

# Kolloquium 2011

Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen

Herausgegeben von  
Ada Raev, Margarate Wagner-Braun, Iris Hermann



UNIVERSITY OF  
BAMBERG  
PRESS

Forschende Frauen in Bamberg

Band 4

# Forschende Frauen in Bamberg

hrsg. von den Universitätsfrauenbeauftragten

Band 4



University of Bamberg Press 2011

# Kolloquium 2011

Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen

hrsg. von Ada Raev, Margarete Wagner-Braun,  
Iris Hermann



University of Bamberg Press 2011

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: digital print group, Nürnberg  
Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation und Alumni  
Lektorat: Johanna Luise Feist  
Layout: Dipl.-Soz. Rosemarie Fleck

© University of Bamberg Press Bamberg 2011  
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1867-4852  
ISBN: 978-3-86309-039-5 (Druckausgabe)  
eISBN: 978-3-86309-040-1 (Online-Ausgabe)  
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus-3793

# Inhalt

Vorwort

**Franziska Wehner**

Einschulung oder Zurückstellung? Die Formation der  
Einschulungsentscheidung aus Sicht der Eltern.....9

**Ivonne Honekamp**

Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge.....39

**Barbara Kehler**

Ambivalent Ambivalence: Cecilia's Monological and Dialogical  
Subjectivity in Ian McEwan's *Atonement*.....67

**Christina Liebl**

Marokkanisch-sephardische Identitätskonstruktion in  
*Déjalo, ya volveremos* von Esther Bendahan und *En las puertas de*  
*Tánger* von Moïs Benarroch .....113

**Stella J. Faerber**

Dynamiken der ästhetischen Beurteilung von  
Konsumgütern.....143



## Vorwort

An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gedeiht eine bunte Forschungslandschaft. In den unterschiedlichsten Disziplinen zeigen *forschende* Frauen als so genannte Nachwuchswissenschaftlerinnen Engagement, Tatkraft und Profil. Diese Lebendigkeit und Vielfalt sichtbar zu machen, ist uns ein wichtiges Anliegen. Denn die eigenen Themen in der Öffentlichkeit bekannt machen zu können, macht Mut und schafft Anerkennung – den bereits *forschenden* Frauen und denen, die sich vielleicht anstecken lassen und ihre Möglichkeiten in der Forschung suchen und nutzen.

Die Buchreihe „*Forschende Frauen in Bamberg*“ begleitet das gleichnamige Forschungskolloquium der Frauenbeauftragten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg seit dem Sommersemester 2008 und erfreut sich besonders unter den Wissenschaftlerinnen, aber auch in der Öffentlichkeit wachsender Beliebtheit. Das liegt auch daran, dass es jungen Wissenschaftlerinnen neben der Gelegenheit, ihre Forschungsprojekte in der Universität und unter Beteiligung der Öffentlichkeit fachübergreifend einem breiten Publikum vorzustellen und Vortragspraxis zu sammeln, auch die Möglichkeit bietet, sich zu vernetzen und die Vorträge zu veröffentlichen.

Als Universitätsfrauenbeauftragte der Universität Bamberg sehen wir es als eine unserer wichtigsten Aufgaben, Frauen in der Wissenschaft zu begleiten und zu fördern. Gerade in der Phase der Promotion, in der sich auch die Teilnehmerinnen des Kolloquiums 2011 befinden, ist es wichtig, Erfahrungen in der Präsentation der eigenen Themen zu sammeln, fachliche Impulse zu geben und mitzunehmen und Beiträge zu publizieren. Dies ermöglichen wir durch das Kolloquium *Forschende Frauen*. Der vorliegende vierte Band unserer Reihe zeigt dabei nicht nur auf, wie breit gefächert, innovativ und aktuell die Themen sind, zu denen Frauen an der Otto-Friedrich-Universität forschen, er dokumentiert vor allem auch die Originalität und hohe Qualität dieser Forschungen.



Dieser Band beinhaltet fünf hochinteressante Beiträge aus unterschiedlichen Fächerkulturen. Zwei Untersuchungen betreffen soziologische Phänomene wie Einschulungsentscheidung aus Sicht der Eltern unter dem Aspekt von Zurückstellung und deren Definition (Wehner) bzw. den Umgang der Deutschen mit der Möglichkeit privater Altersvorsorge (Honekamp). Zwei Aufsätze kommen aus dem Bereich der Literaturwissenschaft. Während der eine der monologischen und dialogischen Subjektivität am Beispiel einer Romanfigur von Ian McEwan (Kehler) gewidmet ist, beschäftigt sich der andere mit der Identitätskonstruktion marokkanisch-sephardischer Juden in zwei Romanen von Esther Bendahan und Mois Benarroch (Liebl). Ein weiterer Beitrag beleuchtet aus psychologischer Perspektive die Dynamiken der ästhetischen Beurteilung von Konsumgütern. So breit gefächert die Themen dieses Buches sind, so unterschiedlich sind auch die Fächerkulturen. Bewusst haben wir deshalb auf eine einheitliche Zitierweise verzichtet und jeder Autorin die Freiheit gelassen, die in ihrem Fach gängige Zitierweise anzuwenden.

Forschende Frauen an der Universität Bamberg sind auch forsche Frauen, Frauen die ihren Weg in die Wissenschaft gehen und deren Weg wir ein Stück weit begleiten. Wir wünschen allen Wissenschaftlerinnen viel Kraft, Ausdauer und Erfolg für ihre weiteren Forschungen und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine abwechslungsreiche und spannende Lektüre.



Prof. Dr. Margarete Wagner-Braun,  
Universitätsfrauenbeauftragte



Prof. Dr. Ada Raev,  
Universitätsfrauenbeauftragte



Prof. Dr. Iris Hermann,  
stellvertretende Universitätsfrauenbeauftragte

## **Einschulung oder Zurückstellung? Die Formation der Einschulungsentscheidung aus Sicht der Eltern**

von Franziska Wehner, M.A.

### **1. Einschulung in Deutschland**

Das Bildungssystem in Deutschland zeichnet sich, auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, durch seine starke Gliederung aus. Charakteristisch dabei ist vor allem die durchgängige Selektivität, welche sich nicht erst mit dem Wechsel auf die weiterführenden Schulen vollzieht, sondern schon im elementarpädagogischen Bereich beginnt. Ein Nachteil beim Kindergartenbesuch zeigte sich bisher vor allem für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und aus sozialschwächeren Familien. Diese besuchten weitaus weniger elementarpädagogische Einrichtungen und für eine kürzere Dauer (Becker, 2009; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Die vormals große Selektivität beim Kindergartenbesuch hat allerdings deutlich abgenommen, nicht zuletzt durch die Maßnahmen der Städte und Gemeinden (Faust-Siehl, Garlich, Ramseger, Schwarz & Warm, 1996, Kratzmann & Schneider, 2008). Bei fast allen Kindern ist mittlerweile die Grundschule die zweite Bildungsinstitution, die besucht wird. Der Eintritt in das Schulsystem ist für alle Kinder in Deutschland verpflichtend, deshalb ist die Grundschule eine Schulform für *alle*. Ganz im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen, welche jeweils für ein bestimmtes Leistungsniveau vorgesehen sind. Auch wenn jedes Kind die Grundschule besuchen soll und muss, bestehen auch hier durch die verschiedenen Einschulungszeitpunkte Selektionsmechanismen (Gomolla & Radtke, 2007; Rossbach, 2001). Die in diesem Zusammenhang geführte Diskussion um das richtige Alter bei Eintritt in die Grundschule besteht schon seit einem halben Jahrhundert. Die eng mit dem Schulsystem verbundene Debatte wurde bereits in den 1950er Jahren von Artur Kern (1954) unter dem Titel „Sitzenbleiberelend und Schulreife“ behandelt. Spätestens seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Neugestaltung des Schulanfanges von 1997 wurde sie aber wieder zunehmend in die Öffentlichkeit gerückt, nicht zuletzt, weil das Einschulungsalter im internationalen

Vergleich als zu hoch angesehen wurde (Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2005; Burk & Faust-Siehl, 1999). Den Empfehlungen der KMK folgten zahlreiche Maßnahmen in den einzelnen Bundesländern. So wurden nach den Vorgaben der KMK in einzelnen Ländern die Stichtage weiter nach hinten verlegt, sodass auch jüngere Kinder schulpflichtig wurden, ebenso wurden veränderte Formen von Schuleingangsphasen oder der Ausbau des elementarpädagogischen Angebots eingeführt. Vor allem der Anteil der fristgerechten Einschulungen konnte in den meisten Ländern etwas erhöht werden. Im Schuljahr 2009/2010 lag der Anteil der fristgerecht eingeschulten Kinder bei 88,5 %<sup>1</sup>. Gleichzeitig konnte aber in einigen Ländern ein Anstieg der verspäteten Einschulungen festgestellt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Bundesweit wurden von allen eingeschulten Kindern<sup>2</sup> im benannten Schuljahr 6,7 % verspätet eingeschult. Insgesamt betrachtet hat sich der Anteil der verspätet eingeschulten Kinder seit den Empfehlungen der KMK um etwas mehr als einen Prozentpunkt verringert (1997 - 7,9 %). Einige Länder, welche die Verschiebung des Stichtages durchgeführt haben, weisen allerdings gravierende Veränderungen auf. Während die Zurückstellungsquote im Schuljahr 1997 in Bayern noch bei 3,6 % lag, und somit einen der geringsten Anteile im Ländervergleich aufwies, hatte Bayern für das Schuljahr 2009/2010 die mit Abstand höchste Zurückstellungsquote von 15,4 %. Um diesen drastischen Anstieg zu verstehen, müssen die Einschulungsregelungen der Bundesländer genauer betrachtet werden.

Die Einschulung in Deutschland ist grundsätzlich von zwei Kriterien abhängig, einerseits vom Alter des Kindes und andererseits von dessen Schulfähigkeit. Durch das *Alter* ist die Schulpflicht geregelt. Alle Kinder, die bis zum jeweiligen landesspezifischen Stichtag das sechste Lebensjahr erreichen, sind schulpflichtig. Die einzelnen Stichtage der Länder liegen zwischen dem 30. Juni und dem 31. Dezember. Für Hessen gilt der 30. Juni, da hier keine Vorverlegung des Stichtages in Anspruch genommen wurde (Hessisches Kultusministerium, 2005, HSchG, § 58, Abs. 1). In Bayern hingegen war eine schrittweise Verschiebung vorge-

<sup>1</sup> Die Anteile wurden auf Grundlage der Angaben des Statistischen Bundesamtes Deutschland berechnet.

<sup>2</sup> Eingeschlossen wurden nur Einschulungen in Regelschulen. Förderschulen jeglicher Art sind ausgeschlossen.

## Einschulung oder Zurückstellung?

sehen. Mit dem Schuljahr 2005/06 wurde begonnen, den Stichtag um jeweils einen Monat zu verschieben, sodass mit dem Schuljahr 2010/11 der neue Stichtag der 31. Dezember erreicht werden sollte. Während der Verschiebung bestand ein gesondertes Rücktrittsrecht. Es erlaubte denjenigen Eltern, deren Kind im jeweiligen neu hinzugenommen Monat das 6. Lebensjahr erreichte und eigentlich als schulpflichtig galt, ohne Antrag und Angaben von Gründen noch ein Jahr mit der Einschulung zu warten.<sup>3</sup> Diese Kinder wurden dann im kommenden Jahr allerdings nicht als zurückgestellt betrachtet, sondern als fristgerecht eingeschult. Das vorgesehene Ziel der Stichtagsverlegung war eine Verjüngung der Kinder zu Schulbeginn. Der rege Gebrauch des Rücktrittsrechtes durch die Eltern veranlasste die bayrische Regierung dann allerdings, von ihrem geplanten Vorhaben Abstand zu nehmen und keine vollständige Verschiebung durchzuführen. Ab dem Schuljahr 2009/2010 wurde der 31. September als neuer endgültigen Stichtag eingeführt (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000, BayEUG, Art. 37 Abs. 1).

Das zweite Kriterium, das in den meisten Ländern die Einschulung regelt, ist die *Schulfähigkeit*. Unter diesem Begriff werden vor allem kognitive, sozial-emotionale und körperliche Fähigkeiten des Kindes verstanden. Was sich genau hinter dem Konstrukt Schulfähigkeit verbirgt, ist offen, um je nach Ausrichtung der Schule eine angepasste Interpretation zu ermöglichen. In den Einschulungsregelungen der meisten Länder heißt es deshalb auch, dass ein Kind nur dann als nicht schulfähig angesehen wird, wenn erwartet werden kann, dass es nicht mit Erfolg am Unterricht teilnehmen wird.

Ein Kind wird demzufolge dann fristgerecht eingeschult, wenn es einerseits schulpflichtig, also das geforderte Alter erreicht hat, und andererseits auch als schulfähig angesehen wird, also die je nach Schule geforderten Fähigkeiten aufweist.

Neben dem gängigen Einschulungszeitpunkt, d.h. der fristgerechten Einschulung, besteht auch die Möglichkeit einer nicht-fristgerechten Einschulung. Einerseits können Kinder vorzeitig eingeschult werden,

<sup>3</sup> Im Schuljahr 2008/09 lag der Stichtag bereits auf dem 31.10., vollendete ein Kind das sechste Lebensjahr zwischen dem 1.10. und dem 31.10., war es zwar offiziell schulpflichtig, die Eltern konnten aber vom Rücktrittsrecht Gebrauch machen und das Kind erst ein Jahr später einschulen.

wenn sie das schulpflichtige Alter zwar noch nicht erreicht haben, aber die nötigen Fähigkeiten schon mitbringen. Andererseits können Kinder auch verspätet eingeschult werden, wenn sie zwar im schulpflichtigen Alter sind, aber die geforderten Fähigkeiten noch nicht besitzen. Im Bayrischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz lautet es dazu wie folgt: „Ein Kind, das am 30. September mindestens sechs Jahre alt ist, kann für ein Schuljahr von der Aufnahme in die Grundschule zurückgestellt werden, wenn zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich erst ein Schuljahr später mit Erfolg [...] am Unterricht der Grundschule teilnehmen kann.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000, BayEUG, Art. 37 Abs. 2). Die Rückstellungsregel in Hessen sieht ähnlich aus. Darüber hinaus wird geraten, dass zurückgestellte Kinder im zusätzlichen Jahr nach Möglichkeit in der Vorklasse gefördert werden sollten (Hessisches Kultusministerium, 2011). Sowohl in Bayern als auch in Hessen können zwar die Eltern einen Antrag auf eine verspätete Einschulung stellen, dennoch trifft die endgültige Entscheidung die betreffende Schule bzw. die Schulleitung.

## 2. Forschungsstand

Die Bildungsungleichheitsforschung ist seit PISA ein wieder entdecktes Phänomen, welches in Deutschland vor allem im Zusammenhang mit dem Übergang auf die weiterführenden Schulen und den anschließenden Bildungsverlauf untersucht wurde. Wie bereits in der Einleitung thematisiert, kommen Selektionen im Bildungssystem aber auch schon frühzeitiger vor. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist solch eine frühzeitige Selektionshürde, welche ebenfalls schon hinsichtlich verschiedener Merkmale untersucht wurde. Im Folgenden werden ausschnittsweise empirische Ergebnisse dargestellt, welche sich speziell mit dem Zustandekommen von Zurückstellungen und deren Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf beschäftigen.

## 2.1 Die Zurückstellung beeinflussende Merkmale

Die Merkmale, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen von einer Zurückstellung betroffen zu sein können in drei Bereiche untergliedert werden: individuelle, familiäre und institutionelle Merkmale.

Am bekanntesten und eindeutigsten belegt sind vor allem die *individuellen Merkmale*. So zeigen die amtlichen Statistiken, dass eher Jungen als Mädchen und eher die jüngeren Kinder eines Jahrgangs, also jene, die knapp vor dem Stichtag ihr sechstes Lebensjahr erreichen, vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Der Anteil der Jungen an den fristgerechten Einschulungen liegt bei knapp über 50 % (Schuljahr 2008/09), hingegen stellen sie fast zwei Drittel aller zurückgestellten Kinder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). In der brandenburgischen Untersuchung von Liebers (2011) zeigt sich bei den zurückgestellten Kindern, dass mehr als 60 % ihr sechstes Lebensjahr in den letzten drei Monaten vor dem Stichtag erreichen (Stichtag in Brandenburg ist jeweils der 30.9.).

Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Zurückstellung zeigt sich ebenfalls bei verschiedenen *familiären Merkmalen*. So besteht für Kinder aus Familien mit einem eher niedrigen Bildungsniveau und sozioökonomischen Status eine höhere Wahrscheinlichkeit zurückgestellt zu werden als für Kinder aus Familien mit höherem Bildungsniveau und sozioökonomischen Status (Kratzmann & Schneider, 2008; Liebers, 2011). Weiterhin zeigt sich, dass ein höheres familiäres Einkommen mit einer besseren Anregungsqualität einhergeht (Schmitt, Kuger, Kluczniok & von Maurice, 2010). Ein Erklärungsansatz, warum Kinder aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status mit größerer Wahrscheinlichkeit vom Schulbesuch zurückgestellt werden, kann die Dauer des Kindergartenbesuches sein. Sie besuchen im Vergleich zu Kindern aus besser gestellten Familien den Kindergarten oft kürzer und erhalten so die nötigen Fördermaßnahmen erst zu einem späteren Zeitpunkt (Bos et al., 2007). Ebenfalls beeinflusst der Migrationshintergrund der Familie eine Zurückstellung. So werden Kinder mit Migrationshintergrund häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt als Kinder aus erstsprachig deutschen Familien. Oft sind die nicht vorhandenen sprachlichen Fä-

higkeiten der Grund für einen verspäteten Schuleintritt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

Die aufgezeigten individuellen und familiären Merkmale konnten bei der Stichprobe der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS) ebenfalls nachgewiesen werden. Von den BiKS-Kindern wurden allerdings nur fünf Prozent zurückgestellt und somit etwas weniger als der bundesweite Durchschnitt.

Tabelle 1: Verteilung der vorzeitig, fristgerecht eingeschulten und zurückgestellten Kinder anhand von familiären und individuellen Merkmalen in der BiKS-Stichprobe

|   | Vorzeitig | Fristgerecht | Zurückgestellt |
|---|-----------|--------------|----------------|
| Anteil niedriger Bildungsabschluss (MZP 7)              | 0,6 %     | 86,5 %       | 12,8 %         |
| Anteil mittlerer Bildungsabschluss (MZP 7)              | 4,0 %     | 88,7 %       | 7,3 %          |
| Anteil hoher Bildungsabschluss (MZP 7)                  | 9,6 %     | 86,5%        | 3,9 %          |
| HISEI (MZP 7)   | 56,1      | 52,7         | 46,2           |
| Anteil Jungen   | 36 %      | 47 %         | 67 %           |
| Alter zu Beginn der regulären Schulpflicht (in Monaten) | 82        | 77           | 73             |
| Rechnen (K-ABC), MZP 3                                  | 12,9      | 10,5         | 5,7            |
| Wortschatz (PPVT), MZP 3                                | 71,6      | 57,0         | 33,4           |
| Grammatik (TROG), MZP 3                                 | 34,7      | 30,9         | 23,5           |
| Kognitive Grundfähigkeiten (SON 2,5-7), MZP 3           | 10,2      | 9,0          | 7,8            |

Messzeitpunkt (MZP) 3 – im Alter von 4-5 Jahren, Messzeitpunkt 7 – im Alter von 6-7 Jahren

Die am Übergang beteiligten *Institutionen*, Kindergarten und Grundschule, können ebenfalls zur Erhöhung oder Verringerung von Zurückstellungsquoten beitragen. Für Kinder, die vor Schulbeginn einen Kindergarten besuchen, zeigt sich eine geringere Wahrscheinlichkeit dafür als für jene, die keine vorschulische Einrichtung besuchen (Mader, 1989). Die nicht erhaltene allgemeine und schulbezogene Förderung, welche in den meisten elementarpädagogischen Einrichtungen im letzten Jahr vor der Einschulung angeboten wird, könnte eine Erklärung sein. Denn von einer spezifischen Schulvorbereitung profitieren in besonderem Maße Kinder mit eher schwächeren Kompetenzen und Kin-

der aus bildungsfernen Familien (Niklas, Schmiedeler & Schneider, 2010).

Die Studie von Mader (1989) zeigte insbesondere den Einfluss von Schulkindergärten auf die Einschulung auf. Schulkindergärten<sup>4</sup> als eine Form von Brückeninstitutionen sind zumeist an die Grundschule angegliedert. Sie nehmen zurückgestellte Kinder auf und bereiten diese, in dem zusätzlichen Jahr, gesondert auf die Schule vor. Diese zusätzliche Förderinstitution weist allerdings bezogen auf die Zurückstellung keine positiven Effekte auf. Ein Leistungsvorteil von Schulkindergartenkindern gegenüber fristgerecht eingeschulten Kindern konnte nicht nachgewiesen werden (Jansen, 1994). Es zeigte sich, dass an Schulen mit Schulkindergarten weitaus mehr Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden als an Schulen ohne Schulkindergärten. Der „Sogeffekt“ spiegelt sich in den Zahlen von Zurückgestellten wider, vereinzelt konnten doppelt so hohe Quoten nachgewiesen werden (Mader, 1989). Darüber hinaus spielen auch schulstrukturelle Bedingungen bei den Zurückstellungsquoten eine Rolle. So stellen die Klassengrößen in Schulen einen Indikator für den Anteil der Zurückstellungen dar. Je kleiner die Klassen sind, desto weniger Kinder werden zurückgestellt, d.h., der Anteil der zurückgestellten Kinder steigt mit der Klassengröße an (Mader, 1989; Mader, Rossbach & Tietze, 1991; Roßbach & Tietze, 1996). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass lernschwache Kinder in kleinen Gruppen besser durch die Lehrkraft unterstützt werden können. Eine erfolgreiche Teilnahme am Anfangsunterricht kann auf diese Weise besser erreicht werden als bei einer großen Anzahl von Kindern in der Klasse.

## 2.2 Die Auswirkungen von Zurückstellung auf den Schulverlauf

Die Auswirkungen einer Zurückstellung auf den weiteren schulischen Verlauf weisen in unterschiedliche Richtungen. Einige Studien konnten positive Effekte einer Zurückstellung nachweisen. Eine us-amerikanische Untersuchung zu verspäteten Einschulungen konnte für zurückgestellte Kinder im Vergleich zu den fristgerecht eingeschul-

<sup>4</sup> In Nordrhein-Westfalen heißen die Einrichtungen für Zurückgestellte Schulkindergärten, in Bayern Diagnose-Förderklassen und in Hessen Vorklassen.



einen Vorsprung in den Leseleistungen von gut einem Monat am Anfang der Schulzeit feststellen. Der eher minimale Effekt des zusätzlichen Jahres weist allerdings keine langfristige Wirkung auf. Bis zum Ende der dritten Klasse hatten sich die Leistungen der fristgerecht und verspätet eingeschulten Kinder wieder angeglichen. Dennoch beurteilten die Eltern die Zurückstellung als hilfreich bezüglich der kindlichen Fähigkeiten (Marshall, 2003; Shepard & Smith, 1987). Ein weiterer Effekt der Zurückstellung im Schulverlauf zeigt sich bei der Wahrscheinlichkeit eine Klasse zu wiederholen. Demnach wiederholen verspätet eingeschulte Kinder weniger häufig eine Jahrgangsstufe als fristgerecht eingeschulte bzw. vorzeitig eingeschulte Kinder (Bellenberg, 1999). Eine Erklärung hierfür könnte das ohnehin schon fortgeschrittene Alter der Zurückgestellten im Vergleich zu ihren Mitschülern sein, sodass Lehrer ihnen nicht noch ein zusätzliches Jahr aufbürden wollen.

Im Gegensatz zu den wenigen positiven Einflüssen einer Zurückstellung konnten vermehrt negative Folgen nachgewiesen werden. Trotz einer eher wiederholungsfreien Schullaufbahn erreichen verspätet eingeschulte Kinder im Vergleich zu fristgerechten und vorzeitig eingeschulten eher einen niedrig qualifizierenden Schulabschluss. Verspätet eingeschulte Kinder sind demnach mehr an Haupt- und Realschulen vertreten als an Gymnasien (Bellenberg, 1999). Ebenso zählen sie im weiteren Verlauf (vor allem auf den weiterführenden Schulen) eher zu der Gruppe mit niedrigem oder mittlerem Leistungsniveau (Kemmler, 1975; Thomas et al., 1992). Bei einem Vergleich der Schriftsprachentwicklung von Kindern, welche zurückgestellt wurden und den Schulkindergarten besuchten mit fristgerecht eingeschulten Kindern (diese wiesen vergleichbare Schriftsprachvoraussetzungen auf wie die Schulkindergartenkinder), zeigen sich über die gesamte Grundschulzeit hinweg kaum signifikante Leistungsunterschiede. Ein Vergleich beider Gruppen mit einer repräsentativen Gruppe von regulär eingeschulten Kindern verdeutlichte hingegen, dass diese sowohl vor der Einschulung als auch während der Grundschulzeit signifikant besser Leistungen bezüglich der Schriftsprache besaßen. Dies verdeutlicht auf der einen Seite, dass weder kurz- noch langfristige Fördereffekte durch das zusätzliche Jahr im Schulkindergarten entstehen (Jansen, 1994). Auf der anderen Seite zeigt es aber auch, dass die Grundschule ebenfalls noch Defizi-

te in der Förderung von eher lernschwachen Kindern hat. Die eingeschulten Kinder mit niedrigeren Schriftsprachvoraussetzungen konnten gegenüber der repräsentativen Gruppe regulär eingeschulter Kinder keine Rückstände aufholen. In kindbezogenen Einschätzungen von Lehrern werden zurückgestellte Kinder eher schlechter beurteilt als ihre Klassenkameraden. Bezogen auf das Verhalten werden sie als eher auffällig ängstlich eingeschätzt. Unterschiede im Vergleich zu den fristgerecht eingeschulten Kindern ergaben sich auch hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen. Sowohl bei den kognitiven als auch bei den sozialen Kompetenzen wurden die zurückgestellten Kinder von den Lehrern schlechter eingeschätzt (Thomas et al., 1992). Ein weiterer Aspekt, der eher Nachteile durch eine Zurückstellung aufdeckt, ist die frühzeitigere Inanspruchnahme von zusätzlichen Lernangeboten, wie beispielsweise Förder- oder Nachhilfeunterricht (Graue & DiPerna, 2000).

Betrachtet man die Ergebnisse der bisherigen Forschung, so lassen sich eindeutig Aspekte belegen, welche die Wahrscheinlichkeit einer Zurückstellung erhöhen. Es lassen sich jedoch kaum generalisierende Aussagen zu den schulischen Erfolgschancen zurückgestellter Kinder machen. Eindeutige Vorteile durch eine Zurückstellung konnten bisher nicht durch empirische Untersuchungen nachgewiesen werden. Tendenziell entstehen eher Nachteile durch eine verspätete Einschulung. Es stellt sich demnach die Frage: Weshalb werden Kinder ein Jahr vom Schulbesuch zurückgehalten, wenn kaum Vorteile belegt sind? Bisher ist wenig dazu bekannt, wie Eltern in Zusammenarbeit mit den beteiligten Institutionen, also den Erzieherinnen<sup>5</sup> und Lehrkräften, zu einer Zurückstellungsentscheidung gelangen. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb der folgenden Frage nachgegangen: Welche familiären, individuellen und institutionellen Aspekte beeinflussen die Einschulungsentscheidung aus Sicht der Eltern?

Anders als in bisherigen Untersuchungen, die überwiegend retrospektiv angelegt sind, werden in der hier vorliegenden Studie die Eltern bei ihrem Entscheidungsprozess begleitet.

<sup>5</sup> In der Gesamtstichprobe der BiKS-Studie war der Anteil der männlichen Erzieher bei knapp über fünf Prozent und in der qualitativen Teilstudie beziehen sich die Aussagen der Eltern ausschließlich auf weibliches Kindergartenpersonal. Aus diesem Grunde wird im Folgenden der Begriff ‚Erzieherin bzw. Erzieherinnen‘ verwendet.

## 2.3 Theoretisches Rahmenmodell

Es gibt zahlreiche psychologische und soziologische Modelle, die Bildungsentscheidungen aufzuklären versuchen. Am einflussreichsten ist hier wohl Boudon's (1974) soziologisches Modell mit seiner Theorie der rationalen Wahl. Er geht davon aus, dass Akteure rational in einem Kosten-Nutzen-Kalkül entscheiden, welches allerdings durch die individuelle sozioökonomische Position, d.h. primäre und sekundäre Herkunftseffekte, beeinflusst wird. Unter primären Herkunftseffekten werden die unterschiedlichen Leistungen der Kinder verstanden, welche aufgrund familiärer sozioökonomischer Ressourcen entstehen. Konkret bedeutet dies, dass Kinder aus eher bildungsfernen Familien mit geringeren Leistungen in die Schule starten als Kinder aus bildungsnahen Familien. Die sekundären Herkunftseffekte sind klassenspezifische Bildungsaspirationen und das damit verbundene Entscheidungsverhalten. So entscheiden bildungsnähere Familien sich eher für einen höheren Schulabschluss, da ein niedrigerer Bildungsweg einen höheren Statusverlust bedeuten würde und die erwarteten Kosten für einen höheren Bildungsweg als eher gering angesehen werden. Für Familien mit niedrigerem Sozialstatus ist es eher umgekehrt. Ein niedrigerer Bildungsabschluss würde keinen großen Statusverlust nach sich ziehen, allerdings würde ein höherer Bildungsgang mit erheblichen Kosten einhergehen (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, Stubbe, 2009).

Die psychologischen Modelle beschäftigen sich eher mit der Motivation für bestimmte Bildungsentscheidungen. Das Verhalten wird in diesem Zusammenhang als ein Konstrukt zwischen Erfolg suchen und Misserfolg meiden beschrieben. Dabei sind der subjektive Wert und die Erfolgserwartungen die beiden direkt beeinflussenden Faktoren der Bildungsentscheidung. Im Gegensatz zu den soziologischen Modellen sind hier die beeinflussenden Komponenten (direkte und indirekte) ausdifferenzierter. Der subjektive Wert beinhaltet die subjektive Wichtigkeit und den intrinsischen Wert, welche der Aufgabe und deren Bewältigung zugeschrieben werden, sowie Nutzen und Kosten, die mit der Aufgabe in Verbindung gebracht werden. Die Erfolgserwartung wird durch die individuelle Einschätzung der Situation erklärt. Beide Komponenten werden durch psychologische und soziokulturelle Faktoren beeinflusst

und vermitteln zwischen der Entscheidung und den Hintergrundvariablen wie soziale Herkunft oder individuellen Merkmalen (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006).

Für die Beschreibung der Entstehung von Bildungsentscheidungen sind die auf den soziologischen Modellen aufbauenden psychologischen Erweiterungen deutlich besser geeignet. Sie beinhalten explizit „die zwischen zentralen Merkmalen der sozialen Herkunft und den jeweiligen Einschätzungen der Wert- und Erwartungskomponente angesiedelt[en]“ Mechanismen (Maaz et al., 2006, S. 315). Dass sich diese Modelle zur Beschreibung von Bildungsübergängen eignen, wurde bereits in anderen Studien aufgezeigt (Pohlmann, 2009; Kratzmann, 2011; Faust, Kluczniok & Pohlmann, 2007).

Für die Einschulungsentscheidung bedeutet dies, dass sie einerseits vom subjektiven Wert und andererseits von der Erfolgserwartung der jeweiligen Alternative beeinflusst wird. Die Einschätzung der Komponenten ist subjektiv und demzufolge abhängig von den Eltern. Das heißt, dass ihre Position indirekt Einfluss nimmt. Diese, dem Entscheidungsraum vorgelagerten, Merkmale sind die soziokulturelle Herkunft der Familie, die individuellen Merkmale des Kindes und die Einschulungsregelungen des jeweiligen Bundeslandes. Die vermittelnden Wirkmechanismen sind beispielsweise Ziele und Einschätzungen der Eltern bezogen auf ihr eigenes Kind oder die beteiligten Institutionen (Maaz et al., 2006; Eccles, 2005).

### 3. Methodische Umsetzung

Die vorliegenden Daten stammen aus der DFG-Forschergruppe BiKS. Die interdisziplinär angelegte Forschergruppe untersucht anhand von zwei Längsschnittstudien Bedingungen und Prozesse der Kompetenzentwicklung und Übergangsentscheidungen vom Kindergarten in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen in den Bundesländern Hessen und Bayern.<sup>6</sup> Die hier berichteten Daten stammen aus dem Längsschnitt BiKS-3-10 und betreffen den Übergang vom Kinder-

<sup>6</sup> Nähere Ausführungen zur Stichprobe bei K. Kurz, J. Kratzmann & J. von Maurice (2007). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990> [21.7.2010].

garten in die Grundschule. Seit Herbst 2005 finden dazu im halbjährlichen Abstand Erhebungen statt, zu denen unterschiedliche Instrumente eingesetzt werden. Die standardisierten Erhebungen umfassen Fragebögen und kindbezogene Einschätzbögen bei Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften. Darüber hinaus werden die Kinder bezüglich ihrer Kompetenzen untersucht, und in den Umwelten Familie, Kindergarten und Grundschule finden standardisierte Beobachtungen statt.

Neben den zahlreichen quantitativen Erhebungen sind in BiKS-3-10 auch qualitativen Teilstudien eingegliedert. Diese betrachten sowohl auf institutioneller als auch auf familialer Ebene den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Der Übergangsprozess auf institutioneller Ebene wurde anhand von je zwei Interviews mit Erzieherinnen - fokussiert u.a. auf ihre Vorstellungen von Schulfähigkeit - und Schulleitungen - zum Vorgehen bei Einschulungsentscheidungen - erhoben. Die Einschulung aus Sicht der Eltern wurde durch drei qualitative Längsschnittstudien betrachtet. Die erste Teilstudie untersucht dabei das Zustandekommen einer vorzeitigen Einschulung im Vergleich zur fristgerechten. Die Entscheidung für eine Zurückstellung wurde in der zweiten Teilstudie erfasst. Die dritte Teilstudie beschäftigte sich mit Einschulungsentscheidungen von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund.

### **3.1 Stichprobe der qualitativen Teilstudie zur Zurückstellung**

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Zustandekommen einer Zurückstellung vom Schulbesuch im Vergleich zu einer fristgerechten Einschulung anhand der zweiten qualitativen Teilstudie aus BiKS-3-10. Um die Wahrscheinlichkeit einer möglichen Zurückstellung des Kindes zu maximieren, wurden bekannte Kriterien berücksichtigt. Es wurden nur Kinder eingeschlossen, die ihr sechstes Lebensjahr möglichst kurz vor dem Stichtag vollendeten und einen mittleren oder niedrigen Kompetenzwert aufwiesen (Der Kompetenzwert setzt sich aus Tests in den Bereichen Sprache, Rechnen, Gedächtnis und Nonverbalen-Fähigkeiten zusammen). Weiterhin wurden nur Kinder berücksichtigt, deren Eltern im zweiten Kindergartenjahr angaben, dass sie ihr Kind möglichst spät einschulen wollen oder in dieser Hinsicht noch

unentschlossen waren. Darüber hinaus wurden nur Kinder ohne Migrationshintergrund einbezogen, da deren Einschulungsentscheidung in einer gesonderten Teilstudie untersucht wurde (vgl. Kratzmann, 2011). Aus den so verbliebenen Kindern wurde ein Subsample von 20 Familien gezogen. Die Stichprobe umfasste 15 Familien aus Bayern und fünf aus Hessen, wobei das familiäre Bildungsniveau<sup>7</sup> eher unerwartet hoch bzw. mittel war (hoch = neun, mittel = sieben und niedrig = vier Familien). Wie erwartet befanden sich mehr Jungen (14) als Mädchen (6) unter den ausgewählten Kindern.

### 3.2 Design

Die Daten wurden anhand von qualitativen Leitfadeninterviews erhoben. Als Interviewpartner wurde die Hauptbezugsperson des Kindes herangezogen. In allen Fällen war dies die Mutter. Um sowohl zeitlich spezifische Aspekte vor und nach dem Übertritt als auch Einstellungen und deren Veränderungen zu erfassen, wurden drei Interviews mit den Müttern geführt. Das erste Interview fand ein Jahr vor der möglichen fristgerechten Einschulung statt (Herbst 2007) und umfasste Themenbereiche zu allgemeinen Schulfähigkeitsvorstellungen, Tendenzen zum Einschulungszeitpunkt, zur Nutzung von Informations- und Beratungsmöglichkeiten und zur kindbezogenen Förderung. Das zweite Interview wurde drei Monate vor der regulären Einschulung durchgeführt (Sommer 2008). Neben den Themenbereichen vom ersten Erhebungszeitpunkt wurden hier noch zusätzlich die Bildungsaspiration der Eltern, die Kooperation von Kindergarten und Grundschule sowie die Erwartungen an die Grundschule bzw. die Lehrkraft eingebunden. Im letzten Interview, welches vier Monate nach der tatsächlichen Einschulung erhoben wurde (fristgerechte Einschulung - Winter 2008, verspätete Einschulung - Winter 2009), ging es vornehmlich um den Verlauf der ersten Schulwochen, die Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten und eine rückblickende Einschätzung der Einschulungsentscheidung, der Förderung im Kindergarten sowie der Kooperationsmaßnahmen zum

<sup>7</sup> Das familiäre Bildungsniveau wurde anhand des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses drei-stufig erfasst: niedrig = ohne Abschluss, Lehre, in Ausbildung; mittel = Berufsfachschule, Meister, Techniker; hoch = Fachhochschul- oder Universitätsabschluss.

Übergang. Im vorliegenden Beitrag wird auf die beiden ersten Interviewerhebungen zurückgegriffen.

### **3.3 Auswertungsmethode**

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) und legt eine strukturierende und skalierende Vorgehensweise zu Grunde. Die Grundlage der Analysen bilden zunächst der theoretische Hintergrund und die Fragestellung. Darauf aufbauend werden zunächst Selektionskriterien, die festlegen, worauf das Augenmerk gerichtet sein soll, und das Abstraktionsniveau, welches die Genauigkeit der Codierung angibt, bestimmt. Nach diesen Festlegungen wird das Interviewmaterial durchgearbeitet. Dabei können neue, vorher nicht beachtete Aspekte, welche für die Fragestellung von Interesse sind, mit aufgenommen werden. Somit liegt keine rein deduktive, sondern auch eine induktive Auswertung des Materials vor. Zu Beginn wird von zwei Codierern ca. 10-15 % des Materials durchgearbeitet, danach beginnt ein kreisförmiger Prozess, in dem immer wieder Rückbezug zur Theorie, den Selektionskriterien und dem Abstraktionsniveau genommen wird. In diesem Prozess kommt es häufiger zu Abstimmungstreffen zwischen den Codierern, um den Codebaum zu vereinheitlichen. Am Ende dieses Prozesses besteht ein endgültiger Codebaum mit Codierregeln und Ankerbeispielen aus den Interviews. Dieser wird dann wiederum von den zwei Codierern auf das gesamte Material angewandt. Inwiefern die beiden Codierer in ihrer Arbeit übereinstimmen, wird zum Schluss anhand der InterCoderreliabilität überprüft (Lenz, 2008). Das codierte Material bildet die Grundlage für die weiteren auf die Theorie und Fragestellungen bezogenen Analysen. Die Elterninterviews werden komparativ bezogen auf die einzelnen Dimensionen analysiert. Dabei werden querschnittlich Vergleiche bezüglich der einzelnen Dimensionen hinsichtlich der beiden Elterngruppen gemacht. Längsschnittliche Einzelfallanalysen sollen darüber hinaus den gesamten Entscheidungsprozess in Betracht ziehen. Im Folgenden werden ausgewählter Aspekte der Entscheidung vergleichend analysiert.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Förderung und Beratung im Kindergarten

Als einflussreich für die Einschulungsentscheidung hat sich der Kindergarten herausgestellt. Er trägt mit seiner Förderung, vor allem von schulbezogenen Inhalten, und der Beratung durch die Erzieherinnen entscheidend zur Einschätzung des Kindes durch die Eltern bei.

Die Angaben der Eltern aus den ersten beiden Interviews zeigen auf, dass alle (einbezogenen) Kindergärten im Jahr vor der fristgerechten Einschulung sogenannte Schulvorbereitung durchführen. Als Schulvorbereitung sehen die meisten Eltern vor allem das Durchführen von Vorschulprogrammen an, wie z.B. dem Würzburger Training zur phonologischen Bewusstheit („Hören, lauschen, lernen“) oder das „Zahlenland“ zur mathematischen Frühförderung. Einige Mütter nennen als eine Form der Schulvorbereitung auch die gesonderten Vorschulgruppen, in denen ausschließlich mit den zukünftigen Schulkindern gearbeitet wird. Die Förderung von schulbezogenen Fähigkeiten anhand von Ausflügen oder Projektwochen nennen hingegen nur vereinzelte Eltern. Zwischen den Kindergärten, die die später fristgerecht und verspätet eingeschulerten Kinder besuchen, lassen sich keine Unterschiede bezüglich des Vorhandenseins von Fördermaßnahmen feststellen. Bei den meisten findet sogar ein reichhaltiges Angebot an verschiedenen Aktivitäten statt, wie es das folgende Zitat verdeutlicht.

Die haben einen Englischkurs und haben Zahlenland. Die machen wirklich viel mit den Kindern, gehen mit denen ins Museum, ins Erfahrungsfeld der Sinne, gehen in den Tiergarten und gehen mit denen dann wieder mal in eine Gartenkolonie Hühner und Hasen anschauen. Also die gehen viel raus aus dem Kindergarten und von daher, denke ich, haben die schon auch sehr viel Anregungen. (110210037\_22: 58)

Die Bewertung der vorhandenen schulvorbereitenden Maßnahmen fällt bei den Eltern unterschiedlich aus. So lässt sich eine Gruppe dadurch charakterisieren, dass sie sehr zufrieden sind mit der Förderung, teilweise lehnen diese Eltern sogar eher eine zu intensive schulbezogene Förderung im Kindergarten ab. Sie befürchten, dass sich die Kinder



später in der Schule langweilen könnten, wenn im Kindergarten schon weit vorgegriffen würde.

Ich denke, das kann auch nach hinten losgehen. Wenn die zu viel machen, dann langweilen sie sich später. Wenn man verschiedene Kindergärten zusammenwürfelt in der Grundschule, dann ist das Gefälle auch wieder ziemlich groß. (717112156\_12: 182)

Die andere Elterngruppe lässt sich dadurch beschreiben, dass sie weitestgehend bzw. teilweise zufrieden ist mit den Fördermaßnahmen. Und im Unterschied zu den anderen wünschen sie sich noch etwas umfangreichere und auch gezieltere Schulvorbereitung. Vor allem die Gruppengröße in den Vorschulprogrammen und der Umfang der einzelnen Aktivitäten werden hier oft benannt.

Es ist halt im Kindergarten nur eine Stunde Vorschule die Woche. Das finde ich eindeutig zu wenig. (304105058\_12: 117)

Ja, dass zum Beispiel aus den Vorschulkindern eine eigene Gruppe gebildet werden müsste. Die dann, wenn sie früh kommen, ein eigenes Vorschulprogramm hätten. Und ich denke, da würde sich so viel bei den Kindern tun. (304105058\_12: 153)

Allerdings lassen sich diese Unterschiede nicht mit den beiden Elterngruppen nach Einschulungszeitpunkt gleichsetzen. Sowohl in der Elterngruppe mit einer durchweg positiven Bewertung der Schulvorbereitung im Kindergarten als auch bei den Eltern mit einem eher defizitären Meinungsbild finden sich zurückstellende und fristgerecht einschulende Eltern.

Neben der allgemeinen und schulbezogenen Förderung im Kindergarten wird dieser auch als eine der wichtigsten Informationsquellen bezüglich der Einschätzung des Kindes und der Einschulung wahrgenommen. Die Aussagen der Eltern ein Jahr vor der regulären Einschulung verdeutlichen, dass etwa die Hälfte der Eltern erst Informationen bezüglich der Einschulung in Einzelgesprächen oder bei allgemeinen Elternabenden erhalten hat. Die Eltern ohne bisherige Beratung geben allerdings an, dass Elternabende bzw. Einzelgespräche bezüglich der Einschulung bereits vereinbart worden oder geplant sind.

## Einschulung oder Zurückstellung?

Ich habe jetzt ein Gespräch übernächste Woche eben, noch einmal mit dem Kindergarten. Die Kinder wurden jetzt beobachtet, also die hatten so Beobachtungswochen, wo sie eben genau schauen: Wie weit ist das Kind in welcher Beziehung, in welchen Fähigkeiten, in welchen Sachen? Und da wurde mir schon andeutungsweise gesagt, es wäre nichts Auffälliges dabei herausgekommen. Aber das Gespräch steht eben noch aus. Das möchte ich auf jeden Fall noch abwarten und mir dann noch einmal eine Meinung bilden. (308-208097\_11: 35)

Die Einschulung als bevorstehendes Ereignis scheint sowohl bei einigen Eltern als auch bei einigen Erzieherinnen zu diesem Zeitpunkt noch keine Dringlichkeit aufzuweisen, sie wird demnach noch nicht als zeitnah empfunden.

Drei Monate vor der regulären Einschulung haben dann fast alle Eltern eine Beratung zur Einschulung erhalten. Lediglich eine Mutter gibt an, dass zwar die Möglichkeit zur Beratung bestanden hätte, sie diese aber nicht in Anspruch genommen hat.

Vielleicht wenn man jetzt nachgefragt hätte, wie es aussieht oder so, hätten die mit Sicherheit was gesagt. Aber ich denke, wenn jetzt etwas Außergewöhnliches gewesen wäre, hätten die Erzieherin es vielleicht auch gesagt. (414-105206\_12: 129)

In den Interviews zeigten sich zwei unterschiedlich wahrgenommene Erziebertypen. Eine Gruppe von Eltern beschreibt die Erzieherinnen als eine aktive Beraterin. In diesen Fällen werden die Eltern zu Gesprächen eingeladen oder kurze Informationen bei „Tür- und Angelgesprächen“<sup>8</sup> mitgeteilt.

Also bei uns machen sie immer so Elterngespräche, alle halbe Jahre. (110-210037\_22: 30)

Ich halte immer mal kurz Rücksprache, so einmal im Monat: Was meinst du denn? Was macht er denn? Man unterhält sich dann halt drüber. [...] Ja. Und sie kommt auch, wenn ihr was auffällt, dann sagt sie das auch: Pass auf, mach das mal oder brems' da mal. (311-102215\_22:81-83)

Die anderen hingegen sehen die Erzieherinnen eher in einer passiven Rolle. Hier wird zwar von den Eltern angegeben, dass Beratungsmög-

<sup>8</sup> Als „Tür- und Angelgespräche“ werden Kontakte zwischen den Eltern und Erzieherinnen verstanden, die einen kurzen Informationsaustausch beinhalten und eher nebenher geführt werden, wie z.B. beim Bringen bzw. Abholen der Kinder.

lichkeiten im Kindergarten bestehen. Wenn diese benötigt werden, muss allerdings von den Eltern der Bedarf artikuliert werden, die Erzieherin steht nur auf Abruf zur Verfügung.

Von selbst jetzt tun die eigentlich nichts. Da muss man schon auf die zugehen. [...] Also ich meine, er ist ja jetzt kein Problemkind oder irgendwie auffällig. Vielleicht ist es schon manchmal nicht verkehrt, wenn sie sich ein bisschen mehr einbringen würden. (708-105058\_12:49-51)

Trotz der Unterschiede in der Wahrnehmung der Erzieherinnen in ihrem Beratungsverhalten geben fast alle Eltern an, dass sie mit der Beratung an sich weitestgehend zufrieden sind. Lediglich zwei Mütter berichten über ein eher mangelhaftes Beratungsverhalten. Eine Mutter erzählt, dass vorhandene Defizite beim Kind erst viel zu spät mitgeteilt wurden. Die andere Mutter gibt an, dass ihr scheinbar falsche Informationen bezogen auf die Einschulungsregelung gegeben wurden.

Naja, der Kindergarten hat auch nur begrenzte Information und die haben sie halt so weitergegeben. [...] Ich hab das aber im Kindergarten auch noch mal gesagt, dass sie eben da einer falschen Information aufsitzen und dass sie das doch noch mal überdenken sollen oder sich halt besser informieren sollen. Vielleicht ist es auch von Jahr zu Jahr unterschiedlich. (308-208097\_12: 28)

Auch wenn der Großteil der Eltern zufrieden ist, werden von einigen Verbesserungsvorschlägen geäußert. So erstaunt nicht, dass etwa die Hälfte der Eltern sich eine frühzeitigere oder aktivere Beratung durch die Erzieherinnen wünschen.

## 4.2 Schulfähigkeitsvorstellungen

Die Schulfähigkeit als eines der beiden Kriterien, welche als Voraussetzungen für den Eintritt in die Grundschule angesehen werden, spielt auch bei der Entscheidungsfindung der Eltern eine tragende Rolle. In den Interviews wird von den Eltern eine große Vielfalt von Schulfähigkeiten benannt. An der Spitze der Nennungen (bei fast allen Eltern) stehen die sozialen Fähigkeiten sowie das Arbeitsverhalten des Kindes. Unter dem Begriff soziale Fähigkeiten fassen die Eltern vor allem die Integration eines Kindes in eine neue Gruppe und den fairen Umgang

## Einschulung oder Zurückstellung?

mit den Mitschülern. Hinter dem Arbeitsverhalten steht einerseits die Konzentrationsfähigkeit, also das Aufmerksamsein oder Zuhören, und andererseits die Ausdauer, welche sich vor allem auf das längere Stillsitzen in der Grundschule bezieht.

Dann Konzentration, die muss auf jeden Fall vorhanden sein. Und dass das Kind überhaupt stillsitzen kann. Still ist gut, ruhig sitzen kann. Dass es sich in eine Gruppe integrieren kann. (717-112156\_11: 124)

Die oft mit der Schule in Verbindung gebrachten kognitiven Fähigkeiten werden nur von etwa der Hälfte der Eltern benannt. Insbesondere werden Vorkenntnisse für die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen damit verbunden, aber auch das Aufgabenverständnis. Ebenso häufig werden emotional-psychische Fähigkeiten aufgegriffen, die bei Schuleintritt vorhanden sein sollten. Die Eltern verstehen darunter meist den Umgang mit Niederlagen oder das Erledigen von Aufgaben gegen den eigenen Willen.

Dann müssen sie erstens mal auch emotional so weit sein, auch mal zurückzustecken. Wenn ich jetzt zum Beispiel eine Niederlage in der Schule habe „Mensch, das schaffe ich jetzt nicht.“ da kann ich nicht losplärren und ausrasten ohne Ende. (311-102215\_21:167-169)

Die körperliche Entwicklung, im Sinne von Körpergröße oder krankheitsbedingten Rückständen, wird nur selten benannt.

Die einzelnen genannten Schulfähigkeitskriterien sollten im Interview von den Eltern in eine Rangfolge gebracht werden. Dabei zeigt sich deutlich, dass die sozialen Fähigkeiten trotz ihrer häufigen Nennung nicht ganz vorn stehen. Konzentration und Ausdauer bleiben dagegen mit an der Spitze, daneben werden ebenso das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit des Kindes als am wichtigsten genannt.

Ich würde es als das Wichtigste erachten, dass das Kind einfach genug Selbstvertrauen hat, dass es verschiedene Sachen alleine meistern kann. Dass es nicht immer jemanden dazu braucht, dass es einfach selbstständig genug ist und genug Selbstvertrauen hat, dass es das alleine kann. Dass es keine Angst mehr hat vor der Schule. (308-208097\_11: 53)

Erkennbar ist anhand der Aussagen, dass die Eltern mit dem Begriff Schulfähigkeit fast nur auf das Kind bezogene Fähigkeiten verstehen. Es wird demnach hauptsächlich das Bild vom schulfähigen Kind thematisiert, entscheidend für eine Einschulung ist somit, was das Kind kann bzw. nicht kann. Der Einbezug der Schule als Förderort, welcher sich auch den individuellen Fähigkeiten der Kinder anpassen sollte – im Sinne der kindfähigen Schule – wird hingegen fast nicht einbezogen.

### 4.3 Wahrnehmung des Kindes

Die individuellen Merkmale und Fähigkeiten des Kindes, aber auch das Kind in Bezug zu seinem Umfeld können als Wahrnehmung des Kindes verstanden werden. Grundlegend bei der Einschulungsentscheidung scheint die elterliche Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten zu sein. Hier sind es vor allem der allgemeine Entwicklungsstand sowie das Interesse an Schule bzw. schulischen Themen, welche oft als ein direktes Entscheidungskriterium angegeben werden. Die später fristgerecht eingeschulten Kinder weisen nach Angaben der Eltern eine ‚normale Entwicklung‘ auf und zeigen Interesse an schulischen Inhalten.

Also ich denke, er ist jetzt weit genug. Er kann seinen Namen schreiben. Er ist irgendwie, er hat keine Defizite. Also ich denke, es ist jetzt so weit, dass er rein muss. (414-105206\_2: 15)

Hingegen wird bei den zurückgestellten Kindern von den Eltern ein noch nicht ausreichender Entwicklungsstand festgestellt sowie Desinteresse an schulischen Themen beschrieben.

Die unruhige Art, die er einfach noch an sich hat. Er ist noch zu sehr Kind, zu sehr spielt. Ich denke, das gibt sich innerhalb von dem einen Jahr Kindergarten. [...] Und Schule sollte einfach Spaß machen. Und er hat im Moment noch einfach nicht diesen Drang, sich mal hinzusetzen und mal für längere Zeit als nicht nur zehn Minuten, sondern anhaltend eine halbe Stunde was konkret zu machen. (307-109184\_2:19-21)

Die bei den allgemeinen Schulfähigkeitskriterien wichtigen sozialen Fähigkeiten spielen bei der Wahrnehmung der kindlichen Fähigkeiten

## Einschulung oder Zurückstellung?

keine tragende Rolle. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Eltern ihren Kindern ausreichende soziale Kompetenzen zusprechen.

Ein weiteres bedeutsames individuelles Merkmal für die Einschulungsentscheidung ist das Alter des Kindes. Grundlegend werden damit das tatsächliche Alter des Kindes zu Schulbeginn als auch das Alter im Verhältnis zur Altersspanne in den Klassen verstanden.

Während die fristgerecht einschulenden Eltern ihre Kinder als ‚alt genug‘ einschätzen, sehen die zurückstellenden Eltern ihr Kind als noch zu jung für die Schule an.

Fristgerecht einschulende Mutter:

Wie gesagt, er ist im Mai geboren und da war es eigentlich klar, dass er dann mit 6  $\frac{1}{4}$ , na, ist fast 6  $\frac{1}{2}$  eigentlich schon in die Schule kommt. (414105206)

Verspätete einschulende Mutter:

Und ich gehe ja jetzt von meinem Sohn aus, der einfach mit fünf noch eingeschult wird und das ist in meinen Augen einfach zu bald, weil in dieser Schule oder in dieser Klasse, in die mein Kind dann kommt, gibt es durchaus schon Kinder, die sechs und sechseinhalb sind. Und er ist fünf. (307109184)

## 4.4 Bild von Schule

Die Wahrnehmung der Grundschule und die damit verbundenen Bildungserwartungen sind weitere Aspekte, welche die Einschulungsentscheidung beeinflussen. Bei einem eher offenen Bild von Schule werden mit dem Schuleintritt die Förderung des Kindes und die Möglichkeit zur weiteren Entwicklung verbunden. Ein eher enges Bild von Schule zeichnet sich hingegen durch Vorstellungen von unflexiblen Schulstrukturen, Leistungsdruck und eher homogenen Lerngruppen aus. Für die zurückstellenden Eltern konnte ein deutlich enges und sehr kritisches Bild von Schule aufgedeckt werden. Unzufriedenheit bezüglich struktureller Gegebenheiten werden vor allem in Bezug auf die damals in Bayern stattfindende Stichtagsverlegung und die somit entstehenden hohen Altersspannen in den Anfangsklassen benannt. Weiterhin werden auch die starren und nicht individuell am Kind ausgerichteten Einschulungsregelungen als negativ betrachtet.

Ich bin eigentlich grundsätzlich eher dafür, das individueller zu sehen. Für solche Kinder wie die XY wäre zum Beispiel eine Einschulung zwischendrin ganz günstig. Zum Halbjahr, das wäre optimal. (301-210054\_21: 48)

Ebenso werden von den zurückstellenden Eltern mit der Grundschule hohe Leistungsanforderungen verbunden. So berichten die Eltern, dass sie von Anfang an ein hohes Lerntempo erwarten.

Aber heute wird halt in der Schule mehr verlangt, entweder friss oder stirb! Die gehen weiter mit dem Stoff, und wenn er es nicht begreift, dann bist du hintennach und dann hast du mit dem Kind ein Problem. (417-109039\_22: 61)

Neben den spezifischen Aspekten bezüglich der Einschulung wird in den Interviews mit den zurückstellenden Eltern eine kritische Haltung gegenüber dem deutschen Bildungssystem deutlich. Angemerkt wird der nicht vorhandene Anschluss vom Kindergarten zur Grundschule, aber auch der zeitige Wechsel von der Grundschule auf die weiterführende Schule nach bereits vier Jahren wird als zu früh angesehen. Bei den bayrischen Eltern wird zusätzlich noch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums kritisiert.

Und ich glaube, dass früher Einschulen, kürzeres Abitur, es geht um arbeitsmarktpolitische Dinge. Also es ist nicht das Wohl des Kindes im Blickpunkt, und das ist das, was mich ärgert. (301-210054\_22: 98)

Bei den fristgerecht einschulenden Eltern lässt sich hingegen kein einheitliches Bild von Schule feststellen. Hier zeigen sich sowohl Eltern mit einer offeneren als auch engen Auffassung von Schule.

## 5. Zusammenfassung

Einige Aspekte, welche die Einschulungsentscheidung beeinflussen, konnten aufgedeckt werden.

Der Kindergarten als vorschulische Institution trägt u.a. mit seinen Förder- und Beratungsangeboten zur Einschulungsentscheidung bei. Erfreulich ist, dass bei allen Befragten im letzten Jahr vor der zunächst anstehenden fristgerechten Einschulung im Kindergarten spezielle Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Grundschule stattfinden. Den-

noch scheinen diese aus Sicht der Eltern nicht immer ausreichend zu sein. Fast die Hälfte der interviewten Eltern wünscht sich mehr Schulvorbereitung, vor allem im Sinne von höherem zeitlichen Aufwand. Die Beratung zur Einschulung ist zeitlich gesehen differenziert. Während in einigen Kindergärten ca. ein Jahr vor der fristgerechten Einschulung schon Elternabende oder individuelle Beratungsgespräche stattgefunden haben, geschieht dies bei vielen erst in der zweiten Hälfte des letzten Kindergartenjahres. Hier scheinen einerseits die Erzieherinnen noch nicht die Notwendigkeit einer Beratung zu sehen, andererseits aber auch die Eltern sich noch nicht intensiv mit der Einschulung befasst zu haben. Dies kann möglicherweise durch die Sicht der Eltern auf die Beratungshaltung der Erzieherinnen erklärt werden. Einige Eltern sehen die Erzieherinnen als eine aktive Beraterin, die auf die Eltern zugeht, die anderen beschreiben sie als eher passiv. Inwieweit die Eltern, welche frühzeitig Beratung erhalten, mit jenen identisch sind, die ein aktives Bild der Erzieherinnen haben, muss noch geprüft werden.

Beide Aspekte, Förderung *und* Beratung im Kindergarten, tragen zur Entscheidungsfindung bei, allerdings lassen sich keine Unterschiede zwischen fristgerecht einschulenden und zurückstellenden Eltern finden.

Ein weiterer Aspekt, die Vorstellungen von Schulfähigkeit, beeinflusst ebenfalls die Entscheidung, trennt aber nicht zwischen den beiden hier betrachteten Einschulungsgruppen. Die genannten Kriterien sind weitgehend gleich. Am häufigsten werden soziale Fähigkeiten sowie die Konzentration und Ausdauer benannt. Als wichtigste Kriterien werden neben Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit wiederum Konzentration und Ausdauer gesehen. Weiterhin zeigt sich ein sehr kindorientierter Schulfähigkeitsbegriff, die Kindfähigkeit der Schule wird in diesem Zusammenhang fast nicht angesprochen.

Die Wahrnehmung des Kindes spiegelt einen weiteren Entscheidungsaspekt wider. Hier werden wiederum von beiden Elterngruppen die gleichen Aspekte als ausschlaggebend benannt, allerdings wirken diese in konträre Richtungen. Entscheidend sind hier die vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fähigkeiten und das Alter des Kindes. Im Gegensatz zu den Schulfähigkeitsvorstellungen werden soziale Fähigkeiten kaum als entscheidende Kriterien genannt.

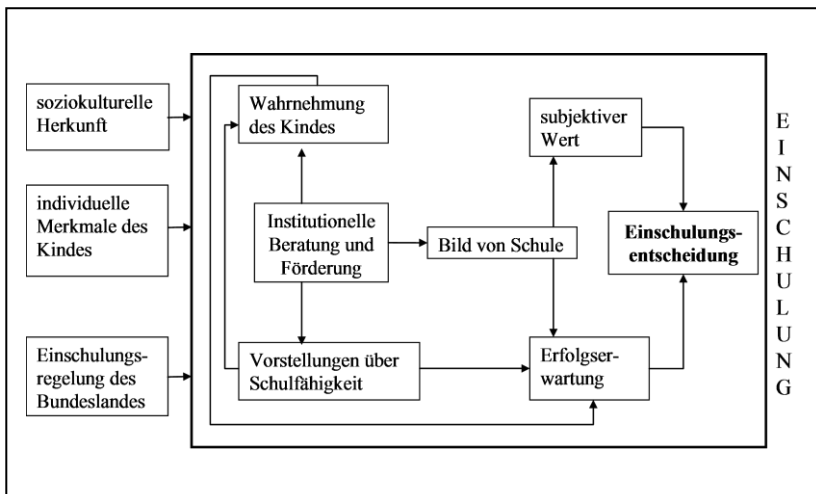


Die Entscheidung für eine Zurückstellung wird darüber hinaus vom subjektiven Bild von Schule beeinflusst. Die zurückstellenden Eltern haben eine kritische Meinung über das Bildungssystem, im Besonderen verbinden sie mit der Schule einen starken Leistungsdruck sowie eine unflexible Struktur. Deutlich wird, dass die Eltern die gleichen Aspekte zur Entscheidungsfindung heranziehen. Als trennend zwischen fristgerecht und verspätet einschulenden Eltern zeigen sich allerdings nur die Wahrnehmung des Kindes sowie das Bild von Schule.

Unter Bezugnahme auf das Wert-Erwartungsmodell können die einzelnen Aspekte systematisch mit den Entscheidungskomponenten in Verbindung gebracht werden.

Die institutionelle Förderung und Beratung im Kindergarten scheint keinen direkten Einfluss auf die beiden Entscheidungskomponenten, subjektiver Wert oder Erfolgserwartungen, zu haben. Allerdings beeinflusst die Förderung, vor allem durch die schulspezifischen Programme, die Vorstellungen der Eltern über Schulfähigkeit. Ebenso zeigt sich die Beratung als eine wichtige Größe bei der Einschätzung der Fähigkeiten des eigenen Kindes. Das Bild von Schule wird ebenfalls durch die Institution Kindergarten mitgeprägt. Dieses wirkt sich wiederum direkt auf den subjektiven Wert und die Erfolgserwartungen aus. Zurückstellende Eltern, mit ihrem eher engen Bild von Schule, sehen hinter einer fristgerechten Einschulung hohe Kosten, die vor allen zu Lasten des Kindes gehen würden, und eher geringen Nutzen. Die Schulfähigkeitsvorstellungen beeinflussen einerseits die Erfolgserwartungen und andererseits die Wahrnehmung des Kindes. Die Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten trägt einen Großteil zu den Erfolgserwartungen bei, je schlechter man die Fähigkeiten des eigenen Kindes einschätzt, desto geringer werden die Erfolgschancen für eine fristgerechte Einschulung gesehen.

Besonders wichtig ist demnach unter Bezugnahme auf die Wert-Erwartungs-Theorie die Erfolgserwartungskomponente. Wenn die Eltern keinen erfolgreichen Start der Schullaufbahn aufgrund entsprechender fehlender Fähigkeiten der Kinder erwarten und die Schule in einem eher negativen und engen Bild verorten, wird eher eine Entscheidung zur Zurückstellung getroffen als zu einer fristgerechten Einschulung.



Offen bleibt bisher, welche weiteren Aspekte die Entscheidung beeinflussen und wie diese mit den bereits aufgedeckten zusammenhängen. Welche Rolle spielt beispielsweise die aufnehmende Grundschule oder beeinflussen spezifische Fördermaßnahmen (außerhalb des Kindergartens) die Entscheidung?

Eine weitere Fragestellung des Dissertationsvorhabens beschäftigt sich mit dem zeitlichen Horizont der Entscheidungsfindung. Welche Prozesse laufen dabei ab und wie unterscheiden sich diese möglicherweise bezogen auf die beiden Elterngruppen? Abschließend soll beantwortet werden, inwieweit die getroffene Einschulungsentscheidung von den Eltern am Anfang der ersten Klasse als gelungen beurteilt wird.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. BayEUG, Bekanntmachung vom 31. Mai 2000.
- Becker, B. (2009). Welche Kinder gehen früher in den Kindergarten? Ein Vergleich zwischen deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(4), 387–402.
- Bellenberg, G. (1999): *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K. (2005): *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Burk, K. & Faust-Siehl, G. (1999). Gesetzliche Grundlagen zum Schulanfang. *Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis, Befunde der Forschung*, 82–84.
- Eccles, J. S. (2005). Subjektive Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. Elliot & C. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). New York: Guilford Press.
- Esser, H. (1999): *Situationslogik und Handeln* (Studienausg.). Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Faust, G., Kluczniok, K. & Pohlmann, S. (2007). Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 462–476.
- Faust-Siehl, G., Garlich, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graue, M. E. & DiPerna, J. (2000). Redshirting an Early retention. Who Gets the "gift of Time" and What are Its Outcomes? *American Educational Research Journal*, 37(2), 509.
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Schulpflicht*. [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?rid=HKM\\_15/HKM\\_Internet/nav/1a7/1a73019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26\\_ic\\_uCon=cf8407ca-8799-c901-be59-2697ccf4e69f.htm&uid=1a73019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/1a7/1a73019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26_ic_uCon=cf8407ca-8799-c901-be59-2697ccf4e69f.htm&uid=1a73019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2). Abgerufen vom 16.06.2011.
- Hessisches Kultusministerium (2005). Hessisches Schulgesetz. HSchG, vom 14. Juni 2005.
- Jansen, H. (1994). Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (8), 165–175.
- Kemmler, L. (1975): *Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Kern, A. (1954): *Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*. 2. durchgesehene Auflage. Freiburg: Herder.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (1997). *Empfehlungen zum Schulanfang*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Deutschland
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (1. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kratzmann, J. (2011). *Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation*. Dissertationsschrift eingereicht zur Publikation in der Reihe „Empirische Erziehungswissenschaft“, Waxmann (angenommen).
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). Verbessert der Besuch des Kindergartens die Startchancen von Kindern aus sozial schwachen Familien im Schulsystem? Eine Untersuchung auf Basis des SOEP. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleich-*

- heit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise (S. 295-298). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, M. (2008). *Intercoderreliabilität für MAXqda2 und MAXqda2007* (Version 2.0). Verfügbar unter: <http://mlenz.de/home.htm>. Abruf vom 20.06.2011.
- Liebers, K. (2011): Zurückstellungsgründe aus der Sicht von Eltern. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Schulanfang 2010. LISUM (Hrsg.). Ludwigsfelde.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(3), 299–327.
- Mader, J. (1989): *Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung*. Münster, New York: Waxmann.
- Mader, J., Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (1991). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich - Untersuchungen zum Regelsystem. In K. Beck, A. Kell & F. Achtenberger (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 15–49). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Margetts, K. (1999) Transition to school: Looking forward. Selected papers from the AECA National Conference Darwin July 14 - 17 1999.  
<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>. Abruf vom 03.05.2010.
- Marshall, H. H. (2003). Opportunity deferred or opportunity taken? An update look at delaying kindergarten entry. *Young Children*, 58(5), 84–93.

- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 18–31.
- Pohlmann, S. (2009): *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte*. Univ., Diss.--Bamberg, 2009. Münster: Waxmann.
- Rosbach, H-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Roßbach, H.-G. & Tietze, W. (1996): *Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern*. Münster: Waxmann.
- Schmitt, M., Kuger, S., Kluczniok, K. & von Maurice, J. (2010). Familiäre Anregung während der frühen Kindergartenzeit. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 145–166). Wiesbaden: VS Verlag.
- Shepard, L. A. & Smith, M. L. (1987). Effects Of Kindergarten Retention At The End Of First Grade. *Psychology in the Schools*, 24(4), 346–357.
- Stubbe, T. C. (2009): *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Univ., Diss.--Dortmund, 2009. Münster: Waxmann.
- Thomas, A. M., Armisted, L., Kempton, T., Lynch, S., Forehand, R., Nousiainen, S., Neighbors, B. & Tannenbaum, L. (1992). Early Retention: Are There Long-Term Beneficial Effects? *Psychology in the Schools*, 29(4), 342–347.



## **Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge**

von Dipl.-Volksw. Ivonne Honekamp, M.Sc.

### **Zusammenfassung**

Die private Altersvorsorge in Deutschland wird angesichts der vergangenen Rentenreformen immer wichtiger. Daraus folgt, dass das Wissen zur gesetzlichen Rente und möglichen Formen der privaten Vorsorge für zukünftige Rentner unerlässlich ist. Studien weisen jedoch bei vielen Personen auf eine Wissenslücke hin. Eine mögliche Konsequenz kann eine zu geringe private Ersparnis sein, sodass es nicht möglich sein wird im Alter den Lebensstandard aufrechtzuerhalten. Der Volkshochschulkurs „Altersvorsorge macht Schule“ soll dieser Tendenz entgegenwirken und die Teilnehmer sicherer im Umgang mit ihrer eigenen Altersvorsorge machen. Befragungen der Kursteilnehmer zeigen, dass dieser Kurs zu signifikanten Veränderungen in der Wahrnehmung der Altersvorsorge führen kann. Zudem wird diese Befragung durch parallel laufende randomisierten Telefonstichprobe ergänzt. Diese zeigt, dass die meisten Deutschen in irgendeiner Weise privat vorsorgen, am beliebtesten sind Immobilien.

### **Danksagungen**

Ein besonderer Dank geht an das Forschungsnetzwerk Alterssicherung der deutschen Rentenversicherung, in dessen Auftrag das Projekt „Auswirkungen finanzieller Grundbildung auf die Altersvorsorgeentscheidung: Eine Evaluation des VHS-Kurses „Altersvorsorge macht Schule“ durchgeführt wird. Alle Daten, die in dieser Arbeit Verwendung finden, wurden im Rahmen dieses Projektes generiert. Zudem bedanke ich mich beim Mannheim Research Institute for the Economics of Aging, da wir einige Fragen aus den SAVE Befragungen für unsere Studie übernehmen durften. Weitere Fragen stammen aus dem Vorsorgereport der Bertelsmann-Stiftung, welcher hier auch ein besonderer Dank gebührt. Zum Schluss möchte ich mich auch bei den Teilnehmerinnen



des Kolloquiums und meinen Kollegen Reinhard Uehleke und Christian Schanz bedanken, welche durch Ihre Anregungen und Kommentare zur Verbesserung dieser Arbeit beigetragen haben.

## Motivation

Seit den Rentenreformen in 2001 und 2004 wächst die Eigenverantwortung für die persönliche Altersvorsorge. Bis zur Reform 2001 haben sich wenige mit der privaten Altersvorsorge beschäftigt, da die gesetzliche Rente so angelegt war, dass sie den Lebensstandard sichern würde. Aufgrund der wachsenden Zahl an Rentnern und der abnehmenden Anzahl an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten auf der anderen Seite, wurden Reformen beschlossen, um die Lasten der alternden Bevölkerung gerechter zwischen den Generationen zu verteilen. Seit 2001 gibt es die Riester-Rente, um die kapitalgedeckte Eigenvorsorge zu fördern. Entsprechend wurde auch eine Umgestaltung der Rentenanpassungsformel vorgenommen, welche erneut mit der Reform in 2004 geändert wurde. Die daraus resultierende Rentenanpassungsformel hat zur Folge, dass das Rentenniveau langfristig sinken wird und für viele eine Rentenlücke entstehen wird (vergleiche Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008; Börsch-Supan und Wilke 2005). Das Schließen dieser Lücke liegt nun im Verantwortungsbereich des Individuums und nicht mehr in der des Staates. Viele stehen jetzt zum ersten Mal vor der Herausforderung die richtige Entscheidung zu treffen, um das gewünschte Alterseinkommen zu erzielen. „Wie viel Einkommen benötige ich im Alter? Welches, der großen Anzahl an Altersvorsorgeprodukten, ist das richtige für mich?“, sind Fragen, welche sich viele Menschen stellen. Hier gibt es für die wenigsten Personen die Möglichkeit, auf das Wissen der Eltern oder der Schule zurückzugreifen, da die Eltern nicht in demselben Maße von den Reformen betroffen sind. Der Wirtschaftsunterricht in Schulen, der meistens nicht verpflichtend ist, behandelt dieses Thema nicht oder nur am Rande (vergleiche Reifner 2010). Fehlt den deutschen die notwendige finanzielle Grundbildung und ein darüberhinausgehendes Wissen zur Altersvorsorge, werden die Verbraucher suboptimale Vorsorgeentscheidungen treffen und im Ruhestand wo-

möglich mit einem zu geringen Alterseinkommen auskommen müssen.

Es gibt viele Möglichkeiten sich über die (private) Altersvorsorge zu informieren. Dazu zählen zum Beispiel: Zeitschriften, Internet, Banken, Versicherungen, Verbraucherzentrale oder auch die deutsche Rentenversicherung selbst. Ob die Informationen neutral sind oder darauf abzielen ein bestimmtes Produkt zu vermarkten ist für den Kunden oft nicht erkennbar. Zur Stärkung des Selbstvertrauens im Umgang mit der privaten Altersvorsorge und den Anbietern dieser Produkte, wurde im Jahr 2007 die Bildungskampagne „Altersvorsorge macht Schule“ ins Leben gerufen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008). Im Rahmen von mehrtägigen Volkshochschulkursen informieren hier ausgebildete Mitarbeiter der deutschen Rentenversicherung anbieterneutral über die gesetzliche und private Altersvorsorge.

Wie informiert die Deutschen tatsächlich sind und wie sie bisher für ihr Alter vorsorgen, soll im Folgenden untersucht werden. Zudem wird versucht zu ermitteln, welchen Effekt der Volkshochschulkurs auf die Sparentscheidung haben könnte. Nun folgt ein kurzer Überblick über die Gliederung dieser Arbeit. Nach einem kurzen Einblick in die Theorie des Sparens und einem Literaturüberblick geht es um die in dieser Arbeit verwendeten Daten und Methoden. Gefolgt von den Ergebnissen, in denen zunächst das Ausmaß der Bildungslücke im Zusammenhang mit der Altersvorsorge betrachtet wird. Als nächstes wird der Frage nachgegangen, wie die Deutschen fürs Alter vorsorgen und wer private Altersvorsorge betreibt. Zum Schluss geht es dann um die Analyse der Wirkungsweise des Volkshochschulkurses „Altersvorsorge macht Schule“. Es wird anhand einiger ausgewählter Beispiele eine Vorher-Nachher-Betrachtung durchgeführt und unter anderem gezeigt, dass der Kurs bei vielen Teilnehmern zu einer Neubewertung ihrer Altersvorsorgestrategie geführt hat. Abgeschlossen wird diese Arbeit mit den Schlussfolgerungen.

## Theorie des Sparens

In der Forschung zum Altersvorsorgeverhalten und dem Einfluss von Bildung auf dieses spielt die Lebenszyklus Theorie des Konsums (Mo-

digliani und Brumberg 1954) immer noch eine große Rolle. Viele neuere Theorien des intertemporalen Konsums sind Verfeinerungen der Lebenszyklus Theorie. Im Grundmodell von Modigliani und Brumberg (1954) wird angenommen, das Individuen weitsichtig sind und rational handeln, der Grenznutzen des Konsums ist dabei abnehmend. Zudem sind Konsumenten vollständig über alle Handlungsmöglichkeiten informiert und verstehen ihre Implikationen. Solche Individuen maximieren dann ihren Lebensnutzen unter Berücksichtigung ihrer Budgetbeschränkung. Das Ergebnis wäre eine Glättung des Konsums über den Lebenszyklus. Individuen sparen in den Zeiten, in denen sie ein hohes Einkommen erwirtschaften und entsparen in Zeiten von geringem Einkommen, wie zum Beispiel dem Rentenalter. Verändern sich also die Erwartungen an das Einkommen aus der gesetzlichen Rente, sparen diejenigen während ihrer Erwerbsphase mehr, die davon ausgehen, dass ihre zukünftige Rente geringer sein wird, als zuvor angenommen.

Dieses Model beinhaltet ohne Zweifel sehr strenge Annahmen, die zu einem großen Teil bereits empirisch widerlegt wurden (Börsch-Supan 2003, Ziegelmeyer 2010). Es ist eher unwahrscheinlich, dass es den Konsumenten gelingt korrekte Erwartungen bezüglich ihres zukünftigen Einkommens, Lebens, Zinsen, Renditen, Inflation usw. bilden zu können, um dann ein komplexes Maximierungsproblem zu lösen. Trotzdem können Bildungsmaßnahmen dazu führen, dass Individuen den Modelannahmen etwas näher kommen. Insbesondere der Kurs „Altersvorsorge macht Schule“ kann nicht nur dazu beitragen, dass die Teilnehmer in Bezug auf die Altersvorsorge besser über ihre Handlungsmöglichkeiten aufgeklärt werden, sondern auch, zu besseren Entscheidungen führen, inwieweit eine Eigenvorsorge überhaupt notwendig ist.

## Literaturüberblick

Das sinkende Rentenniveau in der gesetzlichen Rentenversicherung ist aber nicht nur auf die letzten Rentenreformen zurück zu führen. Auch der Rückgang der Normalarbeitsverhältnisse trägt seinen Teil, mit sinkenden Rentenanwartschaften dazu bei, dass das Alterseinkommen sinkt. Anstatt der Vollzeitbeschäftigung bei ein und demselben Arbeit-

geber bis zum Ruhestand, enthalten heute viele Lebensläufe Perioden der Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit oder anderer atypischer Formen von Arbeitsverhältnissen (vergleiche Trischler und Kistler 2011). Schmähl (2008) gibt an, dass es in Zukunft immer schwieriger sein wird ausreichend Entgeltpunkte zu sammeln, um eine Rente oberhalb der staatlichen Grundsicherung zu erzielen. Geyer und Steiner (2010) schätzen die Rentenansprüche für verschiedene Kohorten mit Hilfe eines Mikrosimulationsmodells und Daten des Sozio-oekonomischen Panels (vergleiche auch Oehler 2009). Sie finden heraus, dass Individuen, die im Osten von Deutschland leben besonders von sinkenden Rentenansprüchen betroffen sein werden. Zudem werden geringqualifizierte in der Zukunft mit geringeren Rentenansprüchen zu rechnen haben.

Um zu verhindern, dass der Lebensstandard im Alter sinkt, ist es für viele erforderlich privat für das Alter vorzusorgen. Eine Studie auf der Grundlage des SAVE-Panels zeigt, dass die Anzahl der Riester-Sparer in den zwei unteren Einkommensquintilen in den Jahren nach der Einführung besonders gering war (Börsch-Supan et al. 2006). Erst seit 2004 steigt die Anzahl der Riester-Sparer in dieser Gruppe langsam. Diese Beobachtung wird damit begründet, dass mehr Zeit verstreicht bis neue Informationen über die Rentenreform und neue Produkte zu dieser Personengruppe mit geringem Gehalt und geringer Bildung durchdringt. Die Wahrscheinlichkeit einen Riestervertrag zu besitzen stieg also in der Studie mit dem Bildungsstand. Zudem fanden Börsch-Supan et al. (2006) heraus, dass für die Entscheidung privat für das Alter zu sparen, das Wissen über das eigene erwartete Rentenniveau wichtiger ist, als die Sparfähigkeit. Darüber hinaus sorgen viele Individuen indirekt durch ihren Immobilienbesitz und das damit verbundene mietfreie Wohnen im Alter vor. Laut einer Studie der Versicherungskammer Bayern (2009) genießen Immobilien als Altersvorsorgeprodukte das größte Vertrauen unter den Befragten. 43% gaben an, dieser Anlageform viel oder sehr viel zu vertrauen. Die „Riester-Rente“ wurde von 30% für vertrauenswürdig befunden. Angesichts des Befragungszeitpunktes im Jahr 2009, also nach der Finanzmarktkrise, ist es überraschend, dass das Vertrauen in die gesetzliche Rente (20%) geringer ist, als das Vertrauen in die private Rentenversicherung sowie der klassischen Lebensversicherung (36% und 29%).

Dass die private Rentenversicherung und die klassische Lebensversicherung größeres Vertrauen, als die gesetzliche Rente genießen, ist umso überraschender, wenn man die Ergebnisse folgender Studie betrachtet. Oehler (2009) deckte bei seiner Untersuchung von Finanzdienstleistern erhebliche Mängel in der Beratungsqualität auf. Diese machten sich beim Kunden auch finanziell bemerkbar. Zudem ist die Beratung umso schlechter, je geringer die finanziellen Vorkenntnisse der Kunden sind. Somit erhalten diejenigen, die eine Beratung am nötigsten haben, am ehesten eine mangelhafte Beratung (Oehler 2009). Eine ausführlichere Beratung (in Qualität und Quantität) erhalten diejenigen, die sich mit finanziellen Angelegenheiten besser auskennen.

Finanzielles Wissen beeinflusst aber nicht nur die Beratungsqualität, die Banken und Versicherungen den Kunden zu Teil werden lassen, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, dass jemand erfolgreich für sein Alter plant (Lusardi und Mitchell 2007, 2008). Mit erfolgreichem Planen ist hier gemeint, dass ein Individuum nicht nur einen Plan für seine persönliche Altersvorsorge entwickelt, sondern, dass er sich auch an diesen hält.

Eine berechnete Frage ist nun, ob fehlende finanzielle Bildung auch ein Problem in Deutschland ist. Im Auftrag der Commerzbank (2003), führte NFO Infratest Finanzforschung eine Befragung unter 1.000 deutschen im Alter von 18 bis 65 Jahren durch. Sie fanden heraus, dass sich die meisten Befragten zwar einigermaßen sicher in Finanzangelegenheiten fühlten, tatsächlich aber nur 42% der Befragten die Hälfte der gestellten Fragen zu Finanzen nicht beantworteten. Reifner, Tiffe und Turner (2003) analysieren Daten des Vorsorgereports, welcher 2002 von der Bertelsmann Stiftung erhoben wurde. In dieser Befragung wurden einige Fragen zur finanziellen Bildung und auch speziell zum Wissen über das deutsche Rentensystem gestellt. Die Rentenansprüche aus der gesetzlichen Rente wurden zum Beispiel von den meisten Befragten überschätzt. In 2007 folgte eine TNS-Emnid Umfrage im Auftrag von Canada Life (2007) mit einer Stichprobengröße von 1012 Befragten. Sie fanden heraus, dass ca. die Hälfte der Befragten sich nicht sicher genug fühlten, um zu erklären was die „Riester-Rente“ ist. Dieses Ergebnis ist überraschend, war das Thema „Riester“ doch seit der Reform in 2001 regelmäßig ein Thema in den Medien. Auch auf der Grundlage der

Befragung aus 2007 des deutschen SAVE-Panels wird bestätigt, dass vielen Personen sogar die notwendige finanzielle Grundbildung, um einfache Sparentscheidungen zu treffen, fehlt (Honekamp 2010). So konnten nicht einmal die Hälfte der Befragten drei Fragen zur Inflation, Zinsrechnung und Risikodiversifikation richtig beantworten.<sup>1</sup> Eine weitere Untersuchung, ebenfalls auf dem SAVE-Panel basierend zeigt, dass es ca. 40% der Befragten nicht möglich war, abzuschätzen, wie viel Prozent des letzten Einkommens Ihre persönliche gesetzliche Rente betragen wird (Honekamp und Schwarze 2010).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Eigenverantwortung im Rahmen der Altersvorsorge in den letzten Jahren rapide ansteigt. Zudem scheint die finanzielle Grundbildung und darüber hinaus das Wissen über das Rentensystem und private Vorsorgewege unerlässlich, um ein geeignetes Portfolio für die persönliche Alterssicherung zu bilden. Um den oben beschriebenen Wissenslücken entgegenzuwirken und um Unsicherheiten im Umgang mit Altersvorsorgeprodukten abzubauen, wurde von der Bundesregierung 2007 die Initiative „Altersvorsorge macht Schule“ ins Leben gerufen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008).

In der folgenden empirischen Analyse wird zum einen, anhand einer 2010 durchgeführten Telefonbefragung, den Fragen nachgegangen, ob möglicherweise eine Bildungslücke vorliegt und wer in welcher Weise für sein Alter vorsorgt. Zum anderen wird eine vorher nachher Befragung von Volkshochschulkursteilnehmern im Rahmen der Initiative „Altersvorsorge macht Schule“ Aufschluss darauf geben, ob Bildung zu einem Umdenken in Sachen Altersvorsorge bei den Teilnehmern führt.

## Daten und Methode

Die Daten, die im Folgenden für die Analysen verwendet werden, wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen finanzieller Bildung und privater Altersvorsorge generiert. Hierzu wurden Daten auf zwei unterschiedliche Weisen erhoben. Zum einen gibt es eine randomisierte Telefonbefragung (*com-*

<sup>1</sup> Diese drei Fragen wurden erstmals in der Health and Retirement Study (HRS) 2004 in den USA erhoben (Lusardi und Mitchell 2006).

puter assisted telephone interview, CATI) und zum anderen eine Vollerhebung der Volkshochschulkursteilnehmer von März 2010 bis Januar 2011. Die Teilnehmer der Telefonbefragung wurden zufällig aus allen registrierten Festnetz- und Mobilfunkanschlüssen in Deutschland gezogen. Die Bruttostichprobe beträgt 54.602 Telefonanschlüsse stratifiziert nach den 16 Bundesländern. Die Telefonbefragung wurde im Zeitraum von April 2010 bis Juli 2010 durchgeführt. Alle Befragten sind im Alter von 20 bis 60 Jahren. Ältere Teilnehmer wurden nicht berücksichtigt, da viele von diesen bereits eine Rente beziehen und somit die private Altersvorsorge für diese Personengruppe eine eher geringe Rolle spielt. Jüngere Personen wurden nicht berücksichtigt, da sich viele von Ihnen noch im Bildungssystem oder in der Ausbildung befinden.

Die Nettostichprobe besteht aus 1.016 eher hochqualifizierten Individuen, von denen 55 % mindestens ein Fachabitur oder Abitur haben. In der für Deutschland repräsentativen Befragung Mikrozensus gehören zu dieser Personengruppe lediglich 32%. Die Nettostichprobe zählt 622 Frauen und 384 Männer, welche im Durchschnitt 45 Jahre alt sind. Da die Telefonbefragung in einigen entscheidenden Merkmalen nicht Bevölkerungsrepräsentativ ist, werden alle folgenden deskriptiven Ergebnisse gewichtet dargestellt. Die Gewichte wurden auf der Grundlage des Mikrozensus, mit den GewichtungsvARIABLEN Geschlecht, Alter und Bildung, generiert.

Die Daten der Volkshochschulkursteilnehmer des Kurses „Altersvorsorge macht Schule“ wurden mit Hilfe von Fragebögen generiert, welche die Teilnehmer vor dem Kurs, nach dem Kurs und ein Jahr nach dem Kurs schriftlich beantworten sollten (*paper and pencil*, PAPI). Der Nachbefragungsbogen (ein Jahr später) befindet sich noch im Feld und wird somit im Folgenden nicht berücksichtigt. Die angestrebte Vollerhebung der Kurse wurde nicht erreicht, da von mehr als der Hälfte der durchgeführten Kurse keine Fragebögen zurück gesandt wurden. Von den Kursen, von denen Fragebögen bei uns eingegangen sind, war der Rücklauf ca. 72 %. Somit haben 132 Personen den ersten und 109 Personen den zweiten Fragebogen beantwortet. Die Teilnehmer, welche den ersten Fragebogen zurückgesendet haben waren im Durchschnitt 44 Jahre alt und 52% waren weiblich. Mehr als die Hälfte (66%) dieser Personen haben mindestens einen Fachoberschulabschluss oder Abitur. In die

## Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge

Auswertungen dieser Arbeit gehen nur Personen ein, die sowohl vor als auch nach dem Kurs einen Fragebogen beantwortet haben.

**Tabelle 1: Variablenbeschreibung zu Tabelle 3 und 4**

|                            |           |   |
|----------------------------|-----------|---|
| Wissen                     | ordinal   | 0: Null richtige Antworten zu den Wissensfragen bis 4: vier oder mehr richtige Antworten                |
| Riester                    | binär     | 1: Frage richtig beantwortet  |
| BAV                        | binär     | 1: Frage richtig beantwortet  |
| Eckrente                   | binär     | 1: Frage richtig beantwortet  |
| Zinsen                     | binär     | 1: Frage richtig beantwortet  |
| Alter                      | intervall |   |
| Mann                       | binär     | 1: Mann   |
| Wirtschafts-<br>unterricht | binär     | 1: hatte Wirtschaftsunterricht in der Schule  |
| Euro                       | ordinal   | 1: Umrechnung nach der Währungsreform sehr schwierig bis 4: nicht schwierig                             |
| Gerne Fin.ang.             | binär     | 1: beschäftigt sich gern mit finanziellen Angelegenheiten   |
| Wer Fin.ang.               | binär     | 1: kümmert sich selbst um finanzielle Angelegenheiten   |
| Schulbildung               | ordinal   | 0: kein Abschluss/Hauptschule, 1: Realschule, 2: Fachoberschule/Abitur                                  |
| Berufl.Bildung             | ordinal   | 0: kein Abschluss, 1: beruflicher Abschluss, 2: Fachhochschulabschluss, 3: universitärer Abschluss      |
| Altersvorsorge             | binär     | 1: besitzt Riesterrente, andere private Rente, Kapitallebensversicherung, Betriebsrente oder Immobilien |
| Riester                    | binär     | 1: besitzt Riesterrente   |
| PRV                        | binär     | 1: besitzt andere private Rentenversicherung  |
| Immob                      | binär     | 1: besitzt Immobilie  |
| Verheiratet                | ordinal   | 1: verheiratet  |
| Kinder                     | ordinal   | Anzahl der Kinder 0 bis 3: drei Kinder oder mehr  |
| Bildung0                   | binär     | kein Abschluss/Hauptschule  |
| Bildung1                   | binär     | Realschule  |
| Bildung2                   | binär     | Fachoberschule/Abitur   |
| Risikoavers                | ordinal   | 0: risikofreudig bei Geldanlagen bis 10: risikoavers  |
| Planen                     | ordinal   | 0: plane nicht bis 10: plane  |
| Einkommen                  | intervall | weniger als 1.000,- € dann in 500,- € Schritten bis 4.000,- € und mehr                                  |

Der erste Teil der empirischen Analyse beruht auf den Daten der Telefonbefragung, da es für die zu beantwortenden Fragestellungen wünschenswert ist, eine annähernd bevölkerungsrepräsentative Stichprobe zu Grunde legen zu können. Die 1016 Befragten der Telefonstichprobe, gewichtet auf der Basis des Mikrozensus, können eher als Bevölkerungsrepräsentativ angesehen werden, als die Teilnehmerbefragungen.



## Ergebnisse und Diskussion

Mit Hilfe des Telefonfragebogens soll als erstes untersucht werden, wie gut das Wissen der Befragten zu verschiedenen Themen der Altersvorsorge ist und welche Faktoren das Wissen beeinflussen. Danach wird auf der Grundlage derselben Daten dargestellt, wie in Deutschland für das Alter vorsorgt wird und wer welche Art der Vorsorge vorzieht. Wenn es dann zum Schluss darum geht, den Einfluss von Bildung auf das Wissen, die Einstellungen und das Sparverhalten von Individuen zu analysieren, werden die Kursteilnehmerfragebögen herangezogen.

### Bildungslücke Altersvorsorge?

Einen Einblick in das Wissen der Befragten zu finanziellen Angelegenheiten und zur Altersvorsorge sollen zwei kurze Fragenblöcke geben. Zum einen geht es um das subjektive Wissen der Befragten und zum anderen um konkrete Wissensfragen. So sollten die Befragungsteilnehmer selbst beurteilen ob sie ihr persönliches Wissen zu finanziellen Angelegenheiten, der gesetzlichen Rentenversicherung, der betrieblichen Altersvorsorge, der Kapitallebensversicherung, der „Riester-Rente“ und der „Basis-“ oder auch „Rürup-Rente“ auf einer Skala von 0 bis 6 als eher gering oder sehr hoch einschätzen. Eher hoch ( $>4$ ) beurteilten die Befragten ihr Wissen über finanzielle Angelegenheiten im Allgemeinen, das Wissen zur gesetzlichen Rentenversicherung, der „Riester-Rente“ und der Kapitallebensversicherung. Die Beantwortung von konkreten Wissensfragen kann nun der subjektiven Einschätzung gegenübergestellt werden. Die erste Frage zählt eher zur finanziellen Grundbildung und die weiteren fünf Fragen sollen offenlegen, wie gut das Wissen zur Altersvorsorge ist.

#### 1. Zinseszins

Angenommen, Sie haben 100,- € Guthaben auf Ihrem Sparkonto. Dieses Guthaben wird mit 20 Prozent pro Jahr verzinst und Sie lassen Guthaben und Zinsen fünf Jahre auf diesem Konto. Wie viel Guthaben weist Ihr Sparkonto nach 5 Jahren auf?

## Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge

- ☐ Mehr als 200,- €
- ☐ Genau 200,- €
- ☐ Weniger als 200,- €

### 2. Rentenabschlag

Wenn ein(e) gesetzlich Rentenversicherte(r) ein Jahr früher in Rente geht muss er damit rechnen eine geminderte Rente zu erhalten. Können Sie mir sagen, um wie viel Prozent sich seine monatliche Rente dann mindert?

### 3. Betriebliche Altersvorsorge

Ist Ihrer Meinung nach die folgende Aussage richtig:

Jeder sozialversicherungspflichtig Beschäftigte hat einen Rechtsanspruch auf betriebliche Altersvorsorge (Entgeltumwandlung). Das heißt, jeder Arbeitgeber ist verpflichtet, seinen Beschäftigten auf Wunsch die Möglichkeit zur betrieblichen Altersvorsorge zu bieten.

### 4. Riester

Können Sie mir sagen, wie viel Prozent Ihres Bruttoeinkommens sie im Jahr sparen müssten, um die volle Riesterförderung zu erhalten?

### 5. Beitragssatz

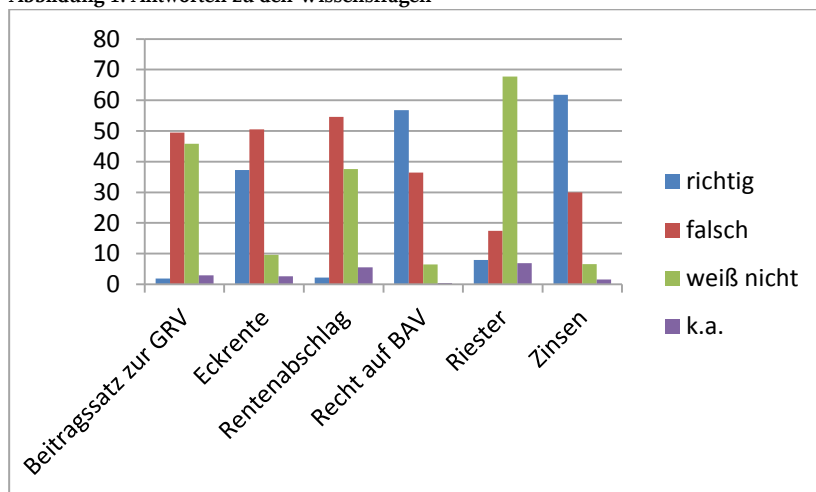
Wie hoch ist derzeit, also 2010, der Beitragssatz zur gesetzlichen Rentenversicherung von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (Arbeitnehmer- und Arbeitgeberanteil gemeinsam)?

### 6. Eckrente

Was schätzen Sie, wie viel Euro Rente aus der gesetzlichen Rentenversicherung erhält heute ein Rentner, der sein Leben lang ein Durchschnittsverdiener war und 45 Jahre lang Beiträge eingezahlt hat?

Abbildung 1 zeigt, dass die finanzielle Grundbildung, welche durch die Zinseszinsfrage erfasst werden soll, am ehesten richtig beantwortet wurde. Ob es für sozialversicherungspflichtig Beschäftigte einen Rechtsanspruch auf Entgeltumwandlung gibt, konnten auch noch mehr als die Hälfte der Befragten richtig beantworten.

Abbildung 1: Antworten zu den Wissensfragen



Quelle: Telefonbefragung, N=1016

Hinweis: Richtige Antworten zum Zeitpunkt der Befragung 2010: 1. mehr als 200, 2. 3,6%, 3. Richtig, 4. 4%, 5. 19,9%, 6. Neue Bundesländer: 1085,85,- €, Alte Bundesländer: 1224,- €, auch die Werte, die dazwischen lagen wurden als richtig bewertet, 1085,85,- €-1224,- €.

Interessant ist dagegen aber auch zu sehen, dass sich ca. 36% sicher waren, keinen Anspruch auf Entgeltumwandlung zu haben obwohl es dieses Recht seit dem 01.01.2002 gibt.<sup>2</sup>

Die Anzahl derjenigen, die zugaben es nicht zu wissen, und die Anzahl der fehlenden Werte sind bei dieser Frage am geringsten. Die Anzahl der Personen, die die Kategorie weiß nicht gewählt haben, schnellte in die Höhe, sobald eine offene Frage Prozentangaben als Antwort verlangte. So gaben ca. 68% an, nicht zu wissen, wie viel Prozent sie sparen müssen, um die volle Riesterförderung zu erhalten. 6,9% haben diese Frage sogar ganz ausgelassen. Dabei sparen 36% von diesen Personen nach eigenen Angaben im Rahmen eines „Riester-Vertrags“. Am geringsten ist das Wissen zum Rentenabschlag und zum Beitragssatz, der an die gesetzliche Rentenversicherung zu entrichten ist. Besser konnten die Befragten einschätzen, nämlich 37%, wie viel Rente dem Eckrent-

<sup>2</sup> AVmG, §1a BetrAVG

ner<sup>3</sup> im Jahr 2010 zugestanden hat. Nun ist dazu zu sagen, dass der Schwierigkeitsgrad einiger Fragen, insofern als hoch einzustufen ist, als sich zum einen die Werte in den letzten Jahren geändert haben. So ist der Betrag der zu sparen ist, um die volle „Riesterförderung“ zu erhalten von 1% nach der Einführung in 2002 bis 4% seit dem Jahr 2008 geklettert und der Beitragssatz zur gesetzlichen Rentenversicherung ist im Januar 2007 von 19,5% auf 19,9% gestiegen und seitdem unverändert. Zum anderen ist die Rentenminderung meistens als eine monatliche Minderung von 0,3% ausgewiesen, welche die Befragungsteilnehmer dann noch auf ein Jahr hochrechnen mussten.

Nun folgend wurde eine *logistische Regression* durchgeführt, um herauszufinden, welche Faktoren beeinflussen, ob eine Person eine Frage richtig beantworten konnte (Tabelle 3). Die abhängige Variable „Wissen“ hat vier Ausprägungen von null bis vier. Dieses sind Ausprägungen nach der Anzahl der richtig beantworteten Wissensfragen, beginnend mit null für null richtige Antworten bis vier für vier oder mehr richtige Antworten. Da die abhängige Variable hier nicht binär ist, wurde anstatt des *logit* Models, das *ordere-logit-Model* zur Schätzung verwendet (Long und Freese 2006).

**Tabelle 3: Einflussfaktoren auf das Grund- und Altersvorsorgewissen**

|                            | Wissen | Riester | BAV | Eckrente | Zinsen |
|----------------------------|--------|---------|-----|----------|--------|
| Alter                      |        |         | +   | +        | +      |
| Mann                       | +      | +       |     | +        | +      |
| Wirtschafts-<br>unterricht |        |         |     |          |        |
| Euro                       |        |         |     |          |        |
| Gerne Fin.ang              | +      | +       |     |          | +      |
| Wer Fin.ang                |        | +       |     | +        | +      |
| Schulbildung               |        |         | +   |          | +      |
| Beruf. Bildung             |        |         |     |          |        |

Quelle: Telefonbefragung, N=945

Hinweis: Variablen mit einem positiv signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable sind mit einem + gekennzeichnet,  $p < 0,1$ . Erläuterung der Variablen siehe Tabelle 1.

<sup>3</sup> Der Eckrentner ist eine fiktive Person, die 45 Jahre lang Beiträge, bemessen auf der Grundlage eines Durchschnittsentgelts, gezahlt hat und zum gesetzlichen Renteneintrittsalter in Rente geht.

Die Tabelle zeigt, dass Männer die meisten Fragen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit richtig beantworten als Frauen. Das Ergebnis, dass Männer über finanziellen Fragen besser informiert sind, wird auch von anderen Studien bestätigt (Lusardi und Mitchell 2006). Auch das Lebensalter spielt eine Rolle, denn mit dem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit, die Fragen zur Betriebsrente, zur Eckrente und zum Zinseszins richtig zu beantworten. Dieses mag daran liegen, dass man sich mit zunehmendem Alter stärker mit der Altersvorsorge auseinandersetzt. Dazu gehört im Idealfall auch, dass man sich verstärkt mit den finanziellen Auswirkungen des Zinseszinsseffekts auseinandersetzt. Bei Personen, die sich gerne mit finanziellen Angelegenheiten beschäftigen oder sich im Haushalt um finanzielle Angelegenheiten kümmern, steigt die Wahrscheinlichkeit, einige der Wissensfragen richtig zu beantworten. Auf das Wissen bezüglich der „Riesterförderung“ hat der Bildungsstand keinen Einfluss. Dieses kann sich im Laufe der Jahre nach der Einführung dahin gehend geändert haben. Verknüpft man geringe Bildung mit geringem Einkommen, so fanden Börsch-Supan et. al. (2006) heraus, dass es länger dauert, bis neue Informationen zu dieser Personengruppe durchdringen. So kann es sein, dass in den ersten Jahren nach der Reform der Bildungsstand sehr wohl einen Einfluss auf das Wissen der Riesterfrage hatte. Ob jemand angab, in der Schule Wirtschaftsunterricht oder Schwierigkeiten bei der Euro-Umrechnung gehabt zu haben, hat keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine richtige Antwort zu geben. Ebenso nicht signifikant war der Einfluss der beruflichen Bildung der Individuen. Ob nun spezielle Bildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter einen Einfluss auf Wissen und Verhalten der Teilnehmer haben, wird zum Schluss ebenfalls untersucht.

Wie gravierend ist es nun, wenn man sich mit der Altersvorsorge wenig auskennt? Zum Beispiel haben 45% derjenigen, für die in Zukunft eine Regelaltersgrenze von 67 Jahren gelten wird, vor mit 65 Jahren oder früher in Rente zu gehen. Wenn diese den Rentenabschlag zu gering einschätzen, wird es ihnen womöglich nicht gelingen, ihr angestrebtes Alterseinkommen zu erreichen. Gerade auch für diese Personen kann es dann sinnvoll sein, privat für das Alter vorzusorgen, um die Versorgungslücke zu schließen.<sup>4</sup> Auch wenn der Zinseszinsseffekt als zu gering

eingeschätzt wird kann es dazu führen, dass zu wenig für das Alter gespart wird. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es insbesondere, wenn es um das Wissen zur Altersvorsorge geht, bei den meisten Befragten noch ein Nachholbedarf besteht und fehlendes Wissen zu suboptimalen Sparentscheidungen führen kann. Ob es möglich ist mit dem Kurs „Altersvorsorge macht Schule“ Wissenslücken zu schließen, wird im übernächsten Abschnitt diskutiert. Im Folgenden soll erst einmal der Frage nachgegangen werden, wie in Deutschland vorgesorgt wird und wer vorsorgt.

### Wer sorgt wie für sein Alter vor?

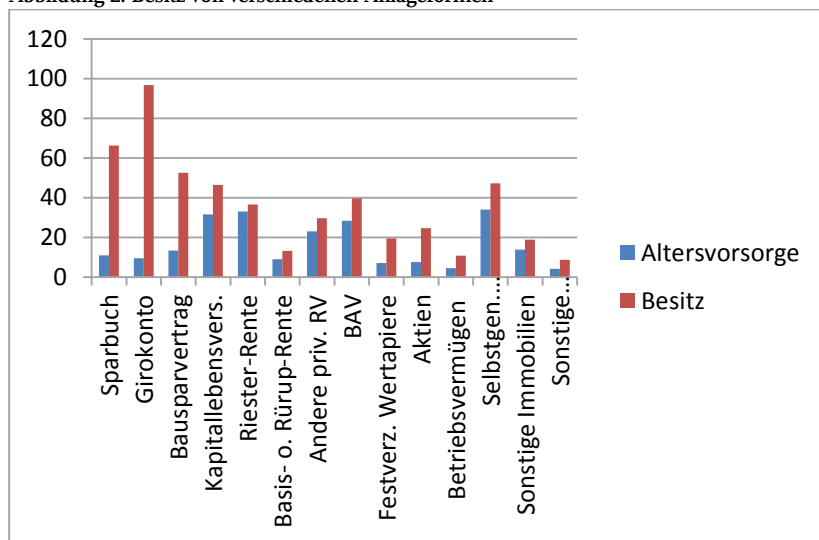
Beginnend mit der Frage, wie für das Alter vorgesorgt wird, zeigt die nachstehende Grafik zum einen, den Anteil an Personen die, ein bestimmtes Anlageprodukt besitzen und zum anderen den Anteil derer, die dieses Produkt zum Zwecke der Altersvorsorge besitzen. Hier ist abzulesen, dass viele ein Girokonto, Sparbuch oder Bausparvertrag besitzen, diese Anlageformen aber eher selten als eine Form der Altersvorsorge angesehen werden. Auch Aktien und Wertpapiere werden eher nicht zum Zwecke der Altersvorsorge gehalten. Ganz oben bei den Anlageformen zur Altersvorsorge steht dagegen das Immobilienvermögen, gefolgt von der „Riester-Rente“, der betrieblichen Altersvorsorge, der Kapitallebensversicherung und der anderen privaten Rentenversicherungen. Der hohe Anteil von Personen, die ihre Immobilien auch als Altersvorsorge sehen, spiegelt das große Vertrauen in Immobilien wieder, welches von der Versicherungskammer Bayern (2009) ermittelt wurde.

Im Folgenden sollen verschiedene logistische Regressionen Aufschluss darauf geben, wer wie privat vorsorgt. Die erste abhängige binäre Variable, die untersucht wird, heißt Altersvorsorge und nimmt den Wert eins an, wenn jemand ein Altersvorsorgeprodukt besitzt und Null wenn nicht. Als Altersvorsorgeprodukt gelten im Rahmen dieser Variable: die „Riester-Rente“, andere private Rentenversicherungen, die betriebliche Altersvorsorge, die Kapitallebensversicherung und Immobilien. Knapp

<sup>4</sup> Versorgungslücke aufgrund eines sinkenden Rentenniveaus und des vorzeitigen Renteneintritts.

84% der Befragten, besitzen eine dieser Anlageformen. Weitere Modelle untersuchen als abhängige Variable die „Riester-Rente“ (37%), die private Rentenversicherung (30%) und den Immobilienbesitz (50%). Von 1016 Befragten bleibt in den Analysen nur eine Stichprobe von 560 erhalten, da fehlende Werte hier nicht imputiert wurden. So gaben zum Beispiel 25% nicht an, in welchem Einkommensintervall ihr persönliches Einkommen liegt.

Abbildung 2: Besitz von verschiedenen Anlageformen



Quelle: Telefonbefragung N=977, gewichtet

Dennoch ändert auch eine größere Untersuchungsgruppe, welche man erhält, wenn man das Einkommen als erklärende Variable unberücksichtigt lässt, die Signifikanz und das Vorzeichen der anderen Variablen nicht.

Tabelle 4 zeigt, dass das Wissen, dargestellt durch die Anzahl der richtig beantworteten Fragen zu den zuvor diskutierten Wissensfragen signifikant positiven Einfluss darauf hat, Altersvorsorge zu betreiben. Allerdings hat das Grundwissen und das Altersvorsorgewissen, welche hier mit ein und derselben Variablen abgebildet werden, keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einen „Riestervertrag“ abzuschließen oder Immobilien zu besitzen. Das Alter hat lediglich einen Einfluss darauf, ei-

## Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge

nen „Riester-Vertrag“ zu besitzen. Hier steigt die Wahrscheinlichkeit bis zu einem bestimmten Alter an und sinkt dann wieder. Dieses mag dadurch zu erklären sein, dass ältere Personen bereits vor der „Riester-reform“ auf andere Weise vorgesorgt haben oder es für nicht nötig erachten, da sie weniger vom sinkenden Rentenniveau betroffen sind, als jüngere.

**Tabelle 4: Wer betreibt private Altersvorsorge**

|                    | Altersvorsorge | Riester | PRV | Immob. |
|--------------------|----------------|---------|-----|--------|
| Wissen             | +              |         | +   |        |
| Alter              |                | +       |     |        |
| Alter <sup>2</sup> |                | -       |     |        |
| Mann               |                |         | -   |        |
| Verheiratet        | +              |         |     | +      |
| Kinder             | +              | +       | -   | +      |
| Gerne Fin.ang      | +              |         | +   |        |
| Wer Fin.ang        |                |         |     |        |
| Bildung0           | ref            | ref     | ref | ref    |
| Bildung1           |                |         |     | +      |
| Bildung2           |                |         |     | +      |
| Risikoavers        | +              |         |     | +      |
| Planen             | +              | +       |     |        |
| Einkommen          | +              |         | +   |        |

Quelle: Telefonbefragung, N=560

Hinweis: „+“ positiv signifikant,  $p < 0,1$ ; „-“ negativ signifikant,  $p < 0,1$ . Erläuterung der Variablen siehe Tabelle 1.

Verheiratete Personen und Personen mit Kindern besitzen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit Immobilien als unverheiratete und Paare ohne Kinder. Da ein Haus meistens eine Investition für das Leben ist, entscheiden sich viele Individuen erst dann für den Erwerb, wenn Ihre Zukunft abgesichert scheint und sie sesshaft werden wollen. Dieses ist oft dann der Fall, wenn Kinder geboren werden. Kinder haben ebenfalls einen positiven Einfluss darauf eine „Riester-Rente“ zu besitzen. Haben Eltern kindergeldberechtigte Kinder, wird dieses besonders gefördert,



zum Beispiel, in dem ein Elternteil eine jährliche Kinderzulage von 300 Euro erhält, wenn sein Kind 2008 oder später geboren wurde. Dieser Bonus könnte dazu geführt haben, dass die „Riester-Rente“ für Eltern mit Kindern besonders attraktiv ist.

Sieht man sich noch einmal den Immobilienbesitz an, fällt auf, dass Bildung einen positiven Einfluss darauf hat, eine Immobilie zu besitzen. Hindernisse, welche mit einem Hauskauf verbunden sind, lassen sich mit einer höheren Bildung leichter überwinden, als mit geringerer Bildung. Dieser Effekt ist nicht trivial, da höher Gebildete aufgrund von Karrierewegen auch häufig ihren Wohnort wechseln, was sich negativ auf die Wahrscheinlichkeit eine Immobilie zu besitzen auswirkt. Dieser negative Effekt, scheint aber gegenüber dem positiven Effekt von Bildung eher gering zu sein. Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit eine Immobilie zu besitzen, wenn eine Person risikoavers ist, ein Risiko also gern vermeidet. Das Einkommen einer Person hat keinen Einfluss darauf Immobilien zu besitzen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass der Befragte selbst zwar ein geringes Einkommen hat, dieses aber durch das Einkommen des Partners kompensiert wird, welches in der Regression nicht berücksichtigt wird. Ebenfalls keinen Effekt hat das Einkommen auf die Wahrscheinlichkeit einen „Riester-Vertrag“ zu besitzen. Zum einen könnte hierfür die Erklärung ähnlich wie beim Immobilienbesitz zum Tragen kommen. Zum anderen könnte dies aber auch bedeuten, dass der geringe Sparbetrag, es Personen mit niedrigem Einkommen, nämlich 5,- € im Monat, ermöglicht selbst für das Alter vorzusorgen, ohne Einbußen bei der staatlichen Förderung hinnehmen zu müssen.

Erfreuliche Ergebnisse dieser Analyse sind, dass knapp 84% privat für ihr Alter vorsorgen. Es ist allerdings nicht möglich objektiv festzustellen, ob das Ersparte reichen wird, um eine mögliche Versorgungslücke im Alter auszugleichen. Ein weiteres erfreuliches Ergebnis ist, dass die Höhe des Einkommens keinen signifikanten Einfluss auf den Besitz einer „Riester-Rente“ hat und diese Form der Altersvorsorge somit auch für Personen mit einem geringen Einkommen geeignet ist.

In der gerade besprochenen Analyse wurde das Grund- und Altersvorsorgewissen der Beteiligten lediglich durch sechs Wissensfragen abgebildet. Im Folgenden werden nun die Auswirkungen des Altersvorsor-

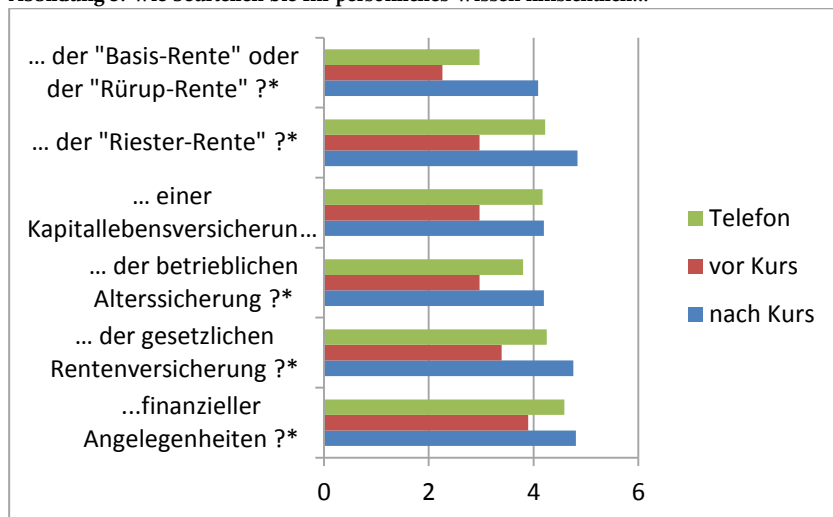
gewissens auf das Verhalten und die Sparentscheidungen anhand eines konkreten Beispiels untersucht.

### **Ändert Bildung etwas?**

Grundlage dieser Analyse sind die Daten der Teilnehmerbefragung sowie der Telefonbefragung. Es soll festgestellt werden, ob der Kurs zu signifikanten Veränderungen geführt hat. Hierzu erfolgt eine vorher nachher Betrachtung wofür die Befragung der Kursteilnehmer vor dem Kurs und die Befragung direkt im Anschluss des Kurses herangezogen werden. Hierbei handelt es sich um abhängige Stichproben, bei welchen die zu untersuchenden Variablen als ordinal oder kategorisch klassifiziert werden können. Als Tests werden deshalb für die ordinalskalierten Variablen der Wilcoxon Vorzeichen Rang Test und für kategorische Variablen der Mc-Nemar-Test herangezogen. Als Vergleichsgruppe (im Folgenden auch als Kontrollgruppe bezeichnet) fungieren die Teilnehmer der Telefonbefragung. Hier werden die Daten jeweils gewichtet, um eine möglichst bevölkerungsrepräsentative Vergleichsgruppe zu erhalten.

Da das Wissen zur Altersvorsorge besonders wichtig ist, um eine mögliche Versorgungslücke zu erkennen, dass richtige Produkt zu wählen und um eine qualitativ hochwertige Beratung zu erhalten, ist dieses der erste Punkt im Vorher-Nachher-Vergleich. Wie wirkt sich der Volkshochschulkurs auf das subjektive Wissen der Teilnehmer in Bezug auf verschiedene Anlageformen aus? In Abbildung 3 ist zu sehen, dass der Kurs dazu geführt hat, dass die Teilnehmer ihr Wissen nach dem Kurs als signifikant besser einschätzen als vor dem Kurs. Dieses ist eine gute Voraussetzung für die Teilnehmer, um erfolgreiche Beratungsgespräche zu führen und Produkte zu vergleichen. Auch das Wissen zur gesetzlichen Rentenversicherung ist signifikant angestiegen. Dieses Wissen sollte den Teilnehmern dazu nutzen, eine mögliche Versorgungslücke besser einzuschätzen.

Abbildung 3: Wie beurteilen Sie Ihr persönliches Wissen hinsichtlich...



Quelle: Teilnehmerbefragungen vor und nach dem Kurs: N=98-108. Telefonbefragung: N=864-1015 (gewichtet).

Hinweis: \* Das subjektive Wissen der Teilnehmer hat sich durch den Kurs signifikant verändert ( $p < 0.1$ ). Skala von 0 „sehr gering“ bis 6 „sehr hoch“.

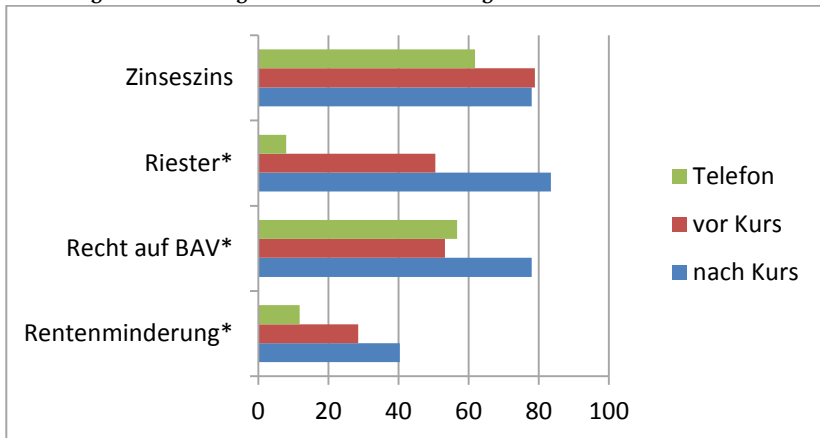
Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe zeigt, dass die Kontrollgruppe ihr Wissen immer als wesentlich besser einstufte, als die Teilnehmer vor dem Kurs. Dieses ändert sich bei der Betrachtung nach dem Kurs, jetzt schätzen die Kursteilnehmer ihr Wissen besser ein. Da die Kursteilnehmer eine stark selektive Gruppe mit überdurchschnittlich hohem Bildungsabschluss sind, verwundert es etwas, dass das Wissen in der Vergleichsgruppe so viel höher eingeschätzt wird. Eine Erklärung könnte der Kontext sein, in dem befragt wurde. Die Kursteilnehmer wissen, dass sich ihr Wissen durch den Kurs verbessern wird und sind damit eher vorsichtig mit ihrer a priori Einschätzung. Bei der Kontrollgruppe erfolgt dagegen im Anschluss an die Befragung keine Bildungsmaßnahme, die das Wissen zur Altersvorsorge erweitern soll. Eine weitere Erklärung, nämlich dass die Teilnehmer sich im Vergleich zur Kontrollgruppe besonders schlecht mit der Altersvorsorge auskennen und deshalb auch am Kurs teilnehmen, kann wie folgt nicht bestätigt werden. Ein Blick in Abbildung 4 zeigt nämlich wie gut die Vorbildung der Teilnehmer und der Kontrollgruppe in Sachen Altersvorsorge tatsächlich ist.

## Die Deutschen und die Entscheidung zur privaten Altersvorsorge

Hier ist zu sehen, dass mit Ausnahme der Frage zum Recht auf Entgeltumwandlung im Rahmen der betrieblichen Altersvorsorge, die Teilnehmer die Fragen besser beantworten konnten, als die Telefonbefragten. Somit kann die Vermutung, dass die Teilnehmer eine besonders geringe Vorbildung in Bezug auf die Altersvorsorge haben nicht bestätigt werden.

Nach dem Kurs waren signifikant mehr Personen in der Lage die drei Fragen zur Altersvorsorge zu beantworten. Bei der zum finanziellen Grundwissen zählenden Frage zum Zinseszins gab es keine signifikante Veränderung. Dieses kann darauf zurückzuführen sein, dass zum einen bereits knapp 80% der Kursteilnehmer den Zinseszinsseffekt richtig einschätzen konnten und zum anderen, dass der Schwerpunkt des Kurses auf der Vermittlung von Wissen zur Altersvorsorge und nicht zu finanziellem Grundwissen gesetzt ist. Vergleicht man bei der Kontrollgruppe das subjektive mit dem tatsächlichen Wissen insbesondere zur „Riester-Rente“, ist festzustellen, dass hier eine Tendenz zur Selbstüberschätzung vorliegt.

Abbildung 4: Anteil richtig beantworteter Wissensfragen

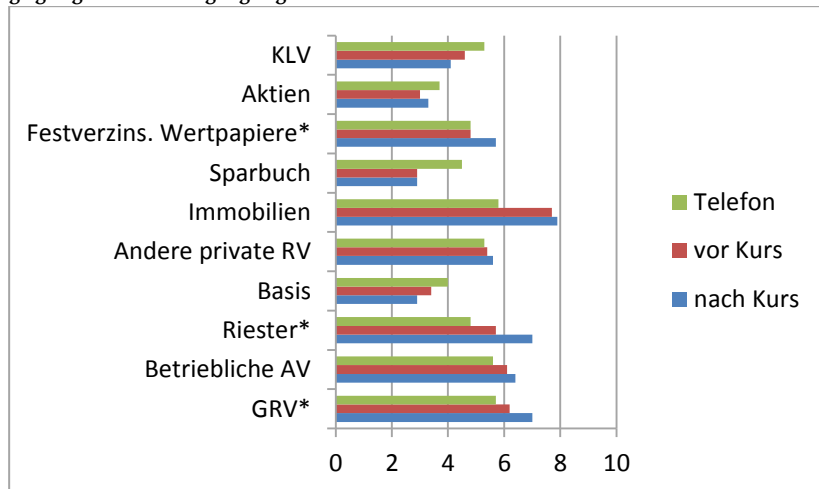


Quelle: Teilnehmerbefragungen vor und nach dem Kurs: N=109. Telefonbefragung: N=1016 (gewichtet).

Hinweis: \* Die Veränderung des Wissens hat sich durch den Kurs signifikant verändert ( $p < 0.1$ ). Fehlende Werte wurden als falsch kodiert.

Die Befragungsteilnehmer wurden ebenfalls gefragt, welche Produkte sie für ihre persönliche Altersvorsorge als geeignet oder weniger geeignet halten (Abbildung 5). Ungeschlagen sind hier die Immobilien, welche in jeder Befragung im Durchschnitt am besten beurteilt wurden. Dies bestätigt auch das hohe Vertrauen in Immobilien (Versicherungskammer Bayern 2009). Nach den Immobilien folgen die betriebliche Altersvorsorge, die gesetzliche Rente und die „Riester-Rente“. Wobei die gesetzliche Rente und die „Riester-Rente“ nach dem Kurs an Attraktivität für die eigene Altersvorsorge gewonnen haben. Der Kurs hat womöglich dazu beigetragen, dass das Vertrauen in die gesetzliche Rentenversicherung, durch die Aufklärung über ihre Funktionsweise, gestiegen ist. Auch das Wissen bezüglich der „Riester-Rente“ hat sich nach dem Kurs signifikant erhöht. Es liegt die Vermutung nahe, dass das vermittelte Wissen dazu beigetragen hat, dass mehr Personen die „Riester-Rente“ für ihre Altersvorsorge berücksichtigen würden.

**Abbildung 5 Welche Produkte sind Ihrer Meinung nach für Ihre persönliche Altersvorsorge geeignet oder weniger geeignet?**



Quelle: Teilnehmerbefragungen vor und nach dem Kurs: N=81-100. Telefonbefragung: N=702-965 (gewichtet).

Hinweis: \* Die Veränderung der Einstellung der Teilnehmer gekennzeichneten Anlageform hat sich durch den Kurs signifikant verändert ( $p < 0.1$ ). Skala von 0 „überhaupt nicht geeignet“ bis 10 „sehr geeignet“.

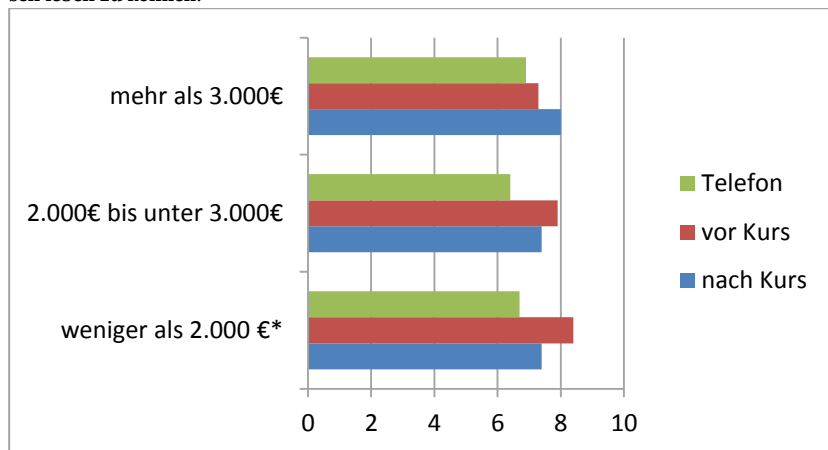
Die Befragungsteilnehmer wurden ebenfalls gefragt, welche Produkte sie für ihre persönliche Altersvorsorge als geeignet oder weniger geeignet halten (Abbildung 5). Ungeschlagen sind hier die Immobilien, welche in jeder Befragung im Durchschnitt am besten beurteilt wurden. Dies bestätigt auch das hohe Vertrauen in Immobilien (Versicherungskammer Bayern 2009). Nach den Immobilien folgen die betriebliche Altersvorsorge, die gesetzliche Rente und die „Riester-Rente“. Wobei die gesetzliche Rente und die „Riester-Rente“ nach dem Kurs an Attraktivität für die eigene Altersvorsorge gewonnen haben. Der Kurs hat womöglich dazu beigetragen, dass das Vertrauen in die gesetzliche Rentenversicherung, durch die Aufklärung über ihre Funktionsweise, gestiegen ist. Auch das Wissen bezüglich der „Riester-Rente“ hat sich nach dem Kurs signifikant erhöht. Es liegt die Vermutung nahe, dass das vermittelte Wissen dazu beigetragen hat, dass mehr Personen die „Riester-Rente“ für ihre Altersvorsorge berücksichtigen würden.

Ein weiterer positiver Effekt, welcher nicht in der Grafik abgebildet wird ist, dass viele Kursteilnehmer zu Beginn des Kurses ihre Unsicherheit über die Eignung der Produkte dadurch ausgedrückt haben, dass sie die Kategorie weiß nicht gewählt haben, bzw. die Frage gar nicht erst beantwortet haben. So verringert sich dieser Anteil zum Beispiel bei der „Riester-Rente“ von 26% auf 15% und bei der „Basis- oder auch Rürup-Rente“ von 47% auf 24%.

Die letzte Betrachtung, die im Rahmen des Vorher-Nachher-Vergleichs durchgeführt werden soll, ist das Einschätzen der Versorgungslücke (Abbildung 6). Alle Teilnehmer und die Kontrollgruppe wurden gefragt, ob ihre gesetzliche Rente oder Pension ausreichen wird, um im Alter angemessen leben zu können. Für die Beantwortung der Frage stand eine Skala von „0“ „Ja, auf jeden Fall“ bis „10“ „Nein in keinem Fall“. Zur Analyse wurden die Befragten in drei Gruppen eingeteilt, Personen mit einem Nettoeinkommen von weniger als 2.000,- €, einem Einkommen von 2.000,- € bis unter 3.000,- € und Personen mit mehr als 3.000,- € im Monat. Sind Personen verheiratet, so handelt es sich um das gemeinsame Einkommen. Alle Befragten waren mit einer Bewertung von im Durchschnitt über sechs eher pessimistisch. Von den Pessimisten haben die Telefonbefragten in allen Einkommensgruppen die gesetzliche Rente besser bewertet, als die Kursteilnehmer. Dieses mag daran

liegen, dass die Telefonbefragten sich wahrscheinlich vor der Befragung weniger Gedanken zur Altersvorsorge gemacht haben, als die Kursteilnehmer. Durch die Beschäftigung mit der Thematik ist es möglich, dass die Zweifel, ob die gesetzliche Rente reichen wird größer werden.

Abbildung 6: Wird Ihre gesetzliche Rente oder Pension ausreichen, um im Alter angemessen leben zu können?



Quelle: Teilnehmerbefragungen vor und nach dem Kurs: N=76. Telefonbefragung: N=682 (gewichtet).

Von den Kursteilnehmer haben diejenigen mit einem Einkommen von mehr als 3000,- € Einkommen das Auskommen am besten eingeschätzt. Nach dem Kurs beurteilt diese Gruppe ihr Alterseinkommen als weniger angemessen als vor dem Kurs. Hier haben demnach einige ihre Versorgungslücke unterschätzt und können nun Entscheiden ob und auf welchem Wege sie ihre Altersvorsorge aufstocken möchten. Dieses Resultat bestätigt die Studienergebnisse von Reifner, Tiffe und Turner (2003), welche feststellten, dass die meisten die Rente aus der gesetzlichen Rentenversicherung überschätzen. Mit sinkendem Einkommen wird die Einschätzung der gesetzlichen Rente oder Pension pessimistischer. In der Gruppe mit einem Einkommen von weniger als 2.000,- € verändert sich die Einschätzung sogar signifikant von der Bewertung 8,4 auf die Bewertung 7,4.

## Schlussfolgerungen

Die Rentenreformen in den vergangenen Jahren haben dazu geführt, dass das Rentenniveau langfristig sinken wird. Die private Altersvorsorge wird in Zukunft für viele Menschen somit unumgänglich sein. Die Entscheidung über die Notwendigkeit und das Ausmaß der privaten Vorsorge setzt voraus, dass jeder in der Lage ist seine zukünftige Rentenlücke abzuschätzen. Diesem Schritt folgt die Wahl eines geeigneten Vorsorgeproduktes. Hier ist die Auswahl besonders groß. Besonders beliebt bei den Deutschen ist das Eigenheim. Viele besitzen auch eine Betriebsrente oder eine Kapitallebensversicherung. Die „Riesterrente“ legt an Beliebtheit zu, sodass bereits mehr Personen diese Anlageform zur Alterssicherung gewählt haben, als die beiden zuvor genannten Produkte.

Trotzdem weiß man oft erst mit Eintritt in das Rentenalter, ob man das richtige Produkt gewählt hat. Um die Wahrscheinlichkeit, im Alter ein angemessenes Einkommen zu beziehen zu erhöhen, ist ein solides finanzielles Wissen und alterssicherungsspezifisches Wissen unerlässlich. Dieses Wissen ist besonders wichtig, um eine mögliche Versorgungslücke zu erkennen, das richtige Produkt zu wählen und um eine qualitativ hochwertige Beratung zu erhalten (Vergleich zur Qualität der Beratung Oehler 2009). Aus diesem Grund war der Schwerpunkt dieser Arbeit das Altersvorsorgewissen. Auf der Grundlage einer annähernd bevölkerungsrepräsentativen Telefonstichprobe mit 1016 Befragten, wurden Analysen zum Altersvorsorgewissen der Befragten durchgeführt. Eine Frage zur betrieblichen Altersvorsorge zählte mit 57% die meisten richtigen Antworten. Bei Fragen zur gesetzlichen und zur Riester-Rente sind die richtigen Antworten weit darunter. Zum Altersvorsorgewissen besteht also noch Nachholbedarf.

Seit 2007 wird an den Volkshochschulen ein mehrtätiger Kurs unter dem Namen „Altersvorsorge macht Schule“ angeboten, welcher das Selbstvertrauen mit dem Umgang mit der privaten Altersvorsorge stärken soll (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008). Durch eine Teilnehmerbefragung konnten viele Erkenntnisse bezüglich der Auswirkungen des Kurses auf die Teilnehmer gewonnen werden. Bei den Wissensfragen schnitten die Teilnehmer nach der Befragung deutlich



besser ab als vorher und auch bei der Beurteilung der Eignung verschiedene Produkte für die eigene Altersvorsorge gab es signifikante Veränderungen. Viele Kursteilnehmer waren vor dem Kurs noch unsicher, wie sie das ein oder andere Produkt für sich beurteilen sollten. Nach dem Kurs hat diese Unsicherheit deutlich abgenommen und die gesetzliche Rente, die „Riester-Rente“ und die festverzinslichen Wertpapiere sind in der Beliebtheitsskala gestiegen. Bei der Ansicht, dass die gesetzliche Rente nicht ausreichen wird, um im Alter angemessen Leben zu können, waren sich im Durchschnitt aber alle einig.

Es hat sich gezeigt, dass Informationen zum Thema Altersvorsorge nötig sind und der Kurs „Altersvorsorge macht Schule“ bei den Teilnehmern zu Veränderungen in der Wahrnehmung einzelner Altersvorsorgeprodukte einschließlich der gesetzlichen Rente führen kann. Welche weiterführenden Folgen der Kurs auch auf das tatsächliche Handeln der Kursteilnehmer hat, wird demnächst mit Hilfe einer Nachbefragung untersucht. Zudem soll die starke Selektivität der Kursteilnehmer dadurch abgemildert werden, dass die Telefonstichprobe mit Hilfe von Matchingverfahren in einer Kausalanalyse als Kontrollgruppe herangezogen wird.

## Literatur

- Börsch-Supan, A. (2003): Life-cycle savings and public policy. A cross-national study of six countries. Academic Press. Amsterdam, Boston.
- Börsch-Supan, A., Reil-Held, A., u. Schunk, D. (2006): Das Sparverhalten deutscher Haushalte: Erste Erfahrungen mit der Riester-Rente. MEA discussion paper series
- Börsch-Supan, A., u. Wilke, C. B. (2005): Rentenlücken und Lebenserwartung: Wie sich die Deutschen auf den Anstieg vorbereiten. Köln: Deutsches Institut für Altersvorsorge GmbH
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Nationaler Strategiebericht Sozialschutz und soziale Eingliederung 2008-2010.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008), Ergänzender Bericht der Bundesregierung zum Rentenversicherungsbericht 2008 gemäß § 154 Abs. 2 SGB IV (Alterssicherungsbericht 2008).
- Canada Life (2007): Ergebnisse TNS-Emnid-Studie Altersvorsorge 2007.

- Commerzbank (2003): Bildungsnotstand in Finanzfragen: Commerzbank-Studie deckt erhebliche Wissensdefizite der Deutschen auf. Pressemitteilung, [https://www.commerzbank.de/de/hauptnavigation/presse/archiv\\_/presse\\_mitteilungen/2003/quartal\\_03\\_02/presse\\_archiv\\_detail\\_03\\_02\\_1265.html](https://www.commerzbank.de/de/hauptnavigation/presse/archiv_/presse_mitteilungen/2003/quartal_03_02/presse_archiv_detail_03_02_1265.html) (18.07.2011).
- Geyer, J., u. Steiner, V. (2010): Künftige Altersrenten in Deutschland: Relative Stabilität im Westen, starker Rückgang im Osten. DIW Wochenbericht, 77/11: 2–11.
- Honekamp, I. (2010): Increasing Responsibility for Private Old-Age Provision: Are The Germans Ready? Vortrag auf der DIW-Konferenz Ageing, savings and retirement, 10. April 2010. Berlin.
- Honekamp, I. u. Schwarze, J. (2010): Pension Reforms in Germany: Have They Changed Savings Behaviour? Pensions: An International Journal 15: 214–225.
- Long, J. S. u. Freese, J. (2006): Regression models for categorical dependent variables using Stata. 2. Ausgabe, College Station, Texas.: Stata Press Publication, <http://www.gbv.de/dms/zbw/504295756.pdf> (18.07.2011)
- Lusardi, A. u. Mitchell, O. S. (2006): Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing. DNB Working Papers
- Lusardi, A. u. Mitchell, O. S. (2007): Financial Literacy and Retirement Planning: New Evidence from the Rand American Life Panel. Mimeo Dartmouth College, 2007.
- Lusardi, A. u. Mitchell, O. S. (2008): Planning and Financial Literacy: How Do Women Fare? American Economic Review: Papers & Proceedings 2008: 413–417.
- Oehler, A. (2009): Alles "Riester"? Die Umsetzung der Förderidee in der Praxis. Gutachten im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes e.V.
- Reifner, U. (2010): Finanzielle Allgemeinbildung in der Schule.
- Reifner, U., Tiffe, A. u. Turner, A. (2003): Vorsorgereport. Private Alterssicherung in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmähl, W. (2008): Privatsvorsorge und Altersarmut. Soziale Sicherheit, 1.
- Trischler, F. u. Kistler, E. (2011): Wandel im Erwerbsverlauf und Rentenanspruch. Der Einfluss des Wandels der Erwerbsverläufe auf

- die individuellen Anwartschaften in der gesetzlichen Rentenversicherung. Arbeitspapier 4. Stadtbergen  
Versicherungskammer Bayern (2009): Altersvorsorge in der Finanzmarktkrise.
- Ziegelmeyer, M. H. (2010): Nursing home residents make a difference – The overestimation of saving rates at older ages. MEA Discussion Paper Nr. 2010-10.

## Ambivalent Ambivalence: Cecilia's Monological and Dialogical Subjectivity in Ian McEwan's *Atonement*

by Barbara Kehler, M.A.

### Subject or Individual?

#### Individual Subject in Ian McEwan's *Atonement*

Cecilia and Robbie have known each other all their life; they have been childhood friends, they have been university acquaintances; yet, although their friendship has “become vague and even constrained in recent years” (A<sup>1</sup> 134), it is “still an old habit” (A 134), and this habit, their being “old friends” (A 134), becomes “a barrier” (A 134) when Cecilia and Robbie, in the library, are facing the challenge of entering a new stage of their relationship, of becoming lovers. They are “embarrassed before their former selves” (A 134). Cecilia and Robbie are highly self-conscious due to being aware of their former friendship, and the associated identity of *childhood friend* needs to be overcome “in order to become strangers on intimate terms” (A 134). Language, however, proves to be insufficient to overcome the awkwardness of the moment: they are “unable to speak” (A 134); they are beyond discussion and for “the moment, there seem[s] no way out with words” (A 135). In this specific moment, words fail them, because language is expression of consciousness. Consciousness denotes the linguistic state of human existence in which human beings are able to think about and discuss their identities; consequently, to overcome identity is to overcome consciousness. However, with awareness being the reason for their awkwardness, and awareness being established in language, language cannot be the means for Cecilia and Robbie to overcome their embarrassment; eventually, with language failing them in their purpose, words are replaced by deeds.

Her mouth tasted of lipstick and salt. They drew away for a second, he put his arms around her and they kissed again with greater confidence. Daringly, they touched the tips of their tongues, and it was then she made the falling, sighing sound which, he realised later, marked a transformation. Until that moment, there was still some-

<sup>1</sup> A = McEwan, Ian. *Atonement*. 2001. London: Vintage, 2002.

thing ludicrous about having a familiar face so close to one's own. They felt watched by their bemused childhood selves. But the contact of tongues, alive and slippery muscle, moist flesh on flesh, and the strange sound it drew from her, changed that. This sound seemed to enter him, pierce him down his length so that his whole body opened up and he was able to step out of himself and kiss her freely. (A 135)

Language, basis to consciousness, causes Cecilia and Robbie's self-consciousness and is thus no means to overcome their embarrassment. Realising this deficiency of language, Cecilia and Robbie exchange timid intimacies; they kiss, they embrace, they kiss again "with greater confidence" (A 135); yet, those intimacies are consciously exchanged: "having a familiar face so close to one's own" is "ludicrous" (A 135). Sensuousness is a form of intimacy which is captured by reason and thus words, and hence Cecilia and Robbie feel "watched by their bemused childhood selves" (A 135). Only when the intimacies intensify, when experiencing "the contact of tongues, alive and slippery muscle, moist flesh on flesh" (A 135), ludicrousness vanishes, and Robbie can enter a state of unconsciousness leaving behind the embarrassment of former identity, for he is "able to step out of himself and kiss her freely" (A 135). Soon, their intimacies are described with verbs denoting animalistic, even violent and thus instinctive behaviour. Their kissing becomes a *gnawing* (A 135), and Cecilia *bites* Robbie, first "on the cheek, not quite playfully" (A 135), then, after Robbie first pulling away and then moving back, "hard on his lower lip" (A 135). Robbie next kisses Cecilia's "throat, *forcing back* her head against the shelves" (A 135; emphasis added). Cecilia then *pulls* his hair and *pushes* "his face down against her breasts" (A 135). Their actions are no longer controlled and captured by reason; the sensations caused by their instinctive behaviour are overwhelming and extinguish any thought. They feel "nothing but *obliterating sensation*, thrilling and swelling" (A 136; emphasis added). Cecilia and Robbie undergo a change from consciousness (conscious action guided by reason and expressed in language) to unconsciousness (instinctive action beyond reason and language); sensations cause oblivion, human instincts conquer the state of consciousness in which Cecilia and Robbie are aware of their identities, and thus their former identity of *childhood friend* stops causing embarrassment. "At last they were strangers, their pasts were forgotten.

They were also strangers to themselves who had forgotten who or where they were" (A 136).

In "order to become strangers on intimate terms" (A 134), Cecilia and Robbie need to enter a state of unconsciousness in which they are unaware of former identities. This development from a state of consciousness to a state of unconsciousness can be described, in Peter Zima's terminology, as a development from subjectivity to individuality. According to his theory, it is necessary to distinguish these concepts "um die biologische Bedingtheit und die Naturwüchsigkeit der individuellen Subjektivität ins Blickfeld zu rücken" (*Theorie* 8). Individuality is defined as the natural (biologic) and unconscious state of human existence; Cecilia and Robbie are *individuals* when their actions unconsciously originate in instinct. Subjectivity, in contrast, is defined as the cultural (linguistic) and conscious state of human existence, in which human beings, due to language, are able to consciously think, speak and act, with the performance of speech and action giving outward evidence of subjectivity. "Der Einzelne, der uns anonym auf der Straße oder in offener Landschaft begegnet, wird von uns als Individuum, nicht jedoch als Subjekt erkannt. Erst wenn er sich durch Wort und Tat zu erkennen gibt, nehmen wir ihn als Subjekt wahr" (*Theorie* 8). Subjectivity is hence linguistic consciousness of one's cultural identities, for "subjectivity implies always a degree of thought and self-consciousness about identity" (Hall 3); first meeting in the library, Cecilia and Robbie are *individual subjects*, aware of their cultural existence and identities.

Individuality, as biological existence, provides the basis for subjectivity, and, usually, the development in human existence is from natural individuality to cultural subjectivity. "Individuen [sind] zunächst Natur [...], die als vergängliche Basis der kulturell und sprachlich formierten Subjektivität eine kontingente und äußerst prekäre Grundlage bildet" (Zima, *Theorie* 9). However, Cecilia and Robbie's development exemplifies that subjectivity may be conquered by nature; while the state of individuality becomes necessary for Cecilia and Robbie to overcome their former identity, may thus be considered positive, a development from subjectivity to individuality is usually considered a regression. "Krankheit als *natürlicher* Prozeß" may destroy "Subjektivität als *kulturelle* und sprachliche Erscheinung" (*Theorie* 8-9). Nature (be it illness or instinct) is deemed a threat to individual subjectivity "als Möglichkeit eines Rück-

falls ins Bewußtlose" (*Theorie* 9). This threat is most prominently displayed in author-Briony's vascular dementia. Author-Briony, primarily defining herself according to her ability of conscious thought, finally needs to accept her regression to individuality, to "an inferior race" (A 356).

The process will be slow, but my brain, my mind, is closing down. [...] loss of memory, short- and long-term, *the disappearance of single words – simple nouns might be the first to go – then language itself*, along with balance, and soon after, all motor control, and finally the autonomous nervous system. Bon voyage! (A 354-55; emphasis added)

If subjectivity, conscious existence, is dependent on a human being's faculty of speech, aphasia is regression to individuality, to unconscious existence. Individuality and subjectivity must thus be considered interdependent; the individual subject is "*Wechselbeziehung zwischen Individualität als sozialer Physis und Potentialität einerseits und Subjektivität als Verwirklichung dieser Potentialität im Sprechen und Handeln andererseits*" (*Theorie* 21). On the one hand, individuality is the basis for subjectivity while the state of subjectivity is necessary to discuss the state of individuality (*Theorie* 21-22); on the other hand, as both Cecilia and Robbie's development and author-Briony's vascular dementia exemplify, individuality and subjectivity may fluently transition into each other, an interdependence beginning with language acquisition and ending with aphasia. The individual subject is "*dynamische Einheit von Individualität und Subjektivität*" (*Theorie* 21).

### Autonomy or Ideology?

#### Identities in Ian McEwan's *Atonement*

Subjectivity, defined as consciousness, allows the individual subject to think about and discuss its identities; thus the terms *subjectivity* and *identity* must not be interchangeably used: "one's identity can be thought of as that particular set of traits, beliefs, and allegiances that, in short- or long-term ways, gives one a consistent personality and mode of social being" (Hall 3), while subjectivity "as a critical concept invites us to consider the question of how and from where identity arises, to what extent

it is understandable, and to what degree it is something over which we have any measure of influence or control" (3-4). The specific shaping of subjectivity in the form of identities is changeable. Each individual subject "may have numerous discrete identities, of race, class, gender, sexual orientation, etc., and a subjectivity that is comprised of all those facets" (134). Subjectivity is constant "negotiation with broad cultural definitions and our own ideals" (134), and each individual subject may adopt various identities (simultaneously or successively).

Identity is hence, thus Zima applying Greimas's actantial model to the individual subject's quest for identity, "das Objekt des fühlenden, denkenden, sprechenden und handelnden Subjekt-Aktanten" (*Theorie* 24); *lover* is the identity Cecilia and Robbie have decided to adopt. A crucial question, however, is arising from this statement: to what extent, if at all, is the individual subject able to freely *choose* its identities? The individual subject "konstituiert sich im Diskurs, indem es auf andere Diskurse imitativ oder dialogisch-polemisch reagiert [...]. Seine Identität als spechendes und handelndes Subjekt kommt im Diskurs als *narrativem Programm* zustande" (*Theorie* 15); however, with the individual subject's behaviour being rather monologically imitative than dialogically polemic, it is consistent to acknowledge "Überdeterminierung des Einzelnen und der Gruppe durch Sprache und Gesellschaft" (*Theorie* 15). The individual subject is discursively determined.

Zumeist läuft diese Überdeterminierung darauf hinaus, daß Subjekte in bestimmten religiösen, politischen oder wissenschaftlichen Soziolekten aufgehen. Der Soziolekt kann als ein *Ensemble von wirklichen oder potentiellen Diskursen* definiert werden, die von einem gemeinsamen lexikalischen Repertoire und einer gemeinsamen semantischen Grundlage, d.h. von bestimmten Relevanzkriterien, Klassifikationen (Taxonomien) und Definitionen, ausgehen. Da der Einzelne zumeist keine eigenen Relevanzkriterien kennt, orientiert er sich, um seine Ansichten und Interessen artikulieren zu können, am Vokabular und an der Semantik eines oder mehrerer Soziolekte. (*Theorie* 16)

Ideological discourses offer, by means of classification, simplification in reducing the complexity of existence; hence, in aligning itself to ideological discourses, the individual subject can rely on binary definition and clearly distinguish *right* from *wrong* values (good vs. bad, beautiful vs. ugly) and ideas (proletariat vs. bourgeoisie, evolution vs. creation). The individual subject "bewältigt die gesellschaftliche Wirklichkeit, indem es bestimmte semantische Gegensätze und Unterschiede für relevant er-



klärt" (*Theorie* 16); thus it is made capable of action. Emily, Cecilia's mother, having been brought up by Victorians (A 50), sustains the Victorian binary opposition of *public* and *private sphere* and the associated female identities of *mother* and *housewife*. Emily criticises, almost condemns, her daughter for having read English literature at Girton College, because her education does not benefit, is even counterproductive to her finding a husband.

One day he [Emily's son Leon] might bring home a friend for Cecilia to marry, if three years at Girton had not made her an impossible prospect [...]. [...] They weren't even awarding girls proper degrees.<sup>2</sup> When Cecilia came home in July with her finals' result – the nerve of the girl to be disappointed with it! – she had no job or skill and still had a husband to find and motherhood to confront [...]. (A 64-65)

She considers Cecilia "too wrapped up in herself, too much the intellectual to bother with children" (A 66), to perform simple errands (A 67) and her duties as hostess (A 70); it is impossible for Emily to accept a subjectivity that is comprised of *mother*, *housewife* and *intellectual*. Exactly this ambivalently comprised subjectivity, however, is Cecilia's subjectivity, and the binary opposition obvious in Emily's thought is exposed as simplification.

Emily, despite clearly distinguishing between *right* identities (*mother* and *housewife*) and *wrong* identity (*intellectual*), is incapable of the actions associated with her right identities. "Illness had stopped her giving her children all a mother should. Sensing this, they had always called her by her first name" (A 66); instead, Cecilia and Leon have been brought up by Robbie's mother (A 87-88). When she sets out to soothe her household (A 70) or be the hostess (A 102), she is incapable of doing so without Cecilia's assistance (A 102-04); indeed, whenever "Mrs Tallis exercised authority in the absence of her husband, the children felt obliged to protect her from seeming ineffectual" (A 127-28). Ideological distinction does not necessarily guarantee the individual subject's ability to act, especially with nature in the form of illness denying action, especially with new ideologies occurring and casting first doubt; her husband, considered the authority in Emily's thought (A 153-54), encourages and expects Cecilia's (financial) independence (A 103, 107). Only when Rob-

<sup>2</sup> Women attending the University of Cambridge "had to wait until 1948 before they were given membership of the University" (McWilliams-Tullberg 13).

bie is accused of raping Cecilia's younger cousin Lola, Emily becomes decisive. "As for their mother, untypically she rose to the crisis, free of migraine and the need to be alone. She actually grew as her older daughter shrank into private misery" (A 175); she becomes capable of acting because she is strongly confirmed in her notion of *right* and *wrong* and the futility of female education in distinguishing so. Having read Robbie's sexually explicit letter, to everyone proving his guilt, she accuses her daughter of negligence. "If you had done the *right* thing, young lady, with all your education, and come to me with this, then something could have been done in time and your cousin would have been spared her nightmare" (A 179; emphasis added). Cecilia's education, according to Emily, does not grant her the superiority of mind Emily accuses her daughter of feeling (A 152); on the contrary, her education is proven to be insignificant for it does not assist (even prevents) Cecilia in making "correct" decisions. Cecilia is held partially at fault for Robbie's crime, and when she finally, in his defence, accounts their *consensual* intimacies in the library, her account is considered "far more shocking than Briony's" version (A 181); apart from her account confirming the general opinion of Robbie being a "morbidly over-sexed" and thus dangerous man (A 181, 204), Cecilia, having consented to premarital sexual intercourse, cannot be considered a powerless victim. Emily's prejudgement is, on the one hand, based on her socially still valid Victorian attitude toward sexuality; on the other hand, it is based on the social distinction of class, another binary opposition (upper vs. middle vs. working class) prominent in Emily's ideologically structured thought. She considers Robbie "a hobby of Jack's, living proof of some *levelling principle*" her husband has "pursued through the years" (A 151; emphasis added); indeed, criticising Robbie's education, which she thinks unreasonable considering his social status, is the only line of thought making her (at least momentarily) side with Cecilia. Emily has always opposed her husband financing Robbie's education, thinking it "unfair on Leon and the girls" (A 151), and she does not consider herself in the "wrong simply because Robbie had come away from Cambridge with a first. In fact, it had made things harder for Cecilia with her third, though it was preposterous of her to pretend to be disappointed. Robbie's elevation" (A 151-51). According to her, Robbie, though exceptionally bright still merely a son to servants and properly placed as physically hard-working gardener,

has even less claim to university education than her daughter. Her binary distinction, however, is criticised in Cecilia admiring both Robbie's physical strength and strong intellect, admiring this ambivalent but "interesting combination in a man, intelligence and sheer bulk" (A 25-6). Emily's simplification due to binary thought and thus binary thought itself is equally criticised in Robbie being innocent and the wealthy and finally titled Paul Marshall, whose chemical skills Emily admires (A 152), being the culprit. Being ideologically determined, Emily can clearly position herself in society and consequently positions her fellow human beings in determining their identities; a process, however, which is shown to be restrictive, for Cecilia is depicted as having adopted all three identities of *intellectual*, *housewife* and *mother*. Leon does not even pretend to understand her comparison of Samuel Richardson's *Clarissa* and John Milton's *Paradise Lost* (A 109), and when she tells him about "their mother's desire for a miracle at the feast – roast potato into potato salad" (A 109), Leon does "not take the biblical reference" (A 109); her education has indeed made her his intellectual superior. Nevertheless, she is not only very capable of keeping the peace between Emily and her servants without humiliating her mother (A 105), she is equally able to successfully deal with children (A 101-02). This ambivalence of identities, which must not be considered possible in Emily's thought in order to classify existence, indicates a new understanding of subjectivity and ideology in crisis.

Ideological discourses are sustained in the simplification of binary definition; hence, an ideology's crisis originates in the disclosure of ambivalence and the unveiled complexity of existence when *right* and *wrong* become difficult to separate and apparently conflicting identities like *mother*, *housewife* and *intellectual* become different facets of one individual subject's subjectivity. Ambivalence is prominently promoted in Friedrich Nietzsche's *Jenseits von Gut und Böse* (1886). Nietzsche "actually denies that the distinction between good and evil can be made at all, and suggests that the very same quality that is considered evil from one perspective may at least as accurately be characterized as good from another" (Nehamas 211). Truth depends on perspective and thus binary oppositions are severely criticised in Nietzsche's line of thought.

Man darf nämlich zweifeln, erstens, ob es Gegensätze überhaupt gibt, und zweitens, ob jene volkstümlichen Wertschätzungen und Wert-Gegensätze, auf welche die Metaphysiker ihr Siegel gedrückt haben, nicht vielleicht nur Vordergrunds-Schätzungen sind, nur vorläufige Perspektiven [...]. Bei allem Werte, der dem Wahren, dem Wahrhaftigen, dem Selbstlosen zukommen mag: es wäre möglich, daß dem Scheine, dem Willen zur Täuschung, dem Eigennutz und der Begierde ein für alles Leben höherer und grundsätzlicherer Wert zugeschrieben werden müßte. Es wäre sogar noch möglich, daß was den Wert jener guten und verehrten Dinge ausmacht, gerade darin bestünde, mit jenen schlimmen, scheinbar entgegengesetzten Dingen auf verfängliche Weise verwandt, verknüpft, verhäkelt, vielleicht gar wesensgleich zu sein. Vielleicht! - Aber wer ist Willens, sich um solche gefährliche Vieleichts zu kümmern! (8-9)

Nietzsche proposes the acceptance of ambivalence and thus denies the simplification of ideological thought. He “engages in a process of forthright consciousness raising that is clearly intended to inculcate a greater degree of personal agency and the taking of responsibility for one’s action in the process of self-creation” (Hall 70). Ambivalence, however, is not only a major tool of ideological criticism; facing the overwhelming complexity of existence, the individual subject is deprived of its possibility to clearly position itself in (moral, i.e. ideological) space “[und wird] von der Ambivalenz als *Krise* erfaßt” (Zima, *Theorie* 19). Ambivalence primarily causes an individual subject’s existential crisis, “weil seine diskursive und ideologische Identität radikal in Frage gestellt wird” (*Theorie* 19). Those individual subjects longing for simplicity, clarity and security and thus being unable to accept ambivalence will align themselves to a new ideology and will continue to think in binary oppositions in order to remain capable of acting (*Lit. Subjekt* 8). Those accepting ambivalence obtain a means to counter ideological determination.

Wenn unvereinbare Werte wie Gut und Böse, Freiheit und Unfreiheit, Liebe und Haß, Wahrheit und Lüge zusammengeführt werden, so entsteht einerseits ein Krisenbewußtsein, welches das individuelle Subjekt handlungsunfähig machen kann; andererseits kann aber der kritische Gedanke aufkommen, daß Gegensätze dialektisch zusammengedacht werden sollten, auch wenn die Hegelsche Synthese nicht mehr zu bewerkstelligen ist. [...]. [...]; es [das individuelle Subjekt] wird zugleich gestärkt, weil es jenseits von allen religiösen und ideologischen Manichäismen und Dualismen beobachten kann, wie sehr Gegensätze zusammenhängen. (*Lit. Subjekt* 6)

Ambivalence is not only reason for crises but also basis to criticism, and active criticism becomes the basis to a more complex and stronger subjectivity.

Ambivalenz löst nicht nur eine *Krise* aus, sondern bewirkt auch *Kritik* am ideologischen Soziolekt, der das Individuum lange Jahre hindurch zum sprechenden und handelnden Subjekt machte. Das Subjekt distanziert sich reflexiv (selbstkritisch) von seiner eigenen Subjektivität und versucht, sich als sprechende und handelnde Instanz neu zu orientieren. [...] Dies führt dazu, daß ein und dasselbe Individuum in der Lage ist, verschiedene ideologische Identitäten – nacheinander oder auch parallel – kritisch und selbstkritisch zu reflektieren und zu relativieren [...]. (*Theorie* 19, 21)

Instead of monologically accepting ideological and thus reduced thought, the individual subject enters into dialogue with various identities and values. It is thus appropriate to signify a change of subjectivity by means of crisis and criticism. *Monological* subjectivity is consciousness *by* ideology; the identities of the individual subject are externally determined, not internally chosen; Emily is an individual subject having monological consciousness. *Dialogical* subjectivity is consciousness *about* ideology; the identities of the individual subject are partly internally chosen, because ideological discourse is recognised in its simplifying and constructing function. The individual subject in crisis might either despair or engage in permanent dialogue with external forces and thus become a flexible subject that changes its identities with every critical thought and is hence able to sustain its autonomy: “nur noch Ideologen als große Vereinfacher [können] eindeutig Gut und Böse bezeichnen” (*Lit. Subjekt* 7). Cecilia and Robbie, it will be discussed, are both facing dialogical subjectivity but differ in the degree of accepting ambivalence, while author-Briony, who realises the value of ambivalence, finally rejects ambivalence and dialogue in order to atone and be forgiven.

### Monologue or Dialogue?

#### Transfixing Ambivalence in Ian McEwan's *Atonement*

In the beginning, neither Cecilia nor Robbie are ideologist simplifying existence; however, while Cecilia, facing ambivalence, is incapable of accepting dialogical subjectivity and is thus transfixed in her existential crisis, Robbie welcomes ambivalence as unchaining process by which he

understands Cecilia's existential crisis and accepts her ambivalence. Cecilia's first "entrance" displays a young woman rife with impatience.

Partly because of her youth and the glory of the day, partly because of her blossoming need for a cigarette, Cecilia Tallis *half ran* with her flowers along the path [...]. The accumulated *inactivity* of the summer weeks since finals also hurried her along; since coming home, *her life had stood still*, and a fine day like this made her *impatient, almost desperate*. (A 18; emphasis added)

Cecilia's impatience originates in her highly unsatisfactory situation. Since having left Girton College and returned home, her life has lacked all movement; this absence of movement sharply contrasts her life at Cambridge which has been lively and adventurous for less conventional. Emily's account of Cecilia's college days, flouting in tone, confirms Cecilia having adopted the identity of *female student* respectively *intellectual* her mother finds fault with; Emily does not only criticise "all the self-adoring slumming, the knickers drying before the electric fire and two to a hairbrush" but also "the *cosy jargon* of Cecilia's Cambridge – the Halls, the Maids' Dancing, the Little-Go" (A 64; emphasis added). Cecilia's life at Cambridge has been unconventional. She has attended lectures, has taken examinations, has socialised beyond her mother's approval and has, living in a residence, "publicly" dried her underwear. Cecilia identifies with a language typical for English students (Halls, Little-Go), and her mother, describing her jargon as *cosy* intending to ridicule it, actually implies that Cecilia has not only pretended to live and enjoy the life of a female student but that she has felt comfortable and welcome at Cambridge. Cecilia is determined by the new ideology of female education and thus independence and equality emerging at the end of the 19<sup>th</sup> century with the first women colleges being founded in Cambridge and Oxford; hence she aligns herself to the sociolect of this ideology. Coming home, however, Cecilia is confronted with her mother's disapproval. Emily asserts that "women at the 'Varsity, [is] childish really, at best an innocent lark, like the girls' rowing eight, a little posturing alongside their brothers dressed up in the solemnity of social progress" (A 64-65). Using Cecilia's colloquial term *varsity* (instead of *university*), a term strange to her own sociolect, Emily continues to ridicule her daughter's jargon; she considers female social progress in education a masquerade proposing status unfounded in reality; women are merely "posturing

alongside their brothers” instead of standing equally besides them. Cecilia, coming home, is hence confronted with the expectations her mother considers appropriate for a woman and consequently faces a conflict typical for women at the beginning of the 20<sup>th</sup> century.

College-educated women pioneered in this drive toward greater female autonomy, seeking out new jobs, forming new institutions, and playing an increasingly important role in the public sphere. Yet even as they took up professional careers, most women felt a *deep conflict* between the old social expectations of marriage and children, and the new opportunities for independence and personal fulfilment. *They were caught between old ideologies and behavior patterns and new ambitions and public careers.* (Vicinus 603; emphasis added)

Facing her mother’s differently determined thought, Cecilia is forced to re-think her identities. Indeed, her mother’s expectations are not even appalling to her; on the contrary, when she is required in her identity as *housewife*, she is very capable of acting (A 105). Furthermore, she has always most successfully dealt with Briony; when meeting her agitated sister in the hall, Cecilia attempts to rescue her once again from self-destruction (A 44). Cecilia has always mothered Briony. “When she was small and prone to nightmares – those terrible screams in the night – Cecilia used to go to her room and wake her. [...] And then she would carry her into her own bed” (A 44). Cecilia even realises that comforting Briony would re-establish clarity in identity and thus control. “Such stroking and soothing murmurs would have been a release for Cecilia after a frustrating day whose various cross-currents of feelings she had preferred not to examine. Addressing Briony’s problems with kind words and caresses would have restored a sense of control” (A 44). An individual subject’s identity is dependent on acceptance. Emily, like Cecilia, is dependent on Briony’s need to be mothered in order to be confirmed in her identity: to love Briony is “to be soothed” (A 65); both, however, mother and sister-mother are denied this confirmation. Emily realises that Briony will soon be gone from her (A 4), and Cecilia acknowledges that Briony has grown independent when she wants to comfort her sister, hearing “the neediness” of being needed “in her own voice” (A 44), but recognises “an element of autonomy in the younger girl’s unhappiness” (A 44). Crucially, although sharing the same longing, Emily denies Cecilia’s motherly traits (A 66), she *needs* to deny

them, for accepting and approving Cecilia's motherly qualities threatens Emily's position within her family with Cecilia replacing her own mother in her motherly function; indeed, she already has been replaced, for Cecilia and Leon have been brought up by Robbie's mother, Briony by Cecilia. The "proper" family constellation is only restored, the threat Cecilia poses to Emily is only diminished when Cecilia, facing her family's prejudgement of Robbie, becomes unable to organise the necessary actions and comfort of Briony and Lola (A 175-79); her failure, however, is assurance to Emily, and thus she grows while Cecilia shrinks into private misery (A 175). At the same time, Emily cannot promote Cecilia's intellectuality and independence, for promoting Cecilia's identity as *intellectual* in order to strengthen her position and function within her family would be threatening to the ideology her existence is based upon. Cecilia, may she accept her mother's expectations based on the Victorian ideology of public and private sphere or the expectations originating in the new ideology of female independence in the public sphere, is a danger to Emily's identities and existence; thus are not only Cecilia's *wrong* capabilities criticised but also her *right* capabilities denied. Cecilia, although her mother's expectations are not appalling to her, feels the injustice of her situation. "Her mother had *always* lived in an invalid's shadow land, Briony had *always* required mothering from her elder sister, and Leon had *always* floated free" (A 103; emphasis added); repeating the adverb *always* implies Cecilia's dissatisfaction with her situation. Having studied at Girton College, Cecilia cannot simply stop being the intellectual, and reducing her existence to domestic duties lacks challenges she requires.

She had not thought it would be so easy to slip back into the old roles. Cambridge had changed her fundamentally and she thought she was immune. No one in her family, however, noticed the transformation in her, and she was not able to resist the power of their habitual expectations. [...] Now it was time for her to move on. She needed an adventure. (A 103)

Her father even expects her to find a job (A 103, 107); thus she is not only torn between her mother's and her own expectations but also between her mother's and her father's expectations. Realising the unrest her experience at Cambridge, her transformation is causing her, Cecilia even envies Leon's "blandness" that is not only "perfectly tolerable" but



“even soothing” (A 108): “she needed him, she wanted a share in his freedom” (A 107). Freedom is not known to Cecilia while staying at home; and yet, freedom to her is both necessary and dangerous.

She could not remain here, she knew she should make plans, but she did nothing. There were various possibilities, all equally unpressing. She had a little money in her account, enough to keep her modestly for a year or so. Leon repeatedly invited her to spend time with him in London. University friends were offering to help her find a job – a dull one certainly, but she would have her independence. (A 21)

Leaving, Cecilia knows, offering at least some freedom, is necessary to her mental and emotional well-being. “She could not remain here, she knew she *should* make plans” (A 21; emphasis added); the use of the conjunctive mood, however, already indicates the speculative nature of her plans. Furthermore, all prospects of leaving are “equally unpressing” (A 21) because they do not offer the long-term security (in identity) a family offers.

No one was holding Cecilia back, no one would care particularly if she left. It wasn’t torpor that kept her – she was often restless to the point of irritability. She simply liked to feel that she was prevented from leaving, that she was needed. [...] In fact, the thought of packing a suitcase and taking the morning train did not excite her. Leaving for leaving’s sake. (A 21-22; emphasis added)

Cecilia’s domestic existence lacks significance, for the servants are resolute and capable of managing the household without superior assistance (A 104-05), Briony has grown up; nevertheless, although no one would recognise her absence, she longs to be needed, to be accepted, to be welcome. She has “come to be with the family, and make amends for being away” (A 109). Having a bad conscience about studying and leaving her family and feeling the need to make amends for her absence displays her being still determined by Emily’s ideologies; thus, although her using *the* family instead of *her* family already implies her estrangement, and although admitting that she has found “her parents and sister absent in their different ways” (A 109), whenever she decides to leave (A 102, 103), her decision is soon changed to the contrary; being invited by Leon and accepting his invitation, even when accepting she imagines “herself being dragged back, incapable of packing her bag or of

making the train" (A 110). The result is devastating. "I am going a little mad here" (A 107), she admits to Leon, and when accounting her past weeks, there is desperation in all she says, "an emptiness at its core" (A 109).

Being torn between staying and leaving, between family and independence, between security and adventure, between "old" and "new" expectations, Cecilia, during her first "entrance," only *half runs* (A 18); even her movement displays indecisiveness. Cecilia is living an existential crisis, unable to decide for the narrative programme of either old or new ideology, being aware of the simplification she would admit to in deciding: she is tired of "defending, defining, attacking" (A 26). She feels the identities' equality, she is yet, however, unable to accept the identities' ambivalence and thus to promote activity in dialogical subjectivity; instead of choosing all identities or at least entering into dialogue with all their ideas and values, she prefers not deciding to deciding. This lack of movement results in her restlessness, impatience and desperation; only nature offers her rest. "Dripping coolly onto her sandalled feet, the untidy bunch of rose-bay willow-herb and irises brought her to a better state of mind" (A 20). Nature is an ambivalent environment in which binary oppositions (e.g. flora and fauna) dialogically correspond. Feeling water on her skin, Cecilia's "feverish" mind is cooled. Neither is she soothed because in nature her contradictory emotions and thoughts are reconciled nor because nature causes freedom in blandness; she is soothed because nature as environment of ambivalence offers freedom in not requiring decision and offering acceptance of diversity. Water is an element repeatedly related to Cecilia; indeed, water in particular helps Robbie understand Cecilia's existential crisis and accept her ambivalence.

### **Monologue or Dialogue?**

#### **Unchaining Ambivalence in Ian McEwan's *Atonement***

When she emerged a few seconds later with a piece of pottery in each hand, he knew better than to offer to help her out of the water. The frail white *nymph*, from whom water cascaded far more successfully than it did from the beefy Triton, carefully placed the pieces by the vase. (A 30; emphasis added)

A nymph is a fictional character with extensive literary tradition, and Robbie's "literary" act of comparing Cecilia to a nymph offers several interesting insights into Cecilia's identities, her subjectivity and her relationship with Robbie. Interfiguralität, focussing on the "interrelations that exist between characters of different texts" (Müller 101), is "one of the most important dimensions of intertextuality" (101); intertextuality (in the form of intentional reference), in turn, is necessary to an individual subject's identity construction.

Seit der Klassik, der Romantik und dem Realismus erfüllen Intertextualität und Zitat die Aufgabe, die Position des erzählenden Subjekts und die Identität der handelnden Subjekte zu stärken. Es geht u.a. darum, die Ideologie des Erzählers und des Helden zu erläutern oder gar zu rechtfertigen [...]. (Zima, *Lit. Subjekt* 207)

Intertextuality is thus means to promote ideology and support ideological determination; however, with ambivalence and arbitrariness unveiled and perspectivism promoted in the new sciences (C. Darwin, A. Einstein, K. Marx, F. de Saussure), psychologies (S. Freud, W. James) and especially philosophies (H. Bergson, F. Nietzsche) emerging at the turn of the century, intertextuality, though certainly not exclusively, becomes a major tool of ideological criticism.

[Es ist] eine Verschiebung zugunsten der *Kritik*, insbesondere der *Sprach- und Ideologiekritik*, feststellbar. Diese Hervorhebung modernistischer Kritik soll keineswegs die gesellschaftskritische Ausrichtung der Romantik (Shelley) oder des Realismus (Keller, Spielhagen, Galdós) verdecken, sondern an die Akzentverschiebung zugunsten der Kritik erinnern, die eine der fundamentalen *Ambivalenzen* des Modernismus begründet: *den oft aporetischen Versuch, die ideologischen Grundlagen der Subjektivität radikal zu kritisieren und zugleich das Subjekt gegen die es bedrohenden Auflösungstendenzen zu verteidigen.* (209)

Comparing Cecilia to a nymph promotes the importance of ambivalence and dialogical subjectivity and thus offers criticism of ideologically determined identities based on binary classification.

In Greek mythology, nymphs are distinguished according to their dwellings: nymphs of the mountains (*oreads*), nymphs of the trees (*dryads*), nymphs of the springs, rivers and ponds (*naiads*) and nymphs of the sea (*oceanids* and *nereids*) (Hansen 241-3). Nymphs are "youthful and lovely in aspect" and live "a life of freedom in one of the uncultivated places of

the earth, away from human habitation" (239). Although Robbie does not compare Cecilia to a specific nymph, she rises in front of Triton and is thus associated with a nymph of the sea; furthermore,  *nereids*  are famous for their  *rosebud*  faces (Monaghan 217), and Robbie, recalling the events by the fountain, thinks of Cecilia's "glistening  *rosebud*  mouth" (A 79; emphasis added). Comparing Cecilia to a  *nereid*  allows for the discussion of her mental and social confinement. A  *nereid*  swimming in the  *natural*  sea, being thus farthest away from human habitation as possible and untainted by social expectations, conveys unlimited freedom in ambivalence; in contrast, however, a nymph of the sea limited to an  *artificial*  fountain, an ornament cultivating and restraining water and its inhabitants, associates imprisonment. Cecilia's mental and social confinement, originating in "unnatural" expectations denying her diversity, is indicated in comparing her to a nymph of the sea reduced to a fountain. Furthermore, running water indicates freedom and movement; yet, stagnant water, quite the reverse, indicates decay. Triton "could blow through his conch a jet  *only*  two inches high, the pressure was so  *feeble* , and water fell back over his head, [...] leaving a glistening  *dark green stain* " (A 18; emphasis added). Cecilia, torn between staying and moving, only half runs; equally, the jet of water is only two inches high causing the water to be half-stagnant; movement is feeble, reduced to a minimum. Moreover, the dark green stain is indicative of first decay. If Cecilia remains indecisive and incapable of moving, she, too, will decay, will go mad.

Water, however, is equally a symbol for life, birth and re-birth (Stamer 10); Cecilia, plunging into the fountain's water, re-emerging a few seconds later and thus breaking the surface twice causing the half-stagnant water to move, is recognised in her diversity. Nymphs are highly ambivalent in behaviour; especially  *nereids*  are usually "lovely in appearance and generally kindly to humans" (Hansen 243), but nymphs can become dangerous if approached too closely by humans (Coenen 153). Moreover, a nymph's "sexuality tends to the extremes of overindulgence or underindulgence" (Hansen 240). She thus combines facets of the binary distinguished  *femme fragile*  and  *femme fatale* , the former a-sexual and frail, gentle and benevolent, the latter sensual, passionate, erotic and deadly dangerous. Rethinking the events by the fountain, Robbie relishes the contradictory facets in Cecilia's air, complexion and behaviour. The

“startling whiteness” (A 79) recalls the “frail white nymph” rising from the water (A 30). Whiteness and frailty are traditionally associated with *femme fragiles*; yet, Robbie’s description is complimented by observing “a glimpse of the triangular darkness her knickers were supposed to conceal” (A 79), “the deep curve of her waist” (A 79) and her pelvic bones stretching “the material clear of her skin” (A 79); “a simple daisy, sewn between the cups of her bra” is associated with Cecilia’s “breasts wide apart and small” (A 79). Frailty and innocence do not foreclose eroticism. Robbie acknowledges and admires both Cecilia’s cool “marmoreal” complexion and her fiery sensual features. There is “something carved and still about the face” but also “a wild flare to the nostrils” (A 79); her rosebud mouth is small, but full and glistening (A 79); her “statuesque look” (A 79-80) hides complex emotions and thoughts, for her eyes are “dark and contemplative” (A 79), her movements “quick and impatient” (A 80). In comparing Cecilia to a nymph, Robbie accepts Cecilia in her ambivalent femininity.

Ambivalent femininity is equally implied in Cecilia associating her appearance with a mermaid. Having finally decided on her green evening dress, it is a mermaid who rises “to meet her in her full-length mirror” (A 99). Mermaids can be distinguished into various sub-categories, each presenting a specific aspect of complex femininity. Some mermaids primarily display motherly traits (Stamer 31-3); others suggest seduction and infatuation (33-5); still others ensure love and felicity (35-7); some are in need of salvation (37-41). “So vielgestaltig wie das Wasser selbst, schillernd-schön, aber auch dunkel-dämonisch, treten uns die weiblichen Wassergestalten aus den Märchen und Sagen entgegen” (9). This diversity, thus Barbara Stamer continues, only at first appears contradictory.

Diese verwirrende Vielfalt von Wasser-Frauen scheint zunächst nicht zusammenzu gehören, ja sie widerspricht sich. Sehen wir die Wasserfrauen jedoch in phänomeno logischem Zusammenhang, so wird deutlich, daß sie alle Ausdruck einer großen zentralen Gestalt sind: die der *Großen Mutter*. **Die vielen verschiedenen Figuren stellen nur Teilaspekte des Großen Weiblichen in seiner Ambivalenz dar.** (9; bold emphasis added)

Cecilia, though unnoticed, dialogically combines different “mermaidian” and thus feminine features in her individual subjectivity; she displays motherly care, ensures love and is in need of salvation; furthermore, she

seduces and infatuates Robbie. A further feminine characteristic, intellectuality, is added. Cecilia's complex femininity is confirmed when *the intellectual* and *the mother* finally become co-existing facets of her individual subjectivity. The dress Cecilia is wearing is her "post-finals gown" (A 98), worn to celebrate her concluded education; at the same time, she is wearing this gown when caring for Jackson and Pierrot (A 99-101). Crucially, when wearing the dress, she feels "sleekly impregnable, slippery and secure" (A 99). She is immune to expectations, to determined identity and reduced personality; she feels *sleekly* and *slipperily* and is finally able to elude simplification; sleekness and slipperiness, usually considered dangerous, are Cecilia's safeguard, offer Cecilia the security she is longing for.

Significantly, Cecilia's motherly aspects are equally valuable to Robbie than to Briony or the twins. On his way to Dunkirk, Robbie remembers Cecilia's letters.

She was now on the maternity ward, and every day brought commonplace miracles, as well as moments of drama or hilarity. [...] When she described a happy outcome, that moment when the battle was over and an exhausted mother took the child in her arms for the first time, and gazed in rapture into a new face, it was the unspoken call to Cecilia's own future, the one she would share with him, which gave the writing its simple power [...]. (A 207)

She is directly involved in giving birth and protecting life. Cecilia "trägt Merkmale des Archetyps der Guten Mutter, welche die Gebärende, Schöpferische, Erhaltend-Schützende ist" (Stamer 31). At the same time, describing her routine to Robbie, she also protects him from despair in foreshadowing their joined future. Facing desolation and death, Cecilia's ability to give birth and thus to add a new identity (*father*) to Robbie's individual subjectivity, which has been reduced to acronyms and numbers in the army (A 206) and thus been wiped "clean" of all individual personality, maintains his desire to live; admittedly, this desire is equally maintained considering another aspect of Cecilia's femininity, her sexual attraction, for "in truth, his thoughts [dwell] less on birth than conception" (A 207). However, Cecilia and Robbie's relationship is not reduced to the loving mermaid, "die aus dem Wasser auftaucht und dem Geliebten Glück und Erfüllung schenkt" (Stamer 35); when emerging from the fountain, Cecilia, due to her existential crisis in need of salva-

tion, is not only offering love to Robbie but is equally dependent on Robbie's acceptance and support. Mermaids usually lack souls and only "die Liebe eines menschlichen Gemahls kann sie von [...] der seelenlosen Existenz erlösen" (37). Cecilia, though not lacking a soul, is lacking subjectivity: she is capable of thinking about her identities but unable to act; only Robbie is realising Cecilia's confinement and restlessness (A 80) and is finally offering salvation in accepting her ambivalent subjectivity.

### Monologue or Dialogue?

#### Convenient Ambivalence in Ian McEwan's *Atonement*

The previous analysis might have given the impression that the comparison of Cecilia to a nymph originates in Robbie's thought, the comparison of Cecilia to a mermaid in her own; the structure of McEwan's novel, however, explains the origin of these comparisons in author-Briony's thought.<sup>3</sup> These comparisons, one might hence conclude, are thus purposefully employed *to atone* for her younger self's false testimony. Indeed, making Cecilia and Robbie's relationship a relationship of love based on the acceptance of ambivalence and reciprocal salvation elevates the relationship she has destroyed; furthermore, depicting Cecilia as life-giving and protecting mother and thus sharply contrasting her with Emily's failure elevates her sister and consequently the man she has chosen to love against Emily's expectations of class-based marriage (A 152). Exploiting the ambivalent characteristics associated with nymphs and mermaids, however, author-Briony equally *self-justifies* her younger self's actions.

Robbie's infatuation makes him think and behave like an addict. Expecting Cecilia's anger when attending the dinner, he concludes: "It would be worse, but he still wanted it. He had to have it. He wanted it to be worse" (A 81); he then decides to apologise and types the fateful letter *before he can stop himself* (A 85-86). A mermaid, especially in the form of a siren, is seductive and deadly dangerous in causing infatuation and

<sup>3</sup> McEwan's meta-fictional chapter concluding *his* novel by the name of *Atonement* and casting new light on author-Briony's autobiographical novel allows for the "experimental" and rather "provoking" line of thoughts that an author's intention can be (fully) known to anyone besides herself and that the author and her narrator can be identified.

obsession (Stamer 33). Men stricken by such a mermaid are occasionally considered to behave maniacally (Coenen 153), and Emily, after dinner, recalls "something manic and glazed in his look" (A 151); not knowing about Robbie's experiences in the library, she even suspects him of "smoking the reefers" (A 151). Author-Briony thus establishes Cecilia's *femme fatale* identity the reason for Robbie being classified, due to his infatuated behaviour (the letter, the library), a maniac (A 119, 151); hence she indirectly blames Cecilia for young Briony's false testimony that is based on Robbie's "abnormal" conduct. This transfer of guilt is equally indicated during Cecilia and Robbie's intimate encounter in the library when author-Briony makes Robbie think that Cecilia "might not be shrinking from him, but drawing him with her deeper into the gloom" (A 133). A siren seduces and kills a man, "[indem sie ihn] in die Tiefe zieht und in ihr unterirdisches Reich lockt, ihn mit ihrer Schönheit und ihrem Gesang betört" (Stamer 33). Comparing Cecilia to a mermaid and stressing this mermaid's behaviour fatal to men diminishes young Briony's guilt; yet, torn between atonement and self-justification, ambivalence prevails, for Cecilia has difficulties to articulate. "He heard a soft, wet sound, the kind that is made when one is about to speak and the tongue unglues from the roof of the mouth. But she said nothing" (A 133). It is the mermaid's seductive voice usually causing a man's destruction (Stamer 33), hence its absence diminishes Cecilia's deadliness. Indeed, she is rather helpless and hardly able to speak and thus to use her voice: "she was tearful and trying to speak" (A 133). Atonement and self-justification, once binary distinguished processes, the former accepting guilt, the latter denying it, are not to be clearly separated; this ambivalence is convenient to author-Briony who is constantly hovering between atonement in blaming herself and self-justification in blaming others.

Accepting ambivalence at the beginning of the 20<sup>th</sup> century (Part One of *Atonement* is set in 1935) is strongly associated with Enlightenment ideology and its basic values and ideas, which are dependent on the existence of clarity and unambiguity, in crisis (Childs, *Modernism* 21, Murray and Tew 11-15). Rationality, reality, objectivity and truth are severely threatened when new philosophies, psychologies and sciences promote perspectivism instead of objectivity and truth, and irrationality instead of superior reason. Albert Einstein's Special and General Theories of Rela-



tivity and Henri Bergson's *la durée*, for example, show reality to be an illusion, for time and space, considered physical certainties structuring reality, are proven to be dependent on the perspective and perception of the individual subject; consequently, objectivity and truth, basis to rationality, are recognised to be constructions and *right* and *wrong* become undefinable. The superiority of reason is equally scrutinised. William James, thus Peter Childs explains the psychologist's concept, considers thought to be "fluid, fast-flowing, associative rather than structured" (*Modernism* 170); sensory impressions, in Enlightenment thought ordered by and thus subordinate to reason, initiate thought in the first place (James 542) and hence become the basis to the stream of thought (233).

When young Briony watches Cecilia and Robbie by the fountain, she breaks with the concepts of reality, objectivity and truth promoted in Enlightenment ideology; instead, she accepts perspectivism and thus ambivalence. "She could write the scene three times over, from three points of view; her excitement was in the prospect of freedom, of being delivered from the cumbrous struggle between good and bad, heroes and villains" (A 40). Accepting the ambivalence of perspectives is diminishing guilt, for *right* and *wrong* become less distinguishable. "None of these three was bad, nor were they particularly good. She need not judge. There did not have to be a moral" (A 40); unambiguous judgement is rendered difficult, even impossible with the acceptance of ambivalence and dialogue. Teenage-Briony is even in favour of stream-of-consciousness not only focussing on perspective but on thoughts initiated and guided by sensory impressions instead of reason. "The age of clear answers was over. [...] It was thought, perception, sensations that interested her, the conscious mind as a river through time, and how to present its onward roll, as well as all the tributaries that would swell it, and the obstacles that would divert it" (A 281-82). Ambivalence becomes highly inconvenient, however, when the process of atonement and justification is complimented by author-Briony's longing for forgiveness, because forgiveness requires moral evaluation. Clarity is thus considered essential, if not necessarily to atone, to be granted forgiveness; hence ambivalence, in the key events of the story, is denied. Two of these key

events are Cecilia and Robbie's sexual intercourse and teenage-Briony's visit in Balham.

### Monologue or Dialogue?

#### Inconvenient Ambivalence in Ian McEwan's *Atonement*

Author-Briony finally abandons her attempt at figural narrative situation (A 320) and doubles back to her "starting place" (A 370), young Briony's strong belief in the author's gift and power to impose order and guide her readers' judgements; in narrative, her "passion for tidiness" is satisfied, "for an unruly world could be made just so" (A 7) – *just so* leaving no room for opposition. Young Briony is thus depicted in favour of Works.

Only when a story was *finished*, all fates *resolved* and the whole matter *sealed off at both ends* so it resembled, at least in this one respect, every other finished story in the world, could she feel immune, and ready to punch holes in the margins, bind the chapters with pieces of string, paint or draw the cover, and take the *finished work* to show to her mother, or her father, when he was home. (A 6; emphasis added)

According to post-structuralist textual theory, a Work is a *product* that is passively *consumed*, that is *read* (Barthes, *Work/Text* 161). It "has nothing disturbing for any monistic philosophy" (160) because it offers finite and unambiguous meaning; thus binary classification is promoted. Young Briony's "love of order also shaped the principles of justice, with death and marriage the main engines of housekeeping, the former being set aside exclusively for the morally dubious, the latter a reward withheld until the final page" (A 7). A Work promotes ideology in poetic justice; *good* and *bad* is clearly distinguished, the former is rewarded, the latter is punished. Accordingly, a Work promotes monological subjectivity; while reading a Work, a reader is guided into accepting ideological thought. A Text, on the contrary, has "subversive force in respect of the old classifications" (Barthes, *Work/Text* 157); instead of merely reading and accepting old classifications, the reader is encouraged to enter into dialogue with various thoughts and values. A Text is a *productivity* that is actively *shaped*, that is (re-)written by the reader. Author-Briony, favouring perspectivism and discussing Cecilia's ambivalent identities, subverts old

classifications; yet, she resiles from this act of subversion when describing Cecilia and Robbie's sexual intercourse in the library.

Cecilia and Robbie, when meeting in the library, are highly self-conscious; they are aware of their former identity (*childhood friend*) and not yet able to accept the ambivalence necessary to dialogically add the new identity (*lover*) to the former. Before overcoming their subjectivity in instinctive behaviour, before becoming "too *selfless* [...] to be embarrassed" (A 136; emphasis added) and thus paving the way for a subjectivity re-constituted, Robbie, trying to relax the awkward situation, is about to conjure for Cecilia "a private moment of exuberance, a passing impatience with convention, a memory of reading the Orioli edition of *Lady Chatterley's Lover*" (A 132). Indeed, the romantic attachments described in D. H. Lawrence's and author-Briony's novels are against convention; not only Emily but also Cecilia and Robbie himself mind class differences.<sup>4</sup> However, Robbie's explicit allusion to D. H. Lawrence's novel is primarily used by author-Briony to control the development of Cecilia's and Robbie's individual subjectivities. Constance Chatterley, like Cecilia, is "aware of a growing restlessness" (LCL<sup>5</sup> 20), "a mad restlessness" (LCL 20) originating in her involuntarily narrowed personality. Getting married to Clifford Chatterley, Constance is not only reduced to sexual but also to mental nothingness (LCL 50); despite being well-educated, she is excluded from her husband's conversations with friends and is not even required to raise children and to keep house. "Everything went on in pretty good order, strict cleanliness, and strict punctuality" (LCL 17). Her life is absorbed "in Clifford and his needing her" (LCL 18); the rest of her life is "non-existence" (LCL 18). His wife's dissatisfaction and her restlessness are not recognised by Clifford but by Oliver Mellors. "Clifford did not notice: those were not things he was aware of. But the stranger knew" (LCL 48). In their sexual intercourse and beyond, Oliver offers Constance (like Robbie is about to offer Cecilia) salvation in accepting her complex personality. In his letter concluding the novel, he writes: "There's *so much of you* here with me, really – that it's a pity you aren't *all* here" (LCL 301; emphasis added). Significantly, most of their

<sup>4</sup> For discussions of class in *Atonement*, see Finney 76-77, Ingersoll 248-9, 251-52 and Mathews 153-4.

<sup>5</sup> LCL = Lawrence, D[avid] H[erbert]. *Lady Chatterley's Lover*. 1928. London: Penguin, 2006. Penguin Classics.

sexual intercourse happens in nature (the forest, the hut); nature, as environment of ambivalence, offers peace of mind to Constance.

And she watched the daffodils go sunny in a burst of sun, that was warm on her hands and lap. Even she caught the faint tarry scent of the flowers. And then, being so still and alone, she seemed to get into the current of her proper destiny. *She had been fastened by a rope*, and jaggling and snaring like a boat at its moorings. *Now she was loose and adrift.* (LCL 86; emphasis added)

In contact with nature, Constance feels liberated from Clifford's expectations and loose and adrift, free to come true. Cecilia, when stepping out of her family's residence "into the brightness" and thus momentarily beyond their expectations (A 24), equally feels nature, "the rising scent of warmed stone" which is "like a friendly embrace" (A 25). Both women feel alive and at peace when in contact with nature because nature, in contrast to culture, is beyond expectation and decision.

At first appearance, this interfigural approach seems to emphasise the importance of ambivalence; yet, binary distinction is necessary to the concept of Work that denies plurality and promotes the idea of the reasonable author providing order, classification, definition and thus guidance (Barthes, *Work/Text* 159); if author-Briony wants to write a Work, she needs to re-introduce the Enlightenment values of reason and rational subject denying ambivalence in clarity. Ambivalence is diminished in Robbie's passion for gardening. Earl G. Ingersoll not only discusses similarities in Robbie's and Oliver's education but correctly calls them "natural" men (251), for both are working in and with nature. He fails to observe a crucial difference, though; while Oliver is a gamekeeper working in wild and hardly controllable nature, Robbie is a gardener working in culturised nature tamed and controlled by reason. Robbie is even reading a book on the gardens of Versaille (A 84), a prime example of culturised nature. Reason, this interfigural approach implies, is able to control nature and thus to restrain the disorder of ambivalence. Furthermore, Cecilia and Robbie's intercourse is "relocated" into the library, according to Barthes an environment of Works (*Work/Text* 156-57), an environment of authorial definition and classification. Young Briony's father knows "most things worth knowing" and when he does not know the answer to a question, he knows "which authority to consult" and takes his daughter "into the library to help him find it" (A 122). A library

offers clarity and unambiguity. Consequently, during Cecilia and Robbie's sexual intercourse the mental obstacle of former identities is overcome by *chronological* reason instead of *simultaneous* dialogue. The moment of "unity" is not marked by intense and overwhelming sensations. "Instead of an ecstatic frenzy" Cecilia and Robbie experience "stillness" (A 137); yet, they are not stilled "by the astonishing fact of arrival, but by an awed sense of return" (A 137). Subjectivity is *restored* when language, thus consciousness and finally reason *return*; the individuals Cecilia and Robbie are not re-born *dialogical* individual subjects accepting their ambivalent identities but they are re-born *monological* individual subjects clearly positioning themselves in their existence; subjectivity is not causing embarrassment because within the newly constituted subjectivity reason as ordering instance, hitherto denied (A 134-35), is acknowledged. Familiarity, instead of causing awkwardness, is rationally accepted: "Of course, there was nothing abstract about a face" (A 137). The adverbial *of course*, indicating "ordinary or due course," "customary order" and "natural result" (*OED*, "course, *n.*" def. 37.b.), conveys *scientific logic* (0-1) based on monologue instead of poetic logic (0-2) based on dialogue (Kristeva 70), conveys the *common sense* of ideology and thus the existence of rational and "correct" thought. They are, *of course*, the "son of Grace and Ernest Turner, the daughter of Emily and Jack Tallis, the childhood friends, the university acquaintances" who are "in a state of expansive, tranquil joy" and confront "the *momentous change* they [have] achieved" (A 137; emphasis added). Regaining the clarity they have temporarily lacked due to overwhelming emotions (A 134-35), the awkwardness they have experienced and their unreasonableness is ridiculed in becoming inexplicable: *of course*. With clarity re-established, Cecilia and Robbie's former identities (*son/daughter, childhood friends, university acquaintances*) are unselfconsciously listed in chronological order and accepted as a past that is overcome by a *momentous change*. According to the *OED*, a change is a "substitution of one thing for another" and a "succession of one thing in place of another" (def. 1.a.); instead of dialogically combining their former identities, Cecilia and Robbie reasonably accept their past identities and replace them; they are succeeded by the new identity of *lover*. Robbie describes this change "as fundamental, as fundamentally biological as birth" (A 137); according to

him, nothing “as singular or as important [has] happened since the day of his birth” (A 137). Robbie has indeed undergone a biological process with *natural* individuality becoming the basis to a newly constituted *cultural* subjectivity; however, like a child's subjectivity his subjectivity is monologically constituted (Zima, *Theorie* 15). Cecilia is equally awed and returns “his gaze, struck by the sense of her own *transformation*, and overwhelmed by the beauty in a face which a lifetime's habit had taught her to ignore” (A 137; emphasis added). The moment of “unity” is the first time Cecilia is described in peace of mind; yet, this peace of mind does not origin in the acceptance of ambivalence but in a “complete change in character” and “condition” (*OED*, “transformation” def. 2.). *Change* and *transformation* are nouns conveying completeness. Cecilia whispers Robbie's “name with the deliberation of a child trying out the distinct sounds” (A 137); the sounds are *distinct*, they are *clearly pronounced* leaving no room for ambivalence. When Robbie replies with her name, the syllables remain the same, the meaning, however, is different (A 137); the meaning has changed instead of becoming more complex. Subjectivity, equally, always remains the state of conscious existence but its content in the form of identities can be re-constituted and is in Cecilia's and Robbie's re-birth reduced. In categorising their identities Cecilia and Robbie accept their past and consider it finished. The “death” in individuality and the “re-birth” in reduced personality depicted during Cecilia and Robbie's intimacies is one of author-Briony's tidy finishes she likes to make (A 353).

Why, however, is it necessary for author-Briony to make a tidy finish, to promote reason and thus order and unambiguity? Why is she despite her interest in psychological realism and stream-of-consciousness finally in favour of Works? When teenage-Briony is about to visit Cecilia in Balham, she is wondering if she can really “hide behind some borrowed notions of modern writing, and drown her guilt in a stream – three streams! – of consciousness?” (A 320) Perspectivism is challenged and accused of moral neutrality; teenage-Briony finally confronts her guilt, and based on her statement it has been argued that author-Briony refrains from “neutral” figural narrative situation and self-justification in order to atone and provoke moral judgement. “Style, she discovers, really does have ethical implications” (Finney 72). Author-Briony, however, refrains from “ethics” and “morals” when committing a second false

testimony. Dialogue in the form of ambivalence and perspectivism is convenient to author-Briony who is torn between atonement and self-justification; yet, dialogue is dangerous to an author whose process of atonement knows only *forgiveness*. Teenage-Briony realises that in “real” life she will “never undo the damage” because she is “unforgivable” (A 285); the “only conceivable solution would be for the past never to have happened” (A 288). Hence author-Briony’s atonement is based on a second false testimony, teenage-Briony’s visit to Balham, which her readers need to consider reality truthfully depicted; only if she succeeds in convincing her readers of Cecilia and Robbie’s forgiveness towards her teenage-self, forgiveness is bestowed on author-Briony. Consequently, in order to guide her readers, she needs to re-introduce the Enlightenment values of ordering reason, unobscured unambiguity and definite reality which her younger self critically scrutinises in perspectivism. Reality, however, does not only exist; indeed, it can be constructed in Works structured by the superior reason of the author.

After her birthday celebration author-Briony is wondering: “how can a novelist achieve atonement when, with her absolute power of deciding outcomes, she is also God?” (A 371) Atonement, with Cecilia and Robbie dead in the “real” world and the existence of a higher entity denied, is merely an attempt (A 371), for neither forgiveness can be granted nor condemnation spoken. “There is no one, no entity or higher form that she can appeal to, or be reconciled with, or that can forgive her” (A 371). Atonement, however, is possible in author-Briony’s “fictional” world. Claudia Schemberg argues that author-Briony denies her teenage-self forgiveness “even in her fictional account of their happy ending” because she “has learned how to imaginatively put herself into the position of other people” (85); yet, to the contrary, reconciliation is *foreshadowed* in Robbie’s final reply. When teenage-Briony eventually atones for her false testimony, admitting the terrible distress she has caused Cecilia and Robbie (A 348), Robbie replies “softly” (A 348): “Just do all the things we’ve asked” (A 348). Robbie’s *soft* reply, implying kindness and gentleness, strongly evokes future forgiveness, and teenage-Briony concludingly observes that it is “almost conciliatory, that ‘just’, but not quite, not yet” (A 348). Instead of condemning teenage-Briony, Robbie’s reply nourishes hope: not quite, not yet, but almost, but soon. In granting her

teenage-self future forgiveness, author-Briony is granting forgiveness to herself. Young Briony strongly identifies with Arabella, her fictional heroine. "Of course she was taking the part of Arabella. [...]. She was not playing Arabella because she wrote the play, she was taking the part [...] because she *was* Arabella" (A 13); equally, author-Briony strongly identifies with teenage-Briony, *her* fictional heroine. "I gave them happiness, but I was not so self-serving as to let them forgive *me*. Not quite, not yet" (A 372; emphasis added). Using the personal pronoun *me*, author-Briony equals herself with teenage-Briony; indeed, she *can* equal them, for, according to author-Briony, fiction constructs reality. "As long as there is a single copy, a solitary typescript of my final draft, then my spontaneous, fortuitous sister and her medical prince survive to love" (A 371); again, the world is made *just so* with no room for opposition. Dialogue in the process of atonement is thus closed; author-Briony even thinks of quelling the last doubt still inherent in teenage-Briony's and thus her thought. "If I had the power to conjure them at my birthday celebration... Robbie and Cecilia, still alive, still in love, sitting side by side in the library" (A 372). Indeed, she has the power, because in "her imagination, she has set the limits and the terms" (A 371), and thus she concludes: "It's not impossible" (A 372). Author-Briony, like her younger self, has "always liked to make a tidy finish" (A 353). Consequently, Schemberg's conclusion that, finally, "Briony abandons her role as an autonomous Author-God who is wholly separate, aloof, and in full control of her creation" needs to be revised (85). Author-Briony herself admits that "I have not travelled so very far after all, since I wrote my little play. Or rather, I've made a huge digression and doubled back to my starting place" (A 370); thus Ingersoll correctly observes that author-Briony "in the epilogue verbalises the daunting power of the Author to play God with her creations" (254). And she does not only play God with her creations; she plays God with her readers, too. Both young and old Briony believe in the Work, which is, Barthes explains, "caught up in a process of filiation" (*Work/Text* 160); the author is considered "in the same relation of antecedence to his work as a father to his child" (*Author* 145). Young Briony's triumph when having finished a story is significant; like a baby in the arms of its mother, the "pages of a recently finished story seemed to vibrate in her hand with all the life they contained" (A 7). Accordingly, the "*explanation* of a work is always sought in



the man or woman who produced it, as if it were always in the end [...] the voice of a single person, the *author* 'confiding' in us" (Barthes, *Author* 143). Author-Briony has given birth to a new reality and the readers' tendency to seek the explanation of a Work in its author offers author-Briony atonement and forgiveness; especially in an autobiographic novel with names and places unchanged (A 369), author-Briony's readers are bound to identify teenage-Briony and the "confiding" author Briony Tallis; thus forgiveness implied in a fictional world becomes a reality. Nevertheless, a Work, despite the readers' tendencies to seek explanation in the author, needs to be convincing in order to prevent suspicion on the readers' side; indeed, if author-Briony wants her readers to believe in teenage-Briony's visit to Balham and its positive outcome, she needs to write a readerly text that is "controlled by the principle of non-contradiction" (Barthes, *S/Z* 156), a text that is controlled by the author's ordering and guiding hand, a text that reduces the ambivalence implied in the comparisons of Cecilia to a nymph and a mermaid.

Young Briony and author-Briony's (necessary) belief in Work and author requires hierarchy accepted; hierarchy exists between author and reader, the former traditionally considered superior, the latter inferior, the former considered giving and guiding, the latter taking and accepting. With hierarchy undermined in dialogue (an idea most prominent in Mikhail Bakhtin's discussion of the authoritative and internally-persuasive word, Julia Kristeva's discussion of Bakhtin and Barthes's discussion of Kristeva), dialogue needs to be devalued. In recanting her comparison of Cecilia to a nymph, author-Briony implies the significance of hierarchy and thus monologue for the individual subject in society. When teenage-Briony decides on visiting Cecilia and Robbie in Balham, Cecilia is a nurse working in an "Emergency Medical Services hospital, a commandeered place, most likely dealing with the brunt, the real brunt of the evacuation" (A 332). She is highly assertive and has "surely been promoted to ward sister" (A 334). Cecilia thus obeys and issues orders; she is one chain in a monological chain of command; within this structure, she is highly capable of acting (A 334). Cecilia's mental restlessness and the nymph's frailty, once associated with Cecilia, are replaced by the mental assertiveness and decisiveness and the physical strength of a nurse; in addition, the nymph's whiteness, indicating delicacy, has also

vanished. Cecilia, a hard-working nurse, is "much darker in complexion, and her hands too" are brown (A 331). Due to young Briony's false testimony, Cecilia has been forced into the open, into the financial (not mental) independence of a hard-working nurse; her domestic identities (*mother, sister-mother and daughter*) she has abandoned. She will "never speak to her parents, brother or sister again" (A 205). Although her family repeatedly tries to communicate (A 208-09), she refuses all dialogue and does "not wish to be contacted" (A 208). Robbie knows about the loss of personality this abandonment implies. He is convinced that he can never return (A 209); nevertheless, it troubles "him to think that she [is] *destroying a part of herself* for his sake" (A 209; emphasis added). Despite Robbie's concern, however, Cecilia's loss in personality is primarily depicted in positive terms because she is finally made capable of action without restlessness of mind. In Cecilia's decision against her family her existential crisis is eventually overcome; it is not overcome, however, by her finally accepting her ambivalent identities in dialogical subjectivity; indeed, with her family uncritically judging Robbie and thus destroying Cecilia's and Robbie's lives, Cecilia, equally uncritically, blandly refuses her domestic identities and monologically "directs" her actions against her family's ideologies and values.

Now that I've broken away, I'm beginning to understand the snobbery that lay behind their stupidity. My mother never forgave you your first. My father preferred to lose himself in his work. Leon turned out to be a grinning, spineless idiot who went along with everyone else. [...] I know I sound bitter, but my darling, I don't want to be. I'm honestly happy with my new life and my new friends. I feel I can breathe now. Most of all, I have you to live for. Realistically, *there had to be a choice – you or them. How could it be both?* I never had a moment's doubt. (A 209; emphasis added)

Cecilia's existential crisis originates in her indecisiveness due to binarily opposed ideologies of equal value; decision is impossible without reducing personality. Robbie's prosecution, however, accepted and promoted by her parents and siblings, reduces the value of her mother's expectations (upper-class marriage and family), her father's expectations (Civil Service) and Cecilia's sense of obligation towards her family, especially towards Leon and Briony who initiate Robbie's prosecution due to idleness and false testimony. Observing her family's ideologies and values in failure, Cecilia feels finally liberated because she can clearly distin-

guish between her family's *wrong* (in)actions and values and her own *right* conduct. Cecilia must not accept ambivalence to become capable of action; re-introduced binary decision ensures her happiness and freedom. Her monological decision for Robbie and against her family ("both" is no option), however, is not freely taken; with the "old" ideology determining her domestic identities and values in crisis, she can clearly align herself to the "new" ideology promoting her female independence and accepting the values contradictory to her mother's expectations; decision is equalled with ideological determination. Nevertheless, Cecilia leaves her family only to enter into a new monological structure of command. When integrated in her family, Cecilia is living in a hierarchically and patriarchially structured household.

In fact, being at odds with her father about anything at all, even an insignificant domestic detail, made her uncomfortable, and nothing that great literature might have done to modify her sensibilities, none of the lessons of practical criticism, could quite deliver her from obedience. Smoking on the stairway when her father was installed in his Whitehall ministry was all the revolt her education would allow, and still it cost her some effort. (A 47)

While Cecilia, aware of her transformation due to her literary studies (A 103), is confronting her mother's partial expectations based on public and private sphere, her education does not yet undermine her father's authority in both private and public matters; she knows, however, that uncritical obedience is dangerous. The hierarchical and patriarchial structure issued in the EMS, on the contrary, is uncritically accepted. Robbie, in Dunkirk, equally emphasises the importance of command. "Order would prevail. No one at Cambridge taught the benefit of good marching order. They revered the free, unruly spirits. The poets. But what did the poets know about survival?" (A 264) Both Cecilia and Robbie are sceptical towards the value of literary texts and free thought in social life and align themselves to the order of monological structures of command not only to become capable of action but also to become capable of life. Hierarchy is not dialogically criticised, for hierarchy is necessary not only to survival in society but especially to author-Briony who re-introduces the advantages of monologue and hierarchy in having Cecilia and Robbie willingly accept hierarchical structure and monologi-

cal command. The value of reading in initiating free thought is thus severely criticised with regard to “surviving as a body of men” (A 264). During teenage-Briony’s visit to Balham, Cecilia’s nymphian and mermaidian ambivalence is still further diminished when author-Briony recants Cecilia’s *femme fatale* characteristics and solely focuses on those of the *tender lover*. When teenage-Briony describes her sister, her description differs crucially from Robbie’s account. The “wild flare to the nostrils” Robbie has once observed (A 79) is now “dainty” (A 332). Cecilia, in Robbie’s description being accredited with both gracefulness and fierceness, now only displays elegance. Elegance, however, is traditionally associated with simplicity, neatness and harmony and thus peace of mind (*OED*); ambivalence, on the contrary, is associated with complexity, disorder and disharmony and thus restlessness. In diminishing Cecilia’s wildness and emphasising her daintiness, author-Briony bends attention from the ambivalence she has once introduced to atone and self-justify. Crucially, Cecilia has still a “statuesque look” (A 79-80), “something mask-like and carved about the face” (A 332), but while her “still” mask has previously been supposed to hide impatience and thought recognisable in her “dark and contemplative” eyes (A 79), her face is now merely “very still” (A 332). Cecilia’s stillness originates in her monological subjectivity; no longer confronted with the equality of binary identities, she has stopped to restlessly contemplate; critical and active thought, causing both impatience and freedom, has become futile. With this lack of contemplation ensuring Cecilia’s elegance, however, it is prevented from being considered negative; indeed, Cecilia’s peace of mind provides for Robbie’s soft and conciliatory air. For the same reason, Cecilia is “more beautiful than Briony” remembers (A 332). Her face, once vulnerable (A 332), is now “with an accentuated bow of the full purplish lips” (A 332); her rosebud-mouth is in full bloom; yet, this sensual aspect of Cecilia, especially recalling her *femme fatale* identity, is converted to tenderness.

When Robbie is about to physically attack teenage-Briony, both Cecilia’s mental ease and her physical presence calm him.

As Cecilia gripped him tighter, he twisted his whole body away from her, and they seemed like wrestlers as she reached up and tried to turn his head towards her. But

his face was tilted back, his lips retracted and teeth bared in a ghoulish parody of a smile. Now with two hands she was gripping his cheeks tightly, and with an effort she turned his face and drew it towards her own. At last he was looking into her eyes, but still she kept her grip on his cheeks. She pulled him closer, drawing him into her gaze, until their faces met and she kissed him lightly, lingeringly on the lips. With a tenderness that Briony remembered from years ago, waking in the night, Cecilia said, 'Come back . . . Robbie, come back.' (A 343)

Robbie, unable to speak (A 343), is about to lose himself in instinctive violence and thus to become an individual. Cecilia and Robbie's wrestling (gripping, twisting, turning, tilting, pulling) and Robbie's animalistic air (retracted lips, bared teeth) recall the "fierce urgency of passion they displayed in the library [...] in the harsh physicality with which Cecilia draws Robbie back from the brink of violence against Briony" (Rooney 78); yet, Cecilia's physical contact is not, contrary to their intimacies in the library, threatening Robbie's subjectivity. Her touch is not reducing him to individuality; instead, her touch is saving his consciousness. Her physical strength forces Robbie to look straight in her face and eyes and thus be engulfed in her stillness; furthermore, the light but lingering touch of her sensual lips is not inflaming him but calming his mind. Cecilia's *femme fatale* characteristics produce the opposite effect; she is not threatening, she is saving Robbie from a loss of subjectivity, and her tender voice, instead of being Robbie's obsession and death, recalls him. "He nodded faintly, and took a deep breath which he released slowly as she relaxed her grip and withdrew her hands from his face" (A 343). The following kiss, "deep" and "sustained" (A 344), is equally free of passion, and finally, Robbie and Cecilia are shown "hand in hand" (A 347). Ambivalence is diminished for Cecilia is displayed only in the mermaidian identity of *tender lover* bringing salvation to her lover; indeed, Cecilia's presence and voice, once inflaming Robbie and causing him to act maniacally, i.e. unreasonably, recalls him to reason. "When he began to speak, his voice was purged of emotion. [...] His eyes were steady, and he had everything under control" (A 345). He then reasonably lists the tasks they require Briony to do and whose execution foreshadows forgiveness (A 345-46); thus Cecilia's peace of mind due to monological subjectivity becomes the reason for Robbie's softness and the foundation of future reconciliation. Moreover, foregrounding Cecilia's tenderness causes sympathy on behalf of teenage-Briony.

## Cecilia's Monological and Dialogical Subjectivity in Ian McEwan's *Atonement*

It was her sister she missed – or more precisely, it was her sister with Robbie. Their love. Neither Briony nor the war had destroyed it. This was what soothed her as she sank deeper under the city. How Cecilia had drawn him to her with her eyes. That tenderness in her voice when she called him back from his memories, from Dunkirk, or from the roads that let to it. (A 349)

Teenage-Briony emphasises that Cecilia's love for Robbie elevates her sister and that she has a high regard for the tenderness prevailing in this love; yet, all of Cecilia's tender love and care is focused solely on Robbie. Cecilia, teenage-Briony remembers, "used to speak like that to her sometimes" and she sadly adds that unthinking family love is easily forgotten (A 349). Teenage-Briony is longing to be welcomed back into the loving family circle. Barthes accuses the *readerly text* of reducing the reader to binary distinction; "instead of functioning himself, instead of gaining access to the magic of the signifier, to the pleasure of writing, he is with no more than the poor freedom either to accept or reject the text: reading is nothing more than a *referendum*" (S/Z 4). Author-Briony's readers, however, are not even granted a referendum. Author-Briony demands forgiveness.

### Monologue or Dialogue?

#### Prevailing Ambivalence in Ian McEwan's *Atonement*

Sarah Dillon, focussing on the psychoanalytic element of Kristeva's intertextuality (95-98) and referring to Barthes's essay on the death of the author (98), argues that author-Briony is rather a writing subject (*scriptor*), being born in the process of writing, than an author preceeding her Work (98). Author-Briony, however, deliberately provides her novel with literary references, denied in post-structuralist (inter)textual theory (Barthes, *Work/Text* 160), in order to create a Work promoting finite meaning and thus ideology and monological subjectivity; she intentionally refers to a literary text (D. H. Lawrence's *Lady Chatterley's Lover*) and fictional characters with extensive mythological and literary tradition (nymph, mermaid) to discuss and finally de-value ambivalence and thus dialogical subjectivity. In "relocating" Cecilia and Robbie's sexual intercourse into the library and focussing solely on Cecilia's "positive" nymphian and mermaidian identities, author-Briony consequently re-introduces an ideology whose values based on rationality and unam-

biguity assist her not only in writing a Work but also in foregrounding its “advantage” of stifling critical thought but allowing social survival in monological hierarchy. Intentional reference, author-Briony’s employment of literary texts and fictional characters indicates, can thus indeed *promote and prevent* dialogical involvement and subjectivity. Her belief to have finally written a readerly text denying dialogical involvement becomes obvious in one of her final statements.

I know there’s always a certain kind of reader who will be compelled to ask, But what *really* happened? The answer is simple: the lovers survive and flourish. As long as there is a single copy, a solitary typescript of my final draft, then my spontaneous, fortuitous sister and her medical prince survive to love. (A 371)

Contradiction is considered irrelevant and opposition is again rendered futile; indeed, why contradicting and opposing when author-Briony’s final draft, including a happy ending for Cecilia and Robbie in being united and for teenage-Briony in future reconciliation being foreshadowed, spares her readers the “bleakest realism” of author-Briony’s past (A 371)? Pretending concern for her readers, she cannot deprive them of the “hope” and “satisfaction” a happy ending conveys (A 371). Author-Briony, Ángeles de la Concha argues, “rounds off her atonement with the precious gift that, she well knows, is available to her only in her god-like capacity as writer: not only to free her lovers from death in her narrative, but to make them immortal through literature as well” (209; cf. A 370-72). Indeed, author-Briony undeniably admits: “I *like to think* that it isn’t weakness or evasion, but a final act of kindness, a stand against oblivion and despair, to let my lovers live and to unite them in the end” (A 371-72; emphasis added); this statement, however, is pervaded with doubt. Not only her diction does indirectly imply scepticism towards her own statement (she only *assumes* her final draft to be an act of kindness); she also directly admits her true reasons. “I’m too old, too frightened, too much in love with the shred of life I have remaining. I face an incoming tide of forgetting, and then oblivion. I no longer possess the courage of my pessimism” (A 371). Her authorial power is indeed a gift; this gift, however, becomes an instrument of power in the moment it is primarily employed to soothe her dying self in creating a new reality instead of comforting her readers with happy endings. “Through her

'gift' of artistic transformation, she deludes herself into constructing an 'atonement' to allow her to face imminent death with a recovered 'innocence'" (Ingersoll 255).

Due to the meta-fictional turn of McEwan's novel, his readers are finally, some of them involuntarily (Finney 69-70), liberated from author-Briony's manipulation. "The final section of *Atonement* forces the reader to recognize the text as a productivity – it disallows him or her the comforting illusion of the monological (realist) book" (Dillon 94; cf. also Ingersoll 250); McEwan's readers are forced into dialogical involvement when author-Briony's reality is de-constructed and her readerly text, due to the meta-fictional last part, "explodes into a plurality which undermines its status as a readerly text, which makes it, at least in its dénouement, writerly, plural, structured and yet infinite" (Allen 80). McEwan's novel finally appears to be, thus David James, "a laboratory for authorial posturing against the illusory totality and autonomy conferred by authorship itself" (95-6), and the meta-fictional turn "subverts the reader's trust in the reliability of what had presented itself as a third-person narrative, so that suddenly gaps are opened in the potential of the narrative to make truth-claims" (Ingersoll 253). In unveiling the illusion of Work and authorship, McEwan's writerly text, promoting ambivalence in dialogue, becomes the basis not only to an existential crisis but equally to a dialogical subjectivity of scepticism and critical thought. This meta-fictional conclusion, implying the symbolic death of the author in author-Briony's physical death, has been controversially discussed in secondary literature; the focus is usually on the birth of McEwan's readers.<sup>6</sup> However, although speculative, it is nevertheless necessary to consider author-Briony's readers. Are they indeed guided into believing her fiction reality? Do they realise, without author-Briony's "real" background finally forced upon them, her omniscience? A readerly text, thus Barthes, is

controlled by the principle of non-contradiction, [...] by stressing at every opportunity the *compatible* nature of circumstances, by attaching narrated events together with a kind of logical "paste," [...]; it assumes the careful and suspicious mien of an individual afraid of being caught in some flagrant contradiction; it is always on the look-out and always, just in case, preparing its defense against the enemy that may force it to

<sup>6</sup> See Childs's *The Fiction of Ian McEwan*; Childs gives an overview over various approaches to *Atonement* (129-43). See also Concha, Ingersoll.



acknowledge the scandal of some illogicality, some disturbance of “common sense.” (S/Z 156)

Author-Briony admits not to be interested in facts (A 360) and counts herself an unreliable witness (A 358); she is accordant in diminishing the ambivalence dangerous to her project of atonement and forgiveness but she is highly unreliable in her facts and temporal structure. Teenage-Briony has offered her novella *Two Figures by a Fountain* to Cyril Connolly’s literary magazine *Horizon* and she receives his letter of refusal on the first day of Dunkirk evacuation, the 26<sup>th</sup> of May 1940 (A 311); nevertheless, Cecilia is telling Robbie about Connolly’s refusal in a letter he already receives in mid-May (A 211). Author-Briony’s story thus lacks the “compatible nature of circumstances” and the “logical paste” necessary to a readerly text that needs to forestall suspicions on part of the readers; she does not protect herself from attentive readers in search of illogicalities and disturbances. Each Work has textual potential and each readerly text becomes writerly in the moment of contradiction.

Author-Briony equally causes contradictions in constantly re-writing her drafts (A 369) and in her resolution for a happy ending; instead of writing a “new draft” as indicated (A 349), she merely adds her visit to Balham to her previous drafts and inconsequently adjusts those to her new ending. As a result, Robbie is promoted to corporal while hallucinating due to septicaemia and hyperpyretically waiting for his evacuation from Dunkirk. Robbie, a convicted criminal, is not considered “eligible for officer training” (A 207); during his retreat to Dunkirk, he acts like an officer without having “a single stripe” (A 193); nevertheless, teenage-Briony, when visiting Cecilia and Robbie in Balham, is noticing “the corporal’s two stripes” on Robbie’s jacket (A 347). Robbie’s military career is elevating him in implying his values as officer and comrade. While Robbie’s ineligibility for officer training is a remnant from author-Briony’s “pitiless” drafts (A 370), his career rounds off the happy ending she has finally resolved on. Robbie’s joyful acceptance of Cecilia’s ambivalent identities *after* their sexual intercourse is equally a remnant from author-Briony’s earlier drafts promoting atonement and self-justification in Cecilia’s ambivalent identities.

His excitement was close to pain and sharpened by the pressure of contradictions: she was familiar like a sister, she was exotic like a lover; he had always known her, he knew nothing about her; she was plain, she was beautiful; she was capable – how easily she protected herself against her brother – and twenty minutes ago she had wept; his stupid letter repelled her but it unlocked her. He regretted it, and he exulted in his mistake. They would be alone together soon, with more contradictions – hilarity and sensuousness, desire and fear at their recklessness, awe and impatience to begin. (A 130)

The equality of binary distinction (sister and lover, familiarity and strangeness, plainness and beauty, strength and frailty) and the value of ambivalence in the individual subject's resistance against ideological determination, implied in comparing Cecilia to a "wet" nymph and a "slippery" mermaid, have, at this point, already been denied in Cecilia and Robbie's monological re-birth which reasonably overcomes former identities and contradiction and thus induces peace of mind instead of excitement.

Contradictions in fact and temporal structure convert author-Briony's novel, if attentively read, into a writerly text bringing dialogical involvement; however, author-Briony, knowing of her unreliability concerning facts (A 358, 360), is aware of the danger attentive reading poses to her project of atonement and forgiveness. Consequently, author-Briony, in line with accordantly dismissing ambivalent personality, promotes reading as a process of consumption (monological subjectivity) in indicating the post-structuralist threat reading as a process of (re-)writing (dialogical subjectivity) poses to the readers' individual subjectivities. Young Briony disapprovingly thinks of Cecilia's room that is "a stew of unclosed books" (A 4); books unclosed, liberated from their symbolic confinement to library shelves and freed from their symbolic finity in book-binding, however, indicate each Work's textual potential (therefrom young Briony's desire to bind her narratives and draw their covers: A 6).

She had lolled about for three years at Girton with the kind of books she could equally have read at home – Jane Austen, Dickens, Conrad, all in the library downstairs, in complete sets. How had that pursuit, reading the novels that others took as their leisure, let her think she was superior to anyone else? (A 152)

The difference Emily is unable to recognise is Barthes's difference between the Work that is consumed and the Text that is "*experienced only in*

*an activity of production*" (*Work/Text* 157); the Text's "constitutive movement is that of cutting across (in particular, it can cut across the work, several works)" (157). Cecilia, having studied in Cambridge when I. A. Richard's practical criticism has first detached literary criticism from author-centred approaches, is skilled in "undetermined" close-reading and "independent" thought (A 47). In reading not only one but several literary texts, Cecilia produces dialogue between them in the process of re-writing (newly combining) and thus constitutes a Text that cuts across Works denying all authors' intentions and superiority. Author-Briony, however, who requires consumption on part of her readers, associates Cecilia's "unclosed books" (A 4) with her restlessness. She is tired of "defending, defining, attacking" that is necessary to the dialogical process of practical criticism (A 26). Closed books, on the contrary, are associated with Cecilia's peace of mind. The books teenage-Briony observes on the table in Cecilia's Balham-room are closed (A 335) and Robbie, planing next steps while sitting around the table with Cecilia and teenage-Briony, even lifts them to the floor (A 345); while literary texts have once been crucial to his future prospects as literate physician and thus physician exceeding all excellence (A 92-93), they are now considered a hindrance in discussing his future that has become dependent on ideologically and hierarchically structured military and law. Unclosed and closed books are the difference between active and critical productivity and passive and uncritical consumption, between dialogue and monologue; the former, author-Briony implies, is impeding the individual subject's existence in society.

The threat a Work's textual potential poses to each individual subject is equally conveyed in Cecilia and Robbie's intimate encounter in the library. Although the library is considered an environment of Works and thus reason and unambiguity, the textual potential continues to lie with the reader. Consequently, in order to prevent the reader from using this potential, the reader needs to be convinced of the loss of subjectivity that extensive re-writing results in. "One elbow was resting on the shelves, and she seemed to slide along them, as though about to *disappear between the books*. [...] It was only then that it occurred to him that she might not be shrinking from him, but *drawing him with her deeper into the gloom*" (A 133; emphasis added). Cecilia, sliding along the shelves,

establishes a physical link between the books, which denotes the mental but dialogical Text established between the physical but monological Works on the library shelves; nevertheless, the dialogue implied in her movement is equally suggesting the threat re-writing offers. Cecilia's individual subjectivity is about to disappear between the books; her individual subjectivity is about to become a textual and thus intangible structure. Cecilia, additionally, tries to draw Robbie into the gloom between the books; gloom denotes a darkness and obscurity strongly associated with melancholy and depression (*OED*) with the result that the impossibility of defining the Works on the library shelves and thus Cecilia's and Robbie's identities is identified with the sadness and despair of oblivion. Consequently, re-writing does not only pose a threat to the actual re-writer's individual subjectivity but also to those of fellow individual subjects; if an individual subject is unable to position itself clearly in its existence, it cannot interact with its fellow individual subjects; thus active thought emerges to be an irresponsible process. Cecilia's disappearance between the books indicates the post-structuralist theory of the subject being itself a textual structure and lost in the process of (re)writing. The "a-social" and "violent" nature of this process is implied when Robbie, acting instinctively, pushes Cecilia "hard into the corner, between the books" (A 135). The process of re-writing in dialogue is thus associated with natural individuality, a regression to unconscious existence and its uncontrollable, instinctive and violent action; accordingly, ideological monologue seems the only possibility of conscious and social continuation. Crucially, after their re-birth in monological subjectivity, Cecilia and Robbie "*make love* against the library shelves" (A 138; emphasis added). Intimacies are thus not excluded from reasonable action but instinctive behaviour is re-captured by reason and determined in line with their new identity; according to the *OED*, *to make love* defines sexual intercourse as an act of love between lovers ("love" Def. P3.a.b). Moreover, Cecilia and Robbie make love *against* the shelves and do not vanish between the books; Works, solid in their physicalness, not Texts, vague in their intellectuality, allow for their "loving" intimacies and support them in exploring their new identity.

Author-Briony's readerly text becomes writerly in its contradictions in fact and temporal structure; author-Briony's text becomes writerly in demanding a referendum between extremes: subjectivity vs. individuali-

ty, dialogue vs. monologue, ambivalence vs. binarism, re-writing vs. consumption. Her (fictional) characters are “exemplary.” Nymphian and mermaidian Cecilia, aware of the simplification of binary distinction, prominently disappears in the gloom between the books and is re-born a monological subject in reason and clarity; maniacal and unreasonable Robbie, exhilarating in Cecilia’s ambivalent identities, prominently disappears in the gloom between the books and is re-born a monological subject in reason and clarity; teenage-Briony, in favour of perspectivism, prominently disappears in the gloom of Balham tube station (A 349) and is re-born an author in reason and clarity. Ideologies, however, based on binary distinction and thus simplification, finally fail to explain the complexity of human existence. Some of author-Briony’s readers will uncritically accept her promotion of reasonable unambiguity and authorial power; some of her readers, as she herself knows but ignores, will not: “there’s always a certain kind of reader who will be compelled to ask, But what *really* happened?” (A 371) These *certain* readers opt for the dialogical gloom of *uncertainty*. Individual subjectivity

[ist] stets eine Gratwanderung zwischen Selbstbehauptung und Selbstaufgabe [...]. Nur wer bereit ist, sich radikal zu ändern, umzudenken oder mit einem völlig neuen narrativen Programm anzutreten, kann Ambivalenz, Dialog, Alterität und Reflexivität als Instrument der Identitätskonstruktion nutzen. Freilich muß eine radikale Änderung nicht in Selbstaufgabe ausmünden; auch nicht in Inkohärenz. Identitätskonstruktion kann aber nicht heißen: “Kohärenz um jeden Preis”: Das wäre Ideologie. (Zima, *Theorie* 369)

Entering the mermaid’s gloomy realm is risky but appalling only to those afraid of ambivalence; those realising the possibilities of impregnable sleekness remain capable of at least partially undetermined action in dialogical involvement with ideologies. Gloom and dialogue, consequently, instead of causing melancholy and depression, become the basis to responsible “surviving as a body of men” (A 264). McEwan’s slippery novel is failproof in promoting dialogical subjectivity; if author-Briony’s novel does not raise consciousness about ideology despite her inability to completely deny ambivalence, McEwan’s meta-fictional turn will.

## Literatur

- Allen, Graham. *Intertextuality*. London: Routledge, 2000. The New Critical Idiom.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. *The Dialogic Imagination*. 1975. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Ed. Michael Holquist. Austin: U of Texas P, 1981. University of Texas Press Slavic Series 1.
- Barthes, Roland. "The Death of the Author." 1968. Trans. Stephen Heats. *Image – Music – Text*. New York: Hill and Wang, 1977. 142-48.
- . "From Work to Text." 1971. Trans. Stephen Heats. *Image – Music – Text*. New York: Hill and Wang, 1977. 155-64.
- . *S/Z*. 1973. Trans. Richard Miller. Oxford: Blackwell, 1990.
- "change, *n.*" Def. 1.a. *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 28 May 2011.
- Childs, Peter. *Modernism*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge, 2008. The New Critical Idiom.
- Childs, Peter, ed. *The Fiction of Ian McEwan*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006. Palgrave Reader's Guides to Essential Criticism.
- Coenen, Dorothea. *Griechische und römische Mythologie: Götter, Helden, Ereignisse, Schauplätze*. Freiburg/Breisgau: Herder, 1981. Herder-Spektrum 4343.
- Concha, Ángeles de la. "Unravelling Conventions: Or, the Ethics of Deconstruction in Ian McEwan's *Atonement*." *The Ethical Component in Experimental British Fiction since the 1960s*. Ed. Jean-Michel Ganteau and Susana Onega. Newcastle: Cambridge Scholars, 2007. 192-209.
- "course, *n.*" Def. 37.b. *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 19 July 2011.
- Dillon, Sarah. *The Palimpsest: Literature, Criticism, Theory*. London: Continuum, 2007. Continuum Literary Studies Series.
- "elegance." *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 21 July 2011.
- Finney, Brian. "Briony's Stand Against Oblivion: The Making of Fiction in Ian McEwan's *Atonement*." *Journal of Modern Literature* 27 (2004): 68-82.
- "gloom." *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 23 July 2011.

- Hall, Donald Eugene. *Subjectivity*. London: Routledge, 2004. The New Critical Idiom.
- Hansen, William. *Classical Mythology: A Guide to the Mythical World of the Greeks and Romans*. Oxford: Oxford UP, 2004.
- Ingersoll, Earl G. "Intertextuality in L. P. Hartley's *The Go-Between* and Ian McEwan's *Atonement*." *Forum of Modern Language Studies* 40.3 (2004): 241-58.
- James, David. "'A Boy Stepped Out': Migrancy, Visuality, and the Mapping of Masculinities in Later Fiction of Ian McEwan." *Textual Practice* 17.1 (2003): 81-100.
- James, William. *The Principles of Psychology*. 1890. 3 vols. Cambridge, MA: Harvard UP, 1981.
- Kristeva, Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. 1969. Trans. Thomas Gora, Alice Jardín and Leon Samuel Roudiez. Ed. Leon S. Roudiez. Oxford: Blackwell, 1980.
- Lawrence, D[avid] H[erbert]. *Lady Chatterley's Lover*. 1928. London: Penguin, 2006. Penguin Classics.
- "love, n." Def. P3.a.(b). *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 26 July 2011.
- Mathews, Peter. "The Impression of a Deeper Darkness: Ian McEwan's *Atonement*." *English Studies in Canada* 32.1 (2006): 147-60.
- McEwan, Ian. *Atonement*. 2001. London: Vintage, 2002.
- McWilliams-Tullberg, Rita. *Women at Cambridge: A Men's University – Though of a Mixed Type*. London: Gollancz, 1975.
- Monaghan, Patricia. *The Book of Goddesses and Heroines*. New York: Dutton, 1981.
- Müller, Wolfgang G. "Interfiguralität: A Study on the Interdependence of Literary Figures." *Intertextuality*. Ed. Heinrich F. Plett. Berlin: de Gruyter, 1991. 101-21. *Research in Text Theory* 15.
- Murray, Alex and Philip Tew. "Beginning with Modernism." Introduction. *The Modernism Handbook*. Ed. Alex Murray and Philip Tew. London: Continuum, 2009. 1-15. *Literature and Culture Handbooks*.
- Nehamas, Alexander. *Nietzsche: Life as Literature*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1985.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. *Jenseits von Gut und Böse*. 1886. *Zur Genealogie der Moral*. 1887. Stuttgart: Kröner, 1964. Kröners Taschenausgabe 76.
- Rooney, Anne. *Atonement*. London: York, 2006. York Notes Advanced.

- Schemberg, Claudia. *Achieving "At-one-ment": Storytelling and the Concept of the Self in Ian McEwan's The Child in Time, Black Dogs, Enduring Love, and Atonement*. Frankfurt/M: Lang, 2004. *Anglo-American Studies* 26.
- Stamer, Barbara. Einleitung. *Märchen von Nixen und Wasserfrauen*. Ed. Barbara Stamer. Frankfurt/M: Fischer, 1987. 9-40.
- "transformation." Def. 2. *OED Online*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford UP, 1989. 28 May 2011.
- Vicinus, Martha. "'One Life to Stand beside Me': Emotional Conflicts in First-Generation College Women in England." *Feminist Studies* 8.3 (1982): 603-28. *JSTOR*. 17 Mar. 2010.
- Zima, Peter V. *Das literarische Subjekt: Zwischen Spätmoderne und Postmoderne*. Tübingen: Francke, 2001.
- . *Theorie des Subjekts: Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. 2<sup>nd</sup> rev. ed. Tübingen: Francke, 2007. UTB 2176.





## **Marokkanisch-sephardische Identitätskonstruktion in *Déjalo, ya volveremos* von Esther Bendahan und *En las puertas de Tánger* von Moïs Benarroch<sup>1</sup>**

von Christina Liebl, M.A.

Die Frage nach einem „Wer sind wir?“, nach kollektiver Identität, ist noch schwieriger zu beantworten als die an sich schon schwere Frage nach dem „Wer bin ich?“, da zu der individuellen Ebene noch eine kollektive hinzukommt. Während sich kollektive Identitäten vom 18. bis 20. Jahrhundert vor allem über Merkmale wie Territorium, Rasse, Sprache und Religion definierte, werden sie in der aktuellen Forschung als Diskursformationen betrachtet: „Sie gelten als kulturelle Konstrukte und Vorstellungen, die nie vorgegeben sind, sondern durch entsprechende Symbolsysteme und Wertorientierungen hergestellt werden.“<sup>2</sup>

Anhand der beiden Romane *Déjalo, ya volveremos* von Esther Bendahan<sup>3</sup> und *En las puertas de Tánger* von Moïs Benarroch<sup>4</sup> zeigt dieser Aufsatz den Diskurs auf, der sich um die nordafrikanisch-spanische Abstammung der marokkanischen Sepharden gebildet hat.

### **1 Die Sepharden – eine Definition**

Als Sepharden bezeichnet man die spanisch-stämmigen Juden, die etwa um 1500 auswandern. Während des 15. Jahrhunderts und bis in spätere Jahrhunderte hinein emigrieren die spanischen Juden, die seit vielen Jahrhunderten auf der iberischen Halbinsel lebten, aufgrund von zunehmendem Antijudaismus und Zwangstaufen, oder müssen durch Vertreibungsedikte ihre Heimat verlassen:

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz stützt sich auf Teile der Dissertation *Jüdisch-spanische Identität in narrativen Texten sephardischer Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts* der Autorin, welche Ende 2011 veröffentlicht wird.

<sup>2</sup> Assmann, Aleida: Einführung in die Kulturwissenschaft, Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe – Themen – Fragestellungen, Berlin, Schmidt, 2006, S. 219.

<sup>3</sup> Bendahan, Esther: *Déjalo, ya volveremos*, Barcelona, Seix Barral, 2006.

<sup>4</sup> Benarroch, Moïs: *En las puertas de Tánger*, Barcelona, Destino, 2008.

[...] these Jews found new homes in the Ottoman and Dutch empires, in Western Europe, the Americas, and the Middle East, where they tended to remain discrete ethnic communities, remaining in most cases culturally distinct from both the Jewish and non-Jewish communities they joined in their new homes.<sup>5</sup>

Das Jahr 1492 steht symbolisch für einen gravierenden Umschwung hinsichtlich des interreligiösen Zusammenlebens auf der iberischen Halbinsel. Den *Reyes Católicos* gelingt es, Granada von den Arabern zurückzuerobern. Den Herrschenden ist daran gelegen ihr Reich politisch, sprachlich, kulturell und religiös zu einen, sodass andere Religionen und Kulturen keinen Platz mehr finden. Die spanischen Juden müssen aufgrund des Vertreibungsedikts vom 31. März 1492 das Land verlassen und zerstreuen sich in verschiedene Länder; Marokko ist nur eines von zahlreichen Zielen der Sepharden.<sup>6</sup>

Die Sepharden bilden auch in der neuen Heimat Marokko eine Minderheit, die sich dennoch über Jahrhunderte erhält und an ihrer Kultur, an ihren Bräuchen und an ihrer Sprache festhält. Erklären lässt sich diese Tatsache durch ein unerschütterliches Bewusstsein für die eigene Besonderheit und eine ebenso starke Identifikation mit der eigenen Gruppe. Diese Identifikation mit der eigenen Gruppe und daraus resultierende Abgrenzungsbestrebungen innerhalb der Gruppe der Sepharden oder Ausgrenzung durch die muslimische Bevölkerung sollen anhand der beiden marokkanischen Romane gezeigt werden.

Heutzutage wird im Sprachgebrauch in Israel auch die Opposition Sepharde, nicht europäischstämmiger Jude, vs. Aschkenase, europäischstämmiger Jude, verwendet.<sup>7</sup> Diese Unterscheidung ist vor allem hinsichtlich integrativer Probleme in Israel von Belang und wird sowohl bei Esther Bendahan als auch bei Mois Benarroch aufgegriffen.

<sup>5</sup> Abreyava Stein, Sarah: „Sephardi and Middle Eastern Jewries since 1492“, in: Goodman, Martin (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Jewish Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, S. 327-362, S. 330.

<sup>6</sup> Vgl. dazu: Symeonidis, Haralambos: *Das Judenspanische von Thessaloniki. Beschreibung des Sephardischen im griechischen Umfeld*, (Diss.), Bern, Lang, 2002, S. 13.

<sup>7</sup> Vgl. Lehmann, Matthias: „Sephardi (Sephardim)“, in: Stillman, Norman A.: *Encyclopedia of Jews in the Islamic World*, Bd. 4, Leiden/ Boston, Brill, 2010, S. 285-287, S. 287.

## 2 Jüdisch-spanische Identität

### 2.1 Grundbegriffe

Identifikation und Identitätskonstruktionen sind im Falle der Sepharden nur mit Bezug zur jüdischen Kultur, Religion und Tradition zu verstehen. Soziologische und entwicklungspsychologische Ansätze können als Grundlage für eine Annäherung dienen, da sie auf die kollektive und individuelle Dimension von Identitäten aufmerksam machen.<sup>8</sup>

Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich die Identität eines Individuums folgendermaßen definieren:

Der Begriff **Identität** bezieht sich zunächst in einem allgemeinen Sinn auf die einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf [...]. In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Entwicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will.<sup>9</sup>

Interessant für die Analyse der beiden ausgewählten Romane ist die soziale Identität, das Wechselspiel von Selbst- und Fremdbild, mit dem sich die Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen beschreiben lässt. Die Problematik einer Existenz als Minderheit in einem kulturell differierenden Umfeld verweist darauf, dass soziale Identität durch die Akzeptanz und Übernahme von Werten bedingt ist.<sup>10</sup>

In diesem Sinne lässt sich auch der Begriff der Gruppe definieren, der eine bestimmte Zahl von Menschen meint, die durch ein gemeinsames Ziel verbunden sind und fortlaufend kommunizieren und interagieren. Als positive Folge entsteht Gemeinschaftsgefühl. Um gemeinsame Ziele zu erreichen und Gruppenidentität zu etablieren, sind kollektive Nor-

<sup>8</sup> Vgl. Grubitzsch, Siegfried/ Rexilius, Günter (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie*, Hamburg 1990, S. 474.

<sup>9</sup> Oerter, Rolf/ Dreher, Eva: „Jugendalter“, in: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München, Urban & Schwarzenberg, 2008, S. 271-332, S. 303.

<sup>10</sup> Vgl. *Ibid.*, S. 205.

men, aber auch ein bestimmtes, gruppenspezifisches Rollensystem notwendig.<sup>11</sup>

Die verschiedenen sozialen Rollen, die das Individuum in sich vereinigt, sind mit einer Erwartungshaltung des Umfelds verbunden: „Das Kernproblem der Identitätsbewältigung und damit zugleich der Bewältigung der Alltagskommunikation besteht nun darin, daß wir zugleich unterschiedlichen sozialen Identitäten gerecht werden müssen [...]“.<sup>12</sup> Der Identitätsentwurf des Individuums orientiert sich am Erhalt seines Status und versucht außerdem, durch die Erfüllung der Erwartungen Sanktionen der Gruppe zu vermeiden. Aus diesem Grund kann das Individuum nur in Verbindung mit den externen Faktoren und gesellschaftlichen Gegebenheiten, die es bedingen, betrachtet werden. Diese Strukturen beinhalten sowohl gruppeninterne als auch gruppenexterne Faktoren. Denn eine Grundbedingung für die Eingliederung des Einzelnen in die Gesellschaft ist die Bereitschaft der Gesellschaft, das Individuum zu akzeptieren und aufzunehmen. In zunehmend individualisierten Gesellschaften wird diese Beziehung zwischen dem Individuum und der Gruppe problematisch.

Der Begriff der ‚Kultur‘ umfasst die Funktionsmechanismen einer kulturellen Gruppe und ist eng mit individueller und kollektiver Identität verknüpft:

Das Ensemble von Überzeugungen und Praktiken, die eine gegebene Kultur bilden, fungiert als eine umfassende Kontrolltechnologie, eine Reihe von Beschränkungen, in denen sich das Sozialverhalten zu bewegen hat, ein Repertoire von Modellen, mit denen die Individuen konform gehen müssen. Diese Beschränkungen müssen nicht eng sein [...] aber sie sind nicht unendlich, und es kann die härtesten Konsequenzen haben, sich außerhalb ihrer zu bewegen.<sup>13</sup>

Kultur bietet dem Einzelnen ein System an Modellen, die ihn in seiner Entfaltung zwar limitieren, ihm aber auch Sicherheit bieten können.

<sup>11</sup> Vgl. Schäfers, Bernd/ Lehmann, Bianca: „Gruppe“, in: Schäfers, Bernhard/ Kopp, Johannes (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden, VS, 92006, S. 97-101, S. 97.

<sup>12</sup> Bohnsack, Ralf: „Lektion III: Interaktion und Kommunikation“, in: Korte, Hermann/ Schäfers, Bernd (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Opladen, Leske+Budrich, 1992, S. 35-57, S.41.

<sup>13</sup> Greenblatt, Stephen: „Kultur“, in: Baßler, Moritz: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, Tübingen, Francke, 2001, S. 48-59, S. 49.

Wichtige Medien der Präsentation und Übertragung von Kultur sind nach Greenblatt Kunst – und dementsprechend die Literatur: „Sie ist einer der Wege, auf denen die Verhaltensrollen kommuniziert und von Generation zu Generation weitergegeben werden, nach denen Männer und Frauen ihr Leben strukturieren sollen.“<sup>14</sup> Rollenverständnis und Erwartungen, die an die Gesellschaft gerichtet werden, werden durch Kunst und Literatur transportiert.

Die grundlegenden Erwartungen, die sowohl das Individuum an die Gesellschaft richtet, als auch die Gesellschaft an das Individuum stellt, werden durch das Streben nach Sinngebung, Normen und Werte beeinflusst. Demnach stehen das einzelne Mitglied und die Gesellschaft in einem reziproken Verhältnis: Die es umgebende Kultur, ihre Normen und Werte, unterstützen das Individuum in seiner Sinnsuche, während die gesellschaftliche Ordnung und ihre Kultur durch das einzelne Mitglied getragen wird.

Wie anhand der folgenden Textanalysen aufgezeigt werden soll, sind Erinnerung, die Identifikation mit einer gemeinsamen Vergangenheit und die Akzeptanz gemeinsamer Werte die Grundpfeiler kollektiver Identität:

Allererst die Erinnerung an Vergangenes gewährleistet die Kontinuität von Erfahrung sowie die Stiftung von Identität. Dies gilt auch für Kulturen. Kulturen und Gesellschaften oder soziale Gruppen nehmen auf verschiedenartige Weise auf Vergangenes Bezug, etwa indem sie in Texten, in Gedenkfeiern, in Riten und Ritualen, in Archiven oder anderen mnemonischen Symbolen Geschichtliches aufrufen und mit Bedeutung versehen. Diese organisierte Praxis der geteilten Vergangenheitsauslegung bildet den Ausgangspunkt für die Entstehung eines überindividuellen, kollektiven Gedächtnisses, das gruppenspezifische Identitätsmuster und Selbstverständnisse prägt.<sup>15</sup>

Unter der Voraussetzung, dass über die Auslegung von Erinnerung und Vergangenheit ein Konsens besteht, können diese identitätsstiftend sein. Ihre Weitergabe findet beispielsweise in organisierter und ritueller

<sup>14</sup> Greenblatt: „Kultur“, S. 53.

<sup>15</sup> Neumann, Birgit: „Literatur als Medium (der Inszenierung) kollektiver Erinnerungen und Identitäten“, in: Erll, Astrid/ Gymnich, Marion/ Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2003, S. 49-77, S. 49.

Form statt oder kann durch die Fixierung in der Literatur und Kunst erfolgen.

Für die Gruppe der marokkanischen Sepharden spielt die literarische Weitergabe eine essentielle Rolle. Durch die Auflösung der Gemeindestrukturen und die Migration eines Großteils der Mitglieder nach Israel oder Europa stellt sich den Sepharden eine neue Herausforderung. In einem fremden Umfeld ist die Ausübung der Riten keine Selbstverständlichkeit, sondern wird von den anderen als fremd wahrgenommen. Gleichzeitig kann in beiden Romanen festgestellt werden, dass sich die alte Heimat Marokko auch in der Erinnerung entfernt und diese verblasst. Schreiben kann als Mittel zur Überwindung dieser zunehmenden Distanz verwendet werden.

## 2.2 Sephardische Identität in Sprache und Literatur

Aus der Vielzahl an literarischen Mitteln, mithilfe derer Erinnerung fixiert wird, sind u.a. Tropen und Symbole, Gattungsmuster, Motive und Metaphern zu nennen.

Von Bedeutung für die jüdische Literatur sind Erinnerungsorte:

An eine Reihe von realen oder imaginierten Orten (*loci*) heftet man in der Vorstellung Bilder, am besten von hoher Intensität (*imagines agentes*), die auf die zu erinnernden Dinge verweisen. [...] Es handelt sich also um eine Art geistige Schrift, die in der Antike in erster Linie dazu genutzt wurde, Reden auswendig zu lernen.<sup>16</sup>

Dass Orte das episodische Gedächtnis zu Erinnerungsleistungen stimulieren können, gilt in der modernen Forschung als plausibel.<sup>17</sup> Sowohl in *Déjalo, ya volveremos* als auch in *En las puertas de Tánger* sind die Gestaltung des Raums und die mit ihm verbundenen Konzepte von zentraler Bedeutung.

<sup>16</sup> Erll, Astrid/ Nünning, Ansgar: „Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Ein Überblick“, in: Erll, Astrid/ Gymnich, Maria/ Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2003, S. 4-27, S. 5.

<sup>17</sup> Vgl. Bormann, Regina: *Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortungen kultureller Prozesse*, Opladen, Leske+Budrich, 2001, S. 44f.

Der erlebte und der erinnerte Raum sind bedeutende Faktoren für die Untersuchung individueller Wahrnehmung, Abgrenzung und Konzeption:

Der Übergang vom Körper- zum Ortsgedächtnis wird durch so wichtige Handlungen wie Sich-orientieren, Sich-fortbewegen und vor allem Wohnen gewährleistet. Es ist die bewohnbare Erdoberfläche, auf die sich unsere Erinnerungen an Reisen und den Besuch von denkwürdigen Stätten bezieht. So sind die erinnerten „Dinge“ wesentlich mit Orten verbunden.<sup>18</sup>

Orte und die Art ihrer Darstellungen spiegeln also die Verknüpfung zu den dort erfahrenen Ereignissen und die Beziehungen zu den dort lebenden Bezugspersonen wieder.

Die Geschichte der Sepharden von der Vertreibung aus Spanien über die Jahrhunderte ist durch die Erfahrung von Pluralität und Anderssein charakterisiert. Bereits im mittelalterlichen, christlich oder muslimisch dominierten Spanien lässt sich der Lebensraum der Sepharden als heterogen bezeichnen. In Opposition zu diesem instabilen Umfeld ist Territorialität das Symbol eines Fixpunkts, das Bild für soziale Ordnung:

Territorialität stand als Metapher für soziale Nähe und Homogenität, für Kohäsion, Integration, Tradition und repräsentierte somit soziale Ordnungsvorstellungen schlechthin. Die binären Oppositionen dazu bildeten Topoi von Deterritorialisierung, Entfremdung, Entwurzelung, Individualisierung, Komplexität oder Desintegration [...].<sup>19</sup>

Der Topos des Exils – vom Exodus des Volkes Israel aus Ägypten über die Vertreibung aus Spanien bis hin zur Flucht aus Marokko findet eine Parallele in den Lebensumständen der marokkanischen Sepharden. Als Minderheit leben sie in Abhängigkeit von fremden Machthabern. Der Verlust einer Heimat wird parallelgesetzt mit dem Verlust eines eigenen Territoriums und, in Opposition dazu, besteht die Hoffnung auf eine letztendliche Rückkehr in das Gelobte Land fort.

Neben dieser Konstruktion von Raumbezügen findet auch der alltäglich erlebte Raum in Marokko, in Spanien und Israel umfassende Erwähnung in den beiden Romanen. Die Konzeption des Eigenen entsteht in

<sup>18</sup> Ricoeur, Paul: *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, München, Fink, 2004, S. 74.

<sup>19</sup> Bormann, Regina: *Raum, Zeit, Identität*, S. 267.



Abgrenzung von, im Bezug auf und durch diese Lebensräume. Die Bedeutung des Anderen, der anderen Kultur und der fremden Nachbarn für eine derartige Konstituierung ist offensichtlich, denn diese gestalten den Raum mit.

## 2.3 Das kulturelle Gedächtnis

Jan Assmann hat als Grundlage für die Entstehung und den Erhalt einer Kultur den Begriff des „kommunikativen Gedächtnisses“<sup>20</sup> etabliert, der auf die Bedeutung von Kommunikation und Sprache verweist. Die Interaktion mit dem sozialen Umfeld ist notwendig für die Entwicklung eines kollektiven Bewusstseins.

Die Entstehung eines Vergangenheitskonzepts, das an weitere Generationen kommuniziert werden soll, ist ein Prozess, an dessen Beginn ein Umbruch steht: „Jeder tiefere Kontinuitäts- und Traditionsbruch kann zur Entstehung von Vergangenheit führen, dann nämlich, wenn nach solchem Bruch ein Neuanfang versucht wird.“<sup>21</sup> Die Vergangenheit wird als Referenzpunkt für eine neue Identität herangezogen. Allerdings gilt, dass Vergangenheit nicht als solche bewahrt, sondern in Übereinstimmung mit einem sich wandelnden Bezugsrahmen rekonstruiert wird<sup>22</sup>, sodass ein „sozial-konstruktivistisches“ Vergangenheitskonzept entsteht, denn: „Vergangenheit steht nicht naturwüchsig an, sie ist eine kulturelle Schöpfung.“<sup>23</sup>

Auch Assmann greift den Begriff der Kultur auf, denn die Identität eines Individuums wird durch die es umgebende Kultur beeinflusst. In diesem Fall spricht man von kultureller Identität, während kollektive kulturelle Identität als Zusammensetzung vieler einzelner Identitäten betrachtet werden kann. Eine derartige kollektive Identität ist jedoch ein symbolisches Konstrukt.<sup>24</sup>

Wichtig für die Reflexion über Identität ist nach Assmann kultureller Pluralismus, „[...] der eine Art ‘Kulturbewußtsein’ fördert, ebenso wie

<sup>20</sup> Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, Beck, 2007, S. 20. Dieses beschreibt die Erinnerung, welche noch durch Zeitzeugen weitergegeben werden kann.

<sup>21</sup> Ibid., S. 32.

<sup>22</sup> Vgl. Ibid., S. 40.

<sup>23</sup> Ibid., S. 48.

<sup>24</sup> Vgl. Ibid., S. 132.

die Kenntnis mehrerer Sprachen das Sprachbewußtsein schärft.“<sup>25</sup> Die Vermutung, dass sich unter den Sepharden ein ausgeprägtes Kulturbewusstsein herausbildete, liegt nahe, da sie stets in kulturellem Pluralismus als religiöse, ethnische und sprachliche Minderheit lebten. In den Momenten, in denen dieser Pluralismus für die einzelnen Gruppen problematisch ist, findet sich eine verstärkte Beschäftigung mit der eigenen kulturellen Identität, gerade wenn Anfeindungen aufgrund des Andersseins von außen an die Gruppe herangetragen wird. Im Falle der marokkanischen Sepharden wird dieses Anwachsen von Ausgrenzung im Zusammenleben mit den Muslimen erfahren und verstärkt die Migrationsbereitschaft der jüdischen Bevölkerung, da diese sich zunehmend bedroht sieht.

Problematisch wird eine Definition jüdischer Identität im Allgemeinen, selbst wenn man von der Unterscheidung Sepharde – Aschkenase absieht, seit der zunehmenden Abweichung vom Konzept des Juden auf religiöser Basis.<sup>26</sup> Über die Glaubenszugehörigkeit lässt sich kulturelle Identität relativ einfach in Abgrenzung zu den anderen Religionen zuweisen. Nach der Entstehung des Staates Israel, welche die Möglichkeit der Einwanderung in das gelobte Land in ein neues Licht rückt, wird die Beschäftigung mit der jüdischen Identität komplexer. Zudem ist es notwendig, hinsichtlich Israelis und Juden in der Diaspora und zwischen religiösen und nicht religiösen Israelis zu unterscheiden.

Die in Israel geborene Generation ist unter anderen Voraussetzungen aufgewachsen als ihre Vorfahren, die in der Diaspora als Minderheiten lebten und sich mit Anfeindungen und der Konfrontation mit ihrem Anderssein auseinandersetzen mussten. Da diese Diskussion um eine aktuelle Definition jüdischer Identität zu weit führen würde und zu viele Facetten beinhaltet, soll in diesem Aufsatz ausschließlich die sephardische Perspektive berücksichtigt werden.

In Anlehnung an diese Darlegungen lassen sich die Kriterien für die folgende Analyse folgendermaßen unterteilen: Zum Einen muss das Selbstverständnis des Individuums betrachtet werden, sowie seine Haltung gegenüber anderen Gruppenmitgliedern. Zum Anderen ist es interessant zu sehen, wie die Gruppe auf Identitätszuweisungen durch

<sup>25</sup> Ibid., S. 148.

<sup>26</sup> Siehe dazu z.B. Horch, Hans Otto/ Wardi, Charlotte (Hrsg.): *Jüdische Selbstwahrnehmung. La prise de conscience de l'identité juive*, Tübingen, Max Niemeyer, 1997.

Außenstehende reagiert, aber auch, wie sie Fremdes und Nicht-Gruppenzugehöriges wahrnimmt.

Schließlich stellt sich die Frage, inwiefern sephardische Identität in Anbetracht einer nationalen Identität „Israeli“ noch von Bedeutung ist und wie sich im Gegensatz dazu die sephardische Diaspora positioniert. Die beiden Romane bieten die Möglichkeit, die Modifizierungen von Erinnerungen, Legitimierungen und Wertesystemen aufzuzeigen und auf Probleme zu verweisen, die sich dadurch für die Identitätskonstruktion des Individuums ergeben.

### **3 Marokkanisch-sephardische Identitätskonstruktion in *Déjalo, ya volveremos* und *En las puertas de Tánger***

Die beiden Romane von Bendahan und Benarroch stammen aus dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts und sind in Spanien erschienen. Dies verweist auf ein steigendes Interesse an der eigenen multireligiösen Vergangenheit in Spanien. Beide Autoren sind in Marokko geboren und emigriert: Bendahan nach Spanien und Benarroch nach Israel. Somit repräsentieren die beiden Autoren die beiden Pole sephardischen Lebens nach dem Verlassen der alten Heimat: Das Leben in der Diaspora oder die Rückkehr ins Gelobte Land.

Die jüdisch-marokkanische Welt, wie sie über Jahrhunderte Bestand hatte, existiert heute nicht mehr. Durch das Ende des Kolonialismus und zunehmend antijüdische Tendenzen innerhalb der muslimischen Bevölkerung als Konsequenz aus den Konflikten in Nahost sahen sich die jüdischen Gemeinden in Marokko Mitte des 20. Jahrhunderts in ihrer Existenz bedroht. Anlässlich dieses Auflösungsprozesses tritt die Beschäftigung mit der eigenen Identität in den Vordergrund. Außerdem bieten beide Werke einen Ausblick auf die gegenwärtige Situation der Sepharden in Israel und in Europa.

Esther Bendahans Roman *Déjalo, ya volveremos* stellt die Loslösung von der marokkanischen Heimat und den Aufbau einer neuen Existenz in Spanien dar. Ihr Roman beleuchtet zudem die sephardischen Beziehungen mit Spanien und die Haltung der Spanier gegenüber jüdischen Zuwanderern.

In Moïse Benarrochs *En las puertas de Tánger* gehört Marokko bereits einer weit zurückliegenden Vergangenheit an, doch lässt der Gedanke an diese die Protagonisten nicht los. Diese verlorene Heimat Marokko wird zudem als Grund für Abgrenzungsbestrebungen zu den anderen Bevölkerungsgruppen in Israel dargestellt. Benarrochs Roman gibt einen Ausblick auf die Lage der maghrebinischen Sepharden in Israel, verweist auf die zunehmende Akzeptanz einer einheitlichen israelischen Identität und zeigt trotzdem, dass selbst nach Jahrzehnten die Identitätsfrage für die sephardischen Juden nicht vollständig geklärt ist.

### 3.1 *Déjàlo ya vovleremos* – eine Kultur im Auflösungsprozess

In den 25 Jahren nach der Gründung des Staates Israel und dem Ende des Kolonialismus durch die Unabhängigkeit Marokkos und Tunesiens 1956 und Algeriens 1962 emigrieren die meisten Juden.<sup>27</sup> Diese Migrationswelle bedeutet für viele marokkanisch-jüdische Gemeinden einen gravierenden Einschnitt und das Ende ihrer gewohnten Lebensweise. Durch die Suez-Affäre wird eine legale Emigration aus Marokko unmöglich. Für diejenigen Juden, die sich bereits auf die Ausreise vorbereitet haben, wird die Lage dramatisch:

La situation était devenue dramatique pour les cinquante mille Juifs qui devaient partir car nombre d'entre eux avaient vendu leur biens et se trouvaient démunis de tout et de surcroît dans l'illégalité face à cette nouvelle décision. Les perspectives n'étaient pas plus encourageantes pour les vingt mille autres Juifs inscrits sur des listes d'attentes.<sup>28</sup>

Pässe waren bis 1961 nur noch durch Bestechung erhältlich.<sup>29</sup> Von den Zionisten organisiert, läuft im Januar 1961 die *Pisces* mit zahlreichen Flüchtlingen an Bord aus: „Il s'agissait de transporter clandestinement une quarantaine de Juifs dont vingt-quatre enfants hors des frontières marocaines à bord d'un vieux rafiote, le ‚Pisces‘.“<sup>30</sup> Das Schicksal dieses

<sup>27</sup> Vgl. dazu Stillman, Norman A.: „Academic Study of Islamic Jewry“, in: Ibid. (Hrsg.): *op.cit.*, Bd. 1, S. 51-70, S. 55.

<sup>28</sup> Ibid., S. 68.

<sup>29</sup> Vgl. Ibid., S. 68.

<sup>30</sup> Ibid., S. 69. Hinsichtlich der *Pisces* und den zeitpolitischen Umständen vgl. auch Assaraf, Robert: *Juifs du Maroc à travers le monde. Émigration et identité retrouvée*, Paris, Suger, 2008.

Schiffes – das sank und dessen Passagiere starben – und die Auswirkungen dieser Katastrophe für die Sepharden in Marokko werden in *Déjalo, ya volveremos* mit dem Leben der kindlichen Protagonistin verknüpft.

Die Autorin selbst verweist allerdings auch auf autobiographische Anklänge, die sich in diesem Roman finden. So sagt Esther Bendahan in einem Interview: „[...] es un viaje a la infancia, además de que cuente con datos históricos y un recorrido por la memoria de los judíos en Marruecos.“<sup>31</sup> Dementsprechend wird sowohl die Vergangenheit als auch kollektive und individuelle Identität thematisiert.

Den Wandel, der die sephardische Welt in Marokko in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfasst, charakterisieren in *Déjalo, ya volveremos* zwei Aspekte: Zum Einen wird das Kollektiv mit einem unabänderlichen Auflösungsprozess konfrontiert. Zum Anderen zeigt der Roman Bendahans eine persönliche Exoduserfahrung, da die Protagonistin und ihre Familie sich von einem Leben und einem Ort verabschieden, zu denen eine Rückkehr unmöglich ist.

Bendahan wählt die Perspektive eines kleinen Mädchens, Reina. Diese Fokalisierung ist insofern besonders, als dass viele Ereignisse dem Kind unverständlich bleiben und dadurch erst mit Fortschreiten des Romans die entstehenden Leerstellen geklärt werden. Diese Unsicherheit ergibt sich aus der Kommunikationsstruktur zwischen Reina und ihrem Umfeld, die durch Schweigen gekennzeichnet ist.

Die Bedeutung von Abstammung und Heimat und die Signifikanz des Ortes, an dem man sich das erste Mal der Existenz bewusst wird, werden durch die Raumdarstellungen erfahrbar. Das Hauptcharakteristikum des ersten Heimatraums, Tetuán, ist Instabilität. Das soziale Umfeld Reinas befindet sich in gespannter Erwartung eines Ereignisses, das für das Mädchen unbestimmt und unbekannt bleibt.

Am Anfang werden nur einige Schlagworte präsentiert, die aber die Atmosphäre im Marokko der 60er Jahre kennzeichnen: „Durante estos días las conversaciones de los adultos eran susurradas y a menudo se escuchaban las palabras cárcel, clandestino, exilio, secreto, huida, resis-

<sup>31</sup> Herva, Paloma: „Esther Bendahan: ‚Poder ser un niño de nuevo es un reto regenerador‘“ [http://www.diariosur.es/prensa/20061022/melilla/esther-bendahan-poder-nino\\_20061022.html](http://www.diariosur.es/prensa/20061022/melilla/esther-bendahan-poder-nino_20061022.html) (eingesehen am 24.10.2010).

tencia, ilegal.“ (EB 13) Die hier verwendeten Wortfelder Flucht und Widerstand umreißen die Situation, in der sich die Sepharden Marokkos zu dieser Zeit befinden: Feindseligkeit und Übergriffe durch die Muslime Marokkos mehren sich, Flucht und Migration allerdings sind nur noch mit illegalen Pässen möglich.

Durch die kindliche Sicht führt die Autorin die zentralen Ereignisse des Zeitgeschehens und in den Diskurs der Erwachsenen ein, spart aber Erklärungen aus und steuert die Rezeption durch die Darstellung der Reaktion des Mädchens. Die Unwissenheit wirkt auf Reina furchteinflößend (vgl. EB 14). Verstehen und Erkennen entwickeln sich erst langsam, während die Gegenwart in der kindlichen Perspektive durch eine Emotion geprägt ist: die Angst vor dem Unbekannten.

Die Wahrnehmung des Kindes wandelt sich ständig von Unverständnis über erstes Verstehen hin zu neuer Erkenntnis. Analog dazu entwickelt sich die Handlung für den Leser. Dargestellt aus der subjektiven Sichtweise eines kleinen Mädchens, bietet *Déjalo, ya volveremos* weniger kohärente Erläuterungen der historischen Gegebenheiten, als die Schilderung der Atmosphäre einer Zeit der Auflösung.

### 3.2 „Pasaportes falsos“ und die Realität

Eines der Lieblingsspiele Reinas ist das der „pasaportes falsos“ (vgl. u.a. EB 21). In diesem Spiel vereinen sich die unterschiedlichen Realitäten der Erwachsenen- und der Kinderwelt: „Una vez escuchó hablar de un barco, se llamaba el *Pisces*, no recuerda la conversación, pero supo que era gente que viajaba a Eretz Israel. No sabía exactamente dónde estaba eso. Entonces doña Francisca y ella crearon un juego. Se llamaba el juego del Pasaporte falso.“ (EB 30) In diesem Spiel schreibt das Mädchen den Passagieren der *Pisces* fiktive Identitäten zu.

Die wahre Geschichte des Schiffs wird erst am Ende aufgeklärt: „Cuando el *Pisces*, el *Egoz* como se conoce en Israel, salió de Casablanca en su tercer viaje clandestino, naufragó, no olvidaré ese miércoles, 10 de enero de 1961, en la costa cercana a Tetuán, muchos fuimos a buscar supervivientes pero sólo pudimos enterrar a los muertos.“ (EB 232) Die illegalen Migranten, die als Ware deklariert worden waren, kamen ums Leben, da nicht bekannt war, dass sich Menschen an Bord befanden. Rettungsver-

suche von offizieller Seite wurden aus diesem Grund nicht eingeleitet (vgl. EB 232). Obwohl es sich offensichtlich um einen Unglücksfall handelte, stellt sich für die Organisatoren der illegalen Migration in *Déjalo, ya volveremos* die Schuldfrage: „Somos todos culpables, sabíamos que esos barcos no resistirían [...]“ (EB 233) Dieses Wissen füllt die Leerstellen am Anfang des Romans und erhellt die bruchstückhaft wiedergegebenen Diskussionen der Eltern Reinas.

Neben dem Schiffsunglück, das die Risiken der Flucht zutage bringt, drohen von muslimischer Seite Gefahren, sodass sich das Schweigen und Verschweigen der Eltern gegenüber dem Kind als Vorsichtsmaßnahme erklären lässt. Verhaftungen und Gefängnisaufenthalte werden mehrfach erwähnt (vgl. u.a. EB 22) und das Kind könnte als Mitwisser geheimer Aktivitäten zur Gefahr werden.

Diese Atmosphäre der Bedrohung wird durch die Andeutungen der Erwachsenen betont, die einen Satz so oder ähnlich wiederholen: „[...] éstos son días difíciles [...]“ (EB 26) Diese subjektiven Einschätzungen verweisen auf eine allgemeine Angst, die jedoch nicht weiter ausgeführt wird. Die Vergangenheit wird durch konkrete Vorfälle beschrieben: Latenter Antisemitismus konnte in Folter, Beschimpfungen und Gefängnisaufenthalten gipfeln. Im Gegensatz dazu erhalten Gegenwart und Zukunft keine eindeutigen Zuweisungen, sondern beängstigen durch die Ungewissheit. Mit diesen elliptischen Darstellungen – Andeutungen und Vergleiche, die Konsequenzen nur erahnen lassen – wird die unsichere Sichtweise des Kindes auf die Welt hervorgehoben, das mit Hilfe von Halbwissen seine Realität konstruiert.

Die Anderen, die islamischen Bewohner der marokkanischen Städte, werden zunehmend als feindselig oder gar bedrohlich wahrgenommen, selbst wenn diese Zuschreibungen nicht für alle Muslime verwendet werden. Dennoch wird eine Tendenz erkennbar: Der Zusammenhalt der muslimischen Welt und die Bereitschaft, für die Glaubensbrüder anderer Länder zu kämpfen, begründen die Feindseligkeiten gegenüber den Juden anlässlich der Konflikte mit den Nachbarländern Israels. In der Darstellung Bendahans erfolgt die Identifikation der Muslime nicht über Nationalität und Landesgrenzen, sondern über die Religion. Dementsprechend kann persönliche Zuneigung die interreligiösen Spannungen nicht mehr verhindern (vgl. EB 41f.).

### 3.3 Jüdisch-Sein – Ritus, Ortslosigkeit und Fremdheit

Jüdisch-Sein wird in *Déjalo, ya volveremos* mit der Einhaltung von Riten und Feiertagen in Verbindung gebracht. Die jüdischen Bräuche werden auf ähnliche Weise dargestellt, wie die historischen Gegebenheiten: Das kleine Mädchen versteht viele Gepflogenheiten nicht, sodass Sinn und Praxis der Feste nicht erklärt werden, sondern die rein sensuelle Wahrnehmung dargestellt wird.

Ein Beispiel ist die Beschneidung des Bruders: „Recuerda ese día, recuerda que la casa se llenó de invitados. Recuerda gente mayor por todas partes y bajo la cama observó a los invitados.“ (EB 35) Durch die Anapher wird eine Erwartungshaltung hinsichtlich der Bedeutung dieser Erinnerung evoziert. Trotzdem reduziert sich das Berichtete auf das, was dem Mädchen erwähnenswert erscheint: die Menge der Erwachsenen, zu deren Welt sie nicht gehört, wie ihre Position als Beobachterin unter dem Sofa erkennen lässt.

Für Reina stellt sich die Frage „[...]¿cómo se puede estar sin que nadie lo sepa? ¿Habría desaparecido?“ (EB 36) Nicht nur ihre Rolle als Außenseiterin wird in dieser Unisicherheit deutlich, sondern anhand dieser Szene werden zudem *gender*-Rollen in der jüdischen Gesellschaft thematisiert. Das Mädchen nimmt Auswirkungen wahr und wundert sich darüber. Die Worte der Großmutter allerdings beleuchten die große Bedeutung männlicher Nachkommen für eine jüdische Familie: „[...] ya era hora, ya era hora dijo, mellizos, y menos mal que un niño, tres niñas, toda una proeza [...].“ (EB 36) Der Vater ergänzt eine spirituelle Ebene, als er sagt: „– Es nuestro pacto.“ (EB 36) Die Beschneidung des Jungen, welche die Kennzeichnung seiner jüdischen Abstammung bedeutet, ist die Weitergabe des Paktes mit Gott an die nächste Generation. Ein Mädchen kann diesen Platz nicht einnehmen. Reina ist sich dieser Hintergründe nicht bewusst, sodass sie nur als Symptom die fehlende Aufmerksamkeit der Erwachsenenwelt wahrnimmt.

Neben den Festen und Traditionen der Sepharden zeichnet sich Jüdisch-Sein in *Déjalo, ya volveremos* durch die Heimatlosigkeit, mangelnde Zugehörigkeit und Zurückweisung aus. Das Motiv des Fremdseins im eigenen Land wird mehrfach wiederholt: „Son tiempos difíciles, llevamos aquí siglos pero no somos del todo de aquí, no somos de



ningún lado, sefarditas dicen unos, judíos, otros [...].“ (EB 73) Identitätszuweisung erfolgt in diesem Zitat über die Religion und nicht über die Ortszugehörigkeit. Trotz jahrhundertlangem Verweilen in Marokko bilden die Sepharden eine Minderheit, die Ausgrenzung erfährt.

Dieses Gefühl, nicht angenommen zu werden, begründet schließlich die Migrationsbereitschaft. Allerdings wird an Reinas Familie gezeigt, dass das Verlassen des Geburtslandes, der gewohnten Umgebung und Personen nicht von Emotionen losgelöst ist und einen Verlust bedeutet: „Sintió nostalgia de ese día, de repente ese día le pareció el último.“ (EB 74) Das Bewusstsein, eine jahrhundertealte Lebensweise neige sich dem Ende zu, ist bis in die Kinderwelt Reinas hinein spürbar. Der Ort, der verlassen wird, ist eine Heimat gewesen und wird erst durch die negative Entwicklung der Beziehungen zum Umfeld als feindlicher Raum wahrgenommen.

### 3.4 Neuanfang in Spanien

Nachdem die Familie Marokko verlassen hat und auf spanischen Boden geflohen ist, werden die Ereignisse, die diese Flucht erzwungen haben, für Reina traumatisch: „[...] la adoptada sin país era ella, y que nunca tendría país, que los echarían siempre, y que ser judío no sólo era un insulto sino que era ser echado.“ (EB 109) In dem Mund des Schulmädchens klingt diese Selbstdefinition wie ein unabänderliches Schicksal, das sich stets wiederholt: Der ewig wandernde Jude<sup>32</sup> ohne Territorium, der unter ständig wechselnden Verhältnissen, abhängig von der Gunst der anderen Bewohner und der Regierung und das Trauma der Nicht-Zugehörigkeit mit sich tragend, durch die Welt irrt. Diese Befürchtungen scheinen sich in der ersten Zeit in Madrid für Reina zu bestätigen, als sie Ausgrenzung erfahren muss (vgl. EB 109f.). Spanien wird nicht sofort als Heimatraum angenommen, sondern als fremd erfahren. Auch in diesem Umfeld wiederholen sich Zurückweisung und das Gefühl des Andersseins.

<sup>32</sup> Vgl. dazu Rohrbacher, Stefan/ Schmidt, Michael: *Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile*, Reinbek, Rohwolt, 1991, S. 246-252.

Anderson, George: *The Legend of the Wandering Jew*, Hanover (New Hampshire), Brown University Press, 1991.

Trotzdem wächst die Entfernung zu Tetuán zunehmend: „Tetuán se fue borrando de su mente, convirtiéndose en una tierra lejana, olorosa y llena de color.“ (EB 100) Die konkrete Erinnerung verschwimmt, sodass die alte Heimat durch Sinneseindrücke rekonstruiert werden muss. Der titelgebende Satz, „Déjalo, ya volveremos“, der am Anfang des zweiten Teils aufgegriffen wird und das Buch abschließt, bildet einen Rahmen. Im zweiten Teil findet sich der Nachsatz: „[...] ya volveremos, pero parecía tan lejos.“ (EB 106) Noch scheint die Möglichkeit, zurückzukehren real, selbst wenn die Distanz groß geworden ist. Am Ende des Werkes dagegen wird der Nachsatz angefügt: „[...] y sabía que ya no había vuelta posible.“ (EB 238) Marokko ist unerreichbar geworden und die Familie muss akzeptieren, dass eine Rückkehr nicht mehr möglich ist. Als letztendlich die Bibliothek im neuen Haus in Madrid eingeräumt wird, ist auch die emotionale Migration gelungen. In den Büchern werden sephardisches Wissen, Geschichte und Bräuche weitergegeben. Der Vater unterstreicht die Bedeutung der Lektüre für Reinas Generation: „Debes conocer a estos libros, verás, ahora hay que esforzarse, porque antes era natural ser mientras que aquí es un esfuerzo [...].“ (EB 193) In der fremden Umgebung, fern der sephardischen Gemeinde, ist es schwierig, das Leben nach jüdischen Regeln weiterzuführen. Dessen ist sich der Vater bewusst.

In Spanien ist die Sicherheit größer, aber das Mädchen wird erneut zur Außenseiterin, als ihre Religionszugehörigkeit entdeckt wird: „– Pero judío no se puede ser, no se puede, es un insulto.“ (EB 102) Auch wenn in diesem Zitat, das die Rede einer Schulkameradin wiedergibt, kindliche Naivität unterstellt werden kann, ist diese Aussage bezeichnend für das spanische Umfeld in *Déjalo, ya volveremos*, das die multireligiöse Vergangenheit verdrängt zu haben scheint. ‚Jude‘ wird von den spanischen Kindern als Schimpfwort verwendet, ein Bewusstsein für die Geschichte des eigenen Landes fehlt völlig. Die Folge sind erneute Einsamkeitsgefühle des Mädchens (vgl. EB 103).

### 3.5 Bewusstwerdungsprozess

Dennoch ist ein positiver Wandel erkennbar, da Reina ihr Anderssein zu akzeptieren beginnt. Spanien bedeutet für Reina eine Zeit der Verände-

rungen. Diese werden weniger auf innerfamiliärer Ebene als hinsichtlich der Schulkameradinnen deutlich. Da die spanischen Kinder im Gegensatz zu den marokkanischen nicht mit dem Judentum vertraut sind, werden beispielsweise Essensregeln und Feste als fremd und unverständlich wahrgenommen. Das Kind muss auf Notlügen zurückgreifen, um sich vor dem Unverständnis der anderen zu schützen.

Diese Erfahrungen gehören jedoch nicht nur der Kinderwelt an, da sich auch der Vater über die Unkenntnis, welche ihnen als Sepharden in Spanien entgegengebracht wird, wundert: „Así que no eran los primeros, entonces: ¿por qué tenía la sensación de inaugurar algo?“ (EB 117) In Anbetracht der bedeutenden jüdischen Präsenz im Mittelalter erscheint der Bruch in der spanischen Geschichte erstaunlich. In dieser Darstellung ist die Immigration nach Spanien für die Familie keineswegs eine Rückkehr in das gelobte Land der Vorfahren. Der interkulturelle Kontakt muss neu aufgebaut werden.

Trotzdem bietet Bendahan eine versöhnliche Lösung an. Die Einsamkeit Reinas wird durch ihren Rückzug in sich selbst und die fehlende eigene Akzeptanz ihres Andersseins begründet. Erst die beginnende Neugier einer Schulkameradin auf die Fremde zeigt einen Ausweg auf: „Pues es interesante no ser como todo el mundo. Me gustaría saber qué hacéis. Yo también soy especial [...]“. (EB 171) In diesem Zitat findet sich die Möglichkeit zu einer gelungenen Identitätsfindung: Anderssein kann auch eine Auszeichnung sein, die mit Stolz getragen werden darf. Der Schlüssel zu Verständigung und Akzeptanz liegt nicht im Verschweigen und Verstecken sondern gerade im sich Mitteilen und in der Kommunikation.

In Spanien vollzieht sich der Wandel Reinas vom Kind, das nur Ausgrenzungen und Differenzen wahrnimmt, zu einer Jugendlichen, die an Sicherheit gewinnt. Es gelingt dem Mädchen, ihre jüdische Identität nach außen zu tragen und den Kindern anderer Religion näherzubringen (vgl. EB 172ff.). Eine erste Verständigung ist gelungen. Dennoch findet Reina erst in einem Mädchen mit marokkanischen Wurzeln eine Vertraute. Die gemeinsame Abstammung und ein übereinstimmendes Verständnis der Welt verbinden die beiden (vgl. EB 190).

Die sozialen Aufgaben, die sich dem kleinen Mädchen während des Heranwachsens zu einer Frau, die sich ihrer Persönlichkeit bewusst ist,

stellen, sind vielfältig: die Auseinandersetzung mit den durch die Erziehung vermittelten Werten und Glaubensvorschriften, mit dem durch Moderne und Fortschrittlichkeit geprägten Umfeld, sowie mit den ‚Anderen‘, den Nicht-Juden. Dazu tritt die individuelle Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit, ihrer Rolle als jüdisches Mädchen und den daraus resultierenden Beziehungen zu anderen Menschen.

### 3.6 Ausblick – Spanien und Israel

Ein Ausblick am Ende des Romans verweist auf die aktuelle Situation der marokkanischen Juden in Israel. Der Vater Reinas prangert den Kreislauf von Diskriminiertwerden und Diskriminierung anderer an, der sich in vielen multikulturellen Gesellschaften findet: „También nosotros fuimos desconsiderados con los forasteros, los judíos del Sur de Marruecos, ahora lo pienso, les discriminábamos por ser excesivamente árabes.“ (EB 224) Das Adjektiv *árabe*, hier negativ konnotiert, kritisiert ein Nord-Süd-Gefälle in der sozialen Wertung Marokkos. Gleichzeitig nimmt es die Zuweisung vorweg, welche die nordafrikanischen Juden in Israel treffen wird:

Me desconcierta nuestra gente en Israel, recogidos en campos *maabarot* en espera de ser integrados. ¿Sabes?, estos días se oyen llamamientos a manifestaciones, eso dicen mis primos de Israel [...]. Hay mucho que hacer, finalmente cometemos los mismos errores que los europeos, hay que dar una oportunidad a quienes llegan, las diferencias culturales son únicamente un ropaje. (EB 224)

Selbst die europäischen Juden, welche die schlimmste Form von Ausgrenzung bis hin zur Vernichtung während der Schoa erfahren haben, diskriminieren ihre nordafrikanischen Glaubensbrüder, so der hier geäußerte Vorwurf. Die Integration von Juden afrikanischer und orientalischer Abstammung, deren Bräuche und Traditionen auf aschkenasischer Seite auf Ablehnung stoßen, stellte in Israel in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein gravierendes Problem dar.<sup>33</sup> Für die Sepharden Marokkos, die nach Israel ausgewandert sind, hat sich der Traum des

<sup>33</sup> Vgl. Loßack, Angelika: *Zur Genese des ethnischen Konflikts in Israel – seine historischen, sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialpsychologischen Hintergründe (unter besonderer Berücksichtigung der nordafrikanischen Einwanderer aus Marokko, Algerien und Tunesien)*, (Diss.), Heidelberg, o.V., 1971, S. 242.

Gelobten Landes lange nicht erfüllt. Besonders da beschrieben wird, dass der Vater Reinas politisch für den Zionismus gearbeitet hat, kann diese Kritik als Desillusion verstanden werden. Vater und Onkel engagierten sich in der Fluchthilfe, in der Hoffnung, den marokkanischen Juden den Traum eines Lebens in Israel zu ermöglichen.

Erinnerung und Rückkehr sind die Konstanten des sephardischen Lebens, wie es in *Déjalo, ya volveremos* dargestellt wird:

A veces recordaba su armario. 'Déjalo, ya volveremos', decía su padre en su recuerdo, 'ya volveremos', y sabía que ya no había vuelta posible; al salir volvían y si se marchaban sería como volver otra vez, como si siempre estuvieran volviendo. [...] Algún día regresarían, pero ya habían vuelto. Y si tenían que irse, sería para llegar a un lugar al que estaban volviendo. (EB 238f.)

Die Zukunft, die Vergangenheit und die Gegenwart formen einen Kreis, der sich schließt und trotzdem ins Unendliche weiterführt. Symbolisiert wird diese Vorstellung durch das Bild des Zurückkehrens. Die Rückkehr in die Länder der Vorfahren, Spanien und Israel, bedeutet gleichzeitig das Verlassen eines Ortes. Das Vertrauen auf die Rückkehr in ein eigenes Territorium ist eine Konstante, die das Judentum in der Diaspora erhalten hat. Im 20. Jahrhundert ist diese Hoffnung Wirklichkeit geworden. Trotzdem ist eine Rückkehr mit dem Verlust der jahrhundertelangen Heimat in der Diaspora verbunden.

Für die marokkanisch-sephardische Identität ist dieses Motiv der Rückkehr prägend. Die Heimorte werden nach einer Migration zu Erinnerungsorten, derer durch die Beibehaltung der Kultur und Tradition gedacht wird.

#### **4 Marokkanische Sepharden in Israel – *En las puertas de Tánger***

Mois Benarroch rückt die Beziehung der marokkanischen Sepharden zu Israel und die Situation der nordafrikanischen und orientalischen Juden in Israel heutzutage, wie auch die Möglichkeiten des Lebens in der Diaspora in den Mittelpunkt seines Romans *En las puertas de Tánger*.

Die eigentliche Handlung des Werkes ist einfach zusammengefasst: Um eine Erbschaft zu erhalten, müssen sich die Kinder eines verstorbe-

nen jüdisch-marokkanischen Familienvaters auf die Suche nach ihrem Halbbruder in Marokko begeben. Auf diese Weise werden sie mit ihrer Abstammung und ihrer Beziehung zum Land ihrer Vorfahren konfrontiert. Sie reisen aus New York, Israel, Paris und Madrid an, um die Bedingung ihres toten Vaters zu erfüllen.

Die meisten Geschwister empfinden eine Verbindung zu Marokko, die selbst durch ein jahrelanges Leben an anderen Orten nicht abhanden gekommen ist (vgl. MB 19). Diese Bindung macht sich durch ein ungewisses Gefühl des Verlustes bemerkbar, das durch die bevorstehende Reise nach Marokko ins Bewusstsein rückt. Dennoch begegnen die einzelnen Familienmitglieder dem Land ihrer Herkunft abwehrend. Trotzdem wird eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als unumgänglich dargestellt, um die eigenen Wurzeln zu finden (vgl. MB 23). Die Erinnerungen der Kindheit erscheinen als Grundlage der Persönlichkeit, die aufgearbeitet werden muss, um sich mit der eigenen Identität aussöhnen zu können.

Das Haus wird als Symbol der alten Heimat eingeführt: „La casa no es un sitio seguro, no es seguro como parecía antes, era el símbolo de la seguridad, como el símbolo de la libertad [...]“ (MB 25) Das Schutzbedürfnis, welches das Haus der Familie in der Kindheit befriedigen konnte, besteht bis heute. Aber die Situation hat sich gewandelt, da Marokko und dieses ehemalige Heim nicht mehr der eigene Raum, der Schutz und Freiheit zur gleichen Zeit gewähren kann, sind. Das Haus hat seine Symbolkraft verloren wie, analog dazu, die Familie in Marokko zu Fremden geworden ist.

### 4.1 Schreiben als Vergangenheitsbewältigung

Alberto, einer der Geschwister, der als Autor in Jerusalem lebt, reflektiert die Vergangenheit und die Suche nach einer Identität durch sein Schreiben. Er stellt die Geschichte dar und informiert über die Gründe der Migration: „[...] cientos de parámetros llevaron a esa decisión de dejar Marruecos, el colonialismo, el sionismo, la independencia de Marruecos en 1956, los intentos de matar al rey Hassan II, el sionismo mesiánico [...]“ (MB 43) Seiner Ansicht nach zerbrach die marokkanisch-jüdische Welt aus ideologischen und politischen Gründen. Für

Israel waren die marokkanischen Einwanderer als Arbeiter notwendig, so die Darstellung Albertos, die in einer ironischen Anklage an das Versagen der aschkenasischen Mehrheit endet, da letzterer die Schuld an den sozio-politischen Problemen hinsichtlich Bildung und Arbeit zugewiesen wird (vgl. MB 43f.).

Zu Beginn des Romans rückt die Situation der nordafrikanischen Juden in Israel ins Blickfeld: „[...] los ashkenazim se enriquecen aquí y nosotros nos hacemos pobres, una generación más y no quedará ya nada.“ (MB 13) Die soziale Trennung zwischen Aschkenasen und den Juden afrikanischer oder orientalischer Herkunft macht sich auf ökonomischer Basis bemerkbar. Die Unterscheidung zwischen Aschkenasen und *nosotros* zeigt auf, dass Israel von einer Integration aller Bevölkerungsgruppen nach Ansicht Albertos noch weit entfernt ist. Trotzdem bietet die Migration nach Israel eine reelle Chance, sodass die Abwägung, in der Diaspora zu verweilen oder nach Israel zurückzukehren, keine leichte ist.

Die Vor- und Nachteile einer Immigration nach Israel werden aus der subjektiven Sicht Albertos durch ihm bekannte Beispiele dargestellt. Das Bewusstsein, in seinem eigenen Land zu leben, und die Sicherheit eines eigenen Territoriums verleihen ein wachsendes Selbstbewusstsein. Trotzdem bleibt das Trauma der Fremdherrschaft selbst im eigenen Land präsent. Ebenso, so schließt der Gedankengang, ist die Angst vor dem Fremden zutiefst verwurzelt und führt zu Abgrenzungsbestrebungen zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen, wie den Aschkenasen und Sepharden. Letztere sind, durch ihren Status als Minderheit, die Verlierer und werden als solche behandelt. Diejenigen marokkanischen Juden, die für sich ein anderes Land gewählt haben, haben sich integriert, wurden akzeptiert und sind einem modernen, westlichen Leben angepasst. Aber auch bei ihnen ist die Angst vor dem Fremden und die Furcht vor Ablehnung merklich (vgl. MB 34).

#### **4.2 Nach der Begegnung mit der alten Heimat – Überwindungsversuche**

Diskriminierung von Minderheiten in Israel ist das zentrale Thema im Schreiben des fiktiven Autors Alberto: „[...] cuando hablan de mayoría

judía se refieren a mayoría ashkenazi, tienen miedo de que los sefardíes y los árabes se unan, para ellos somos demasiado parecidos, pero nosotros nos vemos muy diferentes, aunque más parecidos a los árabes que a los ashkenazim [...].“ (MB 90) Selbst nach Jahrzehnten eines gemeinsamen Lebens in Israel werden Minderheiten als solche wahrgenommen. Dieser dauerhafte Zustand zeigt erneut die Probleme mangelnder Integration auf.<sup>34</sup> Von aschkenasischer Seite werden Araber und afrikanisch/ orientalistisch-stämmige Juden als einander ähnlich zugeordnet, was sich aus dem jahrhundertelangen Zusammenleben erklären lässt, und als fremd empfunden. Die Angst, selbst eine Minderheit gegenüber einer arabisch-sephardischen Mehrheit zu werden, ist das Motiv für Diskriminierung und Ausgrenzung. Bezeichnend ist, dass sich auch die Sepharden selbst in engerer Verbindung zur arabischen Welt sehen als zu den aschkenasischen Glaubensbrüdern.

Dennoch werden in *En las puertas de Tánger* Gegenstimmen wiedergegeben, die eine derartige klagende Haltung kritisieren. Über Alberto sagt eines der Geschwister:

Y en verdad se pregunta uno por qué no se va, siempre se queja, ya escribir en hebreo y no puede cambiar de lengua, ya no puede empezar a escribir en francés, en español o en inglés, eso es hemos vuelto a los marroquíes israelíes, todos tienen la culpa y ellos no tienen por qué hacer ningún esfuerzo. (MB 165)

Ungerechtigkeiten, die den afrikanischen und orientalistischen Juden in Israel widerfahren, müssen angeprangert werden, aber ohne aktives Eintreten haben diese Beschwerden keine Aussicht, Veränderungen zu bewirken. Trotzdem gibt es Anzeichen einer zunehmend einheitlichen Identität als Israeli: Gerade der Gebrauch einer gemeinsamen Sprache, Hebräisch, wirkt nivellierend. So wird vor Augen geführt, dass eine Rückkehr in die alte Heimat kaum durchzuführen ist. Die Verbundenheit zur hebräischen Sprache ist dafür nur ein Beleg.

Der Besuch in Marokko führt nur bedingt zu einer Strukturierung der verschiedenen Identitätsentwürfe, denn nach dem Aufenthalt in Tetuán bleibt die Gewissheit, zwei unvereinbaren Welten anzugehören.

<sup>34</sup> Eine Untergliederung der Gesellschaftsstruktur in Israel findet sich in Wolffsohn, Michael: *Israel. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*, Wiesbaden, VS, 2007, S. 257-384.



Am Ende des Romans wird die Abstammung trotzdem positiv konnotiert, denn sie fungiert als zwischenmenschliches Bindeglied. Die gleiche Herkunft und die Erinnerungen an den Verlust der Heimat erleichtern das Verständnis füreinander.

Isaque, ein zweiter Bruder, wird durch eine ähnliche Ungebundenheit und Heimatlosigkeit charakterisiert, wie sie in *Déjalo, ya volveremos* zu finden war: „[...] yo centro del mundo, siempre turista en todos lados, mañana me pones en Casablanca y será lo mismo, en Sevilla o en Tel Aviv, sólo veo personas, van y vienen.“ (MB 158) Diese Unfähigkeit, sich an einen Ort zu binden, wird mit Gleichgültigkeit verknüpft. Den Orten fehlt die Besonderheit. Gleichzeitig zeigt sich in diesem Zustand eine Orientierungslosigkeit, die sich nicht nur auf Orte bezieht, sondern in einer transzendentalen Deutung auf eine unerfüllte Sinnsuche hindeutet.

Ein Teil, der in der Perspektive Isaques verfasst ist, beinhaltet eine mehrseitige Klage über die Ungerechtigkeiten, die den Juden widerfahren. In diesen Darlegungen kommt eine Opferhaltung zum Ausdruck, die mit Fatalismus Ungerechtigkeit als unabänderlich annimmt: „[...] Dios, te pedimos una generación sin que maten a alguien porque es judío [...].“ (MB 159) Wie in *Déjalo, ya volveremos* wird die jüdische Geschichte als zirkulär dargestellt, da jede Generation aufgrund der Religionszugehörigkeit zum Opfer wird.

Durch die Konfrontation mit der Vergangenheit in einer muslimischen Gegend, und das multireligiöse Umfeld werden die Geschwister dazu gezwungen, sich mit der eigenen Religiosität auseinanderzusetzen:

[...] muy lejos del país donde nacimos, somos hermanos, musulmanes, judíos, árabes, cristianos, pero aquí somos enemigos, siempre fuimos enemigos, y poco importa lo que digan en las universidades, porque ahora está de moda decir que los judíos y los musulmanes vivían en una armonía total. (MB 161)

Jenseits von theoretischem Wissen um das Ideal einer humanitären Gemeinschaft zeigt die Lebenspraxis, dass ein friedliches Zusammenleben unmöglich ist, so das bittere Urteil dieses Zitats. Erst durch räumliche Nähe und direktes Aufeinandertreffen treten die Differenzen zutage (vgl. MB 161).

Diese Feststellung erhält jedoch eine andere Wendung durch die Erkenntnis, dass ein Leben in einem vereinheitlichten Umfeld an Wert verliert. Die Emigration der Juden aus Marokko wird als Verlust für die marokkanische Bevölkerung erachtet, der selbst nach Jahrzehnten merklich ist. Diese Schlussfolgerungen können ebenfalls auf andere Gebiete übertragen werden, wie auf die Situation im Nahen Osten: Ein Israel ohne die arabische Bevölkerung würde einen Teil seiner Kultur verlieren. Schließlich lässt sich diese Überlegung auf Sepharad, das Spanien der Vorfahren, und die Vertreibung der Juden 1492 anwenden: „[...] España después de quinientos años todavía siente la ausencia de sus judíos y sus musulmanes [...]“<sup>35</sup> (MB 163) Als Beleg für diesen Gedanken kann angeführt werden, dass in Spanien an vielen Stellen durch Architektur, Literatur, Speisen und vieles mehr die Abwesenheit der anderen Religionen zu spüren ist.

Für Alberto steht am Ende die Desillusion, als er sich mit der marokkanischen Wirklichkeit konfrontiert sieht. Das in seinem Schreiben idealisierte Marokko verliert den Nostalgiewert. Die Realität sieht anders aus, als in der Erinnerung: Auf der Straße finden sich Schmutz und viele arme Menschen sind zu sehen. Was in der Erinnerung ausgeblendet werden konnte, kann vor Ort nicht ignoriert werden, sodass vom Traumbild der Vergangenheit wenig zurück bleibt. Durch diese Konfrontation mildert sich die Kritik an Israel. Am Ende von *En las puertas de Tánger* steht ein klares Ja zum Leben in Israel: „Pero [...] aquí defendemos nuestro país y nuestro sitio en el mundo, y no sólo nuestra propia piel, como pasaba en la diáspora.“ (MB 179) Der Besitz eines eigenen Landes und das Ende von Fremdherrschaft und Unterdrückung durch andere Religionen wiegen die sozialen Ungerechtigkeiten in Israel auf.

Die Loslösung von Marokko ist trotzdem nicht vollständig, da Alberto sein Schreiben weiterhin diesem Land widmet. Das Bedürfnis, zurückzukehren und sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, wird durch die Aussöhnung mit der Gegenwart und dem Leben in Israel beendet. Die zukünftige Aufgabe wird sein, so die Botschaft, selbstver-

<sup>35</sup> Das Interesse an den Sepharden und Muslimen, das in Spanien in jüngerer Zeit entstanden ist, kann diesem ‚Nicht-ohne-den-Anderen-können‘ zugerechnet werden oder als das Gefühl betrachtet werden, einen essentiellen Teil der eigenen Kultur verloren zu haben.

antwortlich das eigene Leben in die Hand zu nehmen, unabhängig von aller Diskriminierung.

## 5 Zusammenfassung

Bendahan und Benarroch entstammen dem Umfeld, das sie beschreiben. Esther Bendahan stellt den traumatischen Verlust der sephardischen, traditionellen Lebenswelt in Marokko dar. Wie bereits angeklingen, verarbeitet sie damit auch das Zerschneiden der Welt ihrer Kindheit. In dieser Motivation ist die subjektive Darstellungsweise in der Perspektive des Kindes Reina begründet. *Déjalo, ya volveremos* liefert nicht einen analytischen Bericht der Tatsachen, sondern das persönliche, subjektive Erleben dieser Umwälzungen und des Verlusts einer Heimat. Anhand der Figur des kleinen Mädchens wird gezeigt, welche Auswirkung externe Faktoren wie Abweisung und Diskriminierung für die Identitätsbildung eines jungen Menschen haben können. Außerdem wird ins Zentrum gerückt, dass das Werden einer Persönlichkeit durch die Akzeptanz der eigenen Besonderheit voranschreitet. Die Überwindung von Diskriminierung und Feindseligkeiten liegt in der Kommunikation des Eigenen.

Auch in *En las puertas de Tánger* lässt sich eine autorreferentielle Motivation aufzeigen. Benarroch beschreibt die sozialen Gegebenheiten und die gegenwärtigen Lebensumstände der Sepharden in Israel. Gerade durch die Fremdzuweisung, eine Minderheit zu sein, und durch die Herkunft aus einem muslimischen Land wird die Identität der Sepharden von außen geprägt. Sein Roman liest sich an vielen Stellen wie eine Abrechnung mit dem Gelobten Land, das sich für die Sepharden in dieser subjektiven Darstellung als wenig lobenswert herausgestellt hat. Erst in der Auseinandersetzung mit den sozio-politischen Problemen Marokkos finden sich versöhnliche Worte. Denn als deutlich wird, dass auch in der alten Heimat das verlorene Paradies nicht zu finden ist, zeichnet sich die Akzeptanz der neuen Heimat Israel ab.

Sephardische Identität wie sie in den beiden Romanen beschrieben wird, entsteht in Relation und Opposition zu Anderen. Die Anderen werden als fremd dargestellt und im Kontrast dazu heben sich das Vertraute und das Eigene ab. Anderssein und Fremdheit sind grundlegende

Charakteristika, die das Leben der Sepharden in der Diaspora und selbst in Israel kennzeichnen. Aus diesem Grund ist die Einbindung in die Familie zentral. Obwohl auch Konflikte dargestellt werden, steht das Familienleben für Zusammenhalt. Ebenso verbindet die gemeinsame Herkunft nicht nur innerfamiliär, sondern verstärkt auch freundschaftliche Beziehung.

Trotz Schwierigkeiten ist Emigration beispielsweise in *Déjalo, ya volveremos* eher durch die Umstände erzwungen, sodass durchaus von einer hohen Identifikation der Sepharden mit ihrem Lebensraum in Nordafrika ausgegangen werden kann. Beide Werke kennzeichnen sich jedoch durch einen Wandel, der durch Raum- und Zeitdarstellungen erfahrbar wird. Die traditionelle Welt hat sich verändert und existiert nicht mehr. Deshalb kann sie in Opposition zu einer neuen Heimat gesetzt werden, die einen Prozess der Akzeptanz und notwendige Anpassung verlangt. Die Probleme, die sich in Spanien, in anderen Ländern oder in Israel stellen, unterscheiden sich. Während in Israel vor allem die ökonomischen Unterschiede und Diskriminierung zur Belastung werden, ist Spanien ein sicherer Hafen der in Opposition zum zunehmend bedrohlichen Lebensraum Marokko steht. Trotzdem wird gerade in *Déjalo, ya volveremos* deutlich, wie gering das Wissen der Spanier über ihre eigene multireligiöse Vergangenheit ist.

Sephardische Identität als Identität der Gruppe besteht aus einer Vielzahl an Faktoren, welche die Zeitgeschichte reflektieren. Die sephardische Identität befindet sich bis heute im Wandel. Die Möglichkeit einer Migration nach Israel, dem eigenen, jüdischen Territorium, die Notwendigkeit, sich einen anderen Lebensraum zu suchen oder sich zumindest gegen Anfeindungen zur Wehr zu setzen, all diese Aspekte finden ihre Betrachtung in den beiden Werken. So lässt sich erkennen, dass im 20. Jahrhundert externe und interne Kräfte, wie Antijudaismus oder der Zionismus, das traditionelle Leben in Marokko in Frage stellen.

Gerade durch das Zerbrechen von Traditionen und gewohntem Lebensraum wird das Althergebrachte auf den Prüfstand gestellt. In beiden Romanen wird gezeigt, wie ein Einzelner oder mehrere Individuen mit der kollektiven Identität umgehen und diese mit ihrer individuellen Identität abstimmen müssen. Auch wenn einige Elemente sich auf allgemeine

kulturell-sephardische Vorstellungen zurückführen lassen, wie z.B. die Bezüge zum Exodus oder dem Gefühl des Ausgeschlossen- und Fremdseins, sind es dennoch die Individuen, die sich mit dem kollektiven Vermächtnis auseinandersetzen und dieses mit ihrer ganz eigenen Individualität verbinden.

## Literatur

- Abrevaya Stein, Sarah: „Sephardi and Middle Eastern Jewries since 1492“, in: Goodman, Martin (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Jewish Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2005, S. 327-362.
- Anderson, George: *The Legend of the Wandering Jew*, Hanover (New Hampshire), Brown University Press, 1991.
- Assaraf, Robert: *Juifs du Maroc à travers le monde. Émigration et identité retrouvée*, Paris, Suger, 2008.
- Assmann, Aleida: *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe – Themen – Fragestellungen*, Berlin, Schmidt, 2006.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, Beck, 2007.
- Benarroch, Mois: *En las puertas de Tánger*, Barcelona, Destino, 2008.
- Bendahan, Esther: *Déjalo, ya volveremos*, Barcelona, Seix Barral, 2006.
- Bohnsack, Ralf: „Lektion III: Interaktion und Kommunikation“, in: Korte, Hermann/ Schäfers, Bernd (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Opladen, Leske+Budrich, 1992, S. 35-57.
- Bormann, Regina: *Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortungen kultureller Prozesse*, Opladen, Leske+Budrich, 2001.
- Erl, Astrid/ Nünning, Ansgar: „Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Ein Überblick“, in: Erl, Astrid/ Gymnich, Maria/ Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2003, S. 4-27.

- Greenblatt, Stephen: „Kultur“, in: Baßler, Moritz: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, Tübingen, Francke, 2001, S. 48-59.
- Grubitzsch, Siegfried/ Rexilius, Günter (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie*, Hamburg 1990.
- Herva, Paloma: „Esther Bendahan: ‚Poder ser un niño de nuevo es un reto regenerador‘“
- [http://www.diariosur.es/prensa/20061022/melilla/esther-bendahan-poder-nino\\_20061022.html](http://www.diariosur.es/prensa/20061022/melilla/esther-bendahan-poder-nino_20061022.html) (eingesehen am 24.10.2010).
- Horch, Hans Otto/ Wardi, Charlotte (Hrsg.): *Jüdische Selbstwahrnehmung. La prise de conscience de l'identité juive*, Tübingen, Max Niemeyer, 1997.
- Lehmann, Matthias: „Sephardi (Sephardim)“, in: Stillman, Norman A.: *Encyclopedia of Jews in the Islamic World*, Bd. 4, Leiden/ Boston, Brill, 2010, S. 285-287.
- Loßack, Angelika: *Zur Genese des ethnischen Konflikts in Israel – seine historischen, sozioökonomischen, soziokulturellen und sozialpsychologischen Hintergründe (unter besonderer Berücksichtigung der nordafrikanischen Einwanderer aus Marokko, Algerien und Tunesien)*, (Diss.), Heidelberg, o.V., 1971.
- Neumann, Birgit: „Literatur als Medium (der Inszenierung) kollektiver Erinnerungen und Identitäten“, in: Erll, Astrid/ Gymnich, Marion/ Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2003, S. 49-77.
- Oerter, Rolf/ Dreher, Eva: „Jugendalter“, in: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München, Urban & Schwarzenberg, 2008, S. 271-332.
- Ricoeur, Paul: *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, München, Fink, 2004.
- Rohrbacher, Stefan/ Schmidt, Michael: *Judenbilder. Kulturgeschichte anti-jüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile*, Reinbek, Rowolt, 1991.

- Schäfers, Bernd/ Lehmann, Bianca: „Gruppe“, in: Schäfers, Bernhard/ Kopp, Johannes (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden, VS, <sup>9</sup>2006, S. 97-101.
- Stillman, Norman A.: „Academic Study of Islamicate Jewry“, in: Stillman, Norman A.: *Encyclopedia of Jews in the Islamic World*, Bd. 1, Leiden/ Boston, Brill, 2010, S. 51-70.
- Symeonidis, Haralambos: *Das Judenspanische von Thessaloniki. Beschreibung des Sephardischen im griechischen Umfeld*, (Diss.), Bern, Lang, 2002.
- Wolffsohn, Michael: *Israel. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*, Wiesbaden, VS, 2007.

## Dynamiken der ästhetischen Beurteilung von Konsumgütern

von Dipl.-Psych. Stella J. Faerber

### Wie stabil ist die ästhetische Beurteilung?

Im Alltag erscheinen die Wahrnehmung und damit auch die ästhetische Beurteilung als stabil. Man weiß schließlich was einem gefällt und was man mag. Ist dies jedoch tatsächlich so oder *erscheint* die Wahrnehmung nur so stabil? Betrachtet man das bahnbrechende, moderne und hoch innovative erste Handy (DynaTAC8000X von Martin Cooper, Abbildung 1), das von Motorola 1983 auf den Markt kam, so wird einem schnell bewusst, dass dieses Handy nicht mehr als modern oder besonders hoch innovativ empfunden wird. Die Wahrnehmung dieses Handys hat sich verändert, obwohl es selber unverändert ist.



Abbildung 1. DynaTAC8000X von Motorola ([http://www.pcgameshardware.de/screenshots/original/2011/01/Platz-39-Motorola\\_DynaTAC-8000X.jpg](http://www.pcgameshardware.de/screenshots/original/2011/01/Platz-39-Motorola_DynaTAC-8000X.jpg)).

Ein Mechanismus, der dafür verantwortlich ist, dass sich die Wahrnehmung Augenblick für Augenblick an neue visuelle Wahrnehmungen anpasst, wird in der Psychologie als *Adaptation* bezeichnet. Dieser Mechanismus bewirkt, dass sich das Wahrnehmungssystem an neue, z.B. innovative, Produkte anpasst. Eine solche Anpassung des visuellen Wahrnehmungssystems kann dazu führen, dass neue Merkmale eines



Produktes – z.B. Touchscreen bei Handys – nach deren Integrierung in das Wahrnehmungssystem als Merkmale für die entsprechende Kategorie (Handys) aufgenommen werden. Setzt sich eine solche Innovation auf dem Markt durch und sieht oder bedient man solche Handys wiederholt, beginnt man dieses Merkmal als normal oder auch typisch für diese Kategorie anzusehen.

Es ist jedoch nicht zwangsläufig so, dass hoch innovative Produkte sofort gefallen (Carbon & Leder, 2005; Faerber, Leder, Gerger, & Carbon, 2010; Gerger, Leder, Faerber, & Carbon, 2011) – ganz im Gegenteil: Personen lehnen hoch innovative Produkte zu Beginn häufig ab. Erst eine Weile nach Markteinführung gefallen hoch innovative Produkte (auch) der Mehrheit (Moulson & Sproles, 2000). Möglicherweise benötigen Menschen diese Zeit, um sich an die neuen Produkte zu gewöhnen, sie in ihre Wahrnehmungssysteme zu integrieren. Muss also ein Produkt erst typisch werden, damit es uns gefällt? Nach der Average-Hypothese (Langlois & Roggman, 1990) ist dies der Fall, denn sie besagt, dass uns ein Exemplar einer Kategorie umso besser gefällt, je durchschnittlicher (oder auch typischer) es ist. Es wird somit ein linearer Zusammenhang zwischen Typikalität und Gefallen angenommen. Diese These wurde in der Adaptationsforschung für natürliche Kategorien (z.B. Gesichter) bereits mehrfach bestätigt, bisher jedoch noch nicht für artifizielle Kategorien (von Menschenhand gefertigte Objekte). Der Average-Hypothese zufolge würde ein innovatives, nicht typisches Produkt zu Beginn also nicht gefallen, nach der Adaptation jedoch besser gefallen, sofern dadurch das Produkt als typischer wahrgenommen wird. Eine andere wichtige Theorie besagt, dass ein Produkt „Most Advanced, Yet Aceptable“ sein soll (MAYA-Principle, Hekkert, Snelders, & van Wieringen, 2003) und weist darauf hin, dass sowohl die Typikalität eines Produktes als auch die Neuartigkeit seine ästhetische Beurteilung beeinflussen. Dieser These zufolge ist kein linearer Zusammenhang zwischen Typikalität und Gefallen anzunehmen, denn ein sehr typisches Produkt würde vermutlich als zu wenig oder gar nicht neuartig wahrgenommen werden und würde somit nicht am besten gefallen.

In meiner Dissertation habe ich mich mit diesem Zusammenhang von Typikalität und Gefallen auseinandergesetzt und ihn mittels Adaptationsparadigma untersucht, um auch die Dynamiken der ästhetischen Beurteilung zu erfassen. Zwei Projekte möchte ich hier näher erläutern: das Projekt I „Veränderungen des Wahrnehmungsraumes“ und das Projekt II „Transfereffekte“.

### Projekt I: Veränderungen des Wahrnehmungsraumes

Das Modell des psychologischen Wahrnehmungsraumes nimmt bei der Wahrnehmung einer Kategorie eine zentrale Tendenz (in Abbildung 2 der Ursprung) an, welche die Norm der Kategorie darstellt und von den Exemplaren der Kategorie umgeben wird. Je typischer ein Exemplar ist, desto näher ist es zu dieser Norm.

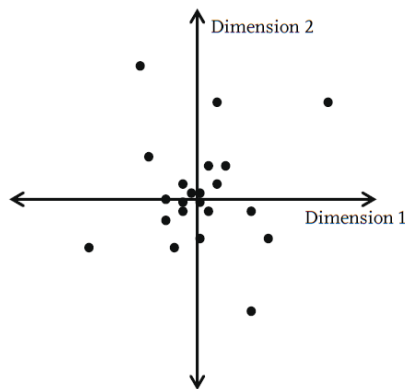


Abbildung 2. Modell des Wahrnehmungsraumes: Der Ursprung stellt die Norm der Kategorie dar. Die Dichte an Exemplaren um diese Norm ist viel höher, da es viele typische Exemplare gibt, welche sich sehr ähnlich sind. Weiter entfernt von der Norm sind die untypischen Exemplare angesiedelt, wovon es nicht so viele gibt, was sich in einer geringeren Dichte zeigt.

In Projekt I stellten wir uns die Frage, wie sich dieser Wahrnehmungsraum für Typikalität und Gefallen von Objekten (Stühle) verändert, falls die Norm aufgrund der Adaptation rekaliert wird. Dazu untersuchten

wir Adaptationseffekte auf zwei Dimensionen (*Form* und *Sättigung der Farbe*), um so einen Wahrnehmungsraum zu schaffen (Abbildung 3).

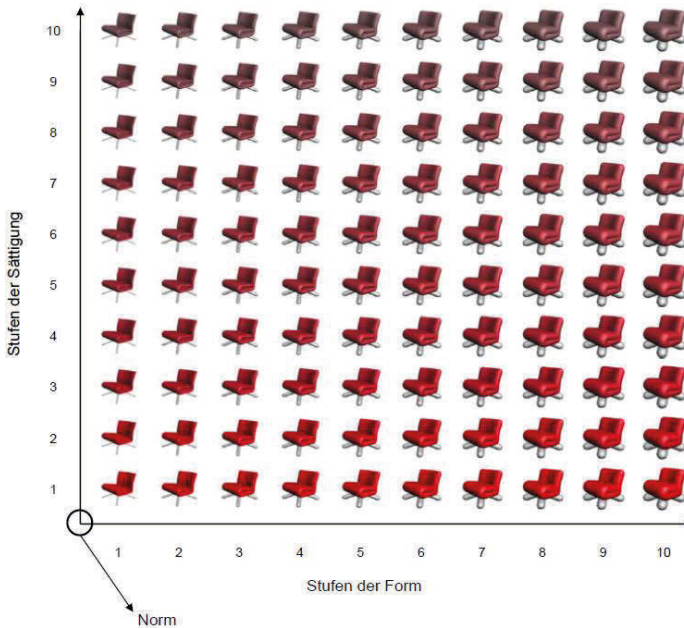


Abbildung 3. Implementierung des Wahrnehmungsraumes.

Aus den Stimulus-Sets von vier Stuhlmodellen wurden sodann das Test-Set und die Adaptoren ausgewählt (Abbildung 4). Das Test-Set stellte dabei typischere Exemplare dar und ist näher an der Norm angesiedelt als die Adaptoren, welche sehr untypische Exemplare darstellten. Nachdem das Gefallen und die Typikalität abgefragt wurden (Testphase 1), schätzten die VersuchsteilnehmerInnen die Adaptoren wiederholt auf unterschiedlichen Skalen ein, wie etwa deren Komfort (Adaptationsphase). Danach wiederholte sich die Testphase (Testphase 2), um die Veränderungen der Einschätzung der ästhetischen Beurteilung, hier Typikalität und Gefallen, erfassen zu können.

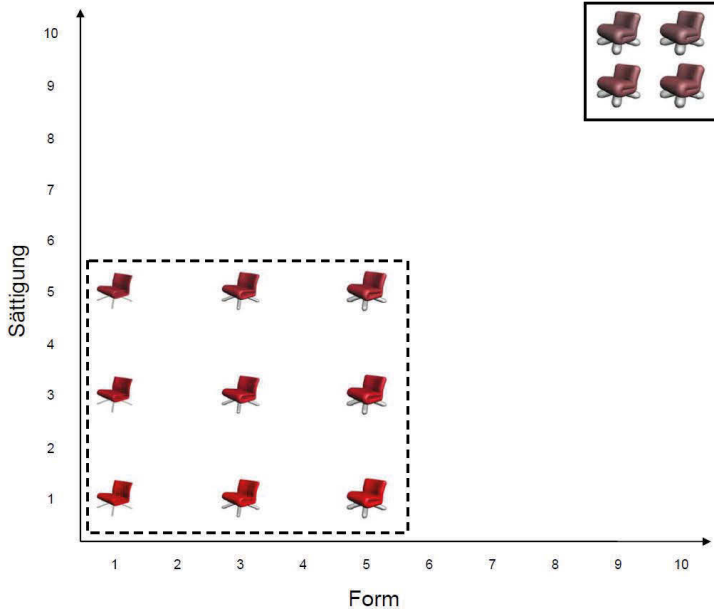


Abbildung 4. Exemplarisches Test-Set und Adaptoren von Projekt I.

Die Resultate für Typikalität und Gefallen zeigten Adaptationeffekte, d.h. die Einschätzung veränderte sich aufgrund der neuen visuellen Erfahrungen während der Adaptationsphase. Diese Veränderungen führten zu einer Rekalibrierung der Norm in Richtung der Adaptoren wie es in Abbildung 5 modellhaft dargestellt ist. Die Abbildung zeigt, dass die Adaptation auf beiden Dimensionen effektiv war, jedoch auf der Dimension *Form* stärker als auf der Dimension *Sättigung* (Translation entlang der strichlierten Linie). Die Stimuli, welche den Adaptoren am nächsten lagen, nahmen an Typikalität zu, während jene, welche am weitesten von ihnen entfernt waren, an Typikalität abnahmen. Dies bedeutet, dass sich die Norm in Richtung der Adaptoren verschoben hatte. In Abbildung 5 sind jene Stimuli rot markiert, welche an Typikalität zunahmen. Dies kann für die einzelnen Stimuli überprüft werden, indem der Abstand zur Norm (Ursprung) vor und nach der Adaptation verglichen wird. Für diese Stimuli verringerte sich der Abstand, was dem Modell von Valentine (1991) entspricht.

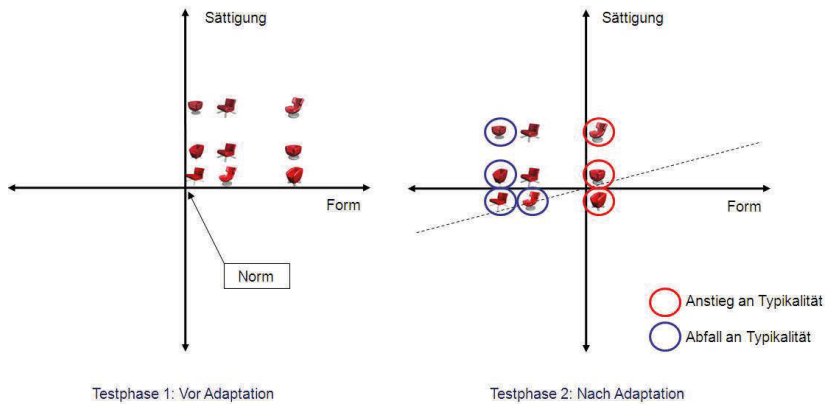


Abbildung 5. Einschätzung der Typikalität in Testphase 1 und 2.

Die Ergebnisse der statistischen Analyse der Veränderungen des Wahrnehmungsraumes sowohl für Typikalität als auch Gefallen zeigt Abbildung 6, wobei die Effektstärken der statistischen Tests farbig dargestellt sind. Eine 1 (rot) zeigt die stärkste mögliche Zunahme an Typikalität oder Gefallen während eine -1 (violett) die stärkste mögliche Abnahme an Typikalität oder Gefallen angibt. Im Vergleich zu den oben beschriebenen Veränderungen der Typikalitätseinschätzung verwiesen die Adaptationseffekte für Gefallen auf gleich starke Adaptationeffekte für beide Dimensionen, wobei sie insgesamt nicht so stark waren wie die Effekte der Dimension *Form* für Typikalität.

Diese Resultate bestärken die Hypothese, dass die Norm der Kategorie aufgrund von Adaptation rekaliбriert wird; vor allem aber konnten erstmals Adaptationseffekte für Gefallen innerhalb einer artifiziellen Kategorie gezeigt werden. Außerdem weisen die unterschiedlichen Resultate für Typikalität und Gefallen darauf hin, dass es keinen klaren linearen Zusammenhang zwischen Typikalität und Gefallen gibt, was gegen die Average-Hypothese, aber durchaus für das MAYA-Prinzip sprechen könnte. Vermutlich werden die neuronalen Objektrepräsentationen während der Adaptation an die neuen visuelle Erfahrungen angepasst. Wird danach die Typikalität oder das Gefallen der Stimuli eingeschätzt,

werden diese neuronalen Strukturen womöglich je nach Einschätzung unterschiedlich abgerufen. D.h. da für die Einschätzung der Typikalität die Dimension *Form* wichtiger ist als die Dimension *Sättigung der Farbe*, wird auch die Aufmerksamkeit unterschiedlich gewichtet, was zu stärkeren Adaptationseffekten der Dimension *Form* führen könnte. Umgekehrt wären demnach beide Dimensionen für die Einschätzung des Gefallens gleich wichtig, was zu gleich starken Adaptationseffekten führte (vgl. Busey, 1998). Um diese Interpretationen zu bestärken, sind jedoch weitere Untersuchungen notwendig.

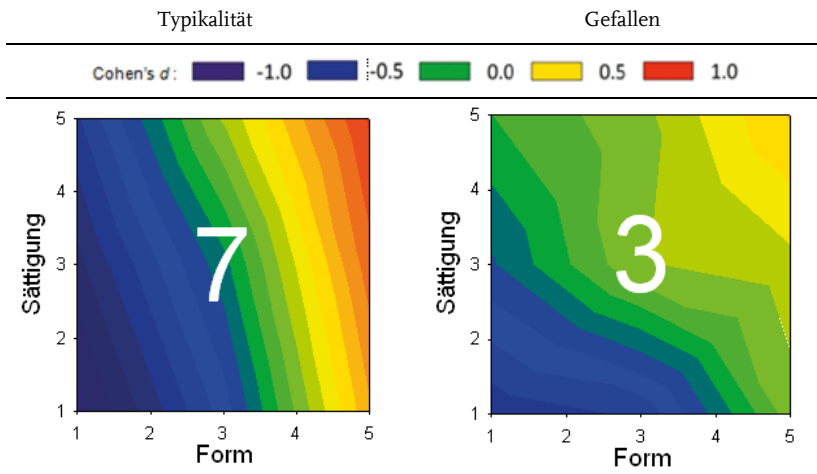


Abbildung 6. Veränderungen der Typikalitäts- und Gefallensurteile in Projekt I. Die Anzahl jener Stimuli (Grundmenge: 9), welche sich über die Zeit verändert haben, ist in dem jeweiligen Wahrnehmungsraum angegeben.

## Projekt II: Transfereffekte

In Projekt II befassten wir uns mit der Fragestellung, ob Produkte (Imitate), welche ein erfolgreiches und innovatives Merkmal ihrer Konkurrenten übernehmen, vom Erfolg ihrer Konkurrenten bzw. Vorreitern profitieren können. So designte Charles-Rennie Macintosh 1904 den Hill-House-Chair mit einer ungewöhnlich langen Lehne. In Anlehnung an dieses Design untersuchten wir mit demselben Paradigma wie in Pro-

jekt I Adaptationseffekte auf eine solche Ausprägung der Proportion. Die VersuchsteilnehmerInnen adaptierten dabei auf einen Stuhl (Adaptorstuhl = Vorreiter) mit dieser Ausprägung, schätzten in den Testphasen aber auch andere Stühle ein, welche in ihrer Ähnlichkeit zu dem Adaptorstuhl variierten (Abbildung 7). Dies ermöglichte es uns, Transfereffekte der Adaptation auf die anderen Stühle zu erfassen.

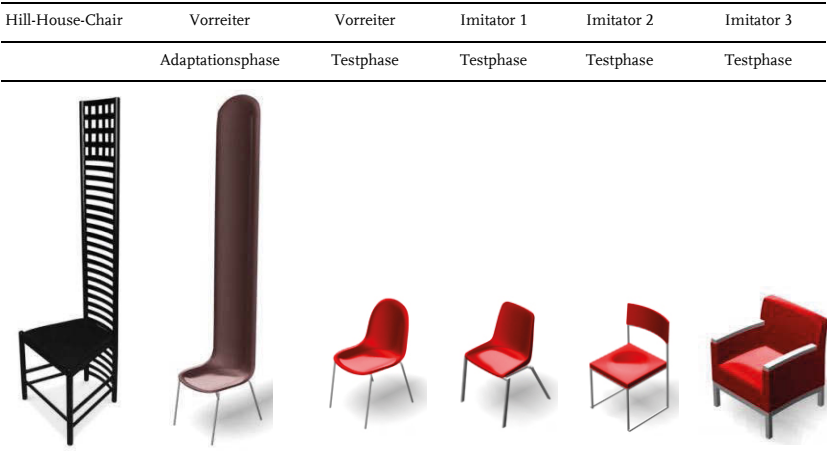


Abbildung 7. Hill-House-Chair von Charles-Rennie Macintosh (<http://www.infurn.com/images/standard/28158/design-stuehle/charles-rennie-mackintosh-hill-house-chair.jpg>) und ein exemplarischer Adaptor sowie die Stuhlmodelle der Testphase von Projekt II.

Wie in Projekt I zeigten sich Adaptationseffekte für Typikalität und Gefallen, welche jedoch durch die Ähnlichkeit der Stühle (Imitate) zu dem Adaptorstuhl (Vorreiter) variiert wurden (Abbildung 8). Insgesamt zeigten sich stärkere Veränderungen in den Typikalitätsbeurteilungen als in den Gefallensbeurteilungen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Imitate vom Erfolg der Vorreiter profitieren können, welche ein neues, innovatives Merkmal bereits erfolgreich auf dem Markt etablieren konnten, sofern sie diesen sehr ähnlich sind.

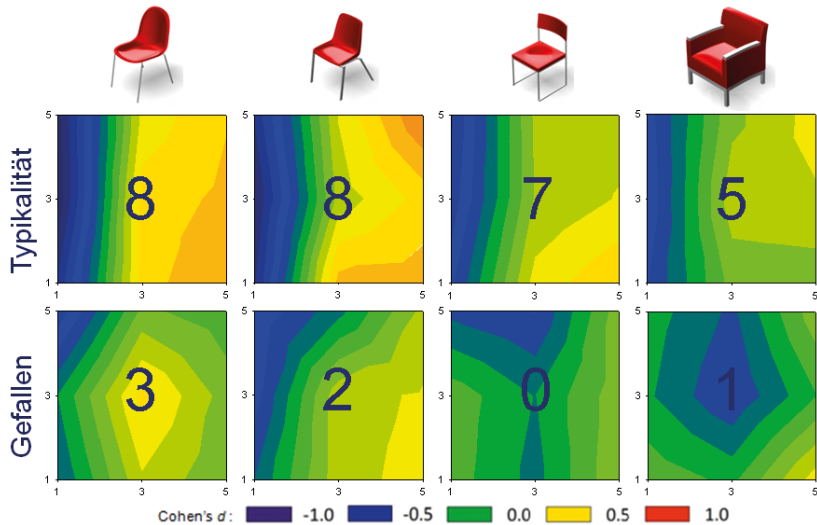


Abbildung 8. Veränderungen der Typikalitäts- und Gefallensbeurteilungen in Projekt II. Die Anzahl jener Stimuli (Grundmenge: 9), welche sich über die Zeit verändert haben, ist in dem jeweiligen Wahrnehmungsraum angegeben.

## Diskussion

Die Ergebnisse der vorgestellten Projekte bestätigten die Hypothese, dass das Wahrnehmungssystem des Menschen hoch adaptiv ist und sich neuen visuellen Erfahrungen fortwährend anpasst. Die Ergebnisse beider Projekte zeigten, dass die Norm einer Kategorie während dieser Adaptationsprozesse adaptiert und dass es so zu einer Rekonfiguration des Wahrnehmungsraumes für Objekte kommt. Dabei zeigten sich Adaptationseffekte für Typikalität wie auch Gefallen, deren Zusammenhang aufgrund der Daten von Projekt I (Veränderungen des Wahrnehmungsraumes) für artifizielle Kategorien nicht als linear anzusehen ist. Die Resultate von Projekt II (Transfereffekte) zeigten außerdem, dass „Imitate“ durch die Nachahmung von innovativen und erfolgreichen Merkmalen ihrer Konkurrenten profitieren können, sofern sie diesen sehr ähnlich sind.



Insgesamt können Adaptationseffekte als ein Mechanismus hinter Modetrends angesehen werden. Wird ein neuer Modetrend eingeführt, wird dieser zu Beginn nur von wenigen Personen aufgegriffen und von den meisten Personen abgelehnt. Nach einer Phase der Familiarisierung und Adaptation beginnt der Trend aber immer mehr Personen zu gefallen und so manch einstiger Trend wird als *ganz normal* empfunden. Beim Auftreten der nächsten Modetrends aber wird dieser schließlich zum Schnee von gestern.

## Literatur

- Busey, T. A. (1998). Physical and psychological representations of faces: Evidence from morphing. *Psychological Science*, 9(6), 476-483.
- Carbon, C. C., & Leder, H. (2005). The repeated evaluation technique (RET). A method to capture dynamic effects of innovativeness and attractiveness. *Applied Cognitive Psychology*, 19(5), 587-601.
- Faerber, S. J., Leder, H., Gerger, G., & Carbon, C. C. (2010). Priming semantic concepts affects the dynamics of aesthetic appreciation. *Acta Psychologica*, 135(2), 191-200. doi: 10.1016/j.actpsy.2010.06.006
- Gerger, G., Leder, H., Faerber, S. J., & Carbon, C. C. (2011). When the others matter: Context-dependent effects on changes in appreciation of innovativeness. *Swiss Journal of Psychology*, 70(2), 75-83.
- Hekkert, P., Snelders, D., & van Wieringen, P. C. W. (2003). 'Most advanced, yet acceptable': Typicality and novelty as joint predictors of aesthetic preference in industrial design. *British Journal of Psychology*, 94, 111-124.
- Langlois, J. H., & Roggman, L. A. (1990). Attractive faces are only average. *Psychological Science*, 1(2), 115-121.
- Moulson, T., & Sproles, G. (2000). Styling strategy. *Business Horizons*, 43(5), 45-52.
- Valentine, T. (1991). A unified account of the effects of distinctiveness, inversion, and race in face recognition. *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section a-Human Experimental Psychology*, 43(2), 161-204.



UNIVERSITY OF BAMBERG PRESS

## *Forschende Frauen*

Dieses Buch begleitet das gleichnamige Forschungskolloquium der Frauenbeauftragten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Im Sommersemester 2008 ins Leben gerufen, bietet es seitdem jungen Wissenschaftlerinnen Gelegenheit, ihre Forschungsprojekte in der Universität unter Beteiligung der Öffentlichkeit vorzustellen und Vortragspraxis zu sammeln, sich zu vernetzen und die Vorträge zu publizieren.

An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg gedeiht eine bunte Forschungslandschaft. Nachwuchswissenschaftlerinnen zeigen als forschende Frauen in den vielfältigsten Bereichen Engagement, Tatkraft und Profil.

Dieser Band beinhaltet fünf hochinteressante Beiträge aus unterschiedlichen Fächerkulturen. Zwei Untersuchungen betreffen soziologische Phänomene wie Einschulungsentscheidung aus Sicht der Eltern unter dem Aspekt von Zurückstellung und deren Definition (Wehner) bzw. den Umgang der Deutschen mit der Möglichkeit privater Altersvorsorge (Honekamp). Zwei Aufsätze kommen aus dem Bereich der Literaturwissenschaft. Während der eine der monologischen und dialogischen Subjektivität am Beispiel einer Romanfigur von Ian McEwan (Kehler) gewidmet ist, beschäftigt sich der andere mit der Identitätskonstruktion marokkanisch-sephardischer Juden in zwei Romanen von Esther Bendahan und Moïse Benarroch (Liebl). Ein weiterer Beitrag beleuchtet aus psychologischer Perspektive die Dynamiken der ästhetischen Beurteilung von Konsumgütern.

ISBN: 978-3-86309-039-5

ISSN: 1867-4852

Preis: 18,50 €