

Sobre “cavaleiras”: a (re)criação do medievo em Cornelia Funke

[On female knights: the (re)creation of the medieval in Cornelia Funke]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883719291>

Daniele Gallindo Gonçalves Silva¹

Abstract: In the context of children’s and young adult literature in contemporary German language, Cornelia Funke’s production stands out. Born in Dorsten in 1958, the author – or, more specifically, the storyteller (*Erzählerin*), as she likes to be called –, brings together in the texts her ability as an illustrator. Since the worldwide success of the *Tintenherz (Inkheart)* trilogy, Funke became a successful figure in the children’s and young adult universe. In most of her works there is the latent presence of the Western imaginary about the Middle Ages. However, that is a reception of the Middle Ages, either through the (re)creation of images or the (re)structuring of themes from the courtly universe. The article here proposed analyzes three works of Funke, namely *Die geraubten Prinzen* (1994), *Igraine ohne Furcht* (1998) and *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* (2001), taking as a starting point interviews of the author herself about this theme; in other words, it is the relationship between fact and fiction which will be considered. By focusing on the issue of the reinterpretation of the Middle Ages, this paper seeks to understand the reframing of the Middle Ages both through recreated images and the insertion of a new kind of hero, female protagonists.

Keywords: Cornelia Funke; children’s and young adult literature; reception of the Middle Ages; feminine figures

Resumo: No âmbito da literatura infantil e juvenil em língua alemã contemporânea, destaca-se a produção de Cornelia Funke. Nascida em Dorsten em 1958, a autora – ou mais especificamente a contadora (*Erzählerin*), como gosta de se denominar –, acrescenta a seus textos a habilidade de ilustradora. Desde o sucesso mundial da trilogia *Tintenherz (Coração de tinta)*, Funke tornou-se uma personalidade de sucesso no universo infantil e juvenil. Em grande parte de suas obras, há a presença latente do imaginário ocidental acerca do medievo. Todavia, trata-se de uma recepção desse medievo, seja através da (re)criação de imagens ou da (re)estruturação de temáticas referentes ao universo cortês. O artigo aqui proposto analisa três obras de Funke, a saber: *Die geraubten Prinzen* (1994), *Igraine ohne Furcht* (1998) e *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* (2001), tendo como ponto de partida entrevistas da própria autora acerca do tema; ou seja, pensar-se-á a relação estabelecida entre o factual e o ficcional. Ao focar na questão da releitura do medievo, o artigo pretende compreender a resignificação do medievo através tanto de imagens recriadas quanto da inserção de um novo tipo de herói, protagonistas femininas.

Palavras-chave: Cornelia Funke; literatura infantil e juvenil; recepção do medievo; personagens femininas

¹ Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Rua Gomes Carneiro, 01, Pelotas, RS, 96010-610, Brasil. E-mail: danigallindo@yahoo.de

Introdução

Cornelia Funke é atualmente considerada a mais aclamada escritora de literatura infantil e juvenil em língua alemã, sendo listada pela revista *Time*,² em 2005, como uma das cem personalidades mais influentes do mundo, devido ao grande consumo de sua produção literária por crianças e por adultos (FREUND 2005). Todavia, Funke não iniciou sua carreira como escritora, mas sim como ilustradora. Contudo, por não se identificar com as histórias que ilustrava, optou por iniciar o processo de escrita.³

De acordo com a editora Dressler, responsável pela publicação dos livros de Funke na Alemanha, a autora escreveu cinquenta livros, traduzidos em 37 idiomas e publicados em 43 países. O sucesso internacional de *Herr der Diebe* e da *Tintenherz*-Trilogie culminou na adaptação desses para as telas, respectivamente *The T(h)ief Lord* (2006) e *Inkheart* (2008).⁴

As narrativas de Funke não se concentram apenas no mercado juvenil, como é o caso das obras anteriormente mencionadas; essas são as que, até o momento, chegaram ao Brasil através de traduções publicadas pela Companhia das Letras (selo Seguinte), sendo elas: *O senhor dos ladrões* (2004, tradução de Sonali Bertuol), *Coração de tinta* (2006, tradução de Sonali Bertuol), *O cavaleiro do dragão* (2009, tradução de Sergio Tellaroli), *Sangue de tinta* (2009, tradução de Sonali Bertuol), *Morte de tinta* (2010, tradução de Carola Saavedra), *A maldição da pedra* (2011, tradução de Sonali Bertuol), *O cavaleiro fantasma* (2013, tradução de Laura Rivas Gagliardi), *Sombras vivas* (2013, tradução de Sonali Bertuol) e *O fio dourado* (2016, tradução de Sonali Bertuol).⁵ Há ainda toda uma gama de narrativas ilustradas voltadas para um público mais infantil, as quais ainda carecem de traduções para o português,⁶ sendo

² Para lista completa, ver

<<http://content.time.com/time/specials/packages/completelist/0,29569,1972656,00.html>>. Acesso em: 6 ago. 2016. Sobre Cornelia Funke, ver

<http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1972656_1972696_1973413,00.html>. Acesso em: 6 ago. 2016.

³ Informação retirada de <http://www.corneliafunke.com/index.php?page=cornelia_biografie&lang=de>. Acesso em: 14 jul. 2016.

⁴ Em relação à narrativa fílmica, resultante da adaptação de *Tintenherz*, Funke afirma reconhecer que, embora as personagens Basta e Capricórnio tenham características diferentes das imaginadas por ela, ao ceder suas obras a outros artistas, elas não a pertencem mais, tornando-se uma (re)criação do diretor (GASCHKE 2008). Neste sentido, é possível perceber a consciência da autora no que tange às adaptações de suas obras, pois compreende que uma transposição midiática nem sempre pode ser fiel ao original por inúmeros motivos.

⁵ Para mais informações acerca das edições, acessar o site da editora:

<<http://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02095>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

⁶ Sobre a recepção da obra de Cornelia Funke em inglês, cf. PICHLER (2011).

algumas dessas o foco de nossa análise nesse artigo: *Die geraubten Prinzen* (1994), *Igraine ohne Furcht* (2015 [1998]) e *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* (2001).

A finalidade desse recorte é pensar a recriação do medievo e a escolha narrativa de lançar mão de personagens femininas como protagonistas, embora em apenas uma delas esta centralidade esteja marcada já no título da obra, sendo as demais heroínas reveladas apenas no decorrer das tramas. Para tanto, as três obras serão analisadas levando em consideração, no que tange às releituras do medievo, dois níveis de interpretação: um sincrônico (o que as narrativas dizem sobre a atualidade) e outro anacrônico (o que eles constroem sobre o passado). No nível sincrônico, encontramos a presença do feminino como centro da obra; a jornada de heroínas (e não mais de heróis). Neste aspecto, analisaremos a construção dessas protagonistas, tendo como ponto de contato as jornadas de cavaleiros originários da literatura medieval, principalmente, elementos da épica cortês (*Höfische Epik*).⁷ No nível anacrônico, pensaremos a relação que a autora estabelece entre o passado construído no discurso historiográfico e o passado imaginado, seja em forma textual ou visual. Pensar esse anacronismo pressupõe, portanto, compreender a percepção da própria autora acerca do período medieval e, para tanto, a análise de excertos de entrevistas nos auxiliará nessa empreitada.

A recepção do medievo

O conceito *Mittelalterrezeption* contém sob sua tutela uma variedade de fenômenos, ou seja, podendo ser compreendido como um *umbrella term* (HERWEG; KEPPLER-TASAKI 2012: 2). Criou-se, assim, através da recepção, diversas imagens, por vezes bem distintas, que oscilam entre a “Idade das Trevas”, principalmente no período que vai do Humanismo ao Iluminismo, e a “Idade Média romântica”, um “tempo de uma visão de mundo unificada sem divisão religiosa e desunião moderna [...] uma era pré-industrial de harmonia do homem com a natureza”⁸ (MÄRTL 1997: 7).⁹ Neste sentido, Groebner afirma que “esta época [...] foi literalmente criada através de desejos, por mais de centenas de anos, e, desde então, ela é

⁷ O termo designa as produções que formalmente se apresentam em versos com rimas pares; têm como matéria a Antiguidade e a França; são o resultado da apropriação ou de traduções realizadas a partir de modelos dessas matérias e possuem, em sua maioria, autoria conhecida (BRANDT 1999: 204). Para mais informações da literatura produzida durante os séculos XII e XIII, ver BUMKE (2000).

⁸ No original: “Zeit eines einheitlichen Weltbildes ohne religiöse Spaltung und moderne Zerrissenheit, [...] eine vorindustrielle Zeit der Harmonie des Menschen mit der Natur”.

⁹ Para um panorama detalhado da *Mittelalterrezeption*, cf. STEHLE (2012).

projetada, esboçada, equipada e mobiliada com os desejos”¹⁰ (GROEBNER 2008: 11). O conceito de *Mittelalterrezeption* engloba, assim, “uma visão positiva e uma negativa”¹¹ (OEXLE 1992: 7). Desta forma, pode-se defini-lo “não somente [como] percepção e representação da história, mas também [como] discussão e apropriação ou rejeição; portanto, [como] toda mediação e presentificação do passado”¹² (KÖHN 1991: 409).

Embora o período medieval não seja parte integrante de nosso passado, pensando-se aqui em relações temporais, ele ocupa nosso presente através do imaginário, de releituras e ressignificações dentro das mais variadas mídias.¹³ Analisar as diversas formas dessa recepção seria, portanto, compreender que o “passado se modifica de presente a] presente”¹⁴ (HERWEG; KEPPLER-TASAKI 2012: 4). Todavia, lidaremos aqui com um tipo específico de recepção do medievo; aquele produzido dentro e pela literatura infantil e juvenil de Cornelia Funke.

De acordo com Funke, a Idade Média configura-se como o cenário ideal para a construção de histórias fantásticas, pois

[...] proporciona um bom pano de fundo para uma história, que joga com *temas míticos e de contos de fada*, pois muitos são oriundos dessa época, e, além disso, foi *o período dos trovadores e livros iluminados*, outros dois motivos importantes para minhas histórias.¹⁵ (ECKMANN-SCHMECHTA 2005, grifo nosso).

Embora o período medieval sirva para a grande maioria das obras de Funke como uma superfície de projeção para a construção de enredos e de personagens, a autora tem consciência de que, ao se falar em Idade Média, não se pode pressupor um único período temporal, “pois há nesse longo período de tempo épocas tão infinitamente diferentes como a

¹⁰ No original: “[...] diese Epoche [...] ist buchstäblich durch Wünsche erschaffen worden, vor mehreren hundert Jahren und seither wird sie mit Wünsche entworfen, umrissen, ausgestattet und möbliert”.

¹¹ No original: “[...] eine[] positive[] und eine[] negative[] Auffassung”.

¹² No original: “[...] nicht nur [als] Wahrnehmung und Darstellung von Geschichte, sondern auch [als] Auseinandersetzung und Aneignung oder Ablehnung, demnach [als] jede Vermittlung und Vergegenwärtigung von Vergangenheit”.

¹³ Neste mesmo contexto, José Rivair Macedo, aponta para “duas formas de apropriação: as ‘reminiscências medievais’ e aquilo que, na ausência de melhor conceituação, denominamos de ‘medievalidade’” (MACEDO 2009: 15). Para Macedo, as reminiscências medievais englobam “as formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao Medievo, alterado e/ou transformados com o passar do tempo” (MACEDO 2009: 15). A medievalidade seria, portanto, quando “a Idade Média aparece apenas como uma referência, e por vezes uma referência fugidia, estereotipada” (MACEDO 2009: 16). Embora Macedo delimite e distinga essas duas formas de adaptação, sob a alcunha *Mittelalterrezeption* encontramos tanto esses quanto outros fenômenos, não somente na contemporaneidade, mas como um *continuum* histórico.

¹⁴ No original: “Vergangenheit verändert sich von Gegenwart zu Gegenwart”.

¹⁵ No original: “[...] bietet einen guten Hintergrund für eine Geschichte, die mit Märchen- und Mythenmotiven spielt, weil viel aus dieser Zeit stammen, und außerdem war es die Zeit der Spielleute und illuminierten Bücher – zwei weitere wichtige Motive für meine Geschichte.”

Idade Média primeva e a tardia”¹⁶ (ECKMANN-SCHMECHTA 2005). Neste sentido, a Idade Média, e aqui falamos do potencial narrativo gerado pelas releituras possíveis desse período histórico, configura-se, para Funke, como uma época que exerce grande fascínio nos leitores. Assim, o período medieval e todas as imagens dele resultantes habitam não somente o imaginário dos leitores, mas também o da autora, pois esta afirma sonhar “com uma máquina do tempo” que visitaria “sobretudo os séculos XII e XIII”¹⁷ (BÖCKEM 2008).

Contudo, as imagens de Funke acerca do medievo estão longe de serem históricas, visto que, embora a autora, para a produção de suas narrativas, alegue ter pesquisado sobre a vida durante o período, tem consciência de que, em suas obras, se trata de uma recriação narrativa livre de qualquer compromisso com a historicidade. Nas palavras de Funke,

[...] eu li muito sobre a vida e, especialmente, a vida cotidiana na Idade Média, mas é claro que permanece sendo o mundo de Fenoglio, o qual *não é idêntico à Idade Média real* – para que eu pudesse tomar algumas liberdades. No entanto, a pesquisa me trouxe um monte de ideias e ajudou bastante a descrever a atmosfera deste mundo¹⁸ (ECKMANN-SCHMECHTA 2005, grifo nosso).

Pensar a relação entre real e ficcional é pressupor, sobretudo, que ao denominar uma “Idade Média real”, a autora remete à questão factual,¹⁹ ou seja, aos saberes construídos, em sua maioria, pela historiografia acerca do período: “[f]antasia é verdade, claro. Não é factual, mas é verdade”²⁰ (LE GUIN 1993: 40). O acesso ao factual, no caso de Funke, nos é fornecido por intermédio das entrevistas, uma vez que, ainda que possamos compreender à que Idade Média a autora se refere, nos falta a bibliografia secundária por ela consultada. Sendo assim, falar do factual, nesse caso, é relacioná-lo também ao imaginário, pois, como afirmado por LE GOFF (2011: 13), a história do imaginário é “uma história da criação e do uso das imagens que fazem uma sociedade agir e pensar, visto que resultam da mentalidade, da sensibilidade e da

¹⁶ No original: “[...] denn es gibt in diesem langen Zeitraum so unendlich verschiedene Zeiten wie das Früh- und das Spätmittelalter”. Aqui vale uma ressalva: a terminologia alemã diferencia-se da francesa, comumente utilizada na academia brasileira, sendo a Idade Média primeva correspondente à Alta Idade Média.

¹⁷ Trecho completo no original: “Ich träume von einer Zeitmaschine. Vor allem das 12. und 13. Jahrhundert würde ich gern besuchen”. Vale ressaltar o período compreendido entre os séculos XII e XIII é o de maior produção de literatura cortês, seja em forma de épica (os considerados romances cortesões) ou de lírica (o *Minnesang*).

¹⁸ No original: “ich habe viel über das Leben und vor allem das Alltagsleben im Mittelalter gelesen, aber natürlich bleibt es Fenoglios Welt, die nicht identisch mit dem realen Mittelalter ist – so dass ich mir etliches an Freiheiten nehmen konnte. Dennoch hat mir die Recherche sehr viele Ideen gebracht und sehr geholfen, die Atmosphäre dieser Welt zu beschreiben”.

¹⁹ Neste sentido, Ankersmit afirma que “a luz de verdade da narrativa histórica é produzida por representações históricas do passado cuidadosamente construídas e intensamente discutidas” (ANKERSMIT 2012: 294).

²⁰ No original: “Fantasy is true, of course. It isn’t factual, but it’s true”.

cultura que as impregnam e animam”. Nas obras de Funke, portanto, o acesso aos universos medievais, às recriações, se estabelece na relação entre factual e imaginário.²¹

Essa conexão entre o factual e o ficcional fica bem explícita na fala de Fenoglio – personagem da *Tintenherz*-Trilogie – quando este, ao chegar ao vilarejo medieval de Capricórnio – vilão da narrativa –, declara:

Sabe que este lugar é realmente muito parecido com um dos cenários que inventei para *Coração de Tinta*? Bem, aqui não há um castelo, mas a paisagem ao redor é praticamente a mesma, a idade da aldeia também deve bater mais ou menos. *E você sabia que Coração de Tinta se passa num mundo que não é muito diferente da nossa Idade Média*? Bem, naturalmente eu acrescentei algumas coisas, as fadas e os gigantes, por exemplo, e algumas coisas eu deixei de lado, mas...²² (FUNKE 2006: 275, grifo nosso).

Parece haver, portanto, na percepção da personagem uma diferenciação entre o factual, aquele construído pela historiografia/arqueologia (*Burg, Landschaft*), e o ficcional, representado na literatura tanto medieval quanto pós-medieval (*Feen, Riesen*), principalmente nas recepções oriundas do século XIX edificadas pelo movimento romântico alemão. Esta questão já havia sido apontada por Funke, quando afirma que:

Tudo aquilo que eu tinha operado em investigação foi apenas Idade Média, e, é claro, *nossa concepção de Idade Média*! Isso eu também notei, quando me ocupei com o século XIX e observei os pré-rafaelitas – que tudo é uma Idade Média glorificada. [...] Eu acho que é um terrível mau hábito glorificar tempos antigos. Mas a tendência humana de construir tudo, que podemos construir, e, em seguida, sentar-se com um brinquedo perigoso e lidar com isso tão irresponsavelmente como uma criança pequena; essa mistura de gênio humano e irresponsabilidade humana continua a ser assustadora²³ (SPRECKELSEN 2010, grifo nosso).

Do excerto acima, podemos depreender que, de acordo com a autora, há, no mínimo, duas imagens recorrentes do medievo: uma construída através de pesquisa, e que, portanto, se aproximaria mais do real, e outra, construída dentro de uma base ideológica; aqui o recorte

²¹ Iser propõe uma discussão acerca da relação estabelecida entre o real, o fictício e o imaginário. Todavia, sua conceitualização e aplicação dos termos são de outra ordem da aqui utilizada. Para o autor, “o real é compreendido como o mundo extratextual, que, enquanto faticidade, é prévio ao texto e que ordinariamente constitui seus campos de referências” (ISER 2002: 985).

²² No original: “Weißt du, dass dieser Ort einem der Schauplätze, die ich für *Tintenherz* erfunden habe, durchaus ähnlich sieht? Nun gut, es gibt keine Burg, aber die Landschaft ringsum ist annähernd die gleiche, und das Alter des Dorfes dürfte auch fast hinkommen. Und weißt du, dass *Tintenherz* in einer Welt spielt, die unserem Mittelalter nicht ganz unähnlich ist? Gut, ich habe natürlich einiges hinzugefügt, die Feen und Riesen zum Beispiel, und einiges habe ich weggelassen, aber...” (FUNKE 2010: 340, grifo nosso).

²³ No original: “Alles, was ich dafür an Recherche betrieben hatte, war immer nur Mittelalter, und natürlich: unser Begriff von Mittelalter! Das habe ich dann auch gemerkt, als ich mich mit dem 19. Jahrhundert beschäftigte und mir die Präraffaeliten anschaute – das ist ja alles schon verklärtes Mittelalter. [...] Ich finde es eine furchtbare Unart, ältere Zeiten zu verklären. Aber die menschliche Tendenz, alles zu bauen, was wir bauen können und dann mit einem gefährlichen Spielzeug dazusitzen und damit so verantwortungslos umzugehen wie ein Kleinkind – diese Mischung aus menschlichem Genie und menschlicher Verantwortungslosigkeit bleibt erschreckend.”

temporal é o século XIX e sua “Idade Média glorificada”. Funke alerta, ainda, para os perigos do uso “irresponsável” do passado. Neste momento, podemos depreender que a autora se refere a épocas em que acontecimentos históricos foram instrumentalizados para fins outros, por exemplo, fins políticos de legitimação ideológicas.²⁴

Ainda no que se refere ao século XIX, e principalmente acerca das produções literárias denominadas *Märchen*,²⁵ a autora assevera, em relação à figura feminina, que:

Foi uma das minhas experiências mais importantes constatar, durante o trabalho em *Reckless*, que os ideais burgueses trazem consigo uma imagem específica de mulher. Interessante é que a imagem de mulher na Idade Média era, em parte, mais rebelde e menos dogmática. Pensamos que esta se tornou cada vez melhor ao longo dos anos. Eu temo que não seja assim²⁶ (COSSHAM 2013, grifo nosso).

Nesse sentido, o século XIX parece ter criado, através de recepções, uma imagem de medievo que pouco dialoga com a historiografia: uma Idade Média construída com base no desenvolvimento da Filologia bem como gerada pela idealização de intelectuais para o fomento à unificação.²⁷ A ideia de recepção do medievo parece ficar bem nítida na percepção de Funke acerca da figura feminina, pois de um lado encontra-se a figura feminina do século XIX e do outro sua contraparte medieval. Desta forma, percebemos claramente o percurso de pesquisa da autora e a conclusão de que, para a Alemanha, essas duas imagens de medievo possibilitam, no mínimo, a seguinte reflexão: de que Idade Média se fala quando o tema é recepção?

Precisamos, ainda, elucidar o que configuraria o conceito de Idade Média para a autora, o qual ela denomina *unser Mittelalter*, termo reiterado tanto em entrevista quanto nas palavras de sua personagem Fenoglio. Funke parece apontar em suas entrevistas tanto para um lado positivo quanto para uma percepção negativa no que concerne ao período medieval. O passado, em comparação com o presente, é colocado como uma época obscura e de miséria, mas que, ainda assim, tem a capacidade de fascinar. De acordo com Funke:

A vida era mais difícil, mas as pessoas sabiam mais sobre a vida e a morte, sobre o ritmo da natureza, elas se sentiam muito mais conectadas com os planetas, no qual viviam, para melhor ou para pior, e, em muitos aspectos, as estruturas e regras eram consideravelmente mais

²⁴ Vale lembrar o caso da apropriação da *Nibelungenlied* durante o período entre Guerras (SILVA 2014).

²⁵ Acerca do conceito de *Märchen* e seu histórico, ver PÖGE-ALDER (2011: 24-27).

²⁶ No original: “Es war eine meiner wichtigsten Erfahrungen, während meiner Arbeit an *Reckless* festzustellen, dass bürgerliche Ideale ein bestimmtes Frauenbild mit sich bringen. Spannend ist auch, dass das Frauenbild im Mittelalter teilweise rebellischer und undogmatischer war. Wir denken, dass es über die Jahre immer besser geworden ist. Ich fürchte, das ist nicht so.”

²⁷ Sobre o romantismo alemão, ver SAFRANSKI (2009).

simples do que no nosso tempo – o que é um requisito maravilhoso para um contador de histórias.²⁸

Funke aponta, portanto, para a Idade Média como um período histórico, no qual a humanidade estava conectada harmonicamente com a natureza e com o cosmos, em um ambiente “mais simples” tanto estruturalmente quanto no que se refere às regras: isso potencializaria a geração de histórias. Em outras palavras é afirmar que quando falamos de recepção do medievo, estaríamos, *a priori*, lidando com “a Idade Média em narração e a narrada, a literária [...] uma realidade gerada, virtual”²⁹ (JÜRGS 2012: 179).

Entretanto, não são somente as narrativas de Funke que criam novas imagens desse período. De acordo com Ina KARG (2007: 158-161), a recepção do medievo na literatura infantil e juvenil pode se manifestar basicamente em quatro categorias: 1. “matérias e motivos”³⁰ (exemplo: *Brumas de Avalon*, Marion Zimmer Bradley), 2. “romances históricos, cujo pano de fundo é um acontecimento medieval”³¹ (exemplo: *O nome da rosa*, Umberto Eco), 3. “Fantasy-Literatur” (exemplo: *A história sem fim*, Michael Ende) e 4. “medieval, ou o que se julga ser, como ambiente divertido e com pano de fundo jocoso”³² (exemplo: *Igraine*, Cornelia Funke). Resta-nos, agora, adentrar o universo das três narrativas selecionadas para análise com a finalidade de se conhecer “como o processamento da matéria e do diálogo com o passado acontece e que função isto tem para conhecimentos também em cada atualidade”³³ (KARG 2007: 177), focando na análise das personagens femininas e na recriação do universo medieval.

Imagens do medievo em Funke

As duas narrativas ilustradas – *Die geraubten Prinzen* (1994, ilustrações de Elisabeth Holzhausen, e 2014, ilustrações de Jörn Mühle) e *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* (2001,

²⁸ No original: “Das Leben war härter, aber die Menschen wussten mehr über Leben und Tod, über den Rhythmus der Natur, sie fühlten sich viel mehr mit dem Planeten verbunden, auf dem sie lebten, im Guten wie im Schlechten, und in vieler Hinsicht waren die Strukturen und Regeln wesentlich einfacher als in unserer Zeit – was eine wunderbare Voraussetzung für einen Geschichtenerzähler ist”. Disponível em: <<http://tbuecher.jimdo.com/interviews-1/cornelia-funke>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

²⁹ No original: “[...] das erzählende und erzählte, das literarische Mittelalter [...] eine generierte, virtuelle Realität”.

³⁰ No original: “Stoffe und Motive”.

³¹ No original: “[...] historische Romane, deren Kulisse ein mittelalterliches Geschehen ist”.

³² No original: “Mittelalterliches, oder was man dafür hält, als lustiges Ambiente und Klamauk-Kulisse”.

³³ No original: “[...] wie die Bearbeitung des Stoffes und der Dialog mit der Vergangenheit erfolgt und welche Funktion dies für Einsichten auch in jeweils Gegenwärtiges hat”.

ilustrações de Kerstin Meyer) – e a narrativa juvenil – *Igraine Ohnefurcht* (2015 [1998], ilustrações de Cornelia Funke) – trazem representações oriundas do imaginário da literatura cortês medieval: reinos em perigo, a jornada de cavaleiros salvadores e torneios pela mão da donzela. Até mesmo a escolha das ilustrações se orienta pelo imaginário que se tem da Idade Média: castelos, reis, cavaleiros em armaduras, torneios. Como exemplo, destacamos as capas de duas das obras selecionadas para análise. Na primeira imagem (FIG. 1), encontra-se a representação de um cavaleiro, em uma cota de malha, empunhando uma espada. Há uma relação nítida com as representações de cavaleiros templários; todavia, no lugar da cruz vermelha visualiza-se um coração. Na segunda (FIG. 2), vê-se uma jovem, na ameaia, vestida em armadura, espada embainhada e, embaixo do braço, um elmo com pavão no topo; próximo a ela um jovem traça uma túnica: aqui, as referências ao medievo são mais gerais do que na FIG. 1.



FIGURA 1 – Capa do livro *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos*
 Fonte:
 <http://www.corneliafunke.com/index.php?page=buecher_detail&id=9&lang=de>. Acesso em: 20 jul. 2016.



FIGURA 2 – Capa do livro *Igraine Ohnefurcht*
 Fonte:
 <http://www.corneliafunke.com/index.php?page=buecher_detail&id=27&lang=de>. Acesso em: 20 jul. 2016.

A disposição gráfica de algumas das páginas de *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* remete às representações imagéticas contidas na Tapeçaria de Bayeux (cf. FIG. 3 e 4). Na tapeçaria do século XI, que mede “cerca de 70 m de comprimento e cerca de 50 cm de altura”³⁴

³⁴ No original: “[...] ca. 70m lange und ca. 50cm hohe”.

(SCHNITH 2003: 1712), está representada a invasão normanda à Inglaterra em 1066.³⁵ As imagens, apresentadas sequencialmente, são acompanhadas de um pequeno trecho em latim. No livro de Funke, reproduz-se também a junção de imagens sequenciais e texto, embora a relação pareça ser inversa à da tapeçaria, visto que em Funke a base é o texto e na tapeçaria a base é a imagem. Todavia, ambas lidam com o apelo à visualidade.

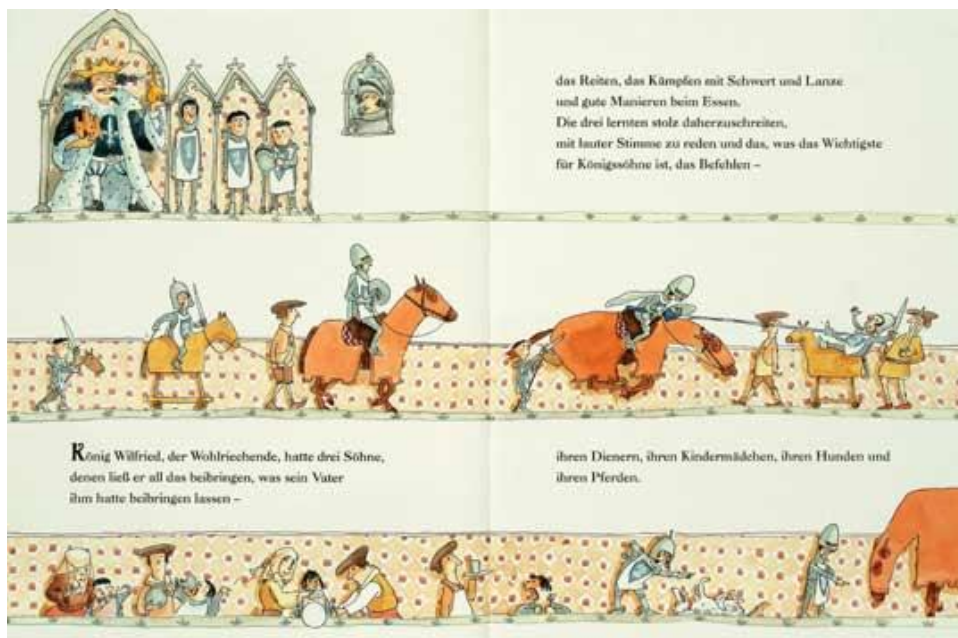


FIGURA 3 – Página de *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos*

Fonte: FUNKE 2001: 4-5. Disponível em:

<http://www.fischerverlage.de/sixcms/detail.php?template=bilderbuch_detail&id=208769&pic=1>.

Acesso em: 20 jul. 2016.



FIGURA 4 – *Pisserie de Bayeux* (ca. 1070)

Fonte: <http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/08/a-tapeçaria-bayeux.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

³⁵ Mais informações acerca do tema em LEWIS; OWEN-CROCKER; TERKLA (2011).

Contudo, se na tapeçaria o protagonismo é masculino, nas três narrativas de Funke entram em cena figuras femininas. Há de perguntar-se, *a priori*, se as narrativas, ao inserirem protagonistas femininas no lugar das masculinas realmente utilizam um discurso contemporâneo em relação à construção dos gêneros³⁶ ou, ainda, qual seria a representação destas nos textos.

Príncipes roubados de castelos por uma gigante, a qual os usa como bonecos para brincar; uma rainha – Adelheit – que recompensará com ouro quem regastar seu querido filho, esta é a trama central de *Die geraubten Prinzen* (1994b). O narrador, em terceira pessoa, apresenta ao leitor “uma terrível gigante chamada Grauseldis”³⁷ (FUNKE 1994b: 26), o adjetivo e o nome próprio apontam para uma dupla definição da antagonista como “terrível”, uma vez que Grauseldis relaciona-se com *grausam*. Todavia, a descrição de sua personalidade fica no nível da criação narrativa de uma tensão entre esta e a personagem principal: o cavaleiro vermelho, que ao se revelar mostra que é uma “Ritterin”, Frieda Ohnefurcht, é “uma mulher muito bela”³⁸ (FUNKE 1994b: 28). Antes da revelação parece haver um momento de hesitação por parte da rainha, pois o cavaleiro pede a mão do príncipe. Ao ter sua identidade revelada, contudo, a tensão se dissolve e a rainha aceita as condições propostas pela “cavaleira”. Frieda Ohnefurcht segue destemidamente para o confronto com a gigante. Não vence pela força, mas por astúcia, ao retirar de sua luva uma aranha e fazer com que Grauseldis paralise: “pedaço por pedaço petrificou [...], até ficar cinza e imóvel no saguão do castelo”³⁹ (FUNKE 1994b: 32). No final da narrativa, escolhe seu par, que, todavia, não é o príncipe que havia salvo de Grauseldis.

A figura feminina da gigante, ainda que incorpore o inimigo a ser vencido, reproduz a imagem recorrente de feminino, que brinca com bonecas e guarda seus pertences mais estimados, aqui no caso os príncipes, em uma bolsa e depois em sua casa de bonecas. Sua imponência como gigante dista, entretanto, de sua fragilidade por temer aranhas: é vencida pela astúcia da “cavaleira”. Frieda, como seu nome já indica, é destemida; vitoriosa em muitas batalhas, ela personifica o herói salvador: uma heroína que, ao resgatar personagens masculinos em perigo, restaura a ordem de dinastias. Sua jornada remete às tramas das épicas

³⁶ Entendemos gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT 1999: 42).

³⁷ No original: “[...] eine schreckliche Riesin namens Grauseldis”.

³⁸ No original: “[...] eine wunderschöne Frau”.

³⁹ No original: “[...] [s]tück für Stück erstarrte [...], bis sie grau und reglos in der Schlosshalle stand”.

cortesões medievais – citamos aqui como exemplo o *Parzival*, de Wolfram von Eschenbach, visto que o protagonista homônimo é conhecido como o cavaleiro vermelho –, pois naquelas os heróis envolvem-se na restauração de reinos sitiados e são premiados com a mão de donzelas.

Violetta – protagonista de *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* – perde a mãe no momento do parto, e, cercada por figuras masculinas (pai e três irmãos), aprende a manejar armas como seus irmãos. O rei decide criar a menina à maneira que lhe é conhecida, ou seja, como um rapaz: “E ninguém pode dizer ao rei o que se ensina a uma filha. Então, ele mandou ensiná-la o mesmo que a seus filhos”⁴⁰ (FUNKE 2001: 7). Quebra-se aqui o paradigma de que a menina é ensinada pela figura materna a ser uma princesa, uma vez que Violetta é ensinada a manejar armas bem como a se portar como um cavaleiro. Contudo, repete-se a ideia de que há papéis femininos e masculinos que são passados através de gerações.

Por ser motivo de troça para os irmãos, pois é considerada pequena e mais fraca (“Spinnenbein, Mückenstark, Fliegenschreck” – FUNKE 2001: 9),⁴¹ Violetta decide que não vai desistir do treinamento, como aconselhada pela serviçal, Emma, a qual tem uma imagem muito clara do que é ser mulher: “Por que não pedis a vosso pai que vos ensinai outra coisa que não a miserável brigalhada? Aprendei a bordar ou tecer, a tocar flauta ou algo útil”⁴² (FUNKE 2001: 13). Nesse trecho é nítida a distinção entre os papéis estabelecidos para personagens femininas e masculinas: a eles, a luta e o espaço público, a elas, os afazeres domésticos e o espaço privado, e mais uma vez cabe a uma figura mais velha a repetição de determinados valores (relacionados diretamente com as personagens femininas e masculinas da épica cortês).

Até o momento de se tornar uma adolescente, etapa marcada na narrativa pelo aniversário de 16 anos, Violetta é representada em trajes masculinos, mais especificamente, em armadura ou túnica de treinamento. A passagem de menina para moça é marcada visualmente através da troca da armadura – retirada com o auxílio do escudeiro – pelo vestido

⁴⁰ No original: “Und niemand konnte den König sagen, was man einer Tochter beibringt. Also ließ er sie dasselbe lernen wie seine Söhne”.

⁴¹ Há aqui similaridades entre a história de Violetta e a narrativa *Der Namenlose Ritter* (FUNKE 1994a), na qual a protagonista é Eleonore, a qual, cansada de ter que beijar os cavaleiros que vencem os torneios promovidos pelo seu pai, resolve ‘lutar’ pela própria mão e, ao final, se casa com o jardineiro de seu pai. Embora o nome das heroínas mude, o nome da figura paterna é o mesmo nas duas narrativas: “König Wilfred der Wohlriechende” (FUNKE 1994a: 18; 2001: 4).

⁴² No original: “Warum bietet Ihr Euren Vater nicht, Euch etwas anderes lernen zu lassen als die elende Kämpferei? Lernt Sticken oder Weben, die Flöte spielen oder sonst etwas Nützliches”.

– colocado com o auxílio da serviçal Emma (FIG. 5). O espaço da passagem entre público, o cavaleiro, e privado, a dama, é representado pelo biombo.



FIGURA 5 – Detalhe de ilustração em *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos*

Fonte: FUNKE 2001: 18-19. Ilustração de Kerstin Meyer.

Quando a jovem está para completar 16 anos, o pai anuncia um torneio no qual o vencedor se casará com Violetta. Se até então o rei, aparentemente, não se importa que a jovem se vista e se comporte como um cavaleiro, ou seja, como seus irmãos meninos, a partir desse momento o pai exige que ela incorpore o papel de princesa: “Então, veste teu belo vestido e treine diante do espelho a sorrir simpaticamente”⁴³ (FUNKE 2001: 19). Fica claro na narrativa que não somente ser cavaleiro requer exercício, mas também a cortesia feminina, aqui representada pelo sorriso, precisa ser exercitada, ou seja, não é uma característica inata ao comportamento da jovem. Entretanto, Violetta mostra-se descontente com a notícia e esbraveja: “Nunca casarei com um idiota. Reparai, pois, vossos cavaleiros! Eles espancam seus cavalos e são muito ignorantes para escrever seus nomes!”⁴⁴ (FUNKE 2001: 20).⁴⁵ A menina coloca-se, assim, em um lado oposto ao dos cavaleiros, quando os caracteriza como “ignorantes” por não saberem escrever: seu universo, ou o modelo por ela aceito, é, portanto, o cortês.

No dia do torneio, graças ao treinamento desgastante para fugir do deboche dos irmãos, a jovem vence todos os pretendentes e solicita ter o direito à própria mão: “Nenhum

⁴³ No original: “Also zieh dir dein schönes Kleid an und übe vor dem Spiegel freundlich zu lächeln”.

⁴⁴ No original: “Niemals werde ich so einen Blechkopf heiraten. Seht euch doch Eure Ritter an! Sie prügeln ihre Pferde und sind zu dumm, ihren Namen zu schreiben!”

⁴⁵ Em *Der Namenlose Ritter*, Eleonore tem a mesma reação de revolta: “Sie [diese Ritter] stinken nach Rost und Schweiß und haben nichts im Kopf als ihre Schwerter und ihre Wappen. Schluss! Ich werde nie wieder einen dieser Blechköpfe küssen!” (FUNKE 1994a: 18).

cavaleiro jamais iria querer confrontar novamente o Sem-Nome. E Violetta se casou com o jardineiro de seu pai”⁴⁶ (FUNKE 2001: 30).

Ao analisarmos a fala de revolta de Violetta em relação ao comunicado do pai (FUNKE 2001: 20) e a decisão de casar-se como o jardineiro (FUNKE 2001: 30), podemos verificar que a narrativa apresenta dois modelos distintos de personagens masculinas: 1. a imagem do cavaleiro que se baseia no trabalho com o corpo (disciplina) e na aquisição da fama – modelo propagado em grande parte pelas épicas cortesias medievais –, e 2. a imagem de um masculino sensível representado pelo jardineiro, o qual se apresenta claramente como um contra-modelo ao anterior: passado e presente entram em diálogo.

Destacamos também a construção de dois modelos de princesas: 1. femininos conectados ao espaço privado e que devem se casar – modelo propagado, principalmente, pelos *Märchen*, e que na narrativa aparece na decisão do pai de casar Violetta – e 2. femininos heróicos que lutam por seus direitos, modelo que vem sendo incorporado gradualmente pelas animações (cf. o filme *Brave*, 2012). Vemos, portanto, o encontro de modelos narrativos considerados consagrados com novas imagens de femininos e masculinos. Ao mesmo tempo em que na contracapa de *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* encontramos a menção ao primeiro modelo de princesa anteriormente referido (“Princesas não cavalgam nem lutam; princesas devem ter bela aparência e casar com cavaleiros corajosos”),⁴⁷ também aponta-se para uma (des)construção desse modelo, quando em destaque aparece: “Meninas fortes sabem ajudar a si mesmas”.⁴⁸ É nesse segundo modelo que se situa Violetta, visto que ao optar por rejeitar a ajuda do irmão, uma figura masculina, decide tomar a rédea da situação e combater pelo direito ao seu próprio corpo, metonimizado pela entrega da mão da princesa ao vencedor do torneio.

As duas obras anteriormente analisadas são mais voltadas ao público infantil (“ab 3 Jahren”), tendo a próxima – *Igraine Ohnefurcht* – um público mais maduro (“ab 10 Jahren”).⁴⁹ Das três narrativas, esta é a que resgata de forma mais direta a literatura medieval

⁴⁶ No original: “Keine Ritter wollte je wieder mit dem Namemlosen kämpfen. Und Violetta heiratete den Rosengärtner ihres Vaters”.

⁴⁷ No original: “Prinzessinen reiten und kämpfen nicht, Prinzesinnen sollen hübsch aussehen und mutige Ritter heiraten”.

⁴⁸ No original: “Starke Mädchen wissen sich zu helfen!”.

⁴⁹ Informações retiradas do site oficial da autora: <http://www.corneliafunke.com/index.php?page=buecher&lang=de>.

cortês, a começar pela escolha do nome da heroína – Igraine⁵⁰ – e também por conta da jornada do herói.

Igraine, uma jovem que fará 12 anos, filha de Lamarok e Melisande (magos), inicia uma jornada para ajudar os pais a defender o burgo em que moram do ataque inimigo. Ao enfeitiçar o presente de aniversário da menina, os pais acabam por transformar-se em porcos e para conseguir desfazer o feitiço necessitam de cabelos de gigante, ingrediente em falta no burgo da família.

No dia de seu aniversário, Igraine recebe dos pais uma armadura encantada completa – leve, cresceria juntamente com a menina e seria indestrutível (FUNKE 2015: 41-42). O sonho de Igraine é tornar-se uma *Riterrin*, sonho compartilhado pelos pais. Embora os pais temam pela segurança da menina ao não querer que essa brinque com espadas de verdade (FUNKE 2015: 19), ao invés de forçar a menina a tornar-se uma maga como eles, alimentam seus sonhos ao presenteá-la com algo que faz parte desse desejo. Nas palavras de Igraine:

Amanhã completo 12 anos, Sisiphus!, prosseguiu Igraine, – 12! E ainda não vivi uma única aventura verdadeira. Como me tornarei, então, uma famosa ‘caval(h)eira’? Devo salvar os coelhos das raposas ou proteger os esquilos das martas?⁵¹ (FUNKE 2015: 17).

Ter 12 anos marca, assim, a entrada para a fase adulta e contrasta com a inexperiência em combates, visto que seu bisavô aos 7 anos já era escudeiro em torneios (FUNKE 2015: 18). A imagem da cavalaria introjetada pela menina prevê não apenas a fama, mas também as aventuras, ainda que estas estejam relacionadas ao universo infantil de Igraine: salvar coelhos e proteger esquilos.

A jornada de Igraine vai além da busca pelos cabelos do gigante; torna-se uma possibilidade de encontro com a verdadeira cavalaria, representada pela figura do “Cavaleiro Triste da Montanha das Lágrimas”⁵² (FUNKE 2015: 89): uma cavalaria baseada em códigos de honra e conduta. É essa personagem que irá ensinar a jovem a manejar corretamente as armas e a se portar como um verdadeiro cavaleiro. Em um momento de treino corporal, o cavaleiro assevera: “Pensai sempre nas duas regras da cavalaria: nunca colocai vossa espada contra os

⁵⁰ Igraine, na literatura arturiana, é a mãe do grande herói Artur.

⁵¹ No original: “Morgen bin ich zwölf, Sisiphus!”, fuhr Igraine fort. “Zwölf! Und ich habe noch nicht ein einziges echtes Abenteuer erlebt. Wie soll ich so eine berühmte Ritterin werden? Soll ich Kaninchen vor dem Fuchs retten oder die Eichhörnchen vor den Mardern beschützen?”.

⁵² No original: “der Traurige Ritter vom Berg der Tränen”. Mais adiante na narrativa descobre-se seu verdadeiro nome: “Urban von Wintergrün” (FUNKE 2015: 219).

mais fracos, mas somente para proteção, e – nunca a usai para vos enriquecer”⁵³ (FUNKE 2015: 95), normas essas que remetem, em certa medida, à imagem da cavalaria cristã criada durante os séculos XII e XIII dentro da cultura cortês, principalmente no que tange a função de proteção àqueles que não o podem fazer (FLECKENSTEIN 2002: 188), ideias que se repetem no momento do confronto com o inimigo (Rowan Ohneherz):

São as regras da honra: protegi os fracos. Nunca cobicei aquilo que pertence a outro. Usai de força e de armas somente no embate honesto. Nunca quebreis, nunca, vossa palavra empenhada. E não aspireis ao poder em nome do poder. Essas são as regras dos caval(h)eiros⁵⁴ (FUNKE 2015: 188).

Todavia, dentre os *topoi* recorrentes acerca do ofício do cavaleiro é inserida uma nova informação – “[...] aquele que as cumprirem, seja homem ou donzela, a este será atribuída a honra, que lhe é devida”⁵⁵ (FUNKE 2015: 188): também meninas podem se tornar cavaleiras se atentarem para essas regras. Neste contexto tornar-se um cavaleiro não está atrelado somente ao gênero, mas também à observância de regras e normas específicas. Por isso, Igraine pode se tornar uma *Ritterin*, caso aprenda a se comportar como tal, como afirma o Trauriger Ritter: “Vossa filha é destemida e de caráter mais cavaleiresco, ainda que ela, às vezes, interprete as regras cavaleirescas de uma forma diferente de mim”⁵⁶ (FUNKE 2015: 127).

Parte do treinamento é compreender que há a necessidade de saber avaliar a situação em que se encontra, principalmente no que se refere ao confronto com o adversário, como afirma o Trauriger Ritter para Igraine:

Vosso destemido coração vos honra. Contudo, por vezes, o destemor não é bom conselheiro. Devei aprender a temer algumas coisas e a avaliar corretamente vossas forças. Uma donzela de 12 anos, e tão brava, não pode de jeito algum confrontar-se com um cavaleiro tão experiente em combate quanto Rowan Sem Coração. Ele zombará de vós e esmagará vosso orgulho até tornar-se pó.⁵⁷ (FUNKE 2015: 147-148)

⁵³ No original: “[...] denkt immer an die zwei Regeln des Rittertums: Setzt Eure Schwert nie gegen Schwächere ein, sondern nur zum Schutz, und – nutzt sie nie, um Euch zu bereichern”.

⁵⁴ No original: “Es sind die Regeln der Ehre: Schützt die Schwachen. Begehrt nie, was einem anderen gehört- Nutzt Kraft und Waffenkunst nur in ehrlichem Wettstreit. Brecht nie, niemals Euer gegebenes Wort. Und strebt nicht nach Macht um Macht willen. Das sind die Regeln des Ritters.”

⁵⁵ No original: “[...] wer sie erfüllt, sei es ein Mann oder ein Mädchen, dem werde die Ehre zuteil, die ihm gebührt”.

⁵⁶ No original: “Eure Tochter ist ohne Furcht und von ritterlichster Gesinnung, auch wenn sie die Ritterregeln bisweilen etwas anders auslegt als ich”.

⁵⁷ No original: “Euer furchtloses Herz ehrt Euch. Aber manchmal ist Furchtlosigkeit kein guter Ratgeber. Ihr solltet lernen, vor einigen Dingen Angst zu haben und Eure Kräfte richtig einzuschätzen. Ein zwölfjähriges Mädchen, und sei es noch so tapfer, kann unmöglich gegen einen so kampferfahrenen Ritter wie Rowan Ohneherz antreten. Er wird Euch zum Gespött machen und Euren Stolz im Staub zertreten.”

Não somente a força e o treinamento são necessários para vencer o embate, mas também o intelecto: avaliar as possibilidades e as possíveis saídas. Sendo assim, o cavaleiro deixa explícito que há uma diferença entre “Rittersein”, conceito ligado a códigos e condutas e que qualquer um pode alcançar, e “Ritter sein”, faculdade exercida no corpo, ou seja, a necessidade da força bruta/muscular (JÜRGS 2012: 186).

Considerações finais

A concepção de Idade Média de Funke é uma espécie de “quimera”, uma vez que une elementos historiográficos, literários, fantásticos, tanto medievais como pós-medievais, e desse amálgama resulta a criação dos universos temáticos que servem como pano de fundo para as suas obras: como se várias Idades Médias fossem evocadas em um mesmo espaço diegético.⁵⁸

Nas obras analisadas, notamos que a recepção do medievo ocorre em dois níveis complementares: 1. nível visual, pois há uma (re)criação imagética do medievo, e 2. nível textual, no qual há um diálogo estrutural (as jornadas dos heróis, nomes, valores cavaleirescos) com textos oriundos da literatura cortês medieval. Ambos os níveis, ao serem observados, apresentam uma releitura contemporânea desse passado, ou seja, uma presentificação do passado. No lugar dos cavaleiros corteses, encontramos “cavaleiras”. Essa escolha por personagens femininas e jovens no lugar das masculinas, *genderswapping*, possibilita uma maior identificação com um público leitor de meninas e dialoga com novas configurações de gênero (outras das factuais em relação ao medievo): Frieda tem astúcia, Violetta vence pela força adquirida com o treinamento, e Igraine une intelecto e treinamento.

As narrativas apresentam femininos que lutam, seja para salvar um masculino ou em causa própria (por si ou pela família), propondo, assim, novas configurações de heróis, mas se mantendo a estrutura da épica cortês no que tange à busca e o salvamento. Todavia, novas configurações de gênero dentro do discurso contemporâneo não são apresentadas de maneira consequente nas narrativas, pois em *Die geraubten Prinzen* e em *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos* retorna-se ao lugar comum do casamento entre masculino e feminino. Em *Igraine Ohnefurcht*, trata-se do processo de amadurecimento, “do reconhecimento e da aceitação das

⁵⁸ Agradecemos, para essa passagem, a contribuição de Maurício da Cunha Albuquerque.

próprias fortalezas e fraquezas”⁵⁹ (JÜRGS 2012: 187), embora a máxima de que aos homens pertence a força bruta seja reiterada.

Asseveramos, ainda, que as questões relativas ao gênero parecem subjazer às narrativas, visto que estas possibilitam a inserção de femininos como protagonistas de suas próprias histórias: meninas também podem ser valentes e vencer demandas, seja pela astúcia ou pelo treinamento. Aqui fica nítida a apropriação da temática "cavalaria cortês" e sua recriação/atualização na inserção de figuras femininas no espaço de protagonismo. Se na épica cortês a personagem masculina nasce predestinada a se tornar cavaleira, necessitando apenas de treinamento adequado (veja o caso de Parzival), nas narrativas de Funke, há uma diferença perceptível entre *sein* e *werden*, pois as protagonistas se tornam *Ritterinnen* pelo intelecto e pelo treinamento. Neste sentido, essas narrativas mostram personagens femininas que se encaixam na lógica emancipatória do feminino; são apresentadas, portanto, mulheres jovens, fortes e das quais as representações distam do *topos* tradicional dos femininos encontrados em contos de fadas mais ligados à tradição.

Nos dois níveis analisados (imagem e narrativa), percebemos que a recepção do medievo se dá através de atualizações (por exemplo o protagonismo feminino), mostrando-se, portanto, como um meio para compreender novas configurações sociais, ou seja, as presentificações de um passado. Em um presente que, cada vez mais, se configura como espaço de discussão de valores tidos como absolutos, uma literatura que lança mão de um imaginário recorrente (veja-se o *boom* de releituras medievais na atualidade) para representar protagonistas femininas deve ser vista dentro do seu potencial educador e renovador.

Referências

- ANKERSMIT, Frank. Verdade na história e na literatura. In: _____. *A escrita da história: a natureza da representação histórica*. Tradução de Jonathan Menezes. Londrina: Eduel, 2012. p. 269-302.
- BÖCKEM, Jörg. Ich habe einen Traum: "Einmal auf einem Drachen reiten". Interview mit Cornelia Funke. *Die Zeit*, n. 52, 17 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.zeit.de/2008/52/Traum-Funke-52/komplettansicht>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- BRANDT, Rüdiger. *Grundkurs germanistische Mediävistik: Literaturwissenschaft*. München: Wilhelm Fink, 1999.
- BUMKE, Joachim. *Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter*. München: DTV, 2000.

⁵⁹ No original: “[...] das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Stärken und Schwächen”.

- Cornelia Funke *Pressmappe*. 2015. Disponível em: <<http://www.dressler-verlag.de/fileadmin/verlagsgruppe-oetinger.de/pdf/autoren/3258.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- COSHAM, Lisa Frieda. »Man kann nicht alles allein schaffen«. Interview mit Cornelia Funke. *Süddeutsche Zeitung*, n. 10, 2013. Disponível em: <<http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/39621>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- ECKMANN-SCHMECHTA, Stefanie. Interview mit Cornelia Funke. *Kinderbuch-couch*, 2005. Disponível em: <<http://www.kinderbuch-couch.de/interview-cornelia-funke.html>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- FLECKENSTEIN, Josef. *Rittertum und ritterliche Welt*. Berlin: Siedler, 2002.
- FREUND, Wieland. Gespräche mit Cornelia Funke. Die einflußreichste Deutsche der Welt. *Die Welt On Line*, 15 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.welt.de/print-welt/article661155/Die-einflussreichste-Deutsche-der-Welt.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- FUNKE, Cornelia. *Coração de tinta*. Tradução de Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FUNKE, Cornelia. *Der geheimnisvolle Ritter Namenlos*. Frankfurt am Main: Fischer, 2001.
- FUNKE, Cornelia. Der Namenlose Ritter. In: _____. *Leselöwen: Rittergeschichten*. Bindlach: Loewe, 1994a. p. 18-25.
- FUNKE, Cornelia. *Die geraubten Prinzen*. Hamburg: Carlsen, 2014.
- FUNKE, Cornelia. Die geraubten Prinzen. In: _____. *Leselöwen: Rittergeschichten*. Bindlach: Loewe, 1994b. p. 26-33.
- FUNKE, Cornelia. *Igraine Ohnefurcht*. Hamburg: Dressler, 2015.
- FUNKE, Cornelia. *Tintenherz*. 2. ed. Hamburg: Oetinger, 2010.
- GASCHKE, Susanne. Cornelia Funke: Erzählen für alle. *Die Zeit*, n. 48, 20 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.zeit.de/2008/48/KJ-Interview-Funke/komplettansicht>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- GOETZ, Hans-Werner. Einführung: Die Gegenwart des Mittelalters und die Aktualität der Mittelalterforschung. In: _____. (Org.). *Die Aktualität des Mittelalters*. Bochum: Dr. Dieter Winkler, 2000. p. 7-23.
- GROEBNER, Valentin. *Das Mittelalter hört nie auf*. Über historisches Erzählen. München: C. H. Beck, 2008.
- HERWEG, Mathias; KEPPLER-TASAKI, Stefan. Mittelalterrezeption. Gegenstände und Theorienansätze eines Forschungsgebiets im Schnittpunkt von Mediävistik, Frühneuzeit- und Modernforschung. In: _____. (Org.). *Rezeptionskulturen*. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur. Berlin: Walter de Gruyter, 2012. p. 1-12.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002. v. 2, p. 955-987.
- JÜRGS, Jana. „Tragt Rüstung mit dem Artuswappen, dann wird’s auch mit dem Drachen klappen!“ Mittelalter(-darstellung) in Kinder- und Jugendbüchern. In: BENNEWITZ, Ingrid; SCHINDLER, Andrea (Org.). *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch*. Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg: University of Bamberg Press, 2012. p. 177-196.
- KARG, Ina. Ritter, Elfen, Zauberwelten. Mittelalterbilder in aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: MERTENS, Volker; STANGE, Carmen (Org.). *Bilder vom Mittelalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. p. 155-179.
- KÖHN, Rolf. Was ist und soll eine Geschichte der Mittelalterrezeption? Thesen eines Historikers. In: BURG, Irene *et al.* (Org.). *Mittelalter-Rezeption IV: Medien, Politik, Ideologie, Ökonomie*. Göttingen: Kümmerle, 1991. p. 407-431.
- LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

- LE GUIN, Ursula K. *The Language of the Night: Essays on Fantasy and Science Fiction*. New York: Harper Collins, 1993.
- LEWIS, Michael J; OWEN-CROCKER, Gale L.; TERKLA, Dan (Org.). *The Bayeux Tapestry: New Approaches*. Oxford: Oxbow Books, 2011.
- MACEDO, José Rivair. Introdução – Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. In: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia (Org.). *A Idade Média no cinema*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 13-48.
- MÄRTL, Claudia. *Einheit und Vielfalt*. Von der Aktualität des Mittelalters. Braunschweig: Technische Universität, 1997.
- OEXLE, Otto Gerhard. Das entzweite Mittelalter. In: ALTHOFF, Gerd (Org.). *Die Deutschen und ihr Mittelalter: Themen und Funktionen moderner Geschichtsbilder vom Mittelalter*. Darmstadt 1992. p. 7-28.
- PICHLER, Madeleine. *Die Rezeption der Kinder- und Jugendbuchautorin Cornelia Funke im deutschen und englischen Sprachraum*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, 2011. Disponível em: <http://othes.univie.ac.at/14774/1/2011-05-23_0401826.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- PÖGE-ALDER, Kathrin. *Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen: Narr, 2011.
- SAFRANSKI, Rüdiger. *Romantik: eine deutsche Affäre*. Frankfurt am Main: Fischer, 2009.
- SCHNITH, Karl. Bayeux, Teppich von. [1] Allgemein. In: *Lexikon des Mittelalters*. München: DTV, 2003, vol. 1, p. 1712.
- SCOTT, Joan Wallach. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In: _____. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1999. 28-50.
- SILVA, Daniele Gallindo Gonçalves. Para uma (re)mitificação dos Nibelungen no período entre Guerras Mundiais. *Literatura e Autoritarismo* (UFSM), v. 1, p. 61-79, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/article/view/13078/pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- SPRECKELSEN, Tilman. *Im Gespräch: Cornelia Funke*. Das Fell einer Füchsin oder eine Haut aus Stein. *Frankfurter Allgemeine – Feuilleton*, 13 set. 2010. Disponível em: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/im-gespraech-cornelia-funke-das-fell-einer-fuechsin-oder-eine-haut-aus-stein-11040698.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- STEHLE, Julia. *Moderne Literatur und die Philosophie des Mittelalters*. Joyce, Beckett, Andersch, mit einer Einführung in die Mittelalterrezeption. Marburg: Tectum, 2012.
- ZILM, Kerstin. Cornelia Funke „SPARK“ Ausstellung in Los Angeles: Inspiration im digitalen Zeitalter. *Deutschlandfunk*, 20 fev. 2015. Disponível em: <http://www.deutschlandfunk.de/cornelia-funke-spark-ausstellung-in-los-angeles-inspiration.807.de.html?dram:article_id=312192>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Recebido em 07/08/2016

Aceito em 03/10/2016

A quebra de limites do mal moral em *Michael Kohlhaas*

[Breaking boundaries of moral evil in *Michael Kohlhaas*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837192921>

Carina Zanelato Silva¹

Abstract: RICOEUR (1988) tells us that the concept of evil is a problem that goes through the centuries, due to its need for logical consistency. Already discussed its origin, its causes and its effects, but never came to a term that would eliminate the contradiction at its core. In this space, the literary works of Heinrich von Kleist (1777-1811) present a theme that includes a break of boundaries between the concepts of evil and goodness developed during the *Aufklärung*, highlighting this problem. This break seems to be strongly associated with the relationship between the "I" and the chaotic world in which it is inserted, resulting in a complexity of the sources of moral evil that dilutes the boundaries between good and evil and lead us to challenge these tight limits. Therefore, we try to demonstrate in this paper what this boundary break is made of and how the composition of a reality guided by mistakes integrates Kleist's literary universe, especially in the work *Michael Kohlhaas*.

Keywords: Heinrich von Kleist, moral evil, Michael Kohlhaas.

Resumo: RICOEUR (1988) nos diz que a conceituação do mal é um problema que atravessa séculos, devido a sua necessidade de coerência lógica. Já se discutiu sua origem, suas causas e seus efeitos, porém nunca se chegou a um termo que eliminasse a contradição em seu cerne. Neste espaço, as obras literárias de Heinrich von Kleist (1777-1811) apresentam uma temática que abarca uma quebra de limites entre os conceitos de maldade e bondade desenvolvidos durante a *Aufklärung*, evidenciando essa problemática. Essa quebra nos parece estar fortemente associada à relação existente entre o "eu" e o mundo caótico em que este está inserido, implicando em uma complexidade das fontes do mal moral que diluem as barreiras entre bem e mal e nos levam à contestação destes limites estanques. Procuraremos, portanto, neste texto, demonstrar em que consiste essa quebra de limites e como a composição de uma realidade pautada no engano integra o universo literário kleistiano, principalmente na obra *Michael Kohlhaas*.

Palavras-chave: Heinrich von Kleist, mal moral, Michael Kohlhaas.

Heinrich von Kleist, em uma carta destinada à sua noiva Wilhelmine von Zenge, datada de 15 de agosto de 1801, nos diz que há um certo dualismo na ciência e no conhecimento, pois, ainda que estes representem os altos avanços da humanidade no mundo, o homem, quando atinge certo estágio de desenvolvimento e incorporação

¹ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rodovia Araraquara-Jaú, km 1, 01049-010, São Paulo, SP, Brasil. Email: carinazs@hotmail.com

dessas duas categorias, encaminha-as através de sua vontade (*Wille*) não mais para sua proteção e segurança, mas sim para o luxo e o vício. O homem teria, segundo o autor, de abdicar do conhecimento para se livrar dos vícios, pois

Ohne Aufklärung ist er nicht viel mehr als ein Tier. Sein moralisches Bedürfnis treibt ihn zu den Wissenschaften an, wenn dies auch kein physisches täte. Er wäre also, wie Ixion, verdammt, ein Rad auf einen Berg zu wälzen, das halb erhoben, immer wieder in den Abgrund stürzt. Auch ist immer Licht, wo Schatten ist, und umgekehrt (KLEIST 1982: 682).

A sua condenação, portanto, seria nunca alcançar a plenitude, já que a contradição no cerne do saber o limita, assim como em *Über das Marionettentheater* (*Sobre o teatro de marionetes*, 1810), o homem, expulso do paraíso, passa a viver sob o signo do fragmento: nem inocência pura, nem conhecimento total. Neste texto, a expulsão do paraíso é um dos fundamentos de sua genealogia do mal: ao ser banido, o homem perde a completude e vive sob o signo da realidade má, que o arrasta pelo mundo. Se o narrador de *Über das Marionettentheater* visa encontrar a graça que se esvaiu do homem quando este foi expulso do paraíso e rompeu com o estado de inocência que lhe era característico, o que ele encontra é apenas uma esperança de que haja um retorno, contudo é um retorno clandestino, pela porta dos fundos do paraíso, sem a alternativa de se desvencilhar da consciência que o atormenta. A felicidade está ligada diretamente ao sonho de encontrar no paraíso perdido a reconciliação definitiva da humanidade com a inocência que a integra à natureza.

Porém, neste caminho há o novo patamar a que Kant elevou a razão humana: ela é agora o agente principal para o pleno desenvolvimento moral da humanidade e o filtro que absorve a realidade e a dispõe à consciência do indivíduo. Em sua *Kritik der reinen Vernunft* (*Crítica da Razão Pura*, 1781) Kant estabelece o problema do conhecimento sob dois vieses: o primeiro é o conhecimento empírico ou *a posteriori*, cujo enfoque se dá nos dados fornecidos pelas experiências sensíveis; o segundo é o conhecimento puro ou *a priori*, que independe de qualquer experiência sensível, expressando universalidade e necessidade. Nessa divisão, interessa a KANT (1999) investigar o conhecimento puro *a priori*, o que projetará uma revolução no pensamento racional. Para ele (1999), deve-se admitir uma inversão na maneira como entendemos a apreensão da realidade pela razão: ao invés de inquirir como os objetos da experiência nos fornecem conhecimento, devemos investigar como o conhecimento, a partir de princípios *a priori*, busca nos objetos da natureza a síntese desses dados. O conhecimento (KANT 1999), portanto,

teria duas bases: a sensibilidade e o entendimento. A sensibilidade (KANT 1999: 91) é responsável por receber as representações em que “um objeto nos é dado”; o entendimento, por sua vez, é a faculdade que nos faz “conhecer um objeto por estas representações”, ou seja, o objeto aqui “é pensado em relação com essa representação”:

Intuição e conceitos constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem uma intuição de certa maneira correspondente a eles nem intuição sem conceitos podem fornecer um conhecimento. Ambos são puros ou empíricos. *Empíricos* se contêm sensação (que supõe a presença real de objeto); puros, se à representação não se mescla nenhuma sensação (KANT 1999: 91).

Assim, para KANT (1999), a realidade pura, ao ser assimilada pelo homem, passa pelo crivo do entendimento, que dela faz uma representação. Porém, se Kant atribuiu a essa representação feita pelo entendimento um caráter subjetivo, ao mesmo tempo ele expôs a sua validade universal na confluência de representações e experiências possíveis que o homem pode partilhar com o outro, e não deixou fechada completamente a possibilidade de uma compreensão do mundo, apenas essa compreensão deveria ser feita levando em consideração a revolução provocada pelo próprio pensamento kantiano, que mudou o foco do ponto de vista na análise da natureza: não mais a natureza nos fornece o conhecimento, mas o nosso conhecimento busca na natureza objetos que correspondam a ele, ou seja, há um conhecimento *a priori* que é aplicado a um objeto de forma a criar uma representação, um conceito desse objeto.

Segundo Thomas MANN (1976, p. 19), a formação iluminista, o *Bildung* de Kleist e a sua representação objetiva do mundo, fiável na crença de que a razão pode dar as devidas explicações a tudo, foram destruídas pela razão de Kant ou sua má interpretação sobre ela. O autor nos diz ainda (1976, p. 9) que a busca pela verdade também abateu as noções morais e intelectuais do autor, sendo a verdade e o conhecimento condicionados pela razão. No trecho da famosa carta dirigida à sua noiva em 22 de março de 1801, Kleist manifesta o vazio que a teoria kantiana causou em seu âmago:

Vor kurzem ward ich mit der neueren sogenannten Kantischen Philosophie bekannt - und Dir muss ich jetzt daraus einen Gedanken mitteilen, indem ich nicht fürchten darf, dass er Dich so tief, so schmerzhaft erschüttern wird, als mich. [...]

Wenn alle Menschen statt der Augen grüne Gläser hätten, so würden sie urteilen müssen, die Gegenstände, welche sie dadurch erblicken, sind grün – und nie würden sie entscheiden können, ob ihr Auge ihnen die Dinge zeigt, wie sie sind, oder ob es nicht etwas zu ihnen hinzutut, was nicht ihnen, sondern dem Auge gehört. So ist es mit dem Verstande. Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft

Silva, C. Z. - A quebra de limites do mal moral

Wahrheit ist, oder ob es uns nur so scheint. Ist das letzte, so ist die Wahrheit, die wir hier sammeln, nach dem Tod nicht mehr - und alles Bestreben, ein Eigentum sich zu erwerben, das uns auch in das Grab folgt, ist vergeblich –

[...] Mein einziges, mein höchstes Ziel ist gesunken, und ich habe nun keines mehr -. Seit diese Überzeugung, nämlich, dass hienieden keine Wahrheit zu finden ist, vor meine Seele trat, habe ich nicht wieder ein Buch angerührt.

Ach, es ist der schmerzlichste Zustand ganz ohne ein Ziel zu sein, nach dem unser Inneres, froh-beschäftigt, fortschreitet – und das war ich jetzt – (KLEIST 1982: 634).

Assim, Kleist entendeu a consciência como um obstáculo na busca da verdadeira essência do mundo, e a relegou à condição de deturpadora dos sentimentos puros do homem, que não encontram morada na sociedade corrompida pelo engano, pela aparência. Se o conhecimento intelectual o afastou da verdade, somente a inconsciência ou a total consciência, que consiga apreender a verdadeira essência do mundo, pode devolvê-la. Porém, como recuperar a inocência depois de o pensamento intelectual ter atingido tamanho desenvolvimento? Talvez a solução proposta no *Über das Marionettentheater*, de voltar ao paraíso pela porta dos fundos após a aquisição pelo homem de conhecimento infinito, seja a sua tábua de salvação, ainda que essa volta seja provida de uma segunda inocência, que abarque todo o conhecimento. A profunda ironia presente neste retorno reside justamente no fato de que o homem não mais se desvencilha de seu estado de cultura. Dessa forma, enquanto Kant encontrou na razão a via segura para o desenvolvimento moral do homem, livre da corrupção à qual a inclinação sensível pode encaminhá-lo, Kleist, na via contrária, entendeu a razão kantiana enquanto instância que o afasta da felicidade e o joga em um mundo de aparências deturpadas.

Essa condição inexorável leva Kleist a questionar, na mesma carta de 15 de agosto de 1801, a responsabilidade do homem diante de suas ações no mundo, uma vez que a razão humana não é capaz de saber os motivos de sua existência e o seu destino, pois, se o ser humano leva toda uma vida para adquirir conhecimentos sobre como viver, como pode ser penalizado nesse processo por Deus ou qualquer imputação de culpa que daí provenha? Como confiar na voz que

im Innern uns heimlich und deutlich anvertraue, was recht sei. Dieselbe Stimme, die dem Christen zuruft, seinem Feinde zu vergeben, ruft dem Seeländer zu, ihn zu braten, und mit Andacht ißt er ihn auf – Wenn die Überzeugung solche Taten rechtfertigen kann, darf man ihr trauen? – Was heißt das auch, etwas Böses tun, der Wirkung nach; Was ist böse? Absolut böse ? Tausendfältig verknüpft und verschlungen sind die Dinge der Welt, jede Handlung ist die Mutter von Millionen andern, und oft die schlechteste

Silva, C. Z. - A quebra de limites do mal moral

erzeugt die besten – Sage mir, wer auf dieser Erde hat schon etwas Böses getan? Etwas, das böse wäre in alle Ewigkeit fort –?” (KLEIST 1982: 683).

Assim, temos exposta a diluição do conceito de maldade dentro deste patamar de realidade estabelecido por Kleist: pode-se entender o mal através daquilo que está determinado culturalmente ou o que realmente importa é a motivação e o efeito que a ação caracterizada como má produzirá? Essa relativização do conceito de maldade nas obras de Kleist já foi apontada por Peter-André ALT (2009) em seu texto “Poetische Logik Verwickelter Verhältnisse: Kleist und die Register des Bösen”, em que o autor estabelece a comparação entre o pensamento kleistiano e kantiano acerca da estrutura do conceito, e nos diz (ALT 2009: 80) que Kleist desconstrói a lógica binária de Kant na contraposição de bem e mal, traçando o mal enquanto produto de relações complexas, que mantém uma relação de interdependência com seus motivos.

KANT (2006), em *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (*A religião nos limites da simples razão*, 1793-1794), nos diz que o mal e o bem moral são baseados em princípios da liberdade humana, e que, portanto, não podem ser entendidos como provenientes de uma imposição arbitrária. Eles são produtos da vontade humana e se baseiam em máximas morais que norteiam o ser:

Portanto, quando dizemos que o homem é bom por natureza ou que é mau por natureza, isso significa somente que possui nele um princípio primeiro (insondável para nós) que lhe permite admitir boas ou más máximas (isto é, contrárias à lei): é verdade, de uma forma geral enquanto homem, de modo que por isso ele exprime também o caráter de sua espécie (KANT 2006: 20).

Baseado no livre-arbítrio, o mal e o bem moral kantianos não devem estar ligados a qualquer desvio condicionado pela sensibilidade do homem, pois são provenientes de uma livre escolha que decidirá se baseará as suas ações nas leis da razão ou se deixará que a inclinação ao vício conduza estas ações. Dessa forma, às ações humanas serão imputados o bem ou o mal a partir de máximas morais que obedecem ou não à lei que estabelece o dever, impossibilitando, conseqüentemente, a mescla de uma máxima moral boa e má na condução das ações do homem:

De igual modo, o homem não pode ser, sob certos aspectos, moralmente bom e, sob outros, ao mesmo tempo mau, pois, se é bom numa coisa, é porque admitiu a lei moral em sua máxima; mas se, por outro lado, fosse mau também, como a lei moral da observância do dever é de uma maneira geral única e universal, a máxima que se relaciona a isso seria universal e também particular, o que é contraditório. [...] A intenção, ou seja, o fundamento subjetivo primeiro da admissão das máximas, só pode

ser única e se refere de uma maneira geral ao uso integral da liberdade (KANT 2006: 23).

De tal modo, Kant engessa os conceitos de maldade e bondade em máximas que norteiam o ser, tentando eliminar a contraditoriedade dos termos e inserindo a origem do mal e do bem na própria vontade do homem. Como destaca Paul RICOEUR (1988: 37), em seu livro *Le Mal: un défi à la philosophie et à la théologie (O mal: um desafio à filosofia e à teologia, 1986)*, esta acepção kantiana do mal enquanto produto da livre vontade do homem é comparável ao pensamento de Santo Agostinho, no livro *De Libero Arbitrio (O livre-arbítrio, 395)*, na medida em que os dois autores voltam a atenção não mais para a origem do mal, mas sim para os motivos do homem colocá-lo em prática. Segundo RICOEUR (1988: 37), a *Crítica da razão pura* de Kant, em sua “Dialética Transcendental”, ao destruir a teologia racional² priva a teodiceia de seu suporte ontológico e a integra ao item de “Ilusão Transcendental”, o que faz com o problema do mal desligue-se “da esfera *prática*, como o que não deve ser e que a ação deve combater. O pensamento encontra-se, assim, numa situação comparável àquela onde Agostinho o tinha conduzido: não se pode mais perguntar de onde vem o mal, mas por que nós o praticamos” (RICOEUR 1988: 37).

Para Santo AGOSTINHO (1995: 26), não há um único criador do mal, pois o homem é responsável por cada ação que pratica, devido ao seu livre-arbítrio: “Não há nenhuma outra realidade que torne a mente cúmplice da paixão a não ser a própria vontade e o livre-arbítrio” (1995: 52). Dessa forma, somente possui boa vontade o homem que vive honestamente e que despreza e resiste às paixões que o desencaminham da retidão. Desvincula-se o mal da figura de Deus e cria-se um conceito de mal não como substância, mas sim a partir do nascimento de

uma nova ideia de *nada*, e do *ex nihilo*, contida na ideia de uma criação total e sem excesso. Ao mesmo tempo, um outro conceito negativo, associado ao precedente, toma o lugar de uma distância ôntica entre o criador e a criatura que permite falar de *deficiência* daquele que é criado enquanto tal; em virtude desta deficiência, torna-se compreensível que criaturas dotadas de livre escolha possam “declinar-se” longe de Deus e “inclinarem-se” em direção ao que tem menos ser, em direção ao nada.” (RICOEUR 1988: 32).

² “Todo o nosso conhecimento parte dos sentidos, vai daí ao entendimento e termina na razão, acima da qual não é encontrado em nós nada mais alto para elaborar a matéria da intuição e levá-la à suprema unidade do pensamento.” (KANT 1999: 232).

Uma vez que não há como imputar o mal a Deus, que só produz o bem e que, assim sendo, criou o ser a partir do bem, transfere-se essa atribuição ao homem, que ganhou de Deus o livre-arbítrio e que, portanto, tem o poder de escolher para qual instância destinará a sua vontade: se para o bem ou para o mal. O mal, portanto, se caracteriza, nessa esfera, como o nada, já que não faz parte da criação do ser.

Assim sendo, tanto em Kant como em Santo Agostinho, rompe-se com a problemática do pecado original, pois que

o princípio do mal não é de modo nenhum uma origem, no sentido temporal do termo: é somente a máxima suprema que serve de fundamento subjetivo último a todas as máximas más de nosso livre-arbítrio; esta máxima suprema fundamenta a *propensão (Hang)* ao mal em todo o gênero humano (neste sentido Kant é conduzido para o lado de Agostinho) ao encontro da *predisposição (Anlage)* ao bem, constitutiva da vontade boa (RICOEUR 1988: 38).

Ligadas diretamente ao livre-arbítrio, estas concepções evidenciam que a prática da ação má faz parte única e exclusivamente da vontade do homem e que, portanto, sua culpa deve ser imputada a partir dessa escolha. Já em Kleist, segundo ALT (2009), com a diluição do conceito de maldade exposta na carta a sua noiva e ratificada por suas obras literárias, fica clara a maleabilidade do mal no homem, que é baseado nos efeitos e na motivação que o causam, e não na derivação de uma máxima moral que o defina absolutamente:

Diese Festlegung bedeutet eine wesentliche Differenz gegenüber Kant; zwar widerspricht Kleist seiner Phänomenologie nicht explizit, doch definiert er den Begriff des Bösen keineswegs über das Unbedingte seiner naturhaften Disposition und genealogischen Unteilbarkeit, sondern über die Relationen, die er mit anderen Kategorien eingehen kann. Damit wird der Terminus des Bösen in eine weiche Systematik integriert, die einer Herleitung aus der Freiheit der menschlichen Maximen, wie sie Kant versucht, klar widerspricht. Der Schwerpunkt der von Kleist formulierten Bestimmung liegt in der Frage nach der Wirkung, die das Böse zeitigt, und den Handlungen, die es evoziert. Der Aspekt der Prinzipienfundierung, der für Kants transzendentalphilosophische Methodik vorrangig war, spielt dagegen keine Rolle. Seine relativierende Bestimmung des Bösen macht ernst mit der Konsequenz seines Krisenbriefs vom 22. März 1801, in dem er die Suche nach einer absoluten Wahrheit für ein zum Scheitern verurteiltes Ziel erklärt (ALT 2009: 65).

Nesse sentido, a diferença essencial entre estas concepções está na definição de Kant de que o mal e o bem não podem coexistir numa mesma pessoa e de que essa característica possui uma natureza absoluta, enquanto os textos de Kleist evidenciam que a complexidade do homem e a sua inserção em um contexto social, pautado em leis da natureza e leis civis, relativizam essa exclusão de uma e outra instância e fazem com

que a imputação do mal dependa não só da vontade do homem, mas também do contexto em que este se encontra e as motivações que o levaram a cometer tal ato, revelando a contraditoriedade essencial dessas duas condições. Esta caracterização evidencia também outra diferença importante: o mal, em termos de origem, como fica claro em *Über das Marionettentheater*, parece brotar dessa incompatibilidade e incompletude do homem diante da realidade que o cerca, cabendo a ele procurar a essência dos sentimentos humanos para alcançar a plenitude, pois este seria o conhecimento total.

À vista disso, estas ideias kleistianas parecem pender para caracterização do mal feita por RICOEUR (1988), uma vez que o mal, mesmo que parta da liberdade de escolha do ser, não pode estar exclusivamente ligado a ele: há que se ponderar a responsabilidade do ser e das condições que o levaram a cometer o mal. O ser não está dissociado de seu meio, e à sua vontade associa-se a sua existência no mundo.

Indo mais além em sua conceituação, RICOEUR nos diz ainda que o mal moral é aquele “que torna a ação humana objeto de imputação, de acusação e de repreensão” (1988: 23), sendo a imputação a responsabilidade do homem na ação má; a acusação a própria ação que transgride as normas que norteiam a comunidade na qual este homem está inserido; e a repreensão o julgamento e sua condenação devido à sua culpa. Ou seja, temos aqui uma conceituação de mal que compreende até mesmo os passos seguintes à prática do mal, pois para RICOEUR (1988) a violência empreendida nestes dois últimos passos (na acusação e na repreensão) transforma o culpado em vítima, na medida em que o sofrimento, enquanto contrário do prazer, é um mal praticado contra uma ação má:

É, primeiramente, o extraordinário encadeamento destes dois fenômenos; por um lado, a punição é um sofrimento físico e moral acrescentado ao mal moral, quer se trate do castigo corporal, de privação de liberdade, de vergonha, de remorso; é por isso que se chama a culpabilidade de *pena*, termo que ultrapassa a fratura entre o mal cometido e o mal sofrido; por outro lado, uma causa principal do sofrimento é a violência exercida sobre o homem pelo homem: em verdade, fazer mal é sempre, de modo direto ou indireto, prejudicar outrem, logo, é fazê-lo sofrer; na sua estrutura racional – dialógica – o mal cometido por um encontra sua réplica no mal sofrido por outro; é neste ponto de intersecção maior que o grito da lamentação é mais agudo, quando o homem se sente vítima da maldade do homem [...] (RICOEUR 1988: 24-25).

Há, deste modo, uma duplicação do sofrimento e da violência, e, conseqüentemente, do mal, dado que, para RICOEUR (1988: 48), “Fazer mal é fazer alguém sofrer. A violência não para de refazer a unidade entre mal moral e sofrimento”. É interessante observar

que nesse sistema básico já é possível enquadrar alguns personagens de Kleist, na medida em que estes cometem uma falta moral e são, por isso, condenados por sua ação má. Porém, a motivação destes crimes é essencial para a definição de sua forma de punição, podendo-se notar pelo menos três formas: na primeira temos o grupo de personagens que pratica atos de vingança desconhecendo que a ação má não tem propósito, como Penthesilea (*Penthesilea*) e Gustav (*Die Verlobung in St. Domingo*), e que só posteriormente terão consciência de sua culpa através do desvendamento do engano, sendo, por isso, a aplicação da condenação feita por eles mesmos na forma de suicídio; na segunda, o personagem é punido por ter violado as normas éticas da comunidade conscientemente, ainda que o motivo da ação seja justo, e por isso é punido pela transgressão, como Michael Kohlhaas (*Michael Kohlhaas*); e, por último, o herói não é punido socialmente por sua comunidade, pois a ação má será aclamada como um bem comum, como Thusnelda (*Die Hermannsschlacht*), mas as suas ações posteriores deixam visíveis a atribuição da culpa e sua punição interna.

Essa sistemática de imputação, acusação e repreensão nos leva à discussão da relatividade do mal em Kleist a partir da motivação da ação praticada, dado que a quebra de limites entre bem e mal parte não de uma máxima moral determinada, como em Kant, mas sim das relações estabelecidas pelo homem dentro de uma realidade delimitada. Para tanto, enfocaremos nossa análise na novela *Michael Kohlhaas* (1810) por esta obra nos fornecer dados precisos da estruturação social em que o herói está inserido, e por sua relação com a obra *O contrato social*, de Rousseau, que nos dá embasamento para essa determinação estrutural.

Segundo Rodrigo Campos de Paiva CASTRO (2006), para a composição de *Michael Kohlhaas*, Kleist se inspirou na história de Hans Kohlhase, um rico comerciante de cavalos que viveu na primeira metade do século XVI e que teve dois murzelos roubados por um senhor feudal da Saxônia de nome Günther Zschwitz. Assim como o personagem da novela de Kleist, o comerciante apresentou demandas de acusação contra Günther Zschwitz aos príncipes eleitores da Saxônia e de Brandemburgo, que não aceitaram seu pedido. Sem respaldo legal, Kohlhase decidiu unir forças e lutar por seus direitos, causando várias mortes e destruindo diversas cidades. Diante de tamanha ousadia, em 1540, Kohlhase foi preso em Berlim e executado. Esta história era muito famosa à época de Kleist, que teria conhecido várias versões do ocorrido.

A narrativa de Kleist segue os mesmos episódios da história de Hans Kohlhase (roubo dos cavalos, injustiça, vingança e morte), porém dentro dessa estrutura principal há a inserção de uma segunda vingança, o que faz com que a narrativa seja partida em dois momentos. O primeiro se dá pela apropriação dos murzelos pelo senhor feudal Wenzel von Tronka e a posterior vingança do comerciante, que se vê impedido de apresentar acusação formal contra o senhor feudal por este ter privilégios³ com os governantes e resolve fazer justiça com as próprias mãos. O segundo momento ocorre quando é permitido a Kohlhaas apresentar essa acusação e este é traído pelo príncipe eleitor da Saxônia, que o faz prisioneiro. Em consequência dessa traição temos a segunda vingança do comerciante, que somente será efetivada com a sua morte. Portanto, a novela apresenta uma estrutura binária: Kohlhaas sofre duas injustiças que serão enfrentadas por meio de duas vinganças; a primeira será empreendida através da violência física e a segunda através da violência psicológica.

Kohlhaas é caracterizado por sua retidão e justiça, sendo o perfeito membro da comunidade:

Dieser außerordentliche Mann würde, bis in sein dreißigstes Jahr für das Muster eines guten Staatsbürgers haben gelten können. Er besaß in einem Dorfe, das noch von ihm den Namen führt, einen Meierhof, auf welchem er sich durch sein Gewerbe ruhig ernährte; die Kinder, die ihm sein Weib schenkte, erzog er, in der Furcht Gottes, zur Arbeitsamkeit und Treue; nicht einer war unter seinen Nachbarn, der sich nicht seiner Wohltätigkeit, oder seiner Gerechtigkeit erfreut hätte; kurz, die Welt würde sein Andenken haben segnen müssen, wenn er in einer Tugend nicht ausgeschweift hätte. Das Rechtgefühl aber machte ihn zum Räuber und Mörder (KLEIST 1982: 10).

Porém, será essa mesma retidão e justiça que o levarão a se tornar “ladrão e assassino”, uma vez que, não tendo a recíproca de sua conduta revelada pelas instâncias que regem a sua sociedade, sente-se excluído da comunidade que deveria lhe garantir proteção. Segundo ROUSSEAU (2006: 22-23), o contrato social caracteriza-se por qualquer meio de associação de pessoas que formem “um corpo moral e coletivo”, que “defenda e proteja” cada pessoa e seus bens, e que estas pessoas, por sua vez, entreguem-se totalmente ao conjunto e que obedeçam a todas as cláusulas do contrato social que se reduzem a uma única:

a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, em favor de toda a comunidade porque, em primeiro lugar, quando cada um entrega-se totalmente, a

³ “[...] meldete ihm jener: daß der Junker Wenzel von Tronka mit zwei Jungherren, Hinz und Kunz von Tronka, verwandt sei, deren einer, bei der Person des Herrn, Mundschenk, der andre gar Kämmerer sei.” (KLEIST 1982: 22).

condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa para os outros (2006: 23).

Nesta associação, cada membro faz parte de um todo de iguais, em que a ofensa a um dos membros significa a ofensa de todos, assim como a ofensa ao conjunto significa o ressentimento de cada particular (ROUSSEAU 2006: 26). Dessa forma, toda ação produzida nesse meio social deve provir da vontade geral, não sendo possível o prevalecimento de nenhum particular, favorecendo e obrigando de igual modo cada contratante, pois “o pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade que todos se engajam sob as mesmas condições e faz com que todos usufruam dos mesmos direitos” (ROUSSEAU 2006: 42).

Nesta lógica, a narrativa kleistiana nos apresenta uma sociedade que já demonstra os primeiros passos do afrouxamento dos vínculos sociais e o enfraquecimento do Estado, caracterizados por ROUSSEAU (2006: 121) como motivados pela ascensão de interesses particulares de um pequeno grupo em detrimento da maioria. Se o que caracteriza o contrato social é a entrega total de todos os contratantes, e conseqüentemente de todos os seus bens, para a composição de um corpo uno, ao perceber a falha nesse contrato, o primeiro passo dado por Kohlhaas para o seu desvinculamento desse contrato é a venda de seus bens:

– Warum willst du dein Haus verkaufen? rief sie, indem sie mit einer verstörten Gebärde, aufstand. Der Roßkamm, indem er sie sanft an seine Brust drückte, erwiderte: weil ich in einem Lande, liebste Lisbeth, in welchem man mich, in meinen Rechten, nicht schützen will, nicht bleiben mag. Lieber ein Hund sein, wenn ich von Füßen getreten werden soll, als ein Mensch! Ich bin gewiß, daß meine Frau hierin so denkt, als ich (KLEIST, 1982: 27).

Desfazer-se da propriedade neste território é muito representativo desse afastar-se da comunidade em que estava inserido. Rompido o contrato social, Kohlhaas não se vê mais obrigado a cumprir com as leis e determinações do Estado, criando com a ajuda daqueles que também se sentem excluídos desse sistema social uma nova comunidade. O panorama histórico criado na novela retrata a Alemanha feudal do século XVI com um pé na transição ao mundo burguês capitalista da época de Kleist. O autor delinea com primazia o quadro da aristocracia corrupta em contraposição à classe comerciante e aos miseráveis soldados: estes, que se unem a Kohlhaas em sua vingança, havia pouco tinham perdido seus empregos com o fim da guerra entre Saxônia e Polônia, provando que o tratamento desigual dado aos cidadãos necessita de uma punição. Logo, este novo

contrato social formado permite a declaração de guerra ao causador do dano, pois a sociedade como um todo toma a ofensa para si e se permite a reparação do mal:

Verstoßen, antwortete Kohlhaas, indem er die Hand zusammendrückte, nenne ich den, dem der Schutz der Gesetze versagt ist! Denn dieses Schutzes, zum Gedeihen meines friedlichen Gewerbes, bedarf ich; ja, er ist es, dessenhalf ich mich, mit dem Kreis dessen, was ich erworben, in diese Gemeinschaft flüchte; und wer mir ihn versagt, der stößt mich zu den Wilden der Einöde hinaus; er gibt mir, wie wollt Ihr das leugnen, die Keule, die mich selbst schützt, in die Hand (KLEIST 1982: 45).

Privado de justiça, Kohlhaas objetiva reestabelecer a ordem, trazendo de volta os seus dois murzelos do jeito que os havia deixado na propriedade de Wenzel von Tronka e punindo o senhor feudal por este ter rompido com o contrato social. Quando Kohlhaas cria a nova comunidade, torna-se o legislador da mesma, e a sua missão é fazer cumprir as suas próprias leis como forma de reparação dos danos sofridos. Ainda que haja desordem no meio social, Kohlhaas se considera possuidor da justiça: “[...] mitten durch den Schmerz, die Welt in einer so ungeheuren Unordnung zu erblicken, zuckte die innerliche Zufriedenheit empor, seine eigne Brust nunmehr in Ordnung zu sehen” (KLEIST 1982: 24). Assim, unem-se os propósitos e o conjunto passa a atuar na luta contra aqueles que desestabilizaram a ordem, e o Estado, causador dos danos, sofre com a instabilidade ocasionada pelo prevalecimento de um determinado grupo de pessoas e faz com que a própria população se volte contra esse Estado.

Nestes termos, o aparente aspecto de justiça e retidão que determinava o meio social de Kohlhaas é então colocado em questão e a essência desse Estado evidencia a corrupção dos valores morais e do código ético firmado entre os cidadãos. É este contexto que permite a conduta má do personagem: todos os meios éticos foram buscados para a resolução do problema, porém, sem alcançar êxito, o personagem é levado à violação desses valores, que para ele já não parecem ter mais sentido diante da injustiça cometida. Além disso, esta atitude revela que o seu posicionamento se dá também como forma de proteção de todos aqueles que compõem o meio social:

Dagegen sagte ihm ein ebenso vertreffliches Gefühl, und dies Gefühl faßte tiefere und tiefere Wurzeln, in dem Maße, als er weiter ritt, und überall, wo er einkehrte, von den Ungerechtigkeiten hörte, die täglich auf der Tronkenburg gegen die Reisenden verübt wurden: daß wenn der ganze Vorfall, wie es allen Anschein habe, bloß abgekartet sein sollte, er mit seinen Kräften der Welt in der Pflicht verfallen sei, sich Genugtuung für die erlittene Kränkung, und Sicherheit für zukünftige seinen Mitbürgern zu verschaffen. (KLEIST 1982: 16).

Dessa forma, em sua primeira vingança, ele passa a punir todos aqueles que compactuam com a fuga de Wenzel von Tronka, como medida de proteção a estes cidadãos que um dia poderão sofrer com a injustiça assim como ele. Pune, assim, o coletivo por este preservar o causador do mal e também porque esse coletivo representa o Estado como um todo: atingindo a comunidade, ele consegue atingir a figura do Estado. RICOEUR (1988: 25-26) diz que “Se a punição é um sofrimento reputado e merecido, quem sabe se todo o sofrimento não é de um modo ou de outro a punição de uma falta pessoal ou coletiva conhecida ou desconhecida?”. À medida que o sofrimento é uma forma de punição, a falta é aqui coletiva e é levada à população como forma de pressionar o Estado a reconhecer o erro; se nesta concepção a violência empreendida na punição é também um mal, Kohlhaas acaba por se tornar a figura má que necessitará de repreensão. Porém, como não se sente pertencente mais a essa comunidade, seus atos não podem ser considerados como um delito, pois impera nestas ações as leis da guerra.

Contudo, em uma conversa com Lutero, este lhe afirma que na verdade Kohlhaas não havia sido excluído de sua comunidade, uma vez que não havia chegado ao conhecimento do soberano a sua causa. Com esta nova luz sobre o caso, o herói reflete que: “Eine Nachricht, die ich aus Dresden erhielt, hat mich getäuscht, mich verführt! Der Krieg, den ich mit der Gemeinheit der Menschen führe, ist eine Missetat, sobald ich aus ihr nicht, wie Ihr mir die Versicherung gegeben habt, verstoßen war!” (KLEIST 1982: 45).

Nesse dualismo de bem *versus* mal, há uma mescla dessas duas instâncias na personagem que impedem sua caracterização como pendente a um ou a outro; sua complexidade vai de uma vontade justa a uma corrupção empreendida pela experiência social pautada na quebra do contrato social, o que torna maleável o caminhar do homem entre uma e outra esfera. Quando Lutero intervém em sua causa e faz com que sua demanda chegue ao soberano, Kohlhaas novamente se sente restituído à sua comunidade. No entanto, mais uma vez é arrebatado à situação inicial. Kohlhaas acredita que sua causa será julgada de acordo com as leis, porém mais uma vez é ludibriado pelo príncipe eleitor e seu séquito, que o fazem cair em desgraça total. Ao retornar à comunidade carregado de esperança, um turbilhão de acusações impõe ao herói a culpa por seus atos de vingança, provocando uma inversão de papéis. Assim, como perseguidor da justiça, Kohlhaas desperta a compaixão no leitor por ser o joguete das forças de poder, o que nos faz questionar a validade da imputação de culpa ao herói.

Nesse processo, a imputação de Kohlhaas é questionável a partir do ponto de vista daquele que se sente excluído do meio social, mas também pode ser questionada do ponto de vista do Estado, que nunca dissociou essa figura do seu papel de cidadão. Ainda assim, a acusação é pertinente, pois além da transgressão das normas e do ataque direto ao corpo do Estado, há o mal físico causado à população, o que gerou o sofrimento. Segundo Rousseau,

De resto, todo malfeitor, ao atacar o direito social, torna-se por seus delitos rebelde e traidor da pátria. Cessa de ser um de seus membros ao violar suas leis e chega mesmo a declarar-lhe guerra. A conservação do Estado passa a ser então incompatível com a sua. É preciso que um dos dois pereça. Quando se condena à morte o culpado, isso é feito menos na qualidade de cidadão que de inimigo. O processo e o julgamento constituem as provas e a declaração de que o culpado rompeu o tratado social e, por conseguinte, que não é mais membro do Estado. [...] um inimigo dessa espécie não é uma pessoa moral, é um homem, e é então que o direito da guerra manda matar o vencido. (ROUSSEAU 2006: 45)

A repreensão, portanto, virá para essa figura que o Estado encara como malfeitor em forma de pena de morte. Segundo ROUSSEAU (2006: 44), a pena de morte, na lógica do contrato social, pode ser vista como um bem à comunidade, pois ao estabelecer o contrato, o contratante aceita este termo como forma de proteger a própria vida: “é para não ser vítima de um assassino que alguém consente em morrer, se se torna assassino. Nesse tratado, longe de dispor da própria vida, pensa-se em garanti-la e não é de presumir que nenhum dos contratantes premedite então fazer-se enforcar”. Inicialmente parte dessa comunidade, Kohlhaas aceitou os seus termos e, ao ser encarado como inimigo do Estado, deve pagar com sua vida para precisamente proteger a justiça que tanto clama. A ironia deste ato corrobora o dualismo de uma realidade caótica e desordenada que desliza entre o bem e o mal, entre a justiça e a injustiça, fazendo com que as próprias ações do personagem acompanhem este movimento.

No entanto, esta morte será seguida da segunda vingança de Kohlhaas. O personagem recebe de uma cigana um amuleto que lhe irá conferir poder perante o príncipe eleitor, pois dentro deste amuleto há um pedaço de papel em que está escrito o nome da pessoa que irá tomar o poder do príncipe. Quando o príncipe eleitor descobre que este papel está nas mãos de Michael Kohlhaas, fará de tudo para tomar posse desse objeto, mesmo sabendo que seu destino está traçado. Ao esconder do príncipe eleitor o conteúdo do bilhete, Kohlhaas o faz agonizar na curiosidade lacerante da previsão de sua desgraça. A violência psicológica causa mais uma vez o sofrimento, o que coloca o nosso herói novamente sob o signo da maldade. Ainda assim, essa maldade se torna

fluida na medida em que é justificada pela traição praticada pelo príncipe eleitor contra Kohlhaas.

Dessa forma, esta ação nos leva novamente à quebra de limites do mal moral: sua inocência em aceitar sua restituição ao Estado, em firmar novamente o contrato social é retribuída com o embuste para capturá-lo, o que outra vez nos leva à justificação do ato cometido pelo herói da narrativa. Há, portanto, um afrouxamento nos limites entre bem e mal, uma vez que o próprio sistema social é movido por interesses particulares que banem o aspecto fundamental do contrato estabelecido: a igualdade entre os cidadãos. Se antes de agir com violência, Kohlhaas procura resolver sua causa de todas as formas legais possíveis, enfatizando, assim, seu caráter de homem de bem, ao se deparar com a deturpação de valores, a sua retidão ultrapassa as fronteiras da virtude e desemboca numa violência extremada, que reflete a própria violência por ele sofrida. Materializam-se, dessa forma, os ciclos de violência e, conseqüentemente, de sofrimento ocasionados por esta realidade corrompida: como forma de punição da maldade primeira empreendida, a violência encontra sua réplica no sofrimento, que por sua vez buscará sua réplica na violência.

Assim, Kohlhaas possui em si uma máxima do bem, a justiça, que quando aplicada fora dos limites do contrato social se torna má. É neste patamar, portanto, que reside a contradição no cerne do estancamento kantiano dos conceitos de bem e mal que Kleist explorará ao inseri-los nessa sociedade que em si é caótica. Torna-se visível a realidade enganadora que tanto atormentava Kleist transformada em um contrato social que na verdade inexistente. Há uma subversão dos valores morais devido a essa falha no contrato social, evidenciando uma motivação para a ação má que dilui os conceitos de maldade e bondade. Essa quebra nos permite concluir que Kleist compreende que o conceito de maldade vai além de uma máxima moralmente imbricada no ser humano, confluindo com o pensamento de RICOEUR (1988: 47) de que: “o problema do mal não é somente um problema especulativo: exige a convergência entre pensamento, ação (no sentido moral e político) e uma transformação espiritual de sentimentos”.

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, Santo. Bispo de Hipona. *O livre-arbítrio*. Tradução, organização, introdução e notas de Nair de Assis Oliveira; revisão de Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1995.

Silva, C. Z. - A quebra de limites do mal moral

- ALT, Peter-André. Poetische Logik Verwickelter Verhältnisse: Kleist und die Register des Bösen. *Kleist-Jahrbuch 2008/2009*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 2009. p. 63-81.
- CASTRO, Rodrigo Campos de Paiva. *Michael Kohlhaas: a vitória da derrota*. Uma interpretação da novela *Michael Kohlhaas* de Heinrich von Kleist. 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Balduer Moosburger. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- KANT, Immanuel. *A religião nos limites da simples razão*. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- KLEIST, Heinrich von. *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden: vierter Band*. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1982.
- KLEIST, Heinrich von. Michael Kolhaas. In: _____. *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden: dritter Band*. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1982. p. 9-103.
- KLEIST, Heinrich von. *Der Zweikampf, Die heilige Cäcilie, Sämtliche Anekdoten, Über das Marionettentheater und andere Prosa*. Stuttgart: Reclam, 2012.
- MANN, Thomas. Kleist and his stories. In: KLEIST, H. von. *The Marquise of O and other stories*. Translated and with an Introduction by Martin Greenberg. Preface by Thomas Mann. New York: Frederick Ungar, 1976. p. 5-23.
- RICOEUR, Paul. *O mal: um desafio à filosofia e à teologia*. Tradução de Maria da Piedade Eça de Almeida. Campinas: Papirus, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006. (Série Filosofar)

Recebido em 21/08/2016
Aceito em 05/10/2016

Geschichte, Geschichten und Mythen in Dea Lohers *Olgas Raum*

[History, stories and myths in Dea Lohers *Olga's Room*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837192937>

Alexandra Ludewig¹

Abstract: Over the past few decades, Germany's division and subsequent unification have altered the way the country's history is understood, with Eastern and Western narratives needing to merge into a new master narrative. The different accounts of the life and death of the Jewish-German communist Olga Benario, partner of the Brazilian freedom fighter, Luis Carlos Prestes, serve as a powerful case study for Germany's author Dea Loher. In her theatre play *Olga's Room* (1994) the empty stage walls are used in such a way as to serve as a screen for history, her stories and myths, before the actors deconstruct these walls themselves by disclosing their own tragic flaws. In the process, the construction mechanisms that lie behind the history and stories are revealed. The audience is thereby pushed into an active reception role, not least when left with the empty space which Olga and the other actors leave one by one. Escapism into a myth is no longer possible; after all, the realisation that violence and general fallibility are profoundly human prevents this folly.

Keywords: Dea Loher; historical Drama; political Drama; Mythos; History

Zusammenfassung: In den letzten Jahrzehnten haben Deutschlands Teilung und die darauf folgende Wiedervereinigung die Art und Weise beeinflusst, wie die Geschichte des Landes verstanden wird, wobei östlich und westlich geprägte Erzählungen zu einer neuen Geschichtsschreibung verschmolzen. Die verschiedenen Sichtweisen auf das Leben und den Tod der jüdisch-deutschen Kommunistin Olga Benario, der Lebensgefährtin des brasilianischen Freiheitskämpfers Luis Carlos Prestes, dienen der deutschen Autorin Dea Loher in diesem Zusammenhang als aussagekräftige Fallstudie. In ihrem Theaterstück *Olgas Raum* (1994) werden die leeren Wände der Bühne genutzt, um auf ihnen Geschichte, Geschichten und Mythen zu projizieren, bevor die Figuren durch ihre eigenen tragischen Fehler diese Entwürfe dekonstruieren. Dabei werden die Konstruktionsmechanismen, die hinter der Entstehung von Geschichte und Geschichten liegen, enthüllt. Das Publikum wird so in eine aktive Rezipientenrolle gedrängt, nicht zuletzt wenn es mit dem leeren Raum, den Olga und die anderen Akteure nach einander verlassen, alleingelassen wird. Eine Flucht in den Mythos ist nicht mehr möglich in Anbetracht der Erkenntnis, dass Gewalt und allgemeine Fehlbarkeit zutiefst menschlich sind.

Stichwörter: Dea Loher; historisches Drama; politisches Theater; Mythos; Geschichte

¹ The University of Western Australia, German Studies, 204/35, 6009, Stirling Hwy Perth, Perth, Australia. E-mail: alexandra.ludewig@uwa.edu.au

1 Einleitung

1990 fand in Deutschland mit der historischen Zäsur der Währungsunion und der Wiedervereinigung ein ideologischer Abschied vom Kommunismus statt. Somit wurde intellektuell der Boden bereitet für eine Neubestimmung der Geschichtsschreibung, die aus dem Schatten des Dritten Reiches heraus zu schreiten schien. In der Euphorie über den Mauerfall sahen viele Historiker eine neue Ära eingeläutet, in welcher man seine Perspektive für die Zukunft statt von dem Erbe vor 1945 nun von den Ereignissen seit 1989 bestimmt sehen wollte. Angesichts dieses neuen Deutschlands setzte eine Neuschreibung der Geschichte ein. JUDT spricht in diesem Zusammenhang von einer „psychologisch und politisch willkommenen Allianz zwischen historischem Neuanfang und kollektiver Amnesie“ (1998: 7f.). Andere sahen sogar ein Ende der Geschichte nahen (FUKUYAMA 1989: 3). Diese Jahre fielen zusammen mit den literarischen Anfängen der Dramatikerin Dea Loher.² Frisch graduiert von der LMU-München, hatte sich Loher nach Südamerika verabschiedet und von dort die monumentale Verschiebung der geo-politischen Lage in Europa verfolgen können. In dieser Phase der Euphorie über Gegenwärtiges und Zukünftiges besann sich Loher in ihrem Bühnenerstling auf Vergangenes. Sie wandte sich bewusst einem Stoff zu, der nicht nur ihre alte Heimat und deren schwere Geschichte mit ihrem Interesse für Brasilien verband, sondern auch eine Gratwanderung zwischen Weltentwürfen und Lebenskonzepten beinhaltete. Sie spürte in ihren Recherchen zu *Olgas Raum* (1992) dem Lebensweg von Olga Benario (1908-1942) nach, einer militanten jüdisch-deutschen Kommunistin, die als Lebensgefährtin des brasilianischen Revolutionärs Luis Carlos Prestes von der brasilianischen Regierung hochschwanger an das Dritte Reich ausgeliefert und dort nach langer Inhaftierung vergast wurde. Die Hinwendung zum Holocaust kommentiert die Autorin selbst als „die Verantwortung, die die Geschichte dieses Landes mit sich bringt.“ (LOHER in ŠTĚDRŮŇ 2004: 266).

Die Zuschreibungen „jüdisch“, „militant“, „deutsch“ und „kommunistisch“ werden in Lohers Text genauso hinterfragt, wie die Kategorien von Täter und Opfer.

² Auch in Brasilien ist Loher (1964-) keine Unbekannte: „Im Rahmen des Festivals *Territorio livre* in São Paulo fanden Lohers erstes Drama *Olgas Raum* (1990) sowie eines ihrer neueren Stücke *Das Leben auf der Praça Roosevelt* (2004) großen Anklang (Regie: Andreas Kriegenburg). Dies mag zum einen daran liegen, dass beide Stücke in Brasilien spielen, zum anderen darin begründet sein, dass beide Dramen einen sozialkritischen Inhalt transportieren.“ (HAAS 2007: 269). Siehe auch MIGUEL (2016).

Die Aktion auf der Bühne wird genutzt, um Schwarz-Weiß-Zuschreibungen zu verkomplizieren und Vergangenheitsaufarbeitung zu betreiben, die nicht als Geschichte der Sieger gereicht. Lohers Annäherung an den Stoff erfolgte dabei in mehreren Phasen, die kontextgebunden, entweder eine südamerikanische, eine ostdeutsche oder eine westdeutsche Perspektive auf die Figuren hervorheben. *Olgas Raum* thematisiert mit dem auf der Bühne entworfenen Raum und seinen kahlen Wänden genau diese Projektionsflächen, auf denen mehrere Versionen von Olga vor den Augen der Zuschauer entstehen. Die eine wahre Geschichte der Olga Benario Prestes gibt es nicht. So wird auch auf der Bühne immer wieder eine gewisse Beliebigkeit der Entwürfe in den Vordergrund gerückt.³ Jede Annäherung an ihre Geschichte entpuppt sich als eine subjektive Interpretation der jeweils erzählenden Person.

Bewusst belebte Dea Loher zu dieser Zeit des scheinbaren Triumphes des Westens über den Osten mit Olga Benario eine Legionsfigur der Sozialisten, die nach 1945 gerade im Osten zur Ikone stilisiert worden war. Anna Seghers schrieb für den Internationalen Tag der Frau von 1951 einen biographischen Sketch, der idealtypisch das Eigene und Fremde verklärte. Stephan Hermlin erzählte in seinem Aufsatz aus dem Jahre 1951 die Geschichte der Olga Benario in der Diktion der Zeit des Stalinismus und der uneingeschränkten Verehrung der Sowjetunion. Die Vita dieser „Heldin einer großen Liebe“ gereichte ihm zur „Legende einer Heiligen unserer Zeit“, propagandistisch zum „große[n] Epos von der Brüderlichkeit der Völker und [...] blutige[n] Farce der Solidarität der Henker.“ (HERMLIN 1951: 64-66) Schon bald zierte Olga Benario Prestes' Portrait eine 20-Pfennig-Briefmarke der DDR. Ruth Werner trug 1961, im Jahr des Mauerbaus, mit einer Huldigung von Olga Benarios „tapferem Leben“ weiter zur Gedenkkultur bei.⁴

Lohers Theatertext versuchte somit um 1990 mit ihrer Wahl der Protagonistin dem westlich-kapitalistischen Teil Deutschlands eine Figur nahezubringen, die in deren

³ Diese Aussage von Loher missverstehend, inszenierte die Studiobühne Köln unter der Regie von Inka Neubert 1998 das Stück unter dem Titel „*Olga Benario*“ nach Dea Loher auf. Im Stück heißt es dagegen: „Für jede Geschichte gibt es eine andere. Die Wahrheit wird ständig sabotiert durch die Phantasie, durch die Einbildungskraft. Die Wahrheit ist die Einbildungskraft.“ (LOHER 1994: 21)

⁴ In der DDR wurden zudem etliche Straßen, sowie Dutzende von Fabriken, Schulen und Brigaden nach ihr benannt. Trotz einer Welle der Umbenennungen nach dem Mauerfall ist Olga Benario auch im wiedervereinigten Deutschland noch Namensgeberin für einige Straßen, Galerien und (Jugend-) Klubs, Jugendherbergen, gemeinnützige Einrichtungen und Schulen geblieben.

Wirklichkeit bis dahin noch keinen großen Nachhall gefunden hatte.⁵ Loher konzentriert sich in ihrem Stück jedoch nicht nur auf die „Fama“ sondern auch auf die „Hamartia“, auf menschliche Schwäche. Ihr Stück zerfällt nicht zuletzt deswegen regelrecht in zwei Teile, einen Rahmen, der Einleitung und Ende bildet, und der sich in faktisch-neutralen Stil stark an den biographischen Vorgaben orientiert, sowie einen Hauptteil, in welchem Loher stark fikionalisiert Olgas Zeit im brasilianischen Gefängnis dramatisiert.

Dabei bedient sich Loher einer lyrisch-erzählenden Struktur, sodass das Stück selbst handlungsarm erscheint. Zumeist wird auf der Bühne Vergangenheit verhandelt bzw. besprochen, und selbst die Dialogpassagen sind in weiten Teilen episch angelegt. Der größte Sprechanteil entfällt auf Olga, die in langen Monologpassagen ihre Lebensgeschichte in ihrer Gefängniszelle Revue passieren lässt, wie um sich selbst ihrer Person zu vergewissern. Zudem teilt sie sich ihren Mitgefangenen Ana Libre und Genny mit, wobei die Dialoge – den Monologen nicht unähnlich – eine Spiegelfunktion erfüllen. Es geht weiterhin nur um Olga und ihre Person, die bisweilen im Zerrspiegel oder in einer weniger beschönigenden oder entfremden Reflektion erscheint. Olgas Raum oder Zelle wird ihr in den PAS DE DIABLE-Passagen von ihrem Folterer Filinto Müller streitig gemacht. Sie lernt jedoch aus den Verhören und Gewaltexzessen ihres Peinigers und versteht es schlussendlich, die Rollen in einem psychologischen Spiel zu vertauschen. Wie Loher betont: „Es geht in dem Stück darum, ob und wie Gewalt legitimiert werden kann, von staatlicher Seite einerseits, und als Mittel des Widerstandes andererseits.“ (LOHER in ŠTĚDRŮŇ 2004: 267).

Statt die historische Figur zu rehabilitieren oder glorifizieren, die in der Geschichtsschreibung der DDR für Vereinnahmung und in der BRD für einen blenden Fleck steht, geht es Loher um Differenzierung. Der Skizzierung des historischen Rahmens in ihrem Stück stehen somit die Rekonstruktion und Dekonstruktion von Geschichte(n) gegenüber, in denen Loher Aspekte der verbalen Identitätsvergewisserung behandelt sowie Überlegungen zur Fehlbarkeit von Menschen anstellt. In ihrem Theatertext orientiert sich Loher einerseits stark an den biographischen Stationen, um die Ausgangssituation von Olga im brasilianischen

⁵ Erst im Gefolge von Dea Loher setzte eine Renaissance von Olga Benario ein, in Deutschland aber auch international. So wurde für sie in den 1990er Jahren ein Stolperstein eingesetzt (vor ihrem Wohnhaus Innstr. 24 / Ecke Donaustraße in Berlin-Neukölln). Unter der Regie von Sergio Toledo wurde ihr ein Film gewidmet. Panitz publizierte eine Biographie zu Jorge Amados Leben, in welcher Olga Benario und Luis Prestes ausführliche Erwähnung finden. Robert Cohens *Exil der frechen Frauen* verehrte Olga 2006 eine Hauptrolle. Auch in der brasilianischen Erinnerungskultur hat Olga ihren Platz (vgl. MORAIS 1998).

Gefängnis realitätsgetreu zu skizzieren, bevor sie einerseits jede Lebenserzählung als Mythosbildung dekonstruiert; andererseits nimmt sie Bezug auf anthropologische Konstanten – der menschlichen Fehlbarkeit. Deshalb soll Loher im Nachfolgenden methodologisch gefolgt werden, d. h., der Dekonstruktion die Rekonstruktion vorangehen, um Olgas Lebenserzählung in ihrer Entstehungsgeschichte, ihren sozio-kulturellen wie biographischen Voraussetzungen zu verorten.

2 Die eine Geschichte der Olga Benario in der Rahmenrekonstruktion

Olga Benario wurde am 12. Februar 1908 in München in eine bürgerliche, assimilierte jüdisch-deutsche Anwaltsfamilie hinein geboren. Bereits als Jugendliche wurde sie aktenkundig und in den Polizeiakten der Weimarer Republik als kommunistische Agitatorin titulierte. Als 17-Jährige zog sie nach Berlin-Neukölln, wo sie sich dem Kommunistischen Jugendverband anschloss. Im Rahmen dieser Jugendorganisation fand Olga ihre erste große Liebe. Loher folgt in ihrem Stück⁶ in emotions- und schmuckloser Sprache den biographischen Daten und Aufenthaltsorten von Olga Benario: „OLGA Da ist der Genosse Otto Braun, mit dem ich von München nach Berlin zog, um im Untergrund zu arbeiten für die KP. Da war ich 17. Und er mein Geliebter.“ (LOHER 1994: 6) Olga und ihr Freund wurden verhaftet:

„Landesverrat“ hieß es für Otto Braun. Ich sollte Komplizin sein, bei der Kampagne zur Enteignung der Fürsten. Sie konnten nichts beweisen. Zwei Monate saß ich in Moabit. Achtzehn Monate wartete Otto Braun auf den Prozeß. Wir haben ihn befreit. Zu sechst. Aus dem Gerichtssaal. [...] Sie suchten uns. Wir flohen mit gefälschtem Paß nach Rußland. (LOHER 1994: 7)

In Moskau wurde Olga als Delegierte des V. Weltkongresses der Kommunistischen Jugendinternationale gefördert. „OLGA Ich lernte Russisch. Stand in vielen Sälen und hielt Reden. Wurde ins Zentrale Komitee gewählt. [...] Otto Braun ging fort. Eine andere Frau. Die hatte Zeit für ihn.“ (LOHER 1994: 7) Eine neue Mission bringt einen weiteren Ortswechsel mit sich: „OLGA Der Auftrag: Ich sollte Luis Carlos Prestes' persönliche Begleitung sein, seine Sicherheit verbürgen.“ (LOHER 1994: 7) Das war 1934. Olga Benario ging von Moskau aus mit dem Brasilianer Luis Carlos Prestes

⁶ Im folgenden beziehen sich alle in eckigen Klammern stehenden Seitenangaben auf die Textausgabe des Verlags der Autoren von 1994.

(1899-1990) nach Rio de Janeiro, wo sich beide an revolutionären Aufständen beteiligten. Stakkatohaft, in gehetzter Rede, jedoch im Präsens ohne jedes epische Präteritum, ohne jede Verklärung und jedes überflüssige Wort beschreibt Olga in Lohers Stück die Ereignisse in Südamerika:

Die Linken gründen eine Allianz zur Nationalen Befreiung. Befreiung von der Diktatur. Prestes übernimmt den Vorsitz. 35 Rio de Janeiro: Die Regierung verbietet die Nationale Befreiung. Unruhen. Wir rufen die Revolution aus. Die Regierung ruft den Notstand aus. Und mobilisiert ihre Streitkräfte. Die Revolution bricht so schnell zusammen wie sie ausgebrochen ist. Sie wird niedergeknüpelt. Massenverhaftungen. (LOHER 1994: 9)

Als habe sie in diesem Strudel der Ereignisse die Kontrolle verloren, so erscheint die unausbleibliche Folge, als sie und Prestes 1936 von der brasilianischen Polizei und der deutschen Gestapo verhaftet werden: „Sie verhören. Prestes wird verurteilt werden, erst zu 17, dann noch einmal zu 30 Jahren Zuchthaus, macht 47 Jahre.“ (LOHER 1994: 9) Als Deutsche bleibt Olga Benario ein anderes Schicksal vorbehalten. Die Gestapo, die Präsident Getúlio Vargas' „Estado Novo“ (portugiesisch: „Neuer Staat“) unterstützte und der brasilianischen Regierung bereits bei der Verfolgung und Festnahme der linken Revolutionäre behilflich war, plädiert für eine Auslieferung Benarios. Trotz internationaler Proteste wurde die hochschwängere Olga Benario im September 1936 von den brasilianischen Behörden an die Gestapo ausgeliefert. Im deutschen Frauengefängnis gebar sie am 27. November 1936 ihre Tochter Anita Leocadia, von der sie jedoch Anfang 1938 getrennt wurde. Diese Ereignisse kommentiert Olga in Dea Lohers Theaterstück mit mehr Emotionen:

OLGA Ich hatte eine Tochter Anita und war im Gefängnis. Ich durfte sie in meiner Zelle behalten, solange ich stillen konnte. Das waren vierzehn Monate. [...] Anita ist fort. Mein Kind ist fort. Sie haben sie fortgenommen, und mich ins Lager gebracht. [Sie] ist [...] bei Verwandten in Paris. Oder Mexiko? Ich weiß es nicht. (LOHER 1994: 33)

Von ihrer Tochter getrennt, ohne ihren Partner und ohne jede Aussicht auf Besserung, sieht Olga ihrem Ende entgegen. Sie wird nach Lichtenburg gebracht. Von 1933 bis 1939 befand sich hier eines der vielen Konzentrationslager für politische Häftlinge. Von dort wurde sie 1939 in das Konzentrationslager Ravensbrück überführt. Dea Loher lässt Olga ihre Gefängnisjahre wie folgt summieren: „Das ist mein Raum. Eine Zelle im KZ Ravenbrück. Wie lange bin ich hier? [...] 42 41 40 39 KZ Ravensbrück. 39 38 KZ Lichtenburg. 38 37 36 Frauengefängnis Berlin. 36 Gefängnis in Rio de Janeiro,

Brasilien.“ (LOHER 1994: 6) Die Jahre werden für Olga Benario nur durch die Ortswechsel unterbrochen. Am Ende dieser unfreiwilligen Odyssee durch verschiedene Gefängnisse landet Olga Benario in der „Heil- und Pflegeanstalt“ Bernburg, wo sie 1942 mit Zyklon B ermordet wurde.

3 Olgas Raumentfaltung bei Dea Loher

Die Mythosbildung, die besonders Hermlin in seinem Aufsatz vornahm, steht in starkem Kontrast zu der Behandlung, die Olgas Biographie in Dea Lohers Stück erfährt. Gemäß ihrem Motto, „Kunst müsse immer in irgendeiner Weise Realität infrage stellen oder neue Realität sichtbar machen“ (MÜLLER in FISCHBORN 1981: 43), arbeitet Loher nicht am Mythos, aber auch nicht an einer faktengetreuen Geschichtsschreibung. Sie sucht den Freiraum dahinter und arbeitet an einer dritten Version. Besonders inspiriert scheint Dea Loher deshalb von den Leerstellen und Auslassungen in Hermlins Legendenerzählung. HERMLIN deutet z.B. an, dass sich in ruhigen Stunden manchmal die Mädchen um Olga Benario scharten, um von ihrem Leben zu hören und dem von Luis Carlos Prestes, dem Ritter der Hoffnung (1951: 65). Bei Dea Loher erzählt Olga ebenfalls davon und doch erzählt sie dadurch noch vielmehr. Das Prinzip des Geschichtenerzählens an sich und der Mythosbildung per se, das Olga ebenso wie Loher in dem Fall gemein haben, wird nun von Loher in *Olgas Raum* vorexerziert. Der entstehende Raum aus Wort und Schall wird zur Kulisse für Lohers Problematisierung von Realität. Olgas Erzählungen zeugen von der Möglichkeit freier Selbstsetzung durch Sprechen und verdeutlichen, wie Sprache zu Macht und Ohnmacht eines jeden beiträgt.

Sprache im Allgemeinen, inklusive aller Formen der Körpersprache, wie Mimik, Gestik, Habitus usw. ist ein Medium der Kommunikation sowie als deren Bestandteil ein Mittel der Selbstvergewisserung und fungiert als Sinnstiftungsagent. Die verbalen und nonverbalen Ausdrucksvarianten orientieren sich dabei primär am Funktionsrahmen, wobei trotz der visuellen Variante in der Vorführungspraxis von *Olgas Raum* im Folgenden nur auf die verbale Kommunikation eingegangen werden soll. Die Analyse des Theatertextes im Gegensatz zu den vielfältigen visuellen Interpretationen der Inszenierungen empfiehlt sich nicht zuletzt, da Dea Loher mit Regieanweisungen äußerst sparsam umgeht und damit das Augenmerk auf die sprachliche Diktion lenkt.

In *Olgas Raum* wird Sprechen als exemplarisches Medium des Entwurfs und des experimentellen Durchspiels verschiedener Inszenierungen von Subjektivität genutzt. Dabei ist das Subjekt nichts ursprünglich Existierendes, das sich verbal zum Ausdruck bringt, vielmehr konstituiert es sich im sprachlichen Geschehen immer wieder neu, nimmt im Sprechen Gestalt an und verobjektiviert sich, fungiert als solches als ständige Frage nach einer Antwort. Somit wird das Erzählen zur Produktivität, die aus sich selbst die Erfindung und Ausdifferenzierung von Subjektivität hervortreibt. Praktisch stehen dabei Selbstvergewisserung und Selbstentwurf in einem permanenten Spannungsverhältnis im phasenweise erprobten Prozess von Findung und Erfindung. Olgas Autosuggestion ist eine Manifestation ihrer versuchten Selbstvergewisserung, die ihr gerade in der Situation der Bedrohung ihres Daseins zu einer seelischen Plombe gereicht. Den gleichen Zweck erfüllen generell Erzählungen verschiedenster Ausprägungen, z. B. Märchen, religiöse Texte oder Mythen. Sie fungieren wie eine Utopie, d. h., als Gegenentwurf oder Projektion einer perfekten Weltordnung, in welcher das Individuum sich aufgehoben fühlt. In diesem Prozess der Selbsterfindung spielen die vielfältigen Formen und Aspekte des Vergessens in ebenso starkem Maße eine Rolle wie das Erinnern. In Olgas Situation ist die selektive Erinnerung das Vehikel der Flucht aus der Inhaftierung: „Nur wenn ich mich ganz genau erinnere, werde ich die Zukunft erleben.“ (LOHER 1994: 6) Diese Erinnerungsarbeit vollzieht sich über – in Worten gemalte – Bilder:

Haft. Graue Wände. Ich spreche mit mir selbst, um nicht verrückt zu werden. Ich zeige mir Bilder, erzähle mir Geschichten. Hier im Kopf sitzt mein Erinnerungsalbum. Sich jeden Tag an ein Ereignis erinnern und es genau rekonstruieren. (LOHER 1994: 6)

Olga benutzt ihre Erfahrungen als Steinbruch für die nachträgliche Entdeckung, Situierung und Bestimmung der eigenen Identität, es ist emotionale Schwerstarbeit, die sich selbst sehr vorsichtig vollzieht. In kleinen Schritten reflektiert sie in ihren Erinnerungen ihr Gewordensein und benennt ihre verschiedenen Stationen und Rollen: Begleiterin, Assistentin, Freundin, Sekretärin, Geliebte, Mutter, Märtyrerin. Der Weg zu dieser Erkenntnis wird sehr behutsam beschritten. Wie in einem Stationendrama lässt Olga in der Enge der Zelle ihr Leben Revue passieren, erinnert sich ihrer Vita, indem sie sich *peu a peu* an die größeren Zusammenhänge heran arbeitet: „Ich bin Olga. Das ist mein Raum. Eine Zelle im KZ Ravensbrück. [...] ich, Olga [...] Be-na-rio. Bertha Emil Nordpol Anton Richard Ida Otto. Jahrgang 1908.“ (LOHER 1994: 6) Die

identitätsbestimmenden, von Behörden immer vermerkten Kategorien, Name, Wohnort, Staatsangehörigkeit, geht Olga systematisch durch: „Staatsbürgerschaft —: Jüdin. — Staatsbürgerschaft —: deutsch. —“ (LOHER 1994: 6) Die lebensrettende „Staatsbürgerschaft: brasilianisch“, die ihr nach der Geburt des Kindes zugestanden hätte, bleibt ihr jedoch verwehrt.

Olgas nüchternen Worte zur eigenen Person stehen im Kontrast zu der Überhöhung Luis Carlos Prestes': „Brasilianer. Ritter der Hoffnung. Anführer des bewaffneten Widerstandes in seinem Land. Gegen die Diktatur.“ (LOHER 1994: 6) Prestes wird mit Konnotationen eines Heilsbringers belegt, wobei die Attraktivität des Mannes und Olgas Gefolgschaft nicht ohne ironische Distanz vermerkt werden:

OLGA [...] der [Hauptmann aus Bolivien] erzählte von dem Hauptmann aus Brasilien so: ER hat die Stärke einer Python, [...] dabei mutig wie der gefleckte Jaguar, die onça pintada, und flink wie das tatú, das Gürteltier, zugleich gerissener Stratege, doch vor dem Kampf, wenn jeder Schritt des Kampfes festgelegt, ein Heiliger [...] So sagte er. Sollte ich die Volksgeschichten glauben, ganz Südamerika e i n Tonfall der Bewunderung — die Zeit der Helden lang vorbei, der Bolivianer wollte gern Geschichte schreiben. (LOHER 1994: 8)

Olga wird als Luis Carlos Prestes' persönliche Begleitung abgestellt: „Ich hatte einen Parteauftrag zu erfüllen, der sich zufällig mit meiner Überzeugung deckte und auch mit meiner menschlichen Neigung nicht völlig unvereinbar war.“ (LOHER 1994: 24) Somit kann Olga ihren Werdegang rückblickend mit gutem Gewissen als den richtigen bezeichnen und sich selbstbewusst zu ihrem Werden und Sein bekennen. Dieses Annehmen, dieses Akzeptieren der eigenen Person bildet den Kern des Dramas und hinterlässt beim Betrachter den Eindruck von einer starken, reflektierten Frau. Obwohl die Rahmenstruktur bzw. Kreisstruktur des Dramas einerseits Olgas ausweglose Situation in den Fängen der Justiz betont, signalisiert sie andererseits Olgas stoische Selbstsetzung: „Ich bin Olga. [...] Das ist mein leerer Raum.“ (LOHER 1994: 34) Diesen Raum füllt sie mit ihren Erzählungen. Dabei vereinigen sich Familien- und Privatgeschichte sowie Weltgeschichte, verbal, in Kommunikation mit anderen sowie im Selbstgespräch, zur Stütze des eigenen Denkens, als Ausdruck für tiefe Empfindungen und als ästhetischer Akt. Innerhalb dieses Funktionsspektrums setzt Olga die Sprache, ob im Monolog oder Dialog, zu verschiedenen Zwecken ein. Sie dient der Unterhaltung, dem Ausdruck von Herrschaftsansprüchen, der Kooperation, der Manipulation, Beruhigung, Belehrung und Täuschung. Dadurch wird Sprache *per se* zum Gegenstand der Untersuchung, zum Objekt der Faszination für die Geschichten

erzählende Olga und die Geschichtenerzählerin Loher zugleich. Loher betont deshalb auch besonders die Funktion von Sprache für die Traditionsvermittlung in Form von Märchen, Mythen, Sagen oder auch die Kundgabe-, Auslösungs- und Darstellungsfunktion von Sprache. Sprechen als Vehikel sozialer Identität reflektiert und zementiert soziale Strukturen, und fungiert als wichtiges Medium politischer Macht, was Loher in *Olgas Raum* exemplarisch durchexerziert. Zum einen bietet verbalisierte Erinnerung für Olga einen Selbstschutz, aber zum anderen auch Trost für Mitgefangene: „GENNY [...] Erzähle, Olga, gib mir einen Talisman aus Worten, den mir niemand nehmen kann. Worte, unter denen ich mich verstecken kann wie unter einem weiten Mantel, wie in einem Wald.“ (LOHER 1994: 7) Darauf entgegnet „OLGA [...] Ich erzähle dir Geschichten. [...] GENNY Wie eine Mutter. Nachts, bei Gewitter, um die Angst zu vertreiben.“ (LOHER 1994: 25)

Dieser positiven, konstruktiven Funktion von Geschichte(n) steht das Potenzial ihrer negativen Aspekte gegenüber, denn Olga setzt Sprache immer wieder zu Zwecken der Maskerade und Täuschung ein: „OLGA [...] Kein Ort sicher, keine Zeit ruhig, kein Gedanke zu Ende — Flucht, Verstecken, Tarnen. — Alle Tage anders. — Gleich bleibt nur das Täuschen.“ (LOHER 1994: 8) Dieser Umstand verstärkt sich, als Olga in Gefangenschaft gerät. „OLGA [...] Ich will ihn [meinen Verhörer] täuschen so lange wie möglich. Ihn mit vielen Geschichten verwirren und mich nicht preisgeben.“ (LOHER 1994: 9) Durch die anvisierte Manipulation mit Hilfe von Worten soll die Sprache als Instrument zur Verfolgung bestimmter Zwecke im Gegensatz zu ihrer Funktion als Mittel zur Symbolisierung von Bezügen funktionieren. Eine konsequente Steigerung dieser Situation ergibt sich in den Verhörsituationen, wo Sprache in letzter Konsequenz als Medium des Psychoterrors eingesetzt wird. Olga werden grausige Geschichten von bestialischen Schwangerschaftstests und -abbrüchen von ihrem Folterer Filinto Müller erzählt. Als Instrument der Machtausübung dient Sprache dem dominanten Gesprächsteilnehmer dazu, sich und andere seiner Potenz zu versichern:

FILINTO [...] Ich bin stark, Olga. Manchmal habe ich fünf oder sechs Frauen in einer Nacht geliebt, manchmal nur drei; ich hatte ziemlich gute ... Muskeln. Ich habe sie noch. Die Frauen haben das nicht ausgehalten, sie konnten so viel Kraft, so viel Macht nicht ertragen. Sie stöhnten sich zu Tode, andere platzten mit aufgequollenem Bauch, wieder eine andere starb an Auszehrung. Sie konnte weder schlafen noch essen, dachte nur noch an mein Bett. (LOHER 1994: 11)

Filintos Selbstinszenierung als Arbeit am Mythos wird von Olga konterkariert, wobei Loher geschickt selbstreferenziell arbeitet, indem sie mit ironischem Seitenblick auf Seghers und Hermlins Aufsätze sowie Werners Buch über Benario die Autothematization von Literatur vornimmt:

OLGA Dann bin ich also der — noch — lebende Beweis dafür, wie weit eine Frau es bringen kann, heutzutage. Einen Mann, ein Kind, eine Laufbahn — vielleicht sogar Berühmtheit. Ich werde zukunftsweisend sein, für alle Mädchen, Frauen, Mütter. [...] Wenn es Biographien geben wird über mich, werde ich darin schön und klug und tapfer und konsequent und mutig sein und den Rücken immer kerzengerade halten. (LOHER 1994: 24)

Als Reaktion auf die Erosion alter Deutungsmuster im Gefängnis benutzt Olga Erzählungen, die jenseits jeglicher Überprüfbarkeit im Mythischen eine sinnstiftende Erklärung ihrer Umstände anstreben. Hans Blumenberg verwies bereits 1979 in seinem Standardwerk *Arbeit am Mythos* darauf, dass der Mensch aufgrund der als lebensfeindlich empfundenen Wirklichkeit und der daraus resultierenden Erfahrung von Beschränkung und Ohnmacht narrativer Hilfsmittel bedürfe, „um eine Welt zu ertragen und in einer Welt zu leben“, deren Gesetze sich ihm noch nicht erschlossen haben (BLUMENBERG 1979: 59).

Filinto wie Olga liefern in ihren Sprechakten Beispiele für die Arbeit am Mythos, den Olga jedoch wiederum ironisch untergräbt, wenn sie sich dem Status als zukünftige Märtyrerin entziehen will und zu Filintos Nemesis wird. Olga motiviert ihre Gewaltbereitschaft damit, dass sie sich der glorifizierenden Behandlung durch die Nachwelt zu entziehen suche: „OLGA Der einzige Weg, keine Heldin zu sein, keine Märtyrerin, kein Opfer, ist, ich mache mich zur Mitwisserin, Mittäterin. Ich foltere selbst. Foltere jeden, der mir in den Weg kommt.“ (LOHER 1994: 17) Dies trifft auf ihre Behandlung von Filinto genauso zu wie auf politische Gegner. Loher exerziert deshalb die widersprüchlichen Aspekte in der Beziehung zwischen Täter und Opfer vor, die Ambivalenz von Gut und Böse. Olgas Monolog IV ist hier aufschlussreich. Olga beschließt, den Rollentausch zu probieren, und reflektiert gleichzeitig den Identitätsverlust bzw. die Negation der bisherigen Identität mit allem was dazugehört, besonders ihre Erinnerungen: „OLGA [...] Ich foltere mir mein Hirn tot. [...] Der Ausweg ist die Leere. Das Vergessen. Sich nicht mehr erinnern. Ich erinnere mich an nichts. Was ich jemals wußte, ist fort. [...] Das warst Du, OLGA, sagt Filinto breitbeinig über mir.“ (LOHER 1994: 17) Während Olga bei ihrem ersten Verhör eindeutig in die

Opferrolle gedrängt wurde, kehrt sie in der Szene „PAS DE DIABLE II“ die Vorzeichen um. Bewusst lässt sich Olga auf den Tanz mit dem Teufel ein und beginnt, Regie zu führen: „OLGA Ich bin eine Verräterin [...] wie Du. [...] Ich will ein Verhör. Ein Verhör bis zum letzten Schrei.“ (LOHER 1994: 18) Olga erklärt den geschmeichelten Filinto zu ihrem Lehrherren: „Ich werde von Dir lernen. Ich werde kein Opfer sein. Ich werde nicht den Schmerz erdulden, ich werde ihn zufügen. Man wird mich fürchten und verachten.“ (LOHER 1994: 18) Der Autosuggestion folgt die Beeinflussung des Bewusstseins von Filinto, der Olga in der Psychologie des Folterns unterweist, nur um am Ende selbst zu ihrem Opfer zu werden. Auf Olgas Frage, „Wie wirst du beginnen?“ (LOHER 1994: 18), offenbart Filinto seine Vorgehensweise im Detail und bemächtigt Olga somit, zum Angriff überzugehen. Auch die Hemmschwelle, psychische und physische Gewalt anzuwenden, entlarvt Filinto als „Konvention“, als eine „scheinheilige Hemmschwelle, gesetzt durch Erziehung. Sie existiert nicht wirklich.“ (LOHER 1994: 19) Olgas Ohnmacht gegenüber Filinto wandelt sich durch das neugewonnene Wissen in Macht über ihn. Olga kann dem Redefluss Filintos entnehmen, dass er einen wunden Punkt hat, wenn es um seine Familie geht: „FILINTO Meine Familie geht dich einen Dreck an. Ich liebe meine Frau. Meine Frau liebt mich, sie liebt und achtet mich, ja, sie ist sogar stolz auf mich, und für meine Kinder bin ich ein Heiliger.“ (LOHER 1994: 19) Filinto erscheint überspitzt defensiv in der Intention, sein Privatleben zu schützen und gerade so verrät er ein traumatisches Ereignis in der Familie. Diesen Umstand nutzt Olga zum Angriff. Sie schlüpft in die Rolle des Peinigers und verkehrt so die Rollen von Täter und Opfer. Sie pervertiert das Gespräch zu einem Verhör und bohrt sich in Filintos Unterbewusstsein vor, bis sie seine unterdrückte Erinnerung zum Vorschein gebracht hat: „FILINTO Ich wußte nicht, daß ich zuhause war. [...] Ja, ja, ich habe sie [meine Frau] verletzt. [...] ich erkannte sie nicht.“ (LOHER 1994: 20) Olga exerziert in dieser Szene die Paradoxie des Verhöres vor, die sie im folgenden Monolog auf theoretischer Ebene reflektiert:

Der Widerspruch in der Folter, die Folter ist: Du sollst Nichts wissen, dich erinnern, daß Nichts war. Vergessen was war. Sie sollen dir glauben, daß du Nichts weißt, aber du weißt alles, mußt dir dein Gedächtnis, Erinnerung, Wissen bewahren um zu bleiben du selber. Gleichzeitig vergessen und die absolute Erinnerung bewahren. Den Folterer über deine UltraErinnerung, dein HyperGedächtnis hinwegtäuschen, ihm in jedem Moment die geistlose NurGegenwart, die leere Vergangenheit VORSPIELEN. (LOHER 1994: 21)

Das Rollenspiel meint in diesem Verständnis nicht nur Öffnung im Vergleich mit Filinto, sondern argumentative Auseinandersetzung mit seiner Sicht- und

Vorgehensweise. Dieser Prozess verlangt Metakognition, im Sinne einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung und Adaption. So sind auch Olgas letzte Worte zu verstehen, "leicht lebe ich fort" (LOHER 1994: 34), als losgelöste Form, die in der Gegenwart weiterlebt, da Erinnerung, Gedächtnis und Geschichte diverse Geschichten ihre Person weiter- und fortschreiben, egal ob als Opfer oder Täter, Hauptsache als Handelnde.

Den Raum, die Zelle, die man ihr lässt, sprengt Olga mit ihren Worten, d. h., die drei Dimensionen, die den Raum begrenzen, transzendiert sie durch die vierte Dimension: die Zeit, die sie in ihrem Kopf Revue passieren lässt. Meist ist es dämmrig, dunkel, doch nie düster, denn die Farben und Lichter, die wechselnden Stimmungen, die diese Einsiedelei dennoch erfüllen, speisen sich aus Olgas Erinnerung. Sie beleben den Raum, bis zum Angesicht des Todes. Erst am Schluss sieht sich Olga, allein in einem leeren Raum, der Möglichkeit weiterzusprechen beraubt. Der Raum, vormals voller Erinnerungen, Erfahrungen, Erlebnisse, die maßgeblich an der Ausbildung ihrer Identität beteiligt gewesen waren, erscheint nun leer und hat jede Magie verloren, er ist nur noch Kammer, Todeskammer.

OLGA Ich bin allein.
 Das ist mein — Raum.
 Vernichtungsanstalt.
 Ich bin angekommen.
 Bernburg.
 Ich nenne den Ort beim Namen.
 Ich bin Olga. Ich bin allein.
 Das ist mein leerer Raum.
 Eine — Kammer. (LOHER 1994: 34)

Die Propaganda der Nazi-Zeit, die von Lebensraum, Volk ohne Raum und der Erweiterung des Lebensraums im Osten sprach, und die Ausführung dieser Verheißungen von Menschen, die der Idee vom deutschen Herrenvolk nicht abgeneigt waren, lassen Olga keinen Raum mehr, wie sie generell Andersdenkenden keinen Freiraum einräumen wollten. Im letzten beklemmenden monologischen Bekenntnis von Olga scheinen ihre Widersacher erfolgreich, indem man ihr den letzten Raum nimmt. Doch Dea Loher verkehrt diese Situation zu einem Sinnbild für Freiheit. Sie bekennt in einem Interview: „Theater ist der Raum der Sprache [...] ein je größeres Eigenleben die Sprache entwickelt, je verdichteter und konzentrierter sie ist, desto größer ist der Spielraum für die Phantasie, den sie freisetzt.“ (LOHER in ŠTĚDRŮŇ 2004: 269). Diese Methode kulminiert nach einer wortgewaltigen Aufführung im jähen Verstummen der

Sprache. Olga verlässt den Bühnenraum und überlässt den Zuschauern Olgas leeren Raum. Diesen füllt nun jeder mit seinen eigenen Gedanken, einer neuen Konstruktion, einem neuen Ort. Olgas Raum wird zu einem neuen Raum mit dem Potenzial für eine umfassende Revidierung. In der Trostlosigkeit des letzten Bildes steckt somit die positive Botschaft der Theaterautorin, die das Auditorium zur Erweiterung der Bühne macht und jeden Einzelnen auf das eigene Potential verweist. Daraus entsteht die Option von Heteroglossie, d. h., eine Vielstimmigkeit in der Gedankenarbeit der Rezipienten. In der Aufführungspraxis wird diese Einbeziehung der Zuschauer, die in der Struktur von *Olgas Raum* als Appellfunktion integriert ist, vielfältig umgesetzt: Der Rezipient (Leser / Zuschauer) ist bei Dea Lohers Textproduktion mitgedacht. Dieser den Bühnenraum erweiternde, transzendierende Vorgang, der inhaltlich vom Text konditioniert ist, erlaubt es dem Rezipienten, sich selbst mitzudenken. Dieser Akt der Involviertheit wird begünstigt durch Olgas Fehlbarkeit, die ihre menschlichen statt mythisch-überhöhten Züge betont.

Dea Loher thematisiert hier das Wesen der Menschen selbst, indem Olgas Rolle dieses anthropologische Dilemma kommentiert: „Am Ende stirbt der Mensch an seiner Wahrheit. Weil er wahr ist, weil er war, weil er ist, Mensch.“ (LOHER 1994: 21) Diesem Umstand trägt der aus Magdeburg stammende Regisseur und Castorf-Schüler Andreas Kriegenburg in seiner Inszenierung des Stückes Rechnung durch sein „Interesse an der Austauschbarkeit von Täter und Opfer, seine szenischen Zuspitzungen in diesem Punkt – aus dem Opfer wird eine Täterin –, wie sein Versuch, die konkreten politischen Bedingungen zu entzeitlichen, durch die Entindividualisierung der drei Frauen in Kostümen, Haarfrisuren oder durch choreographierte Bewegungen“ (BÖRGERDING 2007: 337). Loher hinterfragt mit ihrem Text Opfer- und Täter-Kategorie ohne Schuldzuweisungen oder Verurteilungen, denn es geht ihr – wie Loher an anderer Stelle betonte – nicht darum „unmittelbar etwas anzuklagen“ (LOHER in GROSS / KHUON 1998: 225). Was LÖSCHNER für Olga konstatiert – „Die Benario in Dea Lohers Stück ist keine Heldin, sie taugt nicht zur Märtyrerin“ (1997: 72) – gilt genauso für die anderen Akteure auf der Bühne wie für die Personen vor der Bühne. Loher will dieses Rollenspiel als geistige Projektion weitertreiben, in dem sie die Gefängniszelle in Südamerika zu einem Allgemeinort macht. Der Ort wird transparent für andere Zeiten, Systeme, Akteure. In diesem vierten Raum, dem imaginierten, müssen stalinistische Gulags genauso mitgedacht werden wie Guantanamo Bay. So wird der Opferstatus von

Olga Benario arbiträr und ihre Täterschaft zentral, denn jeder Mensch ist eben nur das, ein Mensch. Loher kommentiert die Fehlbarkeit der Figuren in *Olgas Raum* wie folgt: „Dass die Figuren in den Stücken stellvertretend für mich als Zuschauer kämpfen und leiden und manchmal auch unterliegen, finde ich sehr tröstlich.“ (LOHER in ŠTĚDRŮŇ 2004: 279). Olga Benario wird so – nach all der Überhöhung der bisherigen Geschichtsschreibung – wieder menschlich.

Schlusswort

In Dea Loher's *Olgas Raum* geht es um die Offenlegung der Konstruktionsmechanismen von Geschichte und Geschichten. Als Zuschauer wird man nicht nur auf diese Logik hingewiesen, sondern selbst in die Verantwortung genommen. Diese aktive Rezeption wird begünstigt durch die Kombination von Monolog- und Dialogpassagen, die ihrerseits sowohl den Perspektivenwechsel als auch eine Verkomplizierung der Geschichte(n) nahelegen. Schlussendlich ist der Zuschauer mit dem leeren Raum, den Olga verlässt, alleingelassen und muss in der entstehenden Stille ein Potenzial sehen, die Geschichte(n) weiterzuspinnen. Jede Hoffnung auf ein Happy Ending ist verblasst und die Flucht in einen Mythos wenig attraktiv, nachdem man mit der Einsicht konfrontiert wurde, dass tragische Fehlbarkeit zutiefst menschlich und nicht mythisch ist.

Literaturverzeichnis

- BLUMENBERG, Hans. *Arbeit am Mythos*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979.
- BÖRGERDING, Michael: „I'm just blue?—Der Regisseur Andreas Kriegenburg und seine Auseinandersetzung mit den Texten der Dramatikerin Dea Loher“, *Monatshefte*, Vol. 99, Number 3, Fall, 2007. S.333-345.
- COHEN, Robert. *Exil der frechen Frauen*. Berlin: Rotbuch, 2009.
- FISCHBORN, Gottfried. *Stückeschreiben. Claus Hammel, Heiner Müller, Armin Stolper*. Berlin: Akademie-Verlag, 1981.
- FUKUYAMA, Francis. „The End of History?“, *The National Interest*. Summer, 1989. S.3-18.
- HAAS, Birgit. „Dea Loher: Vorstellung“, *Monatshefte*, Vol. 99, Number 3, Fall 2007; S.269-279.
- HERMLIN, Stephan. „Olga Benario“, in: ders., *Die erste Reihe*. Berlin: Verlag Neues Leben, 1951. S.64ff.
- JUDT, Tony. „Vom Neuschreiben der Geschichte. Erinnerungspolitik nach 1945 und 1989“, in: *Transit. Europäische Revue*. Heft 15, Herbst, 1998. Wien: Verlag Neue Kritik. S.3-11.

- LOHER, Dea. „Rede zu Verleihung des Gerrit-Engelke-Preises“, in: *Dea Loher und das Schauspiel Hannover*. Hrsg. Jens Groß; Ulrich Khuon, Hannover, 1998. S.224-229.
- LOHER, Dea. *Olga's Raum*, Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren, 1994.
- LÖSCHNER, Sascha. „Verletzte Sprache“, in: *Stückwerk. Deutschsprachige Dramatik der 90er Jahre*. Berlin, 1997. S. 71–73.
- MIGUEL, Júlia Mara Moscardini. „Dea Loher e a Arte de Costurar Histórias Dramaturgicamente”. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 19, n. 27, 20016. S.27-47.
- MORAIS, Fernando. *Olga. Das Leben einer mutigen Frau*. Köln: Volksblatt-Verlag, 1989.
- PANITZ, Eberhard. *Jorge Amados Einmischung. Ein Schriftstellerleben*. Berlin: Spotless-Verlag, 1998.
- SEGHES, Anna. „Olga Benario-Prestes [1951]“, in: dies. *Über Kunstwerk und Wirklichkeit*. Bd. III. Herausgegeben von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Bearbeitet und eingeleitet von Sigrid Bock. Berlin: Akademie-Verlag, 1971, S. 158–61.
- ŠTĚDRONĚ, Petr. „Dea Loher – Die Elf glücklosen Stücke“, https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/106049/1_BrunnerBeitragGermanistikNordistik_18-2004-1_15.pdf?sequence=1, 2004, S.265-280.
- TOLEDO, Sergio. *One Man's War* (Film), UK 1990.
- WERNER, Ruth. *Olga Benario – die Geschichte eines tapferen Lebens*. Berlin: Neues Leben, 1961.

Recebido em 13/08/2016
Aceito em 13/09/2016

Der Konjunktiv als Mittel der Bedeutungsschattierung

[The subjunctive as a means to modify meaning]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837192953>

Veronika Geith¹

Abstract: The correct use of subjunctive can be difficult for learners of German. To understand these difficulties, it is important to recognize the specificities of the German subjunctive. Therefore, this article begins with pointing out the differences between the subjunctive and the two other German moods, indicative and imperative. It continues with a description of particularities of the subjunctive as a means of modality. Subsequently, the roles that can be taken by subjunctive I and II are presented. The article concludes with a discussion of how to teach the German subjunctive in the classroom.

Keywords: Modality in German; meaning and function of subjunctive I and II; German as a foreign language.

Resumo: Para quem estuda alemão, o uso do subjuntivo constitui um desafio. Para poder compreender isso é preciso conhecer as particularidades do subjuntivo em alemão. Por isso, esse artigo esclarece primeiramente as diferenças entre o modo subjuntivo e os dois outros modos alemães: o indicativo e o imperativo. O artigo mostra a seguir as particularidades do subjuntivo, sendo um meio da modalidade. Subsequente, apresentam-se as funções que podem ser cumpridas pelo subjuntivo I e subjuntivo II. O artigo conclui, assim, com uma discussão sobre o ensino do subjuntivo alemão na sala de aula com língua estrangeira.

Palavras-chave: Modalidade na língua alemã; importância e funções do subjuntivo I e II; alemão como língua estrangeira.

Zusammenfassung: Die richtige Verwendung des Konjunktivs bereitet vielen Deutschlernern/innen Schwierigkeiten. Um diese Schwierigkeiten nachvollziehen zu können, ist es wichtig, die Besonderheiten des deutschen Konjunktivs zu kennen. Darum wird in diesem Aufsatz zuerst der Modus Konjunktiv von den anderen beiden Modi des Deutschen, dem Indikativ und dem Imperativ, abgegrenzt, und herausgestellt, worin sich die Modi des Deutschen unterscheiden. Anschließend werden Besonderheiten des Konjunktivs als einem Mittel der Modalität dargestellt. Sodann wird im Einzelnen dargestellt, welche Funktionen Konjunktiv I und II übernehmen können. Der Aufsatz schließt mit einer Diskussion über das Unterrichten des Konjunktivs im DaF-Unterricht.

Stichwörter: Modalität im Deutschen; Bedeutung und Funktion von Konjunktiv I und II; Deutsch als Fremdsprache.

¹ Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Rua Gomes Carneiro, 1, 96010-610, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: veronika@geith-weine.de

1 Einleitung

Das Deutsche besitzt drei Modi: Indikativ, Konjunktiv und Imperativ. Viele andere Sprachen verfügen darüber hinaus auch noch über weitere Modi. Das Französische hat das Konditional zum Ausdruck einer möglichen Wirklichkeit; das Griechische, Türkische und Finnische verfügen über den Optativ zur Darstellung erfüllbarer Wünsche; im Türkischen kann der Suppositiv zum Anstellen von Vermutungen verwendet werden; und das Arabische besitzt den Energikus, um etwas nachdrücklich zu behaupten (vgl. BUBMANN 2002: 444).

Der Konjunktiv ist eine Verbkategorie, die in allen indoeuropäischen Sprachen und in vielen nichtindoeuropäischen Sprachen vorhanden ist (vgl. GLÜCK 2000: 365). Aber da das Deutsche nur über drei Modi verfügt, kann es sein, dass der Konjunktiv eine grammatische oder pragmatische Funktion übernimmt, die in der Ausgangssprache der Deutschlerner/innen von einem anderen bzw. einem eigenen Modus kodiert wird. Hieraus können sich Schwierigkeiten für Lerner/innen ergeben. Hat die eigene Muttersprache ein anderes Modussystem oder kennt sie den Modus Konjunktiv nicht, so muss man sich als Deutschlerner/in erst mit den Funktionen und der Bedeutung des Konjunktivs vertraut machen. Diese Bedeutungen sind aber schwer auf einen Nenner zu bringen (vgl. JUNG 1984: 223). Daher kann man auch verstehen, warum der deutsche Konjunktiv eine Lernschwierigkeit für Nicht-Muttersprachler/innen darstellt. Wie eine Studie zeigt, sind sich Lerner/innen unsicher hinsichtlich dessen, was Konjunktiv I und Konjunktiv II leisten können (vgl. GÖTZE et al. 1978: 27).

Darüber hinaus ergeben sich Schwierigkeiten bei der Anwendung dieses Modus (vgl. ebd.: 27). Denn hat man als Deutschlerner/in theoretisch die Verwendungsweise des Konjunktivs verstanden, so kann es gut sein, dass man von der tatsächlichen Gebrauchsweise verwirrt wird. Im Fremdsprachenunterricht wird zwar gelehrt, dass der Konjunktiv II immer dann den Konjunktiv I ersetzt, wenn dieser nicht eindeutig ist. Aber diese Regel wird nicht immer strikt befolgt: teilweise bleiben nicht eindeutige Konjunktiv-I-Formen bestehen, teilweise werden Konjunktiv-II-Formen auch dann verwendet, wenn der Konjunktiv-I durchaus eindeutig wäre (vgl. ENGEL 1996: 423). Aufgrund dessen kann man verstehen, dass der Konjunktiv eine Lernschwierigkeit für Nichtmuttersprachler/innen darstellt und dass hier erhöhter Übungsbedarf besteht.

Eine Beherrschung des Konjunktivs ist wichtig für Deutschlerner/innen. Denn der Konjunktiv stellt ein „wichtiges Mittel der Bedeutungsschattierung“ (JUNG 1984: 233) dar. Nicht nur in der Literatur, sondern gerade auch im Alltag, etwa in Briefen, Gesprächen, Protokollen, Berichten und Erzählungen, ist eine Unterscheidung von Indikativ und Konjunktiv wichtig. Wenn diesem Unterschied nicht Rechnung getragen wird, können Missverständnisse entstehen (vgl. ebd.: 233).

Welche Funktionen und Bedeutungen kommen dem deutschen Konjunktiv als einem Mittel der Modalität im Deutschen zu? Welche Besonderheiten birgt er? Diesen Fragen geht der erste Teil dieses Artikels nach. Abschnitt 2 widmet sich den Funktionen der deutschen Verbmodi und er grenzt den Konjunktiv vom Indikativ und vom Imperativ ab. Abschnitt 3 stellt die Bedeutung des Konjunktivs als einem Mittel der Modalität heraus. Abschnitt 4 beschreibt die formalen und temporalen Besonderheiten des deutschen Konjunktivs. Die Semantik von Konjunktiv I und II wird in Abschnitt 5 und 6 beschrieben. All diese Abschnitte stützen sich auf folgende linguistische Lexika, Handbücher und Grammatiken: ALTHAUS et al. (1980), BUßMANN (2002), CONRAD (1985), DUDEN (2006), DUDEN (2009), ENGEL (1996), ENGEL (2004), GLÜCK (2000), GRIESBACH (1990), HEIDOLPH et al. (1981), HELBIG / BUSCHA (2005), HENTSCHEL / WEYDT (2003), HOMBERGER (2000), JUNG (1984), SOMMERFELDT / STARKE (1998) und ZIFONUN et al. (1997). Bei der Auswahl war es das Ziel, aktuelle und ältere Werke zu vergleichen, um ggf. Veränderung in der Darstellung des Konjunktivs bzw. Tendenzen in der Beschreibung dessen Gebrauch zu ermitteln. Daher erklärt sich auch die Konsultation von Lexika, Handbüchern und Grammatiken aus den 1980ern und 1990ern sowie die Konsultation von mehreren Werken eines Autors.

Gerade auch aufgrund der Schwierigkeiten, die Nicht-Muttersprachler/innen mit dem deutschen Konjunktiv haben, geht dieser Artikel einer weiteren Frage nach: Wie versuchen Lern- und Übungsgrammatiken, deren Zielgruppe Deutschlerner/innen sind, den Konjunktiv darzustellen? Und welche Konsequenzen müssen aus dieser Darstellung für das Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache gezogen werden? Diese Fragen stehen im zweiten Teil dieses Artikels im Zentrum. Abschnitt 7 untersucht, ob Lern- und Übungsgrammatiken den Konjunktiv eindeutig vom Indikativ abgrenzen, ob sie ihn als ein Mittel der Modalität beschreiben und welche Funktionen der Konjunktive im Einzelnen aufgezählt werden. Bei der Wahl der Lern- und Übungsgrammatiken wurden dabei auf Folgendes geachtet. Es wurden einerseits Grammatiken gesucht, die

niveauspezifisch sind und daher entweder die Grund-, die Mittel- oder die Oberstufe anvisieren. Andererseits sollten Grammatiken gewählt werden, welche stufenübergreifend die deutsche Grammatik beschreiben. Folgende Grammatiken wurden gewählt:

- a) für die Grundstufe: BUSCHA / SZITA (2010)
- b) für die Grundstufe & Mittelstufe: DREYER / SCHMITT (2000, 2009)
- c) für die Mittelstufe: BUSCHA / SZITA (2011), CLAMER et al. (2006), HERING et al. (2009)
- d) für die Mittel- & Oberstufe: FANDRYCH (2012), REIMANN (2000), RUG / TOMSASZWESKI (2009), STEIN-BASSLER (2008)
- e) für die Oberstufe: BUSCHA / SZITA (2011), HALL / SCHEINER (2001)

Nach der Betrachtung dieser Lern- und Übungsgrammatiken schließt der Artikel in Abschnitt 8 mit einer Diskussion über das Unterrichten des Konjunktivs im Deutsch als Fremdsprachunterricht.

2 Die Modi des Deutschen

Das Deutsche besitzt drei Verbmodi: den Indikativ, den Konjunktiv und den Imperativ. Der Indikativ wird oft mit Wirklichkeitsform, der Konjunktiv mit Möglichkeitsform und der Imperativ mit Befehlsform bezeichnet. Laut Heidolph et al. beschreiben diese Begriffe die Inhalte der Modi aber nur unzureichend (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 521).

Der Indikativ gilt als die allgemeine Form sprachlicher Äußerungen (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 174). Er ist der unmarkierte bzw. neutrale Darstellungsmodus, der Normal- und Standardmodus (vgl. BUBMANN 2000: 366, DUDEN 2009: 500). Zifonun et al. verwenden für den Indikativ sogar den Begriff *default-Modus* (vgl. ZIFONUN et al. 1997: 1731). *Default* heißt zwar *Standard*, kann aber auch mit *Ausfall* übersetzt werden. Dies ist insofern passend, als der Indikativ immer dann gebraucht wird, wenn die Verwendungsbedingungen für andere Modi nicht gegeben sind, d.h. ausfallen. Der unmarkierte Modus Indikativ wird immer dann verwendet, wenn eine Sachverhaltsbeschreibung als Tatsache präsentiert wird, oder wenn ausgedrückt werden soll, dass sie auf die bestehende Wirklichkeit zutrifft; er wird auch gebraucht, wenn Vorhersagen über eine zukünftige Wirklichkeit bzw. Versprechungen hinsichtlich ihres Eintretens gemacht

werden (vgl. DUDEN 2009: 501). Modalausdrücke wie *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *möglicherweise* können die Verbindlichkeit bzw. den Geltungsanspruch einer indikativischen Aussage allerdings relativieren (vgl. ebd.: 501). Der Duden fasst dies wie folgt zusammen:

Mit dem Indikativ und nur mit dem Indikativ kann der Sprecher sich unmittelbar auf die ‚wirkliche Welt‘ beziehen, Sachverhalte im Diskurs als gegeben hinstellen und die eigene Einstellung (eigenes Wissen, Glauben, Fürchten usw.) ausdrücken. Und wenn im gegebenen Zusammenhang nichts dagegen spricht, werden indikativische Verbformen auch in dem Sinn gedeutet. (ebd.: 501)

Im Gegensatz zum Indikativ ist der Konjunktiv der markierte Modus, der nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen zu benutzen ist (vgl. ebd.: 516). Der Konjunktiv beschränkt die allgemeine Geltung einer Äußerung, denn er signalisiert, dass ihr Inhalt nicht voraussetzungslos, sondern nur unter bestimmten Bedingungen gilt. Er signalisiert ferner, dass der Sprecher sich von der beschränkt gültigen Aussage distanziert und kann deshalb als „Ausdruck der Distanzierung des Sprechers vom vollen allgemeingültigen Inhalt des Gesagten“ (HEIDOLPH et al. 1981: 521) charakterisiert werden. Der Konjunktiv kann aufgrund des Klassifikationsmerkmals >Geltungsgrad< in zwei Gruppen – in Konjunktiv I und Konjunktiv II – eingeteilt werden (vgl. JUNG 1984: 226). Der Konjunktiv I umfasst die Konjunktive des Präsens, des Perfekts und des Futurs I und bringt andere Aspekte einer Äußerung zur Geltung als der Konjunktiv II, zu dem die Konjunktive des Präteritums und des Plusquamperfekts zählen. Mit dem Konjunktiv I kann u.a. eine fremde oder früher eigene Rede dargestellt sowie eine Aufforderung oder eine Bitte zum Ausdruck gebracht werden (siehe Abschnitt 5); der Konjunktiv II markiert u.a. eine Aussage als unreal, potenziell oder höflich und dient der Äußerung von Wünschen (siehe Abschnitt 6).

Der Imperativ nimmt in paradigmatischer und syntagmatischer Hinsicht eine Sonderstellung ein. Es handelt sich bei ihm um eine kategorielle Form, die das Merkmal >Aufforderung< trägt (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 526). Mit dem Imperativ kann ein Sprecher eine direkte Aufforderung an einen (oder mehrere) Gesprächspartner richten, damit dieser (bzw. diese) den noch nicht existierenden Sachverhalt realisiert (bzw. realisieren) (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 618).

3 Modalität im Deutschen

Der Konjunktiv ist ein Mittel der Modalität. Die Modalität gibt Aufschluss darüber, ob ein Geschehen vom Standpunkt des Sprechers aus wirklich, vorgestellt, möglich,

vermutet, befohlen, erforderlich oder unsicher ist (vgl. JUNG 1984: 224). Sie spiegelt die Auffassung des Sprechers wider und gibt an, ob der Sprecher eine Aussage in ihrem Wirklichkeitsgehalt als eingeschränkt oder uneingeschränkt gültig verstanden wissen will. Sie informiert ferner über den Redehintergrund des Sprechers zum Sprechzeitpunkt: Sie verweist auf den Glauben, den Willen und das Wissen des Sprechers sowie auf seine Wünsche bezüglich der Wirklichkeit und seine Einstellungen hinsichtlich dessen, was gesagt wird (vgl. DUDEN 2009: 500).

Das Deutsche verfügt über eine Reihe lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Mittel, die den Geltungsgrad einer Aussage bestimmen. Der Modus ist das morphologische Mittel der Modalität. Zu den Mitteln, die die Bedeutung einer Aussage bestimmen, zählen neben dem Modus auch das syntaktische Mittel der *würde*-Form sowie folgende lexikalische Mittel: Partikel, Modalwörter, Modalverben und die mit einem Infinitiv kombinierbaren Verben *sein* und *haben* (vgl. JUNG 1984: 224f.)

Der Modus deckt nicht das ganze Spektrum, sondern nur einen Teilbereich der Modalität ab. Seine Funktion besteht darin, den „Wirklichkeitsbezug“ bzw. den „Wahrheitsanspruch“ (DUDEN 2009: 429) einer Äußerung zu bestimmen. Ferner informiert der Sprecher durch die Wahl eines bestimmten Modus über den Geltungsanspruch einer Sachverhaltsbeschreibung, d.h. darüber, ob das Geschehen ohne Einschränkungen zu verstehen ist oder nicht (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 521). Der Modus „gestattet die Färbung einer Aussage“ (HOMBERGER 2000: 342) und kann daher auch als Aussageweise des Verbes definiert werden (vgl. JUNG 1984: 225). Der Konjunktiv besitzt folglich neben der morphologischen Funktion (Bestimmung des Verbes in Person und Numerus) auch die semantische Funktion „Bedeutungsschattierung“ (JUNG 1984: 233).

4 Besonderheiten des deutschen Konjunktivs

Lückenhaftes Formenparadigma und Formensynkretismus

Das Formenparadigma des Konjunktivs ist stark lückenhaft, denn viele Formen des Konjunktivs sind mit dem Indikativ bzw. dem Präteritum identisch (vgl. GLÜCK 2000: 365). Dies ist vor allem bei schwachen Verben der Fall.

Wie ein Blick auf die unten stehende Tabelle zeigt, unterscheiden sich die 1. Person Singular, die 1. und 3. Person Plural schwacher Verben im Konjunktiv I nicht von denselben Personen im Indikativ Präsens. Nur bei der 2. Person Plural sowie bei der 2. und der 3. Person Singular kann man formale Differenzen feststellen. Ein Vergleich des Präteritums mit dem Konjunktiv II verdeutlicht, dass sich in keiner Person ein formaler Unterschied ergibt.

TABELLE 1 - Schwache Verben am Beispiel von *lachen*

Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II
<i>ich lache</i>	<i>ich lache</i>	<i>ich lachte</i>	<i>ich lachte</i>
<i>du lachst</i>	<i>du lachest</i>	<i>du lachtest</i>	<i>du lachtest</i>
<i>er lacht</i>	<i>er lache</i>	<i>er lachte</i>	<i>er lachte</i>
<i>wir lachen</i>	<i>wir lachen</i>	<i>wir lachten</i>	<i>wir lachten</i>
<i>ihr lacht</i>	<i>ihr lachet</i>	<i>ihr lachtet</i>	<i>ihr lachtet</i>
<i>sie lachen</i>	<i>sie lachen</i>	<i>sie lachten</i>	<i>sie lachten</i>

Der Duden spricht wegen des Fehlens formaler Differenzen von „systematischen Synkretismen“ (DUDEN 2006: 442) bzw. von „morphologischer Unterbestimmtheit“ (DUDEN 2009: 432). Bei starken und gemischten Verben mit Umlaut ist dieser Synkretismus nicht so ausgeprägt, denn umlautfähige Verben erhalten einen Umlaut. Allerdings findet man auch einige übereinstimmende Formen.

TABELLE 2 - Starke Verben am Beispiel von *brechen*

Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II
<i>ich breche</i>	<i>ich breche</i>	<i>ich brach</i>	<i>ich bräche</i>
<i>du brichst</i>	<i>du brechest</i>	<i>du brachst</i>	<i>du brächest</i>
<i>er bricht</i>	<i>er breche</i>	<i>er brach</i>	<i>er bräche</i>
<i>wir brechen</i>	<i>wir brechen</i>	<i>wir brachen</i>	<i>wir brächen</i>
<i>ihr brecht</i>	<i>ihr brechet</i>	<i>ihr bracht</i>	<i>ihr brächet</i>
<i>sie brechen</i>	<i>sie brechen</i>	<i>sie brachen</i>	<i>sie brächen</i>

TABELLE 3 - Gemischte Verben am Beispiel von *denken*

Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II
<i>ich denke</i>	<i>ich denke</i>	<i>ich dachte</i>	<i>ich dächte</i>
<i>du denkst</i>	<i>du denkst</i>	<i>du dachtest</i>	<i>du dächtest</i>
<i>er denkt</i>	<i>er denke</i>	<i>er dachte</i>	<i>er dächte</i>
<i>wir denken</i>	<i>wir denken</i>	<i>wir dachten</i>	<i>wir dächten</i>

<i>ihr denkt</i>	<i>ihr denket</i>	<i>ihr dachtet</i>	<i>ihr dächtet</i>
<i>sie denken</i>	<i>sie denken</i>	<i>sie dachten</i>	<i>sie dächten</i>

Auch Modalverben sind nur teilweise „graphisch und phonisch differenziert“ (ZIFONUN 1997: 1740). Im Konjunktiv II erhalten Verben mit umlautfähigen Vokal einen Umlaut (mit Ausnahme von *sollen* und *wollen*) und können dadurch unterschieden werden.

Im Konjunktiv I hat nur das Verb *sein* eine eigene Form, die sich in allen Personen vom Indikativ unterscheidet. Die Modalverben *dürfen* und *können* wechseln zwar im Singular den Vokal und erhalten einen Umlaut. Allerdings gibt es in der 1. und 3. Person Plural wieder Übereinstimmungen. Bei den Verben *haben* und *werden* gibt es zudem Synkretismen in der 1. Person Singular.

TABELLE 4 - Modalverben am Beispiel von können

Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Indikativ Präteritum	Konjunktiv II
<i>ich kann</i>	<i>ich könne</i>	<i>ich konnte</i>	<i>ich könnte</i>
<i>du kannst</i>	<i>du könntest</i>	<i>du konntest</i>	<i>du könntest</i>
<i>er kann</i>	<i>er könne</i>	<i>er konnte</i>	<i>er könnte</i>
<i>wir können</i>	<i>wir können</i>	<i>wir konnten</i>	<i>wir könnten</i>
<i>ihr könnt</i>	<i>ihr könntet</i>	<i>ihr konntet</i>	<i>ihr könntet</i>
<i>sie können</i>	<i>sie können</i>	<i>sie können</i>	<i>sie könnten</i>

Die Verwendung der *würde*-Form

Treten Fälle von Synkretismus bei Konjunktiv-I-Formen auf, so werden sie durch den Konjunktiv II ersetzt. Uneindeutige Konjunktiv-II-Formen werden durch die *würde*-Form ausgetauscht (vgl. GRIESBACH 1990: 96). So lautet zumindest eine „sprachpflegerische Empfehlung“ (ZIFONUN et al. 1997: 1784). Allerdings spiegelt diese Empfehlung nicht die Sprachwirklichkeit wieder (vgl. ebd. 1784). Denn die analytisch gebildete *würde*-Form ersetzt häufig eigentlich eindeutige synthetische Konjunktivformen. Dies gilt in erster Linie für Formen des Konjunktivs II von vielen starken Verben, da diese gehoben, altertümlich oder gespreizt wirken und ihr Gebrauch normalerweise umgangen wird. Einige Beispiele hierfür sind: *bürge*, *drösche*, *flöchte*, *flöhe*, *genösse* etc. (vgl. ALTHAUS et al. 1980: 625).

Aber auch ein Ersatz des Konjunktivs I ist üblich, selbst wenn die Formen eindeutig unterscheidbar wären (vgl. ebd.: 625). Denkt man etwa an die Formen *du denkst, ihr denket, du brechest, ihr brechet* aus den oben stehenden Tabellen, kann man nachvollziehen, warum diese im heutigen Deutsch tendenziell entweder durch die entsprechende Konjunktiv-II-Form oder die *würde*-Form ersetzt werden. Denn auch diese Konjunktiv-I-Formen wirken eher veraltet.

Im Schriftsprachlichen kann man eine Tendenz zum Ersatz der synthetischen Konjunktivformen feststellen. Diese Tendenz verstärkt sich in der gesprochenen Sprache. Denn hier werden häufig nur die Konjunktivformen von sehr gebräuchlichen Verben verwendet. Zu diesen Verben gehören: *haben, sein, werden, kommen, gehen, wissen, geben, tun, gebrauchen, finden, bringen, können, sollen, wollen, dürfen, mögen* und *müssen* (vgl. ZIFONUN et al. 1997: 1784). Laut Duden ist die Entwicklung in der gesprochenen Sprache so weit vorangeschritten, dass man mit Ausnahme dieser sehr geläufigen Verben die *würde*-Form als die Normalform bei Vollverben ansehen kann (vgl. DUDEN 2009: 540): „Der Konjunktiv (II) kommt als Konjugationskategorie im Normalfall nicht am einfachen Vollverb, sondern erst im mehrgliedrigen Verbalkomplex morphologisch zum Ausdruck.“ (ebd. 2009: 540)

Allerdings gilt es anzumerken, dass ein Ersatz von synthetischen Konjunktivformen nicht immer automatisch geschieht. Dies gilt bei zusammengesetzten Konjunktivformen. Der Satz *An deiner Stelle hätte ich ihn gefragt.* wird eher selten durch eine *würde*-Form zu *An deiner Stelle würde ich ihn gefragt haben.* Vollkommen ungebräuchlich ist ein solcher Ersatz in der indirekten Rede (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005:172).

Ferner sei darauf verwiesen, dass der Ersatz von Konjunktiv II durch die *würde*-Form nur bei perfektiven, nicht jedoch bei durativen Verben üblich ist (vgl. ENGEL 1996: 424).

- (1) Sie schrieb, sie **würde** mit dem Rauchen **aufhören**. (perfektives Verb: *würde*-Ersatz üblich) (vgl. ebd.: 424)
- (2) Sie schrieb, sie **würde** im Bett **liegen**. (duratives Verb: *würde*-Ersatz unüblich) (vgl. ebd.: 424)

Auf die *würde*-Form wird ferner verzichtet, wenn der Kontext unzweideutig ist, oder wenn Temporalangaben vorliegen (vgl. GRIESBACH 1990: 96)

- (3) Wenn ich so wenig Geld **hätte** wie Karl, **kaufte** ich mir kein neues Auto. (ebd.: 96)
 (4) Wir **gingen** morgen ins Kino, wenn uns nicht gerade unsere Eltern besuchen **wollten**. (ebd.: 96)

Fehlende temporale Differenzierung und temporale Synonymie

Der Indikativ verfügt über ein sechsgliedriges Tempussystem. Innerhalb dieses Systems gibt es drei Zeiten, die einen Vergangenheitsbezug ausdrücken können: Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt. Sie stehen dem Präsens gegenüber, das auf Nicht-Vergangenes hinweist. Ein Geschehen mit Zukunftsbezug kann durch zwei Zeiten (Futur I und II) ausgedrückt werden.

Im Konjunktiv dagegen existiert nur ein zweigliedriges Tempussystem. Ein Vergangenheitsbezug wird durch die zusammengesetzten Zeiten der Konjunktive (*sei gelaufen, wäre gelaufen*) dargestellt. Ein Bezug zur Gegenwart oder Zukunft wird mit den einfachen Zeiten der Konjunktive (*laufe, liefe*) oder mit der *würde*-Form (*würde laufen*) ausgedrückt. In der Folge kommt es zu temporalen Synonymien. *Laufe, liefe* und *würde laufen*, sofern die *würde*-Form als Ersatzform gebraucht ist, können nicht temporal unterschieden werden.

Der Unterschied zwischen Gegenwärtigem und Vergangenem bzw. zwischen Gegenwärtigem und Zukünftigem kann zwar auch im Konjunktiv mithilfe der zusammengesetzten Zeiten ausgedrückt werden. Aber da diese zusammengesetzten Konjunktive jene Funktionsbereiche einschließen, die im Indikativ auf drei Vergangenheitsstufen verteilt sind, fehlen hier die Möglichkeiten zur temporalen Differenzierung (vgl. DUDEN 2009: 500, 517; HEIDOLPH et al. 1981: 522f.). Aufgrund des Fehlens dieses formalen Kennzeichens für die Vorzeitigkeit muss diese aus dem Inhalt der Aussage selbst erschlossen werden (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 171).

- (5) Wenn es in der Nacht **geregnet hatte**, **goss** sie am Morgen die Blumen nicht. (verschiedene Tempusformen stehen für verschiedene Zeiten) (ebd.: 171)
 (6) Wenn es in der Nacht **geregnet hätte**, **hätte** sie am Morgen die Blumen nicht **gegossen**. (gleiche Tempusformen stehen für verschiedene Zeiten) (ebd.: 171)

Darüber hinaus gilt es anzumerken, dass es im schriftsprachlichen Konjunktiv kein Äquivalent zum indikativischen Plusquamperfekt (*Ich war geschwommen*) gibt. Zwar kann

man im Mündlichen das doppelte Perfekt (*Ich wäre geschwommen gewesen*) verwenden, es gehört aber nicht zum Standard der Schriftsprache (vgl. DUDEN 2009: 517).

Erschwerend kommt hinzu, dass zusammengesetzte Zeiten nicht immer auf ein vergangenes Geschehen hinweisen, etwa bei einem Satz dieser Art:

(7) Im kommenden Jahr **wäre** Goethe 268 Jahre alt **geworden**.

In diesem Fall bezieht sich der Konjunktiv des Plusquamperfekts auf ein zukünftiges Geschehen (Geburtstag von Goethe), dessen Realisierung aber gleichzeitig von einem Ereignis in der Vergangenheit verhindert wird (Tod Goethes) (vgl. ebd.: 518).

5 Semantik des Konjunktivs I

„In der Schriftsprache ist das Referat bzw. die indirekte Rede (indirekte Redewiedergabe der wichtigste Funktionsbereich des Konjunktivs. Zählungen bestätigen, dass er hier am häufigsten auftritt.“ (DUDEN 2009: 523). Die linguistischen Lexika, Grammatiken und Handbüchern teilen diesen Blick des Dudens auf die Hauptfunktion des Konjunktivs I. Zwar variieren die Bezeichnungen. Der DUDEN (2009: 523) beispielsweise bezeichnet den Konjunktiv in der indirekten Rede als „Indirektheitskonjunktiv“, bei EISENBERG (2006: 120) heißt er „Referatskonjunktiv“ und bei CONRAD (1985: 126) „obliquer Konjunktiv.“ Aber trotz der unterschiedlichen Bezeichnungen wird er durchgängig von allen untersuchten Autoren erwähnt und ähnlich beschrieben.

Große Uneinigkeit dagegen besteht, was die Bezeichnung, Kategorisierung und Definition der anderen Funktionen des Konjunktivs I angeht. Der DUDEN (2009: 536) fasst alle diese anderen Funktionen unter einem Begriff zusammen und bezeichnet den Funktionsbereich als volitiven Konjunktiv. Diese Bezeichnung ist ein Sammelbegriff und vereint sehr unterschiedliche Sprechhandlungen wie Wünsche, Bitten und Aufforderungen. SOMMERFELDT und STARKE verwenden einen ähnlichen Begriff, den voluntativen Konjunktiv. Auch bei ihnen dient er als Sammelbecken für sehr unterschiedliche sprachliche Handlungen wie Wünsche, Absichten, Ratschläge und Empfehlungen (vgl. 1998: 77). Auch EISENBERG verwendet diese Bezeichnung des volitiven Konjunktivs. Er spricht in diesem Zusammenhang allerdings nur von

Setzungen eines Sachverhaltes und Aufforderung zu dessen Realisierung (vgl. 2006: 120). CONRAD verwendet die beiden Begriffe *Volitiv* und *Voluntativ* synonym. Bei ihm sind sie jedoch nicht Überbegriffe, sondern drücken nur den Willen bzw. die Absicht des Sprechers aus (vgl. 1985: 270). Laut HEIDOLPH et al. schließlich tritt der voluntative Konjunktiv in Losungen und feststehenden Wendungen auf (vgl. 1981: 533).

Neben dem Sammelbegriff *Volitiv / Voluntativ* findet man noch eine Reihe weiterer, enger gefasster Begriffe. CONRAD beispielsweise führt in Hinblick auf den Konjunktiv I noch die Bezeichnungen heischender Konjunktiv, konzessiver Konjunktiv und potenzieller Konjunktiv auf (vgl. 1985: 126). Ein anderes Beispiel sind HENTSCHEL und WEYDT, welche die Bezeichnungen *Optativ* und *Adhortativ* verwenden (vgl. 2003: 116).

Problematisch an dieser Begriffsvielfalt ist, dass oft gleiche Begrifflichkeiten auf verschiedene Arten definiert werden. Als Beispiel hierfür dient nicht nur der oben bereits erwähnte voluntative Konjunktiv. Ähnliches gilt für den adhortativen Konjunktiv. Während er bei HENTSCHEL und WEYDT (vgl. 2003: 116) als Ersatzform für den Imperativ dient, wird er von ENGEL (vgl. 1996: 419, 2004: 218) als Sammelbegriff verwendet und erstreckt sich in der Konsequenz auf vielfältige Kontexte.

Diese Begriffs- und Definitionsvielfalt verdeutlicht, dass der Funktionsbereich des Konjunktivs I nicht übereinstimmend und noch nicht abschließend definiert wurde. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Funktionen des Konjunktivs I oft nicht eindeutig zu trennen sind (vgl. DUDEN 2009: 536).

Daher wird auch im Folgenden der Konjunktiv I wie folgt beschrieben. Er wird in drei Funktionsbereiche aufgeteilt. Der Funktionsbereich 1 wird in Anlehnung an den DUDEN (2009) als Indirektheitskonjunktiv bezeichnet. Der Funktionsbereich 2 umfasst Wünsche, Bitten, Aufforderungen, Ratschläge, Empfehlungen sowie Zugeständnisse und Einräumungen und er wird ebenfalls in Analogie an den Duden mit *Volitiv* betitelt. Auf eine weitere terminologische Unterteilung dieses Funktionsbereichs wird verzichtet. Aber auch wenn der Konjunktiv I begrifflich nicht weiter unterteilt wird, so werden doch innerhalb dieses Funktionsbereiches die einzelnen Verwendungsweisen expliziert. Neben diesen ersten beiden Funktionsbereichen, in deren Mittelpunkt Sprachhandlungen stehen, soll noch ein dritter Funktionsbereich aufgemacht werden. In

ihm wird eine Verwendungsweise des Konjunktivs I gesammelt, die keiner reinen Sprachhandlung zugeordnet werden konnte.

Funktionsbereich 1: Indirektheitskonjunktiv

Will man etwas wiedergeben, das zu einem früheren Zeitpunkt von einem anderen Sprecher oder der eigenen Person gesagt wurde, so hat man zwei Möglichkeiten: die direkte oder die indirekte Rede. Bei Verwendung direkter Rede kann der Sprecher das Gesagte in genau der Formulierung reproduzieren, in der es ursprünglich war.

Entscheidet sich der Sprecher für die indirekte Rede, kann er entweder den Indikativ oder den Konjunktiv als Modus wählen. Helbig und Buscha sind der Meinung, dass der Konjunktiv bei der Wiedergabe fremder Rede ein fakultatives Mittel ist. Es reiche, dass mindestens eines der formalen Mittel (redeeinleitendes Verb, Nebensatzform, Konjunktiv) vorhanden ist (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 174). Demgegenüber ist für Engel nur ein im Konjunktiv stehender Satz ein formal eindeutig markierter Satz der indirekten Rede, denn er zeigt eindeutig an, dass eine Rede wiedergeben wird (unter der Annahme, dass der Ausgangssatz keine hypothetische Äußerung enthielt). Die kann man an folgenden Beispielen ablesen.

- (8) Maria sagte, dass sie heute um 18 Uhr zu uns **kommt**.
- (9) Maria sagte, dass sie heute um 18 Uhr zu uns **komme**.

Der erste Satz drückt die Meinung des Sprechers aus. Diese Meinung stimmt zwar in diesem Fall mit der von Maria überein, aber möglicherweise kann man sie nicht unmittelbar auf eine Äußerung Marias zurückführen (vgl. ENGEL 1996: 423). Der Konjunktiv einer indirekten Rede signalisiert Distanz in zweifacher Weise. Mit der formalen Kennzeichnung einer Rede als fremder oder früher eigener Rede distanziiert sich der Sprecher gegenüber dem beschriebenen Sachverhalt. Er zeigt auf, dass der Sachverhalt nicht als ursprünglich oder unmittelbar gesetzt, sondern nur als vermittelt verstanden werden darf. Zum anderen wird verdeutlicht, dass zwischen dem Urheber des Redeakts und dem Hörer eine kommunikative Distanz besteht, denn schließlich ist der Sprecher als eine weitere Instanz bei der Vermittlung der Rede zwischen sie getreten (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 524).

Funktionsbereich 2: Volitiv

Volitiv zur Äußerung von Wünschen und Bitten

Direkte Wünsche und Bitten in Verbindung mit Konjunktiv I werden häufig in Verbindung mit den Verben *sein*, *mögen* und *wollen* geäußert. Gelegentlich kommen auch Vollverben in solchen Sätzen vor (vgl. DUDEN 2009: 537).

- (10) Dem Autor **sei** Dank! Man **möge verstehen** oder **verurteilen!** (DUDEN 2009: 537)
- (11) Es **sage** uns niemand, heute **gebe** es keine sachliche Alternative mehr. [AUGSTEIN o.A. zitiert in DUDEN 2009: 537]
- (12) Es **lebe** das Geburtstagskind! (HENTSCHEL / WEYDT 2003: 116)
- (13) **Möge** jeder sein Bestes **tun!** (JUNG 1984: 228)
- (14) Es **lebe** der erste Mai! (HEIDOLPH et al. 1981: 533)
- (15) Gott **segne** dich! Gott **sei** Dank! (GRIESBACH 1990: 97)

Auch indirekt geäußerte Wünsche und Bitten können mit dem Konjunktiv I stehen. Der Duden nennt hier folgende Beispiele:

- (16) Seine Aufforderung, sie **möge** ihm **zuhören**, stieß auf taube Ohren. Der Onkel verlangte nun, dass Jonathan sich unverzüglich **vereheliche** (...) [SÜBKIND o.A. zitiert in DUDEN 2009: 537]

In diese Kategorie der indirekt geäußerten Wünsche und Bitten können auch finale Nebensätze mit Konjunktiv I eingeordnet werden, denn im Nebensatz wird dargestellt, welche Absichten verfolgt bzw. welche Wünsche realisiert werden sollen.

- (17) [...] du wirst [...] um Hilfe schreien, damit man mit Leitern **komme** und dich vor einer Taube **rette**, vor einer Taube! [SÜBKIND o.A. zitiert in DUDEN 2009: 537]
- (18) Sie beten, dass das Dorf von der Besetzung verschont **bleibe**. (ENGEL 1996: 420)
- (19) Er schickte den Kindern zwei Leute nach, damit ihnen auf dem weiten Weg nichts **geschehe**. (ebd. 420)

In Finalsätzen können sowohl Konjunktiv I als auch Konjunktiv II vorkommen (vgl. GRIESBACH 1990: 99). Der Gebrauch des Konjunktivs in solchen Sätzen ist nur fakultativ (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 535). HEIDOLPH et al. stellten schon im Jahr 1981 eine Tendenz zum Gebrauch des Indikativs in Finalsätzen fest (vgl. ebd.: 535). Der Konjunktiv in finalen Sätzen wird bei ENGEL (1996) und GRIESBACH (1990) erwähnt. Die anderen untersuchten jüngeren Lexika, Handbücher und Grammatiken gehen auf

den Konjunktiv I in Finalsätzen nicht ein. Es scheint, dass sich die von HEIDOLPH et al. beobachtete Tendenz verstetigt hat und dass heutzutage der Indikativ dem Konjunktiv in Finalsätzen vorgezogen wird. Auch der Duden schreibt bezüglich dieser Sätze: „Der Normalmodus ist jedoch heute der Indikativ, vor allem in präsentischen Kontexten.“ (DUDEN 2009: 538).

Volitiv zur Äußerung von Aufforderungen, Ratschlägen und Empfehlungen

Der Konjunktiv tritt auch bei Aufforderungen, Ratschlägen und Empfehlungen auf. Das Subjekt solcher Aufforderungen kann die 3. Person Singular sein. Der in solchen Sätzen geäußerte Appell richtet sich nicht direkt an einen Gesprächspartner. Er ist daher nur mittelbar, im Gegensatz zu einer Aufforderung im Imperativ, mit der immer unmittelbar an Gesprächspartner appelliert wird (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 533).

- (20) Er **komme** herein! (HEIDOLPH et al. 1981: 533)
 (21) Aber da **bringe** ihn mal einer von ab! (ebd.: 533)

Aufforderungen im Konjunktiv können darüber hinaus auch in der 1. oder der 3. Person Plural geschehen. Sie wirken zumeist höflicher.

- (22) **Seien** wir doch vernünftig! **Seien** Sie mir bitte nicht böse! (DUDEN 2009: 537)

Aufforderungen mit Konjunktiv treten ferner mit dem Pronomen *man* auf, d.h. sie sind an keine bestimmte Person gerichtet. Diese Verbindung aus Konjunktiv I und unpersönlicher Aufforderung ist typisch für bestimmte Textsorten wie Anleitungen, Gebrauchsanweisungen und Rezepte. Allerdings muss man hier anmerken, dass der Konjunktiv in diesem Zusammenhang immer häufiger durch den Infinitiv ersetzt wird (vgl. DUDEN 2009: 537, ENGEL 2004: 218).

- (23) Man **nehme** fünf Eier Mehl, dann **rühre** man das Ganze gut durch. (DUDEN 2009: 537)
 (24) Man **handle** die Bienen nur mit sauberen Händen und sauberen Gerätschaften, **benutze** möglichst keine Abkehrbesen ... (HEIDOLPH et al. 533)
 (25) Die Bäume **schneide** man, bevor man sie **ausschlage**. (ENGEL 2004: 218)

Eine andere Art der Aufforderung, die ebenfalls textsortenspezifisch ist, findet man bei (mathematischen, physikalischen) Fachtexten.

- (23) In der Zeichnung **sei** die Ellipse eine Planetenbahn. (DUDEN 2009: 537)
 (24) Gegeben **sei** ein gleichschenkliges Dreieck mit der Seite $a = 12$ cm. (ENGEL 2004: 218)

Volitiv zum Ausdruck eines Zugeständnisses oder einer Einräumung

Ferner kann der Konjunktiv in konzessiven Nebensätzen erscheinen. Konzessivsätze implizieren immer eine Einräumung, d.h. sie drücken immer eine nicht-entscheidende Bedingung oder einen unzureichenden Gegengrund aus (vgl. ENGEL 1996: 420). Wie die folgenden Beispiele zeigen tritt der Konjunktiv I bei Zugeständnissen und Einräumungen in Nebensätzen auf, die zu formelhaften Wendungen geworden sind:

- (25) **Sei es** in diesem Jahr oder im nächsten, einmal werden wir euch besuchen kommen. (GRIESBACH 1990: 98)
 (26) **Wie dem auch sei**, wir werden uns von unserem Vorhaben nicht abbringen lassen. (ebd. 1990: 98)

In solchen Konzessivsätzen kann auch der Indikativ stehen. Allerdings wirkt er sich auf die Realität der Aussage aus. Der indikativische Satz beschreibt eine „einzuräumende Tatsache“ (CONRAD 1985: 126). Der Indikativ hebt die Bedeutung des Satzes sozusagen auf die Ebene der Wirklichkeit zurück. Dies lässt sich an folgenden Beispielen ablesen:

- (27) Ich bin glücklich, was da auch **kommen möge**. (ebd.: 126)
 (28) Ich bin glücklich, was da auch **kommen mag**. (ebd.: 126)

Funktionsbereich 3: Vorsichtige Umschreibung des Autorenplurals

Eine letzte Verwendungsweise des Konjunktivs I konnte keiner der beiden vorausgegangenen Funktionsbereiche zugeordnet werden. In wissenschaftlichen Texten treten häufig Formulierungen wie in folgenden Sätzen auf:

- (29) Es **sei** hier nur die Vieldeutigkeit des Präfixes *ver-* **erwähnt**... (HELBIG / BUSCHA 2005: 184)
 (30) In diesem Zusammenhang **sei betont**, dass ... (ENGEL 1996: 420)

Solche Konstruktionen erfüllen zwei Funktionen. Sie ersetzen erstens den Autorenplural. Denn wie man an dem ersten Beispielsatz sehen kann, ist eine passivische Konstruktion in Verbindung mit dem Konjunktiv an die Stelle eines Subjekts und eines Modalverbs getreten, das einen Willen ausdrückt: „Wir möchten hier nur die Vieldeutigkeit des Präfixes *ver-* erwähnen...“ (HELBIG / BUSCHA 2005: 184)

Darüber hinaus sind solche Konstruktionen vorsichtiger. Vorstellbar wäre nämlich auch ein Satz im Indikativ. Dieser hieße Analogie zu dem zweiten Beispielsatz: „In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass ...“ (ENGEL 1996: 420). Im Gegensatz zum Konjunktiv signalisiert der Indikativ jedoch „stärkere Notwendigkeit“ (ebd.: 420).

6 Semantik des Konjunktivs II

Verwendet ein Sprecher den Konjunktiv II, so verweist er darauf, dass die von ihm geäußerte Sachverhaltsbeschreibung nur eingeschränkte Gültigkeit besitzt und dass sie nicht als wirklich verstanden werden soll, weil sie sich nicht auf eine objektive Realität, sondern nur auf eine fiktive, in der Vorstellung des Sprechers existierende Ebene bezieht (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 525f.). Durch den Gebrauch des Konjunktivs II distanziert sich der Sprecher „ausdrücklich von einem normalerweise zu erwartenden allgemeinen Wirklichkeitsbezug“ (ebd.: 525). Dass ein Satz im Konjunktiv einem normalerweise zu erwartenden Wirklichkeitsbezug entgegenstehen kann, sieht man schön an folgendem Beispiel:

[...] jedenfalls flog ich beinahe, und hätte ich nur meinen Mantel aufgeknöpft und beide Hälften in die Hände genommen und wie Flügel ausgebreitet, dann hätte mich der Wind vollends emporgehoben [...]. Aber ich habe den Mantel nicht aufgeknöpft und bin nicht wirklich hoch hinaufgeflogen. (SÜSKIND o.A. zitiert in DUDEN 2009: 517).

Das, was man normalerweise erwarten würde (Fliegen ist nicht möglich), steht im Indikativ. Im durch den Konjunktiv begründeten gedanklichen Konstrukt erscheint dies jedoch realisierbar. Inhaltlich drückt eine durch den Konjunktiv II in ihrer Gültigkeit beschränkte Aussage Irrealität (Kontrafaktizität, Nichtwirklichkeit) oder Potenzialität (Eventualität, Möglichkeit) aus. Diese Dimensionen treten häufig in Zusammenhang mit verschiedenen Nebensatzgefügen (Komparativ-, Konzessiv-, Konsekutiv- und Konditionalsätzen) auf. Daneben erscheinen Irrealität und Potentialität in verkappten oder selbstständigen Nebensätzen sowie in Nebensätzen, die auf negierte Hauptsätze folgen. Und schließlich verwendet man Konjunktiv II auch, um höflich zu sein, und in Verbindung mit Modalverben.

Irrealer Vergleich: Konjunktiv II in Komparativsätzen

Irreale Komparativsätze werden durch die Subjunktionen *als wenn*, *wie wenn* und *als ob* hergestellt. Sie drücken eine hypothetische, nicht reale, sondern gedanklich vorgestellte Gleichheit aus. In diesen Komparativsätzen ist der Konjunktivgebrauch fakultativ. Er kann durch den Indikativ ersetzt werden, ohne dass sich die Bedeutung wesentlich verändert (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 180).

- (31) Irrealer Komparativsatz mit Konjunktiv:
Tom sah aus, **als ob** er die ganze Nacht nicht **geschlafen hätte**.
- (32) Ersatz des Konjunktivs durch den Indikativ:
Tom sah aus, **als ob** er die ganze Nacht nicht **geschlafen hat**.
Irreale Vergleichsätze stehen hauptsächlich mit dem Konjunktiv II, sind aber auch mit dem Konjunktiv I denkbar. Der Satz aus dem Beispiel hieße dann:
- (33) Tom sah aus, als ob er die ganze Nacht nicht **geschlafen habe**.

Hypothetische oder irrealer Einräumung: Konjunktiv II in Konzessivsätzen

Konzessivsätze drücken eine Einräumung, ein Zugeständnis, eine unzureichende Bedingung oder einen nicht wirksamen Sachverhalt aus. Sie können real, hypothetisch oder irreal sein. Reale Konzessivsätze stehen im Indikativ und werden durch Subjunktionen (z.B. *obwohl*) oder Konjunktionaladverbien (z.B. *trotzdem*) eingeleitet (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 183). Irreale und hypothetische Konzessivsätze gehen mit den Subjunktionen *wenn auch* und *auch wenn* einher. Zusätzlich kann in den Hauptsätzen ein *so ... doch* erscheinen, sofern der Neben- dem Hauptsatz vorangeht.

- (34) Realer Konzessivsatz:
Das Wetter ist schön. **Trotzdem kann** ich nicht schwimmen gehen.
- (35) Hypothetischer Konzessivsatz:
Ich **könnte** nicht schwimmen gehen, **auch wenn** das Wetter schön **wäre**.
Auch wenn das Wetter schön **wäre**, **(so) könnte** ich **(doch)** nicht schwimmen gehen.
- (36) Irrealer Konzessivsatz:
Auch wenn das Wetter schön **gewesen wäre**, **(so) hätte** ich **(doch)** nicht schwimmen gehen können.

Hypothetische und irrealer Konzessivsätze unterscheiden sich hinsichtlich der Realisierbarkeit des geschilderten Sachverhalts. Während der Sachverhalt

hypothetischer Konzessivsätze in der Vorstellung des Sprechers verwirklicht werden kann, ist dies bei irrealen Konzessivsätzen nicht mehr der Fall. Der Duden merkt in Hinblick auf irrealer Konzessivgefüge an, dass die Irrealität des Nebensatzes sich nicht immer auf den Hauptsatz übertragen muss und begründet dies an folgendem Beispiel:

(37) Auch wenn Goethe das Jahr 1832 **überlebt hätte, wäre** er heute tot.“ (DUDEN 2009: 519)

Der Sachverhalt des Nebensatzes wird durch den Konjunktiv und den Subjunktiv als unzutreffend charakterisiert (Goethe hat das Jahr 1832 nicht überlebt). Diese Irrealität bleibt aber ohne Folgen für den Hauptsatz, denn der Sprecher behauptet nicht, dass dieser Hauptsatz unzutreffend ist (Goethe lebt.), sondern dass er zutrifft (Goethe ist heute tot.) (vgl. ebd.: 519).

Irreale Folge: Konjunktiv II in Konsekutivsätzen

Ein irrealer Konsekutivsatz wird mit dem Subjunktiv *als dass* gebildet und unterscheidet sich dadurch von einem realen Konsekutivsatz, der mit dem Subjunktiv *so dass* einhergeht. Irreale Konsekutivsätze können deswegen auch mit dem Indikativ stehen, weil die Irrealität hinreichend durch den Subjunktiv *als dass* gekennzeichnet ist. Es gibt ferner negative irreale Konsekutivsätze, die mit dem Subjunktiv *ohne dass* gebildet werden (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 183).

(38) Realer Konsekutivsatz:

Das Wetter ist schlecht, **so dass** ich nicht schwimmen gehen **kann**.

(39) Irrealer Konsekutivsatz:

Das Wetter ist zu schlecht, **als dass** ich schwimmen gehen **könnte**.

(40) Negativer irrealer Konsekutivsatz:

Er ging schwimmen, **ohne dass** er mir Bescheid **gegeben hätte**.

Auch Sätze mit *dass* nach *zu* oder nach *nicht so* können unter irrealen Konsekutivsätzen aufgelistet werden (vgl. DUDEN 2009: 522).

(41) Ich bin nicht so betrunken, dass ich mich von Ihnen ausfragen **ließe**. (ebd.: 522)

Hypothetische oder irrealer Bedingung: Konjunktiv II in Konditionalsätzen

Konditionalsätze werden mit dem Subjunktiv *wenn* eingeleitet. Im Gegensatz zu Komparativ- und Konsekutivsätzen, in denen der Konjunktiv ohne wesentliche Bedeutungsveränderung durch den Indikativ ausgetauscht werden kann, ist dies bei Konditionalgefügen nicht möglich. Denn der Konjunktiv geht mit einer hypothetischen oder irrealen Bedingung einher, während der Indikativ eine potenzielle Bedingung darstellt. Ein Ersatz des Konjunktivs durch den Indikativ würde die Geltung der Aussage wesentlich verändern.

- (42) Potenzieller Konditionalsatz: **Wenn** die Sonne **scheint**, **gehen** wir schwimmen.
- (43) Hypothetischer Konditionalsatz: **Wenn** die Sonne **schiene**, **gingen** wir schwimmen.
- (44) Irrealer Konditionalsatz: **Wenn** die Sonne **geschiene hätte**, **wären** wir schwimmen **gegangen**.

Der potenzielle Konditionalsatz drückt aus, dass das Subjekt des Satzes das beschriebene Geschehen in der Gegenwart oder in der Zukunft verwirklicht. Der hypothetische Bedingungssatz dagegen impliziert, dass das bedingende Geschehen (Sonnenschein) und das bedingte Geschehen (schwimmen) zumindest in der gedanklichen Vorstellungswelt des Sprechers möglich oder wahrscheinlich ist. Im irrealen Konditionalsatz schließlich wird verdeutlicht, dass sowohl bedingendes als auch bedingtes Geschehen nicht verwirklicht wurden und dass dies auch nicht mehr eintreten wird (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 180f.). Streng genommen ist in irrealen Konditionalsätzen nur das bedingende Geschehen kontrafaktisch. Da aber die Bedingung nicht erfüllt wird, bleibt auch das bedingte Geschehen, unverwirklicht und ist irreal (vgl. DUDEN 2009: 518).

Verkappte Konditionalsätze und irrealer Aussagesätze

Hypothetische oder irrealer Bedingungen werden oft nicht explizit in Form von Konditionalsätzen dargestellt. Sie treten häufig in Form von verkappten Konditionalgefügen auf, die aus dem Kontext erschlossen werden müssen. Denn sie verstecken sich hinter Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, Satzverbindungen mit

aber (bzw. vergleichbaren antonymischen Sätzen im Indikativ) oder präpositionalen Gruppen.

- (45) Verkappter Nebensatz mit Infinitivkonstruktion: Es **wäre** gut ihn **zu fragen**. (Es wäre gut, wenn Sie ihn selbst fragen würden.) (HELBIG / BUSCHA 2005: 182)
- (46) Verkappter Nebensatz mit Partizipialkonstruktion: Über die Zeit **befragt**(,) **wüsste** ich keine Antwort. (Wenn ich über die Zeit befragt würde, wüsste ich keine Antwort.) (ebd.: 182)
- (47) Verkappter Nebensatz mit *aber*: Ich **hätte** ihm geschrieben, **aber** ich wusste seine Adresse nicht. (Ich hätte ihm geschrieben, wenn ich seine Adresse gewusst hätte.) (ebd.: 182)
- (48) Verkappter Nebensatz mit präpositionaler Gruppe: **Bei intensiver Bodenbearbeitung** (Wenn der Boden intensiv bearbeitet würde,) **lägen** die Erträge höher. (ebd.: 182)

Anzumerken gilt hier, dass in diesen Fällen auch der Indikativ stehen kann, allerdings mit einem feinen Bedeutungsunterschied. Betrachtet man etwa das letzte Beispiel der Präpositionalphrase, wäre auch folgender Satz denkbar: *Bei intensiver Bodenbearbeitung liegen die Erträge höher*. Dieser indikativische Satz impliziert weniger Zweifel an der Erfüllung der Bedingung als der Satz im Konjunktiv.

Helbig und Buscha verweisen ferner darauf, dass es Sätze gibt, die nur noch bedingt auf Konditionalsätze zurückgeführt werden können und dass in diesen Sätzen der Konjunktiv durch den Indikativ austauschbar ist, ohne dass sich dadurch ein erkennbarer Bedeutungsunterschied ergeben würde (vgl. HELBIG / BUSCHA 2005: 182). Ein Beispiel hierfür ist etwa der folgende Satz:

- (49) Es **wäre** nur noch das Make-up ein wenig **aufzufrischen**(, wenn Sie damit einverstanden wären.) (ebd.: 182)

Der Konjunktiv kann darüber hinaus auch auftreten, ohne dass er auf implizit zugrunde liegende Konditionalsätze zurückführbar wäre. Er kann bedingt sein durch satzeinleitende Wendungen (*Angenommen...*, *Stellen Sie sich vor...*) oder adverbiale Ausdrücke, wie in folgendem Satz: „[...] ich erinnere mich genau, dass ich um ein Haar geflogen wäre“ (SÜSKIND o.A. zitiert in DUDEN 2009: 520). Solche Sätze schaffen einen nur gedachten, vorgestellten, nicht faktischen Hintergrund (vgl. ebd.: 520).

Erfüllbarer und unerfüllbarer Wunsch: Heischender Konjunktiv in selbständigen Nebensätzen

Die Heischeform mit Konjunktiv II tritt in sogenannten selbständigen Nebensätzen auf. Diese entstehen, wenn ein konditionales Bedingungsgefüge aufgelöst wird. Übrig bleibt dann nur der durch *wenn* eingeleitete Nebensatz, oder ein Satz mit Spitzenstellung des finiten Verbes. Fakultativ können die Partikeln *doch*, *bloß* und *nur* hinzutreten.

(50) **Wenn** Tom (**doch** / **bloß** / **nur**) schon hier **wäre**!

(51) **Wäre** Tom (**doch** / **bloß** / **nur**) schon hier!

Die so entstandenen Wunschsätze können noch realisierbar sein. Ob dies der Fall ist, ist aus dem jeweiligen Kontext ersichtlich. Wenn etwa Maria auf Tom wartet und ausruft *Wäre Tom doch schon hier!*, dann handelt es sich hierbei um einen erfüllbaren Wunsch mit Gegenwartsbezug bzw. mit Bezug auf eine nahe Zukunft, da die Ankunft von Tom bevorsteht. Wenn Tom sich aber verspätet und Maria dann sagt *Wäre Tom doch schon vor einer Stunde gekommen! Wir hätten schwimmen gehen können*, so ist ersichtlich, dass der Wunsch unreal ist, weil er sich auf die Vergangenheit bezieht und nicht mehr erfüllbar ist (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 533).

In selbständigen Wunschsätzen kann der Indikativ mit dem Konjunktiv konkurrieren. Vorstellbar wäre etwa folgender Satz: „Wenn sie nur zurückkommt!“ (ENGEL 1996: 424) Ein solcher Wunschsatz ist immer gekoppelt an den Subjunktorkonjunktiv *wenn* sowie an die Partikel *nur* und er hat im Vergleich zu einem Satz im Konjunktiv stärkeren Wirklichkeitscharakter. Der Sprecher „ist zuversichtlicher, er glaubt mehr an die Realisierung des Sachverhalts.“ (ebd.: 424).

Nebensätze nach negierten Hauptsätzen

Der Duden erwähnt eine weitere Verwendung des Konjunktivs II. Er kann in Relativsätzen oder anderen Nebensätzen erscheinen, sofern ihnen ein negierter Hauptsatz vorausgeht.

- (52) Es gab nie einen Maler Heidemann, dem Hitler Modell **gesessen hätte**. (FOCUS 1993, zitiert in DUDEN 2009: 522)
- (53) Ich habe in den sechs Jahren noch nicht erlebt, dass mir jemand offen Einblick ins Innerste **gegeben hätte**. (ZEIT 1996, zitiert in ebd.: 522)

Höflichkeit: Der Konjunktiv II in höflichen Aufforderungen, Feststellungen und Bitten

Mit dem Konjunktiv II kann man außerdem höflich um etwas bitten, direkte Aufforderungen umgehen sowie vorsichtige und zurückhaltende Feststellungen tätigen. In diesen Fällen ist der Konjunktiv II nicht durch den Konjunktiv I austauschbar (vgl. DUDEN 2009: 521). Ein Ersatz des Konjunktivs der Höflichkeit durch den Indikativ ist zwar rein theoretisch möglich, da sich der Sinn eines Satzes nicht wesentlich ändert. Verwendet der Sprecher allerdings den Indikativ, so entfällt die subjektive Distanzierung, die der Konjunktiv II ermöglicht. Eine Bitte beispielsweise wirkt schroffer (vgl. DUDEN 2009: 521, HEIDOLPH et al. 1981: 533). Durch die Verwendung des höflichen Konjunktivs macht sich der Sprecher die irrealen Unterstellung, die mit dem Konjunktiv verbunden ist, zu Nutze und verschafft sich auf diese Weise mehr Handlungsspielraum (vgl. DUDEN 2009: 521).

Konjunktiv in Verbindung von Modalverben

Auch Modalverben können in den Dienst der Modalität gestellt werden. Man verwendet sie zum Ausdruck von erfüllbaren Wünschen, Aufforderungen unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrades und Vermutungen unterschiedlichen Gewissheitsgrades, Behauptungen fremder Personen, folgenlos bleibenden Sachverhalten und nicht mehr Realisierbarem (vgl. JUNG 1984: 231f.). Wie die folgenden Beispielsätze zeigen, können Modalverben mit oder ohne Konjunktiv auftreten. Allerdings gilt anzumerken, dass bei einem Ersatz des Konjunktivs durch den Indikativ die subjektive Distanzierung entfällt (vgl. HEIDOLPH et al. 1981: 533)

- (54) erfüllbare Wünsche: Ich **möchte** schwimmen gehen. Du **könntest** mir helfen.
- (55) Aufforderungen: Du **solltest** / **müsstest** für die Schule lernen.
- (56) Vermutungen: Diese Rechnung **könnte** / **dürfte** / **müsste** richtig sein.
- (57) Behauptungen: Tom ist nicht in der Schule. Er **soll** angeblich krank sein.

- (58) folgenlos bleibende Sachverhalte: **Mag** das auch aussichtslos erscheinen, ich kämpfe weiter.
- (59) nicht mehr Realisierbares: Du **hättest** mich fragen **können**.

7 Die Darstellung des Konjunktivs in Lern- und Übungsgrammatiken

In Handbüchern, Grammatiken und linguistischen Lexika werden viele, sehr unterschiedliche Kontexte genannt, in denen Konjunktiv I und II zum Einsatz kommen. Die beiden vorangegangenen Abschnitte sollten einerseits eine Übersicht über diese Vielzahl an Verwendungsmöglichkeiten bieten. Andererseits sollten sie dafür sensibilisieren, dass es gerade mit wachsender Kenntnis der Einsatzmöglichkeiten schwieriger wird, sich einen Überblick zu verschaffen bzw. diesen zu behalten, gerade wenn man sich neu in die Thematik einarbeitet. Dies mag für angehende DaF-Lehrer/innen gelten sowie für Nicht-Muttersprachler. Aufgrund der Vielfältigkeit und der Unterschiedlichkeit der Einsatzmöglichkeiten kann es für Nicht-Muttersprachler/innen schwer sein, die Bedeutung des Konjunktivs zu greifen, und für Lehrpersonen mag es schwierig erscheinen, diese zu vermitteln.

Gerade vor diesem Hintergrund kommt Lern- und Übungsgrammatiken eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht zu. Daher untersucht der kommende Abschnitt, wie ausgewählte Lern- und Übungsgrammatiken den Konjunktiv darstellen. Die Grammatiken wurden dabei nach folgenden Gesichtspunkten verglichen:

- a) Welche Beispiele werden für die **Semantik des Konjunktivs I** und die **Semantik des Konjunktivs II** gegeben?
- b) Gibt es eine deutliche **Abgrenzung des Konjunktivs vom Indikativ** oder werden lediglich Sätze im Indikativ einigen Sätzen im Konjunktiv gegenübergestellt? Ist diese Abgrenzung umfassend oder bezieht sie sich nur auf einige Teilbereiche?
- c) Wird der Konjunktiv als ein **Mittel der Modalität** beschrieben? Bzw. wird beschrieben, was Modalität ist?

Die Antworten auf diese Fragen werden im Folgenden beschrieben. Im Anhang befinden sich zudem Tabellen, die die Ergebnisse der Untersuchung überblicksartig darstellen.

Semantik des Konjunktivs I in den Lern- und Übungsgrammatiken

Mit Ausnahme der Grammatik für Anfänger von BUSCHA / SZITA (2010) erwähnen alle Grammatiken, dass der Konjunktiv I in der indirekten Rede verwendet werden kann. Allerdings spezifizieren nur einige, welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Folgende Spezifizierungen wurden bei den Autoren gefunden:

- a) **Wiedergabe von Meinungen und Äußerungen** (vgl. BUSCHA / SZITA 2011: 90, Dies. 2013: 77, DREYER / SCHMITT 2000: 257, Dies. 2009: 278, RUG / TOMASZEWSKI 2009: 103)
- b) **Distanz** zur Meinung einer anderen Person (vgl. STEIN-BASSLER 2008: 122, FANDRYCH 2012: 176, RUG / TOMASZEWSKI 2009: 109)
- c) Verdeutlichung: **Bezweiflung** der **Richtigkeit** der Aussage (vgl. STEIN-BASSLER 2008: 124)
- d) Wiedergabe einer Rede aus der **Sicht des Sprechers** (vgl. HALL / SCHEINER 2006: 119)
- e) Verdeutlichung: **keine Garantie** für die **Richtigkeit** der Aussage (vgl. CLAMER et al. 2006: 105)
- f) **Objektivierung** einer Aussage (vgl. HALL / SCHEINER 2008: 120, BUSCHA / SZITA 2011: 90, DREYER / SCHMITT 2000: 275, Dies. 2009: 298, RUG / TOMASZEWSKI 2009: 109)
- g) Verdeutlichung: **Verantwortung** für das Gesagte liegt bei einer **anderen Person** (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 109, FANDRYCH 2012: 176)
- h) **Verkürzung** einer Aussage (vgl. BUSCHA / SZITA 2011: 90, DREYER / SCHMITT 2000: 275, Dies. 2009: 298)

Die anderen Verwendungen des Konjunktivs I werden nur von einigen Lern- und Übungsgrammatiken erwähnt. Beispielsätze wurden gesammelt und entsprechend der im Abschnitt 5 aufgeführten Unterteilung hier aufgelistet.

Der Volitiv bei direkt geäußerten Wünschen und Bitten kommt in drei Grammatiken vor.

- (60) **Möge** sie lange **leben**! Sie **lebe** hoch! Edel **sei** der Mensch, hilfreich und gut! (HALL / SCHEINER 2006: 118)
- (61) Hoch **lebe** das Brautpaar! **Mögest** du dich [...] guter Gesundheit **erfreuen**! Gott **behüte** dich! Gott **sei** Dank! (CLAMER et al. 2006: 107)
- (62) Es **lebe** der König! Er **ruhe** in Frieden. (BUSCHA / SZITA 2013: 77)

Zur Äußerung von indirekten Wünschen und Bitten in Verbindung mit Finalsätzen lässt sich nur ein Beispiel finden:

- (63) Der Arzt impfte sie, damit sie im Ausland nicht krank **werde** / **wird**. (HALL / SCHEINER 2006: 119)

Aufforderungen in der 1. und 3. Person Plural gibt es nur in einer Grammatik:

- (64) **Seien** wir vernünftig! **Seien** Sie so gut, mir beim Tragen zu helfen. (HALL / SCHEINER 2006: 118)

Den Volitiv bei Aufforderungen in (mathematischen, physikalischen) Fachtexten findet man zweimal:

- (65) Gegeben **sei** eine Gerade [...]. (HALL / SCHEINER 2006: 119)
- (66) Gegeben **sei** ein gleichseitiges Dreieck [...]. (CLAMER et al. 2006: 108)

Der Volitiv bei Aufforderungen in Verbindung mit *man* wird in folgenden Beispielen erwähnt:

- (67) Man **nehme** morgens und abends jeweils eine Tablette. (HALL / SCHEINER 2006: 118)
- (68) Nach der Montage des Getriebes **führe** man einen Probelauf [...] durch. (CLAMER et al. 2006: 108)

Der Konjunktiv I in formelhaften Konzessivsätzen bei Einräumungen und Zugeständnissen findet Eingang in:

- (69) Was auch immer **geschehe**, ich halte zu dir. (HALL / SCHEINER 2006: 119)
- (70) Ich komme sicher mit dem Auto, es **sei** denn, es springt mal wieder nicht an. Komme, was (da) wolle. (BUSCHA / SZITA 2013: 76)

Beispielsätze für die Umschreibung des Autorenplurals findet man in folgenden Sätzen.

- (71) In diesem Zusammenhang **sei** daran **erinnert**. (HALL / SCHEINER 2006: 119)

- (72) Es **sei** hier noch einmal auf die Möglichkeit **hingewiesen**. (CLAMER et al. 2006: 108)

Semantik des Konjunktivs II in den Lern- und Übungsgrammatiken

Alle Grammatiken erwähnen, dass man den Konjunktiv II in Konditionalsätzen verwenden kann, um hypothetische und irrealer Bedingungen zu beschreiben bzw. um theoretisch mögliche und nicht mehr mögliche Handlungsalternativen darzubieten. Folgende Beispiele kann man finden:

- (73) Wenn er **käme**, **würde** ich mich **freuen**. (STEIN-BASSLER 2008: 121)
 (74) Wenn der [...] Fahrer nicht [...] **herumgerissen hätte**, **wären** beide Autos frontal **zusammengestoßen**. (HALL / SCHEINER 2006: 94)
 (75) Er **wäre** rechtzeitig gekommen, wenn er ein Taxi **genommen hätte**. (CLAMER et al. 2006: 96)
 (76) Wenn Claudia Geld **hätte**, **würde** sie sich ein Auto **kaufen**. (BUSCHA / SZITA 2010: 53; Dies. 2011: 87)
 (77) Wenn ich Astronaut **wäre**, **könnte** ich zum Mond **fliegen**. (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
 (78) Wenn du mit dem ICE gefahren **wärest**, **wärest** du weniger gestresst in Hamburg **angekommen**. (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 55)
 (79) Wenn ich Zeit **hätte**, **würde** ich sehr gerne **kommen**. (REIMANN 2000: 66)
 (80) Wenn ich den Job **bekommen würde**, dann **hätte** ich mehr Geld. (HERING et al. 2009: 134)
 (81) Wenn Sie Geschichte **studiert hätten**, dann **hätten** Sie sofort **gewusst**, worum es dabei geht. (FANDRYCH 2012: 170)
 (82) Wenn ich Zeit **hätte**, **käme** ich zu dir. (DREYER / SCHMITT 2000: 263)
 (83) Wenn wir damals genug **gespart hätten**, (so / dann) **hätten** wir das Haus **gekauft**. (DREYER / SCHMITT 2009: 285)

Ebenfalls bei allen Grammatiken vorhanden ist die Darstellung von erfüllbaren und unerfüllbaren Wünschen im Konjunktiv II:

- (84) Wenn ich ihn doch **sehen könnte!** (STEIN-BASSLER 2008: 119)
 (85) **Hätte** der Autofahrer doch nicht **überholt!** (HALL / SCHEINER 2006: 94)
 (86) **Hätte** ich doch mehr Grammatik **gelernt!** (CLAMER et al. 2006: 96)
 (87) Sie **würde** gern in den Urlaub **fahren**, aber sie hat keine Zeit. (BUSCHA / SZITA 2010: 53)
 (88) Er **wäre** gern wieder gesund. **Wäre** er doch wieder gesund! (BUSCHA / SZITA 2011: 87)
 (89) Ich **wäre** gern Astronaut. **Wäre** ich doch nur Astronaut! (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
 (90) Wenn ich doch im Denken nicht so langsam **wäre!** (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 55)
 (91) Wenn ich doch mein Geld **mitgenommen hätte!** **Hätte** ich doch mein Geld **mitgenommen!** (REIMANN 2000: 67)
 (92) Wenn der Typ doch endlich **verschwinden würde!** (HERING et al. 2009: 136)
 (93) **Hätte** er mich doch nur **hören können!** (FANDRYCH 2012: 171)

- (94) Wenn sie nur (oder: doch nur) **mitgefahren wären! Wären** sie nur (oder: doch nur) **mitgefahren!** (DREYER / SCHMITT 2000: 261, Dies. 2009: 283)

Bis auf die Grammatik von BUSCHA / SZITA (2010) für Anfänger erwähnen alle Grammatiken Komparativsätze. Folgende Beispiele für irrealer Vergleiche sind zu finden:

- (95) Er tut so, als ob er alles **wüsste**. (STEIN-BASSLER 2008: 111)
 (96) Es sieht so aus, als ob der Beifahrer einen Schock **erlitten hätte (habe)**. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (97) Er fährt, als ob er ein Rennfahrer **wäre!** (CLAMER et al. 2006: 96)
 (98) Frau Müller tut so, als **wären** unsere Probleme völlig unwichtig. (BUSCHA / SZITA 2011: 89)
 (99) Er tut so, als ob er mich nicht **sehen würde**. (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
 (100) Die Gazelle argumentiert so, als ob sie wie ein Löwe **wäre**. (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 56)
 (101) Er ist faul, aber er tut so, als ob er **arbeiten würde**. (REIMANN 2000: 67)
 (102) Du siehst so aus, als ob du gerade ein Gespenst **gesehen hättest**. (HERING et al. 2009: 138)
 (103) Als **hätte** er nichts zu **tun**. (FANDRYCH 2009: 173)
 (104) Sie schaut mich an, als ob sie mich nicht **verstünde**. (DREYER / SCHMITT 2000: 266, Dies. 2009: 288)

Fast durchgängig wird auch der Konjunktiv der Höflichkeit erwähnt. Die Lern- und Übungsgrammatiken sind diesbezüglich ausführlicher als linguistische Lexika, Handbücher und Grammatiken, denn die Liste ist lang: Der Konjunktiv II wird gebraucht, um höfliche Bitten, Fragen, Aufforderungen, Ratschläge, Empfehlungen, Vorschläge, Meinungsäußerung oder nachträgliche Kritik zu äußern. Mit Ausnahme von STEIN-BASSLER, die den Konjunktiv der Höflichkeit ebenfalls erwähnt, aber kein Beispiel gibt, weist jede Grammatik einen Beispielsatz auf.

- (105) An Ihrer Stelle **würde** ich nicht an der Unfallstelle **bleiben**. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (106) **Könnte** ich bitte noch einen Kaffee **haben**? (CLAMER et al. 2006: 96)
 (107) **Könnte** ich bitte mit Herrn Müller **sprechen**? (BUSCHA / SZITA 2010: 51)
 (108) Ich **würde** das (an deiner Stelle) noch einmal **überlegen**. (BUSCHA / SZITA 2011: 81)
 (109) Du **hättest** vorher fragen **sollen / müssen**. (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
 (110) **Würden** Sie bitte bei dieser Aufgabe **lächeln**? (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 53)
 (111) An deiner Stelle **würde** ich mir vor der langen Fahrt noch etwas zu essen **kaufen**. (REIMANN 2000: 67)
 (112) **Könnten** Sie mir **sagen**, ob Sie Richtung Alex fahren? (FANDRYCH 2009: 175)
 (113) **Wären** Sie so freundlich, mir zu helfen? (DREYER / SCHMITT 2000: 269, Dies. 2009: 292)

Ebenso gestaltet es sich beim Konjunktiv II als Ersatz für Konjunktiv I in der indirekten Rede. Diese Verwendungsweise wird nahezu von jeder Grammatik erwähnt. STEIN-BASSLER erwähnt auch diese Verwendungsweise (2008: 111, 122), verbleibt aber erneut ohne Beispiel.

- (114) Er behauptet, dass ihn die Sonne **geblendet hätte** (HALL / SCHEINER 2006: 95)
- (115) Sie sagten, dass sie abends nie spazieren **ginge** und dass sie auch keinen Hund **hätten**. (CLAMER et al. 2006: 96)
- (116) Susi sagte, sie **müsste** die Zahlen noch einmal **überprüfen**. (BUSCHA / SZITA 2011: 90)
- (117) Er sagte, er **hätte** sein Heft zu Hause **vergessen**. (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
- (118) Er hat mir gesagt, die Heizelmännchen **kämen** heute Abend und **würden** uns **helfen**. (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 104)
- (119) Die Oppositionsparteien betonten, sie **hätten** ein besseres Steuerkonzept. (HERING et al. 2009: 140)
- (120) Er hat mir vorhin erzählt, dass er schon seit 3 Monaten ein Praktikum **suchen würde**. (FANDRYCH 2012: 176)

Sechs der verglichenen Grammatiken erwähnen den Konjunktiv II in Zusammenhang mit Modalverben. Sie verweisen darauf, dass er dann eine Vermutung oder eine Möglichkeit ausdrücken kann. Hier gilt es anzumerken, dass die Lern- und Übungsgrammatiken vereinfacht darstellen, denn auch ohne den Konjunktiv II können manche Modalverben eine Vermutung ausdrücken, etwa in dem Satz: *Er mag krank sein*. Die Vermutung ist also weniger an das Kriterium Konjunktiv, sondern mehr an das Modalverb gebunden.

- (121) Er **dürfte** langsam fertig **sein**. (STEIN-BASSLER 2008: 111)
- (122) Der rasante Autofahrer **wäre** vielleicht ein guter Rennfahrer. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
- (123) Vera **dürfte** inzwischen mit dem Studium fertig **sein**. (CLAMER et al. 2006: 96)
- (124) Das **dürfte** schon **klappen**. (FANDRYCH 2012: 174)
- (125) Zum Einkaufen **dürfte** es jetzt zu spät **sein**. (DREYER / SCHMITT 2000: 269)
- (126) Für meine Verabredung **dürfte** es jetzt zu spät **sein**. (DREYER / SCHMITT 2009: 292)

Dass der Konjunktiv II zum Ausdruck von irrealen Folgen verwendet werden kann, wird ebenfalls bei fünf der untersuchten Grammatiken beschrieben.

- (127) Es ist zu kalt, als dass man **schwimmen könnte**. (STEIN-BASSLER 2008: 111)
- (128) Er ist zu verwirrt, als dass er die Fragen der Polizisten **beantworten könnte** (kann). (HALL / SCHEINER 2006: 95)
- (129) Die Fenster sind noch zu sauber, als dass du sie schon wieder **putzen müsstest**. (CLAMER et al. 2006: 96)
- (130) Das Buch ist zu langweilig, als dass man wach **bleiben könnte**. (HERING et al. 2009: 136)

- (131) Es ist nicht so, dass es den Zuschauer nicht **stören würde** [...]. (FANDRYCH 2009: 173)
 (132) Es ist zu spät, als dass wir noch bei ihm **anrufen könnten**. (DREYER / SCHMITT 2000: 267)
 (133) Als Rentner habe ich so viel Zeit, dass ich das ganze Jahr **verreisen könnte**. (DREYER / SCHMITT 2009: 290)

Konsekutivsätze mit Konjunktiv II werden nur bei zwei Übungsgrammatiken erwähnt.

- (134) Auch wenn ich ein schnelles Auto **hätte**, **würde** ich nicht so rasen. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (135) Auch wenn ich die Möglichkeit **gehabt hätte**, etwas in meinem Leben zu ändern, so **hätte** ich doch nichts [...] **geändert**. (FANDRYCH 2009: 171)

Relativsätze nach negierter Feststellung sind in drei Grammatiken zu finden.

- (136) Es gibt keinen Autofahrer, der vor Unfällen sicher **wäre**. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (137) Ich kenne keinen anderen Arzt, der dir besser helfen **könnte**. (DREYER / SCHMITT 2000: 270, Dies. 2009: 292)

Die im Folgenden aufgelisteten Verwendungsweisen wurden nicht in den linguistischen Lexika, Handbüchern und Grammatiken beschrieben. Und auch die Lern- und Übungsgrammatiken stellen sie nur vereinzelt dar. Hierzu gehören:

- a) verpasste Gelegenheiten bzw. Ereignisse, die wider Erwarten nicht eingetreten sind; diese Gelegenheiten / Ereignisse treten mit *fast* oder *beinah(e)* auf.

- (138) Fast **hätte** es einen frontalen Zusammenstoß **gegeben**. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (139) Fast **hätte** er einen Oskar **bekommen**. (BUSCHA / SZITA 2011: 89)
 (140) Fast / Beinahe **hätte** ich fünf Millionen Euro **gewonnen**. (BUSCHA / SZITA 2013: 67)
 (141) Beinah(e) **wäre** das ganze Haus **abgebrannt!** (DREYER / SCHMITT 2000: 269)
 (142) Beinah(e) **wäre** ich nicht mehr rechtzeitig **gekommen!** (DREYER / SCHMITT 2000: 292)
 (143) Fast **hätte** ich den Bus nicht mehr **erreicht**. (DREYER / SCHMITT 2000: 269, Dies. 2009: 292)

- b) Sätze mit *sonst* oder *andernfalls*

- (144) Dieser Fahrer hat schnell reagiert, sonst **hätte** es einen Unfall **gegeben**. (HALL / SCHEINER 2006: 95)
 (145) Ehepartner müssen / sollten Rücksicht aufeinander nehmen, andernfalls **gäbe** / **gibt** es ständig Streit. (HALL / SCHEINER 2006: 105)
 (146) Er musste ein Taxi nehmen, sonst **wäre** er zu spät **gekommen**. (DREYER / SCHMITT 2000: 265, Dies. 2009: 288)

- c) zweifelnde Fragen bzw. Erstaunen, mit dem man die Welt, so wie sie ist, in Frage stellt; oft treten sie mit den Verben *sollen* und *können* auf.
- (147) Ich **hätte** nie **gedacht**, dass die Polizei so schnell am Unfallort ist. Ob ich auch so schnell **reagiert hätte**? (HALL / SCHEINER 2006: 95)
- (148) **Würdest** du das (an meiner Stelle) **tun**? (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 55)
- (149) **Sollte** es wirklich schon so spät **sein**? (DREYER / SCHMITT 2000: 269, Dies. 2009: 292)
- (150) **Würdest** du mir tatsächlich Geld **leihen**? (DREYER / SCHMITT 2000: 269)
- (151) **Könnte** die Frist tatsächlich schon **abgelaufen sein**? (DREYER / SCHMITT 2009: 292)
- d) abschließende Feststellungen, mit denen man ausdrückt, dass ein Teil des Sachverhalts beendet ist
- (152) Das **hätten** wir geschafft! (HALL / SCHEINER 2006: 95)
- (153) So, das **wär's** für heute! (Morgen geht's weiter.) (DREYER / SCHMITT 2000: 270, Dies. 2009: 292)
- e) Verbindung mit Verben des Sagens wie *annehmen*, *glauben*, *denken*, *meinen*, *wundern*, *sagen* auftreten; sie werden bei DREYER / SCHMITT mit „Unsicherheiten“ betitelt (2000: 270, 2009: 292), während sie bei RUG / TOMASZEWSKI unter „Redewendungen“ (2009: 56) aufgeführt werden.
- (154) Ich glaube, dass ich ihm in dieser Lage auch nicht helfen **könnte**. (DREYER / SCHMITT 2000: 270, Dies. 2009: 292)
- (155) Man sollte meinen (denken, glauben), wir **wären** hier einem zivilisierten Land. Es **wäre** schön (toll, prima), wenn wir uns mal wieder sehen **könnten**. (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 56)
- f) RUG und TOMASZEWSKI schließen in ihrer Liste der Sätze auch ein Beispiel ein, in dem sich der Sprecher die Welt, so wie sie ist, anders vorstellt
- (156) Ich **hätte** alles besser **gewusst** und das meiste auch besser **gemacht**. (RUG / TOMASZEWSKI 2009: 55)
- g) Und bei DREYER und SCHMITT findet man noch Beispiele für die Verwendung des Konjunktivs zur Unterscheidung von Realität und Irrealität.
- (157) Ich **hätte** dich **besucht**, aber ich hatte deine Adresse nicht. (DREYER / SCHMITT 2000: 269)

- (158) Ich **hätte** dich **besucht**, aber ich hatte leider einen dringenden Termin. (DREYER / SCHMITT 2009: 292)
- (159) Der Bus ist noch nicht da; dabei **hätte** er schon vor zehn Minuten **kommen müssen**. (DREYER / SCHMITT 2000: 269, Dies. 2009: 292)

Deutliche, umfassende und allgemeine Abgrenzung von Konjunktiv zu Indikativ

Hier wurde untersucht, ob eine deutliche und umfassende Abgrenzung von dem unmarkierten Modus Indikativ zu dem markierten Modus Konjunktiv vorgenommen wurde. Gesucht wurde etwa nach Beschreibungen, die darauf hinweisen, dass der Indikativ die bestehende Wirklichkeit bezeichnet und der Konjunktiv sich auf eine gedachte bzw. hypothetische Welt bezieht. Des Weiteren wurde analysiert, ob die Abgrenzung allgemein vollzogen wurde, oder nur ausschnittsweise anhand einiger Beispiele geschah. Bezüglich dieses Aspekts lassen sich die Grammatiken in drei Gruppen aufteilen.

- a) Die Grammatiken der ersten Gruppe erklären den Unterschied von Indikativ und Konjunktiv deutlich, umfassend und allgemein. Sie sind jedoch in der Unterzahl. Zu dieser Gruppe gehören: DREYER / SCHMITT (2000: 257), BUSCHA / SZITA (2013: 65), STEIN-BASSLER (2008: 110) und HALL / SCHEINER (2006: 96). Die Tabelle 2 im Anhang zeigt, mit welchen Worten die Grammatiken die Abgrenzung vollziehen.
- b) Die zweite Gruppe begnügt sich mit einer Gegenüberstellung von Sätzen im Indikativ und im Konjunktiv. Indikativische und konjunktivische Sätze bekommen dann zwar zumeist einen Zusatz, wie z.B. Realität und Irrealität. Es folgen aber keine weiteren Erklärungen, die den Unterschied der beiden Modi verdeutlichen würden. Zu bemerken ist außerdem, dass meistens nur in einem Teilbereich Sätze im Indikativ und im Konjunktiv gegenübergestellt werden. Eine Kontrastierung findet nicht bei allen Kontexten statt, in denen der Konjunktiv verwendet werden kann. In dieser Gruppe sind: FANDRYCH (2012: 170), RUG / TOMASZEWSKI (2009: 103), BUSCHA / SZITA (2010: 51, 54) und HERING et al. (2009: 134).
- c) Bei den übrigen Grammatiken schließlich findet man weder eine deutliche Erklärung der Modi, noch eine Gegenüberstellung von indikativischen und

konjunktivischen Sätzen. Interessanterweise ist die Grammatik von DREYER / SCHMITT aus dem Jahr 2009 weniger deutlich, was eine Abgrenzung von Konjunktiv und Indikativ angeht.

Konjunktiv als Mittel der Modalität

Hier wurde untersucht, ob die Grammatiken den Modus als eine Aussageweise des Verbes darstellen und ob sie darauf hinweisen, dass der Konjunktiv die Qualität der Aussage verändert, dass er einen Sachverhalt als nicht wirklich, sondern möglich, unsicher, vermutet etc. präsentiert. Es wurde nach Beschreibungen gesucht, die darauf verweisen, dass der Konjunktiv den Wahrheits- bzw. den Wirklichkeitsbezug einer Aussage bestimmt und dadurch das Verb ‚färbt‘. Als Ergebnis der Untersuchung lässt sich feststellen, dass nur bei einer Grammatik eine solche Darstellung vorhanden ist. Bei DREYER / SCHMITT (2000: 257) wird der Modus als Aussageweise definiert und beschrieben, dass mit dem Modus Indikativ eine Aussage als wirklich oder wirklich geglaubt hingestellt werden kann. Der Konjunktiv wird als eine andere Aussageweise, als ein anderer Modus, präsentiert, mit dem man die Rede einer anderen Person wiedergibt oder etwas Irreales, nicht Wirkliches darstellt.

BUSCHA und SZITA definieren Indikativ, Imperativ und Konjunktiv zwar als Aussageweisen des Verbes. Aber es wird keine weitere Erklärung gegeben, was unter Aussageweise zu verstehen ist (vgl. 2013: 65). Bei FANDRYCH gibt es ein extra Kapitel über Modalität (vgl. 2012: 158-175). In diesem werden beispielsweise Modalverben als Ausdruck von Bedingungen des Handels präsentiert. Der Konjunktiv wird auch in diesem Kapitel aufgelistet. Es wird jedoch nicht erklärt, welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Bei allen anderen Grammatiken gibt es keine weiteren Erklärungen zum Konjunktiv als einem Mittel der Modalität. Der Begriff Modus wird in den meisten Grammatiken nicht aufgeführt. Interessanterweise ist dies auch der Fall bei der überarbeiteten und aktualisierten Auflage von DREYER / SCHMITT aus dem Jahr 2009.

Abschließende Bemerkungen

Diese Beobachtungen werfen eine Reihe von Fragen auf. Warum grenzen die meisten Grammatiken Konjunktiv und Indikativ nicht systematisch und umfassend voneinander ab? Genügt eine bloße Gegenüberstellung von indikativischen und konjunktivischen Sätzen? Wenn dem so wäre, warum wird diese Gegenüberstellung nur in einigen Teilbereichen vorgenommen? Warum beschreibt die Mehrzahl der Grammatiken den Konjunktiv nicht explizit als Mittel der Modalität? Und warum führen die meisten Grammatiken den Begriff Modus nicht einmal auf? Der Großteil der Grammatiken begnügt sich mit einer Auflistung der verschiedenen Verwendungsweisen der Konjunktive. Doch kann dadurch ein umfassendes Verständnis des Konjunktivs gewährleistet werden? Kann durch die Darstellung einer Vielzahl an Satzstrukturen, in denen der Konjunktivgebrauch möglich ist, aufgezeigt werden, was der Konjunktiv leistet?

Die Modalität als Mittel der „Bedeutungsschattierung“ (JUNG 1984: 233) ist das verbindende Element für jeden Konjunktivgebrauch und das sollte den Lernern deutlich vermittelt werden. Begnügt man sich nämlich mit der bloßen Darstellung von Sätzen, in denen Konjunktiv vorkommen kann, greift dies zu kurz. Beschreibt man beispielsweise, dass Konjunktiv II in irrealen Wunschsätzen verwendet werden kann, erklärt dies nur hinreichend die Bedeutung des Konjunktivs. Denn es wird nicht deutlich, warum in diesen Sätzen der Konjunktiv auch durch den Indikativ ersetzt werden kann, und welche Konsequenzen sich durch einen Austausch ergeben. Es wird nicht deutlich, dass ein Wunsch mit Konjunktiv weniger starken Wirklichkeitscharakter hat, und er mit dem – in Hinblick auf eine Realisierung des Sachverhaltes – zuversichtlicheren Wunsch mit Indikativ kontrastiert.

Es gibt zwar einige wenige irreale Nebensätze, die auch ohne Konjunktiv eine irrealer Deutung suggerieren oder sogar fordern. Diese Irrealität wird in Komparativsätzen mit *als wenn*, *wie wenn* und *als ob* durch die Subjunkturen selbst gewährleistet. Dasselbe gilt für Konsekutivsätze mit *als dass*, *ohne dass* und *dass* (nach *zu* oder *nicht so*) und für Relativ- oder andere Nebensätze, die nach einem negierten Hauptsatz auftreten.

Mit Ausnahme von diesen Sätzen macht es einen Unterschied, ob ein Sprecher Indikativ oder Konjunktiv wählt. Die Wahl des Konjunktivs zeigt, dass der Sprecher

dem Gesagten eine eingeschränkte Geltung zuspricht und dass er das Gesagte nicht als gesetzt verstanden wissen will. Die Wahl des Konjunktivs steht der Wahl des Indikativs entgegen, mit der ein Wirklichkeitsbezug hergestellt wird. Der im Konjunktiv stehende Satz impliziert eine Distanz zu diesem Wirklichkeitsbezug, er verweist auf Vorsicht und Zurückhaltung des Sprechers. Bei einer Rückkehr zum Indikativ wird die eingeschränkte Geltung des Gesagten aufgehoben und ein so umgewandelter Satz kann gegebenenfalls sogar das Gegenteil von dem zuvor Ausgedrückten darstellen. Genau das sollte den Deutschlernern/innen auch vermittelt werden. Für niedrigere Lernniveaus ist diese differenzierte und abstrakte Darstellung der Bedeutungstiefen der Modi unter Umständen nicht angebracht und nicht nötig. Aber gerade für höhere Lernniveaus auf C-Niveau kann die Vermittlung des Konjunktivs als einem Mittel der Modalität hilfreich sein. Denn je weiter Nicht-Muttersprachler/innen in ihrem Lernprozess voranschreiten, desto mehr Verwendungsmöglichkeiten lernen sie kennen, desto breiter und unübersichtlicher wird das Spektrum der Einsatzmöglichkeiten. Je höher das Lernniveau ist, desto mehr steigt das Vermögen, abstraktere Grammatikerklärungen, die losgelöst von konkreten Satzstrukturen, spezifischen Subjunktoren, redeeinleitenden Verben etc. gegeben werden, nachzuvollziehen. Die Vermittlung der Bedeutung des Konjunktivs als einem Mittel der „Bedeutungsschattierung“ (JUNG 1984: 233) ist gerade auch deshalb wichtig, weil der Konjunktiv nicht immer mit eindeutig erkennbaren Kennzeichen einhergeht: Er kann ohne spezifische Subjunktoren, redeeinleitende Verben usw. auftreten. Denkt man an verkappte Konditionalsatzgefüge, irreale Wunschsätze mit Spitzenstellung des Verbes oder satzeinleitende Wendungen wie *angenommen*, so wird das deutlich. Gerade deswegen ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass solche Sätze im Konjunktiv einen vorgestellten, nicht faktischen Hintergrund schaffen.

8 Schlussbetrachtung

Aus den oben dargestellten Besonderheiten des deutschen Konjunktivs wird ersichtlich, warum es Deutschlernern/innen schwer fallen kann, den Konjunktiv zu verstehen und anzuwenden. Das Verständnis des Konjunktivs wird aufgrund des Formensynkretismus erschwert. Viele Formen des Konjunktivs I gleichen dem Indikativ, viele Formen des Konjunktivs II sind identisch mit dem Präteritum. Beim Lesen von Texten können sich

daher Verständnisschwierigkeiten ergeben, wenn zweideutige Konjunktivformen nicht durch *würde*-Formen ersetzt wurden, weil aus dem Kontext ableitbar wäre, dass es sich um Konjunktiv handelt. Eine weitere Schwierigkeit kann aus der fehlenden temporalen Differenzierung resultieren. Neben den Problemen bei der Rezeption, kann es auch zu Schwierigkeiten bei der Anwendung kommen. Denn Konjunktiv I und Konjunktiv II werden in zahlreichen Kontexten und unterschiedlichen Satzstrukturen verwendet. Daher ist es auch verständlich, wenn eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich dessen besteht, was der Konjunktiv leistet. Sucht man in dieser Unsicherheit Rat bei Lern- und Übungsgrammatiken, so wird man unter Umständen enttäuscht.

Viele dieser Grammatiken zeigen, wie der Konjunktiv gebildet wird und erklären detailliert die verschiedenen Verwendungsweisen. Sie beschreiben ausführlicher als Handbücher, Grammatiken und linguistische Lexika, wann eine *würde*-Form eine uneindeutige Konjunktivform ersetzt. Doch die Mehrheit stellt nicht deutlich dar, was alle Konjunktivformen eint. Viel eher wird in einer Fülle von Beispielsätzen beschrieben, in welchen Situationen der Konjunktiv auftreten kann. Angesichts der vielfältigen Verwendungsweisen des Konjunktivs kann es den Deutschlernern/innen eine Hilfe sein, wenn man verstärkt darauf hinweist, dass der Konjunktiv ein Mittel der Modalität, ein Mittel zu „Färbung“ (HOMBERGER 2000: 342) einer Aussage, ist. Er verändert den Bedeutungsgehalt einer Aussage. Gerade deswegen ist es wichtig, den Konjunktiv systematisch und explizit vom Indikativ abzugrenzen und darzustellen, dass der Indikativ der unmarkierte Modus ist, der sich um die bestehende Wirklichkeit dreht, und dass der Konjunktiv als der markierte Modus angibt, dass der Inhalt einer Aussage nicht voraussetzungslos, sondern nur unter bestimmten Bedingungen gilt. Als Deutschler/in sollte man nicht nur wissen, in welchen konkreten Satzgefügen und nach welchen Subjunktoren man den Konjunktiv verwenden kann. Man sollte auch seine Bedeutungstiefe greifen können und verstehen, dass der Konjunktiv die Qualität der Aussage verändert und die Macht hat, einen Sachverhalt als nicht wirklich, sondern möglich, vermutet, unsicher, vermittelt etc. darzustellen. Daher lässt sich abschließend Folgendes sagen: Gerade weil es schwer ist, die Verwendungsmöglichkeiten des Konjunktivs auf einen Nenner zu bringen, sollte mit fortschreitendem Niveau der Lerner/innen der Konjunktiv als Mittel der „Bedeutungsschattierung“ (JUNG 1984: 233) vermittelt werden. Und wenn Lern- und Übungsgrammatiken, mit denen man im Unterricht arbeitet, dieses verbindende

Element nicht explizit erwähnen, erscheint es umso angebrachter, dies im Klassenraum zu thematisieren.

Anhang

Die folgenden zwei Tabellen zeigen, welche Verwendungsweisen des Konjunktivs die einzelnen Lern- und Übungsgrammatiken erwähnen. Die Seitenzahlen verweisen dabei auf zweierlei: Auf der einen Seite geben sie beim Indirektheitskonjunktiv an, auf welchen Seiten die Grammatiken Spezifizierungen vornehmen und erklären, wozu der Konjunktiv der indirekten Rede (iR) dient. Gibt es keine Spezifizierung, wurde dies mit **Spez.** gekennzeichnet. Auf der anderen Seite verweisen die restlichen Seitenzahlen darauf, auf welcher Seite ein Beispiel für die jeweilige Verwendungsweise zu finden ist. Wurde die Verwendungsweise ohne konkretes Beispiel erwähnt, wurde dies mit **Bsp.** ausgedrückt.

TABELLE 1a: Semantik von Konjunktiv I und II

	STEIN- BASSLER (2008)	HALL/ SCHEINER (2006)	CLAMER et al. (2006)	BUSCHA/ SZITA (2010)	BUSCHA/ SZITA (2011)	BUSCHA/ SZITA (2013)
Semantik des Konjunktivs I						
1. Indirektheitskonjunktiv	S. 122, 124	S. 119, 120	S. 105		S. 90	S. 77
2. Volitiv						
2a Direkte Wünsche / Bitten		S. 118	S. 107			S. 77
2b Indirekte Wünsche / Bitten (Finalsatz)		S. 119				
2c Aufforderung (1. / 3. Ps. Pl.)		S. 118				
2d Aufforderung (Fachtexte)		S. 119	S. 108			
2e Aufforderung (mit <i>man</i>)		S. 118	S. 108			
2f Einräumung / Zugeständnis		S. 119	S. 108			S. 76
3 Autorenplural		S. 119	S. 108			
Semantik des Konjunktivs II						
1. Hypothetische und irreale Bedingungen	S. 121	S. 94	S. 96	S. 53	S. 87	S. 67
2. Un- und erfüllbare	S. 119	S. 94	S. 96	S. 53	S. 87	S. 67

TABELLE 1a: Semantik von Konjunktiv I und II

TABELLE 1a: Semantik von Konjunktiv I und II						
Wünsche						
3. Irreale Vergleiche	S. 111	S. 95	S. 96		S. 89	S. 67
4. Konjunktiv der Höflichkeit	S. 111, Bsp-	S. 95	S. 96	S. 51	S.81	S. 67
5. KII als Ersatz für KI in der iR	S. 111, 122 Bsp-	S. 95	S. 96		S. 90	S. 67
6. Modalverben mit Konjunktiv	S. 111	S. 95	S. 96			
7. Irreale Folgen	S. 111	S. 95	S. 96			
8. Irreale Einräumung		S. 95				
9. Relativsätze nach negierter Feststellung		S. 95				
10. Sätze mit <i>beinahe / fast</i>		S. 95			S. 89	S. 67
11. Sätze mit <i>sonst / andernfalls</i>		S. 95, S. 105				
12. Zweifelnde Fragen / Erstaunen		S. 95				
13. Abschließende Feststellung		S. 95				
14. Unsicherheiten / Redewendungen mit Verben des Sagens						
15. Die Welt, wie sie ist, sich anders vorstellen						
16. Unterscheidung Realität vs. Irrealität						

TABELLE 1b: Semantik von Konjunktiv I und II

	RUG/ TOMA- SZEWSKI (2009)	REIMANN (2000)	HERING et al. (2009)	FAN-DRYCH (2012)	DREYER/ SCHMITT (2000)	DREYER/ SCHMITT (2009)
Semantik des Konjunktivs I						
1. Indirektheitskonjunktiv	S. 103, S. 109	S. 78, Spez-	S. 140, Spez-	S. 176	S. 257, S. 275	S. 278, S. 298
2. Volitiv						
2a Direkte Wünsche /						

TABELLE 1b: Semantik von Konjunktiv I und II

Semantik des Konjunktivs II						
Bitten						
2b Indirekte Wünsche / Bitten (Finalsatz)						
2c Aufforderung (1. / 3. Ps. Pl.)						
2d Aufforderung (Fachtexte)						
2e Aufforderung (mit <i>man</i>)						
2f Einräumung / Zugeständnis						
3 Fachtexte						
Semantik des Konjunktivs II						
1. Hypothetische und irreale Bedingungen	S. 55	S. 66	S. 134	S. 170	S. 263	S. 285
2. Un- und erfüllbare Wünsche	S. 55	S. 67	S. 136	S. 171	S. 261	S. 283
3. Irreale Vergleiche	S. 56	S. 67	S. 138	S. 173	S. 266	S. 288
4. Konjunktiv der Höflichkeit	S. 53	S. 66, S. 67		S. 175	S. 269	S. 292
5. KII als Ersatz für KI in der iR	S. 104		S. 140	S. 176		
6. Modalverben und Konjunktiv				S. 174	S. 269	S. 292
7. Irreale Folgen			S. 136	S. 173	S. 267	S. 290
8. Irreale Einräumung				S. 171		
9. Relativsätze nach negierter Feststellung					S. 270	S. 292
10. Sätze mit <i>beinahe</i> / <i>fast</i>					S. 269	S. 292
11. Sätze mit <i>sonst</i> / <i>andernfalls</i>					S. 265	S. 288
12. Zweifelnde Fragen / Erstaunen	S. 55				S. 269	S. 292
13. Abschließende Feststellung					S. 270	S. 292
14. Unsicherheiten / Redewendungen mit Verben des Sagens	S. 56				S. 270	S. 292
15. Die Welt, wie sie ist, sich anders vorstellen	S. 55					

TABELLE 1b: Semantik von Konjunktiv I und II

16. Unterscheidung Realität vs. Irrealität	S. 269	S. 292
---	--------	--------

TABELLE 2: Deutliche, umfassende und allgemeine Abgrenzung von Konjunktiv zu Indikativ

STEIN- BASSLER (2008)	vorhanden: Der Indikativ beschreibt Handlungen oder Zustände, die in der Realität tatsächlich stattfinden bzw. vorhanden / real sind. Der Konjunktiv beschreibt Wünsche, Pläne, Phantasien, Entwürfe etc., die nur in Gedanken existieren, d.h. sie drücken nicht reale Dinge aus; er dient dazu, sich von Gesagtem zu distanzieren (vgl. S. 110).
HALL / SCHEINER (2006)	vorhanden: Der Indikativ stellt einen Sachverhalt als wirklich / tatsächlich dar, während der Konjunktiv etwa Nicht-Wirkliches, Gedachtes, Hypothetisches, Fiktives beschreibt (vgl. S. 95); die beiden stehen in einem Umkehrverhältnis: Aussagen im Konjunktiv bedeuten, dass etwas in Wirklichkeit nicht so der Fall ist, sondern das Gegenteil (vgl. S. 96).
CLAMER et al. (2006)	nicht vorhanden
BUSCHA / SZITA (2010)	nicht vorhanden: <i>Gegenüberstellung</i> von Sätzen im Indikativ und Konjunktiv bei Bitten und bei Wünschen (vgl. S. 51, S. 54).
BUSCHA / SZITA (2011)	nicht vorhanden
BUSCHA / SZITA (2013)	vorhanden: Der Indikativ wird als Normalform sprachlicher Äußerungen bezeichnet, der eine Aussage als Wirklichkeit darstellt und im Sprachgebrauch am häufigsten ist (vgl. S.65). Der Konjunktiv II wird hauptsächlich zum Ausdruck von unrealen Sachverhalten oder besonderer Höflichkeit verwendet. Der Konjunktiv I dient in der Regel zur Wiedergabe von Meinungen und Äußerungen in der indirekten Rede (vgl. S. 65).
RUG / TOMASZEWSKI (2009)	nicht vorhanden: Nur bei der indirekten Rede wird eine <i>Gegenüberstellung</i> vorgenommen (vgl. S. 103).
REIMANN (2000)	nicht vorhanden: Nur bei Konditionalsätzen werden indikativische und konjunktivische Sätze <i>gegenübergestellt</i> . Die Sätze im Indikativ bekommen den Zusatz real, während bei den Sätzen im Konjunktiv unreal steht (vgl. S. 66).
HERING et al. (2009)	nicht vorhanden: Nur bei Konditionalsätzen werden Beispielsätze im Indikativ dem Konjunktiv <i>gegenübergestellt</i> : Indikativ (realer Plan) vs. Konjunktiv (Wunschraum, irrealer Plan) (vgl. S. 134).
FANDRYCH (2012)	nicht vorhanden: Nur bei den Konditionalsätzen wird der Konjunktiv dem Indikativ <i>gegenübergestellt</i> : nicht erfüllbare Bedingung vs. erfüllbare Bedingung (vgl. S. 170).
DREYER / SCHMITT (2000)	vorhanden: Der Indikativ beschreibt etwas Wirkliches oder wirklich Geglaubtes, während der Konjunktiv II etwas Irreales darstellt oder der Wiedergabe fremder Meinungen dient (vgl. S. 257).
DREYER / SCHMITT (2009)	bedingt: Der Indikativ wird nur sehr kurz definiert als Verbform, die der Wirklichkeit entsprechen. Ihm wird der Konjunktiv gegenüber gestellt. Er wird definiert als Verbformen, die eine Möglichkeit angeben (vgl. S. 287). Darüber hinaus gibt es keine weitere Differenzierung.

TABELLE 3: Konjunktiv als Mittel der Modalität

STEIN-BASSLER (2008)	nicht vorhanden
HALL / SCHEINER (2006)	nicht vorhanden
CLAMER et al. (2006)	nicht vorhanden
BUSCHA / SZITA (2010)	nicht vorhanden
BUSCHA / SZITA (2011)	nicht vorhanden
BUSCHA / SZITA (2013)	bedingt vorhanden: Indikativ, Imperativ und Konjunktiv werden als <i>Aussageweisen</i> des Verbes definiert (S. 65). Aber es wird keine weitere Erklärung gegeben, was unter Aussageweise zu verstehen ist.
RUG / TOMASZEWSKI (2009)	nicht vorhanden
REIMANN (2000)	nicht vorhanden
HERING et al. (2009)	nicht vorhanden
FANDRYCH (2012)	nicht vorhanden: Es gibt zwar ein extra <i>Kapitel</i> über Modalität (vgl. S. 158-175). In diesem werden Modalverben als Ausdruck von Bedingungen des Handels präsentiert. Der Konjunktiv wird auch in diesem Kapitel aufgelistet, es wird aber nicht erklärt, welche Konsequenzen sich daraus ergeben.
DREYER / SCHMITT (2000)	vorhanden: Der Modus wird als Aussageweise definiert und beschrieben, dass mit dem Modus Indikativ eine Aussage als wirklich oder wirklich geglaubt hingestellt werden kann. Der Konjunktiv wird als eine andere Aussageweise, ein anderer Modus, präsentiert, mit dem man die Rede einer anderen Person wiedergibt oder etwas Irreales, nicht Wirkliches darstellt (vgl. S. 257).
DREYER / SCHMITT (2009)	nicht vorhanden

Literaturverzeichnis

- ALTHAUS, Hans Peter et al. (Hg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. 2. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Max Niemeyer Verlag, 1980.
- BUSCHA, Anne; SZITA, Szilvia. *A Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau A1 – A2*. Leipzig: Schubert-Verlag, 2010.
- BUSCHA, Anne; SZITA, Szilvia. *B Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1 – B2*. Leipzig: Schubert-Verlag, 2011.
- BUSCHA, Anne; SZITA, Szilvia. *C Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1 – C2*. Leipzig: Schubert-Verlag, 2013.
- BUBMANN, Hadumod (Hg.). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage Stuttgart: Alfred Körner Verlag, 2002.

- CLAMER, Friedrich et. al. *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln. Listen. Übungen.* Erweiterte Fassung. Zweite, korrigierte Auflage. Bonn: Liebaug-Dartmann, 2006.
- CONRAD, Rudi (Hg.). *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini.* Leipzig: Bibliographisches Institut, 1985.
- DREYER, Heicke; SCHMITT, Richard. *Lehr- und Übungsgrammatik der deutschen Grammatik.* Die neue Gelbe. Ismaning: Hueber Verlag, 2000.
- DREYER, Heicke; SCHMITT, Richard. *Lehr- und Übungsgrammatik der deutschen Grammatik.* Die Gelbe aktuell. Ismaning: Hueber Verlag, 2009.
- DUDEN. *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Duden Band IV. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2006.
- DUDEN. *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* 8. überarbeitete Auflage. Duden Band IV. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2009.
- ENGEL, Ulrich. *Deutsche Grammatik.* 3. korrigierte Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996.
- ENGEL, Ulrich. *Deutsche Grammatik.* Neubearbeitung. Gerstenhofen: Iudicium, 2004.
- FANDRYCH, Christian (Hg.). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Mittelstufe B2 / C1. Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Klett Verlag, 2012.
- GLÜCK, Helmut (Hg.). *Metzler Lexikon Sprache.* 3. neuüberarbeitete Auflage mit 70 Abbildungen, davon 17 Karten. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2000.
- GÖTZE, Lutz et al. *Lehrschwierigkeiten im Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘. Abschlussbericht.* München: Goethe-Institut, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, 1979.
- GRIESBACH, Heinz. *Neue deutsche Grammatik.* 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt, 1990
- HALL, Karin; SCHEINER, Barbara. *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache.* 4. unveränderte Auflage. München Hueber Verlag, 2006.
- HEIDOLPH, Karl et al. *Grundzüge einer deutschen Grammatik.* Berlin: Akademie Verlag, 1981.
- HELBIG, Gerhard;; BUSCHA, Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* 5. Auflage. Berlin / München: Langenscheidt, 2005.
- HENTSCHEL, Elke; WEYDT, Harald: *Handbuch der deutschen Grammatik.* 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003.
- HERING et al., Axel et al. *Übungsgrammatik für die Mittelstufe.* Ismaning: Hueber Verlag, 2009.
- HOMBERGER, Dietrich. *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Reclam, 2000
- JUNG, Walter. *Grammatik der deutschen Sprache.* 8. durchgesehene Auflage. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1984.
- REIMANN, Monika. *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen.* 3. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag, 2000.
- RUG, Wolfgang; TOMASZEWSKI, Andreas. *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe.* Stuttgart: Klett Verlag, 2009.
- SOMMERFELDT, Karl-Ernst; STARKE, Günter. *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* 3., neu bearbeitete Auflage unter Mitwirkung von Werner Hackel. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998.
- STEIN-BASSLER, Dorothea. *Lernergrammatik zur Studienvorbereitung.* Meckenheim: Verlag Liebaug-Dartmann, 2008.
- ZIFONUN, Gisela et al. *Grammatik der deutschen Sprache.* Band III. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Band 7.3. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997.

Recebido em 06/06/2016
Aceito em 29/08/2016

Von Glaubenskämpfen und Himmelfahrtskommandos: Metaphorik im deutschen Mediendiskurs zur Inklusion

[*Glaubenskämpfe* and *Himmelfahrtskommandos*: metaphors in German media discourse
on inclusion]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837192995>

Romana Castro Zambrano¹

Abstract: The traditional German school system is characterized by its high degree of selectivity. Nevertheless, in 2008, Germany has committed to an inclusive education system. This decision led to a controversial debate in the media, which continues up to this day. From the perspective of Cognitive Linguistics (CL), there can be stated a considerable use of war and religious metaphors in this media debate. Within the framework of Critical Discourse Analysis (CDA), the present paper analyzes these metaphorical phenomena based on Conceptual Integration Theory. The corpus is composed of articles published in four online newspapers of national importance between 2011 and 2015.

Keywords: Media discourse; Inclusive education; Germany; Metaphors; Conceptual Integration

Zusammenfassung: Das traditionelle deutsche Schulsystem ist durch seinen hohen Grad an Selektivität gekennzeichnet. Dennoch hat sich Deutschland im Jahr 2008 zu einem inklusiven Bildungssystem verpflichtet. Diese Entscheidung führte zu einer kontroversen Diskussion in den Medien, die bis heute anhält. Aus Sicht der Kognitiven Linguistik (KL) lässt sich in dieser Mediendebatte ein beträchtlicher Gebrauch von Kriegs- und Religionsmetaphern konstatieren. Im Rahmen einer Kritischen Diskursanalyse (KDA) werden in dem vorliegenden Artikel diese metaphorischen Phänomene auf Basis der Theorie der Konzeptuellen Integration analysiert. Das Korpus setzt sich aus Artikeln zusammen, die zwischen 2011 und 2015 in vier Online-Zeitungen nationaler Bedeutung veröffentlicht wurden.

Stichwörter: Mediendiskurs; Inklusive Bildung; Deutschland; Metaphern; Konzeptuelle Integration

Resumo: O sistema escolar alemão tradicional é caracterizado por seu alto nível de seletividade. Porém, em 2008, a Alemanha se comprometeu a adotar um sistema educacional inclusivo. Essa decisão causou uma discussão controversa na mídia que continua até hoje. Desde uma perspectiva da Linguística Cognitiva (LC), nota-se um uso considerável de metáforas bélicas e religiosas nesse debate midiático. No presente artigo, orientado pelos pressupostos teóricos da

¹ Universidade Federal de Sergipe, Avenida Marechal Rondon, s/n, São Cristóvão, SE, 49100-000, Brasil, Email: r.castro@gmx.net

Der Beitrag ist im Kontext meines Postdoc-Projekts an der *Universidade Federal de Sergipe* (UFS) entstanden. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich für die Förderung durch das *Programa Nacional de Pós-Doutorado* (PNPD/CAPES). Mein Dank gilt außerdem meiner Supervisorin Prof.^a Dr.^a Cleide Emília Faye Pedrosa.

Análise Crítica do Discurso (ACD), pretende-se analisar esses fenômenos metafóricos com base na teoria da Integração Conceitual. O *corpus* se constitui de artigos publicados entre 2011 e 2015 em quatro jornais digitais alemães de importância nacional.

Palavras-chave: Discurso midiático; Educação Inclusiva; Alemanha; Metáforas; Integração Conceitual

1 Einleitung

Während in vielen Ländern die Inklusion bereits seit Ende der 1990er Jahre als fester Bestandteil der Bildungssysteme gilt, hat Deutschland das Konzept erst mit der Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ im Jahr 2008 angenommen (SCHUMANN 2014). Mit dieser politischen Entscheidung begann in den Medien eine kontroverse Debatte, die sich mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (DEUTSCHLAND 2011) zugunsten der Umsetzung inklusiver Bildung im Jahr 2011 noch verschärft und bis heute kein Ende gefunden hat. In diesem Zusammenhang konzeptualisieren Befürworter und Gegner die Inklusion in unterschiedlicher Art und Weise, wobei aus diskurslinguistischer Sicht die Metaphorik innerhalb der Kontroverse einen hervorzuhebenden Stellenwert einzunehmen scheint. Besonders markant ist in diesem Kontext die Kriegs- und Religionsmetaphorik, der sich auch dieser Beitrag widmet.

Im Rahmen einer Kritischen Diskursanalyse (KDA) wird die Metaphorik in der Debatte hinsichtlich der Frage untersucht, wie Inklusion diskursiv konzeptualisiert wird und welche gesellschaftlichen Konsequenzen diese Konzeptualisierungen mit sich führen. Hierzu wurde ein Korpus zusammengestellt, das aus Artikeln der Online-Versionen überregionaler Tages- und Wochenzeitungen aus den Jahren 2011 bis 2015 besteht. Um ein möglichst differenziertes Bild zu erhalten, wurden in die Korpuszusammenstellung Medien mit unterschiedlicher politischer Ausrichtung einbezogen. Berücksichtigt wurden im Einzelnen die Online-Versionen der Süddeutschen Zeitung (SZ.de), der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ.NET), der BILD (BILD.de) und der DIE ZEIT (ZEIT ONLINE). In Anlehnung an die Theorie Konzeptueller Integration werden in dem vorliegenden Artikel die metaphorischen Phänomene erläutert und abschließend deren konstituierende Effekte unter Bezugnahme des gesellschaftlichen und politischen Kontextes diskutiert.

2 Gesellschaftlicher und politischer Hintergrund

In einem ethisch-philosophischen Sinne verkörpert der Begriff der Inklusion das Ideal einer heterogenen Gesellschaft, in der die Besonderheiten eines jeden Individuums akzeptiert und berücksichtigt werden (KRÖG 2005: 3). Wird dieses Ideal auf den Bereich der Bildung übertragen, nimmt Inklusion konkrete Züge an, die sich in dem Anspruch auf qualitative und inklusive Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft widerspiegeln. Mittels eines inklusiven Bildungssystems soll garantiert werden, gleiche Chancen für alle – auch für Personen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf – etablieren zu können. Offensichtlich scheint, dass die Exklusion aus dem Schulsystem dem Konzept der Inklusion diametral gegenüber steht. Aber auch die Segregation, also die Separierung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Schulen, lässt sich nur schwerlich mit den Zielen der Inklusion vereinbaren. Denn im Gegensatz zur Integration, in der die Frage nach dem richtigen Förderort verhandelbar ist, sieht eine inklusive Schulbildung die gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen vor (WERNING 2014: 605ff.).

Seit dem Ende des letzten Jahrhunderts haben Dokumente wie die Erklärung von Jomtien über „Bildung für alle“ (1990) und die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) zu der internationalen Verbreitung des Grundgedankens inklusiver Bildung beigetragen, sodass weltweit eine Umstrukturierung der Bildungssysteme initialisiert wurde. Dennoch lässt sich nicht für alle Länder in dieser Zeit ein solcher Wandel konstatieren. In Deutschland beispielsweise wurde das Konzept der inklusiven Bildung erst im Jahr 2008 mit der Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ angenommen. Hiermit verpflichtet sich die Bundesrepublik zur Anerkennung des

[...] Recht[s] von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...] (DEUTSCHLAND 2014: 35).

Die Umsetzung dieses Rechts geht jedoch nur zögerlich vonstatten, wobei die Ursachen hierfür nicht zuletzt mit der spezifischen Organisation und Gestaltung des deutschen Bildungssystems *per se* im Zusammenhang stehen. Hinderlich in diesem Prozess ist zum einen die sogenannte Kulturhoheit der Bundesländer. Hierunter ist zu verstehen, dass die Bundesländer für die Gesetzgebung und Verwaltung sämtlicher

Bildungsangelegenheiten zuständig sind. Damit dennoch eine gewisse bundesweite Einheitlichkeit gewährt werden kann, wurde die Ständige Konferenz der Kultusminister – kurz: Kultusministerkonferenz – eingerichtet, auf der die Minister und Senatoren der Länder unter anderem gemeinsam Beschlüsse und Richtlinien zur Bildung ausarbeiten. Obgleich die UN-Behindertenrechtskonvention bereits im Jahr 2008 ratifiziert wurde, verfasste die Kultusministerkonferenz den Beschluss zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen erst drei Jahre später (DEUTSCHLAND 2011). Allerdings hat auch dieser Beschluss bis heute nicht zu einer einheitlichen Gestaltung inklusiver Bildung geführt. So lassen sich innerhalb der 16 Bundesländer zahlreiche Differenzen feststellen, die sowohl den Fortschritt bei der Umsetzung als auch die Interpretation der UN-Konvention betreffen (MIBLING/ÜCKERT 2014).

Ein weiteres Hindernis bei der Einführung inklusiver Bildung betrifft den segregativen Charakter des traditionellen deutschen Schulsystems, das dem Prinzip folgt, Personen in möglichst homogen leistungsstarken Gruppen zu unterrichten. Dementsprechend werden nach dem Primärbereich, der (meist) vierjährigen Grundschule, je nach Leistungsstärke Empfehlungen für eine bestimmte Schulform des Sekundärbereichs ausgesprochen. Die Schülerinnen und Schüler mit den besten Noten werden dem Gymnasium zugeordnet, die schlechtesten der Hauptschule, einen Mittelweg stellt die Realschule dar. Hervorzuheben ist, dass sich die Schulen nicht nur hinsichtlich der unterrichteten Fächer, sondern auch in Bezug auf deren Dauer und die zu erreichenden Abschlüsse teilweise deutlich voneinander unterscheiden. So berechtigt ausschließlich der erfolgreiche Abschluss des acht- bis neunjährigen Gymnasiums, das Abitur, direkt zum Besuch einer Hochschule, während die fünf- bis sechsjährigen Real- und Hauptschulen für eine berufliche Ausbildung oder – je nach Notendurchschnitt – für einen weiteren Schulbesuch qualifizieren (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014: 76ff.; VIOTTI 2014: 23ff.). Eine Alternative zu diesem dreigliedrigen Schulsystem bietet die Gesamtschule, an der die den erläuterten Schularten entsprechenden drei Abschlüsse erreicht werden können. Darüber hinaus haben sich im Rahmen der Inklusion weitere Schulformen in den unterschiedlichen Bundesländern herausgebildet, wie zum Beispiel die Gemeinschaftsschule, an der die Möglichkeit, das Abitur zu erlangen, jedoch nur selten besteht (RATZKI 2011: 6ff.). Neben diesem Regelschulsystem verfügt Deutschland über ein differenziertes

Förderschulsystem, in dem bis zu acht unterschiedliche Förderschwerpunkte angeboten werden. Je nach Bundesland sind in einigen Förderschwerpunkten keine qualifizierenden Abschlüsse vorgesehen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014: 92).

Angesichts des hohen Grades an Selektion des deutschen Schulsystems wird der Kontrast zur Idee eines inklusiven Schulsystems recht deutlich. WERNING (2014: 605) bringt die Problematik auf den Punkt:

Gerade die Einführung von Inklusion in ein strukturell selektives Schulsystem wie das deutsche führt dabei an vielen Stellen zu Widersprüchen und Antinomien, wenn z. B. Schüler mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung in Gymnasien integriert werden können, aber Real- und Hauptschüler nicht.

Demzufolge ist es in Deutschland nicht nur das differenzierte Förderschulsystem, sondern auch das dreigliedrige Regelschulsystem, das die Umsetzung der Inklusion erschwert.

3 Theoretische und methodologische Grundlagen

3.1 (Kritische) Diskursanalyse

In der knappsten Definition des hier vertretenen Verständnisses von Diskursanalyse ließe sich sicherlich sagen, dass es sich hierbei um eine sprachwissenschaftlich basierte Analyse von größeren, thematisch miteinander verbundenen Textmengen unter Berücksichtigung einer gesellschaftsrelevanten Fragestellung handelt.

Innerhalb der Sprachwissenschaft haben sich seit Ende der 1980er Jahre zahlreiche Spielarten einer solchen Diskursanalyse herausgebildet, wobei sich in Deutschland insbesondere der Zweig der Kritischen Diskursanalyse (KDA) (FAIRCLOUGH 1995, JÄGER 2004, VAN DIJK 1998, REISIGL/WODAK 2001) und der Diskurslinguistik (DL) (BUSSE 1987, JUNG 1994, NIEHR 1993, WENGELER 1992) etablieren konnten. In einer Differenzierung dieser beiden Ausrichtungen charakterisieren SPITZMÜLLER und WARNKE (2011: 65ff) erstere als kritisch-machtanalytisch und letztere als epistemologisch-diskursemantisch, wodurch eine unterschiedliche Fokussierung – einerseits auf die Analyse von Macht und andererseits von Wissen im Diskurs – hervorgehoben wird. Unter Berufung auf Foucault verweisen

SPITZMÜLLER und WARNKE (2011: 97ff.) jedoch zugleich auf die enge Verwobenheit von Diskurs, Wissen und Macht und betonen weiterhin, dass die beiden Forschungsrichtungen sich nicht diametral gegenüberstünden. Auch wenn dieser Aussage in gewisser Weise zuzustimmen ist, so sei dennoch an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es sich im Kontrast zur DL bei der KDA in der Regel um interdisziplinäre Forschungsprojekte handelt, sodass beispielsweise historische Kontexte oder Gesellschaftstheorien explizit in die Analyse miteinbezogen werden (WODAK/MEYER 2009).

Im Einklang mit der KDA wird hier von einem dialektischen Verhältnis zwischen Diskurs und Gesellschaft ausgegangen. Das bedeutet, dass der Diskurs ebenso unter dem Einfluss der Gesellschaft steht wie die Gesellschaft unter dem Einfluss des Diskurses (FAIRCLOUGH/WODAK 1997: 258). Zur Erklärung dieser gegenseitigen Einflussnahme führt VAN DIJK (2003: 89) den Aspekt der Sozialen Kognition als vermittelnde Instanz zwischen Diskurs und Gesellschaft an. Dem Autor zufolge ist unter Sozialer Kognition ein mentales System zu verstehen, das von den Mitgliedern einer Gemeinschaft geteilt wird. Das System besteht aus unterschiedlichen Sub-Systemen wie Einstellungen, Ideologien, Normen und Werten. Einen besonderen Stellenwert nimmt das Sub-System des Wissens ein, da sich dieses dadurch von den anderen Sub-Systemen unterscheidet, dass es von den Mitgliedern der Gesellschaft als die Wahrheit wahrgenommen wird und somit deren soziale Wirklichkeit konstituiert. Hierbei sind diese sozialen Wahrheiten stets an eine bestimmte Gruppe oder Gesellschaft geknüpft; denn, was von einer Gruppe als Wissen betrachtet wird, kann für eine andere ein bloßer Glaube sein (VAN DIJK 2002: 208).

Im Hinblick auf die Auffassung, dass die Instanz der Sozialen Kognition einen bedeutenden Beitrag dazu leistet, die gesellschaftskonstituierende Kraft des Diskurses zu erklären, scheint es kaum verwunderlich, dass sich in den vergangenen Jahren immer mehr Ansätze im Rahmen der KDA darauf spezialisiert haben, die Kognitive Linguistik (KL) stärker in ihre Analysen miteinzubeziehen (CASTRO ZAMBRANO 2015, CHARTERIS-BLACK 2004, HART 2010, O'HALLORAN 2003). Berücksichtigt werden hierbei verschiedene kognitionslinguistische Ansätze, wie zum Beispiel *Frames* (FILLMORE, 1982), Konzeptuelle Metaphern (LAKOFF/JOHNSON 1980), *Mental Spaces* (FAUCONNIER 1994) oder die Konzeptuelle Integration (FAUCONNIER und TURNER 2002), auf die auch in dieser Studie das Augenmerk gerichtet wird.

3.2 Metaphern und Konzeptuelle Integration

Spätestens seit der einflussreichen Theorie der Konzeptuellen Metapher nach LAKOFF und JOHNSON (1980) werden Metaphern nicht mehr lediglich als rhetorische Mittel oder Stilelemente literarischer Texte erfasst. Die Autoren begründen in ihrer Theorie, dass Metaphern nicht als sprachliche Ausdrücke, sondern als kognitive Phänomene zu verstehen seien, die eine zentrale Funktion bei der Speicherung und Verarbeitung von Informationen übernehmen. Demnach ist menschliches Denken metaphorisch organisiert; metaphorische Ausdrücke, die im alltäglichen Sprachgebrauch zutage treten, sind lediglich ein Oberflächenphänomen, mittels dessen sich die metaphorische Organisation manifestiert. Der Theorie zufolge werden bei dem sogenannten *Cross-Domain-Mapping* Erfahrungen aus einem bestimmten konzeptuellen Bereich, der *Source-Domain*, partiell auf einen anderen, die *Target-Domain*, projiziert. Durch diesen Prozess werden abstrakte Sachverhalte in konkreten Erfahrungen konzeptualisiert, sodass Metaphern zur Komplexitätsreduktion beitragen. Obgleich Lakoff und Johnson in frühen Werken (auch) den kulturellen Einfluss auf das metaphorische Denken bekräftigen, so verschiebt sich der Fokus in späteren Arbeiten auf die Motivierung von Metaphern durch körperliche Erfahrungen (LAKOFF/JOHNSON 1999).

Während die Theorie der Konzeptuellen Metapher primär darauf ausgerichtet ist, die Strukturierung von Wissen im Langzeitgedächtnis zu beschreiben, konzentrieren sich FAUCONNIER und TURNER (1998, 2002) mit der Theorie der Konzeptuellen Integration (auch: *Blending*) auf Prozesse des Arbeitsgedächtnisses. Die Autoren gehen davon aus, dass sich während der Kommunikation und beim Denken *Mental Spaces* bilden, bei denen es sich um kleine, konzeptuelle Räume handelt, die das Verstehen ermöglichen. Diese kurzlebigen *Mental Spaces* interagieren wiederum mit Strukturen im Langzeitgedächtnis, wodurch sie nicht nur die aus der aktuellen Situation gewonnenen Informationen, sondern auch solche aus bereits gespeichertem Wissen enthalten (FAUCONNIER/TURNER 1998).

ZIEM (2008) hebt in diesem Kontext die Interaktion von *Mental Spaces* mit *Frames* hervor. Unter einem *Frame* ist nach FILLMORE (1982: 111) ein System von untereinander in Beziehung stehenden Konzepten zu verstehen. Für das Verständnis eines dieser Konzepte ist Fillmore zufolge die Kenntnis des entsprechenden *Frames* unentbehrlich. Die Aktivierung eines *Frames* findet hierbei automatisch statt, wenn eines der zugehörigen Elemente in einem Gespräch oder einem Text erwähnt wird. So

wird beispielsweise durch das Wort **Panzer** automatisch der **Krieg-Frame** aktiviert und zugleich werden sämtliche zugehörige Elemente kognitiv verfügbar gemacht.

Mental Spaces agieren jedoch nicht nur mit Strukturen aus dem Langzeitgedächtnis, sondern können auch untereinander agieren. Vermengen sich dabei die Informationen zweier (oder mehrerer) *Mental Spaces*, der *Input Spaces*, kann hierdurch im Rahmen eines Prozesses Konzeptueller Integration ein weiterer *Mental Space* mit emergenter Struktur entstehen: der *Blended Space*. Strukturen, die den beiden *Input Spaces* gemeinsam sind, werden hingegen mit dem *Generic Space* symbolisiert.

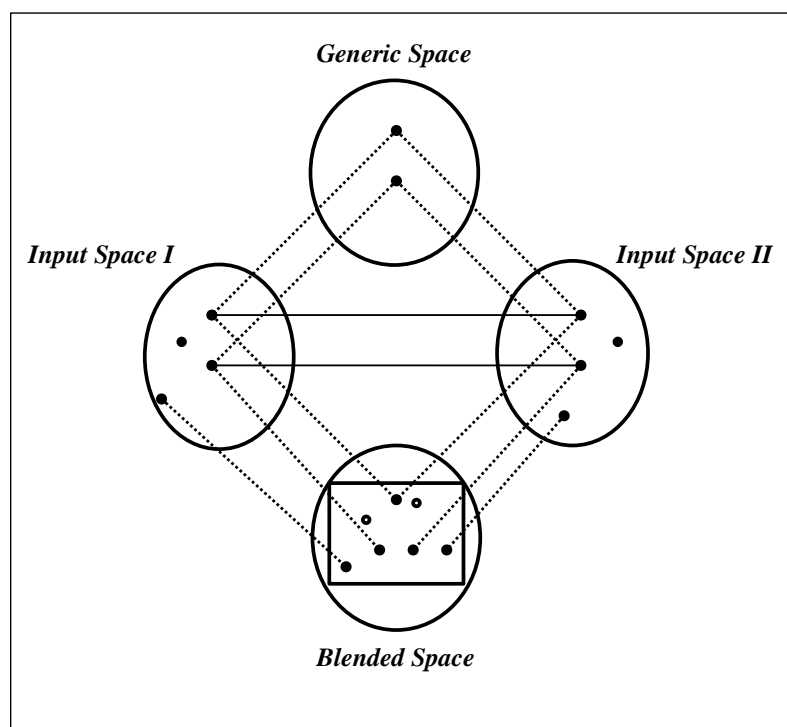


Abbildung 1: Vereinfachtes Basismodell eines Netzwerks Konzeptueller Integration nach FAUCONNIER (1997: 151)

Im Kontrast zur Konzeptuellen Metaphern-Theorie, nach der das *Mapping* unidirektional verläuft, gehen nach FAUCONNIER und TURNER (2002) Informationen beider *Input Spaces* in den *Blended Space* ein.² Auf diese Weise vermag die Theorie das Entstehen neuer Bedeutungen zu erklären (FERRARI 2014: 120). Diese neuen Bedeutungen, die zunächst ausschließlich in den kurzlebigen *Blended Spaces* vorhanden

² Hervorzuheben ist, dass die Theorie der Konzeptuellen Integration nicht nur dazu dient, die mentalen Prozesse zu erläutern, die Metaphern zugrunde liegen. So können beispielsweise auch Metonymien oder Kategorisierungen anhand des Modells erklärt werden. Dennoch ist die Theorie bislang insbesondere als alternative Metapherntheorie zum Einsatz gekommen (FERRARI 2014: 125ff.).

sind, können sich kognitiv verfestigen, wenn sie wiederholt in dieser Form aufgerufen werden. Mittels dieser kognitiven Verfestigung können sich somit die neuen Strukturen im Langzeitgedächtnis verankern und sich in *Frames* verwandeln (FAUCONNIER/TURNER 2002: 103). Da diese neuen *Frames* wiederum *Mental Spaces* strukturieren, können emergente Strukturen, die durch Konzeptuelle Integration hervorgerufen werden, auch langfristig Bedeutungen konstituieren (CASTRO ZAMBRANO 2015: 234).

Weiterhin ist im Zusammenhang mit der KDA hervorzuheben, dass die mentalen Prozesse bei allen Kommunikationsbeteiligten ausgelöst werden, also sowohl bei den Emittenten als auch bei den Rezipienten. Angesichts dessen lässt sich mittels der Kognitiven Linguistik nicht nur aufzeigen, wie Wissen, Überzeugungen und Ideologien in diskursiven Konstruktionen reflektiert werden, sondern auch, wie sie (re)produziert werden (CASTRO ZAMBRANO 2015: 124f., HART 2013: 424f.).

3.3 Methodisches Vorgehen

Bei Diskursanalysen mit großen Korpora handelt es sich zumeist um aufwendige Projekte, die mehrstufige Analyseschritte aufweisen. In den vergangenen Jahren sind unterschiedliche Verfahren für ein systematisches Vorgehen bei der Analyse vorgeschlagen worden (zum Beispiel: HERMANN 2007, JÄGER 1999, REISIGL 2007), wobei diese jedoch eher als Richtlinien und nicht als starre Anleitungen zu verstehen sind.

Gemeinsam ist den meisten Richtlinien, dass sie zu Beginn der Analyse eine Vorbereitungsphase vorsehen, die mit Aspekten wie der Definition des Themas, der Literaturrecherche oder der Material- bzw. Korpuszusammenstellung eher allgemeine Schritte beinhaltet, die nicht nur für Diskursanalysen, sondern auch für andere Forschungsprojekte sinnvoll sind. Die eigentliche Analyse beginnt mit der „Materialaufbereitung“ (JÄGER 2004, REISIGL 2007) – in den Worten HERMANN (2007: 196): „Man liest. Und liest. Und liest.“ Hierbei wird das Korpus bereits in Hinblick auf die Forschungsfrage betrachtet, sodass in der vorliegenden Studie während des ersten Leseprozesses generell auf die Metaphern für Inklusion geachtet wurde. Entsprechende metaphorische Vorkommen wurden nicht nur markiert, sondern auch exzerpiert und thematisch sortiert. In einer weiteren Lektüre wurde bei diesem Verfahren dann

insbesondere auf diejenigen thematischen Metaphernfelder geachtet, die auffallend häufig im Korpus angetroffen wurden, wobei im Mediendiskurs zur Inklusion die Kriegs- und Religionsmetaphorik hervorstechen. Im nächsten Schritt wurden schließlich die herausgesuchten Metaphern hinsichtlich ihrer Repräsentativität geordnet. Dieses Vorgehen dient dazu, möglichst typische Fragmente für den Diskurs herauszufiltern, die dann einer Feinanalyse unterzogen werden (JÄGER 2004), die sich in dieser Studie an der Theorie der Konzeptuellen Integration orientiert (FAUCONNIER/TURNER 2002).

In dieser Feinanalyse, deren Ergebnisse im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt werden, werden die Metaphern zunächst in ihrem Kontext präsentiert und sodann unter Bezugnahme des kontextuellen und diskursiven Wissens interpretiert. Eine solche Interpretation entspricht insofern der Theorie der Konzeptuellen Integration, als FAUCONNIER und TURNER (2002) davon ausgehen, dass neben den *Input Spaces* sowohl Kontextinformationen als auch gespeicherte Wissensstrukturen Einfluss auf die Ausgestaltung der durch *Blending* entstehenden Metapher haben.³ Darüber hinaus werden bei der Analyse die jeweiligen *Input Spaces* betrachtet und erläutert. Während FAUCONNIER und TURNER (2002) zur zusammenfassenden Visualisierung ihrer Analyseergebnisse die oben angeführte schematische Darstellung wählen (Abbildung 1), wird in dieser Studie der Übersichtlichkeit halber auf Tabellen zurückgegriffen.⁴ Diese umfassen je das entsprechende thematische Metaphernfeld und die zugehörigen, im Korpus aufgefundenen Metaphern. Innerhalb der Tabelle werden nicht nur die jeweiligen *Input Spaces*, sondern auch ein kontextbezogenes Verständnis des *Blended Spaces* angegeben.

4 Analyseergebnisse

Zwei besonders dominante metaphorische Bereiche im Mediendiskurs zur Inklusion stellen die Kriegs- und die Religionsmetaphorik dar. Bei der Analyse der Kriegsmetaphorik hat sich gezeigt, dass diese auf zwei unterschiedlichen Ebenen der Inklusion vertreten ist: einerseits auf der konkreten Ebene der Inklusion, auf der das Bemühen von Eltern thematisiert wird, ihre Kinder in einer inklusiven oder speziellen

³ Obgleich bestimmtes Wissen von den Mitgliedern in Diskursgemeinschaften geteilt wird, ist wohlgemerkt nicht davon auszugehen, dass jedes Mitglied einer solchen Gemeinschaft über exakt den gleichen Wissensvorrat verfügt. Dementsprechend variiert das Verstehen einzelner Metaphern unter anderem in Abhängigkeit von dem Vorwissen der Lesenden.

⁴ Eine solche Darstellungsweise orientiert sich an COULSON (2001).

Einrichtung unterrichten zu lassen. Andererseits lässt sich Kriegsmetaphorik aber auch auf einer abstrakteren Ebene des Inklusionsdiskurses ausmachen, wenn Inklusion als (bildungs)politische Alternative fokussiert wird. Ausschließlich auf dieser zweiten Ebene lässt sich darüber hinaus in verstärktem Maße die Verwendung von Religionsmetaphorik konstatieren. Dementsprechend werden die Analyseergebnisse in drei thematischen Sektionen präsentiert.

4.1 Der Krieg um die Inklusion

Wird die Diskussion um Inklusion auf einer abstrakten Ebene betrachtet, zeigt sich, dass die Inklusionsdebatte *per se* als Krieg konzeptualisiert wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist unter Krieg ein „mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern“ beziehungsweise „eine größere militärische Auseinandersetzung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt“ (DUDENREDAKTION 2016) zu verstehen. Der metaphorische Aspekt der Konzeptualisierung besteht somit darin, dass eine überwiegend mittels Sprache ausgetragene Diskussion in Form eines militärischen, mit Waffengewalt ausgetragenen Konfliktes präsentiert wird. In den Medien lässt sich erkennen, dass in diesem Zusammenhang ein semantisches Netz aus unterschiedlichen, der Kriegsterminologie zugehörigen Begriffen gesponnen wird, mittels derer ein Kriegsszenario konstruiert wird. Wie sich dies im deutschen Mediendiskurs gestaltet, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele verdeutlicht.

(1) Bei dem **Streit**⁵ um die Inklusion geht es darum, ob dieses Prinzip des Aussortierens wirklich falsch ist und das neue Ziel, es eines Tages zu beenden, wirklich richtig. Und darum, wie viel das neue Ziel eigentlich kosten darf.

Für beide Sichtweisen gibt es eine Fülle an Beweisen und Begründungen, oft sind es eher Behauptungen und Beschwörungen. Man kann schnell ratlos werden in diesem von Ideologie und Idealismus **verminten Feld**. (ZEIT ONLINE, 21.03.2013)

In dem ersten Diskursfragment malt sich förmlich ab, wie die Inklusionsdebatte in die Kriegsthematik eingebettet wird. Während zunächst von **Streit** die Rede ist, wird die Thematik schließlich auf die Kriegsebene geführt, indem die Debatte als ein von Ideologie und Idealismus **vermintes Feld** determiniert wird. Mittels dieser Metaphorisierung wird darüber hinaus auf eine Gefahr hingewiesen, die darin besteht, auf eine **Mine** (in Form von Ideologie oder Idealismus) zu treten. Eine ähnliche Einschätzung der Situation findet sich ebenfalls im nächsten Ausschnitt wieder:

⁵ Hervorhebungen in den Zitaten von der Autorin.

(2) Nein, sagt eine Pädagogin, sie sage nichts zum Thema Inklusion, „denn die haben mich **auf dem Kieker**“. „Die“, das sind das Kultusministerium und das Schulamt, und „die“ wollen aus Sicht einer offenbar nicht kleinen Zahl von Förderschullehrern und Eltern **mit aller Gewalt** Inklusion durchsetzen. Es soll Schulamtsleiter geben, die sich angeblich nicht mehr trauen, ein Votum für den Besuch der Förderschule abzugeben, weil doch jetzt die Inklusion vom Ministerium erwartet werde. Die Liste der Klagen ließe sich endlos fortsetzen. Doch kein Lehrer kommt aus der **Deckung**. (FAZ.NET, 22.07.2013)

Zu Beginn des Fragments wird ein Szenario konstruiert, das an einen totalitären Staat erinnert, in dem die freie Meinungsäußerung eingeschränkt ist. So hätten staatliche Institutionen die Pädagogin **auf dem Kieker** (hier eine Metapher aus dem Bereich der Seefahrt) und sie könne sich daher nicht zur Inklusion äußern. Dieses Szenario wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass diese Institutionen die Inklusion **mit aller Gewalt** gegen den Willen eines großen Teils der Bevölkerung – somit eine nicht-demokratische Praktik – durchsetzen wollten. Erst im Folgenden wird der Fokus eindeutig auf die Kriegsebene verschoben, indem mit dem Ausdruck **aus der Deckung kommen** eine Formulierung gewählt wird, die insbesondere beim Militär anzutreffen ist (DUDENREDAKTION 2016). Obgleich dieses Fragment demzufolge den semantischen Bezug zur Kriegsthematik relativ offen lässt, so ist dennoch – bei Kenntnis des Kontextes des Inklusionsdiskurses – das hiermit einhergehende Aufrufen des Krieg-*Frames* nicht unwahrscheinlich. Diese offene Interpretationsmöglichkeit ist den Lesenden nicht immer gegeben:

(3) Lässt man die Schule in der Beuthener Straße⁶ hinter sich und begibt sich auf den **Marsch** durch das Bildungssystem, öffnen sich die **Schützengräben** der Ideologie. Schnell stößt man auf **Frontlinien**, wie sie nur der Eifer zieht. (ZEIT ONLINE, 21.03.2013)

In diesem Fragment ist es zunächst der **Marsch**, der unter anderem dem Militärjargon entstammt, wobei der direkte Kontext hier anschaulich den Krieg-*Frame* hervorruft, denn so stoßen die Lesenden im gleichen Satz auf den Begriff **Schützengräben**, der eindeutig dem Bereich Krieg zuzuordnen ist. Wer sich demzufolge mit dem Bildungssystem befasst (**Marsch**), stößt darauf, dass die Inklusionsbefürworter und -gegner ihre Überzeugungen voranstellen, hinter denen sie nicht hervorkommen (**Schützengräben**). Demgemäß entstehen unvereinbare Gegensätze (**Frontlinien**), die – wie das folgende Beispiel zeigt – in **Grundsatzgefechten** münden:

⁶ Aus dem Zeitungsartikel geht hervor, dass es sich hierbei um eine inklusive Grundschule handelt.

(4) Aktuell wird aufgeregt über Inklusion debattiert. Und mit der Forderung nach Chancengleichheit entstehen **Grundsatzgefechte** über Bildung und Kapitalismus. (ZEIT ONLINE, 15.07.2015)

Die im Rahmen der Inklusionsdebatte entstehenden Diskussionen werden in diesem Fragment Grundsätzen in Bezug auf Bildung und Kapitalismus zugeordnet. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass **Gefechte** als „kurzer, bewaffneter Zusammenstoß feindlicher militärischer Einheiten, Auseinandersetzung von kürzerer Dauer zwischen bewaffneten Gruppen“ (DUDENREDAKTION 2016) und somit als ein Bestandteil eines Krieges aufzufassen sind. Hinsichtlich des Kompositums **Grundsatzgefecht** ist darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine sogenannte Kompositummetapher (SKIRL 2010) handelt, bei der nur der zweite Wortteil (Determinatum) metaphorisch gebraucht wird, also in diesem Fall eine verbal ausgetragene Debatte um einen Grundsatz als **Gefecht** konzeptualisiert wird. Mit einem ähnlichen Wort, **Verfechter**, wird im folgenden Ausschnitt das Austragen des Konflikts auf der Straße beschrieben:

(5) Derweil gehen in Hessen ausgerechnet die **Verfechter** des gemeinsamen Unterrichts auf die Straße – und das, obwohl die Inklusion im neuen hessischen Schulgesetz verankert ist. (FAZ.NET, 05.05.2012)

Das letzte Fragment dieser Sektion thematisiert die Inklusionsdebatte in anderer Weise, indem das Kriegsvokabular des Diskurses aufgegriffen und kritisiert wird:

(6) Laut sagt das niemand. Lieber zählt man die Milliarden auf, die für eine gelungene Inklusion angeblich benötigt würden, oder zeichnet **Horrorszenarien** einer „**totalen Inklusion**“. Doch weder rollen gerade **Heerscharen** von körperbehinderten Jugendlichen auf die Schulen zu, noch kommen allerorten Lehrkräfte nicht mehr zum normalen Unterrichten, weil blinde, lernbehinderte und verhaltensgestörte Schüler den Betrieb lähmen. (ZEIT ONLINE, 27.03.2014)

Hinsichtlich des im Diskurs häufiger vorkommenden Ausdrucks „**totale Inklusion**“ ist festzuhalten, dass dieser durchaus im Sinne der Assoziierung mit einem totalitären System verstanden werden kann, wie WOCKEN (2012) in seiner Kritik ausführlich darstellt. Angesichts des Fortgangs des vorliegenden Diskursfragments, das mittels der **Heerscharen** zweifellos der Kriegsmetaphorik zugehörig ist, legt jedoch eine kontextabhängige Interpretation ein weiteres Verständnis nahe: die **totale Inklusion** als Parallele zu der **totalen Krieg**. Nach KEGEL (2006: 181ff.) bezieht sich der bereits für das Jahr 1815 nachgewiesene und durch Goebbels im Nationalsozialismus bekannt

gewordene Begriff auf den Einbezug und die Ausrichtung der gesamten Gesellschaft auf den Krieg und dessen Ziele. Sicherlich kann behauptet werden, dass dem Begriff eine enorm negative Konnotation anhaftet. Verschärft wird diese durch die **Horrorszenarien**, die in diesem Rahmen den negativen, angstausslösenden Aspekt der „**totalen Inklusion**“ hervorheben. Jedoch ist es keineswegs dieses Bild, was das Beispiel von der Inklusion zeichnet, vielmehr thematisiert und kritisiert es diesen Tenor im Diskurs. Dies verdeutlichen auch die Anführungszeichen bei **totale Inklusion**, durch die eine Distanzierung ausgedrückt wird (VOLKMANN 2005: 222ff.). Weiterhin wird in dem Text negiert, dass die Auswirkungen der Inklusion deutlich spürbar wären, wobei die Kriegsmetapher der **Heerscharen** aufgegriffen wird. Somit wird der Inklusionsdiskurs mitsamt seiner Kriegsterminologie *ad absurdum* geführt.

Bei der Gesamtbetrachtung dieser Sektion ergibt sich ein diskursives Konstrukt, das im Folgenden tabellarisch dargestellt wird. Anzumerken ist hierbei, dass es sich bei dem Wort **Inklusionsdebatte** um ein Kompositum handelt, das sich aus zwei Bereichen zusammensetzt und ebenfalls ein Produkt eines Prozesses Konzeptueller Integration darstellt (COULSON 2001: 126ff.). Infolgedessen sind in den analysierten Diskursfragmenten sowohl *Blendings* zu verzeichnen, die sich eher auf den Bereich Inklusion oder eher auf den Bereich Debatte beziehen. Die in der Spalte zu den *Blended Spaces* aufgezeigten Konzeptualisierungen resultieren aus den kontextbezogenen Interpretationsprozessen.

Tabelle 1: Inklusionsdebatte als Krieg
(Tabelle erstellt von der Autorin)

<i>Input Space 1:</i> Elemente aus dem Bereich Krieg	<i>Input Space 2:</i> Elemente aus dem Bereich Inklusionsdebatte	<i>Blended Space:</i> (im Kontext der Inklusionsdebatte)
Vermintes Feld	Inklusionsdebatte	Inklusionsdebatte als gefährlicher Themenbereich, in dem die Aussagen mit Vorsicht zu tätigen sind, da die eigene Person sonst Schaden nehmen könnte
Minen	Ideologie/Idealismus	Ideologie und Idealismus als Elemente der Inklusionsdebatte, die den Diskussionsbeteiligten schaden können
Gewalt	Gesetze/Vorschriften	Gesetze und Vorschriften zur Inklusion, die gegen den Willen durchgesetzt werden, und bei Nicht-Einhaltung Sanktionen androhen
Deckung	Schweigen	Enthaltung aus der Inklusionsdebatte zum Schutz der eigenen Person

Marsch (durch das Bildungssystem)	Beschäftigung (mit dem Bildungssystem)	Langwierige und anstrengende Beschäftigung mit dem umstrittenen Thema des Bildungssystems
Schützengraben	Ideologischer Bereich/Positionierung	Ideologischer Bereich/Positionierung von dem/der aus innerhalb der Debatte heftig gegen die gegnerische Partei argumentiert wird
Frontlinien	Gegensätzliche Positionen	Gegensätzliche ideologische Positionen innerhalb heftiger Auseinandersetzungen der Inklusionsdebatte
Grundsatzgefecht	Grundsatzdebatte	Mit Gewalt ausgetragene Debatte um Inklusion als Grundsatz
Verfechter	Vertreter/Befürworter	Person, die unter körperlichem Einsatz für die Inklusion eintritt
Totaler Krieg	Totale Inklusion	Inklusion als Prozess, nach dem sich die gesamte Gesellschaft auszurichten hat
Heerschar von körperbehinderten Jugendlichen	Große Gruppe von körperbehinderten Jugendlichen	Große Gruppe von körperbehinderten Jugendlichen, von der eine gewisse Gefahr ausgeht
Krieg	Inklusionsdebatte	Inklusionsdebatte als kontroverse, langwierige Diskussion, in der heftig gestritten wird
Kriegsgrund	Inklusion	Inklusion als Grund für eine heftige Debatte

Die Tabelle verdeutlicht das Konstrukt der **Inklusionsdebatte als Krieg**, das mittels unterschiedlicher zugehöriger Begriffe erzeugt wird. Wird die Debatte hinsichtlich der Frage betrachtet, welche Funktion die Inklusion in diesem diskursiven Kontext übernimmt, so lässt sich feststellen, dass **Inklusion als Kriegsgrund** bestimmt wird.

4.2 Inklusion als Religion

Innerhalb der Mediendebatte zur Inklusion wird diese nicht nur als Kriegsgrund, sondern auch als Glaube im Sinne einer Religion konzeptualisiert. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist unter **Glaube** Folgendes zu verstehen:

1. gefühlsmäßige, nicht von Beweisen, Fakten o. Ä. bestimmte unbedingte Gewissheit, Überzeugung
2. a. religiöse Überzeugung
b. Religion, Bekenntnis (DUDENREDAKTION 2016)

Im untersuchten Korpus lässt sich zur genannten Thematik eine äußerst facettenreiche Konzeptualisierung ausmachen, wobei die simultane Verbindung der drei Bereiche **Krieg – Glaube – Inklusion** nicht selten ist:

(7) Sie sprechen ein heikles Thema an – unter dem Stichwort Inklusion werden nämlich auch **Glaubenskämpfe** ausgetragen, mit teilweise **harten Bandagen**. (ZEIT ONLINE, 08.07.2014)

Durch den Begriff **Glaubenskampf** werden zwei Themenbereiche zusammengeführt, deren Relation als kausal anzusehen ist, da der **Glaube** (Inklusion) in diesem Kontext den Grund für den **Kampf** repräsentiert. Dem Duden zufolge ist unter Kampf in erster Linie eine „größere militärische Auseinandersetzung feindlicher Truppen“ (DUDENREDAKTION 2016) zu verstehen, wodurch sich der Kampf in diesem Sinne als einzelne Handlung innerhalb eines Krieges einordnen lässt. Dieses Verhältnis lässt sich in gleicher Weise auf die Metaphorik übertragen, sodass die Kampfmetaphorik als eine Subkategorie der Kriegsmetaphorik betrachtet werden kann.⁷ Mittels der **harten Bandagen** wird in dem Fragment außerdem der Aspekt der Gewalttätigkeit des Kampfes angezeigt. Hierbei lassen sich die **Bandagen** nicht nur mit einem Boxkampf in Verbindung bringen, sondern ebenfalls der Kriegsmetaphorik zuordnen, da Sport generell als eine Form des Krieges konzeptualisiert wird (BALDAUF 1997: 228f.). Die Komponente des **Glaubens** verweist des Weiteren darauf, dass der Debatte um die Inklusion weniger wissenschaftlich begründete Ansichten als Überzeugungen zugrunde liegen. Deutlicher wird dies noch in dem nächsten Textausschnitt:

(8) In der **Hochburg** des **Inklusionskampfs**

Ein frischer Mut weht durch die Debatte, das Bewusstsein, eine neue Zivilisationsstufe zu erklimmen: Die pädagogischen **Vorkämpfer** sprechen von der **eschatologisch** erwarteten Inklusion als einem „Grenzstein zum Übergang in eine neue Welt“ (Walther Dreher), nennen deren Prämissen „naturgegeben“ (Andrea Platte) und formulieren **Glaubenssätze** wie diesen: „Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr“ (Hans Wocken). (FAZ.NET, 10.06.2014)

In diesem Fragment ist es neben der Kompositummetapher **Inklusionskampf** und dem Begriff **Vorkämpfern** auch die **Hochburg** – sofern deren ursprüngliche Bedeutung in vergangenen Zeiten berücksichtigt wird –, mittels derer die Inklusionsdebatte als Krieg

⁷ Die Thematik **Streit ist Krieg** (*argument is war*) und **Streit ist Kampf** (*argument is fight*) wird bereits bei LAKOFF und JOHNSON (1980: 83ff.) thematisiert. Diese erläutern, dass in Abhängigkeit von dem jeweiligen Konzept, das eine Person von Streit beziehungsweise von Kampf hat, die beiden Begriffe sowohl im Verhältnis einer Metapher als auch einer Subkategorisierung zueinander stehen können. Der Übergang zwischen Metapher und Subkategorisierung sei somit fließend. Bei **Streit ist Krieg** sei hingegen eindeutig ein metaphorisches Verhältnis zu konstatieren. Da in der vorliegenden Studie im Kontrast zu einzelnen Metaphern diskursive Metaphorisierungen analysiert werden, die sich repetitiv im Diskurs in unterschiedlichen Texten manifestieren, wird davon ausgegangen, dass insbesondere bei allgemeiner Kenntnis der medialen Inklusionsdebatte das Evozieren des Krieg-*Frames* durch den Begriff **Kampf** in diesem Kontext nicht unwahrscheinlich ist.

konzeptualisiert wird.⁸ Die Inklusion als Religion zeigt sich hingegen in den Begriffen **eschatologisch** und **Glaubenssätze**. Angesichts der ironischen Manier, in der der Text verfasst ist, und der Auswahl esoterisch anmutender Zitate wird ein Bild von der Inklusion konstruiert, das diese als einen kaum plausiblen Glauben erscheinen lässt. Auch im folgenden Ausschnitt manifestiert sich dieses Konstrukt:

(9) Immer mehr zeigt sich der utopische, weltfremde Charakter einer **Heilsidee**, die über keinen positiven Begriff von Ungleichheit verfügt. Als ergäbe sich aus der Gleichheit vor dem Gesetz (oder vor **Gott**) die Notwendigkeit, jedweden empirischen Unterschied zu ignorieren. (FAZ.NET, 21.07.2014)

Die Wertung der Inklusion geht in diesem Diskursfragment mit der Metaphorisierung einher, indem die Inklusion in Form einer **Heilsidee** konzeptualisiert wird, die **empirische Unterschiede** ignoriert. Auf diese Weise wird ein Kontrast zwischen wissenschaftlicher Nachprüfbarkeit und weltfremder Ideen aufgebaut, der der Inklusion jegliche Glaubwürdigkeit abspricht. Hinzuweisen ist ebenfalls auf die Relation zwischen **Gott** und **Gesetz**, die hier aufgebaut wird und durch die die Gleichheit vor dem Gesetz einen besonderen Charakter erhält. Andererseits wird dies hier jedoch der Perspektive der Inklusionsbefürworter zugeschrieben und ironisch präsentiert. An einer weiteren Stelle des Artikels führt der Text diese Art der Metaphorisierung fort, wobei dieses Mal das Verwenden der Religionsmetaphorik einem Vertreter der Inklusion selbst zugeschrieben wird.

(10) Schniersmeier erinnert auf dem Podium eher an einen amerikanischen **Fernsehprediger**, der seine Gemeinde zur Verwirklichung des **Reiches Gottes auf Erden** aufruft (**Inklusion als Paradiesmetapher**). (FAZ.NET, 21.07.2014)

Interessant ist in dieser Passage der metasprachliche Verweis darauf, dass der Inklusionsbefürworter (**Fernsehprediger**) die Inklusion mit dem **Paradies** bzw. dem **Reich Gottes auf Erden** gleichsetze. Die Paradiesmetapher findet sich aber auch in weniger negativ anmutenden Formulierungen:

(11) Das kostet Geld – aber längst nicht so viel, wie Befürworter und Gegner der Inklusion in seltsamer Eintracht behaupten. Die einen möchten das **pädagogische Paradies** verwirklichen. Die anderen wollen nichts verändern und legen daher die Latte der Forderungen so hoch, dass jeder Schulpolitiker daran scheitern muss. (ZEIT ONLINE, 27.03.2014)

⁸ Im Fortlauf des Artikels werden die Treffen einer Arbeitsgemeinschaft für Inklusion als Hochburg betitelt.

Während in diesem Fragment zwar die **Inklusion als Paradies** nicht ironisiert wird, so wird dennoch deren Realisierbarkeit zur Diskussion gestellt. Dieser Aspekt wird auch in der folgenden Passage aufgegriffen:

(12) Allerdings ist das nur die halbe Wahrheit. Neuerdings ist ja nur noch von Inklusion die Rede – und unter diesem Banner tummeln sich nicht nur die genannten Realisten, sondern auch **Fanatiker**. Die möchten zukünftig alle Kinder nur noch gemeinsam unterrichtet wissen – auch bei stärkster Einschränkung von Arbeitshaltung und Leistungsfähigkeit. Man schwärmt von einem goldenen Zeitalter der Pädagogik: Jedes Kind könne dann von den jeweiligen Fähigkeiten der anderen profitieren, keiner werde mehr durch schlechte Noten und persönliche Defizite beschämt, statt objektiver Leistungen würden nur noch individuelle Lernfortschritte bewertet. Klingt **paradiesisch** [...]. (ZEIT ONLINE, 08.07.2014)

Das Irreale der Inklusion wird hier einerseits durch den Konjunktiv und andererseits den Kontrast zwischen **Realisten** und **Fanatikern** erzeugt. In diesem Zusammenhang lässt sich auf die typische Kollokation **religiöse Fanatiker** hinweisen. Diese kontextbedingte Interpretation wird sowohl durch die Religionsmetaphorik im gesamten Diskurs als auch – nicht zuletzt – durch die Charakterisierung als **paradiesisch** favorisiert. Zu betonen ist demgemäß, dass dieses Paradies hier nicht reell in Aussicht gestellt wird, sondern dem Textausschnitt zufolge dem Gedanken eines religiösen Fanatismus entspringt. Ein verwandtes Bild wird auch durch die Konzeptualisierung der Inklusionsbefürworter als **Dogmatiker** erzeugt:

(13) Vielfalt bedeutet, das Individuelle zuzulassen, statt es per Etikettenschwindel abzuschaffen. Was **inklusive Dogmatiker** wie Frau Allmendinger nicht sehen wollen, sind die Grenzen der Gemeinschaft: Wünschen hilft nicht immer weiter. (FAZ.NET, 21.07.2014)

Durch den Begriff **Dogmatiker** werden nicht nur die Inklusionsbefürworter, sondern implizit auch die Inklusion charakterisiert, die hierdurch als **Dogma** erscheint. Der Inklusion wird somit die Eigenschaft verliehen, eine „verbindliche, normative Glaubensaussage zu sein“ (DUDENREDAKTION 2016), die als nicht hinterfragbar und wissenschaftlich unüberprüfbar gilt. In dem Diskurs wird darüber hinaus vor den Gefahren bei der Umsetzung inklusiver Bildung gewarnt, indem die Gemeinschaftsschule als ein **Himmelfahrtskommando** klassifiziert wird.

(14) Die Gemeinschaftsschule gehört also zu den **bildungspolitischen Himmelfahrtskommandos**, die überstürzt eingeführt wurden. (FAZ.NET, 16.08.2015)

Bei **Himmelfahrtskommando** handelt es sich bereits um eine Metapher, bei der ein Begriff des christlichen Glaubens auf die Sphäre des Militärs trifft.⁹ Auf diese Weise wird eine neue Bedeutung geriert, wodurch sich die Metapher auf militärische Projekte – meist zu Kriegszeiten – bezieht, die „mit großer Wahrscheinlichkeit dem Teilnehmenden das Leben kostet“ (DUDENREDAKTION 2016). Im christlichen Glauben ist die Himmelfahrt nur wenigen Heiligen vorbehalten, wie beispielsweise Jesus Christus, der hiermit seinen Platz an der Seite Gottes erhält, womit das Ereignis keineswegs negativ konnotiert ist, sondern Freude hervorruft (KLEIN 2011). Als Kriegsmetapher ist diese positive Konnotation jedoch allenfalls darin enthalten, dass sich die Ausführenden für einen guten Zweck, sozusagen eine heilige Kriegsmision, opfern. In dem obigen Textausschnitt wird mittels Konzeptueller Integration diese Metapher auf die Gemeinschaftsschule projiziert, wodurch wiederum eine neue Bedeutung geschaffen wird: die Gemeinschaftsschule als ein bildungspolitisches Projekt, das Opfer unter den Teilnehmenden fordern wird. Im Kontext der Bildung werden die Opfer der Gemeinschaftsschule zwar kaum als Todesopfer konzeptualisiert, dennoch legt die Metaphorik durch das Aufrufen des entsprechenden *Frames* nahe, dass die Gemeinschaftsschule enorm negative Auswirkungen auf das Leben der Beteiligten hat.

Tabelle 2: Inklusion als Religion und Inklusionsdebatte als Krieg
(Tabelle erstellt von der Autorin)

<i>Input Space 1:</i> Elemente aus dem Bereich Religion	<i>Input Space 2:</i> Elemente aus dem Bereich Inklusion	<i>Blended Space:</i> (im Kontext der Inklusionsdebatte)
Glaubenskampf	Inklusionsdebatte	Inklusionsdebatte als Debatte, in der um nicht wissenschaftlich nachprüfbare Überzeugungen gestritten wird
Glaubenssätze	Überzeugungen/Positionen	Überzeugungen der Inklusionsbefürworter, deren Gültigkeit ohne wissenschaftliche Grundlage eingefordert wird
Eschatologisch	Auf das Ziel der Inklusion ausgerichtet	Auf das Endziel der Inklusion ausgerichtet, das nicht wissenschaftlich belegten

⁹ Aus Sicht der Metaphernforschung handelt es sich bei Himmelfahrtskommando in diesem Kontext um ein besonderes Phänomen. Während die ursprüngliche Metapher aus dem militärischen Bereich (nach dem Verständnis von SKIRL 2010) eine Kompositummetapher darstellt, da nur ein Bestandteil (Determinans) eine metaphorische Bedeutung aufweist, erhalten durch die Verwendung im Zusammenhang mit der Inklusionsdebatte beide Bestandteile eine metaphorische Bedeutung.

		Überzeugungen entspringt
Heilsidee	Lösung, um gleiche Rechte für Menschen mit Behinderungen durchzusetzen	Illusorische Idee, dass Inklusion zur Verbesserung der Situation von Menschen mit Behinderungen beitrage
Gleichheit vor Gott	Gleichheit vor dem Gesetz	Wie vor Gott sind dem Inklusionsgedanken zufolge auch vor dem Gesetz alle gleich
Fernsehprediger	Inklusionsbefürworter	Inklusionsbefürworter, der öffentlich in populistischer Manier seine Überzeugungen verbreitet
Reich Gottes auf Erden	Inklusion	Inklusion als positive, aber unrealistische und idealisierte Vorstellung
Paradies	Inklusion	Inklusion als positive, aber unrealistische und idealisierte Vorstellung
Fanatiker	Überzeugte Befürworter	Befürworter der Inklusion, die diese idealisieren und zu deren Realisierung alles in Kauf nehmen
Dogmatiker	Überzeugte, unkritische Befürworter	Befürworter der Inklusion, die deren Grundideen ohne jeglichen wissenschaftlichen Beweis annehmen und vertreten
Himmelfahrtskommando	Projekt der Inklusion	Projekt der Inklusion, das gute Absichten verfolgt, aber Opfer unter den Beteiligten fordern wird
Religion	Inklusion	Inklusion basiert auf Überzeugungen, für die es keine wissenschaftlichen Belege gibt
<i>Input Space 1:</i> Elemente aus dem Bereich Krieg	<i>Input Space 2:</i> Elemente aus dem Bereich Inklusionsdebatte	<i>Blended Space:</i> (im Kontext der Inklusionsdebatte)
Himmelfahrtskommando	Projekt der Inklusion	Projekt der Inklusion, das gute Absichten verfolgt, aber Opfer unter den Beteiligten fordern wird
Harte Bandagen	Argumente	Verletzende/rücksichtslose Argumente im Rahmen der Inklusionsdebatte
Hochburg (der Inklusion)	Treffen von Inklusionsbefürwortern	Ort, von dem aus die Befürworter (der Inklusion) agieren und ihre Ideen vorantreiben
Inklusionskampf	Inklusionsdebatte	Inklusionsdebatte als Debatte, in

		der heftig gestritten wird
Vorkämpfer	Protagonist	Protagonisten der Inklusionsdebatte, die sich intensiv und mit Gewalt für diese einsetzen
Religion als Kriegsgrund	Inklusion als Grund für die Debatte	Wissenschaftlich nicht belegbare Überzeugungen als Grund für eine Debatte

Wie sich anhand der Tabelle ablesen lässt, ist die Konzeptualisierung der **Inklusion als Religion** als eine diskursive Konstruktion aufzufassen, die sich in zahlreichen miteinander semantisch verwandten Begriffen niederschlägt. Darüber hinaus hat sich in der Analyse der Fragmente eine auffällige Verwobenheit mit dem Konstrukt der **Inklusionsdebatte als Krieg** offenbart. Insbesondere in der Kompositummetapher **Himmelfahrtskommando**, in der die religiöse Komponente bereits in dem aus dem Bereich des Kriegs stammenden Ausdruck vorhanden ist, zeigt sich eine im Diskurs kaum auflösbare Verquickung. Bei Betrachtung dieses Gesamtzusammenhangs wird deutlich, dass die Konzeptualisierung der Inklusion als Religion in diesem Kontext zwei diskursiven Strategien zuzuordnen ist: Zum einen wird der Inklusion durch die Religionsmetaphorik jegliche wissenschaftliche Belegbarkeit abgesprochen, wodurch diese lediglich als eine Überzeugung einiger Befürworter erscheint und zu einer abwegigen Idee degradiert wird. Zum anderen erscheint die Religion im Rahmen der Kriegsmetaphorik somit als der Kriegsgrund, wodurch die Debatte als ein von Fanatikern ausgelöster Streit präsentiert wird, die ihre Überzeugungen auf nicht nachweisbaren Behauptungen basieren.

4.3 Der Kampf für die Kinder im Krieg um die Inklusion

Im Bereich der konkreten Ebene der Inklusion, unter der in dieser Studie diejenigen Fälle gefasst werden, in denen konkrete Versuche thematisiert werden, das Recht auf eine bestimmte Schulform für das eigene Kind durchzusetzen, zeigt sich, dass dabei innerhalb der Kriegsmetaphorik der Begriff Kampf dominiert. In den Beispielen dieser thematischen Sektion werden zunächst Ausschnitte aus zwei Einzelschicksalen aufgezeigt, die innerhalb der Inklusionsdebatte in den deutschen Medien viel diskutiert wurden. Das Besondere an Einzelschicksalen ist, dass Menschen insbesondere bei

mangelnder Kenntnis weiterer Schicksale dazu neigen, die Einzelfälle zu verallgemeinern. LAKOFF (1987: 89) spricht in diesem Zusammenhang von dem Prototypen-Effekt des „Salient Examples“.

Das erste hier aufgegriffene Einzelschicksal handelt von einem Jungen namens Henri mit dem Down-Syndrom, dessen Eltern sich dafür eingesetzt hatten, dass er zusammen mit seinen Freunden ein Gymnasium besuchen dürfe. Die Bitte der Eltern wurde jedoch abgelehnt. Nachdem bereits dieses Bestreben in der Presse kontrovers diskutiert worden war, versuchten die Eltern anschließend, das Kind an einer Realschule anzumelden.

(15) Auch die Realschule wollte den elfjährigen Henri nicht aufnehmen. Nun gehen seine Eltern auf die **Barrikaden**, sprechen von „Diskriminierung“. (BILD.DE, 18.05.2014)

Durch den Begriff **Barrikaden** wird der **Kampf** hier bildlich in Form eines protesthaften **Straßenkampfes** konzeptualisiert. Bemerkenswert ist, dass in diesem Zusammenhang der Hinweis der Eltern auf Diskriminierung genannt wird, da der **Kampf** somit als eine Protestaktion gegen den Verstoß geltenden Rechts auf die Nicht-Diskriminierung dargestellt wird. Auch in Bezug auf die Intensität des **Kampfes** lassen sich in den Medien Aussagen finden:

(16) Der **Kampf** um die schulische Zukunft ihres behinderten Sohns Henri **ging** an manchen Tagen **an ihre Substanz**. Doch Kirsten Ehrhardt ließ sich nicht **entmutigen**. Sie wollte, dass er trotz seines Down-Syndroms ein Gymnasium oder eine Realschule besucht, gemeinsam mit seinen Grundschulfreunden. Die gesamte Republik diskutierte mit. (SZ.DE, 18.05.2015)

Der **Kampf** wird in diesem Ausschnitt als unerbittlich charakterisiert, hat er doch der Mutter einiges abverlangt. Diese wird hingegen parallel hierzu als nicht zu entmutigende Kämpferin konzeptualisiert, die – obgleich der **Kampf an ihre Substanz ging** – nicht aufgab und – wie das folgende Diskursfragment zeigt – darüber hinaus auch ihren Sohn während des **Kampfes schützte**.

(17) Henri ist zu einem Symbol geworden, das weltweit Beachtung findet. Ist er inzwischen eine Galionsfigur Ihres eigenen **Kampfes**? Stellen Sie ihn aus?

Nein, wir **schützen** ihn sehr **stark**. Es gab viele Jahre keine Berichte oder Reportagen aus seiner Klasse. Erst mit einem konkreten Anliegen sind wir an die Öffentlichkeit gegangen. [...] Henri bekommt davon allerdings relativ wenig mit, da er in einen engen Freundes- und Familienkreis eingewoben ist, der ihn **schützt**. (SZ.DE, 03.06.2015)

In dem Interview schlägt die Zeitung die Konzeptualisierung Henris als Galionsfigur (eine Metapher aus dem Bereich der Seefahrt) des **Kampfes** der Mutter für Inklusion vor – eine Vorstellung, der mittels eines Gegenkonzepts widersprochen wird. Henri – oder im weiteren Sinne: die Kinder mit besonderem Förderbedarf – stehen somit zwar im Zentrum der Diskussion, werden jedoch vor den Auswirkungen des **Kampfes** geschützt. Der **Kampf** erscheint in diesem Sinne außerdem als ein Solidaritätskampf, aus dem die Betroffenen herausgehalten und vor dessen negativen Auswirkungen sie geschützt werden.

Aber es ist nicht nur das Bemühen der Eltern für eine inklusive Schulbildung, sondern auch das gegenteilige Bestreben, das in den Medien als **Kampf** dargestellt wird: der **Kampf** um die Beschulung in einer Förderschule. Allerdings ist auch für diese Thematik festzustellen, dass die Inklusion hierbei eine zentrale Rolle spielt, da erst mit dem Aufkommen inklusiver Schulen das Zuweisen zu Förderschulen nicht mehr die Regel ist. Ein Fall, der diesbezüglich in den Medien für Aufruhr sorgte, thematisiert den **Kampf** der Eltern eines Jungen mit dem Asperger-Syndrom, der in einer speziellen Klasse für Autisten beschult werden möchte.

(18) Jetzt ziehen die Eltern von Sebastian R. (14) vor das Bundesverfassungsgericht! Sie fordern Gerechtigkeit und sind bereit, im **Kampf** gegen die Schulbehörde alles zu geben, was ihnen nach Monaten des **Rechtsstreits** geblieben ist. (BILD.DE, 31.07.2014)

Hervorzuheben ist in diesem Diskursfragment die Steigerung von dem **Rechtsstreit**, also einer verbalen Auseinandersetzung, zu einem vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragenen **Kampf** gegen die Schulbehörde, in dem die Eltern jegliche Anstrengung auf sich nehmen.

(19) Familie R. sieht sich im **Krieg mit einer finsternen Macht**. Mehr als 10.000 Euro hat sie im vergangenen Jahr für Anwälte und Gerichtskosten ausgegeben. Hätte sie die neue Schule nicht wenigstens einmal ausprobieren sollen? Auf solche Fragen reagiert sie mit immer neuen Vorwürfen. Alles Vertrauen ist **zerstört**. (ZEIT ONLINE, 15.04.2015)

Bei der Betrachtung dieses Fragments ist hervorzuheben, dass nicht der Artikel selbst das Bestreben der Eltern als **Krieg mit einer finsternen Macht** konzeptualisiert, sondern dass diese Konzeptualisierung der Wahrnehmung der Eltern zugeschrieben wird. Allerdings muss aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik hervorgehoben werden, dass der *Krieg-Frame* dennoch bei den Leserinnen und Lesern automatisch hervorgerufen wird und durch die konzeptuelle Integration hier in Beziehung zur

Inklusion gesetzt wird. Ähnliches lässt sich auch für die **finstere Macht** konstatieren, die hier die Schulbehörde repräsentiert. Des Weiteren wird innerhalb dieser Metaphorik eine Folge des Krieges determiniert: die Zerstörung des Vertrauens.

Ogleich in der Presse hinsichtlich der beschriebenen Thematik die Präsentation von Einzelschicksalen überwiegt, werden die **großen Kämpfe** von der Presse jedoch auch summierend betrachtet:

(20) Wollen Eltern diese Aussonderung nicht mitmachen, müssen sie **große Kämpfe ausfechten**. (ZEIT ONLINE, 21.03.2013)

Neben dem Wort **Kampf** wird in dem Fragment außerdem das Wort **ausfechten** verwendet, das mit einer tätlichen, unter dem Einsatz von Waffengewalt geführten Auseinandersetzung assoziiert wird.

Im folgenden Ausschnitt werden anhand eines weiteren Einzelschicksals die Gegner des **Kampfes** identifiziert:

(21) Der Weg der Integration¹⁰, also die Eingliederung Behinderter in die Mehrheitsgesellschaft, erwies sich für Franziskas Mutter als **Kampf**. Mittelschichtseltern, die um die Gymnasialempfehlung ihrer Schulanfänger fürchteten, fragten: Bleibt da genügend Zeit für unsere Kinder? Der Schularzt unterstellte: Wollen Sie die Grenzen Ihres Kindes nicht sehen? Die stundenweise abgeordnete Förderlehrerin säuselte: Wie viel besser könnte ich Ihr Mädchen doch an unserer Sonderschule fördern! (FAZ.NET, 05.05.2012)

In diesem Fragment wird der **Kampf** einer einzelnen Person gegen unterschiedliche Gegner porträtiert: die Mittelschichtseltern, die im Vergleich zu einer einzelnen Mutter in der Überzahl sind, sowie der Schularzt oder die Förderlehrerin, die einen Expertenstatus aufweisen. Angesichts dieser übermächtigen Gegner wird zugleich die Dimension des **Kampfes** demonstriert. Dass diese Bemühungen nicht mit der Aufnahme auf eine Regelschule erfolgreich zum Abschluss gebracht werden, zeigt das folgende Diskursfragment, in dem auf den Begriff **Krieg** zurückgegriffen wird:

(22) „[...] Die wenigen Kinder, die überhaupt integrativ beschult werden, erhalten meist eine völlig unzureichende Unterstützung.“ Wer für sein Kind Hilfe durch Schulassistenten oder Förderpädagogen in Anspruch nehmen wolle, „der muss einen regelrechten **Krieg führen** und notfalls bereit sein, sich durch alle Instanzen zu klagen“. (ZEIT ONLINE, 20.01.2011)

¹⁰ Die Begriffe **Integration** und **Inklusion** werden meist voneinander abgegrenzt, zum Teil aber auch synonym verwendet. So ist beispielsweise auch der englische Begriff *inclusion* der UN-Konvention in der deutschen Übersetzung mit Integration wiedergegeben. Erst in einer sogenannten Schattenübersetzung wird der Begriff *Inklusion* verwendet (DEUTSCHLAND 2014).

In diesem Beispiel wird nicht das Bestreben der Eltern hinsichtlich der Aufnahme ihres Kindes auf eine Regelschule als **Krieg** konzeptualisiert, vielmehr macht der Artikel darauf aufmerksam, dass das Ziel der qualitativen Bildung nur mit dem Besuch einer Regelschule noch nicht erreicht ist. **Krieg** bezieht sich auf die Prozesse bei der Beantragung individueller Förderung, die somit hier als schwierig gekennzeichnet werden. Der Höhepunkt des **Krieges** wird als die rechtliche Klage durch alle Instanzen bestimmt. Doch selbst eine erfolgreiche schulische Inklusion ist noch kein Erfolgsgarant für das künftige Leben:

(23) Wie sehr Ziel, Weg und Wirklichkeit tatsächlich auseinanderdriften, macht Carina Kühne klar: Obwohl sie gemeinsam mit ihrer Mutter **erfolgreich** dafür **kämpfte**, eine Regelschule zu besuchen, und als Klassenbeste in Englisch ihren Hauptschulabschluss gemacht hat, fand die junge Frau keinen Ausbildungsplatz. (SZ.DE, 19.05.2014)

Das Beispiel konzeptualisiert die Bemühungen um die Inklusion auf diese Weise als einen sinnlosen **Kampf**, indem an einem Einzelfall demonstriert wird, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen trotz inklusiver Schulbildung auf dem regulären Arbeitsmarkt kaum Chancen hätten.

In Bezug auf die Diskussion auf der konkreten Ebene der Inklusion wird deutlich, dass hier im Kern die Durchsetzung des Rechts auf Inklusion beziehungsweise auf gute Schulbildung thematisiert wird. In diesem Sinne entspringen Teile der Konzeptualisierung dem Bereich des Rechts, die mit Aspekten aus dem Bereich des Kriegs zusammengeführt werden.

Tabelle 3: Durchsetzung des Rechts auf qualitative Schulbildung/Inklusion als Kampf
(Tabelle erstellt von der Autorin)

<i>Input Space 1:</i> Elemente aus dem Bereich Krieg	<i>Input Space 2:</i> Elemente aus dem Bereich Recht	<i>Blended Space:</i> (im Kontext der Inklusionsdebatte)
Auf die Barrikaden gehen/Straßenkampf	Den Rechtsstreit öffentlich austragen	Den Rechtsstreit öffentlich austragen/sich massiv gegen eine Entscheidung wehren
Kampf (ausfechten)	Rechtsstreit führen (bis zum Bundesverfassungsgericht)	Sich intensiv um die beste Schulbildung des Kindes bemühen und hierbei auch Rechtsstreitigkeiten vor Gericht austragen (bis zum Bundesverfassungsgericht)
Schutz (physisch, vor den Auswirkungen des Krieges)	Aus dem Rechtsstreit heraushalten	Schutz des Kindes vor den Auswirkungen des Streits um die inklusive Beschulung

Krieg mit einer finsternen Macht	Rechtsstreit mit der Schulbehörde	Rechtsstreit mit der Schulbehörde, die die Inklusion durchsetzen will
Zerstörung (Gebäude)	Verlust von Vertrauen in die staatlichen Einrichtungen	Rechtsstreit verursacht völligen Verlust des Vertrauens in die staatlichen Einrichtungen
Krieg führen	Sich durch alle Instanzen klagen	Sich durch alle Instanzen klagen, um besondere Förderung in der inklusiven Schule zu erhalten
Kampf/Krieg	Inanspruchnahme des Rechts auf Inklusion/qualitative Bildung	Das Inanspruchnahme des Rechts auf qualitative Bildung/Inklusion als langwieriger, mühevoller Prozess

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Tabelle fällt auf, dass die beiden *Input Spaces* und die daraus folgende Konzeptualisierung prinzipiell im Widerspruch zueinander stehen. Denn so sollte die Inanspruchnahme eines staatlich garantierten Rechts innerhalb des staatlichen Schulsystems selbstverständlich sein. In den Medien zeigt sich jedoch das Gegenteil. Hierbei wird die Inklusion sowohl als erstrebenswert als auch als nicht erstrebenswert charakterisiert, wobei die Uneinigkeit in den Medien somit die Debatte um Inklusion auf der abstrakten Ebene widerspiegelt.

5 Abschließende Bemerkungen

In der Analyse wird deutlich, dass in der Mediendebatte zwei unterschiedliche Aspekte der Inklusion thematisiert werden. Einerseits wird auf der abstrakten Ebene das Konzept der Inklusion an sich diskutiert. Festzustellen ist, dass die Debatte offenbar solche Ausmaße angenommen hat, dass sie von den Medien als Krieg konzeptualisiert wird. Diese metaphorische Konstruktion ist nicht nur als eine dramatisierende Darstellung im Sinne einer Übertreibung aufzufassen: Darüber hinaus sind es negative Konnotationen, die von dem Begriff des Krieges auf die Debatte projiziert werden. Nicht zuletzt spielt auch die emotionale Komponente mit ein, denn so ist Krieg ein Konzept, das zweifellos bei einem Großteil der Rezipienten ein Gefühl von Angst auslöst. Hinzu kommt hierbei die Betonung des Aspekts der Irrationalität, mit der dieser Krieg geführt wird, denn als Basis der Debatte werden nicht etwa die Rechte von Menschen mit Behinderungen präsentiert, vielmehr fokussiert der Diskurs die Ideologiegebundenheit der Diskussion. Akzentuiert wird dieser Gesichtspunkt noch dadurch, dass das Konzept der Religion in den Diskurs eingeführt wird. Während im Kontext des konstruierten Kriegsszenarios die Inklusion als Kriegsgrund konzeptualisiert wird, so lässt sich dieser nun genauer

bestimmen: als ein Glaube ohne wissenschaftliches Fundament. Verstärkend kommt hinzu, dass von Fanatismus, Dogmatikern oder – in ironischer Manier – von dem Paradies der Inklusion die Rede ist. Auf diese Weise wird die Inklusion als ein absurder Glaube konzeptualisiert, dem zudem Fanatiker angehören. Letzterer Gesichtspunkt ist im heutigen Europa zu Zeiten von scheinbar religiös motivierten Terroranschlägen von nicht zu unterschätzender Bedeutung in Anbetracht der Tatsache, dass auf diese Weise das durch die Kriegsmetaphorik hervorgerufene Gefühl der Angst intensiviert wird.

Angst wird ebenfalls durch den Mediendiskurs auf konkreter Ebene hervorgerufen. In diesem Bereich wird die Inanspruchnahme des Rechts auf qualitative Bildung beziehungsweise auf Inklusion zumeist als Kampf und somit als eine dem Krieg untergeordnete Handlung konzeptualisiert. In diesem Sinne zeigt sich ein offener Widerspruch, denn die Inanspruchnahme eines Rechts sollte prinzipiell eine Selbstverständlichkeit sein. Die Konzeptualisierung der Bemühung um die Inanspruchnahme eines Rechts als Kampf kann daher auch gesellschaftliche Folgen mit sich führen, so könnten Eltern beispielsweise aus finanziellen oder psychischen Gründen auf eine solche Auseinandersetzung verzichten wollen. Insbesondere die Konzeptualisierung des Kampfes als sinnlos und unendlich verstärkt diese Problematik. Setzt man die Ergebnisse der konkreten und der abstrakten Ebene in Bezug zueinander, kann nicht nur festgestellt werden, dass auf beiden Ebenen ein Gefühl von Angst aufgebaut wird, sondern es lässt sich ebenfalls konstatieren, dass die gesellschaftlichen Zweifel an der Inklusion widergespiegelt und parallel hierzu (re)produziert werden. Hinsichtlich des gesellschaftlichen und politischen Kontextes, der eingangs erläutert wurde, scheinen diese sich im Diskurs manifestierende Skepsis und Angst nahezu verständlich, hat sich doch gezeigt, dass die Umstrukturierung vom traditionellen deutschen zu einem inklusiven Bildungssystem einen tiefgreifenden Wandel beinhaltet. Dennoch wurde die rechtliche Entscheidung zugunsten der Inklusion bereits mit der Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ getroffen. Somit kann das Schüren der Angst, das sich im Mediendiskurs mittels der metaphorischen Konzeptualisierungen abzeichnet, als ein weiteres Hindernis bei der Realisierung eines Rechts gelten, das bereits im Jahr 2008 offiziell garantiert wurde.

Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld, Bertelsmann, 2014.
- BALDAUF, Christa. *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt a. M., Peter Lang, 1997.
- BILD.DE. Berlin: Springer. <<http://www.bild.de>> (06 Mai 2016).
- BUSSE, Dietrich. *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1987.
- CASTRO ZAMBRANO, Romana. *Diskursanalyse und mentale Prozesse: Sprachliche Strategien zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität bei Hugo Chávez und Evo Morales*. Frankfurt, Lang, 2015.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2004.
- COULSON, Seana. *Semantic Leaps. Frame shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- DEUTSCHLAND. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin, 2014.
- DEUTSCHLAND. Kultusministerkonferenz. *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Berlin, 2011. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf> (14 Mär 2016).
- DUDENREDAKTION. *Duden online*. Berlin, Bibliographisches Institut, 2016. <<http://www.duden.de/>> (16 Mai 2016).
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis*. Boston, Addison Wesley, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, Teun (org.). *Discourse as Social Interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. London, Sage, 1997, 258-284.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces. Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think. Conceptual Blendings and the mind's hidden complexities*. New York, Basic Books, 2002.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science* 22(2), 1998, 133-187.
- FAZ.NET. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Zeitung. <<http://www.faz.net/>> (06 Mai 2016).
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo, Contexto, 2014.
- FILLMORE, Charles. J. Frame Semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul, Hanshin Publishing Company, 1982, 111-137.
- HART, Christopher. Event-construal in press reports of violence in political protests: a cognitive linguistic approach to CDA. In: *Journal of Language and Politics*, 12(3), 2013, 400-423.
- HART, Christopher. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New perspectives on immigration discourse*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010.

- HERMANN, Fritz. Diskurshermeneutik. In: WARNKE, Ingo H. (Hg.). *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, de Gruyter, 2007, 187-210.
- JÄGER, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster, Unrast, 2004.
- JÄGER, Siegfried. Den Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführungen von Diskursanalysen. In: BUBLITZ, Hannelore; BÜHRMANN, Andrea D.; HANKE, Christine; SEIER, Andrea (Hg.). *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt/Main, Campus, 1999, 136-147.
- JUNG, Matthias. *Öffentlichkeit und Sprachwandel. Zur Geschichte des Diskurses über die Atomenergie*. Opladen, Westdeutscher Verlag 1994.
- KEGEL, Jens. „Wollt ihr den totalen Krieg?: eine semiotische und linguistische Gesamtanalyse der Rede Goebbels' im Berliner Sportpalast am 18. Februar 1943. Tübingen, Niemeyer, 2006.
- KLEIN, Hans. Himmelfahrt Jesu Christi. In: DEUTSCHE BIBELGESELLSCHAFT (Hg.). *WiBiLex – Wissenschaftliches Bibellexikon*. Stuttgart, 2011. <<https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/46900/>> (28 Mai 2016).
- KRÖG, Walter. Einleitung. In: MENSCH IM MITTELPUNKT (MIM); VEREIN TAFIE AUSSERFERN (Hg.). *Herausforderung Unterstützung: Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion*. Lechaschau, MiM/TAFIE, 2005, 3-6.
- LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/London, University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, Basic Books, 1999.
- MIßLING, Sven; ÜCKERT, Oliver. *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin, Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014. <<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/publikationen/>> (03 Jan. 2016).
- NIEHR, Thomas. *Schlagwörter im politisch-kulturellen Kontext. Zum öffentlichen Diskurs in der BRD von 1966 bis 1974*. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 1993.
- O'HALLORAN, Kieran. *Critical Discourse Analysis and Language Cognition*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2003.
- RATZKI, Anne. Gesamtschule – Gemeinschaftsschule: Aktuelle bildungspolitische Herausforderungen. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung zur Kampagne neue Gesamtschulen in Köln vom 26.03.2011. Köln, 2011. <http://www.hf.unikoeln.de/data/gbd/File/Anne%20Ratzki_2011_Gesamtschule_Gemeinschaftsschule.pdf> (22 Apr. 2016).
- REISIGL, Martin. Projektbericht: Der Wiener Ansatz der Kritischen Diskursanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8(2), 2007. <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702P75>> (06 Jul. 2011).
- REISIGL, Martin; WODAK, Ruth. *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London/New York, Routledge, 2001.
- SCHUMANN, Brigitte. „Meilenstein für die inklusive Bildung“. In: *bildungsklick*, 18.06.2014. <<http://bildungsklick.de/a/91629/meilenstein-fuer-die-inklusive-bildung/>> (02 Okt.2015).
- SKIRL, Helge. Kompositummetaphern – semantische Innovation und textpragmatische Funktion. In: *metaphorik.de*, 19, 2010, 23-45. <<http://www.metaphorik.de/de/journal/19/metaphorikde-192010.html>> (28 Mai 2016).
- SZ.DE. München: Süddeutscher Verlag. <<http://www.sueddeutsche.de>> (06 Mai 2016).
- VAN DIJK, Teun A. *Ideology. A multidisciplinary introduction*. London, Sage, 1998.

- VAN DIJK, Teun A. Political discourse and political cognition. In: CHILTON, Paul A.; SCHÄFFNER, Christina (eds.). *Politics as text and talk. Analytical approaches to political discourse*. Amsterdam, Benjamins, 2002, 204-236.
- VAN DIJK, Teun A. The discourse-knowledge interface. In: WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and interdisciplinarity*. Houndsmills, Palgrave Macmillan, 2003, 85-109.
- VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. A educação básica e o ensino médio na Alemanha. In: BRASIL. *Coleção Mundo Afora no 11: Educação Básica e Ensino*. Brasília, 2014, 22-33. <<http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/mundo-afora-no-11-educacao-basica-e-ensino-medio>> (03 Jan. 2016).
- VOLKMANN, Gesina. *Weltsicht und Sprache. Epistemische Relativierung am Beispiel des Spanischen*. Tübingen, Narr, 2005.
- WENGELER, Martin. *Die Sprache der Aufrüstung. Zur Geschichte der Rüstungsdiskussionen nach 1945*. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 1992.
- WERNING, Rolf. Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 2014, 601-623.
- WOCKEN, Hans. Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 5(4). <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81>> (14 Mai 2016)
- WODAK, Ruth; MEYER, Michael (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London et al., Sage, 2009.
- ZEIT ONLINE. Hamburg: Zeitverlag. <<http://www.zeit.de>> (06 Mai 2016).
- ZIEM, Alexander. *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin, Walter de Gruyter, 2008.

Recebido em 02/06/2016

Aceito em 10/10/2016