



INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK  
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

# Science Fiction

*Herausgegeben von Werner Wintersteiner*

Heft 4/99  
23. Jahrgang

**StudienVerlag** Innsbruck-Wien-München

# INHALT

---

## EDITORIAL

---

|                                                         |   |
|---------------------------------------------------------|---|
| Werner Wintersteiner: Szenarien für Menschenparks ..... | 4 |
|---------------------------------------------------------|---|

## MAGAZIN

---

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Veranstaltungen .....                                         | 8  |
| auf!brüche – Bildung für das 21. Jahrhundert .....            | 9  |
| ide-AbonentInnen über die ide: „Sehr zufriedenstellend“ ..... | 10 |
| WIN .....                                                     | 12 |
| Der gute Tipp .....                                           | 13 |
| Bazar .....                                                   | 15 |



Thema:

## Science Fiction

„Wenn Sie nicht über die Zukunft nachdenken, werden Sie keine haben!“

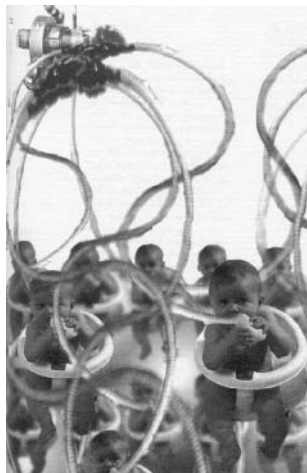
*John Galsworthy*

### **Zur Einstimmung**

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wolfgang Müller-Funk: Gott ist Zeit. Essayistische Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung« ..... | 20 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **Literatur und Utopie**

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Roland Innerhofer: Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen Feldes ..... | 30 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|



## **SF-Klassiker im Unterricht**

|                                                                                                                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Christian Schacherreiter</i> : „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozial-utopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe ..... | 40 |
| <i>Birgit Holzner/Christoph Wild</i> : „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht .....                                                                                                                                   | 51 |
| <i>Markus Kreuzwieser</i> : „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht? .....                                                                                                                                                               | 61 |
| <i>Rolf Dalhoff/Klaus Schenk</i> : SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis..                                                                                                                                | 71 |

„Die Zukunft ist immer ein Abenteuer.“

*Aldous Huxley*

## **Unterrichtsmodell**

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan</i> : Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse ..... | 83 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **Bibliographie**

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Friedrich Janshoff</i> : Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre ..... | 92 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **AUSSER DER REIHE**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Robert Saxer</i> : DER Feminismus und DIE Deklination ...               | 103 |
| <i>Werner Wintersteiner</i> : Der flexible Mensch als Bildungsideal? ..... | 112 |



**Im Anhang befindet sich das Registerheft 1999.**

# EDITORIAL

---

## *Szenarien für Menschenparks*

Luzides Träumen ist seit jeher die  
Hauptfunktion der politischen Kultur.

*Peter Sloterdijk*

Als wir begannen, dieses Heft vorzubereiten, bekamen wir von verschiedenen Seiten zu hören: *Science Fiction ist ein toter Hund! Das lockt heute niemanden mehr hinter dem Ofen hervor. Und bei der Jugend – total out!*

Doch nicht nur die Begeisterung für die neue Star-Wars Verfilmung, deren Raubkopien bereits einige Zeit vor der offiziellen Präsentation kursierten, sollten die Zweifler eines Besseren belehren. Auch die Erregung, die Sloterdijks Warnung ausgelöst hat, dass man sich – aufgrund der technischen Fortschritte in der Genetik – wohl auch Fragen der Ethik gentechnischer Veränderung stellen wird müssen, zeigt, wie sehr wir ein Denken in Zukunftsszenarien nötig haben. Denn offenbar sind das Aufsehen und die Empörung über seine Aussagen ein Ausdruck dessen, dass wir zu wenig in die Zukunft blicken wollen, besonders wenn es um Dinge geht, die wir zu verdrängen lieben. Wir wollen nicht akzeptieren, dass, wieder mit den Worten des Philosophen, „die Domestikation des Menschen das große Ungedachte ist, vor dem der Humanismus von der Antike bis in die Gegenwart die Augen abwandte“ (Sloterdijk 1999, 43).

Nun ist Science Fiction ein Medium, wo schon lange Szenarien für den „Menschenpark“ der Zukunft entwickelt und diskutiert wurden. Diese Möglichkeit, Fragen, die sich jetzt erst abzeichnen, in Zukunftsszenarien bereits durchzuspielen, als wären sie Realität, ist seit jeher ein Grund für die Faszination dieser sonst eher diffusen Gattung. Das Genre ist eben eng mit Erzählungen von positiven wie negativen Gesellschaftsutopien verwandt. Der Schritt von Science Fiction zu Social Fiction ist nie weit. Eine Geschichte der SF-Literatur ist in bestimmter Weise eine Geschichte der Selbstein-

schätzung der jeweiligen Epoche im Spiegel ihrer möglichen, erhofften oder befürchteten Zukunft. Im Medium der Zukunft lassen sich Einschätzungen, Ängste und Wünsche einer Gesellschaft verfremdet, aber umso prägnanter und anschaulicher fassen. Das erklärt vielleicht die ungewöhnlich breite Anhängerschaft, die dieses Genre bis heute versammeln kann. Und der Unterhaltungswert, den diese Art von Literatur zweifellos hat, macht sie auch für den Einsatz im Unterricht umso geeigneter.

Seit den Anfängen der antiken Sozialutopie begegnen uns zwei Hauptformen bildhafter Vergegenwärtigung idealer Gesellschaftszustände: die Projektion in eine ferne Vergangenheit und die Lokalisierung in geographisch entfernten Räumen: Goldenes Zeitalter einerseits, idealisierte Naturvölker andererseits.

Alfred J. Noll

Aber ist SF heute nicht aus einem anderen Grunde am Ende? „Visionen hat heute nur mehr das Finanzkapital“, konstatiert Christian Schacherreiter in diesem Heft. Es scheinen sich alle positiven Utopien verbraucht zu haben und außer Kurs zu stehen. Gleichzeitig haben wir aber auch genug von den apokalyptischen Warnutopien, die nicht nur

SF behielt in den deutschsprachigen Ländern länger als in England und den USA in der Öffentlichkeit den Beigeschmack einer Literatur für Traumtänzer, Spinner oder Pubertierende bei.

Günther Luxbacher

in literarischer Form die 80er Jahre bestimmt haben. Ist somit „Zukunft“ eine Kategorie, von der wir gerade zu Beginn eines neuen Jahrtausends nichts mehr wissen wollen? Andererseits: Ist nicht die Hoffnung auf die Zukunft, das

Entwerfen von Zukunftsbildern eine anthropologische Konstante, die vielleicht die Form wechseln mag, doch niemals verschwinden wird? Ist es nicht gerade ein Privileg der Jugendlichen, von den *unendlichen* Möglichkeiten zu träumen, die ihnen im Leben offenstehen?

Das vorliegende Heft, das all diese Fragen keineswegs beantwortet, will doch einige Orientierungen auf der Fahrt durch das SF-Universum bieten. Dabei kann man nicht grundsätzlich genug beginnen. Zur *Einstimmung* diskutiert denn auch WOLFGANG MÜLLER-FUNK in seinem Essay »Gott ist Zeit« am Beispiel Ernst Blochs den Zusammenhang von Mythos und Zukunftsvorstellungen – ein Aspekt, den auch Markus Kreuzwieser in seiner Analyse der »Star-Wars«-Filme wieder aufgreift.

ROLAND INNERHOFER bietet uns mit den »Zukunfts(t)räumen der SF« einen guten Überblick über das diffuse Feld von *Literatur und Utopie*. Er macht klar, worin sich SF-Literatur bei aller Verwandtschaft von utopischer und phantastischer Literatur unterscheidet.

Der Schwerpunkt dieses Heftes liegt auf der Darstellung von alten und neuen *SF-Klassikern im Unterricht*. Ein Reiz bei der Beschäftigung mit diesen Texten besteht darin, dass unsere Gegenwart bisweilen die „Zukunft“ ist, auf die sich diese utopischen oder SF-Texte beziehen. So hat CHRISTIAN SCHACHERREITER einen utopischen Roman der Aufklärungszeit ausgegraben und schlägt vor, »Das Jahr 2440« von Louis-Sébastien Mercier im fächerübergreifenden Unterricht zu studieren. BIRGIT HOLZNER und CHRISTOPH WILD stellen drei SF-Texte für den Unterricht vor: Jules Vernes lange verschollenes und erst kürzlich entdecktes Manuskript »Paris im 20. Jahrhundert«, das natürlich interessante Vergleiche zwischen damaligen Vorstellungen und heutiger Realität ermöglicht; sowie William Gibson, dessen Begriff „Cyberspace“ bereits zu unserem Alltag gehört und Douglas Adams’ Erfolgsroman »The Hitch-Hiker’s Guide to the Galaxy«. MARKUS KREUZWIESER untersucht die »Mythensuppe«, aus der die Star-Wars-Serie zusammengebräut wurde. Sein kulinarischer Befund: Sie sind nach der Formel „Wurzel aus der Artus-Sage plus Flash Gordon geteilt durch Grimms Märchen hoch Robin Hood“ fabriziert, und gerade diese „bizarre Neumischung vertrauter Motive“ macht ihren Erfolg aus.

Zukunftspolitik ist in weitem Ausmaß von einer Modernisierung der visionären und prophetischen Funktion der Intelligenz abhängig.

Peter Sloterdijk

KLAUS SCHENK hat den Lehrer ROLF DALHOFF interviewt, der seit Jahr und Tag mit seinen SchülerInnen Bücher verfasst. In diesem Gespräch stellt er einen SF-Roman seiner SchülerInnen vor, der sowohl in die Vergangenheit wie in die Zukunft führt, und erläutert auch, mit welchen Schwierigkeiten man bei so ambitionierten Projekten zu rechnen hat. *Ein Unterrichtsmodell* zu einem SF-Jugendbuch präsentieren uns ALMUD MAGIS und BERNHARD NICOLUSSI: „Reisen ins Übermorgen“ sind ein didaktisch ausgewogenes Szenario, das Phantasiegeschichten, Zeichnen und Textanalysen kombiniert. FRIEDRICH JANSHOFF steuert eine Bibliographie bei, die weitere Aspekte des Themas erschließen hilft.

\*

Für alle, die nach soviel Science Fiction in die Zukunft blicken wollen, ohne die technische Seite einseitig zu bevorzugen und ohne sich in den Horrorszenarien wie etwa den japanischen »Akira«-Comics zu verlieren, sei ein Buch empfohlen, das den kühnen Blick in die Zukunft erst nach einem kritischen Blick auf die Gegenwart wagt, ein Buch, in dem Hoffnung und Skepsis sich die Waage halten, und das doch unbeirrbar auf die Chancen der Gattung Mensch setzt, sich weiterzuentwickeln. Die Rede ist von Edgar Morins »Terre Patrie«, das kürzlich in deutscher Übersetzung herausgekommen ist –

eine wissenschaftlich begründete Vision, über die der Pädagoge Christoph Wulf folgendermaßen urteilt: Es ist „ein Buch, das über viele wichtige Zusammenhänge aufklärt, dessen Engagement für unseren Planeten ansteckt, dessen Lektüre ein planetarisches Bewusstsein schafft. *Heimatland Erde* ist ein Werk, das man gelesen haben muss, um zu wissen, wie die Bedingungen des Lebens auf unserem Planeten sind, wie sie sich verstehen lassen und welche Perspektiven es gibt, sie zu verbessern.“

**Verwandte Themen in bisherigen *ide*-Heften:**

- \* Christoph Wild. »Akira« oder »The Day after« auf japanisch. In: *ide* 3/94, 79-85.
- \* *ide* 2/97 Mythen und Medien
- \* Erich Perschon. Kl@ammer@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. In: *ide* 2/99, 72-80.

Werner Wintersteiner

Edgar Morin: *Heimatland Erde*. Versuch einer planetarischen Politik. Aus d. Franz. v. Horst Friessner. Wien: Promedia 1999.  
Peter Sloterdijk. *Regeln für den Menschenpark*. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt: Sonderdruck edition suhrkamp 1999.



„understanding“  
vier zeilen für eine welt  
IV. Europäische Jugend Akademie  
alpen-adria-alternativ@carinthia.com  
<http://www.a3a.at>

jugendliche und junggebliebene aus aller welt sind aufgerufen, gemeinsam DAS LÄNGSTE GEDICHT DER WELT IN VIELEN SPRACHEN zu verfassen! Unser ziel ist es, ein gedicht mit mindestens 1000 strophen zustandezubringen. Mit dieser aktion wollen wir zur verständigung zwischen den menschen über alle vorurteile und grenzen hinweg aufrufen und einen beitrag zum jahr der kultur des friedens 2000 leisten!

Jede und jeder kann mitmachen! Ihr müsst keine expertInnen sein!

Und so wird's gemacht:

- 1) Schickt uns einfach einen vierzeiler in jeder beliebigen sprache (mit deutscher oder englischer übersetzung) zum thema „understanding“
- 2) sowie eine zeile zu eurer person (name, alter, tätigkeit, ort und land).
- 3) es können einzelarbeiten genauso wie gruppenarbeiten eingesandt werden.
- 4) auch zeichnungen und kleine bilder sind willkommen.

- 5) die aktion hat bereits gestartet, ihr könnt eure texte schon schicken.
- 6) ihr könnt euren beitrag per email, fax oder auch ganz normal per post einschicken
- 7) ihr könnt das anwachsen von „understanding“ auf der homepage verfolgen
- 8) höhepunkt und abschluss ist die IV. Europäische Jugendakademie (2.–7. April 2000), wo jugendliche aus 14 ländern europas zusammenkommen. Ein workshop „understanding“ wird die bis dahin eingelangten texte sichten, ordnen, in einer performance präsentieren, im rundfunk senden und wieder ins netz einspeichern.

Die adresse: „understanding“ c/o Alpen-Adria-Alternativ, rathausgasse 8, a-9500 villach / austria. Fax: ++43/4242/238 396. Email: >alpen-adria-alternativ@carinthia.com< Homepage: <http://www.a3a.at>

\*

## Projekt „Visionen 2000“

- \* Zukunftsvorstellungen von 100 Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens
- \* Wahl der Worte des 21. Jahrhunderts
- \* Zeitreisen zu den 5 Planeten der Zukunft

Internetadresse:

[www.visionen2000.de](http://www.visionen2000.de)

Organisation:

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Tel. 07125/152-148

[info@visionen2000.de](mailto:info@visionen2000.de)



## *auf!brüche – Bildung für das 21. Jahrhundert*

Deutschunterricht in Kleingruppen wie beim Fremdsprachenunterricht, eine verbesserte Fortbildung der Lehrkräfte sowie eine wissenschaftliche Aufwertung der Deutschdidaktik – das sind die wichtigsten Forderungen, die auf der IV. Tagung DEUTSCHIDAKTIK (22.-25. September 1999) an der Universität Klagenfurt erhoben wurden.



Unter dem Motto „auf!brüche“ haben beinahe 300 TeilnehmerInnen aus zehn Ländern (Dänemark, Deutschland, Italien, Österreich, Schweden, Schweiz, Slowakei, Tschechische Republik, Ukraine, USA) vier Tage neue Orientierungen, neue Konzepte und eine neue Praxis für den Deutschunterricht diskutiert.

Dieser Kongress, eines der größten deutschdidaktischen Ereignisse im gesamten deutschen Sprachraum, wurde vom Institut für Germanistik in Kooperation mit den pädagogischen Instituten organisiert. „Unser vorrangiges Ziel ist die Kommunikation zwischen allen, die mit Deutschunterricht zu tun haben“, so Eva Maria Rastner, Co-Organisatorin der Tagung. „den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedensten Schultypen und Bundesländer, den DidaktikerInnen und PädagogInnen an Universitäten und Pädagogischen Akademien wie den KollegInnen aus anderen Ländern.“

„Flexibilisierung als Lebensform ist eine Zumutung der Wirtschaft an die Gesellschaft. Wir sollten sie nicht noch idealisieren. Vor allem aber sollten wir ihr nicht durch einen Unterricht light, durch den Trend zu „McDeutsch“ entgegenkommen.“

Mit scharfen Worten kritisierte Dr. Werner Wintersteiner, Deutschdidaktiker an der Universität Klagenfurt, die Gefahr einer Aushöhlung sprachlich-literarischer Bildung. „Wenn Bildung dem Edutainment weicht und Erziehung durch Unterhaltung ersetzt wird, wenn Literatur im Medienrauschen verschwindet, wenn Innovation jedes Geschichtsbewusstsein zerstört, dann haben wir den flexiblen, den verbogenen Menschen“. Er plädierte für eine zeitgemäße Erneuerung sprachlich-kultureller Bildung. Sein Eröffnungsvortrag wurde heftig diskutiert.

*Sprachliche Bildung in der multikulturellen Gesellschaft, Neue Wege in der Lernkultur* und die *Auswirkungen der Medienrevolution auf den Deutschunterricht* waren weitere Themen dieser wichtigen Tagung, deren Dokumentation Anfang nächsten Jahres erscheinen soll.

„Es kann ja wohl nicht sein, dass man in der universitären Bildung den Rucksack füllt und der Proviant muss dann für das ganze Leben reichen“, trat Peter Sieber von der Universität Zürich für eine systematische (universitäre) LehrerInnen-Fortbildung ein. Für Ingelore Oomen-Welke (Universität Freiburg) muss der Deutschunterricht „vielerlei Deutsch“ berücksichtigen und kommt auch nicht an der Tatsache vorbei, dass viele Kinder nicht-deutscher Muttersprache sind. Robert Buchschwenter, Autor und Journalist aus Wien, der einen fulminanten Überblick über die neue mediale Situation gab, plädierte für einen „spielerischen Umgang mit neuen Kulturtechniken statt der Ausbildung zur selbstgenügsamen Wissensverwaltung“. Insgesamt können die TagungsleiterInnen Rastner und Wintersteiner eine sehr positive Bilanz ziehen: „Wir bedanken uns bei allen TeilnehmerInnen für ihr Kommen, für ihr Engagement und ihren Enthusiasmus. Das positive Echo auf unseren Kongress zeigt, dass die universitäre Deutschdidaktik mit ihrem engen Kontakt zur pädagogischen Praxis auf dem richtigen Weg ist!“

---

## *ide*-AbonentInnen über die *ide*: „Sehr zufriedenstellend“ *Erfreuliche Ergebnisse einer Studie*

Im Frühjahr 1999 hat das Institut für Wirtschaftswissenschaften der Universität Klagenfurt im Auftrag der *ide*-Herausgeber eine Studie darüber durchgeführt, wie die *ide* bei ihren LeserInnen und Lesern ankommt. Das erfreuliche Gesamtergebnis lautet kurzgefasst: Die AbonentInnen sind äußerst zufrieden mit der Zeitschrift.

Die von Mag. Alexander Musch betreute „Kundenzufriedenheitsanalyse“ basiert auf einer schriftlichen Befragung der *ide*-AbonentInnen mit dem Schwerpunkt auf Österreich. Die Studie wurde im wesentlichen vom Rektor der Universität (Dr. Willibald Dörfler) unter Beteiligung des StudienVerlags finanziert.

### **(1) Ein sehr gutes Gesamtergebnis**

„Das Ergebnis der vorliegenden Studie spiegelt eine äußerst positive Grundeinstellung der *ide* Leser wider.“, resümiert Mag. Musch seine Arbeit (Kundenzufriedenheitsanalyse, S. 60). Die positive Wertung unserer Zeitschrift sieht er vor allem in drei Faktoren:

- \* Bei der Beurteilung der „Allgemeinen Zufriedenheit“ erhielt die *ide* auf einer fünfstufigen Skala im Durchschnitt den Höchstwert „sehr zufriedenstellend“. Wie die Studie feststellt, werden die höchsten Zufriedenheitswerte bei den Lesern aus dem universitären Bereich (88%) erreicht, während die Gymnasiallehrer mit einem Durchschnittswert von 77% die *ide* am „kritischsten“ einschätzen. Auch hier wurde aber mit einem Zufriedenheitswert von 77% noch ein „sehr zufriedenstellend“ erreicht. (Kundenzufriedenheitsanalyse, S. 7)
- \* Es herrscht eine generelle Übereinstimmung zwischen der Wichtigkeit der Kriterien und der positiven Bewertung der Kriterien. Das heißt, dass die LeserInnen die Kriterien am besten

beurteilen, die ihnen auch am wichtigsten sind. *Grundlagenartikel*, *Unterrichtsmodelle* und *Projektberichte* sind für alle Lesergruppen die entscheidenden Bereiche der *ide*, wobei alle Gruppen außer den GymnasiallehrerInnen die *Grundlagenartikel* am meisten schätzen. Bei den AHS-LehrerInnen sind es die *Unterrichtsmodelle*.

Wie es in der Studie heißt, „sind die Abonnenten aller Gruppen mit der inhaltlichen Qualität der Grundlagenartikel zum Schwerpunktthema sehr zufrieden. Diese werden von allen Gruppen am besten bewertet, eine Ausnahme stellen die Gymnasial- und Universitätslehrer dar, die mit der Bibliographie (83%) tendenziell noch zufriedener sind.“ (Kundenzufriedenheitsanalyse, S. 12)

- \* Die Rücklaufquote auf die Befragung war mit 48,65 Prozent überdurchschnittlich hoch, und viele LeserInnen gaben ausführlichere Antworten, als wir erwarten konnten. Dies kann als Zeichen der starken Verbundenheit mit der Zeitschrift gewertet werden.  
Die hohe Rücklaufquote „weist auf eine besonders hohe Bindung der Abonnenten an die *ide* hin. Dabei muss der Umstand berücksichtigt werden, dass viele der Schreiben nicht namentlich adressiert werden konnten, da Schulen bzw. Bibliotheken als Abonnenten gespeichert sind.“ (Kundenzufriedenheitsanalyse, S. 4)

## (2) Bemerkenswerte Detaillerggebnisse

- \* *Grundlagenartikel* stellen für alle Gruppen die wichtigste Textsorte der *ide* dar, außer für die wichtigste Gruppe der AHS-LehrerInnen. Dies ist einsichtig für UniversitätslehrerInnen, trifft aber auch auf die Hauptschule zu. Eine Erklärung wäre, dass diese Gruppe ein größeres Bedürfnis nach Grundlagen und Theorie hat und sich selbst für die Unterrichtspraxis kompetenter hält.
- \* *Projektberichte*, von uns verstanden als Berichte über Unterrichtspraxis, rangieren deutlich an dritter Stelle, werden also nicht so wichtig genommen wie Unterrichtsmodelle und Grundlagen.
- \* Die *Bibliographie* erzielt sehr gute Werte, auch wenn sie nur für die UniversitätslehrerInnen (an 2. Stelle) zu den drei wichtigsten Kriterien gehört.

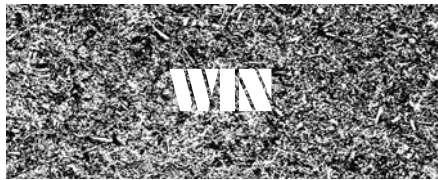
## (3) Der wichtigste Kritikpunkt: Vernachlässigung der Unterrichtsmodelle

Mit aller Deutlichkeit macht uns die Studie klar, dass *Unterrichtsmodelle* sehr wichtig sind und in der *ide* stark vernachlässigt werden:

- \* Sie werden von der größten Gruppe, den AHS-LehrerInnen, an die erste Stelle der Wichtigkeit gereiht;
- \* sie sind das einzige Kriterium, das ein negatives Wichtigkeits-/Zufriedenheitsverhältnis aufweist; d. h. es ist sehr wichtig, aber die LeserInnen sind nicht im selben Maße zufrieden (Studie S. 15, Abb. 17);
- \* sie erzielen die deutlich schlechteste Beurteilung, was die richtige Länge der Artikel betrifft: 35% halten die Beiträge für zu kurz. Wir können wohl davon ausgehen, dass damit nicht bloß die Länge der Einzelartikel, sondern der Gesamtumfang dieser Textsorte gemeint war (Studie S. 16, Abb. 18);
- \* bei den Wünschen nach stärker zu berücksichtigenden Bereichen rangieren die „Unterrichtsmodelle“ mit übergroßem Abstand an erster Stelle (29 Nennungen gegenüber 7 Nennungen für die zweitgereihten Projektberichte). Nimmt man einige ähnliche Kriterien wie „Praxis“ oder „Schulpraxis“ hinzu, ist das Ergebnis noch eindeutiger.

Liebe Leserinnen und Leser! Wir bedanken uns an dieser Stelle herzlich für Ihr Vertrauen! Wir wissen Ihre Mitarbeit an der Studie sehr zu schätzen. Sie spornt uns an, auf dem bisherigen Weg weiterzumachen und ständig an der Qualität der Zeitschrift zu arbeiten. Sie hilft uns aber auch, Schwachpunkte zu erkennen und Neuerungen einzuführen. Bei den nächsten Beratungen mit unserem Wissenschaftsbeirat wird es vor allem darum gehen, wie wir dem Wunsch nach mehr Praxisnähe (Unterrichtsmodelle) und praktischer Verwertbarkeit der Zeitschrift am besten nachkommen können.

Eva Rastner und Werner Wintersteiner



### *An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!*

Ein Gespenst geht um in Österreich: der *Gutmensch*. Als „xenophil und krennophob“ hat ihn sein Entdecker, Konrad P. Liessmann, schon vor einigen Jahren beschrieben. Er ist politisch korrekt, aber naiv, er mag die Ausländer, aber er hat sein „Herz für Inländer“ angeblich noch nicht entdeckt. Am 12. November hat er sich in Wien in Massen gezeigt. Doch schon wissen die Kommentatoren: Mit Moral kann man keine Politik machen. Hier soll nicht über den Sinn einer bestimmten Aktion diskutiert werden. Doch es ist auffällig, welche Umwertung das Eintreten für bestimmte Grundprinzipien und ethische Ziele erfährt. Denn am Gutmenschen wird ja sichtlich nicht das Menschliche, sondern das Gute kritisiert. Man wird einwenden, dass die Kritik auf die anmaßende Attribuierung der Qualität *gut* für die eigene Seite zielt. Das sei zugestanden, aber die Kritik diffamiert nicht die Anmaßung, sondern die Qualität. Offenbar ist politisches Engagement in der Postmoderne

unelegant, es gilt weder als *hip* noch als *cool*. War es vor zehn bis zwanzig Jahren – also in einer Zeit, in der viele der heutigen Lehrkräfte sozialisiert wurden – noch *in*, für Frieden, Umwelt oder die „Dritte Welt“ (ein Wort, das seinerseits aus dem Verkehr gezogen wurde), einzutreten, so ist solches eher Ausweis ein sympathischen, aber weltfremden Naivität. Bereits das Wort *Engagement*, dessen hohe Zeit die späten 60er Jahre waren, klingt heute schon rührend altmodisch. Als Literaturwissenschaftler, pardon: *LiteraturwissenschaftlerInnen* – immerhin hier hat eine Sensibilisierung stattgefunden – beeilen wir uns zu betonen, dass eine *littérature engagée* (ein veralteter Fachausdruck) unweigerlich zu ästhetischen Qualitätsverlusten führe. Ein noch schlimmeres Schicksal hat das einstige Hochwertwort *Utopie* erlitten. Utopien gelten nicht nur als lächerlich, sondern direkt als gefährlich, wenn man den *opinion leaders* und *spin doctors*, die die Philosophen und Denker abgelöst haben, folgt. So nennt Marcel Reich-Ranicki Utopien zu entwerfen „ein verbrecherisches Unterfangen“. Wenn man sagt, der Vorschlag ist utopisch, so meint man nicht, dass er erst in der Zukunft verwirklichtbar ist, sondern dass er sinnlos, mehr noch: einfach dumm ist. Wer das zu denken versucht, was noch nicht gedacht wurde und was auch nicht so leicht realisierbar ist, wird heute nicht für seinen Weitblick gefeiert, sondern als dumm

abgestempelt. Natürlich, es gibt nur allzu viele Erfahrungen, wo im Namen von Utopien Verbrechen begangen wurden. Aber Verbrecher suchen sich immer bestehende Hochwert-Begriffe, um ihre Taten zu rechtfertigen, das kann man nicht den Begriffen anlasten. Mit dem Verzicht auf den Terminus Utopie nehmen wir uns selbst die Phantasie, das Träumen, die Zukunft.

Und dementsprechend sieht die Gegenwart aus: *Apartheid, Atombombe, Blockwart, Bolschewismus, Deportation, Eiserner Vorhang, Faschismus, Führer, Fundamentalismus, Holocaust, Kalter Krieg, Klimakatastrophe, Konzentrationslager, Luftkrieg, Mafia, Manipulation, Molotow-Cocktail, Panzer, Säuberung, Schauprozess, Schreibtischtäter, Terrorismus, Verdrängung, Völkermord, Weltkrieg* – von den 100 „Wörtern des Jahrhunderts“

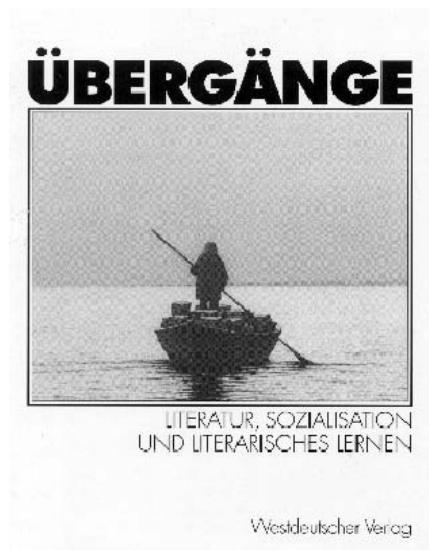
bezeichnen 26, mehr als ein Viertel, Leid und Unheil, das Menschen anderen Menschen antun. *Demokratisierung, Emanzipation, Friedensbewegung, Perestrojka, Selbstverwirklichung, Umweltschutz und Völkerbund* – mit ganzen sieben Leitbegriffen ist die Bilanz der positiven sozialen Leistungen im Vergleich dazu sehr mager. Die Frage ist allerdings, ob diese von der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ zusammengestellte Liste die Realität des Jahrhunderts spiegelt, oder selbst eine Interpretation dieser Realität im Geiste der Abwehr des Gutmenschen darstellt. Hat sich die Akademie vielleicht von der Suggestivkraft bestimmter Slogans beeinflussen lassen und *Molotow-Cocktail* aufgenommen, hingegen *Solidarität, Samtene Revolution* oder *Entkolonialisierung* keine Beachtung geschenkt? An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!



Ulf Abraham: *Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen.*  
Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH 1998. 299 Seiten, ISBN 3-531-13294-6. DM 69,80/ ca. ÖS 488,-.

*Übergänge* ist das Leitwort dieser grundlegenden Arbeit über literarische Sozialisation. Damit ist hier dreierlei gemeint: das Erreichen einer entwicklungspsychologisch neuen Lebensphase, tiefenpsychologisch das Eintauchen in das Lesemitorium – ein wesentliches Kennzeichen des Jugendalters –, sowie anthropologisch das Oszillieren zwischen der Realität der Lebenswelt und den Phantasieräumen, die die Literatur bereitstellt. „Über-

gänge“ ist ein Buch über Literaturdidaktik, das sich von anderen einschlägigen Studien nicht nur durch die Breite des thematisierten Feldes und die Tiefe der Argumentation abhebt.



Der eigentliche Reiz dieser Studie des Würzburger Professors für Didaktik liegt in der Art des Zugangs und der Darstellung: Das Buch verschränkt sehr geschickt zwei getrennte, doch verwandte Anliegen: die Darstellung und Reflexion literarischer Sozialisation in literarischen Texten und die didaktische Forschung über literarische Sozialisation und Leseerziehung. Diese zwei Themen werden zwar schwerpunktmäßig in zwei getrennten Abschnitten „Lese-, Lern- und Übergangsgeschichten“ und „Literarisches Lernen in der Schule“ abgehandelt, doch fließt in die Deutung und Interpretation der Texte immer das reichhaltige und weite Felder umspannende psychologische, didaktische, medientheoretische Wissen des Autors ein, wie er umgekehrt auch im eigentlich literaturdidaktischen Teil die Werke der SchriftstellerInnen als Beleg und Illustration seiner Positionen heranzieht.

Der erste Teil beschäftigt sich anhand von Texten der Kinder- und Jugendliteratur, der Unterhaltungsliteratur wie der Erwachsenenliteratur mit drei entscheidenden Etappen literarischer Sozialisation: dem Lesenlernen, der Erfahrung der Schule als Sozialisationsinstanz sowie der wachsenden Erkenntnis der Bedeutung des Mediums Literatur als Übergang zwischen äußerer und innerer Realität. Dieses letzte Kapitel ist wiederum in zwei Abschnitte geteilt: Literarisches Verstehen als Besetzung von Übergangsräumen (exemplarisch dargestellt an Paul Maars »Lippels Traum«, Günter Grass' »Blechtrommel« sowie der »Unendlichen Geschichte« von Michael Ende) und der Adoleszenzliteratur, bei der es u. a. um die permanente Adoleszenzkrise Winnetous bzw. seines Schöpfers Karl May geht.

Der zweite Teil geht – aufbauend auf die Ausführungen über die literarische Sozialisation – vor allem auf folgende Fragen ein: Lesen in der Medienwelt, Literatur als kulturelles Gedächtnis, privates und schulisches Lesen sowie Fragen des Kanons, der Interpretation im Unterricht bzw. zusammenfassend der „Literarischen Bildung“ insgesamt. In seiner sehr

dichten und auf gängige Positionen sehr vielfältig bezugnehmenden Argumentation greift Abraham immer wieder auf die meist schon vorher präsentierten literarischen Beispiele zurück, um seine Positionen genauer zu erläutern und abzustützen.

Die enorme Breite der Sekundärliteratur, auf die Abraham eingeht, kommt dem Leser sehr zugute. Wo findet man sonst eine literaturdidaktische Publikation, die den Forschungsstand überblickt, ihn von der eigenen Warte aus argumentierend zusammenfasst und eine vorsichtig abwägende, aber doch eindeutige Wertung vornimmt? Dabei ist als weiterer Vorzug dieser Arbeit ihre Konkretheit zu nennen. Es ist wirklich ungewöhnlich, dass jemand mit einem so weiten Horizont so nahe an den schulpraktischen Realitäten und Problemen bleibt, wie es ebenso selten ist, dass jemand mit soviel Einblick und Verständnis in den Schulalltag so viele grundlegende Fragestellungen mitbedenkt. Man hat der Deutschdidaktik immer wieder vorgeworfen, dass sie ihrer eigenen Zielsetzung, eine Mittlerrolle zwischen den Anforderungen des Unterrichts und den Erkenntnissen der Literaturwissenschaft zu erfüllen, gar nicht nachkomme. Hier liegt ein Werk vor, dass diesen Anspruch in glänzender Weise einlöst.

Aber sollte man nicht auch ein paar Worte der Kritik aussprechen, um dem Lob noch mehr Seriosität zu verleihen? Nun gut, dann sei gesagt, dass mir die Dichte der Argumentation, besonders im zweiten Teil, manchmal zu viel wird, dass ich manches gerne ausführlicher gelesen hätte und dass ich mir auch manchmal gewünscht hätte, der Autor würde zwei Schritte zurücktreten, und die Problematik der literarischen Sozialisation auch einmal ganz von außen, von der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung her, betrachten. Aber das wäre dann wohl ein anderes Buch geworden.

Werner Wintersteiner



## LITERATURWISSENSCHAFT

*Helmut Koopmann: Deutsche Literaturtheorien zwischen 1880 und 1920. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997. 167 Seiten, ISBN 3-534-08033-5. DM 39,80/ÖS 291,-/sfr 37,-.*

Die vorliegende Monographie macht auf größere Zusammenhänge aufmerksam, die die deutsche Literatur zwischen dem Beginn der Moderne und dem Expressionismus (1880–1920) kennzeichnen. Sie öffnet den Blick für Gemeinsamkeiten in den literaturtheoretischen Vorstellungen, die 40 Jahre der modernen deutschen Literatur bestimmt haben. Kaum eine andere Zeit hat eine größere Spannweite, was literarische Strömungen und Tendenzen angeht, kaum eine andere hat mehr experimentiert. Aus dem Inhalt: I. Zum Phänomen und Begriff der Moderne bei Schiller, F. Schlegel und den jungdeutschen Schriftstellern. II. Literarische Moderne 1880–1920. III. Einige auffällige Gemeinsamkeiten des Schreibens zwischen 1880 und 1920. IV. Stefan George und die Blätter

für die Kunst. V. Hugo von Hofmannsthal, die Literaturtheorie des Ästhetizismus und die Ding-Philosophie nach 1900. VI. Naturalistische Kunsttheorien. VII. Literaturtheorien des Expressionismus.

\*

*Andreas Brandtner/Werner Michler (Hrsg.): Zur Geschichte der österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen. Wien: Turia und Kant 1998. 415 Seiten, ISBN 3-85132-185-5. DM 42,-/ÖS 298,-.*

Literaturdidaktik muss sich, stärker denn je, für die internationale Literatur öffnen. Nur so kann sich Literaturunterricht aus der „Falle der Nationalerziehung“ befreien und zum übergeordneten Lernziel „globale Bildung“ beitragen (vgl. ide 1/97 „Interkulturalität im Deutschunterricht“). Das bedeutet aber auch einen Perspektivenwechsel in der Betrachtung der österreichischen bzw. deutschsprachigen Literatur, welche nicht mehr als Beitrag zur nationalen Identität gelehrt, sondern in ihren interkulturellen Bezügen erfahrbar gemacht werden sollte (vgl. ide 3/1996, „Kleine Literaturen“). Diese Aufgabe überfordert LehrerInnen und DidaktikerInnen gleichermaßen, da dazu kaum aufbereitetes Material vorliegt. Deswegen ist die Studie über die

„Geschichte der österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen“ so willkommen. Sie deckt einen sehr weiten Zeitraum ab. Die Beiträge reichen zurück bis in die Reformationszeit (Ivan Cankars Blick auf Primož Trubar, selbst ein Zeugnis für interliterarische Beziehungen), legen aber den Schwerpunkt auf das 19. und 20. Jahrhundert. An neuester Literatur werden Autoren wie Florjan Lipuš oder Peter Handke thematisiert. Das Buch ist deshalb als Hintergrundinformation für die Vorbereitung interkultureller Literaturstunden, für fächerübergreifende Literaturprojekte, Spezialfragen und Fachbereichsarbeiten sehr zu empfehlen.

## LITERATUR IM UNTERRICHT

*Claudia Seidl: Erzähl mir die Welt. Das Praxishandbuch für erfolgreiches Erzählen. Für Kindergarten, Grundschule und zu Hause. Linz: Veritas 1999. 102 Seiten, ISBN 3-7058-5317-1. DM 28,80/ÖS 210,-/sfr 26,50.*

Geschichten fördern das Verständnis der Kinder in der Welt. Sie befähigen Kinder dazu, Zusammenhänge zu erkennen, und helfen ihnen dabei, ihre Gefühle und Erfahrungen zu verarbeiten, ihre Wünsche und Bedürfnisse

auszudrücken. Geschichten sind die Grundlage, auf der jedes weitere Wissen aufbaut. Dies zeigt sich vor allem in der Frühförderung: Kinder, denen zu Hause und im Kindergarten viel erzählt wird, erfassen ihre unmittelbare Umgebung schneller und genauer als „geschichtenlose“ Kinder.

Dieses Praxishandbuch möchte den „Mut zum Erzählen“ stärken und bietet eine leicht umsetzbare Einführung, die vor allem aus folgenden Elementen besteht:



- Grundwissen über die kindliche Entwicklung.
- Sprachtheorie und Erzähltechniken.
- Vielfältige Ideen für Geschichten im Kindergarten- und Schulalltag.
- Viele spielerische Übungen, die Kinder zum Erzählen anregen. Tipps, wie Sie selbst und wie Kinder die Scheu vorm Erzählen überwinden.
- Schulung des kreativen sprachlichen Ausdrucks.

Uwe-Michael Gutzschhahn (Hrsg.): *Ich möchte einfach alles sein. Geschichten, Gedichte und Bilder aus der Kindheit.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, Reihe Hanser 1999. 304 Seiten, ISBN 3-423-62003-X. DM 20,-/ÖS 146,-/sfr 19,-.



Mehr als fünfzig AutorInnen erzählen in über 100 Geschichten von ihrer Kindheit: in biographischer Erzählform, als Gedicht, als Comic... Die Auswahl umfasst keineswegs nur KinderbuchautorInnen, sondern bekannte und (bei uns) weniger bekannte SchriftstellerInnen aus ganz Europa wie den USA. Eine Reihe namhafter IllustratorInnen hat dazu Illustrationen gestaltet. Über das schön gestaltete Buch urteilen die Stuttgarter Nachrichten zurecht: „Herausgekommen ist eine außergewöhnliche Anthologie, ein fulminanter Familien-Schmöker.“ Da die Beiträge alle relativ kurz sind und um das gemein-

same Thema Kindheitserinnerungen kreisen, bietet sich ein Einsatz sowohl im systematischen Literaturunterricht wie für Vertretungsstunden oder zur Vorbereitung eigener Schreibprojekte über die Kindheit an.

## SPRACHKRITIK

Willi Sanders: *Sprachkritikastereien.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998. 211 Seiten, ISBN 3-534-14110-5. DM 39,80/ÖS ca. 278,-.

Wenn die volksläufige Sprachkritik sich in Sprachkritikastereien zu verlieren droht, dann ist das wohl eine wissenschaftliche Untersuchung wert, die auf gleichermaßen unterhaltsame wie fundierte Weise die Sprachglossen-Literatur und populären Stillehren selbst einmal kritisch unter die Lupe nimmt.

Nach einem amüsant geschriebenen Streifzug durch verschiedenste Bereiche der Sprachkritik (wie populäre Stillehren, Klagen über Sprachverfall usw.) kommt der Autor zu einem doch eher versöhnlichen Resümee: „Anscheinend das wichtigste Ergebnis ist das scheinbar Einfachste, nämlich eine künftige, beiderseits sinnvolle Zusammenarbeit zwischen Stilkritik und Sprachwissenschaft: zum Besten eines besseren guten Deutschs!“



## LITERATUR JEN- SEITS DER GRENZEN

Armin Eidherr: *Ich hatte ein Zuhause'. Zeitenöss. jiddische Lyrik. EYE Literaturverlag 1999. 116 Seiten, ISBN 3-901735-05-4. ÖS 290,-.*



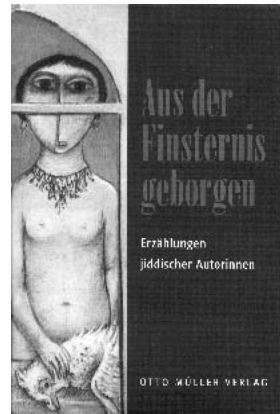
„Diese Gedichte der fast sterbenden jiddischen Sprache haben etwas besonderes Bewegendes an sich. Sie erinnern mich an kleine Gräser und winzige Blumen, die nach Jahren zwischen Panzerkettenspuren, trostlos zerwühlten Lagerplätzen und unter verrostetem Stacheldraht doch wieder zaghaft spießen – sozusagen als Zeichen eines unzerstörbaren Lebens...“ (Reinhold Stecher)

Das kleine, vom Herausgeber und Übersetzer Armin Eidherr liebevoll gestaltete Buch präsentiert die Lyrik in lateinischer Umschrift des Originals sowie in deutscher Übersetzung. Beide Versionen sind in

unterschiedlicher Schrift und Druckfarbe auf der gleichen Seite angeordnet und geschickt in einander montiert, sodass man „Original“ und Übersetzung wirklich gleichzeitig lesen kann. Oft sind auch kalligraphische Beispiele der hebräischen Schrift beigefügt. Die Sammlung gliedert sich in drei Schwerpunkte: Krakau, als Beispiel für ein kleineres Zentrum jüdischer Literatur vor der Shoa, „Gibt es noch irgendwo Europa?“ (zeitenössische jiddische Lyrik) sowie Wien (jiddische Lyrik der Zwischenkriegszeit). Der Band ist großartig illustriert und mit einem instruktiven Nachwort versehen.

Mit diesem Band beginnt eine Anthologienreihe, die der zeitgenössischen Lyrik „Kleiner Völker Europas“ gewidmet sein soll und den Namen „AM HERZEN EUROPAS“ trägt. Herausgeber und Verleger ist der Lehrer Gerald Nitsche, der sich bereits durch seine Anthologie „Österreichische Lyrik. Und kein Wort Deutsch“ sowie durch das interkulturelle Schulbuch „Brücken“ einen guten Namen gemacht hat.

*Erzählungen jiddischer Autorinnen. Aus dem Jiddischen übersetzt von Armin Eidherr: Aus der Finsternis geboren. Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag 1999. 340 Seiten ISBN 3-7013-0993-0. DM 49,80/ÖS 360,-/sfr 47,50.*



*Noch während ich im Bauch meiner Mutter lag, war mir nicht wohl zumute. Aber was soll's! Immerhin war es warm, und ich dreht mich um, rollte mich zusammen und lag bewegungslos...*

So beginnt Esther Singer Kreitman die Erzählung über ihren Eintritt in die „neue Welt“ der Menschen, eine ernüchternde Erfahrung für ein Mädchen in einer armen jüdischen Familie Polens. Diese Geschichte der weithin unbekannten Schwester des Nobelpreisträger Isaac Bashevis Singer ist eine der 24 Erzählungen dieses faszinierenden Bandes 18 jiddischer Schriftstellerinnen. Die Sammlung entspricht in Anordnung und Auswahl der kanadischen „Found Treasures“ Anthologie, die Texte sind aber vom Herausgeber Armin Eidherr aus dem jiddischen Original übertragen worden. Das Buch gliedert sich in vier Abschnitte: „Die alte Welt“ erzählt vom Leben (der Frauen) in den osteuropäischen Städtels,

„Die neue Welt“ thematisiert das Schicksal der Emigrantinnen in Amerika, „Jene, die überlebten und jene, die umkamen“ und schließlich die Emigration nach Israel, „Das verheißene Land“. Die Gliederung erfolgt also nach historischen Gesichtspunkten, sicher angemessen für eine Auswahl, die eine bei uns im wesentlichen unbekannte Literatur vorstellt. Denn nicht nur die jiddische Literatur ist hierzulande in nur wenigen Übersetzungen zugänglich, noch seltener sind wir mit der kritischen Perspektive von Frauen konfrontiert, die sich einer patriarchalischen Ordnung widersetzen.

\*

Lojze Wieser: *Senza Confini®. Brez Meja. Ohne Grenzen.* Klagenfurt: Wieser Verlag 1999. 242 Seiten, ISBN 3-85129-274-X. DM 19,80/ÖS 144,-

Marianne, Gruber/Manfred, Müller/Helmuth A. Niederle (Hrsg.): *In anderen Augen. Die Staaten der Europäischen Union in der österreichischen Literatur.* Klagenfurt: Wieser Verlag 1998. 420 Seiten, ISBN 3-85129-264-2. DM 19,80/ÖS 144,-/sfr 19,-.

„Senza confini“, das Motto der (gescheiterten) gemeinsamen Olympia-Bewerbung von Kärnten, Friaul und Slo-

wenien, gibt den Titel für eine kleine Anthologie über diese drei Regionen des Alpen-Adria-Raumes, die in der erfolgreichen Reihe „Europa erlesen“ des Wieser Verlages erschienen ist. Die Zusammenstellung der kurzen, meist erzählerischen Passagen ist unterhaltsam und angenehm zu lesen, aber auch lehrreich durch die Auswahl weit zurückliegender (Ulrich von Liechtenstein) oder sonst kaum bekannter und schwerer zugänglicher Texte.

Die zweite Anthologie, die die Staaten der EU aus der Sicht österreichischer SchriftstellerInnen präsentiert, ist ebenfalls dem Ziel verpflichtet, „die friedliche Koexistenz auf Menschen und nicht auf Militärblöcke zu beziehen“ (Lojze Wieser). Die Texte werden immer dreifach abgedruckt: im deutschen Original, in der jeweiligen Landessprache sowie in Englisch. Zwei Textsammlungen, die sich aufgrund der „kulinarischen“ und ästhetischen Gesichtspunkte bei der Auswahl nicht nur als Reisebegleiter, sondern auch für den Literaturunterricht sehr gut eignen.

## JUGENDSTUDIEN

*Jugend – Politik – Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs „Youth and History“.* Edition Körber-Stiftung 1997. 200 Seiten,

ISBN 3-89684-006-1.  
DM 16,-/ÖS 112,-.

Franz, Lanthaler: *Jugend und Geschichte. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein.* Istitut Pedagogich Ladin, Runkelsteiner Straße 8, I-39100 Bozen; 1997. 288 Seiten, ISBN 88-86137-11-7.



Magne Angvik/Bodo von Borries (Eds.): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents.* Edition Körber-Stiftung 1997. 882 Seiten, ISBN 3-89684-005-3.

Nun liegen die Ergebnisse einer aufwendigen europaweiten Studie über das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen vor. Insgesamt waren rund 31.000 SchülerInnen, 1.200 LehrerInnen aus 27 Ländern (Europas und des Nahen Ostens) involviert. Es ging vor allem um folgende Fragen:

- nationale Besonderheiten und europäische Gemeinsamkeiten historisch-politischer Konzepte und Einstellungen der Jugend erkunden,
- geschichtliche Vorstellungen vor sprachlichen, ethnischen und religiösen Minderheiten mit den Konventionen und Überzeugungen der nationalstaatlichen Mehrheitskulturen vergleichen,
- die Bedeutung des „Umweltfaktors“, d. h. der „Sozialisation“ im Prozeß der historisch-politischen Lernens beleuchten,
- Unterrichtsziele, Lernformen, Medienpräsentationen und Themenvorlieben komparativ zu dokumentieren sowie Lehrerangaben mit Schülerwahrnehmungen zu konfrontieren.

Die Ergebnisse dieser Grundlagenarbeit sind in einem leicht lesbaren Sammelband, einer exemplarischen Teilauswertung für Südtirol sowie einer ausführlichen zweibändigen Darstellung in Englisch (mit dem kompletten Datensatz auf CD-ROM) zugänglich.

Vor allem der Sammelband der Körber-Stiftung ist wohl auch für DeutschlehrerInnen von unmittelbarem Interesse.

## PÄDAGOGIK

Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebensges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998. 246 Seiten, ISBN 3-534-14168-7. DM 45,-/ÖS 329,-/sfr 41.50.*

Unser Bildungssystem ist gekennzeichnet durch die Dominanz eines aktuellen Wissensstandes und überliefert starre Formen des Lehrens und Lernens. »Wandel der Lernkulturen« ist gleichermaßen Kritik und Programm. Die Autoren beschreiben die gewollten und ungewollten Effekte herkömmlicher Bildungsarbeit, und sie werben für Konzepte eines nachhaltigen »lebendigen Lernens«. Diese umfassen curriculare, organisatorische und didak-

tisch-methodische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Nicht das Pauken von Detailwissen, sondern der Prozess des eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und persönlichkeitsentfaltenden Lernens in Schule, Ausbildung und Weiterbildung erhält dabei zentrale Bedeutung.

Rotraud A. Perner/Elfriede Preschern: *Ich will wissen. Lust & Lernen. Wien: Löcker Verlag 1998. 304 Seiten. ISBN 3-85409-300-4. DM 41,-/ÖS 298,-/sfr 41,-.*

In diesem Sammelband zur Ehrung des Schulpolitikers Hans Matzenauer kommen PädagogInnen, WissenschaftlerInnen, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und PolitikerInnen zu Wort. Der Wert dieser Publikation für LehrerInnen besteht gerade in dieser Versammlung nicht alltäglicher Außenperspektiven auf den Erziehungsbereich. Erziehung wird hier, wie leider selten sonst, zu einer öffentlichen Angelegenheit, der sich alle mit Leidenschaft widmen.

## „Lese Report“

Die „Gruppe für angewandte Texte“ hat eine online-Sammlung von Buchbesprechungen für jedermann installiert. Sie lädt zur Benutzung ein und fordert Lehrkräfte auch auf, sich an der Erweiterung der Sammlung mit ihren Schulklassen zu beteiligen:  
<http://www.culture.privateweb.at/gfat/LeseReport>

Zu näheren Information über die „Gruppe für angewandte Texte“ sei verwiesen auf <http://www.culture.privateweb.at/gfat>

# THEMA

---

## Zur Einstimmung

Wolfgang Müller-Funk

### Gott ist Zeit

*Essayistische Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung«*

#### Die Verwandtschaft von Mythos und Utopie

Der Mythos ist ein unbewohnbarer Ort für den Menschen, der seinem paradiesischen Gefängnis entronnen (bzw. aus diesem vertrieben) ist, einem Nicht- Ort ebenso wie dem Nicht- Ort der Utopie, in deren Etymologie die Ortlosigkeit bereits eingeschrieben ist. Stillgestellte Orte, an denen sich Zeit noch nicht bzw. nicht mehr vollzieht, sind Mythos und Utopie allemal beide. Von ihrem Verhältnis zu sprechen, heißt eben jenen Riß zwischen dem retrospektiven und daher häufig sentimental versinterten Nicht-Mehr und dem ungeduldig- optimistischen des Noch- Nicht genauer zu bestimmen.

Der Mythos, so ließe sich versuchsweise behaupten, liefert dem neuzeitlichen ins Futurische drängenden utopischen Denken das Material sowie die Struktur. Zwar scheint die Richtung des Vektors in beiden Fällen entgegengesetzt, zurück in eine unvordenkliche Vergangenheit der mythische, ins ungewissene Hinaus einer ungewissen Zukunft der andere. Aber in der Formel des erinnernden und versprechenden Wieder kehrt sich der Vektor geheimnisvoll um. Diese spezifische Bewegung heißt seit dem Hegelschen Idealismus: Dialektik, Versöhnung des anfänglichen Risses durch einen versöhnlichen finalen Ein- und Ausklang. Ernst Blochs vielzitiertes Finale folgt dieser Gedankenfigur, in der sich Utopie und Mythos verschränken, wenn es auch die rettende finale Kadenz ins Mystisch-Paradoxe treibt:

Hat er (der Mensch, A.d.V.) sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.<sup>1</sup>

Kindheit, spätestens seit dem romantischen Diskurs ein Analogon zur Anfänglichkeit des Mythos früher oder „primitiver“ Völker, verbürgt hier nicht nur den Begriff der Heimat als den eigentlichen Zielpunkt utopischer Energien und Erwartungshaltungen, sondern liefert auch den Bilderschein. Es war nicht ohne Grund, daß Benjamin 1935, als die „Erbschaft dieser Zeit“ erschien, Bloch plötzlich als Rivalen eigener kulturarchäologischer Anstrengungen ansehen mußte. Sein Passagenwerk, durch Geldnöte und Auftragsarbeiten immer wieder hinausgeschoben, macht eben diese Kindheits-Bildlichkeit, wie Benjamin sie in »Berliner Kindheit um 1900« zur Sprache gebracht hatte, zum Ausgangspunkt seiner Bilderschau der Hauptstadt des 19. Jahrhunderts, um die Wünsche und Begehrenisse, die der Ikonographie der Passagen inhärent war, so intensiv wie möglich und mit unbefangenen Blick aufzuspüren, weil sie für das Verständnis des Heute aus Benjamins Sicht unabdingbar ist.<sup>2</sup>

Die gegenwärtige Welt ruht auf den kollektiven Wunschvorstellungen an festum auf, die sich in den diversen Bildsequenzen niederschlagen. Auch Bloch mimetisiert mit seinen eingängigen, Anschaulichkeit erzwingenden Kapitel- und Passageneingängen eine solche Unbefangenheit des ersten Blicks:

Von früh auf sucht man. Ist ganz und gar begehrllich, schreit. Hat nicht, was man will.<sup>3</sup>

Im Topos Heimat als Ort ungetrübter Identität überschneiden sich utopische und mythische Impulse. Oder genauer mythophile, heimwehkranken Antriebe, die bereits



eine Menschheit voraussetzen, die sich außerhalb des mythischen Kreises bewegt und die es als unerträglich empfindet, aus ihm verbannt zu sein. Heimat ist also stets, so die raffinierte Variation idealistischer Fern-Heimatliebe, eine Verlustanzeige. Im mythischen Denken hat der Mythos noch keine aufladende, Geschichtlichkeit erregende Bedeutung. Noch für Aristoteles fallen Mythos und Erzählung zusammen. Das mythophile Bewußtsein konvergiert mit dem Protagonisten eines Märchens, der sich auf den Weg macht und dem erst währenddessen auffällt, das er etwas verloren hat und was es sein könnte. Denn als er es verlor, wußte er nicht, was es bedeutete: Heimat, Identität. So macht er sich – von Novalis bis Chamisso – auf die Suche nach diesem Ort vornehmlich in

sich selbst – wo er noch nie war: Schattensuche, Spurensuche, Suche nach der verlorenen Zeit Prousts, dessen literarische Epistemologie Pate gestanden für Benjamins ehrgeiziges und unabgeschlossenes kulturarchäologisches Unternehmen.

Mag bei Bloch durch seine paradoxe Wendung, sich dort hinzubegeben, wo noch niemand war, die dialektische Figur der Korrespondenz von Anfang und Ende zugunsten eines utopischen Irgendwohin aufgebrochen sein, so wird doch auch hier sichtbar, daß solcher Aufbruch ohne Erinnerung nicht vonstatten zu gehen vermag. Für die Postmoderne ist die Geschichte in ihrer emphatischen Bedeutung längst – heiter bis wolkig – verabschiedet; für den, der an Blochs chiliastisch-mystisch aufgeladenem Marxismus festhält, hat die Geschichte noch gar nicht begonnen, denn dem berühmten Satz von der mythisch-utopischen Heimat, in der noch niemand gewesen ist, sind folgende vorangestellt:

Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen.. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch.<sup>4</sup>

Damit mündet das grand œuvre Blochs fast nahtlos in jenen okzidentalen Mythos ein, der im Zentrum der Blumenbergschen Arbeit am Mythos steht.<sup>5</sup>

Dessen heroischer Protagonist ist bekanntermaßen Prometheus. Ganz abgekürzt gesprochen besteht die Heroik dieses griechischen Titanen nicht so sehr in seinem praktischem Mitleiden mit einer hinfällig und notdürftig (ohne Feuer) lebenden Menschheit, sondern in seiner Revolte gegen die Götter, einer Revolte, in der neue übermenschlichen Qualitäten zutage treten. Im Nachhinein scheint er die ungeheuren industriellen Anstrengungen zu repräsentieren, die spätestens seit dem 19. Jahrhundert sichtbar werden. In einer heroischen Interpretation, die von Goethe über Nietzsche bis zu Spengler reicht, besteht das Telos dieses (faustisch-) prometheischen Menschen nicht in den Annehmlichkeiten und materiellen Möglichkeiten, die ein Heroiker wie Nietzsche (und nach ihm etwa Bann) als das Lebensziel der letzten Menschen verachtet, sondern in eben dieser humanen titanischen Selbstübersteigung alles menschlichen Maßes. Blochs „die Gegebenheiten (die eigenen wie die äußeren) umbildende(r) und überholende(r) Mensch“ erscheint von daher als eine marxistische Variante einer Utopie, die zutiefst im Mythischen verankert ist. Die Blochsche Geschichte beginnt mit dem Aufstand gegen die Götter.

### Das besetzte Feld

Erstaunlich, aber symptomatisch bleibt, daß Bloch weder in »Erbschaft dieser Zeit« noch in »Das Prinzip Hoffnung« den Mythos, den vertrackten und zugleich unver-

zichtbaren Gegenbegriff zur Utopie, einer gründlichen Sondierung unterzieht. Er durchschreitet die Wunschbildwelten der Künste wie der modernen Unterhaltungskeiten (Reklame, Film), er läßt die neuzeitlichen philosophischen und architektonischen Utopien Revue passieren, er ortet die Transzendenzen der großen Weltreligionen und führt auch die „Leitfiguren neuzeitlicher Grenzüberschreitung“ vor, jene eigentümlichen Epigonen eines mythologischen Bewußtseins (Don Juan, Faust, Don Quixotte), der Mythos

als Zentralbegriff und das Verhältnis des modernen Menschen zu ihm bleibt jedoch auffällig unterbelichtet.

Das muß seine ausgesprochenen und unausgesprochenen Gründe haben. Einer liegt auf der Hand: in den 30er Jahren ist der Mythos „rechts“ besetzt. Der Mythos des 20. ist nicht mehr jener des beginnenden 19. Jahrhunderts, als zwei durchaus in die Zukunft aufbrechende intellektuellen Cliques in Deutschland eine Neue Mythologie propagieren – das Tübinger Trio Hegel, Schelling und Hölderlin und der romantische Zirkel in Jena, der sich um die Brüder Schlegel gruppiert.<sup>6</sup> Die Rückkehr in die mythische Welt, zu deren vornehmlichem Medium und Motor die Literatur avanciert, ist hier noch keineswegs von schrillen anti-



zivilisatorischen Attitüden begleitet, sondern impliziert ein mnemotechnisch vorgestelltes Einholen einer glückhaften Anfänglichkeit, in der das Ganze und seine Teile, Allgemeines und Besonderes sich in einer wahren natürlichen Relation befinden. Die Gegenwart als die zeitlich vorgefundene Wirklichkeit wird als entwicklungsfähig eingestuft, sie ist noch nicht das verstellte Verhängnis, als das es sich der Lebensphilosophie eines Klages oder der gleichfalls tief in die mythische Bilderwelt eintauchende Psychologie C.G. Jungs darstellt. Wo das moderne Verhängnis als derart dramatisch eingestuft wird, da radikalisiert sich nicht bloß das Denken: mit Verlust ist zu rechnen, wenn es darum geht, die große Kehre, die nun seitens der Rechten zweifelsohne unter dem Primat der Rückkehr und nicht unter dem des Aufbruchs steht, zu vollziehen.

Was tun, wenn das Feld von anderen besetzt ist? Das ist das Dilemma, in dem sich Bloch und Benjamin – spätestens seit 1933 – objektiv befinden. Nicht umsonst sieht

sich Benjamin, der sein in die Vor-Hitler- Zeit zurückreichendes Projekt seiner Passagenarbeit seit 1935 fortsetzen will, mit der Forderung Adornos konfrontiert, eine kritische Arbeit über Jungs Archetypenlehre zu schreiben, um sich eben: abzugrenzen von der verräterischen Nähe eines rechtsrevolutionären Denkens. Die mit Horkheimer verfaßte »Dialektik der Aufklärung« wird später eine solche Abgrenzung hinsichtlich Klages' vornehmen, indem sie daran erinnert, daß das Blutopfer die andere Seite des von Klages und anderen abgefeierten Mythos darstellt.<sup>7</sup>

Was tun, wenn sich die falschen Spieler auf dem ureigenen Gelände befinden? Sie beobachten, ihr Tun analysieren, deren Vorhaben mit dem eigenen in Vergleich setzen, sich abgrenzen, ein anderes Spielfeld aufsuchen. Das ist es, was Bloch nur mit erheblichen Einschränkungen gelingt. Daß er die Diskussion um den zentralen Begriff des Mythos nicht riskiert, ist ein Indiz für Ratlosigkeit und Unschlüssigkeit. Die harsche Polemik, die das »Prinzip Hoffnung« auf wenigen Seiten gegen Klages und Jung ausbreitet und die doch nur die Fortführung jener prekären Tradition des Marxismus (von Marx bis Lenin) bildet, den intellektuellen Kontrahenten moralisch zu verunglimpfen und herabzusetzen, muß heute als Ausdruck von gedanklicher Not verstanden werden.

Hat Bloch noch in der von Benjamin so mißbilligten »Erbschaft dieser Zeit« wenigstens implizit den deutschen Nationalsozialismus als den falschen Bruder des Sozialismus begriffen – als einen Nachfahren der Idee von Joachim Fiore's »Drittem Reich« –, so wird diese erschreckende Nähe, die doch keine automatische Diskreditierung des eigenen Anliegens, höchstens reflexive Bedachtsamkeit nahelegt, weitgehend getilgt, indem der Zusammenhang von Mythos und Utopie verschwiegen oder umgangen wird. Ob jene ästhetische Vorliebe für das Archaische, wie sie nicht nur die Mythologie des George-Freundes Klages oder die Archetypenlehre Jungs kennzeichnet, sondern seit der Romantik für die Avantgarden des 20. Jahrhunderts konstitutiv geworden ist, nur als regressiv angesehen werden kann, ist schon – gerade vor dem Hintergrund der eigenen Wunschbild-Archäologie Blochs und erst recht der raffinierten Ikonographie Benjamins durchaus zweifelhaft. Wenn Bloch C. G. Jung als „faschistisch schäumenden Psychoanalytiker“, D. H. Lawrence zum „sentimentalen Penis- Dichter“ degradiert und Ludwig Klages als „Tarzan- Philosoph“ firmiert, so suggeriert die lakonisch- angriffslustige, zuweilen auch witzig- treffende Metaphorologie („panische Libido“)<sup>8</sup>, was die Gedankenführung leisten sollte.

Was Bloch mehr verdeckt aufhellt, das ist, daß auch sein Werk ohne die regressive Bewegung zum mythischen Material hin undenkbar wäre:

Nicht alle sind im selben Jetzt da. Sie sind es nur äußerlich, dadurch daß sie heute zu sehen sind. Damit aber leben sie nicht mit den anderen zugleich.

Sie tragen vielmehr Früheres mit sich, das mischt sich ein. Je nachdem, wo einer leiblich, vor allem klassenhaft steht, hat er seine Zeiten. Ältere Zeiten als die heutigen wirken in älteren Schichten nach; leicht geht oder träumt es sich in ältere zurück.<sup>9</sup>



Um das Heute – und das heißt hier die sich perverserweise unter messianischen Vorzeichen vollziehende Machtergreifung Hitlers – zu begreifen, bedarf es des kritischen Rückgriffs auf mythisch-religiöses Material.

In dieser Distanz mag man auch den Unterschied zwischen Bloch und seinen rechten mythophilen Kontrahenten sehen. Deshalb auch konstruiert Bloch – anders als Benjamin und die surrealistische Linke in Frankreich – einen automatischen Konnex zwischen archaischem Rückgriff und historischer Rückständigkeit. Was die eingängige Passage indes unterschlägt, das ist, daß auch die von Bloch präferierte Alternative zum schlechten Messianismus des Dritten Reiches, ein chiliastischer Kommunismus, der sich keineswegs dem Rausch des glücklichen Augenblicks entziehen möchte, gleichfalls auf archaischen Glücksbildern aus Religion und Mythos entspringt. Was Bloch von seinen Kontrahenten trennt, ist nicht so sehr das Faszinosum der Phänomene, sondern deren Bewertung und Einordnung. Und die Wahl der präferierten mythischen Bilder, obschon die Nähe Blochs zu Spenglers prometheischem Denken unübersehbar bleibt.

Generell läßt sich nicht bestreiten, daß Bloch sich in umgekehrter Fahrtrichtung befindet. Er scheut sich, an einem Ort anzukommen, den etwa auch die Surrealisten, aber auch Bataille und Lacan angesteuert haben: jenen Ort der Entgrenzung und Dissoziation des vernünftigen Subjekts, den Bloch – auch hier in Kontrast zu Benjamin – als „romantisches Diluvium“ abwehrt.<sup>10</sup> Das solide und begründete Mißtrauen gegen die Annahme der Möglichkeit einer solchen Rückkehr ins Archaische verkehrt sich ins Gegenteil, wenn es darum geht, die älteren Schichten einer katastrophalen Moderne zu durchleuchten. Insofern markiert dieser Humanismus (zusammen mit einem fehlenden ethnologischen Blick) zugleich die Grenzen von Blochs – heutig gesprochen – kulturwissenschaftlichem Ansatz.

## Mythos und Heilsgeschichte

»Das Prinzip Hoffnung« präferiert wie schon zuvor »Erbschaft unserer Zeit« all jene Momente des mythischen Materials, die aus der Welt des Mythos in die Geschichte übergreifen, den Titanen Prometheus ebenso wie die „Titanen“ vorwärtsdrängender Unverwechselbarkeit, die als mythologische Nachzügler Europa betreten: Faust und Don Juan, Helden des Denkens, der Individuation und des unstillbaren Glücksverlangens. Sie stehen in einem eigentümlich unaufgelösten Verhältnis zu jener judäo-christlichen Erbschaft, in der Gott zur Zeit wird: *ich bin der ich sein werde*. Wie später Jacob Taubes überzeugend, wenn auch vielleicht allzu kategorisch hervorgehoben hat<sup>11</sup>, bedeutet die im Alten Testament mit der Exodos-Theologie begonnene und mit dem schüchternen Messias der Armen (so Blochs durchaus scharfsinnige Interpretation der Jesus-Figur) fortgesetzte Heilsgeschichte eine progressive Durchbrechung des Mythos hin zur utopischen Konzentration auf den kommenden Gott und die sich mit ihm ankündigenden Ereignisse.

Das Spannung von Mythos und Heilsgeschichte wäre also der zweite und bessere Grund für die Blochsche Hintanhaltung des Mythischen. Freilich sollte dabei nicht die Wahrnehmung verloren gehen, daß in der Struktur des Mythos selbst die Öffnung und der Austritt zur Unabsehbarkeit des offenen Horizonts liegt und daß umgekehrt die Figur des Helfers und Erlösers sich zunächst durchaus noch im Bannkreis mythisch-märchenhaften Erzählens bewegt. Der Austritt aus der Welt des Mythos vollzieht sich nicht programmatisch und einmalig, denn dies setzte bereits ein post-mythisches Bewußtsein voraus, das doch eigentlich erst das Resultat des Austritts war und wäre. Will man diese zirkelhafte Agumentation vermeiden, so ist von einem kulturellen Tun auszugehen, das nicht wußte, was es tat und was daraus erwachsen würde.

Strukturell besehen verdankt die neuzeitliche Utopie dem christlichen Messianismus, in dem die Welt zu einer zeitlichen einmaligen irreversiblen Wirklichkeit wird, einigermaßen alles; erst diese scharfe Kontrastführung zwischen Mythos und Geschichte gestattet es, den Mythos als Bezugsgröße gegenüber der Utopie geltend zu machen: stellt sich die Utopie als der Mythos dar, der sich aufhebt, so wird der Mythos zum Medium der Erinnerung an eine Heimat, die nie war und deren Bilderfülle Bloch wie ein reiches Warenlager ausbreitet, ohne doch selbst eine solche zu entfalten. Dazu scheint es zu spät. Die ästhetische Armut neuzeitlicher Utopien mahnt ohnehin zur Vorsicht. Und schließlich verhängt Bloch – in Korrespondenz zur jüdischen-christlichen Tradition – ein Bilderverbot über die Zukunft. Zweifelsohne ist – soweit bleibt Bloch ein Marxist – sein Messias das Proletariat, eben jener „schaffende, arbeitende Mensch“, der am happy end des opus magnum steht.

Zugleich aber verspannt Bloch beide neuzeitlichen Erwartungsgeschichten: jene vom plötzlichen Umschlag wie die vom unendlichen Progress, Revolution und Fortschritt, Apokalypse und existentielle Melioration. Die apokalyptische Deutung liegt angesichts der Ereignisse von 1933 nahe: das historische Feld ist vom falschen Heiland und seinen Propheten besetzt; dagegen hilft nur die geschichtliche, in die Apokalypse eingeschriebene Hoffnung, daß das gegenwärtige politische Unheil nur das Vorspiel des eigentlichen Heilsgeschehens darstellt.

Das Telos dieser säkularen Heilsgeschichte, die plötzliche Umkehr ebenso umfaßt wie einen unabsehbaren Fortschritt, läßt Bloch eigentümlich offen:

Das Ziel insgesamt ist und bleibt noch verdeckt, das Überhaupt des Willens und der Hoffnung noch ungefunden, im Agens des Existierens ist das Licht seiner Wahrheit, seines Wesens, seines intendierten Grundinhalts selbst noch nicht aufgegangen, und doch steht das Nunc stans des treibenden Augenblicks, des mit seinem Inhalt erfüllten Strebens utopisch-deutlich voran.<sup>12</sup>

Die Unbestimmtheit kann ihre Herkunft aus dem mystischen Denken schwerlich verleugnen und es ist kein Zufall, daß Bloch an dieser Stelle Abaelards Sentenz bemüht. Damit aber wird das Ziel tautologisch, zum Selbstzweck. Dem entsprechend bedarf es

einer anthropologischen Grundlegung, die deutlich macht, wie der homo absconditus – im Sinne idealistischer Identitätsphilosophie – in der Geschichte sein wahres, von ihm noch selbst unbegriffenes Wesen entfaltet und sich die Welt zur Heimat macht, indem er zu sich selbst kommt.

In den Wunschbildern teilt sich derlei anthropologische Struktur mit, die den Menschen als ein begehrlisches, bedürftiges, hungriges, auf Selbsterhaltung bedachtes Wesen zeigt. Die Phänomenologie jedweden Begehrens ist aber eine solche, die auf ein Noch-Nicht verweist. Der Wunsch geht der möglichen oder auch unmöglichen Erfüllung stets voraus. Aus dieser umfänglichen Triebhaftigkeit, die die Sexualität einschließt, sich aber nicht auf diese reduzieren läßt (wie Bloch zu Recht gegen Freud betont), ergibt sich der futurische zielgerichtete Charakter des Menschen; aus dem Überhang an Wollen, Hoffen, Wünschen und Begehren erfolgt die potentielle Dominanz alles Zukünftigen, des „treibenden Augenblicks“.

Daß die Menschen hoffen, wünschen und begehren, wird zur Anthropodizee des künftigen Menschen nach dem Tod Gottes. Die in göltige Façon gebrachten Bilder und Metaphern des Glücks und der Erfüllung beinhalten in der nachchristlichen Theologie Blochs durch ihr bloßes Dasein in der Welt das Versprechen, daß sie einlösbar sind. Nichts ist – und das gehört zum Kern des radikalen Messianismus von Bloch – verloren, alles wird im Sinne der Lehre des Origines von der apokatastasis gerettet, nicht zuletzt die Wunschbilder des Sehnsuchtswesens Mensch. Bloch, sprachmächtiger Paraklet des modernen Messianismus, hat sie soweit als möglich zusammengetragen und versammelt. Er hat Vorarbeit für das Künftige geleistet.

Daß die Bilder nicht trügen, sondern verlässliche Vorboden irdischer Erfüllung darstellen, bildet den Gipfel eines beinahe unüberbietbaren kosmischen Optimismus, der strukturell religiös und zugleich aufbegehrlich ist gegenüber einer Welt, die sich dem Anspruch der Wunsch- und Glücksbilder widersetzt:

Optimismus ist daher nur als militanter gerechtfertigt, niemals als ausgemachter; in letzterer Form wirkt er, dem Elend der Welt gegenüber, nicht bloß ruchlos, sondern schwachsinnig.<sup>13</sup>

In Blochs Philosophie sind gnostische Momente mit verwoben. Die unvergessenen Glücksbilder entsprechen den Lichtfünklein des historischen Gnostikers: wahre Botschaften in einer schlecht verfaßten Welt. Dem radikalen Pessimismus gegenüber der falschen Welt, die noch nicht die eigentliche Genesis darstellt, steht wie in der Gnosis ein Optimismus gegenüber, in der der Mensch selbst – nach dem Tod der falschen Götter – eine wahre Welt, eine Heimat eben, schafft, eine Heimat freilich, die die anthropologischen Grundlagen des Menschens im Sinne Blochs umkehren würde, wie Blochs Übersetzung der Sentenz Abaelards „Est illa civitas, ubi non praevenit rem desiderium nec desiderio minus est premium“:

Ziel ist jene Gemeinschaft, wo die Sehnsucht der Sache nicht zuvorkommt, noch die Erfüllung geringer ist als die Sehnsucht.<sup>14</sup>

Eine grandiosere und unheimlichere Utopie läßt sich schwerlich denken: sie zielt auf eine radikale Umkehrung sämtlicher menschlicher Erfahrung. Indem sie diese dementiert, wagt sie sich ins Unvorstellbare. In einem freilich unbeabsichtigten Sinn korrespondiert das Bilderglück, wie es die Reklame der postkommunistischen kapitalistischen Welt alltäglich inszeniert, mit dieser ungeheuren Utopie Blochs: die Produkte stehen bereit, noch ehe sich der Wunsch nach ihnen artikuliert. Aber dies geschieht wiederum als Versprechen. Benjamin wollte in seinem unvollendeten Werk diesen Ursprüngen der Wunschwelten nachgehen, die mit dem Triumph des Kapitalismus einhergehen. Insofern gebührt seiner Archäologie heute Vorrang gegenüber dem Blochschen Œuvre. Aber da die Verheißungen jedwede Sekpsis und jedwede Widerlegung überleben, könnte im Sinne Blochs und für sein eigenes Werk durchaus gelten, daß wir nolens volens Früheres in uns tragen – allen Versicherungen vom Ende der Geschichte zum Trotz.

#### Anmerkungen

- 1) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt/M.: 1959, 1973, Bd. 3 S. 1628.
- 2) Walter Benjamin, *Gesammelte Werke*, Bd. V, Briefe 1935-37, herausgegeben von Christoph Gödde und Henri Lonitz, Frankfurt/M. 1999, Brief an Alfred Cohn vom 6.2. 1935, S. 38: „Der schwerste Vorwurf, den ich dem Buch mache (wenn auch nicht dem Verfasser machen werde), ist, daß es den Umständen, unter denen es erscheint, in gar keiner Weise entspricht, sondern so deplaziert auftritt wie ein großer Herr, der, zur Inspektion einer vom Erdbeben verwüsteten Gegend eingetroffen, zunächst nichts Eiligeres zu tun hätte als von seinen Dienern die mitgebrachten – übrigens teil schon etws vermotteten – Perserteppiche ausbreiten, die – teils schon etwas angelaufenen – Gold- und Silbergefäße aufstellen, die – teils schon etwas verschossenen – Brokat- und Damastgewänder sich umlegen zu lassen. Selbstverständlich hat Bloch ausgezeichnete Intentionen und erhebliche Einsichten. Aber er versteht es nicht, sie denkend ins Werk zu setzen. Seine übertriebenen Ansprüche hindern ihn daran. In solcher Lage – in einem Elendsgebiet – bleibt einem großen Herrn nichts übrig als seine Perserteppiche als Bettdecken wegzugeben und seine Brokatstoffe zu Mänteln zu verschneiden und seine Prachtgefäße einschmelzen zu lassen.“ Es bedarf kaum der Erwähnung, daß Benjamin in dieser Passage, sein anfängliches Ressentiment deutlich relativierend, sein eigenes Dilemma beschreibt: pretios zu schreiben inmitten äußerer und innerer Elendigkeit. Der wahre Grund seiner ablehnenden Haltung findet sich indes im Brief an Gershom Scholem vom 20.5.1935: „immerhin wirst Du Dir, sollte Blochs letztes Buch Dir einmal in die Hände fallen, Dir unschwer ein Bild davon verschaffen, inwieweit seine Einbruchversuche bei mir geglückt sind.“ (a.a.O., S. 85) Der indirekte Plagiatsvorwurf macht deutlich, wie stark Benjamin gewisse Parallelitäten zwischen Bloch und ihm bewußt war.
- 3) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, a.a.O., Bd. 1, S. 21.
- 4) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, a.a.O., Bd. 3, S. 1628.
- 5) Hans Blumenberg, *Arbeit am Mythos*, Frankfurt/M., 3. Aufl. 1984.

- 6) vgl. hierzu: Manfred Frank, *Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie*, Frankfurt/M. 1982; Christoph Jamme, *Gott an hat ein Gewand. Grenzen und Perspektiven philosophischer Mythos-Theorien*, Frankfurt/M. 1991.
- 7) Walter Benjamin, *Briefe 1935-37*, a.a.O., S.15, 441ff, 464; Benjamin sieht sich mehrfach genötigt, auf Adornos Vorwurf der „mangelnden Bewältigung des Archaischen“ und eine von Adorno postulierte Nähe zwischen Benjamins „Traum des Kollektiven“ und Jungs „kollektivem Unbewußten“ zu antworten, mit der Zusage, sich kritisch mit C.G. Jung zu befassen.
- 8) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, a.a.O., Bd. 1, S. 65–72.
- 9) ders., *Erbschaft dieser Zeit*, Frankfurt/M. 1962, 1973, S. 104.
- 10) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung...*, a.a.O., S. 125.
- 11) Jacob Taubes, *Abendländische Eschatologie*, München 1991, insbes. Kap. 1.
- 12) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, a.a.O., Bd. 3, S. 1628.
- 13) Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, a.a.O., Bd. 3, S. 1624.
- 14) ders., a.a.O., S. 1628.

✉ *Wolfgang Müller-Funk, Professor am Department of German Studies, University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham B15 2TT, UK*

# THEMA

---

## Literatur und Utopie

Roland Innerhofer

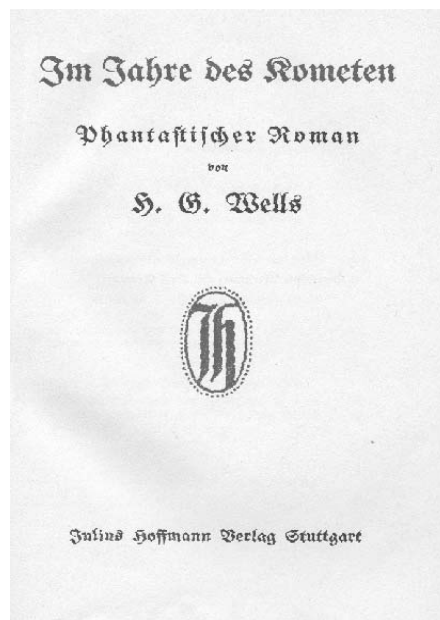
### Die Zukunfts(t)räume der SF

Zur Markierung eines literarischen Feldes

#### 1. Eingrenzung und Entgrenzung

Die Science Fiction ist ein Paradigma für „Genre-Literatur“ – eine Literatur, die aus einem abgrenzbaren Repertoire von Themen, Motiven, erzählerischen Strategien und Modellen schöpft und fortlaufend aus diesem Fundus neu generiert wird. Die Vorstellungen und Erwartungen, die die Rezipienten mit dem Begriff Science Fiction (SF) verbinden, orientieren sich an bestimmten Prototypen der Gattung, seien es nun „hochkarätige“ Romane à la Wells, Orwell, Bradbury oder Lem, seien es populäre Heftserien wie »Perry Rhodan«, die deutsche Heftserie, die seit 1961 wöchentlich erscheint, oder Film- und Fernsehserien wie »Star Wars« oder »Star Trek«.

Versucht man, all das in den Blick zu bekommen, was mit dem Etikett SF behaftet wird, so sieht man sich mit einem ausufernden, kaum erfaßbaren Phänomen konfrontiert. Der empirische Befund zeigt uns eine proteische, im steten Wandel befindliche, bewegliche Gattung, die mit anderen Gattungen kontaminiert wird. Die Vermischungen mit Genres wie dem Abenteuerroman, dem Reiseroman, dem Kriminalroman, der



Utopie, dem Spionageroman, dem Märchen, der exotischen Literatur oder dem Liebesroman bilden nicht die Ausnahme, sondern gehören zum Charakteristikum, zum Signum der Gattung. Schon die Entstehung des Genres verdankt sich einem Amalgamierungsverfahren, und bis heute ist die SF ein „hochkombinatorisches und assimilatives Genre“ (Friedrich, 1995, S. 5) geblieben.

Als heuristisches Instrument könnte man folgende Definition verwenden: SF ist jene Form der phantastischen Literatur, die versucht, das Phantastische und Futuristische durch (pseudo)naturwissenschaftliche, (pseudo)logische und (pseudo)rationalen Begründung plausibel erscheinen zu lassen. Allerdings ist all das, was heute unter dem Etikett SF an Texten, Filmen, Fernsehserien, Hörspielen, Comics, Computerspielen, Spielzeug, Posters etc. verkauft wird, schwer unter einen Hut zu bringen. Daher ist die Feststellung: SF ist alles, was als solche bezeichnet wird, das empirische Korrektiv zur obigen Definition.

## 2. Genese und historischer Überblick

Das ausgehende 19. Jahrhundert brachte einen sozialen, kulturellen und mentalitätsgeschichtlichen Modernisierungsschub, der noch die heutige Erfahrungs- und Lebenswelt prägt. Die Anfänge der Science Fiction fallen in diese Zeit einer forcierten Industrialisierung und einer wachsenden sozialen und psychischen Mobilität. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kristallisieren sich in einem Feld, in dem sich mehrere generische Traditionslinien kreuzen und überschneiden, die Elemente einer neuen Gattung heraus. Um die Jahrhundertwende verdichtet sich die literarische Verarbeitung und Imagination gegenwärtiger und zukünftiger Technik zu einem neuen Gattungssystem, das sich zunehmend von älteren Genres wie der Sozialutopie, dem phantastischen Reiseroman, der Robinsonade, der Schauerliteratur ablöst, wenn auch die Grenzen zu ihnen durchlässig bleiben. Als wichtigstes Unterscheidungskriterium von der Phantastik im engeren Sinn können die Intention rationaler Erklärung und die Erzeugung eines wissenschaftlichen Plausibilitätseffekts gelten. Was die Science Fiction von der älteren Utopie trennt, ist die Dominanz der technischen Welt als Imaginationsraum und der Verzicht auf diskursive Systematik und Geschlossenheit der alternativen Welt. Anders als in der Utopie sind die Motive einer imaginären technischen Zukunft bewegliche Bestandteile narrativer Strukturen. Dem (moralischen) Ernst der Utopie entzieht sich die SF durch einen handlungsbetonten, spielerischen Umgang mit ihren Materialien. Dem dynamischen Zukunftsmodell der SF kommt viel eher die negativ gewendete Form der Utopie, die Dystopie entgegen: Denn sie eröffnet einen narrativen Raum für katastrophale Abläufe in gesteigerter Sequenz bis zur apokalyptischen Klimax.

Die Genese der Science Fiction ist durch kommerzielle Faktoren bestimmt. Die Publikation dieser Texte in Zeitschriften und preisgünstigen Buchreihen, der Vertrieb als

Lieferungsausgaben, die Entstehung von Roman- und Heftserien zeigen dies ebenso an wie eine gezielte Werbestrategie. An die Stelle institutionalisierter und kanonisierter Gattungsnormen und -erwartungen tritt ein „System der Markenzeichen“ (Jameson,

1988, S. 106). Im deutschen Sprachraum orientierte sich dieser Vorgang hauptsächlich an dem Prototyp Jules Verne (1828-1905). Dieser wurde geradezu zum generischen Parameter und Synonym.

Da die sogenannte hohe Literatur das Thema Technik weitgehend vernachlässigte und sich von den Phänomenen der Industrialisierung distanzierte, öffnete sich eine Kluft zwischen der Moderne als ästhetisch-kulturelles Konzept und der Modernisierung als Sammelbegriff für die Neuerungen im industriellen, sozialen und technischen Bereich. Die Unterhaltungsliteratur griff – im Unterschied zur „gehobenen“ Literatur – Themen aus der technisch-industriellen Welt seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verstärkt auf, weil sie mit dem Interesse eines großen Leserkreises rechnen konnte. Noch bevor die „historischen Avantgardebewegungen“, insbesondere



der Futurismus, um 1910 ihre Technikbegeisterung ästhetisch proklamierten, hat die Unterhaltungsliteratur die moderne Technik literaturfähig gemacht und die meisten futuristischen Motive vorweggenommen.

Jules Verne und H. G. Wells (1866-1946) können als „Väter“ der SF bezeichnet werden. Unter den deutschsprachigen Autoren ist Kurd Laßwitz (1848-1910), besonders mit seinem Roman »Auf zwei Planeten« (1897), zu den Ahnherren der Gattung zu zählen. Darüber hinaus sind bereits um die Jahrhundertwende eine Vielzahl von – so eine der älteren Bezeichnungen – *technischen Zukunftsromanen* und -erzählungen erschienen. In ihnen werden zentrale Motive, die die SF bis heute prägen, durchgespielt: Zeitreise und Raumfahrt, außerirdische und künstliche Lebewesen, Invasionen aus dem Weltraum und kosmische Kollisionen, Immaterialität der Kommunikation und „Materietransmitter“, Simulation und Virtualität. (Vgl. Innerhofer, 1995)

Während das neue Genre vor dem ersten Weltkrieg sich im Umfeld einiger weniger und sehr unterschiedlicher Autoren wie Verne und Wells herauskristallisierte, fällt die erste Blütezeit der Science Fiction nicht nur im englisch-, sondern auch im deutschsprachigen Raum in die Zwischenkriegszeit, in der Autoren wie Bruno H. Bürgel, Rudolf Heinrich Daumann, Hans Dominik, Otto Willi Gail, Kurt Siodmak – um nur einige der bekanntesten zu nennen – beträchtliche Verkaufserfolge erzielten. In den USA entwickelte sich dieses Genre zuerst in den sogenannten »pulp magazines«. Hugo



Gernsback, der Herausgeber des Magazins »Amazing Stories«, prägte für das neue Genre 1926 den Begriff *scientifiction* und 1929 zum ersten Mal *science fiction*. Es erreichte in den 40er Jahren mit dem Magazin »Astounding«, in dem Autoren wie Isaac Asimov, Robert Heinlein oder A. E. van Vogt publizierten, einen ersten Höhepunkt. In Amerika bildeten sich in den 30er Jahren die ersten Fangemeinden heraus, die durch Leserbriefe, Herausgabe von Zeitschriften und Organisation von Treffen (den sogenannten SF-Cons) eine in anderen Genres unbekannte Intensität des Austauschs, der Interaktion von Produzenten und Konsumenten beförderten.

Dominant im Bereich der SF wurden die USA aber erst seit den sechziger Jahren, als sich die SF, besonders durch Filme wie George Lucas' »Star Wars« (seit 1977) oder Steven Spielbergs »E.T.« (1982) und Fernsehserien wie »Star Trek« (seit 1968) zum Medien-, Produkt- und Werbeverbund (vgl. Nagl, 1981) entwickelte, der nicht nur Bücher und Heftserien, Film- und Fernsehserien, sondern auch Comics, Hörspiele, Musik, Produktdesign und nicht zuletzt Computerspiele umfaßt. Dazu kommen noch alle möglichen Nebenprodukte wie T-Shirts, Posters, Puzzles, Roboter, Waffen etc. Literatur ist nicht mehr das primäre Medium der SF. Vielmehr sind es die Erfolgsfilme, die ihrerseits als Nebenprodukte Bücher hervorbringen.

### **3. Literatur als Bewußtseinsgeschichte der Technik: Überlagerungen und Wechselwirkungen**

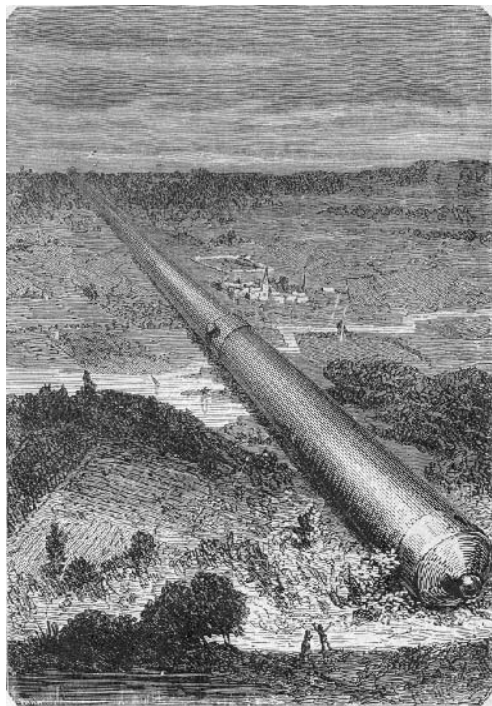
Das 19. und beginnende 20. Jahrhundert konnte an die Technik noch Träume knüpfen, die sich seit dem ersten Weltkrieg in immer grausameren Formen ausgeträumt haben. Ungebrochene Technikeuphorie verfällt heute dem Verdikt historischer Blindheit. Die Science Fiction ist Teil der Bewußtseinsgeschichte der Technik. Zwar ist Technik in der Literatur immer eine *fiktive*. Aber indem diese Fiktionen die herrschenden Mythen nicht nur reflektieren, sondern mitproduzieren, erweisen sie sich als geschichtsmächtig. Unbewußt offenbart die SF ein Stück Mentalitätsgeschichte der Moderne.

Schon bei Verne war das Konzept des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts brüchig. In seinen Romanen kommt den destruktiven Kräften der Technik keine geringe Bedeutung zu. Doch solange sich seine Fluggefährte und Reisemaschinen in guten Händen befinden, ermöglichen sie wunderbare Naturerlebnisse, Abenteuer und ästhetische Erfahrungen, die einer vorindustriellen Zeit verschlossen bleiben mußten.

Diesen Charme früher Technikphantasien teilt Paul Scheerbart (1863-1915) mit Jules Verne. Doch während Verne sich hütet, den Wissenshorizont seiner Zeit zu überschreiten, stellen für Scheerbart die zeitgenössischen Erfindungen und Entdeckungen poetische Materialien für assoziative Spiele bereit. Aus Elementen einer Zukunftstechnik und -wissenschaft konstruiert er innovative Gegenwelten, die eine radikale Veränderung der Weltsicht und der traditionellen Ästhetik voraussetzen. Die Technik ist bei ihm in eine märchenhafte Ferne gerückt. Nicht von den Menschen, sondern von völlig

andersartigen Lebewesen, den Bewohnern des Asteroiden Pallas wird sie im Roman »Lesabéndio« (1913) zur metaphysischen Vollendung gebracht. Während Verne seine Reisenden noch eine Harmonie von Mensch, Natur und Technik erleben läßt, erscheint eine solche Versöhnung bei Scheerbart nur mehr im exotischen Abseits seiner kosmischen Privatmythologie möglich.

Verne transformierte auf eine markante Weise die Tradition der exotischen und phantastischen Abenteuer- und Reiseromane, besonders auch der Planetenromane, indem er sie mit technischen Apparaturen ausstaffierte und ihnen einen neuen Helden- typus implantierte: den des ingeniiösen oder obsessiven Wissenschaftlers, Technikers



und Organisators. Die Erfolgsromane Vernes lieferten gattungsprägende Muster zu Themenkomplexen wie Flugapparate, technische Katastrophen und neue Kommunikationsmittel – also zu Erfahrungsbereichen, in denen Überlagerungen und Interferenzen zwischen technischen Phantasien und seelischen Energien besonders intensiv auftreten.

Verbunden mit dem neuen Helden- typus des Ingenieurs ist das von E.A. Poe (1809-1849) entwickelte und meisterhaft gehandhabte Erzählmodell der wissenschaftlichen Entdeckung und Rätsellösung. Bei Poe findet sich auch eine zweite wesentliche Komponente der SF, die von denen, die diese Literatur als wissenschaftliche Extrapolation oder als narrative Form einer quasi-wissenschaftlichen Zukunftsfor-

scherung sehen, unterschlagen wird: die irrationalistische Komponente. Von Anfang an zeigt der „Zukunftsroman“ eine Vorliebe für alle Arten von okkulten, pseudo- bzw. grenzwissenschaftlichen Phänomenen wie Mesmerismus, Telepathie, Teleportation, Hellsehen, Präkognition.

Von der Schauerliteratur, besonders von dem englischen „gothic novel“, übernimmt die SF nicht nur die Struktur des Rätsels, sondern hauptsächlich auch das Motiv des künstlichen Menschen, wie es in Mary Shelleys (1797-1851) Roman »Frankenstein« (1818) prototypisch ausgebildet ist.

Ein entscheidendes Distinktionsmerkmal der SF bleibt aber, bei aller Affinität zum Irrationalismus und zur Parapsychologie, der Gestus wissenschaftlicher Plausibilität

des Erzählten. Wenn das Erzählte auch noch so wenig einer wissenschaftlichen Prüfung standzuhalten vermag, so wird durch die verwendete Sprache doch der Anschein erweckt, daß die imaginierten Welten möglich und ihre einzelnen Bestandteile logisch kongruent seien. Mag sich diese Plausibilisierung auch als noch so fadenscheiniger Bluff, als ein Effekt sprachlicher Manöver statt wissenschaftlicher Logik erweisen, mag sie auch noch so ironisch gebrochen sein, als Haltung und Präntension ist sie für die Gattung unverzichtbar. Zwei Beispiele aus der Frühzeit der SF: In Friedrich Wilhelm Maders (1886-1947) Weltraumroman »Wunderwelten« (1911) betrachten die Reisenden einen explodierenden Planeten, obwohl sie sich mit Lichtgeschwindigkeit(!) von ihm entfernen. Und nicht nur das: Sie werden vom Druck der Explosion in ihrem Raumschiff zu Boden geschleudert. In Vernes Roman »De la terre à la lune« (1865) werden die Protagonisten per Kanonenschuß zum Mond befördert, obwohl sie beim Abschuß unweigerlich durch den Andruck zerquetscht werden müßten. Solche Unstimmigkeiten, die heute jeder Gymnasiast erkennen kann, sind äußerst zahlreich.

Gleichwohl bleibt das Streben nach wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit für das Genre unabdingbar und begründet auch seine Nähe zur Populärwissenschaft, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – im Zuge einer rasch steigenden Literarizität der Bevölkerung – einen außergewöhnlichen Aufschwung erfuhr. Wenn man sich die massiven Modernisierungsschübe dieser Zeit und die mit ihnen verbundenen Schocks und Verunsicherungen vor Augen führt, wundert es nicht, daß das wissenschaftlich und technisch Belehrende in der besonderen Gunst des Lesepublikums stand. Die Schockwirkungen der neuen Fortbewegungs- und Kommunikationsmittel und der industriellen Produktion wurden durch die Einbindung des Technikmotivs in konventionelle Erzähl- und Handlungsmuster des Unterhaltungsromans abgedämpft. Nicht nur jene Texte, die eine strahlende Zukunft im Zeichen technischer Omnipotenz, sondern auch jene, die unerhörte technische Katastrophen ausmalen, können beruhigend wirken, indem sie den vertrauten narrativen Bahnen folgen. Dabei setzt sich die Sensationsgier des Lesers nicht nur aus Gigantomanie und regressiven Omnipotenzphantasien, sondern auch aus der von Michael Balint so bezeichneten „Angstlust“ zusammen (Balint, 1994). Das Verhältnis von Populärwissenschaft und SF-Roman ist bis heute nicht als Konkurrenz, sondern vielmehr als *Allianz* zwischen zwei relativ autonomen Diskursformen zu begreifen.

#### 4. Typen und Tendenzen

Wie der Darwinismus und der Evolutionsgedanke in der SF fruchtbar gemacht wurden, manifestiert sich exemplarisch im Werk von H. G. Wells. Eine Reihe der wichtigsten Motive des Genres wurde von ihm vorgeprägt. Die durch die Zeitmaschine ermöglichte Zeitreise dient in »The Time Machine« (1895) der Veranschaulichung eines Evolutionsmodells und ist zugleich Beispiel für die in der SF so beliebten apokalypti-

schen Visionen: Der Roman mündet in einen Ausblick auf das Ende aller Zeiten. Den technischen Eingriff in die biologische Evolution und ihre künstliche Manipulation thematisiert Wells' Roman »The Island of Dr. Moreau« (1896). In »The War of the Worlds« (1897) kombiniert Wells das Evolutions- mit dem kosmischen Invasionsmodell. Der Typus des Planeten- und des Invasionsromans macht deutlich, in welcher Form die SF Elemente aus den Bereichen der Astronomie und Evolutionstheorie als Bausteine neuer Erzählmodelle umfunktioniert. Lebewesen auf anderen Gestirnen, die eine der irdischen parallel laufende, aber schon längere Evolution hinter sich haben, ermöglichen es, die Menschen mit ihrer eigenen Zukunft zu konfrontieren. Auch Kurd Laßwitz hat in seinem Roman »Auf zwei Planeten« (1897) eine Begegnung zwischen Menschen und Marsianern inszeniert. Hier sind die Marsianer durch eine längere Entwicklung nicht nur körperlich, sondern auch geistig verfeinerter als die Menschen und ihnen deshalb technisch wie moralisch überlegen. Ähnliches trifft auf die Seleniten in Wells' Roman »The First Men in the Moon« (1900) zu.

Die fremden Welten der SF sind nicht mehr, wie etwa noch in Jonathan Swifts »Gullivers Reisen« (1726) oder Voltaires »Micromégas« (1752), ein verzerrter und satirischer Spiegel der irdischen Verhältnisse, der das, was uns vertraut ist, was wir für



naturgegeben und unveränderlich halten, als historisch bedingt und veränderbar – und von einer anderen Warte aus als völlig lächerlich erscheinen läßt.

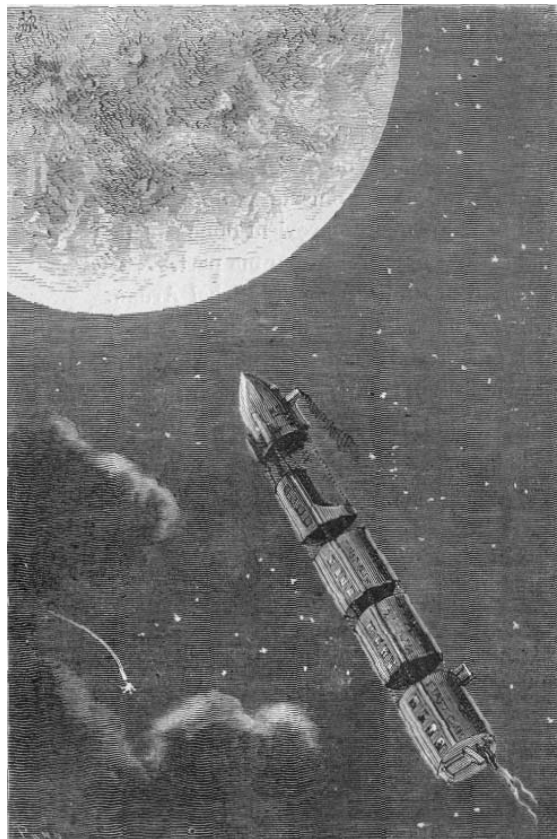
Im Unterschied zu dieser satirischen Methode des Perspektivwechsels und des distanzierten Blicks erscheint in der SF das Fremde nicht mehr als das imaginäre Korrektiv des Eigenen, sondern als hypothetisches Resultat der eigenen Entwicklung. Es nimmt die Stelle einer Zukunftsprognose ein, oder zumindest einer Zukunftsspekulation, die von der Frage ausgeht: „Was wäre, wenn...?“ Auch hier wird also eine quasiwissenschaftliche Stringenz vorgespiegelt: Wenn bestimmte Parameter gleich bleiben oder bestimmte hypothetische Voraussetzungen stimmen, dann treffen bestimmte Ereignisse ein und stellen sich bestimmte

Zustände ein. Diese Voraussagen können, entsprechend ihrer optimistischen oder pessimistischen Qualität, den Charakter einer Warnung oder einer Hoffnung tragen. In beiden Fällen wird aber das Fremde nicht als das ganz Andere, letztlich Unentzifferbare gesehen, sondern als Kalkulierbares in das Eigene eingemeindet, kolonisiert. So hat die SF auch die Funktion, die traumatischen Erfahrungen der beschleunigten Modernitätsschübe seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufzufangen und abzdämpfen, indem sie sie in einen logisch-rationalen Diskurs einzubindet, damit abmildert und familiarisiert.

Zunächst war es nur ein Außenseiter wie Paul Scheerbart, der um die Jahrhundertwende in seinen Planetenromanen völlig

alternative Lebensformen entwarf. Paradoxerweise wird erst aus der Perspektive einer solchen Konstruktion des Außerirdisch-Fremden klar, welche Verluste der irdischen Kultur durch die entzauberte technologische Welt drohen. Scheerbart war zu seiner Zeit ein Blindgänger. Es dauerte Jahrzehnte – und der Name Scheerbart war längst vergessen –, bis sein Modell einer imaginären Ethnographie als kritischer Maßstab für die irdischen Verhältnisse und als Vergegenwärtigung zentraler Ängste und Wunschvorstellungen in der SF reaktiviert wurde.

Heute wird die SF-Literatur durch die zunehmende Kommerzialisierung der SF in den audiovisuellen und elektronischen Medien immer mehr an den Rand des Massen-



konsums abgedrängt. Die Ränder sind aber eben der Ort, an dem sich innovative Prozesse entfalten und von dem aus Veränderungsimpulse ausgehen.

Diese beweist etwa der populäre amerikanische SF-Autor Philip K. Dick (1928-1982). In seinem Roman »Do Androids Dream of Electric Sheep?« (1968), der durch die Verfilmung von Ridley Scott unter dem Titel »Blade Runner« (1982) berühmt geworden ist, geht es um das Verfließen der Grenzen zwischen künstlichem und „echtem“ Leben. Die zentrale Frage dieses Romans, die Unterscheidbarkeit von Mensch und Maschine, wird im Roman »Ubik« (1969) zur grundsätzlichen Verunsicherung des Verhältnisses von Realität und Simulation verschärft.

Eine wichtige Variante zum Themenkomplex Maschinenmensch-Menschmaschine hat der österreichische Autor Herbert W. Franke (\*1927) in seinem Roman »Der Orchideenkäfig« (1961) gestaltet. Hier ist der Prozeß der Prothetisierung des Menschen, d. h. der Ersetzung körperlicher und geistiger Tätigkeiten und Funktionen durch Apparate, so weit fortgeschritten, daß alle Bereiche des Lebens der Obhut von Robotern und Automaten anvertraut sind und die Bildung von Wirklichkeit vollkommen externalisiert wird. Das Gehirn dient nur mehr als Rezeptor maschinell präfabrizierter Impulse, die als Gedanken und Gefühle wahrgenommen werden. Damit wird die Differenz zwischen Realem und Virtuellen vollkommen aufgehoben. (vgl. Flessner, 1997)

Einer an technischen Zukunftsvisionen orientierten SF steht eine andere Strömung gegenüber, die primär von sozial- und utopiekritischen Intentionen geleitet ist. Paradigmatisch für eine naturwissenschaftlich-technische Dystopie ist George Orwells (1903-1950) *1984* (1949). Medien als omnipräsente Überwachungs- und Beeinflussungssysteme sind hier Kernstück einer Machtausübung, die nicht als äußeres Zwangssystem funktioniert, sondern sich im Innern der Personen einnistet und sie als solche auslöscht.

Ursula K. LeGuins (\*1929) Roman »The Dispossessed« (1974) setzt einem erstarrten Utopismus nicht nur das dynamische Konfrontationsmodell zwischen einer kapitalistischen und einer anarchistischen Gesellschaftsform, sondern auch ein alternatives Konzept der Zeit gegenüber. LeGuins Roman ist ein Paradebeispiel dafür, daß genuinen Erzählstrategien und Motivkomplexen der SF auch politische Brisanz verliehen werden kann.

Besonders auch in der DDR konnte die SF als gesellschaftskritisches Instrument verwendet werden. Der Roman »Das Kugeltranszendente Vorhaben« (1983) von Johanna (\*1929) und Günter Braun (\*1928) konnte nur in der BRD erscheinen. Er demonstriert exemplarisch die Technik utopischer Verfremdung, mit der Mißwirtschaft, Bürokratie, Verlogenheit und eine totalitäre Ideologie satirisch dargestellt werden. Deutlich wird, wie die Zwänge des literarischen Lebens in der DDR die erzählerischen Verfahren und thematischen Muster der SF-Literatur dieses Landes prägten.

In der jüngeren deutschsprachigen SF zeigen sich neue Tendenzen. In den Werken von Marcus Hammerschmitt (\*1967), Florian Nelle (\*1964) oder Hartwig Hilgenstein

(\*1960) geraten die generischen Konventionen zunehmend in Bewegung. (Vgl. Harrasser, 1999) Topoi, Motive und Handlungsmuster der SF werden spielerisch als Bausteine und Versatzstücke verwendet und ironisch gebrochen. Diese Autoren experimentieren mit neuen Mischungen zwischen den Genres des Zukunfts- und Kriminalromans, dem Cyberpunk und dem gesellschaftskritischen Stadtroman. SF erweist sich gerade in ihrer Lust an der De- und Rekonstruktion ihrer Grenzen als lebendige, transformationsfähige Gattung. Ihr Ende ist nicht abzusehen.

#### Literatur

- Balint, Michael. Angstlust und Regression. Mit einer Studie von Enid Balint. 4. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1994
- Flessner, Bernd. Das Finis mundi als museale Agonie. Zu Herbert W. Frankes *Orchideenkäfig*. In: ders. (Hrsg.): Die Welt im Bild. Wirklichkeit im Zeitalter der Virtualität. Freiburg i. Br.: Rombach, 1997, S. 97–115
- Friedrich, Hans-Edwin. Science Fiction in der deutschsprachigen Literatur. Ein Referat der Forschung bis 1993. Tübingen: Max Niemeyer, 1995 (= Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 7. Sonderheft)
- Harrasser, Karin. Das Feld der deutschsprachigen Science Fiction. Erkundungen in einem literarischen Grenzgebiet. Wien (Dipl.arb.) 1999
- Innerhofer, Roland. Science Fiction 1870-1914. Rekonstruktion und Analyse der Anfänge einer Gattung. Wien, Köln: Böhlau, 1995
- Jameson, Fredric. Das politische Unbewußte. Literatur als Symbol sozialen Handelns. Aus dem Amerikanischen von Ursula Bauer, Gerd Burger und Bruni Röhm. Mit einem Nachwort von Ingrid Kerkhoff. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1988
- Nagl, Manfred. Science Fiction. Ein Segment populärer Kultur im Medien- und Produktverbund. Tübingen: Narr, 1981

✍ Roland Innerhofer: Dozent am Institut für Germanistik der Universität Wien und Gymnasiallehrer an der Amerikanischen Internationalen Schule in Wien. Publikationen u. a.: *Kulturgeschichte zwischen den beiden Weltkriegen: Egon Friedell* (Wien 1990) und *Science Fiction 1870-1914. Rekonstruktion und Analyse der Anfänge einer Gattung* (Wien 1996). Institut für Germanistik, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien.

# THEMA

---

## SF-Klassiker im Unterricht

Christian Schacherreiter

*„...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“*

*Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe*

### 1. Utopie – nur mehr ein Privileg des Finanzkapitals?

Die Sozialutopie scheint am Ende dieses Jahrhunderts ausgedient zu haben. Der Marxismus, die letzte große Vision von der besseren, gerechteren Gesellschaft, ist 1989 erstaunlich unspektakulär zu Grabe getragen worden. Der real existierende Sozialismus der Sowjetunion hat laut »Schwarzbuch des Kommunismus« etwa 80 Millionen Menschenleben gekostet. Wer könnte angesichts dieser Horrorzahl allen Ernstes die Renaissance der marxistisch-leninistischen Utopie fordern? Auch andere auf globale Veränderung angelegte politische Konzepte, allen voran der rechtsnationale Reichsmythos, sind am Ende dieses Jahrhunderts hoffnungslos desavouiert. Und die Globalisierung taugt wohl nicht als begeisternde Utopie. Wir nehmen sie achselzuckend und seufzend zur Kenntnis, weil wir von ihrer Unvermeidbarkeit überzeugt sind, aber für wen sind schon die real expandierenden Profite von Microsoft oder Frank Stronach ein „Prinzip Hoffnung“ (Ernst Bloch)?

Visionen hat heute nur mehr das Finanzkapital. Die Vorstellungen amerikanischer Pensionsfonds von künftigen Renditen sind wahrhaft utopisch. Und während das Finanzkapital weltweit seine Tagträume vom aufrechten Börsengang träumt, muss sich die Politik auf Nüchternheit und „Sachzwänge“ verpflichten lassen. Konfrontiert man heute jemanden damit, dass seine politischen Vorstellungen „utopisch“ seien, dann verbannt man ihn in das Reich der rührenden Träumer und gefährlichen Spinner. Sein



„... Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“

(oder ihr) Denken scheint unbrauchbar zu sein. An der Jahrtausendwende blühen zwar die Negativ-Utopien, die apokalyptischen Visionen und abergläubischen Befürchtungen, aber wenn wir von der „besseren Gesellschaft“ reden, meinen wir nur mehr den Tummelplatz der „Seitenblicke“-Redaktion und nicht die große Reform, von der Revolution ganz zu schweigen.

Sollen wir angesichts dieser nüchternen Bestandsaufnahme Jugendliche von heute noch mit den gesellschaftspolitischen Fiktionen abgelegter Jahrhunderte, mit den nicht eingelösten Verheißungen und allzu optimistischen Entwürfen belästigen? Offen gesagt, ich weiß es nicht. Man kann diese Frage sicher auch mit nein beantworten und „Science fiction“ Sache der Sternenkrieger und Fantasy-Verlage sein lassen. Ich schlage lediglich vor, diese blass gewordene Tradition europäischen Denkens nach wie vor auszustellen, so wie wir eben andere Traditionen auch ausstellen. Ob daran noch irgendein „Materialwert“ (Brecht) sei, mögen dann künftige Generationen selbst entscheiden.

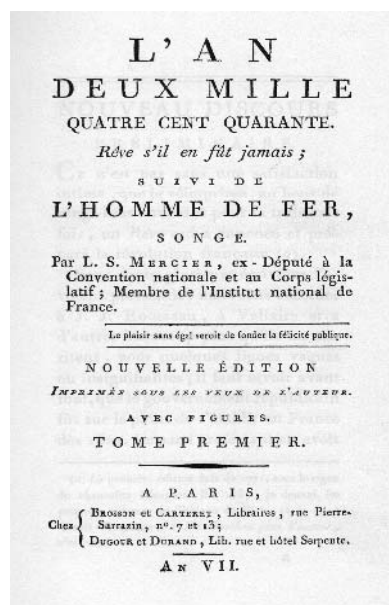
Ich wähle bewusst keine sozialistische Utopie für dieses Unterrichtsmodell, sondern eine bürgerlich-aufklärerische, weil ich meine, dass die drei dominanten Traditionen der europäischen Geistesgeschichte, die Antike, das Christentum und die Aufklärung auf alle Fälle im Unterricht an höheren Schulen einen festen Platz haben sollten.

## 2. Wer war Louis-Sébastien Mercier?

Der Autor des Buches, das im Zentrum dieses Artikels steht, ist der französische Schriftsteller Louis-Sébastien Mercier (1740-1814). Mercier war Schüler Rousseaus und der Enzyklopädisten und ein literarischer Wegbereiter der Französischen Revolution. Mit seinem »Neuen Versuch über die Schauspielkunst« (frz. 1773, dt. 1776) leistete er einen wichtigen theoretischen Beitrag zum bürgerlichen Drama. Aufsehenerregend war insbesondere Merciers »Tableau des Paris« (1781-1788). Diese kritisch-realistische Darstellung der Lebensverhältnisse im vorrevolutionären Paris war in ganz Europa verbreitet. Mercier musste wegen seines Werks vorübergehend ins Schweizer Exil gehen. Nach dem Ausbruch der Revolution engagierte er sich als Journalist und Politiker. 1792 kam er in den Konvent, zur Zeit des Direkto-



riums gehörte er zum „Rat der 500“. Neben »Tableau de Paris« gilt der sozialutopische Roman »L'an deux mille quatre cent quarante, rêve s'il en fut jamais« (dt. »Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume«) als Hauptwerk Merciers. Das Buch wurde bereits 1772 von Christian Felix Weiße ins Deutsche übersetzt.<sup>1</sup> Der Übersetzer zählt Merciers Roman „unstreitig zu den besten Schriften, die wir seit einiger Zeit haben.“ An Mercier lobt er „einen ungewöhnlichen Scharfsinn, eine tiefe Kenntnis des menschlichen Herzens, eine große Einsicht in die Sitten der heutigen Welt, in die Staatskunst und in die übrigen Künste und Wissenschaften (...) Als Schriftsteller betrachtet, schreibt er mit ungewöhnlicher Kraft und noch ungewöhnlicherer Freimütigkeit. Seine Bilder sind gut gezeichnet, voller Wärme, und haben eine blühende und fast zu blendende Farbe.“<sup>2</sup> Einschränkend merkt Weiße allerdings an, dass sich Mercier aufgrund seines globalen Konzepts manchmal über Bereiche äußert, von denen er zu wenig versteht und dass manche der vorgeschlagenen Verbesserungen undurchführbar seien. Vor allem sei aber bedauerlich, dass Mercier eine „natürliche Religion“ an die Stelle des geoffenbarten Christentums setzt. In der deutschen Rezeption des Romans ist die schon bei Weiße erkennbare Ambivalenz in der Beurteilung von »Das Jahr 2440« erhalten geblieben<sup>3</sup>.



### 3. „Ein Traum aller Träume“

Die Gesellschaftsutopie verlegt Mercier in den Kopf seines Ich-Erzählers. Der Erzähler ist ein Franzose des 18. Jahrhunderts, der in einem (sehr aufwendigen) Wunschtraum die französische Gesellschaft des Jahres 2440 voraussieht und erkennen muss, wie schlecht die gegenwärtigen Zustände im Vergleich mit den künftigen abschneiden. Merciers Roman entspricht also grundsätzlich dem damals neuen Erzählverfahren einer Zeitutopie, obwohl die Ausführung nicht ganz überzeugen kann, da Mercier den gegenwärtigen schlechten Zustand der französischen Gesellschaft dem künftigen guten mehr oder weniger blockartig gegenüberstellt. Hinweise auf den Weg zum Ziel, auf einen revolutionären oder zumindest reformistischen Progress gibt es kaum<sup>4</sup>.

Der Erzähler träumt, er erwache als Siebenhundertjähriger im Jahr 2440. Er wird natürlich von den Menschen der Zukunft als Merkwürdigkeit bestaunt und macht bald die Bekanntschaft eines Gelehrten, der für ihn zum Führer durch die neue Zeit wird. Episo-

disch bzw. stationenartig schreitet die Handlung voran. Der staunende Erzähler lernt ein völlig neues Paris kennen, aus dem die städtebaulichen Missstände des 18. Jhs. verschwunden sind. Er wird von seinem Begleiter zu den Stätten der Wissenschaft und der Kunst geführt, lernt die neue nachchristliche Religion kennen, kommt in die königliche Bibliothek, in den Gemaldesalon, das Schauspielhaus und das Naturalienkabinett. Er wird über die Regierungsform unterrichtet, die Arbeitsweise der Justiz und den Stellenwert von Landwirtschaft und Handel. Merciers gesellschaftspolitischer Entwurf beruht auf elementarem Gedankengut der Aufklärung<sup>5</sup>. Beispielhaft seien hier fünf thematische Bereiche erläutert:

a) *Regierung und Staatsform*: Mercier ist ein erklärter Gegner der absolutistischen, nicht aber der monarchistischen Herrschaftsform. Die *unumschränkte* Regierungsgewalt in der Hand des Herrschers ist die Ursache jener Missstände<sup>6</sup>, die nur durch eine Revolution beseitigt werden können.<sup>7</sup> Im neuen Staat soll der König vor allem die Exekutivgewalt innehaben. Merciers Staatsutopie orientiert sich also grundsätzlich an der von Charles de Montesquieu konzipierten Theorie der Gewaltenteilung, wobei die Zuständigkeit für die Rechtssprechung nicht ganz klar ist, denn dem Senat billigt Mercier lediglich die „Verwaltung“ zu. Die Legislative liegt bei der Ständerversammlung. Mercier möchte also, dass die Stände, die in Frankreich durch das zentralistische Königtum entmachtet worden sind, ihre verlorenen Rechte wieder erhalten. Parallel zu dieser Wiederaufwertung der Stände spricht sich Mercier für ein föderalistisches Prinzip aus, das den Provinzen mehr Selbständigkeit einräumt und die Dominanz von Paris als Verwaltungs- und Regierungszentrum einschränkt (S. 162). Es ist interessant, dass Mercier in dieser Hinsicht ein eher rückwärtsgewandtes Gesellschaftskonzept vertritt. Die Vorteile des zentralistischen Verwaltungsstaates gegenüber dem früheren föderalistischen Feudalsystem scheint er nicht zu erkennen und die Überwindung der Missstände erhofft er



sich nicht von einem demokratischen, sondern von einem ständischen Herrschaftsmodell. Konservativ wirkt auch Merciers geradezu sentimentales Bekenntnis zu seinem Wunsch-König des Jahres 2440: „(...) ich liebte ihn wie einen Vater und verehrte ihn wie einen Schutzgott.“ (S. 159). Bezeichnenderweise sieht er das Verhältnis zwischen dem König und dem Volk im Bild der säugenden Mutter am treffendsten dargestellt (S. 158). In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass im Roman der entscheidende Anstoß zur Revolution vom König selbst ausgegangen ist. Der Begleiter des Erzählers sagt: „Ihr könnt es glauben oder nicht: Die Revolution wurde ohne große Anstrengungen bewirkt, und zwar durch den Heldenmut eines bedeutenden Mannes. Ein Philosoph auf dem Thron, seiner Stellung würdig, weil er sie gering achtete (...) erbot sich, die Stände wieder in den Besitz ihrer alten Vorrechte zu setzen.“ (S. 162)

Louis-Sébastien Mercier erweist sich also insgesamt als vorsichtig-gemäßigter Kritiker des Absolutismus. Er spricht sich zwar für eine Verfassung, für allgemein gültige Gesetze und für die Gewaltenteilung aus. Am Königtum hält er aber grundsätzlich fest und an Stelle einer parlamentarischen Verfassung mit demokratischem Wahlrecht steht bei ihm eine Ständeordnung.

*b) Wirtschafts- und Finanzpolitik:* Ein für heutige Maßstäbe etwas wunderliches Zukunftsbild zeichnet Mercier für die Wirtschaft der Zukunft. Sein ideales Frankreich des Jahres 2440 hat keine Kolonien mehr, nicht etwa nur aus humanitären Gründen, sondern aufgrund einer „vernünftigen“ Wirtschaftsstruktur. Handel und Gewerbe haben im Wirtschaftsleben des Jahres 2440 nur mehr einen geringen Stellenwert. Handel wird überhaupt nur innerhalb des eigenen Landes getrieben und da vorwiegend mit landwirtschaftlichen Produkten. Merciers ideale Gesellschaft ist nämlich eine Agrargesellschaft. „Niemand schämt sich sein Feld selbst zu bestellen, den Feldbau auf den höchsten Grad der Vollkommenheit zu führen.“ (S. 187) Mercier erweist sich hier wohl als Schüler Jean-Jacques Rousseaus und Anhänger des Physiokratismus, der in der Natur die einzige Produktivkraft und folglich im Ackerbau die vorrangige Quelle des Volksvermögens sah<sup>8</sup>. Der vernünftige Mensch ist für Mercier gleichzeitig der natürliche Mensch. Er führt ein Leben ohne Luxusgüter und ernährt sich im Jahresrhythmus vorwiegend von den Erzeugnissen der eigenen Landwirtschaft. Die Handelsgesellschaften sind im Frankreich des Jahres 2440 längst aufgelöst worden, denn Außenhandel ist für Mercier meist nur dort erforderlich, wo man „unnatürlichen“ Bedürfnissen nach Luxus und ungesunden Genussmitteln wie Tee, Kaffee und Tabak frönt (S. 185).

Wunderlich wie die Wirtschaftspolitik des nachrevolutionären Frankreich ist auch die Steuerpolitik. Auf seine Frage, wie man es mit den Steuern halte, wird der Erzähler von seinem Begleiter an eine Straßenkreuzung geführt, wo ein „Geldschrank von etwa zwölf Fuß Höhe“ aufgestellt worden ist. „Der Kasten stand auf vier Rädern. Oben hatte er eine Öffnung in der Art eines Opferstocks, der durch ein darüber befindliches Vor-

dach vor dem Regen geschützt war (...) ich konnte mehrere Personen sehen, wie sie mit freier, gelassener, zufriedener Miene einige versiegelte Pakete in die Öffnung warfen, so wie man in Paris heutzutage beim Hauptpostamt Briefe einwirft.“ Die „gelassene, zufriedene“ Miene der Zahlenden ist zu verstehen, wenn man kurze Zeit später erfährt, dass der Bürger nur den fünfzigsten Teil seines Einkommens versteuern muss. Der Rest der Staatseinnahmen beruht auf freiwilligen Spenden. Die Lohnarbeiter, die in der Idealgesellschaft des Jahres 2440 offensichtlich immer noch die ärmste Bevölkerungsgruppe bilden, sind von Steuerleistungen befreit. Man kann daraus schließen, dass die Revolution bei Mercier keine proletarische war.

c) *Rechtswesen*: Obwohl Mercier mehrmals darauf hinweist, dass in der neu organisierten Gesellschaft des Jahres 2440 das Gute der menschlichen Natur zur Entfaltung



kommen könne, sind Rechtsbruch und Kriminalität nicht ganz verschwunden. Das Rechtswesen ist allerdings grundlegend reformiert, d. h. vor allem vereinfacht und systematisiert worden. Mercier geht von jenem aufklärerischen Erkenntnisoptimismus aus, der meint, man könne durch rationales Systematisieren allgemeine, typologische Richtlinien aufstellen, die in *jedem* konkreten Fall mehr oder weniger problemlos angewendet werden können.<sup>9</sup>

Der oberste Wert ist im Rechtswesen des Jahres 2440 das menschliche Leben. Ein Diebstahl oder Raub ist kein Grund für die Gesellschaft, den Täter zu töten, da das menschliche Leben mehr wiegt als „das ganze Gold der Erde“ (S. 56). Der Freiheitsentzug ist die dem Diebstahl angemessene Strafe. Im

Wiederholungsfall wird der Rechtsbrecher allerdings des Landes verwiesen und auf der Stirn gebrandmarkt. Die öffentliche Zurschaustellung ist überhaupt ein bevorzugtes Strafmittel, von dem sich Mercier positive pädagogische Folgen erwartet. Täter werden in Käfigen ausgestellt und müssen die „Schande der Bestrafung“ auf diese Weise ertragen, zur eigenen Besserung, zur Abschreckung der anderen.<sup>10</sup>

Folter und peinliches Verhör gibt es im Rechtssystem des Jahres 2440 nicht mehr, aber die Todesstrafe ist nicht abgeschafft worden. Da das menschliche Leben der höchste Wert ist, verliert derjenige, der diesen Wert verletzt, selbst das Recht auf das Leben. Der Erzähler wird Zeuge einer ungewöhnlichen Exekution. Ein Mann, der aus Eifersucht einen Rivalen erschlagen hat, wird zur Erschießung geführt. Der Vorgang ist stark ritualisiert, wobei besonders darauf geachtet wird, dass die Würde des unglücklichen Verurteilten geachtet wird. Der Staat zeigt, dass ein Todesurteil für alle Bürger ein Anlass zur Trauer ist.<sup>11</sup> Der Senatsvorsitzende sagt zum Verurteilten: „Wir hasssen Euch nicht; wir klagen um Euch, und Euer Andenken wird unter uns kein Gegenstand des Schreckens sein (...)“ (S. 61) Der Prälat gibt ihm den Friedenskuss. Die Verwandten und Freunde nehmen Abschied. Der Angeklagte sieht sein Unrecht ein und nimmt den Tod freiwillig als gerechte Strafe an. Letztlich betet das anwesende Volk: „Großer Gott, öffne ihm dein väterliches Herz! Gnädiger Gott vergib ihm, wie wir ihm vergeben!“ (S. 63) Dann treten sechs Füsiliere an. „Die Schüsse wurden abgefeuert und die Seele verschwand.“ (S. 63)

*d) Religion und Kirche:* „Wo sind denn alle die Mönchskutten mit ihren Ledersandalen, ihren Bärten und ihren Regeln hingekommen?“, fragt der Erzähler seinen gelehrten Begleiter und erfährt, dass es Mönche und Nonnen nicht mehr gibt. „Wir mästen in unserem Staat nicht mehr diese Masse von Automaten, die sich selbst eine ebensolche Last waren wie anderen, die das schwachsinnige Gelübde taten, niemals Menschen zu sein, und die jeden Umgang mit denen abbrachen, die es waren.“ Die ehemaligen Mönche heirateten „diese girrenden Tauben, diese reinen Jungfrauen, die sich unter ihrem Nonnenschleier mehr als einmal nach einem Stande gesehnt hatten, der ein bißchen weniger heilig und dafür angenehmer sein würde.“ (66). Auch die beherrschende und materiell so überaus gut abgesicherte Position des Papstes gibt es im Jahr 2440 nicht mehr. Der Kirchenstaat ist von der Landkarte verschwunden.

Louis-Sébastien Mercier vertritt zwar in mancher Hinsicht ausgesprochen kirchenkritische Positionen, wie sie für viele Aufklärer des 18. Jhs. typisch waren, aber grundsätzlich scheint ihm die Religion unentbehrlich zu sein. Allerdings institutionalisiert sich die Religion des Idealstaats nicht in einer konfessionell gebundenen Glaubensgemeinschaft, sondern in einer mehr oder weniger global gültigen Vernunftreligion.<sup>12</sup>

*e) Zur Situation der Frauen:* Merciers literarische Utopie enthält einige Teile, die zu den Paradigmen der Moderne in krassem Widerspruch stehen. Sein autarker nationaler Wirtschaftsraum – davon war schon oben die Rede – ist etwa das Gegenteil zum Prinzip des weltweiten Freihandels. Auch seine Vorstellungen von Meinungs- und Pressefreiheit bleiben deutlich hinter dem heute in demokratischen Gesellschaften üblich gewordenen Ausmaß zurück.<sup>13</sup> Vor allem wird aber das 38. Kapitel („Die Weiber“) Widerspruch auslösen. Mercier weist den Frauen in seinem Idealstaat zwei konkrete Orte

zu: Küche und Kinderzimmer. Der Autor meint die „Natur“ der Frau zu kennen und leitet ihre soziale Funktion aus dieser angeblichen Natur ab.<sup>14</sup> Die Frauen sind für die Ehe bestimmt und für die Mutterschaft. Sie erhalten keine Mitgift, sondern „zeichnen sich durch nichts anderes aus als durch das, was von ihren Männern auf sie zurückfällt. Sie sind all den Pflichten unterworfen, die ihnen ihr Geschlecht auferlegt, und so besteht ihre Ehre darin, deren strengen Gesetzen sich zu fügen, welche jedoch allein das Glück garantieren.“ (S.173) Intellektuelle Überheblichkeit, Eitelkeit und „ekelhafte Vergnügungen“ bleiben den durch und durch bescheidenen und tugendhaften Frauen des Jahres 2440 erspart. Sie „sind mit ihrem gesunden Hausverstand zufrieden“ und mit der Liebe und Güte, die sie dem Gatten und den Kindern zukommen lassen. Die Auswirkungen dieser sittlichen Lebensform spürt nicht nur das Vaterland, sondern sogar die Natur: „Sie stillen ihre Kinder, ohne zu meinen, damit etwas Besonderes zu leisten, und weil es sich nicht bloß um eine heuchlerische Grimasse handelt, ist ihre Milch reichlich und rein.“ (S.176) Wer hätte das gedacht?! Dass bei solch tugendhaft-naturgemäßem Wirken Ehescheidungen vorkommen, scheint fast unmöglich zu sein; dennoch sieht Mercier vorsichtshalber die Scheidung als legitimes Mittel vor. Es könnte ja schließlich einmal eine „Unvereinbarkeit der Gemütsarten“ vorkommen.

#### 4. Methodische Überlegungen

Merciers Roman „Das Jahr 2440“, der gleichzeitig Sozialutopie ist, eignet sich gut für die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Unterrichtsfächer Deutsch und Geschichte. Die SchülerInnen sollten über die absolutistische Herrschaftsform in Europa bereits informiert sein. Es ist nicht unbedingt ratsam, mit den SchülerInnen den ganzen Roman zu lesen, da dies, gemessen an der literarischen Bedeutung des Werks, zu viel Arbeitszeit in Anspruch nehmen dürfte. Der „Materialwert“ des Romans besteht aber nach wie vor darin, dass die SchülerInnen aufklärerisch-utopisches Denken an konkret ausgeführten Einzelbereichen (Regierungsform, Religionspolitik, etc.) erschließen können. Ich habe »Das Jahr 2440« als interdisziplinären Block in der 6. Klasse der AHS folgendermaßen verwendet:

*1.Unterrichtseinheit:* Klärung der Begriffe Utopie, Sozialutopie, Raum- und Zeitutopie<sup>15</sup>; Information über den Autor Louis-Sébastien Mercier und über die Erzählweise, die er dem Roman »Das Jahr 2440« zugrunde gelegt hat (v. a. Erzählerfigur, Stationenroman, Zeitstruktur).

6 Arbeitsgruppen zu etwa 4 SchülerInnen werden gebildet. Jeder Arbeitsgruppe bekommt einen anderen Textauszug in kopierter Form:

AG 1: Regierungsform (35. und 36. Kapitel)

AG 2: Wirtschafts- und Sozialpolitik (39. und 40. Kapitel)

AG 3: Rechtswesen (15. und 16. Kapitel)

AG 4: Religion und Kirche (17. und 18. Kapitel, vom 19. Kapitel S. 71–73)

AG 5: Die Situation der Frauen (38. Kapitel)

AG 6: Theater und Literatur (25. Kapitel, 10. Kapitel)

Arbeitsauftrag: Das Ziel der Gruppenarbeit ist die Präsentation der Arbeitsergebnisse für die anderen SchülerInnen (Präsentationszeit 10-15 Minuten). Jede Gruppe erschließt den Text nach folgenden Richtlinien: 1. Das Wesentliche zusammenfassen, 2. Die von Mercier dargestellte Utopie mit der gegenwärtigen (europäischen) Situation vergleichen, 3. Meinungen in der Gruppe zu Merciers Utopie.

2. und 3. Unterrichtseinheit: Gruppenarbeit

4.–6. Unterrichtseinheit: Präsentation der Ergebnisse, Diskussion, ev. Korrekturen und vor allem Zusatzinformation durch die LehrerInnen. Die Aufgabe der LehrerInnen sehe ich vor allem darin, die typisch aufklärerischen Denkansätze, die nicht nur bei Mercier zu finden sind, sondern das Reformdenken des 18. Jhs. maßgeblich prägten, herauszustreichen, also: konstitutionelle Monarchie, Humanisierung des Strafrechts, Meinungs- und Gedankenfreiheit, Religionskritik.

## 5. „Die literarische Utopie“ als Thema der mündlichen Reifeprüfung

Die „literarische Utopie“ eignet sich in der AHS gut als Thema für die Schwerpunktprüfung oder für eine fächerübergreifende Prüfung (Deutsch-Philosophie, Deutsch-Geschichte). Neben Merciers »Das Jahr 2440« können zwei weitere Bücher Gegenstand der Vorbereitung sein, z. B. Platons »Politeia« oder Schnabvels »Insel Felsenburg«. Weitere Lektüreaktionen findet man in Hiltrud Gnügs »Utopie und utopischer Roman«. Eine aktuelle Ergänzung sei dazu noch angebracht: 1999 erschien im Rotbuch Verlag die dt. Übersetzung von Steven Lukes' Roman »The Curious Enlighthenment of Professor Caritat« (dt. »Die beste aller Welten. Professor Caritats Reise durch die Utopien«) Der Politologe Lukes überprüft in teilweise recht witziger Erzählform heutige Gesellschaftskonzepte auf ihre Tauglichkeit. Sein Protagonist Professor Caritat bereist die fiktiven Staaten Utilitaria, Kommunitaria, Libertaria und Egalitaria.

### Anmerkungen

- 1) Weißes Übersetzung ist nicht sonderlich zuverlässig. Für die Neuauflage 1982 bei Suhrkamp wurde sie gründlich überarbeitet.
- 2) Aus dem „Vorbericht des Übersetzers“ in L.S. Mercier: Das Jahr 2440. Ein Traum aller Träume. Deutsch von Christian Felix Weiße. Hrsg. von Herbert Jaumann. Frankfurt 1982 (= Phantastische Bibliothek Band 50), S. 11.
- 3) Aufschlussreiche Hinweise zur Rezeption findet man in H. Jaumanns Nachwort zur Suhrkamp-Ausgabe (S. 326ff.).



- 4) Merciers Werk gilt als erste literarische Zeitutopie. Vor Mercier wurde das Bild des Idealstaats meist nicht in die Zukunft, sondern in andere Weltgegenden verlagert (Raumutopie). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang in erster Linie T. Morus' »Utopia« (1516), T. Campanellas »Civitas Solis« (1623), F. Bacons »Nova Atlantis« (1627) und J.G. Schnabels »Wunderliche Fata einiger Seefahrer, absonderlich Alberti Julii, eines geborenen Sachsen, auf der Insel Felsenburg« (1743). Die Erzählstrukturen der Raumutopie sind in Merciers Werk teilweise „aufgehoben“ (im hegelschen Sinn des Wortes). Siehe dazu: Literarische Utopie von Morus bis zur Gegenwart. Hrsg. von K. Berghahn und U. Seeber. 1983.
- 5) Die aufklärerische Absicht des Verfassers zeigt sich nicht nur in den Inhalten, sondern auch in der Erzählstruktur. Mercier versah seinen Roman mit zahlreichen Fußnoten, die er für zusätzliche Erklärungen und wertende Kommentare benutzte. Diese Verfahrensweise, durch die der Leser immer wieder aus der Fiktion herausgeholt wird, ist für einen Roman doch recht ungewöhnlich und zeigt deutlich, dass die ästhetische Absicht des Aufklärers Mercier nicht das autonome Kunstwerk (vgl. Kant), sondern das Kunstwerk im Dienst des gesellschaftspolitischen Reformwerks war (operativer Literaturbegriff).
- 6) „Die Kunst, spitzfindig ausgedachte Steuern zu erheben; (...) verwirte Gesetze, von denen das eine dem anderen im Wege stand; die Schikane, die die Besitztümer der Bürger auffraß; Städte voller privilegierter Tyrannen; die Käuflichkeit der Ämter; (...) eine subtile Herzenskälte, die sogar noch die Unmenschlichkeit mit Gründen zu verteidigen suchte; königliche Beamte schließlich, die sich um das Volk überhaupt nicht kümmerten (...).“ (S. 161)
- 7) In der Fußnote 305 schreibt Mercier: „Gewissen Staaten steht eine Epoche bevor, die unausbleiblich kommen muß, eine schreckliche, blutige Epoche, die aber den Beginn der Freiheit anzeigen wird. (...) Das Ganze ist ein schmerzhaftes Heilmittel, es wird aber nicht zu vermeiden sein, wenn der Staat in hilfloser Lähmung und die Seelen der Menschen in Betäubung versunken daliegen.“ (S. 283).
- 8) Einflussreich in Frankreich war insbesondere Quesnay: Tableau économique, 1758.
- 9) „Alle allgemeinen Fälle hat man vorausbedacht und durch das Gesetz gleichsam gefesselt. Die besonderen Tatbestände ließen sich naturgemäß davon ableiten wie Zweige, die einem fruchtbaren Stamm entsproßen (...).“ (S. 56).
- 10) Die pädagogische Absicht, die sich auf die Überzeugung vom Guten in der menschlichen Natur stützt, ist immer wieder erkennbar. Der Begleiter des Erzählers sagt zum Beispiel: „Unsere Gesetze (...) haben alle mehr die Besserung zum Ziele als die Bestrafung (...) Wir sorgen dafür, daß man den Verbrechen zuvorkommt. Wir haben bestimmte einsame Orte, wo die Täter Leute um sich haben, die ihnen Reue einflößen, die nach und nach ihr erhärtetes Herz erweichen und es stufenweise den reinen Reizungen der Tugend öffnen, deren Anziehung auch der verderbteste Mensch fühlt.“ (S. 64)
- 11) Dass in Merciers Menschheitsutopie die Todesstrafe existiert, mag heutige LeserInnen befremden. Man sollte allerdings Merciers Schilderung nicht nur mit der heutigen Rechtspraxis vergleichen, sondern auch mit der seiner Zeit. Zeitgenössische Darstellungen von Exekutionen zeigen, dass der Vollzug der Todesstrafe nicht selten ausgesprochen grausam war und dass sich die „Schaulustigen“ auch noch am Leid des Verurteilten delectierten. In den Memoiren der Familie Sanson, die mehrere Generationen lang die Henker von Paris stellte, ist beispielsweise nachzulesen, auf welcher bestialischen Weise Robert François Damiens, der 1757 ein Attentat auf Ludwig XV. verübte, hingerichtet wurde. Damiens wurde unter dem Gebrüll des Pöbels gefoltert, mit glühenden Zangen gerissen, die rechte Hand wurde ihm verbrannt und letztlich wurde er von vier Pferden in Stücke gerissen. (Henri Sanson: Die Henker von Paris. Gütersloh-Stuttgart-Wien., o.J.). Im Vergleich mit solchen Grässlichkeiten, die Mercier gewiss nicht unbekannt waren, ist das Ritual der Todesstrafe im »Jahr 2440« tatsächlich ein humanitärer Fortschritt.

- 12) Die Parallelen zur Religionspolitik der Jakobiner sind unübersehbar.
- 13) Mercier bekennt sich zwar grundsätzlich zur Pressefreiheit und zur Freiheit der Kunst, aber er unterscheidet sehr wohl zwischen sittlich annehmbaren und verwerflichen Werken. Wird ein Werk als verwerflich eingestuft (von welcher Instanz, bleibt unklar), dann muss sein Verfasser erzieherische Maßnahmen über sich ergehen lassen, zum Beispiel in aller Öffentlichkeit eine Maske tragen. (siehe 10.Kapitel: Der Mann mit der Maske)
- 14) Hier ist der Einfluss naturrechtlichen Denkens erkennbar, das im 17. und 18. Jh. für viele Philosophen und Schriftsteller (Locke, Hobbes, Rousseau) von wesentlicher Bedeutung war. Die Folgen eines naturrechtlichen Denkansatzes sind unterschiedlich. Während einerseits mit dem Hinweis auf natürliche Rechte eines jeden Menschen die Formulierung allgemeiner Menschenrechte und der Schutz des Individuums vor absolutistischer Willkür möglich wurde, führte andererseits das Beharren auf einem ewig gültigen Naturrecht dort und da zu dogmatischen Thesen über die „wahre“ Natur des Menschen, die jede individuelle Abweichung zur „Unnatur“ erklären konnte. Diese Ambivalenz wird zum Beispiel dargestellt von Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung. 2. Bd. Frankfurt 1959, S. 621–637.
- 15) Im Rahmen dieses Aufsatzes habe ich leider nicht genug Raum, um zur literarischen Utopie allgemeine Hinweise zu geben. Als brauchbare Informationsquelle empfehle ich: Hiltrud Gnüg: Utopie und utopischer Roman. Stuttgart 1999 (Reclam UB Nr. 17613: Literaturstudium)

✉ Christian Schacherreiter, AHS-Professor und Leiter der ARGE Deutsch Oberösterreich, Lederergasse 42, 4210 Gallneukirchen

Birgit Holzner/Christoph Wild

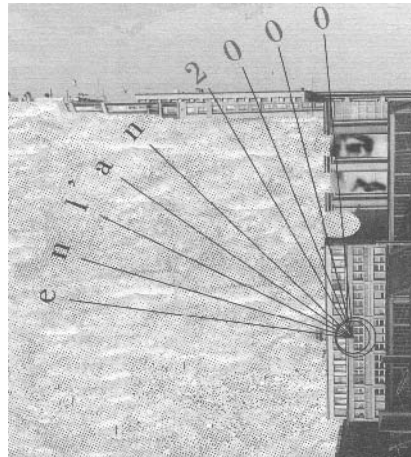
## „Don’ t panic!“

### Drei Science Fiction Texte für den Unterricht

#### 1. Jules Verne: »Paris im 20. Jahrhundert«

1863 schreibt Jules Verne, Erfinder der Science Fiction Literatur, den wahrscheinlich ersten Roman dieser Sparte: »Paris im 20. Jahrhundert«. Das erst vor knapp zehn Jahren in einem Safe entdeckte, bis dahin verlorengegangene Manuskript ist zwischen Vernes Erstling »Fünf Wochen im Ballon« und dem weltberühmten Roman »Reise zum Mittelpunkt der Erde« entstanden, vom Verleger Pierre-Jules Hetzel jedoch seinerzeit als allzu abenteuerlich, stilistisch mangelhaft und literarisch schwach abgelehnt und erst 1994 vom französischen Verne-Forscher Piero Gondolo della Riva veröffentlicht worden. Der 1828 in Nantes geborene und 1905 in Amiens verstorbene Jules Verne, der Schiffsjunge werden wollte, aber Jurist werden sollte und nach eingehendem Studium des wissenschaftlich-technischen Wissens seiner Zeit verkündete: „Ich habe endlich die Idee gehabt! Ich werde einen Roman in einer völlig neuen Form schreiben“, zählt mit seinen utopischen Abenteuerromanen längst zu den Klassikern der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts.

»Paris im 20. Jahrhundert« (Originaltitel: »Paris au XXe siècle«) ist die ganz persönliche Zukunftsvision des gegenüber dem technischen Fortschritt sehr offenen und neugierigen Jules Vernes, wie die französische Hauptstadt in hundert Jahren aussehen wird, keinesfalls jedoch eine kritiklose Glorifizierung der universellen Machbarkeit. In seiner Vorstellung prägen eine automatische Stadtbahn, gasbetriebene Automobile, Wasserleitungen, Leuchtreklamen und elektrische Straßenbeleuchtung das Bild der Metropole von 1960-62, die Luft ist bis in die Vorstädte hinaus verschmutzt. Neben Schreibautomaten, Faxgeräten, Blitzableitern und Fahrstühlen ist auch der elektrische Stuhl schon erfunden. Nahrungsmittel werden mit Konservierungsstoffen haltbar gemacht, das Gemüse wird vom Äquator importiert.



Neben der teils euphorischen, teils skeptischen Beschreibung dieser technischen Errungenschaften tritt die eher schwache Handlung bisweilen in den Hintergrund: die Geschichte des jungen Studenten und Vollwaisen Michel Dufrénoy, der, ganz auf die längst der Vergangenheit angehörenden schönen Künste eingeschworen, sich in der technisierten und einzig auf Profit ausgerichteten Gesellschaft nicht zurechtfindet. Repräsentant dieser Gesellschaft ist sein Onkel Stanislas Boutardin, Bankier und Direktor der „Gesellschaft der Pariser Katakomben“, die die Großstadt mit Energie versorgt. Seine Versuche, den Neffen in dem florierenden Unternehmen nützlich zu machen, scheitern; dieser zieht sich lieber mit dem alten Bibliothekar Huguenin oder dem Pianisten Quinsonnas zurück, um mit ihnen den kulturellen Verfall der Gesellschaft zu diskutieren. Dabei kommen die sehr konservativen Ansichten Jules Vernes zum Tragen, der mit der Moderne, wie sie sich zur Mitte des 19. Jahrhunderts abgezeichnet hat, nichts anzufangen weiß und sich entgegen den verblüffend genauen Visionen der technischen Welt auf diesem Gebiet gewaltig täuscht: Die großen Literaten der Vergangenheit sind in seinen Prophezeiungen längst in Vergessenheit geraten, die zeitgenössische Musik spätestens seit Wagner durch den Verlust von Melodik und Harmonik wertlos. So ist es nur konsequent, wenn der liebeskranke Held auf dem Friedhof von Père Lachaise unter den verwahrlosten Grabmälern der großen Künstler des 19. Jahrhunderts erfriert.

Der zweifellos glühenden Beschreibung komfortabler Neuerungen stehen in diesem Werk Vernes eklatant die negativen Seiten des Fortschritts wie der Gigantismus der Großstädte und der vermeintliche Verlust kultureller Werte gegenüber, wobei der Autor hauptsächlich Entwicklungen, die sich zu seinen Lebzeiten bereits deutlich abgezeichnet haben, weiterspinnt. »Paris im 20. Jahrhundert« wird mit seinen optimistischen Einschätzungen einerseits, den pessimistischen Befürchtungen andererseits zum Spiegel der Selbsteinschätzung Jules Vernes und der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. So meint die Übersetzerin des Romans Elisabeth Edl: „Und so läßt sich Paris im 20. Jahrhundert vor allem als bitterböse Satire auf den quasi religiösen Fortschrittsglauben des 19. Jahrhunderts lesen.(...) Und für diese radikale, oft sogar höhnische Kritik an der eigenen Epoche hätten Vernes Zeitgenossen vielleicht tatsächlich nur wenig Verständnis und Interesse aufgebracht, wie es Pierre-Jules Hetzel 1863 befürchtet hatte. Der Leser jedoch, der von Jules Vernes schöner neuer Welt aus rückwärts blickt, kann in Paris des 20. Jahrhunderts eines der faszinierendsten Selbstporträts von Paris, der Hauptstadt des 19. Jahrhunderts, erkennen.“

**Jules Verne. Paris im 20. Jahrhundert. (1836)**

Leseprobe:

Die Straßen waren voller Menschen; die Nacht brach herein; luxuriöse Geschäfte warfen den Schein elektrischen Lichts weit hinaus; die nach dem Way-System durch Elektrisierung eines Quecksilberstreifens konstruierten Kandelaber leuchteten in unvergleichlichem Glanz; sie waren mittels unterirdischer Drähte miteinander verbunden; in ein und demselben Augenblick und mit einem Schlag erstrahlten die hunderttausend Laternen von Paris. (...)

Von den unzähligen Wagen, die auf dem Fahrdamm der Boulevards dahinrollten, liefen die meisten ohne Pferde; Sie wurden von einer unsichtbaren Kraft bewegt, mit Hilfe eines Motors, bei dem sich die Luft durch Gasverbrennung ausdehnte. Dabei handelte es sich um den zur Fortbewegung benutzten Motor Lenoirs. (...)

Die Transportfahrzeuge kamen auf den Straßen, die weniger überfüllt waren als früher, also rasch voran, denn eine Verordnung des Polizeiministeriums untersagte es jedem Fuhrwerk, Lastkarren oder Rollwagen, nach zehn Uhr vormittags herumzufahren, ausgenommen auf wenigen eigens dazu bestimmten Wegen.

Die diversen Verbesserungen paßten gut zu diesem fieberhaften Jahrhundert, in dem die Vielfältigkeit der Geschäfte keine Ruhepause zuließ und keine Verspätung gestattete.

Was hätte wohl einer unserer Vorfahren beim Anblick dieses Boulevards gesagt, die in einem den Sonnenschein vergleichbaren Glanz erstrahlten, dieser tausend Wagen, die geräuschlos über den dumpfen Asphalt der Straßen rollten, dieser Läden, die so reich waren wie Paläste und aus denen das Licht sich in weißen Strahlen ergoß, dieser Verkehrswege, so breit wie Plätze, dieser Plätze, so weitläufig wie Ebenen, dieser riesigen Hotels, in denen zwanzigtausend Reisende auf luxuriöse Weise untergebracht waren, diese überaus leichtgewichtigen Viadukte; dieser eleganten, langen Galerien, dieser von einer Straße zur anderen gespannten Brücken, und schließlich dieser aufsehenerregenden Züge, die mit einer phantastischen Geschwindigkeit durch die Lüfte zu gleiten schienen.

Er wäre wahrscheinlich überaus erstaunt gewesen; aber die Menschen des Jahres 1960 bewunderten diese Meisterwerke schon lange nicht mehr; sie nutzen sie in aller Ruhe, ohne deswegen glücklicher zu sein, denn an ihrem eiligen Auftreten, an ihrem hastigen Schritt, an ihrem amerikanischen Ungestüm spürte man, daß der Dämon des Reichtums sie unaufhörlich und gnadenlos vorantrieb.

## 2. Douglas Adams: The Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy. 1992.

NARRATOR (Over Music. Matter of fact, characterless voice)

This is the Story of the Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy, perhaps the most remarkable, certainly the most successful book ever to come out of the great publishing corporations of Ursa Minor – more popular than the Celestial Home Care Omnibus, better selling than 53 More Things To Do in Zero Gravity, and more controversial than Oolon Coluphid's trilogy of philosophical blockbusters: Where God went wrong, Some more of Gods Greatest Mistakes and Who is This God Person Anyway?

And in many of the more relaxed civilizations on the outer eastern rim of the galaxy, the Hitch-Hikers Guide has already supplanted the great Encyclopaedia Galactica as the standard repository of all knowledge and wisdom, because although it has many omissions, contains much that is apocryphal, or at least wildly inaccurate, it scores over the older, more pedestrian work in two important ways. First, it is slightly cheaper, and second it has the words 'DON'T PANIC' inscribed in large friendly letters on the cover.

To tell the story of this book, it is best to tell the story of some of the minds behind it. A human from the planet earth was one of them, though as our story opens he no more knows his destiny than a tea leaf knows the history of the East India Company. His name is Arthur Dent, he is a six foot tall ape descendant, and someone is trying to drive a bypass through his house.

Arthur Dent, ein durchschnittlicher Einwohner einer durchschnittlichen britischen Kleinstadt, versucht gerade sein Haus vor dem Abbruch zugunsten einer Umfahungsstraße zu retten, als eine vagonische Bauflotte über der Erde auftaucht und die Weltbevölkerung von der knapp bevorstehenden Zerstörung der Erde zugunsten einer Hyperraum-Route durch unser Sonnensystem unterrichtet:

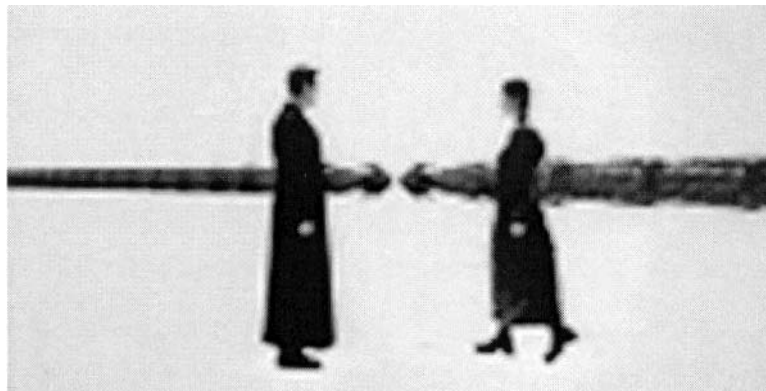
ALIEN People of Earth, your attention please. This is Prostetnic Vogon Jeltz of the Galactic Hyperspace Planning Council. As you will no doubt be aware, the plans for the development of the outlying regions of the Western Spiral arm of the Galaxy require the building of a hyperspace express route through your star system and, regrettably, your planet is one of those scheduled for demolition. The process will take slightly less than two of your earth minutes. Thank you very much.

Arthur wird, Sekunden vor der Zerstörung der Erde, von seinem langjährigen Untermieter Ford Prefect gerettet und auf eines der Schiffe der vagonischen Bauflotte „gebeamt“. Ford entpuppt sich als Alien, der von einem Planeten in der Nähe der Betelgeuse stammt und auf die Erde gekommen ist, um einen Artikel für das Buch „Per Anhalter durch die Galaxis“ zu schreiben und fordert Arthur auf, ihm bei der Überarbeitung des Führers zu helfen.

Dies ist der Auftakt für einen Bogen außergewöhnlicher Abenteuer, welche die beiden Helden fortan in der gesamten Galaxis erleben. Sie besuchen das „Restaurant am Ende des Universums“, in dem man beim Abendessen dem Untergang unseres Universums zusehen kann, und überleben, entgegen allen Erwartungen, eine vagonische Dichterlesung. Sie entdecken auch, dass die Erde ein riesiger, von Mäusen in Auftrag gegebener Computer war. Die Mäuse kannten zwar die Antwort auf die ultimative Antwort nach dem Leben und dem Universum, nicht aber die dazugehörige Frage. Leider wurde die Erde, Sekunden bevor diese Frage gefunden wurde, zerstört.

Im Laufe der Handlung gesellen sich noch einige weitere Hauptdarsteller zu unseren beiden Helden: Zaphod Beeblebrox, der Präsident der Galaxis, Trillian, eine Frau aus derselben Stadt wie Arthur, und Marvin, ein neurotischer Roboter. Ist Ford der entspannte, der eigentlich immer weiß, wo es langgeht, und Arthur ein Choleriker, so verkörpert Zaphod den intergalaktischen Playboy und den Erfinder des Pan Galactic Gargle Blaster, einem Cocktail, dessen Wirkung

is like having your brain smashed out with a slice of lemon wrapped round a large gold brick. The Guide also tells you on which planets the best Gargle Blasters are mixed, how much you can expect to pay for one, and what voluntary organizations exist to help you rehabilitate.



Stellt Trillian keine ausgesprochen Handlungsträgerin dar, obwohl sie im Verlauf der Handlung immer wieder vorkommt, so sorgt das neurotische und von Selbstmitleid geprägte Verhalten von Marvin immer wieder für lautes Lachen beim Leser.

Was man als Leser dieser „Trilogie in fünf Bänden“ vergeblich sucht, ist ein sich durch alle Bücher ziehender Handlungsstrang. Obwohl die Hauptcharaktere immer gleich bleiben, und die Bücher sehr wohl aufeinander Bezug nehmen, stellt doch jedes für sich eine mehr oder weniger in der Handlung abgeschlossene Episode dar.

Douglas Adams wurde 1952 in Cambridge geboren, wo er nach der Schule Anglistik studierte und sein Diplom machte. Anschließend arbeitete er eine Zeitlang als Autor für Radiosendungen und als Regisseur für Bühnenshows in London.

Die erste Idee zum »Hitch-Hiker's Guide« hatte Adams 1971, als er leicht betrunken in einem Feld in Innsbruck lag und sich dachte, dass jemand einen Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy schreiben sollte (er hatte ein Exemplar des Hitch-Hiker's Guide to Europe bei sich). Diese Idee verschwand dann für einige Zeit aus seinem Kopf und wurde erst wieder aktuell, als Adams mit Simon Brett von der BBC zusammentraf. Brett fand Interesse an Adams Idee, Science Fiction und Comedy in einem Projekt zu vereinen. Noch vor der Produktion der Serie verließ Brett allerdings die BBC – Geoffrey Perkins wurde sein Nachfolger. Der erste Teil des Hitch-Hiker's Guide wurde 1978 von der BBC als Hörspielserie in vier Episoden ausgestrahlt und erschien erst ein Jahr später als Buch. Dieses Buch griff über die vier Episoden des Hörspiels hinaus und entwickelte die Handlung weiter.

Die Produktion der ersten vier Folgen war für die damalige Zeit ein absolutes Novum. Da viele der Sprechstimmen Roboter oder Aliens darstellen sollten, mußten diese verfremdet werden. Viele der Sprecher, erinnert sich Geoffrey Perkins in einem Vorwort zu den BBC Radio Scripts, konnten also nicht in der Gruppe vor den Mikrofonen stehen, sondern mussten aus schalldichten Boxen über Kopfhörer mit den anderen kommunizieren. Aufgrund des technischen Aufwands und Adams Perfektionismus wurden die Shows häufig erst knapp vor der Ausstrahlung fertig.

Aufgrund des immensen Erfolges des Hörspiels und des Buches wurden im Frühjahr 1980 acht weitere Folgen der Hörspielserie produziert und gesendet. Über mehrere Jahre hinweg entstanden so verschiedene Versionen des Hörspiels und der Bücher, die teilweise gekürzt oder umgeschrieben wurden und in denen sich die Hauptdarsteller zum Teil sehr konträr verhielten. 1981 strahlte die BBC eine sechsteilige Fernsehserie aus, die auf den ersten sechs Folgen des Hörspiels basierte. Als Reaktion auf dieses Durcheinander gab Douglas Adams 1985 eine zusammengefasste und einheitliche Buchedition heraus, welche die ersten vier Teile (»The Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy«, »The Restaurant at the End of the Universe«, »Life the Universe and Everything« und »So long, and Thanks for all the Fish«) zusammenführt und in deren Vorwort er einen genauen Überblick über die Versionen der Geschichte gibt. Ende der Achtziger Jahre erschien der fünfte und bislang letzte Teil »Mostly Harmless«.

Neben dem »Hitch-Hiker's Guide«, und der »Dirk Gently« Serie, die von einem etwas anderen Detektiv handelt, schrieb Adams zusammen mit dem Biologen Mark Wright das Buch »Last Chance to See«, indem es um aussterbende Tierarten geht, die Adams gemeinsam mit Wright auf der ganzen Welt besucht hatte.

Der »Hitch-Hiker's Guide« versucht nicht eine Zukunftsvision zu schaffen, sondern beschreibt eine Situation, in der wir nicht die einzigen intelligenten Lebewesen im Universum sind.<sup>1</sup> Diesen Grundstein verwendet Adams, um in dieser Science-Fiction-



Welt eine Parodie auf unsere Gesellschaft und unser Verhalten zu schaffen. Ähnlich wie Terry Pratchett in seinen Discworld-Fantasy-Romanen schafft es Adams, uns in seiner Galaxie einen Spiegel vorzuhalten. Technische Geräte werden nicht mit einer ernstgemeinten und plausibel klingenden Wissenschaftlichkeit – wie sie zum Beispiel Jules Verne verwendet – zu erklären versucht. Sie werden so kompliziert erklärt oder vereinfacht, dass sie nur noch komisch wirken. Das „babylonische Sprachgewirr“ in der Galaxie wird zum Beispiel dadurch entschlüsselt, dass man sich einen kleinen Fisch ins Ohr gibt. Dieser Babelfisch übersetzt alle Kommunikation.

Der riesige technische Vorsprung, den die Aliens haben, erweist sich bei genauem Hinsehen als völlig nutzlos: Die Aufzüge im Verlagsgebäude des Hitch-Hiker’s Guide können zwar voraussehen, wer einen Aufzug braucht, diskutieren aber jedesmal mit dem Fahrgast den Sinn seiner Entscheidung, nach oben oder nach unten zu fahren. Überhaupt sind alle Roboter zwar hoch intelligent, aber dennoch so redselig oder besserwisserisch, dass sie meist sofort abgeschaltet werden, bevor ihre Benutzer einen Nervenzusammenbruch bekommen. Marvin ist – was die Geschwätzigkeit anlangt – zwar eine Ausnahme, aber durch sein neurotisches Verhalten dennoch eigentlich nicht zu gebrauchen. In vielerlei Hinsicht entdeckt man hier unangenehme Parallelen zu modernen Textverarbeitungsprogrammen und deren „Assistenten“. Adams selber meinte einmal, dass die Roboter in seinen Büchern aufgrund seiner Erlebnisse mit Autoverkäufern und Airline-Angestellten entstanden sind.

Auf der letzten Seite des ersten Teils findet sich abschließend ein Zitat, das aufzeigt, was Zivilisation und Fortschritt in dieser von Adams erdachten Galaxie wirklich ausmacht und die den Inhalt des Buches einigermaßen auf den Punkt bringt:

The History of every major Galactic Civilization tends to pass through three distinct and recognizable phases, those of survival, inquiry and sophistication, otherwise known as the How, Why and Where phases.

For instance the first phase is characterized by the question ‘How do we eat?’ the second by the question ‘Why do we eat?’ and the third by the question ‘Where shall we have lunch?’

### 3. William Gibson: Neuromancer

Mit »Neuromancer« prägte der 1948 in Conway, South Carolina geborene SF-Autor nicht nur den Begriff des *Cyberspace*, des „Kosmos hinter dem Bildschirm“, sondern begründete auch die postmoderne literarische Bewegung des Cyberpunk, die Beschreibung einer anarchischen und chaotischen Hackerszene. Diese in den 80er Jahren in den USA entstandene Strömung der Science-Fiction-Literatur, zu der auch Bruce Sterling und Greg Bear gerechnet werden, gab seither zahlreiche Impulse in Hinblick auf die Darstellung virtueller Realität für den Menschen.

So haben beispielsweise die Autoren und Regisseure des im Sommer 1999 in den österreichischen Kinos gelaufenen, sehr zeitgeistigen und optisch eindrucksvoll inszenierten Films »Die Matrix«, die Brüder Larry & Andy Wachowski, für die Handlung neben einigen anderen Werken auch bei Gibson Anleihen genommen. Die Kinozeitschrift Skip<sup>2</sup> identifiziert vor allem zwei Arnold Schwarzenegger Filme (»Terminator« und »Total Recall«), sowie Stanislaw Lems Roman »Der futurologische Kongreß«. Stellen diese die Thematiken „Maschinen versklaven Menschen“ und „Realität ist nur eine Illusion“ bereit, so dürfte der „Cyberspace Anteil“ dieses Films aus dem bereits 1984 erschienenen Roman »Neuromancer« William Gibson stammen.

### **Das Universum der Cyber-Cowboys**

Case, die Hauptfigur von Neuromancer, lebt im Chiba der Zukunft. Globale Mega-konzerne und Verbrechersyndikate haben mehr oder weniger die gleiche Macht wie Staaten. Die Menschen leben in riesigen Ballungszentren, den Sprawls. Der alltägliche Drogenkonsum und die enorme Umweltverschmutzung machen Organtransplantationen sowie den Handel damit so alltäglich wie einen Zahnarztbesuch.

Neben den reichen Konzernchefs und Verbrechern gibt es nur eine Gruppe, die den Ausstieg aus dieser tristen Welt schafft: die Cyber-Cowboys. Sie arbeiten als Söldner für Firmen und Syndikate und hacken sich im Cyberspace in die Großrechner von Regierungen und Konkurrenten, um dort Daten zu stehlen oder zu verändern. Ausgestattet mit Holo-Matrix Decks und einer Schnittstelle am Kopf können sie sich direkt in die virtuelle Realität der Matrix einblenden und kämpfen dort gegen das Eis (ICE = Intrusion Counterattack Equipment), welches die kostbaren Daten schützt.

Case gehörte auch zu dieser Elite von Hackern, bis ihm ein Syndikat, aus Rache für einen Diebstahl, einen künstlichen Nervenschaden zufügte. Völlig heruntergekommen hält er sich als Drogendealer über Wasser, als ihn der merkwürdige Armitage für den Angriff auf eine AI anheuert. Als Gegenleistung will Armitage dafür den Nervenschaden von Case heilen und ihn wieder zum Cowboy machen.

### **Die simulierte Welt der Matrix**

Der von Keanu Reeves dargestellte Held des Kinoschlagers »Matrix«, Thomas Anderson, lebt in einer amerikanischen Großstadt des ausgehenden 20. Jahrhunderts ein Doppelleben: Tagsüber arbeitet er als „normaler“ Büroangestellter, nachts hackt er sich unter dem Namen Neo in die Datennetze der Regierungen und Großkonzerne, um seinen Beute anschließend an den Meistbietenden zu verkaufen. Immer wieder hat Neo das Gefühl, dass mit seiner Realitätsempfindung etwas nicht stimmt, unterdrückt diese Gedanken aber. Als ihm der legendäre Hacker Morpheus anbietet, ihm die Wahrheit über die Matrix zu zeigen, willigt Neo ein.

Die Menschheit befindet sich in Wirklichkeit im 23. Jahrhundert und wird von den Maschinen als Energiespender benutzt. Die Körper der Menschen werden in Tanks

aufbewahrt, die Nährflüssigkeit zuführen und Energie abziehen. Da die Menschen aber zum Leben auch psychische Reize brauchen, wird ihnen eine gemeinsame künstliche Simulation unserer Zeit in die Gehirne geschaltet – die Matrix.

Kleine Gruppen von Menschen haben es geschafft, aus diesem Cyberspace auszu-brechen. Diese Rebellen steigen bewusst und mit Hilfe der ihnen von den Maschinen implantierten, bio-neuronalen Schnittstelle in die Matrix ein, um weitere Menschen zu befreien und gegen die Maschinen zu kämpfen. Neo ist der „Auserwählte“, der die Matrix vollkommen nach seinem Willen steuern kann, und die Menschen aus der Ver-sklavung führt.

Die Beschreibungen beziehungsweise Darstellungen, welche die beiden Werke wäh-len, um den Cyberspace darzustellen, sind im Grunde sehr ähnlich: Die Verbindung mit der virtuellen Realität wird mit Hilfe eines in den Kopf implantierten Interfaces aufge-baut; in beiden kann man bei Bedarf Wissen oder Fertigkeiten in sein Gehirn downloaden. Während im Film die Darstellung des Cyberspace durch perfekte Spezialeffekte so real erscheint, dass man beinahe keinen Unterschied zur Wirklichkeit erkennt, leitet sich der Begriff Matrix bei Gibson sehr wohl vom optischen Aussehen ab. So schildert der Autor den ersten Einstieg von Case in den Cyberspace nach dessen Heilung:

Case schloß die Augen

Fand den geriffelten EIN-Schalter

Und in der blutgeschwängerten Dunkelheit hinter den Augen wallten silberne Phosphogene aus den Grenzen des Raums auf, hypnagoge Bilder, die wie ein wahl-los zusammengeschnittener Film ruckend vorüberzogen, Symbole, Ziffern, Gesich-ter, ein verschwommenes, fragmentarisches Mandala visueller Information.

Bitte, betete er, jetzt ...

Eine graue Scheibe, Himmelsfarbe von Chiba.

Jetzt ...

Die Scheibe begann zu rotieren, immer schneller, wurde zur Hellgrauen Sphäre. Weitete sich.

Und floß, entfaltete sich für ihn. Wie ein Origami-Trick in flüssigem Neon entfaltetete sich seine distanzlose Heimat, sein Land, ein transparentes Schachbrett in 3-D, unendlich ausgedehnt. Das innere Auge öffnete sich zu abgestuften knallroten Pyramide der Eastern Seabord Fission Authority, die leuchtend hinter den grünen Würfeln der Mitsubishi Bank of America aufragte. Hoch oben und sehr weit ent-fernt sah er die Spiralarne militärischer Systeme, für immer unerreichbar für ihn.

Und irgendwo er, lachend, in einer weiß getünchten Dachkammer, die fernen Finger zärtlich auf dem Deck, das Gesicht mit Freudentränen überströmt.

Ein Punkt, in dem sich die beiden Werke grundlegend unterscheiden, ist die Richtung, in welche die handelnden Personen drängen. Streben die in der Scheinwelt gefangenen Personen in der Matrix aus der virtuellen Realität heraus und wollen mit ihrem Körper wirklich leben, so versuchen die Hacker in Neuromancer ihren Körper hinter sich zu lassen:

Für Case, der für die körperlosen Freuden des Cyberspace gelebt hatte, war es der große Fall. In den Bars, in denen er als Super Cowboy gelebt hatte, zeigte die Elite der Branche eine gewisse Gelassenheit und Verachtung gegenüber dem Fleisch. Der Körper war nur Fleisch. Case wurde ein Gefangener seines Fleisches.

Stirbt ein Hacker, kann er sich in eine sogenannte Flatline-Konstruktion umwandeln lassen, einen Rom Baustein, der die gesamte Persönlichkeitsinformation seines Vorbildes enthält – das ultimative körperlose Dasein.

Der mit zahlreichen Preisen ausgezeichnete Roman gab der Forschung wichtige Anstöße für die Simulation virtueller Realitäten. Daneben beeinflusste er nahezu alle Visualisierungen von virtueller Realität, wie sie in späteren SF-Büchern und -Filmen vorkommen, was eine Lektüre von »Neuromancer« trotz mangelnder sprachlicher und stilistischer Qualitäten interessant macht.

#### Anmerkungen

- 1) Bill Watterson meint dazu in Calvin & Hobbes:  
„The surest sign that intelligent life exists elsewhere in the universe is that it has never tried to contact us.“
- 2) Vgl. Skip, Juni 1999, Seite 32 f.

#### Literatur

Adams, Douglas: The Hitch Hiker's Guide to the Galaxy. A Trilogy in four Parts. Pan Books, London: 1992  
Gibson, William: Neuromancer. Heyne, München: 1999  
Verne, Jules: Paris im 20. Jahrhundert. Fischer, Frankfurt am Main: 1998

✉ Birgit Holzner arbeitet als Verlagslektorin in Innsbruck. Höhenstraße 133, A-6020 Innsbruck. E-Mail: Birgit.Holzer@uibk.ac.at

Christoph Wild ist Absolvent der PÄDAK Innsbruck und Graphikdesigner. E-Mail: christoph.wild@uibk.ac.at

Markus Kreuzwieser

## „Mythensuppe“ »Sternenkrieg« im Unterricht?

Meinen Söhnen Bernhard und Robert, den  
wahren Kennern – und möge die Macht  
mit ihnen sein.

### I.

In den hochtechnisierten Informationsgesellschaften des Westens läßt sich ein verstärktes Interesse für Geheimlehren, Okkultes und Magie sowie für Märchen, Sagen und (alte) Mythen ausmachen. Parallel zur Wissenschafts- und Technologieentwicklung der (rationalistischen) Moderne verlaufen offenbar gegenläufige Tendenzen, denn alle Rationalisierungsschübe der modernen Gesellschaft gehen Hand in Hand mit Remythisierungsschüben. Sie wurden etwa als „Wiederverzauberung der Welt“ (Max Weber), als Ausbruch des Irrationalismus, Zerstörung der Vernunft, Subjektivierung, Verinnerlichung, Sentimentalisierung oder Romantisierung apostrophiert.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang wurde die Etablierung verschiedener „Gegenwelten“ zur gesellschaftlichen Wirklichkeit beobachtet. Es lassen sich etwa „archaisierende“ Tendenzen einer Flucht nach vorne (Science-Fiction-Boom, Glaube an UFOs) sowie nach hinten (Wiederentdeckung archaischer Mythen, Fantasy- und Mittelalter-Welle) nachweisen oder ein verstärktes Auftreten religiöser oder spiritueller Bewegungen (New-Age -, Okkultismus- und Esoterikwelle, Fundamentalismen), das auf eine religiöse Ausprägung der Gegenweltlichkeiten verweist.<sup>2</sup> Cornelia Klingers Bestandsaufnahme der Gegenwart verortet eine zunehmende Verhärtung und Erkaltung der Welt mit einer „fast zur Unkenntlichkeit reduzierten Rationalität auf der einen Seite, der auf der anderen eine zunehmende Aufheizung eines von jeder Rationalität losgelösten, haltlosen Sentimentalismus gegenübersteht – ohne daß beide zusammengekommen jemals ein sinnvolles Ganzes ergäben“.<sup>3</sup> Keine der beiden Seiten sei endgültig siegreich, im Gegenteil:

Der fortschreitende Rationalisierungsprozeß erzeugt vielmehr einen immer größer und irrationaler werdenden Ausgleichsbedarf, dessen Erfüllung seinerseits ein weiteres Fortschreiten der Rationalisierungsspirale ermöglicht. – Im Gegenteil, statt einander zu komplettieren oder auf den Triumph einer der beiden Seiten hinauszulaufen, addieren sich lediglich die Mängel beider bis zur Unerträglichkeit. Zwischen beiden Polen gibt es keine Vermittlung und Übergänge, dafür aber heimliche Übereinstimmungen bzw. eine unheimliche Konvergenz.<sup>4</sup>

Eine ausgezeichnete Rolle nahm und nimmt bei diesen Prozessen die Kunst ein. Wenn die moderne, von der „instrumentellen Vernunft“ (Jürgen Habermas) bestimmte Wirklichkeit, in der Nicht-Rationales oder Religiös-Metaphysisches ausgegrenzt werden, als entfremdet empfunden wird, können beispielsweise Literatur oder Filme Defizite und Sehnsüchte kompensieren. „Modernisierungsschäden“ werden in subjektiv erzeugten und erlebend nachvollzogenen „künstlichen Paradiesen“ (Charles Baudelaire) ausgeglichen,<sup>5</sup> „die moderne Entzauberung der Welt wird – modern – kompensiert durch die Ersatzverzauberung des Ästhetischen.“<sup>6</sup>

## II.

Gerade im Unterhaltungskino des ausgehenden 20. Jahrhunderts lässt sich eine raffinierte „Ersatzverzauberung“, eine aufwendige Schaffung von „Gegenwelten“ beobachten, die dem Publikum die (zeitweilige) Flucht vor den „kalten Skeletthänden“ (Max Weber) rationaler Ordnungen ermöglicht. Im und durch das Kino wurden neue Mythen erschaffen und alte neu belebt.<sup>7</sup> Die Film-Branche trug entscheidend dazu bei, Mythen und mythologische Weltdeutungen zu popularisieren und in der kollektiven Mentalität einer breiten Öffentlichkeit zu befestigen.

Unterhaltungskino hat aber einen schlechten Ruf, zumal in der Schule, da Schülerinnen und Schüler zuviel ins Kino gingen oder fernsehen würden und so die Leselust verlören. Dies stimmt, wie das bei Pauschalurteilen der Fall zu sein pflegt, nur zum Teil.<sup>8</sup> Festzuhalten ist, dass beispielsweise viellesende Autoren, etwa Peter Handke und Gerhard Roth, aber auch Thomas Mann und Franz Kafka, begeisterte Kinogehrer und Filmliebhaber waren bzw. sind.<sup>9</sup>

Dass Filme, Computerspiele oder die Nutzung des Internets breiten Raum im Leben der meisten Schülerinnen und Schüler einnehmen, ist eine Binsenweisheit. Die bildungspolitische Diskussion wie auch die Lehrpläne der (Höheren) Schulen regieren (unterschiedlich) auf diese Situation.<sup>10</sup> Der Deutsch-Lehrplan der Oberstufe an der AHS beispielsweise fordert die kritische Auseinandersetzung mit Filmen, Filmbesprechungen und -analysen im Unterricht ein. Diese Anforderung lässt sich nun nicht nur durch die Diskussion von (wertvollen) Literaturverfilmungen oder Kunstfilmen erfüllen, auch das populäre Kino kann sinnvoll in den Literatur(geschichts)unterricht eingebunden werden.

## III.

Gängige AHS-Literaturgeschichten<sup>11</sup> verweisen auf die „produktiven Rezeptionen“ des mittelalterlichen Artus Stoffes,<sup>12</sup> etwa auf John R.R. Tolkiens (1892-1973) »Lord of the Rings« (1954/1955), auf Marion Zimmer Bradlys erfolgreiche »Avalon«-Trilogie oder auf Kinder- und Jugendbücher von Michael Ende sowie von Wolfgang und Heike

Hohlbein. Tatsächlich greifen viele Autoren moderner Abenteuergeschichten und auch Filmemacher „letztlich auf einen Vorrat von epischen Strukturen zurück [...], die ihrerseits in mythische Zeiten zurückreichen, ins Arsenal archetypischer Handlungsmuster.“<sup>13</sup> Diese epischen Strukturen, gleichsam „epische Universalien“, sind Handlungs- und Bedeutungsmuster, die unabhängig von Zeit, Gesellschaftsstruktur und spezifischer Gattung im Erzählgut verschiedener Kultur- und Sprachräume vorkommen.<sup>14</sup> Beispiele für solche „Universalien“ wären der Wettkampf, um den Stärksten (den neuen König, den Führer) zu bestimmen, die Erfüllung von Aufgaben (Krieg/Kampf, Befreiungen, [Rück]gewinnung besonderer Güter) innerhalb gesetzter Fristen, der Kampf zwischen Vater und Sohn, eine Prüfung zur Aufnahme in eine bestimmte Gesellschaftsgruppe (Initiationsriten) oder Rätsel-Wettkämpfe. Die Suche nach Gott und (Selbst)Erkenntnis findet sich in vielen Religionen und Kulturen, die „Quest“ (Suchen und Kämpfen) aber ist ein Spezifikum der europäischen Geisteshaltung.<sup>15</sup> Handlungsträger sind meist männliche Protagonisten, da die Frauen, in Spiegelung patriarchalischer Verhältnisse, eher an den Ort gebunden bleiben.<sup>16</sup>

#### IV.

Die Geschichten um Artus und seine Tafelrunde, in denen die anzitierten „Universalien“ unschwer nachzuweisen sind, haben im anglo-amerikanischen Sprachraum einen hohen Bekanntheitsgrad. So wurde die Artus-Mythe in den USA auch vielfach zu einer beliebten Grundlage für „neue“ Mythen im Unterhaltungsfilm. Die Walt-Disney-Studios schufen beispielsweise mit »The Sword in the Stone« (1963) einen klassischen Kinderzeichentrickfilm, der die Artus-Geschichte adaptiert, John Boorman lieferte mit »Excalibur« (1981) einen interessanten Beitrag zur Verarbeitung des Artus-Stoffs.

Mit seiner »Star-Wars-Saga« steht George Lucas in dieser Tradition. Er setzte mit ihnen nicht nur neue Maßstäbe im Bereich der Spezialeffekte und des digitalen Films, sondern veränderte auch das Science-Fiction-Genre selber entscheidend, denn im Gegensatz zu Filmen wie »Lautlos im Weltall« oder »Jahr 2022 ... die überleben wollen«, die ein „Unbehagen an der fortschreitenden Technisierung beschreiben, agieren die Star-Wars-Helden im harmonischen Einklang mit den Maschinen.“<sup>17</sup> Die ersten drei Filme, »Star Wars – A New Hope« (1977), »The Empire strikes back« (1979) und »The Return of the Jedi« (1982) zählen zudem zu den kommerziell erfolgreichsten der Kino-Geschichte.<sup>18</sup> Die angeführten „epischen Universalien“ tragen die Handlung, die sich als Montage alter epischer Mythen und einem postmodernen Zitatenkonglomerat aus Film-, Literatur- und Religionsgeschichte, aus der Geschichte und Literatur der (amerikanischen) Subkulturen sowie aus New-Age-Denken bestimmen lässt. Dazu kommen Anleihen bei Comic Serien, vor allem bei Alex Raymonds »Flash Gordon« und Edgar Rice Burroughs »John Carter of Mars«. Lucas verbindet mit postmodernem Gestus Modern-Technologisches (Roboter, schnelle Raumschiffe), auch äußerst Triviales, mit

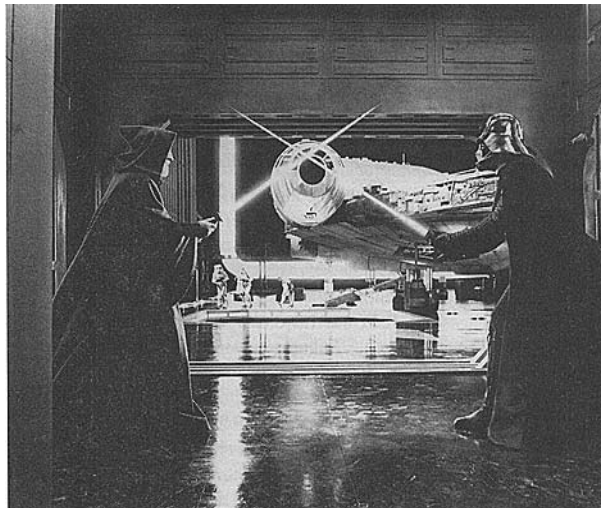
Altehrwürdigem (Märchen, Mythen, Religion und Meditation, Ritterorden, klassische Abenteuergeschichten). Er will „ein Märchen in Weltraumverkleidung“<sup>19</sup> erzählen, eine Vorgangsweise, die ihm zum Teil übel vermerkt wurde.<sup>20</sup> Der neue Star-Wars-Film »The Phantom Menace« (Episode 1 – Die dunkle Bedrohung, 1999) belegt seinen Anspruch, einen (neuen) Mythos zu schaffen, deutlich. Schon im Kontext der ersten Filme bekennt er:

I had done a study on [...] the fairy tale or myth. It is a children's story in history and you go back to the Odyssey or the stories that are told for the kid in all of us. [...] You just don't get them anymore, and that's the best stuff in the world – adventures in far-off lands. [...] I wanted to do a modern fairy tale, a myth.<sup>21</sup>

## V.

Eine inhaltliche Darstellung der ersten Star-Wars-Trilogie (Star Wars – A New Hope, The Empire strikes back und The Return of the Jedi) macht die vielfältigen Anleihen von Lucas bei den Artus-Epen deutlich.

Der junge Luke Skywalker, der von seiner (hochadeligen) Herkunft nichts weiß, wächst in ländlich-bäuerlicher Abgeschiedenheit auf. Sein sehnlichster Wunsch ist, Pilot zu werden, um an der Seite der „Rebellen“ gegen das „Imperium“, an dessen Spitze der dunkle Herrscher, „Imperator“ genannt, steht, zu kämpfen. Im weissen Einsiedler Obi Wan Kenobi gewinnt er einen Mentor und Lehrer, der sich als Jedi-Meister zu erkennen gibt. Er überreicht Luke das Lichtschwert seines (angeblich verstorbenen)



*Duell zwischen Obi-Wan und Darth Vader*

Vaters und beginnt, ihn in die alte Geheimlehre und Kampftechnik des Ritterordens der Jedis einzuführen. Diese Elite-Ritter verbindet der Glaube an die „force“, jene geheimnisvolle Kraft, die den gesamten Kosmos durchflutet und sein Bestehen überhaupt ermöglicht. Ein Jedi-Ritter vermag nach seiner Ausbildung in Einklang mit dieser „Macht“ zu leben und zu handeln. Er soll seine gewonnenen Fähigkeiten verantwortlich, zum Wohl und Schutz der

Gesellschaft nützen, denn die „Macht“ erlaubt es dem Jedi, unglaubliche (magische)



Dinge zu vollbringen, die aus dem Leistungsbereich asiatischer Yogis und fernöstlicher Schwertkämpfer bekannt sind. Obi Wan, von Sir Alec Guinness in dunkler Mönchskutte mit Kapuze dargestellt,<sup>22</sup> vermittelt mit seiner Bescheidenheit und Zurückhaltung, seiner ironischen Klugheit, aber auch seinen ungewöhnlichen Fähigkeiten, seinem starken Willen und seiner außergewöhnlichen Kraft das traditionelle Bild des „weisen Alten“. Bei der Auseinandersetzung mit Darth Vader, seinem abtrünnigen Schüler, der nun als rechte Hand des „Imperators“ fungiert, wird Obi Wan in das „Reich der Kraft“ entrückt. Der „Noch-nicht-Jedi“ Luke gewinnt die erste große Schlacht gegen das „Imperium“, weil er nicht dem Bordcomputer, sondern seinen Gefühlen vertraut und sich so von der „Macht“ leiten läßt. Der gnomenhafte Jedi-Meister Yoda setzt die Ausbildung Lukes zum Jedi in der mythischen Urlandschaft des Dagobah Planeten fort. Yoda macht Luke in einer intensiven Schulung, die eine Mischung aus Zen-Buddhistischen-Weisheiten, Hermann-Hesse- und Carlos-Castaneda-Zitaten, Konzentrations- und Meditationsübungen sowie der harten Ausbildung militärischer Special-forces und japanischer Samurai-Kriegern (Schwertkampf) ist, mit der „Macht“ vertraut. Der alte Jedi entwickelt zudem die komisch-schalkhafte Seite des mythischen Zauberers, er kehrt den „weisen Narren“ hervor, um so Lukes Vorstellungen von einem mächtigen Krieger und Jedi-Großmeisters zu zerstören. Yodas Ziel ist es, dem Adepten klar zu machen, dass der richtige Umgang mit der „Macht“ auf innerer Ruhe,



*Der Meister der Macht: Yoda*

Ausgeglichenheit und Harmonie beruht, denn ein „Jedi gebraucht die Kraft für die Erkenntnis, nie für den Angriff“. <sup>23</sup> Luke muß auch die „dunkle Seite der Macht“ akzeptieren lernen, die „leichter, schneller, verführerischer“<sup>24</sup> ist und die in ihm selber begründet liegt; er muß sich also als ganzheitliche Persönlichkeit verstehen und annehmen lernen.

Aus Sorge um seine Freunde, die er in einer Vision bedroht sieht, bricht Luke trotz aller Warnungen seines Meisters die Ausbildung vorzeitig ab und eilt diesen zu Hilfe. Dabei kommt es zum Schwertkampf mit Darth Vader, der sich als sein Vater zu erkennen

gibt und Luke für die „dunkle Seite der Macht“ gewinnen will. Der unfertige Jedi ist den magischen Fähigkeiten des Vaters (noch) nicht gewachsen, er wird besiegt, verliert sein ererbtes Lichtschwert, kann aber letztendlich entkommen. Er kehrt zu Yoda zurück, der ihm versichert, dass seine Ausbildung beendet sei, er sich aber seinem Vater noch einmal stellen müsse. Als vollendeter Jedi-Ritter nimmt er den Kampf mit dem „Imperium“ erneut auf, er bezwingt den „Imperator“, und es gelingt ihm, in einem neuerlichen Schwertkampf seinen Vater für die „helle Seite der Macht“ wiederzugewinnen.

Schon diese knappe Skizze<sup>25</sup> zeigt die Verarbeitung unterschiedlicher mythischer und epischer Muster.<sup>26</sup> Neben der handlungstragenden Quest-Struktur, dem kämpfenden Erlöser-Helden Luke findet sich in Obi-Wan (bzw. Yoda) etwa eine Merlin-Figur, die über magische Kräfte verfügt und als Mentor und Berater, als Lehrer und Freund eines Helden fungiert. C.G. Jung, Emma Jung und Marie-Louise von Franz sehen in diesem Typus den Führer des Helden/Königs, der diesen in seine schicksalhafte Bestimmung und seine (politische) Rolle einführt und dabei als Berater in „Lebensfragen“ fungiert.<sup>27</sup> Gleichzeitig trage er Züge des schalkhaften Verführers, des „Tricksters“,<sup>28</sup> in sich, ein Aspekt, der in der Figur Yodas besonders deutlich wird. Denn neben seinen Ehrfurcht gebietenden Eigenschaften, den Attributen des „alten Weisen“, zeigt dieser einen ausgeprägten Hang zu Schalk und Witz und erfüllt so auch den Zauberer-Topos des „weisen Narren“ oder „nährischen Weisen“.

Weitere Motive, die sich (auch) mit der Artus-Epik verbinden lassen, sind die Suche des unwissenden Helden nach seiner Identität, Herkunft und dem Vater, ebenso sind die unbekannte (Zwillings)Schwester, die Burgen samt Verliesen und Folterkammern oder die (Licht)Schwerter, mit denen gekämpft wird, zu erwähnen. Zum Schwert, das sich Luke übrigens nach dem Verlust des Erbstückes neu konstruieren, also schmieden muss, schreibt Emma Jung auf das Mittelalter bezogen:

Das Schwert, als männliche Waffe, bedeutet Kraft, Macht, in der damaligen Zeit speziell auch Ritterschaft. Es ist das Instrument, das zu Bewältigung feindlicher Mächte dient. Das Schwert, als den Helden oder Ritter speziell charakterisierende Waffe, ist oft mit seinem Besitzer so eng verbunden, als ob es ein Teil von ihm selbst wäre, und bisweilen besitzt es selber eine Art Persönlichkeit und einen Eigennamen; [...].<sup>29</sup>

Dies gilt für die Schwerter Balmung, Durandel, Excalibur oder Nothung ebenso wie für die Lichtschwerter der Jedis.

Die 1999 angelaufene Episode I<sup>30</sup> erzählt den ersten Teil der Vorgeschichte des Dreiteilers, vor allem die Kindheit von Lukes Vater, Anakin Skywalker, dem späteren Darth Vader.

Lucas spricht von einer „symphonischen Variation“ der Geschichte.<sup>31</sup> Wieder geht es um eine schöne Königin, Amidala, wieder wird ihre rechtmäßige Herrschaft von korrupten, machtgierigen Politikern bedroht, wieder zieht die „dunkle Seite der Macht“ – diesmal sind es Darth Sidious, der Führer der Sith Lords, und sein gehörnter Schüler

Darth Maul – die Fäden. Die Sith werden als dunkles Spiegelbild der Jedis eingeführt. Ganz der „dunklen Seite der Macht“ ergeben, sind sie zaubermächtig und erfahren in (Schwert)kampftechniken. Als Jedis, die ebenso wie die Sith paarweise auftreten, begegnen uns diesmal Meister Qui-Gon Jinn und der junge Obi-Wan Kenobi. Ihre Aufgabe ist es, die junge Königin zu schützen. Dabei treffen sie auf den neunjährigen Sklaven Anakin, dessen sehnlichster Wunsch es ist, ein Jedi zu werden. Qui-Gon erkennt, dass die „Macht“ in ihm besonders stark ausgebildet ist, seine Mutter erklärt zudem, ihn in „unbefleckter Empfängnis“ geboren zu haben. Qui-Gon will ihn als Jedi-Schüler annehmen. Der Jedi-Rat, in einer Tempel-Burg um einen kreisförmigen, tischähnlichen Mosaikboden versammelt, ist skeptisch. Vor allem Yoda, der spiritus rector, und Mace Windu, der älteste Mensch des Rates, ahnen, dass von dem Kind eine Bedrohung ausgehe und es zur „dunklen Seite“ wechseln werde. In einem fulminanten Schwertkampf wird Qui-Gon von Darth Maul getötet, Obi-Wan gelingt es aber, den Sith zu vernichten. Nach dem Feuer-Begräbnis von Qui-Gon nimmt er Anakin als Schüler an und verspricht ihm, dem letzten Wunsch seines verstorbenen Meisters folgend, Anakin zum Jedi auszubilden.

## VI.

Unbestreitbar handelt es sich bei den vier Star-Wars-Filmen um eine „Mythensuppe“ nach der Formel „Wurzel aus der Artus-Sage plus Flash Gordon geteilt durch Grimms Märchen hoch Robin Hood“<sup>32</sup>. Sie sind „globales Sammelgut“ und ihr Erfolg gründet auf der „bizarren Neumischung vertrauter Motive.“<sup>33</sup> Dieses „Breitband-Mysterium“ trägt maßgeblich zum weltweiten Erfolg der Serie bei, „Amerikaner identifizieren sich mit dem Endlose-Weiten-Appeal der Western-Allegorie“, „nordische Völker stoßen [...] auf Elemente der Wikinger Sagen“, der „asiatische Großraum wird von [...] Samurai-Verweisen abgedeckt“, mitteleuropäische Einflüsse „reichen von der griechisch-römischen Antike über die Artus-Sage und Grimms Märchen bis hin zu Tolkiens ‘Herr der Ringe’“.<sup>34</sup>

Weixlbaumer verweist nicht zu unrecht auf ein problematisches Demokratie-Verständnis des Mythenschöpfers Lukas sowie auf seine filmischen Anleihen an Leni Riefenstahls Reichsparteitag-Film »Triumph des Willens« (1934).<sup>35</sup> Auch Irene Erfen-Hänsch eröffnet ihre Untersuchung zu »Star Wars« und mittelalterlicher Literatur mit Distanz:

Die Medien populärer Kultur haben sich in den letzten Jahren bevölkert mit Gestalten und Motiven, die in unzeitgemäßem Habitus zeitgenössische Mythen zelebrieren. Unredlichkeit ist dabei im Spiel, Alter und Erwürdigkeit werden suggeriert, Rückbesinnung auf Verloren-Vergessenes, Rettung wird in einer Zukunft gesucht, die als Vergangenheit deklariert ist.<sup>36</sup>

All diese Aspekte mögen manche Lehrerinnen und Lehrer abstoßen und veranlassen, ihren Schülerinnen und Schülern zumindest noch in der Schule (ausschließlich) die

(ursprünglichen?) Epen und Mythen näher zu bringen. Aber müssen Lucas Verarbeitungen von mythischen Strukturen uneingeschränkt als Ausdruck für – politisch gesprochen – reaktionäre und – psychologisch formuliert – regressive – Sehnsüchte verstanden werden? Hätten sie damit von vorne herein keinen Platz im Unterricht? Sollte die Problematik – durchaus ohne Anbiederung – nicht wenigstens angesprochen werden?

Die „neue“ Sehnsucht nach Mythen erweist sich bei näherem Zusehen als eine „alte“. Die Frühromantiker Novalis und Friedrich Schlegel, die sich übrigens auch mit mittelalterlicher Literatur beschäftigten, erhoben vehement die Forderung nach einer „Neuen Mythologie“, die sich als „Dauerbrenner der kulturellen Sehnsüchte aller nachfolgenden Generation“<sup>37</sup> erweisen sollte. Die verschiedenen Spielarten des Rationalismus zerstörten synthetische Weltbilder und haltlose Totalitäten, die Sehnsucht des Menschen nach diesen hält aber, wie sich auch bei vielen Schülerinnen und Schülern zeigt, bis heute an.<sup>38</sup>

Sowohl in der mittelalterlichen Literatur als auch im „Sternenkrieg“ befinden sich die Helden auf „Heil- und Erlösungswegen“. Es scheint gerechtfertigt, von einer Art Religion und Religionsersatz zu sprechen. Alte wie neue Mythen thematisieren Grundfragen der menschlichen Existenz, die „neuen Mythen geben [...] in einer durch Wissenschaft, Technik und Verwaltung undurchschaubar, unverstehbar und gottlos gewordenen Welt wenigstens scheinbare Antworten [...]. Gut und Böse sind einigermaßen eindeutig verteilt (und der gute Zweck heiligt immer wieder die unheiligen Mittel). Die Bedeutung des Einzelnen (und zwar in der Gestalt des Helden, Erlösers und Führers) ist ausschlaggebend – so wie es in der Wirklichkeit eben nicht mehr der Fall ist.“<sup>39</sup> Dass in diesem Zusammenhang „eine bedenkliche Sehnsucht nach dem ‘starken Mann’ und nach der Führer-Figur herumgeistert [...]“<sup>40</sup> soll keineswegs ignoriert werden. Aber ohne einer postmodernen Beliebtheit in bezug auf nivellierende ästhetische Wertungen von künstlerischen oder philosophischen Texten und (filmischer) Unterhaltungskultur das Wort zu reden, müsste bedacht werden, dass auch die mittelalterliche Literatur aus unterschiedlichen Elementen und Einflüssen gefügt ist, die Artus-Welt eine Traum- und Märchenwelt ist und die Texte das Publikum mit phantastischen Abenteuern unterhalten wollten.

Ernst Bloch hat in »Erbschaft dieser Zeit« (1935) gezeigt, dass das Aufblühen mythischer Weltansichten in aufgeklärten Zeiten nie einfach Rückschritt oder Reaktion bedeutet. Es macht vielmehr auf das Unvermögen des betroffenen Staates aufmerksam, den Begründungsbedürfnissen seiner Bürger zu genügen. (vgl. dazu den Artikel von Wolfgang Müller-Funk in diesem Heft.)

Auch Eintöpfe und Suppen können, neben Gourmet-Gerichten, in einer ausgewogenen Ernährung ihren Platz finden.

### Anmerkungen

- 1) Vgl.: Markus Kreuzwieser: Höchstes Heiles Wunder: Erlösung dem Erlöser! oder I'll be back – Zur Gegenwärtigkeit von Mythen und mythischen Erzählmustern in der Unterhaltungskultur. In: Ide. Mythen und Medien 2/97. S. 82–98.
- 2) Vgl. Cornelia Klinger: Flucht, Trost, Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München: Hanser 1995. S. 7ff., S. 50.
- 3) Ebd. S. 51.
- 4) Ebd. S. 51.
- 5) Ebd. S. 16, 18.
- 6) Odo Marquard: Apologie des Zufälligen. Stuttgart: Reclam 1986 (= UB 8351). S. 105.
- 7) Beispielsweise der Mythos der Landnahme im amerikanischen Western. Vgl. Georg Seeßlen/Claudius Weil: Western Kino. Geschichte und Mythologie des Western-Films. Grundlagen des populären Films. Bd.1. Reinbek b. Hamburg 1979 (= rororo 7290).
- 8) Vgl. Margit Böck: Lesegewohnheiten der Jugendlichen. In: Lesen fördern im Medienzeitalter. Beiträge zum Grundsatzentwurf Leseeziehung. Hrsg. v. Gerhard Falschlehner im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien: Buchklub der Jugend 1999 (= Ed. Jugend und Medien Bd. 2). S. 27–29. Weiters: Horst Schäfer / Dieter Baacke: Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film Frankfurt a.M. 1994 (= FTB 10048). Die Autoren verweisen auf die Nutzung verschiedener Medien durch Jugendliche.
- 9) Vgl. Hanns Zischler: Kafka geht ins Kino. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1996. Zu Thomas Mann etwa Klaus Happrecht: Thomas Mann. Eine Biographie. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1995.
- 10) Vgl. Lesen fördern im Medienzeitalter. (Anm. 8).
- 11) Gerald Rainer / Norbert Kern / Eva Rainer (Hg.): Stichwort Literatur. Linz: Veritas 1993. S. 30. Manfred Mittermeyer / Gerhard Klaushofer: Abriss der deutschsprachigen Literatur. Wien: Braumüller 1990. S. 8.
- 12) Vgl. Ulrich Müller: Das Nachleben mittelalterlicher Stoffe. In: Volker Mertens/Ulrich Müller (Hg.): Epische Stoffe des Mittelalters. Stuttgart: Kröner 1984 (= Kröners Taschenausgabe 483). S. 424–449.
- 13) Ulrich Müller: Schwerter, Motorräder und Raumschiffe. Versuch über eine Gruppe von epischen Universalien. In: Jürgen Kühnel/Hans-Dieter Mück/Ursula Müller/Ulrich Müller (Hg.): Mittelalter-Rezeption III. Gesammelte Vorträge des 3. Salzburger Symposions: „Mittelalter, Massenmedien, Neue Mythen“. Göppingen: Kümmerle Verlag 1988 (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik Bd.479). S. 697–712. Hier S. 702.
- 14) Ulrich Müller: „Suchet, so werdet ihr finden“: Die Quest als episches Universale in Literatur, Film, Pop – und im Computer. Beobachtungen, Spekulationen und Fantasien über ein vorgegebenes Thema. In: Wolfram Buddecke/Jörg Hinger (Hg.): Phantastik in Literatur und Film. Ein internationales Symposium des Fachbereichs Germanistik der Gesamthochschule – Uni Kassel. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang 1987 (= Kassler Arbeiten zur Sprache und Literatur. Anglistik – Germanistik – Romanistik. Bd.17). S. 35ff.
- 15) Ulrich Müller umreißt das Quest-Schema: „Ein Mann, von Beruf Krieger, erhält einen Auftrag: Er soll sich, ohne große Begleitung und auf sich alleine gestellt, auf die Suche machen nach einem geheimnisumwitterten, schwer zu findenden Ort, einer Art Festung im fernen Land. Dort soll er eine bestimmte Aufgabe vollbringen, die ihm selbst sowie der Gemeinschaft, der er angehört, Nutzen bringt. Der Held der Handlung macht sich auf die Reise, nach vielen gefährlichen und ihn in seiner Persönlichkeit prägenden Abenteuern findet er den gesuchten Ort, und es gelingt ihm schließlich, die gestellte Aufgabe durchzuführen.“ Müller, „Suchet, so werdet ihr finden“ (Anm. 14), S. 33.

- 16) Vgl. Müller, „Suchet, so werdet ihr finden“. (Anm. 14), S. 37f.
- 17) Heiko Rosner: Das Lucas-Evangelium. In: Cinema 9/1999. S. 54.
- 18) Der erste Teil, Star Wars – A New Hope (1977), spielte 193,5 Mio. Dollar ein und gewann 6 Oscars. Teil zwei, The Empire strikes back (1979), erhielt 2 Oscars, Einspielergebnisse 170 Mio. Dollar. Auch der dritte Teil, The Return of the Jedi (1982), war erfolgreich. Vgl.: Die Chronik des Films. Gütersloh/München: Chronik Verlag 1994. S. 437, 454.
- 19) Rolf Griesen: Der phantastische Film. Zur Soziologie von Horror, Science-Fiction und Fantasy im Kino. 2 Bde. Schondorf/Ammersee: Roloff und Seesslen 1980. Bd. 1. S. 53
- 20) Irene Erfen-Hänsch: Die Wiederkehr des Mythos im Gewand des High Tech. 'Star Wars': Chiffren des Mittelalterlichen. In: Rüdiger Krohn (Hg.): Forum. Materialien und Beiträge zur Mittelalter-Rezeption. Göppingen: Kümmerle 1986 (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik 360). S. 299–318.
- 21) Andrew Gordon: Star Wars: A Myth for our Time. In: Literature and Film Quarterly 4 (1978). S. 315. Zit. nach Edith Haas: John Boormans und George Lucas fantastische Grals-Questen – Wiedergeburt oder Niedergang eines Mythos? Diplomarbeit. Salzburg 1993. S. 6.
- 22) Lucas rückte zugunsten der märchenhaft-mythischen Meister-Figur von seiner ursprünglichen Idee ab, Obi Wan als Samurai-Krieger anzulegen. Im neuen Film »Episode I – Die dunkle Bedrohung« hat der junge Obi-Wan eindeutige Samurai-Attribute.
- 23) George Lucas/Donald F. Glut/James Kahn: Die Star Wars Saga: Krieg der Sterne / Das Imperium schlägt zurück / Die Rückkehr der Jedi-Ritter. München: Goldmann 1990 (= G 23749) (3.Aufl.). S. 344.
- 24) George Lucas/Donald F. Glut/James Kahn, Die Star Wars Saga. (Anm. 23), S. 344.
- 25) Die Abenteuer der weiteren Hauptpersonen wurden hier nicht berücksichtigt.
- 26) Vgl. die Analyse von Edith Haas, (Anm. 21).
- 27) Vgl. C.G. Jung: Von Mensch und Gott. Ein Lesebuch. Hrsg. v. Franz Alt Olten: Walter 1989. S. 223ff. Emma Jung und Marie-Louise von Franz (Hg.): Die Graalslegende in psychologischer Sicht. Olten: Walter 1980 (2. Aufl.). S. 358ff.
- 28) Vgl. Haas, John Boormans und George Lucas fantastische Grals-Questen. (Anm. 21). S. 51f.
- 29) Emma Jung und Marie-Louise von Franz (Hg.), Die Graalslegende. (Anm. 27), S. 83.
- 30) In Buchform: Terry Brooks: Star Wars. Episode I. Die dunkle Bedrohung. Roman nach dem Drehbuch und der Geschichte von George Lucas. München: Blanvalet / Goldmann 1999.
- 31) Robert Weixlbaumer: Erlösung im All. Die Presse. Schaufenster 32/1999. S. 6.
- 32) Rosner, Das Lucas-Evangelium. (Anm. 17), S. 54.
- 33) Weixlbaumer, Erlösung im All. (Anm. 31), S. 4.
- 34) Rosner, Das Lucas-Evangelium. (Anm. 17), S. 55.
- 35) Weixlbaumer, Erlösung im All. (Anm. 31), S. 6.
- 36) Erfen-Hänsch, Die Wiederkehr des Mythos im Gewand des High Tech. (Anm. 20), S. 299.
- 37) Manfred Frank: Kaltes Herz, Unendliche Fahrt, Neue Mythologie. Motiv-Untersuchungen zur Pathogenese der Moderne. Frankfurt a.M. 1989 (= NF 456). S. 100.
- 38) Ebd. S. 100.
- 39) Müller, Schwerter, Motorräder und Raumschiffe. (Anm. 13), S. 706.
- 40) Müller, „Suchet, so werdet ihr finden“ (Anm. 14), S. 51.

✍ Markus Kreuzwieser, Mittelschul-Professor für Deutsch und Geschichte an der Höheren Internatsschule des Bundes Schloß Traunsee in Gmunden/O.Ö., Lektor an der Universität Salzburg, Georgstraße 12/27, 4810 Gmunden. E-mail: m.kreuzwieser@mail.asn-linz.ac.at

*Rolf Dalhoff / Klaus Schenk*

## *SchülerInnen schreiben einen SF-Roman*

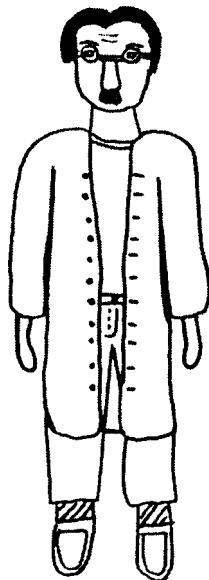
### *Ein Interview aus der Schulpraxis*

*Herr Dalhoff, Sie sind seit Jahrzehnten als Deutschlehrer an einem Gymnasium tätig. Wie kamen Sie auf die Idee, mit Ihren Schülern Schreibprojekte zu unternehmen?*

In den 70er Jahren habe ich konventionell-altmodisch unterrichtet: Aufsatzerziehung, Rechtschreibung, Grammatik und viel, viel Lektüre. Und da vor allem die Klassiker: Auf der Mittelstufe (Klassen 8/9) den »Tell«, die »Judenbuche«, den »Schimmelreiter«... Moderne Jugendbücher gab es noch nicht allzu viele. Das unterrichtliche Verfahren war im Grunde das frontale Gespräch. Das ging einige Jahre ganz gut. Doch dann geriet ich an eine schwierige 9. Klasse, die die gewohnte belletristische „Schulspeise“ nicht mochte und auch nicht den antiquierten Vermittlungsstil. Zunächst versuchte ich die verfahrenere Situation gewaltsam zu lösen, indem ich die Klasse neben Deutsch in zwei weiteren Fächern unterrichtete (Geschichte und Gemeinschaftskunde). Als das nichts fruchtete und ich schon kapitulieren wollte, kam mir der rettende Einfall, meine Schülerinnen und Schüler an einem literarischen Projekt („Kriminalliteratur und Jugendkriminalität“) konzeptionell, methodisch und schreibend zu beteiligen. Da ist – vor zwanzig Jahren – der Knoten geplatzt und wir haben uns die Finger wund geschrieben – auf allen verfügbaren Schreibmaschinen der Schule! Wichtig war mir damals bereits, dem Projekt durch Einbeziehung von Fachleuten außerhalb der Schule Ernstfallcharakter zu geben. So haben wir Sozialarbeiter, Richter und gar einen leibhaftigen Psychiater um Stellungnahmen gebeten. (Letzterer schrieb uns ein siebenseitiges Gutachten über den Geisteszustand des verrückten Cardillac in Hoffmanns »Fräulein von Scuderi«!)

*Sie haben dann die Arbeit an umfangreichen Schreibprojekten sozusagen zu Ihrem beruflichen Hobby gemacht. Können Sie uns einen kurzen Einblick in die Vielfalt Ihrer Projektarbeiten geben?*

Anfangs waren es, wie angedeutet, Umschreibungen, Modernisierungen alter Geschichten bzw. die Konfrontation der fiktionalen Gestalten mit den Gegebenheiten unserer Epoche. Es kamen Geschichten zu Weihnachten hinzu, Dramatisierungen geeigneter epischer Texte, Fahrtenbücher anlässlich eines Schullandheimaufenthalts und vor allem Geschichtensammlungen, die sich zu einem Ganzen bilden, um möglichst viele



Schülerinnen und Schüler am Schreiben zu beteiligen, wie z. B. Fluchtgeschichten, Tiergeschichten, ein Höhlenroman. Insgesamt sind so wohl schon über dreißig Werke mit meinen Schülern entstanden, wobei das Prinzip galt: Jeder schreibt mit, jeder erhält am Ende ein gebundenes Exemplar der gemeinsamen Aktivitäten.

*Welchen Stellenwert nimmt das Schreiben solcher Texte in Ihrem Schulalltag ein?*

Die meist zwei Buch-Projekte im Jahr sind für mich Höhepunkte, freilich auch Herausforderungen in meiner pädagogischen Arbeit: Die Schüler müssen begeistert werden (ohne deren innere Bereitschaft ist solch ein Unterfangen verlorene Liebesmüh!), tragfähige Stoffe/Themen müssen gefunden, Handlungen entwickelt werden; hinreichende Zeit und ein langer Atem sind erforderlich, denn solch eine Sache verlangt Ausdauer und auch Risikobereitschaft, denn etliche Unwägbarkeiten sind zu bewältigen. Am Ende werden Klasse und Lehrer durch ein gemeinsames Werk belohnt.

*Nun zu einem konkreten Projekt, das Sie mit den SchülerInnen durchgeführt haben: die Zeitreise zunächst in die Vergangenheit, dann in die Zukunft – aus der Lebenswirklichkeit der Schüler. Wie ist die Idee zu einem Regional-Science-Fiction entstanden? Wie begann die Arbeit an der Zeitreise?*

Nun, ich hatte eine ausgesprochen aufgeweckte, einfallsreiche 5. Klasse, die zu jeder „verrückten“ kreativen Schreibtat bereit war. Ich wollte mich auf inhaltlich neuem Felde bewegen: kein Ameisen- oder Donautal-Roman, keine Flucht- oder Teichgeschichte. Die Schülerinnen und Schüler waren gleich Feuer und Flamme. Im Nu hatten wir drei Themen und die Qual der Wahl: Sollten wir mit dem prächtigen Windjammer-Schiff aus der Becks-Werbung anlässlich eines gewonnenen Preisausschreibens eine Kindergruppe in den Indischen Ozean segeln und dort in einen Taifun geraten lassen, der sie auf eine einsame Insel verschlüge? Oder sollten Kinder als Detektive rätselhafte Verbrechen auf einem entlegenen Schwarzwaldbauernhof aufklären? Nun, die Klasse entschied sich mehrheitlich für den dritten Stoff: die Zeitreise von vier Kindern in die Vergangenheit und Zukunft ihrer Heimatstadt.

Die Begeisterung und Fülle der Ideen entluden sich einige Stunden lang in einem wahren Sturm von Einfällen. Die Gedankenblitze schossen kreuz und quer durch das Klassenzimmer und verbanden sich allmählich zum Netz einer tragfähigen Handlung. Wir legten die Gegenwart der Handlung in die nahe Zukunft, in der ein Erdbeben die Stadt bedroht (eine reale Gefahr für unsere Stadt Stockach, in der es alle 70-80 Jahre



kräftig rumpelt, zuletzt 1911!) und vier Kinder mit Hilfe der revolutionäre Erfindungen eines genialen Professors und Menschenfreundes in die Vergangenheit reisen müssen, um ihre Heimatstadt vor einer Katastrophe zu bewahren. Bei der Heimreise kommt es dann zu einer Panne im Zeittunnel und sie landen in ferner Zukunft: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft an einem Platz, mit demselben Personal – das musste eine reizvolle Herausforderung sein!

*Ist es den SchülerInnen leichter gefallen in die Vergangenheit zu reisen – oder lag ihnen die Zukunft näher?*

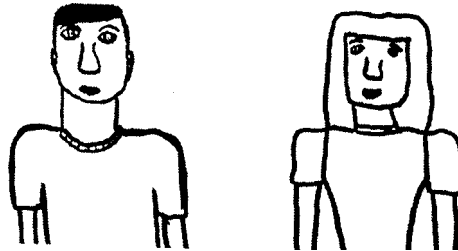
Zunächst waren natürlich alle von Abenteuern in der Zukunft angetan. Science Fiction ist ja seit einiger Zeit vor allem im Film sehr populär! In der Zukunftswelt konnten sie ihre Fantasie frei walten lassen. Doch als sie sich ein wenig mit der Geschichte des Ortes vor dem Ersten Weltkrieg vertraut gemacht hatten (u.a. bei einem Lokaltermin, einer Wanderung durch die Straßen und zu den alten Häusern, in denen die Handlung spielen sollte), da gefiel ihnen die Idee, Exotisch-Märchenhaftes mit wirklichem Geschehen und realen Orten zu verbinden. So konnten sie Personen begegnen, die 1911 wirklich gelebt haben und deren Nachkommen noch in den ehrwürdigen Villen leben – wie einem Sanitätsrat, einem Gefängnisdirektor und einem Aviatiker, der damals zum ersten Mal mit einer fliegenden Kiste in der Stadt landete, eine Sensation, die natürlich auch in der Zeitung gebührend gewürdigt wurde!

*Doch nun zum zweiten Teil des Romans. Welche Zukunftsvorstellungen haben Ihre SchülerInnen entworfen?*

Da war natürlich zunächst die Freude an der Ausgestaltung und Anwendung technischer Möglichkeiten: Holografische Räume in der Schule, in der die Kinder etwa die Hinrichtung König Ludwigs XVI. 1793 gleichsam live miterleben, raffinierte Formen der Kommunikation und des Verkehrs und verblüffende Arten der Freizeitgestaltung wie Mutproben in Urwald und Wüste gleich nebenan. Zu dieser naiven Technikgläubigkeit, die freilich nicht zum Selbstzweck entarten durfte, denn der Mensch sollte im Zentrum stehen und nicht die Maschine, gesellte sich unterschwellig eine gehörige Portion Zukunftsangst angesichts des von den Schülern als bedrohlich empfundenen ökologischen Desasters: Die Menschen der Zukunft würden unter großen Glaskuppeln leben, hätten dort frische Luft und gesundes Wasser. Die Beschränkungen, die sie hinnehmen müssten, würden durch die technischen Möglichkeiten kompensiert. Und Abenteuer- und Erlebnisparks würden die exotische Ferne nach nebenan bringen. Und auch für das „Gemütliche“ ist gesorgt: Die Oberstadt als eine Museumsmeile mit Fachwerkhäusern, Boutiquen und schicken Cafés und urigen Kneipen in luftiger Höhe, nämlich oben auf den Häusern!

*Ich stelle es mir schwierig vor, mit einer ganzen Klasse an einem so umfangreichen Werk zu arbeiten. Wie gelingt es Ihnen alle SchülerInnen in den Schreibprozess einzubinden?*

Inspiration, Motivation, Organisation, Transpiration! Wenn man erst einmal die Einfälle hat und die Schüler Feuer gefangen haben, dann ist das Wichtigste schon geleistet! Dann ist noch langer Atem erforderlich, um die Aufgabe zu meistern. Und natürlich eine gründliche Planung, die jedoch hinreichend Freiräume lässt. Denn das Vorhaben hat ja den Charakter eines „work-in-progress“ und darf nicht durch ein Planungskorsett das Kreativ-Spielerische abwürgen. Produktive Umwege müssen erlaubt sein und das Ergebnis sollte überraschend bleiben!



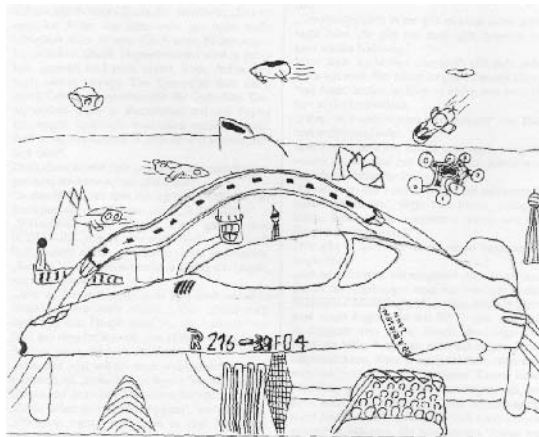
*Welche Arbeitsschritte waren bei diesem Projekt besonders wichtig?*

Am Anfang stand, wie gesagt, die Stoff- und Themensuche, die sich im gemeinsamen Gespräch zu Umrissen eines Handlungskonzepts festigte. Diese Phase ist die entscheidende Weichenstellung für das Gelingen des Vorhabens! Wenn hier die Schüler das Gefühl haben, dass ihre Einfälle ernst genommen werden und sie durch ihre Hinweise bedeutsamen Anteil am Entstehen des Werks haben, dann engagieren sie sich und identifizieren sich mit „ihrer“ Geschichte. Dazu ist freilich unbedingt erforderlich, dass Personal und Orte der Handlung genau festgelegt werden. Denn der Charakter des Ketten-Romans mit mehreren Autoren verlangt ein solides Fundament, auf dem die Schüler sich beim Schreiben fortbewegen können. Bei der Auswahl und Anzahl von Personen sind Klischeebildung und Stereotype nicht zu vermeiden. Das hilft bei der Vernetzung der Kapitel. Man muss sich freilich hüten, dass die Charaktere nicht allzu flach und plakativ geraten. Wir hatten anfangs acht Kinder und den Professor als Hauptfiguren eingeplant, haben dann aber schweren Herzens vier der jungen Zeitreisenden „geopfert“, weil die große Zahl die Handlung unübersichtlich und schwerfällig gemacht hätte. Von diesen vier Kindern haben wir kleine Biografien und Porträts ihrer Eigenschaften angelegt, die wir ebenso getippt haben wie einen Handlungsfaden, der, schon in Kapiteleinteilung, die Vielzahl der Anregungen bündelte und zu einem Ganzen verband. Es kristallisierten sich zwanzig Kapitel heraus, die dann in Gruppenarbeit zu bewältigen waren, wobei in der Regel jeweils ein Schüler für das Gelingen eines Kapitels verantwortlich war. Häusliche Einzel- und Partnerarbeit ergänzten das schulische Arbeiten. Es stellte sich heraus, dass in entscheidenden Phasen Doppelstunden sinnvoll sind, um produktive Ergebnisse zu erhalten. Die Fach-

kollegen zeigten sich einsichtig und borgten die erforderliche Zeit. Um den Zusammenhang der Handlung und das Gemeinsame des Unterfangens zu wahren, haben wir zwischen Gruppenarbeit (verteilt auf mehrere Räume) und Unterrichtsgespräch, in dem die Fortschritte mitgeteilt und Schwierigkeiten gelöst wurden, gewechselt. Zwei Schülerinnen haben von Anfang an alle Ergebnisse dokumentiert – eine wichtige Gedächtnisstütze für den beschäftigten Lehrer, der sich in der Phase der Ausarbeitung auf Anregungen, Hilfestellungen und gelegentliche Ermahnungen beschränken konnte!

*Mussten Sie bei der Durchführung des Projekts Schwierigkeiten und Durststrecken überwinden?*

Und ob! 28 Schülerinnen und Schüler sind ja 28 verschiedene Charaktere und Temperamente! Der eine wollte nach dreißig Minuten sein Kapitel gleichsam als kurz gefassten Erlebnisaufsatz abgeben, die andere hätte am liebsten wochenlang weitergeschrieben! Verlangsamung und Beschleunigung waren wesentliche Erfordernisse der Koordination. Individuelles Schreiben und wechselseitige Hilfestellung mussten erprobt, allzu eigenwillige Sackgassen und Verstiegenheiten aufgegeben werden. Da war einiges an Überzeugungsarbeit zu leisten. Der Gedanke an das fertige Werk, das jeder erhalten würde, und an die abendliche Vorstellung des Buches vor Eltern und Geschwistern wirkte ungemein motivierend. Im Übrigen rückte ich den Kindern öfters die zehn Tipps und Anregungen ins Gedächtnis, die ich ihnen zu Beginn schriftlich gegeben hatten und aus denen ich zitieren möchte:



*Luftverkehr in der Region Stockach 2099*

– Präge dir die Handlung der Geschichte gründlich ein. Warum? Damit die Kapitel unseres Romans wie die Glieder einer Kette zusammenpassen.

– Du solltest die Hauptfiguren und ihre Fähigkeiten genau kennen, damit du sie richtig einsetzen kannst.

– Schreibe in der Er-Form und in der Vergangenheit (Imperfekt). Erzählung und Gespräch (Dialog) ergänzen einander.

– Vermeide fade Aufzählungen (etwa des technischen Fortschritts in der Zukunftswelt): Handlung soll sich in Gespräch und Konflikt spannungsvoll entfalten.

– Nicht mit der Tür ins Haus fallen! Nicht alles gleich verraten, sondern den Leser

durch Andeutungen neugierig machen.

- Spannung entsteht vor allem durch anschauliche Ausgestaltung! Ich will sehen und erleben können, was du beschreibst. Und wenn du die Burg des Professors im Abendsonnenlicht oder den Urwald in Gewitterschwüle schilderst, dann will ich in meiner Fantasie die Burg sehen und die Schwüle spüren!
- Vergiss nicht auf Gedanken und Gefühle einzugehen. Damit werden uns die Personen sympathisch.
- Vermeide Allerweltswörter!
- Du hast es mir versprochen – nun halte dich daran: Gib dein Bestes – ich tue es auch!

*Die Summe der verschiedenen Schreibarbeiten hat den Umfang eines kleinen Romans angenommen. Wie gelangten Sie zu dieser geschlossenen und überarbeiteten Fassung?*

Die Porträtskizzen und der Handlungsfaden haben uns beträchtlich geholfen! Außerdem hatte ich eine Dreier-Team, das sich der Mühe der Schlussredaktion unterzog. Und etwa fünf Prozent machen meine eigenen Zutaten aus, um das Büchlein zu einem einigermaßen homogenen und ansprechenden Gebilde zu machen. Dabei habe ich mich freilich gezügelt. Man spürt deutlich Qualitätsunterschiede, die jedoch nicht eingeebnet werden sollten. Als sehr hilfreich erwiesen sich Computer und Scanner. Die Kinder tippten nämlich ihre Resultate gern in den heimischen Computer und lieferten sie in der Regel sauber gedruckt ab, so dass ich sie mühelos scannen und zu einem gemeinsamen Layout gestalten konnte. So hat sich der Aufwand für mich in Grenzen gehalten.

*Die Zeitreise ist mit kleinen Illustrationen versehen. Welche Funktion haben diese Zeichnungen für das Werk und wie sind sie zustande gekommen?*

Sie dienen der Veranschaulichung und der Verhinderung einer Bleiwüste! Viele Elfjährige malen (noch) gern. Daher sollte man dieses kreative Tun einbinden: Schreiben und Malen können ja äußerst befriedigende Formen der schöpferischen Selbstfindung sein.

*Mit welchen technischen Mitteln haben Sie die Endfassung hergestellt?*

Computer, Laserdrucker, Kopierer, Bindegerät sind meine vertrauten Werkzeuge. Da ich in der Regel kaum mehr als dreißig bis vierzig Exemplare meiner Bücher herstelle, hält sich der Aufwand in Grenzen. Diesmal hatte ich das Glück, dass ein Vater das Kopieren und Binden in seiner Firma durchgeführt hat. Das hat auch unsere Kosten gesenkt. In der Regel entrichten meine Schüler am Ende einen Obolus von 5-10 Mark für das Büchlein.

*An welches Publikum wendet sich das Buch?*

Zunächst einmal an alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Dann an deren Eltern und (jüngere) Geschwister, denen wir ja bei der abendlichen Buchvorstellung aus unserem Opus vorlesen. Zwei-, dreimal haben Grundschulklassen (3., 4. Schuljahr) im Unterricht Geschichten meiner Schüler gelesen. Doch die Herstellung einer so großen Bücherzahl ist recht aufwendig.

*Haben Sie aus Ihrer langjährigen Erfahrung einige Tipps, die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, ähnliche Projekte durchzuführen?*

Solche Vorhaben fressen Zeit, nicht nur unterrichtliche, sondern auch häusliche des Lehrenden, das ist nicht zu leugnen. Doch helfen die erwähnten technischen Möglichkeiten, den Aufwand gering zu halten. Der große Gewinn ist die Arbeitsfreude der Kinder und die Befriedigung, am Ende ein ziemlich gutes Produkt in Händen zu halten. Und wann haben wir diese Zufriedenheit schon sonst in unserem beruflichen Alltag, der vom Rotstift bestimmt wird? Und die Sorge vor einem Scheitern ist unbegründet: Die wesentlichen Ideen liefern die Schülerinnen und Schüler, die ja ein großes Interesse am Gelingen haben. Wichtig ist, dass man sich bei der Wahl des Themas vom Interesse der Kinder bzw. Jugendlichen leiten lässt. Doch dann kann die Fantasiemaschine angeworfen werden und die große Reise beginnen. Im Übrigen ist produktions- und projektorientierter Unterricht heute selbstverständlich und das kreative Schreiben selbst an Hochschulen üblich.

*Sie haben als Leseprobe Kapitel 15 Ihres Zeitreiseromans ausgewählt. Würden Sie die Textpassage kurz kommentieren?*

Zur Vorgeschichte: Die vier Kinder sind in die Vergangenheit gereist, um ihre Stadt vor einer drohenden Katastrophe in Gestalt eines Erdbebens zu bewahren. Im Jahr 1911 wurde Stockach (wirklich) von schweren Erdstößen heimgesucht, deren Auswirkungen die jungen Leute untersuchen sollen, um das Schlimmste 88 Jahre später zu verhindern. Bei der Rückreise geschieht im Zeittunnel eine Panne und sie gelangen hundert Jahre zu weit in die Zukunft – 2099. Das wissen sie zunächst nicht und wundern sich über dies und das. Sie lernen dann Doktor Riesen Zahn kennen, den Ur-Ur-Enkelsohn ihres Professors, der ihnen die Zeitreise durch seine Erfindungen ermöglicht hat. Und dieser Arzt macht sie mit den (technisch-sozialen) Veränderungen der Zukunftswelt vertraut. Die Schwierigkeit des Kapitels bestand darin, eine Fülle von Details aus dem Mund des Arztes so in den Gang der Handlung zu integrieren, dass die Spannung gewahrt bleibt. Vielleicht ist uns das ja gelungen...

*Ich danke Ihnen für das Gespräch.*

### **Doktor Anatol Riesenzahn**

Kapitel 15 des Schüler-Zeitreise-Romans

*Vier Kinder, Strolchi und Professor Riesenzahn oder  
Die aufregende Zeitreise von Stockach nach Stockach*

Die Clique wurde auf dem Schulhof bereits erwartet. Dort stand ein Mann, den sie auf etwa 35 Jahre schätzten. Zwei Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren begleiteten ihn. Die Kleidung der drei war beeindruckend: Der Mann trug einen komplett weißen Anzug, dessen Stoff schimmerte. Die Farbe seiner Stiefel war beige mit einem rot-grünen Abschluß an den Beinen. Das Material? – schlecht zu erkennen, Leder war es auf jeden Fall nicht. Das Mädchen trug einen titanfarbenen Overall, der sogar die Füße umspannte. Der Kragen hatte die Form eines Dreiecks, ebenfalls in derselben Farbe. Der Junge dagegen trug lässige Kleidung – Hose und Sweat-Shirt – in schwarz. An den Armen, den Beinen sowie den Schuhen erkannte man an der Seite die drei Adidas-Streifen in weiß.

„Also gibt es diese Firma immer noch“, stellte Alina fest.

„Guten Tag! Ihr seid also die von Professor Riesenzahn geschickte Mannschaft!“, begrüßte sie der Mann.

„Ja! Dann müssen sie der Ur-Ur-Enkelsohn von Professor Riesenzahn sein“, meinte Robert.

„Das stimmt! Mein Name ist Dr. Anatol Riesenzahn. Ich bin Chirurg am hiesigen Regio-Hospital. Und das sind meine Kinder Julie und Anatol“, entgegnete der Mann, der haargenau eine jüngere Ausgabe des Professors war.

„Es gibt bei euch anscheinend ziemlich viele Anatols, warum eigentlich?“, wollte Klaus wissen.

„Also, das ist so“, begann der Doktor zu erklären: „Der älteste Sohn in der Familie wird nach alter Tradition nach unserem Ahnherrn Professor Anatol Riesenzahn benannt.“

Die beiden Kinder waren der Gruppe auf Anhieb sympathisch. Besonders Klaus fand das blonde Mädchen einfach umwerfend.

„Du humpelst ja, woher kommt das?“, fragte Dr. Riesenzahn Klaus.

„Na ja, als wir in der Vergangenheit in den Zeittunnel springen wollten, hat mich ein verrückter Gefängniswärter namens Gnädinger angeschossen“, antwortete Klaus.

„Das ist ja schlimm! Die Wunde muss ich mir im Hospital gleich ansehen. Und ihr kommt am besten alle mit“, sagte der Doktor.

Doch erst einmal wurde er von den Kindern mit Fragen überschüttet. „Wie kommt es zu diesen faszinierend gebauten Häusern und der gigantischen Glaskuppel?“, wollte Alina wissen.

„Ja, und warum ist die Schule jetzt ein Museum?“, fragte Klaus. „Woher wussten sie, dass wir gerade jetzt kommen würden, Herr Doktor?“, warf Lisa ein.

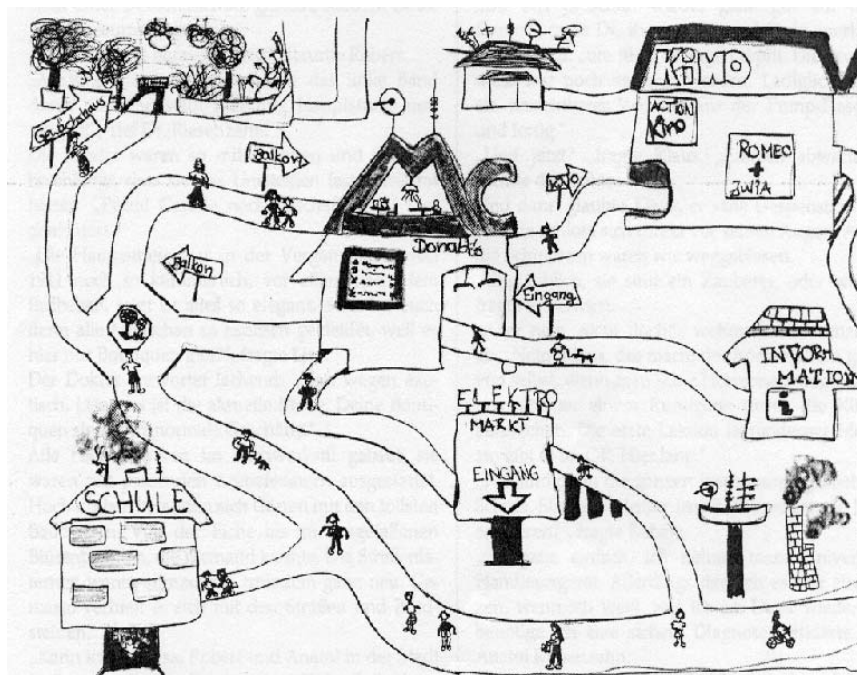
Der Doktor, der nicht wusste, worauf er zuerst antworten sollte, bekam erst allmählich wieder den Überblick und meinte lachend: „So wartet doch, ihr werdet schon

alles erfahren. Erst einmal ins Krankenhaus. Der Weg dorthin bietet auch noch Gelegenheit zum Erzählen. Nur das mit der Schule kann ich euch gleich sagen: Eigentlich war geplant, sie schon vor 50 Jahren abzureißen, sie ist sogar noch aus Beton. So etwas hat man den Schülern vor 100 Jahren zugemutet. In dieser kalten und langweiligen Umgebung kann doch kein Mensch lernen und arbeiten. Schule hat damals sicher keinen Spaß gemacht. Alles so fad und anspruchslos. Das Biotop war wohl die einzige Abwechslung. Ich habe gehört, dass eine Klasse, die aus 30 Schülern bestand, jede Woche zur selben Zeit dasselbe Fach hatte. Zum Ende der Stunde klingelte oder gongte es, dann erschien der nächste Lehrer. Nach dem letzten Klingeln stürmten die Schüler freudig aus der Schule. Nachmittags kamen nur wenige Schüler an diesen Ort, und abends war überhaupt nichts los. Ich meine, die Schule war nicht gerade ideal für Schüler und Lehrer. Um zu zeigen, wie Schule früher war, und wie das Lernen ablief, beschloss die Regio-Konferenz vor 40 Jahren aus diesem scheußlichen Bau ein Museum zu machen. Wie war das denn bei euch? Hat man euch für euer schlechtes Benehmen noch verprügelt?“

„Nein, nie!“, wies Robert entrüstet zurück. „Wir haben höchstens eine Strafarbeit gekriegt, wenn wir während des Unterrichts gestört haben.“

„Ja, wenn dieses Gebäude ein Museum ist, gibt es dann heutzutage keine Schule mehr?“, wollte Lisa wissen.

„Doch, natürlich!“, antwortete Julie. Und der kleine Anatol fügte hinzu: „Das wäre ja nicht zum Aushalten ohne Schule. Schule ist das Schönste am ganzen Tag.“



Die Fahrbänder in der Zukunft des Jahres 2099

Ungläubig schauten die Kinder Anatol und Julie an.

„Könnten wir die Schule mal anschauen? Wo ist sie denn?“, interessierte sich Robert.

„Die Schule befindet sich jetzt im Nordhang des Osterholzes unter der Erde. Oben sind große Fenster eingebaut“, erklärte Julie.

„Wie steht es mit den unteren Räumen, haben die kein Tageslicht? Ich meine, man kann doch nicht stundenlang in künstlich belichteten Räumen sitzen. Oder ist etwa die ganze Schule direkt unter die Oberfläche gebaut?“, fragte Robert weiter.

„Ja, weißt du“, entgegnete Professor Riesen Zahn, „das ist kein Problem mehr. Das Licht lässt sich inzwischen verlustfrei mit Hilfe von Glasfaserkabeln über sehr weite Strecken führen. Auf diese Weise wird jeder Raum mit Tageslicht erhellt.“

„Ich verstehe nicht, warum die Schule überhaupt unterirdisch angelegt ist“, meinte Lisa.

„Das erkläre ich dir später“, drängte Dr. Riesen Zahn. „Es ist höchste Zeit mit Klaus ins Hospital zu rollen.“

„Rollen? Was heißt hier rollen? Besitzen sie kein Auto, Herr Doktor?“, fragte Klaus, der überhaupt nicht mehr wusste, was Sache war.

„Ihr glaubt doch wohl nicht, dass es heute noch Verbrennungsmotoren gibt?! Das war zwar eine entscheidende Erfindung, doch ohne Zukunft. Schon zu eurer Zeit waren die daraus entstehenden Umweltprobleme bekannt. Es wurde zuviel Energie zur Herstellung eines Autos benötigt, und bei der Entsorgung blieb eine Menge Abfall übrig. Zur Fortbewegung wird jetzt ein Magnet-Rollband benutzt. Wir gehen erst einmal hinunter, dann kann ich euch erklären, wie es funktioniert. Wir kommen sonst nicht mehr vom Fleck!

Schaut her! Hier surren die Bänder schon vorbei. Am Anfang wird das langsame Band benutzt, um zu beschleunigen. Dann steigen wir auf das Express-Band um. Es geht kinderleicht. Außerdem erleichtern praktische Haltegriffe das Umsteigen. Alles logo?“, fragte der Doktor.

„Alles logo!“, bestätigten die Kinder.

Nun wurde es spannend. Alina nahm Strolchi auf den Arm. Das Aufsteigen klappte problemlos.

„So, jetzt kann ich euch noch etwas über die große Kuppel am Himmel erzählen“, sagte Dr. Riesen Zahn. „Sie überspannt den ganzen Hegau. Auch wenn sie nur wie eine schlichte Glaskuppel aussieht, steckt jede Menge technisches Know-how dahinter. Denn die lichtdurchlässigen Solarzellen versorgen nicht nur die gesamte Regio mit Strom, sondern halten auch schädliche Strahlen ab. Nachdem sich schon zu eurer Zeit die Ozonlöcher über den Polen stetig vergrößert hatten, existierte bis zum Jahre 2060 nur noch 8% der Ozonschicht. Die daraus folgende Verstrahlung der Erde plus die sauerstoffarme Luft wurden zur Bedrohung für Mensch und Tier. So wurde um das Jahr 2060 die Kuppel errichtet. Der dafür benötigte finanzielle Aufwand war riesig, aber er hat sich gelohnt.“

Inzwischen waren alle auf das um einiges schnellere Express-Band umgestiegen. Der junge Anatol und Alina halfen Klaus. So glitten sie angenehm auf dem Ma-



gnetband dahin. Alina fand es noch besser als Fliegen, auch Robert machte es einen Riesenspaß.

Im Nu befanden sie sich in der Dillstraße in Richtung Goldener Ochsen. „Komisch, die Dillstraße, der Goldene Ochsen, überhaupt die gesamte Oberstadt kommt mir so bekannt vor. Doch alles ist viel sauberer als zu unserer Zeit“, meinte Alina verwundert. „Das kommt daher“, begann Dr. Riesen Zahn zu erklären, „vor einiger Zeit schon wurde die Oberstadt unter Denkmalschutz gestellt, seitdem ist sie eine Museums-Halbmeile.“

„Es ist alles gut herausgeputzt“, staunte Robert.

„Achtung, hier müssen wir auf das linke Band durch die Innenstadt Richtung Hauptstraße umsteigen!“, rief Dr. Riesen Zahn.

Die Kinder waren so mit Schauen und Staunen beschäftigt, dass sie das Umsteigen fast versäumt hätten. „Puuh! Gerade noch geschafft“, rief Lisa erleichtert.

„Die Hauptstraße war in der Vergangenheit von 1911 noch so kümmerlich, vor allem nach dem Erdbeben. Jetzt ist alles so elegant. Sind bei euch denn alle Menschen so exotisch gekleidet, weil es hier nur Boutiquen gibt?“, fragte Lisa.

Der Doktor antwortet lachend: „Von wegen exotisch, Lisa, das ist die aktuelle Mode. Deine Boutiquen sind ganz normale Geschäfte.“

Alle Häuser waren im Fachwerkstil gebaut, sie waren mit passenden Kreuzfenstern ausgestattet. Hoch droben befanden sich Gärten mit den tollsten Baumarten. Von der Eiche bis zu ausgefallenen Blütenbäumen, die niemand kannte. Die Straßenlaternen waren altmodisch, trotzdem ganz neu. Genauso verhielt es sich mit den Straßen und Bordsteinen.

„Kann ich mit Lisa, Robert und Anatol in der Stadt bleiben, um ihnen alles zu zeigen?“, bat Julie ihren Vater. „Außerdem fühlt sich Strolchi auf dem Magnetband nicht wohl. Wir könnten ihn ja mitnehmen.“

„Also gut“, sagte Dr. Riesen Zahn. „Aber kommt dann in zwei Stunden nach!“

„Ja, machen wir“, versprach Julie.

„Kommst du nicht mit?“, wandte sich Lisa an Alina. „Nein, ich begleite Klaus und Dr. Riesen Zahn ins Hospital“, entgegnete Alina.

Beim Krankenhaus angekommen, erlebten Klaus und Alina eine Enttäuschung: Denn das Regio-Hospital machte keinen modernen Eindruck, es sah annähernd aus wie zu ihrer Zeit. Dr. Riesen Zahn führte sie in seinen Behandlungsraum.

Die Technik allerdings überwältigte sie.

Der Doktor schaute sich die Wunde an und meinte: „Wir müssen einen Body-Scan vornehmen.“

„Body-Scan?“, fragte Klaus ungläubig.

„Das ist eine Untersuchung, bei der ich schmerzfrei und ohne Nebenwirkungen mit einem kleinen Handgerät erst über die Wunde, dann über den ganzen Körper fahre, und so eine genaue Einsicht in dein Körperinneres bekomme“, erläuterte Dr. Riesen Zahn.

„Aha, also wie auf der Enterprise“, stellte Klaus fest.  
Es ertönte die erste Mitteilung des Geräts: „Keine größeren Verletzungen, keine Krankheitskeime vorhanden.“  
„Du bist ja schon wieder ganz gut auf dem Damm“, sagte Dr. Riesen Zahn und fügte anerkennend hinzu: „um nicht zu sagen topfit. Die Wunde muss nur noch versorgt werden. Lediglich noch ein unsichtbarer Verband aus der Pump-Flasche – und fertig.“  
„Und jetzt?“, fragte Klaus. „Einfach abwarten“, meinte der Doktor.  
Und dann glaubte Klaus, er sehe Gespenster. Die Wunde schloss sich direkt vor seinen Augen. Auch die Schmerzen waren wie weggeblasen.  
„Unglaublich, Sie sind ein Zauberer, oder was?“, fragte er verwirrt.  
„Aber nein, nicht doch!“, wehrte Dr. Riesen Zahn ab. „Nein, Klaus, das macht der Körper schon ganz von selbst, wenn man seine Hormone anregt. Lasst uns jetzt zu einem Rundgang durch die Klinik aufbrechen. Die erste Lektion in moderner Medizin gibt es im OP. Hier lang,“  
„Wo sind denn die ganzen Instrumente geblieben, Schere, Skalpell, Messer usw.? Wie wollen sie hier operieren?“, fragte Robert.  
„Na, ganz einfach, ich nehme mein Universal-Handlasergerät. Allerdings darf ich es erst einsetzen, wenn ich weiß, was los ist. Dazu wiederum benötige ich eine sichere Diagnose“, erklärte Dr. Anatol Riesen Zahn.  
„Und wie kriegen Sie die?“ Klaus dachte, dass es auch auf diesem Bereich neue Erkenntnisse geben würde.  
„Mit meinem Universal-Hand-Kernspin-Tomographen“, entgegnete der Doktor. „Damit erkenne ich wie in einem Anatomie-Atlas, ob irgendwelche Wucherungen aufgetreten sind. Auf diese Weise werden alle Bewohner dieser Regio einmal im Jahr auf Erkrankungen untersucht, die dadurch meistens frühzeitig erkannt werden können.“  
„Und wie steht es mit den bisher unheilbaren Krebserkrankungen und den tödlich verlaufenden Virenerkrankungen?“, interessierte sich Alina.  
„Aufgrund der neuen Erkenntnisse in der Medizin, insbesondere der Immunstimulation liegen die Krebsheilungschancen nun bei 96%. Noch erfolgreicher waren die Forschungen nach Impfstoffen gegen Virenerkrankungen, die nun ausgerottet sind. Leider sind diese gemeinen Biester so verwandlungsfähig, dass immer neue Krankheiten auftreten. Dennoch liegt die durchschnittliche Lebenserwartung bei 107 Jahren.“  
Nach diesem Vortrag schauten Alina und Klaus sich nur an und meinten:  
„Das klingt ja wie Science-Fiction!“

✍ Rolf Dalhoff, Lehrer am Nellenburg-Gymnasium zu Stockach, Unter den Reben 4; D-78359 Orsingen-Nenzingen

Klaus Schenk, z.Zt. DAAD-Lektor in Prag, Schwaketenstr. 108, D-78467 Konstanz

# THEMA

---

## Unterrichtsmodell

*Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan*

### *Reisen ins Übermorgen*

*Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse*

#### **I. Grundsätzliche Überlegungen**

- 1) Das hier vorgestellte Modell wird in diesem Halbjahr ausprobiert. Der Bericht darüber erscheint in einem späteren *ide*-Heft. Teile der Unterrichtseinheit (UE) sind bereits in Klassen verwendet worden, das Gesamtarrangement ist jedoch neu.
- 2) Science Fiction (SF) hat zwar schon eine ehrwürdige 150-jährige Tradition in der Literatur, ist aber immer noch mit dem Geruch des Seichten bzw. Unernstes behaftet. SchülerInnen lesen freiwillig SF – das kann ja kein gutes Zeichen sein! Und sie gehen auch gerne in SF-Filme, besonders die Buben.
- 3) Bei genau dieser Tatsache möchten wir anknüpfen und haben eine Einheit entwickelt, die einerseits bei den Interessen und Lesegewohnheiten der 14/15-Jährigen ansetzt, andererseits ihnen aber noch zusätzliche Dimensionen eines literarischen Genres zeigt, die über das Bekannte hinausgehen.
- 4) Die Unterrichtseinheit enthält diverse didaktische Anweisungen, die sowohl die Kreativität und Spielfreudigkeit der SchülerInnen ansprechen als auch bestimmte Kenntnisse bzw. Vorstellungen fördern.

#### **II. Ziele der Unterrichtseinheit**

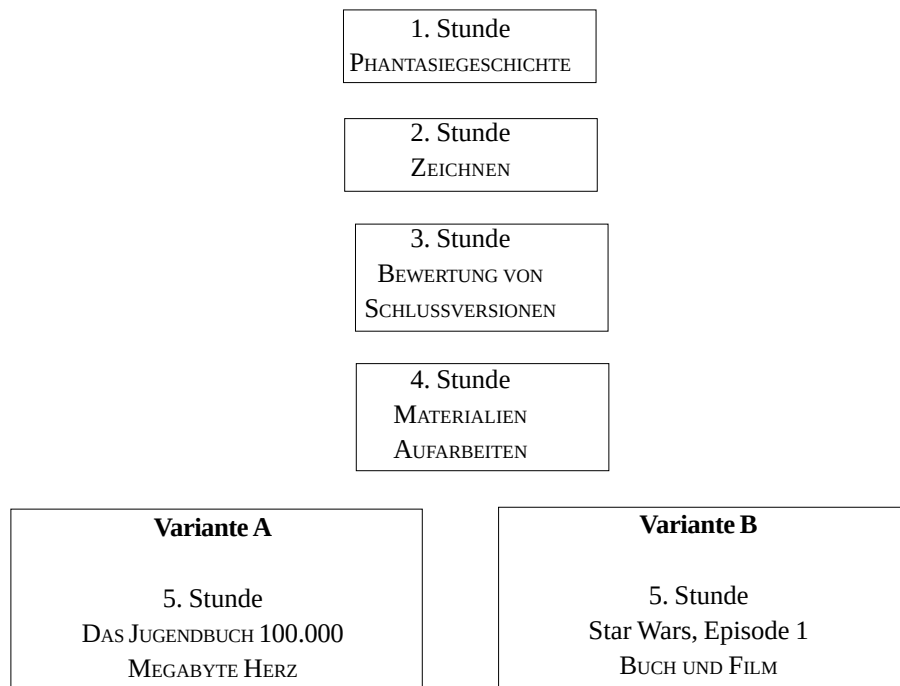
- *SF soll von SchülerInnen als etwas Nicht-Fremdes wahrgenommen werden, als etwas, das mit ihnen zu tun hat, mit ihren Vorstellungen von einem wünschenswerten oder weniger wünschenswerten Leben. Dementsprechend haben wir Geschichten ausgewählt, die von Jugendlichen handeln und/oder bekannte*

Identifikationsfiguren anbieten. Letztlich sollten sie dazu befähigt werden, ihre Alltagswelt anders zu verstehen als vorher und sich in ihr zurecht zu finden. Hierfür sind besonders die didaktischen Überlegungen wichtig, die das Spielen von Szenen, die Übernahme der einen oder anderen Figur ermöglichen.

- SchülerInnen sollen das literarische Genre SF mit seinen bestimmten Merkmalen, die sie von anderen ähnlichen Genres unterscheidet, (von Fantasy, Märchen oder Horrorgeschichten) erkennen können, auch wenn die Grenze nicht immer leicht zu ziehen ist. (siehe Arbeitsblatt SF Definitionen)
- SchülerInnen sollen sich kreativ mit SF beschäftigen. SF zu schreiben sollte ihnen hauptsächlich Spass machen. Sie sollten auch im Stande sein, die Elemente ihrer Fantasie zu identifizieren und vergleichend zu analysieren (z. B. mit Figuren aus dem TV oder aus Comic-Serien).

### III. Übersicht über die Abfolge der Unterrichtseinheit

Sie enthält insgesamt einen Kreativ-Teil, bestehend aus mehreren Elementen, einen analytischen Teil, in dem es um das Verständnis von vorgegebenen Texten geht, und einen mündlichen Teil, der die sprachlichen Kompetenzen stärken soll.



|                                                 |                                                        |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 6. Stunde<br>SPIELEN VON GEWÄHLTEN SZENEN       | 6. Stunde:<br>SPIELEN DER GEWÄHLTEN SZENEN             |
| 7. Stunde:<br>KOMMENTAR ZU DEN<br>BEIDEN TEXTEN | 7. Stunde:<br>KOMMENTAR ZU DEN<br>BEIDEN TEXTEN (FILM) |
| 8. Stunde:<br>SCHLUSS-<br>BETRACHTUNG           |                                                        |

#### IV. Unterrichtsmaterialien

Folgende Materialien werden benötigt:

- Ray Bradbury: Das Kinderzimmer
- Justine Randal: 100.000 Megabyte Herz
- Terry Brooks: Star Wars. Episode I
- Arbeitsblatt SF-Definitionen

#### Stundenbilder

##### 1. Stunde: PHANTASIEGESCHICHTE

*Vorgabe durch die Lehrperson (LP):*

„Ihr landet auf einem fremden Planeten: Wer seid ihr, wie schaut es dort aus, was tut ihr, wer begegnet euch, was geschieht, .....?“

*Hinweis:*

Die Phantasiegeschichte kann natürlich auch viel ausführlicher, mit Musik und Entspannung als gelenkte Phantasiereise eingeleitet werden.

- 15 bis 20 Minuten Stillarbeit mit Schreiben von max. einer Seite Text.
- Die Seiten werden in der Klassenmitte verteilt (bei großer Klasse zwei Kreise, ev. einen Buben-, einen Mädchenkreis); alle sollen so viele Texte wie möglich lesen.
- Die interessantesten drei oder vier (je nach Zeit) werden vorgelesen.

Die LP nimmt alle Geschichten mit und sucht eine aus, die viele SF-Elemente enthält.

## 2. Stunde: ZEICHNEN

- Die ausgewählte Geschichte wird vorgelesen und alle werden aufgefordert, einen Ausschnitt/Teil der Geschichte zeichnen. Die Zeichnungen werden in der Klasse aufgehängt. (20 Min)
- Vorlesen der Geschichte “Das Kinderzimmer” von Ray Bradbury<sup>1</sup> durch die LP bis zu dem Augenblick, wo die Eltern überlegen, den Kindern noch einmal das Betreten des Zimmers zu erlauben.

HÜ: Der Schluss soll zu Hause geschrieben werden.

## 3. Stunde: BEWERTUNG VON SCHLUSSVERSIONEN

- Die Schüler tauschen in Vierergruppen ihre Schlussversionen aus und wählen eine, die zu der Geschichte am Besten passt.
- Das richtige Ende wird dann vorgelesen und es sollte diskutiert werden, welches Ende am besten warum (auch stilistisch) passt. Vielleicht gibt es ja einige Versionen, die sogar besser oder gleich gut gefallen wie der Schluss der Geschichte, das sollte offen bleiben.
- Der Begriff SF wird zum ersten Mal erwähnt: Die LP sammelt Gedanken zum Begriff SF.

HÜ: Soviel wie möglich über SF herausfinden.

## 4. Stunde: MATERIALIEN AUFARBEITEN

- Damit nicht das totale Chaos herrscht (einige werden nichts gefunden haben, einige eine ganze Menge), sollten die gesamten Materialien in der Klasse (Vierergruppen von der Stunde vorher) verteilt, gesichtet und dann die wichtigsten Aspekte festgehalten werden. (1)
- Wichtige Definitionen und Zitate werden an der Tafel auf Plakaten zusammengefasst.
- Die Definitionen werden zu den Texten in Beziehung gesetzt.

HÜ: Lesen der Texte von Variante A oder B, Version II (4)

## Variante A

### 5. Stunde: DAS JUGENDBUCH »100.000 MEGABYTE HERZ« VON J. RENDAL

- Jede/r schreibt eine Inhaltsangabe des Textes. Verschiedene Inhaltsangaben werden vorgelesen und in Bezug auf Vollständigkeit und Richtigkeit verglichen.
- Die wichtigsten Personen und Symbole werden aufgeschrieben, ihre Merkmale und Eigenschaften festgehalten und mit ähnlichen Figuren aus anderen literari-

schen Genres verglichen. Hierbei sollte deutlich werden, dass alle Figuren, auch der Computer, sehr bekannte, aus dem Alltag stammende Figuren sind. Die SF-Elemente (denkender, fühlender Computer) werden herausgehoben.

HÜ: Jede/r muss sich eine Rolle aussuchen, die er/sie übernehmen möchte, und sie schriftlich charakterisieren. Das kann der Hund sein, eine Klassenkameradin, der Großvater, die Therapeutin, der Computer etc..

#### **6. Stunde: SPIELEN VON GEWÄHLTEN SZENEN**

Die Verteilung der Rollen sollte so vor sich gehen, dass zuerst die eine Hälfte der SchülerInnen sich im Halbkreis an den Rand setzt, aus den anderen werden die Rollen verteilt und die Szene gespielt. Dann erfolgt der umgekehrte Vorgang, die andere Hälfte spielt und die erste schaut zu. Das hat den Vorteil, dass man ZuschauerInnen hat und wenig Getümmel und dadurch jeder einmal SpielerIn und ZuschauerIn sein darf (muss). Hier sollte darauf geachtet werden, dass das Ganze nicht zu lange dauert, damit die SchülerInnen nicht überfordert werden und die Nachbesprechung auch nicht vergessen wird. Diese sollte aus einem kurzen Feedback bestehen, wie es der jeweiligen Person jetzt geht. Dieses Feedback soll direkt nach dem jeweiligen Spiel erfolgen. (Es ist hier sehr wichtig, auf die Zeit zu achten. Wahrscheinlich braucht man in einer großen Klasse eine Doppelstunde.)

HÜ: „Beschreibe deine eigene Rolle und wie es dir dabei ergangen ist. Ich war der Großvater. Ich saß in der Ecke...“ Dieser Aspekt ist besonders wichtig, da vielleicht Gefühle, die in der Klasse nicht gesagt wurden, hier aufgefangen werden können.

#### **7. Stunde: VERGLEICH DER BEIDEN TEXTE**

In beiden Texten geht es um gesellschaftliche, familiäre Bedingungen für Jugendliche, die diese in Spannung mit ihrer Umwelt zeigen. Der eine Text ist eine Horror-Version, der andere ein optimistischerer Text, der letztlich Lösungen und Auswege zeigt.

- Diskussionsforum: zwei Halbkreise werden gebildet, ein Innenkreis und ein Außenkreis. Der innere Kreis wird aufgefordert, der Klasse mitzuteilen, was er sich über den Zusammenhang der beiden Texte denkt. Es sollten alle, der Reihe nach, ein für sie wichtiges Element, eine wichtige Erkenntnis herausarbeiten. Der äußere Kreis wird insofern integriert, als jede/r nach einem Statement der vor ihr sitzenden Person aufgefordert wird, das Wichtige zu wiederholen und auch die eigene Meinung dazu abzugeben. Bsp: Angenommen, Schülerin Y aus dem Innenkreis ist der Meinung, dass Eltern und Kinder mehr miteinander reden sollten, dann muss Z aus dem Außenkreis hinter Y erst wiederholen, was für Y wichtig ist, und dann seine Meinung dazu sagen.

## ARBEITSBLATT SF-DEFINITIONEN

- *Lem*: „Wenn man das Gesagte zusammenfaßt, zerfällt die Summe alter SF-Texte in zwei Teile. (1) Entweder redet die Science Fiction darüber, was sich im realen Kontinuum ereignen kann (in der Zukunft) oder ereignen konnte (in der Vergangenheit), und dann versucht sie, ein Hypothesen aufstellender Zweig der realistischen Literatur zu werden, oder (2) eröffnet sie ein Spiel nach ganz autonom aufgestellten Regeln, welche sich beliebig von den Regeln unterscheiden können, denen unsere Welt unterworfen ist. Dieses Spiel kann wiederum zwei einander ausschließende Eigenschaften haben: entweder ist es ein „leeres“ Spiel, welches keine Beziehung zur wirklichen Welt hat – wie das Schachspiel; oder es ist semantisch an diese Welt adressiert: dann handelt es sich um eine Parabel, Allegorie, usw..“

*Stanislaw Lem: Roboter in der Science Fiction. In: Barmeyer, Eike: Science Fiction. Theorie und Geschichte. Wilhelm Fink Verlag, München, 1972, Seite 168*

- *Spittell*: „Neunundneunzig Prozent aller Science Fiction-Texte verlegen die Handlung in eine zukünftige Zeitebene. Die SF spricht von Dingen, die (...) in der Zukunft liegen, sich erst ereignen werden. Diese Dinge aber behandelt die SF, als wären sie real, quasi mit der Selbstsicherheit eines Hellsehers. Sie behauptet nicht, ein bestimmtes Ereignis könnte eventuell eintreten, nein, sie sagt, in hundert, zweihundert oder zweitausend Jahren wird jenes Ereignis eintreten. Ihr Ton hat Überzeugungskraft.

Und doch sind die Aussagen der Science Fiction etwa so treffsicher wie das Märchen vom kleinen Muck. Wie das Märchen arbeitet die SF mit phantastischem Material. Und wie beim Märchen verbirgt sich hinter der Phantastik ein enger Bezug zur Gegenwart. Der Rest, also das, was Science Fiction eigentlich auszumachen scheint (...), der schillernde, exotische Rahmen zukünftiger Technik, fremder Welten und spannender Abenteuer hat so gut wie keinen Realitätsbezug. Realistisch allein ist die Art des Umgangs des Menschen, besser der literarischen Figuren mit den Dingen und mit sich selbst. Der Rest ist Erfindung, bloße Behauptung – aber eben das Salz in der Suppe der SF, blitzende Accessoires, die allein deshalb ins Auge springen, weil sie in unserem Alltag eben nicht vorkommen. Hier also denkt SF das Unübliche, das Unvertraute, das der Form nach Originelle – was dem Inhalt nach sich meist rasch als simple Kombination alltäglicher, vertrauter Details entpuppt.

(...) Interessanter aber ist die Art, wie die Science Fiction mit den Dingen des menschlichen Alltages umgeht: sie kombiniert das Vertraute auf eine völlig neue, originelle Weise. Hier plötzlich, in der Neukombination des Bekannten, erreicht sie ungeahnte Qualitäten! Hier vermag die SF das Ungewöhnliche, Unrealistische, Absurde, Abseitige, eben das Phantastische zu denken! Und wer wollte sagen, daß aus der Neukombination bekannter Fakten nicht auch etwas Neues entstehen



kann? Es ist also das Denken des bisher nicht Gedachten – unabhängig von jedem Wahrheitswert und jedem Realitätsgehalt –, das die SF auszeichnet und das auf dem Umweg über den angestrebten großen Unterhaltungswert des Phantastischen zur Anregung für außerliterarische Bereiche werden kann.“

*Spittel, Olaf R.: Wie denkt Science Fiction? Utopie und Realität, Science Fiction und Zukunft – made in G.D.R. Seite 166-168. In: Burmeister, Klaus und Steinmüller, Karlheinz (Hg.): Streifzüge ins Übermorgen. Science Fiction und Zukunftsforschung. Beltz: Weinheim, Basel, 1992*

- *Schröder*: „Ein Hauptproblem dieser Definitionsdebatte ist die Tatsache, dass häufig versucht wird, zu definieren, was SF sein sollte, nicht was SF tatsächlich ist. Es handelt sich also in der Mehrzahl nicht um analytische, sondern um normative Definitionen.“

„Eine der Stärken des SF liegt in ihrem gesellschaftspolitischen Potential. Neben purer Unterhaltung, die unzweifelhaft ihr Hauptzweck ist, lässt sie sich als Gedankenmodell sehen, das die Spezifika der SF nutzt, um sich mit der Gegenwart auseinanderzusetzen.“

*Schröder, Torben: Science Fiction als Social Fiction. Das gesellschaftliche Potential eines Unterhaltungsgenres. Münster, LIT Verlag, 1998, Seite 6 und 40*

- *Steinmüller*: „Definitionsschritt 1:  
In der realistischen Literatur wird eine Welt vorausgesetzt, die im Prinzip unserer empirisch erfahrbaren Wirklichkeit entspricht. Die Welt der phantastischen Literatur weicht für den Leser erkenntlich von unserer Wirklichkeit ab. (...)

Definitionsschritt 2:

In der Science Fiction wird im Unterschied zur „reinen“ Phantastik die Abweichung der Welt des Werkes von der Realität des Lesers unter Bezugnahme auf ein wissenschaftliches Weltbild legitimiert (als plausibel dargestellt).“

*Steinmüller, Karlheinz: Gestaltbare Zukünfte. Zukunftsforschung und Science Fiction. Abschlußbericht, Gelsenkirchen, 1995, S. 12 und 14*

- *Suvin*: „Die SF ist eine Vision erkenntnisbezogener Möglichkeiten, die sich des kritischen Verstandes mittels satirischer Indirektheit oder utopischer Direktheit bedient.“

*Suvin, Darko: Ein Abriss der sowjetischen Science Fiction, in: Barmeyer, Eike: Science Fiction. Theorie und Geschichte. Wilhelm Fink Verlag, München, 1972, Seite 320*

## Variante B

### 5. Stunde: STAR WARS, EPISODE 1 (BUCHAUSSCHNITT UND FILM)

- Gleichgültig, ob der Film bzw. das Buch schon bekannt ist oder nicht, wird zuerst eine Inhaltsangabe der zwei Kapitel geschrieben.
- Diejenigen, die das Vorher und Nachher kennen, setzen sich jeweils mit einigen der anderen zusammen und erzählen den Anfang bzw. den Schluss. Gibt es nur wenige in der Klasse, die Film oder Buch kennen, tragen diese für die ganze Klasse den Inhalt zusammen.
- Die wichtigsten Personen werden aufgeschrieben, ihre Eigenschaften in Stichworten notiert und in Bezug zu Figuren in anderen literarischen Genres (Abenteuerroman, Märchen, Fantasy, Horror, ...) gesetzt.
- Die SF-Elemente sollen hervor gehoben werden.

HÜ: Auswahl einer Figur und schriftliche Charakteristik.

### 6 + 7. Stunde: DARSTELLEN UND VERGLEICH VON TEXTEN BZW. TEXT UND FILM

- Eine Szene des Textauszugs wird (eventuell in abweichenden Varianten) gespielt. Wie die Phantasiefiguren (Masken, Kostüme etc.) dargestellt werden, bleibt der entsprechenden LP überlassen. Man kann mit ganz wenigen Mitteln die Figur sichtbar machen. Die Nachbesprechung (Feedback) sollte deutlich machen, warum wer welche Figur gewählt hat.
- Die entsprechende Filmsequenz wird vorgespielt; Ähnlichkeiten und Unterschiede werden diskutiert.

### 8. Stunde: SCHLUSS-BETRACHTUNG

- Die Klasse wird aufgefordert, sich die Zeichnungen an der Wand daraufhin anzuschauen, ob sich ihre Vorstellungen, Gedanken und Bewertungen durch die UE verändert haben.
- Die eigene Zeichnung kann ergänzt bzw. verändert werden.
- Wie in der 1. Stunde werden die Zeichnungen noch einmal in die Mitte gelegt und von den einzelnen SchülerInnen kurz kommentiert.

HÜ: Bericht verfassen für die Schülerzeitung (Kommentar zur UE und Einschätzung der Bedeutung von SF).

### Anmerkungen

- 1) „Das Kinderzimmer“ von Ray Bradbury in: Ray Bradbury: „Der illustrierte Mann“ Diogenes, Zürich, 1977, Seite 15-36. Dieser Text ist zwar schon relativ alt, eignet sich aber sehr gut, um Probleme von Jugendlichen unter einer verfremdeten Perspektive aufzuarbeiten. Zudem ist es interessant, in einem Vergleich auch zeitliche Aspekte der SF-Literatur zu analysieren.
- 2) „100.000 Megabyte Herz“ von Justine Rendal, Überreuter, Wien, 1999, (vorgestellt in ide 2/99 von Erich Perschon) enthält wichtige Elemente der Bedürfnisse und Probleme von Jugendlichen:
  - eine schwierige kaputte Familie
  - ein traumatisches verdrängtes Ereignis (Mutter hat Vater und Kind verlassen nach einem Unfall, bei dem der geliebte Hund gestorben ist)
  - Isolation seit dem Unfall in der Klasse
  - Hilfe von einem Computer, der die traditionelle Rolle eines Freundes und Helfers übernimmt
  - Anfreunden mit Ähnlichgesinnten, die zuerst abgelehnt werden
  - Annehmen von Hilfestellungen durch Erwachsene
  - Allmähliches Herauslösen aus der Isolation
  - Abschließendes Überflüssigwerden des Computers, der sein Programm von selbst beendet und den Helden in die Selbständigkeit entlässt
- 3) Dieses Buch lässt sich auf verschiedene Weise erarbeiten:
  - Version I: Alle haben das Buch gelesen (Problem: noch ziemlich teuer, da noch nicht als TB erschienen).
  - Version II: Ist die hier verwendete. Das Buch wird in Auszügen – Kapitel 9 und 10 – kopiert, die beste Variante, auch wenn es einige Arbeit an Kopieren etc. bedeutet.
  - Version III: Ein oder zwei SchülerInnen stellen den Text in einer Buchbesprechung vor. Hier könnte man dann andere Buchbesprechungen folgen lassen und hätte so noch weitere interessante SF-Texte.

### Literatur

- Arbeitstexte für den Unterricht: Science Fiction. Reclam, Stuttgart, 1989
- Binder, Regina: Die maskierte Utopie. Feminismus und Science Fiction. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M., 1996
- Bradbury, Ray: Der illustrierte Mann. Diogenes, Zürich, 1977
- Brooks, Terry: Star Wars. Episode I. Die dunkle Bedrohung. Der Blankalet Verlag, München, 1999
- Burmeister, Klaus und Steinmüller, Karlheinz (Hg.): Streifzüge ins Übermorgen. Science Fiction und Zukunftsforschung. Beltz: Weinheim, Basel, 1992
- Friedrich, Hans-Edwin: Science fiction in der deutschsprachigen Literatur: Ein Referat zur Forschung bis 1993. Niemeyer, Tübingen, 1995
- Perschon, Erich: KI@mmer@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinderliteratur. In: ide 2/99: Neue Medien. Studien Verlag, Innsbruck, 1999, Seite 72-81
- Schröder, Torben: Science Fiction als Social Fiction. Das gesellschaftliche Potential eines Unterhaltungsgenres. LIT-Verlag, Münster, 1998
- Steinmüller, Karlheinz (Hg.): Science Fiction und Zukunftsgestaltung. Themenheft der Zeitschrift Zukünfte, Nr. 3, Jahrgang 2, Gelsenkirchen, 1992
- Wachler, Dietrich: Die Wirklichkeit des Phantoms. Aufsätze und Rezensionen zur phantastischen Literatur. LIT-Verlag, Münster, 1997. Hier besonders die Kapitel „Szenarien der Zukunft“ und „Der Riss im Universum“.

✉ *Almud Magis unterrichtet am Borg Innsbruck Deutsch, PuP und Darstellendes Spiel. E-Mail: almud.magis@ns1.asn-ibk.ac.at*  
*Bernhard Nicolussi Castellan arbeitet in der Umweltschutzsachbearbeitung und in diversen schulischen Projekten. Pradlerstraße 15, A-6020 Innsbruck.*

# THEMA

---

## Bibliographie

*Friedrich Janshoff*

### *Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht*

#### *Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre*

Es spricht vieles dafür, daß mit SF eine historisch neue Qualität der unterhaltungsliterarischen Gattungen erreicht worden ist. Die Schaffung neuer und eigensetzlicher fiktionaler Welten und die Möglichkeit, mit Hilfe einiger formaler Operationen jegliches Gattungsmuster transformieren zu können, impliziert die Tauglichkeit von SF als unterhaltendes und reflektierendes Genre. (Friedrich 1995, 5)

Science Fiction und Fantasy ist ein internationales, polymediales unterhaltendes und reflektierendes Genre mit spezifischen thematischen, gestalterischen, produzenten- und rezipientenbezogenen Ausprägungen (vgl. die Zitate aus Friedrich 1995). Die nachfolgenden bibliographischen Notizen verzeichnen rund 60 Veröffentlichungen, die sich unter verschiedenen Blickwinkeln mit der Erforschung und Darstellung der Möglichkeiten und Probleme dieses Genres beschäftigen, dessen literarische Ausprägungen auch unter der Bezeichnung „utopisch-phantastische Literatur“ geführt werden. Die Auswertung und/oder Lektüre der ausgewählten Bücher und Aufsätze, die bis auf eine Ausnahme in den Jahren 1984 bis 1999 erschienen sind, kann dazu dienen, Unterrichtsskizzen und -modelle für die Auseinandersetzung mit fiktionalen und wissenschaftlichen Entwürfen zukünftiger, gegenwärtiger und vergangener alternativer Welten/Wirklichkeiten im Deutschunterricht zu entwickeln.

Abgesehen von den auffindbaren fachdidaktischen Veröffentlichungen wurden Bibliographien, Nachschlagewerke und Übersichtsdarstellungen sowie Abhandlungen zu literaturwissenschaftlichen, medienwissenschaftlichen und pädagogischen Frage-

stellungen aufgenommen, einschließlich einiger Darstellungen und Untersuchungen, die Querverbindungen zwischen fiktionalen und wissenschaftlichen Annäherungen erkennen lassen. Innerhalb der einzelnen Gruppen sind die Einträge absteigend chronologisch geordnet. Die folgenden Hinweise zu einzelnen Veröffentlichungen sollen, ergänzt durch einige Zitate, das Potential der Ausprägungen und den Aspektreichtum des Genres auch im Hinblick auf didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Überlegungen verdeutlichen.

Für Lehrende dürfte es eine vordringliche Aufgabe sein, sich mithilfe der Bibliographien, Nachschlagwerke und chronologischen oder systematischen Darstellungen, die allein schon wegen ihres Umfangs zum überwiegenden Teil nur über Bibliotheken zugänglich sind, zunächst überhaupt einen Ein- und Überblick zu verschaffen und anschließend Lernende dazu anzuleiten und mit ihnen gemeinsam einzelne (exemplarische) Texte und/oder Medien auszuwählen. Der Zugriff auf gedruckte Science Fiction und Fantasy wird dabei durch die Konzentration auf die Publikationsform Taschenbuch wesentlich erleichtert. Bereits die Beschäftigung mit der Vielfalt des Genres dürfte nicht nur die Revisionsbedürftigkeit vieler Annahmen und Sichtweisen der nicht sehr zahlreichen fachdidaktischen Veröffentlichungen erweisen, sondern auch zu neuen Ideen und Vorschlägen anregen.

#### *Das Genre im aktuellen und retrospektiven Überblick:*

Unentbehrlich für alle am Genre Science Fiction und Fantasy und dessen Vielfalt Interessierten ist zumindest der jeweils letzte Band des beim Marktführer im Buchbereich seit 1986 erscheinenden, also mittlerweile 14 Bände umfassenden Jahrbuchs (Jeschke, Hg. 1999), mit den folgenden und gelegentlich auch weiteren Rubriken: Szene, Computerspiel, Film/TV, Hörspiel, Musik, Medien, Über Science Fiction, Science, Autoren, Interview, Bücher. Im jeweiligen Beitrag über die deutschsprachige SF-Szene (vgl. Urbanek 1999) sind auch die „Sekundärwerke“, also sowohl Beiträge von Amateurforschern als auch publizistische Kritik und wissenschaftliche Forschungen verzeichnet. Damit kann die in Friedrich (1995) vorlegte umfangreiche Bibliographie der Forschungsliteratur (Friedrich 1995, 405–463) zumindest ansatzweise fortgeführt werden, deren teilweise bis 1995 reichende kritisch-referierende Aus- und Bewertung für weiterführende Überlegungen ebenfalls unentbehrlich ist.

Die umfangreichen als Loseblattausgaben auf Ergänzung und Weiterführung angelegten Bibliographien des Corian-Verlages erfassen und beschreiben deutschsprachige oder in deutscher Übersetzung erschienene Texte sowie Filme unter verschiedenen Gesichtspunkten (Autor, Werk, Verlag). Eine knappe Darstellung der Themenkreise der Science Fiction bieten Alpers u. a. (1988, 48–153). Unterschieden werden u. a. Utopien und Dystopien, Zukunftsgeschichten (chronologische Zukunftshistorien), Space Opera

(Reisen durch das Weltall, zum Mond und zu anderen Planeten), Weltraumkolonien und Galaktische Imperien, militaristische und antimilitaristische Science Fiction (Raumschlachten), außerirdische Lebewesen (unvorhergesehene Begegnungen, fremde Besucher, bizarre Lebewesen und fremdartige Lebensformen), Invasionen aus dem Weltall (auch als Parodien), Evolution und Genmanipulation (Übermenschen, Supermänner, Mutanten, Clones), Außersinnliche Wahrnehmung, geistige Evolution (Superintelligenzen), große Katastrophen, Roboter und Denkmachines (Roboterzivilisationen, Androiden, Elektronengehirne, Cyborgs), der Traum von der Zeitreise (Zeitreisende, Zeitmaschinen, Reisen in die Vergangenheit und in die Zukunft, Besucher aus der Zukunft und aus der Vergangenheit, Parallelwelten, Umkehrungen des Zeitablaufs, Zeitagenten, Zeitkrieg, paradoxe Situationen), Alternativ- und Parallelwelten (Fantasy), Inner Space (Landschaften der Psyche, außersinnliche Wahrnehmung, Kaleidoskopwelten).

Das in einen Personen- und einen Sachteil gegliederte Lexikon von Zondergeld/Wiedenstried (1998) bietet fundierte Informationen zu Autoren, Werken und Verfilmungen sowie zu wichtigen Begriffen und Motiven der „phantastischen Literatur“, deren Abgrenzung und Unterscheidung von Science Fiction und Fantasy doch wohl weniger definitorisch als durch Beispiele plausibel gemacht werden kann, trotz der Übernahme eines Definitionsversuchs von R. Caillois, in dem es heißt: „‘ Im Phantastischen offenbart sich das Übernatürliche wie ein Riss in dem universellen Zusammenhang. (...) Es ist das Unmögliche, das unerwartet in einer Welt auftaucht, aus der das Unmögliche per definitionem verbannt worden ist. ’“

*Polymedialität, Internationalität, Unterhaltungs- und Reflexionspotential des Genres:*

Die Bibliographien, Nachschlagewerke und Übersichtsdarstellungen dokumentieren in vielfacher Weise die Polymedialität des Genres, die sich in Publikationsformen wie Buch, Heft, Magazin, Comic(album), Hörkassette, Diskette(nbuch), Film/Video (Spielfilm, Serie, Episode), Computer-/Videospiel, Rollen- und Gesellschaftsspiel manifestiert, ebenso wie seine Internationalität, deren undifferenzierte Betrachtung allerdings den Blick auf spezifische Wurzeln und Ausprägungen beispielsweise im deutschsprachigen Bereich verstellt (vgl. Innerhofer 1996). Mit welchem Aufwand an „Phantasie und Kalkül“ (D. Hasselblatt) die Vielfalt der als möglich gedachten alternativen Welten/Wirklichkeiten zur Sprache (oder ins Bild) gebracht wird, könnte an zahlreichen literarischen und filmischen Realisationen (Werken) erfahrbar gemacht werden, an einem Nachschlagewerk und einer Untersuchung kann am Thema der Begegnung mit dem Fremden exemplarisch die Verbindung von Unterhaltung und Reflexion gezeigt werden. Ein unterhaltend-informativer Katalog (Feige 1999) der faszinierendsten und furchterregendsten Außer-, Über- und Unterirdischen und ihres Auftretens in Büchern, Magazinen, Comics und Filmen bereichert das Spektrum der Nachschlagewerke unter

einem ungewöhnlichen Aspekt. Am Material einer in mehrfachem Sinn erfolgreichen Fernsehserie (Star Trek) arbeitet Weber (1997) die wichtige Funktion von Vermittler- oder Grenzgängerfiguren bei der Begegnung mit dem Fremden heraus und legt die Mechanismen von Furcht und Faszination gegenüber fremden, kulturell bestimmten Handlungsmustern offen.

#### *Zukünfte und Vergangenheiten – wissenschaftliche Querverbindungen:*

Eine faszinierend detailreiche Geschichte der Vorstellungen von der Zukunft seit der Antike entwirft Minois (1998), indem er nach der Art der Voraussage fünf Perioden unterscheidet: Orakel, Prophetie, Astrologie, Utopie und wissenschaftliche Methode. Voraussagen zu machen, Alternativen zum Hier und Jetzt zu entwickeln, die nicht dem Kommunikationsbereich des Künstlerischen/Fiktionalen sondern dem Alltag zugeordnet sind, ist eine „grundlegende Dimension“ des menschlichen Daseins. Entscheidend ist aber „nicht die Genauigkeit der Vorhersage, sondern daß sie die Rolle einer gesellschaftlichen oder individuellen Therapie spielt. Was zählt, ist nicht, daß die Vorhersage eintritt, sondern daß diese Vorhersage hilft, erleichtert, beruhigt und zum Handeln anregt.“

Den Möglichkeiten und Problemen einer „virtuellen“ wissenschaftlichen Geschichtsschreibung im Gegensatz zu einer „imaginären“ fiktionalen, die typischen Erzählmustern und Genres folgt, geht ein Sammelband mit einer theoretischen Einleitung (Ferguson 1999) und sechs Beiträgen mit „alternativen und wirklichkeitsnahen Gegenentwürfen zu entscheidenden Momenten“ des 20. Jahrhunderts nach (Ferguson, Hg. 1999). Wichtige Grundlagen für das kontroversenträchtige Unterfangen sind die notwendige Einbeziehung historischer Zeugnisse und die methodologische Einschränkung, „dass geschichtsalternative Überlegungen solche sein sollten, die die damaligen Zeitgenossen ebenfalls bedacht und sich vorgestellt haben.“ Die ergänzenden Hinweise darauf, daß die gestalterische und erzählerische Qualität imaginärer Geschichtsschreibung u. a. auch auf exakter Recherche beruht, und auf das reflexionsanregende Potenzial themenverwandter Texte von R. Musil und J.L. Borges, könnten Querverbindungen zum Deutschunterricht schaffen.

#### **Annäherungen an ein komplexes Genre:**

Jeschke, Wolfgang (Hrsg.): Das Science Fiction Jahr 14. Ein Jahrbuch für den Science Fiction-Leser. Aug. 1999. München: Heyne 1999. (Heyne Science Fiction und Fantasy. 06/5965). ISBN 3-453-14984-X

Urbanek, Hermann: Die deutsche SF-Szene 1997/98. Das Science Fiction Jahr 14. 1999, 19–157.

Kasper, Hartmut: Ein neuer Himmel, eine neue Erde. Science Fiction-Elemente in der Mainstream-orientierten Literatur. *Das Science Fiction Jahr* 14.1999, 544–571.

Klemm, Hans-Wolfgang; Thomann, Jürgen; Wiegand, Raimar: Fremde Welten. Science-Fiction – Entstehung, Geschichte, mediale Gegenwart. *Buch und Bibliothek*, 49.1997, 716–724 u. 826–838.

Thomann, Jürgen: Dem Kommunikationszeitalter auf der Spur. Science Fiction im Internet. *Das Science Fiction Jahr* 12.1997, 531–572.

Friedrich, Hans-Edwin: Science Fiction in der deutschsprachigen Literatur. Ein Referat zur Forschung bis 1993. Tübingen: Niemeyer 1995. (*Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur*, Sonderh. 7). ISBN 3-484-60307-0

Hasselblatt, Dieter: Erdenkliches ausphantasieren. Literarische und außerliterarische Reflexionen zur Science Fiction. *Das Science Fiction Jahr* 2.1987, 338–370.

Illmer, Horst: Sekundärliteratur = Zweitrangige Literatur? Fehler und Chance der Kritik. Eine Expedition. *Das Science Fiction Jahr* 1.1986, 80–102.

Nagl, Manfred: Science Fiction. Ein Segment populärer Kultur im Medien- und Produktverbund. Tübingen: Narr 1981. (*Literaturwissenschaft im Grundstudium*. 5). ISBN 3-877808-925-2

In ihren besten Werken wirkt Science Fiction wie ein Makroskop, ein umgekehrtes Mikroskop, das es erlaubt, aus einer phantastischen Perspektive und Distanz historische Prozesse und komplexe soziale und ökologische Zusammenhänge als ganzheitliches Muster und in ihrer zukunfts offenen Entwicklung zu sehen. (Steinmüller 1998, 647)

## Fachdidaktische Überlegungen und Vorschläge

Genres der Unterhaltungsliteratur sind immer auch Genres der Populärkultur. Das heißt, sie sind in vielen verschiedenen Medien und Bereichen präsent. (...) Von daher wird eine adäquate Genreforschung aus rein literaturwissenschaftlicher Perspektive zu einer vormodernen Unternehmung. Leider ist dieser die Forschung [ebenso wie die Fachdidaktik *F.J.*] herausfordernde Situation kaum begegnet worden, so daß nur über wenige punktuelle Ansätze [bzw. deren Fehlen *F.J.*] berichtet werden kann. (Friedrich 1995, 14/15)

Lange, Günther: Science-Fiction-Literatur (Sf) im Unterricht. In: In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, Bd. 2, 805–824.



Beck, Klaus u. a.: Buchempfehlungen zum Thema „Science-fiction“. Lehren und lernen, 18.1992, H. 11, 25–63.

Czuma, Christine: Science Fiction in der Schule. Aus dem Deutschunterricht mit 12–14jährigen. *erziehung heute* 1990, H. 1, 26–32.

Steinmüller, Karlheinz: SF ins Klassenzimmer! *Deutschunterricht* 43.1990, 557–562.

Krohne, Helmut: *Stell dir vor. Phantastische Literatur: Science-fiction für den Unterricht*. Köln: Stam 1990. ISBN 3-8237-588-3

Nusser, Peter (Hrsg.): *Science Fiction. Für die Sekundarstufe*. Stuttgart: Reclam 1989. (Universal-Bibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 15015). ISBN 3-15-015015-9

### **Bibliographien, Nachschlagewerke und Übersichtsdarstellungen**

Allen im folgenden verzeichneten Büchern [Hörspielen, Filmen, Fernsehserien usw. *F.J.*] gemeinsam scheint (...) zu sein, daß eine Welt erfunden wird, die mit der unseren, realen Welt der Gegenwart nicht identisch ist. Es werden Alternativen von den Autoren vorgeführt – der Leser aber hat die Möglichkeit, seine gewohnte mit der ‘neuen, anderen’ Welt zu vergleichen. Viele haben diese Möglichkeiten genutzt, viele würden sie vielleicht gerne nutzen, wenn sie nur wüßten, was alles in diesem Bereich erschienen ist. (Illmer 1998, 12)

#### **– Science Fiction und Fantasy zum Lesen**

Körber, Joachim (Hrsg.): *Bibliographisches Lexikon der utopisch-phantastischen Literatur*. Loseblattausg. Meitingen: Corian 1984 ff. ISBN 3-89048-500-6

Rottensteiner, Franz; Koseler, Michael (Hrsg.): *Werkführer durch die utopisch-phantastische Literatur*. Loseblattausg. Meitingen: Corian 1989 ff. ISBN 3-89048-800-5

Illmer, Horst: *Bibliographie Science Fiction & Fantasy. Buch-Erstaussagen 1945–1995. 50 Jahre alternative Weltentwürfe in Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz 1998. (Bibliographien: Buch, Bibliothek, Literatur. 1) ISBN 3-447-04069-6

Zondergeld, Rein A.; Wiedenstried, Holger E.: *Lexikon der phantastischen Literatur*. Stuttgart: Weitz 1998. ISBN 3-522-72175-6

Alpers, Hans Joachim u.a.: *Lexikon der Science Fiction Literatur. Erweiterte und aktualisierte Neuausgabe in einem Band*. München: Heyne 1988. (Heyne Sachbuch. 01/7287). ISBN 3-453-02453-2

Wimmer, Heinrich (Hrsg.): Bibliographisches Lexikon der utopisch-phantastischen Literatur. Verlags- und Reihenbibliographien. Loseblattaussg. Meitingen: Corian 1987 ff. ISBN 3-89048-000-4

Bauer, Werner; Jeschke, Wolfgang (Hrsg.): Heyne Science Fiction, Fantasy & Horror Im Heyne Taschenbuch 1960 bis Oktober 1998. München: Heyne 1998. (Heyne Science Fiction und Fantasy. 06/2500). ISBN 3-453-14016-8

#### – Science Fiction und Fantasy zum Sehen und Hören

Hardy, Phil (Hrsg.): Die Science-Fiction-Filmzyklopädie. 100 Jahre Science-Fiction. Königswinter: Heel 1998. ISBN 3-89365-601-4

Hahn, Ronald M.; Jansen, Volker: Lexikon des Science Fiction Films. 2 Bde. München: Heyne 1997. (Heyne Filmbibliothek. 32/250). ISBN 3-453-11860-X

Hasselblatt, Dieter: Radio im Konditional. Über Science Fiction und Hörspiel. Das Science Fiction Jahr 9. 1994, 579–634.

Tröster, Horst G.: Science Fiction im Hörspiel. 1947-1987. Frankfurt am Main: Deutsches Rundfunkarchiv 1993. ISBN 3-926072-38-5

Stresau, Norbert; Wimmer, Heinrich (Hrsg.): Enzyklopädie des phantastischen Films. Filmlexikon – Personenlexikon – Themen/Aspekte. Alles über Science Fiction-, Fantasy-, Horror- und Phantastikfilme. Loseblattaussg. Meitingen: Corian 1986 ff. ISBN 3-89048-400-X

#### Geschichte des Genres und einzelner literarischer Gattungen

SF ist (...) heute als multimedialer Motivkomplex (...) zu verstehen und weder auf national-literarische oder -sprachliche Grenzen und Traditionen noch auf den Bereich Printmedien beschränkt. In der Forschung ist das noch kaum reflektiert und untersucht worden. (Friedrich 1995, 7)

#### – Illustrierte Darstellungen der amerikanischen Genreausprägung

Ackerman, Forrest J.: Science Fiction Köln: Taschen, Evergreen 1998. ISBN 3-8228-7295-4

Pringle, David: Das ultimative Science-Fiction-Lexikon. Augsburg: Battenberg 1997. ISBN 3-89441-363-8

Clute, John: Science Fiction. Die illustrierte Enzyklopädie. München: Heyne 1996. ISBN 3-453-11512-0

**– Entwicklung der deutschsprachigen/europäischen Genreausprägung(en)**

In der deutschen Literatur gibt es eine imposante Zahl utopisch-phantastischer Texte. Kontinuierliche Forschung ist selten. (Friedrich 1995, 14)

Gnüg, Hiltrud: Utopie und utopischer Roman. Stuttgart: Reclam 1999. (Literaturstudium). (Universal-Bibliothek. 17613). ISBN 3-15-017613-1

Innerhofer, Roland: Deutschsprachige Science Fiction 1870-1914. Rekonstruktion und Analyse der Anfänge einer Gattung. Wien: Böhlau 1996. (Literatur in der Geschichte - Geschichte in der Literatur. 38). ISBN 3-205-98514-1

Wilpert, Gero von: Die deutsche Gespenstergeschichte. Motiv, Form, Entwicklung. Stuttgart: Kröner 1994. (Kröners Taschenausgabe. 406). ISBN 3-520-40601-2

Wünsch, Marianne: Die Fantastische Literatur der Frühen Moderne (1890–1930). Definition, denkgeschichtlicher Kontext, Strukturen. München: W. Fink 1991. ISBN 3-7705-2643-0

Gottwald, Ulrike: Science Fiction (SF) als Literatur in der Bundesrepublik der siebziger und achtziger Jahre. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Europäische Hochschulschriften, R. 1. 1173). ISBN 3-631-42153-2

Müller, Götz: Gegenwelten. Die Utopie in der deutschen Literatur. Stuttgart: Metzler 1989. ISBN 3-476-00661-1

Schulz, Hans J.: Science Fiction. Stuttgart: Metzler 1986. (Sammlung Metzler. 226). ISBN 3-476-10226-2

Wuckel, Dieter: Illustrierte Literaturgeschichte der Science Fiction. Hildesheim: Olms 1986. ISBN 3-487-08274-8

**Beispiele zur Erforschung der Aspekt- und Themenvielfalt**

SF ist sowohl hochreflexive Literatur möglicher Alternativen als auch Entertainment und weist folglich eine enorme qualitative Bandbreite auf. Die Attraktivität der SF geht wesentlich auf die Diskrepanz zwischen Potential und Textwirklichkeit zurück. Die weltanschaulichen und wissenschaftlichen Versprechungen haben ihr Pendant auf der Rezipientenseite. Vielfach bezeugen Leser die Faszination der von SF eröffneten kosmischen Perspektiven und beschreiben ihre Wirkung mittels der Kategorien des Erhabenen.“ (Friedrich 1995, 7)

Feige, Marcel: Alien-Lexikon. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf; Lexikon Imprint Verl. 1999. ISBN 3-89602-206-7

Diederichsen, Dierich; Mundel, Barbara (Hrsg.): Loving the Alien. Science Fiction, Diaspora, Multikultur. Berlin: ID-Verlag 1998. ISBN 3-89408-076-0

Schröder, Torben: Science Fiction als Social Fiction. Das gesellschaftliche Potential eines Unterhaltungsgenres. Münster: Lit 1998. (Studien zu Science Fiction. 1). ISBN 3-8258-3820-X

Hellmann, Kai-Uwe; Klein, Arne (Hrsg.): „Unendliche Weiten...“ Star Trek zwischen Unterhaltung und Utopie. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuch Verl. 1997. (Fischer Wissenschaft. 13579). ISBN 3-596-13579-6

Weber, Ingrid: Unendliche Weiten. Die Science-Fiction-Serie Star Trek als Entwurf von Kontakten mit dem Fremden. Frankfurt am Main: IKO 1997. ISBN 3-88939-357-8

Binder, Regina: Die maskierte Utopie. Feminismus und Science Fiction. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Europäische Hochschulschriften, R. 1. 1555). ISBN 3-631-48794-0

Fritzsche, Albrecht M.: Der SF-Fan. Eine Analyse. Das Science Fiction Jahr 11.1996, 527–538.

Baumgartner, Michael: Der schöne Schein. Einige vorläufige Anmerkungen zum Stand der Kunst auf dem Cover bei den Phantastik-Reihen im deutschsprachigen Raum. Das Science Fiction Jahr 10.1995, 408–420.

Marzin, Florian F.: Weltentwürfe. Die Konstruktion von Szenarien in der Science Fiction. In: Burmeister/Steinmüller, Hg. (1992), 235–248.

Immand-Nienhaus, Monika: Analyse umweltpädagogischer Intentionen in der Science Fiction-Literatur. Düsseldorf: Zenon 1991. ISBN 3-925790-18-7

Krämer, Reinhold: Die gekaufte „Zukunft“. Zur Produktion und Rezeption von Science Fiction in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung 1990. (Archiv f. Gesch. d. Buchwesens. Sonderdr.) ISBN 3-7657-1575-1

Mörtl, Ingo: Die andere Gesellschaft. Gesellschaftsbilder und Gesellschaftsstrukturen in der Science Fiction. *erziehung heute* 1990, H. 1, 10–16.

Nemella, Joachim: Alptraum Zukunft. Dystopische Szenarien in der Science Fiction. *erziehung heute* 1990, H. 1, 17–21.

Rottensteiner, Franz: Science Fiction. Unbequeme Warner oder Kosmopoliten? *erziehung heute* 1990, H. 1, 22–25.

### **Fiktion und Wissenschaft: Imaginäre und virtuelle Geschichte**

Die Prophezeiungen, die sich 'erfüllt' haben, sind zurückdatierte Pseudoprophezeiungen, entweder Texte, die so dunkel sind, daß / sie jede beliebige Deutung zulassen, – weshalb man sie übrigens erst nach den Ereignissen, wenn sie von keinem Interesse mehr sind, entschlüsseln kann –, oder reine Täuschungen oder schiere Koinzidenzen oder das Ergebnis heilsichtige Arbeit, reiner Verstandestätigkeit anhand vergangener und gegenwärtiger Fakten. Das Interesse dieser Vorhersagen liegt allein darin, was sie uns über die Epoche und das Milieu verraten, in dem sie gemacht wurden. In diesem Geist ist das vorliegende Werk konzipiert, ein Werk der Geschichtswissenschaft und nicht der Antizipation, (Minois 1998, 20/21)

Minois, Georges: Geschichte der Zukunft. Orakel – Prophezeiungen – Utopien – Prognosen. Düsseldorf: Artemis und Winkler 1998. ISBN 3-538-07072-5

Steinmüller, Karlheinz: Schwarzes Loch jenseits von 2000? oder: Was kann Science Fiction zur Zukunftsforschung beitragen? *Das Science Fiction Jahr* 13.1998, 634–655.

Burmeister, Klaus; Steinmüller, Karlheinz (Hrsg.): Streifzüge ins Übermorgen. Science Fiction und Zukunftsforschung. Weinheim: Beltz 1992. (Zukunftsstudien. 16). ISBN 3-407-85306-8

Salewski, Michael: Andere Welten, andere Geschichte – Verheißung oder Drohung. In: Burmeister/Steinmüller, Hg. (1992), 33–66.

Steinmüller, Karlheinz: Zukunftsforschung und Science Fiction. No Close Encounters? In: Burmeister/Steinmüller, Hg. (1992), 13–32.

Wenn wir die Anzahl der historischen Alternativen einschränken und nur jene in Betracht ziehen, die *plausibel* sind (...), dann lösen wir auch das Dilemma der Entscheidung zwischen einer einzigen deterministischen Vergangenheit und der nicht handhabbaren unbegrenzten Anzahl von möglichen Vergangenheiten. Die geschichtlich alternativen Situationen, die wir in unserer Vorstellung konstruieren müssen, sind nicht bloße Phantasie; es sind vielmehr Simulationen, die auf Berechnungen über die relative Wahrscheinlichkeit von plausiblen Folgeerscheinungen in einer vom Chaos geprägten Welt basieren – und die ich 'virtuelle Geschichte' nenne.“ (Ferguson 1999, 107)

Ferguson, Niall (Hrsg.): Virtuelle Geschichte. Historische Alternativen im 20. Jahrhundert. Darmstadt: Primus 1999. ISBN 3-89678-201-0

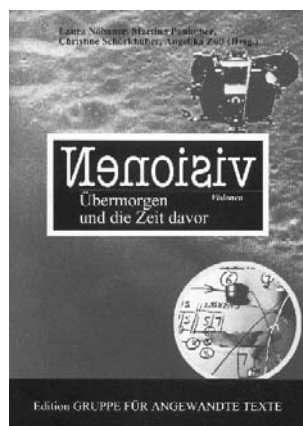
Ferguson, Niall: Virtuelle Geschichtsschreibung. Unterwegs zu einer „Chaostheorie“ der Vergangenheit. In: Ferguson, Hg. (1999), 9–114.

Helbig, Jörg: Die Vergangenheit, die keine war. Über parahistorische Literatur. Das Science Fiction Jahr 4.1989, 392–403.

Demandt, Alexander: Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...? 2., verb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986. (Kleine Vandenhoeck-Reihe. 1501) ISBN 3-525-33515-6

Überlegungen und Erörterungen zur Science Fiction münden früher oder später (meistens erst später oder oft viel zu früh) in die Frage danach, was denn wirklich in Wahrheit Wirklichkeit sei, und ob man an der Wirklichkeit vorbei, die wir haben und mit der wir leben müssen, oder gar über sie hinweg springend, Literatur, Filme, Hörspiele, und was nicht noch alles, machen dürfe und solle. Die Frage also nach der Gültigkeit von Phantasie (...). Phantasie, Imaginationsqualität zwischen Erfahrung und Denken, Einbildungs-Aktivität zwischen Emotion und Ratio: Sie holt Gewesenes erinnernd ins Bewußtsein, stellt vor, was sein sollte, wägt ab, was sein könnte, entwirft Situationen, stellt Eventualitäten anheim, beraumt das Damals und Dannmals also das Einst und Dereinst an, und durchsetzt so das Jetzt mit den Trends, den Hinblicken und Absichten, den Wünschen und Weiterungen unserer individuellen Existenz. (Hasselblatt 1987, 344)

✍ Friedrich Janshoff, *Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der »ide«*; Moosburgerstraße 47, 9201 Kumpendorf.



Laura Nöbauer, Martina Panhuber, Christine Schörkhuber, Angelika Zotl (Hrsg.): *Nenoisiv. Übermorgen und die Zeit davor. Texte aus einem Science-Fiction-Literaturwettbewerb für junge Leute. Edition Gruppe für angewandte Texte, Dametzstr. 43a/II, A-4020 Linz. 104 Seiten, ISBN 3-901815-03-1, 1999. ÖS 138,-.*

Rund 25 Texte von österreichischen Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren.

# AUSSER DER REIHE

Robert Saxer

## *DER Feminismus und DIE Deklination*

### **Vorbemerkung des Autors**

*In der End- und Korrekturphase des neuen, in trinationaler Zusammenarbeit von Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erarbeiteten „Zertifikat Deutsch“ (ZD)<sup>1</sup> im Februar 1999 entdeckten Korrektorinnen und Mitglieder des ExpertInnengremiums des DIE-Projekts „Deutsch am Arbeitsplatz“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung im Grammatik-Teil des ZD<sup>2</sup>, dass im Kapitel über die Deklination sowohl in den Tabellen als auch in der anschließenden Explikation nicht die herkömmliche Anordnung DER – DIE – DAS, sondern die Reihenfolge DER – DAS – DIE, also Maskulinum – Neutrum – Femininum, präsentiert wurde. Sie protestierten aus feministischer Sicht dagegen, dass das „weibliche“ Element an letzte Stelle gesetzt werde und verlangten eine Zurücknahme der vorliegenden Reihenfolge. Nach eingehenden grammatischen Recherchen und didaktisch-methodischen Überlegungen wurde die Artikel-Anordnung vom Autor aus den in diesem Beitrag angeführten Gründen in die Reihenfolge gebracht, wie sie jetzt im ZD vorliegt: Femininum – Maskulinum – Neutrum.*

*Gleichzeitige Versuche des Autors zur Kontaktaufnahme mit Vertreterinnen dieser Kritik blieben zunächst erfolglos; schließlich war aber Frau Beatrix Andre bereit, eine schriftliche Stellungnahme abzugeben, die jedoch erst Anfang Oktober, zwei Tage vor Fertigstellung des folgenden Beitrags, beim Autor eintraf und die zeigt, dass die Autorin die neue Anordnung in der ZD-Grammatik noch nicht wahrgenommen hat, obwohl das ZD schon im Juni erschien. Daher wird ihre Stellungnahme in diesem Beitrag nicht kommentiert und einfach im Anhang beigelegt.*

## Die grammatische Perspektive

Die herkömmliche Reihenfolge DER – DIE – DAS, die uns von Kind an wie ein lyrischer Rhythmus eingeprägt wird, ist in verschiedenen neueren Lehrwerken, Gebrauchsgrammatiken und didaktischen Publikationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache – zuletzt im soeben erschienenen Buch von Günther Storch »Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik«<sup>3</sup> – im Rahmen der Darstellung der Deklination in die Anordnung DER – DAS – DIE geändert worden. Grund dafür ist die Tatsache, dass es starke formale Affinitäten zwischen den Deklinationsformen des Maskulinums und Neutrum gibt – die Bildung des Dativs und Genitivs, die Pluralformen der Nomina – und dass das Femininum sich morphologisch deutlich von diesen beiden unterscheidet. Aufgrund dieses strukturellen Befunds und aufgrund lernerfreundlicher Ausrichtung hat man im Sinn des modernen sprachhandlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts diese beiden Genera in der Darstellung zusammengezogen und daher das Neutrum an zweite Stelle gesetzt. Dies ist nur ein Beispiel unter mehreren dafür, dass man von sprachhistorisch überkommenen und daher gewohnten, eingeprägten Darstellungs- und Interpretationsformen des Systems sprachlicher Strukturen zugunsten einer rational einsichtigen und daher einfacheren Form übergegangen ist. Ein weiteres signifikantes Beispiel geänderter Darstellung im Bereich der Deklination bietet die Kasus-Reihenfolge: der Übergang von der herkömmlichen Ordnung 1., 2., 3., 4. Fall zur Anordnung Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv angesichts der Tatsache, dass der Akkusativ im Deutschen identisch mit dem Nominativ ist (mit Ausnahme des Maskulinum Singular: der > den) und dass der Genitiv im Sprachgebrauch am seltensten vorkommt und außerdem in seinen morphologischen Formen stärker von den anderen Kasus abweicht.

## Die feministische Perspektive

Man kann natürlich bei allen AutorInnen, die sich für die Reihenfolge DER – DAS – DIE entschieden haben, zunächst einmal annehmen, dass sie bei der Beschäftigung mit dem Genus „Femininum“ nicht an Sexus (auf die Beifügung des Artikels zu diesem Begriff wird hier aus gegebenem Anlass verzichtet) und dessen Verdrängung an die letzte Stelle gedacht haben. Aber dieses Argument würde aus der Sicht feministischer Perspektive die Sache nur verschlimmern, weil dann klar wird, dass sie die männliche Sicht der Dinge und der Sprache schon derart internalisiert haben, dass sie nicht einmal mehr darüber reflektieren können.

Natürlich kann man des Weiteren in diesem Zusammenhang gegen den feministischen Protest auch die notwendige sachliche Differenzierung zwischen natürlichem und grammatischem Geschlecht – Sexus und Genus – anführen. Aber auch dieses Argument hält zunächst nicht angesichts der Tatsache, dass feministische Sprachkritik teilweise



über die Kritik des gesellschaftlichen Sprachgebrauchs hinausgeht und auch in manchen sprachsystematischen – d.h. semantischen und grammatischen – Strukturen den Ausdruck der Dominanz männlichen Denkens und Verhaltens vorfindet, was dann natürlich auch auf die oben genannte Artikel-Reihenfolge übertragen werden kann.

Eine kurze Reflexion feministischer Sprachkritik scheint daher sinnvoll. Zum größten Teil beschäftigt sie sich mit dem Sprachverhalten von Frauen und Männern sowohl aus kommunikativ-soziologischer als auch aus der Sicht der Sprachverwendung und hat auch auf diesem Feld ihre bedeutendsten Ergebnisse und Erfolge erzielt. Dort, wo sie sich als „feministische Linguistik“ auf die Ebene der Kritik semantisch-grammatischer Strukturen begibt, wird die Gefahr fragwürdiger Kritik größer; daher muss man hier exakter beobachten und verschiedene Ebenen unterscheiden:

- Da ist zunächst die Ebene überkommener Wortformen – also z. B. die einseitige Dominanz maskuliner Formen bei Berufsbezeichnungen; hier geht es vor allem um die Frage, welche sinnvollen Änderungen vorgenommen werden können.
- Dann sind da die Paradigmen in gängigen Gebrauchsgrammatiken – also die Inhalte von Beispielsätzen zur Veranschaulichung grammatischer Strukturen, die vielfach von der nicht weiter reflektierten maskulinen Weltsicht der fast durchwegs männlichen Autoren geprägt ist; hier ist im Sinn der berechtigten Kritik von Senta Trömel-Plötz<sup>4</sup> einiges aufzuarbeiten.
- Eine dritte Ebene bildet die formale Darstellungsstruktur grammatischer Phänomene: Dazu gehört die Artikel-Reihenfolge.

### **Analogiebildung zwischen Sozialverhalten und Grammatik**

Beim vorliegenden Thema geht es also um den letzten Punkt. Die Kritik an der Folge DER – DAS – DIE geht aus von der Behauptung, dass es eine strukturelle Analogie zwischen sozialen Verhaltensweisen bzw. Einstellungen und formaler bzw. visueller Darstellung gebe und dass es daher im vorliegenden Fall durch die Artikel-Reihenfolge zu einer Diskriminierung der Frauen komme; auf diese Weise wird aus der pragmatischen Reihenfolge der Artikel eine ideologische Rangordnung abgeleitet und konstruiert. Eine solche Analogiebildung erscheint nicht berechtigt und wirkt auf das Bewusstsein auch kritisch denkender Menschen überzogen, sowohl bezüglich der dahinter liegenden Intention der Darstellung als auch im Hinblick auf deren Aussage und Wirkung. Das haben auch zahlreiche kritisch-distanzierende Reaktionen auf diesen Protest gezeigt, die in der Mehrzahl von Frauen kamen, darunter nicht wenigen bewussten Vertreterinnen feministischer Ziele.

Geht man von der Logik der genannten Analogie aus, könnte man aus gesellschaftspolitischen Gründen eine weitere Variante kreieren: die Anordnung DIE – DAS – DER,

also Femininum – Neutrum – Maskulinum als Familien-Deklination, als Widerspiegelung der heilen Familie – das Kind in der Mitte an der Hand seiner Eltern: links – von Betrachter der Deklinationstabelle aus gesehen – DIE Mutter, in der Mitte DAS Kind, und rechts schlussendlich DER Vater. Das Beispiel zeigt die Fragwürdigkeit solcher Analogiebildungen.

### Zurück zur Grammatik

Eine Zurücknahme der Nebeneinanderstellung von Maskulinum und Neutrum in der Darstellung der Deklination aufgrund des Protests kam daher nicht in Frage. Wohl aber führte der Protest zur grundsätzlichen Reflexion über die Reihenfolge der Artikel und damit zur ernsthaften Überlegung, dass es ja noch andere Möglichkeiten der Artikel-Reihenfolge gebe, eben auch mit dem Femininum an erster Stelle. Dies könnte – ohne Verzicht auf das genannte grammatische Postulat – aus der an sich sinnlosen Frontstellung zwischen feministischer und grammatischer Sichtweise eine alle zufriedenstellende Lösung schaffen.

Dabei kann es sich natürlich nicht einfach um eine nette Gefälligkeit gegenüber feministischen Bestrebungen handeln, sondern es geht um die Schaffung eines seriösen, auch aus grammatischer und didaktischer Sicht vertretbaren Modells.

### Femininum versus Maskulinum/Neutrum

Sieht man sich den morphologischen Befund im Vergleich des Femininums mit den beiden anderen Genera näher an, erkennt man, dass das Femininum strukturell auf verschiedenen Ebenen wesentlich einfacher und weniger variantenreich ist als Maskulinum und Neutrum:

- Die Singularform des femininen Nomens bleibt in allen Kasus unverändert.
- Die Pluralform des femininen Nomens bleibt bei fast allen Feminina ebenfalls unverändert, da über 95% der Feminina die Pluralendung „-(ne)n“ haben, weshalb auch die zusätzliche morphologische Variante mit der Dativ-Endung -n im Plural wegfällt.
- Im Singular hat das Femininum nur zwei Artikelformen (*die, der*) gegenüber drei des Neutrums (*das, dem, des*) und vier des Maskulinums (*der, den, dem, des*).
- Der Singular des femininen Artikels in der Grundform (Nominativ), im Akkusativ und auch im Genitiv ist identisch mit den entsprechenden Artikelformen im Plural (*die, der*).
- Wird im Nominativ Singular des Femininums zwischen Artikel und Nomen ein Adjektiv eingeschoben, ändert sich dessen Endung nicht nach dem unbestimmten Artikel (*ein*), dessen Negation (*kein*) oder nach einem Possessivpronomen (*mein*,

*unser etc.) wegen der Identität mit der femininen Artikelendung: die/eine/keine/meine/unsere grüne Wiese; während bei Maskulinum und Neutrum in diesem Fall die bei den genannten Wörtern entfallende Artikelendung auf das Adjektiv übergeht: der grüne > ein/kein/mein/unser grüner Baum, das grüne > ein/kein/mein/unser grünes Gras.*

Auf nicht weniger als fünf Ebenen ist also das Femininum morphologisch einfacher. Am Ende dieses Beitrags findet sich eine tabellarische Darstellung des Vergleichs.

### **Linguistik und Lernerorientierung**

Die strukturelle Einfachheit des Femininums aus linguistischer Sicht kann im Sinn moderner Sprachdidaktik für Ziele der Lernerorientierung eingesetzt werden. Die Einfachheit einer Struktur ist ein wesentliches Kriterium für die Umsetzung in die Präsentation. Dies gilt aus didaktischer Sicht in gesteigertem Maß für die Aufbereitung sprachlicher Strukturen für den Spracherwerbs- und Lernprozess, durchaus im Gegensatz zu herkömmlichen didaktisch-methodischen Vorstellungen, denen zufolge zuerst komplexe Strukturen, garniert mit allen möglichen Ausnahmen und Sonderfällen, vermittelt werden sollen; erst dann ließ man die Lernenden den nunmehr mühevoll gewordenen Weg zur Einsicht in die Einfachheit der grundlegenden sprachlichen Strukturen beschreiten. Anders die moderne Sprachdidaktik, in der der Weg von Einfachen zum Komplexen beschritten wird: Am Beginn von Lernprozessen soll das Experimentieren der Lernenden mit den einfachen, überschaubaren und leicht handhabbaren Strukturen stehen.

Aus diesen Prämissen ergibt sich die Sinnhaftigkeit der Erststellung des Femininums in der Darstellung der Deklination; daraus können methodische Anordnungen, Aktivitäten und Übungen entwickelt werden, in denen von einfachen zu komplexeren Deklinationsformen fortgeschritten werden kann, was aufgrund der größeren Übersichtlichkeit zweifellos zur Einsparung der Zeit führt, in der man sich vielfach im Unterricht mit der Deklination herumschlägt, – eine Zeit, die für wichtigere kommunikative Aktivitäten verwendet werden kann.

### **Weiterführende Überlegungen**

Die feministische Kritik an der DER – DAS – DIE-Anordnung gibt auch Anlass zu weiteren linguistischen und didaktischen Überlegungen und Anregungen, die hier nur kurz angesprochen werden sollen.

– *Das Femininum in Grammatiken*

Es wäre nicht uninteressant, allgemein verwendete Grammatiken, die als Vorlage für Lernergrammatiken und Lehrwerke dienen, darauf hin zu untersuchen, wie

darin mit dem Femininum auf den verschiedenen Präsentations- und Erklärungsebenen verfahren wird. Ein Impuls in diese Richtung findet sich etwa bei Senta Trömel-Plötz.<sup>5</sup> Daraus könnte sich eine veränderte Interpretation und Darstellung der Genera in den Grammatiken ergeben.

– *Sprachhistorische Perspektive*

Eine unterstützende Rolle bei der Schaffung von Einsicht in den Sinn einer geänderten und vereinfachten Darstellung der Deklination könnte eine sprachhistorische Untersuchung und Analyse der Entwicklung darstellen, die zur herkömmlichen Anordnung der Genera geführt hat. Da die überkommenen grammatischen Interpretationsmuster zu einem nicht geringen Teil auf den Strukturen und Interpretationsmustern der lateinischen Sprache beruhen, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich die Anordnung DER – DIE – DAS nicht aus der „Natur“ der deutschen Sprache entwickelt hat, sondern dass sie das Produkt künstlich-gelehrter Festlegung, anders gesagt: ein Produkt überkommener Bildungsvorstellungen ist. Eine sprachhistorische Studie zu diesem Thema wäre jedenfalls interessant.

## Resumé

Die feministische Kritik an der Reihenfolge DER – DAS – DIE ist und bleibt problematisch, und es stellt sich auch die Frage, wie weit eine solche Kritik der Sache der Frauen tatsächlich nützt. Im vorliegenden Fall hat sie jedoch immerhin fruchtbare Reflexionen auf einer anderen Ebene, der sprachstrukturellen, ausgelöst, die auch zu entsprechenden Ergebnissen geführt haben. Dies zeigt zumindest, welche produktiven Kräfte auch im „Fragwürdigen“ liegen können, oder anders gesagt: Es ist ein Beispiel für die Widersprüchlichkeit menschlichen Denkens und Handelns.

## Anmerkungen

- 1) Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Herausgegeben von Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt am Main 1999.
- 2) Saxer, Robert: Texte und Sätze – Didaktische Grammatik der deutschen Sprache. Inventar zum Zertifikat Deutsch. In: Zertifikat Deutsch, S. 264-371.
- 3) Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag: München 1999 (UTB für Wissenschaft).
- 4) Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache – Sprache der Veränderung. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main 1982.
- 5) Trömel-Plötz a.a.O.

## Unterschiede zwischen Femininum und Maskulinum/Neutrum

| Kommentar | Femininum | Maskulinum | Neutrum |
|-----------|-----------|------------|---------|
|-----------|-----------|------------|---------|

## 1. Bestimmter Artikel im Singular

|                        |     |            |            |
|------------------------|-----|------------|------------|
| Nominativ<br>Akkusativ | die | der<br>den | das        |
| Dativ<br>Genitiv       | der | dem<br>des | dem<br>des |

## 2. Artikelform Singular &gt;&gt; Plural

|                           |                         |                                                                               |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Identisch im<br>Femininum | <b>die</b> Vase / Vasen | <b>der</b> Tisch >> <b>die</b> Tische<br><b>das</b> Buch >> <b>die</b> Bücher |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

## 3. Form des Nomens im Singular

|                                 |      |          |         |
|---------------------------------|------|----------|---------|
| Nominativ<br>Akkusativ<br>Dativ | Vase | Tisch    | Buch    |
| Genitiv                         | Vase | Tisch-es | Buch-es |

## 4. Adjektiv-Endung im Nominativ Singular

|                                                                               |                                                             |                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nominativ<br>Singular ><br>Transfer der<br>Artikel-Endung<br>auf das Adjektiv | <b>die / eine / keine / meine /<br/>unsere // neue</b> Vase | <b>der neue</b> Tisch >><br>ein• / kein• / mein• / unser• // <b>neuer</b><br>Tisch<br><br>das <b>neue</b> Buch >><br>ein• / kein• / mein• / unser• // <b>neues</b><br>Buch |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 5. Pluralformen des Nomens

|                                 |                            |                                       |                                        |
|---------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|
| -(e)n                           | Frauen, Nichten, Ärztinnen | Motoren                               | Betten                                 |
| -“e<br>-s                       | Bänke<br>Partys            | Ärzte<br>Chefs                        | Autos                                  |
| -e<br>-er<br>“-*<br>- •<br>-“ • | ☒☒☒                        | Tische<br>Bänder<br>Kellner<br>Brüder | Bestecke<br>Bilder<br>Gläser<br>Messer |
| n-Deklination                   | ☒☒☒                        | Studenten                             | ☒☒☒                                    |

\* “-: Es gibt zwei Feminina dieses Typs: die Mutter – Mütter, die Tochter – Töchter

## Anhang

*Beatrix Andre*

### Gedankengänge zur „Didaktischen Grammatik der deutschen Sprache“ von Robert Saxer, Universität Klagenfurt 1998

Es ist schwer, diese Grammatik objektiv zu beurteilen, denn wenn man schon sieht, dass in der Deklination Femininum an letzter Stelle steht, also erst Maskulinum dann Neutrum und erst danach Femininum, dann wirkt diese Grammatik ganz schön antiquiert, also der Realität einfach nicht entsprechend.

Das Genus in der deutschen Sprache macht die Sachen lebendig, gibt den Dingen persönlichen Charakter. Und es reicht wirklich, wenn wir die ganze Zeit das kleine Wörtchen man, man, man hören und lesen und wenn dazu noch die meisten Berufsbezeichnungen maskulin sind.

Überhaupt ist die deutsche Sprache, wie die meisten europäischen Sprachen sexistisch. Da brauchen wir wirklich keine „neue“ Grammatik, die das Femininum auf den letzten Platz verweist, nach dem Neutrum, nach „das“ Mädchen.

Es ist ein Bemühen da, und dies wird in dieser Grammatik nicht berücksichtigt, dieses Ungleichgewicht in der deutschen Sprache zu entschärfen (siehe die Schriften von Senta Trömmel-Plötz u. a.) Es ist verständlich, dass man durch Trägheit immer wieder in alte Muster rutscht, da es nämlich Mühe macht, etwas an sich persönlich oder in der Gesellschaft zu verändern.

Jedoch befinden wir uns am Beginn eines neuen Zeitalters, des 21ten Jahrhunderts, Beginn des Wassermannzeitalters, und es ist an der Zeit, alte Zöpfe abzuschneiden. Erst der Mann (Maskulinum), dann das Kind (Neutrum), dann die Frau (Femininum), ist archaisch. Sprache ist nichts Totes, nichts Statisches, sondern entwickelt sich mit uns. Und es ist doch schön, wenn man zur Entwicklung von Sprache beitragen kann, damit man auch als Einzelner seinen Einfluss geltend machen und über, durch und mit Sprache (inter-)kulturelles Bewußtsein schaffen kann.

✍ Robert Saxer, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65–67, A–9020 Klagenfurt

Werner Wintersteiner

## *Der flexible Mensch als Bildungsideal?*

### **Sprachlich-literarische Bildung oder Mc Deutsch?**

Bildung ist der Weg, wie eine Gesellschaft die widersprüchliche Aufgabe löst, die Hannah Arendt als Bewahrung und Erneuerung beschrieben hat: Die Jugend hat das Potenzial zur Modernisierung der Gesellschaft, doch sie kann es nur nutzen, wenn sie mit den Traditionen vertraut gemacht wird. Gerade sprachlich-literarische Bildung ist deswegen mehr als die Vermittlung der „Kulturtechniken“. In ihr steckt die Hoffnung, der bewußten Umgang mit Sprache könne die Qualität der sozialen Beziehungen verbessern. Eine Gesellschaft sprachlich Gebildeter, so die Utopie, verhält sich zivilisierter, friedlicher, solidarischer. Das ist das Ideal, wie es seit der Aufklärung schrittweise formuliert und aktualisiert wurde.

Von diesem Ideal scheinen wir heute Abschied zu nehmen. Literaturunterricht und ästhetische Erziehung in der Schule kommen immer mehr unter Legitimationsdruck. Unter dem Einfluss der audiovisuellen und elektronischen Medien wird die Beschäftigung mit künstlerischen Texten oft als reiner Luxus betrachtet. Denn die Schule habe lebensnah zu sein, was immer das heißen mag. Im Grund gibt es nur zwei Fragen an das Fach: Ist es unterhaltsam? Und: rechnet es sich (für die künftige Karriere)? Wehe, wenn weder das eine noch das andere zutrifft!

Dieser Trend zum *Unterricht light*, zu „Mc Deutsch“, konzentriert sich im Slogan „*Nicht Fächer, sondern Schüler unterrichten!*“ Diese falsche Gegenüberstellung von Fach und Mensch negiert die wissenschaftliche Bildung. Wie sollen Schüler denn unterrichtet werden, wenn nicht durch Fachunterricht? Unter allgemeinem Applaus des Publikums, das immer schon eine Schwäche für populistische Parolen hatte, wird hier vor der Aufgabe der Allgemeinbildung kapituliert.

### **Die Herrschaft der drei Ks und drei Is**

Es ist beängstigend zu sehen, wie viele Hochwertbegriffe einer engagierten Pädagogik und Didaktik heute von einem modischen Mediendiskurs aufgesogen werden. Die drei Ks einer emanzipatorischen Pädagogik, *Kommunikation, Kooperation und Kreativität*, werden umgedeutet und bilden zusammen mit den neuen Hochwertbegriffen, den



drei Is *Individualisierung, Innovation, Infotainment*, das Erziehungsprogramm für eine individualistische Konkurrenzgesellschaft.

Alle diese Veränderungen kommen langsam und keineswegs nur von außen. Das Ende der allgemeinen Bildung bedeutet ja nicht das Verbot, Goethe im Unterricht durchzunehmen, sondern die Gleichgültigkeit, ob und wie er durchgenommen wird, der Verzicht, ihm mehr Status zuzubilligen als einer beliebigen Ikone der Populärkultur, vor allem aber das Unvermögen, den SchülerInnen die Fähigkeiten zu vermitteln, seine Werke zu studieren.

Auch der neue „Lehrplan 99“ ist nicht frei von diesen Tendenzen. Lehren und Lernen werden abgewertet. Es ist auffällig, dass Kunst und ästhetische Erziehung – im Gegensatz zu „Gesundheit und Bewegung“ – *nicht* zu den fünf allgemeinen Bildungszielen gezählt werden. Umso schwerer wiegt es, wenn nun auch im Deutschlehrplan die Literatur hinter dem Textbegriff versteckt wird.

### **Flexibilität für oder gegen den Menschen?**

Der Trend zu McDeutsch kommt nicht von ungefähr. Er passt sehr gut zur gegenwärtigen Liberalisierung des Bildungswesens. Man propagiert Entstaatlichung, Privatisierung und freie Konkurrenz. Der pädagogische Diskurs wird durch einen Wirtschaftsdiskurs über die „Ware Bildung“ ersetzt. Ein ganzes Metaphernsystem ökonomischer Ausdrücke suggeriert uns, dass Schule und Erziehung so zu betreiben wären wie der Aufbau einer Werbeagentur oder die Organisation einer Computer-Firma. SchülerInnen bzw. deren Eltern werden zu Klienten und Kunden gestempelt, die durch Angebot und Nachfrage darüber entscheiden, ob die Waren der pädagogischen Kaufleute, verkörpert in den einzelnen Schulteams, sich am Markt durchsetzen. Die neuen Schlagworte lauten *output* und *efficiency*, *school quality* und *total quality management*.

Ziel ist der freie Mensch, wie ihn die „business globalisation“ braucht – frei von Bindungen und Traditionen, von Solidaritäten und Persönlichkeit. Es ist eine Art von Freiheit, die vergleichbar ist mit der historischen Freisetzung von Arbeitskräften in der Frühphase des Kapitalismus. Nur dass es diesmal weniger um die äußere Freisetzung geht als um die Beeinflussung der inneren psychischen Strukturen. Es geht um das, was Richard Sennett die Schaffung des „flexiblen Menschen“ nennt.

„Flexibilität“ ist zu einem neuen Wert geworden. Sie bezeichnet berufliche Wendigkeit und persönliche Toleranz. Flexibel sind die lächelnden Sieger im gnadenlosen Wettlauf, flexibel steht für modern, erfolgreich und zeitgemäß. Der Soziologe Richard Sennett hat in seinem Buch „Der flexible Mensch“ einen Blick hinter diese strahlende

Fassade geworfen. Sein Befund: Flexibilisierung als Lebensform ist eine Zumutung der Wirtschaft an die Gesellschaft, von deren Zwang niemand verschont bleibt. Häufiger Job- und Ortwechsel verhindert Bindungen am Arbeitsplatz und erschwert stabile private Beziehungen. Das ist das Ende jeder Karriere im Sinne einer „Laufbahn“. Die Zukunft ist unsicher geworden. Die Flexibilisierung beeinflusst nachhaltig die Lebensentwürfe und Lebensweisen ganzer Generationen. Erworbenes Können und Wissen werden permanent entwertet. Bisherigen Lebensformen müssen ständig in Frage gestellt werden, eine Umorientierung, die man euphemistisch „lebenslanges“ Lernen nennt.

Dieser Zwang zur Flexibilität tangiert auch die Beziehungen zwischen den Generationen. Jugend wird zur alles entscheidenden Qualität, Erfahrung zählt nicht mehr. Sennetts Resümee: „Flexibilität bezeichnet zugleich die Fähigkeit des Baumes zum Nachgeben wie die, sich zu erholen, sowohl die Prüfung als auch die Wiederherstellung seiner Form. Im Idealfall sollte menschliches Verhalten dieselbe Dehnfestigkeit haben, sich wechselnden Umständen anzupassen, ohne von ihnen gebrochen werden. Die Verwirklichung der Flexibilität konzentriert sich jedoch vor allem auf die Kräfte, die die Menschen verbiegen.“

### **Erziehung ohne das Geländer der Tradition**

Nur die kritische Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen und kulturellen Errungenschaften ermöglicht Flexibilität im positivem Sinne: die Fähigkeit, sich auf neue Situationen vernünftig einzustellen. Niemand will zurück zum Alten, zu einer Schule der unhinterfragten Autorität und der als ewig behaupteten Bildungsgüter. Aber gerade deswegen dürfen wir Lehrkräfte nicht darauf verzichten, als Anwälte der Bildungsgegenstände aufzutreten, als Vertreter des „Anderen“, der historischen Tradition, die der Subjektivität der SchülerInnen entgegengesetzt ist. Denn auch der Widerstand ist eine pädagogisch wertvolle Haltung – der Widerstand, den wir gegen die SchülerInnen leisten müssen: Wenn wir ihnen „Fremdes“ bewusst zumuten, wenn wir sie Erfahrungen machen lassen, die sie zunächst befremden, wenn wir sie ermuntern, sich mit einer unvertrauten Sprache und unbekannten Gedankengängen auseinanderzusetzen, die Schönheit eines sperrigen Gedichts langsam zu entdecken, altmodische Formulierungen auf ihre Bedeutung zu befragen, einen Text zu lesen, der ihnen nicht unbedingt gefällt und einen Sachtext zu studieren, der eigentlich ihren Horizont übersteigt. Nur durch diese „Pädagogik des Anderen“, dessen, was wir als fremd oder beunruhigend empfinden, lernen wir, machen wir Fortschritte in der Entwicklung unseres eigenen Ichs.

Die Kunst der Erziehung besteht nicht darin, Normen zu setzen und auf ihre Einhaltung zu pochen, wie eine konservative Pädagogik meinte. Die Kunst besteht auch nicht

darin, die Normen zu beseitigen und die Vielfalt der Desorientierungen als Befreiung zu preisen, wie eine vorgeblich progressive Pädagogik meinte. Die eigentliche Kunst besteht darin, „ohne das Geländer der Tradition“ (Hubert Ivo) Normen zu vertreten und den jungen Menschen dabei zu helfen, diese Normen zu erreichen, aber auch sie zu kritisieren und zu verändern.

*Der Text ist eine Zusammenfassung des Eröffnungsreferats der Klagenfurter Deutschdidaktik-Tagung „auf!brüche“ (22.-25. 9. 1999). Der vollständige Text erscheint zusammen mit den anderen Plenarreferaten in einem Band von ide-extra im Frühjahr 2000.*

✍ Werner Wintersteiner, Herausgeber der „ide“, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 65–67, A–9020 Klagenfurt.



**INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK**

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

# R e g i s t e r

1999, 23. Jahrgang

|        |                 |
|--------|-----------------|
| 1/1999 | Goethe          |
| 2/1999 | Neue Medien     |
| 3/1999 | Kommunikation   |
| 4/1999 | Science Fiction |

# Inhaltsverzeichnis

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Inhalt der Hefte 1999 .....</b>                            | <b>3</b>  |
| <b>Themenregister .....</b>                                   | <b>7</b>  |
| 1. Deutschdidaktik allgemein .....                            | 7         |
| 2. Sprachdidaktik allgemein .....                             | 7         |
| 3. Sprechen – mündliche Kommunikation .....                   | 7         |
| 4. Schreiben – schriftliche Kommunikation .....               | 8         |
| 5. Grammatik .....                                            | 9         |
| 6. Stilistik .....                                            | 9         |
| 7. Rechtschreiben .....                                       | 9         |
| 8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik .....              | 9         |
| 9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik .....            | 10        |
| 10. Leseerziehung – Leseforschung .....                       | 11        |
| 11. Österreichische Literatur .....                           |           |
| 12. Kinder- und Jugendliteratur .....                         | 12        |
| 13. Unterhaltungsliteratur .....                              | 12        |
| 14. Medien allgemein .....                                    | 12        |
| 15. Fernsehen und Radio .....                                 |           |
| 16. Computer .....                                            | 13        |
| 17. Theater .....                                             | 14        |
| 18. Leistungsbeurteilung .....                                |           |
| 19. Politische Bildung .....                                  |           |
| 20. Feminismus .....                                          | 14        |
| 21. Sexualerziehung .....                                     | 15        |
| 22. Projektunterricht .....                                   | 15        |
| 23. Spiel(en) .....                                           |           |
| 24. Interkulturelles Lernen .....                             | 15        |
| 25. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache ..... | 15        |
| 26. Deutsch an berufsbildenden Schulen .....                  |           |
| 27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien .....              | 16        |
| 28. Lehrpläne .....                                           |           |
| 29. DeutschlehrerInnen – Ausbildung .....                     | 16        |
| 30. DeutschlehrerInnen – Fortbildung .....                    | 17        |
| 31. Pädagogik .....                                           | 17        |
| 32. Schul- und Bildungspolitik .....                          | 17        |
| 33. Literarische und feuilletonistische Beiträge .....        | 17        |
| 34. Interviews .....                                          | 17        |
| 35. Rezensionen .....                                         | 18        |
| <b>AutorInnenregister .....</b>                               | <b>19</b> |

# Inhalt der Hefte

## Heft 1/1999, 23. Jahrgang: Goethe

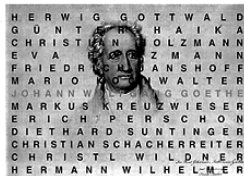
### Editorial

Werner Wintersteiner: „Ein Wesen, das noch Goethes dunkles Auge liebevoll angeblickt“ ..... 4



### Magazin

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Veranstaltungen ..... | 6  |
| News .....            | 6  |
| Der gute Tipp .....   | 13 |
| Bazar .....           | 14 |



### Annäherungen

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Eva Holzmann/Christian Holzmann: Montags nie, dienstags geschlossen. Ein Reise-Kurzbericht aus Goethes Heimat ..... | 20 |
| Günter Haika: Mensch, Goethe! .....                                                                                 | 25 |

### Interpretationen

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Hermann Wilhelmer: Goethe und die Psychotherapie. Das Festspiel »Lila« als „psychische Kur“ – eine moderne Psychodrama-Therapie? .....                                 | 37 |
| Christian Schacherreiter: „Über allen Gipfeln ist Ruh“ oder: Wie der Geheimrat Goethe auf dem Kickelhahn aus Kastrationsangst die Frau von Stein ermorden wollte ..... | 63 |
| Herwig Gottwald: Goethe als Mythologe .....                                                                                                                            | 71 |

### Goethe in der Schule

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Diethard Suntinger: Werther aus der Mottenkiste. Naphthalinhaltiges über die Rezeption eines Bestsellers .....                                    | 81 |
| Markus Kreuzwieser: Goethes Wiedergeburt in Italien. „Ein weißer Glanz ruht über Land und Meer / Und duftend schwebt der Äther ohne Wolken“ ..... | 95 |

### Unterrichtsmodelle zu »Faust«

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Christian Schacherreiter: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes Unterrichtskonzept für 14 Stunden .....               | 113 |
| Christine Wildner und 7. Klasse B, Wien, Schuljahr 1998/99: Und das war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modulbauweise und im Sekundenstil ..... | 127 |
| Mario Kochwalter: Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre .....                                                                        | 130 |
| Erich Perschon: »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr? .....                                                                                         | 132 |

### Bibliographie

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Friedrich Janshoff: Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht ..... | 136 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

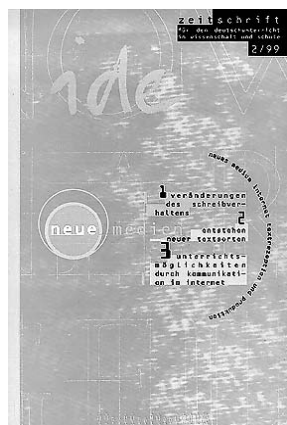
### Beilage

Lutz Lehmann: Die Leiden des jungen Werthers. Comic

## Heft 2/1999, 23. Jahrgang: Neue Medien

### Editorial

|                                                        |   |
|--------------------------------------------------------|---|
| <i>Eva Maria Rastner: Schöne neue Medienwelt</i> ..... | 4 |
|--------------------------------------------------------|---|



### Magazin

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Veranstaltungen ..... | 7  |
| Neue Bücher .....     | 10 |
| KJL-News .....        | 11 |
| Bazar .....           | 19 |

### Schöne neue Medienwelt?

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Wolfgang Feller: Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den Schulunterricht</i> .....                    | 23 |
| <i>Klaus Peters: Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. Pädagogisches Wundermittel oder Didaktische Sackgasse?</i> ..... | 32 |
| <i>Katja Hablich: Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet</i> .....                         | 54 |

### Das Bild des Bildschirms

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Evelyne Polt-Heinzl: SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder</i> .....                                                  | 63 |
| <i>Erich Perschon: Kl@mmer@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur</i> ..... | 72 |

### Schreiben. Neue Medien. Lesen

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Arno Egger: „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers</i> .....        | 81 |
| <i>Gerhard Falschlehner: Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien.</i> ..... | 84 |

### Die Realität des virtuellen Klassenzimmers

|                                                                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Christian Holzmann: „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue Technologien</i> .....                                                                                                                  | 93  |
| <i>Barbara Neumann: Ein Internet-Projekt mit Schulen</i> .....                                                                                                                                                              | 106 |
| <i>Heidi J. Petermichl: Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota</i> .....                                                                                                                          | 114 |
| <i>Matthias Berghoff/Volker Frederking: Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz</i> ..... | 121 |
| <i>Carlo van Eckendonk: Der Computer und die Zerstörung der Phantasie (Comicstrip)</i> ....                                                                                                                                 | 134 |

### Bibliographie

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Friedrich Janshoff: Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem Schwerpunkt Internet</i> ..... | 136 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## Heft 3/1999, 23. Jahrgang: Kommunikation

### Editorial

|                                                                              |   |
|------------------------------------------------------------------------------|---|
| Werner Wintersteiner: „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ ..... | 4 |
|------------------------------------------------------------------------------|---|



### Magazin

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Veranstaltungen ..... | 7  |
| News .....            | 8  |
| WIN .....             | 11 |
| Neue Bücher .....     | 12 |
| Der gute Tipp .....   | 16 |
| Bazar .....           | 18 |

### Standpunkte, Einsichten

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Albert Bremerich-Vos: Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts ..... | 22 |
| Paul Watzlawick im Interview: Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit .....                   | 36 |
| Werner Wintersteiner: Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell .....          | 41 |
| Brigitta Busch: Interkulturelle Kommunikation in der Schule .....                                     | 55 |
| Christian Holzmann: Laute(r) Lebensretter? .....                                                      | 61 |

### Kommunikationsraum Schule

|                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Hermann Wilhelmer: Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht ..... | 64 |
| Rosanna Halbkram: Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln, von den SchülerInnen selbst erstellt .....                     | 84 |
| Christl Wildner: Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulgemeinschaftsausschuss .....                             | 89 |

### Modelle für den Unterricht

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Martina Schader: Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue .....                              | 93  |
| Klaus Schenk: Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti .....                           | 100 |
| Christian Schacherreiter: Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet .....           | 106 |
| Jürgen Wolff: TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den Deutschunterricht ..... | 112 |

### Bibliographie

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Friedrich Janshoff: Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. .... | 119 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### Beilage:

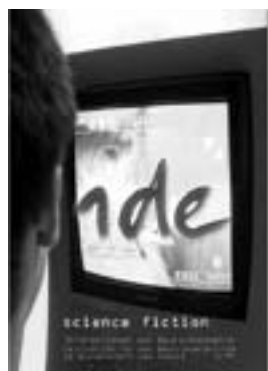
|                                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Hermann Wilhelmer: Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt. |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|



## Heft 4/1999, 23. Jahrgang: Science Fiction

### Editorial

|                                                         |   |
|---------------------------------------------------------|---|
| Werner Wintersteiner: Szenarien für Menschenparks ..... | 4 |
|---------------------------------------------------------|---|



### Magazin

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Veranstaltungen .....                                       | 8  |
| auf!brüche – Bildung für das 21. Jahrhundert .....          | 9  |
| ide-AbonentInnen über die ide: „Sehr zufriedenstellend“ ... | 10 |
| WIN .....                                                   | 12 |
| Der gute Tipp .....                                         | 13 |
| Bazar .....                                                 | 15 |

### Zur Einstimmung

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Wolfgang Müller-Funk: Gott ist Zeit. Essayistisch<br>Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und<br>Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung« ..... | 20 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Literatur und Utopie

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Roland Innerhofer: Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen<br>Feldes ..... | 30 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### SF-Klassiker im Unterricht

|                                                                                                                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Christian Schacherreiter: „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle<br>priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman<br>»Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe ..... | 40 |
| Birgit Holzner/Christoph Wild: „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den<br>Unterricht .....                                                                                                                                     | 51 |
| Markus Kreuzwieser: „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht? .....                                                                                                                                                                    | 61 |
| Rolf Dalhoff/Klaus Schenk: SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus<br>der Schulpraxis.. .....                                                                                                                            | 71 |

### Unterrichtsmodell

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan: Reisen ins Übermorgen. Ein<br>Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse ..... | 83 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Bibliographie

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Friedrich Janshoff: Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische<br>Hinweise zu einem polymedialen Genre ..... | 92 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### AUSSER DER REIHE

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Robert Saxer: DER Feminismus und DIE Deklination .....            | 103 |
| Werner Wintersteiner: Der flexible Mensch als Bildungsideal ..... | 112 |

Im Anhang befindet sich das Registerheft 1999

# Themenregister

## 1. Deutschdidaktik allgemein

Der flexible Mensch als Bildungsideal, von Werner Wintersteiner ..... 4/99, 112–115

## 2. Sprachdidaktik allgemein

- „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* ..... 3/99, 4–6
- Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts, von *Albert Bremerich-Vos* ..... 3/99, 22–35
- Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von *Paul Watzlawick im Interview* ..... 3/99, 36–40
- Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell, von *Werner Wintersteiner* ..... 3/99, 41–54
- Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von *Brigitta Busch* ..... 3/99, 55–60
- Laute(r) Lebensretter?, von *Christian Holzmann* ..... 3/99, 61–63
- Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psychodramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht, von *Hermann Wilhelmer* ..... 3/99, 64–83
- Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln, von den SchülerInnen selbst erstellt, von *Rosanna Halbkram* ..... 3/99, 84–88
- Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulgemeinschaftsausschuss, von *Christl Wildner* ..... 3/99, 89–92
- Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue, von *Martina Schader* .... 3/99, 93–99
- Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von *Klaus Schenk* ... 3/99, 100–105
- Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von *Christian Schacherreiter* ..... 3/99, 106–111
- TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den Deutschunterricht, von *Jürgen Wolff* ..... 3/99, 112–118
- Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff*. .... 3/99, 119–126
- Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt, von *Hermann Wilhelmer* (Beilage)

## 3. Sprechen – mündliche Kommunikation

- Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* ..... 3/99, 4–6

|                                                                                                                                                                    |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts,<br>von <i>Albert Bremerich-Vos</i> .....                                                | 3/99, 22–35   |
| Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von <i>Paul Watzlawick</i><br><i>im Interview</i> .....                                                           | 3/99, 36–40   |
| Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell, von<br><i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                         | 3/99, 41–54   |
| Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von <i>Brigitta Busch</i> .....                                                                                       | 3/99, 55–60   |
| Laute(r) Lebensretter?, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                        | 3/99, 61–63   |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> ..... | 3/99, 64–83   |
| Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,<br>von den SchülerInnen selbst erstellt, von <i>Rosanna Halbkram</i> .....                         | 3/99, 84–88   |
| Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-<br>meinschaftsausschuss, von <i>Christl Wildner</i> .....                               | 3/99, 89–92   |
| Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue, von <i>Martina Schader</i> ....                                                                               | 3/99, 93–99   |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von <i>Klaus Schenk</i> ...                                                                             | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von<br><i>Christian Schacherreiter</i> .....                                                        | 3/99, 106–111 |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den<br>Deutschunterricht, von <i>Jürgen Wolff</i> .....                                              | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den<br>Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> . ....                                        | 3/99, 119–126 |
| Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> (Beilage)                                             |               |
| SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis,<br>von <i>Rolf Dalhoff/Klaus Schenk</i> .. ....                                          | 4/99, 71–82   |

#### 4. Schreiben – schriftliche Kommunikation

|                                                                                                                                                                    |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                                                                    | 2/99, 81–83   |
| „Mehr über Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                  | 2/99, 93–105  |
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                                                                                 | 2/99, 106–113 |
| Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota,<br>von <i>Heidi J. Petermichl</i> .....                                                          | 2/99, 114–120 |
| „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial), von <i>Werner</i><br><i>Wintersteiner</i> .....                                                      | 3/99, 4–6     |
| Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts,<br>von <i>Albert Bremerich-Vos</i> .....                                                | 3/99, 22–35   |
| Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von <i>Paul Watzlawick</i><br><i>im Interview</i> .....                                                           | 3/99, 36–40   |
| Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell, von<br><i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                         | 3/99, 41–54   |
| Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von <i>Brigitta Busch</i> .....                                                                                       | 3/99, 55–60   |
| Laute(r) Lebensretter?, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                        | 3/99, 61–63   |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> ..... | 3/99, 64–83   |

|                                                                                                                                            |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,<br>von den SchülerInnen selbst erstellt, von <i>Rosanna Halbkram</i> ..... | 3/99, 84–88   |
| Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-<br>meinschaftsausschuss, von <i>Christl Wildner</i> .....       | 3/99, 89–92   |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von <i>Klaus Schenk</i> ...                                                     | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von<br><i>Christian Schacherreiter</i> .....                                | 3/99, 106–111 |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den<br>Deutschunterricht, von <i>Jürgen Wolff</i> .....                      | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den<br>Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                 | 3/99, 119–126 |
| Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> (Beilage)                     |               |

### 5. Grammatik

|                                                                                                                   |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                   | 2/99, 81–83   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> ..... | 2/99, 93–105  |
| DER Feminismus und DIE Deklination, von <i>Robert Saxer</i> .....                                                 | 4/99, 103–111 |

### 6. Stilistik

|                                                                                                                   |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                   | 2/99, 81–83  |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> ..... | 2/99, 93–105 |

### 7. Rechtschreiben

|                                                                                                                   |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                   | 2/99, 81–83  |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> ..... | 2/99, 93–105 |

### 8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik

|                                                                                                                     |              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder, von <i>Evelyne Polt-Heinzl</i> .....                                  | 2/99, 63–71  |
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                     | 2/99, 81–83  |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....   | 2/99, 93–105 |
| „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial), von <i>Werner<br/>Wintersteiner</i> .....             | 3/99, 4–6    |
| Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts,<br>von <i>Albert Bremerich-Vos</i> ..... | 3/99, 22–35  |
| Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von <i>Paul Watzlawick<br/>im Interview</i> .....                  | 3/99, 36–40  |

|                                                                                                                                                             |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell, von<br>Werner Wintersteiner .....                                                         | 3/99, 41–54   |
| Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von Brigitta Busch .....                                                                                       | 3/99, 55–60   |
| Laute(r) Lebensretter?, von Christian Holzmann .....                                                                                                        | 3/99, 61–63   |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von Hermann Wilhelmer ..... | 3/99, 64–83   |
| Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,<br>von den SchülerInnen selbst erstellt, von Rosanna Halbkram .....                         | 3/99, 84–88   |
| Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-<br>meinschaftsausschuss, von Christl Wildner .....                               | 3/99, 89–92   |
| Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue, von Martina Schader ....                                                                               | 3/99, 93–99   |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von Klaus Schenk ...                                                                             | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von<br>Christian Schacherreiter .....                                                        | 3/99, 106–111 |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den<br>Deutschunterricht, von Jürgen Wolff .....                                              | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den<br>Deutschunterricht, von Friedrich Janshoff. ....                                         | 3/99, 119–126 |
| Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,<br>von Hermann Wilhelmer (Beilage)                                             |               |
| DER Feminismus und DIE Deklination, von Robert Saxer .....                                                                                                  | 4/99, 103–111 |

## 9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik

|                                                                                                                                                                                  |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| „Ein Wesen, das noch Goethes dunkles Auge liebevoll angeblickt“ (Editorial),<br>von Werner Wintersteiner .....                                                                   | 1/99, 4–5     |
| Mensch, Goethe!, von Günter Haika .....                                                                                                                                          | 1/99, 25–36   |
| Goethe und die Psychotherapie. Das Festspiel »Lila« als „psychische Kur“<br>– eine moderne Psychodrama-Therapie?, von Hermann Wilhelmer .....                                    | 1/99, 37–62   |
| „Über allen Gipfeln ist Ruh“ oder: Wie der Geheimrat Goethe auf dem<br>Kickelhahn aus Kastrationsangst die Frau von Stein ermorden wollte,<br>von Christian Schacherreiter ..... | 1/99, 63–70   |
| Goethe als Mythologe, von Herwig Gottwald .....                                                                                                                                  | 1/99, 71–80   |
| Werther aus der Mottenkiste. Naphthalinhaltiges über die Rezeption eines<br>Bestsellers, von Diethard Suntinger .....                                                            | 1/99, 81–94   |
| Goethes Wiedergeburt in Italien. „Ein weißer Glanz ruht über Land und Meer /<br>Und duftend schwebt der Äther ohne Wolken“, von Markus Kreuzwieser                               | 1/99, 95–112  |
| Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes<br>Unterrichtskonzept für 14 Stunden, von Christian Schacherreiter .....                         | 1/99, 113–126 |
| Und das war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modul-<br>bauweise und im Sekundenstil, von Christine Wildner und 7. Klasse B,<br>Wien, Schuljahr 1998/99 .....      | 1/99, 127–129 |
| Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre, von<br>Mario Kochwalter .....                                                                                  | 1/99, 130–131 |
| »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr?, von Erich Perschon .....                                                                                                      | 1/99, 132–135 |
| Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliogra-<br>phische Notizen für den Deutschunterricht, von Friedrich Janshoff .....                            | 1/99, 136–144 |
| SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder, von Evelyne Polt-Heinzl .....                                                                                                      | 2/99, 63–71   |

|                                                                                                                                                                                                                                                |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Kl@mmern@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                           | 2/99, 72–80   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                                 | 2/99, 93–105  |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von <i>Klaus Schenk</i> ...                                                                                                                                                         | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von <i>Christian Schacherreiter</i> .....                                                                                                                                       | 3/99, 106–111 |
| Szenarien für Menschenparks (Editorial), von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                                                                                                                                 | 4/99, 4–7     |
| Gott ist Zeit. Essayistische Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung«, von <i>Wolfgang Müller-Funk</i> ..                                                                                           | 4/99, 20–29   |
| Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen Feldes, von <i>Roland Innerhofer</i> .....                                                                                                                                     | 4/99, 30–39   |
| „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe, von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 4/99, 40–50   |
| „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht, von <i>Birgit Holzner/Christoph Wild</i> .....                                                                                                                                  | 4/99, 51–60   |
| „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht?, von <i>Markus Kreuzwieser</i> ...                                                                                                                                                                | 4/99, 61–70   |
| SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis, von <i>Rolf Dalhoff/Klaus Schenk</i> ..                                                                                                                              | 4/99, 71–82   |
| Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse, von <i>Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan</i> .....                                                                                                  | 4/99, 83–91   |
| Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                   | 4/99, 92–102  |

## 10. Leseerziehung – Leseforschung

|                                                                                                                                                                            |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Mensch, Goethe!, von <i>Günter Haika</i> .....                                                                                                                             | 1/99, 25–36   |
| Werther aus der Mottenkiste. Naphthalinhaltiges über die Rezeption eines Bestsellers, von <i>Diethard Sünting</i> .....                                                    | 1/99, 81–94   |
| Goethes Wiedergeburt in Italien. „Ein weißer Glanz ruht über Land und Meer / Und duftend schwebt der Äther ohne Wolken“, von <i>Markus Kreuzwieser</i>                     | 1/99, 95–112  |
| Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes Unterrichtskonzept für 14 Stunden, von <i>Christian Schacherreiter</i> .....               | 1/99, 113–126 |
| Und das war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modulbauweise und im Sekundenstil, von <i>Christine Wildner und 7. Klasse B, Wien, Schuljahr 1998/99</i> ..... | 1/99, 127–129 |
| Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre, von <i>Mario Kochwalter</i> .....                                                                        | 1/99, 130–131 |
| »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr?, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                         | 1/99, 132–135 |
| Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                    | 1/99, 136–144 |
| SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder, von <i>Evelyne Polt-Heinzl</i> .....                                                                                         | 2/99, 63–71   |
| Kl@mmern@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                       | 2/99, 72–80   |
| Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien., von <i>Gerhard Falschlehner</i> .....                                                                        | 2/99, 84–92   |

## 12. Kinder- und Jugendliteratur

|                                                                                                                                                                                                                                                |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Kl@mmern-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                                | 2/99, 72–80  |
| Szenarien für Menschenparks (Editorial), von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                                                                                                                                 | 4/99, 4–7    |
| Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen Feldes, von <i>Roland Innerhofer</i> .....                                                                                                                                     | 4/99, 30–39  |
| „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe, von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 4/99, 40–50  |
| „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht, von <i>Birgit Holzner/Christoph Wild</i> .....                                                                                                                                  | 4/99, 51–60  |
| „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht?, von <i>Markus Kreuzwieser</i> ...                                                                                                                                                                | 4/99, 61–70  |
| Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse, von <i>Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan</i> .....                                                                                                  | 4/99, 83–91  |
| Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                   | 4/99, 92–102 |

## 13. Unterhaltungsliteratur

|                                                                                                                                                                                                                                                |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Kl@mmern-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                                | 2/99, 72–80  |
| Szenarien für Menschenparks (Editorial), von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                                                                                                                                 | 4/99, 4–7    |
| Gott ist Zeit. Essayistische Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung«, von <i>Wolfgang Müller-Funk</i> ..                                                                                           | 4/99, 20–29  |
| Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen Feldes, von <i>Roland Innerhofer</i> .....                                                                                                                                     | 4/99, 30–39  |
| „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe, von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 4/99, 40–50  |
| „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht, von <i>Birgit Holzner/Christoph Wild</i> .....                                                                                                                                  | 4/99, 51–60  |
| „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht?, von <i>Markus Kreuzwieser</i> ...                                                                                                                                                                | 4/99, 61–70  |
| Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse, von <i>Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan</i> .....                                                                                                  | 4/99, 83–91  |
| Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                   | 4/99, 92–102 |

## 14. Medien allgemein

|                                                                                                                                   |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Schöne neue Medienwelt (Editorial), von <i>Eva Maria Rastner</i> .....                                                            | 2/99, 4–6   |
| Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den Schulunterricht, von <i>Wolfgang Feller</i> .....                    | 2/99, 23–31 |
| Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. Pädagogisches Wundermittel oder Didaktische Sackgasse?, von <i>Klaus Peters</i> ..... | 2/99, 32    |
| Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet, von <i>Katja Hablich</i> .....                         | 2/99, 54–62 |

|                                                                                                                                                                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet,<br>von <i>Katja Hablich</i> .....                                                                                                                                 | 2/99, 54–62   |
| Kl@mm@ff@ff@ff-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in<br>der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                     | 2/99, 72–80   |
| Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien.,<br>von <i>Gerhard Falschlehner</i> .....                                                                                                                                       | 2/99, 84–92   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                            | 2/99, 93–105  |
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                                                                                                                                                           | 2/99, 106–113 |
| Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Koope-<br>rationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat,<br>BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz, von <i>Matthias Berghoff/<br/>Volker Frederking</i> ..... | 2/99, 121–133 |
| Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem<br>Schwerpunkt Internet, <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                         | 2/99, 136–144 |
| „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial), von <i>Werner<br/>Wintersteiner</i> .....                                                                                                                                      | 2/99, 4–6     |
| Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts,<br>von <i>Albert Bremerich-Vos</i> .....                                                                                                                          | 3/99, 22–35   |
| Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von <i>Paul Watzlawick<br/>im Interview</i> .....                                                                                                                                           | 3/99, 36–40   |
| Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell, von<br><i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                                                                                                   | 3/99, 41–54   |
| Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von <i>Brigitta Busch</i> .....                                                                                                                                                                 | 3/99, 55–60   |
| Laute(r) Lebensretter?, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                                                                                  | 3/99, 61–63   |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> .....                                                                           | 3/99, 64–83   |
| Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,<br>von den SchülerInnen selbst erstellt, von <i>Rosanna Halbkram</i> .....                                                                                                   | 3/99, 84–88   |
| Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-<br>meinschaftsausschuss, von <i>Christl Wildner</i> .....                                                                                                         | 3/99, 89–92   |
| Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue, von <i>Martina Schader</i> ....                                                                                                                                                         | 3/99, 93–99   |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von <i>Klaus Schenk</i> ...                                                                                                                                                       | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von<br><i>Christian Schacherreiter</i> .....                                                                                                                                  | 3/99, 106–111 |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den<br>Deutschunterricht, von <i>Jürgen Wolff</i> .....                                                                                                                        | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den<br>Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                   | 3/99, 119–126 |
| Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> (Beilage)                                                                                                                       |               |

## 16. Computer

|                                                                                                                                      |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Schöne neue Medienwelt (Editorial), von <i>Eva Maria Rastner</i> .....                                                               | 2/99, 4–6   |
| Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den<br>Schulunterricht, von <i>Wolfgang Feller</i> .....                    | 2/99, 23–31 |
| Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. Pädagogisches Wundermittel<br>oder Didaktische Sackgasse?, von <i>Klaus Peters</i> ..... | 2/99, 32–53 |



## Registerheft

|                                                                                                                                                                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet,<br>von <i>Katja Hablich</i> .....                                                                                                                                 | 2/99, 54–62   |
| SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder, von <i>Evelyne Polt-Heinzl</i> .....                                                                                                                                                           | 2/99, 63–71   |
| Kl@mmer@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in<br>der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                       | 2/99, 72–80   |
| „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers,<br>von <i>Arno Egger</i> .....                                                                                                                                              | 2/99, 81–83   |
| Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien.,<br>von <i>Gerhard Falschlehner</i> .....                                                                                                                                       | 2/99, 84–92   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                            | 2/99, 93–105  |
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                                                                                                                                                           | 2/99, 106–113 |
| Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota,<br>von <i>Heidi J. Petermichl</i> .....                                                                                                                                    | 2/99, 114–120 |
| Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Koope-<br>rationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat,<br>BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz, von <i>Matthias Berghoff/<br/>Volker Frederking</i> ..... | 2/99, 121–133 |
| Der Computer und die Zerstörung der Phantasie (Comicstrip), von<br><i>Carlo van Eckendonk</i> .....                                                                                                                                          | 2/99, 134–135 |
| Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem<br>Schwerpunkt Internet, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                     | 2/99, 136–144 |

## 17. Theater

|                                                                                                                                                                                     |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Goethe und die Psychotherapie. Das Festspiel »Lila« als „psychische Kur“<br>– eine moderne Psychodrama-Therapie?, von <i>Hermann Wilhelmer</i> .....                                | 1/99, 37–62   |
| Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes<br>Unterrichtskonzept für 14 Stunden, von <i>Christian Schacherreiter</i> .....                     | 1/99, 113–126 |
| Und das war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modul-<br>bauweise und im Sekundenstil, von <i>Christine Wildner und 7. Klasse B,<br/>Wien, Schuljahr 1998/99</i> ..... | 1/99, 127–129 |
| Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre, von <i>Mario<br/>Kochwalter</i> .....                                                                             | 1/99, 130–131 |
| »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr?, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                  | 1/99, 132–135 |
| Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliogra-<br>phische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                        | 1/99, 136–144 |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> .....                  | 3/99, 64–83   |
| Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti, von <i>Klaus Schenk</i> ...                                                                                              | 3/99, 100–105 |
| Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet, von<br><i>Christian Schacherreiter</i> .....                                                                         | 3/99, 106–111 |

## 20. Feminismus

|                                                                                                                                                                                         |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| „Über allen Gipfeln ist Ruh“ oder: Wie der Geheimrat Goethe auf dem<br>Kickelhahn aus Kastrationsangst die Frau von Stein ermorden wollte,<br>von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 1/99, 63–70 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|

|                                                                                                                                                                  |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelm</i> ..... | 3/99, 64–83   |
| DER Feminismus und DIE Deklination, von <i>Robert Saxer</i> .....                                                                                                | 4/99, 103–111 |

## 21. Sexualerziehung

|                                                                                                                                                                                         |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| „Über allen Gipfeln ist Ruh“ oder: Wie der Geheimrat Goethe auf dem<br>Kickelhahn aus Kastrationsangst die Frau von Stein ermorden wollte,<br>von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 1/99, 63–70 |
| Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,<br>von <i>Hermann Wilhelm</i> .....                        | 3/99, 64–83 |

## 22. Projektunterricht

|                                                                                                                                                                                                                                                    |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. Pädagogisches Wundermittel<br>oder Didaktische Sackgasse?, von <i>Klaus Peters</i> .....                                                                                                               | 2/99, 32–53   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue<br>Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                                  | 2/99, 93–105  |
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                                                                                                                                                                 | 2/99, 106–113 |
| Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota,<br>von <i>Heidi J. Petermichl</i> .....                                                                                                                                          | 2/99, 114–120 |
| Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Koope-<br>rationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat,<br>BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz, von <i>Matthias Berghoff/</i><br><i>Volker Frederking</i> ..... | 2/99, 121–133 |
| Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem<br>Schwerpunkt Internet, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                           | 2/99, 136–144 |
| SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis,<br>von <i>Rolf Dalhoff/Klaus Schenk</i> .....                                                                                                                            | 4/99, 71–82   |

## 24. Interkulturelles Lernen

|                                                                                                                                                                                                                                                    |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                                                                                                                                                                 | 2/99, 106–113 |
| Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Koope-<br>rationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat,<br>BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz, von <i>Matthias Berghoff/</i><br><i>Volker Frederking</i> ..... | 2/99, 121–133 |
| Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von <i>Brigitta Busch</i> .....                                                                                                                                                                       | 3/99, 55–60   |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den<br>Deutschunterricht, von <i>Jürgen Wolff</i> .....                                                                                                                              | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den<br>Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                         | 3/99, 119–126 |

## 25. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

|                                                                                                           |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Ein Internet-Projekt mit Schulen, von <i>Barbara Neumann</i> .....                                        | 2/99, 106–113 |
| Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota,<br>von <i>Heidi J. Petermichl</i> ..... | 2/99, 114–120 |

|                                                                                                                                                                                                                                 |               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz, von <i>Matthias Berghoff/Volker Frederking</i> ..... | 2/99, 121–133 |
| TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation. Anregungen für den Deutschunterricht, von <i>Jürgen Wolff</i> .....                                                                                                              | 3/99, 112–118 |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                         | 3/99, 119–126 |

## 27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

|                                                                                                                                                                                                                                                |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes Unterrichtskonzept für 14 Stunden, von <i>Christian Schacherreiter</i> .....                                                                                   | 1/99, 113–126 |
| Und das war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modulbauweise und im Sekundenstil, von <i>Christine Wildner und 7. Klasse B, Wien, Schuljahr 1998/99</i> .....                                                                     | 1/99, 127–129 |
| Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre, von <i>Mario Kochwalter</i> .....                                                                                                                                            | 1/99, 130–131 |
| »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr?, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                                                                             | 1/99, 132–135 |
| Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                        | 1/99, 136–144 |
| Kl@mm@ff@n-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                                              | 2/99, 72–80   |
| „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue Technologien, von <i>Christian Holzmann</i> .....                                                                                                                                 | 2/99, 93–105  |
| Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem Schwerpunkt Internet, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                          | 2/99, 136–144 |
| „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe, von <i>Christian Schacherreiter</i> ..... | 4/99, 40–50   |
| Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                                        | 3/99, 119–126 |
| „Don't panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht, von <i>Birgit Holzner/Christoph Wild</i> .....                                                                                                                                  | 4/99, 51–60   |
| „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht?, von <i>Markus Kreuzwieser</i> ...                                                                                                                                                                | 4/99, 61–70   |
| Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse, von <i>Almud Magis/Bernhard Nicolussi Castellan</i> .....                                                                                                  | 4/99, 83–91   |
| Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre, von <i>Friedrich Janshoff</i> .....                                                                                                   | 4/99, 92–102  |

## 29. DeutschlehrerInnen – Ausbildung

|                                                                                                                |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den Schulunterricht, von <i>Wolfgang Feller</i> ..... | 2/99, 23–31   |
| Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet, von <i>Katja Hablich</i> .....      | 2/99, 54–62   |
| Der flexible Mensch als Bildungsideal, von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                   | 4/99, 112–115 |

### 30. DeutschlehrerInnen – Fortbildung

- Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den  
Schulunterricht, von *Wolfgang Feller* ..... 2/99, 23–31
- Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet,  
von *Katja Hablich* ..... 2/99, 54–62
- Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,  
von den SchülerInnen selbst erstellt, von *Rosanna Halbkram* ..... 3/99, 84–88
- Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-  
meinschaftsausschuss, von *Christl Wildner* ..... 3/99, 89–92
- Der flexible Mensch als Bildungsideal, von *Werner Wintersteiner* ..... 4/99, 112–115

### 31. Pädagogik

- Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes  
Unterrichtskonzept für 14 Stunden, von *Christian Schacherreiter* ..... 1/99, 113–126
- Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-  
dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,  
von *Hermann Wilhelmer* ..... 3/99, 64–83
- Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln,  
von den SchülerInnen selbst erstellt, von *Rosanna Halbkram* ..... 3/99, 84–88
- Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,  
von *Hermann Wilhelmer* (Beilage)
- Der flexible Mensch als Bildungsideal, von *Werner Wintersteiner* ..... 4/99, 112–115

### 32. Schul- und Bildungspolitik

- Schöne neue Medienwelt (Editorial), von *Eva Maria Rastner* ..... 2/99, 4–6
- Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den  
Schulunterricht, von *Wolfgang Feller* ..... 2/99, 23–31
- Interkulturelle Kommunikation in der Schule, von *Brigitta Busch* ..... 3/99, 55–60
- Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-  
dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht,  
von *Hermann Wilhelmer* ..... 3/99, 64–83
- Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im Schulge-  
meinschaftsausschuss, von *Christl Wildner* ..... 3/99, 89–92
- Der flexible Mensch als Bildungsideal, von *Werner Wintersteiner* ..... 4/99, 112–115

### 33. Literarische und feuilletonistische Beiträge

- Montags nie, dienstags geschlossen. Ein Reise-Kurzbericht aus Goethes  
Heimat, von *Eva Holzmann/Christian Holzmann* ..... 1/99, 20–24
- Die Leiden des jungen Werthers. Comic. (Beilage), von *Lutz Lehmann*
- Laute(r) Lebensretter?, von *Christian Holzmann* ..... 3/99, 61–63

### 34. Interviews

- Kommunikation als Konstruktion von Wirklichkeit, von *Paul Watzlawick*  
im Interview ..... 3/99, 36–40

|                                                                                                                         |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus Klagenfurt,<br>von <i>Hermann Wilhelmer</i> (Beilage)  |             |
| SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis,<br>von <i>Rolf Dalhoff/Klaus Schenk</i> ..... | 4/99, 71–82 |

### 35. Rezensionen

|                                                                                                                                                                                                            |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Legasthenie verstehen. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen.<br>schulheft 91/1998. Verein der Förderung schulhefte, von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                         | 1/99, 13    |
| William Soutar: Distln im Wind – Seeds in the wind. Gedichtln fia Gschroppn<br>und Grauschibln. Aus dem Schottischen ins Wienerische übertragen von<br>Heidelinde Prüger, von <i>Hubert Lengauer</i> ..... | 2/99, 10–11 |
| Online-Infos zur Kinder- und Jugendliteratur. Eine kommentierte Adressenliste<br>– Linkliste, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                              | 2/99, 14–19 |
| Park, H. June: Was ist neu an den Neuen Medien? Bulletin Jugend & Literatur,<br>Heft 3/1999, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                               | 2/99, 11    |
| Vollberg, Susanne: Nie wieder Sechs! Bulletin Jugend & Literatur, 2/1999,<br>von <i>Erich Perschon</i> .....                                                                                               | 2/99, 12    |
| Feibel, Thomas: Das WWW tut nicht weh. Neues auf der Daten-Spielstraße.<br>Bulletin Jugend & Literatur, 11/1998, von <i>Erich Perschon</i> .....                                                           | 2/99, 12–13 |
| Schumacher, Birgit: Jugendbuchverlag im Internet. Bericht einer Über-<br>zeugungstäterin, Bulletin Jugend & Literatur, 11/1998, von <i>Erich Perschon</i>                                                  | 2/99, 12–13 |
| Heidtmann, Horst: Spiel und Spaß, Anregung und Kick: Das Internet als<br>Kinder- und Jugendmedium. Beiträge Jugendliteratur und Medien,<br>Heft 4/1998, von <i>Erich Perschon</i> .....                    | 2/99, 13–14 |
| Schulz, Gudrun/Ossowski, Herbert: Lernen als genussvolles Aneignen der<br>Künste, von <i>Eberhard Ockel</i> .....                                                                                          | 3/99, 12–13 |
| Brunner, Ilse: Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfaden für LehrerInnen,<br>LeiterInnen und Eltern, von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                             | 3/99, 14–15 |
| Klaus Zeyringer: Österreichische Literatur 1945–1998. Überblicke, Einschnitte,<br>Wegmarken, von <i>Ulrike Tanzer</i> .....                                                                                | 3/99, 16–18 |
| auf!brüche – Bildung für das 21. Jahrhundert, von <i>Werner Wintersteiner/<br/>Eva Maria Rastner</i> .....                                                                                                 | 4/99, 9–10  |
| ide-AbonentInnen über die ide: „Sehr zufriedenstellend“. Erfreuliche Ergebnisse<br>einer Studie, von <i>Werner Wintersteiner/Eva Maria Rastner</i> .....                                                   | 4/99, 10–12 |
| Ulf Abraham: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen,<br>von <i>Werner Wintersteiner</i> .....                                                                                        | 4/99, 13–14 |

# Alphabetisches Verzeichnis der AutorInnen mit ihren Beiträgen

|                                                                                                                                                                                                                                |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <i>Berghoff, Matthias/Frederking, Volker</i> : Auf dem Weg zum virtuellen Klassenzimmer. Computervermittelte Kooperationen zwischen Lerngruppen auf der Basis von E-Mail, DCR-Chat, BSCW, Netmeeting und Video-Konferenz ..... | 2/99, 121–133 |
| <i>Bremerich-Vos, Albert</i> : Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochwertworts .....                                                                                                                 | 3/99, 22–35   |
| <i>Busch, Brigitta</i> : Interkulturelle Kommunikation in der Schule .....                                                                                                                                                     | 3/99, 55–60   |
| <i>Dalhoff, Rolf/Schenk, Klaus</i> : SchülerInnen schreiben einen SF-Roman. Ein Interview aus der Schulpraxis.. .....                                                                                                          | 4/99, 71–82   |
| <i>Eckendonk, Carlo van</i> : Der Computer und die Zerstörung der Phantasie (Comicstrip).....                                                                                                                                  | 2/99, 134–135 |
| <i>Egger, Arno</i> : „Texte schreiben im Internet“. Erfahrungsbericht eines Schülers .....                                                                                                                                     | 2/99, 81–83   |
| <i>Falschlehner, Gerhard</i> : Stichwortsammlung zur Networkgeneration. Lesen. Neue Medien. ....                                                                                                                               | 2/99, 84–92   |
| <i>Feller, Wolfgang</i> : Schule@Multimedia. Zur Integration der „neuen Medien“ in den Schulunterricht .....                                                                                                                   | 2/99, 23–31   |
| <i>Gottwald, Herwig</i> : Goethe als Mythologe .....                                                                                                                                                                           | 1/99, 71–80   |
| <i>Hablich, Katja</i> : Cyber-ABC. Mit 60 ausgewählten Links. Deutschdidaktik – Schule – Internet .....                                                                                                                        | 2/99, 54–62   |
| <i>Haika, Günter</i> : Mensch, Goethe! .....                                                                                                                                                                                   | 1/99, 25–36   |
| <i>Halbkram, Rosanna</i> : Kommunikation in der Schule. Klassen- und Kommunikationsregeln, von den SchülerInnen selbst erstellt .....                                                                                          | 3/99, 84–88   |
| <i>Holzmann, Eva/Holzmann, Christian</i> : Montags nie, dienstags geschlossen. Ein Reise-Kurzbericht aus Goethes Heimat .....                                                                                                  | 1/99, 20–24   |
| <i>Holzmann, Christian</i> : „Mehr üben Rilke gibt es nicht!“. Deutschunterricht und Neue Technologien .....                                                                                                                   | 2/99, 93–105  |
| – Laute(r) Lebensretter? .....                                                                                                                                                                                                 | 3/99, 61–63   |
| <i>Holzner, Birgit/Wild, Christoph</i> : „Don’t panic!“. Drei Science Fiction Texte für den Unterricht .....                                                                                                                   | 4/99, 51–60   |
| <i>Innerhofer, Roland</i> : Die Zukunfts(t)räume der SF. Zur Markierung eines literarischen Feldes .....                                                                                                                       | 4/99, 30–39   |
| <i>Janshoff, Friedrich</i> : Goethe 1999 – Editionen, Darstellungen, Deutungen, Materialien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht .....                                                                          | 1/99, 136–144 |
| – Computer im Deutschunterricht: Auswahlbibliographie mit dem Schwerpunkt Internet .....                                                                                                                                       | 2/99, 136–144 |
| – Nachdenken über Kommunikation. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. ....                                                                                                                                     | 3/99, 119–126 |

## Registerheft

|                                                                                                                                                                                                                |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| – Science Fiction und Fantasy im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise zu einem polymedialen Genre .....                                                                                                | 4/99, 92–102  |
| <i>Kochwaller, Mario</i> : Faust auf „cool“ getrimmt. Theaterspektakel statt Pflichtlektüre .....                                                                                                              | 1/99, 130–131 |
| <i>Kreuzwieser, Markus</i> : Goethes Wiedergeburt in Italien. „Ein weißer Glanz ruht über Land und Meer / Und duftend schwebt der Äther ohne Wolken“ .....                                                     | 1/99, 95–112  |
| – „Mythensuppe“. »Sternenkrieg« im Unterricht? .....                                                                                                                                                           | 4/99, 61–70   |
| <i>Lehmann, Lutz</i> : Die Leiden des jungen Werthers. Comic (Beilage)                                                                                                                                         |               |
| <i>Lengauer, Hubert</i> : William Soutar: Distln im Wind – Seeds in the wind. Gedichtln fia Gschroppn und Grauschibln. Aus dem Schottischen ins Wienerische übertragen von Heidelinde Prüger (Rezension) ..... | 2/99, 10–11   |
| <i>Magis, Almut/Castellan, Bernhard Nicolussi</i> : Reisen ins Übermorgen. Ein Unterrichtsmodell zu Science Fiction in einer 5. Klasse .....                                                                   | 4/99, 83–91   |
| <i>Müller-Funk, Wolfgang</i> : Gott ist Zeit. Essayistische Anmerkungen zum Zusammenhang von Mythos und Utopie in Blochs »Das Prinzip Hoffnung« .....                                                          | 4/99, 20–29   |
| <i>Neumann, Barbara</i> : Ein Internet-Projekt mit Schulen .....                                                                                                                                               | 2/99, 106–113 |
| <i>Ockel, Eberhard</i> : Schulz, Gudrun/Ossowski, Herbert: Lernen als genussvolles Aneignen der Künste (Rezension) .....                                                                                       | 3/99, 12–13   |
| <i>Perschon, Erich</i> : »Faust« als Comic. Pflichtübung fürs Goethe-Jahr? .....                                                                                                                               | 1/99, 132–135 |
| – Kl@mmer@ffen-Detektive und Künstliche Intelligenz. Der Computer in der Kinder- und Jugendliteratur .....                                                                                                     | 2/99, 72–80   |
| – Online-Infos zur Kinder- und Jugendliteratur. Eine kommentierte Adressenliste – Linkliste (Rezension) .....                                                                                                  | 2/99, 14–19   |
| – Park, H. June: Was ist neu an den Neuen Medien? Bulletin Jugend & Literatur, Heft 3/1999 (Rezension) .....                                                                                                   | 2/99, 11      |
| – Vollberg, Susanne: Nie wieder Sechs! Bulletin Jugend & Literatur, 2/1999 (Rezension) .....                                                                                                                   | 2/99, 12      |
| – Feibel, Thomas: Das WWW tut nicht weh. Neues auf der Daten-Spielstraße. Bulletin Jugend & Literatur, 11/1998 (Rezension) .....                                                                               | 2/99, 12–13   |
| – Schumacher, Birgit: Jugendbuchverlag im Internet. Bericht einer Überzeugungstäterin, Bulletin Jugend & Literatur, 11/1998 (Rezension) .                                                                      | 2/99, 12–13   |
| – Heidtmann, Horst: Spiel und Spaß, Anregung und Kick: Das Internet als Kinder- und Jugendmedium. Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 4/1998 (Rezension) .....                                           | 2/99, 13–14   |
| <i>Petermichl, Heidi J.</i> : Process Editing im DaF-Unterricht an der University of Minnesota .....                                                                                                           | 2/99, 114–120 |
| <i>Peters, Klaus</i> : Das Internet im lehrplanmäßigen Unterricht. Pädagogisches Wundermittel oder Didaktische Sackgasse? .....                                                                                | 2/99, 32–53   |
| <i>Polt-Heinzl, Evelyn</i> : SprachBilder – WeltBilder – BildschirmBilder .....                                                                                                                                | 2/99, 63–71   |
| <i>Rastner, Eva Maria</i> : Schöne neue Medienwelt (Editorial) .....                                                                                                                                           | 2/99, 4–6     |
| <i>Saxer, Robert</i> : DER Feminismus und DIE Deklination .....                                                                                                                                                | 4/99, 103–111 |
| <i>Schader, Martina</i> : Kommunikation, Rhetorik... current state – en vogue .....                                                                                                                            | 3/99, 93–99   |
| <i>Schacherreiter, Christian</i> : „Über allen Gipfeln ist Ruh“ oder: Wie der Geheimrat Goethe auf dem Kickelhahn aus Kastrationsangst die Frau von Stein ermorden wollte .....                                | 1/99, 63–70   |
| – Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Ein lehrer- und schülerlebensnahes Unterrichtskonzept für 14 Stunden .....                                                                                      | 1/99, 113–126 |

|                                                                                                                                                                                                                   |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| – Die Schaubühne als Kommunikationskritische Anstalt betrachtet .....                                                                                                                                             | 3/99, 106–111 |
| – „...Man verschaffte den Schwachen Gerechtigkeit, und alle priesen die<br>Regierung...“. Louis Sébastien Merciers sozialutopischer Roman »Das<br>Jahr 2440« im interdisziplinären Unterricht der Oberstufe ..... | 4/99, 40–50   |
| Schenk, Klaus: Streitkultur und Nullsummenspiel: Lessings Emilia Galotti .....                                                                                                                                    | 3/99, 100–105 |
| Sünting, Diethard: Werther aus der Mottenkiste. Naphthalinhaltiges über<br>die Rezeption eines Bestsellers .....                                                                                                  | 1/99, 81–94   |
| Tanzer, Ulrike: Klaus Zeyringer: Österreichische Literatur 1945–1998.<br>Überblicke, Einschnitte, Wegmarken (Rezension) .....                                                                                     | 3/99, 16–18   |
| Watzlawick, Paul im Interview: Kommunikation als Konstruktion von<br>Wirklichkeit .....                                                                                                                           | 3/99, 36–40   |
| Wildner, Christine und 7. Klasse B, Wien, Schuljahr 1998/99: Und das<br>war's – Goethes »FAUST I«. Ein Erfahrungsbericht in Modulbauweise<br>und im Sekundenstil .....                                            | 1/99, 127–129 |
| – Am liebsten alles und am besten sofort! Sinnvolles Miteinander im<br>Schulgemeinschaftsausschuss .....                                                                                                          | 3/99, 89–92   |
| Wilhelmer, Hermann: Goethe und die Psychotherapie. Das Festspiel »Lila«<br>als „psychische Kur“ – eine moderne Psychodrama-Therapie? .....                                                                        | 1/99, 37–62   |
| – Von der LehrerInnenbeurteilung zum SchülerInnenfeedback. Ein psycho-<br>dramatischer Beitrag zu Q.I.S. im Deutschunterricht .....                                                                               | 3/99, 64–83   |
| – Feedback-Fragebogen. Entwickelt von einer SchülerInnengruppe aus<br>Klagenfurt. (Beilage)                                                                                                                       |               |
| Wintersteiner, Werner/Rastner, Eva Maria: auf!brüche – Bildung für das<br>21. Jahrhundert (Rezension) .....                                                                                                       | 4/99, 9–10    |
| – ide-AbonnentInnen über die ide: „Sehr zufriedenstellend“. Erfreuliche<br>Ergebnisse einer Studie (Rezension) .....                                                                                              | 4/99, 10–12   |
| Wintersteiner, Werner: „Ein Wesen, das noch Goethes dunkles Auge<br>liebervoll angeblickt“ (Editorial) .....                                                                                                      | 1/99, 4–5     |
| – Legasthenie verstehen. Lese-Rechtschreib-Rechen-Schwächen bewältigen,<br>schulheft 91/1998. Verein der Förderung schulhefte (Rezension) .....                                                                   | 1/99, 13      |
| – „Eine Idee von gesellschaftlicher Kommunikation“ (Editorial) .....                                                                                                                                              | 3/99, 4–6     |
| – Brunner, Ilse: Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfaden für LehrerInnen,<br>LeiterInnen und Eltern, von Werner Wintersteiner .....                                                                         | 3/99, 14–15   |
| – Das Fremdwort Kommunikation. Ein kommentiertes Unterrichtsmodell .....                                                                                                                                          | 3/99, 41–54   |
| – Szenarien für Menschenparks (Editorial) .....                                                                                                                                                                   | 4/99, 4–7     |
| – Der flexible Mensch als Bildungsideal .....                                                                                                                                                                     | 4/99, 112–115 |
| – Ulf Abraham: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen<br>(Rezension) .....                                                                                                                  | 4/99, 13–14   |
| Wolff, Jürgen: TANDEM – Modelle zweisprachiger Kommunikation.<br>Anregungen für den Deutschunterricht .....                                                                                                       | 3/99, 112–118 |