

## **Bernhard Schlinks ‚Der Vorleser‘ – Erinnerungs- und Reflexionskultur im DaF-Unterricht anhand von Buch und Film**

**Holger Steidle** (Yeungnam University)

### **1. Von der Kommunikationslosigkeit des Protagonisten Michael Berg...**

„Weil die Wahrheit dessen, was man redet, das ist, was man tut, kann man das Reden auch lassen.“ (166)<sup>1</sup> – Diesen Gedanken des Protagonisten Michael Berg verrät uns der Autor des *Vorlesers* im dritten Kapitel des Romans, als dieser über seine Beziehungen zu Frauen räsontiert und sich zu rechtfertigen versucht, warum er das Erzählen über seine ihn fundamental geprägt habende Jugendliebe gegenüber seinen Freundinnen eingestellt habe, das Erzählen über seine Liebe zu der NS-Verbrecherin Hanna Schmitz, die ihn lebenslang schuldig fühlen lässt (129), sei es, weil er sie verleugnet habe, weil er sie geliebt habe, weil er sich von ihr hätte lossagen müssen oder weil er für ihren Freitod verantwortlich sei (205). Michael Berg ist eine Figur, die nicht vergessen kann, die es schwer erträglich findet, „daß uns im Späteren immer Früheres begegnet, nicht als Abgetanes [...], sondern gegenwärtig und lebendig“ (206). Die unglaubliche Geschichte des Vorlesers Michael Berg ist eine Geschichte einer lebenslangen Reflexion, über eine Beziehung zu einer Frau, mit der er als Jugendlicher ein paar Monate lang eine intensive Liebesbeziehung hat (bei der er ihr vorliest), die plötzlich verschwindet und Jahre später erneut in Michaels Leben tritt, als Angeklagte in einem Kriegsverbrecherprozess, der Furchtbares über sie enthüllt, aber nur Michael zugleich offenbart, dass sie Analphabetin ist, sich dessen schämt und um diese Scham zu verbergen, sogar in Kauf nimmt, stärker bestraft zu werden als die Mitangeklagten. Aber die unglaubliche Geschichte des Michael Berg ist zugleich eine Geschichte über Sprachlosigkeit, Kommunikationsunfähigkeit des Protagonisten – gegenüber allen weiteren Personen des Romans einschließlich seiner Jugendliebe Hanna, sowohl während ihrer Beziehung als auch danach. Diese Kommunikationslosigkeit, -unfähigkeit des Protagonisten äußert sich nicht nur darin, dass es während der Affäre mit Hanna mit dieser nicht zu einer ernsthaften Kommunikation jenseits des Vorlesens kommt (u.a. weil diese es auch nicht zulässt), sondern auch darin, dass er später jegliche Kommunikation mit ihr und über sie vermeidet, verhindert, und sich lediglich auf das Schicken von Kassetten mit vorgelesenen Texten ins Gefängnis beschränkt. Die einzige Begegnung mit Hanna, die nach der Liebesbeziehung – Jahre später kurz vor ihrer Entlassung aus dem Gefängnis – stattfindet, verläuft für beide unbefriedigend und enttäuschend und lässt Raum für die Annahme, dass sie Einfluss auf Hannas Entscheidung hat, sich kurze Zeit später das Leben zu nehmen, bevor sie entlassen werden kann.

Die Unfähigkeit Michael Bergs, mit und über Hanna zu kommunizieren, steht symbolisch

---

<sup>1</sup> Alle Seitenangaben bezüglich des Romans ‚Der Vorleser‘ beziehen sich im Folgenden auf die Taschenbuchausgabe 1997.

der Unfähigkeit Hannas, nicht schreiben zu können, gegenüber – beide Defizite spiegeln die Aussichtslosigkeit wider, sich mit sich und ihrer Geschichte ernsthaft auseinanderzusetzen, sowohl in einer individuellen Perspektive als auch in einem generalisierten Vergangenheitsbezug. So scheitern beide, Hanna an ihrem Versuch, ihre Vergangenheit zu bewältigen (dass sie später Schreiben lernt, ändert nichts daran, denn es kommt zu keinem wirklichen Austausch mit Michael) und Michael daran, „Hannas Verbrechen zugleich zu verstehen und zu verurteilen“ (151). Michaels Hilflosigkeit im Tun ist letztlich nicht nur dem Umstand geschuldet, dass das Verstehen (auch) der (eigenen) Vergangenheit stets schwer ist, sondern v.a. dem Umstand, den Zusammenhang von *reden* und *tun* so zu definieren, wie einleitend zitiert; denn nichts ist universell fataler, als das Reden einzustellen, um einer falsch verstandenen Wahrheit gerecht zu werden oder gerecht werden können zu glauben, die vermeintlich im Tun des Redens begründet liege.

## **2. ...zur Quelle für kulturelles Fremdverstehen durch literarisches Erinnern an die NS-Zeit**

Bernhard Schlinks Roman *Der Vorleser* (1995) gehört zu einer seit den Achtziger Jahren aufgekommenen Form literarischen Erinnerns an den Nationalsozialismus (vgl. z.B. Jurek Becker (1986): *Bronsteins Kinder*; Günter Grass (2002): *Im Krebsgang*), die nicht von der deutschen Vernichtungspolitik und deren Opfern bestimmt wird, sondern sich mit den Nachfolgegenerationen fiktional auseinandersetzt. Im Rahmen von Erinnerungsliteratur, „in der die deutsche Schuld an Krieg und Judenverfolgung nur noch als Nebenthema innerhalb der Werke behandelt wird“ (Wack 2008: 7), liegt das Besondere in Werken wie dem *Vorleser* nun darin, dass sie ein deutsches historisches Selbstverständnis wiedergeben, das Vergangenheit und Gegenwart betrifft und aufzeigt, dass die deutsche Kultur – wie jede Kultur – ein „dynamisches Gebilde“ (Wack 2008: 12) ist. Anders als in Grass' Novelle konzentriert sich *Der Vorleser* nur auf die „zweite“ Nachkriegsgeneration, schildert die Reflexionen, konstruiert Geschichte und Wirklichkeit nur aus einem Blickwinkel, und zwar demjenigen eines älteren Mannes, dessen Biografie mit der nationalsozialistischen Geschichte verstrickt ist, ohne dass eine unmittelbare Teilhabe an dieser stattgefunden hätte.

Kein zweiter Roman ringt so sehr mit dem Thema „Schuld“, die durch die Konfrontation eines an den Naziverbrechen Unbeteiligten, aber nachträglich Involvierten, retrospektiv thematisiert wird. Wie sich in Peter Weiss' Essay *Meine Ortschaft* (1965) dem Lebenden Auschwitz verschließt, was dort geschah, so verschließt sich Michael Berg im *Vorleser* ebenfalls jede Art von Verständnis für vergangene Schrecken; zurück bleibt lediglich „das Gefühl kläglichen, beschämenden Versagens“ (149) und die Erkenntnis innerer Leere, „als hätte ich nach der Anschauung nicht da draußen, sondern in mir gesucht und feststellen müssen, daß in mir nichts zu finden ist“ (150). Aber mehr noch: Während bei Peter Weiss der untergegangenen Welt eine zukünftige Welt entgegengestellt wird (Heidelberger-Leonard 2000: 3), gelingt es dem Protagonisten im *Vorleser* zu

keiner Zeit, sich seinem Leiden an seiner Liebe zu Hanna zu entziehen (163)<sup>2</sup>, seine Geschichte „loszuwerden“, Schuldgefühle zu überwinden, eine erträgliche Zukunftsperspektive auch nur zu entwerfen.

Wie ist es nun möglich, Schlinks Roman des scheinbar ergebnislosen Reflektierens als Quelle für kulturelles Fremdverstehen im DaF-Unterricht zu nutzen? Gegenüber einem literarischen Text wie *Im Krebsgang*, der sich durch Multiperspektivität auszeichnet, insofern als ein zwar nicht objektiver, aber doch differenzierter Blick auf historische Ereignisse durch Stimmen verschiedener Generationen gegeben wird (Wack 2008: 11), erscheint *Der Vorleser* monoperspektivisch. Auch wenn Erinnerungsliteratur für den Fremdsprachenunterricht ohne Zweifel bereits als solche interessant sein mag, „weil die Erinnerungsformen einer Kultur diese widerspiegeln und man deren Entwicklung mit Hilfe der Erinnerung besser verstehen kann“ (Wack 2008: 6), bleibt doch zu begründen, welche Vorzüge *Der Vorleser* bietet, wenn eine Behandlung erinnerungsliterarischer Werke im Fremdsprachenunterricht nicht allein sprachlichen Kriterien geschuldet sein soll; denn das sollte sie nicht. Die Vorzüge liegen gerade im vermeintlichen Nachteil: in der Monoperspektivität und der schlichten, chronologischen Erzählkomposition, die ihren Ausgang nimmt in einer ungewöhnlichen Liebesgeschichte und erst später historische Bezüge hineinnimmt, aufnimmt, verarbeitet und immer wieder neu auf die Biografie des Protagonisten bezieht. Dadurch wird es auch dem deutschlernenden Leser möglich, durch einen langsamen Zugang zu immer tiefer liegenden kulturspezifischen Sedimenten vorzustoßen; die – wenn auch besondere Liebesgeschichte – kann vom Deutschlernenden anfänglich noch in fernen Gegenden lokalisiert werden – auf derartige Leseinterpretationen verweist auch der Roman explizit selbst–,<sup>3</sup> erst nach und nach enthüllt sich aber auch dem Kulturunkundigen die historische Tiefendimension und seine Bedeutung für die Gegenwart. Somit kann das Lesen des Romans selbst als didaktische konzentrische Progression gesehen werden, Altes stets wieder neu aufzunehmen, an Altem anzuknüpfen und in neuen Überlegungen fortzuführen, auch wenn die Reflexionen Michael Bergs letztlich nicht in ein befriedigendes Ergebnis für ihn selbst münden.

### **3. Von der Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht in Korea...**

Literarische Werke wie den *Vorleser* im DaF-Unterricht einer koreanischen Universität zu behandeln, mag zunächst als Überforderung erscheinen; soll doch das Studium an die koreanischen Studenten keine zu hohen Ansprüche stellen und lediglich „den gesellschaftlichen Erwartungen, das bestehende Bildungssystem erfolgreich absolviert zu haben, Genüge“ (Steidele 2009: 90) tun; sollen doch die deutschen Muttersprachler sich lediglich einem Konversationsunterricht widmen, der nicht fachwissenschaftlich ausgerichtet sein soll. Dieses gesellschaftlich und universitär auferlegte Korsett gilt es aber unbedingt zu durchbrechen, wenn ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin bestehen

---

<sup>2</sup> Indem er es nicht vermag, sich seinem Leiden an seiner Liebe zu Hanna zu entziehen, gelingt es ihm auch nicht, sich dem „deutschen Schicksal“ zu entziehen (163).

<sup>3</sup> „Ich war verblüfft, wieviel ältere Literatur sich in der Tat lesen läßt, als sei sie heutig, und wer nichts über Geschichte weiß, kann erst recht in den Lebensumständen früherer Zeiten einfach die Lebensumstände ferner Gegenden sehen.“ (179)

soll, interkulturelle Kompetenzen aufzubauen, die den Studenten auch „unabhängig von einer unwahrscheinlichen Anwendung ihrer Deutschkenntnisse nutzbringend sein könnten“ (ebd.: 91). Dieses Gegensteuern kann auf vielfältige Weise geschehen, sofern nur den Studenten die Möglichkeit eröffnet wird, einen „aktiven Part in einer Lerngemeinschaft zu übernehmen und dadurch Einsichten zu gewinnen, die dann im besten Fall für den Aufbau einer interkulturellen Kompetenz auf akademischem Niveau hilfreich sind“ (ebd.: 91); und sofern es gleichzeitig in einer Lerngemeinschaft darum geht, sich ernsthaft auszutauschen, „im gemeinsamen Erarbeiten eines inhaltlichen, auf beiden Seiten unbekanntem oder unerschlossenen Gegenstands“ (ebd.: 91). Für ein gemeinsames Tun in diesem Sinne bieten sich Projektarbeiten an (ebd.: 91-92), der Einsatz von Musik, aber gerade auch Literaturarbeit, sofern man diese nicht ausschließlich „zur Erweiterung der Sprachkenntnisse oder des landeskundlichen Wissens missbraucht“ (Glaessel 2008: 123) – denn das Fremdsprachenlernen muss stets als Entwicklung verstanden werden, „die das Infragestellen der eigenkulturellen Identität mit einschließt und einen Beitrag zur Identitätssuche und Identitätsfindung des Menschen leistet“ (Steidele 2008: 80), v.a. in Ländern wie Korea, in denen das Individuum gesellschaftlich und bildungspolitisch nicht im Vordergrund steht. Für muttersprachliche Deutschlehrer in Korea bedeutet dies: die Notwendigkeit der Abkehr von einer einseitigen Wissensvermittlung, von belanglosen kommunikativen Inhalten und prüfungszentrierten Aufgaben, um die koreanischen Deutschlernenden zu einem Mehr an interkulturellen Kompetenzen zu verhelfen, das ihnen im koreanischen System gemeinhin vorenthalten wird. Und das bedeutet zugleich, den Fremdsprachenunterricht wie jedweden Unterricht daraufhin auszurichten, dass „die Lehrer weniger lehren und die Schüler dennoch mehr lernen und in der Schule weniger Überdruß und mehr Freiheit und Vergnügen“ (Kahl 2008) empfinden – eine Uraltforderung des großen Pädagogen Johann Amos Comenius aus dem Jahr 1657, die auch heute noch Gültigkeit beanspruchen kann!

Nun gilt bei der Beschäftigung mit Literatur generell, dass der Leser sein Weltwissen aktivieren muss, mit Hilfe dessen er „inferieren, d.h. Leerstellen im Text füllen“ (Glaessel 2008: 126) kann, um Zusammenhänge herzustellen und zu einem Verständnis auch von Unausgesprochenem zu gelangen. Derartige Leerstellen werden in der linguistischen Kommunikationstheorie gemeinhin als „Lakunen“ (‚Lücke‘, ‚Loch‘, ‚Abgrund‘) bezeichnet, deren Merkmale Hartmut Schröder unter Verweis auf Antipov et al. (1989: 183) folgendermaßen umreißt:

„Sie erscheinen dem Rezipienten als etwas Unverständliches, Ungewöhnliches (Exotisches), Fremdes (Unbekanntes), Fehlerhaftes oder Ungenaues im Text. Als ergänzende Merkmale kommen hinzu: Sie erscheinen dem Rezipienten als etwas Entbehrliches, Erstaunliches (Merkwürdiges), Unerwartetes, d.h. nicht Voraussagbares.“ (Schröder o.J.: 7)

Fragmente in einem Text, die dem Rezipienten auf diese Weise auffallen, von ihm eine Interpretation erfordern oder auch außerhalb der Grenzen seiner Aufmerksamkeit bleiben, sind nach Schröder somit als Signale für das Vorhandensein von „national-spezifischen Elementen“ der Kultur zu verstehen, in der der Text produziert wurde. Eine besondere Bedeutung kommt angesichts von Erinnerungsliteratur den Lakunen zu, die man als „Lakunen des kulturellen Fonds“ bezeichnet hat (Schröder o.J.: 8;

Ertelt-Vieth 2005: 91). Diese bezeichnen Nichtübereinstimmungen im typischen Wissensbestand der Vertreter der fremden und eigenen Kultur (z.B. mnestiche Lakunen: Erinnerung an bestimmte historische Ereignisse; Lakunen der kulturellen und sozialen Symbolik etc.). Gerade die mnestiche Lakunen herauszuarbeiten, erweist sich als besonders sinnvoll, wenn man sich im Rahmen einer Lerngemeinschaft mit Literatur beschäftigt, die explizit historische Bezüge herstellt.

Im Falle des *Vorlesers* könnte man in der Unfähigkeit beider Protagonisten, zu kommunizieren, sich sprachlich ernsthaft auszutauschen und ihre Verstrickung in Schuld gemeinsam aufzuarbeiten, als den zentralen Abgrund, die zentrale Lakune, bezeichnen, die der Roman evoziert, eine intrakulturelle Spiegelung der stets vorhandenen latenten Probleme, die dem fremdkulturellen Kommunizieren eigen sind. Das Verstummen vor der eigenen furchtbaren Geschichte, auch der eigenen persönlichen Geschichte, die in der *zeitlichen* Dimension begründet ist, findet also in dem Verstummen, dem Erstarren, der Unfähigkeit, sich mit dem Fremden in *räumlicher* Dimension auseinanderzusetzen, durchaus eine Parallele.

#### **4. ...und der Verfilmung des Romans als Quelle für kulturelles Fremdverstehen durch den Kontrast zum Roman**

Die Verfilmung des *Vorlesers* (2008) unter der Regie des britischen Regisseurs Stephen Daldry ist eine Adaption des Stoffes in räumlich-kulturell gebrochener Hinsicht; Unterschiede zum Roman, die sich zum einen aus der bildlichen Darstellungsweise ergeben, zum anderen aus einem inhaltlichen Weniger bzw. Mehr gegenüber dem Roman resultieren, schaffen nicht nur eine neue Interpretation, sondern für den deutschlernenden Leser auch neue Lakunen; wenn beispielsweise Romanabschnitte, die Hanna impulsiv und brutal zeigen (so schlägt sie bspw. Michael mit einem Gürtel, 54) im Film nicht szenisch umgesetzt werden und Hanna-Szenen hinzukomponiert werden (wie etwa die Szene, in der Hanna ihre Vergangenheit in einer Kirche zu bereuen, sie geradezu Abbitte zu leisten scheint), dann führt dies dazu, dass eine sanftere, nachdenklichere Hanna präsentiert wird, eine Hanna, die zu weit mehr Empathie des Zuschauers einlädt als dies im Roman der Fall ist (was in Filmkritiken teilweise kritisiert wurde). Wenn der „alte“ Michael Berg am Ende des Films seine Tochter zu Hannas Grab führt und ihr seine Lebensgeschichte „beichtet“, dann wird die Kommunikationslosigkeit Michaels aufgehoben, überwunden, die Vergangenheit bewältigt und Raum geschaffen für einen Neubeginn, der im Roman so nicht angelegt ist. Derartige Unterschiede herauszuarbeiten, Verständnislücken in zweifach fremdkultureller Perspektive aufzudecken und im Gespräch innerhalb einer Lerngemeinschaft zu besprechen, ist nicht nur ein lerner- und zugleich lehrerseitiger Versuch, interkulturelle Kompetenzen aufzubauen, sondern ein lohnenswertes Unterfangen, im Rahmen einer Lerngemeinschaft ernsthaft zu kommunizieren. Weil die Wahrheit dessen, was man tut, auch das ist, worüber man reden kann.

## 5. Literatur

### a) Besprochene Literatur

Schlink, Bernhard (1997): *Der Vorleser*. Diogenes Verlag. Zürich.

### b) Weitere Primärliteratur

Becker, Jurek (1986): *Bronsteins Kinder*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M.

Grass, Günter (2002): *Im Krebsgang*. Steidl Verlag. Göttingen.

Weiss, Peter (1965): *Meine Ortschaft*. In: Peter Weiss: *Rapporte*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M. 113-124.

### c) Sekundärliteratur

Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen. (Verfügbar unter: [http://books.google.de/books?id=08Dmq7aQx\\_UC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=%2B%22Hartmut+Schroeder%22+%2BLakunenmodell&source=bl&ots=ROJY2LhQUQ&sig=kzgRws-EkGh8F0QC2d7YIsX0Xw0&hl=de&ei=y10DS\\_DeBofWsQPC5NTNDg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAwQ6AEwAQ#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.de/books?id=08Dmq7aQx_UC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=%2B%22Hartmut+Schroeder%22+%2BLakunenmodell&source=bl&ots=ROJY2LhQUQ&sig=kzgRws-EkGh8F0QC2d7YIsX0Xw0&hl=de&ei=y10DS_DeBofWsQPC5NTNDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAwQ6AEwAQ#v=onepage&q=&f=false)) (Stand: 21.11.2009)

Glaessel, Oana Maria (2008): *Literarisches Lesen, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und die neue koreanische Germanistik*. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 22. 117-149. (Verfügbar unter: <http://daf.german.or.kr/dafinkorea22.html>) (Stand: 21.11.2009)

Heidelberger-Leonard, Irene (2000): *Peter Weiss: Meine Ortschaft*. (Verfügbar unter: [http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/nullpunkt/pdf/weiss\\_ortschaft.pdf](http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/nullpunkt/pdf/weiss_ortschaft.pdf)) (Stand: 21.11.2009)

Schröder, Hartmut (o.J.): *Einführung in die linguistische Kommunikationstheorie (Vorlesung)*. (Verfügbar unter: <http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/~german/vc.ling.infos.vorles.html>) (Stand: 21.11.2009)

Steidele, Holger (2008): *Zur Reichweite des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im zielsprachenfernen Ausland*. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 22. 75-86. (Verfügbar unter: <http://daf.german.or.kr/dafinkorea22.html>) (Stand: 21.11.2009)

Steidele, Holger (2009): *Wissensbestände koreanischer Erstsemesterstudenten – Über die Bedeutung von Datenerhebungen für die Unterrichtspraxis DaF*. In: *DaF-Szene Korea* 30. Berlin und Seoul. 90-104.

Wack, Daniela (2008): *Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. Günter Grass' ImKrebsgang als Quelle für kulturelles Fremdverstehen*. In: *eDUSA* 3, 2008:2. 4-14. (Verfügbar unter: [http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA\\_3-08-2/eDUSA\\_3-08-2\\_Gesamtausgabe.pdf](http://www.sagv.org.za/eDUSA/eDUSA_3-08-2/eDUSA_3-08-2_Gesamtausgabe.pdf)) (Stand: 21.11.2009)

### d) Internetverweis

Kahl, Reinhard (2008): „Lehrpläne gehören auf den Müll!“ In: *Zeit online*, 14.4.2008. (Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/online/2008/16/schule-g8-schavan>) (Stand: 21.11.2009)