<sup>188</sup>

Nach der Aktivierung des Vorwissens und der Vorerfahrungen der Lernenden schließt sich die Rezeption des Textes an. Hier werden zunächst Methoden vorgestellt, mit deren Hilfe subjektive Texteeindrücke gewonnen werden können.

---

<sup>187</sup> Caspari 1995, S. 84.

<sup>188</sup> Burwitz-Melzer empfiehlt diese Art von Einstieg für fortgeschrittene Lernende und leistungsstarke Gruppen, die bereits gattungstheoretisches Wissen besitzen (Burwitz-Melzer 2003, S. 29).

#### 4.4.2 Die Sicherung des Textverständnisses

Studien zur Leseforschung haben bestätigt, dass das Verstehen eines literarischen Textes nicht nur von textinternen Merkmalen abhängt, sondern in hohem Maße auch vom Leser selbst, seinen Vorkenntnissen, Erfahrungen, seinem Weltwissen und seiner Motivation.<sup>189</sup> Dieses Ergebnis gilt selbstverständlich auch für das fremdsprachliche Lesen, allerdings mit dem Unterschied, dass hier das Erschließen von Wörtern, syntaktischen Zusammenhängen sowie Sinnzusammenhängen in der Fremdsprache weitaus schwieriger ist als in der Muttersprache und die rein sprachlichen Barrieren daher höher liegen. Wenn die Lernenden Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich haben und deswegen nicht die Handlung und das Thema erfassen können, sollten diese Schwierigkeiten gleich am Anfang angesprochen werden. Andernfalls würden die Lernenden ihre Lektüre abbrechen und sie könnten keine Erwartungshaltung aufbauen, die ein konzentriertes Lesen erst ermöglicht.

##### 4.4.2.1 Sprachliche Ebene

Für die Sicherung des Textverständnisses ist es notwendig, neue Wörter und Strukturen, die für das Textverständnis wichtig sind, z.B. mittels Wortangaben oder Erklärungen im Kontext, einzuführen. Wichtig ist dabei, dass die Präsentation relevanter lexikalischer Einheiten während der Lektüre nicht überbetont wird. Die inhaltliche Komponente tritt möglicherweise in den Hintergrund, wenn der sprachliche Aspekt des Textes im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung übermäßig betont wird. Die sprachliche Arbeit im Hinblick auf neue Wörter und Strukturen ist nur notwendig, damit eine Rezeption überhaupt erfolgen kann.

Ein weiterer Schwerpunkt der sprachlichen Arbeit liegt darin, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, neue lexikalische Einheiten anzuwenden, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern und möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, um „ein rasches, automatisiertes Wiedererkennen bzw. Wiederfinden dieser Lexeme zu ermöglichen“<sup>190</sup>. Der Lehrende kann dies zum Beispiel anhand der folgenden Aufgabenstellung realisieren: Der Lehrende kann die Lernenden beurteilen lassen, welche Merkmale wichtig sind, um einzelne Charaktere und ihr Verhalten zu verstehen.

---

<sup>189</sup> Hier zum Beispiel: Hermes 1994, S. 249; Krenn 2003, S. 25.

<sup>190</sup> Krenn 2003, S. 27.

Sie/Er ist	nett/freundlich kindisch
Sie/Er benimmt sich	sympathisch autoritär
Sie/Er verhält sich	richtig anständig arrogant zuverlässig höflich feige ....

Obwohl es hier scheinbar nur um die Zuordnung von passenden Adjektiven geht, beinhaltet eine solche Aufgabe doch auch komplexere Anforderungen. Sie dient einmal dazu, das Einüben relevanter Lexeme in die Erschließung der Textinhalte, die die Lernenden in Bezug auf die Charaktere und deren Verhaltensweisen verstehen, zu integrieren. Darüber hinaus kann die Urteilskraft der Lernenden gefördert werden. Zur Vorgehensweise: Auf einem Arbeitsblatt finden sie die verschiedenen Adjektive zur Beschreibung einer Person. Die Liste kann selbstverständlich von den Lernenden ergänzt werden. Sie äußern sich frei dazu, was sie in der Geschichte über einzelne Charaktere erfahren. Sie sollten dabei Stellen aus dem Text zitieren, um ihre Meinung zu begründen. Die genannten Textstellen werden noch einmal gelesen. Danach erfolgt ein Unterrichtsgespräch über Details zu dem behandelten Charakter. Wenn eine neue Figur eingeführt wird, kann diese Wortliste mit Charaktereigenschaften wieder verwendet werden, was die Auflistung charakteristischer Wörter erheblich erleichtert. Hier finden vor allem schwächere Lernende eine Hilfe, da die entsprechenden Adjektive vorgegeben sind, während die besseren Lernenden die Aufgabe ohne diese Hilfe lösen können.

Ein Lückentext kann ebenfalls zum Einüben relevanter lexikalischer Einheiten und wichtiger inhaltlicher Informationen hinsichtlich eines Textabschnittes herangezogen werden. In ihm wird ein Textauszug – wie im Beispiel der Anfang des Romans *Wie kommt das Salz ins Meer* von Schwaiger – paraphrasiert wiedergegeben.

Ein namenloses weibliches Ich erzählt von \_\_\_\_\_. Die Ich-Erzählerin ist \_\_\_\_\_ und lebt mit ihren Eltern in \_\_\_\_\_. Sie kann aber der Forderung ihrer Familie in Bezug auf \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ aus eigener Kraft nicht genügen. Als sie zum Studium nach Wien kommt, erlebt sie ihre \_\_\_\_\_. Sie schätzt sich selbst als \_\_\_\_\_ Person ein, die keinen Abschluss hat, die zu wenig Ehrgeiz hat. Da taucht \_\_\_ auf, der sie aus der Schulzeit kennt und ihr \_\_\_\_\_ bietet. Die Ich-Erzählerin denkt an eine Heirat mit ihm, weil \_\_\_\_\_.

Die für das Textverständnis wichtigen Wörter oder Satzteile sind ausgelassen und sollen von den Lernenden ausgefüllt werden. Beim Lückentext geht es nicht nur darum, dass die Lernenden die benötigten Informationen dem Text entnehmen und diese entsprechend in die Lücken eintragen sollen. Vielmehr soll diese Aufgabe die Lernenden dazu anleiten, den Textinhalt mit eigenen Worten wiederzugeben.<sup>191</sup> Dass intensives, wiederholtes Lesen der Textteile für die Lösung der Aufgaben unabdingbar ist, kommt zudem den spezifischen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Leseprozesses entgegen.

#### 4.4.2.2 Inhaltliche Ebene

Aufgrund ihrer Charakteristika transportieren literarische Texte implizite Textinformation, die vom Leser erst erschlossen werden muss. Die Konfrontation mit literarischen Texten und den Aufgabenstellungen, die diese Eigenschaften literarischer Texte berücksichtigen, wie z.B. das Suchen nach impliziter Textinformation, Vermutungen über den Fortlauf der Handlung, das Spekulieren über Motive, Beweggründe, Werte der handelnden Personen, lösen bei den Lernenden Unsicherheit aus, da es für solche Aufgabenstellungen keine eindeutigen Lösungen gibt.<sup>192</sup> Für die Lernenden sind daher vorerst Aufgaben notwendig, die sich auf das globale Textverständnis beziehen und die die Aufmerksamkeit auf das Erfassen des wesentlichen Textinhalts richten. Wichtig ist, dass die Lernenden durch diese Verstehensaufgaben Sicherheit im Umgang mit literarischen Texten bekommen, die

---

<sup>191</sup> Vgl. Wicke 1997, S. 33

<sup>192</sup> Vgl. Krenn 2003, S. 25.

ihnen die Weiterarbeit erleichtert<sup>193</sup>, und dass sie einen Gesamteindruck vom Text gewinnen. Deshalb sollten solche Aufgaben relativ einfache Fragen zur Verständnissicherung enthalten, z.B.: Wo spielt die Handlung? Wer ist die Hauptperson? Wann spielt die Geschichte? Was ist das Hauptthema der Geschichte? Wie beeinflussen zeitliche und örtliche Merkmale die Handlung des Charakters? Verändern sich die Charaktere während der Handlung? Wenn ja, wie?

Bei den Überlegungen zu den Handlungsabläufen werden die einzelnen Handlungsschritte besprochen und in einer möglichst prägnanten Kurzfassung aufgezeichnet. Charakteristische Aussagen (Wörter, Sätze, Wendungen, Passagen) werden in der Darstellung von der vorliegenden Handlungskontur dazu notiert oder aber auch Überschriften für jeden Handlungsschritt erfunden: „Jeder Handlungsschritt hat ja im Gesamt Ablauf eine mehr oder minder große Bedeutung, und vor allem unter dem Aspekt der Spannung erhalten einzelne Handlungselemente und Handlungsreihen ein besonderes Gewicht.“<sup>194</sup> In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass dieses Verfahren dem Überblick, „der vergewissernden Bestandsaufnahme des Gelesenen“<sup>195</sup> dient.

Am Beispiel des Romans *Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura* von Morgner kann dies folgendermaßen durchgeführt werden: Mit Hilfe des folgenden Schemas, in dem die Handlung von Beatriz, eine der Hauptfiguren, grob umrissen wird, werden die Lernenden entsprechend angeleitet:

1. Beatriz war eine Dichterin.
2. In ihrem Gedicht -----.
3. Gleich danach -----.
4. Sie sagte -----.
5. Dann -----.
6. Jetzt -----.
7. Gleich darauf -----.
8. Aber -----.
9. Da hört sie -----.
10. Schließlich -----.

---

<sup>193</sup> Vgl. Wicke 1997, S. 31.

<sup>194</sup> Haas 1997, S. 179.

<sup>195</sup> Ebd., S. 178.

Auf diese Weise können eigene mündliche oder schriftliche Zusammenfassungen dieses relativ langen Textes erleichtert werden. Dieses Verfahren bietet sich auch in vielen anderen Passagen als Möglichkeit an, durch „die Demonstration des unterschiedlichen Satzbeginns“ die häufig verwendete „Subjekt-Prädikat-Einleitung“<sup>196</sup> bei der Erstellung einer Zusammenfassung zu vermeiden.

Die Rezeption kann ebenfalls durch Leitfragen geführt und dadurch erleichtert werden. Leitfragen sind eine Möglichkeit, das Lesen zu steuern. Sie können auf Schlüsselstellen aufmerksam machen und führen so zu einem intensiveren Lesen. Jedoch können sie auch den Eindruck vermitteln, es gebe eine „richtige“ Bedeutung des Textes. Sie führen dann Kast zufolge die Lernenden von ihrer Rezeption des Textes weg und zwingen sie, sich darüber Gedanken zu machen, was der Lehrende hören möchte,<sup>197</sup> also was „richtig“ ist. Dieses Verfahren fördert die Gefahr, dass sich die Lernenden am richtigen Verstehen orientieren und die Texte eher überfliegen.

Im Unterricht ist es deshalb eher empfehlenswert, zuerst die Lernenden aufzufordern, ganz allgemeine erste Eindrücke zu äußern: Was finden Sie interessant? Warum wollen Sie weiterlesen? Erzeugt die Geschichte eine gewisse Stimmung? Wie wird diese Stimmung erzeugt? Diese Äußerungen können gelegentlich zwar eine Abweichung vom eigentlichen Inhalt des Textes bedeuten. Es erweist sich jedoch als wichtig, dass die Lernenden erfahren, wie unterschiedlich diese Äußerungen sein können. Die Äußerungen erster Eindrücke über den Text zeigen die Bereitschaft von der Seite der Lernenden, eigene Textbedeutungen aufzustellen und sie als Hypothese zu äußern.

Auch Fragen, die sich auf persönliche Erfahrungen der Lernenden beziehen, sind hier möglich. Sind ihnen die im Text dargestellten Situationen bekannt? Ist Ihnen die Reaktion des Charakters verständlich? Können Sie diese Reaktion nachvollziehen? Wie werten Sie sie? Haben Sie etwas Ähnliches erlebt? Was ist bei Ihnen anders als in dem Text? Diese Herangehensweise an die Figuren und deren Handlungen ist keineswegs eine naive Rezeptionshaltung, sondern vielmehr eine Art der Bemühung darum, trotz der sprachlichen und kulturellen Fremdheit das dargestellte Geschehen verstehen zu wollen. Auf dieser Grundlage stellt sich ein erster emotionaler Kontakt zum Text her. Die Lernenden bekommen dadurch in sehr viel stärkerem Maße das

---

<sup>196</sup> Wicke 1997, S. 52.

<sup>197</sup> Kast 1994, S. 11.

Gefühl, dass ihre eigenen Lektüreeindrücke ernstgenommen werden. Dieses Gefühl fördert die Lesebereitschaft und Leselust, die noch immer der beste Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit literarischen Texten und die aktive Mitarbeit der Lernenden ist.

Die Möglichkeit des Austauschens erster Leseindrücke bietet Zugänge zu verschiedenen Perspektiven. Die Lernenden werden hierdurch auf den Weg zum individuellen und damit zum selbständigen Umgang mit literarischen Texten geführt. Um etwas äußern zu können, brauchen die Lernenden die entsprechenden sprachlichen Mittel. Aus diesem Grund werden diese hier hinzugefügt. Ein Beispiel:

Ich finde sie/ihn ...

Ich halte sie/ihn für ...

Auf mich wirkt sie/er ...

Sie/Er macht einen ... Eindruck

Für mich ist sie/er ...

Auf diese Weise kann es auch gelingen, die Lernenden zu motivieren, mit ihrer eigenen Sicht wiederum tiefer in den Text einzudringen. Dazu ist die erneute Lektüre des Textes notwendig. So wird der Übergang von der ersten Begegnung mit dem Text in die intensive Beschäftigung mit ihm unproblematisch verlaufen.

#### 4.4.3 Die Vertiefung des Textverständnisses

Nach der einführenden Rezeption des Textes wird anschließend dem Bedürfnis der Lernenden Rechnung getragen, den Text noch einmal konzentriert und sorgfältig zu lesen. Bei einer erneuten Lektüre geht es nicht darum, dass die Lernenden den Text eingehend analysieren sollen, vielmehr besteht die Aufgabe darin, dass sie sich eine eigenständige Meinung zum Gelesenen bilden, die sie dann mit den anderen im Gespräch austauschen können. Die inhaltliche Erschließung des gelesenen Textes bedeutet hier also, dass die Lernenden zum Text Stellung beziehen und ihre Gedanken und ihre gewonnenen Einsichten zum Ausdruck bringen. Auf diese Weise können die verschiedenen Meinungen zum Gelesenen diskutiert werden.

Die Vielfalt und Gleichwertigkeit verschiedener Meinungen unterstützen die Lernenden dabei, den Text aus einer subjektiven Perspektive heraus zu interpretieren.

Diese Interpretation ist meiner Ansicht nach der letzte Schritt bei der literarischen Textrezeption. Sie darf selbstverständlich nicht auf eine schematische und „objektive“ Beschreibung von Inhalten und Textmerkmalen hinauslaufen. So besteht die Aufgabe des Lehrenden darin, die Lernenden mit ihren unterschiedlich gelagerten Sichtweisen in den Interpretationsversuch einzubeziehen. Bei der Diskussion sollten die Gründe für die unterschiedlichen Meinungen erörtert werden: Handelt es sich um Möglichkeiten aufgrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte oder ist ein persönlicher Bezug zum Text die Grundlage? Inwieweit treffen die Meinungen das Wesen des Textes? Auf diese Weise können auch geschlechtsspezifische Aspekte zum Ausgangspunkt gemeinsamer Überlegungen werden. Um den Lernenden darüber hinaus die Wirkung des ästhetischen Stils erfahrbar werden zu lassen, kann die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Wirklichkeit des Textes und der außerliterarischen Wirklichkeit gestellt werden: Was haben die dargestellte Welt und die reale Welt gemeinsam? Inwiefern unterscheiden sie sich? Diese Diskussionsmöglichkeit ist für den DaF-Unterricht nicht nur deshalb besonders wichtig, weil sie den Lernenden die Gelegenheit zur Ausbildung und zum Ausdruck ihres individuellen Textverständnisses gibt, sondern vor allem weil der lange Zeit auf die mündliche Sprachbeherrschung in Alltagssituationen einer fremden Kultur reduzierte Begriff der Kommunikationsfähigkeit durch diese Diskussion wichtige Anstöße zur Erweiterung im Sinne einer literarischen Kommunikation erhält.

Gleichzeitig sollten sprachliche Mängel in bestimmten Abständen systematisch besprochen werden, um dadurch die Lernenden nicht ständig wegen sprachlicher Hindernisse unterbrechen zu müssen. In den meisten Fällen fällt es den Lernenden leichter, ihr Argument in der deutschen Sprache zu formulieren, wenn der Lehrende Formulierungshilfen und einige Vokabeln angibt. Eine Redemitteltafel für die Formulierung des eigenen Textverständnisses kann hierzu gut genutzt werden.

Im Teil II dieser Arbeit wurde die Gesellschaftskritik als wesentliches Merkmal der Frauenliteratur hervorgehoben. Dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnis von Frauenliteratur zufolge geht es bei dieser Literatur nicht nur um die Darstellung der Probleme und Konflikte von Frauen, die sich mit einem traditionellen Rollenverständnis nicht mehr identifizieren können. Vielmehr geht es um die Sensibilisierung der Leser für die Geschlechterfrage, die notwendig ist, um Strategien für den Abbau der bestehenden Geschlechterhierarchie zu entwickeln und um Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts aufzudecken. Diese Intention soll der Leitgedanke für die Behandlung der Frauenliteratur sein. Es ist wichtig, dass die

Themen und Inhalte der Texte, die oft aus dem Alltagsleben von Frauen stammen, nicht ausschließlich als privat und frauenbezogen interpretiert werden, ohne weiter auf den gesellschaftskritischen Charakter des Textes einzugehen. Um dieses im Text angelegte feministische Wirkungspotenzial der Frauenliteratur erkennen zu können, ist es notwendig, dass die Lernenden durch entsprechende Aufgabenstellungen auf geschlechtsspezifische Aspekte hingewiesen werden, auf die sie selbst nicht geachtet hätten, die aber zum Verständnis des Textes wichtig sind.

Wenn nun hier versucht werden soll, zu einer gesellschaftskritischen Lektüre anzuregen, dann gilt es, erstens die geschlechtsspezifische Bedingtheit von Problemen und Konfliktsituationen im Text erst einmal zu erkennen und zweitens kritisch zu fragen, warum es diese Probleme und Konflikte gibt. Dabei müssen die Lernenden aufgefordert werden, die Probleme und deren mögliche Ursachen selbst herauszufinden und mit den eigenen zu vergleichen. So kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf geschlechtsspezifisch bedingte Probleme und die dafür verantwortlichen soziokulturellen Kontexte gelenkt werden, die von ihnen wiederum auf ihre eigene Situation bezogen werden. Mögliche Aspekte sind hierbei geschlechtsspezifisch determinierte Eigenschaften, gesellschaftliche Voraussetzungen und Anforderungen und deren Einflüsse auf die Bildung der Geschlechtsrollen, die Annahme von Rollenvorbildern, geschlechtsspezifische Lerninhalte, Tradition und Kulturbedingtheit. Eine mögliche Erkenntnis für die Lernenden besteht darin, dass die Identität der Geschlechter und die für die weitere Persönlichkeitsentwicklung so entscheidenden Merkmale wie Selbsteinschätzung, Selbstwertgefühl und vor allem Selbstvertrauen<sup>198</sup> in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu sehen sind.

Dazu ein Beispiel: Mit den Lernenden wird die im Text angesprochene Struktur einer Familie diskutiert, wobei der Rolle der Eltern besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird:

---

<sup>198</sup> Kugler-Euerle 1998, S. 58: „Frauen unterziehen ihr Verhalten und damit auch ihre besonderen Eigenschaften im Austausch mit ihrem sozialen Umfeld einer dauernden Reflexion und Revision, weshalb sie sich stärker als Männer als defizitär erleben. Männer definieren sich demgegenüber vermehrt über sich selbst und stellen keine Vergleiche mit anderen an, so daß sie eher ein positives Selbstbild und ein deutlicher ausgeprägtes Selbstvertrauen erlangen.“

Vater	Mutter	Großmutter	Großvater

Die Lernenden tragen in das Arbeitsblatt alle für diese Figur relevanten Aspekte ein. Danach sollen sie mit Hilfe dieser Notizen ihre Eindrücke mündlich formulieren. Nach Auswertung der Ergebnisse werden die Funktionen der Figuren innerhalb der Familie verglichen. Die Lernenden diskutieren anschließend das Verhältnis zueinander. Das Ergebnis wird in einem Tafelbild festgehalten.

Erzählerin → Vater

Erzählerin → Mutter

Vater → Erzählerin

Mutter → Erzählerin

Daneben setzen sie sich mit der Frage auseinander, ob die Eltern bzw. die Verwandtschaft auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung der Erzählerin einen Einfluss ausgeübt hat. Es werden die Situation der Eltern und der Erzählerin untersucht, der soziokulturelle Rahmen umrissen und das aus den unterschiedlichen Ausgangslagen resultierende Eltern-Tochter-Verhältnis diskutiert. Es werden Spekulationen formuliert, was ein anderes Verhältnis zu der Erzählerin für ihre weitere Entwicklung bedeutet hätte. Von hier aus liegt dann die folgende Frage nahe: Wäre das Verhältnis anders, wenn es sich bei diesem Text um Eltern und Sohn gehandelt hätte? Darüber stellen die Lernenden Hypothesen an. Dabei können sie sich auf einen anderen literarischen Text,

in dem das Eltern-Sohn-Verhältnis thematisiert wird, beziehen oder auch eigene, reale Erfahrungen in die Hypothesenbildung einbringen. Das Diskussionsergebnis wird in einem Tafelbild notiert. Auf diese Weise können die unterschiedlichen Eigenschaften, Erwartungen und Erziehungsprinzipien bei Tochter und Sohn herausgearbeitet werden. Dabei wird insbesondere die geschlechtsspezifische Rollenzuweisung in den Texten herausgestellt und problematisiert.

Im Zusammenhang mit Überlegungen zum handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht gibt es viele Möglichkeiten, die Lernenden zu einer kritischen Lesehaltung zu ermutigen, die es ihnen erlaubt, vorhandene Vorstellungen über Frauen und Männer und deren Rollenmuster zu hinterfragen, und sie zum Nachdenken über Lösungsmöglichkeiten für die aufgeworfenen Konflikte und Probleme anzuregen. Bezüge zu eigenen Erfahrungen sind erwünscht, da sie zum Verständnis des Textes, des soziokulturellen Kontextes und der darin vorkommenden Figuren und deren Entwicklungen relevant sind.

Im Kontext von Identifikation und Selbstreflexion eignen sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren für eine Auseinandersetzung und Verständigung über die Geschlechterproblematik auf besondere Weise.<sup>199</sup> Auf die exemplarische Anwendung dieser Unterrichtsverfahren wird weiter unten (Kapitel 4.4.3.3) noch eingegangen werden.

Die oben genannten und weiteren gesellschaftskritischen Aspekte (Kapitel 3.2 in Teil III) können durchaus in arbeitsteiliger Partner- und Gruppenarbeit vorbereitet werden, sollten aber im Plenum vertieft werden. Ausgehend von der Annahme, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben werden, allzu persönliche Äußerungen zu einem tabubeladenen Thema, wie z.B. weibliche Sexualität, die Auseinandersetzung mit der Mutter, im Plenum, d.h. in der Öffentlichkeit zu offenbaren, sind Aufgaben denkbar, eigene Gedanken und Gefühle zu solchen Themen schriftlich zu formulieren. Bei der schriftlichen Arbeit werden sie in ihrer Preisgabe von Eigenem gestützt<sup>200</sup>, und so eröffnet sich ihnen auch ein Raum für Selbstreflexion.

---

<sup>199</sup> Vgl. Fernengel 2003, S. 413.

<sup>200</sup> Vgl. Kugler-Euerle 1998, S. 173.

#### 4.4.3.1 Das Anfertigen von Notizen

Das Verstehen eines literarischen Textes ist eine selbstverständliche Voraussetzung im mit Literatur gestalteten DaF-Unterricht. Nicht selten ist aber der Fall, dass die Lernenden nicht selbständig ermitteln, was sie verstanden haben, sondern sie von der schon vorgelegten Textbedeutung ausgehen. Unter diesen Umständen ist es sicherlich nicht leicht, sie zum Austausch von Gedanken zu dem gelesenen Text anzuregen, weil dies eine intensive Textbegegnung und eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Text voraussetzt. Den Lernenden muss daher die Gelegenheit gegeben werden, sich auf die literarische Erfahrung einzulassen, ihr eigenes Textverständnis zu entwickeln. Das Anfertigen von Notizen kann bei der Stärkung des Vertrauens in die eigene Verstehensarbeit sehr hilfreich sein.

Schon zu Beginn des Lesens sollen die Lernenden Informationen, wie z.B. Beschreibung der Charaktere und ihre Ziele, Motive und Werte, Einfluss der zeitlichen, örtlichen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Merkmale auf die Handlung der Charaktere, Hinweise der Autorin bzw. Anhaltspunkte im Text für eine bestimmte Fortentwicklung der Handlung, Erzählperspektive, Darstellung der Themen, sammeln und schriftlich festhalten. Im Verlauf der Arbeit können die Notizen der Lernenden nach und nach ergänzt werden. Sie können bestimmte Stellen aus dem Text zitieren bzw. zusammenfassen oder aber auch die eigenen Fragen, Gedanken, Irritationen und Gefühle für diese Textstellen notieren. Die Notizen können als Grundlage für das Gespräch mit den anderen verwendet werden. Dadurch wird sichergestellt, dass alle Lernenden eine Basis haben, um aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Mit Hilfe der Notizen können die Lernenden das eigene Verständnis überprüfen und sich aktiv an Unterrichtsbeiträgen, die mit zur Diskussion anregenden Fragen und Aufgaben verbunden sind, beteiligen. Das ist gerade für den Romantext notwendig, um das Verständnis des Inhalts trotz einer längeren Bearbeitungszeit zu gewährleisten. Da zudem der DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten in der Regel nicht täglich stattfindet, können die Lernenden sich so besser an das erinnern, was sie gelesen haben. Somit ermöglichen die Notizen den Lernenden die Bearbeitung komplexerer Inhalte, ohne dass es zu einer Überforderung kommt.

#### 4.4.3.2 Die Sozialformen

Ausgehend von der bereits erwähnten Tatsache, dass ein literarischer Text je nach Geschlecht unterschiedlich gelesen wird, muss überlegt werden, wie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Unterschiede gelenkt werden kann, denn die Konfrontation mit den Unterschieden wird sich nicht allein durch den Einsatz von Frauenliteratur automatisch vollziehen. Das Erkennen unterschiedlicher Zugänge und Reaktionen hängt entscheidend davon ab, inwieweit den Lernenden die Gelegenheit zu einer intensiven Erarbeitung geschlechtsspezifischer Aspekte gegeben wird. Hier können Sozialformen wie geschlechtshomogene oder -heterogene Partner- und Gruppenarbeit verstärkt eingesetzt werden. Die koedukative Praxis des universitären DaF-Unterrichts in Korea bildet in diesem Zusammenhang günstige Voraussetzungen dafür, sich überhaupt der geschlechtsspezifischen Bedingtheit in der Rezeption des gemeinsam gelesenen literarischen Textes bewusst zu werden.

Neben der Berücksichtigung verschiedener Zugänge zum Text hat die Partner- und Gruppenarbeit den Vorteil, dass die Lernenden sich gegenseitig in ihrem Textverständnis bereichern. Sie erhalten die Gelegenheit, sich über ihre eigenen Ideen und Vorschläge zu dem vorliegenden Arbeitsauftrag zu unterhalten – möglicherweise auch auf Koreanisch –, bevor sie dann das Ergebnis für ein Gespräch im Plenum auf Deutsch formulieren, was den Verarbeitungsprozess sprachlich und inhaltlich sehr erleichtert. Außerdem kann eine solche Gelegenheit zu größerer Sensibilität und mehr Aufmerksamkeit füreinander führen. Eine weitere Begründung für die Bevorzugung von Partner- und Gruppenarbeit ergibt sich daraus, dass diese Sozialform insbesondere die Aktivität sonst eher ruhigerer und zurückhaltenderer Lernender fördert, da die Partner- und Kleingruppenarbeit jedem Lernenden eine aktive Beteiligung abverlangt. Insofern sich alle Lernende aktiv an Arbeitsaufträgen beteiligen, können sie Fähigkeiten erwerben, die für die Entwicklung kommunikativer und literarischer Kompetenz von zentraler Bedeutung sind.

Neben der Berücksichtigung adäquater Sozialformen sind Methoden notwendig, die darauf abzielen, dass die Lernenden auf die Geschlechterproblematik aufmerksam werden. Aus der rezeptionsästhetischen Prämisse, dass die Aktivität und Subjektivität der Lernenden zur Konstitution des Textsinns erforderlich sind, ergibt sich als methodische Konsequenz, dass subjektive Textindrücke der Lernenden nicht als Abwechslung oder zur Motivation genutzt werden, sondern zu einem kritischen

Textverständnis ausgeformt werden müssen. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an kreative Unterrichtsverfahren, die den Lernenden die Gelegenheit geben, ihre ersten Sinnentwürfe mit den geschlechtsspezifischen Besonderheiten des Textes zu thematisieren.

#### 4.4.3.3 Die kreativen Unterrichtsverfahren

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet den Erwerb von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. Der Erreichung dieser Ziele geht ein möglichst umfassendes sprachliches Wissen voraus. Jedoch ist es eine allgemein bekannte Erfahrung, dass einmal erworbene fremdsprachliche Kenntnisse schnell vergessen werden. Wie die Forschung der *Foreign Language Attrition* zeigt, werden sprachliche Elemente dann länger behalten, wenn diese nicht auswendig gelernt, sondern in vielen semantischen und syntaktischen Kontexten verwendet werden.<sup>201</sup> Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts könnte demnach lauten, mit Hilfe geeigneter Aufgabenstellungen eine Menge neuer sprachlicher Elemente zu üben und möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, so dass rezipiertes sprachliches Material produktiv angewendet wird.<sup>202</sup> Gerade für den DaF-Unterricht in Korea sind die Aufgabenstellungen, bei denen rezeptive und produktive Fertigkeiten integriert geübt werden können, besonders wichtig, da die Gelegenheit, einmal erworbene Deutschkenntnisse durch den Sprachkontakt zu erhalten, wie beispielsweise Kontakte zu Muttersprachlern oder die Verwendung der Deutschkenntnisse im Beruf, sehr gering ist.

Die abschließende Phase der Arbeit mit dem literarischen Text, die von Löschmann und Schröder „weiterführende Behandlung“<sup>203</sup> genannt wird, enthält Aufgabenstellungen und Übungen, die sich eher an der traditionellen Literaturbehandlung orientieren: Aufgaben wie „Diskussion zu aufgeworfenen Problemen“, „Systematisierungsübungen zum Wortschatz“, „Wiederholung und Festigung grammatischer Schwerpunkte“<sup>204</sup>. Diese Aufgaben sollen hauptsächlich dem Spracherwerb dienen, dabei bleibt den Lernenden aber kaum Raum, selbst kommunikativ und produktiv zu werden.

---

<sup>201</sup> Schöpfer-Garbe 1998, S. 241.

<sup>202</sup> Vgl. auch Krenn 2003, S. 27.

<sup>203</sup> Löschmann/Schröder 1984, S. 70.

<sup>204</sup> Ebd.

Die hier vorgestellte letzte Phase der Textarbeit basiert nicht auf dem Kriterium des Rezeptionsvermögens, sondern auf der Entwicklung der Produktionsfähigkeit, die zugleich zu koppeln ist mit der sprachlich-kommunikativen Kompetenz. Literarische Texte können die Lernenden dazu motivieren, selbst produktiv und aktiv zu werden, weil sie die Emotionalität, Phantasie und Kreativität der Lernenden ansprechen. Daher sollten bei dieser abschließenden Phase die Lernenden zu großer Aktivität – mehr noch Produktivität – im Umgang mit literarischen Texten herausgefordert werden.

Die muttersprachliche und fremdsprachliche Literaturdidaktik hat durch eine Vielzahl von Publikationen belegt, dass sogenannte kreative Unterrichtsverfahren die einzelnen Phasen des Leseprozesses sinnvoll unterstützen und die Aktivität und Subjektivität des Lesers bei der Sinn- und Deutungsbildung intensivieren können.<sup>205</sup> Viele dieser kreativen Verfahren beim Umgang mit literarischen Texten wurden in Anlehnung an den Ansatz des freien und kreativen Schreibens entwickelt, so dass das Lesen und das Schreiben von literarischen Texten in einen engen Zusammenhang gebracht werden. Sie vereinen theoretische Konzepte zum schüleraktivierenden<sup>206</sup>, zum kommunikativen und handlungsorientierten<sup>207</sup>, produktionsorientierten<sup>208</sup> Unterricht, Konzepte zu offenem Unterricht und Projektunterricht<sup>209</sup>. In diesen Konzeptionen ist die gemeinsame Vorstellung leitend, dass der Rezeptions- und Unterrichtsprozess den Leser nicht in erster Linie in einer aufnehmenden passiven Rolle sehen soll. Zudem habe die Interaktion zwischen Text und Leser, wobei der Text den Leser lenkt, und nicht etwa das Leseerlebnis im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen. Die Übergänge zwischen den Konzeptionen sind deshalb oft fließend und viele der jeweils eingesetzten Verfahren beeinflussen sich gegenseitig und überschneiden sich teilweise. Die Übertragung der Grundgedanken kreativer Verfahren auf den Fremdsprachenunterricht wird durch den Nachweis der Leseforschung begünstigt, dass sich muttersprachliche und fremdsprachliche Lese- und Sinnbildungsprozesse nicht prinzipiell voneinander unterscheiden.<sup>210</sup>

Viele Aufgabenstellungen, die im Kontext eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können, gehören auch zum Teil zu den herkömmlichen Formen der Textanalyse. Dazu zählen vor allem die mündliche oder

---

<sup>205</sup> Fingerhut 1991; Spinner 2001; Caspari 1995; Burwitz-Melzer 2003.

<sup>206</sup> Vgl. z.B. Bredella/Legutke 1985.

<sup>207</sup> Vgl. z.B. Kast 1994.

<sup>208</sup> Vgl. z.B. Haas 1997; Waldmann 2004.

<sup>209</sup> Vgl. z.B. Wicke 1997.

<sup>210</sup> Ausführlich dazu siehe Caspari 1995, S. 10ff.

schriftliche Produktion bestimmter Textarten wie Resümeebildungen bzw. Inhaltszusammenfassungen, Interpretationen und kritische Stellungnahmen. Darüber hinaus gibt es jedoch weitere Möglichkeiten, die Arbeit mit literarischen Texten durch produktionsorientierte Unterrichtsverfahren und kreative Formen der Sprachverwendung zu bereichern. Das Grundprinzip dieser Verfahren und Formen ist, dass der gemeinsam gelesene Text den Lernenden Anregungen für eine eigenständige Textproduktion liefern soll. Im Rahmen der eigenständigen Textproduktion wird ebenfalls besondere Aufmerksamkeit auf die Auseinandersetzung mit dem Text, die gezielte Informationsentnahme aus dem Text, die Begründung und die Beurteilung gelegt. Die traditionelle Textanalyse verliert somit nicht an Bedeutung, sondern wird implizit geübt. Darauf wird weiter unten (Kapitel 4.4.3.4) noch zurückzukommen sein.

Folgende Aufgabenstellungen,<sup>211</sup> die im Folgenden kurz vorgestellt werden, können die Zielsetzungen unterstützen: die Vertiefung des Textverständnisses, die Entwicklung und Erweiterung der schriftlichen sowie mündlichen Textproduktionsfähigkeit und -fertigkeit und die Schulung der kritischen Kompetenz, Inhalt und Aussage des Textes von geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten aus kritisch zu befragen:

- **Elemente ausführen, die im Text ausgespart oder nur angedeutet sind** (z.B. Gedanken der Textfiguren, ausgesparte Handlungen oder Gespräche). Dabei sollten die Lernenden Gelegenheit haben, neben ihren Lektüreeindrücken auch ihre Phantasie zu versprachlichen.

Die Lernenden haben bereits die weiblichen und männlichen Hauptfiguren und deren Verhaltensweisen kennen gelernt. Die Lernenden sollen in Partner- oder Gruppenarbeit einen möglichen Ablauf eines Gesprächs zwischen den beiden Figuren schreiben. Die Leserinnen können sich mit der weiblichen, die Leser mit der männlichen Figur befassen, so dass der geschlechtsspezifische Aspekt verdeutlicht wird. Nachdem die Lernenden ihre Dialoge vorgelesen haben, werden diese mit den Dialogen der anderen Gruppen verglichen. Die verschiedenen Dialoge werden gemeinsam im Plenum diskutiert und auf ihre Entstehung hin reflektiert. Dies kann zur Diskussion der Frage führen, in welchem Grade die Handlung weiblicher und männlicher Figuren durch

---

<sup>211</sup> Vgl. Riehme 1975; Bredella/Legutke 1985; Kast 1994; Caspari 1995; Kugler-Euerle 1998.

geschlechtsspezifische Rollenauffassungen bestimmt ist. Auf diese Weise wird der Inhalt der Geschichte produktiv und kreativ verarbeitet, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen werden herausgestellt und thematisiert.

- **Umformung der vom Text vorgegebenen Themen und Konfliktkonstellationen in eigenständige neue Texte.** Dieses Verfahren kann die Lernenden darin unterstützen, eigenständig auf literarische Texte zu reagieren, ihre Eindrücke zu artikulieren und ihre persönlichen Erfahrungen darzustellen.

Für Morgners Roman eignet sich eine solche Aufgabe besonders. Im 19. Kapitel des vierten Buches wird auf satirische Weise erzählt, welchen Anzüglichkeiten eine Frau ausgesetzt ist, wenn sie ohne männliche Begleitung allein ins Café eintritt. Mit Hilfe dieses Romanausschnitts sollen die Lernenden dazu angeleitet werden, einen Text zu entwerfen, in dem geschlechtsspezifische Verhaltensweisen in ihrer Ansicht nach typischen, von ihnen erfundenen Situationen beschrieben werden, das heißt, sie sollen sich bewusst auf das stereotype Bild der Geschlechter konzentrieren. Dabei werden sie auch auf Formprobleme stoßen: Wie soll die Geschichte erzählt werden? Morgner bietet in ihrem Roman unterschiedliche literarische Formen. Das breite Angebot an Formen erlaubt es, dass die Geschichte auf verschiedene Weise gestaltet werden kann und dass die Lernenden selbst die für sie angemessene Form auswählen. So bietet diese Aufgabe den Vorteil, dass die dabei entstehenden verschiedenen Versionen nach Fertigstellung im Plenum verglichen werden können. Neben der Produktivität der Lernenden wird bei einem geschlechtsspezifischen Ansatz das Geschlechterklischee angesprochen. Auf diese Weise wird die Festlegung der Geschlechter auf bestimmte Lebens- und Gesellschaftsbereiche kritisch überprüft.

Ähnlich produktiv ist die Aufgabe, die das Schreiben eines Briefes anregt. Weibliche Hauptfiguren der ausgewählten Romane verstricken sich in Situationen, die sie nicht bewältigen können. Die Lernenden betrachten diese verzweifelte Situation einer weiblichen Figur als einen Brief von ihr und schreiben einen Brief an sie zurück, in dem sie ihr erklären, was sie machen soll. Während die Lernenden einen Brief an sie schreiben, sind sie bereit, ins Geschehen hineinzugehen und selbst nach Lösungen zu suchen. Dabei sollte auch kurz behandelt werden, wie man einen Brief schreibt. Im Anschluss an diese Aufgabe lesen freiwillige Lernende ihre Briefe vor. Die Erfüllung dieser Aufgabe kann zu einer Aufforderung für die Lernenden werden, zu erkennen,

dass die geschlechtsspezifisch ausgebaute Ungleichheit von Frauen und Männern die Frauen in eine ausweglose Lage bringt. Diese Erkenntnis deckt die darunter liegende patriarchalische Ideologie auf. Gerade in der Aufdeckung liegt die Chance, die Herrschaftsverhältnisse zu durchschauen. Dieses Durchschauen ist die wichtige Voraussetzung dafür, um ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse der Geschlechter zu problematisieren und somit den vorhandenen frauenspezifisch bedingten Einschränkungen und Benachteiligungen genügend Beachtung zu schenken.

- **Situationen aus der Perspektive einer anderen Person oder einer anderen Erzählperspektive schildern.** Texte, die auf die Darstellung der Gedanken und Gefühle des Protagonisten beschränkt sind, können als Anlass genommen werden, Situationen und Konflikte aus der Sicht anderer Figuren darzustellen, von denen im Text keine Innensicht gegeben wird.

Da das Geschehen in den ausgewählten Romanen ganz beträchtlich von einer weiblichen Perspektive und weiblichen Figur geprägt ist, ist diese Aufgabe gut geeignet, die im Text dargestellten Situationen aus der Sicht der männlichen Figuren, auf deren Gedanken und Gefühle im Text verzichtet werden, wiederzugeben. Auch hier setzen sich die Lernenden mit dem geschlechtsspezifischen Aspekt der weiblichen und männlichen Charaktere auseinander. Eine solche Aufgabe kann möglicherweise auch Impulse dafür geben, die Kulturbedingtheit der eigenen Rollenvorstellungen zu erkennen, indem sie ihre eigenen geschlechtsspezifischen Erfahrungen in der Wiedergabe des Textes aus einer anderen Perspektive zur Sprache bringen.

Ein Beispiel: Als Schwaigers Ich-Erzählerin Rolf, ihrem Ehemann, gesteht, dass sie ihn mit einem gemeinsamen Freund betrogen hat, übergeht er ihre Affäre mit Stillschweigen. Die Kommunikationslosigkeit des Paares zeigt sich in der fast vollständigen Abwesenheit von Dialogen. Die Lernenden erhalten keinerlei Einblicke in Rolfs Gedanken- und Gefühlswelt. Nur können sie vermuten, dass er seine Betroffenheit und seine Schmerzen verbirgt, verdrängt und unterdrückt, indem er sich nach außen hin bemüht, dass keiner etwas Krisenhaftes an seiner Ehe bemerkt. Mit der vorstehenden Information versehen und auf der Grundlage der Vielfalt der im Text dargestellten Situationen, in denen Rolf agiert, können aber die Lernenden das Geschehen aus seiner Perspektive erzählen. Anhand dieses Verfahrens können beispielhaft seine unterdrückerischen Verhaltenweisen ebenso gezielt herausgearbeitet

werden wie sein Bemühen, den Schein der Anständigkeit nach bürgerlich-patriarchalischer Familienideologie zu wahren.

Auf Mitgutschs *Die Züchtigung* bezogen könnte die Aufgabe folgendermaßen aussehen: Als direkt und unmittelbar entscheidend für die negative Entwicklung der Tochter wird ihre Mutter verantwortlich gemacht. Das Verfahren des Perspektivenwechsels bietet sich als Möglichkeit an, die persönliche und sexuelle Entwicklung der Tochter aus der Perspektive der Mutter zu erzählen. Dass diese Aufgabe neben der intensiven Beschäftigung mit den Textstellen, in denen die Mutter figuriert, mit einer Auseinandersetzung mit dem Mutterbild einhergeht, liegt auf der Hand. Dies ermöglicht es den Lernenden, kritische Punkte wie z.B. die traditionelle Mutterrolle, den Stellenwert der Mutterschaft in der Gesellschaft, die Bedeutung der Kinder für die Mutter in dieser engen Mutter-Tochter-Beziehung zu problematisieren. Auf diese Weise können die eigenen Einstellungen zur Mutterrolle, zum idealen Mutterbild der Lernenden bewusst gemacht werden.

Durch den Wechsel der Perspektive kann im DaF-Unterricht gut gezeigt werden, wie sich kreative und produktionsorientierte Formen der Textarbeit konkret und mit Gewinn im Unterricht beim geschlechtsspezifischen Ansatz einsetzen lassen. Bei der Übernahme der Perspektiven anderer Figuren werden nicht nur die Imaginationskraft und das Ausdrucksvermögen gefördert, sondern auch die Fähigkeit, sich in eine der Figuren hineinzusetzen und deren Handlungsmöglichkeit aus deren Sicht zu verstehen. Im Kern dieses Bemühens liegt die Fähigkeit zur Empathie. Diese Fähigkeit ist ein grundlegender Aspekt des Verstehens eines fremdkulturellen literarischen Textes, aber sie reicht zugleich weit darüber hinaus und ist für das gegenseitige Verständnis beider Geschlechterperspektiven unerlässlich.

- **Umgestaltung des Textes in eine andere Textsorte.** Nachdem der Text durchgearbeitet worden ist, können die Lernenden in die Produktion weiterer Textsorten eingeführt werden.

Berufstätigkeit gehört als ein wichtiger Bestandteil zum Lebenskonzept heutiger Frauen. Auch in den ausgewählten Romanen wird diese Thematik behandelt. Die Lernenden können mit Hilfe der Textinformationen und unter Beachtung ihrer eigenen Erfahrungen ein Thesenpapier zum Thema „das Für und Wider von weiblicher Berufstätigkeit“ anfertigen, das im Unterricht vorgestellt wird. Eine weitere Möglichkeit

besteht darin, in Bezug auf die Gedanken von weiblichen und männlichen Charakteren des Textes eine kleine Dramenszene zu entwerfen, die später auch als Rollenspiel weiterverwendet werden kann. In der Präsentationsphase werden die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung der Charaktere und die Gründe hierfür betont und hinterfragt. Auf diese Weise können die weiblichen und männlichen Rollenbilder ins Bewusstsein der Lernenden gehoben werden. Thematisiert wird anschließend die zunehmende Berufstätigkeit von Frauen, wobei gefragt wird, ob weibliche Berufstätigkeit, wie im Text geschildert, vornehmlich Probleme für Frauen birgt. Da die Frauen immer noch vor der Entscheidung zwischen Beruf und Familie stehen und unter der Doppelbelastung durch Haus- und Erwerbsarbeit leiden, sollen die Lernenden sowohl anhand der Textinformationen als auch anhand ihrer eigenen Vorstellungen auf einer Liste festhalten, an welche Lösungsmöglichkeiten für die Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zu denken sind. So ist eine konstruktive Auseinandersetzung mit traditionellen und emanzipatorischen Geschlechterrollen möglich.

- **Entwicklung inhaltlicher Alternativen** (z.B. Vor- oder Nachgeschichte, möglicher Schluss, neue Szenen, Parodie). Geeignet dafür sind vor allem Texte, in denen der Schluss ambivalent ist. Solche Texte laden zum Entwurf phantasievoller Alternativen ein. Die Möglichkeit, alternative Formen der Schlussgebung zu konstruieren, kann die unterschiedlichen Aspekte des Lese-, Sinnbildungs- und Verarbeitungsprozesses literarischer Texte sinnvoll unterstützen, wobei der Akzent auf den individuellen Charakter des Textverstehens gelegt werden kann.

Um den Lebenszusammenhang weiblicher Figuren eines Textes zu verdeutlichen, eignet sich eine Aufgabenstellung, die von den Lernenden verlangt, die Lebenssituationen von verschiedenen weiblichen Figuren zu vergleichen, so dass die Entwicklung einer weiblichen Figur und die dafür verantwortlichen familiären, sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen sichtbar werden. Danach erhalten die Lernenden den Auftrag, in einem kurzen Text darzustellen, wie das weitere Leben aussehen wird. Gleichzeitig wird von ihnen eine Begründung ihrer Vorhersage erwartet, um oberflächliche und pauschale Meinungen zu vermeiden. Hinterfragt wird, ob gewisse Formulierungen bzw. Textstellen Anhaltspunkte für ein bestimmtes zukünftiges Leben weiblicher Figuren bieten, ob die Lernenden ihre eigenen Wunschvorstellungen

an ein weibliches Leben auf eine weibliche Figur im Text projizieren oder ob ihre lebensweltlichen Erfahrungen oder literarischen Erfahrungen einen Einfluss auf die Vorhersage haben.

Am Ende dieser Aufgabe können sehr gut konstitutive Aspekte von literarischen Texten besprochen werden. Geschlechtsspezifische Aspekte, z.B. mögliche Folgewirkungen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Benachteiligung von Frauen ergeben, können ebenfalls auf diese Weise zur Sprache gebracht werden. Ein Beispiel: Jelineks Roman *Die Liebhaberinnen* handelt von zwei jungen Frauen, Brigitte und Paula, die jeweils einen Mann kennen lernen, schwanger werden und heiraten. Ganz im Gegensatz zu dem trivialen Frauenroman, der in der Regel mit der Hochzeit endet, wird in ihrem Roman von der weiteren Entwicklung der beiden Frauen berichtet. Die angestrebte Heirat bildet den Wendepunkt des weiteren Schicksals von Paula. Die Lernenden werden gebeten, Paulas Werdegang in eine Trivialfassung umzuschreiben. Der Roman wird um ein weiteres Kapitel ergänzt, durch das eine Happy-End-Fassung statt ihres Scheiterns entsteht. Mit dieser Umformung des Textes zu einer Gegenfassung erfahren die Lernenden, dass Paulas Werdegang keineswegs zufällig ist, sondern kausale Zusammenhänge durchscheinen lässt. Ein Vergleich des von den Lernenden entworfenen Textes mit dem Originaltext kann zur Diskussion der Frage führen, was eigentlich diesen Roman von einem trivialen Frauenroman unterscheidet: die Art der Charakterisierung, das Handlungsgeschehen, die dargestellte Wirklichkeit, die Bedeutung des Plots, die verwendete Sprache etc. Dadurch wird die besondere Form des Originaltextes deutlich.

- **Umgestaltung des Textes in ein anderes Medium** (z.B. Film, Rollenspiel, Talkshow usw.). Diese Methode der Textarbeit, die sich als Ergänzung zur herkömmlichen Textanalyse in den Fremdsprachenunterricht integrieren lässt, eignet sich sehr gut für die Erreichung des primären Lernziels des DaF-Unterrichts, Lernende selbst sprachlich tätig zu machen. Das Rollenspiel dient zudem dazu, die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden zu aktivieren und ihre subjektive imaginative Aneignung zu vollziehen. Es kann jedoch auch für das Verstehen des Textes eingesetzt werden.

Die vom Text vorgegebenen Beziehungskonflikte, die koreanische Lernende auf ihren Erfahrungshorizont beziehen können, lassen sich im Unterricht in Form von

Rollenspielen szenisch darstellen und spielerisch erproben. Die Aufgabe der Lernenden ist es, eine Rolle der beteiligten Charaktere zu übernehmen und vorzuspielen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen sie aktiv werden: Sie sollen sich mit der Handlung, mit den Gedanken, mit den Motiven der übernommenen Charaktere auseinandersetzen und sich selbst um Ausdruck ihrer Überzeugungen bemühen, womit ein tieferes Eindringen in den Text erfolgt. Das Rollenspiel hat den zusätzlichen Vorzug, dass dabei begrenztes sprachliches Ausdrucksvermögen teilweise durch Gestik und Mimik kompensiert werden kann. Der Lehrende steht bei dieser Aufgabe vollkommen im Hintergrund. Er notiert die besonders gelungenen Szenen und wichtige und wiederkehrende sprachliche Fehler. Im Anschluss an das Rollenspiel werden die Notizen besprochen.

Um die Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Fertigkeiten zu vergrößern, könnte das Rollenspiel hier mit einer Kamera aufgezeichnet werden. Die Funktion der Aufnahme besteht darin, die Lernenden selber sehen und hören zu lassen. Dies bietet ihnen zum einen die spannende und unterhaltsame Erfahrung, die eigene Darbietung selbst zu sehen. Zum anderen kann die Aufzeichnung auch z.B. zur Rückmeldung zu sprachlichen Aspekten, beispielsweise zur Ausspracheschulung, genutzt werden. Die Aussprache der Lernenden kann mittels Aufnahme korrigiert und verbessert werden.

#### 4.4.3.4 Kreative Verfahren und kognitive Textanalyse

Für die meisten Literaturdidaktiker scheint die textanalytische Arbeit beim Einsatz literarischer Texte unverzichtbar zu sein.

Eine der zentralen Leistungen kreativer Unterrichtsverfahren besteht darin, dass sie die individuelle Rezeption des Lesers und seine Aktivitäten in besonderem Maße in den Mittelpunkt stellen. Die affektive und auch emotionale Bearbeitung der Textvorlage durch die Lernenden wird angestrebt. Doch schließen kreative Unterrichtsverfahren die kognitive Arbeit mit dem literarischen Text bzw. den Erwerb textanalytischer Fähigkeiten keineswegs aus. Zum Verhältnis zwischen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren und kognitiver Beschäftigung sagt Kast Folgendes:

„Gerade handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die in engem Bezug zu Inhalt und Struktur des Textes stehen, können als subjektive Textbedeutungen genutzt werden. Wenn Texte weiter- und umgeschrieben, wenn sie verfremdet und verändert werden sollen, dann doch deshalb, um eine intensive und altersspezifische Auseinandersetzung

mit dem Text zu provozieren. Gerade diese intensive Auseinandersetzung ist es doch, die durch eine kreative, emotionale und phantasiebetonte Verarbeitung eine kognitive Beschäftigung mit dem Text ermöglicht und den Zugang zu den oft sperrigen Inhalten und Strukturen literarischer Texte eröffnet.“<sup>212</sup>

Gerade an der analytischen Leistung kreativer Verfahren beim Umgang mit literarischen Texten interessiert ist Wolfgang Menzel. Er verwendet den Begriff der operativen Verfahren oder Transformationen, indem er das aktive und produktive Eingreifen der Lernenden in den literarischen Text, das zur Beobachtung von formalen und inhaltlichen Elementen anregt, als unerlässlich für die an den Lernenden orientierte Form der Textanalyse voraussetzt.<sup>213</sup> Leider gibt es keine vergleichbaren empirischen Untersuchungen und Erfahrungsberichte für den DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten. Trotzdem sollte versucht werden, auf kreative Weise mit sprachlichen und inhaltlichen Elementen literarischer Texte kognitiv umzugehen.

Wenn bei der Vermittlung der Frauenliteratur im DaF-Unterricht weiterhin textanalytische Operationen durchgeführt werden, ist üblicherweise bei den koreanischen Lernenden, die zwecks Deutschlernens am Unterricht teilnehmen, mit wenig Interesse daran zu rechnen. Da kann das kognitiv-analytische Potenzial, das viele kreative Verfahren enthalten, genutzt werden, um „traditionelle textanalytische Verfahren nicht nur zu ergänzen, sondern zumindest teilweise zu ersetzen“<sup>214</sup>. Wenn hier einmal mit der Frauenliteratur mit Hilfe kreativer Verfahren umgegangen wird, ist die Erfahrung möglich, dass Literatur „nicht nur schwieriges Objekt mühsamer Analysen (...) sein kann, sondern auch etwas, das interessant und spannend ist“<sup>215</sup>. Diese Erfahrung bewirkt eine positive Einstellung gegenüber deutschsprachiger Literatur. So kann der DaF-Unterricht dann auch koreanische Lernende für die Literatur gewinnen.

Der Einsatz dieser Verfahren zur Textarbeit ist kein leichtes Unterfangen, gewiss, aber nur so scheint ein sinnvoller kommunikativer und geschlechtsspezifisch orientierter DaF-Unterricht konzipierbar. Wenn dem primär rezeptionsorientierten Ansatz gemäß das Textverständnis der Lernenden die Grundlage für die Textarbeit bildet, sollte das Beurteilungskriterium für die Beteiligung der Lernenden beim Einsatz

---

<sup>212</sup> Kast 1994, S. 9.

<sup>213</sup> Menzel 1994, S. 63ff.

<sup>214</sup> Caspari 1995, S. 107.

<sup>215</sup> Waldmann 2004, S. 29.

kreativer Verfahren nicht das Erfassen und Beschreiben der im Text vorgegebenen Situationen, sondern die Eigeninitiative der Lernenden sein, die mit Hilfe des im Text Dargestellten entwickelt und erforscht wurde.

#### 4.4.4 Über die „Frauenliteratur“

Im Anschluss der Arbeit mit den Texten sollten sich die Lernenden mit dem Ende der Geschichte befassen. Endet die Geschichte so, wie sie es erwartet haben? Wie unterscheidet sich das Ende der Geschichte von ihrer Erwartung? Welche Hinweise hat die Autorin angeboten, das Ende der Geschichte vorauszusagen? Die Entwicklung des Plots kann auf diese Weise gut zur Sprache gebracht werden. Außerdem werden die Ansichten der Autorin thematisiert. Zu fragen ist dabei nach der Einheit von Thematik, Sprache und Form, d.h. die Frage nach der Funktion und Leistung literarischer Formen und ästhetischer Sprachmittel für die Darstellung des Inhalts.

Danach sollte eine eigene Bewertung des Textes durch die Lernenden erfolgen. Sie äußern, was ihnen gefallen und missfallen hat. Die Lernenden sind danach aufgefordert, ihre Meinungen zum Gelesenen schriftlich zu formulieren. Sie können ihre kritischen Reaktionen in Form einer Rezension, eines kritischen Zeitungsartikels über den Text oder eines Essays zusammenfassend darstellen. Selbst Frustration und Ärger über den Text, über den Ausgang der Handlung oder über die Figuren können produktiv genutzt werden, wenn Lernende dazu aufgefordert werden, ihren Unmut möglichst präzise darzulegen und zu begründen. Lernende, die sich positiv über die gelesene Lektüre äußern wollen, können den Text in Form von Textsorten wie Werbetexten eines Verlags- oder Zeitungsartikels anpreisen. Der Vergleich der einzelnen Ergebnisse belegt ihre notwendige Subjektivität und auf diese Weise erfahren die Lernenden, dass eine völlig objektive Wertung unmöglich ist.<sup>216</sup>

Für den Abschluss der Behandlung des Textes lässt der Lehrende die Merkmale der Frauenliteratur erarbeiten, indem die Lernenden Antworten zur folgenden Frage zu finden versuchen: „Woran erkennen Sie, dass dieser Text in die Kategorie Frauenliteratur gehört?“ Zunächst werden die Ergebnisse des am Anfang eingeführten Assoziogramms noch einmal zum Vergleich verwendet. Wie hat sich die Einschätzung der Lernenden durch die Gesamtlektüre des Textes verändert? Die erste Einschätzung

---

<sup>216</sup> Vgl. Haas 1997, S. 161.

wird jetzt ergänzt, korrigiert und ausgebaut. Danach bekommen die Lernenden einen Text, auf dem der Begriff der Frauenliteratur von verschiedenen Autoren und Literaturwissenschaftlern definiert wird. Dieser literaturwissenschaftliche Begriff zur Frauenliteratur ist sprachlich und inhaltlich nicht leicht verständlich. Daher können diese verschiedenen Definitionen arbeitsteilig erarbeitet werden: Die Lernenden lesen abschnittsweise und stellen zusammenfassend vor, was sie verstanden haben. Das arbeitsteilige Verfahren hat den Vorzug, dass jeder die Verantwortung übernimmt, den ihm zugewiesenen Abschnitt sorgfältig zu lesen und den anderen zugänglich zu machen.

Nach der Textarbeit werden die Lernenden erkennen, wie unterschiedlich Frauenliteratur definiert wird. Dabei können die Übereinstimmungen und Differenzen in den Definitionen besprochen werden. Dadurch können die Lernenden selbst überprüfen, wie sich die erste Deutung jetzt verändert und warum diese Texte in die Kategorie Frauenliteratur gehören. Falls jemand Interesse an koreanischer Frauenliteratur äußert, sollte er zu einem mündlichen Referat über die deutschsprachige und koreanische Literatur in Bezug auf Frauenliteratur ermuntert werden. Oder aber der Lehrende kann einen kurzen Vortrag über die koreanische Frauenliteratur halten und auf diese Weise zur Reflexion über die Frauenliteratur beider Kulturen anregen. Die Einbeziehung koreanischer Frauenliteratur bietet im Hinblick auf die Gattung Frauenliteratur interessante Vergleichspunkte und Diskussionsanlässe.

Der Lehrende spielt gerade bei der Anleitung zum subjektiven Umgang mit literarischen Texten eine besondere Rolle, denn er muss die Lernenden ermutigen, deutschsprachige Literatur zunächst als fremdsprachlicher Leser zu bewältigen und die Subjektivität der Lernenden bei der Sinn- und Deutungsbildung des Textes unterstützen. Aus diesem Grund soll im nächsten Abschnitt die Rolle des Lehrenden genauer betrachtet werden.

#### 4.5 Die Rolle des Lehrenden

In seinen Überlegungen zum Umgang mit literarischen Texten stellt Rück heraus, dass die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik zwar seit dem Paradigmenwechsel zur Rezeptionsästhetik der Subjektivität des Lesers größere Bedeutung einräumen.

Diese Tendenz wird jedoch in der Unterrichtswirklichkeit oft gar nicht oder nicht ausreichend zur Kenntnis genommen.<sup>217</sup>

Werkimmanente Literaturbetrachtung hat sich in der koreanischen Germanistik behauptet und hat bis heute maßgeblichen Einfluss auf die Literaturbehandlung im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten. Die rezeptionsästhetische Auffassung, dass die Bedeutung eines literarischen Textes nicht in dem Text von vornherein vorhanden ist, sondern im Interaktionsprozess zwischen Text und Leser entsteht, ist in Korea bis heute nicht allgemein verbreitet. So wird die Subjektivität des Lesers in der Praxis kaum gefordert. Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Zum einen mag die Zielvorstellung der universitären Ausbildung in Korea eine Rolle spielen, welche sich die objektive Literaturbetrachtung zum Ziel setzt und die Fähigkeiten der Lernenden im Umgang mit literarischen Texten vorwiegend unter wissenschaftlichen Aspekten betrachtet. In diesem Kontext glaubt der Lehrende, seine Aufgabe sei es, den Lernenden textimmanente, wissenschaftlich exakt kodierbare Bedeutungen literarischer Texte zu lehren und ihnen Aufklärung darüber zu liefern, inwieweit ihre Textanalyse den hohen Standards der akademischen Leistung entspricht. An einem solchen Vorgehen wird deutlich, dass die Subjektivität der Lernenden von diesem Ziel ablenkt.

Zum anderen mögen zwei wesentliche Tendenzen in den neuen Konzeptionen des universitären DaF-Unterrichts eine Rolle spielen: Erstens hält der Computer unaufhaltsam seinen Einzug in den DaF-Unterricht. Zweitens kann eine beobachtbare Zunahme der Stimmen für eine stärkere Vermittlung von Landeskunde festgestellt werden. Diese Tendenzen führen dazu, dass die deutsche Literatur immer mehr vernachlässigt wird und ihre Vermittlung sich in methodischer Hinsicht kaum weiterentwickelt. Dies bedeutet für den DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten, dass Unterrichtsmaterialien, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen Literatur zum Hauptanliegen des Unterrichts fördern, nicht ausreichend vorhanden sind.

Die große Zustimmung, die die werkimmanente Literaturbetrachtung gerade auch an koreanischen Universitäten gefunden hat, liegt sicher zu einem guten Teil darin begründet, dass diese Literaturbetrachtung bei überwiegend frontalem Unterricht zu einer gelenkten Textanalyse führt, die wiederum von dem wissenschaftlich

---

<sup>217</sup> Rück 1995, S. 520. Auch Kugler-Euerle stellt eine Ignoranz gegenüber der rezeptionsorientierten literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Tendenz in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis fest (1998, S. 15).

ausgebildeten Lehrenden dominiert wird. Noch heute ist in Korea in dem vom konfuzianischen Wertesystem beherrschten Lehrende-Lernende-Verhältnis das Klima für selbständige Meinungsbildung und Diskussion nicht günstig, denn die Lernenden müssen sich angesichts der konfuzianischen Tradition dem Lehrenden unterordnen. In einer solchen Umgebung kann man kaum produktive „Angriffe“ auf die Interpretation des Lehrenden erwarten, da die Lernenden oftmals gegen die Autorität kämpfen müssen.

Was das Lehrende-Lernende-Verhältnis anbelangt, so sollte im Hinblick auf eine Veränderung der Unterrichtsmethoden darauf hingearbeitet werden, dass sich die Lernenden nicht den Lehrenden untergeordnet fühlen. Der Lehrende sollte sich aus der „Rüstung“ der distanzierten Autoritätsperson herauswagen. Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten im DaF-Unterricht besteht die Aufgabe des Lehrenden vor allem darin, dass er als Teilnehmer eines Rezeptionsgesprächs Impulse und Anlässe für die Entfaltung eigenständiger Aktivitäten geben sollte. Er formuliert Aufgaben, um die Lernenden zu individuellen Stellungnahmen und zum Nachdenken über die Lösungsmöglichkeiten der in den Texten dargestellten Probleme anzuregen. Durch das neue Rollenverständnis des Lehrenden werden die angestrebten Lernziele wie kommunikative Kompetenz aufgebaut und die Hierarchie entsprechend abgebaut. Ein Weniger an Hierarchie würde ein Mehr an Textkompetenz zur Folge haben.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen der rezeptionsorientierten feministischen Forschung gehört die Einsicht, dass Frauen in der Rezeption eines literarischen Textes einen anderen Zugang zum Text haben als Männer. Erst wenn der Lehrende selbst unterschiedliche Zugänge zum Text kennt und zulässt, kann er unterschiedliche Textinterpretationen respektieren und Äußerungen und Leistungen von Lernenden im Sinne einer gerechten Behandlung von weiblichen und männlichen Lernenden adäquat beurteilen.<sup>218</sup>

Die Behandlung von Frauenliteratur im DaF-Unterricht ist, wie bereits erwähnt, immer noch eine große Unbekannte. Der Lehrende, der Frauenliteratur in den Unterricht zum ersten Mal einbeziehen will, sollte sehr genau die in dieser Literatur dargestellten Themen und Problemstellungen für sich persönlich prüfen und sich seiner geschlechtsspezifischen Determinierung bewusst werden. Der Lehrende muss keine Feministin sein, aber er sollte bereit sein, mit den Lernenden zusammen, die in den

---

<sup>218</sup> Vgl. auch Kugler-Euerle 1998, S. 126.

Texten dargestellten Probleme von Frauen ernst zu nehmen, über Lösungsmöglichkeiten nachzudenken und eventuell seine Vorstellungen vom weiblichen Geschlecht im Laufe des Unterrichts modifizieren.

Es besteht jedoch auch die Gefahr der Überforderung der Lernenden. Bei der Einbeziehung von Frauenliteratur in den DaF-Unterricht geht es eigentlich darum, den Lernenden ein Lektüreangebot zu machen, das frauenspezifische Probleme, Vorstellungen und Erfahrungen aus Sicht der Frau vermittelt. Dabei kann Frauenliteratur dazu beitragen, für die Geschlechterfrage zu sensibilisieren. Eine Sensibilisierung für die Problematik von Frauen ermöglicht die Veränderung von Vorstellungen der gesellschaftlichen Stellung der Frau. Diese Einstellungsänderungen können den Lernenden zu einem besseren Umgang mit dem anderen Geschlecht in der gegenwärtigen koreanischen Gesellschaft befähigen. Der Lehrende sollte mit einer solchen Absicht Frauenliteratur im DaF-Unterricht verwenden. Der Einsatz von Texten der Frauenliteratur sollte somit nicht zu feministisch orientiert sein, damit die Lernenden nicht durch eine zu extreme Ausrichtung abgeschreckt werden.

#### 4.6 Fazit

Im Zuge der wachsenden Bedeutung kommunikativer und interkultureller Kompetenz für das Lernen von Fremdsprachen sollten literarische Texte im Fremdsprachenunterricht nicht im traditionellen Sinne vermittelt werden, wonach mittels analytischer Methoden die objektiv ausgerichtete Textinterpretation als Ergebnis der Literaturbehandlung zu erwerben ist. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und mit den dargestellten Lernzielen im Blick liegen der Vermittlung von Frauenliteratur an koreanischen Universitäten zwei methodische Prinzipien zugrunde.

Erstens ist die Aufforderung zur Aktivität und Subjektivität koreanischer Lernende zu nennen. Dieses Prinzip baut auf der Rezeptionsästhetik auf und nutzt die Mehrdeutigkeit literarischer Texte,

- um die Erarbeitung eines scheinbar objektiven Textsinns zu vermeiden,
- um die Dominanz des Lehrenden abzubauen,
- um Lernende anzuregen, ihre Vorstellungen auf den Text zu projizieren, und sie zum Lesen zu motivieren,
- um Lernende als selbsttätige Teilhaber des Sinnbildungsprozesses von Anfang an zu etablieren.

Ein rezeptionsorientierter Zugang zum Text ist der wichtigste Schritt, denn er lässt Platz für eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Text. Geschlechtsspezifische sowie soziokulturell bedingte Unterschiede bei der Rezeption des Textes können somit berücksichtigt werden.

Nun könnte man einwenden, hier würde ein überholtes literaturdidaktisches Konzept entworfen, ein Konzept, das sich an der Rezeptionsästhetik orientiert, die in den 70er Jahren entstand. Inzwischen wurden verschiedene Modelle für die Literaturvermittlung in Anlehnung an aktuelle poststrukturalistische, konstruktivistische und dekonstruktivistische Literaturtheorien entwickelt.<sup>219</sup> Vor dem Hintergrund der Vielfalt aktueller literaturdidaktischer Modelle scheint die Orientierung an rezeptionsästhetischen Ansätzen einerseits keine neuen Impulse zu setzen, andererseits reflektiert sie nicht den neuesten Stand der literaturwissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden.

Es sollte dabei jedoch nicht übersehen werden, dass der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht in letzter Konsequenz nur aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu leisten ist, da er das Erlernen der Fremdsprache unterstützen muss. Im Hinblick auf den DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten, in dem deutschsprachige Frauenliteratur vermittelt wird, muss geklärt werden, was die leitende Idee bei der Beschäftigung mit literarischen Texten sein könnte, wie weit die bislang unbekanntem Texte der Frauenliteratur präsentiert und zugänglich gemacht werden können, welche Ziele damit vereinbar sind und schließlich welche didaktisch-methodischen Konsequenzen daraus gezogen werden müssen.

Der rezeptionsästhetische Ansatz bildet gegenwärtig immer noch die wichtigste Grundlage für die Literaturvermittlung, weil er sich für die Tätigkeiten und Reaktionen des Lesers bei der Lektüre von literarischen Texten interessiert und eine Vielfalt von Interpretationen gegenüber der Interpretation der Mächtigen verteidigt. Der Mächtige kann ein Lehrender sein oder auch ein Lernender – vermutlich eher lernstärkere Lernende, die im Unterricht dominieren – und kann sogar ein muttersprachlicher Leser sein. In der koreanischen Unterrichtssituation müssen somit die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt literarischer Analyse gemacht werden, um die Ebene der Stärkung des Selbstbewusstseins koreanischer Lernende als

---

<sup>219</sup> Vgl. u.a. Kammler 1998; Förster 2003. Zur Frage nach der Umsetzung aktueller literaturdidaktischer Modelle für den Fremdsprachenunterricht soll hier keine Stellung genommen werden. Hingewiesen sei aber auf die Studien von Esselborn 2003b und Bredella/Burwitz-Melzer 2004.

fremdsprachliche Leser einzubeziehen. Hierdurch kann eine selbständigere Arbeit an fremdsprachlichen literarischen Texten ausgelöst werden.

Das zweite methodische Prinzip ist die Erarbeitung von Frauenliteratur im Rahmen einer Gesellschaftskritik. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese gesellschaftskritischen Aspekte zu lenken und das feministische Wirkungspotenzial der Texte erkennen zu lassen, bedarf es Methoden, die auch den Eigenschaften literarischer Texte<sup>220</sup> gerecht werden. Dies sind vor allem kreative Unterrichtsverfahren, die an das aus der Muttersprachendidaktik stammende Konzept einer handlungs- und produktionsorientierten Didaktik angelehnt sind. Kreative Verfahren haben didaktische Vorzüge, denn sie bieten zahlreiche Möglichkeiten für kreative und produktive Formen des Umgangs mit dem Text. Dazu zählen vor allem der Perspektivenwechsel und das Rollenspiel. Die oben exemplarisch dargebotenen Unterrichtsbeispiele können zu einer kritischen Lesehaltung verhelfen und die Lernenden auf geschlechtsspezifische Besonderheiten aufmerksam machen. Außerdem sind kreative Verfahren zur Textarbeit für koreanische Lernende, die in einer zur Passivität erziehenden Lerntradition aufwachsen, besonders wichtig, um die Aktivität, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Kritikfähigkeit zu fördern.<sup>221</sup>

Die Tatsache, dass Frauenliteratur noch nicht im DaF-Unterricht behandelt wurde und keinerlei Hilfestellungen, z.B. durch die Sekundärliteratur, zum Umgang mit dieser Literatur gegeben werden, sorgt für erhebliche Unsicherheit bei den Lehrenden. In diesem Kontext können durch die hier skizzierten Vorschläge den koreanischen Lehrenden ihr erster Versuch, Frauenliteratur in ihren Unterricht einzubeziehen, erleichtert werden, indem ihnen Ideen zur Konzeption eigener Fragestellungen, Aufgaben und Übungen gegeben werden.

---

<sup>220</sup> Zu den Eigenschaften zählen insbesondere: die Erzählperspektive, die Illustration des Handlungsortes, die Anschaulichkeit von Figuren, Konfliktsituationen und Probleme, die Offenheit, das Erzeugen von Emotionen, das Auslösen von Erfahrungen.

<sup>221</sup> Kreative Verfahren haben im Laufe der letzten Jahre im muttersprachlichen Deutschunterricht an Attraktivität gewonnen. Ihre besonderen didaktischen Vorteile sind schon bekannt. Spinner zum Beispiel erkennt die Vorteile der kreativen Verfahren für die Förderung der Selbständigkeit der Lernenden (Spinner 2001, S. 106).

## IV. Ausblick

In jüngster Zeit ist die Entwicklung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz ein wichtiges Lernziel des DaF-Unterrichts geworden. Wie Teil I dieser Arbeit hat deutlich machen können, kommt literarischen Texten große Bedeutung im kommunikativen und interkulturell orientierten DaF-Unterricht zu. Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wurde eine Konzeption für den koreanischen DaF-Unterricht mittels literarischer Texte unter Berücksichtigung eigenkultureller Rahmenbedingungen des Lernens entwickelt.

Ausgangspunkt ist vor allem die Tatsache, dass literarische Texte hinsichtlich der Neugestaltung des DaF-Unterrichts an koreanischen Universitäten zum Zweck der Motivationssteigerung der Studierenden, Deutsch zu lernen, immer häufiger unberücksichtigt bleiben. Die fehlende didaktisch-methodische Aufarbeitung des Literatureinsatzes wirkt sich wenig förderlich auf weitere literaturdidaktische Überlegungen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in Korea aus. Dies begründet die Notwendigkeit für literaturdidaktische Konzepte, in denen koreanische Deutschlernende sowohl bei der Textauswahl als auch bei den Zugangsweisen und Handlungsmethoden berücksichtigt werden.

Als wesentlicher Grundaspekt der Behandlung von Frauenliteratur im DaF-Unterricht wird die Sensibilisierung für die Geschlechterfrage angesehen, die auf dem Gedanken beruht, dass der DaF-Unterricht in Korea die Lebenssituation koreanischer Lernenden stets mit bedenkt. Die gegenwärtige koreanische Gesellschaft befindet sich – wie in der Einleitung dieser Arbeit skizziert – in einem Prozess der Gegensätze, d.h. in einem Nebeneinander von Tradition und Moderne, was vielfach mit dem Industrialisierungs- und Modernisierungsprozess in Zusammenhang gebracht wird. Der damit verbundene gesellschaftliche Wandel scheint sich jedoch auf das hierarchische Geschlechterverhältnis in Korea nicht ausgewirkt zu haben, da den Frauen ihre untergeordnete Position durch ihre Umgebung heute nach wie vor demonstriert wird. Dass das hierarchische Geschlechterverhältnis in der koreanischen Gesellschaft trotz des starken gesellschaftlichen Wandels immer noch unbehelligt geblieben ist, ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. Dazu gehört vor allem die Ideologisierung der Geschlechterrolle. Die geschlechtsspezifische Rollenvorstellung wird aufgrund der gesellschaftlichen Norm grundsätzlich nicht in Frage gestellt, sondern für

selbstverständlich gehalten, obwohl die zunehmenden Veränderungen im Leben der Frauen und die damit verbundenen Probleme und Konflikte die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mehr denn je deutlich machen.

Das gesellschaftliche Klima in Korea ist für den direkten und offenen Umgang mit der Geschlechterfrage nicht günstig. Wenn Frauen sich gegen die Verankerung der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen wehren wollen, ist dies nur möglich, wenn sie sich selbst als Betroffene mit dieser Thematik auseinandersetzen. Jedoch werden sie in diesem Fall oftmals als Feministinnen abgestempelt. Ihre Forderung nach einer Herstellung von Öffentlichkeit für eine kritische Auseinandersetzung wird größtenteils als männerfeindlich, provozierend, kämpferisch, vermännlicht und westlich empfunden und wirkt abschreckend.

Außerdem stellt es grundsätzlich ein Problem dar, Männer auf die Geschlechterfrage aufmerksam zu machen, da aus ihrer Perspektive keine Notwendigkeit zur Diskussion besteht. Wenn aber die Frauen nicht die Aufmerksamkeit der Männer in dieser Frage gewinnen, wird es kaum zu einer wünschenswerten Veränderung der hierarchischen Geschlechterverhältnisse kommen. Vor dem Hintergrund solcher Vorurteile einerseits und des Mangels an Sensibilität der Männer andererseits müssen Koreaner andere Wege finden, um sich überhaupt diesem Thema anzunähern, denn der Mangel an Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der Geschlechterfrage und an einer damit verbundenen Bewusstmachung erschwert das gegenseitige Verständnis. Nicht nur Frauen werden angesichts der sich modernisierenden koreanischen Gesellschaft zwischen dem Streben nach Selbstverwirklichung und den unbewusst eingprägten traditionellen Rollenmustern hin- und hergerissen, sondern auch die Männer sind irritiert, wenn die Frauen eine Veränderung der Beziehungsstruktur fordern. Daher ist es wichtig, zu erkennen, dass das Infragestellen der traditionellen Vorstellung von Geschlechterrollen keinen Verlust traditioneller Überzeugung bedeutet, sondern die Entdeckung neuer Möglichkeiten des Umgangs miteinander.

Eine Aufgabe der jüngeren Generationen ist es, eine gute Mischung aus Tradition und Moderne zu finden, um das gemeinsame Ziel – nämlich zusammenzukommen – zu erreichen. Wenn die (Hoch)Schule den jüngeren Generationen bei der Bewältigung dieser Aufgabe helfen und sie in ihrem Prozess der Bewusstseinsveränderung unterstützen will, muss die Geschlechterfrage thematisiert werden. Auch der Fachunterricht, hier der DaF-Unterricht an den Universitäten, hat in

seinen Inhalten die Geschlechterfrage mit einzubeziehen und auf die Geschlechterproblematik Bezug zu nehmen.

Der andere Weg ist, über die Literatur in die Gesellschaft hineinzuwirken. Literatur ist immer noch die beste Möglichkeit, Einsichten in kulturspezifische Denkens- und Verhaltensweisen von Menschen in einer Gesellschaft, in ihre Einstellungen, Werte und Überzeugungen und in ihr Verhältnis zueinander zu gewinnen. So vermittelt die Literatur durch die Darstellung von Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen der Charaktere die Geschlechterverhältnisse auf indirekte Weise. Aufgrund der thematischen Charakteristika dient die Frauenliteratur in ganz entscheidender Weise dazu, koreanische Lernende auf die Geschlechterfrage aufmerksam zu machen, sie zu einer Auseinandersetzung mit der Geschlechterrollenproblematik anzuregen und eine Bewusstseinsveränderung des eigenen Rollenverständnisses einzuleiten.

Aus dem reichhaltigen Angebot an Frauenliteratur wurden in der vorliegenden Arbeit vier Romane ausgewählt, die für die Entwicklung der Frauenliteratur als repräsentativ betrachtet werden können und im DaF-Unterricht einsetzbar sind. Dass im Hinblick auf die Entscheidung für die vier Romane der Hauptakzent auf den inhaltlichen Themen liegt, bedeutet allerdings nicht, dass die Lernziele des Fremdsprachenerwerbs außer Acht gelassen werden und dass die ästhetische Erfahrung durch die thematische Annäherung zu kurz kommt. Im Gegenteil: Wie in Teil III dieser Arbeit deutlich geworden ist, sind die ausgewählten Romane angesichts der die Interessen von koreanischen Lernenden ansprechenden Themen für den Einsatz im DaF-Unterricht hervorragend geeignet. Beide Kulturen weisen in vielen Hinsichten ähnliche Konfliktsituationen auf, insbesondere wenn man die Mann-Frau-Beziehung betrachtet. Koreanische Lernende können die im Text dargestellten Situationen an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen. Dieser Bezug auf die eigene Umgebung hat die Wirkung einer Entlastung in dem Sinne, dass die Lernenden aufgrund eigener Erfahrungen das dargestellte Geschehen gut nachvollziehen und dabei die Innenperspektiven von Charakteren annehmen können, was zur Erleichterung des Zugangs zu fremdkulturellen Texten und zu einer vertieften Textbetrachtung führen kann. Indem koreanische Lernende die Motive, Handlungen, Gedanken und Gefühle von Charakteren „nachdenken“, mit ihren eigenen vergleichen und bewerten, kommen die eigene Lebenswelt, Normen und Wertvorstellungen ins Spiel. Dabei gerät auch die

Frage in den Blick, wie sich die fiktionale Welt zu der realen Welt verhält.<sup>1</sup> Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Auswahl ästhetischer Stilmittel gelenkt. Auf diese Weise wird die ästhetische Erfahrung geübt. Eine solche Textbetrachtung bietet eine gute Basis, um aktiv am Unterricht teilzunehmen. Zudem wird den Lernenden das Gefühl gegeben, dass sie trotz ihrer noch geringen Deutschkenntnisse längere literarische Texte in der deutschen Sprache lesen und verstehen können.

Um zur Aktivität im mündlichen und schriftlichen Ausdruck anzuregen und durch engagierte Unterrichtsbeiträge die eigene Rollenvorstellung einzubringen, bedarf es geeigneter Zugangsweisen und Handlungsmethoden. Wie das letzte Kapitel von Teil III mit Bezug auf rezeptionsästhetische und feministische Erkenntnisse zeigte, sind folgende Voraussetzungen erforderlich: ein rezeptionsorientierter Zugang zum Text und kreative Unterrichtsverfahren beim Umgang mit dem Text. Unter diesen Voraussetzungen kann die Vermittlung von Frauenliteratur im DaF-Unterricht näher an die pädagogischen, fremdsprachenerwerblichen und literaturdidaktischen Zielvorstellungen heranführen. Diese methodische Konsequenz ist nicht nur eine wichtige Möglichkeit, um die genannten Ziele eng miteinander zu verknüpfen, es ist auch ein Mittel, um das Augenmerk bewusst auf die Geschlechtsspezifität zu lenken.

Geschlechtsspezifische Aspekte sind stets Bestandteil von Frauenliteratur. Dies hat damit das Potenzial, einen bedeutungsvollen Kontext für das Hinterfragen und die Reflexion geschlechtsspezifischer Merkmale zu bieten. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, durch geeignete Aufgabenstellungen die Lernenden auf diese Aspekte hinzuweisen, um eine intensive Auseinandersetzung zu ermöglichen.

In Kombination mit kreativen Unterrichtsverfahren, die den Lernenden die Bezugnahme auf ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen, Rollenvorstellungen und Gefühle erlauben, ist es möglich, ein Bewusstsein bezüglich des eigenen Rollenverständnisses zu entwickeln. Auf diese Weise kann auch die geschlechtsspezifische Ungleichheit von Frauen und Männern in einer patriarchalischen Gesellschaft erkannt werden. Diese Ungleichheit wird nicht direkt, sondern über das Lesen und Verstehen von Frauenliteratur problematisiert. Dieser indirekte Weg scheint sinnvoller – besonders in Hinblick auf die Zielgruppe koreanischer Lernende – zu sein als jeder direkte Versuch, den jungen Frauen und Männern frauenpolitische Forderungen „überzustülpen“.

---

<sup>1</sup> Vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004, S. 99ff.

Der zweite Grund für die Einbeziehung von Frauenliteratur in den DaF-Unterricht in Korea bezieht sich auf die literaturwissenschaftliche Bedeutung und Leistung in der Entwicklung der deutschen Literaturwissenschaft. Die auffälligste Veränderung in der deutschen Literatur seit Anfang der 70er Jahre ist die herausragende Rolle weiblicher Autoren. Frauen schreiben ihre Texte aus einer weiblichen, engagierten, frauenemanzipatorischen Perspektive, was vor der Entstehung der Frauenliteratur eine Seltenheit war. Frauenverlage wurden gegründet, die etablierten Verlage zogen mit Frauenliteraturreihen nach, eine feministisch orientierte Literaturkritik und Frauenzeitschriften entstanden und eine feministische Literaturwissenschaft etablierte sich an den deutschen Universitäten. Kurz gesagt: Literaturwissenschaft beschäftigt sich erstmals mit geschlechtsspezifischen Fragen sowie mit dem soziokulturellen Kontext für die Produktion eines literarischen Textes. Inzwischen bildet Frauenliteratur – abgesehen von der Problematik ihrer Definition – einen festen Bestandteil der deutschen Literatur der Gegenwart. Die Vermittlung von Frauenliteratur ermöglicht also einen Einblick in die Entwicklungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft und reflektiert die Realität der deutschen Gegenwartsliteratur in der Literaturkritik sowie auf dem Buchmarkt.

Indem die Besonderheit, Bedeutung und Eignung der ausgewählten Romane und ihrer Vermittlung sichtbar werden, wird die Möglichkeit des Einsatzes literarischer Texte für den DaF-Unterricht durch die Frauenliteratur erweitert. Darüber hinaus wird die nach wie vor weit verbreitete Annahme, Frauenliteratur sei Literatur von Frauen, für Frauen und über Frauen, widerlegt.

Die vorliegende Arbeit ist als Beitrag zu einer weiteren Diskussion über den Einsatz von Frauenliteratur im DaF-Unterricht und als eine Grundlage, auf der sich weitere empirische Forschung zum Umgang mit Frauenliteratur aufbauen lässt, zu verstehen. Zum anderen richtet sich die Arbeit explizit an koreanische Lehrende, die der Mangel an Textvorschlägen und der begrenzte Zugang zur neueren Literatur und Sekundärliteratur bislang daran gehindert hat, Frauenliteratur in ihren Unterricht einzubeziehen. Ihnen bietet die vorliegende Arbeit die Möglichkeit, die von ihnen favorisierten literarischen Texte zu überprüfen und eine Revision vorzunehmen.

# Bibliographie

## 1. Primärliteratur

**Jelinek**, Elfriede (1996): Die Liebhaberinnen. Hamburg: Rowohlt [1975].<sup>1</sup>

**Mitgutsch**, Anna (2003): Die Züchtigung. München: dtv [1985].

**Morgner**, Irmtraud (1978): Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer  
Spielfrau Laura. Darmstadt: Luchterhand [1974].

**Schwaiger**, Brigitte (1995): Wie kommt das Salz ins Meer. Hamburg: Rowohlt [1977].

## 2. Sekundärliteratur

**ABCD-Thesen** (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache  
Deutsch 3/1990, S. 60-61.

**Accardi**, Suela (1987): Zum Paradigmawechsel in der Literaturdidaktik des Faches DaF.  
Probleme und Wirkungsmöglichkeiten in der Auslandsgermanistik am Beispiel Italiens. In: Info  
DaF 14,1/1987, S. 3-27.

**Assmann**, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann/Tonio  
Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-19.

**Baackmann**, Susanne (1995): Erklär mir Liebe. Weibliche Schreibweisen von Liebe in der  
deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Hamburg; Berlin: Argument-Sonderband.

**Badinter**, Elisabeth (1984): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis  
heute. Aus dem Französischen von Friedrich Griese. München: dtv.

**Baumgratz-Gangl**, Gisela (1993): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch mit oder  
ohne Stereotypen? Eine falsche Frage. In: Johannes-Peter Timm/Helmut Johannes Vollmer  
(Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, S. 372-384.

**Beck**, Evelyn Torton/**Martin**, Bidy (1980): Westdeutsche Frauenliteratur der siebziger Jahre.  
In: Paul Michael Lützel/Egon Schwarz (Hrsg.): Deutsche Literatur in der Bundesrepublik seit  
1965. Königstein: Athenäum, S. 135-149.

**Becker**, Renate (1992): Inszenierung des Weiblichen. Frankfurt/M. u.a.: Lang.

**Becker-Cantarino**, Barbara (1989): Der lange Weg zur Mündigkeit. Frauen und Literatur in  
Deutschland von 1500 bis 1800. München: dtv.

**Belenky**, Mary Field/**Clinchy**, Blythe McVicker/**Goldberger**, Nancy Rule/**Tarule**, Jill Mattuck  
(1989): Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Aus dem Englischen  
von Nele Löw-Beer. Frankfurt/M.; NewYork: Campus.

---

<sup>1</sup> Die in eckigen Klammern stehenden Jahreszahlen verweisen auf das jeweilige Ersterscheinungsjahr.

- Bettermann**, Rainer (1999): Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52/1999, S. 503-513.
- Beutin**, Wolfgang u.a. (1994): Deutsche Literaturgeschichte: von den Anfängen bis zur Gegenwart. 5. überarbeitete Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Bischoff**, Doerte (2002): Gender-Theorien: Neuere deutsche Literatur. In: Claudia Benthien/Hans Rudolf Velfen (Hrsg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Erinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 298-322.
- Bischof**, Monika/**Kessling**, Viola/**Krechel**, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literaturdidaktik. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt.
- Blinn**, Hansjürgen (1984): Emanzipation und Literatur. Texte zur Diskussion. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bogdal**, Klaus-Michael (1995): Männerbilder. Skizze zu einem Unterrichtsthema und Forschungsgegenstand. In: Der Deutschunterricht 47,2/1995, S. 7-17.
- ders.** (1995): Akteure literarischer Kommunikation. In: Jürgen Fohrmann/Harro Müller (Hrsg.): Literaturwissenschaft. München: Wilhelm Fink, S. 273-296.
- ders.** (2005): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bogdal**, Klaus-Michael/**Korte**, Hermann (2003): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Aufl., München: dtv.
- Bormann**, Alexander von (1990): Dialektik ohne Trost. Zur Stilform im Roman „Die Liebhaberinnen“. In: Christa Gürtler (Hrsg.): Gegen den schönen Schein. Texte zu Elfriede Jelinek. Frankfurt/M.: Verlag neue Kritik, S. 56-74.
- Bovenschen**, Silvia (1976): Über die Frage: Gibt es eine „weibliche“ Ästhetik? In: Ästhetik und Kommunikation 25/1976, S. 60-75.
- dies.** (2003): Die imaginierte Weiblichkeit. Sonderausgabe zum 40jährigen Bestehen der edition suhrkamp. Frankfurt/M.: Suhrkamp [1979].
- Bredella**, Lothar (1980): Das Verstehen literarischer Texte. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- ders.** (1991): Ästhetisches Lesen als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts? In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Bochum: Brockmeyer, S. 37-44.
- ders.** (1996): Fortschritt in der Fremdsprachenforschung? Überlegungen zu einer hermeneutisch ausgerichteten Landeskunde- und Literaturdidaktik. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Tübingen: Narr, S. 36-43.
- ders.** (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Narr, S. 133-163.
- Bredella**, Lothar/**Legutke**, Michael (1985): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Kammpp.

- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner** (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva** (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Tübingen: Narr.
- Brenner, Peter J.** (1996): Neue deutsche Literaturgeschichte. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brinker-Gabler, Gisela** (1978): Deutsche Dichterinnen. Vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Gedichte und Lebensläufe. Frankfurt/M.: Fischer.
- dies.** (1988): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. I und II. München: Beck.
- Brüggmann, Margret** (1986): Amazonen der Literatur. Studien zur deutschsprachigen Frauenliteratur der 70er Jahre. Amsterdam: Rodopi.
- Brusch, Wilfried** (1985): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Manfred Heid (Hrsg.): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. New York: Goethe House, S. 47-67.
- Bruyn, Günter de** (1986): Lesefreuden. Über Bücher und Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Burkhard, Marianne** (1980): Gestaltet und Gestaltend. Frauen in der deutschen Literatur. Amsterdam: Rodopi.
- Burwitz-Melzer, Eva** (2003): Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela** (1995): Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.
- Cha, Bonghi** (2000): Rezeption deutscher erzählender Literatur in Korea. In: Ukhun Han (Verl.): Festschrift für Bonghi Cha zu ihrem 60. Geburtstag. Deutsche Literatur in Korea: Ein Beispiel für angewandte Interkulturalität. Seoul: Munmemi Verlag, S. 170-197.
- Christ, Hannelore** (1994): „Es kommt aber auch immer aufs Kind drauf an ...“ Überlegungen zur geschlechtsverbundenen Textrezeption. In: Diskussion Deutsch 25/1994, S. 82-88.
- Classen, Albrecht** (1996): Große fremde Welt. In: Ernest W. B. Hess-Lüttich et al. (Hrsg.): Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien. Frankfurt/M.: Lang, S. 123-139.
- Czarnecka, Mirosława** (1988): Frauenliteratur der 70er und 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Warszawa-Wroclaw: Naukowa.
- Dahlke, Birgit** (2005): Irmtrud Morgner. Leben und Abenteuer der Trobadora Beatriz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura. In: Claudia Benthien/Inge Stephan (Hrsg.): Meisterwerke. Deutschsprachige Autorinnen im 20. Jahrhundert. Köln; Weimar; Wien: Böhlau, S. 278-296.
- Deutschmann, Andreas** (1982a): Überlegungen zur Landeskundeplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache (mit besonderer Berücksichtigung der Studienvorbereitung). In: Rolf Ehnert (Hrsg.): Einführung in das Studium des Faches DaF. Frankfurt/M.: Lang, S. 223-274.
- ders.** (1982b): Literaturbetrachtung als Aufgabe der Inlandssprachkurse des Goethe-Instituts. In: Info DaF 6/1982, S. 10-35.

- Dietze**, Gabriele (1979): Die Überwindung der Sprachlosigkeit. Texte aus der neuen Frauenbewegung. Darmstadt: Luchterhand.
- Donnerstag**, Jürgen (1996): *Gender* als Kategorie in einer fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik. In: Herbert Christ/Michael K. Legutke (Hrsg.): Fremde Texte verstehen. Tübingen: Narr, S. 148-160.
- Eggert**, Hartmut/**Garbe**, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Ehlers**, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Edition Deutsch.
- dies.** (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Eidecker**, Martina Elisabeth (1998): Sinnsuche und Trauerarbeit. Funktionen von Schreiben in Irma Traud Morgners Werk. Hildesheim; Zürich; New York: Olms Weidmann.
- Eismann**, Volker/**Thurmair**, Maria (1993): Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19/1993, S. 373-389.
- Emmerich**, Wolfgang (1996): Kleine Literaturgeschichte der DDR. Erweiterte Neuauflage. Leipzig: Gustav Kiepenheuer Verlag.
- Endres**, Elisabeth (1980): Über das Schicksal der schreibenden Frauen. In: Heinz Puknus (Hrsg.): Neue Literatur der Frauen. München: Beck, S. 7-19.
- Erhart**, Walter (2001): Familienmänner. Über den literarischen Ursprung moderner Männlichkeit. München: Wilhelm Fink.
- Esselborn**, Karl (1990): Literaturdidaktik im Bereich DaF in der Bundesrepublik Deutschland. In: Rolf Ehnert/Hartmut Schröder (Hrsg.): Das Fach DaF in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/M.: Lang, S. 267-289.
- ders.** (2003a): Lesen. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 287-293.
- ders.** (2003b) interkulturelle Literaturdidaktik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 480-486.
- Feigs**, Wolfgang (1993): Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. In: Deutsch als Fremdsprache 2/1993, S. 78-80.
- Fernengel**, Astrid (2003): Lektüreauswahl und ihre Kriterien. In: Fremdsprachenunterricht 6/2003, S. 409-413.
- Fichte**, Johann Gottlieb (1992): Grundriß des Familienrechts. In: Sigrd Lange (Hrsg.): Ob die Weiber Menschen sind. Geschlechterdebatten um 1800. Leipzig: Reclam, S. 362-410 [1796].
- Fingerhut**, Karlheinz (1991): „Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen: Von der Phantasiearbeit im produktiven Literaturunterricht.“ In: Joseph A. Kruse (Hrsg.): Literatur, Verständnis und Vermittlung. Düsseldorf: Cornelsen, S. 350-371.

- Firestone**, Shulamith (1975): Frauenbefreiung und sexuelle Revolution. Aus dem Amerikanischen von Cesine Stempel-Frohner. Frankfurt/M.: Fischer.
- Fischer**, Gudrun (1985): Die Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 11/1985, S. 203-219.
- Flaake**, Karin (1996): Ein Körper für sich allein. In: Janneke van Kens-Verhulst/Karlein Schreurs/Liesbeth Woertman (Hrsg.): Töchter und Mütter: weibliche Identität, Sexualität und Individualität. Stuttgart; Berlin; Köln: Verlag W. Kohlhammer, S. 23-32.
- Foster**, Heinz/**Riegel**, Paul (2004): Deutsche Literaturgeschichte. Bd. 12 Gegenwart. 3. Aufl., München: dtv.
- Förster**, Jürgen (2003): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Aufl., München: dtv, S. 231-246.
- Frederiksen**, Elke (1980): Die Frau als Autorin zur Zeit der Romantik. Anfänge einer weiblichen literarischen Tradition. In: Marianne Burkhard (Hrsg.): Gestaltet und Gestaltend. Frauen in der deutschen Literatur. Amsterdam: Rodopi, S. 83-108.
- dies.** (1989): Literarische (Gegen-)Entwürfe von Frauen nach 1945: Berührungen und Veränderungen. In: Mona Knapp/Gerd Labrousse: Frauen-Fragen in der deutschsprachigen Literatur seit 1945. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik Band 29/1989, Amsterdam-Atlanta: Rodopi, S. 83-110.
- Fricke**, Dietmar (1990): Literatur: Zentrum einer interkulturellen Landeskunde. Ein Plädoyer für mehr Literatur im Französischunterricht. In: Dietmar Fricke/Albert-Reiner Glaap (Hrsg.): Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 62-76.
- Fuhrmann**, Helmut (2003): Vorausgeworfene Schatten. Literatur in der DDR. DDR in der Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Garbe**, Christine (1993): Frauen – das lesende Geschlecht? In: Christine Garbe (Hrsg.): Frauen lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Berlin: Literatur & Erfahrungen 26/27, S. 7-34.
- Gerhardt**, marlis (1977): Wohin geht Nora? In: Kursbuch 47/1977, S. 77-89.
- Gnüg**, Hiltrud/**Möhrmann**, Renate (1985): Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Goethe**, Johann Wolfgang/**Schiller**, Friedrich (2004): Über den Dilettantismus. In: Wolfgang Riedel (Hrsg.): Friedrich Schiller: Sämtliche Werke in 5 Bänden. Bd. V, München: dtv, S. 1047-1048 [1799].
- Goodman**, Kay (1979): Die große Kunst, nach innen zu weinen. Autobiographien deutscher Frauen im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Wolfgang Paulsen (Hrsg.): Die Frau als

Heldin und Autorin. Neue kritische Ansätze zur deutschen Literatur. Bern; München: Francke, S. 125-135.

**Göttner-Abendroth**, Heide (1982): Die tanzende Göttin. Prinzipien einer matriarchalen Ästhetik. München: Frauenoffensive.

**Grandell**, Ulla (1987): „Mein Vater, mein Vater, warum hast mich verlassen?“ Männergestalten in deutschsprachiger Frauenliteratur 1973-1982. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

**Grawe**, Christian (1982): Anthologien in der Fremdsprachenphilologie Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8/1982, S. 231-242.

**Grütz**, Doris (2004): Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung. In: Linguistik online 21, 4/2004 ([www.linguistik-online.com/21-04/gruetz.html](http://www.linguistik-online.com/21-04/gruetz.html)).

**Günderrode**, Karoline von (2000): Der Schatten eines Traumes. In: Christa Wolf (Hrsg.): Kein Ort. Nirgends. München: Luchterhand, S. 107-178.

**Gürtler**, Christa (1983): Schreiben Frauen anders? Untersuchung zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz.

**Haas**, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer.

**Hammer**, Signe (1990): Töchter und Mütter. Über die Schwierigkeiten einer Beziehung. Frankfurt/M.: Fischer.

**Hansen**, Klaus P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. 2. Aufl., Tübingen: A. Francke.

**Häntzschel**, Günter (1987): Frauenliteratur. In: Dieter Borchmeyer/Viktor Žmegač (Hrsg.): Moderne Literatur in Grundbegriffen. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 145-150.

**Hebel**, Franz (1985): Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 11/1985, S. 181-184.

**Heid**, Manfred (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. New York: Goethe House.

**Hess**, Ursula (1988): Lateinischer Dialog und gelehrte Partnerschaft. Frauen als humanistische Leitbilder in Deutschland (1500-1550). In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. I. München: Beck, S. 113-148.

**Hess-Lüttich**, Ernest W. B. (2003): Interkulturelle Kommunikation. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 75-81.

**Heuser**, Magdalene (1982): Frauen – Sprache – Literatur. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

**dies.** (1983): Literatur von Frauen. Frauen in der Literatur. Feministische Ansätze in der Literaturwissenschaft. In: Luise F. Pusch (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 117-148.

- Hitzler**, Ronald (1988): Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hof**, Renate (1995): Die Entwicklung der Gender Studies. In: Hadumod Bußmann/Renate Hof (Hrsg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Stuttgart: Kröner, S. 2-33.
- Hoff**, Dagmar von (2000): Literatur- und Geschlechterforschung. In: Silvio Vietta/Dirk Kemper (Hrsg.): Germanistik der siebziger Jahre. Zwischen Innovation und Ideologie. München: Wilhelm Fink, S. 293-310.
- Hofmann**, Helmut (1985): Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Christoph Edelhoff (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. München: Max Hueber, S. 150-158.
- Hoffmann**, Yasmin (1999): Elfriede Jelinek. Sprach- und Kulturkritik im Erzählwerk. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmeister**, Donna L. (1988): Vertrauter Alltag, gemischte Gefühle. Gespräch mit Schriftstellern über Arbeit in der Literatur. Bonn: Bouvier.
- Hunfeld**, Hans/**Neuner**, Gerhard (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt.
- Hüllen**, Werner (1960): Sprachunterricht – Sachunterricht – Literaturunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion um die englische Lektüre auf der Oberstufe. In: Die Neueren Sprachen, B. 9/1960, S. 579-588.
- Huneke**, Hans-Werner/**Steinig**, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Berlin: Erich Schmidt.
- Hurrelmann**, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26.
- Janz**, Marlies (1995): Elfriede Jelinek. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Jelinek**, Elfriede (1983): „Der Krieg mit anderen Mittel“. Über Ingeborg Bachmann. In: Die schwarze Botin 21/1983, S. 149-153.
- dies.** (1978) : Gespräch mit Elfriede Jelinek vom Münchner Literaturarbeitskreis. In: mamas pffirsiche 9,10/1978, S. 171-181.
- dies.** (1986): Interview mit Elfriede Jelinek. In: Josef-Hermann Sauter (Hrsg.): Interviews mit Schriftstellern. Texte und Selbstaussagen. 2. Aufl., Leipzig; Weimar: Gustav Kiepenheuer Verlag, S. 250-262.
- Jeßing**, Benedikt/**Köhnen**, Ralph (2003): Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Jurgensen**, Manfred (1983a): Frauenliteratur. Autorinnen – Perspektiven – Konzepte. Bern; Frankfurt/M.: Lang.
- ders.** (1983b) : Deutsche Frauenautoren der Gegenwart. Bern: Franke.

- Kammler**, Clemens (1998): Vom Nutzen und Nachteile des Literaturunterrichts für das Leben. Poststrukturalistische Literaturdidaktik und Werterziehung. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): Wege zur Kultur: Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 137-153.
- Kant**, Immanuel (1912): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. 5. Aufl., Herausgegeben, eingeleitet und mit Personen- und Sachregister versehen von Karl Vorländer. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
- Kast**, Bernd (1980): Legitische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch Bd. II. München: Wilhelm Fink, S. 536-561.
- ders.** (1984): Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Manfred Heid (Hrsg.): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht, New York: Goethe House, S. 132-154.
- ders.** (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- ders.** (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11,2/1994, S. 4-13.
- Kim**, Hi-Youl (1997): Die Problematik der Sprachpraxis im Fach Germanistik in Korea. In: Info DaF 24,5/1995, S. 640-651.
- Kim**, Mi-Kyong (2000): Frauenarbeit im Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie. Opladen: Leske + Budrich.
- Klippel**, Friedericke (1998): Grundfragen des geschlechertypischen Fremdsprachenlehrens und -lernens. FMF-Schriften 1/1998, S. 24-33.
- Klüger**, Ruth (2002): Frauen lesen anders. 4. Aufl., München: dtv.
- Koppensteiner**, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Wien: öbv et hpt Verlag.
- Kord**, Susanne (1996): sich einen Namen machen. Anonymität und weibliche Autorschaft 1700-1900. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Kosta**, Barbara (1993): Muttertrauma: Anerzogener Masochismus. In: Helga Kraft/Elke Liebs (Hrsg.): Mütter – Töchter – Frauen. Weiblichkeitsbilder in der Literatur. Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 243-266.
- Krenn**, Wolfgang (2003): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, S. 15-40.
- Kroll**, Renate (2002): Metzler Lexikon Gender Studies – Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart; Weimar: Metzler
- Krumm**, Hans-Jürgen (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 116-127.

- ders.** (1999): Landeskunde in Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52/1999, S. 31-61.
- Kugler-Euerle, Gabriele** (1998): Geschlechtsspezifisch und Englischunterricht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Kundera, Milan** (1987): Die Kunst des Romans. Aus dem Französischen von Brigitte Weidmann. München; Wien: Carl Hanser.
- Leira, Halldis/Krips, Madelien** (1996): Mutterschaft im Mythos. In: Janneke van Kensch-Verhulst/Karlein Schreurs/Liesbeth Woertman (Hrsg.): Töchter und Mütter: weibliche Identität, Sexualität und Individualität. Stuttgart; Berlin; Köln: Verlag W. Kohlhammer, S. 121-138.
- Lenk, Elisabeth** (1976): Die sich selbst verdoppelnde Frau. In: Ästhetik und Kommunikation 25/1976, S. 84-87.
- Lennox, Sara** (1983): „Nun ja! Das nächste Leben geht aber heute an“ Prosa von Frauen und Frauenbefreiung in der DDR. In: Peter Uwe Hohendahl/Patricia Herminhouse (Hrsg.): Literatur der DDR in den siebziger Jahren. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 224-258.
- Lewald, Fanny** (1980): Meine Lebensgeschichte. Herausgegeben und eingeleitet von Gisela Brinker-Gabler. Frankfurt/M. : Fischer [1861/62].
- Liebezeit, Margret** (1985): Literarische Texte und Könnensentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 22/1985, S. 20-24.
- Liebertz-Grün, Ursula** (1988): Höfische Autorinnen. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. I. München: Beck, S. 39-64.
- Liedke, Martina** (1999): Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52/1999, S. 552-577.
- Löffler, Sigrid** (1983): Jedes Werk von ihr ist eine Provokation. Das Interview mit Elfriede Jelinek. In: Brigitte (Sonderheft/1983), S. 27-29.
- Löschmann, Martin** (1984): Kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts und Einsatz literarischer Texte – kein Widerspruch. In: Deutsch als Fremdsprache 21/1984, S. 367-371.
- ders.** (1986): Und immer wieder die Frage nach der Auswahl – Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 23/1986, S. 42-47.
- ders.** (1990): Literarische Texte und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. In: Rolf Ehnert/Hartmut Schröder (Hrsg.): Das Fach DaF in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/M.: Lang, S. 338-351.
- Löschmann, Martin/Schröder, Gisela** (1984): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB.
- Menzel, Wolfgang** (1994): Vom sprachlichen Handeln zum Text. In: Praxis Deutsch 123/1994, S. 63-68.

- Möhrmann**, Renate (1981): Feministische Trends in der deutschen Gegenwartsliteratur. In: Manfred Durzak (Hrsg.): Deutsche Gegenwartsliteratur. Ausgangspositionen und aktuelle Entwicklungen. Stuttgart: Reclam, S. 336-358.
- Morgner**, Irmtraud (1978): Weltspitze sein und sich wundern, was noch nicht ist. In: Kürbiskern 1/1978, S. 95-99.
- dies.** (1990): Jetzt oder nie! Die Frauen sind die Hälfte des Volkes! In: Emma 2/1990, S. 32-38.
- Mummert**, Ingrid (1984a): Kommunikativer Literaturunterricht in der Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 3/1984, S. 36-39.
- dies.** (1984b): Schüler mögen Dichtung, auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachigen Texten. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- dies.** (1993a): Literatur als Schreibanlaß. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 37/1993, S. 195-202.
- dies.** (1993b): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 21/1993, S. 110-111.
- Nickisch**, Reinhard M. G. (1988): Briefkultur: Entwicklung und sozialgeschichtliche Bedeutung des Frauenbriefs im 18. Jahrhundert. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. I. München: Beck, S. 389-409.
- Nordmann**, Ingeborg (1981): Die halbierte Geschichtsfähigkeit der Frau. Zu Irmtraud Morgners Roman „Leben und Abenteuer der Trobadora Beatritz nach Zeugnissen ihrer Spielfrau Laura“. In: Jos Hoogeveen/Gerd Labrousse (Hrsg.): DDR-Roman und Literaturwissenschaft. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik Bd. 11/12, Amsterdam: Rodopi, S. 419-462.
- Oksaar**, Els (1998): Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 24/1998, S. 13-45.
- Opitz**, Claudia (1984): Weiblichkeit oder Feminismus? Beiträge zur interdisziplinären Frauentagung, Konstanz 1983. Weingarten: Drumlin.
- Osinski**, Jutta (1998): Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt.
- Paefgen**, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Weimar: Metzler.
- Pauldrach**, andreas (1992): eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 6/1992, S. 4-15.
- Paulsen**, Wolfgang (1979): Die Frau als Heldin und Autorin. Neue kritische Ansätze zur deutschen Literatur. Berlin; München: Francke.
- Peters**, Ursula (1984): Frauenmystik im 14. Jahrhundert. In: Claudia Opitz (Hrsg.): Weiblichkeit oder Feminismus? Beiträge zur interdisziplinären Frauentagung, Konstanz 1983. Weingarten: Drumlin, S. 213-228.

- Piepho**, Hans Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Puknus**, Heinz (1980): Neue Literatur der Frauen. München: Beck.
- Pusch**, Luise F. (1983): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rath**, Wolfgang (1997): Romane und Erzählungen der siebziger bis neunziger Jahre (BRD). In: Horst A. Glaser (Hrsg.): Deutsche Literatur zwischen 1945 und 1995. Bern; Stuttgart; Wien: Verlag Paul Haupt, S. 309-328.
- Reinbothe**, Roswitha (1999): Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Landeskundeunterricht. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 52/1999, S. 344-359.
- Reinig**, Christa (1978): Mein Herz ist eine gelbe Blume. Im Gespräch mit Ekkehart Rudolph. Düsseldorf: Eremiten-Presse.
- Richter-Schröder**, Karin (1986): Frauenliteratur und weibliche Identität. Frankfurt/M.: Anton Hain.
- Riehme**, Joachim: Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 12/1975, S. 3-15.
- Riemer**, Claudia (1994): Literarische Texte. In: Gert Henrici/Claudia Riemer (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 282-299.
- Rosten**, Curt (1933): Das ABC des Nationalsozialismus. Berlin: Schmidt.
- Rück**, Heribert (1990): Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht. In: Dietmar Fricke/Albert-Reiner Glaap (Hrsg.): Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 7-20.
- ders.** (1995): „Literarisches Curriculum“. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen: Francke, S. 517-521.
- Sauter**, Josef-Hermann (1986): Interviews mit Schriftstellern. Texte und Selbstaussagen. Leipzig; Weimar: 2. Aufl. Gustav Kiepenheuer.
- Sabalius**, Romy (1996): Exilstudien als Landeskunde. Ein multidisziplinäres und interkulturelles Kommunikationsangebot. In: Alois Wierlacher/Georg Stötzl (Hrsg.): Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. München: iudicium, S. 759-772.
- Sartre**, Jean-Paul (1997): Was ist Literatur? Herausgegeben und neu übersetzt von Traugott König, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [1948].
- Sauerland**, Karol (1974): Interview mit Ingeborg Bachmann. In: Literatur und Kritik 86,87/1974, S. 363-367.
- Schenk**, Herrad (1980): Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München: Beck

- Schinschke, Andrea** (1995): Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess: zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Sabine** (1999): Frauenporträts und -protokolle aus der DDR. Zur Subjektivität der Dokumentarliteratur. Wiesbaden: DUV.
- Schmitz-Köster, Dorothee** (1989): Trobadora und Cassandra und ... Weibliches Schreiben in der DDR. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Schneider, Gabriele** (1998): Arbeiten und nicht müde werden. In: Karin Tebben (Hrsg.): Beruf: Schriftstellerin. Schreibende Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 188-214.
- Schnell, Ralf** (1993): Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Schöpfer-Garbe, Sigrid** (1998): „Use it or lose it?“ – Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9(2)/1998, S. 231-263.
- Schröder, Konrad** (1971): Englisch als Schulfach. In: Neusprachliche Mitteilungen 24/1971, S. 144-152.
- Schütter, Birgit** (1999): Weibliche Perspektiven in der Gegenwartsliteratur. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Schwend, Joachim** (1987): Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenerwerb. In: Anthony Addison/Klaus Vogel (Hrsg.): Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Studium. Bochum: AKS-Verlag, S. 184-196.
- Serke, Jürgen** (1988): Frauen schreiben. Ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur. Frankfurt/M.: Fischer.
- Soltau, Heide** (1988): Die Anstrengungen des Aufbruchs. Romanautorinnen und ihre Heldinnen in der Weimarer Zeit. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. II. München: Beck, S. 220-235.
- Spinner, Kaspar H.** (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike** (2001): „Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen“ In: Jürgen Baumert et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 249-269.
- Stefan, Verena** (1994): Häutungen. Frankfurt/M.: Fischer [1975].
- Tebben, Karin** (1998): Beruf: Schriftstellerin. Schreibende Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Treder, Uta** (1988): Das verschüttete Erbe. Lyrikerinnen im 19. Jahrhundert. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. II. München: Beck, S. 27-40.

- Trillmich**, Ernst (1980): Untersuchungen zur Rezeptionsästhetik im Literaturunterricht der Schule. Dissertation: Hildesheim.
- Venske, Regula/Weigel**, Sigrid (1992): >Frauenliteratur< - Literatur von Frauen. In: Klaus Briegleb/Sigrid Weigel (Hrsg.): Gegenwartsliteratur seit 1968. München: dtv, S. 245-276.
- Viëtor**, Wilhelm (1979): Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage [1882]. In: Werner Hüllen (Hrsg.): Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 9-31.
- Vis**, Veronika (1998): Darstellung und Manifestation von Weiblichkeit in der Prosa Elfriede Jelineks. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Vollmer**, Helmut J. (1994): Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 172-185.
- Von der Decken**, Godele (1988): Die neue ‚Macht des Weibes‘. Frauen-Literatur im Umkreis des Nationalsozialismus. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. II. München: Beck, S. 285-293.
- Waldmann**, Günter (2004): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. 4. unveränderte Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Wang**, Shidan (1993): Generationskonflikte in deutschsprachiger Frauenliteratur 1976-1985. Dissertation, Hildesheim.
- Wangerin**, Wolfgang/**Rühling**, Ulrike (1982): Unterdrückung – Reflexion – Veränderung. In: Magdalene Heuser (Hrsg.): Frauen – Sprache – Literatur. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh, S. 235-276.
- Wartmann**, Brigitte (1979): Schreiben als Angriff auf das Patriarchat. In: Literaturmagazin 11/1979, S. 108-131.
- Wedel**, Gudrun (1988): Rekonstruktionen des eigenen Lebens. Autobiographien von Frauen im 19. Jahrhundert. In: Gisela Brinker-Gabler (Hrsg.): Deutsche Literatur von Frauen. Bd. II. München: Beck, S. 154-165.
- Weigel**, Sigrid (1984): Frau und Weiblichkeit – Theoretische Überlegungen zur feministischen Literaturkritik. In: Inge Stephan/Sigrid Weigel (Hrsg.): Feministische Literaturwissenschaft. Hamburg: Argument-Verlag, S. 103-113.
- dies.** (1987): Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen. Dülmen-Hiddingsel: tende.
- dies.** (1988): Der schielende Blick. In: Inge Stephan/Sigrid Weigel (Hrsg.): Die verborgene Frau. Sechs Beiträge zu einer feministischen Literaturwissenschaft. Hamburg: Argument-Verlag, S. 83-137.
- Weigel**, Sigrid/**Stephan**, Inge (1984): Feministische Literaturwissenschaft. Dokumentation der Tagung in Hamburg vom Mai 1983. Berlin: Argument-Verlag.

- Weis, Uta** (2000): Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten. Hamburg: Libri.
- Wicke, Rainer E.** (1997): Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Berlin: Cornelsen.
- Wierlacher, Alois** (1980): Fremdsprache Deutsch. Bd. I und II. München: Wilhelm Fink.
- Wierlacher, Alois/Stötzel, Georg** (1996): Blickwinkel: kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. München: iudicium.
- Wiggershaus, Renate** (1985): Neue Tendenzen in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. In: Hiltrud Gnüg/Renate Möhrmann (Hrsg.): Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 416-433.
- Wolf, Christa** (1984): *Kassandra*. Vier Vorlesungen und eine Erzählung. 2. Aufl., Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag.
- dies.** (1985): Berührung. In: Maxie Wander (Hrsg.): „Guten Morgen, du Schöne“. 19. Aufl., Darmstadt: Luchterhand, S. 7-19.
- Woolf, Virginia** (2003): *ein eigenes Zimmer*. Herausgegeben und kommentiert von Klaus Reichert. Aus dem Englischen von Heidi Zerning, 3. Aufl., Frankfurt/M.: Fischer [1928].
- Wördemann, Johanna** (1976): Schreiben um zu überleben oder schreiben als Arbeit. In: ALTERNATIVE 108,109/1976, S. 115-118.
- Würzbach, Natascha** (1996): Frauenliteratur im Englischunterricht der Sekundarstufe II (Leistungskurs). In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7(1)/1996, S. 70-95.
- Yang, Do-Won** (1998): Die Stellung des Deutschen in Korea. In: Info DaF 25,4/1998, S. 461-466.
- ders.** (2000): Die Entwicklungsgeschichte des Deutschunterrichts in Korea. In: Uhkun Han (Verl.): Festschrift für Bonghi Cha zu ihrem 60. Geburtstag. Deutsche Literatur in Korea: Ein Beispiel für angewandte Interkulturalität. Seoul: Munmemi Verlag, S. 78-90.
- Yim, Han-Soon** (1986): Germanistik in Korea. In: Jahrbuch für internationale Germanistik 18,2/1986, S. 108-125.
- Zeller, Konradin** (1980): *Christa Reinig*. In: Heinz Puknus (Hrsg.): Neue Literatur der Frauen. München: Beck, S. 200-207.
- Zydatiß, Wolfgang** (1992): Innovation jetzt! – Konzepte und Methoden integrativer Textarbeit im fortgeschrittenen Englischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 36,45/1992, S. EI-XVI.

**Erklärung:**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen habe ich als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit ist an keiner anderen Universität als Dissertation eingereicht worden.

Bielefeld, im Juni 2007