

# AUSBLICKE

SONDERNUMMER 2002

ZEITSCHRIFT FÜR ÖSTERREICHISCHE KULTUR UND SPRACHE  
Zentrum für Österreichstudien



# Inhalte

## ÖSTERREICHISCHE LANDESKUNDE UND LITERATUR IM NORDEN

*Wolfgang Hackl (Innsbruck):*  
Tendenzen eines zeitgemäßen  
Landeskundeunterrichts ..... 3

*Beate Lindemann (Tromsø):*  
Brauchen nord-norwegische Deutschlehrer  
"Österreich-Kenntnisse"? ..... 7

*Isabella Matauschk/Matthias Langbeiter-Tutschek (Wien):*  
Wechselbeziehungen Österreich - Norden. Ein Forschungsprojekt an der Universität Wien ..... 11

*Manfred Mittermayer (Salzburg):*  
Literarische Einblicke. Prosatexte aus Österreich  
für den Landeskunde-Unterricht ..... 16

*Wolfgang Malik (Skövde):*  
Von einer Landeskunde zu einer Literararbeit der  
Fragen. Anregungen zur Arbeit mit Prosatexten  
aus Österreich im Unterricht DaF ..... 26

*Gerd Hollenstein (Skövde):*  
"und Gedichte und". Schreiben im Unterricht  
aus Deutsch als Fremdsprache ..... 35

### HERAUSGEBER

Zentrum für Österreichstudien  
Högskolan i Skövde, Box 408  
SE - 541 28 Skövde  
Tel: +46 500-44 89 09  
Fax: +46 500-44 89 49  
E-mail: [zentrum@isp.his.se](mailto:zentrum@isp.his.se)  
Internet: <http://www.his.se/isp/ostr/>

### IMPRESSUM

**Redaktion:** Gerd Hollenstein, Trude Höllerbauer,  
Wolfgang Malik  
**Schlussredaktion:** Gerd Hollenstein  
**Graphik/Lay-Out:** Åse Björnberg, Henric Rådelöv  
**Druck:** Rolf & Co, Skövde  
**Fotos:** Herzberger (Salzburger Marionettentheater) und  
Schönbrunner Marionettentheater - mit freundlicher  
Genehmigung durch die Österreich Werbung  
**Unterstützt vom österreichischen Bundesministerium  
für Bildung, Wissenschaft und Kultur bm:bwk**

# Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Vor Ihnen liegt eine Sondernummer der Ausblicke.

Unsere letzte Ausgabe, die AUSBLICKE 16 (November 2002) hatten auf das Thema *Aktuelles aus dem Fremdsprachenbereich* und dabei vor allem auf europäische Entwicklungen in der Sprachenvermittlung und neue Materialien fokussiert. Mit dieser Sondernummer soll sich der Blick darüber hinaus auf die mit ihr eng verbundene Kultur und Literatur richten.

Es geht also um aktuelle Tendenzen im Bereich der *Vermittlung von Landeskunde und Literatur*, und zwar am Beispiel Österreichs. Die einzelnen Beiträge zeichnen Vorträge und Diskussionen nach, die im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung am Zentrum für Österreichstudien an der Hochschule Skövde im April 2001 ("DaF - Plurizentrität und Sprachnorm") stattgefunden haben. Teilnehmer/innen dieser Konferenz waren Germanist/inn/en, Lehrbuchautor/inn/en und Deutschlehrer/inn/en der nordischen und baltischen Länder und Experten aus Österreich.

Einleitend geht Wolfgang Hackl (Innsbruck) den *Tendenzen des zeitgemäßen Landeskundeunterrichts* nach. Im Anschluss daran stellt sich Beate Lindemann (Tromsø) die Frage, wozu Deutschlehrer in Nord-Norwegen *Österreich-Kenntnisse* brauchen.

Den Mittelteil bildet die Präsentation eines Forschungsprojekts zum Thema *Wechselbeziehungen Österreich - Norden*, das von der Abteilung für Skandinavistik am Institut für Germanistik der Universität Wien initiiert wurde.

Die abschließenden drei Beiträge sind der Vermittlung von österreichischer Literatur gewidmet. Manfred Mittermayer (Salzburg) stellt neuere Prosatexte vor, die von besonderem landeskundlichen Interesse sind. Wolfgang Malik (Skövde) gibt dann *Anregungen zur Arbeit mit Prosatexten*. Den Abschluss bildet ein Plädoyer von Gerd Hollenstein (Skövde) für das "experimentelle" Schreiben im Fremdsprachenunterricht unter dem Motto *und Gedichte und ...*

DIE REDAKTION

P.S. Wir möchten uns ganz herzlich bei der Österreich Werbung bedanken, die uns die Fotos aus der österreichischen Marionettenwelt für die Umschlagseiten zur Verfügung gestellt hat (siehe auch unter Impressum)!

Die Zeitschrift AUSBLICKE erscheint zweimal im Jahr und wird vom Zentrum für Österreichstudien an der Hochschule in Skövde (Schweden) herausgegeben. Alle Interessenten in den nordischen Ländern, Kulturinstitutionen, Schulen und Einzelpersonen erhalten die Zeitschrift (auf Anfrage) kostenlos zugesandt.

# Tendenzen eines zeitgemäßen Landeskundeunterrichts<sup>1</sup>

WOLFGANG HACKL (INNSBRUCK)

## I.

Ein Blick in die Geschichte des DaF-Unterrichts bestätigt, dass der Landeskunde im Kontext unterschiedlichster Leitvorstellungen zwar sehr verschiedenartige Aufgaben zugeschrieben worden sind, doch die Notwendigkeit von Information und kognitivem Wissen stand und steht durchwegs im Vordergrund. Selbst die Reduktion auf ein praktisch-instrumentelles Verständnis des Sprachunterrichts kann auf die kulturelle Einbettung der Sprache nicht ganz verzichten, erst recht muss bei der expliziten Verschränkung von Sprach- und Kulturvermittlung oder in Hinblick auf allgemeine Bildungsziele reflektiert werden, was aus der/den zu vermittelnde(n) Realität(en) unter welchen Gesichtspunkten auszuwählen ist.

Vor mehr als zehn Jahren wurde in den *ABCD-Thesen*<sup>2</sup> versucht, Perspektiven eines modernen und anspruchsvollen Landeskundeunterrichts zu entwickeln. Vieles davon scheint heute selbstverständlich, manches überholt, einiges jedoch noch immer bedenkenswert, wenn es auf die geänderten Rahmenbedingungen des Deutsch als Fremdspracheunterrichts hin gelesen wird.

Demnach ist die auf bloße Informationen orientierte Landeskunde, die sich von einer handlungsorientierten oder interkulturellen Landeskunde abhebt und ihre historische Grundlage im wesentlichen in der Realienkunde des 19. Jahrhunderts hat, inzwischen genauso obsolet wie das kulturkundliche Konzept des frühen 20. Jahrhunderts, dem es statt der Vermittlung eines enzyklopädischen Wissens von Zahlen, Daten und Fakten um das Erfassen von "Wesenselementen" eines "Volkscharakters", um das Erkennen einer Kultur geht. In der Gegenüberstellung von Realien und Kultur ist jedoch schon früh die Polarisierung zwischen einem wissensorientierten und einem wertorientierten landeskundlichen Sprachunterricht zu erkennen.

Die Anfälligkeit des kulturkundlichen Ansatzes für politische und ideologische Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus hat nach 1945 in der Fremdsprachendidaktik zu keiner kritischen Auseinandersetzung mit den ideologischen Irrwegen geführt, was ein erstaunlich langfristiges und zähes Weiterleben fragwürdiger Positionen ermöglichte. Die gesellschaftlichen Umbrüche Ende der sechziger Jahre und die breite Etablierung der Sozialwissenschaften, die Bildungsreform und die Ausdifferenzierung der Sprachwissenschaft (z.B. Soziolinguistik und Pragmalinguistik) hatten nachhaltige Wirkung auf den Fremdspracheunterricht. Dazu kam, dass sich der traditionelle Fächerkanon landeskundlicher Bezugswissenschaften durch

den Aufschwung der Sozialwissenschaften erweitert hat oder nachhaltig in Zweifel gezogen wurde. Gleichzeitig kam es aber auch in den einzelnen Wissensgebieten selbst zu entscheidenden methodischen und inhaltlichen Neuorientierungen (z.B. Zeit- oder Wirtschaftsgeschichte, Alltagsgeschichte und oral history, angewandte Geographie, Kulturgeographie). Als sich der Studienbereich Deutsch als Fremdsprache in Deutschland als Wissenschaftsdisziplin zu etablieren begann, zunächst vorwiegend als linguistische und methodische Disziplin, wurde bald auch die Landeskunde zum Gegenstand der Curriculumsdiskussion. Die soziale und politische Realität der Zielsprachenländer sollte dann einen festen Platz im Unterrichtsgeschehen erhalten.

Für den kommunikativ orientierten Sprachunterricht bedeutet dies noch immer die Konzentration auf faktenorientiertes Hintergrundwissen und nicht zufällig wurde wiederholt die "dienende Funktion" der Landeskunde betont. Da im didaktischen Konzept die individuelle Kommunikation dominiert und im Unterrichtskonzept außerdem die Wortschatzvermittlung eine zentrale Rolle einnimmt, reduziert sich die Landeskunde allerdings über weite Strecken auf linguolandeskundliche Erklärungen. Landeskunde wird damit zu einem, wenn auch als notwendig angesehenen, Anhängsel des Sprachunterrichts, womit eine Einschätzung der Landeskunde gefestigt wird, die sich als *Kontext-Wissen* (S.J. Schmidt) bis in die Gegenwart herauf wiederfindet.

Im Zuge der kommunikativen Wende hat man in der Diskussion landeskundlicher Unterrichtsziele und der damit verbundenen Inhalte auch die explizite Abgrenzung einer informationsbezogenen Landeskunde versucht. Verließ die Diskussion bis dahin zwischen realkundlichen und kulturkundlichen Ansätzen, die beide die Notwendigkeit kognitiver Inhalte als selbstverständlich voraussetzten, so führte der kommunikative Ansatz in seiner Konzentration auf Alltagserfahrungen und Alltagssituationen und in Verbindung mit seinem emanzipatorischen Ziel zur Hinwendung auf praktische Probleme und deren sprachliche Bewältigung.

In der Folge werden die landeskundlichen Inhalte nun zunehmend auch in die Lehrwerke integriert. Eine wirkliche Neuorientierung der Landeskunde im Fremdspracheunterricht bedeutete freilich die kommunikative Wende nur insofern, als der Alltag recht umfassend im Fremdspracheunterricht berücksichtigt wurde.

Auf die Schwierigkeit, im Landeskundeunterricht sowohl den enzyklopädischen Ansprüchen als auch dem umfassenden Alltagswissen gerecht zu werden, wurde in den siebziger Jahren zunächst mit eher polemischen Schlagworten wie "Faktenhuberei" oder "bunter Krämerladen" reagiert. Dabei zeigt sich in dieser Diskussion - sowohl in der Klage vom unerreichbaren allumfassenden Wissensstand als auch im Vorwurf, dieser Herausforderung in die Banalität des Alltags auszuweichen - nur die Schwierigkeit, einem Grundprinzip des Fremdspracheunterrichts gerecht zu werden, nämlich die Verbindung von Landeskunde und Spracherwerb zu bewerkstelligen. Schon durch die Reduktion der Landeskunde auf eine Zulieferfunktion wurde weitgehend die selbständige Re-

flexion landeskundlicher Progression vernachlässigt. Die "Verlandeskundlichung" des Fremdsprachenunterrichts, also die Forderung, im Sprachunterricht nicht mehr weiter zwischen sprachlichen und landeskundlichen Elementen zu differenzieren, verschärfte diesen Mangel, denn man geriet recht schnell in die Zwickmühle von hochgesteckten Zielen der Verständigung oder diskursiver Erörterung auf der einen und zu geringen Sprachkenntnissen auf der anderen Seite.

## II.

Dieser Hintergrund ist zu bedenken, wenn die *ABCD-Thesen* auf den prozesshaften und dynamischen Charakter der Landeskunde verweisen und bewusst auf *Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild* (These 2) verzichten. Die Thesen bilden den Versuch, die zukunftsweisenden Aspekte der Landeskundendiskussion der achtziger Jahre zusammenzufassen und als Aufgabe zu formulieren. Im Sinne neuer Orientierungen im Fremdsprachenunterricht - etwa der konsequenten Lernerorientierung und damit einer zunehmenden Autonomisierung der Lernenden oder der Abwendung von reproduzierenden Fertigkeiten und der Etablierung authentischer Materialien in einem bedarfsorientierten Sprachunterricht -, plädieren sie daher für die Abkehr von enzyklopädischen Ansätzen: *Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung und die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen* (These 4). Damit entgeht die Landeskunde nicht nur der mit allen enzyklopädischen Ansätzen verbundenen Qual der Auswahl, sie mahnt damit auch die weitgehend vernachlässigte Herausforderung der kommunikativen Wende ein, nämlich: In einem handlungs- und erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht dürfen auch unbestritten notwendige Kenntnisse konsequenterweise weder als Faktenwissen noch als, wenn auch authentischer, Kontext im Rahmen des Sprachunterrichts nachgeliefert werden. Wenn Verstehen ein dialogischer Prozess im Gefüge von Wissen, Verstehensvoraussetzungen und Verstehensmöglichkeiten ist, dann genügt es nicht, semantische Einheiten zu entschlüsseln, dann wird vielmehr dieses Gefüge selbst Teil des Verstehensprozesses, umso mehr, wenn es sich um kulturell differente Lebenswelten der Dialogpartner handelt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden die Chance erhalten müssen, selbst ein Bild der Zielsprachkultur entwickeln zu können, um sich dabei sowohl der eigenen kulturellen Prägung als auch der fremdkulturellen Perspektiven dieses Bildes bewusst zu werden. Für den Unterricht bedeutet dies Projektorientierung und damit Förderung der Autonomie der Lernenden, weil es nicht um die Vermittlung eines vorgeblich objektiven und möglichst umfassenden Landesbildes gehen kann. Wird die Lernerzentrierung ernst genommen, müssen vielmehr die Lernprozesse und die Eigen- und Fremdperspektiven bewusstgemacht und reflektiert werden, muss auf strategisches Wissen mindestens soviel Wert gelegt werden wie auf Sachinformationen.

## III.

Auf der Grundlage dieser Thesen entstand im Zusammenhang mit einem Lehrbuchautorensymposium des Internationalen Deutschlehrerverbandes 1992 in Linz zum Rahmenthema *ABCD-Thesen und Lehrbuchpraxis* die Idee, eine schon geplante Fortbildungsveranstaltung des Goethe-Instituts im Bereich Landeskunde für Hochschullehrer der MOE-Staaten gemeinsam mit einem österreichischen Partner auszurichten und für die *erlebte Landeskunde* Österreich und die Schweiz als prinzipiell gleichwertig einzubeziehen, selbst wenn es nicht gelingen sollte, auch von der Schweiz finanzielle Unterstützung zu bekommen.<sup>3</sup>

Nach dieser Idee wurden von 1993 bis 1997 mehrere dreiwöchige Seminare zur erlebten Landeskunde in Österreich, Deutschland und der Schweiz, teilweise auch in Liechtenstein, und einwöchige Kolloquien zur Evaluation der Seminare und zur Reflexion und Vertiefung des Konzeptes durchgeführt (vgl. Hackl u.a. 1997).

Daraus kristallisierte sich ein Landeskundekonzept mit folgenden Grundsätzen heraus:

- Landeskunde ist Sprachunterricht und Sprachunterricht ist Landeskunde, Sprache und Kultur werden also nicht segmentiert, sondern integriert.
- Die Differenzierung der deutschsprachigen Länder und ihrer Regionen bedeutet den Verzicht auf die deutschlandkundliche Verengung und erweitert diese nicht bloß additiv um Österreich und/oder die Schweiz; d.h. im Vordergrund steht nicht das Wissen um die deutsche Kultur, vielmehr soll ein differenziertes Kaleidoskop des deutschsprachigen Raums zu Fragen verführen (und nicht Antworten festlegen); das kontrastive Element wird dabei um den Aspekt der Binnenkontrastivität erweitert.
- Mit dem handlungsorientierten Ansatz und dem Bemühen um Sensibilisierung für fremde Kulturen wird dem enzyklopädischen Informationskonzept und der schönfärberisch-affirmativen Landeskunde eine klare Absage erteilt.
- Durch projektorientiertes Arbeiten soll die Autonomie und die Entwicklung von Strategien und Orientierungsfertigkeiten bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gefördert werden, d.h. selbständiges und handlungsorientiertes Lernen wird durch projektorientiertes Arbeiten unterstützt, Ausgangspunkt sind nicht Anforderungen eines abstrakten Themenkatalogs oder Faktenwissens, sondern Themenkomplexe aus der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden, die für die konkrete Gruppe eine existentielle Bedeutung haben (*generative Themen* nach Paulo Freire). Das Erarbeiten solcher Themennetze ist bereits Teil des landeskundlichen Lernens.
- Die damit verbundene Autonomie verändert auch die Rolle der Lehrenden und hat Auswirkungen auf die Evaluationsformen.

1999 und 2001 wurden auf der Grundlage dieses Konzeptes zwei Seminare mit Vertreterinnen und Vertretern des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) aus aller Welt durchgeführt.

Abb.1: Brücken



IV.

Die pädagogischen und sprachdidaktischen Ziele des landeskundlichen Lernens lassen sich nicht ohne Bezug zu ihrem jeweiligen Lernort umsetzen. Können in den Zielsprachenländern oder in einem Nachbarland erlebte oder konfrontative Landeskunde zu einer produktiven Auseinandersetzung mit der fremden (oder eigenen) Kultur führen, so muss mit zunehmender Entfernung von den Zielsprachenländern mit Hilfe authentischer Materialien, in Simulationen oder Rollenspielen ein fremdsprachiges Lernumfeld erst konstruiert und so Landeskunde erlebbar gemacht werden. Die Grundprinzipien des Konzeptes können jedoch unabhängig von Nähe und Distanz zu den deutschsprachigen Regionen und Ländern im Landeskundeunterricht umgesetzt werden.<sup>4</sup> Daher sollen im folgenden einige Aspekte von projektorientiertem landeskundlichen Lernen am Beispiel des IDV-Seminars 1999<sup>5</sup> erläutert werden.

Thematische Vorgabe war das Stichwort *Brücken*, das sich in seiner Bedeutungsvielfalt als generatives Thema sehr gut eignete (siehe Abb 1: Handbuch für Spracharbeit, Teil 5: Erlebte Landeskunde 2001)

Aus der Präsentation der persönlichen Zugänge der Seminar-TN und der Reflexion, welche Aspekte ergiebige landeskundliche Arbeit versprechen, entwickelten und präzisierten die einzelnen Arbeitsgruppen dann anhand der

Qualitätsmerkmale von landeskundlich interessanten Fragen ihr Thema (z.B. *Geschichten um Brücken* oder *Jugendliche bauen Brücken*) und planten darauf hin die Gruppenarbeit (siehe Abb. 2 zu *Qualitätsmerkmalen von landeskundlich interessanten Themen*: Handbuch für Spracharbeit, Teil 5: Erlebte Landeskunde 2001).

Da ein präsentierbares Produkt ein Ziel der Gruppenarbeit war, galt die Aufmerksamkeit in der Planungsphase selbstverständlich auch diesem Aspekt (siehe dazu Abb. 3 zu *Produktideen für landeskundliche Projekte*: Handbuch für Spracharbeit, Teil 5: Erlebte Landeskunde 2001).

Die präsentierten Ergebnisse und die Evaluation zeigten, dass es möglich ist, mit diesem handlungsorientierten Ansatz und dem Bemühen um Sensibilisierung für fremde Kulturen dem enzyklopädischen Informationskonzept und der schönfärberisch-affirmativen Landeskunde eine klare Absage zu erteilen und durch projektorientiertes Arbeiten die Autonomie und die Entwicklung von Strategien und Orientierungsfertigkeiten bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu fördern sowie Problemlösungs- und Teamfähigkeiten als zentrale Schlüsselkompetenzen zu aktivieren oder zu entwickeln.

Hingewiesen werden soll auf den wichtigen Aspekt, dass dieses Konzept selbstverständlich eine Veränderung der

Abb.2: Qualitätsmerkmale von landeskundlich interessanten Themen

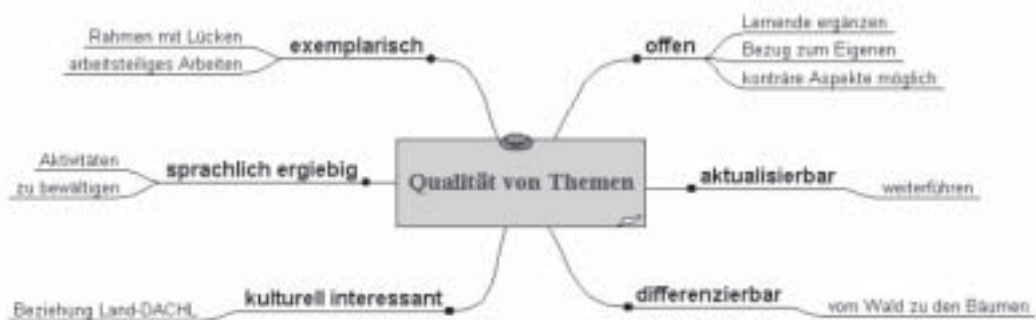
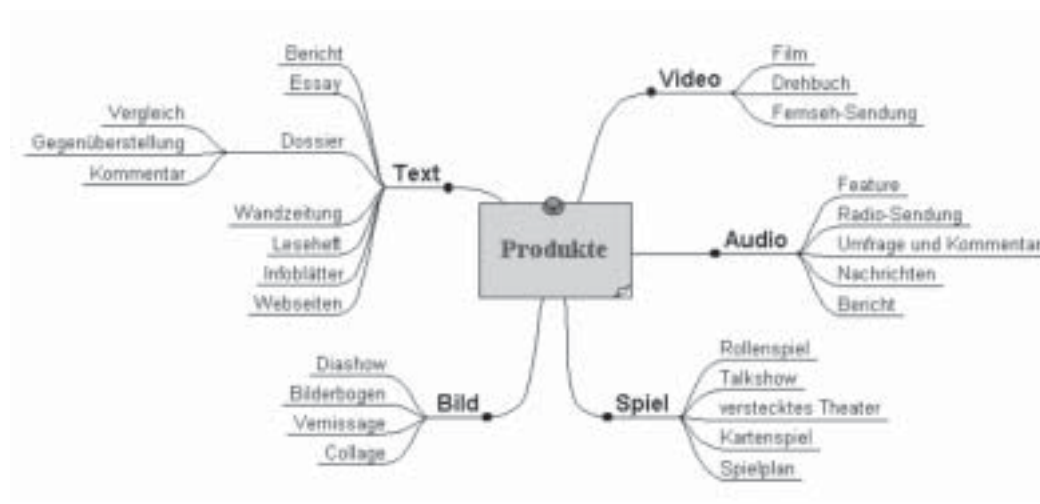


Abb.3: Produktideen für landeskundliche Projekte



Lehrerinnen- und Lehrerrolle bedeutet. Nicht mehr die Wissensvermittlung steht im Vordergrund, sondern die Moderation des Prozesses, die Unterstützung in der begleitenden Evaluation (mit Checklisten, Anregungen etc.) oder der Ausgleich in Interessenskonflikten ist die Herausforderung an die Lehrerinnen und Lehrer.

Ebensowenig darf übersehen werden, dass die Beurteilung des Projektverlaufs und eines Produktes natürlich auch adäquate Evaluations- und Beurteilungsmodelle verlangt. Dabei müssen bei der Beurteilung eines Produktes der kreative Aspekt und die methodische Durchführung in Rechnung gestellt werden, es muss aber auch der inhaltliche Aspekt berücksichtigt werden, nicht nur ob die Informationen richtig sind, sondern ob sie auch ausreichend differenziert, sowie plausibel und sprachlich adäquat dargeboten werden. Auch die Vollständigkeit eines Produktes richtet sich nicht nach objektiven Kriterien, sondern ausschließlich nach den am Beginn der Arbeit festgelegten, später vielleicht modifizierten Zielvorgaben.<sup>6</sup>

Zusammenfassend lässt sich mit Swantje Ehlers festhalten,

*dass die DACH-Kolloquien ein konsistentes und innovatives Fortbildungsprojekt darstellen, das darauf zielt, Lehrer [...] zu befähigen [...], sich fortzubilden und zu einer Professionalisierung des Lehrberufs in ihren Ländern beizutragen.*

[...]

*Das DACH-Projekt hat in seinen Kolloquien inhaltlich wie methodisch interkulturelles Lernen praktiziert und erfahrbar gemacht. Die gewählten Orte des Lernens in der Bundesrepublik, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz sind zu Orten geworden, in denen partiell zumindest eine Kultur der Grenzüberschreitung, der Annäherung an Fremdes, der Binnenperspektivierung, der erneuten Abgrenzung, der Reflexion auf das Eigene und dem Erkennen von kulturellen Unterschieden eingeholt wird. Damit ist in diesem Fortbildungsprojekt für Ausbilder zur Praxis geworden, was als Ziel von Landeskunde verkündet wird: das wechselseitige Verstehen über kulturelle Grenzen hinweg. (Ehlers 2000: 104)*

## V.

Als 1997 die erfolgreich durchgeführten Seminare und Kolloquien aus verschiedenen Gründen zunächst eingestellt wurden, entstand die Idee, das Konzept über das Internet zu präsentieren und weiterzuentwickeln. Das Internet scheint ja auf den ersten Blick für das landeskundliche Lernen hervorragend geeignet, weil der Zugriff auf die virtuelle Welt der deutschsprachigen Kultur unabhängig vom realen Lernort möglich ist, Nähe und Distanz als Kategorien aufgehoben scheinen. Diese unbestreitbare Erleichterung birgt aber auch eine Reihe von Risiken. So darf die Fülle von authentischen und aktuellen Texten nicht den Blick dafür trüben, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts nicht das bloße zur Verfügungsstellen von Materialien ist, sondern in der didaktischen Reflexion und methodischen Umsetzung im Sinne der im Curriculum vorgegebenen Lehr- und Lernziele besteht. Außerdem besteht gerade in Hinblick auf das landeskundliche Lernen die Gefahr, dass die Faszination des scheinbar unbeschränkten Zugriffs auf Informationen zu einer neuen Diktatur der Fakten führt, weil eben Zahlen und Fakten einen bedeutenden Anteil am Informationsangebot des Webs darstellen.

So entstand unter *www.dachl.net* eine Homepage zum landeskundlichen Lernen (vgl. Hackl 2000), die zum einen das *DACHL-Konzept* und den theoretischen Kontext präsentieren will, zum anderen mit einem ausführlichen Ressourcenangebot an Links und mit einer kommentierten Datenbank zu landeskundlichen Websites eine Orientierungshilfe zur sinnvollen Nutzung des Internetangebotes beim landeskundlichen Lernen bieten möchte.

Offen ist derzeit noch der dritte Kernbereich, die Unterrichtsbeispiele. Wir sind inzwischen auch überzeugt, dass es sinnvoll ist, eigene Unterrichtsangebote ins Netz zu stellen. Hier stehen wir vor der Herausforderung, nicht nur informationsorientiertes Arbeiten mit dem Netz zu ermöglichen, sondern an Hand von Bildern oder anderen Materialien auch Wahrnehmungs- und Interpretationsübungen zum landeskundlichen Verstehen anzubieten oder mit Hilfe des Internets virtuell erlebte Landeskunde als erlebbare Landeskunde zu vermitteln.



meisten meiner Studenten in Tromsø, warum wir uns, in unserer so knapp bemessenen Zeit während des "grunnfag" (2 Semester), auch noch mit Österreich und der Schweiz beschäftigen, obwohl doch bereits die Arbeit mit der bundesdeutschen Sprache und Kultur mehr als genug zu sein scheint. Beschränkt sich das Deutsch-Studium auf ein Studieren der bundesdeutschen Gegebenheiten und lässt alles Österreichische und Schweizerische "unter den Tisch fallen" - ist das so, als wenn man Norwegen auf den Süden des Landes oder Skandinavien auf Schweden begrenzen würde. Und dies würde selbstredend zu lautstarken Protesten von seiten der Übersehenen führen.

## 2. SITUATION AN DEN NORWEGISCHEN SCHULEN

Wenn man sich die gängigen Lehrbücher für Deutsch an norwegischen "ungdomsskoler" (8.-10.Klasse) und "videregående skoler" (11.-13.Klasse) anschaut, fällt auf, dass man dort zwar ein obligatorisches Kapitel über Österreich oder die Schweiz findet, dass aber 90% des Lehrbuchs bundesdeutschen Gegebenheiten gewidmet sind. Sprachlich geht man in den genannten Kapiteln überhaupt nicht auf das Zielland ein, die Texte erzählen auf bundesdeutsch einige Fakten über die beiden Länder, meist ein paar Informationen über das Land, die größten Städte und deren Sehenswürdigkeiten. Aber es ist fraglich, inwieweit man z.B. Österreich gerecht wird, indem man ein paar Seiten über Wien liest und danach in einer Übung den Weg vom Stephansdom zur Universität erklären muss.

Es ist das erklärte Ziel des norwegischen Deutschunterrichts an Schulen und Universitäten, den Lernern eine Kompetenz zu vermitteln, die sie u.a. in die Lage versetzt, sich in grundlegenden Kommunikationssituationen im deutschsprachigen Raum zurechtzufinden und die Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich verwenden zu können. Wenn wir momentan völlig außer Acht lassen, inwiefern das norwegische Schulsystem überhaupt dazu in der Lage ist, den Lernern die Möglichkeit zu geben, dieses Ziel zu erreichen, können wir uns darauf konzentrieren, den Lehrinhalt kritisch zu beleuchten.

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Lerner natürlich nur über das Wissen verfügen können, das ihnen im Unterricht vermittelt worden ist. Sind das in bezug auf Österreich zwei Seiten über Wien und ein Bild des Hundertwasser-Hauses, dann bleiben auch höchstens diese Seiten und Bildeindrücke über Österreich beim Lerner "hängen". Natürlich ist es schön, wenn der Deutschschüler bei einer Prüfung das Hundertwasserhaus in zwei einfachen Sätzen beschreiben kann, aber ein bißchen schade wäre es schon, wenn eine ganze Generation Norweger nur den Friedrich Hundertwasser mit österreichischer Kunst und Kultur verbindet. Da könnte es fast ein Trost sein, dass nur so wenige Schüler gerade in der "ungdomsskole" Deutsch wählen, so dass wohl kaum von mehr als einer Viertel Generation die Rede sein kann.

## 3. SITUATION AN DEN NORWEGISCHEN UNIVERSITÄTEN

Selbst beim DaF-Studium an den Universitäten ist Österreich nur so eine Art "Anhang". Etwas überspitzt ausge-

drückt könnte ich nun sagen, dass das meistens die Seiten der Pflichtlektüre sind, die der Student alleine und zu Hause lesen soll - und von denen sowohl Student als auch Lehrer wissen, dass sie nie und nimmer Gegenstand einer Prüfung sein werden. Im "Literaturpensum", d.h. der Pflichtlektüre im Bereich Literatur, soll einer der sieben oder acht Romane aus Österreich oder der Schweiz sein, d.h. ganze 12%. Im Grammatikunterricht geht man überhaupt nicht auf die österreichische Varietät ein, sondern konzentriert sich auf das bundesdeutsche Deutsch. Natürlich sollen hier die Unterschiede zwischen dem österreichischen und dem bundesdeutschen Deutsch nicht übertrieben werden, aber immerhin könnte man im DaF-Unterricht auf einige wichtige Unterscheidungsmerkmale hinweisen. Man könnte z.B. darauf aufmerksam machen, dass einige Substantive im Österreichischen ein anderes Genus besitzen als im Bundesdeutschen. Damit meine ich keinesfalls, dass nun im DaF-Unterricht auf dutzende von Einzelbeispielen eingegangen werden soll. Die meisten Norweger haben genug Probleme damit, die bundesdeutsch korrekten Genera zu lernen, so dass eine Integration der österreichischen Genera ganz einfach eine Überforderung wäre. Aber ein Hinweis darauf, dass das bundesdeutsche Genus eben nicht immer mit dem österreichischen und dem schweizerischen übereinstimmt, würde für die meisten Lerner eine wichtige und durchaus verarbeitbare Information darstellen.

Ähnlich z.B. auch auf dem Gebiet der Präpositionen. Selbstverständlich sollte man sich im DaF-Unterricht auf eine konsequente Verwendung der Präpositionen konzentrieren. Aber gerade ein paar österreichische Beispiele können hier gut verdeutlichen, wie schwierig die "korrekte" Präpositionsverwendung ist und dass es sowohl im schriftsprachlichen als auch im mündlichen Sprachgebrauch Abweichungen gibt. Wiederum geht es nicht darum, dass der Lerner diese Abweichungen auswendig lernt, sondern, dass er weiss, dass es sie gibt und wo er informativ nachschlagen kann. Aber auch nach solchen Hinweisen sucht man vergeblich im Unterricht oder im Grammatikbuch.

Innerhalb des Deutschstudiums bekommt die Landes- oder Kulturkunde meist eine recht unbedeutende Rolle zugeteilt. Landeskunde beschränkt sich oft auf geschichtliche Daten ab 1870 und Kenntnisse im Bereich Staatsgliederung und Geographie - beinahe ausschließlich bezogen auf die Bundesrepublik. War die DDR bis zur Wiedervereinigung immerhin noch ein gutes Erweiterungsthema, das sozusagen den Blick hinter den "eisernen Vorhang" ermöglichte, konzentriert sich die Landeskunde nach der Vereinigung fast nur noch auf die Bundesrepublik. Österreich und die Schweiz erscheinen meist nur in der Studienordnung. Zu DDR-Zeiten hat man sich nie erlaubt, den zweiten deutschen Staat zu übersehen. Dadurch, dass er anders war als die Bundesrepublik, und natürlich auch Norwegen, dass er ein Stück Ostblock im Westen und praktizierten Kommunismus darstellte, behauptete er seine Stellung im norwegischen DaF-Unterricht, wenngleich auch oft reduziert auf Klischeés.

Österreich und die Schweiz unterscheiden sich nicht im gleichen Maße von der Bundesrepublik, die durchaus bestehenden Unterschiede treten nicht so deutlich hervor

- und damit übersieht man gerne diese beiden Länder, die dort im Schatten des großen Bruders Bundesrepublik stehen.

Aber genau diese Situation sollte uns Skandinaviern bekannt vorkommen. Außerhalb Skandinaviens haben die Menschen große Probleme, Schweden von Norwegen und Dänemark zu unterscheiden. Und in den baltischen Ländern haben wir Schwierigkeiten, Litauen, Lettland und Estland auseinanderzuhalten. Und die Einwohner in diesen Ländern selbst sind entsetzt darüber, dass man sie mit den Nachbarn zusammen "in einen Topf" wirft und ihnen keine eigene Identität zugesteht.

Das dürfte eigentlich Grund genug sein, sowohl der Schweiz als auch Österreich im DaF-Unterricht den Platz zu widmen, den die beiden Staaten verdienen. Selbstverständlich stimme ich denjenigen zu, die auf die wenigen Stunden verweisen, die dem Unterricht zur Verfügung stehen. Allerdings erlaubt es der Zeitfaktor m.E. keineswegs, Deutsch auf Bundesdeutsch und den deutschsprachigen Raum auf die Bundesrepublik zu begrenzen. Ich plädiere auch nicht für z.B. Spezialkurse für österreichische Literatur, sondern ziehe eine starke Integration von auf die Schweiz und Österreich bezogenen Unterrichtsthemen in den traditionellen Unterricht vor.

#### 4. INTEGRATION ALS VERBESSERUNGSSTRATEGIE

Im Bereich der Grammatik braucht man keine Spezialstunden für Österreichisch oder das Deutsch in der Schweiz. Kontinuierliche Hinweise auf Besonderheiten (und auch völlig Identisches) im Österreichischen in Relation zum Bundesdeutschen, sowohl im Unterricht als auch im Lehrbuch, erinnern den DaF-Lerner daran, dass es mehrere gleichberechtigte Varietäten des Deutschen gibt, und machen ihn gezielt auf die insgesamt gesehen doch wenigen Unterschiede aufmerksam. In diesem Zusammenhang ist vor allem die kritische Arbeit mit Nachschlagewerken von größter Wichtigkeit.

Auch im Bereich der Literatur sollen nun natürlich nicht ausschließlich österreichische Romane gelesen werden, aber mit Hilfe von kürzeren Texten und literaturgeschichtlichen Gegenüberstellungen zwischen der bundesdeutschen und österreichischen Literatur könnte dem DaF-Lerner ein Einblick in beide Literaturen gewährt werden. Mehr als Kostproben und Überblicke kann ein Grundstudium im Bereich der Literatur sowieso nicht anbieten, aber gezielt eingesetzte österreichische Kostproben könnten beim DaF-Lerner eher den Hunger nach mehr österreichischer Literatur auslösen als ein Pflicht-Roman.

Das größte Potential für die Integration von österreichbezogener Wissensvermittlung sehe ich allerdings im Bereich der sprachpraktischen Übungen und der Landes- bzw. Kulturkunde. Die Arbeit mit deutschsprachigen Texten gibt dem Lerner die Möglichkeit, sowohl die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu festigen und auszubauen, als auch bei der eigentlichen Lektüre Informationen über Gegebenheiten in deutschsprachigen Ländern zu sammeln. Gut geschriebene Texte, die bei ihrer Darstellung von interessanten Themen

die österreichische Perspektive in den Vordergrund stellen oder zumindest berücksichtigen, vermitteln Österreichkenntnisse und können gleichzeitig zu Ländervergleichenden Studien herangezogen werden. Dies bedeutet, dass im Unterricht nicht unbedingt mehr Texte gelesen werden müssen, um österreichische Aspekte in den Unterricht zu integrieren, sondern hauptsächlich andere.

Gerade auch im Landeskunde-/Kulturkundeunterricht sollte man den Zeitfaktor dahingehend als Argument heranziehen, dass im Laufe der wenigen Stunden keine Expertenkenntnisse über mehrere Jahrhunderte deutsche Geschichte vermittelt werden können und müssen. Völlig im Einklang mit den neuen Ideen der (norwegischen) Universitätspädagogik wäre die selbstständige Arbeit mit unterschiedlichen Themen unter der Anleitung der Lehrkraft. Von den Studenten selbst erarbeitete Referate, die u.a. Österreich gerecht werden, gewährleisten bereits in der Vorbereitungsphase die intensive Beschäftigung mit authentischen Texten und Quellen.

Gerade wenn wir hoffnungsvoll davon ausgehen, dass der Lerner auch nach seinem Abschluss noch weiterlernt und seine Kenntnisse zu erweitern versucht, wäre eine solche Arbeitsweise eine gute Vorbereitung auf eigenes Weiterlernen ohne Lehrer. Die Suche nach relevanten Informationen über das deutschsprachige Land, das in den Lehrbüchern meist eher kümmerlich behandelt wird, bereitet z.B. auch den späteren Lehrer darauf vor, sich nicht unkritisch mit dem zufrieden zu geben, was er im Lehrbuch vorfindet, sondern auf Eigeninitiative zu bauen und zumindest für supplierend Material zu sorgen.

#### 5. WELCHE NATIONALE VARIETÄT IM DAF-UNTERRICHT?

Sollte man im universitären DaF-Unterricht ausschließlich bundesdeutsches Deutsch als Zielsprache ansetzen oder eine andere Varietät oder gar mehrere? Obwohl es sich beim Deutschstudium an einer Universität oder Hochschule eigentlich um den Unterricht von fortgeschrittenen Lernern handeln sollte, lässt sich nicht leugnen, dass gerade die Studenten der ersten beiden Semester (*grunnfag*) eher als "fortgeschrittene Anfänger" bezeichnet werden müssen. Wie z.B. auch von Ammon (1995: 481) erwähnt, könnten die nationalen Varianten den Anfänger verwirren. Aber meist ist weniger diese Rücksicht auf den Anfänger als vielmehr der Hinweis auf "gute alte Traditionen" der Grund dafür, warum man sich ausschließlich mit dem Bundesdeutschen beschäftigt.

*So könnten vor allem Anfänger durch die nationalen Varianten verwirrt werden - es sei denn, man beschränkt sich auf ganz wenige Beispiele. In der Tat dürfte sich die breitere Berücksichtigung der nationalen Variation eher für den Unterricht bei fortgeschrittenen Lernern eignen. Die Lehrmaterialien für Anfänger beschränkt man mit Rücksicht auf Lernschwierigkeiten besser weitgehend auf nur eine der nationalen Varietäten. [...] Freilich ist die Entscheidung für nur eine, und dann speziell die deutschländische nationale Varietät nicht immer so rational gesteuert, falls sie überhaupt explizit gemacht wird. Nicht selten*

folgt man dabei einfach den ausgetretenen Pfaden. (Ammon 1995: 481)

Da gerade die Ausbildung auf norwegischem *grunnfag*-Niveau für viele die einzige Voraussetzung und Grundlage für den späteren Deutschlehrerberuf darstellt, muss man den plurizentrischen Ansatz bereits im *grunnfag* verankern. Eine Einführung in die Plurinationalität des Deutschen wäre zumindest ein erster Schritt, um auch dem österreichischen und dem schweizerischen Deutsch gerecht zu werden.

*Bemerkenswert ist jedoch vor allem der Befund, daß die verbreitetsten, in den deutschsprachigen Nationen selber hergestellten Materialien die Plurinationalität des Deutschen leugnen. Damit ist die nationale Einseitigkeit des gelehrten und gelernten Deutsch praktisch vorprogrammiert. [...] Nach den gegebenen Umständen wird dieses Übergewicht jedoch unreflektiert induziert. Die Lehrer und Lerner, die mit den betreffenden Materialien arbeiten, erfahren von dieser Entscheidung nichts. Sie haben schon deshalb auch keine Möglichkeit der Wahl zwischen den verschiedenen nationalen Varietäten.* (Ammon 1995, 483).

Diese Aussagen von Ammon lassen sich in unserem Kontext noch erweitern. Der Lerner bzw. Lehrer kann nur mit dem arbeiten, was er kennt. Ammon bezieht das in seinem Text auf das Unterrichtsmaterial. Es spricht allerdings nichts dagegen, darauf aufmerksam zu machen, dass der zukünftige Lehrer auch nur Kenntnisse über die nationalen Varietäten vermitteln kann, die er kennt. Ist für ihn "deutsch" synonym mit "bundesdeutscher Standardsprache", wird ihm damit auch die Wahl genommen, auf eventuelle andere Varietäten im eigenen Unterricht einzugehen.

## 6. SCHRIFTLICHE VS. MÜNDLICHE SPRACHVERWENDUNG

Abschließend möchte ich noch kurz darauf eingehen, dass gerade die Österreich-Perspektive der Lehrkraft eine gute Möglichkeit gibt, auf die bisweilen doch krassen Unterschiede zwischen der Schriftsprache und der mündlichen Standard- bzw. Gebrauchssprache aufmerksam zu machen. Es soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, dass es nicht auch in der Bundesrepublik solche Unterschiede gibt, aber diese werden im DaF-Unterricht meist verschwiegen, indem man darauf verweist, dass die Schriftsprache auch als mündliche Hochsprache anzusehen ist. Abweichungen von dieser Norm werden als bundesrepublikanische Umgangssprache oder als Dialekt behandelt - und sind von daher oft nicht Unterrichtsgegenstand. Unkommentiert bleibt dabei, dass sowohl in der Bundesrepublik als auch in Österreich die Aussprache der Standardsprache in ihrer Basis von den Gewohnheiten der jeweils zum Sprecher gehörenden Dialekte gefärbt ist. D.h. dass man auch bei Benutzung der Standardsprache Unterschiede zwischen beispielsweise Hamburgern, Münchnern und Wienern "hören" kann.

Deutschlerner sollten auf diese Nuancen aufmerksam gemacht und vorbereitet werden - um dem Lerner die Rezeption von authentischer Sprache später zu erleichtern, nicht um dialektale Färbungen für die eigene Produktion einzuüben. Die deutlich hörbaren Unterschiede zwischen

den Aussprachegewohnheiten selbst auf der Ebene der Standardsprache bei Sprechern aus Nord- und Mitteldeutschland und bei Sprechern aus Süddeutschland und Österreich sollten durchaus im Unterricht Erwähnung finden (vgl. Wiesinger 1988). Gerade der Einbezug des österreichischen Deutsch ist ein guter Anlass, dem DaF-Lerner zu verdeutlichen, dass es auch im deutschsprachigen Raum wichtige Differenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung gibt, wenngleich die deutschen und österreichischen Dialekte nicht den gleichen Status in ihrem Land haben wie die norwegischen Dialekte in Norwegen.

Abrundend möchte ich noch einmal unterstreichen, dass ich die Integration von "Österreich-Kenntnissen" in das DaF-Studium als äußerst wichtig ansehe, da nur sie dafür Sorge tragen kann, dass den Studenten ein nuanciertes Bild von den Gegebenheiten im deutschsprachigen Raum vermittelt wird. Mein Anliegen sind nicht irgendwelche Alibi-Romane oder -texte, sondern eine durchdachte und das ganze DaF-Studium umfassende Berücksichtigung der Österreich-Perspektive.

## LITERATUR

Ammon, Ulrich 1995: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin - New York: de Gruyter.

Scheuringer, Hermann 1997: "Sprachvarietäten in Österreich." *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Hg. v. Gerhard Stickel. Berlin - New York: de Gruyter.

Wiesinger, Peter 1988: *Das österreichische Deutsch*. Wien - Köln - Graz: Böhlau. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 12).



# Wechselbeziehungen Österreich-Norden

## Ein Forschungsprojekt an der Universität Wien

ISABELLA MATAUSCHEK / MATTHIAS LANGHEITER-  
TUSCHEK (WIEN)

### VORBEMERKUNG

Das Forschungsprojekt *Wechselbeziehungen Österreich - Norden* wurde mit Mai 1999 vom österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung<sup>1</sup> unter der Antragsnummer P 13788-ARS bewilligt. Der ursprünglich beantragte Zeitrahmen von drei Jahren wurde dabei auf zwei Jahre gekürzt.

Der aktuelle Stand des Projektes ist von der Homepage der Skandinavistik an der Universität Wien abrufbar.<sup>2</sup> Dort finden sich neben einer Kurzbeschreibung auch die Links zu den ProjektmitarbeiterInnen und dem Verlag.

### PROBLEMSTELLUNG UND STAND DER FORSCHUNG

Das Forschungsprojekt *Wechselbeziehungen Österreich - Norden* widmet sich der wissenschaftlichen Aufarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen Österreich und den nordischen Ländern, sowohl auf literaturwissenschaftlichem Gebiet als auch in einem weiter gefassten kulturwissenschaftlichen Rahmen.

Unter die Bezeichnung *Norden*<sup>3</sup> fallen die festlandskandinavischen Länder Dänemark, Schweden und Norwegen sowie Island, die Färöer und Grönland. Finnland (inklusive Ålandinseln) steht aus historischen Gründen und wegen der zweiten Amtssprache Schwedisch ebenfalls im Länderkanon, häufig auch unter Fännoskandia ohnehin zu Festlandskandinavien gerechnet. Die Erweiterung der *nordischen Länder* auf die Sami-Kultur oder aber auf die baltischen Länder zu einem *Nordeuropa-Projekt* musste aus zweierlei Gründen unterbleiben:

(1) Die traditionelle Institutsstruktur in Österreich hatte zwar aus der Germanistik eine skandinavistische Abteilung (mit Dänisch-, Schwedisch-, Norwegisch- und Isländisch-Lektoraten) hervorgebracht, Finnland und Estland sind aber aufgrund sprachgeschichtlicher Überlegungen an die Finno-Ugristik angebunden. Fragen der Sami-Kultur wird meist von der Völkerkunde nachgegangen;

(2) Die (National-)Sprachen Skandinaviens dienen zur Herausbildung einer typischen Institutsstruktur und somit bestimmter Ausbildungsgänge, in deren Zusammenhang auf die Kenntnisse der ProjektmitarbeiterInnen zurückgegriffen werden kann. Neben Schwedisch (für Schweden und Finnland), Dänisch (auch für Färöer und Grönland), Bokmål und Nynorsk (für Norwegen) sowie Isländisch steht ein

aus arbeitsökonomischer Hinsicht erschöpfender Vorrat an Material zur Verfügung.

Die Konstruktion des Begriffes *Österreich* kann hier ebenfalls nur am Rande thematisiert werden. Schon die Tatsache, dass wir allein im 20. Jahrhundert von drei *Österreichs* sprechen können (Hobsbawm), zeigt, dass jede Kontinuität eine konstruierte ist. Im wesentlichen kann somit analog zu den nordischen Ländern von den *österreichischen Ländern* nur bedingt gesprochen werden. Zeitlich dient in jedem Fall 1500 als geeignete Schnittschnelle und als Anfangspunkt der Betrachtungen, da auch die (national-)sprachlichen Überlegungen im Hinblick auf das lateinische Mittelalter eine bequeme Zäsur bilden (vgl. Rossel 2000: 4). Von *Österreich* soll aber im Hinblick auf das Staatsgebiet nach 1815 die Rede sein. Dazu zählten nun nicht mehr nur die überwiegend deutschsprachigen Länder im Verbund des Heiligen Römischen Reiches, sondern die gesamte österreichisch-ungarische Monarchie bis zur ihrem definitiven Ende 1919. Übergeordnetes Element bei dieser Konstruktion bleibt die deutsche Sprache, wobei hier ausschließlich arbeitsökonomische Überlegungen in den Vordergrund rücken. Es muss somit auch nicht betont werden, dass hier wie für den Begriff *Norden* auch für *Österreich* gilt, dass Diskurse zur Konstruktion zu reflektieren sind.<sup>4</sup>

- \* -

Historische und kulturelle Berührungspunkte intensivieren sich zwischen Österreich und den nordischen Ländern bereits seit dem 17. Jahrhundert. Durch die Konfrontation verschiedener Kulturen und Traditionen entstehen somit ständig neue Einsichten zur Frage des *nationbuilding*, des Nationalismus und zum Verhältnis der einzelnen Staaten zum paneuropäischen Projekt. Gerade in diesem Zusammenhang ist eine eindringliche Analyse von Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Staaten und Nationen, auch anhand ihrer kulturellen Verknüpfungen, von großer Aktualität und nicht zu unterschätzender Dringlichkeit.

Die bisherige vergleichende literaturwissenschaftliche Forschung widmete sich traditionellerweise den Wechselbeziehungen zwischen den nordischen Ländern und dem deutschen Sprachraum im allgemeinen, eine spezifische Beschäftigung mit Wechselwirkungen zwischen Österreich und den nordischen Ländern steht derzeit noch aus. Gerade im Zuge des Zusammenwachsens der europäischen Länder ist die Frage der kulturellen Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen europäischen Kulturräumen von immer zunehmender Bedeutung.<sup>5</sup> Schlüsselbegriffe wie *Identität* (Bewusstsein des Eigenen) und *Differenz* (Bewusstsein des Andersartigen, Fremden) kennzeichnen das diesbezügliche Spannungsfeld.

Im Zuge der Bearbeitung und Analyse ausgewählter Einzelthemen und Themenschwerpunkte aus den Themenschwerpunkten aus den Gebieten Literatur- und Sprachwissenschaft, Sozialwissenschaften und performativer Kunst soll auch eine systematische Bestandsaufnahme und Beschreibung zugänglicher Quellen in Bibliotheken und Archiven in Österreich und den nordischen Ländern initiiert werden.

Für die weitere Forschung ist eine systematische Sichtung und Aufarbeitung der zugänglichen Quellen unerlässlich; eine entsprechende Bibliographie wird besonders für die Forschung der nächsten Jahre eine unverzichtbare Grundlage und ein unerlässliches Hilfsmittel sein.

Insbesondere der Skandinavistik an der Universität Wien, als einziger Skandinavistik in Österreich prädestiniert für diese Aufgabe, ist es ein großes Anliegen, diese bisher noch unbearbeiteten, wichtigen Zeitzeugnisse für die weitere wissenschaftliche Aufarbeitung - auch in internationalem Zusammenhang - zu erschließen. Noch dazu lagert ein Großteil der zu erfassenden und bearbeitenden Quellen in Wiener Bibliotheken.

Da dieses Forschungsprojekt interkulturell angelegt ist, wird großer Wert auf internationale Zusammenarbeit gelegt. So bestehen Kooperationen mit der Universität Roskilde in Dänemark, die an einem ergänzenden Projekt im Rahmen der dort aufgebauten Abteilung für Österreich-Studien arbeitet.<sup>6</sup> Außerdem besteht eine Kooperation mit dem Zentrum für Österreichstudien in Skövde (Schweden).<sup>7</sup>

Die bisherigen Arbeiten auf dem Gebiet der Wechselbeziehungen zwischen Österreich und den nordischen Ländern beschränken sich auf einige Einzeldarstellungen innerhalb der Geschichte der Rezeption österreichischer Autoren in den nordischen Ländern und nordischer Autoren in Österreich sowie einzelner Monographien biographischer Art (vgl. beispielsweise Eskelund 1991). Im Gegenzug dominieren mit mehreren Dissertationen Ibsen- und Strindbergthemen die österreichische Forschung, ein erkennbarer Schwerpunkt weiterer Arbeiten liegt bei der Wiener Moderne (Bohnen 1988; Gschwantler 1994; Sørensen 2000; Unglaub 2001)

#### PROJEKTZIEL, METHODIK UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Um den Fokus von diesen wenigen Einzelgestalten sowie von der Dominanz der skandinavistischen Forschung aus Deutschland zu verrücken, besteht das Projektziel in der Etablierung einer Reihe monographischer Arbeiten zu den Wechselbeziehungen zwischen Österreich und dem Norden auf literaturwissenschaftlichem, kulturwissenschaftlichem, historischem und kunsthistorischem Gebiet. Vorläufig entstehen eine umfassende Bibliographie sowie vier Monographien.<sup>8</sup>

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der im Rahmen des Forschungsprojektes aufgearbeiteten Themen erfolgt in einer neuen wissenschaftlichen Reihe mit dem Titel *Wechselbeziehungen Österreich - Norden: Studien und Materialien*, herausgegeben von Sven Hakon Rossel im Verlag der Edition Praesens. Diese Reihe soll als Forum für die Erforschung der kulturellen Wechselbeziehungen zwischen Österreich und dem Norden und als Publikationsmedium für die sich an das Projekt anschließenden Folgestudien dienen.

Innerhalb der relativ kurzen Zeit von zwei Jahren ist zwar noch nicht an eine zusammenfassende Darstellung gedacht, die Grundlage für eine solche wird aber in der bereits erwähnten umfassenden Bibliographie vorliegen, deren Nutzung und Auswertung auch nach Ablauf des Projektes ein

Hauptanliegen der ProjektteilnehmerInnen ist. Sie soll den Ausgangspunkt für alle weiteren Studien darstellen. Diese Studien sollen interdisziplinär ausgerichtet sein. Das gewählte Projektthema ist so breit, dass Ansätze aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen nötig sind, um der Materie gerecht zu werden.<sup>9</sup>

Das Forschungsvorhaben *Wechselbeziehungen Österreich - Norden* versteht sich somit als Anstoß zu einer langfristigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den kulturellen Beziehungen zwischen Österreich und dem nördlichen Teil Europas, die in vielerlei Hinsicht über den Rahmen des eigentlichen Projektes hinausgeht. Zunächst handelt es sich um einen neuen Forschungsbereich, der erst erschlossen werden muss und so umfangreich ist, dass er innerhalb von zwei Jahren nicht erschöpfend behandelt werden kann. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit den österreichisch-nordischen Kulturbeziehungen endet daher nicht mit dem Auslaufen des beantragten Forschungsvorhabens, vielmehr haben es sich die ProjektteilnehmerInnen zum Ziel gesetzt, diesen Forschungsbereich langfristig an der Abteilung für Skandinavistik der Universität Wien zu etablieren. Insbesondere soll die Bibliographie ein Anreiz für andere, insbesondere junge ForscherInnen sein, sich auf diesem Gebiet zu betätigen. Eine enger als das oben erwähnte Symposium mit dem Forschungsprojekt verknüpfte wissenschaftliche Tagung im April 2002 rundete das Projekt ab und wird in einen eigenen Band der bereits erwähnten Reihe münden.

Auch die internationalen Kontakte werden über dieses Projekt hinaus fortbestehen, da es sich z. B. bei den Österreich-Studien an der Universität Roskilde um eine dauerhafte Einrichtung handelt. Außerdem soll die neu begründete Reihe die internationale Kooperation widerspiegeln, indem sie allen Forschern in diesem Bereich zur Verfügung stehen wird.

Als weitere mögliche zentrale Themenkreise der Wechselbeziehungen, für die die zu erstellende Bibliographie als Grundlage verwendet werden kann, können in diesem Zusammenhang genannt werden:

- Skandinavien in Österreich: Die Jahre des dänischen Architekten Theophilus Hansen (1813-1891) in Wien, der einige der bedeutendsten Gebäude der Wiener Ringstraße entworfen hat; Johan Gabriel Oxenstierna (1750-1818) als Sekretär der schwedischen Botschaft in Wien; August Strindberg (1849-1912) und seine österreichische Frau Frida Uhl (1873-1943) in Oberösterreich<sup>10</sup>; der dänische Dichter der Romantik Adam Oehlenschläger (1779-1850) in Wien

- Bislang unveröffentlichte oder nur teilweise publizierte Briefwechsel, etwa zwischen dem dänischen Kritiker Georg Brandes (1842-1927) und Sigmund Freud (1856-1939); zwischen Sigbjørn Obstfelder (1866-1966) und seinem Übersetzer Richard von Schaukal (1874-1942)

- Rezeptionsstudien, wie beispielsweise die Frage nach Karl Kraus' (1874-1936) Rezeption von August Strindberg in der Zeitschrift *Die Fackel*; eine umfassende Zusammenschau der Strindberg-Rezeption bei Hermann Bahr (1863-1934), Anton Wildgans (1881-1932), Franz Werfel (1890-

1945) u.a.; Rainer Maria Rilkes (1875-1926) Rezeption dänischer Literatur, besonders von Jens Peter Jacobsen (1847-1885).

- Die Übersetzer und Vermittlergestalten skandinavischer Literatur der Jahrhundertwende wie Marie Herzfeld (1855-1940), Mathilde Prager (1844-1921) und Marie Franzos (1870-1941) und deren Bedeutung für das *Junge Wien*; aus jüngerer Zeit H.C. Artmann (1921-2000) als Übersetzer von Carl Michael Bellman (1740-1795) und Carl von Linné (1707-1778).

- Österreichische Wissenschaftler und Gelehrte wie der Islandforscher Josef Calasanz Poestion (1853-1922), der Färöer-Experte Ernst Krenn (1897-1954), der Literaturhistoriker Ernst Alker (1895-1972).

- Österreicher in Skandinavien: Einerseits sind hier Namen wie Paul Baudisch (1899-1977), Ernst Benedikt (1882-1973), Robert Braun (1896-1972), Erich Furreg (1901-1967), Willi Reich (1898-1980) oder Maria Franziska Lazar (1895-1948) zu nennen, die alle aus der Exilforschung bekannt sind. Andererseits fallen unter diesen Themenschwerpunkt auch der schwedische Dichter Carl Snoilsky (1841-1903) und seine altösterreichischen Wurzeln; Hugo von Hofmannsthal (1874-1929) Beziehung zu Schweden, Max Brod (1884-1968) und der dänische Komponist Carl Nielsen (1865-1931); aus jüngerer Zeit der schwedisch-österreichische Schriftsteller Ernst Brunner (geb. 1950) sowie der österreichstämmige Kulturpolitiker Harry Schein (geb. 1924).

#### BIBLIOGRAPHIE ZU DEN WECHSELBEZIEHUNGEN ÖSTERREICH - NORDEN

Als erster Schritt dieses Projektes werden die Quellen zu den Wechselbeziehungen zwischen Österreich und dem Norden gesichtet und registriert. In diesem Zusammenhang wird eine Bibliographie herausgegeben, die die relevante Sekundärliteratur sowie Briefe, Tagebücher, Bücher, Artikel, Rezensionen und Kritiken umfasst. Als Modell kann zum Teil die Bibliographie von Barbara Gentikow aus dem Jahr 1975 verwendet werden, die sich jedoch nicht speziell auf Österreich bezieht. Bezüglich der literarischen Beziehungen zwischen Schweden und Deutschland bzw. Österreich liegen bibliographische Arbeiten von Helmut Müssener (vgl. beispielsweise Müssener 1985) für den Bereich der Übersetzungen vor.

Die Bibliographie erscheint in zwei Teilbänden. Der erste der beiden Bände umfasst diejenigen Sekundärquellen, d.h. Monographien, Aufsätze, Artikel, Hochschulschriften etc., die sich dezidiert mit österreichisch-nordischen Wechselbeziehungen befassen. Es müssen darin tunlichst Wechselbeziehungen thematisiert werden<sup>11</sup>, zumindest aber einer dieser Teilaspekte (Literatur / Sprache, Sozialwissenschaft, Kunst) in einer vergleichenden Darstellung abgehandelt werden<sup>12</sup> bzw. ein vergleichender Ansatz in eine Richtung vorhanden sein.<sup>13</sup>

Von der Einfluss- bzw. Rezeptionsforschung losgekoppelt versteht sich der zweite Teilband als Materialien- bzw. Quellenband im engeren Sinn. Hierin werden Kon-

takte und die Frage der Vermittlung fokussiert. Es finden sich darin gedruckte und ungedruckte Quellen wie Briefwechsel (etwa: Ellen Key und Stefan Zweig; Per Hallström und Marie Franzos), autobiographisches Material (Tagebücher, Memoiren etc.), Reiseberichte und entsprechende Archivalien zum Thema.

Nicht erfasst werden Übersetzungen sowie Werke von KünstlerInnen im jeweils anderen Kulturraum (z. B. Gemälde). Hier berufen wir uns auf den textwissenschaftlichen Zugang unseres Faches. Nach der Festlegung klarer Kategorien, die die Auswahl und Orientierung ermöglichen, soll den Benutzern ein Hilfsmittel unter wissenschaftlichem Relevanzaspekt vorliegen. Es sei nochmals betont, dass insbesondere die Initialzündung für diesen Wissenschaftsbereich im Vordergrund steht, da mit dieser Bibliographie zum ersten Mal für den genannten Problembereich systematisch relevantes Material WissenschaftlerInnen zur Verfügung stehen wird. Die wissenschaftliche Relevanz muss als wichtigstes Kriterium vor das Kriterium "erschöpfend" gestellt werden.

#### MONOGRAPHIEN

Der erste Band monographischer Arbeiten rekonstruiert auf der Grundlage der Edition des Briefwechsels zwischen Stefan Zweig (1881-1942) und Ellen Key (1849-1926) den Einfluss, den die schwedische Reformpädagogin auf den jungen österreichischen Schriftsteller ausgeübt hat (Ellen Key als Vermittlerin für Stefan Zweig). Umgekehrt lässt sich auch jene Vermittlerfunktion, die Stefan Zweig zweifelsohne für Ellen Key in Österreich innegehabt hatte (Stefan Zweig als Vermittler für Ellen Key) ebenfalls anhand des Briefwechsels dokumentieren.

Im Nachlass Ellen Keys an der Kungliga Biblioteket, Stockholm, befindet sich ein Konvolut von zwanzig Briefen Stefan Zweigs an Key aus den Jahren 1905-1921. Das Briefkorpus Ellen Key an Stefan Zweig befindet sich in Israel, weiteres wertvolles Quellenmaterial lagert in der Handschriftensammlung der Österreichischen Nationalbibliothek.

Neben einem umfangreichen Kommentar dieses rekonstruierten Briefwechsels wird in einem Essay die Beziehung Stefan Zweig-Ellen Key näher beleuchtet (Genese einer Beziehung). Insbesondere versteht sich die Studie als die Analyse einer Wirkungsgeschichte. Der Begriff *Widmung* wird diskutiert und eine Methodik entwickelt, die sich dem Gegensatzpaar von *Rezeption* und *Wirkung* zuwendet. Ellen Keys Hauptwerk *Barnets århundrade* (1900) und eine der erfolgreichsten Erzählungen, Stefan Zweigs *Brennendes Geheimnis* (1911) sollen verglichen werden (Gedankengut von Ellen Key in Stefan Zweigs Novellensammlung *Erstes Erlebnis. Vier Geschichten aus Kinderland*).

- \* -

Der Band *Pär Lagerkvist - Die Rezeption in Österreich* versteht sich als Teilstudie zum weitaus komplexeren Themenkreis der deutschsprachigen Lagerkvist-Rezeption. Weder der Baltendeutsche Edzard Schaper (1908-1984) noch der Schweizer Otto Oberholzer (1918-1986) interessieren als Übersetzer und Vermittlergestalten, sondern die Bezugsge-  
stalten zu Österreich.

Nach ersten Berührungspunkten des jungen Lagerkvist mit dem deutschen Expressionismus in Berlin zeichnet sich nach dieser, vor allem nach ästhetischen Gesichtspunkten ausgelegte Schaffensperiode Lagerkvists eine engagierte, den Doktrin des Faschismus trotzen Literatur ab. Als zentrales Werk dieser Epoche gilt *Bödeln (Der Henker)*. Nach der ersten Rezeption in die Riege des deutschen Expressionismus - auch seitens der österreichischen Rezension - misslang spätestens mit *Bödeln* der Versuch, Lagerkvist analog zu skandinavischen Autoren wie beispielsweise Trygve Gullbransen (1894-1962) oder Knut Hamsun (1859-1952) für die Ideologie des Nationalsozialismus nutzbar zu machen. Insbesondere am Beispiel des Wiener Germanisten Ernst Alker soll dieser Versuch einer "Ehrenrettung" dokumentiert und somit auch ein Teil der Institutsgeschichte der Wiener Skandinavistik aufgearbeitet werden.

Ab den 50er Jahren wurde dem Literaturnobelpreisträger in Österreich Rechnung getragen. Der Roman *Barabbas* in der Übersetzung von Edzard Schaper erschien zunächst 1951 bei der Abendländischen Verlagsanstalt in Innsbruck, 1954 in einer Buchgemeinschaftsausgabe bei Donauland in Wien. An den Roman anschließend wurde das autobiographische Jugendwerk Lagerkvists *Gast bei der Wirklichkeit* - ebenfalls in der Übersetzung Edzard Schapers - in der Abendländischen Verlagsanstalt 1952 bzw. bei der Österreichischen Buchgemeinschaft Wien 1956 veröffentlicht.

Weiters seien die für die Übersetzung des Alterswerks des Nobelpreisträgers Lagerkvist die Österreicher Robert Braun (*Schönste Zeit des Tages, Dämmerstunde*; 1951), Erich Furegg (*Der Tod des Ahasverus*, 1961; *Gedichte*, 1962 im Bergland-Verlag, Wien, erschienen) und Willi Reich (*Die Sibylle*; 1957) genannt.

In Analogie zur Übersetzungsgeschichte soll die österreichische Zeitschriftenrezension eine Vorstellung dessen geben, wie der Schwede Pär Lagerkvist in Österreich verstanden und missverstanden wurde. Diese Studie lässt sich von einschlägigen Zeitschriftenrezension der I. Republik über die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft bis hin zur Gegenwart spannen. Zeitschriften wie die *Wiener Bücherbriefe*, *Erwachsenenbildung in Österreich*, *Freude an Büchern*, *Der große Entschluss* und *Plan* bieten eine breite Palette an Blickwinkeln zum Werk des schwedischen Schriftstellers. Auch hier lässt sich die Vernetzung im Personenkreis der Vermittler erkennen; so taucht Ernst Alker als Rezensent ebenso einschlägig in der Lagerkvist-Vermittlung auf wie Robert Braun.

- \* -

Der Band *Heimat Norden - Die Verschickung österreichischer Kinder nach Skandinavien im Anschluss an die beiden Weltkriege* beschäftigt sich mit den Kinderverschickungen in die skandinavischen Länder. Mehr als 36.000 österreichische Kinder wurden nach dem Ersten Weltkrieg nach Skandinavien verschickt, über 20.000 von ihnen alleine nach Dänemark. Die von Hunger und Krankheit gezeichneten Kinder wurden in Gastfamilien aufgenommen, wo sie Monate, manche sogar Jahre

verbrachten. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Hilfsaktionen für österreichische Kinder wieder aufgenommen.

Auf der Basis von narrativen Interviews, autobiographischen Texten und literarischen Autobiographien soll dem Phänomen der Verschickung und seiner lebensgeschichtlichen Bedeutung für die Betroffenen nachgegangen werden. Viele dieser Erzählungen kulminieren in der Narration des Heimisch-Werdens in der Gastfamilie, aber ebenso eines Heimisch-Werdens in der jeweiligen Kultur, einer Verbindung zum Gastland, die über Jahre hinweg aufrechterhalten bzw. immer wieder von Neuem hergestellt wird.

Legt der größere Teil der neueren Forschung zur *Identität* seinen Schwerpunkt auf kollektive Vorstellungen und Narrative, interessiert im Rahmen dieses Projektes die Aneignung und aktive Gestaltung von Zugehörigkeit durch die Akteure.

Die Aktionen sollen jedoch auch in ihren Auswirkungen auf ein kollektives Selbstbild, im Sinne von Selbst-Wahrnehmung wie auch Selbst-Darstellung innerhalb der skandinavischen Gesellschaften, untersucht werden. Das positive Fremdbild von den skandinavischen Staaten als moralisch hochstehende und humanitär engagierte Nationen korrespondiert mit einem ebensolchen Selbstverständnis. Stehen die Hilfsaktionen auch nicht am Beginn eines solchen handlungsleitenden Selbstbildes, waren sie doch an der Diffusion, am Prozess des gesellschaftlichen Wirklichkeitswerdens eines solchen Selbstbildes maßgeblich beteiligt, indem sie erstmals über die engen Grenzen traditionellen philanthropischen Handelns hinaus weite Teile der Bevölkerung für ein humanitäres Engagement mobilisierten und dem gemeinsamen Handeln nationale Bedeutung zuschrieben.

#### ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> kurz: FWF; Im Internet unter: <http://www.fwf.ac.at>

<sup>2</sup> <http://www.univie.ac.at/skandinavistik/projekte>

<sup>3</sup> Der Gebrauch des Begriffes *Norden* als Ideologem des Dritten Reiches basiert auf der zeitigeren Verknüpfung esoterischer Herrenmenschen- und Arierideale mit den Erkenntnissen der Vererbungslehre bis hin zu rassenbiologischen Spekulationen. Diese als *Nordischer Gedanke* in die Forschung eingegangene Begriffsfestlegung (vgl. Luthhöft 1971) soll im weiteren zur festen Abgrenzung gegenüber dieser Leseart des Begriffes sein, wenngleich die Aufarbeitung und Thematisierung von Funktionalisierungen innerhalb der österreichischen Forschung ein erklärtes Ziel der VerfasserInnen bleibt (Zur nicht unproblematischen Institutsgeschichte vgl. *Historica* unter der Homepage der Skandinavistik Wien einschließlich der dort angeführten Literaturangaben).

<sup>4</sup> Entsprechend berücksichtigte die Schlagwortabfrage zu Teilband 1 der Bibliographie (vgl. hierzu S. 26) beispielsweise nicht nur topographische Begriffe wie Länder- und Städtenamen der I. und II. Republik (z.B. Wien, Niederösterreich, Tirol, Salzburg), sondern auch deutschsprachige des Kaisertums (Galizien, Lodomerien, Banat, Ödenburg, Kaschau etc.).

<sup>5</sup> Mit dem Beitritt Österreichs, Schwedens und Finnlands (1995) zur EU - Dänemark ist seit 1973 Mitglied - entstanden eine Reihe wirtschafts- und politikwissenschaftliche Arbeiten an vorwiegend österreichischen Hochschulen, die ein Zusammenwachsen der Länder unter verschiedenen Gesichtspunkten analysieren.

<sup>6</sup> Vgl. die Publikationen aus der Reihe *Småskrifter fra CØNK* 1999ff.

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang ist auch das vom Arbeitskreis der Wiener Skandinavistik und der Stadtplanung Wien veranstaltete Symposium *Wechselbeziehungen Österreich - Norden* zu erwähnen, das vom 18.-20. November 1999 stattfand.

<sup>8</sup> *Stefan Zweig und Ellen Key; Pär Lagerkvist - Die Rezeption in Österreich; Heimat Norden. Die Verschickung österreichischer Kinder nach Skandinavien im Anschluss an die beiden Weltkriege; Josef Calasanz Poestion. Zwischen Thuleromantik und Nordistik.*

<sup>9</sup> Mindestens zwei verschiedene Richtungen werden angedacht. Zum einen handelt es sich um Rezeptionsforschung (z.B. *Pär Lagerkvist - Die Rezeption in Österreich*) bzw. um Wirkungsforschung (z.B.: *Stefan Zweig und Ellen Key*). Andererseits widmet sich dieses über die literaturwissenschaftliche Fragestellung hinausgehende Projekt auch rein sozialhistorischen Untersuchungen (z. B.: *Heimat Norden. Die Verschickung österreichischer Kinder nach Skandinavien im Anschluss an die beiden Weltkriege*).

<sup>10</sup> Als einziges August Strindberg-Museum außerhalb Schwedens sei in diesem Zusammenhang auf das Strindbergmuseum in Saxen / Mühlviertel hingewiesen, das die Aufenthalte des schwedischen Schriftstellers in Saxen und Klam zwischen 1893 und 1896 in den Mittelpunkt der Ausstellung gestellt hat.

<sup>11</sup> Bsp.: Gschwantler, Otto: *Hinweise auf schwedisch-österreichische Literaturbeziehungen*; Beschlagwortung: *Schweden / Neuzeit / Literatur*.

<sup>12</sup> Bsp.: Hohlenberg, Johannes: *Steiner og Swedenborg*, 1966; Beschlagwortung: *Schweden / Neuzeit / Literatur / Steiner, Rudolf (1861-1925) / Swedenborg, Emanuel (1688-1772)*.

<sup>13</sup> Bsp.: Friis, Michael; Nordin, Lene [u.a.]: *Freud i Danmark*. 1980; Beschlagwortung: *Dänemark / 19. Jahrhundert / 20. Jahrhundert / Sozialwissenschaften / Freud, Sigmund (1856-1939)*.

## LITERATUR

Bohnen, Klaus 1988: "Skandinavische 'Moderne' und österreichische Literatur". *Zu einem Literaturgespräch an der Jahrhundertwende*. Aalborg: Institut for sprog og internationale kulturstudier, Aalborg universitetscenter. (Arbejdsrapport. 5).

Eskelund, Lotte 1991: "Da Andersen var i Wien". *H.C. Andersens rejser i Østria i årene 1834-1872*. Kopenhagen: Spektrum.

Gentikow, Barbara 1975: "Skandinavische und deutsche Literatur". *Bibliographie der Schriften zu den literarischen, historischen und kulturgeschichtlichen Wechselbeziehungen*. Neumünster: Karl Wachholtz Verlag. (Skandinavistische Studien. 3).

Gschwantler, Otto 1981: "Hinweise auf schwedisch-österreichische Literaturbeziehungen". *Aspekte des Kulturaustausches zwischen Schweden und dem deutschsprachigen Mitteleuropa nach 1945*. Hg. v. Helmut Müssener. Stockholm: Almqvist & Wiksell: 95-113.

Gschwantler, Otto 1987: "Skandinavistik an der Universität Wien". *Österreichs Beitrag zur Islandforschung*. Hg. v. Helmut Neumann. Wien: Bundesverlag: 144-154.

Gschwantler, Otto 1994: "Übersetzer aus den skandinavischen Literaturen im Wien der Jahrhundertwende (ca. 1880-1920)". *Skandinavistik i Füzetek. Papers in Scandinavian Studies*. 6:29-41.

Lutzhöft, Hans-Jürgen 1971: *Der Nordische Gedanke in Deutschland 1920-1940*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. (Kieler Historische Studien. 14).

Müssener, Helmut 1985: *Deutschsprachige Belletristik in schwedischer Übersetzung 1870-1979. Bibliographie und Kommentar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholmer Germanistische Forschungen. 31).

Rossel, Sven Hakon 2000: "Wechselbeziehungen Österreich und Nordeuropa. Ein Forschungsprojekt". *Ausblicke*. 12: 4-7.

Sørensen, Bengt Algot 2000: "Österreich und Dänemark. Kulturelle Wechselbeziehungen um 1900". *Österreich. Kultur und Identität - heute und vor 100 Jahren*. Hg. v. Flemming Talbo Stubkjær. Odense: Odense University Press. 11-29 (Odense University Studies in History and Social Sciences. 230).

Unglaub, Erich 2001: "Deutsch und doch nicht feindlich. Das Österreich der skandinavischen Grenzgänger von 1864 bis 1910". *Dänisch-deutsche Doppelgänger. Transnationale und bikulturelle Literatur zwischen Barock und Moderne*. Hg. v. Heinrich Detering, Anne-Bitt Gerecke und Johan de Mylius. Göttingen: Wallstein. 212-233. (Grenzgänge. Studien zur skandinavisch-deutschen Literaturgeschichte. 3).

# Literarische Einblicke

## Prosatexte aus Österreich für den Landeskunde-Unterricht

MANFRED MITTERMAYER (SALZBURG)

### VORBEMERKUNG

Im Rahmen des Seminars für GermanistInnen und MultiplikatorInnen in Skövde 2001 stellte ich eine größere Anzahl von Beispielen aus der österreichischen Literatur vor, die man - etwa im Rahmen einer kleinen repräsentativen Anthologie - für einen Landeskundeunterricht mit Österreich-Schwerpunkt anbieten könnte. Im vorliegenden Beitrag fasse ich eine Auswahl aus diesen Textbeispielen in kommentierter Form zusammen. Die den SeminarteilnehmerInnen für ihre konkrete Arbeit vorgeschlagenen Textfragmente können hier aus Raumgründen natürlich nicht vollständig wiedergegeben werden; ich füge deshalb dem entsprechenden Nachweis im Literaturverzeichnis den möglichen Anfangs- und Endpunkt des jeweiligen Fragments hinzu. Manche von diesen Texten wurden auch schon auf anderen Veranstaltungen von ähnlicher Zielsetzung präsentiert - etwa auf dem 3. Deutschlehrerkongress in Argentinien (Juli 1998, Córdoba); einzelne Passagen aus dem folgenden Text waren deshalb bereits in den Materialien zu diesem Kongress (INFO Daf in Argentinien, Nr. 12: Mai 1999) abgedruckt.

### 1. AUSGANGSPUNKTE

Im Jahr 1999 wurde die österreichische Autorin Barbara Frischmuth eingeladen, die traditionelle Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele zu halten. *Das Heimliche und das Unheimliche* - so überschrieb Frischmuth ihren vielbeachteten Text, in dem sie ihre Vorstellung von der spezifischen Rolle der Literatur im Hinblick auf die Begegnung mit anderen Kulturen skizzierte. Seit alters her hätten die SchriftstellerInnen, die *von Natur aus zum Randgehen und zum Übersteigen der verschiedensten Mauern und Grenzzäune neigen* (Frischmuth 1999:16), das Vertraute der Kultur, in der sie sozialisiert worden seien, in Frage gestellt und versucht *die eigene Herkunft, das ihnen Herkömmliche, mit Abstand zu erfassen, es [...] von außen zu sehen* (Frischmuth 1999:24). Jemand, für den *nichts selbstverständlich sei, weder seine Existenz noch sein Fortkommen, noch sein Angenommen-Werden*, werde umso leichter Eigenschaften am Eigenen entdecken, die sich der Betrachtung der meisten Menschen entzögen (Frischmuth 1999:24f.). So würden Schriftsteller immer *das Eigene mit dem Blick des Fremden und das Fremde mit einem Blick fürs Eigene ansehen*. Ohne die dadurch gewährleistete *gegenseitige kulturelle Wahrnehmung sei auf Dauer kein Zusammenleben möglich* (Frischmuth 1999:26), schließt die Autorin ihr Plädoyer für die grundsätzliche Offenheit im Umgang

mit dem sogenannten *Fremden*, aber auch für den Einbezug der Beiträge, die uns die Literatur in diesem Zusammenhang anbietet.

Ein Plädoyer ganz anderer Art für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht trug bereits vor beinahe zwei Jahrzehnten der Literaturwissenschaftler Harald Weinrich vor. Ausgehend von einer Warnung, bei der Erlernung von Fremdsprachen der Komplexität des Lebens auszuweichen und die Konfrontation damit immer weiter hinauszuschieben, forderte er: *Die Literatur, wenn wir sie hier einmal als die Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens nehmen dürfen, gehört [...] nicht etwa erst in die Oberstufe oder die Mittelstufe, sondern sie gehört schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts* (Weinrich 1983:203). Im Anschluss an diese Auffassung tritt auch Hans-Jürgen Krumm mit Vehemenz dafür ein, der Literatur, wie es in dem als Frage formulierten Titel seines Beitrags heißt, *einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen einzuräumen*. Unter Bezugnahme auf C. Schwerdtfegers Schlagwort von der *Suche nach den verlorenen Emotionen* (1997) kritisiert er eine Tendenz in der neueren didaktischen Diskussion, *die emotionalen, die kreativästhetischen und die soziokulturellen Dimensionen des Sprachenlernens* allzu sehr zu vernachlässigen (Krumm 2000:18). Sprachenlernen sei immer zugleich *Kulturlernen*, betont Krumm; so wie im Prinzip alle Sprachen sei auch das Deutsche nicht *von der jeweiligen politischen und kulturellen Geschichte und Gegenwart ihrer Sprecher* zu lösen (Krumm 2000:21).

Im gleichen medialen Kontext, einem Heft der ÖDaF-Mitteilungen zum Thema *Kinder und Jugend*, verweist Swantje Ehlers in einem weiteren Aufsatz zur Bedeutung literarischer Texte beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache speziell auf die Funktion des Erzählens als einer *Form, in der Mitglieder einer Kulturgemeinschaft ihre Erfahrungen verarbeiten, interpretieren, weitergeben und sich darüber verständigen*. In allen Kulturen würden menschliche Lebensthemen *zur Daseinsbewältigung und Erklärung von Welt in eine narrative Form gebracht*, so Ehlers. Besonders wertvoll sei die Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur im Zusammenhang mit dem deklarierten Lernziel des DaF-Unterrichts, fremde Perspektiven zu erfassen. Literarische Texte stellten nämlich, so die Autorin weiter, eine *Wirklichkeit nicht nur einfach dar, sondern es würden darin stets eigene Perspektiven auf diese Wirklichkeit entwickelt* - wobei eine zentrale Aufgabe für den Leser darin bestehe, *diese jeweiligen Perspektiven auf eine Welt zu rekonstruieren* (Ehlers 2000:28). Ehlers verbindet diese Charakterisierungen mit dem Konzept einer Landeskunde, die sich nicht mit dem Erwerb von Wissen über die Gesellschaft, Politik, Geschichte und Geographie des Zielsprachenkultur begnüge, sondern in der es in einem umfassenderen Sinn um die Wirklichkeit des Zielsprachenlandes gehe, die dem Verständnis der Lernenden näher gebracht werden solle: *Zur Landeskunde gehörten außer konkreten Fakten auch der Bereich des Mentalen: Ideen, Weltbilder, Wert- und Glaubenssysteme, des Sozialen, d.h. gesellschaftliche Einrichtungen und ihre Rituale [...], und die jeweiligen materiellen Lebensbedingungen, wie Industrien und Technologien* (Ehlers 2000:29).

Die Konzepte, die ich in der vorangegangenen Passage zusammengefasst habe, erinnern in vielem an die etwa zehn Jahre zuvor als *ABCD-Thesen* formulierten Prinzipien, in denen der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht eine ganz besonders entscheidende Bedeutung zugesprochen wird. Auch hier wird diesem Aspekt des DaF-Unterrichts nicht primär die Aufgabe der Information übertragen; die Verfasser der ABCD-Thesen fordern vom Landeskundeunterricht vielmehr die *Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen*. Auf diese Weise sollen die fremdkulturellen Erscheinungen *besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität* gesetzt werden, um in der Folge nicht zuletzt *Vorurteile und Klischees* sichtbar zu machen und womöglich abzubauen sowie die für jede interkulturelle Begegnung notwendige *kritische Toleranz* zu entwickeln (ABCD-Thesen 1990:27).

Erneut wird dabei dem Umgang mit literarischen Texten eine zentrale Funktion zugewiesen. Dieser leiste gerade zu einer differenzierten Erschließung der deutschsprachigen Kultur(en) einen wichtigen Beitrag. Mit Hilfe von Literatur könnten, so die ABCD-Thesen, die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Wirklichkeit, vor allem aber jene zwischen den subjektiven Einstellungen, die in jeder interkulturellen Begegnung spürbar beteiligt sind, erlebt und reflektiert werden: Literatur erhält einen besonders bedeutsamen Stellenwert, *weil sie subjektive Wahrnehmungen kodiert und aufgrund der Fiktionalität vor einer unzulässigen Verabsolutierung eines subjektiven Zugriffs bewahrt* (Hackl 1997:22). Mit Nachdruck wird auf eine Qualität hingewiesen, die im Fall von literarischen Texten nicht zuletzt besonders motivierend wirke: Literatur spreche ihre Leserschaft mehr als andere sprachliche Medien *ästhetisch und affektiv* an (ABCD-Thesen 1990:28) - eine Eigenschaft, die in der didaktischen Diskussion zum Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht, wie wir oben sahen, gerade in der letzten Zeit wieder verstärkt thematisiert wird (vgl. zum gesamten Komplex auch Schinschke 1995, Koppenteiner 2001).

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen stelle ich in den folgenden Abschnitten meines Beitrags eine Reihe von Textbeispielen vor, die den angesprochenen Kriterien entsprechen könnten. Es handelt sich dabei um Ausschnitte aus längeren Prosatexten; Voraussetzung für die Akzeptanz meiner Vorschläge ist also die Bereitschaft, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Literatur auch als eine Art "Steinbruch" für Textbausteine zu gebrauchen. Die auf diese Weise gewonnenen literarischen Fragmente könnten dann im Verein mit anderen Textsorten (etwa zusammen mit Zeitungsartikeln, Sachtexten mit wissenschaftlichem Anspruch u.a.) im Unterricht eingesetzt werden, um sich einem thematischen Aspekt von den unterschiedlichsten Seiten her (und aus durchaus unterschiedlicher Perspektive) anzunähern. Ich beschränke mich dabei (meinen Arbeitsgebieten als Literaturwissenschaftler entsprechend) auf Literatur für ältere Jugendliche und Erwachsene (zur Kinder- und Jugendliteratur aus Österreich vgl. im Überblick Ellbogen 1997). Allerdings werden in den folgenden Texten immer wieder auch Kinder und Jugendliche als Perspektivfiguren auftreten.

Nicht verschwiegen werden soll dabei, dass gerade in Publikationen aus jüngster Zeit mehrere Didaktisierungsversuche zu Ganztexten aus dem Bereich der österreichischen Prosaliteratur zugänglich geworden sind, die eine genauere Auseinandersetzung lohnen. So hat eine Wiener Gruppe von DeutschlehrerInnen unter der Federführung von Eva-Maria Jenkins zu Erich Hackls (geb. 1954) Erzählung *Abschied von Sidonie* (1989) nicht nur eine sprachlich erleichterte Lesefassung erarbeitet, sondern auch eine Zusammenstellung von Arbeitshinweisen für den konkreten Unterricht (vgl. Jenkins 1998). In dem eben erschienenen Einführungsband zur Literatur im DaF-Unterricht von Jürgen Koppenteiner findet sich ein ausführlicher Didaktisierungsvorschlag zu Christine Nöstlingers (geb. 1936) Roman *Maikäfer flieg* (1973), einem Beispiel aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur also (vgl. Koppenteiner 2001:75-86). Und in demselben Band ist eine - etwas kürzer gehaltene - Unterrichtsskizze zu Peter Handkes (geb. 1941) Prosatext *Wunschloses Unglück* nachzulesen (Koppenteiner 2001: 95-100).

## 2. SISI UND DIE HABSBURGER: GEGEN EIN ÖSTERREICHISCHES KLISCHEE

Wie bereits angedeutet, wird in den *ABCD-Thesen* ausdrücklich betont, dass der Landeskundeunterricht (nicht zuletzt, um den Lernenden in der Begegnung mit der fremden Kultur zugleich die eigene bewusst zu machen) auch *Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben* soll (ABCD-Thesen 1990:28). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik hat in den letzten Jahren eine Auffassung hinsichtlich der Funktion von Stereotypen Gehör gefunden, wonach in ihnen nicht ausschließlich radikal zu bekämpfende unkritische Verallgemeinerungen zu sehen seien, sondern auch im positiven Sinn strukturierende Bestandteile unserer Alltagswahrnehmung, die für den Menschen durchaus eine bedeutsame Orientierungsfunktion haben, indem sie diffuses Material ordnen und Komplexität reduzieren. Außerdem würden sie *Identifikationsmöglichkeiten* liefern, über die neue Realbezüge entstehen könnten. Man habe also schlicht davon auszugehen, dass *Wirklichkeit in aller Regel ein Konstrukt* sei, in das *Stereotypen und reduzierte Identifikationen eingehen - eingehen müssen* (Bausinger 1988:164). Für die Fremdsprachendidaktik folge daraus, dass mit Stereotypen auf differenzierte Weise umzugehen sei - sie seien in dreifachem Sinn *aufzuheben*: Sie sollen *beseitigt werden, aber auch aufbewahrt und auf eine höhere Stufe gehoben*. Diese höhere Stufe sei dann erreicht, *wenn ihnen mehr Komplexität zugeführt, wenn sie relativiert und erklärt werden* (Bausinger 1988:168f.).

Das vielleicht wirkungsmächtigste Klischee, dem man im Zusammenhang mit dem internationalen Bild Österreichs in allen Ländern immer wieder begegnet, speist sich aus Bildern der habsburgischen Vergangenheit, besonders aus deren Darstellung in den notorisch bekannten Sisi-Filmen. Wer im Landeskunde-Unterricht an die Vorkenntnisse der Lernenden bezüglich Österreichs und vor allem seiner Geschichte anschließen will, hat sich ganz einfach der Tatsache zu konfrontieren, dass Kaiserin Elisabeth, die Frau

des Kaisers Franz Joseph I., bereits zu ihren Lebzeiten und noch mehr nach ihrem gewaltsamen Tod zu einer "mythischen Gestalt" geworden ist - so formulieren es die AutorInnen der anregenden Sammlung *Inszenierungen. Stichworte zu Österreich* (Breuss 1995:282). Es ist bezeichnend, dass Sisi, dieses Zwitterwesen aus Historie und trivialer Mythologie, in einer Befragung von Jugendlichen aus der Europäischen Union (neben Wien, Klimt, dem Skifahren und Mozart) unter den fünf meistgenannten Begriffen auftaucht, die mit Österreich assoziiert werden (in zahlreichen Medien wiedergegeben, z.B. VISA-Magazin 2/98).

Mit der dreiteiligen Filmserie *Sissi* (ab 1955) ließ der Produzent Ernst Marischka in nostalgischer Verklärung noch einmal die österreichisch-ungarische Monarchie auferstehen; die Handlung war u.a. in Österreich, in Ungarn und in Italien angesiedelt, aber auch Bayern bildete einen wichtigen Schauplatz. Dazu kam eine aktuelle politische Dimension, die ebenfalls zu dem Erfolg des Films beitrug; *Die Verniedlichung von Staatsmacht und ihrer Vertreter war ganz im Sinne der Ideale der Figl-Raab-Ära in der jungen Zweiten Monarchie* (Fritz 1997:239). Die Kaiserin avancierte damit in ihrer Verkörperung durch die Schauspielerin Romy Schneider zu einer zentralen Gestalt des österreichischen Selbstbildes der Zweiten Republik (Breuss 1995:283). Der Film brach aber nicht nur in Österreich, wo er ausgerechnet im Staatsvertragsjahr 1955 Premiere hatte, sondern auch in Deutschland alle Kassenrekorde - in der BRD erhielt er z.B. den *Bambi* als finanziell erfolgreichster ausländischer Film des Jahres 1956 (vgl. Steiner 1987:215).

Besonders charakteristisch für die Konstruktion der Filmfigur Sisi ist jene Szene aus dem ersten Teil der Trilogie, in der sie dem jungen Kaiser Franz Joseph zum ersten Mal begegnet - im Wald natürlich und fern von Hof und Regierungsgeschäften, denn eine ihrer auffälligsten Eigenschaften ist ihre ausgeprägte Liebe zur Natur. *Sissi und Franz Joseph kommen wie zwei einfache Menschenkinder durch den Wald und atmen die herrliche Waldluft ein*, heißt es im Drehbuch, und als Franz Joseph *lächelnd* die Schönheit der Szenerie bewundert, antwortet Sisi begeistert: *Wundervoll! Schön, daß Majestät den Wald auch so lieben wie ich!* Franz Joseph setzt, wiederum *lächelnd*, fort: *Ich komme leider nur selten dazu, durch den Wald zu gehen. Ich muß meistens am Schreibtisch sitzen oder Paraden abnehmen!* Sisi bedauert ihn natürlich und zitiert hierauf einen Ausspruch ihres Vaters, den ihr dieser einmal als Ratschlag mit auf den Weg gegeben habe: *Wenn du einmal im Leben Kummer oder Sorgen haben solltest, dann geh' wie jetzt mit offenen Augen durch den Wald, und in jedem Baum, jedem Strauch und in jeder Blume wird dir die Allmacht Gottes zum Bewußtsein kommen und dir Trost und Kraft spenden!* (zit. nach Steiner 1987:212).

Aus diesem kleinen Ausschnitt (er ist im Übrigen für DeutschlehrerInnen aus dem internationalen Bereich durch die Vermarktung des Films auf Video leicht zugänglich), läßt sich die ideologische Zielrichtung des Streifens bereits deutlich erkennen. Bilder einer intakten Natur geben die Kulisse ab für eine unschuldige junge Frau im Gespräch mit einem Regenten, der dem Klischeebild des gütigen Herrschers entspricht. Dabei fungiert das Wertesystem der ka-

tholischen Religion als Orientierungspunkt für die Lebensphilosophie der zukünftigen Kaiserin - weitergegeben innerhalb der väterlichen Lehre und damit zusätzlich abgesichert durch die auch in diesem Zusammenhang gültige patriarchale Autorität. Es ist ein Bezugsfeld, aus dem sich mannigfaltige Anschlussmöglichkeiten für eine kritische Auseinandersetzung mit Themenkomplexen wie Autoritätsstrukturen, Natur, Familie, Religion etc. ableiten lassen - Vorstellungsbereiche, auf die wir teilweise zurück kommen werden.

Greifen wir jedoch zunächst die Tatsache auf, dass dieser Film die Liebesgeschichte einer Frau schildert, die sich auf den Lebenskontext seiner Zuschauerinnen (und das nicht nur zur Zeit seiner Entstehung Mitte der fünfziger Jahre) mit Sicherheit nicht übertragen läßt. Wenn hier Identifikation von Seiten des (weiblichen) Publikums erfolgt, so ist es der imaginative Anschluss an ein Schicksal, das den sich identifizierenden Subjekten selbst unzugänglich ist. Sucht man nun nach einem literarischen Text, der das hier konstruierte Klischee möglichst wirkungsvoll relativieren soll, liegt es daher nahe, die Darstellung eines Frauenlebens aus einem gänzlich anderen Bereich der sozialen Pyramide zu wählen. Die österreichische Autorin Elfriede Jelinek (geb. 1946) liefert uns dafür ein geeignetes Beispiel. In einem ihrer frühesten Romane mit dem bewusst missverständlichen Titel *Die Liebhaberinnen* (1975) beschreibt sie zwei Liebesgeschichten, die sich von den auch in den Sisi-Filmen verfolgten klischeehaften Erzählmustern aufs Äußerste unterscheiden - sie stammen eher aus dem Erfahrungsbereich jener Frauen, die sich womöglich im Fluchtraum dieser Erzählmuster (ob in den im Titel mitgemeinten und in Jelineks Text dann sprachlich parodierten trivialen Liebesromanen oder eben im Illusionsmedium des Films) für einige Momente von ihrem eigenen Leben freizufantasieren suchen.

Die Einleitung des Textes scheint zunächst geradezu an die bekannten Österreich-Stereotype anzuknüpfen, die diesem Land in diversen Fremdenverkehrsbroschüren zugeschrieben werden. Schon bald wird freilich erkennbar, dass die wie Versatzstücke ausgestellten sprachlichen Muster nur eine künstlich hergestellte irrealer Welt repräsentieren, deren tatsächliche Gesetzmäßigkeiten ganz anders aussehen:

*kennen Sie dieses schöne land mit seinen tälern und hügelrn? es wird in der ferne von schönen bergen begrenzt. [...] kennen Sie die wiesen, äcker und felder dieses landes? kennen Sie seine friedlichen häuser und die friedlichen menschen darinnen? mitten in dieses schöne land hinein haben gute menschen eine fabrik gebaut. [...] und gute menschen gehen in ihr ein und aus* (Jelinek 1975:7).

Die beständig genannten Attribute von *Friedlichkeit* und *Güte* werden durch ihre Wiederholung buchstäblich entleert, als pure Ideologie entlarvt. Hingegen stellen sich konkrete Besitzverhältnisse, von denen die Beziehungen zwischen den Menschen beherrscht werden, als die eigentlichen Determinanten heraus:

*die fabrik und das darunterliegende grundstück gehören dem besitzer, der ein konzern ist. die fabrik freut sich trotzdem,*

wenn frohe menschen sich in sie ergießen, weil solche mehr leisten als unfrohe. die frauen, die hier arbeiten, gehören nicht dem fabrikbesitzer. die frauen, die hier arbeiten, gehören ganz ihren familien. nur das gebäude gehört dem konzern. so sind alle zufrieden (Jelinek 1975:7).

Der ersten *Liebhaberin*, die Brigitte heißt, gelingt es durch die Ehe mit einem Mann (sozusagen auf dem einzigen Ausweg, der sich ihr unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen bietet) der gehassten Arbeit in der Fabrik zu entkommen. Der Text zeigt jedoch, dass sie dabei noch immer den ökonomischen Regeln ausgeliefert ist, die auch im scheinbar privaten Lebensbereich unvermindert gelten: *heinz fragt sich oft, was brigitte denn vorzuzeigen hat*, lautet etwa eine typische Passage. *heinz spielt oft mit dem gedanken, jemand andren zu nehmen, der etwas zu bieten hat, wie etwa bargeld oder die räumlichkeiten für ein geeignetes geschäftslokal*. Brigitte habe lediglich *einen körper zu bieten*, und auch auf dem Markt der Körper herrsche das Gesetz der Konkurrenz: *außer brigittes körper werden zur gleichen zeit noch viele andre körper auf den markt geworfen* (Jelinek 1975:11f.). Unter Einsatz dieses Körpers gelingt es ihr schließlich, von Heinz *genommen* zu werden - indem sie früher schwanger wird als eine wesentlich attraktivere Konkurrentin, die sie ansonsten vielleicht noch ausgestochen hätte.

Besonders aufschlussreich ist der Beginn der zweiten Frauenbiografie, der Geschichte Paulas, die schon einleitend als modellhaft ausgewiesen ist: *am beispiel paula*, beginnt dieser Abschnitt des Buches. Eindrucksvoll wird von Anfang an die Reduziertheit ihrer Existenz auch sprachlich vor Augen geführt:

*paula ist vom lande. das landleben hat sie bis jetzt in schwach gehalten - ebenso wie ihre schwestern erika und renete, die verheiratet sind. die beiden kann man schon abschreiben, es ist genauso, als ob sie nicht auf der welt wären.*

Paula hingegen *ist noch richtig auf der welt*, weil sie erst 15 Jahre alt ist. Allerdings signalisiert der Text, dass auch sie einer Alternative ausgesetzt ist, die eigentlich gar keine Alternativen eröffnet - sie hat sich zu entscheiden, *was sie einmal werden möchte: hausfrau oder verkäuferin. verkäuferin oder hausfrau*. Das Spektrum der Berufe, die Männern offenstehen, ist etwas größer: *die männer im dorf sind entweder holzarbeiter oder sie werden tischler, elektriker, spengler, mauerer oder sie gehen in die fabrik*. Unmissverständlich wird die Hierarchie zwischen den Geschlechtern deutlich gemacht: *die mädchen werden ihre frauen*. Zuvor arbeiten sie üblicherweise in der örtlichen Konsum-Filiale, und dort beginnen auch jene Gleise, denen weibliche Lebensläufe im Dorf in der Regel folgen: *die frauen bleiben bis zu ihrer heirat verkäuferin oder hilfsverkäuferin*. Wenn sie *geheiratet worden sind*, wie die Autorin (ausdrücklich im Passiv) anmerkt, *ist es aus mit dem verkaufen, dann sind sie selbst verkauft, und die nächste verkäuferin darf an ihre stelle rücken und weiterverkaufen, der wechsel geht fliegend vor sich* (Jelinek 1975: 13).

Was hier im Spiel mit sprachlicher Mehrdeutigkeit festgehalten wird, erscheint auch durch seine weitere Formulierung im Text als unentrinnbarer "Circulus vitiosus":

*so ist im laufe der jahre ein natürlicher kreislauf zustandegeworden: geburt und einsteigen und geheiratet werden und wieder aussteigen und die tochter kriegen, die hausfrau oder verkäuferin, meist hausfrau, tochter steigt ein, mutter kratzt ab, tochter wird geheiratet, steigt aus, springt ab vom trittbrett, kriegt selber die nächste tochter.* (Jelinek 1975:13)

Wieder werden Ökonomie und Leben sprachlich miteinander verschränkt, wenn es heißt: *der konsumladen ist die drehscheibe des natürlichen kreislaufs der natur* (Jelinek 1975:13). Und Jelinek demaskiert damit nicht nur die scheinbare Naturwüchsigkeit des gesellschaftlichen Ablaufs, dessen Gemachtheit ihre Literatur stets ins Bewußtsein zu rufen trachtet (vgl. Janz 1995:14f.), sie macht zugleich deutlich, wie fern die Menschen (vor allem die weiblichen unter ihnen) von den Konsumangeboten dieser Gesellschaftsordnung sind: *in seiner einzigen auslagenscheibe spiegeln sich die aufmerksamen gesichter seiner verkäuferinnen, die hier zusammengekommen sind, um auf die heirat und das leben zu warten*. Am Ende der Passage steht ein Sprachspiel, das bitterironisch auf eine Formel bringt, was diese Existenzform dem Einzelnen verspricht: *die heirat kommt aber immer allein, ohne das leben* (Jelinek 1975: 13f.).

Die eingangs geschilderte Szene aus dem Film über die Kaiserin Sisi bietet jedoch auch hinsichtlich des männlichen Protagonisten Möglichkeiten, mit Hilfe eines kontrastiven literarischen Textes ein Klischee zu relativieren, das zum *habsburgischen Mythos* (Magris 1966) gehört. Ich möchte deshalb in Erinnerung rufen, wie diese Szene weitergeht - immerhin hat sich Franz Joseph, der passionierte Jäger, mit einem ganz besonderen Ziel in die freie Natur hinausbegeben: Er möchte einen kapitalen Hirsch erlegen. Als sich das Tier nun endlich zeigt, mimt Sisi aus Mitleid die Ungeschickte und verscheucht das potentielle Jagdopfer des kaiserlichen Waidmanns durch lautes Niesen. Der um seine Trophäe Geprellte kann der hübschen jungen Frau natürlich nicht wirklich böse sein, und die spätere Landesmutter erweist sich auf publikumswirksame Weise neben allen anderen guten Eigenschaften auch noch als Beschützerin der bedrohten Kreatur.

Ein ganz anderes Bild von der Jagdleidenschaft der habsburgischen Herren vermittelt der Autor Gerhard Roth (geb. 1942) in seiner Essaysammlung *Eine Reise in das Innere von Wien* (1991), einem Buch, das sich als eine Art alternativer Reiseführer zu besonders geschichtsträchtigen Schauplätzen in der österreichischen Hauptstadt lesen lässt. Neben Besuchen der Leopoldstadt, wo früher der größte Teil der im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Herrschaft aus Wien vertriebenen und ermordeten Juden lebte, des k.k. privilegierten Hetztheaters, wo in vergangenen Tagen zur Belustigung des Publikums Tiere getötet wurden, des Obdachlosenasyls, in dem zu Beginn des 20. Jahrhunderts einige Zeit lang Adolf Hitler lebte, sowie des Narrenturms, in dem einst Geistesranke wie Vieh verwahrt wurden, findet sich in Roths Band etwa auch ein ausführlicher Gang durch das Heeresgeschichtliche Museum, wo man das viersitzige Cabriolett der Marke *Gräf & Stift* besichtigen kann, in dem der Thronfolger Franz Ferdinand und seine Frau erschossen wurden: *in der Mitte des Saales die schwarz*

gerahmte Vitrine mit der Hose, dem blutigen Uniformrock und dem Stulphut des Thronfolgers, die auf schwarzem Tuch ausgebreitet liegen, wie die Reliquien eines Märtyrers. Kein heiligmäßiger Mann wird uns freilich vorgestellt, sondern ein Mensch, der zwar die politischen Gegebenheiten der k.u.k. Monarchie besser als Kaiser Franz Joseph begriffen habe, der jedoch *bei aller Bigotterie [...] mit dem Giftzahn der Gewalt ausgestattet* gewesen sei. Neben seiner Äußerung anlässlich einer Ausstellung mit Werken Oskar Kokoschkas, dem Kerl solle man *die Knochen im Leibe zerbrechen*, wird als Beleg dafür eine Faszination für die Jagd beschrieben, aus der eine geradezu pathologische Besessenheit von der Macht zu töten spricht - und die sich von dem harmlosen Bild der herrschaftlichen Jagd aus dem Film *Sissi* doch ziemlich unterscheidet. *Während seines einundfünfzigjährigen Lebens schoß er 274 889 Stück Wild aller Art*, schreibt der Autor in Form einer nüchternen Bestandsaufnahme. *Seine ›Jahresbestleistung‹ erzielte er 1911 mit 18799 Stück, die höchsten ›Tagesleistungen‹ bestanden in der Regel aus Hasen, Fasanen und Rebhühnern, sein Tagesrekord, am 17.6.1908, waren 2763 Lachmöwen* (Roth 1991:182).

Auch der reale Kaiser soll im Verlauf seiner Regierungszeit an die 120 000 Stück Wild erlegt haben, gerade in seinem Fall beschönigt die Darstellung in dem Film also eine wesentlich blutigere Wirklichkeit. Als charakteristische Anekdote zu jener Figur, die der Darstellung durch den Schauspieler Karlheinz Böhm das historische Vorbild geliefert haben soll, gibt Roth die Reaktion des Kaisers Franz Joseph nach der Ermordung Franz Ferdinands wieder. Wie sich der Erzherzog denn gehalten habe, will der Beherrscher des bereits zum Untergang verurteilten Habsburgerreichs wissen. *Wie ein Soldat, Euer Majestät*, habe der ihm Bericht erstattende Vorstand der Erzherzoglichen Militärkanzlei Oberst Bardolff geantwortet. Darauf habe der Kaiser lediglich angemerkt, das sei von ihm auch nicht anders zu erwarten gewesen, und sich hierauf nach dem Ablauf der Manöver erkundigt. Bardolff habe das später so kommentiert: *Das war weder Gemütlosigkeit noch Pose, da war nur Soldatenart und Führerpflicht* (Roth 1991:184). Von Soldatenart und Führerpflicht, aber vor allem *von der Überzeugung der Habsburger, daß mehr Land mehr Macht bedeutet, weswegen sie es sich während ihrer langen Geschichte aneigneten, wann immer sich die Gelegenheit dazu bot und ohne Rücksicht auf daraus entstehende Probleme*, sei in österreichischen Geschichtsbüchern wenig zu lesen, setzt Roth fort, und er formuliert verallgemeinernd seine Gegendarstellung zu einem weiteren Klischee über die Vergangenheit dieses Landes - zu jenem Ausspruch des Mathias Corvinus: *Bella gerant alii, Tu felix Austria nube*, der so gern zitiert wird, um eine angeblich vorwiegend friedliche Machtpolitik der Habsburger zu behaupten. Gerhard Roth hingegen schreibt:

*Die österreichische Geschichte ist eine gewalttätige, auch wenn es nicht den Anschein hat und alles verklärt und im Dreivierteltakt dargeboten oder, so nicht anders möglich, in zwölftonreihige Kammermusik zersplittert und in atonalen Opernarien zu Gehör gebracht wird; die Gewalttätigkeit, und sei es die einer Bürokratenarmee, die mit spitzen Schreibfedern und blaublütiger, schwarzer und später brauner Tinte den stillen Krieg gegen das freie Denken führte, ist in der Buchhaltung*

*des Landes festgehalten, auch wenn noch so viele Konten gefälscht, durch Tintentod und Radierkunst unsichtbar gemacht und Konkurse und Insolvenzen durch geschickte oder plumpere Manipulationen zu Gewinnen umfrisirt wurden.* (Roth 1991:185)

### 3. WEIBLICHE ERZIEHUNG

Zur kritischen Darstellung weiblicher Lebensläufe, die wir zuvor an einem Ausschnitt aus Jelineks Roman *Die Liebhaberinnen* erstmals angesprochen haben, gehört auch die literarische Nachzeichnung der Sozialisationsmuster, nach deren Vorgaben ein bestimmtes geschlechtsspezifisches Rollenverhalten eingeübt wird. An Jelineks Text konnten wir darüber hinaus eine literarische Verfahrensweise studieren, die bei vielen AutorInnen aus Österreich immer wieder als Mittel der Gesellschaftskritik eingesetzt wird: der spielerisch-verfremdende Umgang mit klischeehaften sprachlichen Mustern. Eines der bekanntesten Beispiele für diese künstlerische Strategie einer Auseinandersetzung mit sozialen Lebens- und Wahrnehmungsformen ist der frühe Roman *Die Klosterschule* (1968) von Barbara Frischmuth (geb. 1941), in dem besonders eindrucksvoll ein traditionelles Modell weiblicher Sozialisation vorgeführt, gleichzeitig jedoch transzendiert wird - am Ende bricht die Protagonistin aus dem gedanklichen und konkreten Gefängnis aus, das ihr die Gesellschaft bereitgestellt hatte.

Charakteristisch für die Möglichkeiten sprachlicher Kritik von Denk- und Handlungsstrukturen ist das Kapitel *Die Anstandsstunde*, speziell dessen Anfang. Wir lesen einen Monolog, dessen Sprecher bzw. (wahrscheinlich) Sprecherin nicht ausdrücklich genannt wird - es ist vielmehr ein seitenlanges direktes Zitat von Sozialisationsmustern, das im Grunde dem Sektor der Gesellschaft, der es verbreitet, zugeschrieben werden muss und nicht einer individuellen Person, die nur immer als Repräsentant der anonymen sozialen Erziehungsinstanzen fungieren wird. Es geht um Verhaltensregeln für jungen Frauen, die dem Umgang mit Männern ausgesetzt sind, wobei diese Maximen deutlich die Spuren ihrer Herkunft an sich tragen: die katholische *Klosterschule*, traditionell eine Schulform für die "bessere" Ausbildung von Mädchen nach den Prinzipien einer konservativen Moral, ob sie nun das Bürgertum oder die Aristokratie vertrat (vgl. dazu Mazohl-Wallnig 1991).

Ausgangspunkt für den didaktischen Diskurs ist die mögliche Begegnung einer jungen Frau mit einem Mann. Zum Zweck der Orientierung für die potentiellen weiblichen Opfer einer solchen Lebenssituation werden grundsätzlich drei Typen von Männern unterschieden. *Sucht er ein freundliches Beisammensein mit lang andauernden Gesprächen, an denen sich eine, ihn nicht verpflichtende Zuneigung entzünden soll*, heißt es vom ersten, so gehe es darum, eine ebenso unverbindliche Höflichkeit von Seiten der Frau an den Tag zu legen. Von Beginn an wird ein entscheidendes Element im weiblichen Rollenverhalten gegenüber dem Mann deutlich: Der Mann sei der Überlegene, der Wissende, die Frau habe sich nicht unbedingt durch ein übertriebenes Maß an Intellektualität unbeliebt zu machen: Er werde Fragen an sie richten, die ihm Gelegenheit geben, ihnen das *Ausmaß seines Wissens zu erläutern, ohne daß er Wert auf die*

richtige Beantwortung derselben lege - so werden die Schülerinnen entsprechend instruiert. *Er verlangt nur, daß ihr euch über die Bedeutung des jeweiligen Gesprächs, das er mit euch führt, im klaren seid* (Frischmuth 1979: 35). Ein zweiter Männertyp wird hingegen als wesentlich gefährlicher charakterisiert: *Sollte sich euch aber ein Mann nähern, dessen Gebaren keinen Zweifel daran läßt, daß er euren Leib begehrt, wie er schon viele Leiber begehrt hat, ohne gewillt zu sein, sich euch gegenüber in irgendeiner Weise zu verpflichten*, beginnt der diesbezügliche Abschnitt, so sollten die solcherart bedrohten jungen Frauen *seiner ungeachtet* ihrer Wege gehen - oder, wenn es die Konvention gebietet, mit ihm - seiner Stellung oder seines Amtes wegen - umzugehen, sich in seiner Gegenwart des Schutzes von Dritten versichern, so dass ihnen nichts geschehen könne (Frischmuth 1979:38).

Es ist jedoch der dritte Männertyp, dessen Behandlung besonderer didaktischer Vorbereitung bedarf: Immerhin hängt die - eindeutig über die gesellschaftliche Position des Mannes definierte - weibliche Existenz davon ab. Begegne die junge Frau einem Mann, der *sehr bald zu erkennen* gebe, dass er sie *mit Leib und Seele in Besitz zu nehmen* trachte, so sei es ihre Aufgabe, sich *im besten Licht vor ihm zu zeigen*. Nun wird in parodistischer sprachlicher Wiedergabe eine perfekte Eroberungsstrategie aus weiblicher Sicht entworfen, die zwischen Distanznahme und (wohl dosierter) Zuwendung den gewünschten Erfolg herbeiführen soll. *Eure erste Waffe ist die ständige Steigerung des Reizes, den ihr auf ihn ausübt, doch darf der Rahmen des Erlaubten nie gesprengt werden* (Frischmuth 1979:38). Sie solle sich deshalb gewisser Gesten bedienen, die Ihn unfehlbar für sie einnehmen müssen. Dabei wird in der inhaltlichen Füllung der Imperative erkennbar, welche Qualitäten diesem Modell perfekter Weiblichkeit entsprechen. Da ist zum einen die verlässliche Organisation des Haushaltsbudgets: *Zeigt ihm, daß ihr sparsam mit einem Geld umgehen wollt, indem ihr vorderhand in seiner Gegenwart auf Süßigkeiten jeder Art verzichtet, auch wenn er sie euch anbietet*. Dazu kommt das erforderliche Ausmaß an Religiosität: *bekreuzigt euch vor jeder Kirche und vor jedem Bildstock, an dem ihr zufällig vorbeikommt - gerade eure rührende Frömmigkeit wird ihm etwas bieten, das er vielleicht seit den Kindertagen vermissen mußte*. Eine weitere wesentliche Eigenschaft ist Kinderfreundlichkeit: *greift bei den gemeinsamen Spaziergängen recht oft nach den Schöpfen spielender Kinder und streichelt sie*. Der Abschluss dieser Passage dokumentiert die explizite Subordination unter die entscheidenden gesellschaftlichen Autoritätssysteme - unter die Entscheidungsbefugnis der Eltern, aber auch unter die Herrschaft des Staates und der Familie, die sich in der (komplementären) Zweiteilung zwischen kirchlicher und staatlicher Ehe spiegelt: *Hat er sich euch nun erklärt und sich mit euren Eltern ins Einvernehmen gesetzt, gehört er derselben Konfession an wie ihr und ist er nicht schon vor Gott unlösbare Verbindung eingegangen, so steht einer Segnung und Legalisierung eurer gegenseitigen Zuneigung nichts im Wege* (Frischmuth 1979:39f.).

Wesentlich düsterer als diese über weite Strecken humorvoll-ironisch gestaltete Bloßstellung des sozialen Machtapparats, dem Frauen in Österreich lange Zeit alternativelos ausgesetzt waren, ist das Bild einer Sozialisations- erfahrung, das Anna Mitgutsch (geb. 1948, hier noch unter

dem Namen Waltraud A. M.) in ihrem Roman *Die Züchtigung* (1985) entwirft. Erstmals wird hier nämlich ein Tabubereich versprachlicht, der zuvor in der österreichischen Literatur noch nicht in dieser Deutlichkeit ans Licht gekommen war: körperliche Gewalt als Erziehungsmittel nicht nur gegenüber männlichen, sondern auch gegenüber weiblichen Kindern, und die dadurch verursachten *masochistischen Verhaltensweisen* (Kosta 1993: 245). Der erste Textausschnitt, den ich hier vorstellen möchte, beginnt schon mit dem entscheidenden Wort, das in seinen verschiedenartigsten Varianten das ganze Buch durchzieht: *Schläge*, heißt es hier, *das bedeutete nie einen spontanen Zornausbruch, auf den Betretenheit und Versöhnung folgen konnten*. Eine solche Bestrafungssituation habe stets mit einem Blick begonnen, der sein Objekt *in ein Ungeziefer* verwandelt habe. Nicht nur die Metapher vom Ungeziefer erinnert an bekannte Bilder aus der Literatur Franz Kafkas; auch hier ist die *Schuld immer zweifellos* (wie in der Erzählung *In der Strafkolonie*): *Ausreden, Erklärungen, Entschuldigungen gab es nicht. Da stand das Vergehen, vom Bananenfleck auf dem Kleid bis zur verweigerten Nahrungsaufnahme, unsühnbar, und plötzlich war das Vergehen nur mehr Symbol für die ungeheure Schlechtigkeit, für die keine Züchtigung ausreichte* (Mitgutsch 1985:98).

In der zitierten Passage aus Mitgutschs Roman wird das Erziehungsinstrument zum Symbol für die Kontinuität und für die Vehemenz der geübten Methode: Vera, die Erzählerin, erinnert sich an den Holzprügel, den ihre Mutter im Lauf der Erziehung an ihr *entzweischlug*. Auch der zerbrochene Prügel sei dann *Beweis und Ausdruck [ihrer] nie bis zum vollen Maß ausführbaren Strafwürdigkeit* gewesen. Erziehung wird zu einer Sache auf Leben und Tod; dass die Mutter ihre Tochter *immer wieder lebend davonkommen ließ*, verdankte diese, so erlebt sie es, *ihrer aufopfernden Mutterliebe, sie kam wie Gottes Gnade, unverdient und niemals abzudienen* (Mitgutsch 1985:98). In den Erziehungsritualen und den Züchtigungshandlungen spielt die *mütterliche Aufopferung* auf verhängnisvolle Weise eine *eindringliche psychologische Rolle* (Kosta 1993:249). In der absoluten Distanz der Erziehenden schlägt sich darüber hinaus die Hierarchie nieder, die hier herrscht, die durch nichts zu brechende Macht: *Sie beugte sich nie zu mir hinunter, ihr Gesicht blieb unnahbar, als verrichte sie das Werk eines Höheren. Ich habe es nie gewagt, ihrem Befehl den Gehorsam zu verweigern*. Und dabei hängen Prügel und Teppichklopfer immer an ihrem extra dafür vorgesehenen und durch eigene Haken markierten Platz, als Symbole für jenes existentielle Orientierungsgefüge, das mit ihrer Hilfe verteidigt und zugleich von neuem eingefleischt wurde: *Ordnung muß sein und alles an seinem Platz* (Mitgutsch 1985:99).

Eine zweite kurze Passage, die sich mit der zuvor diskutierten gut verbinden lässt, befasst sich mit der Diskrepanz zwischen dem Verhalten innerhalb des familiären Privatbereichs und dem öffentlichen Erscheinungsbild, das diese Familie abgeben soll. *Denn das war das erste Gebot, beginnt dieser Abschnitt: Was immer zu Hause vor sich ging, nach außen durfte es nicht dringen, die Fassade mußte lückenlos bleiben. Wir waren eine anständige Familie, in der nur Harmonie herrschte* (Mitgutsch 1985: 124). Fremde Hilfe, um

die Vera verzweifelt fleht, wird mit dem beschwichtigenden (und damit alles verdrängenden) Verweis auf die allgemeine Erfahrung abgelehnt: *Na, na, sagt der freundliche Herr mit dem Spazierstock begütigend, wird schon nicht so schlimm sein, wir sind doch alle hie und da übers Knie gelegt worden und sind auch anständige Menschen geworden und hat uns kein bißchen geschadet* - es sind sprachliche Floskeln, die über den individuellen Anlass hinaus als Formeln eines für die gesamte Gesellschaft charakteristischen Verdrängungsverhaltens wiedererkennbar sind. Genauso wird aber auch die aus der subjektiven Sicht der Erzählerin vorgetragene Erfahrung ausdrücklich als repräsentativer Befund für eine ganze Erziehungstradition ausgewiesen: *Schmutzwäsche versteckt man vor Fremden, ich habe an ein Tabu gerührt, wir sind eine Nation geschlagener Kinder* (Mitgutsch 1985:125).

Ein weiteres Beispiel für die Sensibilität gerade der Schriftstellerinnen aus diesem Land für den untergründigen Gewaltzusammenhang, der oft in scheinbar harmlosen gesellschaftlichen Einflussfeldern enthalten ist, liefert uns der erste Roman der Autorin Marlene Streeruwitz (geb. 1950) mit dem an Jelineks ironisches Zitat trivialer Liebesgeschichten erinnernden Titel *Verführungen. 3. Folge: Frauenjahre* (1996), der von der Kritik vor allem als überzeugende Darstellung des Alltagslebens einer allein erziehenden Mutter gelobt wurde. Ein Abschnitt aus der ersten Hälfte des Buches führt uns auf eine Burg - und damit auf einen jener Schauplätze, deren angeblich so strahlende Vergangenheit von Filmen wie unserem eingangs zitierten Beispiel aus der Geschichte Habsburg-Österreichs nostalgisch wiederbelebt wird. Zugleich gelangen wir damit aber auch an eines jener Monumente einstiger Macht, deren Rüstungen- und Waffensammlungen als Zeichen männlicher Gewaltausübung von touristischen Gruppen unreflektiert bestaunt und von Führern zuweilen mit unverhohlener Faszination kommentiert werden.

Helene, die Protagonistin des Buches, ist mit den Kindern zur Burg Kreuzenstein gefahren, um dort eine solche Führung mitzumachen. Zu Beginn der Fahrt hüpfen die Kinder noch erwartungsfroh auf ihren Sitzen; in ihren Gesprächen schlagen sich die Inhalte ihres Vorwissens nieder - und wir erfahren auch von den Medien, über die ihnen dieselben vermittelt wurden: *Sie erzählten alles, was sie über Ritter wußten. Aus Micky Maus und Asterix. Aus Kinderbüchern. Und Sagen.* Dann kommt der Führer, ein *älterer Mann* in rustikal anmutender Kleidung, *in Kniebundhosen und einer roten Weste über einem weiß und rot karierten Hemd.* Er blickt *väterlich auf die Kinder* und versichert, diese Führungen nur für sie zu machen: *Nur für die Kinder* (Streeruwitz 1996:104). Dann führt er die Kinder allerdings zu einer hölzernen Streckbank im Hof und lässt Barbara, die Tochter der Protagonistin, sich auf das Bett legen - um den anderen Kindern zu erklären, *wie die Hexen da festgebunden worden waren. Und wie mit dem Rad da. An der Seite. Mit diesem Rad fast auseinandergerissen worden waren. Die Hexen hatten dann rasch alles zugegeben* (Streeruwitz 1996:104f.). Während sich die Buben sogleich für die Technik interessieren, weist Barbara das von dem *väterlichen* Informanten vorgetragene Bild von Weiblichkeit zurück: *Es gibt keine*

*Hexen*, sagt sie. Doch der Führer verweist auf seine überlegene Position und beharrt auf der Richtigkeit des zuvor angesprochenen Klischees: *Was weißt du denn schon. So ein kleines Ding wie du* (Streeruwitz 1996:105).

In falsch verstandener Didaktisierung, unter Berücksichtigung des "Erlebnisaspekts" historischer Vergegenwärtigung gewissermaßen, demonstriert die Ausstellung die Signaturen vergangener Torturpraxis: *Ein dunkelroter Wald von Mordwerkzeugen säumte den Weg.* Und der Führer erklärt den Gebrauch jeder Waffenart und kommentiert die einzelnen Foltergeräte: *Die Halskrausen und alle die anderen Vorrichtungen, Frauen Stille beizubringen.* Die Funktion der konkreten Marterapparate wird in einer solchen Formulierung deutlich - ob diese nun dem versteckten Kommentar der Erzählerin oder der (unbeabsichtigten) Preisgabe der Wahrheit durch den Führer selbst angehört. Derselbe wendet sich am Ende *besonders an die Ehemänner* und gibt ihnen *allerhand Anleitungen, wie mit der Frau Gemahlin verfahren hätte werden können. Damals.* Die augenzwinkernde Zustimmung der meisten Anwesenden ist ihm sicher: *Herzhaft einverständiges Gelächter folgte den Erläuterungen* (Streeruwitz 1996:105).

Die Autorin lässt ihre Hauptfigur die anschauliche Aktualisierung vergangenen Grauens gegenüber den weiblichen Opfern der gesellschaftlichen Macht freilich mit ganz anderen Reaktionen beantworten - charakteristischerweise mit solchen ihres Körpers: *Helene konnte kaum schlucken. In ihrem Bauch. Hinter dem Nabel. Zog es sich bei jedem Gerät schmerzhaft zusammen.* Denn der Führer wird nicht müde die Authentizität des Gezeigten zu versichern: *Die Geräte waren echt. Alle gebraucht. Auch die Waffen. Das versicherte der Führer immer wieder* (Streeruwitz 1996:105). Auch Helenes Kinder haben die anfangs verspürte Lust an dem gemeinsamen Ausflug verloren und werden zunehmend gereizt und quengelig: *Sie wollten nichts mehr sehen. Wollten essen.* So geht Helene mit ihnen in die falsche Richtung und kommt zum Ausgang, der noch versperrt ist. Als die anderen nachkommen, weist der Führer darauf hin, daß sie *die Geschütze versäumt* habe. *Er stand im Torbogen und hielt die Hand vor sich ausgestreckt.* Der Text endet in lakonischer Ironie: *Helene mußte nach rechts ausweichen. Sie gab ihm kein Trinkgeld. Der Mann sah sie spöttisch an* (Streeruwitz 1996:106).

#### 4. AUSGRENZUNG, FREMDHEIT

Blicken wir zum Abschluss auf zwei Texte, die sich mit der Ausgrenzung von Menschen beschäftigen, die von der Mehrheit innerhalb der Gesellschaft als Fremde definiert werden. In beiden Fällen nimmt der literarische Autor von sich aus Bezug auf andere Medien, mit deren Wirklichkeitsdarstellung er sich auf spannungsvolle Weise auseinandersetzt. Es ergibt sich also schon aus dem Textzusammenhang die Möglichkeit zur kontrastiven Gegenüberstellung mehrerer Perspektiven auf die Realität - und damit die Notwendigkeit einer Reflexion auf die offensichtlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Konstruktionen von Wirklichkeit.

Im Jahre 1979 veröffentlichte Alois Brandstetter (geb. 1938) den Prosaband *Vom Schnee der vergangenen Jahre*, aus

dem sein Autorenkollege Michael Scharang fünf Jahre später in der von ihm herausgegebenen Anthologie *Geschichten aus der Geschichte Österreichs* einen kurzen Text unter dem Titel *Die Fremdenangst oder Feinsein, beinander bleiben* publizierte. Der zweite Teil des Titels zitiert ein bekanntes Volkslied, das somit als Folie für den gesamten Text dient; an seinem Ende wird diese Bezugnahme dann auch konkretisiert.

Der Ausschnitt aus Brandstetters Buch handelt von den zahlreichen Deportierten und Flüchtlingen aus dem Osten, in der Mehrzahl Donauschwaben, die nach dem Krieg im Hausruckviertel lebten (Brandstetter 1984: 108). Der Erzähler beglaubigt seine Darstellung durch die persönliche Erinnerung: *Auch in meinem Elternhaus lebte eine Familie aus dem Banat*. Und er macht ausdrücklich auf die Eingeschränktheit seiner Perspektive als junger Mensch aufmerksam: *Wie es im einzelnen zur Tragödie der Vertreibungen gekommen war, verstand ich als Sieben- und Achtjähriger natürlich nicht, daß es aber einen Krieg gegeben hatte und daß etwas sehr Schwerwiegendes und Trauriges vorgefallen war und daß zwischen diesem Krieg und den Flüchtlingen ein Zusammenhang bestand, wußte ich wohl* (Brandstetter 1984:108f.). Damit wird in diesem Fall besonders deutlich auf eine spezifische Qualität der literarischen Darstellung hingewiesen, die wir zu Beginn dieses Beitrags hervorgehoben haben: auf ihre subjektive Filterung von Wirklichkeit - woraus sich bekanntlich im Unterricht die Möglichkeit ergibt, diese Standortgebundenheit auf produktive Weise zu reflektieren.

Im Mittelpunkt des Textfragments stehen die Integrationsprobleme der "Fremden", die von den Mitgliedern der eng umgrenzten ländlichen Gemeinschaft nur zögernd akzeptiert werden. Auch dort, wo es die Flüchtlinge *gut hatten*, wie es geheißen habe, hätten sie es lediglich *aus Mitleid, Gnade und Duldung* gut gehabt. Man habe von ihnen Anpassung erwartet und *nach all den bereits erlittenen Verlusten letztlich die Selbstaufgabe*, erinnert sich der Erzähler. *Ohne eigentlich bösen Willen bei den Gastgebern*, wie er betont, habe es für die Flüchtlinge viele Demütigungen in ihrer sogenannten neuen Heimat gegeben (Brandstetter 1984:109).

In der Folge stellt er dar, wie die Menschen aus dem Banat etwa in Bezug auf die Landwirtschaft, die sie immerhin bei ihnen zu Hause genauso professionell betrieben hätten, selbst von seinem Vater mit Herablassung behandelt worden seien. Dieser habe etwa den aus seiner Heimat geflüchteten Herrn Weißhaupt *mit bevormundendem Wohlwollen als einen sozusagen unkultivierten Wald- und Wiesenlandwirt aus dem Osten* hingestellt, dem *die feine mitteleuropäische Agrikultur offenbar noch fremd und ungewohnt war*. Dabei hätten die *Eingeborenen*, wie Brandstetter ironisch formuliert, *von den Rumänern, wie die Heimatvertriebenen auch genannt wurden, ob sie nun aus Rumänien, Bulgarien oder Jugoslawien kamen*, allerlei lernen können, vor allem auf dem Gebiet der Gärtnerei, wo die *Rumänen* konkurrenzlos waren (Brandstetter 1984:109) - an dieser Stelle wird der Text zu einem kleinen Stück Sprachgeschichte, indem er darauf hinweist, wie die *Eingeborenen* die *Fremden* ungeachtet ihrer eigentlichen Herkunft sprachlich zu rubrizieren pflegten.

Wenn sich die *Rumänen* allerdings in dem von den Einheimischen vermeintlich (in mehrfacher Hinsicht)

"beherrschten" Metier als auffällig erfolgreich erweisen, läuft ein umgekehrter Mechanismus der Diskriminierung ab: Sie werden den Leuten *wegen ihrer vielen und geheimnisumwitterten gärtnerischen Künste und Praktiken geradezu unheimlich*. Es sei eine Situation ein wenig ähnlich der im *Alten Testament* beschriebenen zwischen Kain und Abel gewesen: *Einer macht ein Feuer an und es brennt und raucht und der Rauch steigt pfeil- und kerzengerade schön zum Himmel, das Feuer des anderen aber will und will nicht, es qualmt in die Breite und stinkt mehr als es zum Himmel raucht*. Bei den irritierten Einheimischen habe es daraufhin geheißen, *wie die Rumänen das machen*, das sei *die reinste Hexerei*. *Als ginge es bei ihnen nicht mit rechten Dingen zu* (Brandstetter 1984:112).

Zum Demonstrationsfeld für die im Detail beschriebenen Probleme bei der Integration in der "neuen Heimat" wird in dem Text der Volkssport des Eisschießens. Auch wenn es den Fremden mit der Zeit auf Grund ihrer nachweislichen Erfolge in allen möglichen gesellschaftlich anerkannten Bereichen immer mehr gelang, von den anderen Mitgliedern der dörflichen Gemeinschaft akzeptiert zu werden (*Nichts hilft mehr als der Erfolg*), weil sie insgesamt *geschickt und handfertig und darüber hinaus auch soziabel* gewesen seien, hätte sich dies etwa beim Eisschießen nicht immer als so leicht erwiesen. *Es gab ausgesprochen exklusive Moarschaften mit ausgesuchten Einheimischen*. Daneben habe es freilich auch offene Gesellschaften gegeben, an denen sich jeder beteiligen konnte; dort habe die Herkunft für die bloße Teilnahme keine Rolle gespielt, *wenn auch alles, was ein nicht zur landläufigen Bevölkerung gehörendes Individuum vollbringt, immer und sofort mit seinem Außenseitertum in Zusammenhang gebracht wird* (Brandstetter 1984:113). Brandstetter formuliert in diesem Abschnitt seines Textes auf eindrucksvolle Weise die Gesetze der Ausgrenzung - selbst wenn der *Fremde* nicht im eigentlichen Sinn aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird:

*Wenn also ein Banater gut oder schlecht schoß, dann wunderte man sich in jedem Fall, entweder weil oder obwohl er doch ein Banater war. Das ist eine geläufige Erscheinung der Sozialisation, ein Fremd- oder Gastarbeiter kann ja heutzutage auch keinen Autounfall als normaler, das heißt schwacher Mensch, verursachen, er verursacht ihn immer als Fremd- oder Gastarbeiter. Alles was er Gutes und vor allem Böses tut, tut er in seiner Eigenschaft als Fremder. Wichtiger als sein Eigenname ist in der Berichterstattung über seine Untaten sein gesellschaftlicher Ausnahmezustand* (Brandstetter 1984:113).

Vor allem im engsten zwischenmenschlichen Bereich habe es weiterhin Widerstände gegeben, berichtet der Erzähler. Der Knecht seines Vaters habe etwa um 1947 ein schönes sudetendeutsches Mädchen geheiratet - zur großen Enttäuschung seiner Eltern: *Ehen wurden nach altem Väterbrauch an sich von den Eltern organisiert und immer noch, jedenfalls bei den Besitzenden, nach vernünftigen, das heißt wirtschaftlichen Gesichtspunkten der Mitgift und der Erbschaft, geschlossen*, schreibt Brandstetter und integriert damit in seinen Text ein weiteres landeskundliches Detail. *Eine Verbindung zwischen einem Besitzenden und einer Habenicht oder auch zwischen einem einheimischen Habenichts und einem besitzlosen Flüchtling wie im Falle unseres Knechtes, galt als*

*ausgesprochener Fehl- und Mißgriff*, setzt er fort, und da das Mädchen auch noch besonders rassig gewesen sei, habe man ein ganz spezifisches Erklärungsmuster angewendet: *Hier war offenbar Erotik die Triebfeder, was den Fall zur schieren Sünde verschlimmerte* (Brandstetter 1984:114).

An dieser Stelle assoziiert der Erzähler jenes Lied, das auch im Titel genannt wird - und dessen Worte er im Sinn seiner kritischen Erinnerung an die schwierige Integration der *Fremden* im Dorf seiner Kindheit und Jugend auf eine spezifische Lesart hin ausdeutet: *Ich habe als Kind das viel gesungene Lied Fein sein, beieinander bleiben immer als fein bleiben und unter sich bleiben verstanden, so wie es die Reichen auf ihrem Teich hielten* (Brandstetter 1984:114). So vermag der literarische Text an seinem Endpunkt auch eine durchaus ambivalente Reflexion auf die Bedeutung von Heimat, von Zugehörigkeit zu einem Territorium und der darin ansässigen Gemeinschaft, zu provozieren - buchstäblich einen fremden Blick auf scheinbar Vertrautes wie in diesem Fall den Text eines alten Liedes.

Der zweite Textausschnitt stammt aus einem Roman, der erst vor kurzer Zeit erschienen ist und der vor allem hinsichtlich seiner inhaltlichen Aspekte als wichtiger Beitrag zu einem bisher literarisch kaum gestalteten Themenbereich begrüßt wurde. Peter Henisch (geb. 1943) schrieb mit seinem Roman *Schwarzer Peter* (2000) die Geschichte eines Besatzungskinds, das als Sohn einer Wiener Straßenbahnschaffnerin und eines dunkelhäutigen amerikanischen Soldaten ein Jahr nach dem Krieg geboren wird und aus der Sicht eines Außenseiters die Nachkriegsgeschichte Österreichs miterlebt. Der Junge muss in einer Umgebung aufwachsen, in der ein Mensch von abweichender Hautfarbe auf vielfältige Weise diskriminiert wird. So enthält das Buch immer wieder Passagen, in denen die Struktur der Ausgrenzung, unter der Henischs Protagonist leidet, erfahrbar wird.

Das Fragment, das ich zur Diskussion stellen möchte, verbindet die Darstellung kindlich-unreflektierter Grausamkeit gegenüber dem offensichtlich Anderen mit der intertextuellen Bezugnahme auf eines der bekanntesten "didaktischen" Bücher aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, auf den sogenannten Struwelpeter (1845) von Heinrich Hoffmann (vgl. dazu Friese 1995). Henisch ermöglicht seinem Publikum somit eine spannungsvolle Auseinandersetzung nicht nur mit der in seinem Buch dargestellten Realität, sondern auch mit einem für die bürgerliche Erziehungstradition besonders wirkungsmächtigen Kinderbuch, das zugleich als Symptom und als Medium für die in ihren Konsequenzen wiedergegebenen Sozialisationsmuster gelesen werden kann.

Peter, der Held des Romans, möchte zu Beginn der Passage auf einem Kinderspielplatz zusammen mit den anderen Kindern, die er dort antrifft, Fußball spielen. Einer kommt direkt auf ihn zu, die Schultern und Hüften bewegend, *als agierte er in einem Wildwestfilm* - von Beginn an werden wir also auf die Vorbildwirkung von Verhaltensmustern aus dem Trivialgenre aufmerksam gemacht. Der Junge nimmt seinen Kaugummi aus dem Mund und klebt ihn vor Peters Nase an die Drahtmaschen. *Und sagte nicht mehr als drei Worte: Schleich dich, Murl!* (Henisch 2000:88). Nun wird auch

Henisch, viel ausführlicher noch als Brandstetter in der eben erwähnten Erläuterung, zum linguistischen Kommentator seines in einer österreichischen Variante des Deutschen gehaltenen literarischen Dialogs: *Die wienerische Wendung schleich dich signalisiert, daß sich jemand zurückhalten oder besser gleich auf möglichst unauffällige Weise trollen soll*, lässt er seinen Erzähler erklären. *Das Wort Murl kommt von Mohr und bedeutet ganz einfach, daß jemand schwarz ist*. Allerdings werde der auf diese Weise Angesprochene, das schwingt in diesem Wort mit, *zumindest nicht recht ernst genommen*, fügt er hinzu - wenn nicht *schlicht und einfach als fremd und daher ekelhaft abgelehnt* (Henisch 2000:89).

Schwarz ist häßlich / weiß ist schön - *dieses Vorurteil sitzt den blassen Bewohnern nicht nur der alten Stadt Wien tief in den Stammhirnwindungen. Selbst ein Genie wie Mozart hat sich enttäuschenderweise nicht geniert, solche Texte auch noch zu vertonen. Im Jahrhundert Mozarts lebte in Wien übrigens ein sogenannter Hofmohr namens Angelo Soliman. Da er sich bei Lebzeiten trotz seiner schwarzen Haut einer gewissen Beliebtheit erfreute, wurde er nach seinem Ableben ausgestopft und in ein Museum gestellt* (Henisch 2000:89).

Nach diesem historischen Exkurs kommt die bereits angekündigte ausführliche Bezugnahme auf das bekannte Kinderbuch. *Es ging spazieren vor dem Tor / ein kohlpechraben-schwarzer Mohr*, zitiert Henisch aus dem Struwelpeter, und er beschreibt im Detail, was in dem Buch über den *Mohren* berichtet wird. Drei Knaben erscheinen und gießen ihren Spott über den Schwarzen aus, den der Autor, wie der Erzähler hinzufügt, *wahrscheinlich, weil er ihm leid tut, nun als Mohrchen bezeichnet*. Damit kommt in dem Text eine weitere Darstellungsebene hinzu, in der sich die ideologiekritische Reflexion des sich Erinnernden artikuliert. Der Verfasser des Struwelpeter habe seine Bemerkungen durchaus mit didaktischen Absichten niedergeschrieben - freilich auf eine Weise, die aus heutiger Sicht recht fragwürdig erscheine: *Was kann denn dieser Mohr dafür / daß er so weiß nicht ist wie ihr?*, fragt eine Seite weiter der große Nikolas, eine in Relation zu den Knaben *überdimensional erwachsene Verkörperung des aufgeklärten Überich*, kommentiert der Erzähler, und er setzt eine Bemerkung hinzu, die Hoffmanns unausgesprochene Hintergedanken auf den Punkt bringt: *zweifelloos wäre es besser, wäre der Mohr weiß, aber wenn er denn, unvoreilhafter Weise, schon schwarz ist, sollte man ihm das nicht zum Vorwurf machen* (Henisch 2000:89f.).

Die Knaben spotten allerdings weiter, erinnert sich der Erzähler (*Da wird der Niklas böse und wild, heißt es im nächsten Vers, ihr seht es hier auf diesem Bild*), worauf man auf dem nächsten Bild im Struwelpeter-Buch sehe, wie der große Nikolas die drei kleinen Jungen am Kragen packt und in das riesige Tintenfaß taucht, das er bei sich hat - sie werden nach diesem unverhofften Bad noch viel schwärzer als der Schwarze. Wiederum folgt der kritische Kommentar aus heutiger Sicht: *Doktor Hoffmann war, würde ich sagen* (der subjektivierende Einschub bringt erneut die Perspektive des von dem diskriminierenden Diskurs konkret betroffenen Erzählers ins Spiel), *selbst nicht ganz unbefangen von dem Vorurteil, gegen das er mit Hilfe des großen Nikolas, der neben dem Tintenfaß auch eine riesige Schreibfeder bei sich hat, zu*

Felde zog, aber er hat es gut gemeint. Den in mancher Hinsicht lehrreichen *Struwelpeter* habe ihm, so erinnert sich Henischs Protagonist gegen Ende der Passage, genau wie die Zehn kleinen Negerlein, ehemals die Großmutter vorgelesen, und er verweist damit auf einen weiteren Text aus dem kollektiven Vorrat trivialer Literatur, in dem sich der rassistische Subtext des *Struwelpeter* noch viel deutlicher niederschlägt. Zum damaligen Zeitpunkt, vor dem Fußballplatz im Park, hätte er sich jedenfalls eine ähnlich hilfreiche Instanz wie den großen Nikolas mit seinem Tintenfass gewünscht - freilich habe sich weit und breit kein Erwachsener von vergleichbarer Qualität gezeigt, fügt er abschließend ironisch hinzu (Henisch 2000:90).

Die eben vorgestellte literarische Erinnerung an eine modellhafte Szene der Ausgrenzung, wie sie Henischs Erzähler in allen möglichen Varianten immer wieder zugestoßen ist, eröffnet auf mehr als einer Ebene den Blick auf die mentale Verfasstheit der Gesellschaft, mit deren Vorurteilen sich der diskriminierte Einzelne konfrontiert sieht. Sie macht dadurch aber gleichzeitig den LeserInnen des Romans - abgesehen von den Oberflächenphänomenen, die sich bereits bei der ersten Begegnung mit der in dem Text wiedergegebenen sozialen Realität beobachten lassen - auch die mentale Maschinerie deutlich, die nicht zuletzt mit Hilfe scheinbar harmloser, über Generationen verbreiteter literarischer Medien, wie es das hier kritisch hinterfragte Buch aus dem traditionellen Kanon der Kinder- und Jugendliteratur darstellt, ihre Inhalte in die Köpfe der Menschen einspeist. In diesem Sinn ist der Ausschnitt aus Henischs Buch eines der vielschichtigsten Beispiele aus der hier zusammen getragenen kleinen Sammlung literarischer Einblicke in die österreichische Landeskunde.

## LITERATUR

**Folgende Texte wurden im Detail besprochen (vor allem die jeweils genau markierten Textausschnitte):**

Brandstetter, Alois 1984: "Die Fremdenangst oder Feinsein beinanderbleiben". *Geschichten aus der Geschichte Österreichs 1945-1983*. Hg. v. Michael Scharang. Darmstadt - Neuwied: Luchterhand: 106-114. (Sammlung Luchterhand 526.).

[Ausschnitt von S. 108 (*Nach dem Krieg lebten im Hausruckviertel viele Deportierte ...*) bis S. 109 (*... ein Schlaffenland wird es auch nicht gewesen sein.*), dann ab S. 111 (*Es zeigte sich aber ...*) bis zum Schluss S. 114]

Frischmuth, Barbara 1979: *Die Klosterschule*. Roman. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (rororo 4469; neue frau.).

[Ausschnitte: S. 35f. (bis *das entspräche nicht dem Typ, den er vorstellt*), S. 38-40 (von *Sollte sich euch aber ein Mann nähern, dessen Gebaren keinen Zweifel daran läßt bis steht einer Segnung und Legalisierung eurer gegenseitigen Zuneigung nichts mehr im Wege*)]

Henisch, Peter 2000: *Schwarzer Peter*. Roman. Salzburg - Wien: Residenz.

[Ausschnitt: S. 88 (*In einem rostigen Drahtmaschenkäfig raufte eine Rotte Buben ...*) bis S. 90 (*... kamen für diese Rolle jedenfalls nicht in Frage.*)]

Jelinek, Elfriede 1975: *Die Liebhaberinnen*. Roman. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. (das neue buch 64.).

[Ausschnitt: S. 13f. (von *am beispiel paula bis ein mann muß her*)]

Mitgutsch, Waltraud Anna 1985: *Die Züchtigung*. Roman. [München]: classen.

[Ausschnitte: S. 98f. (von *Schläge, das bedeutete nie einen spontanen Zornausbruch bis Ordnung muß sein und alles an seinem Platz.*), S. 124f. (von *Denn das war das erste Gebot bis wir sind eine Nation geschlagener Kinder.*)].

Roth, Gerhard 1991: *Eine Reise in das Innere von Wien*. Essays. Frankfurt am Main: Fischer.

[Ausschnitt S. 182 (*Auf der rechten Seite, an der Wand ...*) bis S. 185 (*... Manipulationen zu Gewinnen umfrisirt wurden.*)].

Streeruwitz, Marlene 1996: *Verführungen. 3. Folge: Frauenjahre*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

[Ausschnitt: S. 104-106 (von *Sie fuhr mit den Kindern zur Burg Kreuzenstein bis Der Mann sah sie spöttisch an*)]

## Weitere zitierte Texte:

ABCD-Thesen 1990: "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht". *ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2*. 26-29.

Bausinger, Hermann 1980: "Stereotypie und Wirklichkeit". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14*: 157-170.

Breuss, Susanne; Liebhart, Karin; Pribersky, Andreas 1995: *Inszenierungen. Stichworte zu Österreich*. Wien: Sonderzahl.

Ehlers, Swantje 2000: "Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache." *ÖDaF-Mitteilungen, H. 2*. 27-33.

Ellbogen, Christa 1997: "Die ist ganz anders, als ihr glaubt. Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der Zweiten Republik". *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart*. Hg. v. Hans-Heino Ewers und Ernst Seibert. Wien: Buchkultur: 128-138.

Friese, Inka 1995: "Ein Klassiker am Ausgang seiner Epoche. Heinrich Hoffmanns 'Struwelpeter'". *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. v. Bettina Hurrelmann. Frankfurt am Main: Fischer. 358-378. (Fischer-Taschenbuch 12668).

Frischmuth, Barbara 1999: *Das Heimliche und das Unheimliche*. Drei Reden. Berlin: Aufbau.

Fritz, Walter 1997: *Im Kino erlebe ich die Welt. 100 Jahre Kino und Film in Österreich*. Wien-München: Brandstätter.

Hackl, Erich 1989: *Abschied von Sidonie*. Erzählung. Zürich: Diogenes.

Hackl, Wolfgang, Langner, Michael; Pelanda, Hans-Simon 1997: "Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept". *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1*. Hg. v. Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Innsbruck: StudienVerlag: 17-34.

Handke, Peter 1972: *Wunschloses Unglück*. Salzburg: Residenz.

Janz, Marlies 1995: *Elfriede Jelinek*. Stuttgart - Weimar: Metzler. (Sammlung Metzler 286).

Jenkins, Eva-Maria u.a. 1998: *Erich Hackl: Abschied von Sidonie. Erzählung. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen. Heft 1: Text und Arbeitsaufträge für die Lernenden. Heft 2: Informationen für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: Wiener Werkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.

Koppensteiner, Jürgen 2001: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv - hpt.

Kosta, Barbara 1993: "Muttertrauma: Anerzogener Masochismus. Waltraud Anna Mitgutsch 'Die Züchtigung' und Elfriede Jelinek 'Die Klavierspielerin'." *Mütter - Töchter - Frauen. Weiblichkeitsbilder in der Literatur*. Hg. v. Helga Kraft und Elke Liebs. Stuttgart - Weimar: Metzler: 243-265.

Krumm, Hans-Jürgen 2000: "Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen?" *ÖDaF-Mitteilungen. H. 2*: 18-26.

Magris, Claudio 1966: *Der habsburgische Mythos in der österreichischen Literatur*. Salzburg: Otto Müller.

Mazohl-Wallnig, Brigitte; Friedrich, Margret 1991: "'... und bin doch nur ein einfältig Mädchen, deren Bestimmung ganz anders ist ...' Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie in der bürgerlichen Gesellschaft". *L'Homme Z.F.G. 2, Heft 2*: 7-32.

Nöstlinger, Christine 1980: *Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (dtv junior 7804).

Schinschke, Andrea 1995: *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Steiner, Gertraud 1987: *Die Heimat-Macher. Kino in Österreich 1946-1966*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. (Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik 26).

Weinrich, Harald 1983: "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie". *Die Neueren Sprachen 82, Heft 3*: 200-216.

# Von einer Landeskunde zu einer Literaturarbeit der Fragen

## Anregungen zur Arbeit mit Prosatexten aus Österreich im Unterricht DaF

WOLFGANG MALIK (SKÖVDE)

Der folgende Beitrag setzt sich mit ausgewählten Möglichkeiten im Umgang mit Literatur im Deutsch als Fremdsprache - Unterricht auseinander. In diesem Zusammenhang sollen konkrete Beispiele zeigen, wie sich Literatur in einem handlungsorientierten Unterricht einsetzen lässt. Hierbei ist zunächst jedoch zu klären, welche Funktion neben dem reinen Lesetraining der Literatur im Unterricht noch zukommen kann. Der Verfasser dieses Beitrags geht davon aus, dass Literatur ein fester Bestandteil des Landeskundeunterrichts sein muss, wobei zunächst zu klären gilt, was in diesem Zusammenhang unter Landeskunde zu verstehen ist.

Den theoretischen Hintergrund für die folgenden Unterrichtsideen bieten die *ABCD-Thesen*, das *DACHL-Konzept* und das *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Alle drei Ansätze gehen davon aus, dass Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren ist, sondern wenn möglich alle Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit eines Landes - oder besser noch aller deutschsprachigen Länder - berücksichtigen muss. So heißt es im *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde* (Mog 1992), dass Landeskunde fremdsprachige Lernende *mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen* soll. Darüber hinaus soll sie aber auch *Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben*. Außerdem soll sie *zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völkerverständigung fördern* und letztlich *über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen verändern* (Mog 1992:9). Landeskunde versteht sich also nicht mehr als die Anhäufung enzyklopädischen Wissens, sondern bietet einen differenzierteren Zugang zu den prägenden *Erfahrungs- und Mentalitätsmustern* (Mog 1992:14) eines Landes. Landeskunde macht *die Wirklichkeit der Zielsprachenkultur und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema* (ABCD-Thesen). Im Landeskundeunterricht sollen aber nicht nur alle erdenklichen Bereiche, die eine Gesellschaft ausmachen, in den Blickpunkt gerückt werden, sondern in bezug auf den Deutsch als Fremdsprache

- Unterricht ist auch noch zu berücksichtigen, dass das Thema nicht ein Land, eine Gesellschaft, eine Kultur ist, sondern dass das Thema mehrere deutschsprachige Länder sind. So heißt es in den *ABCD-Thesen*, dass Landeskunde *sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen* (ABCD-Thesen) bezieht. Auch wenn das ein sehr hoher Anspruch ist, wird in einer weiteren These jedoch betont, dass Landeskunde *dynamisch und prozesshaft gesehen* (ABCD-Thesen) wird, und dass *[a]uf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild [...] bewusst verzichtet* (ABCD-Thesen) wird. Denn:

*Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden* (ABCD-Thesen).

Um einen möglichst umfassenden Einblick in den deutschsprachigen Raum geben zu können, sollen Lehrerinnen und Lehrer *durch eigene Erfahrung, vielfältige Materialien, eine gute Ausbildung und entsprechende Fortbildung in die Lage versetzt werden, alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen* (ABCD-Thesen).

Und so sollten auch *Informationen über die deutschsprachigen Regionen [...] möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden. Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden* (ABCD-Thesen).

Aus diesem Grund ist eine *umsichtige Auswahl sowohl sympathischer wie auch kritisch-kontroverser Informationen* (ABCD-Thesen) und Texte gefordert.

Und in diesem Zusammenhang wird in den ABCD-Thesen der Literatur eine wesentliche Funktion zugeteilt:

*Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellungen bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen* (ABCD-Thesen).

Es versteht sich von selbst, dass der Landeskundeunterricht nicht nur anhand literarischer Texte durchgeführt werden kann, aber sie bieten immerhin auch eine andere Sicht auf die Realität eines Landes. Als Beispiel sei hier ein Blick auf das Tourismusland Österreich gestattet. Der Tourismus in Österreich liest sich hauptsächlich als Erfolgsstory. Die Nächtigungszahlen sind in den letzten

Jahren nach einigen Krisenjahren zu Beginn der neunziger Jahre wieder stark im Steigen und auch kein Tourist bereut es, seinen Urlaub in Österreich verbracht zu haben. Die Toten von Galtür (Lawinenunglück) und Kaprun (Brand der Seilbahn) sind schnell vergessen, am Tourismus gibt es nichts auszusetzen. Aber gerade die touristische Ausbeutung Österreichs ist eines der Themen österreichischer Schriftstellerinnen und Schriftsteller (Felix Mitterer, Norbert Gstrein, Franz Innerhofer, Ingeborg Bachmann u.a.). Die Autorinnen und Autoren zeigen die negativen Auswirkungen des Tourismus, die Vereinzelung der Menschen, die Unterhöhnung von Traditionen und letztendlich auch die Zerstörung der Natur. Literatur bietet sehr oft das Kontrastprogramm zur offiziellen Schreibung eines Landes.

*[D]ie Realität ist vielfältiger, und als bewußter, verantwortungsvoller DaF-Lehrer möchte man diese Vielfalt auch vermitteln, um so dem eigenen Land in der Fremde die Harmlosigkeit zu nehmen. Also bedient man sich des Mittels des Kontrasts als Methode* (Fischer 1997:8).

Aber auch die Literatur nimmt nicht immer nur einseitig die Gegenposition ein, sondern bietet meistens beide Seiten einer Medaille. An dieser Stelle seien nur die Salzburg-Gedichte von Georg Trakl und Erich Fried erwähnt. In der Literatur kommen Dinge zum Ausdruck, die anders - vor allem in einem Klassenzimmer - nicht gesagt werden können. Literarisch kann Österreich sowohl *O gutes Land! O Vaterland!* (Grillparzer 1961:85) genannt werden, aber auch als *die tollste Komödie aller Zeiten* (Bernhard 1990:41) betrachtet werden. Literatur ist immer subjektiv, aber aufgrund ihrer Fiktionalität ist sie gleichzeitig auch gegen unzulässige Verallgemeinerungen immun (vgl. Hackl u.a 1997:22). Literatur ist emotional und spricht gleichzeitig die Emotionen der Leser an und weckt somit das Interesse und den persönlichen Bezug. In der Zeitschrift *AUSBLICKE 5* schreibt Manfred Mittermayer:

*Das Bewußtstheater der Literatur ist ein besonders geeignetes Medium für die Auseinandersetzung mit fremden Realitäten. Ingrid Mummert betont in ihren Untersuchungen zur Literatur im Fremdsprachenunterricht gerade deren spezifische Zugangsmöglichkeiten zu Wirklichkeitsbereichen, die sich "Sachtexten" und wissenschaftlichen Studien grundsätzlich entziehen. "Der Dichter bzw. Schriftsteller vermittelt mit seiner besonderen literarischen Sprache seine innere Welt," schreibt sie. "Das heißt: Er drückt seine Gefühle, Wünsche, Träume aus, seine persönlichen Erfahrungen mit der Welt seit der frühesten Kindheit." Auf diese Weise ruft Literatur beim Lesenden wiederum "dessen innere Welt wach: seine bisher unformulierten, weil evtl. Unbewußten oder nicht eingestandenen Wünsche, seine Gefühle und innere Repräsentation (Enzensberger) der Welt." Und sie ermöglicht es zugleich, daß die inneren Welten von Schreibendem und Lesendem miteinander in Kontakt treten. Darin liegt zum einen das Vergnügen am Lesen, die Faszination des Eintauchens in die imaginative Welt des Textes, zum anderen ergibt sich jedoch (aus landeskundlicher Perspektive) die ganz spezifische Möglichkeit einer Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums: die Chance, eine auf andere Art und Weise nicht zugängliche historische Erfahrung herbeizuführen* (Mittermayer 1996:5; zit. Autoren: siehe Literaturverzeichnis).

Denn darin ist die Chance von Literatur im Unterricht zu sehen. Literarische Texte sind nicht nur als eine sinnvolle, authentische Ergänzung der Lehrbucharbeit oder als Erweiterung einer Lehrbucheinheit einsetzbar (vgl. Wicke 1994:40), sondern sie sprechen auch emotionell an und wecken damit Interesse. Vor allem kontroverse literarische Texte sensibilisieren für spezifische Bereiche der Zielsprachenkultur(en), trainieren die Empathiefähigkeit, werfen vor allem Fragen auf und fordern damit zu einem gezielten Aufspüren von neuen Informationen über die Zielkultur auf. Roland Fischer meint dazu:

*Das Sensibilisieren für das Fremde, das kreative Aufspüren von relevanten Fragen, ist eine der, wenn nicht die zentrale Aufgabe des landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterrichts. Die zentrale Technik ist die des Fragens - Nachfragens - Infragestellens anstatt des Übernehmens - Akzeptierens - Reproduzierens von vorgegebenen Bildern* (Fischer 1997:10).

Fischer spricht in diesem Zusammenhang von einer Landeskunde der Fragen im Gegensatz zu einer Landeskunde der Antworten. Und diese Methode kann auch der Schlüssel zu einer für Schüler/innen und Lehrer/innen befriedigenden Auseinandersetzung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht sein. Wobei zu betonen ist, dass es nicht um vom Lehrer gestellte Fragen, sondern um die von den Schüler/innen durch den Text motiviert kommenden geht. Bernd Kast dazu:

*Die Fremdheit des Textes führt zu Fragen, die der Text aufwirft und die der Schüler/Leser an den Text stellt. Es ist wichtig, daß der Schüler/Leser lernt seine Fragen an den Text zu richten, um dann zu versuchen, im weiteren Verlauf des Textes Antworten auf seine Fragen zu finden* (Kast 1994:10).

Von einem herkömmlichen - vor allem muttersprachlichen - Literaturunterricht sind wir gewohnt, dass den Schüler/innen ein Text vorgelegt wird und sie dann Antworten zu spezifischen Fragen über Handlungsverlauf, Personencharaktere, historische Zusammenhänge usw. finden müssen, die dann zumeist in schriftlicher Form vorgelegt werden. Nur selten stellt sich der Fragensteller die Frage, ob die Beantwortung der Frage auch tatsächlich für den Beantworter relevant ist. In einem modernen Literaturunterricht sollte deshalb immer von den Fragen der Leser/innen ausgegangen werden, denn jeder Text lässt sich auf verschiedenste Art und Weise lesen und vor allem auch deuten.

Seit Hans Robert Jauß' *Literaturgeschichte als Provokation* (1970) und Wolfgang Iser's *Der Akt des Lesens* (1976) ist bekannt und allgemein zitiert, dass *[e]in literarischer Text [...] nicht als Gegenstand an sich existiert, sondern nur als rezipierter, d.h. als Text, der während des Leseaktes immer neu entsteht. Das Entscheidende am Lektüreprozess ist deshalb nicht der Text, sondern das, was sich in der Interaktion zwischen Text und Leser entwickelt* (Kast 1994: 7).

Mit anderen Worten ausgedrückt:

*Ein Text hat immer zwei 'Autoren': einen, der den Text schreibt und einen, der den Text rezipiert. Im Dialog zwischen Text und Leser entsteht der Sinn* (Kast 1994:7).

Literarische Texte sind offen, Leerstellen müssen gefüllt werden, Texte fordern auf, über ihre manifestierten Aussagen

hinauszugehen, was nicht offen mitgeteilt wird, muss hinzugefügt werden, aufgeworfene Fragen verlangen nach einer Antwort.

*Bei der Beschäftigung mit Literatur geht es primär um die Aktivität, Spontaneität und Intentionalität des einzelnen Schülers: sie sind zu fördern. Es gibt nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler/Leser gibt. Die Schüler/Leser stellen dem Text ihre Fragen, ausgehend von ihren Bedürfnissen, Erfahrungen, Erwartungen und Wünschen* (Kast 1994:7).

Und diese unterschiedlichen Zugänge zu und Deutungen von Texten ergeben dann echte Sprech- und Handlungsanlässe. Die Sprechakttheorie geht davon aus, dass Sprechen immer auch Handeln und Reagieren ist. So lösen Texte bestimmte Reaktionen und Handlungen aus: man springt weiter im Text, man wiederholt bestimmte Passagen, man blättert vor und zurück, man lacht, ärgert sich, vergegenwärtigt sich die beschriebenen Personen, Situationen, trauert um verstorbene Helden und so weiter. Was beim muttersprachlichen Lesen meist nur im Kopf passiert, kann im fremdsprachlichen Unterricht zu konkreten Aktivitäten genutzt werden:

*Handeln heißt in dem hier vorgestellten Verständnis: produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser bzw. Leserin einbringen. Handeln heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen. Handeln heißt: selbständig, eigenmächtig, ohne die Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben - oder banaler: etwas dazu zu sagen haben* (Kast 1994:8).

Es versteht sich von selbst, dass *der literarische Text dabei nicht als unantastbares Ganzes verstanden [wird], sondern als ein Medium, welches die individuelle Wahrnehmung und persönliche Deutungen und Urteile der Lernenden herausfordert* (Wicke 1994:40).

Durch das selbstständige, kreative Arbeiten an und mit dem Text erhöhen die Lernenden viel eher ihr Verständnis von dem Text, als durch vorgegebene Interpretationen durch den Lehrer. Und so verhält es sich dann auch mit den Fragen und dem erzwungenen Gespräch über einen Text:

*Beim Reden über den Text - und das gilt ja noch in weit stärkerem Maße für fremdsprachliche Texte - kann man eine gravierende Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Interaktion feststellen; der Lehrer weiß und stellt (trotzdem? deshalb?) Fragen, der Schüler weiß nichts und versucht, die Fragen, die nicht er, sondern der Lehrer gestellt hat, zu beantworten* (Kast 1994: 11).

Aus diesem Grund schlägt Kast einen "folgenreichen" Perspektivenwechsel im Frageverhalten vor:

*Nicht der Lehrer fängt die Schüler mit seinem Fragennetz, sondern die Schüler stellen dem Text, dem Autor, dem Lehrer ihre Fragen, ausgehend von ihrer subjektiven Textrezeption. Die Fragen sind das Eigene, mit dem sich die Schüler dem Fremden nähern* (Kast 1994:11).

Der Gewinn der Schülerfragen liegt darin, dass sie die Lernenden nicht von ihrer Rezeption des Textes wegführen

und sie nicht zwingen, sich Gedanken darüber zu machen, was sie eigentlich nicht interessiert und was der Lehrer eigentlich hören möchte.

*Die Aufgabe der Lehrer ist es nun, den Lernenden Strategien zu vermitteln, wie sie sich einem Text nähern können. Hierbei ist der erste Schritt, auf das Vorwissen der Lernenden zurückzugreifen. Sie verfügen über ein sprachliches, semantisches, pragmatisches, landeskundliches, literarisches, aber auch textsortenspezifisches Wissen, das es zu aktivieren heißt. Davon ausgehend können sie 'sogenannte heuristische' Strategien erwerben, wie sie mit Unbekanntem umgehen, wie sie Hypothesen bilden und Unbekanntes erraten können (Kast 1994:11).*

#### ANREGUNGEN ZUM FRAGENSTELLEN: VON EHRlich GEMEINTEN FRAGEN AUSGEHEN

Im wirklichen Leben lesen wir, weil wir neugierig sind, weil es uns interessiert. Wir wollen wissen, was passiert (egal ob inhaltlich, stilistisch oder sprachlich). Die Frage, die uns treibt, ist: *Wie geht es weiter, was kommt jetzt?* Ist man noch auf der einen Seite, ist man gedanklich meist schon viel weiter. In der Schule wird sehr oft gelesen, weil man muss. Es ist also sehr schwierig, dafür aber umso notwendiger, das Interesse, die Gier aufs Weiterlesen zu wecken. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit interessanten Aufgaben, Herausforderungen und Aktivitäten am Ball zu halten. Auf den nächsten Seiten soll versucht werden, konkrete Unterrichtsideen anhand von Texten aus Österreich vorzustellen. Es wird keine Übungstypologie angestrebt, gezeigt werden mögliche Zugänge.

Zunächst geht es darum, wie man mit Fragen arbeiten kann. Nicht nur beim Lesen, sondern eigentlich fortwährend stellen wir uns bei jedem Ereignis Fragen und suchen auch sehr oft die passende Antwort. Meist geschieht das über das Bilden von Hypothesen. Eine Hypothese bleibt solange aufrecht erhalten, solange sie für uns gültig ist. Bewahrheitet sich die Hypothese ist die Frage beantwortet, findet sie sich nicht mehr bestätigt, suchen wir nach einer alternativen Lösung und bilden eine neue Hypothese. Und so gestaltet sich meist auch der Prozess des Lesens. Eine Textpassage weckt unsere Aufmerksamkeit, macht neugierig, stellt uns Fragen und wir suchen nach Antworten.

Es sei hier kurz anhand Erich Hackls Buch *Abschied von Sidonie* (1989) demonstriert. Den Schülerinnen und Schüler wird folgendes Blatt präsentiert:

*Ich heiße Sidonie Adlersburg und bin geboren auf der Straße nach Altheim. Bitte um Eltern.*

Die Schüler/innen sollen sich nun vorstellen, dass dieser Zettel bei einem in einem Korb ausgesetzten Baby gefunden wird. Es ist nicht besonders schwierig, ihnen begrifflich zu machen, dass man sich in einer solchen Situation Fragen zu stellen beginnt. Die Aufgabe ist nun, dass sich die Schüler/innen alle Fragen notieren, die sie sich zu diesem Kind und Zettel stellen. Zur Demonstration einige Beispiele möglicher Fragen: *Wo wurde der Zettel gefunden? Wo ist Altheim? Wer hat ihn geschrieben? Warum wurde der Zettel geschrieben? Wann wurde er geschrieben? An wen ist der Zettel gerichtet? Welcher*

*Name ist Sidonie? Warum bittet Sidonie um Eltern? Wer sind ihre Eltern? usw.*

Hat man eine Frage, steht auch schon eine Vermutung für die Beantwortung bereit. Die Schüler/innen können neben jede Frage ihre Hypothesen über mögliche Antworten festhalten. Der Vorteil dieses Einstiegs in die Lektüre von Erich Hackls Buch ist, dass nun die Schüler/innen daran interessiert sind, dass ihre Fragen beantwortet werden. Und das kann nur erfolgen, wenn sie den Text lesen. Anhand der Lektüre überprüfen die Schüler/innen, ob und wie ihre eigenen Fragen beantwortet werden und inwiefern ihre eigenen Hypothesen zutreffend sind.

#### THEATRALISCHE ARBEITSFORMEN

Zur Einstimmung und Sensibilisierung bietet sich aber auch eine theatralische Auseinandersetzung mit einzelnen Texten oder Textpassagen an. Sidonie Adlersburg ist eine Roma, ein Zigeunermädchen und fällt durch ihre etwas dunklere Hautfarbe auf. Das Jugendamt findet in der Person der Amalia Derflinger eine Pflegemutter, die sich bereit erklärte, *das Kind bis auf weiteres zu behalten* (Hackl 1989:14). Nun wird den Schüler/innen folgende Textpassage vorgelegt:

*Zwei Tage später war Sidonie wieder im Krankenhaus. Amalia Derflinger murmelte etwas von Platzmangel und dass sie die Aufgabe unterschätzt habe, gestand dann aber, dass ihr Mann sie samt dem schwarzen Bankert aus dem Haus gejagt habe.*

*Als ob's weiße Kinder nicht auch täten, hatte er sie angeschrien, willst, dass uns alle auslachen, sogar die eigenen Lehrbuben. Jeder ist froh, wenn er mit Zigeunern nichts zu tun hat, und du bringst mir die Plag noch heim! Er wies ihr die Tür, wenn du sie nicht sofort zurückbringst, sind wir geschiedene Leut'.*

*Amalia schämte sich, auch tat ihr das unschuldige Kind leid, das jetzt gar noch schreien begann, dass die ganze Straße zusammenschlief. Zwei Nächte schlief Amalia mit Sidonie bei ihren Eltern, dann machten die ihr klar, das könne nicht ewig so weitergehen, die Frau gehöre an die Seite ihres Mannes, der noch dazu ein anständiger Gewerbetreibender sei, sein eigener Herr und Meister, und Handwerk hat goldenen Boden, selbst in diesen Zeiten, Zigeuner gibt es mehr als genug und schlängeln sie sich auch überall durch, Unkraut verdirbt nicht (Hackl 1989:14f.).*

Es ist unabdingbar, die Unterrichtseinheit mit leichten Aufwärmübungen einzuleiten, bevor wir mit der ersten der nun folgenden theatralischen Übungen beginnen, die vor allem dazu dienen, den Lernenden das Atmosphärische des Textes näher zu bringen.

1) **Talkshow:** Amalia und ihr Mann suchen einen Ausweg aus ihrer Situation. Sie werden vom Fernsehen zu einer Talkshow eingeladen und hoffen, durch die Beiträge und Fragen aus dem Publikum eine Lösung für ihr Problem zu finden. Die Rolle des Moderierens der Show kann vom Lehrer übernommen werden. Zur Vorentlastung für die Talkshow erweist es sich als günstig, dass sich die Schüler/innen kurz gedanklich oder schriftlich die Biografien, Gedanken und Werte von Amalia und ihrem Mann überlegen. Man kann sich auch überlegen, wie das Zusammenleben der beiden funktioniert.

## ANNÄHERUNG AN EINE FIGUR - STECKBRIEF

Auch diese wenigen Zeilen über Amalia und ihren Mann lassen ein diffuses aber doch klares Bild von den beiden im Kopf der Lesenden entstehen. Um dieses jedoch konkreter werden zu lassen, kann man einen Steckbrief entwerfen lassen, der auch Informationen enthält, die absolut nicht im Text stehen, aber aufgrund des Weltwissens der Lernenden eine Annäherung an eine Figur erlaubt. Letzteres soll kurz an einem Textausschnitt aus H.C. Artmanns Erzählung *Keine Menschenfresser; bitte!* (1979) demonstriert werden. Die Erzählung ist in Wien angesiedelt, was sich ohne Schwierigkeiten anhand der Sprache der Hauptpersonen erkennen lässt. Das Thema des Textes ist eine Wohnungssuche bzw. die Vermietung eines Zimmers an einen Studenten. Da in Österreich Studentenwohnungen rar sind, können sich Vermieter eigentlich alles erlauben. Mit folgenden Zeilen beginnt der Text:

*Frau Amtsrat Reißfleisch wollte einen Untermieter aufnehmen und hatte zu diesem Behuf tags vorher die Studentenschaft angerufen. Vornehmes Gassenkabinett, elektrisches Licht, Bett, Pendeluhr, Schreibtisch, Universitätsnähe usw. Für nur 900 Schilling, ab sofort beziehbar... Nun aber, an diesem Nachmittag, war sie doch ein wenig bedrückt, da sie fürchtete, man möchte ihr einen dunkelhäutigen Herrn zuschicken. Und das wäre besonders peinlich vor den Nachbarn und so weiter und so weiter. Vielleicht wären auch Kannibalen und Mädchenhändler unter ihnen, wie man ja nur zu häufig im Lesezirkel erfahren kann...*

*Frau Amtsrat Reißfleisch und ihre Freundin Adele saßen diesen Nachmittag bei Kaffee und Mohnstrudel und warteten die kommenden Dinge etwas nervös ab* (Artmann 1979: 296f.).

Aufgrund bestimmter Signale im Text kann man sich ein klares Bild von Frau Amtsrat Reißfleisch und ihrer Freundin Adele machen. Wir haben ein Bild von den beiden im Kopf, sodass wir in der Lage sind, über die beiden zu sprechen. Eine geeignete Methode für den Einstieg in eine Charakterisierung der beiden ist, einen Steckbrief von beiden anzufertigen. Die einzelnen Rubriken eines solchen Steckbriefs könnten lauten: *Alter, Wohnort, Familienstand, Beruf, Hobbys, Lieblingsfarbe, Lieblingspeise, Sternzeichen, Lebensmotto und Besondere Merkmale*. Und auf ähnliche Weise können sich die Schüler/innen auch den Figuren in Hackls Text *Abschied von Sidonie* nähern.

2) **Standbild:** Je nach Größe der Klasse werden 5er- oder 6er- Gruppen gebildet, die gemeinsam den Textausschnitt lesen. Jede Gruppe muss sich nun gemeinsam entscheiden, welche Szene aus dem Text sie in Form eines Standbildes darstellen möchte. Wenn das Bild fertig ist, wird es dem Plenum präsentiert. Das Plenum hat nun die Möglichkeit, sich bei jedem Bestandteil des Standbildes zu erkundigen, was die dargestellte Figur fühlt, denkt oder was ihr Satz ist. Wenn die Figur mit einem Finger angetippt wird, muss sie über sich Auskunft geben.

3) **Standbild - Interview und Ratschläge:** Aus Platzgründen wird die nun folgende Übung anhand der gleichen Textstelle vorgestellt. Vom Lehrer kann auch eine andere Textstelle ausgewählt werden, um den Leseprozess voran-

zuteiben. Wiederum in Form eines Standbildes wird die Szene dargestellt, wie der Mann allein zurückbleibt, nachdem er zu Amalia gesagt hat: *Wenn du sie nicht sofort zurückbringst, sind wir geschiedene Leut`*. Steht das Bild kann das Plenum ihn über seine Gefühle interviewen, mit seiner Meinung konfrontieren, ihm gut zureden aber auch anklagen. Für Amalia bietet sich für diese Übungsform die Szene an, wenn ihr ihre Elteren klarzumachen versuchen, *das könne nicht ewig so weitergehen, die Frau geböre an die Seite ihres Mannes*. Steht das Bild, kann sich das Plenum bei Amalia (aber auch ihren Eltern) erkundigen, was sie fühlen, ihnen mit Ratschlägen weiterhelfen, sie in ihrem Tun bestärken oder auch von dem Gegenteil zu überzeugen versuchen.

Bei diesen Übungsformen ist besonders hervorzuheben, dass dieses Eintauchen in theatralische Welten von Sprechhemmungen entlastet und Riskiofreude und damit verstecktes Potential weckt. Natürlich fördert diese Auseinandersetzung mit einem Text auch das interkulturelle Lernen. Die Welt der Lernenden wird mit der Welt der Schreibenden konfrontiert. Die theatralische Auseinandersetzung mit einem Text macht die Fremdsprache zu einem Medium für eigene Entdeckungen und Experimente. Durch die Arbeit mit ästhetisch-produktiven Verfahrensweisen verändert sich auch die Lehrerrolle von Grund auf in Richtung Mitspieler, Spielleiter, Moderator (vgl. Bachmann 2001). Die Lerner/innen haben dadurch auch mehr das Gefühl, dass der zu bearbeitende Text ihr Text ist und sind dadurch auch leichter für eine Weiter-Arbeit mit dem Text zu gewinnen.

## INHALTE ERFRAGEN

Bis jetzt sind die Schüler/innen mehr oder weniger mit dem Beginn der Erzählung von Erich Hackl vertraut und man kann davon ausgehen, dass sie am Fortgang der Geschichte interessiert sind. Das heißt also, dass sie wissen wollen, wie die Geschichte "ausgeht", was mit Sidonie passiert. War die bisherige Antwort des Lehrers meist: *Das verrät ich dir nicht. Lies!*, so schlagen wir jetzt den genau umgekehrten Weg ein. Die Schüler werden dazu aufgefordert, alle Fragen, die sie über den Fortgang der Geschichte haben, zu stellen und der Lehrer beantwortet diese auch. Die einzigen Bedingungen sind, dass die Schüler/innen nur Entscheidungsfragen stellen, auf die der Lehrer ausschließlich mit *JA - NEIN - WEISS NICHT* reagiert. Und damit dem Lehrer auch nicht ein Wort mehr über die Lippen kommt, hat er seine Antworten auf Tafeln notiert und hebt auf jede Frage die entsprechende Tafel. Dieses Fragespiel kann solange fortgesetzt werden, bis die Geschichte mehr oder weniger genau rekonstruiert ist, oder bis den Schüler/innen eben die Fragen ausgehen. Der Vorteil dieser Übung ist, dass die Schüler/innen nun einigermaßen gut auf den Text vorbereitet sind, also die groben Handlungszüge kennen, aber andererseits doch auch noch in Erfahrung bringen wollen, was nun genau mit Sidonie geschehen ist.

## AM BEISPIEL VON THOMAS BERNHARDS TEXT *DER STRECKENARBEITER*

Will man sich nicht unbedingt mit einem ganzen Roman oder eben einer langen Erzählung im Unterricht aufhalten, soll hier ein Beispiel mit einem kurzen Text von Thomas

Bernhard zeigen, dass sich diese Methode auf fast jeden Text anwenden lässt und zu einem lustvollen Umgang mit Literatur beitragen kann. Zum Einstieg erhalten die Schüler/innen den ersten Teil des Textes *Der Streckenarbeiter*:

*DER STRECKENARBEITER, der durch siebzehn Jahre seine Arbeit zur Zufriedenheit seiner Vorgesetzten ausgeführt und sich mit dem ersparten Geld ein kleines Haus unter dem Bahndamm gebaut hat, entdeckt auf dem Heimweg durch den Güterbahnhof einen offenstehenden Kühlwagen, in dem geschlachtete Schweine hängen. Da keiner der Zollbeamten, die sonst immer bei den Wagen herumstehen, zu sehen ist, steigt er, neugierig geworden, hinein, um am eigenen Leib feststellen zu können, wie kalt es in dem Waggon ist... (Bernhard 1994: 33).*

Wie geht die Geschichte weiter? Drücken Sie in Form von Entscheidungs-Fragen Ihre Vermutungen und Hypothesen aus, wie die Geschichte weitergeht. Der Lehrer antwortet nur mit *JA - NEIN - WEISS NICHT*. Notieren Sie sich dabei alle wichtigen Informationen.

*Er setzt sich auf ein über den Boden gelegtes Holzbrett und schläft ein. Da der Mann in einem Winkel sitzt, der von den Zollbeamten nicht eingesehen werden kann, wird er von diesen nicht entdeckt und sie versiegeln das Tor, nachdem sie ihre Kontrolle schon, bevor der Streckenarbeiter hineingestiegen ist, gemacht haben. Vier Tage später findet man den Streckenarbeiter auf dem Zielbahnhof mitten unter Schweinekadavern tot auf dem Holzbrett sitzend. Zuerst glauben die Leute, die ihn auffinden, er sei erfroren; dann aber entdeckten sie, daß der Mann, der nur seinen Arbeitsanzug anhat und von dem man folglich nicht weiß, wer er ist, gar nicht erfroren sein kann, denn die Kühlanlage des Waggons hat versagt und das Schweinefleisch ist, wie sich bei einer näheren Untersuchung herausstellt, verdorben und ungenießbar. Die Männer, die den Toten vorläufig auf die Verladerampe transportierten, vermuten, daß er durch den Schrecken, nicht mehr herauszukommen und erfrieren zu müssen, vom Schlag getroffen worden ist (Bernhard 1994:33f.).*

#### WELCHE IST DIE DÜMMSTE DIESER FRAGEN?

Das größte Dilemma des herkömmlichen, traditionellen Literaturunterrichts ist, dass die Schüler/innen dazu angehalten werden, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, die für sie keine Fragen sind, da sie das Problem - die Lehrerfrage - nicht interessiert oder betrifft. Das Problem der meisten Fragen ist auch, dass sie so komplex sind, dass die Schüler/innen vor allem sprachlich nicht in der Lage sind, darauf für den Lehrer aber auch für sich selbst adäquat zu reagieren. Sind die Fragen jedoch zu einfach, fühlen sich die Schüler/innen intellektuell unterfordert und es kann auch nicht zu einem befriedigenden Klassengespräch kommen. Ein möglicher Ausweg aus diesem Kreislauf ist, möglichst viele Fragen anzubieten, aus welchen die Lerner/innen selbst auswählen können, welche sie beantworten möchten und welche ihre Kreativität ansprechen und fördern. Dies sei wiederum an einer Kurzestgeschichte von Thomas Bernhard demonstriert:

*DER DIKTATOR hat sich aus über hundert Bewerbungen einen Schuhputzer ausgesucht. Er trägt ihm auf, nichts zu tun als seine Schuhe zu putzen. Das bekommt dem einfachen Manne*

*vom Land, und er nimmt rasch an Gewicht zu und gleicht seinem Vorgesetzten - und nur dem Diktator ist er unterstellt - mit den Jahren um ein Haar. Vielleicht ist das auch zu einem Teil darauf zurückzuführen, daß der Schuhputzer dieselbe Kost isst wie der Diktator. Er hat bald dieselbe dicke Nase und, nachdem er seine Haare verloren hat, auch denselben Schädel. Ein wulstiger Mund tritt heraus, und wenn er grinst, zeigt er die Zähne. Alle, selbst die Minister und die nächsten Vertrauten des Diktators fürchteten sich vor dem Schuhputzer. Am Abend kreuzt er die Stiefel und spielt auf einem Instrument. Er schreibt lange Briefe an seine Familie, die seinen Ruhm im ganzen Lande verbreitet. "Wenn man der Schuhputzer des Diktators ist", sagen sie, "ist man dem Diktator am nächsten." Tatsächlich ist der Schuhputzer auch dem Diktator am nächsten; denn er hat immer vor seiner Türe zu sitzen und sogar zu schlafen. Auf keinen Fall darf er sich von seinem Platz entfernen. Eines Nachts jedoch, als er sich stark genug fühlt, betritt er unvermittelt das Zimmer, weckt den Diktator und schlägt ihn mit der Faust nieder, so daß er tot liegen bleibt. Rasch entledigt sich der Schuhputzer seiner Kleider, zieht sie dem toten Diktator an und wirft sich selbst in das Gewand des Diktators. Vor dem Spiegel des Diktators stellt er fest, daß er tatsächlich aussieht wie der Diktator. Kurz entschlossen stürzt er vor die Tür und schreit, sein Schuhputzer habe ihn überfallen. Aus Notwehr habe er ihn niedergeschlagen und getötet. Man solle ihn fortschaffen und seine hinterbliebene Familie benachrichtigen (Bernhard 1994:58f.).*

Anstatt die Schüler/innen zu fragen, was sie über den Text denken und eine künstliche Diskussion über Macht und Diktaturen anzusteuern, könnte man den Schüler/innen folgenden Fragenkatalog vorlegen:

- 1) *Wie sieht das Bewerbungsschreiben des Schuhputzers aus?*
- 2) *Wie sieht der Lebenslauf des Schuhputzers aus?*
- 3) *Welche Farbe haben die Schuhe des Diktators?*
- 4) *Was steht auf dem Speiseplan des Diktators und des Schuhputzers?*
- 5) *Wieviele Zimmer hat das Schloss?*
- 6) *Wieviele Zähne haben der Diktator und der Schuhputzer?*
- 7) *Gibt es Hunde auf dem Schloss?*
- 8) *Welches Instrument spielt der Schuhputzer?*
- 9) *Was ist sein Lieblingslied?*
- 10) *Was schreibt der Schuhputzer in die Briefe an seine Familie?*
- 11) *Worüber unterhalten sich der Diktator und der Schuhputzer?*
- 12) *Wieviele Minister und Vertraute hat der Diktator?*
- 13) *Was träumt der Schuhputzer in den Nächten vor der Tür?*
- 14) *Welche Kleidung trägt der Diktator, wenn er ermordet wird?*
- 15) *Was sind die letzten Worte des Diktators?*
- 16) *Wie erklärt der Schuhputzer als Diktator den Tod des Diktators?*
- 17) *Was steht auf dem Grabstein des Diktators?*
- 18) *Wie lautet die erste Rede des Schuhputzers als Diktator?*
- 19) *Was schreibt der Schuhputzer als Diktator an die hinterbliebene Familie des Schuhputzers?*

- 19) Was verändert der Schuhputzer als Diktator in seinem Land?
- 20) Legt sich der Schuhputzer als Diktator einen neuen Schuhputzer zu?
- 21) Welche Aufgaben kommen dem neuen Schuhputzer zu?
- 22) Welche Vorteile hat die Familie des Schuhputzers durch den Tod des Diktators?
- 23) Woran wird der Schuhputzer sterben?
- 24) Wie sieht die Traumfrau des Schuhputzers aus?
- 25) Welche ist die dümmste dieser Fragen?

Die Lernenden sollen nun jene fünf Fragen ankreuzen, die für sie am interessantesten sind und diese dann auch in einem weiteren Schritt gleich selbst beantworten. Viele dieser Fragen lassen sich einfach durch ein Wort beantworten, andere bedürfen wiederum größerer Anstrengungen. Der Vorteil dieser Übung ist, dass die Schüler/innen in kürzester Zeit verschiedenste Textsorten ausprobieren können und die Ergebnisse inhaltlich nie falsch sein können. Bei der Präsentation vor der Klasse kommt keine Langeweile auf, da sich ja jeder Schüler mit einer anderen Frage beschäftigt hat. Und haben zwei Schüler die gleiche Frage gewählt, ist es auch interessant seine eigene Lösung mit einer anderen zu vergleichen.

Obwohl nie dezidiert verlangt, kommt auch die Interpretationsarbeit des Textes nicht zu kurz, denn jeder Lösungsvorschlag ist ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Text und treibt die Interpretation voran. Das Klassengespräch verliert seine Zwanghaftigkeit, denn nicht der ursprüngliche Text und die Gedankenwelt des Autors stehen im Mittelpunkt des Gesprächs, sondern die persönlichen Beiträge eines jeden einzelnen Schülers. Dass sich die Auseinandersetzung mit diesen Texten um den gleichen Themenkomplex wie die Auseinandersetzung mit Bernhards Text drehen wird, ist evident, nur verliert die Arbeit für die Schüler den Zwang, etwas verstehen zu müssen, von dem sie meinen, möglicherweise nicht alles verstanden zu haben.

#### SICH AUS DER DIDAKTISIERUNG ERGEBENDE FRAGESTELLUNGEN

Haben die bisher vorgestellten Ideen darauf abgezielt, dass sich das Interesse - und somit die Bereitschaft zum Fragenstellen - der Schüler/innen für den Text, ohne dass dieser verändert wird, mehr oder weniger von selbst einstellt, gibt es natürlich auch Möglichkeiten einen Text so zu didaktisieren, dass eine von aussen - vom Lehrer - kommende Fragestellung der Ausgangspunkt der Arbeit ist. Auch wenn solche Arbeiten sehr lustbetont sein können, ist jedoch schwer abzuschätzen, ob das Interesse am Lösen der Aufgabe durch die Qualität des Textes motiviert ist, oder vielmehr durch die detektivische Herausforderung. Aus dem weiten Spektrum solcher Didaktisierungen und Aufgabenstellungen wie dem Schließen einer Textlücke, Textelemente in die richtige Reihenfolge bringen, Adhäsion und Verflechtungen sowie Lückentext und Clozetext (vgl. Häussermann/Piepho 1996; Neuner u.a. 1981) sollen an dieser Stelle nur einige wenige an konkreten Beispielen vorgestellt werden.

#### VERFLECHTUNG

Bei einer Verflechtung werden zumindest zwei Texte - am besten antithetische oder sehr ähnliche - miteinander verwoben und die Aufgabe für die Lernenden ist, diese wieder zu trennen. Eine durchaus große Herausforderung an bereits sehr weit fortgeschrittene Lerner stellt die Auflösung der Verflechtung zweier Texte aus Thomas Bernhards *Ereignisse* (1994) dar.

*DER VORZUGSSCHÜLER, dessen Leben mehr Methode hat als das Leben der Erwachsenen, träumt, daß er eine Rechenaufgabe nicht lösen kann und die Lösung auch dann noch nicht gefunden hat, als der Lehrer die Schulaufgaben einverlangt. STÄRKERE befehlen ihm, einen längeren Abschnitt in einem Buch zu lesen, den er nicht verstehen kann, weil er sich mit dem, was der Abschnitt besagt, nicht auseinandergesetzt hat. Und obwohl sie ihm immer wieder sagen, daß der Inhalt des Abschnittes einfach ist und er ihn deshalb verstehen müsse, kann er mit dem darin Vorgetragenen nichts anfangen. Der Lehrer stellt den Vorzugsschüler in der Klasse zur Rede und droht ihm, seine Eltern von dem Vorfall zu benachrichtigen. Daraufhin schicken sie ihn in ein anderes Zimmer, wo er verschiedene Fragen zu beantworten hat, was ihm leichtfällt; denn die Fragen sind so gestellt, daß auch er sie an die Fragenden hätte richten können. Schließlich jedoch kommt die wichtigste Frage, und obwohl er sich bemüht, sie zu beantworten, ist es ihm nicht möglich. Die Mitschüler sind voll Schadenfreude und stoßen den Vorzugsschüler, der körperlich ein Schwächling ist, in einen Kanal, aus dem er sich nur mit äußerster Anstrengung befreien kann. Die Stärkeren lassen ihm die Zeit zwischen der elften und der dreizehnten Stunde, dann beschließen sie, die Frage als unbeantwortet zu erklären. Sie schicken ihn zur Lösung seines Problems in ein anderes Stockwerk. Sie haben ihm eine Türnummer gesagt, die er nun sucht. Er sucht stundenlang, und wenn er vor Müdigkeit zusammenbricht, beginnt er wieder zu suchen; denn es gibt für ihn keine andere Wahl als die Türnummer zu suchen. Schließlich wird er ohnmächtig. Er erwacht, setzt die Suche nach der Türnummer fort. Am nächsten Tag getraut er sich gar nicht in die Schule hineinzugehen und bleibt zehn Minuten nach Schulbeginn unter dem Schultor stehen. Er macht kehrt und schwänzt. Er irrt in einem Park umher und wird dort plötzlich vom Schuldiener entdeckt, der den Vorfall in der Direktion meldet. Jetzt ist er schon im vierunddreißigsten Stockwerk, und er hat die Türnummer noch nicht gefunden. Die Gänge sind lang. An einem nicht zu bestimmenden Punkt münden sie in die Finsternis. So braucht er Tage um bis zum neunundsechzigsten Stockwerk zu gelangen. Aber auch im siebzigsten und im fünfundsiebzigsten Stockwerk findet er die Türnummer nicht, obwohl, je weiter er in die Höhe emporsteigt, die Aussicht, die Türnummer zu finden, immer größer wird. Jede Tür kann die gesuchte Nummer bringen. Er entledigt sich seiner Kleider, um rascher vorwärts zu kommen. Er legt sich eine Methode zurecht, die es ihm ermöglicht, zwei oder gar drei Türnummern auf einmal überblicken zu können. Die Einbildung, dass er ständig Rauschgift zu sich nimmt, verleiht ihm zwischen dem neunundneuzigsten und hundertfünfundzehnten Stockwerk ungeahnte Kräfte. Im hundertfünfzehnten Stockwerk bricht er zusammen. Aber eine Stimme, die sich als menschliche Stimme ausgibt, sagt ihm, daß dieses Gebäude nur noch vier Stockwerke hat. Also rafft er sich auf und legt die Strecke*

zurück. Als er bei der letzten Türnummer angelangt ist, glaubt er, daß die Nummer, die ihm die Stärkeren gesagt haben, gar nicht existiert. In Wirklichkeit hat er sie vergessen. Jetzt erwacht der Vorzugsschüler aus seinem Traum. Er stürzt schwitzend und halbnackt in das Schlafzimmer seiner Eltern. Aber so tief und mit welchen Mitteln sie auch in ihn eindringen, er sagt ihnen nicht den Inhalt seines Traumes. Er weigert sich immer wieder, ihn zu erzählen. Aus Angst, die Stärkeren könnten ihn für verrückt halten, bleibt er oben und versteckt sich hinter einem Mistkübel. Dort wird er erst nach Monaten entdeckt.

Der vorliegende Text besteht eigentlich aus zwei Texten (Bernhard 1994:41f.; Bernhard 1994: 43ff.). Die sich für die Lernenden daraus ergebende Aufgabe ist, die beiden Texte zu trennen und miteinander zu vergleichen. Es handelt sich dabei um eine durchwegs schwierige Aufgabe, da die beiden Texte sehr viele Ähnlichkeiten aufweisen.

Bei beiden steht das Nicht-Lösen einer Aufgabe im Mittelpunkt, beide Texte erinnern an Alpträume, auch wenn nur der erste, *Der Vorzugsschüler*, als solcher ausgewiesen ist. Beide Texte bedienen sich auch der gleichen Sprache. Nachdem die Lernenden die Texte getrennt haben, kann man mit einer Analyse beginnen. Das Gespräch leitende - aber nicht dezidiert ausgedrückte - Fragen könnten sein: *Nach welchen Kriterien wurden die Texte getrennt? Wie war die Vorgangsweise der Schüler? Wo sind inhaltliche Brüche aufgetreten? Welche Probleme traten bei der Trennung auf? Durch welche sprachliche Mittel wird ein Text kongruent? Welche inhaltlichen, sprachlichen, thematischen Ähnlichkeiten haben die beiden Texte? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede haben die Texte? Wie wirken die Texte auf die Schüler?*

Diese Aufgabe lässt sich natürlich auch mit sogenannten leichteren Texten bewerkstelligen, das Ziel bleibt aber das gleiche. Die Schüler/innen werden mit dieser Aufgabenstellung im Auf- und Ausbau ihrer Text- und Lesekompetenz gefordert und bestärkt. Sie werden sensibilisiert, darauf zu achten, wie ein Text funktioniert und Kongruenz geschaffen wird. Durch die Analyse drängt sich den Lernenden von selbst die verwunderte Frage auf: *Wie habe ich das nur geschafft?* Die Analyse soll also nicht von den Antworten des Lehrers ausgehen, sondern vom Staunen der Schüler/innen über ihre eigene Leistung. Sind alle Eindrücke und Vermutungen der Lernenden gesammelt, dürfte man ein vollständiges Spektrum zum Thema Textkongruenz vorliegen haben.

#### THEMA VON VERSCHIEDENEN SEITEN BETRACHTEN

Ähnlich wie die Verflechtung funktioniert auch diese Übung, wobei hier der landeskundliche Aspekt mehr im Mittelpunkt steht. Es werden zu einem bestimmten Aspekt oder Thema drei bis vier kontrastive Texte verwendet. Diese eher kürzeren Texte werden in vier gleich große Abschnitte in ein und derselben Schriftart- und Größe geteilt und ungeordnet den Schüler/innen vorgelegt. Die Aufgabe für sie besteht nun darin, diese drei bis vier Texte zu trennen und in einem weiteren Schritt, jeden dieser Texte in die richtige Reihenfolge zu bringen. Zur Unterstützung und Überprüfung aber auch inhaltlichen Vertiefung können diese Textabschnitte auch auf die Rückseite eines oder mehrerer die Handlung illustrierender

Bilder geklebt werden. Diese Bilder können den Text bestätigen und verstärken, aber auch kontrastiv karikieren. Besonders geeignet ist diese Übung, wenn man von bekannten Klischees wie zum Beispiel dem Tourismusparadies Österreich ausgeht und plötzlich eine andere Sicht auf verfestigte und zum Teil auch sicher richtige Vorstellungen bekommt.

Ein sehr geglückter Versuch auf diese Art und Weise im literarischen Landeskundeunterricht zu arbeiten, ist Helga Mitterhumer vom Deutschstudio in Salzburg mit ihrer Unterrichtsidee *Salzburg gelesen* (Mitterhumer 2001) gelungen. Das Thema ihres Projekts ist, wie Literaten die Stadt Salzburg erleben und beschreiben. Salzburg ist zweifelslos eine architektonisch schöne Stadt. Durch den Einsatz ausgewählter Textausschnitte (Seitenangaben in den Klammern) aus Thomas Bernhards *Die Ursache* (Bernhard 1979:9f.), Wolf Haas' *Silentium* (Haas 1999: 86ff.), Martin Amanshausers *Erdnussbutter* (Amanshauser 1998:70f.) und den beiden Salzburg-Gedichten von Georg Trakl (1982) und Erich Fried (1988) erhalten die Lernenden in kürzester Zeit einen umfassenden *Einblick in die Vielfalt der Wahrnehmungsmöglichkeiten dieser Stadt*. (...) *Durchgängiges Thema der Texte ist die vielgerühmte Schönheit Salzburgs und deren durchaus auch kritische Betrachtung.* (Mitterhumer 2001).

Die Texte gehen also von Vertrautem und Bekanntem aus, lassen die Lernenden aber gleichzeitig tiefer in die Stadt eintauchen. Dieser Ansatz für einen Literaturunterricht hat den Vorteil, dass die Lernenden sowohl spielerisch (Textausschnitte trennen und in die richtige Reihenfolge bringen), als auch intellektuell (die Texte untereinander und mit dem eigenen Wissen, den eigenen Vorstellungen und Bildern vergleichen) zu gleichen Maßen gefordert sind. Durch die Kombination mit den Bildern wird der Lese- und Lernprozess auch sinnlich unterstützt und vielleicht ist dadurch auch der Wunsch geweckt, in das Phänomen Salzburg tiefer einzudringen.

Dies kann nun einerseits in Form von landeskundlichen Recherchen geschehen, oder eben durch die Lektüre des einen oder anderen Ganztextes der vorgestellten Autoren. Sollte das jedoch nicht der Fall sein, ist auch nichts verloren, denn immerhin wurden die Lernenden auf die Probleme der Tourismusmetropole Salzburg aufmerksam gemacht, haben die Lernenden vier oder fünf bedeutende Schriftsteller aus Österreich kennengelernt und haben letztendlich auch ihre Lesefertigkeit ohne viel Aufwand und ohne Langeweile trainiert.

#### SCHLUSSBEMERKUNG

Alle hier vorgestellten Unterrichtsideen sind rein exemplarisch und auch auf viele andere Texte übertragbar. Dass in diesem Beitrag ausschließlich männliche Autoren vorkommen, ist dem Zufall zuzuschreiben.

Weiters war der Verfasser darum bemüht, eher wenige Texte vorzustellen, diese aber ausführlicher.

## PRIMÄRLITERATUR

- Amanshauser, Martin 1998: *Erdnussbutter*. Wien: Deuticke.
- Artmann, H(ans) C(arl) 1979: "Keine Menschenfresser, bitte!" *H.C. Artmann: Grammatik der Rosen. Gesammelte Prosa*. Bd 1. Salzburg und Wien: Residenz: 296 -298.
- Bernhard, Thomas 1990: *Claus Peymann kauft sich eine Hose und geht mit mir essen. Thomas Bernhard: Claus Peymann kauft sich eine Hose und geht mit mir essen. Drei Dramolette*. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 27 - 52.
- Bernhard, Thomas 1979: *Die Ursache. Eine Andeutung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (dtv 1299).
- Bernhard, Thomas 1994: *Ereignisse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (st 2309).
- Fried, Erich 1988: "Salzburg?" *E. Fried: Unverwundenes. Liebe, Trauer, Widersprüche*. Berlin: Wagenbach.
- Grillparzer, Franz 1961: "König Ottokars Glück und Ende". *F. Grillparzer: Dramatische Werke*. Hg. v. Reinhold Backmann. Wien: 5 -144.
- Haas, Wolf 1999: *Silentium*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (rororo 43346).
- Hackl, Erich 1989: *Abschied von Sidonie*. Erzählung. Zürich: Diogenes Verlag AG.
- Trackl, Georg 1982: "Die schöne Stadt." *G. Trackl: Das dichterische Werk*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

## SEKUNDÄRLITERATUR

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht 1989: Zit. nach: <http://www.dachl.net>; auch in *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF)*. [Wien]. 2,1990: 26 - 29.
- Bachmann, Ueli 2001: Unveröffentlichtes Thesenblatt des 1. Blockes der Sektion 15 *Literatur und Theater* auf der XII. Jahrestagung des IDT in Luzern 2001.
- Fischer, Roland 1997: *Auch Fotografen machen nicht nur Paßbilder. Anmerkungen zur Landeskunde in Unterricht und Lehrerfortbildung*. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: 8 - 10. (Initiativen im DaF-Bereich).
- Goethe-Institut; Klett Verlag (Hg.) 1994: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 11 (2, 1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. München: Goethe-Institut - Klett Verlag.
- Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans 1997: "Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept". *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1997*. Hg. v. Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. Innsbruck: StudienVerlag: 17-34.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard 1996: *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicum.

Heid, Manfred (Hg.) 1985: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York v. September 1984*. München: Goethe-Institut.

Iser, Wolfgang 1976: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Uni-Taschenbücher. (636).

Jauß, Hans Robert 1970: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (es 418).

Kast, Bernd 1988: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Kast, Bernd 1994: "Literatur im Anfängerunterricht". *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 11 (2 / 1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. Hg. v. Vorstand des Goethe Instituts. München: Verlag Klett Edition Deutsch. 4 - 13.

Koppensteiner, Jürgen 2001: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Verfahren*. Wien: öbv - hpt.

Mitterhumer, Helga 2001: *Salzburg gelesen*. Im Internet unter: <http://www.deutschstudio.com>

Mittermayer, Manfred 1996: "Die Literatur und die fremde Wirklichkeit. Landeskundliche Zugänge über das Medium Literatur - am Beispiel Österreichs". *Ausblicke. Zeitschrift für österreichische Kultur und Sprache*. 4 (2/1996). Hg. v. Zentrum für Österreichstudien: 4 -9.

Mog, Paul 1992: *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin.

Mummert, Ingrid 1984: *Schüler mögen Dichtung - auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachigen Texten*. Frankfurt am Main - Bern - New York: Europäische Hochschulschriften XI/187.

Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich 1995: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin - München: Langenscheidt.

Schier, Jürgen 1989: *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris: Europäische Hochschulschriften XIV/193.

Wicke, Rainer E. 1994: "Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten. Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen". *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 11 (2 / 1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. Hg. v. Vorstand des Goethe Instituts. München: Verlag Klett Edition Deutsch. 40 - 45.

# und Gedichte und

## Schreiben im Unterricht aus Deutsch als Fremdsprache

GERD HOLLENSTEIN (SKÖVDE)

### ZURÜCK ZUM SCHREIBEN, ZUR LITERATUR - EINIGE VORBEMERKUNGEN

Ende der 60er Jahre wurde in der BRD angesichts der politischen Entwicklungen (beispielhaft dafür der 1966 erschienene Gedichtband *und Vietnam und* von Erich Fried) der *Tod der Literatur* proklamiert. Und die Fremdsprachendidaktik sprach in den 70er Jahren angesichts der medialen Entwicklungen (Radio, TV, Video, Sprachlabor usw.) vom *Niedergang des Schriftlichen* (Häussermann/Piepho 1996:320). Aber weder das Eine noch das Andere ist eingetroffen. Spätestens Mitte der 80er Jahre setzte die Trendwende ein. Das Schreiben und die Literatur haben ihren Platz im Lernen von Fremdsprachen wieder zurück gewonnen.

Es sind drei wesentliche Aspekte, die der Textproduktion ihren einst hohen Stellenwert zurück gegeben haben:

- Der PC samt E-mail und Internetanschluss haben - im Moment - das Schreiben wieder zu einem modernen Kommunikationsmedium gemacht. So sind z.B. die meisten Internetprojekte verschiedener Klassen/Schulen heute Schreibprojekte.
- Schreibunterricht bedeutet nun das Kennenlernen verschiedenster Textsorten, die im späteren Leben praktische Bedeutung erhalten können: Bericht, Protokoll, Anleitung, Regel, Leserbrief, Beschreibung, Mitteilung, Reportage, Analyse usw.
- Dem Schreiben kommt im Lernprozess eine wichtige Funktion zu, indem es den Prozess des Denkens verlangsamt und damit die Auseinandersetzung des Schreibers mit einem Text fördert. Schreiben kann eine Schule der Genauigkeit werden. Zudem spielt es eine wichtige Rolle beim Memorisieren von niedergeschriebenen Gedanken (vgl. Häussermann/Piepho 1996:320).

Was darüber hinaus die Ergänzung von praxisnahen Sachtexten durch literarische, fiktive Texte, konkret durch Gedichte betrifft, so listet Jürgen Koppensteiner (2001: 109) eine Reihe von Argumenten für die Arbeit mit Lyrik auf. Von dieser Liste ausgehend und sie verändernd, wird hier Folgendes konstatiert:

- Gedichte zeichnen sich durch eine Emotionalität aus, die affektive Lernziele berücksichtigt. Durch die Distanz zwischen der Aussage des Gedichtes und den Erfahrungen/Einstellungen der Leser wird Nachdenken gefördert.
- Gedichte können affirmativ wirken, der Leser kann in ihnen Bestätigung finden, sie können aber auch Irritation (z.B. kulturell bedingt) auslösen. Affirmation wie Irritation können Motivation fördern.

- Bei der Arbeit mit Gedichten sind also vor allem solche vorzuziehen, die von ihrer Thematik persönliche Erlebnisse, allgemeinemenschliche und aktuelle Probleme ansprechen.
- Die Tatsache, dass Gedichte überschaubare, abgeschlossene Momentaufnahmen sind, ist ein weiteres Argument für ihren Einsatz im Unterricht.
- Die Vielfalt lyrischer Techniken gewährleistet, dass sich sprachlich angemessene Gedichte für alle Lernerniveaus finden lassen.
- Die formal-sprachlichen Kennzeichen von Lyrik, wie Vers-/Zeilenzählung, Rhythmus/Klang oder auch Reim, erleichtern nicht nur das Aufnehmen, sondern auch das Speichern von Texten und Textteilen im Gedächtnis.
- Der spielerische Charakter von Gedichten im lexikalisch - syntaktischen Bereich soll die Lerner selbst zum Spiel mit der Sprache und zu eigenen Schreibversuchen motivieren. Gedichte dürfen nicht als etwas Fertiges präsentiert werden, im Mittelpunkt steht der Prozess des Schreibens, nicht das Produkt. Damit soll auch Sprachangst abgebaut werden.
- Schließlich erweitern die Lerner nicht nur ihre Lebens- und Leseerfahrungen, sie lernen auch etwas über lyrische Ausdrucksmittel und Techniken

Um die Notwendigkeit der Ergänzung von Sachtexten durch literarische Texte im Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen, sollen hier - im Anschluss an Überlegungen von Hans Hunfeld (1990:19 ff.) - zwei Dialoge gegenüber gestellt werden. Es handelt sich um den Dialog eines Sprachlehrbuches mit dem Lerner und den Dialog eines literarischen Textes mit dem Leser.

Vielfach laufen Dialoge in Sprachlehrbüchern, besonders beim Drill grammatikalischer Elemente, noch reproduktiv ab. Der Inhalt der Aussage spielt keine Rolle, die Rolle der Lerner ist vorgegeben, wie im folgenden fiktiven Beispiel:

*Antworten Sie bitte. Beispiel: Trink doch noch einen Kaffee! - (Danke,) ich habe schon einen getrunken.*

*Aufgabe: 1. Iss doch noch ein Stück Kuchen!- 2. Kauf doch einmal diese Zeitschrift!- 3. Mach doch mal Urlaub! 4. Lern endlich die neuen Wörter! usw.*

*Richtige Lösungen: 1. Ich habe schon eines gegessen. 2. Ich habe sie schon gekauft. 3. Ich habe schon Urlaub gemacht. 4. Ich habe sie schon gelernt. usw.*

Bei diesem konstruierten Dialog wird mit den Lernern nicht nur ein *reproduktives Sprechverhalten*, sondern auch ein *entsprechendes Rollenverhalten* eingeübt. Um nun den Unterschied zu literarischen Dialogen zwischen Autor bzw. Text und Leser herauszuarbeiten, soll ein Auszug aus Peter Handkes *Selbstbeziehung* zitiert werden (vgl. Hunfeld 1990:21; Handke 1977:72)

*Ich habe gelernt. Ich habe die Wörter gelernt. Ich habe die Zeitwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen sein und gewesen gelernt. Ich habe die Hauptwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen der Einzahl und der Mehrzahl gelernt. Ich habe die Umstandswörter gelernt. Ich habe den Unterschied*

*zwischen hier und dort gelernt. Ich habe die hinweisenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen diesem und jenem gelernt. Ich habe die Eigenschaftswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen gut und böse gelernt. Ich habe die besitzanzeigenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen mein und dein gelernt. Ich habe einen Wortschatz erworben.*

Im Gegensatz zu jener (geschlossenen) Sprachübung oben, die nur eine formal richtige Antwort kennt (*Lern doch die neuen Wörter! - Ich habe sie schon gelernt.*), wirft der literarische Text von Peter Handke zusätzlich eine inhaltliche Frage auf: *Ich habe die besitzanzeigenden Wörter gelernt, aber was habe ich gelernt, was ist der Unterschied zwischen mein und dein?* Er fordert die Leser/innen zum Vergleich mit eigenen Lern- und Lebenserfahrungen auf und provoziert in seiner lakonischen Art die Frage nach dem Sinn des Lernens: Was habe ich gelernt, wenn ich die Adjektive *gut* und *böse* gelernt habe? Was habe ich damit über meine (eine andere) Kultur gelernt?

Weiters bietet der Text von Peter Handke in seiner einfachen Struktur der parataktischen Reihung keine allzu großen Verständnisschwierigkeiten, wenn wir von der deutschen Schul-Terminologie der Wortarten absehen: Eigenschaftswörter (Adjektive), Zeitwörter (Verben), Hauptwörter (Nomen), Umstandswörter (Adverbien), hinweisende Wörter (Demonstrativpronomen) und besitzanzeigende Wörter (Possessivpronomen).

Und schließlich kann Handkes Text als Vorlage für ähnliche Texte von Lernern dienen. Denn gerade das Schreiben nach vorgegebenen einfachen Mustern eignet sich schon im Unterricht für Anfänger und leicht Fortgeschrittene als Einstieg in die Literatur.

Ein weiteres Beispiel soll diese Überlegungen zur notwendigen Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht abrunden: Wer würde bei dem folgenden Gedicht und bei der Frage nach dem Titel des Gedichts nicht zu Worten wie *beziehung* oder *leben* greifen, sondern zum Begriff *Partizip II*?  
???

*gekommen gesehen gestaunt  
gesucht gefunden geblieben  
gegessen getrunken geliebt*

*diskutiert rebelliert verstummt  
empfunden erwartet vermisst  
verstanden missverstanden betrogen*

*zugehört nachgedacht aufgehört  
hingegangen hinausgesehen abgefahren  
gelernt*

Die Lerner können im Anschluss nach diesem Muster selber ein Gedicht schreiben. Dieses kann eine Reise oder einen Schultag zum Thema haben. Dabei kann man auch mit erweiterten Partizipien üben. Im Gegensatz zu der geschlossenen Übung aus dem Lehrbuch bestimmen die Ler-

ner hier selbst über die Wortwahl, was dem individuellen Interesse entgegenkommt, und schließlich wird auch die Binnendifferenzierung gefördert, da jeder Lerner die sprachliche Reaktion seinem Können anpassen kann.

Im folgenden Abschnitt (1.) soll eine Vielzahl von Varianten (mit Beispielen) vorgestellt werden, nach diesem vorgegebenen Muster zu arbeiten: (Weiter-) Schreiben nach strukturellen Vorlagen.

Danach (Abschnitt 2.) geht es um Möglichkeiten der Rekonstruktion von (halb)fertigen Gedichten, wobei hier das Gespräch zwischen Lernern über Textvarianten forciert werden soll.

Ein weiteres Kapitel (3.) wendet sich alternativen und avancierten Impulsen zum Schreiben von Gedichten und Verändern literarischer Texte (Genre-/Sprachwechsel) zu.

Während in den genannten Abschnitten der Prozess des Schreibens in den Mittelpunkt gestellt wird, folgt als Abschluss (Abschnitt 4.) eine kurze Auflistung von Möglichkeiten, "fertige" poetische Texte zu präsentieren - in dem Sinne, dass beispielsweise Musik zum Text gesucht oder der Text mit Bildern unterlegt wird.

## 1. EXPERIMENTELLES (WEITER)SCHREIBEN NACH STRUKTURELLEN VORLAGEN

Es gibt eine Vielzahl von einfacheren Textvorlagen im Sinne von strukturellen Vorgaben (Stilmittel u.a.), die Impuls für das eigene Schreiben von Gedichten sein können. Solche Textvorlagen bilden zugleich den formalen, syntaktischen Rahmen für eine offene lexikalische, semantische Auslegung eines (vorgeschlagenen) Themas. Beispiele dazu:

### 1. Das ABC- und das W-Gedicht:

Beim alphabetischen Gedicht besteht jeder Vers nur aus einem Wort, wobei das erste Wort mit A beginnt, das zweite mit B, das dritte mit C usw. So könnte z.B. ein *Was ich mag-* oder ein *Was ich nicht mag-Alphabet* entstehen. (vgl. u.a. Wintersteiner o.J.). Dies wäre gleichzeitig eine offene Lexikübung, d.h. dass die Lerner/innen nach einem einfachen Muster Wörter suchen, die ihnen persönlich wichtig sind. Man könnte natürlich auch ein *Überlebensalphabet* in deutscher Sprache erstellen: *Stellen Sie sich vor, sie kommen als Flüchtling in ein deutschsprachiges Land. Welche Wörter müssen sie unbedingt kennen?* (nach einer Anregung von Martin Auer; weitere Anregungen bei Auer 2001).

Was nun das W-Gedicht betrifft, so beginnt jeder Vers mit einem W-Wort, einem Fragewort. Diese Frage-Verse können nun um verschiedene Themen kreisen, das unverfängliche Wetter oder die unverstandene "Ungerechtigkeit" der Welt überhaupt (Fragesätze untereinander gereiht ergeben oft ein existentialistisches Grundgefühl ...).

### 2. Parallelismus-Gedichte

Ein sehr gut verwertbares literarisches Stilmittel ist der Parallelismus, gerade im Fremdsprachenunterricht für Anfänger und leicht Fortgeschrittene. Parallelismus könnte man hier definieren als das wiederholte Aufnehmen einer bestimmten

syntaktischen Grundstruktur, als das Beharren auf einer halbfertigen Wendung, die eine Problemstellung bezeichnet (z.B. *Was ist Hoffnung?*) und dafür immer neue Visualisierungen sucht: *Hoffnung - Eine immer offene Haustür / Ein Kind ohne Schlüssel / Ein Garten ohne Zaun / ...* (Wegner 1997).

Hier bietet sich geradezu an, dieses struktural vorgegebene Suchen nach neuen idiomatischen Wendungen weiter zu fördern. Einfach: Weiter zu schreiben.

So kann man, um ein weiteres Beispiel zu nennen, folgendes geistliche Lied von Martin Gotthard Schneider (Schneider 2000) als Ausgangspunkt nehmen: *Danke, o Herr - Danke, für diesen guten Morgen, / Danke, für jeden neuen Tag, / Danke, daß ich all' meine Sorgen / auf Dich werfen mag.* Im Anschluss an dieses Dankeslied könnte eine Satire entstehen: *Danke für meine Arbeitsstelle / Danke für jeden neuen Tag / Danke für meine schöne Wohnung / Danke, dass ...*

Um ein letztes Beispiel zu nennen, könnte folgendes kleine Gedicht den Impuls zum Schreiben eigener Texte bilden: *Angst ist / nicht wissen, / was da ist / (Unwissenheit)* (Mitterecker 2000: 12). In einer Anthologie mit Texten von Hauptschülern aus Wien finden sich einige Gedichte, die Angst in den Mittelpunkt ihrer Verse stellen oder auch an den Anfang, wie im folgenden Beispiel: *Angst ist, wenn man vor der Türe Angst hat. / Heimat ist, wo man sich nicht fremd fühlt. / Heimat ist, wenn man in die Türkei geht. / Heimat ist, eine Familie zu haben / [...]* (Mitterecker 2000:21).

### 3. Grammatik-Gedichte

Hier bildet eine bestimmte grammatikalische Form die Gedichtvorlage, wie z.B. die (erweiterte) Partizip Perfektform. Mit dieser kann man z.B. einen Tagesablauf schildern: *Wecker geklingelt / gegähnt aufgestanden / ins Bad gegangen / ...* Thema könnte aber auch eine Beziehung oder eine Reise sein (siehe auch oben!).

Ein weiteres Beispiel ist das Passiv-Gedicht, bei dem die Verse aus kurzen Aussagen im Passiv bestehen. Die Themen werden sich hier um Menschen drehen, die zum Objekt gemacht oder von anderen rechtlos gemacht werden, wie im Beispiel *Frauen* von Richard Göbel: *Frauen werden benötigt / Sie werden gebraucht / Frauen werden erzogen / Frauen werden auf ihre Rolle vorbereitet // Frauen werden geheiratet / Frauen werden verheiratet / Frauen werden im Haus gebraucht / Frauen werden für die Kindererziehung gebraucht // Frauen werden fotografiert / Frauen werden ...*

### 4. Literarische Stilmittel als Gedichtvorlagen

Auf Versebene sei hier auf Alliterationen und Assonanzen oder Binnenreime hingewiesen, auf Ebene einer Strophe auf bestimmte Formen von Endreimen (Paarreime, verschränkte Reime).

Daneben gibt es auch bestimmte Gedichtformen. Wer sich nicht gleich an das Sonett heranwagen will, kann es mit einem Akrostichon oder auch mit einem Elf-Wort-Gedicht versuchen: Letzteres besteht aus fünf Zeilen mit insgesamt 11 Wörtern. Dabei steht in der ersten Zeile das Ausgangswort, in der zweiten Zeile wird mit zwei Wörtern fortgesetzt, in der dritten mit drei, in der vierten mit vier.

In der letzten Zeile steht das Schlusswort, das möglichst eine Pointe bilden soll. Als Beispiel hier das Gedicht einer Wiener Gymnasialklasse zu einem schwedischen Produkt: *DAIM / knackig süß / Schweden in Österreich / auch im Doppelpack erhältlich / Karies.*

### 5. Lyrisches Spiel mit Vergleichen, Metaphern und Idiomen

Ein Beispiel für dieses Spiel wäre das *Sechs Sinne-Gedicht*. Die Prädikate jedes Verses sind vorgegeben, wobei die einzelnen Verse einen Begriff (z.B. *Lust, Freude, Urlaub* usw.) sinnlich umsetzen. Z.B. *Rot ist die Lust / und schmeckt nach Kirschen. / Sie riecht nach nasser Haut / und sieht wie der Abendhimmel aus. / Sie hört sich an wie ein Flüstern in der Stille. / Dabei fühle ich mich wie auf Sand.* (Anregung zu diesem Beispiel und zu den folgenden beiden bei Wintersteiner o.J.).

Ein weiteres Beispiel ist das *Idiomatische Gedicht*: Jeder Ausgangsvers ist eine idiomatische Wendung, im zweiten und dritten Vers kann diese Wendung frei verändert werden; dies ist ein schönes Spiel der Anspielungen auf Idiome im weitesten Sinn. Z.B. *Zwei Augen sehen mehr als eines / Drei Augen sehen mehr als zwei / ...* Aber auch idiomatische Wendungen mit Farben oder Tieren sind hier sehr produktiv.

Beim *Paradoxen Gedicht* schließlich ist jeder Vers ein Spiel mit einander ausschließenden Worten, z.B. unter dem Titel *Kalte Liebe: Du mein scheußliches Glück / bei dir fühle ich mich / wie ein Schiff auf einem Berg / ...*

### 6. Konkrete Poesie und Interartpoems

Lautgedichte und optische Gedichte, vor allem von Ernst Jandl, sind schon seit längerer Zeit zumindest eine beliebte Auflockerung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Hier wird die Sprache und ihre Bedeutung zu einem dankbaren Material, das akustisch oder bildlich umgesetzt werden muss.

## 2. REKONSTRUKTION VON GEDICHTEN ALS KOMMUNIKATIVE AKTIVITÄT

Die Formen von TextEinstiegen, die in heutigen kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken gängig sind, listen Häussermann und Piepho in ihrem *Aufgaben-Handbuch für Deutsch als Fremdsprache* (1996:358-366) auf. Hier werden diese Vorschläge verkürzt, von ursprünglich neun Einstiegen auf drei, und in knapper Form, ohne die von Häussermann/Piepho gegebenen Beispiele, aufgelistet:

1. Visuelle oder lautliche Präsentation des Gedichtes: Der visuelle Einstieg ist der am meisten verbreitete und der direkteste. Bei bestimmten Gedichten, zumindest den *optischen*, ist dieser Einstieg auch der einzig mögliche, während bei *Lautgedichten* das Deklamieren für das Textverständnis notwendig ist.

2. Situative Einstimmung: Geräusche oder auch Musikstücke, die ähnliche Assoziationen wie das Gedicht hervorrufen, können vor der Lektüre versprachlicht werden. Es gibt aber auch die Möglichkeit, einige Wörter aus dem Gedicht heraus zu nehmen, um auf den Text einzustimmen. Die Wörter können so geordnet werden, dass eine Handlung entsteht, sie können zu Versen oder Sätzen verbunden werden,

sie können einander zugeordnet werden (z.B. als Antonyme), usw.

3. Thematische Hinführung: Eine einfache Möglichkeit der thematischen Hinführung ist das Spekulieren über den Titel des Gedichts. Man kann aber auch an einem Paralleltext zum Gedicht arbeiten oder eine Diskussion zum Thema des Gedichts veranstalten. Durch thematische Hinführungen kann gleichzeitig eine lexikalische Vorentlastung (*advance organizers* nach einem Begriff von David Ausubel, vgl. u.a. Kast 1988:49-60) erreicht werden.

An diesen von Häussermann/Piepho gesammelten Methoden des Texteintritts und der weiteren Textpräsentation (Überprüfen der Verstehensleistung) wird aber auch Kritik geübt. Wilfried Krenn kritisiert in einem *Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht* (1997), dass der Lerner mit dem Text (im kommunikativen Raum eines *fremdsprachigen Klassenzimmers*, Krenn 1997:237) allein gelassen wird:

*Bei der bloßen Konfrontation der Lerner mit fremdsprachigen Texten und daran anschließenden Kontrollaufgaben bleibt fraglich, ob und in welchem Ausmaß Spracherwerb oder Sprachlernen stattfindet. Die Annahme, daß viel Input in Form von unterschiedlichsten Lesetexten schon irgendetwas bewirken wird, muß für Lehrer und Lerner unbefriedigend bleiben.*

Und Krenn listet am Ende seines Aufsatzes unter dem Motto *Rekonstruieren von Texten als kommunikative Aktivität* eine Reihe von alternativen Formen der Textpräsentation auf - mit Hinweis auf die *Pilgrim's English Language School* in Canterbury. Hier sollen in ein wenig verkürzter Form und teilweise mit eigenen Anmerkungen versehen diese Vorschläge wieder gegeben werden (vgl. Krenn 1997: 241-47):

### 1. Textpuzzle und Textskelett

*Textpuzzle*: Ein kürzerer Text (z.B. ein Gedicht, ein Lied, ein Dialog) wird vorgelesen bzw. für eine kurze (!) Zeit als OH-Folie präsentiert. Die Lerner können nach dem Vorlesen bzw. nach dem eigenen Lesen die Textteile (Verse, Dialogteile) notieren, die sie sich eingepägt haben. Danach kann in Partnerarbeit versucht werden, den Text zu rekonstruieren. Während der Rekonstruktionsphase kann der Text eventuell noch einmal vorgelesen bzw. aufgelegt werden. Im Anschluss daran versuchen alle gemeinsam im Plenum den Text zu rekonstruieren.

Dabei kann zur Hilfe ein *Textskelett* angeboten werden. Textskelett heißt, dass nur die Anfangsbuchstaben der Wörter vorgegeben sind. So soll nach und nach der Text im Gedächtnis gespeichert werden.

### 2. Textkopie und Dictogloss

*Textkopie*: Einige Exemplare eines kürzeren Ausgangstextes werden an die Wände des Klassenzimmers gehängt. Die Texte sind so klein geschrieben, daß die Lerner sie nicht von ihren Plätzen aus lesen können. Die Lerner stehen auf, lesen den Text an der Wand, gehen zu ihrem Platz zurück und schreiben das auf, was sie sich gemerkt haben. Sie wiederholen das so oft, bis sie den Text vollständig kopiert haben.

*Dictogloss*: Ein kürzerer Text wird vorgelesen, die Lerner hören zu und versuchen danach in Gruppenarbeit den Text aus dem Gedächtnis zu rekonstruieren. Als Hilfestellung kann der Text während der Rekonstruktionsphase noch einmal vorgelesen werden. Dabei kann der Lehrer entscheiden, ob die Lerner den Text Wort für Wort rekonstruieren sollen oder nur sinngemäß wiedergeben müssen. Nach der Textrekonstruktionsphase wird der Originaltext präsentiert.

### 3. Wortartenreduktion und gestörte Textkohärenz

*Wortartenreduktion*: Ein Text wird vorgelesen, die Lerner machen sich stichwortartige Notizen. Danach bilden die Lerner drei Gruppen. Eine Gruppe erhält eine Textversion, bei der alle Wörter bis auf die Verben fehlen, die zweite Gruppe erhält eine Textversion, bei der nur die Nomen und Pronomen vorgegeben sind, die dritte Gruppe erhält eine Textversion, bei der Verben, Nomen und Pronomen fehlen. Die Lerner versuchen, den Text mit Hilfe ihrer Notizen und ihrer Kopie zu rekonstruieren. Nach 10-20 Minuten (je nach Textlänge) werden neue Gruppen gebildet, die aus jeweils einem Mitglied der ersten, zweiten und dritten Gruppe bestehen. Gemeinsam wird der Originaltext rekonstruiert.

*Gestörte Textkohärenz*: In einem Text werden an bestimmten Stellen Wörter oder Textteile durch andere ersetzt, so dass die Textkohärenz gestört ist. Dasselbe wird bei einer zweiten Kopie des Ausgangstextes gemacht, aber mit anderen Wörtern. Die Lerner lesen den Text, versuchen die Textstellen, an denen die Textkohärenz unklar ist, zu identifizieren, vergleichen dann ihre Textversion mit ihrem Nachbarn und rekonstruieren das Original.

Zusammenfassend lassen sich die Vorteile der hier beschriebenen Textpräsentationen und Varianten kommunikativer Arbeit an der Rekonstruktion von diesen (meist kürzeren) Texten so beschreiben (vgl. Krenn 1997:249-250): Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Textrezeption verlangsamen, die Lerner beim Rekonstruieren des Textes zu erhöhter Aufmerksamkeit und Aktivität gezwungen werden, dass sie bei diesem kommunikativen Ansatz gemeinsam an Textvarianten arbeiten und dabei über den Text, seine Sprache und die Fremdsprache sprechen, und zwar bis ins lexikalische und morphologische Detail. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Schrift- und Lautbild verstärkt auch die Möglichkeit, relevante semantische Einheiten der Fremdsprache zu speichern.

## 3. ALTERNATIVE UND AVANCIERTE IMPULSE ZUR ARBEIT MIT GEDICHTEN

Der Impuls zum Gedichtschreiben muss aber nicht unbedingt von einer strukturellen Vorgabe kommen. Mit weiter fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern lohnt es sich auch, andere Impulse, wie Prosatexte oder Bilder als Vorgaben für Gedichte einzusetzen oder auch experimentelle Verfahren anzuwenden. Dabei kann der Gedichtimpuls von einer Gruppe innerhalb der Klasse oder auch von einer Partnerklasse kommen. Mögliche Impulse oder Verfahren:

### 1. Gedichtimpulse von außen

Der Anfang des Gedichts ist vorgegeben oder wird von einer Klasse geschrieben, die Schüler/innen (der nächsten Klasse)

setzen fort. Dabei können auch alternative Fortsetzungen eingebaut werden. (siehe z.B. Auer 2001). Eine andere Möglichkeit ist, ein Gedicht nach einer Bild- oder Musikvorlage zu schreiben, die uns eine Partnerklasse geschickt hat.

## 2. Übertragung eines Gedichts

Eine Klasse legt ein (selbst geschriebenes) Gedicht vor, den die Partnerklasse übersetzt; dabei können Begriffe, Figuren usw. dem eigenen Land angepasst werden. Hier eignen sich besonders gut Dialektgedichte, weil diese stark im sprachlichen und damit auch kulturellen Milieu eines Ortes/einer Region verankert sind.

## 3. Reduktion oder Ergänzung eines vorgegebenen Gedichts

Helga Rabenstein (1998:64 f.) geht bei ihrer Arbeit mit literarischen Texten nicht länger der Frage nach der Textaussage, sondern folgender Frage nach: *Wie funktioniert der Text? Wie ist er gearbeitet?* Dabei stellt sie den Schülerinnen z.B. die Aufgabe, einen Satz oder einen Vers in einem vorgelegten Gedicht zu streichen (Textreduktion) oder alternativ drei Adjektive hinzuzufügen (Textergänzung). Dieser Zugang führt zu einer intensiven Lektüre und macht auf logische, grammatikalische und lexikalische Besonderheiten von Texten aufmerksam.

## 4. Verdichtung oder Vertiefung eines längeren Textes zu einem Gedicht

Eine Klasse legt einen Prosa- oder auch Zeitungstext vor, die Partnerklasse hat die folgende Aufgabe: *Verdichtet den Text so, bis nur noch ein Vierzeiler übrig bleibt.* Ein Beispiel für die Vertiefung ist auch das sog. *Minutengedicht*. Die PartnerInnen schicken uns eine kleine Erzählung, in der wir z.B. eine junge Frau kennen lernen. Diese Frau sitzt dann am Küchentisch... Was denkt sie in diesem Moment? Wir schreiben nun einen inneren Monolog in Gedichtform.

Man kann auch *Link-Gedichte* schreiben, wie sie Maxlmoser (1998:53-63) vorschlägt. Hier nimmt man z.B. einen Sachtext, unterstreicht bestimmte zentrale Wörter und schreibt von diesen einzelnen Wörtern ausgehend kleine Gedichte, beispielsweise 11-Worte Gedichte (siehe oben!)

## 5. Gedicht nach experimentellen Verfahren

Helga Rabenstein (1998:65-69) weist hier vor allem auf Verfahren der 1960 um Raymond Queneau und Francois Le Lionnais gegründeten *OuLiPo*, der *Werkstatt für potentielle Literatur*, hin. So z.B. auf die Möglichkeit, ein *Lipogramm* zu schreiben. Bei einem Lipogramm wird auf einen Buchstaben, meist einen Vokal verzichtet. Sie erklärt auch die Methode des *Zeilenschindens*: Man schreibt zwei Sätze/Verse. Dann fügt man zwischen diesen beiden Zeilen eine weitere Zeile ein, dann zwischen diese drei Zeilen wiederum zwei Zeilen usw. Ein weiteres experimentelles Verfahren heißt *S+7*: Dabei wird jedes Nomen eines Gedichts durch das Nomen ersetzt, das im Wörterbuch sieben Stichwörter nach dem Nomen des Originals steht...

## 4. PRÄSENTATION VON GEDICHTEN ALS PRODUKTE

Was die Präsentation von Gedichten betrifft, so ist das eine Arbeit, die im wirklichen Leben von Verlagslektoren und Dramaturgen, Regisseuren und Schauspielern, Textillustratoren und Umschlaggestaltern, aber auch von Klappentextverfassern, Literaturkritikern und Wissenschaftlern ausgeführt wird. Einige Beispiele:

- Gestaltung einer *Gedichtegalerie* in der Klasse
- Herausgabe einer *Gedichtanthologie*
- Klappentext entwerfen/umschreiben
- Umschlag/Werbeplakat entwerfen/anders gestalten
- Illustrationen zum Text zeichnen/suchen
- Vorbereitung von einem *Lyrikabend mit Musik*
- Vortrag der Gedichte üben
- Musikbeispiele zu den Texten suchen
- Fragen an den Autor/die Autorin formulieren
- Programmheft zum Lyrikabend schreiben
- *Rezension* für eine (Schüler-)Zeitschrift und abschliessend die Publikation auf einer Internetseite

## PRIMÄRLITERATUR

Auer, Martin 2002: *Lyrikmaschine*. Im Internet unter: <http://www.t0.or.at/~lyrikmaschine/lyrikmas/start.htm>

Gelberg, Hans-Joachim (Hg.) 1975: *Menschengeschichten. Drittes Jahrbuch für Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz & Gelberg Verlag.

Gelberg, Hans-Joachim (Hg.) 1981 ff.: *Der bunte Hund. Magazin für Kinder in den besten Jahren*. Weinheim: Beltz & Gelberg Verlag.

Handke, Peter 1977: *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (es.177).

Kreft, Marianne 1975: "Sabine." *Menschengeschichten. Drittes Jahrbuch für Kinderliteratur*. Hg. v. Hans-Joachim Gelberg: Weinheim: Beltz & Gelberg Verlag. Zit. nach: <http://www.twixie.de/marianne.html>.

Küchler, André 2002: *ohne Titel*. Im Internet unter: [http://www.liebeskummer-online.de/LiKu-on/Gedichte/eure\\_gedichte.htm](http://www.liebeskummer-online.de/LiKu-on/Gedichte/eure_gedichte.htm)

Machacek, Robert; Falschlehner, Gerhard (Hg.) 1995 ff.: *Doppelclick. Das Literaturmagazin*. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend.

Mitterecker, Ingrid und Christian (Hg.) 2000: *Fremde unter Fremden. Lebenswelten von Wiener Hauptschülern*. Wien: Czernin Verlag.

Schneider, Martin Gotthard 2001: *Danke*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag. Zit. nach: <http://www.nepomuk.de/archiv/docs/ngl.html>.

Wegner, Bettina 1997: "Hoffnung". *Bettina Wegner: Die Lieder*. Vol. 1: 1978-81. Berlin: Buschfunk (BuschFunk).

## SEKUNDÄRLITERATUR

Abraham, Ulf 1998: "Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein 'Kreatives Schreiben' im Deutschunterricht?" *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 4,1998: *Kreatives Schreiben*. Hg. v. Werner Wintersteiner. Innsbruck - Wien: StudienVerlag: 19-36.

Faistauer, Renate 1997: *Wir müssen zusammen schreiben! - kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck - Wien: StudienVerlag. (Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 1).

Goethe-Institut; Klett Verlag (Hg.) 1994: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 11 (2, 1994): *Literatur im Anfängerunterricht*. München: Goethe-Institut - Klett Verlag.

Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried und Puchta, Herbert 1999: *Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard 1996: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.

Heid, Manfred (Hg.) 1985: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York v. September 1984*. München: Goethe-Institut.

Hunfeld, Hans 1990: *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Kast, Bernd 1988: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Koppensteiner, Jürgen 2001: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktivkreative Verfahren*. Wien: öbv - hpt.

Krenn, Wilfried 1997: "Lesen als Strategietraining - Ist das alles? Plädoyer für eine erweiterte Lesedidaktik im Fremdsprachenunterricht". *Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Hg. v. Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Innsbruck: StudienVerlag: 228-252.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2000: *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck - Wien - München: Studien Verlag. (Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 4).

Maxlmoser, Wolfgang 1998: "In die Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien". *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 4,1998: *Kreatives Schreiben*. Hg. v. Werner Wintersteiner. Innsbruck - Wien: Studien Verlag: 53-63.

Mummert, Ingrid 1988: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte auch in der Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.

Puchta, Herbert 1993: "Neue Wege im Grammatikunterricht. Kreativität und Grammatik." *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF)* [Wien]. 2,1993: 28-33.

Rabenstein, Helga 1998: "Arbeit am Text - Arbeit mit Texten. Schreiben als Schule der Genauigkeit." *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 4,1998: *Kreatives Schreiben*. Hg. v. Werner Wintersteiner. Innsbruck - Wien: StudienVerlag: 64-74.

Röhr, Gerhard 1993: *Erschließen aus dem Kontext - Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin - München - Wien - Zürich - New York: Langenscheidt. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Wintersteiner, Werner o.J.: *Österreichische Kinder- und Jugendliteratur*. Ein Reader. Klagenfurt.

Wintersteiner, Werner (Hg) 1998: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 4,1998: *Kreatives Schreiben*. Innsbruck - Wien: StudienVerlag.



# Bo i första klass i Gamla Skolan!



**M**itt i Skövde, i kvarteret Skolan, bygger vi 144 välutrustade lägenheter på 46 till 132 m<sup>2</sup> varav 17 är studentbostäder. Läget är det bästa tänkbara, liksom standarden – parkettgolv i alla rum, helkaklade badrum, stora inglasade balkonger, bredband, tillgång till övernattningsrum och relaxavdelning med bastu – och mycket, mycket mer. Första etappen är inflyttningsklar i november 2002, ett fåtal lägenheter finns lediga i kommande etapper. Läs mer på [www.skovdebostader.se](http://www.skovdebostader.se) eller beställ vår informationsbroschyr!



**SKÖVDEBOSTÄDER**

Telefon 0500-47 74 00

# Unsere Zeitschrift *Ausblicke* - ein Blick zurück

GERD HOLLENSTEIN

Schon bald nach der Gründung des Zentrums für Österreichstudien an der Hochschule Skövde war die Idee Wirklichkeit. Die Arbeit des Zentrums sollte dokumentiert und erweitert werden in Form einer *Zeitschrift für österreichische Kultur und Sprache* – so der Untertitel. Im Jahr 1995 erschien die erste Nummer dieser AUSBLICKE. Ziel war es aktuelle Themen am Beispiel Österreichs zu beleuchten, neuen Tendenzen im Bereich von Kultur- und Sprachvermittlung nachzugehen.

Seither sind sechzehn Hefte im Halbjahrestakt erschienen – mit jeweils einem bestimmten Schwerpunktthema. Nun wollen wir diese erste Sondernummer nutzen, um einen kurzen Blick in die Geschichte der Inhalte zu werfen.

## INHALTE

- *Landeskunde Österreichs* im Fremdsprachenunterricht: Dieser Schwerpunkt der Vermittlung österreichischer (Alltags-)Kultur wurde schon in zwei Nummern gesetzt, in AUSBLICKE 5 (1997) und 13 (2001). Erstere Nummer 5 stellte beispielsweise das interessante Konzept einer *Landeskunde der Fragen* (Roland Fischer) - Fragen nach den Lebensverhältnissen der Menschen vor. Die Nummer 13 ging speziell auf die Möglichkeiten ein, die das Internet bietet, wenn man sich im Unterricht auf eine virtuelle Reise nach Wien, nach Salzburg oder ins Kaffeehaus begibt.
- *Gesellschaft Österreichs*: Schon die erste Nummer der AUSBLICKE (1995) widmete sich dem Thema Jugend, die Nummer 11 (2000) nahm das Thema wieder auf. Dabei wurde den Lebensverhältnissen Jugendlicher (Herbert Janig), der Jugendkultur und den aktuellen Jugendszenen (Manfred Zentner), dem Politikverständnis der jungen Menschen in Österreich (Wolfgang Malik) und anderen Fragen nachgegangen. Weitere Hefte der AUSBLICKE erschienen zu folgenden Schwerpunktthemen: *Minderheiten in Österreich* (Nr. 2, 1995), die *Situation der Frauen* in Österreich (Nr. 6, 1997), oder etwa: *Sport* (Nr. 10, 1999).
- *Geschichte Österreichs*: Aus Anlass der 1000-Jahr-Feiern (996 wurde erstmals der Name *Ostarrichi* urkundlich erwähnt) sollte die Nummer 3 (1996) einen kleinen Einblick in die Historie des Landes bieten. Und die Nummer 14 (2001) machte sich auf die Suche nach der Geschichte, wie sie von Menschen erlebt wird, wie sie sich in Biografien zeigt. Dabei kamen einleitend drei Frauen unterschiedlicher Generationen zu Wort, die ihre Kindheitserinnerungen in einer Schreibwerkstatt festgehalten hatten. Ein anderer Beitrag machte sich auf die Spuren der Kindheit und Jugend des Politikers Jörg Haider, des Schauspielers Arnold Schwarzenegger, und der

bekanntem Autorin Elfriede Jelinek – alle drei zwischen 1946 und 1950 im Nachkriegsösterreich geboren (Gerd Hollenstein).

- *Österreich, der Norden und Europa*: Die Jubiläumsnummer aus Anlass des 10-jährigen Bestehens des Österreichzentrums, AUSBLICKE 12 (2000), stellte verschiedene Aspekte der historischen und aktuellen Wechselbeziehungen zwischen den nordischen Ländern und Österreich dar, so z.B. ein Forschungsprojekt der Abteilung für Skandinavistik am Institut für Germanistik an der Universität Wien zum genannten Thema (siehe auch diese Sondernummer der AUSBLICKE). Weitere Themen waren: *Der Norden in der österreichischen Literatur* (Wolfgang Malik), *Zur Rezeption schwedischer Literatur in deutschsprachigen Printmedien* (Gerd Hollenstein), *Partnerschaften Österreich – Nordeuropa (im Schulbereich)* u.a. Mehr europäisch ausgerichtet waren die AUSBLICKE 8 im Jahr 1998, die sich dem Verhältnis Österreichs zur EU widmeten.

- In diesem Jahr (2002) erschien eine Nummer der AUSBLICKE (Nr. 15), deren einleitender Beitrag den bezeichnenden Titel *Trara, Trara, die Hochkultur* trug. Dabei erhielten die unterschiedlichsten Kulturfestivals in Österreich, die Gelegenheit sich zu präsentieren: Die *Bregenzer Festspiele* und die Innsbrucker *Festwochen für Alte Musik*, die *styriarte* für alte Musik und das Avantgardefestival *Steirischer Herbst* in Graz. Sie und andere stellten sich auf unterschiedlichste Weise vor. Aber auch die österreichische Literatur und Literaturszene waren schon Schwerpunkt der AUSBLICKE (Nr. 4, 1996).

Kultur und Literatur bedeuten den AUSBLICKEN weit mehr als diese Schwerpunktnummern zeigen können, denn am Ende jeder Nummer finden sich Kultur- oder Literaturbriefe. Was letzteres betrifft, fanden sich z.B. schon aktuelle Rezensionen folgender österreichischer Autorinnen und Autoren – bunt gemischt: Erich Hackl, Wolf Haas, Michael Köhlmeier, Alois Brandstetter, Elfriede Jelinek, Josef Haslinger, Paulus Hochgatterer, Radek Knapp, Thomas Glavinic oder auch Robert Menasse. Ferner von "höherer" Kultur und Literatur liegen gewisse Produkte der österreichischen Medienwelt. Aber auch das war unser Thema, wenn Sie die Nummer 7 der AUSBLICKE (1988) zur Hand genommen haben: *Massenmedien in Österreich*.

- *Sprache und Sprachvermittlung*: Dem *Österreichischen Deutsch* war die Nummer 9 (1999) gewidmet. Der Hauptartikel hieß: *Vom Erdapfel zur Familienbeihilfe – ein Überblick über die deutsche Sprache in Österreich*. Wir präsentierten aber auch die Sprache des Tourismus, das *Österreichische Sprachdiplom Deutsch ÖSD* u.v.a. Unsere vorläufige letzte Ausgabe, AUSBLICKE 16 vom November des Jahres (2002) war Aktuellem im Bereich der Vermittlung von Fremdsprachen gewidmet: Dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und den *Profilen deutsch*, den *Sprachenportfolios*, dem neuen Lehrwerk *Dimensionen* und der neuen Prüfung des ÖSD für Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren: *KID1/2*.

## BESTELLUNGEN...

Falls Sie noch kein treuer Leser und Sammler der AUSBLICKE sind, können Sie es heute vielleicht werden. Denn alle Interessenten in den nordischen Ländern, erhalten sie auf Anfrage kostenlos zugesandt. Was die bisherigen 16 Ausgaben betrifft, möchten wir Sie noch auf folgendes aufmerksam machen:

- Die älteren Nummern 1-13 der AUSBLICKE sind leider alle schon vergriffen. Falls Sie jedoch großes Interesse an einem der genannten Artikel oder an einem bestimmten Schwerpunktthema haben, schreiben Sie uns das. Wir können Ihnen dann einige Kopien zuschicken.

Zentrum für Österreichstudien, Hochschule Skövde,  
Box 408, SE – 541 28 Skövde  
Tel. (0046) – (0)500 – 44 89 09  
Mail: [zentrum@isp.his.se](mailto:zentrum@isp.his.se)

- AUSBLICKE 14 (*Geschichte in Biografien*), AUSBLICKE 15 (*Kulturfestivals in Österreich*) und AUSBLICKE 16 (*Aktuelles aus dem Fremdsprachenbereich*) sind in Gänze auf dem Internet im pdf-Format (Acrobat Reader). Besuchen Sie die Ausblicke im Internet unter: <http://www.his.se/isp/ostr/ausblicke/>

- Von den aktuellen AUSBLICKEN 16 zu haben wir noch genügend Exemplare. Kostenlos zu bestellen bei der bekannten Adresse des Zentrums für Österreichstudien.

VIEL SPASS BEI DER LEKTÜRE!





 HÖGSKOLAN  
SKÖVDE

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur - Wien



Zentrum für  
ÖSTERREICH  
STUDIEN

P.O. Box 408, SE-541 28 Skövde, Schweden.  
Tel.: +46-500-44 89 09, Fax: +46-500-44 89 49, E-mail: [zentrum@isp.his.se](mailto:zentrum@isp.his.se)  
<http://www.his.se/isp/ostr/>