

7

Forschende Frauen  
in Bamberg

# Kolloquium 2014

Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen

Hg. von Ada Raev, Iris Hermann und Brigitte Eierle



University  
of Bamberg  
Press

## **7** *Forschende* Frauen in Bamberg

# Forschende Frauen in Bamberg

Band 7

hg. von den Universitätsfrauenbeauftragten



University  
of Bamberg  
Press

**2014**

# Kolloquium 2014

Beiträge Bamberger Nachwuchswissenschaftlerinnen

hg. von Ada Raev, Iris Hermann, Brigitte Eierle



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: docupoint, Magdeburg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler  
Layout: Dipl.-Soz. Rosemarie Fleck

© University of Bamberg Press Bamberg 2014  
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1867-4852  
ISBN: 978-3-86309-274-0 (Druckausgabe)  
eISBN: 978-3-86309-275-7 (Online-Ausgabe)  
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-260196

# Inhalt

Vorwort

## **Sarah Herpertz**

Emotionale Kompetenzen als Ressource: Ein Training zur  
Förderung der Emotionswahrnehmung und -regulation.....9

## **Sonja Orth und Thomas Blasi**

Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im  
Kunstunterricht.....35

## **Lilia Antipow**

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“  
Vitalismus und Lebens-Kult in der expressionistischen  
Dichtung von Perec Markiš.....67

## **Caroline Rau**

Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften  
geisteswissenschaftlicher Fächer .....97

## **Maria L. Cirrito**

Generationelle Verwicklungen in der *Andromache* des Euripides.....115

## 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 2014 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 siebte 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. 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.

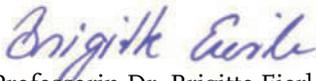
Forschende Frauen an der Universität Bamberg sind auch forsche Frauen, Frauen die ihren Weg in die Wissenschaft gehen und deren Weg wir ein Stück weit begleiten. Wir wünschen allen Wissenschaftlerinnen viel Kraft, Ausdauer und Erfolg für ihre weiteren Forschungen und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser,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



Professorin Dr. Ada Raev,  
Universitätsfrauenbeauftragte



Professorin Dr. Iris Hermann,  
Universitätsfrauenbeauftragte



Professorin Dr. Brigitte Eierle,  
stellvertretende Universitätsfrauenbeauftragte



## ***Emotionale Kompetenzen als Ressource: Ein Training zur Förderung der Emotionswahrnehmung und -regulation***

von Sarah Herpertz

### **Emotionale Intelligenz**

Was wäre ein Leben ohne Emotionen? Stellen Sie sich vor, Sie wachen auf und nehmen nicht mehr wahr, was Sie fühlen. Oder Sie können die Emotionen Ihres Gegenübers nicht mehr erkennen. Zu welchen Konsequenzen würde das führen? Es würde mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer starken Beeinträchtigung Ihrer privaten und beruflichen Erfolge führen, denn diese werden maßgeblich von unseren emotionalen Fähigkeiten beeinflusst. In der heutigen Arbeitswelt reichen fachliche Kompetenzen oft nicht mehr aus. Stattdessen werden *Soft Skills* immer wichtiger, um erfolgreich im Beruf zu sein (Schütz & Werth, 2007). *Emotionale Intelligenz* hat sich in diesem Kontext als besonders entscheidende personale Ressource herauskristallisiert, denn sie ist ausschlaggebend bei der Frage, wie wir mit uns selbst und anderen umgehen.<sup>1</sup>

### **Zielstellung des Beitrages**

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, (1) die Relevanz emotionaler Fähigkeiten im Beruf darzustellen und (2) Möglichkeiten zur Verbesserung derselben aufzuzeigen. Die dargestellten Übungen entstammen dem Interventionsprogramm EMO-TRAIN (Herpertz, in Vorbereitung), einem theoretisch fundierten Training zur Förderung der Schlüsselfacetten Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation. Neben der Darstellung möglicher Übungsaufgaben wird zudem ein Überblick über die Trainingsevaluation von EMO-TRAIN gegeben. Dabei wurde im Beson-

<sup>1</sup> Für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Fassung danke ich Prof. Dr. Astrid Schütz und Sophie Bensing.

deren Wert auf eine fundierte wissenschaftliche Überprüfung der Trainingseffekte gelegt, da bislang kaum Evaluationsstudien im Bereich Training emotionaler Fähigkeiten existieren, die auf einem experimentellen Design beruhen.

## Definition Emotionaler Intelligenz

Unter Emotionaler Intelligenz versteht man die Fähigkeit, Gefühle bei sich und anderen zu erkennen, sie zu verstehen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation angemessen zu nutzen und gezielt beeinflussen zu können. Wissenschaftlich breit anerkannt ist das sogenannte *Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz* (Mayer & Salovey, 1997), welches die Fähigkeitsbereiche (1) Wahrnehmung von Emotionen, (2) Nutzen von Emotionen bei kognitiven Anforderungen, (3) Wissen um Emotionen und (4) Emotionsmanagement unterscheidet.

Die Basiskomponente *Emotionswahrnehmung* umfasst die Fähigkeit der akkuraten Wahrnehmung und Einschätzung von Emotionen bei sich und anderen sowie des adäquaten Ausdrucks von Emotionen. Die Fähigkeit, Zugang zu eigenen Emotionen zu haben und diese bei kognitiven Prozessen nutzen zu können, wird in der Komponente *Emotionsnutzung* abgebildet. *Emotionswissen* umfasst das Wissen um die Entstehung und Entwicklung von Emotionen sowie darum, wie diese in bestimmten Situationen zum Ausdruck kommen. Die Komponente *Emotionsregulation* bildet die Fähigkeit ab, Emotionen bei sich selbst und anderen regulieren zu können.

Das beschriebene Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz (Mayer & Salovey, 1997) ist der Gruppe der Fähigkeitenmodelle der Emotionalen Intelligenz zuzuordnen, welche Emotionale Intelligenz als Set mentaler Fähigkeiten definiert (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Neben dieser Konzeption existiert eine zweite Gruppe von Ansätzen zu Emotionaler Intelligenz: die sogenannten Mischmodelle. Laut Vertreterinnen und Vertretern dieser Konzeption umfasst Emotionale Intelligenz mentale Fähigkeiten, Persönlichkeitsdispositionen, soziale Eigenschaften sowie Motivation und Stimmungslage (Mayer et al., 2002). Dies wird jedoch oft als zu breit angelegt kritisiert, zumal es zu Überlappun-

gen mit sozial erwünschten Persönlichkeitseigenschaften kommt (Mayer & Cobb, 2000). Aus diesem Grund orientiert sich der vorliegende Aufsatz am Fähigkeitenmodell der Emotionalen Intelligenz.

### **Messung Emotionaler Intelligenz**

Bevor die Bedeutung emotionaler Fähigkeiten dargestellt wird, soll im Folgenden die Frage geklärt werden, wie Emotionale Intelligenz idealerweise gemessen werden kann. Wie ist es beispielsweise möglich einzuschätzen, ob eine Führungskraft die Emotionen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gut erkennen und mit diesen umgehen kann? Woran erkennen wir, ob eine Bewerberin/ein Bewerber für eine zukünftige Projektleitungsstelle Konflikte im Team erkennen und lösen kann?

Grundsätzlich unterscheidet man bei der Messung Emotionaler Intelligenz zwischen Leistungstests und Selbstbeschreibungsverfahren. Leistungstests zielen darauf ab, die maximale Leistungsfähigkeit zu erfassen. Selbstbeschreibungsverfahren hingegen sollen typisches Verhalten abbilden.

### **Leistungstests**

Im Bereich der Leistungstests zur Messung Emotionaler Intelligenz ist als international bekanntestes Verfahren der Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT; deutsche Version von Steinmayr, Schütz, Hertel & Schröder-Abé, 2011) zu nennen. Mithilfe des Tests können sowohl ein Gesamtwert der Emotionalen Intelligenz als auch die auf dem Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) beruhenden Facetten Emotionswahrnehmung, Emotionsnutzung, Emotionswissen und Emotionsregulation objektiv erfasst werden. Der MSCEIT besteht aus insgesamt 141 Items und ermöglicht eine differenzierte Rückmeldung zu den vier Facetten. Die Ergebnisauswertung ermöglicht die Erstellung eines persönlichen Profils mit spezifischen Schwächen und Stärken. Dieses kann als Grundlage für ein gezieltes Training oder Coaching genutzt werden. Auf diese

Weise ist die Erweiterung der eigenen Ressourcen im Bereich der Emotionalen Intelligenz möglich.

## Selbstbeschreibungsverfahren

Emotionale Intelligenz kann auch mittels psychologischer Fragebogen erfasst werden. Dabei werden einer Person Aussagen bzw. Fragen vorgelegt, zu denen sie einschätzen soll, wie sehr diese Aspekte auf sie selbst zutreffen.

Ein Beispiel für ein Selbstbeschreibungsverfahren ist die deutsche Version der Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Hertel, 2007). Diese Skala erfasst mittels 16 Items auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = stimmt überhaupt nicht, 7 = stimmt vollkommen) die vier Dimensionen 1) Beurteilen eigener Emotionen (z. B. „Ich habe die meiste Zeit ein gutes Gespür dafür, warum ich bestimmte Gefühle habe“), 2) Beurteilen der Emotionen anderer (z. B. „Ich verstehe die Emotionen der Menschen um mich herum gut“), 3) Nutzen von Emotionen (z. B. „Ich würde mich ermutigen, mein Bestes zu versuchen“) und 4) Regulieren eigener Emotionen (z. B. „Ich bin in der Lage, mein Temperament zu zügeln, so dass ich mit Schwierigkeiten rational umgehen kann“).

Die Messung emotionaler Fähigkeiten mittels Fragebogen hat den Vorteil, dass die subjektive Innensicht einer Person erfasst werden kann. Problematisch an den Selbstberichtsverfahren ist allerdings, dass diese durch bewusste und unbewusste Antwortverzerrungen beeinflusst werden können (Schütz & Marcus, 2004). Für leistungsorientierte Fähigkeitstests wie den MSCEIT (Steinmayr et al., 2011) konnte hingegen gezeigt werden, dass diese resistent gegen selbstwertdienliche Verzerrungen (Mayer et al., 2002) und das so genannte *faking good* (Day & Caroll, 2004) sind. Letzteres ist eine Form der Antwortverzerrung, bei der eigene Schwächen willentlich verdeckt bzw. eigene Stärken willentlich betont werden.

## **Bedeutung Emotionaler Intelligenz**

Eine Vielzahl von Untersuchungen zeigt, dass Emotionale Intelligenz eine hilfreiche Ressource für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags ist. Wie im Folgenden ausgeführt wird, hilft Emotionale Intelligenz dabei, zwischenmenschliche Beziehungen positiv zu gestalten. Das gilt im beruflichen wie im privaten Bereich.

### **Beziehungen**

Lopes et al. (2004) stellten in einer Stichprobe von 118 amerikanischen College-Studierenden fest, dass Emotionale Intelligenz soziale Interaktionen positiv beeinflusst: Die Qualität von Interaktionen mit Freunden, bewertet durch zwei Freunde/Freundinnen und den Versuchsteilnehmer/die Versuchsteilnehmerin, korrelierte positiv mit der MSCEIT-Facette Emotionsregulation.

In einer länderübergreifenden Studie zeigten Lopes et al. (2011) in drei Studien an insgesamt 544 Studierenden aus Deutschland, Spanien und den Vereinigten Staaten, dass Probanden mit hohen emotionsregulatorischen Fähigkeiten weniger negative soziale Ereignisse berichteten und generell weniger Konflikte sowie Spannungen in sozialen Interaktionen erlebten.

Schröder-Abé & Schütz (2011) fanden in zwei Studien mit 191 bzw. 80 Paaren, dass emotional intelligente Personen mit ihren Partnerschaften zufriedener waren und dass auch ihre Partnerinnen und Partner sich wohler fühlten. Besonders relevant für diesen positiven Effekt war die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: Emotional intelligenten Personen gelang es besser als anderen, sich in die Situation des Gegenübers zu versetzen, was sich wiederum positiv auf die Beziehung auswirkte.

Hohe emotionale Fähigkeiten sind darüber hinaus mit einer effektiveren interpersonalen Entscheidungsfindung assoziiert. Fernández-Berrocal, Extremera, Lopes und Ruiz-Aranda (2014) konnten in einer Studie mit 232 Studierenden mit Hilfe des sogenannten Gefangenendilemmas zeigen, dass Personen mit einer hohen Emotionalen Intelligenz flexibler auf die jeweiligen Strategien ihres Gegenübers mit Konkurrenz

oder Kooperation reagierten und es ihnen auf diese Weise gelang, langfristig ihre Gewinne zu maximieren.

## **Gesundheit und Lebenszufriedenheit**

In einer Metaanalyse<sup>2</sup> mit 80 Studien und 19815 Teilnehmenden im Alter zwischen 15 und 53 Jahren zeigten Martins, Ramalho und Morin (2010), dass Emotionale Intelligenz mit Indikatoren physischer, psychischer und psychosomatischer Gesundheit einhergeht. Positive Effekte Emotionaler Intelligenz fanden auch Koydemir, Simsek, Schütz & Tipandjian (2013) in einer Stichprobe von 170 deutschen und 232 indischen Studierenden: Hohe emotionale Fähigkeiten waren mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert.

Darüber hinaus konnten Ruiz-Aranda, Extremera und Pineda-Galán (2014) in einer Studie mit 264 spanischen Studentinnen (u. a. in der Ausbildung zur Physiotherapeutin und Krankenschwester) aufzeigen, dass hohe emotionale Fähigkeiten mit geringeren Stresswerten einhergingen und sich das wiederum positiv auf die Lebenszufriedenheit auswirkte.

## **Arbeitsrelevante Kriterien**

Hohe emotionale Fähigkeiten wirken sich auch positiv auf verschiedene arbeitsrelevante Kriterien (z. B. Joseph & Newman, 2010; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver & Story, 2011) aus. Beispielsweise analysierten Lopes, Grewal, Kadis, Gall und Salovey (2006) in einer Stichprobe von 44 Angestellten einer Versicherungsgesellschaft, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einer hohen Emotionalen Intelligenz von ihren Vorgesetzten eine bessere Einschätzung ihrer interpersonellen Fähigkeiten und Stresstoleranz erhielten. Zudem nahmen emotional intelligentere Personen höhere Positionen im Unternehmen ein und erhielten höhere Bonuszahlen.

<sup>2</sup> Eine Metaanalyse ist eine statistische Zusammenfassung einzelner Forschungsbefunde.

## Emotionale Kompetenzen als Ressource

Eine aktuelle Studie von Schutte und Loi (2014) weist darauf hin, dass Emotionale Intelligenz eine Grundlage für das sogenannte Arbeitsplatz-*flourishing* darstellt. Flourishing (dt. Blühen) ist nach Seligmans Verständnis von Positiver Psychologie das optimale Funktionieren eines Individuums und einer Institution (Seligman, 2012). Schutte und Loi (2014) verwendeten in ihrer Studie psychische Gesundheit und Arbeitsengagement als Marker des Arbeitsplatz-*flourishings*. Die Autoren zeigten in einer Stichprobe von 319 Angestellten, dass sich hohe emotionale Fähigkeiten signifikant positiv auf diese zwei Marker auswirkten und dass dieser Zusammenhang durch die Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz sowie durch die wahrgenommene Leistung vermittelt wurde.

## Emotionsarbeit

Wichtig ist Emotionale Intelligenz auch im Umgang mit Schwierigkeiten, Ärger und Belastungen – bei Führungstätigkeiten, aber auch in Berufen mit einem hohen Anteil an sozialen Interaktionen wie im Servicebereich, im Vertrieb, im Call-Center, im Lehrberuf oder bei der Flugbegleitung. In diesen Berufen wird gefordert, dass Beschäftigte in bedeutsamem Umfang Emotionsarbeit leisten. Emotionsarbeit ist der Prozess, Emotionen und deren Ausdruck zugunsten von Organisationszielen zu regulieren (z. B. Grandey, 2000). Insbesondere im Servicebereich gelten typische Normen, sogenannte *display rules*, wie beispielsweise das konsistente Ausdrücken positiver Emotionen – unabhängig vom eigenen Befinden. Diese Aufgabe erfordert die wirksame Regulation eigener Emotionen. Emotionale Intelligenz hat sich in diesem Zusammenhang als hilfreich für den konstruktiven Umgang mit schwierigen zwischenmenschlichen Situationen erwiesen (Nizielski, Hallum, Lopes & Schütz, 2012) und führt zur Reduktion *emotionaler Dissonanz* (Piñar-Chelso & Fernández-Castro, 2011). Emotionale Intelligenz hilft also dabei, das eigene emotionale Erleben anzupassen und so Diskrepanzen zwischen ausgedrückten und empfundenen Emotionen zu reduzieren (z. B. Zapf et al., 2000, S. 102).

Joseph & Newman (2010) konnten in einer Metaanalyse die dargestellten Befunde ebenfalls bestätigen. Diese basierte auf 21 vorherigen Metaanalysen und 60 neuen Originalstudien. Die Autoren zeigten, dass sich hohe emotionale Fähigkeiten besonders positiv für Berufsgruppen auswirken, die Emotionsarbeit leisten müssen. Dies spiegelt sich auch in aktuellen Studien über den Lehr- und Polizeiberuf wider. Die Studien zeigen, dass der negative Zusammenhang zwischen Emotionaler Intelligenz und Burnout durch problembezogene Bewältigungsstrategien im Lehrberuf vermittelt wurde (Nizielski, Hallum, Schütz & Lopes, 2013). Das heißt, dass Personen mit hohen emotionalen Fähigkeiten eher als andere zu der gesundheitsförderlichen Strategie des *proaktiven Copings* neigten und somit Stress konstruktiver bewältigen konnten, was sich in geringeren Burnout-Werten widerspiegelte.

Hilfreich sind emotionale Fähigkeiten auch im Umgang mit Krisen und Konflikten. Beispielsweise sind Polizeibedienstete gefordert, in schwierigen Situationen ruhig zu bleiben und gegebenenfalls ihr Gegenüber zu beruhigen. Sie benötigen also Kompetenzen im Bereich der Emotionsregulation, um ihre eigenen Emotionen und die des Gegenübers positiv beeinflussen zu können. Nur so können sie erfolgreich tätig sein und gleichzeitig ihre eigene Gesundheit schützen (vgl. Herpertz & Schütz, im Druck).

## **Führung**

Emotionale Intelligenz ist nicht nur innerhalb von Dienstleistungs- und Interaktionsberufen von hoher Relevanz, sondern wirkt sich ebenso bei Führungstätigkeiten besonders positiv aus. Verschiedene Untersuchungen konnten zeigen, dass Vorgesetzte mit hoher Emotionaler Intelligenz erfolgreicher als andere führen und von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besonders geschätzt werden.

Rosete & Ciarrochi (2005) fanden in einer australischen Stichprobe von 41 Führungskräften im öffentlichen Dienst heraus, dass ein höherer Gesamtwert im MSCEIT mit einer höheren Führungseffektivität zusammenhing. Den höchsten Zusammenhang fanden sie dabei für die Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung.

## Training emotionaler Kompetenzen

Da emotionale Fähigkeiten wie eben aufgeführt eine hohe Relevanz für den Berufsalltag haben, sollten entsprechende Kompetenzen bei der Personalauswahl berücksichtigt werden (vgl. Herpertz, Nizielski, Hock & Schütz, eingereicht). Da sie aber auch trainierbar sind (vgl. Schutte, Malouff & Thorsteinsson, 2013), sollten sie zudem im Bereich der Personalentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Empfehlenswert ist, auf der Basis ausführlicher Diagnostik individuelle Defizite festzustellen und mittels eines spezifischen Trainings Kompetenzen aufzubauen.

Bisherige Interventionsstudien zeigen positive Effekte einer solchen Förderung. So wiesen beispielsweise die Teilnehmenden der Experimentalgruppe bei Kotsou, Nelis, Grégoire und Mikolajczak (2011) nach dem Training nicht nur höhere emotionale Fähigkeiten auf, sondern auch eine erhöhte Lebenszufriedenheit und ein geringeres Stresslevel. Positive Effekte auf die psychische Gesundheit und eine Reduktion somatischer Beschwerden konnten auch Nelis und Kollegen (2011) in zwei Trainingsstudien aufzeigen.

Bei der Beurteilung dieser positiven Hinweise ist allerdings zu berücksichtigen, dass es bislang kaum Interventionsstudien mit einem strikten experimentellen Design unter 1) Verwendung einer Kontrollgruppe, 2) Prä- und Postmessungen, 3) ausreichender Stichprobengröße und 4) longitudinal orientierter Messung gibt (Schutte et al., 2013). Lediglich vier Interventionsstudien (Crombie, Lombard & Noakes, 2009; Kirk, Schutte & Hine, 2011; Reuben, Sapienza & Zingales, 2009; Wing, Schutte & Byrne, 2006) beruhten auf einem randomisierten Experimental-Kontrollgruppen Design und nahmen Prä- und Postmessungen vor. Darüber hinaus erfassten nur zwei dieser Untersuchungen emotionale Fähigkeiten mittels Leistungstests (Crombie et al., 2011; Reuben et al., 2009) und es ist bislang kaum geklärt, welche individuellen Faktoren den Trainingserfolg beeinflussen. Schutte und Kollegen (2013) appellieren aus diesem Grund, in zukünftigen Interventionsstudien auch individuelle Faktoren wie Achtsamkeit und den Verarbeitungsstil zu erfassen.

## **EMO-TRAIN: Eine Interventionsstudie zur Förderung der Emotionswahrnehmung und -regulation**

Das Ziel des Interventionsprojektes EMO-TRAIN war, ein Training zur Förderung der Emotionswahrnehmung und -regulation zu entwickeln und experimentell zu evaluieren. Zudem war angestrebt, zugrunde liegende Prozesse beim Erwerb emotionaler Kompetenzen zu prüfen und zu untersuchen, welche individuellen Faktoren eine Steigerung dieser Fähigkeiten besonders begünstigen.

EMO-TRAIN basiert auf dem Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997) und nutzt Methoden wie Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Selbstbeobachtung. Den Schwerpunkt von EMO-TRAIN bilden vier Trainingsmodule: Förderung der (1) Wahrnehmung von Emotionen anderer, (2) Emotionswahrnehmung bei sich selbst, (3) Emotionsregulation bei anderen sowie (4) Regulation von Emotionen bei sich selbst. Auf das Training folgt eine 4-wöchige Online-Begleitung mit weiteren Übungen.

### **Emotionswahrnehmung und Regulation als Schlüsselfacetten des Vier-Facetten-Modells Emotionaler Intelligenz**

EMO-TRAIN fokussiert auf den Ausbau der Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung und -regulation, da sich diese als Schlüsselkompetenzen im Beruf erwiesen haben.

#### **Emotionswahrnehmung**

Aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass das korrekte Dekodieren verbaler und nonverbaler Reize mit vielen positiven Effekten wie einer besseren Beziehungsqualität und höheren sozialen Fähigkeiten einhergeht (Hall, Andrzejewski & Yopchick, 2009). Empirische Studien belegen zudem, dass eine gute Emotionswahrnehmung positiv mit effektiverer Teamarbeit (Farh, Seo & Tesluk, 2012) sowie höheren Verhandlungsfähigkeiten (Elfenbein, Foo, White, Tan & Aik, 2007) zusammenhängt.

### Emotionsregulation

Hohe Fähigkeiten der Emotionsregulation helfen, flexibel auf Situationen einzugehen (Lawrence, Troth, Jordan & Collins, 2011) und stehen in Zusammenhang mit einer besseren physischen Gesundheit (DeSteno, Gross & Kubzansky, 2013) sowie konstruktivem Konfliktverhalten (Lopes et al., 2011). Außerdem wird durch hohe emotionsregulatorische Fähigkeiten das Risiko eines Herzinfarktes reduziert (z. B. Kubzansky, Park, Peterson, Vokonas & Sparrow, 2011) und die kardiovaskuläre Gesundheit positiv beeinflusst (DeSteno et al., 2013).

### Trainingsmethoden

Im Folgenden werden Übungen aus EMO-TRAIN zur Verbesserung der Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung und -regulation dargestellt (vgl. Herpertz, in Vorbereitung). Ich bevorzuge im Kontext der Personalentwicklung den Begriff Emotionale *Kompetenz* statt Emotionale *Intelligenz*, da durch diesen Begriff die Möglichkeit der Veränderbarkeit dieser Fähigkeiten stärker betont wird.

### Trainingseinstieg

Zu Beginn des Trainingstages sollten die Teilnehmenden zunächst für die Bedeutung von Emotionen im Beruf sensibilisiert werden. Anhand von aktuellen empirischen Befunden und eigenen Erlebnissen der Teilnehmenden wird gemeinsam erarbeitet, in welchen Bereichen emotionale Fähigkeiten im Berufsalltag besonders hilfreich sind, um schließlich konkrete Fertigkeiten des Wahrnehmens und Regulierens von Emotionen in simulierten Situationen zu trainieren.

### Wahrnehmung von Emotionen trainieren

Die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen, gilt als Fundament emotionaler Fähigkeiten (Mayer & Salovey, 1997). Die Trainingskomponenten zur Steigerung der Emotionswahrnehmung

zielen auf den Ausbau der Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und bei anderen korrekt zu identifizieren sowie komplexe Emotionen differenziert wahrzunehmen.

Aktuelle metaanalytische Befunde weisen darauf hin, dass eine akkurate Emotionswahrnehmung bei Erwachsenen trainierbar ist und am effektivsten durch eine multimethodale Herangehensweise erreicht werden kann (Blanch-Hartigan, Andrzejewski & Hill, 2012). Die Kombination schriftlicher Instruktionen mit Übungen und Feedback (vgl. Langer, Greiner, Koydemir & Schütz, 2013) erleichtert es den Teilnehmenden, neues Wissen zu internalisieren und bisherige Einschätzungen zu modifizieren (Blanch-Hartigan et al., 2012).

## **Emotionen bei anderen wahrnehmen**

### *Übung Basisemotionen*

Zum Trainingseinstieg werden Übungen zur Erhöhung der Fähigkeit, spezifische Emotionen bei anderen zu erkennen, eingesetzt. Basierend auf der Annahme, dass jede Emotion durch charakteristische Merkmale in Mimik, Stimme und Körperhaltung gekennzeichnet ist (Ekman, 1993), erarbeiten sich die Teilnehmenden in Kleingruppen anhand von Arbeitsblättern mit Portraitbildern die typischen Merkmale der sechs *Basisemotionen*. Durch den Fokus auf einzelne Gesichtspartien, wie die Stirn oder Augenpartie, sowie die Einordnung der Emotion anhand von *Arousal* (hohe vs. niedrige Erregung) und *Valenz* (positive vs. negative Bewertung) ist eine Differenzierung verschiedener Emotionsausdrücke möglich. Die Teilnehmenden werden über das konkrete Beschreiben und Benennen von einzelnen Ausdrucksmerkmalen für subtile Emotionsausdrücke sensibilisiert.

### *Übung Mischemotionen*

Da im Alltag weder statische Bilder noch einfache Basisemotionen typisch sind, ist es wichtig, das Gelernte anschließend anhand von Videomaterialien und komplexen Emotionen weiter zu entwickeln und zu

## Emotionale Kompetenzen als Ressource

festigen. In Kleingruppen werden charakteristische Merkmale *komplexer Mischemotionen* (z. B. Stolz, Interesse, Irritation), wie Veränderungen in der Stimmlage und Körperhaltung, erarbeitet.

### Emotionen bei sich selbst wahrnehmen

#### *Übung Method Acting*

Nach der Übung, Emotionen bei anderen wahrzunehmen, wird in Kleingruppen die Fähigkeit der Emotionswahrnehmung bei sich selbst mit Hilfe von *Spiegelübungen* und Elementen der *Method Acting*-Technik von Strasberg (1988) gefördert. Die Teilnehmenden werden instruiert, die diskutierten Emotionen nachzustellen und implizites Emotionswissen zu versprachlichen.

#### *Übung Emotionsdetektiv*

Zur Reflexion und als Voraussetzung für eine problemorientierte Bewältigung schwieriger Situationen analysieren die Teilnehmenden anschließend anhand von drei Ebenen (Situation, Bewertung und Reaktion) selbst erfahrene emotionsgeladene Erlebnisse (vgl. Greiner, Langer & Schütz, 2012). Diese Reflexionsübung eignet sich auch hervorragend zur selbstständigen Anwendung im Alltag. Hilfreich für die Selbstbeobachtung ist die zusätzliche Einführung eines fiktiven *Emotionsdetektivs* (orientiert an Kaluza, 2011, S. 124), welcher dazu auffordert, sachlich und objektiv die drei genannten Ebenen analytisch zu betrachten.

### Möglichkeiten zur Steigerung der Emotionsregulation

Die Trainingskomponenten zur Verbesserung der Emotionsregulation zielen auf eine Verbesserung der Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu regulieren. Weiterhin werden Möglichkeiten des angemessenen Umgangs mit Belastung durch Stress und schwierigen Einsatzsituationen vorgestellt. Neben klassischen Methoden, wie Entspannungsübungen, sportliche Aktivitäten oder soziale Unterstützung zum

Frustrations- und Stressabbau, setzt das Training am Ausbau des Repertoires an Emotionsregulationsstrategien an. Nach einer theoretischen Einführung in verschiedene Strategien sollen diese anhand von Rollenspielen und typischen Konfliktsituationen selbst erprobt und erlernt werden (vgl. Lopes, Côté & Salovey, 2006).

## **Emotionen bei anderen regulieren**

### *Übung Konstruktive Kommunikation*

Um in extremen Belastungssituationen professionell und emotional angemessen zu reagieren, werden in interaktiven Übungen Techniken zur *Konstruktiven Kommunikation* (orientiert an dem Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Rosenberg, 2012) vorgestellt. Basierend auf dem Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2010) soll dem Gegenüber ein Gefühl von Verständnis und Offenheit für Lösungsvorschläge vermittelt werden. Die geschieht mittels Übungen zu den vier Einheiten: 1) Wahrnehmung der Situation, 2) Erkennen der Gefühle des Gegenübers, 3) Aufklärung der Bedürfnisse und 4) Bitte des Gegenübers.

### *Übung Selbstdarstellung*

Kommunikation kann nicht nur verbal, sondern auch durch Mimik, Gestik und Körperhaltung auf einer nonverbalen Ebene erfolgen. Diese Ebene bildet die Basis der zweiten Übung des Blocks zur Regulation von Emotionen bei anderen. Ziel ist es, die Emotionen des Gegenübers durch Strategien der nonverbalen Kommunikation zu regulieren. Grundlage dafür bildet das psychologische Konstrukt der *Selbstdarstellung* „als Teilbereich des allgemeinen Konzepts Eindrucksmanagements“ (Rüdiger & Schütz, im Druck). Dieses umfasst alle Formen der Eindruckslenkung, sowohl an externen Adressaten als auch an sich selbst (Schlenker & Weigold, 1992).

Mit Hilfe eines simulierten Bewerbungsgesprächs lernen die Teilnehmenden in verschiedenen Rollen (z. B. Bewerber/Bewerberin, Personal-

## Emotionale Kompetenzen als Ressource

abteilung, Beobachter/Beobachterin) die Wirkung von Selbstdarstellung selbst erfahren. Beispielsweise sollen die Teilnehmenden ausprobieren, wie sie sich in schwierigen Situationen (z. B. als Bewerber/Bewerberin gegenüber verärgerten oder gereizten Vorgesetzten) angemessen verhalten und die Situation konstruktiv beeinflussen können.

## Emotionen bei sich selbst regulieren

### *Übung bedingungs- und reaktionsfokussierte Emotionsregulation*

Den Schwerpunkt der Emotionsregulation bei sich selbst bildet die Einführung in verschiedene Strategien der Emotionsregulation sowie das anschließende aktive Ausprobieren dieser mittels verschiedener Rollenspiele und Arbeitsblätter. Teilnehmende reflektieren anhand einer exemplarischen Situation aus dem Alltag, wie Probleme aktiv gelöst werden können oder durch kognitive Umstrukturierung effektiv zu bewältigen sind. Das frühzeitige Umdeuten einer Situation bezeichnet Gross (2002) als *bedingungs-fokussierte Emotionsregulation*. Diese Strategie führt im Vergleich zu einem *reaktionsfokussierten Vorgehen* zu positiveren Konsequenzen (Grandey, 2003). Letzteres versucht, die eigene Emotion im fortgeschrittenen Verlauf einer Situation zu beeinflussen (Grandey, 2003), wie es z. B. bei der Unterdrückung von Ärger gegenüber einem aufgebrachteten Mitmenschen der Fall ist.

### *Übung Deep und Surface Acting*

Im nächsten Schritt lernen die Teilnehmenden, sich durch differenzierte Situationsbeschreibungen und multiperspektivische Gruppendiskussionen direkt in eine Emotion (z. B. Ärger oder Freude) hineinzusetzen und gezielt gefühlte und ausgedrückte Emotion anzugleichen. Empirische Befunde haben gezeigt, dass es besonders gesundheitsförderlich ist, das sogenannte *deep acting* (d. h. gefühlte und ausgedrückte Emotion entsprechen einander; Grandey, 2003) anzuwenden. Denn im Gegensatz zum *surface acting*, bei dem eine Diskrepanz zwischen erlebter und dargestellter Emotion besteht, geht *deep acting* mit geringeren

Burnout-Werten (Brotheridge, 2006) und einem besseren Wohlbefinden einher (Côté, 2005).

### *Übung Umgang mit negativen Emotionen*

Als abschließende Übung geht es im Block zur Steigerung der Emotionsregulation bei sich selbst darum, konstruktiv mit negativen Emotionen umzugehen. Dazu lernen die Teilnehmenden verschiedene Übungen als Anregung kennen. Einleitend wird an den Emotionen Angst und Ärger angesetzt. Die Teilnehmenden sammeln in einem Brainstorming, durch welche Ereignisse diese negativen Emotionen ausgelöst werden. Anschließend werden im Plenum gemeinsame Bewältigungsmöglichkeiten erarbeitet. Aufbauend auf diesen werden in einem nächsten Schritt weitere Übungen praktisch ausprobiert, wie z. B. die Übung *Gähne dich wach* oder *Lachen auf Kommando*.

## **Transferförderliche Trainingsgestaltung**

Ein wichtiges Anliegen des Interventionsprogramms EMO-TRAIN ist auch, eine Verbesserung der Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung und -regulation über das Training hinaus zu stimulieren. Um diesen Aspekt zu gewährleisten, sind verschiedene Transfermaßnahmen im Trainingskonzept verankert. Unter anderem ist bereits im Training ein transferförderlicher *Realitäts- bzw. Berufsbezug* erkennbar (Burke & Hutchins, 2008). Zudem wird durch wiederholtes Nachbesprechen in Kleingruppen und im Plenum dem *vertiefenden Overlearning* als bedeutsamem Transferfaktor (Burke & Hutchins, 2008) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Um über die Ebene des Wissens zusätzlich den Transfer für das Handeln der Teilnehmenden zu ermöglichen (Kauffeld, 2010, S. 56), sind alle Übungen durch eine starke *handlungs- und erfahrungsorientierte Konstruktion* gekennzeichnet.

Neben einer transferförderlichen Übungskonstruktion sind weitere Maßnahmen zur Transfersicherung in das Training eingebaut. So erhalten die Teilnehmenden angeregt durch die Methode „Knoten im Seil“ (Weidenmann, 2008, S. 131) zu Beginn des Trainings ein sogenanntes

## Emotionale Kompetenzen als Ressource

Transferseil und gelochte Pinnwandkarten. Auf diesen können sie anregende Gedanken oder neue Ideen vermerken und an ihrem persönlichen Seil befestigen. Am Ende des Trainings erhält durch diese Methode jeder Teilnehmende eine individuelle Kette mit den wichtigsten Erkenntnissen aus allen Übungen. Gleichzeitig stellt diese Kette eine präzise Erinnerungshilfe durch die besondere haptische und optische Charakteristik dar.

Ein weiterer zentraler Transferbaustein sind die zusammenfassenden Trainingsunterlagen sowie die *Follow-up-Übungen* nach dem Training. Die Teilnehmenden erhalten im Anschluss an das Training ein Fotoprotokoll von ihrer Trainingsgruppe sowie umfangreiche Zusammenfassungen der Übungen, um mögliche Inhalte jederzeit nochmals nachlesen zu können. Zudem erhalten sie wöchentlich über einen Zeitraum von vier Wochen weitere Übungen per E-Mail (z. B. Arbeitsblätter zur Konstruktiven Kommunikation oder Bilderrätsel mit Basis- und Mischemotionen). Um einen Austausch über die verschiedenen Übungen zu ermöglichen, werden zudem *Tandems* (2er-Teams) am Ende des Trainingstages gebildet.

Neben diesen Transfertechniken wird noch die Methode *Letter around the World* angewandt. Dabei handelt es sich um einen Brief, den jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin am Ende des Trainingstages an sich selbst verfasst und welcher dann per E-Mail 1 Monat nach dem Training individuell an die Teilnehmenden versendet wird. In dem Brief sollten die Teilnehmenden sich bewusst machen, 1) welche Übungen aus dem Training für sie besonders hilfreich waren, 2) was sie davon im Alltag unbedingt umsetzen möchten und 3) worauf sie generell im Umgang mit ihren Emotionen in Zukunft achten möchten.

## Evaluation des Interventionsprogramms EMO-TRAIN

Neben der Entwicklung eines theoretisch fundierten Trainings zur Förderung der Schlüsselfacetten Emotionswahrnehmung und -regulation bildete die Trainingsevaluation den zweiten Schwerpunkt von EMO-TRAIN. Im Besonderen wurde Wert auf eine fundierte wissenschaftliche Überprüfung der Trainingseffekte gelegt, da wie ausgeführt bislang

kaum Evaluationsstudien existieren, die auf einem experimentellen Design beruhen. Orientiert an den Hinweisen für die Gestaltung zukünftiger Interventionsstudien zur Steigerung emotionaler Kompetenzen von Schutte und Kollegen (2013), sollte des Weiteren geprüft werden, welche individuellen Faktoren den Trainingserfolg begünstigen. Die Trainingsevaluation sollte zudem gekennzeichnet sein durch ein striktes experimentelles Design durch die 1) Verwendung einer Kontrollgruppe, 2) Prä- und Postmessungen, 3) eine ausreichende Stichprobengröße und 4) eine longitudinal orientierte Messung.

## **Design**

Zur Evaluation von EMO-TRAIN wurden 147 Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg randomisiert der Experimental (EG)- bzw. Kontrollgruppe (KG) zugeteilt. Alle Gruppen erhielten eine 8-stündige Intervention (EG: Training Emotionswahrnehmung und -regulation, KG: Zeitmanagement-Training). Prä- und Postmessungen (vor, 4 Wochen und 4 Monate nach dem Training) erfassten Emotionswahrnehmung und -regulation auf der Basis von Leistungstests (z. B. MSCEIT, Steinmayr et al., 2011) und Selbstberichten (z. B. SREIS, Self-Rated Emotional Intelligence Scale; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006). Neben diesen Erhebungsinstrumenten bearbeiteten die Teilnehmenden 5 Tage infolge ein Tagebuch, bevor sie den Posttest 1 (4 Wochen nach dem Training) ausfüllten. Im Rahmen der Tagebucherhebung wurden potenzielle Mediatoren wie Selbstentfremdung und emotionale Erschöpfung erfasst.

## **Erste Ergebnisse**

Eine erste Auswertung der Daten mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte eine Zunahme der Fähigkeiten Emotionswahrnehmung und -regulation in der Experimentalgruppe 4 Wochen nach dem Training, nicht aber in der Kontrollgruppe, und lieferte somit Hinweise auf die Wirksamkeit des Trainings im Sinne des angestrebten Ziels. Ergebnisse einer multiplen linearen Regression wiesen zudem darauf

## Emotionale Kompetenzen als Ressource

hin, dass dieser gefundene Zusammenhang durch das Ausgangsniveau in der Emotionswahrnehmung moderiert wurde: Personen mit niedrigeren emotionalen Fähigkeiten profitierten mehr vom Training als Personen mit hohen emotionalen Fähigkeiten.

### Fazit

Emotionale Fähigkeiten haben eine hohe Relevanz für die erfolgreiche Bewältigung unseres Berufsalltages. Besonders wichtig sind diese Fähigkeiten für Führungskräfte und Berufe, die Emotionsarbeit leisten, wie z. B. in der Flugbegleitung oder im Servicebereich. Es empfiehlt sich besonders für diese Bereiche, emotionale Fähigkeiten bereits im Rahmen der Personalauswahl zu berücksichtigen.

Zudem sollten individuelle Stärken und Schwächen in den Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung, -nutzung, -wissen und -regulation auch bei der Personalentwicklung Beachtung finden. Persönliche Entwicklungsfelder können beispielsweise mit Hilfe des MSCEITs diagnostiziert werden und mit einem berufsspezifischen Training zur Steigerung emotionaler Fähigkeiten verbessert werden (z. B. für den Lehrberuf, Herpertz & Schütz, 2013). Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung derartiger Trainings ist, die Bedeutung emotionaler Fähigkeiten im Berufsalltag zu erkennen. Ferner erfordern entsprechende Trainings, wie die meisten Formen des Kompetenzerwerbs, intensives Üben.

## Literatur

- Blanch-Hartigan, D., Andrzejewski, S. A. & Hill, K. M. (2012). The effectiveness of training to improve person perception accuracy: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(6), 483-498.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139-144.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Côté, S. (2005). A social interaction model of the effects of emotion regulation on work strain. *Academy of Management Review*, 30(3), 509-530.
- Crombie, D. T., Lombard, C. & Noakes, T. D. (2011). Increasing emotional intelligence in cricketers: An intervention study. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 69-86.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- DeSteno, D., Gross, J. J. & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5), 474-486.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384-392.
- Elfenbein, H. A., Foo, M. D., White, J., Tan, H. H. & Aik, V. C. (2007). Reading your counterpart: The benefit of emotion recognition

- accuracy for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 205-223.
- Farh, C. I., Seo, M. G. & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Lopes, P. N. & Ruiz-Aranda, D. (2014). When to cooperate and when to compete: Emotional intelligence in interpersonal decision-making. *Journal of Research in Personality*, 49, 21-24
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Greiner, A., Langer, S. & Schütz, A. (2012). *Stressbewältigungstraining für Erwachsene mit ADHS*. Manual mit CD. Berlin: Springer.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 93(3), 281-291.
- Hall, J. A., Andrzejewski, S. & Yopchick, J. (2009). Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33(3), 149-180.
- Herpertz, S. (in Vorbereitung). *Training emotionaler Kompetenzen*. Dissertation, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Herpertz, S., Nizielski, S., Hock, M. & Schütz, A. (eingereicht). *Emotional intelligence as a criterion in applicant selection for high emotional labor jobs*. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Herpertz, S. & Schütz, A. (2013). Emotionale Kompetenzen trainieren. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft 2, Coaching, Mentoring und Training in der Lehrerbildung, S. 41-45.
- Herpertz, S. & Schütz, A. (im Druck). Training Emotionaler Kompetenzen im Polizeiberuf. In A. Fischbach, J. Boltz, N. Horstmann & P. Lichtenthaler (Hrsg.), *Stark trotz Stress! Gesundheit und Leis-*

- tungsfähigkeit in der Polizei*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Hertel, J. (2007). *Emotional abilities: What do different measures predict?* Dissertation, Technische Universität Chemnitz.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern mit 26 Tabellen und 24 Checklisten*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S. & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 179-195.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839.
- Koydemir, S., Simsek, O. F., Schütz, A. & Tipandjian, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66.
- Kubzansky, L. D., Park, N., Peterson, C., Vokonas, P. & Sparrow, D. (2011). Healthy psychological functioning and incident coronary heart disease: The importance of self-regulation. *Archives of General Psychiatry*, 68, 400-408.
- Langer, S., Greiner, A., Koydemir, S. & Schütz, A. (2013). Evaluation of a stress management training program for adults with ADHD: A pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 27(2), 96-110.
- Lawrence, S. A., Troth, A. C., Jordan, P. J. & Collins, A. L. (2011). A review of emotion regulation and development of a framework for emotion regulation in the workplace. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Hrsg.), *The role of individual differences in occupational*

- stress and well-being* (S. 197-263). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Bulletin Personality and Social Psychology*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Côté, S. & Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In F. Sala, V. U. Druskat & G. Mount (Hrsg.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (S. 53-80). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocá, P., Schütz, A. & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(Supl.), 132-138.
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (S. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, ON: MHS.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence

- improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A. & Lopes, P. N. (2013). A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 363-369.
- O'Boyle, E. H. Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.
- Piñar-Chelso, M. J. & Fernández-Castro, J. (2011). A new scale to evaluate disruptive passenger management by cabin crew: Implications for crew resource management and quality of service. *Aviation Psychology and Applied Human Factors*, 1(1), 21-30.
- Reuben, E., Sapienza, P. & Zingales, L. (2009). *Can we teach emotional intelligence?* Online verfügbar unter: <http://www.ereuben.net/research/TeachMSCEIT.pdf>
- Rüdiger, M. & Schütz, A. (im Druck). Selbstdarstellung. In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Bereich Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-113.
- Rosenberg, M. B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.

- Schlenker, B. R. & Weigold, M. F. (1992). Interpersonal processes involving impression regulation and management. *Annual Review of Psychology*, 43, 133-168.
- Schröder-Abé, M. & Schütz, A. (2011). Walking in each other's shoes: Perspective taking mediates effects of emotional intelligence on relationship quality. *European Journal of Personality*, 25, 155-169.
- Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rororo.
- Schutte, N. S. & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, 66, 134-139.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Schütz, A. & Marcus, B. (2004). Selbstdarstellung in der Diagnostik. Die Testperson als aktives Subjekt. In G. Jütemann (Hrsg.), *Handbuch Psychologie als Humanwissenschaft* (S. 198-212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütz, A. & Werth, L. (2007). (Hrsg.). *Soft Skills im Führungskontext*. Themenheft Wirtschaftspsychologie. Lengerich: Pabst.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J. & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso-Emotionaler-Intelligenz-Test (MSCEIT)*. Testmanual. Bern: Hogrefe.
- Strasberg, L. (1988). *A dream of passion: Development of the Method*. New York: Penguin.
- Weidenmann, B. (2008). *Handbuch active Training: Die besten Methoden für lebendige Seminare*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wing, J. F., Schutte, N. S & Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1291-1302.
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isic, A. & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen

**Sarah Herpertz**

und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99-106). Heidelberg: Asanger.

## ***Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht***

von Sonja Orth und Thomas Blasi

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine Teilstudie des Projekts PERLE, die Reflexionsphasen über das plastische Gestalten im Kunstunterricht der Grundschule untersucht. Ziele dieser Untersuchung sind die Beschreibung und Beurteilung von Reflexionsphasen und das Aufdecken von Unterschieden zwischen den Lehrkräften hinsichtlich des Gegenstands und der Umsetzung der Reflexionsphasen. Der Beitrag knüpft an die Dissertation der Erstautorin an (Orth, i. V.). Während in der Dissertation die Reflexionsphasen mithilfe eines Beobachtungsinstruments untersucht und die Ergebnisse deskriptiven Analysen (Häufigkeitsverteilungen, Berechnung statistischer Kennwerte) unterzogen wurden, um Erkenntnisse darüber gewinnen zu können, wie in der aktuellen Unterrichtspraxis im Fach Kunst reflektiert wird, ist es das Bestreben dieses Beitrags, Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzelner Lehrpersonen mithilfe multivariater Methoden zu untersuchen. Forschungsleitend ist daher im Folgenden die Frage, ob sich einzelne, ähnliche Fälle (Lehrpersonen bzw. deren Reflexionsphasen) zu Gruppen clustern lassen. Dadurch sollen unterschiedliche Reflexionspraktiken identifiziert und im Hinblick auf ihre Unterrichtsqualität einander gegenübergestellt werden.

Im Folgenden wird zunächst das Projekt PERLE, aus dem die Daten stammen, skizziert, bevor auf das eingesetzte Verfahren zur weiteren Analyse der Videodaten und die daraus resultierenden Ergebnisse eingegangen wird.

## Datengrundlage: Das Projekt PERLE

Die Untersuchung der Reflexionsphasen im Kunstunterricht ist eingebettet in das Projekt PERLE<sup>1</sup> (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern; 2006-2011; Lipowsky, Faust & Kastens, 2013), das die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern über die gesamte Grundschulzeit erforscht. Dabei setzt sich die Stichprobe neben staatlichen auch aus privaten Schulen, den sog. BIP<sup>2</sup>-Kreativitätsgrundschulen, zusammen. Die Lehrkräfte der BIP-Schulen absolvieren eine Zusatzausbildung zum Kreativitätspädagogen, die vom zeitlichen Umfang her in etwa einem sechssemestrigen Hochschulstudium entspricht. Der Unterricht nach Lehrplan wird durch ein spezifisches Kreativitätsförderprogramm ergänzt. Dazu zählt u. a. der Bereich des bildkünstlerischen Gestaltens (vgl. Mehlhorn & Mehlhorn, 2003, S. 40ff.). Im Rahmen des Gesamtprojekts wurden drei fachspezifische Videostudien in den Fächern Deutsch, Kunst und Mathematik durchgeführt. Analog zu den Videostudien in Deutsch und Mathematik wurde auch in der Videostudie Kunst das Thema der Unterrichtseinheit (hier: Joan Miró) festgelegt. Die Lehrkräfte ( $N = 33$ ) wurden gebeten, eine Doppelstunde Kunst (90 Minuten) zu unterrichten, wobei folgende Elemente enthalten sein sollten: eine Bildrezeption zum Gemälde "Gepflügte Erde" von Joan Miró (1923/24), das Aufzeigen von Mirós plastischem Werk anhand von Abbildungen seiner plastischen Arbeiten "Frau" und "Vogel" (1970), eine praktische Arbeitsphase der Schülerinnen und Schüler mit Modelliermasse und Draht sowie eine Reflexion mit der Klasse über die entstandenen plastischen Arbeiten (vgl. Berner, Kirchner, Peez & Faust, 2013). Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich dabei auf die Reflexionsphase(n).

<sup>1</sup> Leitung des Projekts: Prof. Dr. Gabriele Faust (†) (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Prof. Dr. Frank Lipowsky (Universität Kassel).

<sup>2</sup> Ziel dieser Schulen ist die Kreativitätsförderung durch die Entwicklung des Begabungspotenzials, der Intelligenz und der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

## Instrument zur Untersuchung der Reflexionsphasen

Für die Analyse der videografierten Reflexionsphasen wurde ein Beobachtungsinstrument – in Anlehnung an das Vorgehen von Seidel (2006), Hugener (2006) und Lotz, Berner und Gabriel (2013) – einerseits deduktiv, auf der Basis von kunstdidaktischer und instruktionspsychologischer Literatur, und andererseits induktiv, d. h. vom Material ausgehend, entwickelt. Mit dem Beobachtungsinstrument wurden die 33 Unterrichtsvideos von zwei geschulten Personen und der Entwicklerin des Systems unabhängig voneinander ausgewertet. Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung und die Reliabilitätsprüfung (vgl. Cohen, 1960; Lotz et al., 2013; Wirtz & Caspar, 2002; Ysewijn, 1997) zeigen, dass bis auf wenige Ausnahmen die innerhalb des Projektes festgelegten Mindestwerte (prozentuale Übereinstimmung  $\geq 85\%$ ; Cohens Kappa  $\geq .70$ ; relativer G-Koeffizient  $\geq .70$ ) erreicht wurden, so dass von einer objektiven und reliablen Erfassung ausgegangen werden kann.

Das Analyseinstrument besteht insgesamt aus einer Kombination von niedrig bis hoch inferenten Items<sup>3</sup>, die sich im Grad der zur Beobachtung notwendigen Schlussfolgerungen unterscheiden. Das System umfasst sowohl dichotome (*kommt vor/kommt nicht vor*), kategoriale (Entscheidung für eine von verschiedenen Kategorien, die gleichrangig nebeneinander stehen) als auch vierstufige Items (0 = *geringe Ausprägung*; 3 = *hohe Ausprägung*), die die übergreifenden Bereiche *Reflexion der Produkte*, *Reflexion des Prozesses* und *Umsetzung der Reflexionsphase* erfassen. Zusätzlich wurde mittels eines weiteren hoch inferenten Items der *subjektive Gesamteindruck* der Beobachter hinsichtlich der Intensität der Reflexionsphasen übergreifend eingeschätzt (0 = *sehr oberflächliche Reflexion*; 1 = *eher oberflächliche Reflexion*; 2 = *eher vertiefte Reflexion*; 3 = *vertiefte Reflexion*). Die im Rahmen der Videoauswertungen gewonnenen Analysedaten werden im Folgenden dahingehend untersucht, ob sich Fälle identifizieren lassen, die sich hinsichtlich des Gegenstands und der Umsetzung der Reflexionsphasen ähneln, so dass diese, zu Gruppen zusammengefasst, anschließend hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität beurteilt werden können.

<sup>3</sup> Die Begriffe *Items* und *Variablen* werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

## Clusteranalyse zur Bildung von Gruppen

Sollen ähnliche Untersuchungsobjekte (z. B. Fälle, Personen) zu in sich möglichst homogenen Gruppen (Clustern) gruppiert werden, die zueinander heterogen sind, wird in den Sozialwissenschaften häufig auf die Methode der sog. *Clusteranalyse* zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um einen Überbegriff für verschiedene statistische explorative Verfahren. Diese haben gemeinsam, dass die Objekte innerhalb einer identifizierten Gruppe möglichst ähnlich, die Objekte verschiedener Gruppen hingegen möglichst verschieden sein sollen (vgl. Brosius, 1998, S. 691; Schendera, 2010, S. 8). Die Bildung von Gruppen findet dabei anhand mehrerer Untersuchungsmerkmale statt, hinsichtlich derer die Ähnlichkeit der Fälle zueinander bzw. die Unähnlichkeit zu anderen Objekten untersucht wird.

In die Analyse unterschiedlicher Gruppen von Reflexionsphasen sollen im vorliegenden Fall möglichst alle erfassten Variablen gleichmäßig einfließen, so dass diese nicht nur anhand bestimmter ausgewählter Merkmale geclustert werden. Daher wird im Folgenden nicht auf ein Verfahren aus der Gruppe der von SPSS (IBM Corp., 2012) angebotenen hierarchischen Clusteranalysen zurückgegriffen, sondern es wird ein Verfahren genutzt, das v. a. in den naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen angewandt wird: die sog. Hauptkomponentenanalyse.<sup>4</sup> Im Folgenden wird diese kurz vorgestellt, bevor sich daran die Beschreibung des konkreten methodischen Vorgehens anschließt.

## Probabilistic Principal Component Analysis (PPCA)

Die Hauptkomponentenanalyse (engl. Principal Component Analysis; *PCA*) wird u. a. zur explorativen Datenanalyse und zur Visualisierung von Daten angewandt (vgl. Tipping & Bishop, 1999, S. 611).

Dabei wird – basierend auf einer möglichst großen Merkmalsanzahl – untersucht, welche Variablen die meiste Varianz der Daten erklären

<sup>4</sup> Diese ist nicht gleichzusetzen mit dem in den Sozialwissenschaften häufig eingesetzten Verfahren der Faktorenanalyse, bei dem die Hauptkomponentenanalyse als Extraktionsmethode angewandt wird.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

können, also in welchen Aspekten die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen bestehen. Das Ziel der PCA ist daher nicht wie bei klassischen Clusterverfahren die Bildung von Gruppen, sondern die Erklärung eines möglichst großen Anteils an Varianz in den Daten. Die PCA kann aber aufgrund des erzeugten Streudiagramms auch zu den grafischen Clustermethoden gezählt werden. Diese werden in der Literatur als eine Alternative zur eigentlichen Clusteranalyse und zur Identifizierung von Gruppen angesehen (vgl. Schendera, 2010, S. 145ff.).

Für die Analyse der Reflexionsphasen wird eine verallgemeinerte Form der PCA, die PPCA (Probabilistic Principal Component Analysis oder auch probabilistische Hauptkomponentenanalyse; im Folgenden als *PPCA* abgekürzt), durchgeführt (zum mathematischen Hintergrund des Verfahrens sowie zu den Unterschieden zwischen PCA, PPCA und Faktorenanalyse, siehe Tipping & Bishop, 1999). Bei der PPCA werden so viele Hauptkomponenten (engl. Principal Components, im Folgenden als *PC* abgekürzt) gebildet, wie Variablen in die Analyse einfließen. Diese PCs beinhalten jeweils alle Variablen. Für jede Variable der PC wird in der PPCA eine Gewichtung ( $-1 < w < 1$ ) in Form eines unterschiedlich großen (positiven oder negativen) Wertes ermittelt. Bei den Variablen mit dem betragsmäßig größten Gewicht handelt es sich um diejenigen Merkmale, bei denen zwischen den Untersuchungsobjekten (im vorliegenden Fall sind das die Reflexionsphasen der Lehrpersonen) die größten Unterschiede bestehen. Je kleiner die gefundene betragsmäßige Gewichtung einer Variablen, desto weniger trägt dieses Merkmal zur Aufdeckung von Unterschieden bei. Die Gewichtung der Variablen wird für jede PC unabhängig bestimmt und kann daher je nach PC unterschiedlich ausfallen. Das Vorzeichen der Gewichtung wird dabei für die Identifizierung der wichtigsten Variablen vernachlässigt.<sup>5</sup> Obwohl alle PCs zusammen 100 % der Varianz in den Daten erklären, ist es für weitere Analysen und aus Gründen der Darstellbarkeit sinnvoll, sich auf die ersten beiden oder die ersten drei PCs zu konzentrieren. Grund hierfür ist zum einen, dass die PCs nach ihrer Relevanz, d. h. hinsichtlich ihres Anteils an der Aufdeckung der Varianz, sortiert

<sup>5</sup> Es nimmt jedoch später für die Interpretation der Lage einzelner Datenpunkte und gefundener Gruppen im Streudiagramm eine zentrale Rolle ein.

werden, weshalb die ersten PCs die meiste Varianz aufklären können. Zum anderen können die ersten beiden bzw. ersten drei PCs in Form eines zwei- (PC 1 und PC 2) bzw. dreidimensionalen (PC 1, PC 2 und PC 3) Koordinatensystems veranschaulicht werden.

Im Falle einer zweidimensionalen Darstellung bilden die PC 1 und die PC 2 die x- bzw. die y-Achse eines Koordinatensystems bzw. eines Streudiagramms, in dem jedes Objekt durch einen Datenpunkt dargestellt wird. Jede Gewichtung einer Variablen ( $w$ ) wird dabei mit dem entsprechenden Variablenwert ( $z$ ) multipliziert. Anschließend werden die Produkte aufsummiert.<sup>6</sup> Bezogen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies also, dass sich der Datenpunkt für eine Lehrkraft im Diagrammfeld aus den Gewichtungen für jede Variable der PPCA und den Werten der vorhergehenden Videoanalyse der Reflexionsphasen berechnet. Die Ergebnismerte der ersten beiden PCs (x- bzw. y-Koordinate) definieren dann die Lage des Koordinatenpunkts im Diagrammfeld. Da jeder Person ein Datenpunkt zugewiesen wird, kann diese Verteilung anschließend dahingehend untersucht werden, ob sich im Diagrammfeld Häufungen einzelner Punkte zu Gruppen erkennen lassen.

Das konkrete methodische Vorgehen für die Identifizierung von Clustern mittels der PPCA wird im Folgenden anhand der durchgeführten Schritte beschrieben.

## Methodisches Vorgehen

Da mittels der PPCA Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen aufgefunden gemacht werden sollen, war das Kriterium für den Verbleib von Fällen im Datensatz<sup>7</sup> das Vorhandensein von Reflexionsphasen. Daher wurden vorab zwei der 33 Fälle aussortiert, da hier keine Reflexion stattfand. In einem nächsten Schritt wurde festgelegt, anhand welcher Variablen die Ähnlichkeit der Objekte gemessen werden sollte. Da einige Items viele sehr spezifische Unterkategorien erfassten (z. B. verschiedene Eigenschaften des Drahts; siehe Abschnitt

<sup>6</sup> PC 1:  $w_{-}[1] * z_{-}[1] + w_{-}[2] * z_{-}[2] + \dots + w_{-}[N] * z_{-}[N]$ ; PC 2: siehe PC 1.

<sup>7</sup> Datensatz mit den Ergebnissen der Analyse der Reflexionsphasen.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

*Datengrundlage:* Das Projekt PERLE<sup>8</sup>), und um diese Items nicht mehrfach einfließen zu lassen, wurde hier nur die jeweilige Filtervariable<sup>9</sup> für die Analyse berücksichtigt. In der anschließenden Datenaufbereitung wurde außerdem der Umgang mit fehlenden Werten festgelegt.<sup>10</sup> Da drei unterschiedliche (dichotome, kategoriale und abgestufte) Variablentypen mit jeweils verschiedenen Wertebereichen in die Analyse einbezogen werden sollten, wurde des Weiteren eine Standardisierung des Datensatzes (Transformation der Rohdaten in z-Werte) (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S. 332; Bühl, 2010, S. 154f.) vorgenommen. So konnten alle Variablen möglichst gleichmäßig in die Analyse einfließen und miteinander verglichen werden.<sup>11</sup> An die Aufbereitung der Daten schloss sich die Festlegung der sog. *Labels* an, d. h., es wurde definiert, welche Variablen als zusätzliche Informationen verwendet werden sollten. Diese dienten dazu, zu visualisieren, ob sich mit der PPCA Unterschiede im Hinblick auf das jeweilige Label zwischen den einzelnen Objekten finden lassen. Sie entsprechen bei der Ergebnisdarstellung den Markierungen der Datenpunkte. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Aspekte *Schultyp* und *subjektiver Eindruck* als Labels herangezogen. Diese Variablen wurden nicht für die Berechnung der Koordinatenpunkte auf der PC 1 und PC 2 berücksichtigt. Im Anschluss an diese Vorbereitungen wurde die PPCA durchgeführt.<sup>12</sup> Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

<sup>8</sup> Zwei der Vorgaben für die Lehrpersonen bestanden darin, eine praktische Arbeitsphase mit Modelliermasse und Draht durchzuführen und die entstandenen Plastiken mit der Klasse zu reflektieren, weshalb im Rahmen der Analyse der Reflexionsphasen erfasst wurde, inwieweit die Lehrkräfte hier noch einmal auf verschiedene Eigenschaften der verwendeten Materialien zu sprechen kamen.

<sup>9</sup> Hierbei handelt es sich um eine dichotome Variable, bei der das Vorkommen eines übergeordneten Aspekts (z. B. Vorhandensein einer Zwischenbesprechung) erfasst wird (1 = *kommt vor*; 0 = *kommt nicht vor*). Wird diese mit *kommt nicht vor* kodiert, können die davon abhängigen Variablen (z. B. verschiedene Inhalte der Zwischenbesprechung) nicht erfasst werden.

<sup>10</sup> Die fehlenden Werte wurden umkodiert. Diese Umkodierungen wurden nur zum Zwecke der Clusteranalyse vorgenommen.

<sup>11</sup> Die Vorzeichen der z-standardisierten Werte sind später für die Interpretation der Lage der Datenpunkte im Diagrammfeld relevant.

<sup>12</sup> Für die Analysen wurde eine Matlab-Implementierung der PPCA von Prof. Dr. Neil D. Lawrence verwendet.

## Identifizierung von Clustern von Reflexionsphasen

In der vorliegenden Analyse decken die ersten beiden Hauptkomponenten ca. ein Drittel der Unterschiede zwischen den Reflexionsphasen auf (PC 1 erklärt 22,1 %, PC 2 10,1 % der Varianz der Daten). Die Clusteridentifizierung wird daher anhand dieser beiden PCs durchgeführt.

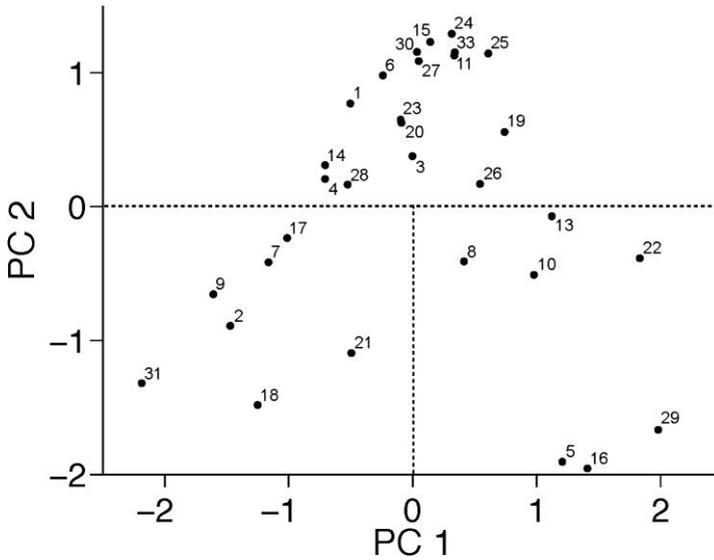


Abbildung 1: Verteilung der Datenpunkte.

In Abbildung 1 ist die Verteilung der einzelnen Reflexionsphasen dargestellt. Es zeigt sich, dass sich die Datenpunkte über das gesamte Diagrammfeld erstrecken und dass keine homogene Häufung der Punkte im Zentrum des Diagramms vorliegt. Dies ist ein erstes Indiz dafür, dass grundsätzlich Unterschiede zwischen den Reflexionsphasen vorliegen. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass sich gut die Hälfte aller Punkte ( $N = 17$ ) im oberen Diagrammbereich (vgl. y-Achse/PC 2: Werte größer Null) und der andere Teil ( $N = 14$ ) im unteren Bereich sammeln. Die im Nachhinein eingefügte horizontale Linie soll diesen Trend in

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

den Daten zusätzlich veranschaulichen (siehe Abbildung 1). Wird nun der Fokus auf das Diagrammfeld unterhalb der horizontalen Geraden gelegt, fällt ein weiterer Aspekt auf: Die dortigen 14 Datenpunkte können in jeweils sieben Lehrkräfte links (negativer Wertebereich: -2 bis 0) bzw. rechts (positiver Wertebereich: 0 bis 2) vom Nullpunkt auf der x-Achse (PC 1) aufgeteilt werden. Zum Zwecke einer Identifizierung von Gruppen werden nun die Datenpunkte zusätzlich mit den vorab ausgewählten Labels (*Schultyp* und *subjektiver Gesamteindruck*) markiert.

### Label: Schultyp

Wird das Label *Schultyp* herangezogen (x = BIP-Schulen;  $\diamond$  = staatliche Schulen), sind keine Auffälligkeiten erkennbar.

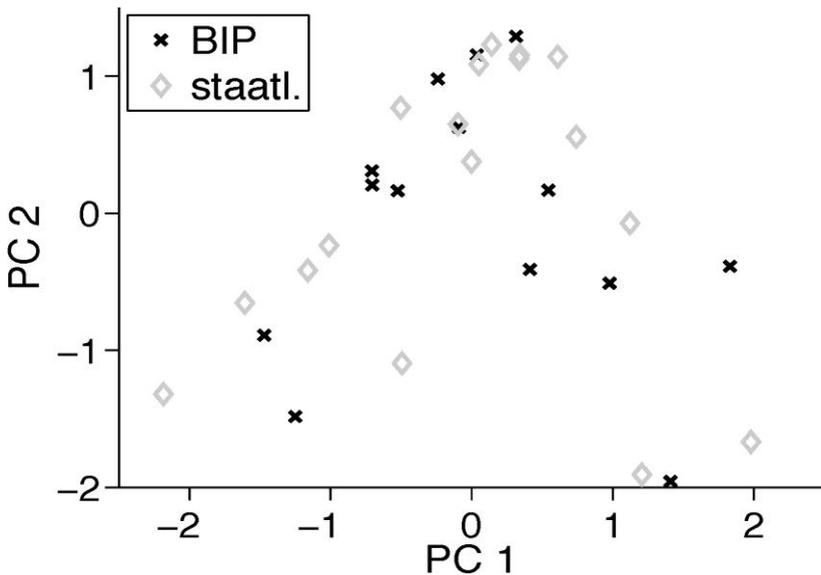


Abbildung 2: Label "Schultyp".

Sowohl links und rechts als auch oben und unten im Diagrammfeld sind beide Schultypen vertreten. Umgekehrt heißt das, dass keine Häufung einer der beiden Markierungen in Bezug auf die Achsen (Links-

Rechts-Ausrichtung (PC 1) bzw. Oben-Unten-Verteilung (PC 2)) festgestellt werden kann (siehe Abbildung 2). Somit können mittels der PPCA keine Unterschiede zwischen den Reflexionsphasen anhand der Schultypzugehörigkeit gefunden werden. Um dieses Ergebnis abzusichern, wurde zusätzlich zur PPCA mittels eines T-Tests<sup>13</sup> für unabhängige Stichproben geprüft, ob sich beispielsweise die Mittelwerte der Variable *Subjektiver Gesamteindruck der Reflexionsphase* zwischen den beiden Gruppen (BIP/staatlich) unterscheiden. Der T-Test bestätigt das Ergebnis der PPCA, dass innerhalb der Stichprobe kein signifikanter Unterschied zwischen den Schultypen feststellbar ist ( $p = .531$ ).<sup>14</sup>

### **Label: Subjektiver Gesamteindruck**

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn der *subjektive Gesamteindruck* als Label herangezogen wird. Die mit dieser zusätzlichen Information gekennzeichneten Datenpunkte ( $x = \text{sehr oberflächliche Reflexion}$ ;  $\diamond = \text{eher oberflächliche Reflexion}$ ;  $+ = \text{eher vertiefte Reflexion}$ ) bilden im Streudiagramm drei trennbare Gruppen (siehe Abbildung 3). Die bereits zu Beginn angesprochenen Verteilungen der Datenpunkte in eine sich im oberen Diagrammfeld erkennbare Anhäufung und zwei im unteren Bereich vorhandene Gruppierungen (siehe Abbildung 1) werden somit anhand dieses Labels widerspiegelt. Die Gruppen werden im Folgenden von links nach rechts als "Gruppe a" (ganz links), "Gruppe b" (in der Mitte) und "Gruppe c" (rechts) bezeichnet. Nachfolgend wird zunächst dargestellt, in welchen Aspekten (Top 20-Variablen) sich die Reflexionsphasen generell am meisten unterscheiden, bevor anschließend nach charakteristischen Eigenschaften der drei Gruppen gesucht wird.

<sup>13</sup> Festgelegtes Signifikanzniveau  $< 0.05$ . Prüfung über Levene-Test auf Varianzhomogenität an  $\alpha \leq 0.05$ : Varianzhomogenität liegt vor.

<sup>14</sup> Auch die Prüfung von Unterschieden mittels des Mann-Whitney-U-Tests kam zu dem Ergebnis, dass kein signifikanter Unterschied besteht ( $p = .473$ ).

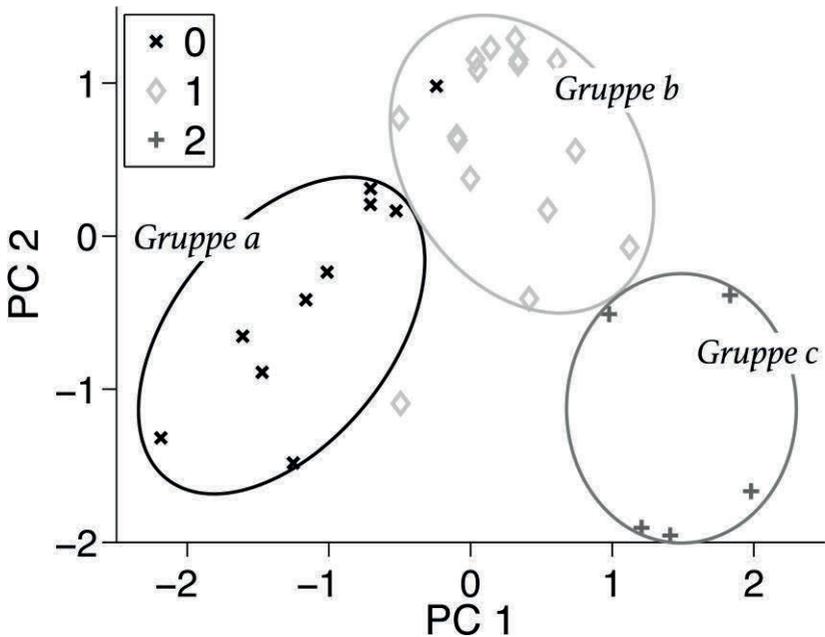


Abbildung 3: Label "Subjektiver Gesamteindruck".

### Hauptkomponente 1 (PC 1): Links-Rechts-Verteilung (x-Achse)

Die Variablen, die hinsichtlich ihrer Wichtigkeit sortiert wurden, helfen zunächst grundsätzlich dabei, aufzudecken, worin die zentralen Unterschiede zwischen den einzelnen Reflexionsphasen bestehen. Außerdem können mit ihrer Hilfe gruppierende Gemeinsamkeiten der einzelnen Gruppen aufgedeckt werden, durch die sich die Cluster voneinander abgrenzen. In Tabelle 1 sind die 20 wichtigsten Variablen (Top 20-Variablen) der ersten Hauptkomponente (PC 1) aufgelistet.

Abhängig vom Vorzeichen der Gewichtung ( $w$ ) der Variablen (positiv oder negativ) und vom Vorzeichen der ( $z$ -standardisierten) Werte ( $z$ ) einer Lehrkraft bei diesen Variablen wird für jede Lehrkraft die Lage des Datenpunkts als Koordinatenpunkt auf der  $x$ -Achse (PC 1) berechnet

(siehe Fußnote 6 im Abschnitt *Probabilistic Principal Component Analysis (PPCA)*). Der Punkt wird je nach Ergebnis eher links (negativer Gesamtwert), mittig (Gesamtwert ist Null) oder rechts (positiver Gesamtwert) im Diagrammfeld abgebildet.

Variablen	Vorzeichen der Gewichtung (w)
Komplexität des Lehrerfeedbacks	positiv
Berücksichtigung der Dreidimensionalität	
Details der Plastiken (Ausarbeitung)	
Anzahl der angesprochenen Eigenschaften des Drahts (Material und Werkzeug)	
Reflexion einzelner Plastiken	
Intensität des Eingehens auf Material u. Werkzeug	
Unterstützung der Sichtbarkeit	
Intensität des Eingehens auf die Konstruktion	
Verwendete Materialien (Ausarbeitung)	
Häufigkeit des Eingehens auf den Inhalt	
Intensität des Eingehens auf die Ausarbeitung	
Motiv (Inhalt)	
Anzahl der reflektierten Plastiken	
Vorgehen (Entstehungsprozess)	
Verwendung von Fachsprache	
Gezielte Auswahl von Plastiken	
Herstellen von Standfestigkeit (Konstruktion)	
Intensität des Eingehens auf d. Entstehungsprozess	
Präsentation aller entstandenen Plastiken	
Empfänger des Lehrerfeedbacks	

**Tabelle 1:** Top 20-Variablen der PC 1 (Links-Rechts-Verteilung).

Die Betrachtung der Variablen der Top 20-Liste (siehe Tabelle 1) zeigt, dass ihre Gewichtung ein positives Vorzeichen aufweist. Demnach liegt der Datenpunkt einer Person eher in der rechten, positiven Diagramm-

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

hälfte, wenn ihr z-Wert ebenfalls positiv ist. Dies soll kurz anhand des Merkmals *Komplexität des Lehrerfeedbacks* veranschaulicht werden. Gab eine Lehrkraft nur sehr wenig (Wert 0; transformierter z-Wert: -1,64552) oder viel einfaches Feedback (Wert 1; z-Wert: -0,46834), ist der entsprechende z-Wert in beiden Fällen negativ. Waren die Rückmeldungen einer Lehrkraft hingegen vereinzelt elaboriert (Wert 2; z-Wert: +0,70884) oder vor allem elaboriert (Wert 3; z-Wert: +1,88603), erhielt sie im Rahmen der Standardisierung der Werte einen positiven<sup>15</sup> z-Wert. Da die Variable *Komplexität des Lehrerfeedbacks* positiv gewichtet ist ( $w = +0.195795$ ), wird sich der Datenpunkt einer Person daher eher in der rechten Diagrammhälfte im positiven Bereich ansiedeln, wenn die Lehrkraft vereinzelt oder vor allem elaboriertes Feedback gab. Waren ihre Rückmeldungen hingegen einfach, sorgt dies eher für eine Ansiedlung des Datenpunkts links vom Nullpunkt im negativen Bereich der x-Achse. Entscheidend für die Lage im Diagrammfeld ist jedoch nicht nur eine einzige Variable, sondern es müssen auch die Werte aller anderen Variablen berücksichtigt werden. Da alle Top 20-Variablen und auch die meisten weiteren Variablen der PC 1 positiv gewichtet sind, kann bzgl. der Links-Rechts-Ausrichtung der Datenpunkte festgehalten werden, dass diese eher im Diagrammfeld auf der rechten Hälfte angeordnet werden, wenn die bei der Videoanalyse erfassten Merkmale eher hoch ausgeprägt sind. Sind die Werte hingegen überwiegend eher gering ausgeprägt (bei dichotomen Variablen: Ausprägung *kommt nicht vor*), wird der Koordinatenpunkt eher in der linken Diagrammhälfte zu finden sein.

### Hauptkomponente 2 (PC 2): Oben-Unten-Verteilung (y-Achse)

Auch die Ausrichtung der Datenpunkte ober- und unterhalb des Nullpunkts der y-Achse (PC 2) kann anhand der Ausprägungen der 20 wichtigsten Variablen der PC 2 (siehe Tabelle 2) bestimmt werden. Anders als bei den Top 20-Variablen der PC 1 sind gut die Hälfte der Gewichte der 20 wichtigsten Variablen der PC 2 mit einem negativen Vorzeichen

<sup>15</sup> Die Adjektive *positiv* und *negativ* sind dabei nicht wertend zu verstehen, sondern beziehen sich lediglich auf das Vorzeichen.

versehen (siehe Tabelle 2). Was dies für die Lage eines Datenpunkts im Diagrammfeld bedeutet, soll kurz näher erläutert werden: Im Hinblick auf die ersten zehn Variablen weisen mit Ausnahme der Variablen *Name/Titel der Plastik (Inhalt)* und *Motiv (Inhalt)* alle weiteren Merkmale ein negatives Vorzeichen bei der Gewichtung auf.

Variablen	Vorzeichen der Gewichtung (w)
Name/Titel der Plastik (Inhalt)	positiv
Intensität des Eingehens auf die Konstruktion	negativ
Stabilität von Einzelteilen (Konstruktion)	negativ
Gezielter Werkzeugeinsatz (Material und Werkzeug)	negativ
Anzahl der angesprochenen Eigenschaften des Drahts (Material und Werkzeug)	negativ
Verbindung von Modelliermasse u. Draht (Konstruktion)	negativ
Vorgehen (Entstehungsprozess)	negativ
Intensität des Eingehens auf Material u. Werkzeug	negativ
Motiv (Inhalt)	positiv
Oberflächenbearbeitung (Ausarbeitung)	negativ
Reflexion einzelner Plastiken	positiv
Intensität des Eingehens auf den Entstehungsprozess	negativ
Häufigkeit des Eingehens auf den Inhalt	positiv
Gesamtdauer der Reflexionsphasen	positiv
Empfänger des Lehrerfeedbacks	positiv
Unterstützung der Sichtbarkeit	positiv
Verwendung von Fachsprache	negativ
Berücksichtigung der Dreidimensionalität	positiv
Verbindung von Modelliermassenstücken (Konstruktion)	negativ
Personen, die die Plastiken auswählen	positiv

**Tabelle 2:** Top 20-Variablen der PC 2 (Oben-Unten-Verteilung).

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

Erfragt eine Lehrkraft in der abschließenden Reflexionsphase beispielsweise den Namen einer Plastik (Ausprägung 1 = *kommt vor*; der entsprechende z-Wert ist positiv), führt das eher zu einer oberen Lage im Diagrammfeld (positiver Bereich). Wird der Name hingegen nicht erfragt (Ausprägung 0 = *kommt nicht vor*; z-Wert ist negativ), verlagert sich der Datenpunkt tendenziell eher in die untere, negative Diagrammhälfte. Auch hier gilt für die Lage des Koordinatenpunkts auf der y-Achse, dass nicht ausschließlich eine einzelne Variable über die Oben- oder Unten-Ausrichtung entscheidet, sondern dass darauf alle Variablen einer Lehrkraft Einfluss nehmen. Für die obere bzw. untere Lage einer Lehrkraft ist folglich entscheidend, welches Vorzeichen die Werte der den Gewichten entsprechenden Variablen vorweisen. Daher kann an dieser Stelle für die PC 2 keine generelle Aussage über die Positionierung einer Lehrkraft im Streudiagramm gemacht werden<sup>16</sup>, sondern es bedarf einer inhaltlichen Interpretation basierend auf den Werten der einzelnen Variablen der Lehrkräfte.

## Ausgewählte Fallbeispiele und Merkmale der drei Gruppen

Die drei gefundenen Cluster sollen nun hinsichtlich der Top 20-Variablen der beiden Hauptkomponenten näher analysiert werden. Dabei werden sowohl die Merkmale der Links-Rechts-Verteilung von PC 1 als auch die der Oben-Unten-Verteilung von PC 2 herangezogen. Für die Beschreibung von Unterschieden der drei Cluster wird stellvertretend jeweils ein Fall herausgegriffen. Zusätzlich werden auch die anderen Fälle jedes Clusters mit einbezogen, um Gemeinsamkeiten dieses Falls mit anderen Gruppenmitgliedern zu untersuchen und um so auf charakteristische Kennzeichen jedes einzelnen Clusters auf der Basis der hierfür zentralsten Variablen schließen zu können.

<sup>16</sup> vgl. hingegen PC 1: Aufgrund der positiven Gewichtungen der Top 20-Variablen der PC 1 führen hohe Ausprägungen zu einer rechtsseitigen Positionierung der Datenpunkte.

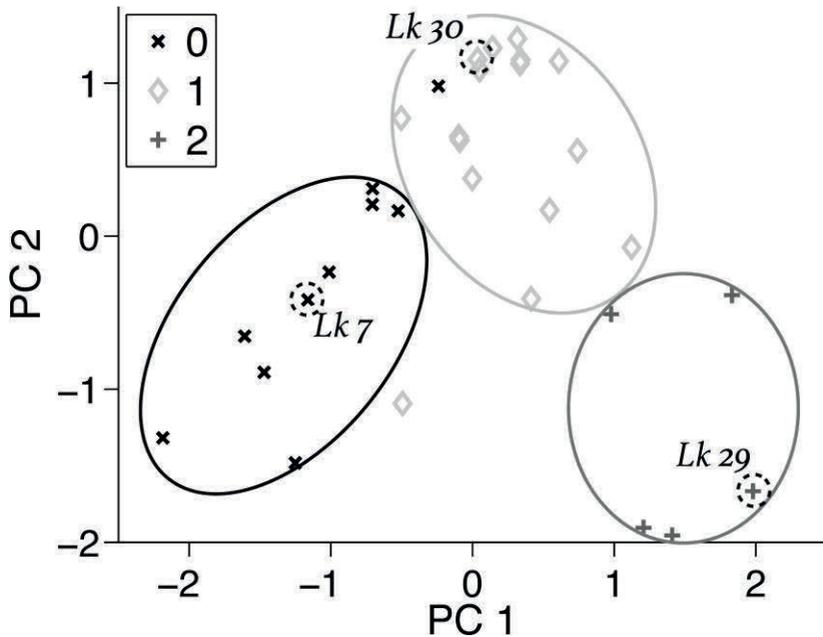


Abbildung 4: Lage der drei Gruppen im Diagrammfeld.

### Gruppe a (links unten)

Gruppe a befindet sich vom Nullpunkt der x-Achse (PC 1) aus betrachtet vollständig links im negativen Bereich. Zusätzlich zur Links-Ausrichtung sind die diesem Cluster zugehörigen Datenpunkte überwiegend im unteren bzw. negativen Diagrammbereich der y-Achse (PC 2) angesiedelt. Aus diesem Cluster wird die Reflexionsphase der Lehrkraft 7 (LK 7) exemplarisch herausgegriffen. Der Ablauf der Reflexionsphase wird zu diesem Zweck zunächst kurz zusammengefasst<sup>17</sup> und anhand einzelner Trans-kriptausschnitte<sup>18</sup> veranschaulicht.

<sup>17</sup> Hierfür wird auf die PERLE-Unterrichtszusammenfassungen zurückgegriffen. Diese dienen dazu, einen groben Überblick über die stattgefunden Reflexionsphase zu erhalten.

<sup>18</sup> Diese wurden exemplarisch ausgewählt.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

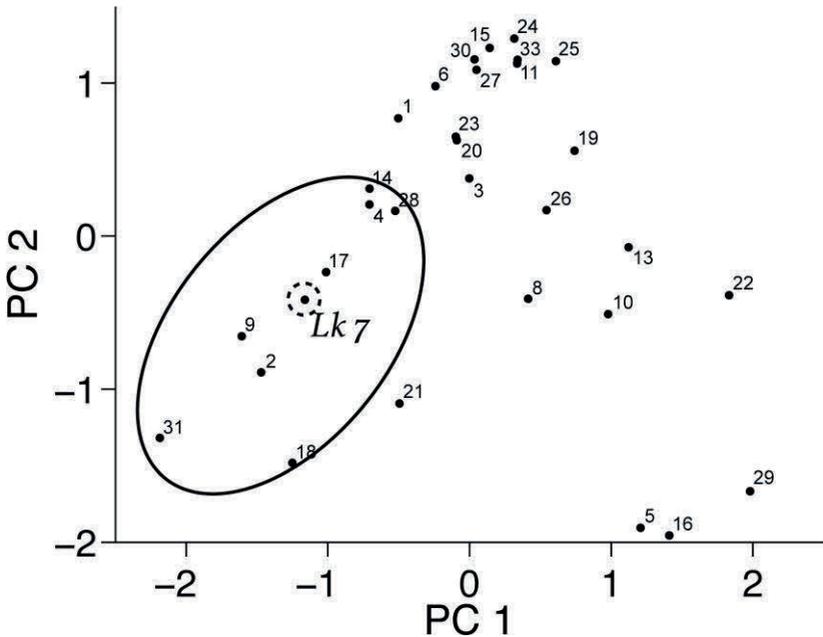


Abbildung 5: Gruppe a.

Zur Präsentation der Plastiken sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Plastiken auf dem Tisch stehen lassen. Zu leiser klassischer Musik laufen die Lehrkraft (LK) und die Schülerinnen und Schüler durch das Klassenzimmer und betrachten die Plastiken. Als die Klasse wieder auf ihrem Platz sitzt, stellt die Lehrkraft die Frage, ob jemand irgendetwas sagen möchte. Eine Schülerin (S 08) äußert, ihr gefalle die Plastik von Schüler 12, woraufhin die Lehrkraft eine Begründung hierfür erfragt (S 08: "Weil's, ja, wie, ähm, Fantasie halt aussieht."). Des Weiteren fragt sie, ob die Schülerinnen und Schüler die Plastiken von allen Seiten anschauen konnten. Im Anschluss daran legt sie eine Folie mit der Abbildung der Plastik „Vogel“ (1970) von Joan Miró auf den OHP und lässt die Klasse raten, was dargestellt ist (Phase: *Rezeption der Plastiken*). Danach stellt sie die Gemeinsamkeit der Schülerplastiken und der Plastik von Miró heraus. Damit endet die Stunde.

LK 7: *"Und welche Gemeinsamkeit hat denn also seine Plastik mit euren Plastiken heute?"*

S 12: *"Das ist alles aus fast dem gleichen Material."*

LK 7: *"Das glauben wir. Ich sag' euch jetzt mal, es könnte so sein. Ja? Es könnte so sein, dass Miró genau so eine lufttrocknende Masse genommen hat. Eine Art Ton, und den Draht. Und hat sein Fantasietier gebaut. [...]"*

Werden nun die Ausprägungen dieser Stunde bzgl. der Top 20-Variablen der PC 1 und der PC 2 betrachtet, können folgende Aspekte festgehalten werden (In Klammern sind die jeweiligen Variablen angeführt; siehe Tabelle 1 und 2): Die Lehrkraft gibt einzelnen Kindern wenig und auch nur einfache Rückmeldungen (*Komplexität des Lehrerfeedbacks* und *Empfänger des Lehrerfeedbacks*) und es werden keine Plastiken einzeln besprochen (*Reflexion einzelner Plastiken* und *Anzahl der reflektierten Plastiken*). Die entstandenen Produkte werden daher nicht hinsichtlich ihres Inhalts, der Ausarbeitung oder der Konstruktion besprochen (*Motiv, Name/Titel, Häufigkeit des Eingehens auf den Inhalt, Details der Plastik, verwendete Materialien, Oberflächenbearbeitung, Intensität des Eingehens auf die Ausarbeitung, Verbindung von Modelliermassestücken, Verbindung von Modelliermasse und Draht, Herstellen von Standfestigkeit, Stabilität von Einzelteilen* und *Intensität des Eingehens auf die Konstruktion*). Auch auf den Entstehungsprozess (*Vorgehen* und *Intensität des Eingehens auf den Entstehungsprozess*) geht die Lehrkraft während der abschließenden Reflexionsphase nicht ein. Das Material wird ansatzweise thematisiert (*Intensität des Eingehens auf das Material und Werkzeug*), da die Lehrkraft kurz eine Eigenschaft der Modelliermasse, nämlich deren Dreidimensionalität, anspricht (*"Hat das jetzt also [...] funktioniert, dass ihr euch die Plastiken von allen Seiten anschauen konntet?"*). Die Fachsprache ist eher gering ausgeprägt (*Verwendung von Fachsprache*), d. h. die Lehrkraft verwendet drei bis vier Begriffe, wie z. B. *Material* und *Draht*. Insgesamt ist die Reflexionsphase mit 10:50 Minuten sehr lang (*Gesamtdauer der Reflexionsphasen*), wobei die nähere Fallanalyse hier zeigt, dass die Lehrkraft bereits knapp zwei Minuten während des Unterrichts in Form einer Zwischenbesprechung mit den Schülerinnen und Schü-

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

lern reflektierte und dass fast fünf Minuten für Ankündigungen und vorbereitende Maßnahmen beansprucht wurden. Die tatsächliche Dauer der abschließenden Reflexionsphase, zu der auch das Herumgehen im Klassenzimmer zu zählen ist, beläuft sich nur auf gut vier Minuten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lehrkraft (LK 07) kaum auf die Produkte oder den Prozess eingeht und auch keine spezifischen Rückmeldungen und Reflexionsimpulse gibt, die zu einer vertieften Betrachtung der Plastiken hätten führen können. Ausgehend von diesem Einzelfallbeispiel stellt sich die Frage, welche der genannten Merkmale auch bei den anderen Gruppenmitgliedern festgestellt und daher als charakteristisch für die gesamte Gruppe a angesehen werden können. Mit wenigen Ausnahmen<sup>19</sup> zeigt sich bei der Analyse der anderen Fälle, dass diese Lehrkräfte wenig bis viel einfaches, nicht jedoch elaboriertes<sup>20</sup> Feedback geben. Es werden überwiegend keine einzelnen Plastiken reflektiert. Die Lehrkräfte thematisieren weder Details, die Oberflächenbearbeitung und die zur Ausarbeitung verwendeten Materialien noch die Konstruktion der Plastiken<sup>21</sup> und erfragen auch nicht den Namen bzw. Titel eines Objekts. Das Material und Werkzeug und der Entstehungsprozess werden mehrheitlich gar nicht und in wenigen Fällen<sup>22</sup> nur sehr oberflächlich angesprochen. Die Fachsprache ist eher gering bis gering ausgeprägt, d. h. es werden maximal vier verschiedene Fachbegriffe verwendet, und die abschließende Reflexionsphase ist tendenziell relativ kurz.

Insgesamt kann also zusammengefasst werden, dass Gruppe a einen Reflexionstyp repräsentiert, der kaum auf die Produkte oder den Prozess eingeht und der keine spezifischen Rückmeldungen und Reflexionsimpulse gibt, weshalb eine vertiefte Betrachtung und Reflexion der Plastiken in diesen Stunden eher verhindert wird.

<sup>19</sup> V. a. die drei oberen Fälle dieses Clusters (LK 4, LK 14 und LK 28) weichen mehrfach von dem Trend, der sich bei den übrigen Gruppenmitgliedern abzeichnet, ab.

<sup>20</sup> Eine Ausnahme bzgl. der Komplexität des Feedbacks stellt LK 2 dar.

<sup>21</sup> Ausnahme hier: LK 18.

<sup>22</sup> Bzgl. des Materials und Werkzeugs vgl. LK 4 und LK 7, bzgl. des Entstehungsprozesses handelt es sich um die Reflexionsphasen der LK 2, 4 und 18.

### Gruppe b: mittig oben

Gruppe b befindet sich in der Mitte in der oberen Diagrammhälfte. Für die nähere Analyse wird auch hier ein Fall (LK 30) exemplarisch beschrieben.

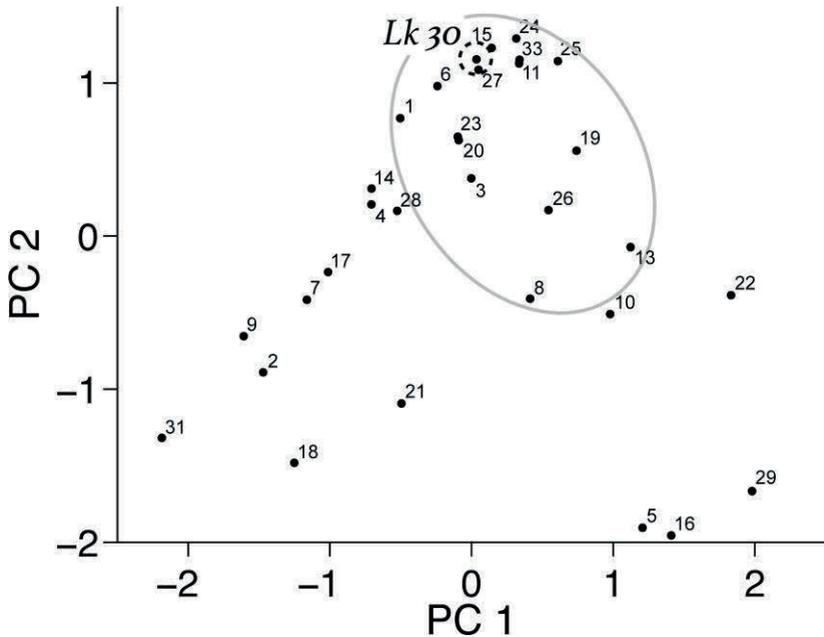


Abbildung 6: Gruppe b.

Die Plastiken der Schülerinnen und Schüler werden in einer Art Rollenspiel, in dem die Lehrkraft die Reflexionsphase als Ausstellung umsetzt, nacheinander betrachtet und vorgestellt. Sie begrüßt als Ausstellungsleiterin die Ausstellungsbesucher (Klasse) und befragt die jeweiligen Schülerinnen und Schüler, die zudem auch die Rolle der „Künstler“ einnehmen, ob sie ihr "Kunstwerk" erläutern möchten. Die anderen Kinder dürfen Fragen zu den Plastiken stellen.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

- LK 30: *"So. Hier haben wir gleich das erste Exponat von dem Künstler S 12. Und möchte der Künstler was dazu sagen?"*
- S 12: *"Das hat drei Beine. Und eins auf dem Rücken, hat er das Bein."*
- LK 30: *"Aha, okay, interessantes Wesen. Danke, S 12."*
- [...]
- LK 30: *"Herr S 11. Wo haben wir ihn?"*
- S 11: *"Das ist ein Außerirdischer."*
- LK 30: *"Ein Außerirdischer. Ich hab' gemerkt, dass Sie Ihre Figur immer wieder verändert haben, Herr S 11, ja? Sieht jetzt doch ganz anders aus, aber interessant. Schön."*
- [...]
- LK 30: *"So, Fräulein S 04."*
- S?: *"Was is'n das?"*
- S 04: *"Eine Blume, die hat hier [...] einen Blumenkopf und hier..."*
- LK 30: *"Aha."*
- S 04: *"Und hier (hängt) der Stil mit dran."*
- LK 30: *"Schön."*
- S?: *"Und hier ist das Gesicht?"*
- LK 30: *"Mit Gesicht? Achtung, ich darf das mal zum Publikum drehen."*
- S?: *"[...] Sieht lustig aus."*
- [...]
- LK 30: *"Und jetzt noch Fräulein S 15 mit ihrem Wesen. Wie heißt das?"*
- S 15: *"Pferd-Gewicht."*
- LK 30: *"Pferd-Gewicht? Ach, guck mal, jetzt //seh ich's, S 15.//"*
- S 15: *"//Ja, ich hab's schon hingestellt.//" [Ton unverständlich]*
- LK 30: *"Aber ich find' das so liegend auch sehr lustig, S 15. Seht ihr das Pferd und das Gewicht?"*
- S 15: *"Das kann sich nicht aufstellen, weil's umkippt sonst."*
- LK 30: *"Sehr schön."*

In Bezug auf die Top 20-Variablen der PC 1 und der PC 2 kann festgestellt werden, dass in dieser Stunde einzelnen Schülerinnen und Schülern viele einfache Rückmeldungen gegeben werden (z. B. *"Aha, okay, interessantes Wesen."* oder *"Sehr schön"*). Da die Lehrkraft alle 18 in der Klasse entstandenen Plastiken für die Besprechung heranzieht, liegt

keine gezielte Auswahl einzelner Objekte vor. Die Lehrkraft achtet aber insgesamt eher darauf, dass die Produkte für alle sichtbar sind und dass deren Dreidimensionalität berücksichtigt wird. Der Inhalt der Plastiken wird sehr häufig angesprochen. So geht die Lehrkraft bei jeder Plastik z. B. auf das Motiv oder den Namen bzw. Titel des Objekts ein (z. B. *"Wie heißt das?"*). Auch die Ausarbeitung der Plastiken wird eher intensiv reflektiert, wobei die Lehrkraft hier v. a. Details und nicht die verwendeten Materialien oder die Oberflächenbearbeitung fokussiert. Auf Aspekte der Konstruktion (z. B. Verbindung von Modelliermasse und Draht, Herstellen von Standfestigkeit und Stabilität von Einzelteilen) wird nicht eingegangen. Zwar erklärt eine Schülerin (S 15) von sich aus, dass sie erfolglos versuchte, ihr Objekt ("Pferd-Gewicht") zum Stehen zu bringen (*"Ja, ich hab's schon hingestellt."* und *"Das kann sich nicht aufstellen, weil's umkippt sonst."*), doch übergeht die Lehrkraft dies eher (*"Aber ich find' das so liegend auch sehr lustig, S 15."* und *"Sehr schön."*). Der Entstehungsprozess wird nur oberflächlich und kurz angesprochen (*"Ich hab' gemerkt, dass Sie Ihre Figur immer wieder verändert haben, Herr S 11, ja? Sieht jetzt doch ganz anders aus, aber interessant."*). Auf das Material und Werkzeug (z. B. Eigenschaften des Materials Draht, gezielter Werkzeugeinsatz) geht sie nicht ein. Insgesamt verwendet die Lehrkraft so gut wie keine Fachbegriffe, so dass die Fachsprache als gering ausgeprägt eingeschätzt werden kann. Die Länge der Schlussbesprechung beläuft sich insgesamt auf 9:30 Minuten.

Werden neben diesem Fallbeispiel auch die Werte der anderen Reflexionsphasen, die zu Gruppe b gehören, betrachtet, können übergreifend für Gruppe b folgende charakteristische Merkmale festgehalten werden: In diesen Stunden erhalten entweder einzelne Schülerinnen und Schüler oder sowohl Einzelne als auch die gesamte Klasse viel einfaches, teilweise auch vereinzelt elaboriertes Feedback. Die Lehrkräfte reflektieren sehr viele (zehn bis 26) Plastiken<sup>23</sup> und wählen diese in den meisten Fällen nicht oder eher nicht gezielt aus.<sup>24</sup> Bei der Besprechung der Plastiken wird überwiegend bei sehr vielen bis allen Plastiken der Inhalt, und hier v. a. das Motiv, reflektiert.<sup>25</sup> Bis auf drei Ausnahmen<sup>26</sup> werden

<sup>23</sup> Ausnahmen: LK 1 reflektiert nur eine, LK 3, 8, 19 und 23 fünf bis sieben Plastiken.

<sup>24</sup> Ausnahmen: LK 19 und 20.

<sup>25</sup> Ausnahmen sind hier LK 1 und 8, die bei wenigen Plastiken auf den Inhalt eingehen.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

des Weiteren einzelne Details der Plastiken fokussiert, in keiner Stunde allerdings die Oberflächenbearbeitung (Ausarbeitung). Auf die Konstruktion der Objekte wird in den Stunden entweder gar nicht oder nur oberflächlich eingegangen.<sup>27</sup> Gleiches gilt auch für den Entstehungsprozess<sup>28</sup> und das Material und Werkzeug allgemein. Die Fachsprache ist insgesamt eher gering ausgeprägt.<sup>29</sup> Die Reflexionsphasen sind im Mittel knapp zehn Minuten lang. Gruppe b kann also als produkt- bzw. inhaltsorientierter Reflexionstyp definiert werden, der relativ viel Zeit für die Reflexion vieler Plastiken einplant.

### Gruppe c: rechts unten

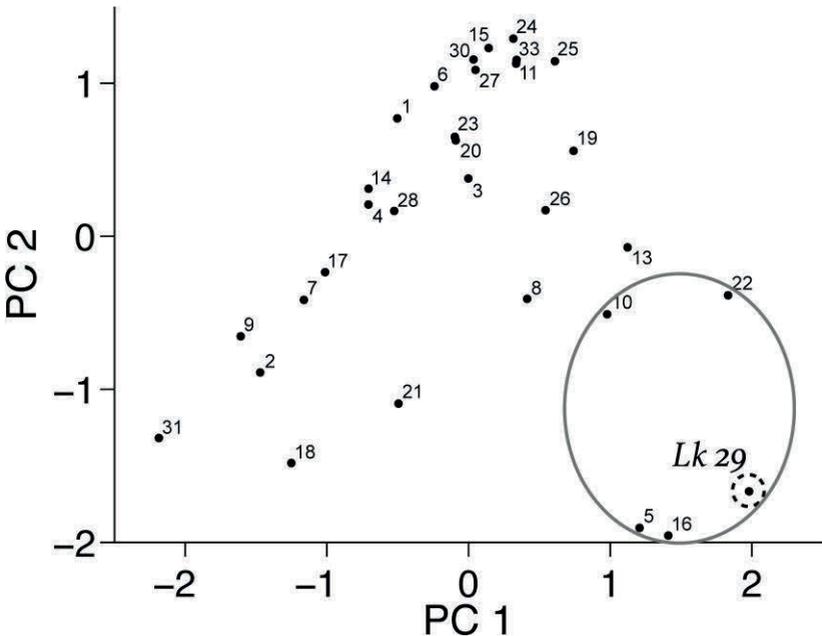


Abbildung 7: Gruppe c.

<sup>26</sup> LK 6, 8 und 23.

<sup>27</sup> Eine Ausnahme bildet hier LK 13, die eher intensiv auf die Konstruktion eingeht.

<sup>28</sup> Ausnahme: LK 26 (eher intensives Eingehen).

<sup>29</sup> Ausnahmen stellen LK 3, 8 und 13 dar (hier: eher hohe Ausprägung).

Gruppe c befindet sich im Diagrammfeld rechts unten. Als Beispiel wird aus diesem Cluster nachfolgend die Reflexionsphase der Lehrkraft 29 (LK 29) (siehe Abbildung 7) beschrieben und anhand der Top 20-Variablen analysiert. Die Lehrkraft bittet die Klasse in dieser Stunde, sich um den jeweiligen Tisch zu versammeln, um mehr über die einzelnen Plastiken zu erfahren. Jedes Kind stellt daraufhin seine Plastik vor und erklärt, wie es z. B. mit dem Draht gearbeitet hat.

LK 29: *"Zum einen beschreibt ihr nochmal, was ihr, was es sein soll, was ihr hergestellt habt, für eine Plastik. [...] Und dann will ich auch noch wissen: Wie habt ihr den Draht zum Beispiel mit der Modelliermasse verbunden? Oder wie seid ihr mit dem Draht [...] umgegangen? Wie habt ihr die Verbindungen hergestellt?"*

[...]

LK 29: *"S 07, hast du [...] mit Draht in deiner Plastik gearbeitet?"*

S 07: *"Ich hab diese kleinen Fühler von der Schnecke einfach reingesteckt."*

LK 29: *"[...] Wie hast du die Augen reingebracht?"*

S 07: *"Die habe ich mit einer Zange festgehalten und mit dem Finger..."*

LK 29: *"...so gedreht."*

[...]

S 03: *"Das soll so ein vierbeiniges, also es soll ein zweibeiniges, äh vierköpfiges Stein-Alien sein."*

LK 29: *"Aha. Und wie hast du denn jetzt, der ist ja ganz schön hoch, wie hast du das denn jetzt so zusammengefügt? Hat der vielleicht irgendetwas, was befestigt ist, innen drinnen?"*

S 03: *"Ah ja. Ich habe mit den Füßen angefangen, ich hab' immer so fest, ich habe den Draht so dolle, so fest reingesteckt. In der Masse, dass es schön zusammenhält."*

LK 29: *"Aha. Und dann hast du die Masse so drüber gesteckt. Aha, das ist ja fast wie beim Menschen. Die Haut fügt sich um den Knochen drum herum. Und so könnte es ja auch beim S 03 sein. Der Draht ist der Knochen und dann ringsherum ist dann die Haut gewachsen."*

Wird auch diese Stunde hinsichtlich der Top 20-Variablen der PC 1 (links/rechts) und der PC 2 (oben/unten) näher untersucht, kann Fol-

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

gendes festgehalten werden: Die Lehrkraft gibt neben einfachem auch mehrfach ausführliches Feedback. Dieses richtet sich an einzelne Schülerinnen und Schüler. Sie reflektiert in dieser Stunde alle 14 entstandenen Plastiken, weshalb die Schülerplastiken von ihr nicht gezielt ausgewählt werden. Bei der Präsentation der Arbeiten achtet die Lehrkraft eher darauf, dass die Klasse die gerade zu besprechende Plastik gut sehen kann und dass diese in ihrer Dreidimensionalität wahrgenommen werden kann. Während der Besprechung geht sie sowohl intensiv auf den Inhalt, hier v. a. auf das Motiv, als auch intensiv auf die Ausarbeitung (Details, verwendete Materialien und Oberflächenbearbeitung) und die Konstruktion der Plastiken ein (Verbindung von Modelliermasse und Draht, Herstellen von Standfestigkeit und Stabilität von Einzelteilen). Der Entstehungsprozess und das Material und Werkzeug allgemein werden vergleichsweise eher intensiv bzw. intensiv angesprochen. So wird in dieser Reflexionsphase neben vier verschiedenen Eigenschaften bzw. Verwendungsmöglichkeiten des Drahts auch der Werkzeugeinsatz (*"Wie hast du die Augen reingebracht?"*) thematisiert. Die Lehrkraft gebraucht in der 12:20-minütigen Reflexionsphase vielfältige Begriffe des plastischen Gestaltens.

Nach einer Analyse der anderen Clustermittglieder kristallisieren sich für Gruppe c folgende gemeinsame Merkmale heraus: In diesen Reflexionsphasen wird von den Lehrkräften nicht nur einfaches, sondern einzeln oder auch häufiger elaboriertes Feedback gegeben. Außerdem werden (sieben bis 14) einzelne Plastiken für eine nähere Besprechung ausgewählt. Von einer gezielten Auswahl kann allerdings auch hier mehrheitlich nicht ausgegangen werden.<sup>30</sup> Die Lehrkräfte achten insgesamt darauf, dass die Plastiken für alle gut zu sehen sind. Bei der Besprechung der Produkte gehen sie nicht nur häufig auf den Inhalt (v. a. auf das Motiv, nie jedoch auf den Namen bzw. Titel), sondern im Hinblick auf die Ausarbeitung auch auf Details und die verwendeten Materialien ein. Auch die Konstruktion (hier v. a. die Verbindung von Modelliermasse und Draht) wird überwiegend eher intensiv bis intensiv reflektiert.<sup>31</sup> Neben den Produkten orientieren sich die Lehrpersonen bei der

<sup>30</sup> Eine Ausnahme bildet hier LK 22, deren Auswahl als gezielt eingeschätzt wurde.

<sup>31</sup> LK 10 stellt hier mit einem nur oberflächlichen Eingehen eine Abweichung dar.

Besprechung auch am Prozess. So werden der Entstehungsprozess (v. a. das Vorgehen) und das Material und Werkzeug allgemein in fast allen Stunden eher intensiv oder intensiv reflektiert.<sup>32</sup> Außer in einer Stunde<sup>33</sup> werden jeweils drei bis vier Eigenschaften bzw. Verwendungsmöglichkeiten des Materials Draht angesprochen. In den meisten Fällen<sup>34</sup> ist die Fachsprache der Lehrkräfte (eher) hoch ausgeprägt. Die Dauer der Phasen beträgt zwischen 4:30 und 12:20 Minuten. Bzgl. einer zeitlichen Tendenz kann für die fünf Fälle daher keine einheitliche Aussage gemacht werden.

Die Lehrkräfte aus Gruppe c können zusammenfassend als produkt- und prozessorientierter Reflexionstyp bezeichnet werden. Sie reflektieren einzelne Plastiken nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern auch hinsichtlich ihrer Konstruktion, und vernachlässigen auch den Entstehungsprozess und die verwendeten Materialien nicht.

## Diskussion und Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass relativ gut trennbare Gruppen identifiziert werden konnten. Mittels des Verfahrens der PPCA konnten für die zu untersuchenden Reflexionsphasen Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, hinsichtlich derer ähnliche Fälle in drei sich voneinander unterscheidende Cluster eingeordnet werden konnten. Der Mehrwert dieser Clusterbildung gegenüber einer rein deskriptiven Analyse des Unterrichts mittels Häufigkeitsauszählungen und Mittelwertberechnungen besteht darin, dass hier nicht nur der allgemeine Trend über alle Fälle hinweg beschrieben wird (z. B. generell eher niedrige Ausprägungen bzw. eher seltenes Vorkommen einzelner Merkmale oder insgesamt eher oberflächliche Reflexionsphasen), sondern dass differenziertere Aussagen über die Stichprobe und die unterschiedliche Reflexionsintensität ermöglicht werden. Auf der Basis der erfassten Merkmale und ihrer verschiedenen Ausprägungen konnten Muster identifiziert werden, die nicht nur auf den Einzelfall beschränkt sind,

<sup>32</sup> Eine Ausnahme bildet in beiden Fällen wieder LK 10, in deren Reflexionsphase beide Aspekte nur eher oberflächlich angesprochen werden.

<sup>33</sup> Reflexionsphase von LK 10.

<sup>34</sup> Eine Ausnahme stellt hier LK 16 dar.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

sondern mehrfach beobachtet werden konnten, so dass sich verschiedene Lehrertypologien abzeichnen. Durch das Aufzeigen unterschiedlicher Lehrertypen werden somit differenziertere Aussagen über die Reflexionspraxis der einzelnen Lehrkräfte ermöglicht, als dies bei einer allgemeinen Beschreibung möglich wäre. So zeigt die Clusterbildung der vorliegenden Untersuchung auf, dass sich drei Typen von Reflexionsphasen finden lassen, die tendenziell auf unterschiedliche Haltungen bzgl. der Reflexion im Unterricht hindeuten:

In Gruppe a sind Lehrkräfte vertreten, die weder auf die Produkte noch auf den Prozess intensiver eingehen und eher vergleichsweise kurz mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren. Damit wurde mit Gruppe a ein Typus identifiziert, der der Reflexion im Unterricht einen eher untergeordneten Stellenwert beizumessen scheint. Dadurch, dass weder den Produkten noch dem Prozess viel Bedeutung geschenkt wird, wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun und dessen Ergebnis kaum ermöglicht. Für das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht bedeutet dies, dass hier noch viel Potenzial der Reflexionsphasen ungenutzt bleibt. In Gruppe b lässt sich eine Schwerpunktsetzung auf die Produkte, und hier v. a. auf deren Inhalt, erkennen. Die Lehrkräfte dieser Gruppe reflektieren sehr viele Plastiken und planen relativ viel Zeit für die Reflexion ein. Sie scheinen demnach einen Lehrertyp zu repräsentieren, der der Reflexion im Unterricht zwar viel Zeit einräumt, diese aber insgesamt noch effizienter nutzen könnte. So findet auch hier eher selten eine Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des plastischen Gestaltens statt, da weder auf Verbindungen der Materialien bzw. auf die Materialien allgemein noch auf den Entstehungsprozess näher eingegangen wird. Daher werden auch hier die Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler gezielt in ihrem persönlichen Gestaltungsprozess zu fördern, noch nicht ausgeschöpft. Gruppe c kann durch eine Verbindung von Produkt- und Prozessorientierung definiert werden. Einzelne Plastiken werden nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern z. B. auch eher intensiv hinsichtlich der Konstruktion reflektiert. Außerdem legen diese Lehrkräfte Wert darauf, dass der Prozess noch einmal aufgegriffen wird. Die Lehrkräfte dieses Clusters können daher als ein Typ beschrieben werden, der eine tieferge-

hende Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler sowohl mit den Produkten als auch dem Prozess ermöglicht. Dadurch, dass die Reflexionsphase nicht durch eine oberflächliche Reflexionspraxis bestimmt ist, kann dies zu einer Intensivierung des Lernens im Kunstunterricht beitragen.

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass es mit dem Verfahren der PPCA gelang, unterschiedliche Reflexionspraktiken aufzudecken, und die Spannweite, die in der schulischen Praxis der untersuchten Stichprobe bzgl. der Reflexionsphasen vorliegt, aufzuzeigen. Mit der PPCA erfolgte auf übergeordneter Ebene im Anschluss an die bereits stattgefundenen deskriptiven Auswertungen eine weitere empirische Betrachtung von Unterrichtsqualität im Fach Kunst in der Grundschule, indem basierend auf Kriterien (vgl. Top 20-Variablen der PC 1 und PC 2) Cluster identifiziert werden konnten, die für drei unterschiedliche Lehrertypen stehen, die sich in ihren fachlichen Anforderungen unterscheiden.

Ein weiteres Ergebnis der PPCA ist, dass sich mittels dieses Verfahrens keine Unterschiede zwischen privaten Kreativitätsgrundschulen (BIP-Schulen) und staatlichen Grundschulen belegen lassen. Auch die zusätzliche Prüfung mittels T- und U-Test bestätigt dieses Ergebnis.<sup>35</sup> Wie Abbildung 2 zeigt, scheint die Schulzugehörigkeit keinen sichtbaren Einfluss auf die Clusterbildung zu haben, so dass in der untersuchten Stichprobe die Gruppierung der einzelnen Fälle nicht anhand der Schulzugehörigkeit möglich ist. Dies könnte so interpretiert werden, dass es hier keine gravierenden Unterschiede hinsichtlich des Gegenstands und der Umsetzung der Reflexionsphasen zwischen den staatlichen und privaten Grundschulen zu geben scheint. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür besteht darin, dass die zusätzliche Kreativitätspädagogen-Ausbildung der BIP-Lehrkräfte zwar auch den Bereich des bildnerischen Gestaltens umfasst, möglicherweise aber die Umsetzung von Reflexionsphasen nicht mit einschließt, weshalb die Reflexionsphasen der BIP-Schulen ebenso heterogen sind wie die an staatlichen Schulen.

<sup>35</sup> Ein Vergleich hinsichtlich weiterer Merkmale der Reflexionsphase, auch im Hinblick auf andere Elemente der videografierten PERLE-Kunststunden (Rezeptionsphase, Aufgabenstellung), steht noch aus.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

Die durch die PPCA gefundenen Gruppen decken sich hingegen relativ gut mit dem im Rahmen der Videoanalyse eingeschätzten *subjektiven Gesamteindruck* der Reflexionsphase (siehe Abbildung 3). Stunden, die bei der Einschätzung der Intensität von den Beobachtern die gleichen Werte erhielten, scheinen sich daher in einigen Merkmalen zu ähneln. Dies zeigt sich auch daran, dass sie im Diagrammfeld eine ähnliche Position einnehmen wie die anderen mit dem gleichen Wert versehenen Stunden.

Des Weiteren kann bzgl. der Lage der drei Gruppen festgehalten werden, dass für die Interpretation der einzelnen Gruppen im Diagrammfeld – v. a. in Hinblick auf PC 2 – wichtig ist, dass eine Reflexionsphase nicht dann intensiv ist (i. S. von hohen Werte bei vielen Variablen), wenn sie positive Koordinatenwerte sowohl auf der PC 1 als auch auf der PC 2 erreicht. So zeigte das Fallbeispiel aus Gruppe c, dass diese Lehrkraft im Diagramm auf der PC 2 weit unten im negativen Bereich liegt, obwohl sie z. B. relativ intensiv auf verschiedene Aspekte (z. B. die Konstruktion) einging. Vielmehr sind hier die Vorzeichen der Variablen der PC 2 und die Ausprägungen der Merkmale relevant.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Bereiche Sozial- und Naturwissenschaften. Der Datensatz aus dem Bereich der empirischen, fachdidaktischen Unterrichtsforschung wurde mittels des Verfahrens der probabilistischen Hauptkomponentenanalyse analysiert, die aus dem Bereich des maschinellen Lernens stammt. Die Ergebnisse zeigen, dass es möglich und gewinnbringend sein kann, sozial- und naturwissenschaftliche Fachdisziplinen miteinander zu verschränken. Als Alternative zu der hier angewandten Methode wäre es auch denkbar, auf eine Kombination verschiedener in den Sozialwissenschaften gängigerer Verfahren zurückzugreifen. Inhaltlich könnte dabei zunächst mittels einer Faktoren- und Reliabilitätsanalyse untersucht werden, welche Variablen welche verschiedenen Dimensionen der Reflexionsphasen erfassen, um diese zunächst zu gruppieren (zu möglichen Problemen einer vorgeschalteten Faktorenanalyse, siehe Schendera, 2010, S. 19). An diese inhaltliche Bündelung könnte sich dann eine hierarchische Clusteranalyse in SPSS anschließen, um Gruppen von Lehrkräften im Hinblick auf die ver-

schiedenen Faktoren zu bilden. Wurden verschiedene Typen identifiziert, könnten diese mithilfe einer Varianzanalyse inhaltlich weiter untersucht werden (z. B. Unterschiede hinsichtlich des Alters). Eine Varianzanalyse zur inhaltlichen Analyse der durch die PPCA aufgedeckten Cluster bietet sich auch im Anschluss an die im vorliegenden Beitrag beschriebene Untersuchung an. So könnten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich bestimmter Merkmale nicht nur wie in der vorliegenden Untersuchung qualitativ anhand des Vergleichs der Ausprägungen der Gruppenmitglieder herausgearbeitet werden. Stattdessen könnten die drei Gruppen weiteren statistischen Analysen, und hier v. a. Mittelwertsvergleichen, auf der Basis der Top 20-Variablen unterzogen werden.

Ausgehend von den drei identifizierten Gruppen könnte weiterhin der Einfluss von Lehrerüberzeugungen<sup>36</sup> oder weiterer Rahmenbedingungen auf die Art der Reflexionsphase untersucht werden. So könnten hier Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Clusterzugehörigkeit, also Unterschieden hinsichtlich des Gegenstands und der Art der Durchführung der Reflexionsphase, und den Lehrerüberzeugungen aufgedeckt werden. Eine erstrebenswerte Analyse, die jedoch mit dem vorliegenden PERLE-Material unbeantwortet bleiben muss, ist der Zusammenhang zwischen der Art der Reflexionsphase (erfasst in Form der Clusterzugehörigkeit) und dem Lernerfolg im Kunstunterricht.

## Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 12. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Berner, N. E., Kirchner, C., Peez, G. & Faust, G. (2013). Die Videostudie im Fach Kunst: "Joan Miró – Bildbetrachtung und plastisches Gestalten". In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE)*. 3. *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung*; 23/3 (S. 37-43). Frankfurt am Main: GFPPF.

<sup>36</sup> Hierfür liegen in PERLE Lehrerfragebögen und -interviews vor.

## Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht

- Brosius, F. (1998). SPSS 8.0. Bonn/Albany: International Thomson Publishing.
- Bühl, A. (2010). PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12. Aufl. München: Pearson Studium.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), S. 37–46.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Videoanalysen (Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 15 (S. 45-54)*. Frankfurt am Main: GFPF.
- IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0 [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lotz, M., Berner, N. E. & Gabriel, K. (2013). Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE)*. 3. *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung; 23/3 (S. 83-103)*. Frankfurt am Main: GFPF.
- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H.-G. (2003). Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. In *Bildung und Erziehung* (56. Jg.), S. 23-45.
- Orth, S. (i. V.). Die Reflexion plastischer Schülerarbeiten im Kunstunterricht der Grundschule. Augsburg [Dissertation].
- Schendera, C. F. G. (2010). Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse. München: Oldenbourg.
- Seidel, T. (2003). Videobasierte Kodierverfahren in der IPN-Videostudie Physik – ein methodischer Überblick. In T. Seidel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht" (S. 99-111)*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).

- Tipping, M. E. & Bishop, C. M. (1999). Probabilistic Principal Component Analysis. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Statistical Methodology)*, Vol. 61, No. 3 (1999), S. 611-622.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Ysewijn, P. (1997). GT-Programm für Generalisierbarkeitsstudien [Computer software]. Neuchatel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

**„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“<sup>1</sup>  
Vitalismus und Lebens-Kult in der expressionistischen Dichtung von Perec Markiš**

von Lilia Antipow

## **Auf der Suche nach einer neuen jüdischen Identität**

„Den“ Juden gibt es nicht. Jede Gesellschaft hat ihren Juden. Sie konstruiert ihn im Diskurs. Literatur als eine Form des Diskurses ist an der Konstruktion des Juden beteiligt. In ästhetischen Formen entwirft sie ein Bild des Juden und seines sozialen Seins. Vom Bewusstsein des Lesers übernommen, „organisiert“ es seine Wahrnehmung des Juden und prägt seine Einstellung zu ihm. Als kollektives, gesellschaftliches Phänomen wird die literarische Konstruktion des Juden zum sozialen Faktum, wie sie gleichzeitig selbst durch den herrschenden Diskurs reglementiert wird.

Dieser Beitrag setzt sich mit der Konstruktion des Juden im frühen poetischen Werk des jiddischen Dichters Perec Markiš (1895-1952) auseinander, eines führenden Vertreters der jüdischen Avantgarde in Osteuropa.<sup>2</sup> Markiš antwortete auf die Krise der traditionellen, religiös begründeten jüdischen Identität in der Moderne mit dem säkularen Konzept eines vitalistischen Subjekts, das er in der poetischen Bildsprache des literarischen Expressionismus beschrieb. National und übernational zugleich eröffnete dieser Literaturdiskurs der *conditio humana* zu Beginn des 20. Jahrhunderts Perspektiven für gegenseitige Identifizierungen von Juden und Nichtjuden.

Perec Markišs Konzepte der jüdischen Identität waren geprägt von der Situation der jüdischen Moderne, von der Krise der traditionellen jüdi-

<sup>1</sup> Маркиш, Перец: И те, чья жизнь..., in: ders., Стихотворения и поэмы, Ленинград 1968, S. 126. Im Folgenden werden die Gedichte von Perec Markiš nach dieser Werkausgabe zitiert.

<sup>2</sup> Siehe zum Leben und Werk von Perec Markiš: Sherman, Joseph u.a. (Hgg.): *A Captive of the Dawn. The Life and Work of Peretz Markish (1895-1952)*, London 2011.

schen Gemeinschaft, ihrer Normen und Werte, von den Diskussionen und Konflikten um eine neue jüdische Identität und deren Stellung zu Religion und Tradition. Markiš war kein gläubiger Jude, legte keinerlei Wert auf die Einhaltung religiöser Riten im Alltag. 1895 im Schtetl Polonnoe (Wolynien, heute Gebiet Chmel'nickij (Ukraine)) geboren, kehrte er bereits als junger Mann seinem armen, zutiefst religiösen Elternhaus (sein Vater war Melamed, Lehrer in einem Cheder) den Rücken. Dennoch verstand er sich selbst als Jude. Zu diesem Judentum gehörte vor allem ein neues Selbstverständnis als jüdischer Mann.

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich in der jungen Generation der Juden, wie in den bürgerlichen Gesellschaften Europas, eine heroische Kultur durch: Heldentum wurde zum Leitbild einer neuen jüdischen Identität. Das Bild des heroischen, jüdischen Mannes fand sowohl in bürgerlich-liberalen als auch in zionistischen sowie in bundistischen Kreisen Verbreitung.<sup>3</sup> Bauer oder Soldat sollte der neue Jude sein, arbeitsliebend und produktiv, kriegerisch und heroisch, männlich und gesittet, ausgestattet mit starkem Willen, jeder Angst entsagend – so beschrieben ihn die Gründungsväter des Zionismus Theodor Herzl und Max Nordau. Ihrer kulturellen Prägung nach Männer des ausgehenden 19. Jahrhunderts, des Zeitalters des Nationalismus und der Rassenanthropologie, die die Determinierung des menschlichen Geistes durch seinen Körper postulierte, waren sie zugleich der Überzeugung, dass die heroische und männliche Lebenshaltung des neuen Juden durch einen schönen, gesunden, starken Körper erzeugt werde. Max Nordau, der die Entdeckung des Körpers in der jüdischen Moderne maßgeblich förderte, prägte dafür die Metapher des tiefbrüstigen und stammgliedrigen „Muskeljuden“.<sup>4</sup> Das anthropologische und ethische

<sup>3</sup> Siehe dazu: Antipow, Lilia: Sterben als „heroische Tat“? Konstruktion des Jüdischen und Repräsentation des Holocaust in „Aufstand im Ghetto“ von Samuil Galkin, in: Grüner, Frank u.a. (Hgg.): Zerstörer des Schweigens“. Formen künstlerischer Erinnerung an die nationalsozialistische Rassen- und Vernichtungspolitik in Osteuropa, Köln u.a. 2006, S. 99-107, demnächst auch in: Dies., Die stalinistische Konstruktion des Juden. Politik und Literatur in Sowjetrußland, 1929-1953.

<sup>4</sup> Vgl. dazu: Nordau, Max: Muskeljudentum [1900], in: ders., Zionistische Schriften, Köln 1909, S. 379.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

Projekt der jüdischen Sozialisten war – die politische Überzeugung ausgenommen – dem der Zionisten ähnlich.<sup>5</sup>

Diesen Identitätswurf verinnerlichte auch Perec Markiš. Während des Ersten Weltkriegs kämpfte er 1916-1917 als Soldat der russischen Armee an der Front, während des Bürgerkrieges in Ekaterinoslav (heute: Dnepropetrovsk, Ukraine) in der bewaffneten jüdischen Selbstverteidigung gegen antijüdische Pogromtruppen – die Pogrome gehörten zum Alltag der weißen und grünen Besatzung. Die Selbstverteidigung wurde in der Sowjetunion während der Zwischenkriegszeit in der jüdischen Erinnerungskultur als Heldentum des eigenen Volkes verklärt.

Markiš verstand sich als ein jüdischer Künstler, und er war ein linker Künstler. Er gehörte zu der Welt der jiddischsprachigen Kultur und Literatur der Juden in Osteuropa, die jüdische Avantgarde war ein Teil davon. Zwar hatte Markiš seine ersten Gedichte, die er bereits 1912 verfasst hatte, noch auf Russisch geschrieben. Doch fortan schrieb er seine Texte auf Jiddisch. Bis zum Ende seines Lebens blieb Jiddisch sein poetisches Idiom. In der Sowjetunion 1926 galt sein Engagement nicht nur dem sowjetischen Staat und der kommunistischen Partei, sondern auch den Angelegenheiten des politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Lebens der Juden. In den 1930er Jahren wurde Perec Markiš zum vehementen Vertreter der neuen sowjetisch-jüdischen Kultur. Gleichzeitig stieg er zu einem der führenden Repräsentanten des sowjetischen Literaturbetriebes auf: 1939 erhielt er (als einziger jiddisch schreibender Schriftsteller) den Lenin-Orden, die höchste Auszeichnung der Sowjetunion.

Nach dem Überfall des nationalsozialistischen Deutschland auf die Sowjetunion engagierte sich Perec Markiš zusammen mit anderen jüdischen Schriftstellern und Journalisten bei der Sammlung und Dokumentierung von Zeugnissen der NS-Verbrechen an den Juden. 1942 wurde er Mitglied des Jüdischen Antifaschistischen Komitees (EAK), das im offiziellen Auftrag prosovietische Propaganda unter den Juden in und außerhalb der Sowjetunion betrieb. Während der vier Kriegsjahre

<sup>5</sup> Kelch, Christian: „Hirsch Lekert“. Ein „jüdischer Arbeiterheld“ im sowjetischen „Agitprop“-Film der 1920er Jahre?, in: Antipow, Lilia u. a. (Hgg.), Glücksuchende? Conditio Judaica im sowjetischen Film, Würzburg 2011, S. 104.

war er zudem ein gefragter Redner bei den im offiziellen Auftrag organisierten „Meetings der sowjetischen jüdischen Öffentlichkeit“, wo er die Juden auf der ganzen Welt, seine „jüdischen Brüder“, zum bewaffneten Kampf gegen das nationalsozialistische Deutschland und zur materiellen Unterstützung des Kriegseinsatzes der Sowjetunion aufrief.<sup>6</sup> Dieses Engagement sollte Markiš das Leben kosten. Im Januar 1949 wurde er von der sowjetischen Staatssicherheit abgeholt und am 12. August 1952 zusammen mit zwölf weiteren jüdischen Intellektuellen – die meisten gehörten zur Elite der jiddischsprachigen Literatur in der Sowjetunion – als „jüdischer bourgeoiser Nationalist“ sowie „amerikanischer und israelischer Spion“ erschossen. Bereits 1955, das heißt zwei Jahre nach Stalins Tod, wurde das Urteil gegen ihn aufgehoben und Markiš vollständig rehabilitiert.

## „Kiever Gruppe“ und „Die Bande“

Markišs Schaffen ist nur aus dieser Situation der jüdischen Moderne als zivilisatorisches und ästhetisches Phänomen zu verstehen. War die jüdische Moderne mit der europäischen Kunstmoderne aufs Engste verflochten, so gilt das auch für Markišs Dichtung: In den 1910er und 1920er Jahren stand sie unter dem Vorzeichen des literarischen Expressionismus.

Über Ekaterinoslaw kam Markiš nach Kiev. Seit der Jahrhundertwende war die Stadt zu einem politischen Zentrum des Judentums, in dem Parteien wie der Allgemeine Jüdische Arbeiterbund und die Farajngite, dominierten sowie zu einem Zentrum jüdischer Kultur, darunter der Avantgarde, geworden. Markiš stieß zur sogenannten „Kiever Gruppe“ (Kiever grupe).<sup>7</sup> Die Gruppe bestand bereits seit 1908 und vereinte unter ihrem Dach ganz unterschiedliche jiddischsprachige Dichter und Schriftsteller, darunter David Bergel'son, Der Nister, David Gofštejn, Aron Kušnirov, Mojše Kul'bak und Lejb Kvitko. Sie war eine jener Ver-

<sup>6</sup> Редлих, Шимон (сост.): Еврейский Антифашистский комитет в СССР. 1941-1948. Документированная история, Москва 1996, S. 41ff.

<sup>7</sup> Siehe zur „Kiever Gruppe“: Glau, Angelika: Jüdisches Selbstverständnis im Wandel. Jiddische Literatur zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, Wiesbaden 1999, S. 159-167.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

einigungen, die sich 1918 zur jüdischen „Kultur-Liga“ (Kultur-lige) zusammenschlossen.<sup>8</sup> Getragen von einer Welle der nationalen Emanzipation der Juden nach der Russischen Revolution, knüpfte die „Kultur-Liga“ programmatisch an die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts sich entwickelnde politische und kulturelle Bewegung der Jiddischkeit an. Sie verschrieb sich der Förderung der jüdischen Kultur und dem Jiddischen als Volksidiot: Sie sollten zur Grundlage für eine neue jüdische Identität und jüdische national-kulturelle Autonomie in den Ländern der Diaspora werden. Es handelte sich um ein Konzept jüdischer Identität mit säkularem, nationalem und zugleich universellem Charakter. Das jüdische Volk sollte unter Wahrung seiner nationalen Eigenart zu einem Teil der universellen Völkergemeinschaft werden. Die jüdische Kultur, durch die es sich definieren sollte, hatte dementsprechend national und universell zu sein.

Die Antworten darauf, wie man sich die Formensprache dieser neuen Kultur vorzustellen habe, fielen unterschiedlich aus. Während die einen sich, vereinfachend gesagt, für eine realistische Formensprache entschieden, plädierten die anderen für eine performative Synthese zwischen der jüdischen nationalen Tradition und experimentellen Formen in der Tradition der europäischen ästhetischen Moderne, einschließlich der Avantgarde.<sup>9</sup> Das Sprach- und Bildrepertoire der jüdischen nationalen Tradition sollte dabei im Hinblick auf die ästhetische Funktion des Kunstwerks verfremdet werden. Gerade über die Sprache des poetischen und künstlerischen Formexperiments sollte die jüdische nationale Kunst an die internationale Kultur, an die Kultur anderer Völker anschlussfähig werden. Als Folge und Ergebnis entwickelte sich eine jüdi-

<sup>8</sup> Siehe zur „Kultur-Liga“: Казовский, Гиллель: Художники Культур-лиги, Москва-Иерусалим 2003; Казовский, Гиллель: «Культур-Лига»: идейные основы и творческие методы, <http://artmy.com.ua/article-cultural-league.shtml>; Культур-лиге in: Электронная еврейская энциклопедия, <http://www.eleven.co.il/article/12257>; Ле Фоль, Клер: Киевская Культур-лига и Витебская художественная школа: два подхода к проблеме еврейского искусства и национального самосознания, <http://www.chagal-vitebsk.com/node/36>.

<sup>9</sup> Damit setzte ein, was man in der historischen Forschung heute als „Erfindung der Tradition“ bezeichnet. Für die Kunst bedeutete sie die Erfindung eines „jüdischen Stils“: Synagogen- und Friedhofsornamente wurden ebenso zu dessen Ausdrucksformen erklärt wie Ornamente der Thorarollen, die jüdischen Schriftzeichen und die schriftliche und mündliche Überlieferung (einschließlich der Märchen).

sche Avantgarde, die die Aufbruchsstimmung der ästhetischen Moderne auffing und die jüdisch und national sein wollte, ohne religiös zu sein. Die Programmatik der „Kiever Gruppe“, in der Perec Markiš landete, war keineswegs homogen, nie legte sie ein gemeinsames literatur-ästhetisches Manifest vor.<sup>10</sup> Gemeinsam war ihren Mitgliedern jedoch das Bestreben, die Positionen der Klassik der jiddischen Literatur zu überwinden, als deren Inbegriff das Schaffen von Icchok-Lejbuš Perec, als deren Zentrum Warschau galt. Dies implizierte einen thematischen Bruch: Waren die Klassiker sehr stark von den Themen des europäischen Fin de siècle geprägt, etwa von der Einsamkeit des Menschen, seiner Entfremdung, der Erosion und dem Zerfall sozialer Beziehungen, so sollte die Literatur nun ihren jüdischen Lesern zu einem positiven Selbstbild verhelfen. Verstärkte Aufmerksamkeit wurde dem literarischen Diskurs gewidmet: Es galt, den Ethnographismus der Klassiker zu überwinden, die Strategien der Figuren- und Charakterrepräsentation zu verfeinern und deren psychologische Muster zu erweitern. Die jüdische Literatur sollte außerdem nicht nur in „jüdischen“ Themen verharren, im Alltag des Schtetls, der traditionellen Welt des Judentums und ihrer Sittlichkeit, sondern auch – in diesem Punkt trafen sich die Konzepte der „Kiever Gruppe“ mit denen der „Kultur-Liga“ – zu universellen Themen vorstoßen. Mit anderen Worten: Auch jiddische Literatur, wie die ganze jiddische Kultur, sollte im Schnittpunkt von jüdischer nationaler Tradition und europäischer Kultur liegen.<sup>11</sup>

Anfang 1921, nach der Etablierung der Sowjetmacht in der Ukraine, wurde die „Kultur-Liga“ mit dem Führungsanspruch der kommunistischen Partei und ihrer Jüdischen Sektionen (Evsekcii) konfrontiert: Kommunistische Kader übernahmen deren Leitung.<sup>12</sup> Die jüdische kommunistische Presse diffamierte die „Kultur-Liga“ als „kleinbürgerliche Vereinigung“, die antisowjetische Positionen vertrete – Vorspiel für die schrittweise Auflösung der Vereinigung. Dies war wohl auch einer der Gründe dafür, dass Markiš, wie andere Mitglieder der „Kiever Grup-

<sup>10</sup> Siehe: Glau, Jüdisches Selbstverständnis, S. 160.

<sup>11</sup> Siehe: Glau, Jüdisches Selbstverständnis, S. 166.

<sup>12</sup> Siehe dazu: Казовский, Художники Культур-лиги, S. 26f.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

pe“, die ukrainische Metropole 1921 verließ, zunächst nach Moskau, dann nach Wilno (Vilnius) und anschließend nach Warschau ging.<sup>13</sup>

Auch diese Stadt war ein Zentrum jüdischen Kulturlebens in Osteuropa, der jiddischen Literatur und der jüdischen Avantgarde.<sup>14</sup> Ein jiddisches Presse- und Verlagsnetz sorgte für ihre Distribution, ein jüdisches Kulturmilieu für ihre Rezeption. Das politische Spektrum reichte auch hier vom Bund bis zu den Zionisten. Nachdem ein Teil der Mitglieder der „Kultur-Liga“, wie Mojshe Zil'berfarb, Zelig Melamed und Nachman Majzil, von Kiev hierher gezogen war, versuchten sie, die alte Vereinigung hier wiederzubeleben und einen Verlag aufzubauen; zumindest letzteres gelang.<sup>15</sup>

Unter Markišs Beteiligung kam eine Gruppe jüdischer Literaten zusammen, die sich den Namen „Die Bande“ (Di Chaljastre, 1921-1925) zulegte (Abbildung 1).<sup>16</sup> Bereits der Name der Gruppe – er stammte allerdings nicht von Markiš – war eine Provokation und Frechheit zugleich. Politisch vertraten die führenden Mitglieder der Gruppe unterschiedliche Ansichten: Grinberg war Zionist; Markiš sympathisierte mit dem Kommunismus; Rawitsch bekannte sich zu keiner dieser Bewegungen – er war vor allem ein Vertreter der Jiddischkeit im oben skizzierten Sinne. Gemeinsam war ihnen die Auflehnung gegen die religiöse Tradition des Judentums.

<sup>13</sup> Siehe: Geller, Aleksandra: Peretz Markish and „Literarische Bleter“ (1924-1926), in: Sherman u.a., *A Captive of the Dawn*, S. 89.

<sup>14</sup> Siehe dazu exemplarisch: Wolitz, Seth: *Between Folk and Freedom: The Failure of the Yiddish Modernist Movement in Poland*, in: *Yiddish*, 1991, Jg. 8, Nr. 1, S. 26-42.

<sup>15</sup> Siehe: *Культур-лиге*.

<sup>16</sup> Zu ihnen gehörten unter anderem Uri Zwi Grinberg, Mejlach Rawitsch und Israel-Joshua Singer. Von ihrer Zusammensetzung und Beständigkeit her trug die Gruppe, wie Rawitsch sich später erinnerte, einen eher losen Charakter; eine Zeitlang sympathisierten mit der Gruppe auch Mojshe Chaščevatskij, David Gofštejn und einige andere jüdische Dichter und Schriftsteller. Siehe zu „Die Bande“: Равич, Мейлех: *Краткая история динамической группы трех поэтов в Варшаве, 1921-1925*. Три эссе с предисловием, заключением и связкой цитат, <http://zerkalo-litart.com/?p=2351>; Ertel, Rachel: *Khaliastra et la modernité-européenne*, in: *Khaliastra: Revue littéraire, Varsovie 1922/Paris 1924, Paris 1989*, S. 263-306; Wolitz, Seth: 'Di Khalyastre,' the Yiddish Modernist Movement in Poland: An Overview, in: *Yiddish*, 1981, Jg. 4, Nr. 3, S. 5-20; Wolitz, *Between Folk and Freedom*; Winther, Judith: *Tradition and Revolution in Search for Roots: Uri Zwi Grinberg's „Albatros“*, in: *Nordisk Judaistic-Scandinavian Jewish Studies*, 1997, Bd. 18, Nr. 1-2, S. 130-158.

Die neue Dichtung – das war für die Mitglieder von „Die Bande“ der Expressionismus (Abbildung 2).<sup>17</sup> Die Unterschiede in ihren weltanschaulichen und ästhetischen Positionen waren jedoch stärker als die Gemeinsamkeiten. Dies war wohl letzten Endes auch der Grund für die Auflösung der Gruppe. Markiš hatte Warschau schon 1922 verlassen, war auf eine Reise nach Berlin, Paris und London gegangen. Grinberg zog 1923 nach Palästina um.

Rawitsch meinte später, Markiš habe in jenen Jahren auf so manchen jüdischen Schriftsteller wie eine Art Messias gewirkt.<sup>18</sup> Er vertrat das Dichterethos eines „Propheten“ und „Rebellen“, stilisierte sich auch in der Öffentlichkeit als solcher und steckte mit seinem missionarischen Anspruch die anderen Mitgliedern der Gruppe an.<sup>19</sup> Symptomatisch war dafür sein Vortrag „Die Ästhetik des Kampfes in der zeitgenössischen Dichtung“, den er am 28. Januar 1922 im Central-Theater in der Warschauer Leszno-Straße hielt und in dem er die neue Kultur des Judentums zu verorten suchte: in Osteuropa, aber jenseits des alten Shtetls; fernab vom bürgerlichen Westeuropa und ohne die jüdischen religiösen Traditionen; jiddisch und international zugleich; in der Ästhetik subversiv-antiklassizistisch, in der das Hässliche zum Schönen wurde; in der Ausrichtung grundstürzend, wofür die Formeln „Untergang“ und „Apokalypse“ standen; mit einer Explosion der Vernunft und Emanzipation der Gefühle.<sup>20</sup> Das mochte noch kein fertiges Konzept sein, sprach aber einen Gutteil jener Positionen bereits an, die für sein künftiges Schaffen bestimmend sein sollten und die im Folgenden knapp skizziert werden sollen.

<sup>17</sup> Zu den expressionistischen Positionen von „Die Bande“: Marten-Finnis, Susanne, Valencia, Heather: Sprachinseln. Jiddische Publizistik in London, Wilna und Berlin. 1880-1930, Köln u.a. 1999, S. 130. Zum jüdischen Modernismus als Teil einer gesamteuropäischen Bewegung: Finkin, Jordan: Constellating Hebrew and Yiddish Modernism: The Exemple of Markish and Slonskysy, <http://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:a1f46e09-626a-44ec-834f-395c294d9ce0>, S. 1. Zu Markišs ästhetischen Verbindungen zum Expressionismus und Futurismus auch: Glaser, Amelia: ‚A Shout from Somewhere‘: The Early Work of Peretz Markish, in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 51; Koller, Sabine: Marc Chagall. Grenzgänge zwischen Literatur und Malerei, Köln u.a. 2012, S. 161.

<sup>18</sup> Siehe: Равич, Краткая история.

<sup>19</sup> Siehe Glaser, ‚A Shout from Somewhere‘, S. 60f.

<sup>20</sup> Siehe: Равич, Краткая история.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

## Vitalismus

Selbst wenn Markišs weltanschauliche Konzepte genealogisch mit Nietzsche nicht verbunden waren, wies seine Dichtung eine typologische Verbindung zu Nietzsches vitalistischer „Lebensphilosophie“ auf.<sup>21</sup> Mit Gunter Martens wird dabei als vitalistisch die „Zentralstellung des Phänomens ‚Leben‘ innerhalb der Geistesgeschichte des beginnenden 20. Jahrhunderts und die daraus resultierende Verherrlichung vitaler Kräfte und Vorgänge“ bezeichnet.<sup>22</sup> In der nietzscheanischen Deutung gehörten zum Leben solche Attribute wie „Instinkt, Trieb, Fruchtbarkeit, Wachstum“; es implizierte die „Vorstellung der Stärke, der Kraft, der Fülle, der Gesundheit“.<sup>23</sup>

Das Leben wurde in Markišs Dichtung zum höchsten Wert erklärt: Sie wurde zu einer Manifestation des Lebenskultes im jüdischen Expressionismus. Folgt man Markiš' poetischem Diskurs, so vollzog sich dabei das Leben wie bei Nietzsche – statt im Sein – im Werden, in der Bewegung und in der Dynamik.<sup>24</sup> Das Werden, die Bewegung und die Dynamik realisierten sich ihrerseits in Zerstörung und Kreation. Deshalb verbanden sich in Markišs Dichtung ein negativer Vitalismus der Vergänglichkeit,<sup>25</sup> ein Kultur nihilismus und ein positiver Vitalismus der Lebensbejahung; das Moment des Todes und die Entstehung des Lebens lagen eng beieinander.

Das poetische Subjekt in Markišs Dichtung war entsprechend ambivalent. Es legte sich die Maske eines anarchischen Individuums, eines Propheten, eines Rebellen, eines Helden und eines Einzelgängers zu. Dies machte es dem nietzscheanischen Übermenschen ähnlich.<sup>26</sup> Er

21 Siehe zu Nietzsches Lebens-Philosophie: Martens, Gunter: Vitalismus und Expressionismus. Ein Beitrag zur Genese und Deutung expressionistischer Stilstrukturen und Motive, Stuttgart 1971, S. 32-55.

22 Martens, Vitalismus und Expressionismus, S. 16.

23 ebd. S. 36.

24 Hier folgen wir: Schulz, Petra Maria: Ästhetisierung von Gewalt in der Weimarer Republik, Münster 2004, S. 31f.

25 Der Begriff des „negativen Vitalismus“ entspricht hier in etwa Nietzsches Begriff der „Décadence“. Zur Verwendung dieses Begriffes in der Forschung siehe: Leopold, Stephan, Scholler, Dietrich (Hgg.): Von der Dekadenz zu den neuen Lebensdiskursen. Französische Literatur und Kultur zwischen Sedan und Vichy, München 2010.

26 Siehe hierzu: Benz, Ernst: Der Übermensch, Zürich 1961.

verkörperte die Potenzen des Zerstörers und Erbauers in einem. Gerade ihn, den Rebellen, den Aktivist, den Helden und den Individualisten erklärte Markiš im Gedicht „Auf geht die Morgenröte“ (Вставай, заря! 1919) zur Zukunft des jüdischen Volkes, zum neuen Juden.<sup>27</sup> Markišs rebellierendes Individuum zeichnete sich, so im Gedicht „Die Nachtstunde kommt zu mir“ (Приходит час ночной ко мне, 1917), durch ausgeprägten Willen und Mut aus.<sup>28</sup> Seine Lebenshaltung war eine Kampfeshaltung. Zur Verabsolutierung des Lebens trat die Verabsolutierung der Tat.

Die antithetische Beziehung zwischen dem vitalistischen Subjekt und dem Stadtmenschen als Totengräber der Moderne wurde im Gedicht „Der weinende, verfrorene Regen schielt auf das Sarggestell“ (Слезливый, зябкий дождь на катафалк косится, 1922) zur direkten Gegenüberstellung: Dem Leichenzug von Menschen der Stadt, die in einer fast an Bewegungslosigkeit grenzenden Monotonie und Trauer gefangen waren, begegnen junge Männer, die den Aufbruch hin zum Leben verkörpern.<sup>29</sup> In Anbetracht des Zerfalls und der Stagnation der modernen Welt als Stadt oder als Shtetl war das moderne Subjekt melancholisch, sozial entfremdet und einsam. Im Gedicht „Der Eiffelturm“ (Эйфелева башня, 1922) wurde der Eiffelturm zur Metapher für die *conditio humana*: Der Eiffelturm war genauso starr, orientierungslos; ragte einsam über die ihn umgebende Welt hinaus beziehungsweise war ihr überlegen; unzugänglich für andere und von ihnen nicht verstanden; daher auch einsam.<sup>30</sup> Die Unvereinbarkeit zwischen dem vitalistischen Subjekt und der Umwelt lag an deren Beschaffenheit: Paris, die moderne Großstadt, war eine „Spinnen-Stadt“, die die „Insekten-Bürger“ einfieng.

<sup>27</sup> Маркиш, Перец: Вставай, заря! S. 64. Vgl. zum Menschenbild in der frühen Dichtung Markišs auch: Szymaniak, Karolina: The Language of Dispersion and Confusion: Peretz Markish's Manifestos from the „Khalyastre Period“, in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 74.

<sup>28</sup> Маркиш, Перец: Приходит час ночной ко мне, S. 40.

<sup>29</sup> Маркиш, Перец: Слезливый, зябкий дождь на катафалк косится, S. 85.

<sup>30</sup> Маркиш, Перец: Эйфелева башня, S. 85f.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

## Antiurbanismus

Markišs Feindbilder lassen sich eindeutig benennen. Seine poetisch formulierte Zeit- und Zivilisationskritik galt zum einen der modernen urbanen Welt und der von ihr hervorgebrachten Kultur, einschließlich ihrer Literatur und Dichtung. Zum anderen äußerte sich der zeit- und zivilisationskritische Gestus von Markišs Dichtung, ihr Vitalismus in einer nihilistischen Grundhaltung zur jüdischen Gemeinschaft, zur jüdischen Tradition und Religion, zu der von ihr geprägten Ethik und Lebenswelt, zum alten Juden als Inbegriff dieser Gemeinschaft, Tradition und Religion; zum nationalen Kult der jüdischen Vergangenheit, darunter des untergehenden jüdischen Shtetls. Die moderne Welt und die traditionelle jüdische Welt trugen gleichermaßen die Verantwortung für die Verkümmern des Lebens und des Individuums. Dagegen richtete sich schließlich auch die Rebellion des poetischen Subjekts. Vor allem in seiner Stadt- und Shtetl-Dichtung trat Peretz Markiš als Dichter eines negativen Vitalismus, eines Vitalismus der Vergänglichkeit hervor. Die Stadt galt Markiš als Sinnbild der modernen Zivilisation, als Hort des Kapitalismus und der Kommerzialisierung, des Wirtschaftsrationismus und des Materialismus, des Spießertums und der Dehumanisierung des Lebens.<sup>31</sup> Gleichzeitig war sie ihm eine Metapher für die Erstarrung und den Zerfall der Welt. Doch gerade dieser Zerfall versinnbildlichte im Diskurs des negativen Vitalismus Bewegung und Leben.

Der Untergang der Stadt wurde in poetischen Bildern des gegenständlich, olfaktorisch und akustisch Fragmentarischen und Bruchstückhaften zelebriert.<sup>32</sup> Paradigmatisch dafür stand Markišs Gedicht „Der Marktplatz leer, erstarrt wie abgeholzter Wald“ (Как вырубленный лес, застыл пустой базар, 1918).<sup>33</sup> Während die direkte Darstellung eines Tötungsaktes im Gedicht fehlte, wurde der Tod metaphorisch durch das Bild der zerfallenden Stadtlandschaften und des zerfallenden Körpers versinnbildlicht, die mit der Semantik des Erstarrten, des Toten besetzt

<sup>31</sup> Siehe zu Markišs Stadt-Dichtung: Finkin, Jordan: *The Lighter Side of Babel: Peretz Markish's Urban Poetics*, in: Sherman u.a., *A Captive of the Dawn*, S. 33-49.

<sup>32</sup> Zur Poetik des Fragmentarischen in der frühen Dichtung von Markiš siehe auch vereinzelte Beobachtungen in: Szymaniak, *The Language of Dispersion*, S. 74.

<sup>33</sup> Маркиш, Перец: *Как вырубленный лес застыл пустой базар*, S. 53.

waren. Auf dem Marktplatz eröffnete sich eine Szenerie der toten Natur, einer Nichtnatur. Diese tote Natur war Ware, Tauschgegenstand in einem abstrakten, entfremdeten Ware-Geld-Verkehr. Sie kam nur noch als Fragment vor, als Versatzstück einer Marktszenerie, als Speisereste, Knochen, Hirn. Weder eine Figur noch ein Gegenstand besaßen hier die klassische Vollkommenheit und Vollständigkeit. Die Erstarrung der urbanen Welt war auch auf der akustischen Ebene greifbar: Auf dem Marktplatz herrschte Stummheit und Stille. Die Bilder der Körperfragmente, der glänzenden Schlachtstätten, des niedergefallenen Waldes, der aggressiven Hunde, die auf dem Markt herumlungern, und des Wahnsinnigen, „der plötzlich nach einem Stein greift“, waren zugleich mit einer Gewalt- und Destruktionssemantik belegt. Der Marktplatz wurde zu einer Hinrichtungsstätte. Die – überwiegend düstere – Form- und Farbgebung dieser Szenerien und Figuren unterstrich noch diese Züge einer Stadt, die bruchstückhaft und fragmentiert ihren Mittelpunkt verloren hatte, Sinnbild einer zerfallenden Welt, ihrer Auflösung im Chaos.

Die von Devianz, Krankheit und Fäulnis gezeichneten Stadtmenschen waren weit entfernt vom Stereotyp des „edlen Armen“. Markiš zeigte sie als Krüppel, Bettler und Psychopathen, ihr Geist und ihr Körper beständen als intaktes Ganzes nicht mehr, übrig geblieben seien nur noch Fragmente. Diese Reduktion erschien ihm als Abbild für die Reduzierung und Utilisierung des Menschen in einem modernen technisch-industriellen Zeitalter. In „Der Marktplatz leer, erstarrt wie abgeholzter Wald“ war die einzige menschliche Figur ein Narr, ein Wahnsinniger, ein Mensch, dessen Psyche von Destruktionsprozessen erfasst war. Seine Gestalt trug zugleich Züge eines totbringenden Vampirs, nur dass er – statt das Blut der Lebenden – „den Saft aus den faulen Kirschen saugte“. Im Gedicht „Berlin“ (Берлин, 1920) erfuhren diese Figuren eine Fortentwicklung in Bildern der Bestialisierung des Menschen: Der „Tier“-Mensch, der um sein Überleben kämpfte, kannte weder Liebe noch Mitleid, war emotional erstarrt, nicht mehr in der Lage, sein eigenes Ich und eine Identität zu entwickeln. Die Vertierung des Menschen wurde durch seinen Vergleich mit einem Hund veranschaulicht, sein Überlebenskampf mit einem Tierkampf verglichen:

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

„Fünf Hunde bohrten sich mit fletschenden Zähnen in das verrostete Gehirn hinein...“<sup>34</sup>

Zur Szenerie einer modernen, toten, kranken, von Geiz, Hass, Gewalt, Kriegssucht, käuflicher Liebe und Armut beherrschten Großstadt, gehörten (was Perec Markiš am Beispiel von Paris festmachte) auch Erinnerungsorte an den Ersten Weltkrieg. Das Grabmal des unbekanntes Soldaten, das in „Der unbekanntes Soldat“ (Неизвестный солдат, 1922) dafür stand, versinnbildlichte mit seiner Form aus Stein, einem Symbol des Avitalen, den Tod der vitalistischen Werte des Heroischen in der modernen Welt.<sup>35</sup> Die heroische Konstruktion des Krieges, die zur bürgerlichen Kultur gehörte, wurde durch die Gegenüberstellung mit der politischen Praktik des Umgangs mit dem Helden als Inszenierung entlarvt. Das Grabmal des unbekanntes Soldaten sei zu einem kultischen Ort geworden, zu einem Ort des Leidens, wo der tote Soldat kein Held war, sondern „aus seinem Grab weint“, und der Boden, in dem er beigesetzt wurde, „fault“ und „juckt“ wie der Körper eines Kranken, der Stadt Paris und der modernen Zivilisation darin ähnlich. Das patriotische Ritual der Ehrung dieses unbekanntes Soldaten artete zu einer entgrenzten Phantasmagorie, zu einem Wahnbild aus, als die Ehrenmale lebendig wurden und ihre Schöpfer vernichteten. In der Realität könnten die Kräfte des Heroischen nicht zur Entfaltung kommen: Der überlebende Kriegsheld sei von den Mächtigen dieser Welt für politische Interessen instrumentalisiert worden; in Wirklichkeit handle es sich um Opfer, um Invaliden.

An den antiurbanistischen Diskurs knüpfte der antichristliche an. Religion und Kirche als Sinnbild der avitalen, freiheitsraubenden Kräfte der modernen Zivilisation wurden zum Objekt der satirischen Distanzierung in Markišs Gedicht „Westminster Abbey“ (Вестминстерское аббатство, 1923).<sup>36</sup> Londons Szenerie erinnerte an die jeder Großstadt in Markišs Dichtung, wobei der Kirche, wenn nicht die Schuld am Schicksal des Londoner Bodensatzes, so zumindest die Unfähigkeit zugeschrieben wurde, dessen Leiden zu mildern. In der vorletzten und

<sup>34</sup> Маркиш, Перец: Берлин, S. 71.

<sup>35</sup> Маркиш, Перец: Неизвестный солдат, S. 80.

<sup>36</sup> Маркиш, Перец: Вестминстерское аббатство, S. 98.

letzten Strophe des Gedichts wurden Geistliche als „Führer der Finsternis“ und als „Gesalbte des Sonnenuntergangs“ angeprangert.

Zum Ursprung der Gewalt, der Zwietracht zwischen den Menschen, des Untergangs und des Todes wurde die katholische Kirche im Gedicht „Rom“ (Рим, 1923) erklärt, in Umkehr ihres eigenen Selbstverständnisses.<sup>37</sup> Statt den wohlthuenden Duft des Weihrauchs zu verströmen, löse Rom, als Zentrum des Katholizismus, mit seinem Gestank nur Widerwillen aus. Die Stadt, auf deren Territorium der Vatikan lag, befand sich in einer Übergangssituation zwischen Leben und Tod, vom Ruhm zur Ruhmlosigkeit, die stets ihren Kampf miteinander austrügen. In der letzten Strophe des Gedichts verdichtete sich dieses ambivalente Bild Roms im zeitgleichen Auftreten zweier Bilder, die für die gegensätzlichen Seiten der Stadt standen: Rom erschien, auf der einen Seite, im Schein von goldenen Strahlen, die für Gott und Heiligkeit standen, und auf der anderen als Grabmal, das wiederum auf Rom als Stadt des Todes verwies.<sup>38</sup> Mit der Infragestellung Roms als Herz des Christentums wurde auch die christliche Botschaft, für die die Stadt stand, in Frage gestellt. Schlussendlich wurde Rom zum Symbol des Sinnverlustes und der Leere als Bedingung des menschlichen Seins in der Zivilisation der Moderne.

## Schtetl-Feindlichkeit

Das ostjüdische Schtetl verkörperte aus Markišs Sicht eine verhängnisvolle Verbindung des Wirtschaftsrationalismus und der Dehumanisierung mit der als patrimonial, autoritär und hierarchisch empfundenen traditionellen jüdischen Lebensweise und dem erstarrten religiösen Glauben, der zu einem Instrument erklärt wurde, mit dem das gläubige Judentum seine merkantilen Interessen durchsetzte. Der kulturkritische Impetus des Diskurses des negativen Vitalismus äußerte sich dabei darin, dass diese Welt und ihre Werte zwangsweise dem Verfall ausge-

<sup>37</sup> Маркиш, Перец: Рим, S. 98. Siehe zu Markišs „Profanation des Göttlichen“ auch: Koller, Marc Chagall, S. 161.

<sup>38</sup> Маркиш, Перец: Рим, S. 98.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

setzt waren beziehungsweise der Zerstörung unterlagen. Nur so werde auch die Dynamik des Lebens gewahrt.

Der Marktplatz, die Synagoge, das alte jüdische Haus und der jüdische Friedhof waren die aussagestarken Sinnbilder des Shtetl-Universums. Der Geruch der Synagoge sei abstoßend, so das Gedicht „Ihr verlumpten Wahnsinnigen, auf euren vier Buckeln...“ (Четырегорбы, в отрепьях, маниаки!, 1925).<sup>39</sup> Das jüdische Haus sei vereitert und krank, hieß es in „Was hat das Herz in einem vereiterten Haus zu suchen“ (Что делать сердцу в изъязвленном доме..., 1922).<sup>40</sup> In „Prelude“ (Прелюдия, 1919) wurden Szenerien des jüdischen Friedhofs entfaltet, wo sich „Todesgrüften der Großväter“ aneinander drängten, „schwarze Tänze um die Mitternacht“ zelebriert wurden, ein „stummes Weinen an den Gräbern“ zu hören war.<sup>41</sup> Weinen sei für das alte Judentum eine kulturell signifikante Handlung, so Markiš in „Auf geht die Morgenröte“.<sup>42</sup> Diese Bilder verdichteten sich zum Bild toter Materie, einer statischen, stagnierenden Welt, in der es weder Leben noch Bewegung gab.

Das alte Judentum, das leidende und gläubige Volk, sei im Untergang begriffen, verlautete der poetische Erzähler in „Auf geht die Morgenröte“. Der gläubige Jude war für Markiš äußerlich abstoßend, körperlich degradiert und vom psychischen Verfall erfasst, nur dass dieser sich in einem religiösen Fanatismus äußere. Im Gedicht „Ihr verlumpten Wahnsinnigen, auf euren vier Buckeln...“ stand hierfür die Figur eines alten Mannes – eines Wahnsinnigen.<sup>43</sup> Das ebenfalls bereits zitierte Gedicht „Prelude“ steigerte die Morbiditäts- und Mortalitätssemantik in Bildern der Endgültigkeit, der Totenbahre und der Leiche eines Juden, der zur letzten Ruhe gebracht wurde.<sup>44</sup>

<sup>39</sup> Маркиш, Перец: Четырегорбы, в отрепьях, маниаки!, S. 103f.

<sup>40</sup> Маркиш, Перец: Что делать сердцу в изъязвленном доме..., S. 76f.

<sup>41</sup> Маркиш, Перец: Прелюдия, S. 67f.

<sup>42</sup> Маркиш, Перец: Вставай, заря!, S. 64.

<sup>43</sup> Маркиш, Перец: Четырегорбы, в отрепьях, маниаки!, S. 103f.

<sup>44</sup> Маркиш, Перец: Прелюдия, S. 67f.

## Kreative Destruktion

Der negative Vitalismus des zeitkritischen poetischen Subjekts fand seinen Ausdruck in einer nihilistischen Grundhaltung. Dabei verzagte es weder an der alten Welt noch am alten Menschen noch am alten Judentum. Seine Trauer ob deren geschichtlichen Untergang war, wenn überhaupt, nur von kurzer Dauer; es distanzierte sich davon und vertrat wie im Gedicht „Prelude“ einen historischen Optimismus, wobei das vitalistische Bild der Sonne, die über den Katafalk mit dem Körper des toten alten Juden aufstieg, für die Hoffnung, für den Aufbruch zur neuen Welt und für die Zukunft stand, die der Sonnenaufgang repräsentierte.<sup>45</sup>

Zerstörung war, wie schon ausgeführt, Voraussetzung für Werden und Bewegung, das poetische Subjekt wurde zum Helden und Träger eines vitalistischen Gewaltprinzips, der den Untergang der alten Welt im spontanen Akt einer kreativen Destruktion, im Akt einer Welt und Geist reinigenden Gewalt verkündete, die sie zum Leben erweckte und ihn selbst in einen Zustand der Freude, des Rausches, der anhaltenden Katharsis versetzte.<sup>46</sup> Die Helden der jüdischen Vergangenheit dienten ihm dabei als Vorbild. Im Gedicht „Die Soldaten werden wie Weizen gemäht“ (Солдат, как жито, как колосья косят, 1920) wurde die Szenerie einer städtischen Landschaft im Nachkriegseuropa entworfen: mit Gefängnis, Nachtasyl und Müllkippe, in der ein Soldat als ehrenvoller Verteidiger der Heimat und großstädtischer Bettler auftrat, neben hungrigen Kindern und Verbrechern; und einer Szenerie des Wohlergehens und des Wohlstandes der besseren Gesellschaft im Kontrast dazu.<sup>47</sup> Der poetische Erzähler forderte dazu auf, beide Welten zu zerstören. Denn weder die eine noch die andere hätten ein Existenzrecht. Die vitale neue Welt konnte, wie in „Heute nacht, heute nacht“ (Сегодня ночью, сегодня ночью, 1923), eine Art Gefangene der bestehenden toten Welt sein und durch sie unterdrückt und verdrängt werden.<sup>48</sup> So

<sup>45</sup> Маркиш, Перец: Слезливый, зябкий дождь на катафалк косится, S. 85.

<sup>46</sup> Vgl. zur Destruktion als vitalistischer Aktion im deutschen Expressionismus: Martens, Vitalismus und Expressionismus, S. 50.

<sup>47</sup> Маркиш, Перец: Солдат, как жито, как колосья косят, S. 72.

<sup>48</sup> Маркиш, Перец: Сегодня ночью, сегодня ночью, S. 91-94.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

musste die tote Welt als die obere Schicht der Zivilisation zerstört werden, um ihre tiefe Schicht, ihre vitalen Kräfte freizusetzen. Anders als Uri Zvi Grinberg, der den Untergang des modernen Europa und Amerika nicht zuletzt deshalb besang, weil sie die Judenfeindlichkeit predigten, stand hinter der vergleichbaren Haltung des poetischen Subjekts bei Markiš eine vitalistische und individuell-emanzipatorische Programmatik.<sup>49</sup>

Gewalt konnte dabei in Markišs Gedichten verschiedene Formen annehmen. In „Die Soldaten werden wie Weizen gemäht“ handelte es sich um Mord und sexuell konnotierte Misshandlung der Frau, die beide den poetischen Erzähler in Freude und Rausch versetzten.<sup>50</sup> Die poetisch formulierte Zeitkritik äußerte sich in einer durch ihre Drastik erschütternden Bildformenfolge eines Gewalt-Diskurses.<sup>51</sup> „Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen“ (Я слышу хряск суставов и костей), verkündete Markiš im Gedicht „Ihr seid jene, deren Leben“ (И те, чья жизнь..., 1932).<sup>52</sup> Im Gedicht „Heute nacht, heute nacht“ wurde Gewalt, deren Gegenstand der menschliche Körper und die ganze Welt waren, zur Zerstückelung dieses Körpers, zur Sexualgewalt und zum Kannibalismus.<sup>53</sup> Das wiederholt vorkommende Bild des Blutes steht dabei für Leben, für Erneuerung.

Markiš teilte, wie schon ausgeführt, der Vorstellung Nietzsches, der im Rahmen seiner vitalistischen Lebensphilosophie Gewalt als vitalistisches „Prinzip einer archaischen Form gesteigerten Lebens“ und „als Teil eines schöpferischen Handlungsprinzips“ des Übermenschen betrachtete und philosophisch begründete.<sup>54</sup> Die Gewalt wurde dadurch als Instrument der Destruktion der alten Welt und des alten Menschen zugleich zum Instrument ihrer Transformation, der Kreation einer neuen Welt, eines neuen Menschen und eines neuen Judentums.

<sup>49</sup> Siehe: Marten-Finnis, Valencia, Sprachinseln, S. 136.

<sup>50</sup> Маркиш, Перец: Солдат как жито, как колосья косят, S. 72.

<sup>51</sup> Karolina Szymaniak bringt diesen Gewalt-Diskurs in unmittelbare Verbindung zu Markiš' Erfahrungen des Krieges und der antijüdischen Pogrome (siehe: dies., The Language of Dispersion, S. 79).

<sup>52</sup> Маркиш, Перец: И те, чья жизнь, S. 126.

<sup>53</sup> Маркиш, Перец: Сегодня ночью, сегодня ночью, S. 91-94.

<sup>54</sup> Siehe dazu: Schulz, Ästhetisierung von Gewalt, S. 29.

Wurde die neue Welt im Akt der kreativen Destruktion erschaffen, so ging das neue erstarkte Ich entweder daraus oder aus der kreativen Selbstdestruktion hervor. Im Namen der vitalistischen Erneuerung setzte sich das poetische Subjekt der fremden wie der eigenen Gewalt aus, erlebte den Wandel als Martyrium, als physische Qual und als Schmerz. Doch das Wissen um die Erneuerung als Funktion und Endzweck der Gewalt versetzte es in Entzückung (so das Gedicht „Heute nacht, heute nacht“).<sup>55</sup> Im gleichen Moment, da das poetische Subjekt die Erneuerung der Welt im Zuge ihrer gewaltsamen Destruktion erlebte, empfand es eine innere, emotionale Erweiterung, eine Emanzipation der Gefühle, verbunden mit der Welt in ihrer vitalen Bewegung.

Als Träger des vitalistischen Gewaltprinzips konnte in Markiŝs Dichtung statt eines Menschen auch ein Naturphänomen auftreten. Im Gedicht „Pompeji“ (Помпея, 1923) war ein solches vitalistisches Subjekt der Vulkan Vesuv.<sup>56</sup> Dessen Lebendigkeit wurde dem Tod der zerstörten Stadt gegenübergestellt. Die Stadt Pompeji, über die der Mond sein karges Licht warf, die von Skeletten bewohnt wird, in der Stille und Starre herrschten, wurde zum Sinnbild einer toten, bereits zerstörten Welt. Das poetische Subjekt hatte Angst vor ihr. Doch die zweite Zerstörung der Stadt war ihm als Erneuerung willkommen. Sie sollte die verbogenen Kräfte des Lebens, die in der toten Stadt und in ihrem Gedächtnis schlummerten, wieder zum Leben erwecken, Pompeji sollte wieder zu einer Stadt des Eros und der Leidenschaften werden.

Der Diskurs des negativen Vitalismus prägte auch Markiŝs Poem „Der Haufen“ (Di kupe), dessen erste Auflage 1922 in Kiev, die zweite noch im gleichen Jahr in Warschau erschien.<sup>57</sup> Sein Thema lag im Mainstream der Zeit – antijüdische Pogrome während des Russischen Bürgerkrieges. Der konkrete Anlass dafür war das Pogrom der Petljura-Truppe im Shtetl Gorodiŝče (bei Kiev); die Zahl seiner Opfer belief sich

<sup>55</sup> Маркиш, Перец: Прелюдия, S. 67f.

<sup>56</sup> Маркиш, Перец: Помпея, S. 99f.

<sup>57</sup> Siehe zum Poem: Koller, Marc Chagall, S. 159-164; Wolitz, Seth: A Yiddisch Modernist Dirge: „Di Kupe“ of Perets Markish, in: Yiddisch, 1987, Jg. 6, Nr. 4, S. 56-72; Glaser, Amelia: The End for the Bazaar: Revolutionary Eschatology in Isaac Babel's „Konarmia“ and Peretz Markish's „Di Kupe“, in: Jews in Russia and Eastern Europe, Winter 2005, S. 5-32.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

auf etwa 500 Menschen. Auch Markiš war erschüttert.<sup>58</sup> Die Repräsentation der Pogrome in „Der Haufen“ vermittelte jedoch eine vitalistische Sicht. Markiš wählte für seine Schilderungen der blutigen Szenen eine naturalistische Sprache, die der gleichen Ästhetik des Hässlichen verpflichtet war, von der bereits oben, im Zusammenhang mit seinem Stadt- und Shtetl-Diskurs, die Rede war und die sogar einen Vergleich mit der Bildsprache der „Los Desastres“ von Goya erlaubte.<sup>59</sup> Dabei beschrieb Markiš das Pogrom und die Opfer aus einer zur Schau getragenen emotionalen und vor dem Hintergrund der traditionellen Ethik moralischen Distanz – sie wurden zu Spießern und vereiterten Leichen, die auf einen „Haufen“ (Jiddisch: di kupe) geworfen wurden.<sup>60</sup> Was für die anderen eine Wunde der Zeit und eine nationale Katastrophe, ein Inbegriff von Zersetzung, Tod und Untergang war, wurde damit zum Zeichen der Hoffnung, zur Metapher für die Geburt eines neuen Judentums.<sup>61</sup>

Allerdings stand das Poem nicht nur im Zeichen des Vitalismus des Dichters. Markiš ging es ebenso darum, die traditionelle religiös begründete Ethik der Passivität zu verurteilen, mit der kultischen Verehrung der Toten als Opfer und nationale Märtyrerhelden aufzuräumen, das Weinen und Trauern als Form der religiösen und nationalen Bewältigungsarbeit der Pogrome aufzugeben und die Juden zu einem gewaltsamen Widerstand gegen ihre Feinde zu mobilisieren.

## Feier der Leiblichkeit

Zerstören, Zerstören und nochmals Zerstören... der vitalistische Protest des poetischen Subjekts war jedoch nicht nur eine destruktive Geste, sondern auch eine Feier der Leiblichkeit, eine Entgrenzung der Triebe als Geste des Lebens und der individuellen Freiheit (Abbildung. 3).

<sup>58</sup> Siehe: Равич, Краткая история.

<sup>59</sup> Siehe: Наровчатов, Сергей: Перец Маркиш (1895-1952), in: Маркиш, Стихотворения и поэмы, S. 20. Zur „Sprache des Ekels“ in „Der Haufen“ auch: Koller, Marc Chagall, S. 161.

<sup>60</sup> Siehe: Koller, Marc Chagall, S. 162.

<sup>61</sup> Siehe eine ähnliche Interpretation in: Glaser, ‚A Shout from Somewhere‘, S. 58.

Der Diskurs des negativen Vitalismus und des positiven Vitalismus überschneiden sich im Liebesdiskurs. Der dabei hervortretende nihilistische Duktus bezog sich zum einen auf das Bürgertum beziehungsweise das Spießbürgertum, zum anderen auf das traditionelle Judentum.

Der Diskurs des negativen Vitalismus beschrieb die Welt des Spießbürgers als eine, in der die Liebe als ganzheitliches, sozial verbindendes Gefühl verdrängt wurde. Es fand zum einen eine Reduktion der Liebe auf den physiologischen Aspekt des Geschlechtsverkehrs statt. Zum anderen wirkte die Liebe nicht mehr sozial integrativ, vielmehr blieb der einzelne Mensch in seiner Einsamkeit zurück, isoliert und emotional auf sich bezogen.<sup>62</sup>

Die traditionelle jüdische Gemeinschaft, die in Markišs poetischer Inszenierung als tot erschien, wurde mit ihrem Moral- und Sittenkodex als durch und durch rational beschrieben, die das Individuum in diesem „Käfig ihrer Rationalität“ einschloss und seinen Emotionen und Trieben nicht freien Lauf ließ. Rationalität und Tod wurden dabei assoziativ verwendet. Traditionelle Formen des jüdischen Ehe- und Sexualverhaltens wurden in seiner Dichtung als krank, tot und hässlich beschrieben. Da sie durch die Normen der jüdischen religiösen Tradition geregelt waren, galten sie dem poetischen Subjekt im Gedicht „Ihr verlumpten Wahnsinnigen, auf euren vier Buckeln...“ als rationalisiert, bar jeglicher Emotionen, jeglicher Erotik und jeglichen Lebens.<sup>63</sup>

Im Gegenzug wurde Leben im Diskurs des positiven Vitalismus mit Emotionen, Liebe und Erotik gleichgesetzt. Auch die Freiheit wurde für den Helden synonym mit der Möglichkeit, sich ohne Rücksicht auf gesellschaftliche und kulturelle Normen zu seinen Emotionen und seinen Trieben, spricht zu seiner Lust, zu bekennen, sie ausleben zu können. Die Liebe, die Erotik und die Sexualität fungierten als Mittel der individuellen Emanzipation des Helden. Markišs expressionistischer Pan-Naturalismus erklärte das aktivistische Subjekt zu einem natürlichen Menschen, einem fleischlichen, einem sinnlichen Wesen. Diese Bezeichnung brachte den Unterschied zum geistigen Menschen zum

<sup>62</sup> Vgl. für den expressionistischen Diskurs: Esselborn, Hans: Die expressionistische Lyrik, in: Piechotta, Hans Joachim u.a. (Hgg.): Die literarische Moderne in Europa, Bd. 2: Formationen der literarischen Avantgarde, Opladen 1994, S. 204-221.

<sup>63</sup> Маркиш, Перец: Четырегорбые, в отрепьях, маниаки!, S. 103f.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

Ausdruck. Die so verstandene Natur sollte zu einem wichtigen Bewegungsfaktor des sozialen Verhaltens werden, auf welches sich auch die Dynamik des Konfliktes zwischen Natur und Geist, der Kultur, der Ratio auswirkte. Natur implizierte eine entsprechende Einstellung zu Liebe, Erotik und Sexualität. Der natürliche Mensch habe einen Hang zum Emotionalen und Triebhaften; Liebeshunger, Sinnlichkeit und erotisches Verlangen waren das, was ihn in Markišs Dichtung auszeichnete. Gerade in der permanenten Suche nach Liebe, in erster Linie nach körperlicher Liebe, äußerte sich unter anderem die vitalistische Haltung des lyrischen Ichs. Durch ihr Ausleben gelang ihm die Erneuerung der toten Welt hin zum Leben. Schließlich hieß es, zum wahren Kern des Menschen vorstoßen, ihn in seiner Ganzheit fassen (was die jüdische Avantgarde wollte), könne man nur, wenn man den natürlichen Menschen, und das bedeutet seine emotionale, triebhafte Seite, mit einbezog.

Dabei war es nicht das Laszive, wie die Welt der großstädtischen Nachtclubs und der Varietés, womit dieses Subjekt das traditionelle Verhalten herausforderte. Liebe in ihrem elementaren, körperlichen, physiologischen Aspekt stand in diesem Konzept der vitalistischen Erotik für das Leben, für die Freiheit des Individuums, für die Emanzipation aus den ethischen Fesseln der traditionellen und der bürgerlichen Gemeinschaft, die das Individuum am ungezwungenen Ausleben seiner Emotionen und Triebe hinderten.<sup>64</sup> Der vitalistische Liebes-Diskurs in Markišs Dichtung erotisierte die Liebe, überführte sie ins Triebhafte. Im Gedicht „Die Weintrauben“ (Виноград, 1919) wurde der Effekt des Physiologischen dadurch erzeugt, dass Markiš Natur- und Körpermetaphern bevorzugte. Dabei griff er auf archaische, organische Bilder zurück, die eine Affinität zur Poetik des „Hohen Liedes“ verraten. Zugleich mussten Liebe und Erotik in Markišs poetischer Vorstellung alle Normen der toten modernen Zivilisation und der jüdischen Tradition übersteigen. Deshalb wurden in seiner Lyrik die Beziehung zwischen Mann und Frau, das erotische Erleben, die Vereinigung des Liebenden mit der Geliebten im Akt der körperlichen Liebe, die Ektase bis hin zu einem

<sup>64</sup> Siehe zum Begriff der vitalistischen Erotik: Esselborn, Die expressionistische Lyrik, S. 208.

aggressiv-destruktiven Naturakt metaphorisch ausgeweitet – Eros und Thanatos lagen dabei eng beieinander. Liebe und Erotik, vor allem jedoch der männliche Trieb, nahmen verschiedene, zuweilen aggressive Formen an. Das liebende Ich, das nach Vereinigung und Ganzheit suchte, war zugleich ein destruktives und selbst-destruktives Ich: Die Grenzen zwischen dem Liebenden und der Geliebten wurden durch einen Gewaltakt der Vereinigung zerstört, die Zerstörung wurde somit zu einem integralen Bestand der Liebe. In „Die Weintrauben“ (Виноград, 1919) konstruierte der poetische Diskurs eine metaphorische Verbindung zwischen dem Bild der Mädchen und einem mit erotischer Semantik aufgeladenen Bild der reifen Trauben, zwischen dem erotischen Verlangen und dem Ergießen des Traubensafts, wurde der leibliche Vereinigungs- und Verschmelzungsakt mit dem Zerdrücken von Trauben verglichen, die Liebestrunkenheit mit der Trunkenheit vom Wein, so dass sie Elemente des Rauschhaften, ja des Irrationalen und Übersinnlichen enthielt.<sup>65</sup> Der Diskurs des Gedichts wurde an dieser Stelle zu einem dionysischen Diskurs, die „dionysische Maximierung des Lebens“, wie Nietzsche sie im Rahmen seines vitalistischen Konzepts forderte,<sup>66</sup> in Wort und Bild gesetzt. Das Liebesspiel wurde zur Orgie, alle Beteiligten, Männer und Frauen, vereinten sich und lösten sich auf in einem andauernden erotischen Spiel, die musikalische Umrahmung der Szene bot ein wildes Lied.

Liebe, Erotik und Sexualität assoziieren sich in „Die Weintrauben“ mit individueller Freiheit. Auf die Zerstörung folgten die Verschmelzung, die Vereinigung, die Einheit und die Harmonie, selbst wenn sie nur vorübergehend waren. Über Erotik und körperliche Liebe konnte das vereinsamte moderne Subjekt die Erfahrung von Einheit und Ganzheitlichkeit machen. Einsamkeit war in der erotischen Zweisamkeit aufgehoben, im Liebesakt wurden die Grenzen der Individualität überwunden. Wie bereits für den deutschen Expressionismus in Anwendung gebracht, liegt auch ein Vergleich mit der Lebensphilosophie und deren Thesen von der Überwindung der Entfremdung durch ein Auflösen des

<sup>65</sup> Маркиш, Перец: Виноград, S. 59f.

<sup>66</sup> Siehe zum Begriff des Dionysischen bei Nietzsche: Martens, Vitalismus und Expressionismus, S. 37ff; Albert, Karl: Lebensphilosophie. Von den Anfängen bei Nietzsche bis zu ihrer Kritik bei Lukács, Freiburg u.a. 1995, S. 65-69.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

Ich nahe.<sup>67</sup> Es handelte sich um einen Akt der Erneuerung: Das lyrische Subjekt stieg zum Leben und zur Freiheit auf. Konnte in diesem Fall eine Erfahrung der Entfremdung überhaupt noch Platz haben? Das Hinaustreten aus der erotischen Bindung war für das poetische Subjekt mit der erneuten rationalen Einsicht in die eigene Entfremdung der Welt gegenüber verbunden. Diese veranlasste die weitere Suche nach Liebe und Einheit. Sie war unabdingbar, implizierte doch die Erfüllung in der Liebe zugleich den Tod, während die unerfüllte Liebe die Voraussetzung dafür war, dass das Gesetz des Lebens, die ständige Bewegung beziehungsweise die Dynamik in der Existenz des poetischen Subjekts aufrechterhalten blieb. In Markišs Stadtgedichten wurde der Mensch als aus allen bisherigen sozialen Bindungen herausgelöstes, emotional allen entfremdetes und einsames modernes Subjekt beschrieben. Er suchte nach einem festen Halt in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Diesen sollte, konnte ihm jedoch die Geliebte auf Dauer nicht bieten.<sup>68</sup>

## Der Amoralismus

„Die zeitgenössische Dichtung frisst die Ethik“, soll Perec Markiš zu Mejlach Rawitsch 1922 gesagt haben.<sup>69</sup> Die Krise der religiös begründeten traditionellen jüdischen Identität und der Vitalismus implizierten eine Art moralischer Selbstentpflichtung des poetischen Subjekts in seiner Dichtung. Das vitalistische Subjekt stellte eine Überwindung des jüdischen Menschen dar, der in der Kultur des religiösen Gesetzes sozialisiert war: Es vollzog in seinem Handeln den Schritt zum Bösen und wandelte sich zu einem Sünder. Das Regelwerk der traditionellen jüdischen Ethik wurde dabei in verschiedener Hinsicht verletzt, ja gar verworfen, ohne dass das poetische Subjekt Schuldgefühle und Gewissenskonflikte empfand. Der Bruch erfolgte gleichermaßen auf der Ebene der Ethik des poetischen Subjekts und der Ästhetik des poetischen Schaf-

<sup>67</sup> Vgl.: Martens, Vitalismus und Expressionismus, S. 100.

<sup>68</sup> Siehe zum Thema der Ganzheit und Harmonie bei Markiš auch: Szymaniak, *The Language of Dispersion*, S. 80f.

<sup>69</sup> Siehe dazu oben: Равич, *Краткая история*.

fens.<sup>70</sup> Von dieser subversiven Haltung des vitalistischen Subjekts insbesondere betroffen waren jene Regelwerke, die das Verhältnis zwischen den Menschen und unterschiedlichen Generationen in Bezug auf Nächstenliebe, Demut und Gewaltlosigkeit und das Liebes- und Sexualverhalten definierten.

Der vitalistische Diskurs vollzog eine Wende vom Theozentrismus zum Anthropozentrismus: Das Ich des vitalistischen Subjekts, das mit dem Ideal der jüdischen Frömmigkeit brach, verselbständigte sich gegenüber den sinnstiftenden Ordnungen, wozu auch die theozentrische göttliche Ordnung gehörte. Insbesondere in Perec Markiŝs vitalistischem Zerstörungs- und Gewalt-Diskurs, in seiner Verabsolutierung der kreativen Destruktion und der kreativen Selbstdestruktion, in deren verschiedenen Formen wie Mord, sexuelle Gewalt, Körperdestruktion und Kannibalismus als Instrumente der individuellen und zivilisatorischen Erneuerung, wurde die Infragestellung der traditionellen jüdischen Ethik sichtbar. Denn zu den grundlegenden Geboten traditioneller jüdischer Frömmigkeit gehörten Nächstenliebe, Mitleid, Demut und Gewaltlosigkeit. Demgemäß musste die Änderung der Welt und des Menschen durch die innere Vervollkommnung des Letztgenannten im Sinne der göttlichen Gebote auf friedlichem Wege vollbracht werden.

Markiŝs Dichtung verwarf außerdem die Normen im Umgang mit dem menschlichen Tod. Die Dehumanisierung des Todes in seiner Schilderung des Pogroms in „Der Haufen“ als eine Art Geschichtskatharsis und rauschhaftes Erleben verstieß gegen das Gebot des Mitleids mit dem Toten und die rituell festgelegten Formen des Abschiednehmens vom Verschiedenen wie der Trauer.

Ethischen Nihilismus offenbarte auch der Protest des poetischen Subjekts in Markiŝs Liebesdichtung gegen die überkommene Liebes- und Sexualmoral des Judentums. War für sie das Ideal der Monogamie und des prokreativen Eros grundlegend, so bedeutete Markiŝs Feier der Leiblichkeit eine Entkopplung des Eros von der religiösen Pflichterfüllung des Menschen, der Ehe und der Prokreation, eine Individualisierung und Erotisierung der Liebe. Diese Feier der Leiblichkeit implizierte au-

<sup>70</sup> Auf diesen Aspekt weist hin: Szymaniak, *The Language of Dispersion*, S. 78.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

ßerdem einen Wandel im Bild des Menschen von einem geistigen zu einem natürlichen Menschen.

Dabei sollte die in Markišs Dichtung zelebrierte ethische Abnormität zugleich auch das provokative Pathos der Dichtung verstärken, die Intensität ihrer Wirkung steigern, ihr die ästhetische Banalität nehmen. Mit diesem ästhetischen Amoralismus stand Markiš in der Tradition der Ästhetik des Bösen, die Poe und Baudelaire „begründet“ hatten und die „vom ethischen Referenzpol des Guten“ abgekoppelt ist.<sup>71</sup>

## Ausblick

Die vitalistische Positionsbestimmung, die antibürgerliche, antireligiöse und traditionsfeindliche Programmatik, der poetisch postulierte und gewaltsam herbeizuführende existentielle Umbruch entbehrten zwar eines politischen und sozialen Impetus und einer Begründung im Sinne der kommunistischen Ideologie, brachten Markiš dennoch – wie auch seine Option für die jüdische Linke – mit der Sowjetmacht zusammen. Es war nicht der einzige Grund, warum er sich für sie entschied. Markiš fiel auf das Heilsversprechen herein, das die Russische Revolution für Juden enthielt: Mit ihr verband sich die Hoffnung auf eine glückliche Zukunft im sozialistischen Staat, auf eine Zukunft ohne antisemitische Pogrome und rechtliche Diskriminierung. Beides versprachen die Bolschewiki unter dem Einsatz von Strafgesetz und Aufklärung abzuschaffen, teilweise gelang es ihnen auch, dies zu verwirklichen. Markiš glaubte daran, seine kommunistischen Überzeugungen entsprangen eher diesem Glauben als einer tiefgreifenden Reflexion. Dass die Zukunft für das Judentum eine sozialistische werden sollte, verstand sich für ihn „von selbst“.

Im neuen Sowjetrussland brauchte man loyale jüdische Intellektuelle, die noch dazu des Jiddischen mächtig waren. Denn neben vielem anderen versprach man den Juden, dass sie im sozialistischen Staat nicht nur eine „vollwertige Nation“ mit eigener Sprache und eigenem Territorium, später sogar mit einem eigenen Staat werden sollten, sondern auch eine eigene Kultur erhalten würden, eine neue sowjetische jüdische Kultur,

<sup>71</sup> Koller, Marc Chagall, S. 163.

„sozialistisch im Inhalt und national in der Form“. Ihre Sprache sollte Jiddisch, die „Sprache des jüdischen Proletariats“ werden. Eine jüdische Kultur ohne die Religion und ohne das Hebräische, die „Sprache der Rabbis und Bourgeois“, auch diese Perspektive der kulturellen Entwicklung sagte Markiš zu. Männer wie er, linke jüdische Intellektuelle und Schriftsteller, hatten diese Kultur in der Sowjetunion aufzubauen.

## Literatur

- Albert, Karl: Lebensphilosophie. Von den Anfängen bei Nietzsche bis zu ihrer Kritik bei Lukács, Freiburg u.a. 1995.
- Antipow, Lilia: Sterben als „heroische Tat“? Konstruktion des Jüdischen und Repräsentation des Holocaust in „Aufstand im Ghetto“ von Samuil Galkin, in: Grüner, Frank u.a. (Hgg.): „Zerstörer des Schweigens“. Formen künstlerischer Erinnerung an die nationalsozialistische Rassen- und Vernichtungspolitik in Osteuropa. Köln u.a. 2006, S. 99-107.
- Benz, Ernst: Der Übermensch, Zürich 1961.
- Ertel, Rachel: Khaliastra et la modernité-européenne, in Khaliastra: Revue littéraire, Varsovie 1922/Paris 1924, Paris 1989, S. 263-306.
- Esselborn, Hans: Die expressionistische Lyrik, in: Piechotta, Hans Joachim u.a. (Hgg.): Die literarische Moderne in Europa, Bd. 2: Formationen der literarischen Avantgarde, Opladen 1994, S. 204-221.
- Finkin, Jordan: Constellating Hebrew and Yiddish Modernism: The Example of Markish and Slonsksy, <http://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:a1f46e09-626a-44ec-834f-395c294d9ce0>.
- Finkin, Jordan: The Lighter Side of Babel: Peretz Markish's Urban Poetics, in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 33-49.
- Geller, Aleksandra: Peretz Markish and „Literarische Bleter“ (1924-1926), in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 88-103.
- Glaser, Amelia: ‚A Shout from Somewhere‘: The Early Work of Peretz Markish, in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 50-66.
- Glaser, Amelia: The End for the Bazaar: Revolutionary Eschatology in Isaac Babel's „Konarmia“ and Peretz Markish's „Di Kupe“, in: Jews in Russia and Eastern Europe, Winter 2005, S. 5-32.

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

- Glau, Angelika: Jüdisches Selbstverständnis im Wandel: Jiddische Literatur zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, Wiesbaden 1999.
- Kelch, Christian: „Hirsch Lekert“. Ein „jüdischer Arbeiterheld“ im sowjetischen „Agitprop“-Film der 1920er Jahre?, in: Antipow, Lilia u.a. (Hgg.), Glücksuchende? Conditio Judaica im sowjetischen Film, Würzburg 2011, S. 103-117.
- Koller, Sabine: Marc Chagall. Grenzgänge zwischen Literatur und Malerei, Köln u.a. 2012.
- Leopold, Stephan, Scholler, Dietrich (Hgg.): Von der Dekadenz zu den neuen Lebensdiskursen. Französische Literatur und Kultur zwischen Sedan und Vichy, München 2010.
- Marten-Finnis, Susanne, Valencia, Heather: Sprachinseln. Jiddische Publizistik in London, Wilna und Berlin. 1880-1930, Köln u.a. 1999.
- Martens, Gunter: Vitalismus und Expressionismus. Ein Beitrag zur Genese und Deutung expressionistischer Stilstrukturen und Motive, Stuttgart 1971.
- Nordau, Max: Muskeljudentum [1900], in: ders., Zionistische Schriften, Köln u.a. 1909, S. 379-381.
- Schulz, Petra Maria: Ästhetisierung von Gewalt in der Weimarer Republik, Münster 2004.
- Sherman, Joseph u.a. (Hgg.): A Captive of the Dawn. The Life and Work of Peretz Markish (1895-1952), London 2011.
- Szymaniak, Karolina: The Language of Dispersion and Confusion: Peretz Markish's Manifestos from the „Khalyastre Perion“, in: Sherman u.a., A Captive of the Dawn, S. 66-88.
- Winther, Judith: Tradition and Revolution in Search for Roots: Uri Zvi Grinberg's „Albatros“, in: Nordisk Judaistic-Scandinavian Jewish Studies, 1997, Bd. 18, Nr. 1-2, S. 130-158.
- Wolitz, Seth: 'Di Khalyastre,' the Yiddish Modernist Movement in Poland: An Overview, in: Yiddish, 1981, Jg. 4, Nr. 3, S. 5-20.
- Wolitz, Seth: A Yiddish Modernist Dirge: „Di Kupe“ of Peretz Markish, in: Yiddish, 1987, Jg. 6, Nr. 4, S. 56-72.
- Wolitz, Seth: Between Folk and Freedom: The Failure of the Yiddish Modernist Movement in Poland, in: Yiddish, 1991, Jg. 8, Nr. 1, S. 26-51.

- Казовский, Гиллель: «Культур-Лига»: идейные основы и творческие методы, <http://artmy.com.ua/article-cultural-league.shtml>.
- Казовский, Гиллель: Художники Культур-лиги, Москва-Иерусалим 2003.
- Культур-лиге in: Электронная еврейская энциклопедия, <http://www.eleven.co.il/article/12257>.
- Ле Фоль, Клер: Киевская Культур-лига и Витебская художественная школа: два подхода к проблеме еврейского искусства и национального самосознания, <http://www.chagal-vitebsk.com/node/36>.
- Маркиш, Перец: Стихотворения и поэмы, Ленинград 1968.
- Наровчатов, Сергей: Перец Маркиш (1895-1952), in: Маркиш, Стихотворения и поэмы, S. 5-35.
- Равич, Мейлах: Краткая история динамической группы трех поэтов в Варшаве, 1921-1925, <http://zerkalo-litart.com/?p=2351>, <http://magazines.russ.ru/zerkalo/2002/19/ka13-pr.html>.
- Редлих, Шимон (сост.): Еврейский Антифашистский комитет в СССР. 1941-1948. Документированная история, Москва 1996.

## Abbildungen



Abbildung 1: Mitglieder von „Die Bande“ (Di Chaljastre): Mendel' El'kin, Perec Fišbajn, Uri-Zvi Grinberg, Perec Markiš, Mejlach Rawitsch und Israel-Joshua Singer (von links nach rechts). Bildquelle: Ghetto Fighters House Archives, <http://www.gfh.org.il/>. [Letzter Zugriff: 12. Dezember 2014]

„Ich höre das Krachen der Gelenke und Knochen...“

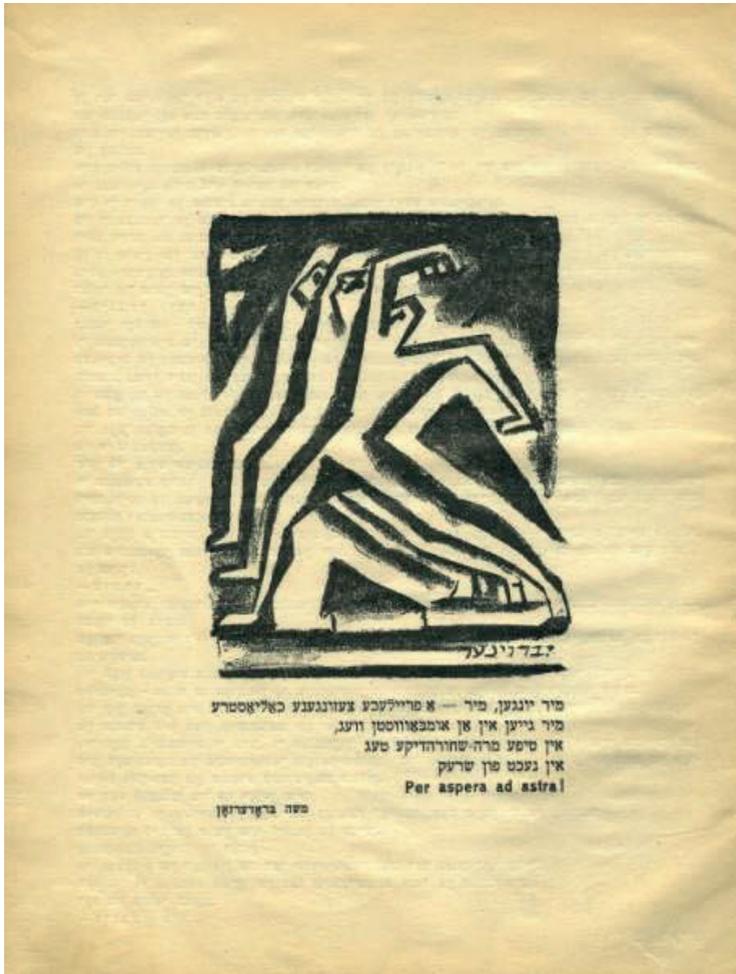


Abbildung 2: Titelseite des ersten Bandes von „Die Bande“ (Di Chaljastre), Warschau 1922, Künstler: Icchok Brojner.



Abbildung 3: Perec Markiš, Schveln, Kiev 1919, Titelblatt. Künstler: Iosif Čajkov.

## ***Das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer***

von Caroline Rau

Im hier skizzierten Dissertationsvorhaben wird sich mit dem Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, auseinandergesetzt. Lehrkräfte sind neben der Familie und den Medien wichtige Agenten in der Vermittlung von Vorstellungen über die Wissensgesellschaft. Wie Lehrende Lernprozesse in Hinblick auf das Handeln in einer sich verändernden Wissensgesellschaft organisieren und Schülerinnen sowie Schüler im Sinne von Wissenschaftspropädeutik unterrichten, basiert vor allem auf deren Wissenschaftsverständnis. Während dieses für die „harten“ Wissenschaften, d.h. die Naturwissenschaften bereits gut untersucht ist (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002), steht in der hier dargestellten Untersuchung das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich im Mittelpunkt. Im ersten Teil dieses Beitrags wird das Themenfeld der Studie theoretisch fundiert. Daran anschließend werden das Erkenntnisinteresse und der methodische Ansatz näher beleuchtet. Im letzten Teil dieses Beitrags werden erste Ergebnisse des Forschungsvorhabens vorgestellt.

### **1. Schule in der Wissensgesellschaft**

#### *Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft*

Seit den 1960er Jahren wird ein grundlegender gesellschaftlicher Strukturwandel diagnostiziert: Das, was bis dahin als Industriegesellschaft beschrieben wurde, entwickelte sich zunehmend zur Wissensgesellschaft (vgl. Kajetzke u. Engelhardt 2010). „Die Beschreibung unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft speist sich vor allem aus der Beobachtung, dass in Industrie und Dienstleistungen zunehmend anspruchsvollere Technologien eingesetzt werden und sich Wertschöpfung und Arbeitsplätze vom Industrie- in den Dienstleistungssektor

verlagern“ (Poltermann 2013). Heidenreich fasst zusammen, dass vier Aspekte zur näheren Charakterisierung der Wissensgesellschaft genannt werden: (1) Neue Informations- und Kommunikationstechnologien müssen berücksichtigt werden, denn auf diesen basieren Arbeitsprozesse und -organisation. Des Weiteren kann Wissen auch wirtschaftliches Wachstum sicherstellen: Vor diesem Hintergrund müssen (2) neue Formen der Wissensproduktion beachtet werden. (3) Neben der Bedeutungszunahme von schulischen Aus- und Weiterbildungsprozessen wird auch (4) die Fokussierung auf wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen betont (vgl. Heidenreich 2002, S. 334). Heidenreich hebt auch „die Bereitschaft zur Infragestellung etablierter Regeln und Normen“ hervor (Heidenreich 2002, S. 345). Letztere wurden zudem auf ihren Wahrheitsgehalt und ihre Tragfähigkeit vor dem Hintergrund des bis dahin eruierten Wissens überprüft. Ein weiteres tragendes Element dieser Gesellschaftsform ist es, dass tradierte Anschauungen, Erwartungen, Regeln und Selbstverständlichkeiten immer häufiger einer Prüfung unterzogen werden (vgl. Heidenreich 2002, S. 342 u. 345). In Anlehnung an den Weinert'schen Kompetenzbegriff wird Wissen in der Wissensgesellschaft zur Ressource, auf deren Basis Individuen handeln sollten, um auf Probleme und Herausforderungen etwaiger Art erfolgreich reagieren zu können. In der Wissensgesellschaft wird damit deutlich, dass die Produktion und Umsetzung von *Wissen* eine zentrale Rolle in der wirtschaftlichen Dynamik von Gesellschaften spielt.

### *„Unhintergebarkeit des Wissens“*

Vor dem Hintergrund der Herausforderung, dass eine wachsende globale, soziale, wirtschaftliche und ökologische Problemlast zu bewältigen ist sowie vor dem Hintergrund der Bedeutung von technologischen Entwicklungen, wird die „Unhintergebarkeit des Wissens“ betont (vgl. Poltermann 2001, S. 1). Dass dieses inzwischen als eine Herausforderung für Europa gesehen wird, dokumentiert sich z.B. in der *Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum: EUROPA 2020*, mit der die Europäische Union Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum ausbauen möchte. Der

damalige Präsident der Europäischen Kommission, José Manuel Barroso, hob als ein Leitziel der *Strategie* hervor: Europa müsse eine „auf Wissen und Innovation gestützte[...] Wirtschaft“ (Europäische Kommission 2010, S. 5) entwickeln. In diesem Kontext wird die Bedeutung des Wissens für die ökonomische Weiterentwicklung Europas herausgestellt. Aus dem von José Manuel Barroso formulierten Postulat resultiert, dass die Akteure, die an der Wissensgesellschaft per se partizipiert sind, auch auf diese Teilhabe vorbereitet werden müssen. Diese Aufgabe wird u.a. Bildungsinstitutionen zugeschrieben.

In der Bundesrepublik Deutschland manifestierte sich die „wissensgesellschaftliche“ ‚Weltkultur‘ (Hervor. i. Orig.)“ (Knoblauch 2013, S. 14) z.B. in den 70er Jahren im Ausbau des Wissenschaftssystems. Wissenschaft nimmt als treibende Kraft für innovative und gesellschaftliche Entwicklungen einen immer höheren Stellenwert ein, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Bedeutung von Wissenschaft weiter zunehmen wird. Auf ein Leben in der Wissensgesellschaft, auf den Stellenwert von Wissen sowie auf die Generierung desselben durch Wissenschaft muss Schule - sowohl in naturwissenschaftlicher als auch in geisteswissenschaftlicher Hinsicht - vorbereiten. In bisherigen Forschungsarbeiten ist bisher insbesondere der Bereich der Naturwissenschaften fokussiert worden (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002; Günther u.a. 2004).

### *Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf ein Leben in der Wissensgesellschaft*

Schule, als eine Bildungsinstitution der bzw. als eine Bildungsinstitution für die (Wissens-)Gesellschaft, sollte diesen (wissens-)gesellschaftlichen Interessen gerecht werden: Im Rahmen der Qualifikationsfunktion (vgl. Fend 2009) sollten Schülerinnen und Schüler mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen vertraut werden, die für das Leben und Arbeiten in dieser (Wissens-)Gesellschaft benötigt werden. Nach Rekus u. Mikhail sollten Schülerinnen und Schüler mit „wissenschaftsbezogenen Grundkenntnissen“ (Rekus u. Mikhail 2013, S. 121) im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik ausgestattet werden. Huber erarbeitete im wissenschaftlichen Diskurs ein multidimensionales Konzept der Wissenschaftspropädeutik, das die Ebenen „Lernen und Üben in Wissen-

schaft“, „Lernen und Üben *an* Wissenschaft“ und „Lernen *über* Wissenschaft“ (Huber 1997) umfasst. Der Komplexitätsgrad der darin beschriebenen Komponenten wächst von der ersten bis zur dritten Ebene graduell an. Müsche hat diese „Dimensionierung und Niveauekonkretisierung der Wissenschaftspropädeutik“ (Müschke 2009, S. 71) in Anlehnung an Huber (1997) operationalisiert. In schulischen Lehr- und Lernprozessen sollten Schülerinnen und Schüler demnach zum einen im Sinne der Enkulturation in die „Wissenschaftskultur“ (Schmidt 1991, S. 200), die jeden einzelnen umgibt, hineinwachsen. Zum anderen sollten Schülerinnen und Schüler im Rahmen schulischen Lernens entsprechend qualifiziert und mit Handlungskompetenzen ausgestattet werden, um den Anforderungen der Wissenschaftsgesellschaft ein Leben lang begegnen zu können. Mandel u. Krause merken in diesem Zusammenhang auch an, dass die einzelnen Akteure neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten und Fachwissen auch darin unterstützt sowie angeleitet werden müssen, Wertorientierungen auszubilden. Dann gelingt es, dass von Informationen und Wissen unter Berücksichtigung ethischer Gesichtspunkte Gebrauch gemacht werden kann. Durch lebenslanges Lernen kann somit die Partizipation des einzelnen Individuums am öffentlichen Leben und an demokratischen Prozessen gelingen (vgl. Mandel u. Krause 2002, S. 240).

Neben der Familie und den Medien sind die Akteure von Bildungsinstitutionen für das vermittelte Bild der Wissensgesellschaft verantwortlich. Angesichts der Herausforderungen, die sich durch den gesellschaftlichen Wandel hin zur Wissensgesellschaft ergeben, sind auch Lehrkräfte aufgefordert, Schülerinnen und Schüler auf diesen vorzubereiten. Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, in denen Schülerinnen und Schüler wissenschaftspropädeutische Kompetenzen für ein Handeln in einer sich verändernden Wissensgesellschaft vermittelt werden, basiert auch auf dem Wissenschaftsverständnis von Lehrenden. Denn vor dem Hintergrund des kulturellen Konzepts von Wissensformen wird davon ausgegangen, dass sich das Wissenschaftsverständnis in den Orientierungen der Lehrenden zeigt (vgl. Mannheim 1980). Nach Smith u.a. besteht auch ein Zusammenhang zwischen dem Wissenschaftsver-

ständnis der Lehrkräfte und dem epistemologischen Verständnis von Schülerinnen und Schülern (Smith u.a. 2000), also den Überzeugungen einer Person über die Natur des Wissens und des Lernens (vgl. Schommer 1990) und „den subjektiven Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit oder die Aussagekraft neuer Informationen und neuer Lerninhalte“ (Moschner u.a. 2005). Nach Moschner u.a. beeinflussen letztere zudem „Informationsverarbeitung, Lernverhalten, Lernmotivation und Lernleistung von Individuen“ (Moschner u.a. 2005).

Im folgenden Kapitel werden das Erkenntnisinteresse dieser Studie methodologisch verortet und die methodischen Zugänge, d.h. das Forschungsdesign sowie das Forschungsvorgehen, expliziert.

## **2. Forschungskontext: Fragestellung und methodischer Ansatz der Studie**

### **2.1. Fragestellung der Studie**

In diesem Forschungsprojekt wird das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, untersucht, da sie für das vermittelte Bild der Wissensgesellschaft mitverantwortlich sind.

Ein Blick in die bisher unternommenen Forschungsarbeiten zum Themengebiet *Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften* zeigt, dass das Forschungsfeld im Besonderen auf den Primarbereich und den Sektor der Naturwissenschaften beschränkt ist (vgl. z.B. Sodian u.a. 2002; Günther u.a. 2004). Im Rahmen bisheriger Forschungen ist die Frage unbeantwortet geblieben, welches Wissenschaftsverständnis Lehrkräfte einer weiterführenden Schule und welches Wissenschaftsverständnis Lehrkräfte geisteswissenschaftlicher Fächer haben. Auf dieses Forschungsdesiderat reagiert das vorliegende Dissertationsvorhaben. Für den Bereich der Naturwissenschaften führen z.B. Sodian u.a. an, dass zum einen das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften im Primarbereich meist unreflektiert ist und zum anderen wenig zwischen Theorien, Hypothesen und empirischer Evidenz unterschieden wird (vgl. Sodian u.a. 2002). Hinzu kommt, dass Lehramtsstudierende und Lehrkräfte sich des

„zyklisch-kumulativen Charakters“ des Verständnisses von Wissenschaft selten bewusst sind (vgl. Sodian u.a. 2002, S. 194; Günther u.a. 2004).

Der Fokus der hier vorgelegten Arbeit liegt insbesondere auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Aspekten und auf ethischen Implikationen, die für die Lehrkräfte eines geisteswissenschaftlichen Faches handlungsleitend sind. Es wird untersucht, inwiefern diese Aspekte und Implikationen in Lehr- und Lernprozesse und in die unterrichtliche Alltagspraxis der Lehrkräfte Eingang finden. Ebenso werden das Erfahrungswissen und die Perspektive dieser Lehrerinnen und Lehrer auf ihre eigene Handlungspraxis in den Blick genommen.

Das Dissertationsprojekt ist im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung verortet. Es wurde ein hypothesengenerierendes Verfahren gewählt, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur auf wenige Forschungsergebnisse rekurriert werden kann. Der qualitativ-rekonstruktive Forschungsprozess zeichnet sich durch eine zirkuläre Vorgehensweise aus: Die Akquise von Gruppendiskussionsteilnehmenden, Datenerhebung und -auswertung wechseln sich mit der Einbindung methodologischer sowie methodischer Theorie ab (vgl. Flick 2011, S. 123-131). Im Folgenden wird das Forschungsvorgehen zwar linear-additiv dargestellt: Diese Reihung soll aber nicht über die zirkuläre Vorgehensweise hinweg täuschen.

## **2.2 Methodisches Vorgehen**

Für das Forschungsprojekt wurden mit Lehrkräften von Gymnasien und Realschulen Gruppendiskussionen (vgl. Loos u. Schäffer 2001) geführt und diese mittels dokumentarischer Methode nach Bohnsack (vgl. 2014) analysiert. In Gruppendiskussionen werden die handlungsleitenden, kollektiven Orientierungen aktualisiert (vgl. Bohnsack 2014). Diese können dann im Rahmen der Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) rekonstruiert werden.

### *Methodologische Grundlagen*

Methodologisch fundiert sich die methodische Kombination aus Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarischer Methode in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Bohnsack 2014). Karl Mannheim unterscheidet zwischen zwei Wissensarten: dem kommunikativ-generalisierendem Wissen sowie dem konjunktiv-habitualisiertem Wissen (vgl. Mannheim 1980). Das kommunikative Wissen beinhaltet normative Aussagen über die Handlungspraxis und das Selbstbild der Befragten - im Fall dieses Forschungsvorhabens z.B. hinsichtlich des Bezugs der Lehrenden auf ihr geisteswissenschaftliches Wissen. Diese Wissensform ist den Befragten reflexiv zugänglich und kann von ihnen erläutert werden. Das konjunktive Wissen ist erfahrungsbasiert: Akteure erwerben diese Wissensform im konkreten Handlungsvollzug und durch Sozialisation; gleichzeitig strukturiert dieses Wissen die Handlungspraxis und bietet Orientierungshilfe. Mit dem Attribut „atheoretisch“ wird ein Hinweis darauf gegeben, dass das konjunktive Wissen von den Akteuren eben nicht oder nur schwer verbalisiert werden kann. Es ist ihnen reflexiv nicht zugänglich.

In Anschluss an Mannheim (vgl. 1980) formuliert Bohnsack als eine weitere methodologische Grundannahme, dass das konjunktiv-habitualisierte Wissen in gemeinsamen Erfahrungsräumen - wie z.B. milieu-, generations- oder organisationsspezifische Erfahrungen - erworben wird. Bei Lehrkräften sind das z.B. die Schule oder der Unterricht. Diese konjunktiven Erfahrungen können dann im Rahmen von Gruppendiskussionen aktualisiert werden. Durch die dokumentarische Interpretation wird ein empirischer Zugang zu diesen konjunktiven Erfahrungen ermöglicht; die kollektiven Orientierungen können somit rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014). Vor dem Hintergrund des auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims basierenden Konzepts von Wissensformen wird folglich davon ausgegangen, dass sich das Wissenschaftsverständnis in den Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, zeigt (vgl. Mannheim 1980).

Vor diesem methodologischen Hintergrund wird in meiner Studie zum einen herausgearbeitet, was die Lehrkräfte über ihre schulische Alltagspraxis bzgl. geisteswissenschaftlichen Wissens äußern. Zum anderen wird rekonstruiert, wie die schulische Alltagspraxis in Bezug auf geisteswissenschaftliches Wissen von den Lehrkräften beschrieben wird und wie sie ihre Handlungspraxis in Bezug auf geisteswissenschaftliches Wissen sozial selbst schaffen. Gegenstand der Interpretation sind „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen“ (Bohnsack u.a. 2013, S. 12), das durch die dokumentarische Interpretationsleistung rekonstruiert werden kann. Gegenstand der Interpretation sind danach nicht die subjektiven Verhaltenscharakteristika oder Motive der Lehrkräfte, sondern deren impliziten, handlungsleitenden und kollektiven Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2014). Für diese Studie bedeutet das, dass das Lehrerhandeln in Bezug auf die Vermittlung von geisteswissenschaftlichem Wissen oder geisteswissenschaftlicher Wissenschaft durch das implizite, konjunktiv-habitualisierte Wissen bestimmt wird, das es zu rekonstruieren gilt.

#### *Datenerhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren*

Im Folgenden werden nun die methodischen Grundlagen näher erläutert.

Für diese Studie wurden mit Lehrkräften, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, Gruppendiskussionen geführt. Ziel ist es, dass sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden über ein Thema, das vom Gruppendiskussionsleitenden vorgegeben wird, in der Gruppe kollektiv austauschen. Gruppendiskussionen werden von außen initiiert, wodurch Erzählungen über die Handlungspraxis der Teilnehmenden generiert werden können. Nach Loos u. Schäffer werden somit „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ (Hervor. i. Orig.) Gespräch annähern“ (2001, S. 13) sollen.

Es werden explizit nicht Einzelmeinungen evoziert, da zum einen Wissensbestände und handlungsleitende kollektive - und nicht individuelle -

## Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften

Orientierungen rekonstruiert werden (vgl. Przyborski u. Wohlrab-Sahr 2014, S. 93). Es ist intendiert, dass die Mitglieder der Gruppe zum einen die für sie Relevanz aufweisenden Themen kommunizieren und diese Themen im Verlauf der Gruppendiskussion in ihrem Soziolekt, Dialekt usw. abarbeiten. Zum anderen sollen sie von gemeinsamen Erlebnissen und Erfahrungen erzählen (vgl. Loos u. Schäffer 2001). Es wird somit eine selbstläufige Diskussion angestrebt, in die Forschende so wenig wie möglich eingreifen sollten (vgl. Loos u. Schäffer 51ff.). Eine solche selbstläufige Gruppendiskussion wird durch einen Eingangsimpuls angeregt. Der Eingangsimpuls für dieses Forschungsvorhaben lautet in etwa folgendermaßen:

„Ich würde Sie bitten, mir Ihre Erfahrungen rund um das Thema *geisteswissenschaftliches Wissen und geisteswissenschaftlichen Wissenschaft* zu erzählen.“

Als Vergleichshorizonte für das Sample wurden bis zum gegenwärtigen Forschungszeitpunkt Schulmerkmale herangezogen: Es wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt, die ein geisteswissenschaftlich Fach an einer bayerischen Realschule oder einem bayerischen Gymnasium unterrichten. Bisher wurden insgesamt fünf Gruppendiskussionen geführt. Im weiteren Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung wird erwartet, dass sich durch ein theoretical Sampling weitere Vergleichshorizonte ergeben und das Sample ergänzt werden kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 181-187). Die in den Gruppendiskussionen unternommenen Erzählungen und Beschreibungen ermöglichen es, durch die Auswertung dieser Daten mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack 2014) die handlungsleitenden kollektiven Orientierungen geisteswissenschaftlicher Lehrkräfte zu rekonstruieren. In Anlehnung an der auf Karl Mannheim basierenden Wissenssoziologie gelingt es, auch das nicht explizit Dargestellte zu erschließen.

### *Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode*

Mittels dokumentarischer Methode werden die im Rahmen der Gruppendiskussion gewonnenen Daten analysiert und interpretiert: So kann

sich über die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte an deren Handlungspraxis angenähert werden.

In einem ersten Schritt müssen die erhobenen Daten aufbereitet werden, indem die Gruppendiskussionen transkribiert werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 253f.; Langer 2013). Die Transkription des Datenmaterials bildet die Grundlage für die Interpretation der Daten. In einem zweiten Schritt werden die Daten formulierend interpretiert: Es wird für jede geführte Gruppendiskussion ein thematischer Verlauf sowie eine „thematische Feingliederung“ (Schröck 2009, S. 46) erstellt. So kann festgehalten werden, in welcher Reihenfolge die von den Gruppendiskussionsteilnehmenden angesprochenen Themen behandelt wurden. In dieser Phase der Interpretation „geht es um das, was (wörtlich) gesagt wird, also das, was thematisch behandelt wird“ (Schröck 2009, S. 46). Es wird ein empirischer Zugang auf das kommunikativ-generalisierende Wissen möglich. An die formulierende Interpretation schließt sich die reflektierende Interpretation an. Hier „geht es darum, wie bzw. in welchem Rahmen ein Thema behandelt wurde“ (Schröck 2009, S. 46). Zum einen kann mittels reflektierender Interpretation die Handlungsorientierung der beteiligten Lehrkräfte rekonstruiert werden; zum anderen wird ein empirischer Zugang zum konjunktiv-habitualisierten Wissen möglich. „Die dokumentarische Methode ermöglicht [so] in zwei Interpretationsschritten einen empirischen Zugang zu beiden Wissens Ebenen“ (Wettstädt u. Asbrand 2014, S. 5). Durch die für die dokumentarische Methode obligatorische komparative Analyse (vgl. Bohnsack 2007, S. 137ff.) wird es möglich, „die rekonstruierten Wissensstrukturen und Habitus auf ihre Genese in“ (Wettstädt u. Asbrand 2014, S. 5) konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1980) zurückzuführen. In dieser Studie sind unterschiedliche Schularten (z.B. Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) konjunktive Erfahrungsräume. Die unterschiedlichen Schularten werden wiederum durch folgende Vergleichshorizonte bestimmt: das von den Lehrkräften unterrichtete geisteswissenschaftliche Fach (z.B. Englisch, Geschichte, Deutsch, usw.); das Bundesland, in dem die Lehrkräfte tätig sind; Ausbildung sowie Bildungshintergrund, Alter und Geschlecht der Lehrkräfte.

Eine sinn- sowie soziogenetische Typenbildung wird die Dateninterpretation abrunden (vgl. Bohnsack 2014, S. 143ff.).

### 3. Ausgewählte erste Ergebnisse

#### 3.1 Geisteswissenschaftliche Lehr- und Lernsetting mit interdisziplinärem Bezug

Im Folgenden werden nun erste tentative Ergebnisse dieser Studie näher vorgestellt. In Kapitel 2.1 ist das Erkenntnisinteresse ausführlich expliziert worden. Auf die Frage *Welches Wissenschaftsverständnis haben Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten?* konnten durch die formulierende sowie reflektierende Interpretation des Datenmaterials erste Ergebnisse gewonnen werden.

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte, die ein geisteswissenschaftliches Fach unterrichten, sich daran orientieren, ihren geisteswissenschaftlichen Lehr- und Lernsettings einen interdisziplinären Charakter zu verleihen. D.h., dass die Lehrkräfte bewusst interdisziplinäre Bezüge zu jeweils anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen herstellen. Dieses Ergebnis lässt sich an folgendem Transkriptausschnitt exemplarisch konkretisieren.

Bm: (3) Ja. (.) in erster Linie beschäftigen wir uns eher doch mit dem literaturwissenschaftlichen (.) Sachverhalt. ne? [...] Man- manchen (.) Stoffen (.) muss man sich auch mit den historischen Hintergrund beschäftigen? [...] Also wenn man Mittelalter macht äh in der achten Klasse äh [...] da bezieht man natürlich das Historische mit ein.

Am: Wenn ich jetzt gucke, Q11 Deutsch lese ich gerade. [...] da bin ich in der Romantik. les was von Kleist [...] und er ist ja einer der ja den Absolutismus dann, wenn auch nur indirekt kritisiert. ja? also das hat dann auch schon wieder (.) historische Bezüge.

Cf: <sup>L</sup>Und man muss dann noch weiterdenken, Junges Deutschland. Vormärz. [...] da machste ja ständig sowas. [...] oder auch in der in der Zehnten schon Aufklärung [...] äh(.) ohne geisteswissenschaftlichen Background äh (.) geht es ja ga nett. [...] also da musste ja dann äh wie schauts sozial aus? wie schauts äh historisch aus. [...]

Deutschbuch in Cornlesen ähm da ist ja sogar dazu ein Abriss noch mal drin über die Fu- äh Staatsvordenker in der Aufklärung. (Gruppe Norderney, Zeile 20-65)

Die Lehrkräfte gestalten den geisteswissenschaftlichen Unterricht, indem sie auf unterschiedliche Bezugswissenschaften (z.B. Literaturwissenschaft, Historik, Politikwissenschaft, Soziologie) zurückgreifen. Auf der Ebene des kommunikativ-generalisierenden Wissens kann festgestellt werden, dass der literaturhistorische Sachverhalt mit historischen Bezügen untermauert wird. Das wird im Transkriptausschnitt deutlich; Am betont: Wenn Kleist gelesen werde, dann müsse auch der historische Bezug zum Absolutismus hergestellt werden. Weitere historische Epochen, die genannt werden, sind z.B. das Mittelalter, das Junge Deutschland, der Vormärz sowie die Aufklärung. Bei der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens fällt auf, dass die Lehrkräfte diesen interdisziplinären Bezug für obligatorisch halten und ihre Lehr- und Lernarrangements intentional wissenschaftsübergreifend gestalten. Dies wird durch die validierende Konklusion von Am, Bm und Cf deutlich; im Verlauf differenzieren sie den interdisziplinären Bezug noch weiter aus. Der literaturwissenschaftliche Sachverhalt wird mit dem historischen Hintergrund sowohl in real- wie auch in ideengeschichtlicher Perspektive untermauert. Allerdings impliziert der Begriff *Sachverhalt*, dass die Lehrkräfte in den von ihnen arrangierten Lehr- und Lernsettings ausschließlich die Gesamtheit der wichtigen und bedeutsamen Gesichtspunkte für den literaturhistorischen Zusammenhang aufbereiten. Ein Mehr an Wissen oder an wissenschaftlichen Themen als das, was im Lehrplan formuliert ist, wird nicht im Unterricht vermittelt. Das zeigt sich an unterschiedlichen Themen, die in der Gruppendiskussion behandelt werden.

### **3.2 Ausrichtung an Rahmenbedingungen statt an der Wissenschaft**

Lehrkräfte orientieren sich insbesondere an schulischen Rahmenbedingungen (z.B. Lehrplan usw.), wenn es darum geht, Wissenschaft in den geisteswissenschaftlichen Unterricht zu integrieren, und weniger an



### 3.3 Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler

Im empirischen Material zeigt sich auch, dass Lehrkräfte sich bei der Auswahl von wissenschaftlichen Themen an der Lebenswirklichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler orientieren.

Am: [...] Ja (.) und man muss dann auch schauen oder man kann ganz gut find ich Bezüge herstellen zur Gegenwart, wie ist es denn heute auch, ner?

Cf: <sup>L</sup>Mhm. natürlich.

Am: Ja, Meinungsfreiheit oder gewisse Grundrechte und dergleichen und da kommt dann schon was; ja; wenn man dann versucht des so auf eine Ebene runterzubrechen sag ich mal, wo es der Lebenswirklichkeit der Schüler entspricht. und wo sie dann eben (.) ja auch merken, das hat was mit meinem Leben zu tun oder gerade in Literatur gibt es ja sage ich mal zeitlose Motive; ja; aber das dann das Ausleben von Liebe oder von irgendwelchen (.) Selbstverwirklichungsträumen das ist halt dann aufgrund gesellschaftlicher Konventionen oder Engen nicht so möglich. ja und da kann man dann auch darüber ins Gespräch kommen oder so.

Cf: Und das funktioniert dann eigentlich auch. also wenn man dann sie da- wie heißt es immer so schön? sie da abholt, wo sie sind.

Bm: Mhm.

Cf: Ner? dann-dann passt das eigentlich.

Bm: <sup>L</sup>Mhm-mhm.

Am: Mhm. (Gruppe Norderney, Zeile 81-102)

Die Lehrkräfte formulieren, dass „Bezüge zur Gegenwart“ hergestellt werden müssten bzw. könnten, indem unterrichtliche Themen einen Konnex zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. Meinungsfreiheit, Grundrechte) aufweisen. Bei der Rekonstruktion des konjunktiv-habitualisierten Wissens wird anschaulich, dass die Lehrkräfte Schülerorientierung eher als Motivation statt als Hilfe zur Lebensbewältigung ansehen. Denn Am eröffnet zwar mit der Proposition *Schülerorientierung*, Cf validiert diese durch „Mhm. natürlich.“ und Am differenziert schließlich diese Proposition weiter aus. Er nennt die „Meinungsfreiheit“, die „Grundrechte“ und „die Lebenswirklichkeit der

Schüler“. Die Orientierung zeigt sich sowohl in der Fokussierungsmetapher, die Schülerinnen und Schüler „da abhol[en], wo sie sind“ als auch in der validierenden Konklusion „Und das funktioniert dann eigentlich auch“, mit denen das Thema abgeschlossen wird.

Darin dokumentiert sich, dass es den Lehrkräften bei der Einbindung der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht auf einen Kompetenzzuwachs derselben im Hinblick auf Wissenschaftspropädeutik ankommt. Die Integration der Lebenswirklichkeit in Lehr- und Lernarrangements dient hingegen dazu, mit den Schülerinnen und Schülern „ins Gespräch [zu] kommen“. Und dieser methodische Kniff „funktioniert dann eigentlich auch“. Das bedeutet, dass die Schülerorientierung der Lehrkräfte demnach die Handhabung des unterrichtlichen Zusammenarbeitens zwischen Lehrenden und Schülerinnen sowie Schülern erleichtert. Das bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass die Schülerorientierung zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte ungenützt bleibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler auf das, was im Rahmen der Wissensgesellschaft gefordert wird, (z.B. Umgang mit der Mediatisierung von Wissen, Reflexion vgl. hierzu u.a. Müsche 2009) unzureichend vorbereitet werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Datenauswertung dürfen die hier beschriebenen Aspekte nur als vorläufige tentative Ergebnisse gesehen werden. Als weitere Arbeitsschritte dieses Forschungsvorhabens muss das Sample vor dem Hintergrund weiterer Vergleichshorizonte erweitert werden, um dann im Rahmen des komparativen Vergleichs mit der Typenbildung die Studie abzuschließen.

## Literatur

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 9-32.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. u. erw. Aufl. Opladen u. Toronto.
- Europäische Kommission (2010): EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.
- Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Günther, J./Grygier, P./Kircher, E./Sodian, B./Thoermer, C. (2004): Studien zum Wissenschaftsverständnis von Grundschullehrkräften. In: Doll, J. (Hg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung. Münster u.a., S. 93-113.
- Heidenreich, Martin (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland) und Wissenschaft und Kultur (Österreich) u. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) Bundesministerium für Bildung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8.-12. Oktober 2001. Innsbruck, S. 334-363.
- Huber, L. (1997): Fähigkeit zum Studieren - Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Liebau, E./Mack, W./Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim, S. 333-351.

## Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften

- Kajetzke, L./Engelhardt, A. (2010): Einleitung: Die Wissensgesellschaft beobachten. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Bielefeld, S. 7-17.
- Knoblauch, H. (2013): Wissenssoziologie, Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation. In: APuZ 18-20, S. 9-16.
- Langer, A. (2013): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., S. 515-526.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Mandel, H./Krause, U. (2002): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland) und Wissenschaft und Kultur (Österreich) u. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) Bundesministerium für Bildung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen (Bundesrepublik Deutschland) vom 8.-12. Oktober 2001. Innsbruck, S. 239-266.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.
- Moschner, B./Gruber, H./die Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI (2005): Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18). Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.
- Müsche, H. (2009): Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspektive - Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzeptes. In: TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 4 (2), S. 61-109.
- Poltermann, A. (2001): Wissensgesellschaft - Thesen und Themenfelder. Heinrich-Böll-Stiftung 5, S. 1-25.
- Poltermann, A. (2013): Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck; <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft?p=all>; aufgerufen am 15.8.2014.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München.

- Rekus, J./Mikhail, Th. (2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. 4. Aufl. Weinheim u. München.
- Schmidt, A. (1991): Das Gymnasium im Aufwind. Aachen-Hahn.
- Schommer, M. (1990): Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 498-504.
- Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden.
- Smith, C. u.a. (2000): Sixth grade students' epistemologies of science: the impact of school science experiences on epistemological development. In: *Cognition and Instruction* (18), S. 349-422.
- Sodian, B./Thoermer, C./Kircher, E./Grygier, P./Gütner, J. (2002): Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. In: Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim u. Basel, S. 192-206.
- Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: *ZEP* 37. Jg., 1, S. 4-12.

## **Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides<sup>1</sup>**

von Maria L. Cirrito

### **1. Einleitung**

Erstmals erscheint die Figur der Andromache in der berühmtesten der griechischen und lateinischen Mythologie und Literatur, im 6. Buch der *Ilias*, wo sie vor dem Skäischen Tor mit dem kleinen Astyanax auf den Armen ihren Ehemann Hektor begrüßt, der zum Aufbruch entschlossen ist, um seinen letzten Kampf gegen Achilles zu führen.

In dieser Tragödie des Euripides wird das homerische Vorbild von Mutter und treuer Ehefrau ins Gegenteil verkehrt. Der Bühnendichter verwandelt die Heldin zur Kriegsbeute und in eine Nebenfrau des Neoptolemos, Mörder ihres Sohnes Astyanax und Sohn des Achilles, der Mörder Hektors. Neoptolemos und Achilles sind somit verantwortlich für das Ende ihres Hauses.

Im Gegensatz zum positiven Ruf der Protagonistin steht die ausgesprochen negative Kritik an dieser Tragödie. Diese hat verschiedene Gründe: die episodenhafte Natur des Dramas; die Unmöglichkeit, einen roten Faden durch das Drama zu finden<sup>2</sup>; das Fehlen eines direkten Zusammenhangs zwischen dem ersten und zweiten Teil; die unerwartete Ankunft des Orestes, die dramaturgisch erzwungen scheint; das Fehlen einer Figur mit tragischer und heroischer Statur<sup>3</sup>; und die Unfähigkeit,

<sup>1</sup> Ein besonderer Dank geht an Herrn A. Zerndl für die Hilfe und die Korrektur der deutschen Version.

<sup>2</sup> Aus diesem Grund wird die Tragödie *Andromache* gemäß ihres Inhalts eingeteilt (Matthiessen (2002), 100): der erste Teil, die *Andromachehandlung* (vv. 1-801), der zweite Teil, die *Hermionehandlung* (vv. 802-1046) - beide natürlich parallel aufgebaut - und der dritte Teil, der Exodus (vv. 1047-1288) oder die *Neoptolemoshandlung*, in dem die Figur von Peleus die Hauptrolle einnimmt. Normalerweise werden sie einzeln untersucht, was es schwierig macht, eine innere Harmonie des Dramas zu entdecken.

<sup>3</sup> Erbse (1966), 276-279 erachtet Andromache als die echte Heldin der Tragödie und verfißt eine These der leisen Anwesenheit der Protagonistin neben Peleus am Ende des Dramas; Garzya (1953), 23-24 und Pagani (1968), 200-212 schätzen Hermione als Protagonistin und die Liebe als Schwerpunkt ein; für Mossman (1996), 143-146 kann die Hauptfi-

einen echten Protagonisten der Ereignisse zu bestimmen, da Andromache ab dem Vers 765 von der Bühne abtritt und nicht zurückkehrt<sup>4</sup>.

Dass diese Tragödie qualitativ minderwertiger sei als die anderen euripideischen Tragödien, war schon eine Meinung der alexandrinischen Grammatiker: während im zweiten Argumentum des *Hippolytus* die Zugehörigkeit zu den „ersten Dramen“ (τὸ δὲ δράμα τῶν πρῶτων) genauer dargestellt wird, muss die Bezeichnung der *Andromache* als eines der „zweiten Dramen“ (τὸ δὲ δράμα τῶν δευτέρων) als eine ästhetische Betrachtung ausgelegt werden und nicht als chronologische Angabe oder als zweite Tragödie einer Trilogie<sup>5</sup>. In Wahrheit ist diese Tragödie eines der beeindruckenderen Ergebnisse des euripideischen Experimentalismus. Es handelt sich um den Versuch, ein Intrigendrama zu erschaffen, in dem die Rolle des Protagonisten von den Konsequenzen des Krieges eingenommen wird; sie ergießen sich sowohl über die Besiegten (in Form der Andromache) als auch über die Sieger, die erkennen müssen, wie sie trotz militärischen Erfolgs aufgrund der Trauer und der gesellschaftlichen Auswirkungen der Nachkriegszeit in ihrer Vorherrschaft schwanken.

## 2. Inhalt und Struktur der Tragödie

Die Datierung der Tragödie ist unbestimmt, auch wenn, wie von Kamerbeek empfohlen, die Atmosphäre des Stücks, die Beschreibung des Unbehagens nach dem Krieg und die verursachten gesellschaftlichen und

gur nur Neoptolemos sein. Dagegen meinen andere, dass sich die Tragödie nicht um Einzelne, sondern um Gruppen dreht, beispielsweise um das Haus des Peleus (Kovacs (1980), 75-77; 83) oder die häusliche Disharmonie (Storey (1989), 16-27). Für Kitto (1961), 230-236 stellt die Tragödie einen anti-spartanischen Angriff dar. Ein Vertreter der These der dramatischen Einheit und einer inneren Konsistenz, basierend auf der Verknüpfung von Person, Funktion und Wirkungen ist Allen (2000), 84-85, der seine Monografie der Tragödie widmet; nach Papadimitropoulos (2006), 147-158 ist das Motiv der Ehe – die Verbindung von Hektor und Andromache zu Beginn der Tragödie; die Ehe von Peleus und Thetys; und die katastrophalen Ehen von Menelaos mit Helena und Neoptolemos mit Hermione – der zentraler Kern des Dramas, das keine tragische, sondern eine thematische Einheit verleiht.

<sup>4</sup> Golder (1983), 123-133 ist der Ansicht, dass Andromache bis zum Ende des Dramas als stumme Figur auf der Bühne bleibt; nicht einverstanden ist hiermit Mastronarde (1979), 99-101.

<sup>5</sup> Matthiessen (2002), 95.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

moralischen Konsequenzen dazu verleiten, sie auf die Zeit zwischen 431 und 421 v. Chr. zu datieren, als Euripides den Nikiasfrieden förderte<sup>6</sup>. Zumindest handelt es sich um eines der Dramen der Mittelphase. Die Thematik des Werkes verbindet die Tragödie *Andromache* mit anderen euripideischen Dramen - die *Medea* (vermutlich auf 431 v. Chr. datiert) und *Hippolytus* (428 v. Chr.) - und bestätigt das besondere Interesse des Dramatikers an psychologischen Untersuchungen, insbesondere der weiblichen Figuren<sup>7</sup>. Im homerischen Epos wird nicht über die Sklaverei der Andromache und ihr Konkubinat unter Neoptolemos berichtet, dafür aber in den Zyklus-Dichtungen<sup>8</sup>. Im dramatischen Bereich könnte eine Verwandtschaft zu einer Tragödie *Hermione* von Sophokles und einer *Hermiona* von Livius Andronicus - beide verlorenen - bestanden haben.

Der Handlungsort der Tragödie befindet sich in Phthia, wo die Protagonistin, Sklavin und Nebenfrau Andromache am Altar der Göttin Tethys um Beistand fleht: Neoptolemos, der Herr, ist fort nach Delphi, um Apollon über den Tod des Achilles zu befragen, und in seiner Abwesenheit will nun Hermione, die rechtmäßige und unfruchtbare Ehefrau, die Gelegenheit nutzen, um mit der Hilfe ihres Vaters Menelaos Andromache und deren Sohn Molossos umzubringen. Doch plötzlich mischt sich Peleus ein, der alte Vater des Achilles, der nach einem gewaltigen Wortwechsel mit Menelaos das Kind und die Sklavin retten kann. Nachdem sie das Scheitern all ihrer Planungen erkannt hat, versucht die hoffnungslose Hermione sich umzubringen, aber sie wird von ihrem Cousin und ehemaligen Verlobten Orestes gerettet. Er schlägt der Frau nicht nur vor, die Flucht zu ergreifen, sondern auch durch eine Falle den Ehemann zu ermorden und anschließend zu ihrem Vater nach Sparta zurückzukehren. Der im Laufe der Tragödie als Retter ersehnte oder als Rächer befürchtete Neoptolemos taucht vor dem Zuschauer nur

<sup>6</sup> Kamerbeek (1943), 50. In Bezug auf die Datierung sei auch Webster (1967), 118 erwähnt, der das Drama auf die Zeitspanne zwischen 428 v. Chr. und 424 v. Chr. datiert, und Matthiessen (2002), 36, der das Drama mit der Zeit der Verfassung der *Ekabe*, *Hiketiden*, *Elektra* und des *Herakles* verbindet.

<sup>7</sup> Matthiessen (2002), 95.

<sup>8</sup> Die *Ilias parva*, die „Kleine Ilias“, ein heute verlorenes Epos des trojanischen Zyklus, welches dem Dichter Lesches zugerechnet wird, beschreibt in einem langen Fragment, dem fr. 21 Bernabé, wie Neoptolemos zuerst Andromache gefangengenommen und danach Astyanax umgebracht hat.

Maria L. Cirrito

als Leiche auf, sehr zum Unglück seines Großvaters Peleus. Nur ein *deus ex machina*, die Göttin Tethys, kann Peleus trösten und die Unsterblichkeit und eine lange Nachkommenschaft durch Molossos voraussetzen: denn der uneheliche Sohn werde über die Bevölkerung der Molosser herrschen.

Das Drama, das aus 1288 Versen besteht, wird in verschiedenen Teilen, die für uns von Bedeutung sind, eingeteilt:

vv. 1-116 der dreiteilige Prolog, bestehend aus:

vv. 1-55 Monolog der Andromache;

vv. 56-90 Dialog zwischen Andromache und der trojanischen Sklavin;

vv. 103-116 Monolog der Protagonistin, der mit einem Einzelgesang endet<sup>9</sup>;

vv. 147-273 die erste Episode – die Drohungen der Hermione gegen Andromache;

vv. 309-463 Auftritt von Menelaos, der Andromache androht, ihren Sohn Molossos umzubringen;

vv. 494-765 Ankunft des alten Peleus, der Andromache und Molossos rettet;

vv. 802-1008 Versuch der Hermione, sich umzubringen und Ankunft des Orestes;

vv. 1047-1288 Exodus, der wie folgt aufgeteilt wird:

vv. 1047-69 Dialog zwischen Peleus und dem Chor;

vv. 1070-1165 Verkündigung des Todes von Neoptolemos;

vv. 1166-1225 Klagegedicht des Chors und Peleus;

vv. 1226-1288 *deus ex machina*, Tethys, die die Tragödie auflöst.

### 3. Die Selbstdarstellung der Andromache

Der Prolog der Tragödie besteht aus der Selbstvorstellung der Andromache, die durch einen kurzen Flashback zwischen Vergangenheit und

<sup>9</sup> Dieses Schema (Monolog-Dialog-Einzelgesang) ist auch typisch für andere Tragödien des Euripides - *Elektra*, *Helena* und *Troerinnen*, allerdings mit Veränderungen - und führt den Zuschauer/Zuhörer sofort *in medias res*, Barone (1997), 46, n.1.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

Gegenwart hin- und herwechselt und von ihrem ehemaligen Glück erzählt, mit rechtmäßigem Ehemann und Sohn, πόσιν μὲν Ἴκτορ (v. 7), als sie aus dem asiatischen Thebes mit einer reichen Mitgift, ἔδνων σὸν πολυχρόσῳι χλιδῆι (v. 2), in Troja angekommen ist, ganz im Gegensatz zu ihrer Gegenwart als unglückliche Frau, δυστυχεστάτη (v. 6), Sklavin, δοῦλη (v. 12), und Nebenfrau des Neoptolemos<sup>10</sup>. Die Situation der Andromache wird durch die Geburt eines unehelichen Kindes noch verschlimmert, während die Ehefrau, die lakonische Hermione, Λάκαιναν Ἐρμιόνην (v. 29), kinderlos bleibt<sup>11</sup> und sie, die Sklavin, beschuldigt, sie durch Zauberei - ein typisch griechischer τόπος gegen die Barbaren - unfruchtbar, ἄπαιδα (v. 33), zu machen, um ihren Platz einzunehmen<sup>12</sup>. Der Adjektiv ἄπαις, der im ganzen euripideischen Theater nur 40 mal vorkommt, sowie der Substantiv ἄπαιδία sind Fachausdrücke, welche die Unfruchtbarkeit nicht nur unter einem biologischen, sondern auch unter sozial-juristischen Gesichtspunkten aufzeigen: die Anwesenheit der Erben war in der Tat von höchster Bedeutung für die Familie, um das Vermögen zu übertragen, um dem Geschlecht Kontinuität zu verleihen, um die Fürsorge für die alt gewordenen Eltern zu sichern und um generell das Überleben des οἴκος zu garantieren<sup>13</sup>.

Der Vers, der im Zentrum der Vorstellung der Andromache steht, ist δάμαρ δοθεῖσα παιδοποιὸς Ἴκτορι (v. 4), wo sich die Sklavin selbst als ehemalige Ehefrau von Hektor und Mutter eines legitimen Sohnes vorstellt, genauso wie sie uns die homerische Tradition vorgestellt hat. Aber, im Gegensatz zur rechtmäßigen Frau Hermione, hat Andromache die einzige Sozialaufgabe, die eine Frau in der Gesellschaft ausführen muss, erfüllt: die Geburt. In der Tat steht im Kern der Tragödie aber

<sup>10</sup> Die Vergangenheit der Andromache ist schon bekannt, aber die gegenwärtigen Entwicklungen führen zu einer neuen Situation, wie Sorum (1995), 376-377 bemerkt: ein neuer Ort, Phthia; ein neuer gesellschaftlicher Status als Sklavin; ein neuer „Ehemann“, Neoptolemos. Aber die neue Verfolgerin Hermione bleibt immer eine Griechin, eine Siegerin, auch weil sie, als Tochter von Menelaos, dem Haus der Atriden angehört.

<sup>11</sup> Ein Thema, das schon zur Tradition gehörte, wie die Fragmenten 63 und 64 J von Pherekydes belegen.

<sup>12</sup> *Andromache*, wie von Amoroso (1994), 148 hervorgehoben wird, stellt fast die dramatische Erweiterung der *Medea* dar: beide sind fremd, Asiatin, auf der Bühne isoliert, werden angeklagt, Zauberrinnen zu sein und durch Zaubersprüche zu manipulieren; beide sind älter als ihre Rivalinnen, die durch ihre Jugend und die Leidenschaft für Äußerlichkeiten und Schmuck verbunden sind.

<sup>13</sup> Barone (1987), 57-67.

nicht nur der Konflikt zwischen zwei Frauen, einer guten und einer bösen, der Geliebten und der Ehefrau, der Armen und der Reichen, der Sklavin und der Königin, die in Abwesenheit des *πόσις* und *δεσπότης* das Dach teilen und zwei verschiedene Auffassungen der Ehebeziehung vorstellen<sup>14</sup>, sondern das Problem der Erhaltung des *οἶκος* ohne legitimen Sohn, wie wir im Dialog zwischen Menelaos und Peleus bemerken werden<sup>15</sup>. Die Wichtigkeit des Begriffs „Generation“ wird dadurch aufgezeigt, dass Andromache die einzige Figur der Tragödie ist, die keine eigene Genealogie erwähnt: weder in ihrer Selbstvorstellung des Prologs, noch im Laufe der Tragödie erwähnt sie, die „Tochter von Eetion“ zu sein. Einzig von ihrer Fahrt nach Troja zur Trauung berichtet sie, als ob sie nur eine isolierte Gestalt wäre und in ihrem Gedächtnis kein anderes Leben außer das mit Hektor und Troja existieren würde<sup>16</sup>. Und auch ihr Sohn Molossos, ihre einzige Hoffnung und ihr Trost (v. 27), wird niemals mit seinem Namen angesprochen, fast als ob er nichts anderes als ein „alter ego“ des getöteten Sohnes Astyanax sei. Nur am Ende der Tragödie wird sein Name vorgebracht, als Begründer eines neuen Stammes, der Molosser. (v. 1244 und v. 1249).

#### 4. Auftritt von Hermione oder „der Streit der Königinnen“<sup>17</sup>

Eine gewollte gegensätzliche Wirkung wird durch das Auftreten der Hermione erzielt. In ihrer Selbstdarstellung steht die Verherrlichung der reichen Kleidung im Widerspruch zur Demut der Andromache. Hermione zeigt mit Hochmut ihren Reichtum, der ihr nicht aus der Ehe zugekommen ist, sondern den sie aus dem lakonischen Haus des Menelaos geerbt hat (vv. 147-158):

κόσμον μὲν ἄμφι κρατὶ χρυσέας χλιδῆς  
στολμόν τε χρωτὸς τόνδε ποικίλων πέπλων  
οὐ τὸν Ἀχιλλέως οὐδὲ Πηλέως ἀπὸ

<sup>14</sup> Burnett (1971), 136.

<sup>15</sup> Amoroso (1994), 144-149 denkt über die Wichtigkeit dieses sehr aktuellen Themas im Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr. nach: es gab kein Gesetz zum Schutz einer wilden Ehe, besonders mit einer fremden Nebenfrau und für die von ihr geborenen Söhne; es gab aber auch kein Gesetz zum Schutz der Eheverbindung oder eine bestimmte Satzung hierzu. Im Vordergrund stand nur die Fortsetzung des *οἶκος*, das Fundament der Stadt.

<sup>16</sup> Kyriakou, (1997), 9.

<sup>17</sup> Matthiessen (2002), 96.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

δόμων ἀπαρχὰς δεῦρ' ἔχουσ' ἀφικόμην, (150)  
ἀλλ' ἐκ Λακαινῆς Σπαρτιάτιδος χθονὸς  
Μενέλαος ἡμῖν ταῦτα δωρεῖται πατήρ  
πολλοῖς σὺν ἔδνοις, ὥστ' ἐλευθεροστομεῖν.  
ὕμᾱς μὲν οὖν τοῖσδ' ἀνταμείβομαι λόγοις.  
σὺ δ' οὖσα δούλη καὶ δορίκτητος γυνή (155)  
δόμους κατασχεῖν ἐκβαλοῦσ' ἡμᾶς θέλεις  
τούσδε, στυγοῦμαι δ' ἀνδρὶ φαρμάκοισι σοῖς,  
νηδὺς δ' ἀκύμων διὰ σέ μοι διόλλυται <sup>18</sup>

Die Hervorhebung der Mitgift und des Geldes, mittels dessen sie die für eine Frau ungewöhnliche Möglichkeit hat, „mit Freiheit reden“ zu können (ἐλευθεροστομεῖν, v. 153, im Gegensatz zur stillen Unterwerfung der Andromache unter Neoptolemos), die Selbstvorstellung als „Spartanerin“<sup>19</sup> und die Unterstützung des Vaters Menelaos heben nicht nur ihre Zugehörigkeit zu ihrer ursprünglichen Familie, sondern auch ihre Einsamkeit im neuen Familienkontext hervor: sie sind lediglich Anzeichen der Unsicherheit (da sie weiß, dass ihre Rechte zu Hause auf tönernen Füßen stehen) und einer Ehe, die durch Gleichgültigkeit gekennzeichnet ist. Massiv erschwert wird der Umstand für Hermione durch das Fehlen eines Sohnes, denn eine Ehe besteht aus der Vereinigung zweier Häuser, und ein Erbe fungiert als Bindemittel für die beiden Familien; ein Sohn ist außerdem ein Integrationsfaktor für die Ehefrau in den neuen fremden οἶκος, da sie sich das Vertrauen des Ehemannes über einen Erben erst verdienen muss<sup>20</sup>. Bestätigt wird die Wichtigkeit eines Sohnes zur Vertiefung der Ehe durch die Worte des Logographen Lysias in *De caede Eratosthenis* (1, 6)<sup>21</sup>:

ἐγὼ γάρ, ὦ Ἀθηναῖοι, ἐπειδὴ ἔδοξέ μοι γῆμαι καὶ γυναῖκα ἡγαγόμεν εἰς τὴν οἰκίαν, τὸν μὲν ἄλλον χρόνον οὕτω διεκείμην ὥστε μήτε λυπεῖν μήτε λῖαν ἐπ' ἐκείνη εἶναι ὅ τι ἂν ἐθέλη ποιεῖν,

<sup>18</sup> „Oh seht den goldnen Prunk auf meinem Haupt/ und diese stolze bunte Kleiderpracht,/ die ich hier trage, nicht als Festgeschenk/ aus des Achilleus, aus des Peleus Haus,/ Nein, schon in Sparta, in Lakonien, hat Vater Menelaos mir dies geschenkt/ Mit reicher Mitgift, die mich kühn gemacht/ und diese Worte an euch riechten ließ./ Du aber, Sklavin, bloßes Beuteweib,/ willst mich vom Hause stoßen und es selbst/ besitzen, machst mich meinem Mann mit Gift/ verhasst, und ohne Früchte welkt mein Leib“ (Übersetzt von E. Buschor).

<sup>19</sup> So wie Andromache vorgestellt wird. Außerdem wird die Herkunft aus Sparta von Peleus als Argument gegen Menelaos benutzt, um die Sittenlosigkeit und die Gebräuche von lakonischen Frauen zu unterstreichen (vv. 595-601).

<sup>20</sup> Hose (2007), 39-40.

<sup>21</sup> Lysias, *Lysiae Orationes cum Fragmentis* edited by C. Carey, Oxford 2007.

ἐφύλαττον τε ὡς οἶον τε ἦν, καὶ προσεῖχον τὸν νοῦν ὥσπερ εἰκὸς ἦν. ἐπειδὴ δέ μοι παιδίον γίγνεται, ἐπίστευον ἤδη καὶ πάντα τὰ ἔμμαντοῦ ἐκείνῃ παρέδωκα, ἡγούμενος ταύτην οἰκειότητα μεγίστην εἶναι<sup>22</sup>.

Die Ehe von Hermione ist, im Gegensatz zu der der Nebenfrau, unvollständig, und dieser Zustand der Unsicherheit erzeugt in ihr Furcht und Frustration, die so stark werden, dass sie auf Rache aus ist und sogar auf Gewalt bis zum Totschlag zurückgreifen will.

Die zwei Frauen, vor allem Hermione, stehen nicht im Widerstreit, weil sie um die Liebe von Neoptolemos kämpfen, wie Pagani vorschlägt<sup>23</sup>, sondern es handelt sich um einen „Streit um das Bett“<sup>24</sup>, wer an erster Stelle die soziale Sicherheit als Ehefrau repräsentiert, und wer als Nebenfrau die wirtschaftliche Sicherheit symbolisiert<sup>25</sup>; in diesem Fall geht Andromache siegreich hervor, die im Gegensatz zu Hermione schon Mutter und jetzt fähig ist, mit Neoptolemos eine Beziehung aufzubauen, die auf Verständnis gründet - obwohl sie im Prolog niemals Zuneigung ihm gegenüber zeigt -, und früher fähig war, die Ehebrüche von Hektor zu tolerieren und auch seine unehelichen Söhne zu stillen (vv. 222-227)<sup>26</sup>.

Der zweite Teil der Schmäherei der Hermione gegen Andromache hat die ethnischen Ursprünge der Rivalin zum Kern sowie die Überlegenheit der Griechen über die Barbaren. Dabei handelt es sich um die wichtigste Stelle gegen die Barbaren, τοιοῦτον πᾶν τὸ βάρβαρον γένος, im euripideischen Theater: Hermione beschuldigt den als fremd Wahrge-

<sup>22</sup> „Als ich, ihr Männer von Athen, zu heiraten beschlossen hatte und eine Frau in mein Haus führte, war es eine Zeitlang so, dass ich sie weder bekümmerte noch zu sehr zuließ, dass sie tun konnte, was sie wollte. Ich war wachsam soweit wie möglich und gab acht auf sie, wie es sich gehört. Nachdem ich ein Kind von ihr hatte, begann ich ihr zu vertrauen und überließ ihr alles, was mein ist, weil ich glaubte, dass dies Zeichen der größten Verbundenheit ist“.

<sup>23</sup> Pagani (1968), 200-212.

<sup>24</sup> Amoroso (1994), 142.

<sup>25</sup> Cantarella (1981), 87.

<sup>26</sup> Das Verhalten der Andromache gegenüber ihrem Ehemann Hektor entspricht dem Modell einer „guten Ehefrau“; sie toleriert in aller Stille, lebt trotz der erotischen Abenteuer des Ehemanns weiter mit diesem zusammen und erträgt diese; im Gegensatz hierzu steht das Verhalten der Hermione; wir erfahren hier zum ersten Mal, dass Hektor Geliebte und Söhne mit anderen Frauen gehabt und dass Andromache die Kinder gestillt hat; dies stellt ein neues Element und eine Veralltäglichsung des Mythos und des Bildes von diesem Ehepaar dar.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

nommenen der schlimmsten Untaten gegen den γένος und wirft ihm den Bruch eines jeden Tabus vor (vv. 170-180):

ἐς τοῦτο δ' ἤκεις ἀμαθίας, δύστηνε σύ, (170)  
ἢ παιδί πατρὸς ὃς σὸν ὄλεσεν πόσιν  
τολμᾶις ξυνεύδειν καὶ τέκν' αὐθεντῶν πάρα  
τίκτειν. τοιοῦτον πᾶν τὸ βάρβαρον γένος •  
πατήρ τε θυγατρὶ παῖς τε μητρὶ μείγνυται  
κόρη τ' ἀδελφῶι, διὰ φόνου δ' οἱ φίλτατοι (175)  
χωροῦσι, καὶ τῶνδ' οὐδὲν ἐξείργει νόμος.  
ἂ μὴ παρ' ἡμᾶς ἔσφερ' • οὐδὲ γὰρ καλὸν  
δυοῖν γυναικοῖν ἄνδρ' ἐν' ἡγίας ἔχειν,  
ἀλλ' ἐς μίαν βλέποντες εὐναίαν Κύπριν  
στέργουσιν, ὅστις μὴ κακῶς οἰκεῖν θέληι. (180)<sup>27</sup>

Der Inzest oder die Blutschande ist ein zentrales Thema bei der Aufzählung barbarischer Gewohnheiten, welches üblicherweise aus dem Fehlen eigener Gesetze diesbezüglich abgeleitet wird. Auch das Verbrechen, welches Hermione dem Geschlecht der Andromache vorwirft, ist ein Verbrechen gegen die Blutsbande<sup>28</sup>. Dies ließe sich allerdings ebenso dem Geschlecht der Hermione vorwerfen: man denke nur an Thyestes, der Aegithus mit seiner eigenen Tochter Pelopia gezeugt hat, oder allgemein an die Griechen im Mythos. Als Beispiel sollen hier Ödipus und Iokaste genügen.

Während die barbarische Andromache keine andere Vergangenheit als Troja rekonstruiert, spürt die junge Hermione das Gewicht ihres Stammes, sowohl der Spartaner als auch ihrer Familie, und schließt ein Band mit ihnen, das sie nicht zu durchtrennen vermag. In der Erschaffung des Charakters dieser Figur, der in der Epik nicht überliefert wurde, verschmilzt und harmonisiert Euripides die Persönlichkeiten der Eltern: Hermione erbt die Unehrlichkeit des Vaters und die Eitelkeit der Mutter Helena. Der sexuellen Unzüchtigkeit mütterlicherseits wird eine allzu strenge monogame Auffassung des Vaters für Hermione entgegenge-

<sup>27</sup> „So weit kamst du in deinem Unverstand:/ beim Sohn des Mörders deines Gatten schläfst/ du ohne Scham, schenkst du einem Henker Kind/ auf Kind. So mischt sich das Barbarenvolk:/ mit Vater Tochter, Mutter mit dem Sohn,/ mit Schwester Bruder; Mord des eignen Bluts/ Verströmt, und kein Gesetz verbietet das./ Das führe hier nicht ein! Es ist nicht gut,/dass Einer zweier Frauen Zügel hält!/ Wer Kypris nur im Bett der Einen sucht,/ dem ist sein Haus auf guten Grund gebaut“ (Übersetzt von E. Buschor).

<sup>28</sup> Hall (1989), 188- 190; 211.

setzt und die Kontrolle des Ehelebens steht deshalb im Zentrum ihres Charakters.

Die Hermione des Euripides ist sich bewusst, dass besonders der Ruf ihrer Mutter so schwer wiegt wie eine Verurteilung: sie selbst bezeichnet ihre Mutter als ihr Leid (ἦ καὶ πρόσω γὰρ τῶν ἐμῶν ψαύσεις κακῶν, v. 249) und später, wenn der alte Peleus der Andromache zur Hilfe eilt, sagt er gar, dass es besser für Neoptolemos gewesen wäre, wenn er keine Tochter einer sittenlosen Frau zur Ehefrau genommen hätte (vv. 619-622):

κάγῳ μὲν ἠῦδων τῶι γαμοῦντι μήτε σοὶ  
κῆδος συνάψαι μήτε δώμασιν λαβεῖν  
κακῆς γυναικὸς πῶλον· ἐκφέρουσι γὰρ  
μητρῶι' ὄνειδῆ<sup>29</sup>

Gänzlich unterschiedlich sind die Erfahrungen dieser drei Frauen in der Ausübung ihrer Rolle als Ehefrau, die aber in allen Fällen durch den trojanischen Krieg bedingt sind:

- a) Helena hat ihr Ehebett verlassen und sich freiwillig in das trojanische Bett gelegt;
- b) Andromache wurde ihres trojanischen Ehebetts entrissen und hat sich dem griechischen Bett unfreiwillig anschließen müssen;
- c) Hermione beansprucht für sich den Alleinanspruch auf ihr rechtmäßiges Ehebett und auf die Rechte, die ihrer sozialen Rolle entstammen.

## 5. Ankunft von Menelaos und Dialog mit Peleus.

Auf Hermione lastet nicht nur, die Tochter Helenas zu sein, sondern auch die Tochter des Menelaos, der einen Feldzug organisiert hat, um die ehebrecherische Ehefrau zurückzuholen. Menelaos, der schuld ist an der fehlenden Erziehung Helenas, und seine Tochter ergänzen sich und sind charakterlich in ihrem Hochmut identisch, besonders wenn man bedenkt, dass sich ihr Einsatz von Gewalt gegen zwei Gegner, Andromache und Molossos, richtet, die als Sklaven keine Möglichkeit haben,

<sup>29</sup> „So warnt ich auch den Eidam, diesen Bund/ zu schließen mit dem Fohlen böser Frau/ Der Mutter Schmach zu schleppen in sein Haus“ (Übersetzt von E. Buschor).

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

sich zu verteidigen. Auf die Worte der Andromache, welche Hermione den konkreten Fall in Aussicht stellt, dass Neoptolemos sie verstoßen könnte (vv. 341-349), präsentiert sich Menelaos selbst nicht nur als Vater, sondern auch als Bürge des Hochzeitsbetts der Tochter und als ihr Verbündeter. Er benutzt hierfür den Begriff σύμμαχος: mit ungleichen Waffen führt Menelaos seinen Kampf, wo die Ehe der Tochter auf dem Spiel steht, weil „für eine Frau der Schiffbruch ihrer Ehe dem Schiffbruch ihres Lebens gleichkommt“ (vv. 370-373):

κἀγὼ θυγατρί (μεγάλα γὰρ κρίνω τάδε  
λέχους στέρεσθαι) σύμμαχος καθίσταμαι.  
τὰ μὲν γὰρ ἄλλα δεύτερ' ἂν πάσχη γυνή,  
ἀνδρὸς δ' ἀμαρτάνουσ' ἀμαρτάνει βίον<sup>30</sup>,

und für einen Vater stellt eine von ihrem Ehemann verstoßene Tochter kein geringeres Gewicht dar<sup>31</sup>. Als Verbündeter der Hermione wendet er sich gegen Andromache und folgt der Logik der Macht, als ob der οἶκος ein Gebiet wäre, das es anzugreifen, zu erobern und zu beschützen gilt. Es handelt sich hierbei um eine Projektion des trojanischen Krieges auf seine eigene Familie und er vertritt im Gegensatz zu Peleus die Idee einer nicht nur generationellen - durch die Unterscheidung zwischen γνήσιος, "legitim", und νόθος, "illegitim", Sohn - , sondern auch einer ethnischen „Reinheit“, damit kein illegitimer Sohn, obendrein einer asiatischen Mutter, jemals über die Griechen herrschen wird (vv. 663-666):

ἦν παῖς μὲν ἡμῆ μη τέκηι, ταύτης δ' ἄπο  
βλάστωσι παῖδες, τούσδε γῆς Φθιώτιδος  
στήσεις τυράννουσ, βάρβαροι δ' ὄντες γένος  
Ἕλλησιν ἄρξουσ',<sup>32</sup>

<sup>30</sup> „Der Raub des Bettes ist kein kleines Ding./ Das weiß ich selbst und helfe meinem Kind!/ An vielem andren trägt die Frau nicht schwer:/ die ihren Mann verliert, verliert sich selbst“ (Übersetzt von E. Buschor).

<sup>31</sup> Hose (2007), 38.

<sup>32</sup> „Und doch gebiert mein Kind nicht, und aus dieser hier/ entspringen Söhne, macht die sie zu Herrn/ des Landes Phthia? Herrscht Barbarenvolk/ dann über Griechen“ (Übersetzt von E. Buschor).

Mit der Anwendung dieser Machtlogik muss der Junge ermordet werden. Die fortschrittliche Antwort des Peleus, Stammvater der Eakiden, gegen den Konformismus des Menelaos gründet auf einer anderen Logik, auf das λογίζεσθαι der Sophistik:

1) der Krieg, den Menelaos wollte, ist ein Trauerfaktor und wirkte sich schlecht auf den οἶκος und auf die Stabilität der Gesellschaft aus; er hat viele Väter und Mütter ihrer Nachkommenschaft beraubt, wie auch den Peleus selbst (vv. 611-613):

ψυχὰς δὲ πολλὰς κάγαθὰς ἀπώλεσας  
παίδων τ' ἄπαιδας γραυῆς ἔθηκας ἐν δόμοις  
πολιούς τ' ἀφείλου πατέρας εὐγενῆ τέκνα.<sup>33</sup>

2) ein unehelicher Sohn, der früher destabilisierend für den οἶκος wirkte, kann durch den Schutz desselben οἶκος nun nach der Legitimation streben (vv. 636-638):

πολλάκις δέ  
ξηρὰ βαθεῖαν γῆν ἐνίκησε σποράϊ,  
νόθοι τε πολλοὶ γνησίων ἀμείνονες.<sup>34</sup>

Der Streit zwischen Peleus und Menelaos endet in einem Debakel für Menelaos, was noch verstärkt wird durch das Alter des Greises. Es handelt sich um einen intellektuellen Sieg des Peleus und der Sklavin Andromache über die Gewalt. Menelaos verlässt daraufhin gedemütigt die Szene in Eile unter einem kriegerischen Vorwand.

## 6. Ankunft von Orestes

Die Unzuverlässigkeit des spartanischen Königs, eine Anspielung auf die moralische Degeneration seines Volkes (vv. 597 ff.), bewegt ihn dazu, die Bühne und damit die nun hoffnungslose Tochter wieder zu ver-

<sup>33</sup> „Viel gute Leben hast du ausgelöscht,/ viel alte Frauen kinderlos gemacht,/ viel Vätern nahmst du ihren edlen Sohn“ (Übersetzt von E. Buschor).

<sup>34</sup> „Oft/ hat trocknes Feld schon fetten Boden obsiegt/ und mancher Bastard einen echten Sohn“ (Übersetzt von E. Buschor).

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

lassen (vv. 802 ff.). Das Weinen der Hermione in Gegenwart ihrer Amme dient dazu, die Tragödie in zwei Teile zu unterteilen<sup>35</sup>: im ersten Teil empfinden die Lesenden/Zuschauer ein solidarisches Mitgefühl für Andromache und sehen in Hermione eine Verfolgerin; im zweiten Teil verlagert sich der Brennpunkt auf Hermione, die sich als „alter ego“ der Andromache herausstellt: die Nebenfrau besingt ihre trojanische Vergangenheit, während das Lied der Hermione die Sorge um ihre Zukunft beinhaltet; Andromache beabsichtigt, sich für die Rettung ihres Sohnes zu opfern, während Hermione beabsichtigt, sich aus Angst vor ihrem Ehemann umzubringen<sup>36</sup>. Aber während es sich bei Andromache um konkrete Ängste handelt und um das Flehen einer Person, welche ihr Leben und das ihres Sohnes aufgrund einer Intrige der Hermione riskiert, sind die Bitten der Hermione nur das Ergebnis einer verzerrten Anschauung der Situation; ihr möglicher Peiniger ist abwesend, seine Feindseligkeit wird nur vermutet und ihre erste Reaktion ist nicht zu flehen, sondern an Selbstmord zu denken.

Hermione ist sich aber völlig bewusst, dass ihre Rollen vertauscht wurden, weil sie jetzt eine Flehende gegenüber einer Sklavin ist, genauso wie in der Anfangsszene Andromache die Flehende am Altar der Göttin war. Die Ähnlichkeit zu ihrer Mutter Helena wird durch die Übernahme desselben Verhaltens bewiesen: um ihre Suizidabsicht zu zeigen, zeigt Hermione ihre Brüste, die sie durchbohren will, genauso wie die Mutter ihrem Ehemann Menelaos die Brüste gezeigt hat, damit er ihr den Ehebruch vergibt, woran Peleus in vv. 627- 631<sup>37</sup> erinnert.

Gerade im Punkt des Vorzeigens der Brüste bleibt dem Zuschauer die Analogie zwischen dem Verhalten der Tochter Hermione und dem Verhalten der Mutter Helena nicht verborgen, besonders weil es sich um

<sup>35</sup> Michelini (1987), 120. Gerolemou (2011), 30 geht näher auf den Abgang der Hermione ein: mit viel Lärm verlässt sie das Haus, wodurch sie zeigt, dass sie nicht weise ist; sie bestätigt dadurch die Meinung von Peleus über die Frauen aus Sparta (vv. 597 e vv. 876-8). Die Empfehlung der Amme (vv. 876-878), Hermione solle heimkehren, würde die Heimkehr in den privaten Raum bedeuten, einer weiblichen Dimension; dass beim Abtritt der Hermione öffentliche und private Szenen vermischt werden, kann durch ihren Wahnsinn gerechtfertigt werden; hier bestätigt sich auch den Wunsch, eine absolute Kontrolle über ihren Ehemann und über ihr Eheleben zu erzielen; an die Trennung zwischen öffentlichem (männlichen) und privatem (weiblichen) Raum erinnern auch Cohen (1989), 1-15 und Mastrorade (2010), 248-254.

<sup>36</sup> Chong- Gossard (2008), 91.

<sup>37</sup> Gerolemou (2011), 13-76.

eine Verletzung der Verhaltensnormen der tragischen Figur handelt; aber, wo die Nacktheit der Helena ihr Ziel, also die Rettung ihres Lebens, erreicht, ist die Nacktheit der Hermione kein Mittel, um Neoptolemos zu überreden, sie nicht zu töten, sondern nur der Versuch, einen noch unwürdigeren Tod - den durch den Ehemann - durch ihren Selbstmord zu vermeiden<sup>38</sup>.

Die Situation wird durch die unerwartete Ankunft des Orestes gelöst, der in der Szene die Rolle des „Retters“ einnimmt, genauso wie es in der vorherigen Szene Menelaos tun wollte, jedoch ohne Erfolg. In der griechischen Tragödie, besonders bei Aeschylus, ist Orestes eine Figur, die das Dilemma der Gerechtigkeit in der Familie und der πόλις aufzeigt; in dieser Tragödie fehlt ihm jedoch die hohe moralische Gesinnung, über die er zum Beispiel in der *Medea* verfügt. Zuerst erfährt der Zuschauer durch eine Selbstvorstellung von seiner Abstammung, Ἀγαμέμνωνός τε καὶ Κλυταιμῆστρας τόκος (v. 884), danach seinen Namen. Orestes und Hermione sind als legitime Nachkommen dadurch miteinander verbunden, dass:

1) sie die Frucht der unglücklichsten Ehen der griechischen Welt sind: der Ehe von Agamemnon mit Klytaimnestra und der Ehe von Menelaos mit Helena, im Gegensatz zur glücklichen Ehe von Peleus mit Tethys, von Hektor mit Andromache, und zur verständnisvollen Verbindung von Neoptolemos und Andromache.

2) Und sie zum Haus der Atriden gehören, welches die schlimmste Schuld gegen das eigene Geschlecht auf sich geladen hat, in Form von Untaten wie die Ermordung von Verwandten und Inzest, eben jener Vorwürfe, die Hermione gegen Andromache richtet.

Sie sind die Ausgeburt eines Klimas der Gewalt, welches der trojanische Krieg hervorgebracht hat und das selbst Jahre nach dem Krieg andauert und insbesondere die Sieger und Heimkehrer befällt. Sein Titel als Muttermörder (ὁ μητροφόντης, v. 999) qualifiziert den Orestes quasi wie einen Erben dazu, für das Ende seiner Familie bestimmt zu sein, aber es

<sup>38</sup> Chong- Gossard (2008), 87.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

qualifiziert ihn auch zum perfekten Rächer für die Art von Verletzungen, die Neoptolemos ihm und der Hermione zugefügt hat.

Die Angst davor, verstoßen zu werden und ihre Macht und ihre Rolle zu verlieren, und die Furcht aufgrund des Scheiterns ihres Planes führen Hermione nicht zur Reue, sondern zu anderen, noch schwereren Verbrechen gegen die Familienbande: nämlich den οἶκος zu verlassen, wie ihre Mutter mit einem andern Mann zu fliehen und den Ehemann mit Hilfe des Geliebten umzubringen, so wie es ihre Tante Klytaimnestra getan hatte mit Aegisthus. Auch die Mittel bei der Ermordung von Neoptolemos folgen der Familientradition der Atriden: kein Zweikampf<sup>39</sup>, denn so könnte der Sohne des Achilles ja seinen kriegerischen Mut beweisen, sondern eine Falle soll zu seinem Ende führen, an der eine grausame Gottheit teil hat, nämlich Apollon, der schon Orestes bei der Tötung seiner Mutter unterstützt hatte.

## 7. Tod von Neoptolemos

Bis jetzt lag die Funktion von Neoptolemos im Drama darin, Spannung zu erzeugen. Er war zwar körperlich abwesend, aber doch omnipräsent. Neoptolemos spricht nicht, er wird nie gesehen, aber sein Charakter wird deutlich in den Ausführungen der anderen<sup>40</sup>: deswegen verfügt er nicht über die „Multimedialität“ der anderen dramatischen Figuren, die auf der Bühne spielen und gesehen und gehört werden<sup>41</sup>. In der *Andromache* tritt Neoptolemos nicht nur nicht auf, weil er sich in Delphi an einem anderen Ort befindet, sondern auch, weil seine Abwesenheit zweckmäßig für den dramatischen Verlauf ist. Hermione nützt dies aus, um Andromache zu verfolgen<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> Im Verlauf der Tragödie wird die militärische Minderwertigkeit der Atriden, besonders von Menelaos, hervorgehoben: man denke nur an die Worte von Peleus in vv. 693-705.

<sup>40</sup> De Jong (2003), 369.

<sup>41</sup> Pfister (1988), 164-165.

<sup>42</sup> Trotz seiner Abwesenheit spielt er eine wesentliche Rolle im Drama. In vv. 339-44 erklärt Hermione dem Vater, der eben angekommen ist, um ihr Hilfe zu leisten, dass Neoptolemos sich rächen wird; in vv. 709-710 behauptet Peleus, dass sein Enkel Neoptolemos nach seiner Ankunft Hermione an den Haaren ziehen und verstoßen wird; in vv. 856-8, v. 920 und vv. 927-28 fürchtet sich Hermione davor, von ihrem Ehemann umgebracht zu werden.

Sein Tod steht im Gegensatz dazu konträr zu den Erwartungen des Publikums, das auf seinen Auftritt gewartet hat<sup>43</sup>. Das Neue in der Konstruktion der Figur des Neoptolemos durch Euripides besteht nun in der Aufhebung seiner schlimmen Vergangenheit: es bleibt keine Spur mehr von der Grausamkeit, welche Neoptolemos zum führenden Verbrecher der griechischen Geschichte gemacht hat, ganz im Gegensatz zu seiner Rolle im Gedichte-Zyklus. Es ist, als wolle Euripides den Neoptolemos von allen Verbrechen lossprechen und in Mitleid kleiden. Die Erzählung des Boten (vv. 1085- 1165) hebt die Heldenhaftigkeit von Neoptolemos und die Feigheit von Menelaos in Troja, sowie von Orestes in Delphi hervor; es kommt zu einer fast vollständigen Identifizierung mit dem Vater Achilles und dadurch zu einer gewissen Kontinuität. Der Botschaft nach war Neoptolemos gerade dabei, dem Gott in einer barmherzigen Haltung zu opfern. Der Bote beschreibt nun in 50 Versen quasi eine kleine ἀριστεία, ein homerischer Anklang, da Neoptolemos unbewaffnet gegen eine bewaffnete Menge kämpfen musste.

Der Konflikt, der in der physischen Gegenwart nur Neoptolemos und die Bewohner von Delphi betrifft, dreht sich in ideologischer Hinsicht um ihn und Orestes, was durch die Wiederholung der väterlichen Namen in der Rede des Boten hervorgehoben wird: Ἀγαμέμνωνος δὲ παῖς (v. 1090), Κλυταιμῆστρας τόκος (v. 1115), παῖδ' Ἀχιλλέως (v. 1119), ἔνθ' Ἀχιλλέως πίνει παῖς (v. 1150); παῖδ' ἔδρασ' Ἀχιλλέως (v. 1163). In diesem Zweikampf in einiger Entfernung zwischen dem Sohn des Achilles und dem Sohn des Agamemnon in Delphi können wir einen Vergleich zu dem Konflikt zwischen Achilles und Agamemnon in Troja erkennen, und auch dort wurde der Konflikt durch eine Frau verursacht: Hermione ist der Rachegrund für Orestes gegen Neoptolemos, genauso wie im ersten Buch der *Ilias* Agamemnons Aneignung der Briseis der Grund für den Zorn des Achilles gegen den Atriden gewesen ist. Genauso wie bei den Eltern wird Orestes den Konflikt überleben und mit Hermione eine Frau seiner Abstammung haben. Und ebenso wird die Leiche des Neoptolemos von Peleus beweint.

<sup>43</sup> Mossmann (1996), 143-156.

## 8. Die Tränen von Peleus und die Gründung eines neuen Haus

Die abschließende Klage des Dramas (vv. 1173-1230), die Threnodie, gebildet aus einem thessalischen Frauenchor zusammen mit Peleus, stellt einen Konflikt und zugleich auch einen Ausgleich mit der einsamen anfänglichen Klage der Andromache dar; sie trägt dazu bei, das tragische Leid der greisen Figur zu vergrößern<sup>44</sup>. Der alte Peleus bedauert sogar, dass sein Enkel nicht im trojanischen Kampf gefallen ist. Die Trauerklage des alten Mannes zeigt seinen Kummer, weil der Enkel nicht im heroischen Kampfe gefallen ist: nach dem für Homer (*Odysseia* I, vv. 236 ff.), Aeschylus (*Coeph.*, vv. 345 ff.) und auch Vergil (*Aeneis* I, vv. 94 ff.) typischen τόπος hätte er dadurch Ruhm und Stolz für sein Geschlecht erworben.

Aber das Ende seiner Nachkommenschaft verursacht ein noch größeres Leid: Peleus will die Botschaft des Boten hören, in der eine ganze Sammlung von Redefiguren zum Ausdruck kommt παῖς μόνου παιδὸς μόνος (v. 1083): eine Alliteration, eine Assonanz, ein Homoioteleuton, eine Anapher, einen Parallelismus und einen Chiasmus. Der Verlust von Sohn und Enkel als direkte oder indirekte Konsequenz des trojanischen Krieges wird für Peleus zur persönlichen Tragödie dieses Stückes. In der Trauerklage des Stammvaters drückt die Wiederholung der Adjektive ἔρημος (v. 1205 und v. 1216), ἄτεκνος (v. 1216), ἄπαις (v. 1207), und der Ausdrücke γέροντ' ἄπαιδα (v. 1207) und μόνος μόνοισιν ἐν δόμοις des Chores (v. 1221) die Sorgen des Alters vor dem Erlöschen seiner Nachkommenschaft aus. Im Besonderen wird ἄτεκνος bei Euripides zum ersten Mal als Synonym von ἄπαις verwendet, aber mit der Bedeutung von *liberis orbatus*; γέροντ' ἄπαιδα ist ein Verweis auf ἄπαιδας γραῦς in v. 612, wovon derselbe Peleus im Bezug auf den trojanischen Krieg spricht; δόμος ἔρημος in v. 1205 hat die Bedeutung „ohne Erbe“, in einer besonderen rhetorischen *iunctura*, welche im Oratorium bezeugt ist<sup>45</sup>. Die durch den doppelten Trauerfall verursachte Einsamkeit, aber insbesondere die sozialen Konsequenzen durch die Ermangelung eines Erben und das Unvermögen, für die generationelle Linie zu bürgen, werden durch die Behauptung zusammengefasst, dass die Stadt Phthia nun gestorben ist (οὐκέτ' ἐστὶ μοι πόλις, v. 1222), genauso wie das Geschlecht

<sup>44</sup> Segal (1983), 27.

<sup>45</sup> Barone (1987), 64.

des Peleus (οὐκέτι μοι γένος, v. 1177) und des Neoptolemos in der Botschaft des Boten (οὐκ ἔστι σοι παῖς παιδός, ὡς μάθης, γέρον/ Πηλεῦ, vv. 1073-1074). Das Zepter auf den Boden zu werfen ist eine Geste, die in der griechischen Tragödie die äußerste Hoffnungslosigkeit und die Ablehnung der Macht und ihrer Symbole symbolisiert. Die Behauptung, dass Phthia gestorben ist, und die Verneinung jeder Möglichkeit der Erneuerung wird durch die Wörter der Göttin Tethys bestätigt, deren Mitleid ein Gegengewicht zur Grausamkeit des Apollon bildet<sup>46</sup>: Peleus wird mit ihr zusammen leben und vergöttlicht werden; Andromache wird ihre Freiheit zurückerhalten und der Leichnam des Neoptolemos wird nicht in Phthia bleiben, sondern in Delphi beerdigt. Die Erneuerung der Nachkommenschaft wird an einem andern Ort stattfinden, nämlich in Molossia, in Form der Geburt eines neuen Hauses, dessen Führung Molossos übernehmen wird. Daraus folgt, dass der illegitime Sohn von Neoptolemos und Andromache die Vereinigung zweier Dynastien verkörpert, die des Eakyles und die der Trojaner. Es bietet sich eine Gelegenheit, die Häuser von Achilles und Hektor nicht aussterben zu lassen und somit einen Frieden zwischen den beiden Feinden vor Troja zu stiften. Ein Gleichgewicht wird also nicht in dem einen oder dem anderen οἶκος erreicht, sondern durch die Bildung eines neuen Stammes: wo es sich am Anfang der Tragödie also um die Vergangenheit gedreht hat, steht am Ende per göttlicher Offenbarung der aitiologische Blick in die Zukunft<sup>47</sup>. Deshalb können wir die *Andromache* zu Recht als „Tragödie zweier Häusern“ bezeichnen.

## 9. Fazit

Das Urteil der Kritiker gegenüber diesem Drama war ausgesprochen negativ: genauso wie eine andere Tragödie des Euripides, die *Ekabe*, ist es ein episodenhaftes Drama, in dem die zwei Frauen, Andromache und Hermione, die wir als die Antagonistinnen bezeichnen würden, zur Hälfte der Aufführung verschwinden, und obwohl die Tragödie der Andromache gewidmet ist, kann diese Figur überhaupt nicht als das Zentrum der Handlung betrachtet werden. Der einzige und wahre Protagonist ist in der Tat das γένος, nicht als abstrakter und fester Begriff,

<sup>46</sup> Michelini (1987), 109.

<sup>47</sup> Di Marco (2001), 285.

## Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

sondern als Drehpunkt der griechischen Gesellschaft: das γένος wird hier als flexibles Element dargestellt, das sich verändert, genauso wie sich auch die individuellen und historischen Ereignisse verändern. In diesem Drama besteht die Angst der wichtigsten Protagonisten Andromache, Hermione und Peleus darin, kinderlos zu sein, ἄπαις. Das Wort γένος hat für sie eine unterschiedliche Bedeutung und bildet fast eine aufsteigende Klimax:

- 1) die erste, Andromache, hat konkret Angst davor, dass der Sohn Molossos umgebracht wird;
- 2) die zweite, Hermione, fürchtet sich davor, dass sie wegen ihrer Unfruchtbarkeit verstoßen wird und die Herrschaft über den οἶκος verliert;
- 3) und zuletzt Peleus, der Angst davor hat, ohne Nachkommenschaft zu bleiben und dass sein Haus versiegt.

Die verschiedenen Bedeutungen, die in dieser Tragödie γένος und *generatio* annehmen - sie können vom Familienkern, über ein königliches Geschlecht bis zur Identifikation mit einem ganzen Volk reichen - beweisen, dass in den euripideischen Werken diese Tragödie eine Übergangsphase bezeichnet, von einem Drama mit einer häuslichen Dimension, wie wir es etwa in den Dramen *Alkestis*, *Medea* und *Hippolytos* sehen können, zu einem Drama mit typisch politischen Merkmalen, wie zum Beispiel die *Troerinnen*, die *Herakliden* und die *Hiketiden*.

## Literatur

- Allan W. (2000) *The Andromache and Euripidean Tragedy*, Oxford.
- Amoroso F. (1994) *Per una lettura progressista dell'Andromaca di Euripide*, in Bierl A. und von Moellendorff P. (Hrsgg.) *ORCHESTRA, Drama Mythos, Bühne*, Stuttgart-Leipzig: 137-150.
- Barone C. (1987) *L'apaideia in Euripide: terminologia specifica* in "MD" 18: 57-67.
- Burnett A. P. (1971) *Catastrophe Survived, Euripides' Plays of Mixed Reversal*: 130-156.
- Cantarella E. (1981) *L'ambiguo malanno*, Roma: 87.
- Chong-Gossard J. H. Kim On (2008) *Gender and Communication in the Euripides' Plays, Between Song and Silence*, Leiden-Boston: 83-90.
- Cohen D. (1989) *Seclusion, Separation, and the Status of Women in Classical Athens* in "G&R" 36. 11-15.
- De Jong I. J. F. (2003) *Three Off-Stage Characters in Euripides*, in Mossman J M. (Hrsg.) *Euripides*, Oxford: 368-389.
- Diggle J. (1984) *Euripidis Fabulae: Tomus I*, Oxford.
- Di Marco M. (2001) *La Tragedia greca: Forma, gioco scenico, tecniche drammatiche*, Roma: 125-285.
- Erbse H. (1966) *Euripides' Andromache*, in "Hermes" 94: 276-297 = Schwinge E. R. (Hrsg.) (1968) *Euripides*, Darmstadt: 275-304.
- Euripide *Andromaca*. Introduzione, traduzione e note di Caterina Barone, Milano 1977.
- Euripides Sämtliche Tragödien und Fragmente- Band II, Übersetzt und Nachwort von E. Buschor- Herausgegeben von G. A. Seeck, München 1972.
- Garzya A. (1953) *Euripide. Andromaca*, Napoli: 23-24.
- Gerolemou M. (2011) *Bad Women, Mad Women, Gender und Wahnsinn in der griechischen Tragödie*, München: 13-76.
- Golder H. (1983) *The Mute Andromache*, in "TAPhA" 113: 123- 133.
- Hall E. (1989) *Inventing the Barbarian-Greek Self- Definiton through Tragedy*, Oxford: 181-222.
- Hose M. (2007) *Euripides, Der Dichter der Leidenschaft*, München: 38-40; 71-85; 240.
- Kamerbeek J. C. (1943) *L'Andromaque d'Euripide*, in "Mnemosyne" 11: 47-67.

Generationale Verwicklungen in der „Andromache“ des Euripides

- Kitto H. D. F. (1961) *Greek Tragedy*, London: 230-236.
- Kovacs D. (1980) *The Andromache of Euripides: An Interpretation*: 75-77; 83.
- Kyriakou P. (1997) *All in the Family: Present and Past in the Euripides' Andromache*, in "Mnemosyne": 7-26.
- Lysias *Lysiae Orationes cum Fragmentis* edited by C. Carey, Oxford 2007.
- Mastrorade D. J. (1979) *Contact and Discontinuity: Some Aspects of Speech and Action on the Greek Tragic Stage*, Berkeley and Los Angeles: 99-101.
- Mastrorade D. J. (2010) *The Art of Euripides*, Cambridge.
- Matthiessen K. (2002) *Die Tragödien des Euripides*, München: 95-103.
- Michelini A. N. (1987) *Euripides and the Tragic Tradition*, Wisconsin.
- Mossmann J. M. (1996) *Waiting for Neoptolemos: The Unity of Euripides' Andromache*, in "G&R" 43: 143-156.
- Mossmann J. M. (Hrsg.) (2003) *Euripides*, Oxford.
- Pagani G. (1968) *La figura di Hermione nell'Andromaca euripidea*, in "Dioniso" 42: 200-212.
- Papadimitropoulos L. (2006) *Marriage und Strife in the Euripides' Andromache*, in "GRBS" 46: 147-158.
- Pfister M. (1988) *The Theory and Analysis of Drama*, Cambridge: 164-165.
- Segal C. (1983) *Euripides and the Poetics of Sorrow. Art, Gender and Commemoration in Alcestis, Hippolytus and Hecuba*, Durham and London.
- Sorum C. H. (1995) *Euripides' Judgment: Literary Creation in Andromache*, in "AJPh" 116: 371-388.
- Storey I. C. (1989) *Domestic Disharmony in Euripides' Andromache*, in "G&R" 36: 16-27.
- Webster T. B. L. (1967) *The Tragedies of Euripides*, London:118-120; 288.



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.

Im vorliegenden Band 7 der Buchreihe präsentieren wir fünf spannende und informative Vorträge, deren thematische Bandbreite größer nicht sein könnte. Sarah Herpertz stellt in ihrer Arbeit Emotionale Kompetenz als Ressource vor. Sonja Orth untersucht die Typen von Reflexionsphasen zum plastischen Gestalten im Kunstunterricht. Lilia Antipow stellt den Vitalismus und „Lebens“-Kult in der expressionistischen Dichtung von Perc Markiš vor. Caroline Rau untersucht das Wissenschaftsverständnis von Lehrkräften in geisteswissenschaftlichen Fächern. Maria L. Cirrito stellt generationelle Verwicklungen in der Andromache des Euripides vor.

eISBN 978-3-86309-275-7



[www.uni-bamberg.de/ubp/](http://www.uni-bamberg.de/ubp/)

