

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Literatur und Reisen

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 2/98
22. Jahrgang

*Verlagshaus Sponholz
Kölnsbruck-Wien*

INHALT

Gf kvq t kc n

Werner Wintersteiner: Literatour. Reisen, erzählen und schreiben 4

O c i c / kp

Veranstaltungen 7
Aktuelles 8
Zeitschriften-Schau 10
Bazar 11



Thema:

Nkgt cwt 'wpf

Tgkugp

| wt 'Gkpuko o wpi

Egyd Gstättnr: Fliegen 15

Tgkugp 'wpf 'Nkgt cwt

Manfred Mittermayer: Zwischen Ikarus und Titanic. Über Verkehrsmittel
in der deutschsprachigen Literatur 20

Gerda Elisabeth Moser: Reisen mit Christoph Ransmayr 42

Christa Gürtler: Unterwegs. Schreibende Frauen zwischen den Welten 50



Erich Perschon: Glückliche Heimkehr garantiert. Das Reisemotiv in Kindergeschichten und Bilderbüchern 56

Wpvtteij wo qf gng

Peter G. Bräunlein: Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe 75

Werner Wintersteiner: Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder 87

Wpvtteij urtqlgng

Hermann Schlösser: Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht 89

Guido Rings: Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen 96

Sonja Vucsina: „Mein siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen 108

Peter Hanusch: Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn Bildern 116



Ddtkqi tcrj lg

Friedrich Janshoff: Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 119

CwËgt 'f gt 'T gkj g

Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jünger: Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt 129

Literatur

Reisen, erzählen und schreiben

Reisen ist ein Schlüsselthema, das nicht nur für Freizeit und Tourismus steht, sondern vor allem für die modernen Ideale „Autonomie“, „Mobilität“ und „Selbstbestimmung“, das aber auch Probleme wie Wirtschaft, Umwelt, Nord-Südgefälle oder Krieg tangiert. Es symbolisiert jugendliche Aufbruchshaltung, Subjektivität und Entwicklung. Dieses Thema erlaubt in fast idealtypischer Weise, persönliche Erfahrungen und kulturhistorische und gesellschaftliche Hintergründe zu einander in Beziehung zu setzen. Zugleich ermöglicht die Kombination von realen und virtuellen Reisen, die Verbindung von Lektüre und eigenen Notizen und Texten, einen ganzheitlichen wie fächerübergreifenden Deutschunterricht.

Mobilität, Virtualität, Entwicklung

In Zeiten, wo *Mobilität* die höchste Tugend zu verkörpern scheint, wird Reisen zu einer beinahe existentiellen Chiffre des modernen Menschen. Nicht nur Menschen, auch Kulturen „reisen“, verändern sich, verlagern ihre geographischen Schwerpunkte. Die Unterscheidung in *fremde* Touristen und *authentische* Einheimische wird angesichts hybrider Kulturen immer fragwürdiger. Das „Fremde“ ist Bestandteile der Lebenswelt geworden, und „Reisefähigkeit“ zum Ausweis von Bildung schlechthin ...

Diese Bildung durch Reisen ist – das ist die übereinstimmende These der *ide*-AutorInnen – nach wie vor als literarische Bildung zu denken. Denn innere und äußere Fortbewegung weisen erstaunlich viele Parallelen auf. Literatur ist das älteste und bewährteste Medium für „virtuelle“ Reisen, für das vorgreifende oder ersatzweise Eindringen in fremde Räume, für die Wanderung durch die Welt der Vorstellungen und Wünsche. Sie ist zugleich Spiegel unserer Reise-Ideale wie unserer realen Haltung dem Reisen gegenüber.

Reisen gilt aber auch als Schritt der Entwicklung und Veränderung, als „Fortbewegung“ vom Kind zum Erwachsenen. Reisen ist Ausdruck jugendlicher Lebensform, verspricht Wachstum und (erotische) Abenteuer – „Leben“. Wer reist, kommt nicht nur woanders hin, sondern macht selbst eine Veränderung durch. Man reist, um ein anderer werden. Man schickt Menschen auf Reisen, damit sie sich entwickeln, die Reise ist seit jeher die beliebteste Metapher für Erziehung schlechthin...



Diese drei Begriffe *Mobilität*, *Virtualität*, *Entwicklung* spielen in diesem Heft eine entscheidende Rolle. EGYD GSTÄTTNER stimmt uns mit seiner Satire auf das Thema ein. Und *Reisen und Literatur* ist auch der Inhalt des ersten Abschnitts. In der Literatur spiegelt sich diese Veränderungen der Mobilität, wie MANFRED MITTERMAYER zeigt, der die Verkehrsmittel in der Literatur untersucht: Eisenbahn, Auto, Flugzeug und Schiff. GERDA ELISABETH MOSER stellt uns Christoph Ransmayr als postmodernen Reiseschriftsteller vor. CHRISTA GÜRTLER schildert, wie Frauen die ehemalige Männerdomäne Reisen für sich erobert haben. ERICH PERSCHONS Untersuchung des Reismotivs in (traditionellen und klassischen) Kinderbüchern bringt kritische wie idyllisierende Züge auch bei neueren Büchern zutage ...

Die *Unterrichtsprojekte* und *Unterrichtsmodelle* bieten eine Vielfalt von Erfahrungen aus Schule und Hochschule: HERMANN SCHLÖSSER referiert seine Unterrichtserlebnisse mit Hesses »Siddhartha«, die beweisen, „daß der Zusammenhang von Reisen, Schreiben und Lesen mehr und andere Energien mobilisiert, als sich die textkritische Philologie träumen läßt“. GUIDO RINGS berichtet von einer virtuellen Reise: Ein literarischer Text über die Begegnung zweier sehr unterschiedlicher Kulturen diente als Folie für die eigenen Erfahrungen einer multikulturell zusammengesetzten Studentengruppe. Mit SONJA VUCSINA und PETER HANUSCH kommen zwei Lehrkräfte zu Wort, die beide Reisen zu einem wesentlichen Bestandteil ihres vielseitigen Unterrichts machen. Reisen heißt für sie „Sehen können, Staunen, Suchen und Finden“, und nicht zuletzt: „Immer ist es darum gegangen, dass uns das Fremde fremd blieb“. PETER BRÄUNLEINS Unterrichtsmodell bietet Materialien und Arbeitsvorschläge zur Begegnung mit Afrika in der Kinder- u. Jugendliteratur. Die Zitatensammlung von WERNER WINTERSTEINER wirft ein Schlaglicht auf die Position des Reisenden und des Reisens von Goethe bis heute. FRIEDRICH JANSHOFF hat in seiner *Bibliographie* nicht nur Literatur über das Reisen, sondern auch (literarische) Reiseführer zusammengestellt. Und auch *Außer der Reihe* bleiben wir dem Thema verbunden. VOLKER FREDERKING und seine KollegInnen berichten von einem Internet-Projekt, das deutsche und ungarische StudentInnen im virtuellen Raum zusammengeführt hat.

Die letzten *ide*-Hefte haben offenbar besonderen Anklang gefunden: Im Vorjahr wurden eine Bibliographie von Friedrich Janshoff sowie ein Artikel von Werner Wintersteiner in einem Buch bzw. einer Zeitschrift nachgedruckt. Aber auch der gerade erst erschienene Beitrag von Brigitte Hermann aus dem „68-er-Heft“ (*ide* 1/98) hat bereits in einen Band über die 68er Generation Eingang gefunden. Das freut uns, und vor allem ist es für uns ein Ansporn, die *ide* fortlaufend zu verbessern. Wie auch in diesem Heft wollen wir in Zukunft verstärkt SchriftstellerInnen zu Wort kommen lassen. Eine Neuerung stellt die Rubrik *Unterrichts-Modelle* dar, Beiträge die eine sofortige Umsetzung im Klassenzimmer ermöglichen sollen. Wir hoffen, dadurch die *ide* noch interessanter und für Ihren Unterricht brauchbarer gestalten zu können.



Doch zunächst stehen die Sommerferien vor der Tür. Wir wünschen Ihnen gute Erholung, und wenn Sie wegfahren, packen Sie doch das *ide*-Reise-Heft als Urlaubslektüre ein!

Werner Wintersteiner

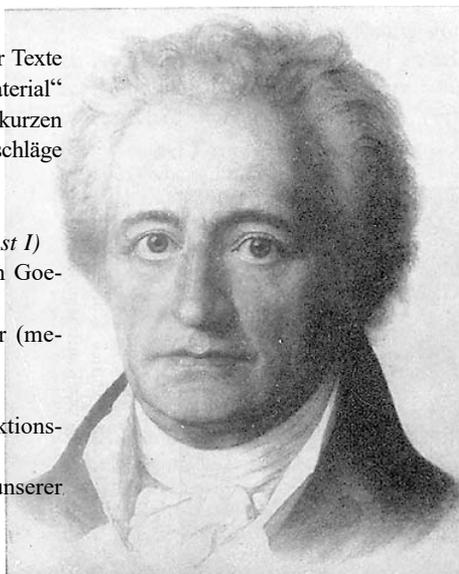
Themenheft Goethe (1/1999)

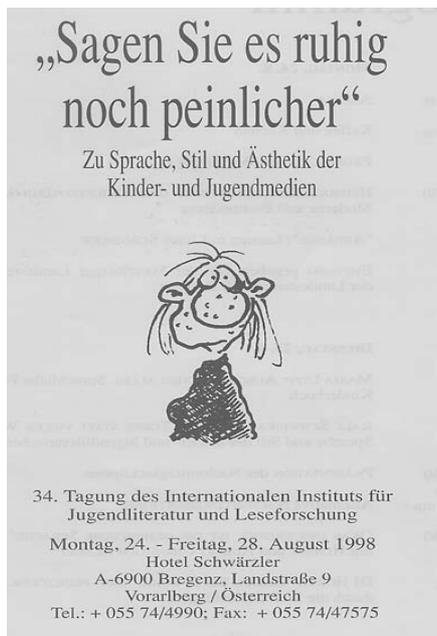
Arbeitsvorschläge und Materialien für Ihren Unterricht

Anlässlich des „Goethe-Jahres“ 1999 haben wir Texte und Aufgaben zusammengestellt, als „Testmaterial“ für Ihren Unterricht, mit der Bitte um einen kurzen Erfahrungsbericht an die Redaktion. Vier Vorschläge stehen zur Auswahl:

- * Arbeiten mit Goethe-Parodien
- * „Wenn hinten, weit in der Türkei ...“ (*Faust I*)
- * „Umgekehrte“ Textinterpretation zu einem Goethe-Gedicht
- * Unterrichts-Projekt „Goethe-Bilder in der (medialen) Öffentlichkeit“

Bestellen Sie das Dossier gratis bei der Redaktionsadresse (siehe unten) oder laden Sie die Texte einfach von unserer Homepage herunter!
<http://www.uni-klu.ac.at/ide>





Informationen und Anmeldung:
Internationales Institut für Jugendliteratur
und Leseforschung
Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien
Tel.: +1/505 03 59; +1/505 28 31; Fax: +1/
505 03 59-17
(Frau Christa Murer: Mo. – Fr. 08-12 Uhr)
e-mail:kidlit@netway.at

*Tagung zur Österreichischen
Literatur*

*Spielräume der
Gegenwartsliteratur:
Dichterstube – Rundfunk-
studio – Klassenzimmer*

*24. 10. 1998 bis
26. 10. 1998*

St. Pölten

Ein Dialog von SchülerInnen und LehrerInnen
mit LiteraturwissenschaftlerInnen, AutorInnen
und MedienmacherInnen.

Die Schwerpunkte:

- * Spielräume der Literatur
- * Literaturbetriebsamkeit
- * Gegenwartsliteratur als orale Gegenwärtigkeit
- * Literatur als event – Literaturunterricht als event?

Anmeldung:
Prof. Friedbert Aspetsberger,
Institut für Germanistik,
Universität Klagenfurt,
Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.
Fax: ++463/2700/6110.



Ablehnung des „Lehrplans 99“ Resolution der Mitglieder der Bundes- konferenz der Arbeitsgemein- schafterInnen Deutsch

Die Bundeskonferenz der Arbeitsgemein-
schafterInnen Deutsch lehnt das Lehrplan-
konzept 1999 in der derzeitigen Form ab, so-
lange folgende Bedingungen nicht erfüllt sind:

1. Für die vorgesehene zusätzliche Arbeit der LehrerInnen sind die räumlichen, materiellen und organisatorischen Voraussetzungen vorher zu schaffen.
2. Die verlangte Konkretisierung und Koordination der Unterrichtsinhalte und -methoden erfordert in vielen Fällen zusätzliche fachliche und pädagogische Kompetenzen. Die Lehrer- und Lehrerfortbildung muss allen Studierenden und LehrerInnen die kontinuierlichen Erweiterung und Vertiefung dieser Kompetenzen ermöglichen. Für ein entsprechendes Aus- und Weiterbildungsangebot ist zu sorgen.
3. Für die unabdingbare Planung des Unterrichts in Kern- und Erweiterungsbereichen sind zusätzliche Zeiträume in der Arbeitszeit der LehrerInnen vorzusehen. Für diese kontinuierliche Aufgabe der Planung, Koordination und Evaluation des Unterrichts sind mindestens 2 Wochenstunden pro LehrerIn einzurechnen.
4. Weiterhin fordern wir die Anerkennung des Fachs Deutsch als Sprachfach (= analoge Teilregelung wie bei den Fremdsprachen).

Ohne diese angeführten Begleitmaßnahmen sind das Lehrplankonzept im Allgemeinen und auch die Neuformulierung des Fachlehrplans abzulehnen.

Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik

In diesem Jahr wird erstmals der neu geschaf-
fene Erhard-Friedrich-Preis für besondere
Leistungen in der Deutschdidaktik verliehen.
Der Preis ist gestiftet vom Erhard-Friedrich-
Verlag in Velber (Seelze) und trägt den Na-
men des Verlegers und Verlaggründers. Der
Preisträger bzw. die Preisträgerin wird von
einer unabhängigen Jury bestimmt; sie hat
unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Kaspar H.
Spinner, Universität Augsburg, in ihrer zwei-
tägigen Sitzung Ende März den Wissen-
schaftler *Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut* von
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
zum Preisträger erkoren. Fingerhut gehört
seit vielen Jahren zu den führenden Litera-
turdidaktikern; er hat die Theoriediskussion
um den Deutschunterricht wesentlich mitbe-
stimmt und mit vielen fundierten Beiträgen
für die Unterrichtspraxis der Literatur in der
Schule einen hohen Stellenwert gesichert.
Unter seinen Publikationen stechen insbeson-
dere die vielen Bücher und Aufsätze zu Kaf-
ka und Heine im Unterricht hervor.
Der Preis wird am 29. September im Rah-
men des Symposiums Deutschdidaktik ver-
liehen. Alle zwei Jahre soll dann wieder eine
Fachvertreterin oder ein Fachvertreter aus-
gezeichnet werden.

*

Ronald Grätz
Goethe-Institut Moskau

Odysseus – ein Netzspiel per E-mail

Mit und über E-Mail spielen? Und auch noch
mit vielen Klassen gleichzeitig? Wie soll das
funktionieren? Die Idee ist so einfach wie
bestehend: Sehen Sie sich die Homepage des

Goethe-Instituts (www.goethe.de) an. Dort finden Sie unter dem Stichwort *Odysseus* alles, was Sie zu dem neuen E-Mail-Netzspiel brauchen:

Das Schülerheft enthält die genaue Spielanleitung, eine Auswahl an Codenamen für die teilnehmenden Klassen, ein Fahndungsraster, um herauszubekommen, wo die anderen Klassen sich befinden, eine Weltkarte sowie Auszüge aus der *Odyssee* in einer Fassung für Jugendliche, Illustrationen, Comics, Artikel den zu Neuen Medien, Internet-Adressen für Schüler und vieles mehr.

Das Lehrerheft enthält Didaktisierungsvorschläge, Planungsraster zur Vorbereitung, Beispieltex te für die ersten 3 Wochen des Spiels, Lernziele, Methodische Hinweise, Technische Beschreibung der Voraussetzung, eine Inhaltsangabe der *Odyssee*, Texte zum Einsatz Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht, wichtige Internet-Adressen und einen Auswertungsbogen.

Zur Durchführung des *Odysseus*-Spiels braucht man 4–5 interessierte Kolleginnen oder Kollegen an Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen wie z. B. Volkshochschulen oder Goethe-Instituten in der Welt. Ein Lehrer oder eine Lehrerin meldet Interesse an einer Beteiligung am Spiel unter Angabe des Lernniveaus der Schüler, des Alters und eines möglichen Termins (6 Wochen Dauer) bei der Koordinationsstelle auf der Goethe-Homepage an und bekommt von dort andere Klassen auf vergleichbarem Niveau und im etwa gleichen Alter genannt sowie den Termin des Spiels der Gruppe und den Codenamen, unter dem die Gruppe spielt.

Planung und Spielregeln: Das Projekt ist als Suchspiel angelegt, bei dem die einzelnen Klassen nicht wissen, an welchem Ort sich die anderen Gruppen befinden. Ziel ist es, durch entsprechendes Auswerten von Informationen, Kombinieren und Fragen dies in den ersten drei Wochen des Spiels herauszufinden. Im Verlauf der nächsten drei Wochen wird gemeinsam über Themen zu den Neuen Medien und das Lernen mit dem

Internet diskutiert. Man spielt *Odysseus* eine Doppelstunde (90 Minuten) pro Woche.

Die Schüler schreiben in Gruppen einen Text zu einem der für diese Stunde vorgegebenen Themen. Texte, die die Klassen ab der 2. Stunde erhalten, versuchen sie nach ihrem Ursprung zu entschlüsseln. Informationen und Anhaltspunkte, wo die anderen Klassen sich befinden könnten, werden in ein Fahndungsraster eingetragen. Hat eine Klasse eine andere Klasse geortet, so schreibt sie ihr das direkt. Wer erkannt wurde, muß das bestätigen. Der Lehrer oder die Lehrerin schicken die im Unterricht entstandenen Texte in angemessener Sprachrichtigkeit per E-mail an die Kollegen der beteiligten Institute. Bei der ankommenden Post muß vor dem Verteilen in der Klasse in den ersten drei Wochen die Absenderadresse abgeschnitten werden.

Man kann *Odysseus* weltweit, innerhalb eines Landes oder auch einer Stadt spielen. Auf der Homepage zu *Odysseus* (<http://www.odysseus.com>) finden Lehrer immer neue Informationen, Anregungen für den Unterricht sowie Texte zur Mediendidaktik und können ihre Erfahrungen mit dem Spiel, Verbesserungsvorschläge oder Fragen schreiben.

Spielverlauf: Die Schüler entscheiden im Unterricht, zu welchem der vorgegebenen Themen sie etwas schreiben wollen. Parallel besteht die Aufgabe, in den ersten vier Wochen des *Odysseus*-Spiels zum eigenen Codenamen zu recherchieren, z. B. *Beethoven* den anderen Klassen vorzustellen oder die Geschichte vom Rattenfänger von Hameln zusammenzufassen.

Beispiele aus der ersten Woche: Meine Stadt ist/liegt/hat ... (auch Klima, Landschaft), aus unserer Stadt kam/kommt ... (Persönlichkeit, Tradition, Produkt, Erfindung), wenn ich aus dem Fenster sehe, ... (typische Häuser, Wahrzeichen), regionale Feste und Feiertage in den nächsten sechs Wochen, bei uns wohnen besonders viele Ausländer aus Das kommt daher, daß ..., was bei uns besonders wichtig ist: (Verhaltensweisen: man sollte / man sollte nicht).

Ab der dritten Woche erfahren die Schüler, wo auf der Welt sich die anderen Klassen befinden. Ziel ist es anschließend, gemeinsam über den Einfluß Neuer Medien auf die eigene Lebenswelt zu diskutieren und über die Erfahrungen beim Lernen mit Neuen Medien zu reflektieren.

Ziele: Motivation durch Projektmethode / Verantwortung für den Lern- und Unterrichtsprozeß liegt auch beim Lerner / Authentische Gesprächspartner steigern das Bedürfnis, sich auszudrücken, Reaktionen anzuregen und sich über Sachverhalte auszutauschen / Erfahrung wirklicher, nicht vorhersehbarer Kommunikation / Förderung des Verständnisses für andere Kulturen und Wecken von Neugier / Handlungsorientiertes Anwenden

von Sprache...

Erfahrung bisher: Es entstehen Texte mit differenzierter interkultureller Thematik und hoher Sprachrichtigkeit / Der Anspruch der Schüler an sich selbst ist höher als im normalen Unterricht / In die Texte fließt viel Emotionalität und Identität ein / Der Wunsch nach sprachlicher Richtigkeit der eigenen Texte und stilistischer Sauberkeit macht es möglich, an und mit den Texten zu arbeiten. Vielfältige Textsorten ergeben sich aus den unterschiedlichen Themen der Gruppen (Zusammenfassung von Zeitungsartikeln, Märchen, Kochrezept, Interview) / Der Wortschatz wird signifikant erweitert / Stereotype Vorstellungen vom eigenen wie vom anderen Land werden relativiert.



Arbeitsplatz Schule

Die Verlagerung des pädagogischen Interesses vom einzelnen Fach auf die ganze Schule ist am deutlichsten ablesbar bei den pädagogischen Zeitschriften. Über die Entstehung einer neuen Zeitschrift „Journal für Schulentwicklung“ haben wir ja bereits berichtet. Das „forum“ aus Südtirol widmet diesem Thema ebenfalls regelmäßig seine Aufmerksamkeit (vgl. auch ide 2/97, 16 ff.). Im Heft 1/1998 geht es um „Schulen auf dem Prüfstand“. Toni Ladurner entzaubert den modischen Begriff *Schulqualität*, indem er zeigt, welche unterschiedlichen Vorstellungen und Interessen hinter diesem scheinbar so klaren Kriterium stecken. Er unterscheidet insbesondere ein merkmalsorientiertes und ein erfolgsorientiertes Qualitätsverständnis. In



diesem Heft versucht man auch, den Lehrkräften die Angst vor der Bewertung ihrer Arbeit zu nehmen, vor allem mit dem Hinweis, daß es die Kontrolle von oben ja immer schon gegeben habe, während es heute um eine offene, transparente Bewertung nach klaren Kriterien gehe.

„Arbeitsplatz Schule“ ist der Titel des neuen, unwahrscheinlich reichhaltigen Jahresheftes der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich-Verlages. Die kurzen, treffend illustrierten und sehr lesenswerten Beiträge sind in fünf Abschnitte gegliedert: *Berufsbild Lehrer – Innenansichten*; *Eltern und Schüler als Partner ernst nehmen*; *Den Arbeitsalltag planen und organisieren*; *Perspektiven erweitern – Entwicklungen vorantreiben* (Fragen der Schulöffnung und Schulentwicklung) sowie *Probleme reflektieren und bearbeiten*. Wie die HerausgeberInnen betonen, wollen sie damit eine kleine Bilanz der spezifischen Schwierigkeit des Lehrberufs ziehen: „Die physische und psychische Belastung besteht in der Gleichzeitigkeit von Entscheidungsnotwendigkeit in der konkreten Situation und Entscheidungsbegrenzung durch die Administration, von Kooperation mit den Eltern und deren Kontrolle des Lehrerhandelns, von Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern und deren Kritik“. Es tut gut, das einmal ausgesprochen zu finden!



– Schulen auf dem Prüfstand. forum schule heute. Bozen. 1/98. Pfarrgasse 13/III, I-39100 Bozen.

– Arbeitsplatz Schule. Ansprüche · Widersprüche · Herausforderungen. Jahresheft 1998 der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. PF 10 01 50, D-30 917 Seelze.



RECHTSCHREIBEN

*Blüml/Schrodt/Steiner/
Thornton: Warum neu
schreiben? Reizworte zur
Rechtschreibreform. Wien:
ÖBV Pädagogischer Verlag
1998. 48 S. ÖS 48.–/
DM 6.80/sfr 6.80.*

In dieser in populärer Sprache verfaßten Broschüre nehmen namhafte ExpertInnen zur Rechtschreibreform inhaltlich Stellung. Sie weisen eine Reihe von Behauptungen zur Reform fundiert und leicht verständlich zurück, erläutern die Notwendigkeit von Reformen überhaupt und skizzieren den langen, schwierigen Weg bis zum heutigen Stand.

Besonders wichtig erscheint ihre Kritik an gängigen Vorstellungen von richtiger Schreibung als Nachweis von Intel-

ligenz und ihre Polemik gegen eine vorrangig an der Rechtschreibung orientierte Benotung von Schularbeiten. Im Anhang wird in komprimierter Form ein Überblick über die wichtigsten Rechtschreibregeln gegeben.

Mit dieser Büchlein liegt endlich eine kompetente und auf das allgemeine Publikum ausgerichtete Argumentationshilfe zur Rechtschreibreform vor, die in letzter Zeit Gegenstand unzähliger unsachlicher Polemiken war.

NEUE MEDIEN

Marc Miletich/Wolfgang Erharder: *Das Internetbuch für LehrerInnen. Der kinderleichte Einstieg in die Zukunft.* Wien: ÖBV 1998. Ca. 80 S. ÖS 118.–.



In drei Abschnitten können AnfängerInnen lernen, das Internet zu nutzen und zu bedienen. Außerdem erfährt man, wie man das Netz für die Unterrichtsarbeit einsetzen könnte. Ein erster Einstieg, der vor allem Schwellenängste abbauen will.

LITERATURWISSENSCHAFT

Hans-Albrecht Koch: *Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997. 201 S. ÖS 218.–/DM 29,80.

Eine enttäuschend konventionell gehaltene „neue“ Einführung. Sie erwähnt gerade noch neuere (postmoderne) Literaturtheorien, verzichtet aber völlig darauf, Veränderungen in der Medienwelt in ihren Konsequenzen für die Germanistik durchzudenken. Es bleibt bei ein paar oberlehrerhaften Klagen über mangelnde Leselust und Lesefähigkeit der Studienanfänger. In der Beschränkung auf reine Philologie wird auch die Literaturdidaktik aus der Betrachtung ausgeblendet. Wie soll da der selbstgestellte Anspruch, „Wegweiser zur eigenständigen Orientierung im Fortgang des Studiums“ zu sein, erfüllt werden?

INTERKULTURELLES LERNEN

Die beiden vorgestellten Bücher diskutieren in unterschiedlicher Weise die interkulturellen Herausforderungen für die Idee der Bildung. Gemeinsam ist ihnen, daß sie sehr handfeste und konkrete Fragen auf einem hohen theoretischen Niveau thematisieren.

Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz/Meiner A. Meyer (Hrsg.): *Pluralität und Bildung.* Opladen: Leske + Budrich 1998. 276 S. ÖS 241.–/DM 33.–.

Dieses Buch stellt sich die Frage, was die Existenz zunehmend multikultureller Gesellschaften für Schule und Bildung bedeutet, konkret, was als heute als „Allgemeinbildung“ gelten kann. Wie kann der demokratische Anspruch nach Pluralität mit dem demokratischen Anspruch nach gleichen Chancen (und damit einem gleichen Bildungsniveau) für alle vereinbart werden? Die Antworten, die dieses Buch gibt, sind selbst vielschichtig und unterschiedlich. Sie basieren auf unterschiedlichen Erfahrungen, etwa dem englischen Schulsystem, dem „Kopftuchstreit“ in Frankreich oder der Umstellung des Schulsystems in Südafrika nach dem Ende der Apartheid. Es scheinen sich vor allem zwei Positionen gegenüberzustehen: der Versuch, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ ausfindig zu machen, die für alle gelten, steht den Pluralismus-Konzepten gegenüber, deren gemeinsame Idee darin besteht, „Allgemeine Bildung als Wahrnehmung der Andersartigkeit des anderen und als Aushalten von Differenz, als Bewußtsein der Subjektivität der je eigenen Weltsicht, als Aushalten der Unbestimmtheit und Offenheit der Zukunft“ (S. 266) zu verstehen. Die Frage nach einer „lingua franca“ (heutzutage dem Englischen) wird bejaht, aber es wird auch auf die

Gefahren hingewiesen, die sich für kleinere Sprachen und für all diejenigen ergeben, für die Englisch nicht die Muttersprache ist. Unter den vielen interessanten Beiträgen sei der von Gunther Kress hervorgehoben. Er geht über die Sprachenfrage hinaus, indem er zeigt, daß andere semiotische Formen wie Musik oder Bild eine ebenfalls sehr wichtige und teilweise die Sprachbarrieren überschreitende Rolle für die Verständigung spielen. Ein Buch, das in sehr lebendiger Form von Fallbeispielen („Sexy Kanake“) ausgeht, diese aber in einem beachtlichen theoretischen Rahmen diskutiert.

Katharina Kuhs/Wolfgang Steinig (Hrsg.). Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach 1998. ÖS 300,-/DM 45,-.



Thema dieses Buches sind die Konsequenzen der zunehmenden Mobilität speziell auf den Sprachunterricht.

Dabei unterscheiden die HerausgeberInnen zwischen einer unterprivilegierten Mehrsprachigkeit, wie sie zwangsläufig von Migranten aus ärmeren Ländern repräsentiert ist, die allerdings meist ihre Muttersprache vernachlässigen müssen, und einer Mehrsprachigkeit als Privileg der Eliten, die zu ihrer Muttersprache hinzu andere Sprachen erwerben, um so ihre Karrierechancen zu steigern. Dem entsprechen auch unterschiedliche sprachdidaktische Konzepte in unterschiedlichen Schultypen. Das Buch versucht, diese beiden Aspekte zusammenzuführen und damit die Kluft verringern zu helfen. Es ist in drei Teile gegliedert. Im ersten wird anhand einzelner Fallbeispiele (aus Deutschland) eine Bilanz der Mehrsprachigkeit an Schulen gezogen. Der zweite Abschnitt widmet sich den linguistischen und curricularen Grundlagen. Der letzte, didaktische Teil bringt Fallstudien über den Umgang mit Sprachen im Unterricht. Aus den zahlreichen lesenswerten Beiträgen sei der von Sigrid Luchtenberg zum Thema „Language Awareness“ besonders hervorgehoben. Hier wird sehr konkret gezeigt, welche pädagogischen und fachlichen Chancen im kritischen Sprachvergleich liegen. Ein Artikel, der konkret und mit klarem theoretischen Bewußtsein zugleich argumentiert.

DEUTSCH- UNTERRICHT

Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998. 320 S. DM 40,-



„Das Buch macht Vorschläge, wie der Deutschunterricht mit der Differenz der Schülerinnen und Schüler in Motivation, Begabung, Soziokultur und Lernerfahrungen sowie mit ihren vielen Sprachen umgehen kann. Die Beteiligten brauchen einen „kleinen Schubs“, um vom Lehren zur Lernberatung zu kommen und sich gegenseitig sinnvolles Handeln zuzutrauen.“ (Aus dem Vorwort)

Interessant an diesem Buch ist besonders, daß es sozusagen aus vielen Perspektiven geschrieben wurde. *Mehr zutrauen!* ist nicht nur ein pädagogische Aufmunterung der Lehrkräfte an die Schülerin-

nen, sondern gilt auch für die PädagogInnen selbst, für die Eltern und für alle, denen es nicht so leicht fällt, den Normen zu entsprechen. Es ist ein Buch, das das Thema „Schulentwicklung“ ernst nimmt und für das Schlüssel-fach Deutsch umzusetzen versucht. Besonders erwähnenswert: Der Beitrag von Dorothee Markert „In der Schule vergeht mir das Lachen“ – *Geschlechterdifferenz, mündliche Kommunikation und der Spaß in der Schule*.

Sonja Vucsina: *Aktiv lernen. Geschichten nacherzählen für 9- bis 13-jährige*. Wolfgang Pramper (Hrsg.), Linz: Veritas 1998. S. 48. ÖS 109,-/DM 14,90.

Geschichten nacherzählen – bedeutet über Geschichten beim Lesen, Schreiben, Malen und Erzählen nachdenken. Wie ein Bild kann man eine Geschichte betrachten, in sie hineingehen, sich das Vorher und Nachher überle-

gen oder sogar mitspielen. In zehn Kapiteln, jeweils einer bestimmten Textsorte gewidmet, zeigt dieses Heft ganz unterschiedliche Wege auf, wie man sich einem Text nähern kann. Genaue Arbeitspläne führen Schritt für Schritt weiter. So kann man zum Beispiel ausgehend von der Sage vom „Lachdrach vom Spranzenberg“ Fragen beantworten, sich die Lebensgeschichte eines nicht näher beschriebenen Fremden ausdenken, aber auch einen Sprung in die Gegenwart tun und das Programm für eine Besichtigungstour durch den modernen Touris-

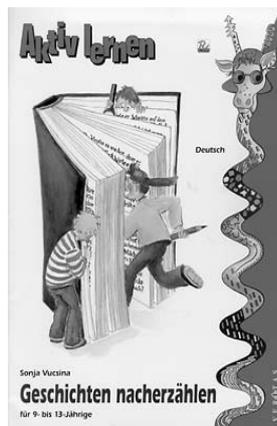
musort Spranzenberg entwerfen.

Die motivierende Vielfalt der Aufgabenstellungen, die alle Sinne ansprechen, fördert das Sprachbewusstsein, die Bereitschaft sich auf Texte einzulassen und die Freude am eigenen Erzählen.

GEDENKJAHR 1998

Peter Gstettner: 1938/1998. Heute erinnern, was gestern geschah. Didaktische Handreichungen für den Unterricht. Wien: BM für Inneres, Abteilung IV/7 (Mag. Soucek, PF 100, 1014 Wien).

Diese gratis zu beziehende Broschüre geht zunächst auf zwei Problemfelder ein: „Geschichtsbewußtsein und historisches Lernen“ sowie die immer wieder gestellte Frage „Weshalb (schon wieder) Erinnern?“. Es bietet dann eine Reihe von konkreten Materialien und Arbeitsvorschlägen für den Unterricht, die speziell auf das Gedenkjahr 1998 zugeschnitten sind.



ide-hompage: <http://www.uni-klu.ac.at/ide>

THEMA

Zur Einstimmung

Egyd Gstättnr

Fliegen

Schreiben Sie also: In der Morgendämmerung des einundzwanzigsten Februar fliegen wir mit durchgefrorenen Extremitätenenden aus dem halbmeterstarken und bald ein Halbjahr alten Eispanzer Klagenfurts mit einer kleinen, selbst noch nicht völlig aufgetauten Propellermaschine ab. Ein Propeller ist etwas Paläozoisches, das kann man auch als Lebewesen der Zwischeneiszeit sagen, das im übrigen so gut wie jenseits neuester technologischer Errungenschaften existiert.

Ich habe zu kleinen Propellerflugzeugen mit kleinen Tragflächen und schmalen Rümpfen weniger Vertrauen als zu großen Düsenflugzeugen mit breiten Tragflächen, aber ich habe auch zu großen Düsenflugzeugen mit breiten Tragflächen an sich wenig Vertrauen.

Nein, schreiben Sie lieber: Ich bin jetzt vierunddreißig Jahre alt, und es ist in meinem Leben das erste Mal, daß ich in einem Flugzeug sitze, das zur Startbahn rollt; ich bin im Begriff, eine meiner letzten Schrulligkeiten und Rückständigkeiten und Phobien zu verraten. Insofern sind die Propeller vielleicht doch angemessen, und man kann meinen Flug auch als Flug in die Vergangenheit betrachten. Es ist in meinem Leben das erste Mal, daß eine Maschine um mich beim Beschleunigen solchen Lärm entfacht, daß man meint, ihr Motor müsse jeden Augenblick verreiben und explodieren und das ganze filigrane Vehikel auseinanderkrachen. Seine Unaufhaltsamkeit hat etwas Verhängnisvolles. Es ist in meinem Leben das erste Mal, daß ein Flugzeug rund um mich vom Boden wegkommt und binnen Sekunden wenn auch wackelnd und schnaubend und ächzend eine mir nur aus Fernsehfilmen bekannte Fallhöhe erreicht; in Filmen ist alles angenehmer, reibungsloser, man müßte nur sich selbst auch in die Filme hineinschieben können; das erste Mal, daß ich so absolut ausgeliefert bin und nicht intervenieren und berufen und aussteigen kann. Ich kann nichts tun, aber ich muß mittun. Mitmachen. In meinem Leben das allerer-

ste Mal, daß ich persönlich abstürzen und zum Personal einer Flugzeugabsturztragödie gehören könnte. Ich habe nicht unabsichtlich vierunddreißig Jahre auf diese Möglichkeit verzichtet. Tatsächlich kann ich jetzt sagen, daß ein Flugzeugkapitän sein Flugzeug genauso startet wie ein Schriftsteller seinen Text starten muß, wenn sie nach oben kommen wollen. Zugegeben sind in der Geschichte der Luftfahrt schon mehr Texte als Flugzeuge abgestürzt.

Ich luge vorsichtig und ohne jede Körperbewegung und Gewichtsverlagerung beim Fenster hinaus und sehe tief unten die Gletscher liegen, aber ich glaube prinzi-

*Bücher von Egyd
Gstättner:*

Alles Irre unterwegs.
Unmögliche
Geschichten von
Reisenden und
Daheimbleibern. 1997
Amalthea, Wien

Servus oder Urlaub
im Tauerntunnel.
1994. Zsolnay, Wien

Spielzeug. 1994.
Österreichische
Staatsdruckerei

Untergänge. Ein
Roman. „Edition
Atelier“, Wien

piell nach wie vor nicht daran, daß ein Flugzeug fliegen kann. Es ist eine Zeit, in der Glaube sehr unnötig geworden ist. Nur ein einziger Glaube ist nicht durch den Universalglauben an Statistik und Wahrscheinlichkeit ersetzt worden, der Aberglaube: Es gibt im Flugzeug keine dreizehnte Sitzplatzreihe, vermutlich weil die Flugzeuggesellschaft fürchtet, die dreizehnte Reihe könnte doch abstürzen. Ich habe – aus Filmen – gewußt, daß das Rauchen während des Starts und der Landung verboten ist, aber ich habe nicht gewußt, daß es generelle Nichtraucherflüge gibt. Der erste Flug meines Lebens – und gleich ein Nichtraucherflug! Da ist der Spuckbeutel ein schwacher Trost und eine jämmerliche Alternative. Beten ist sicher gestattet, aber ich bin Nichtbeter. Meine Einführung des Trockenrauchens auf Nichtraucherflügen akzeptiert die Stewardess.

Am Fensterplatz neben mir sitzt mein Sekretär direkt neben dem selbsterzeugten Abgrund. Einerseits erfordern meine Recherchen Mitschriften und Notizen, andererseits nimmt mein unmittelbarer Reisefesthaltungsdrang mit Zunahme der Reisen und zunehmendem Alter ab, Photographieren ist mir immer peinlich gewesen. Ich bin es leid, notierend durch ein fernes Land und einen fremden Frühling zu schlendern und alle Augenblicke eines Eindrucks oder einer Eingebung oder eines Gedankens oder einer Formulierung wegen den Schreibblock aus dem Sakko zu ziehen. Also gehe ich diktierend, lasse photographieren und kann den Sekretär von der Einkommenssteuer absetzen. Außerdem ist sein Englisch vorzüglich. Man kann natürlich ein Reisetagebuch führen, nur verschwendet man beinahe die ganze Zeit und den ganzen Aufenthalt damit, daß man in sein Tagebuch schreibt, daß man ein Tagebuch schreibt; man verlernt, mit den Augen und mit dem Gehirn zu photographieren, man hat die Augen nur noch am Papier und wird so in der kürzesten Zeit die Geisel seines Tagebuchs.

Hab Dich nicht so, sagt man einem, der sich ängstigt und dessen Angst zu Panik wuchert. Aber was soll das heißen, SICH HABEN? Was man haben könnte, wenn man sich hat. Als ob man, wenn man sich hat, etwas anderes haben könnte als Angst. Und als ob ich mich wirklich hätte! Es ist keine große Hilfestellung und Beruhigung, daß man das Flugzeug, dem man sich ausliefert, durch eine Ziehharmonika aus Hartgummi betritt und von außen gar nie zu Gesicht bekommt und weder Type noch Herstellerfirma erfährt. An Bord: Grüziwol, this is your captain Bruno Leicher speaking, der hätt auch anders heißen können, aber Stornieren und Aussteigen ist nicht mehr angebracht, wenn sich Zürich im Guckloch zu einer Miniatur zusammensaugt. There is no swissair counter no more. This is the point of no return, und immer ist die Sprache so schrecklich zweideutig. Wenigstens die Propeller an den Tragflächen sind jetzt durch anständige Zigarren ersetzt. Die Geräuschkulisse ist in etwa die eines Autobusses, und man meint auch immer wieder Haltestellen im Äther anzusteuern, und in solchen Augenblicken zünde ich mir die Zigarette mit dem Glutrest ihrer Vorgängerin an und versuche, mich auf meinem Sitzplatz möglichst aerodynamisch zu verhalten, ich möchte mir später keine Vorwürfe machen müssen. Ich müßte auf die Toilette, aber hier oben gehe ich nicht, nur nicht übertreiben, nur nichts provozieren. Im Zweifel, ob nun Generalpanik angebracht wäre, inspiziere ich aus den Augenwinkeln heraus die routinierte Gelassenheit der übrigen Fluggäste, die alle schon tausend Flüge überstanden haben und mit der Abgebrühtheit amerikanischer Handelsminister müde im Diario de Noticias blättern, das schafft eine gewisse Ruhe bis zum nächsten Ruck. Vorderhand bleibt nichts als Überleben übrig, anschließend kommen unter Folie auf quadratischen Tellern quadratischer Lungenbraten mit quadratischen Broccoli und quadratische Kartoffelkroketten, als Nachtisch Bananenmousse mit Mandarinenscheibchen und Champagner. Wahrscheinlich eine List. Die Frage ist, wo kommen in der Luft die Bodenwellen und die Schlaglöcher her. Turbulenzen, erklärt Bruno Leicher über Funk in vor Gutartigkeit strotzendem Tonfall, die durch den starken Rückenwind verursacht werden, dem wir in unserer Höhe ausgesetzt sind und dank dem wir etwas früher als vorhergesehen landen werden. Im ersten Moment ist mir nicht ganz klar, wie er das meint. Ich habe mich also wieder. Selbstverständlich ist unsere, ist meine Existenz ohne jeden, jedenfalls ohne jeden über sie selbst hinausweisenden Wert, und wenn sie, wie und wo und wann auch immer endet, ist das allenfalls als Privatsache tragisch, aber in solchen Momenten denkt man automatisch sehr privat. In solchen Momenten warten wir auf den einen Augenblick, in dem wir urplötzlich aus unseren vergesellschafteten Fortschrittsallmachtsträumen erwachen, aus unserem lückenlos vernetzten Weltwahn und urplötzlich glasklar das Naheliegendste sehen, daß nämlich die Gesetze der Aerodynamik reiner Schwindel sein müssen und wir, wie wir es immer schon vermutet haben, nicht fliegen können, wie die Zeichentrickfigur, die so lange ohne Bewußtsein durch die Luft läuft, bis sie plötzlich vielleicht nur einen Sekundenbruchteil lang darüber nachdenkt, was sie da eigentlich tut, reflektiert, die völlige

Unmöglichkeit des bisher tatsächlich Gewesenen erkennt und noch im selben Denkmoment zu Boden donnert. Auch das ist beim Schreiben übrigens ähnlich. Fliegen, schreiben, rauchen, glauben, alles eins. Wir warten gebannt auf ein uns plötzlich aus der Luft schleuderndes, in ein Gebirge schmetterndes Unwetter, auf ein Abblättern des Lackes am Flugzeugrumpf, auf ein Aussetzen des Motors, auf ein Versagen der Turbinen, auf menschliches Versagen, auf einen technischen Defekt, auf ein uns frontal entgegenkommendes oder seitlich rammendes Flugzeug, auf wegbrechene und schnell in die Tiefe sinkende Tragflächen, auf das, was man aus der Zeitung kennt. Vermutlich benützt man in solchen Fällen das luftdicht verpackte Erfrischungstuch. Im Nachhinein werden wir das, was jetzt ist, STRAPAZEN nennen.

Wir befinden uns jetzt in 10660 Meter Höhe, fliegen gerade an Genf vorbei – im Grund eine Geringschätzung Genf gegenüber – und schwenken auf einen Südwestkurs Richtung Lyon ein, dann überfliegen wir St. Etienne, am Zentralmassiv vorbei, Toulouse, Lourdes, die Pyrenäen, Pamplona, Burgos, Valladolid, Salamanca, Castel Branco, Fatima und landen in Lissabon. Es klingt wie alles, was der Kapitän erzählt, wie ein Märchen, aber doch eigentlich ganz einfach und logisch und nachvollziehbar. Also einverstanden, aber bitte vorsichtig schwenken. Mir kommt es auf ein paar Minuten nicht an. The weather in Lisboa is reported to be cloudy, da schau her, kann man nichts machen. Eine kleine elektronische Bildschirmkarte ist nach jeder dritten Reihe aus dem Plafond gestülpt, hängt sozusagen vom Himmel herunter; die Alpen sind ein kräftiges Orange, Frankreich ein grelles Giftgrün, Spanien ein frisches, sattes Kaisergelb und Portugal eine Mischung aus Frankreich und Spanien, die bereits zurückgelegte Wegstrecke des Flugzeugs ist der rote Faden. Es wäre sich selbst gegenüber taktlos, sich auszumalen, wie auf dem Bildschirm der rote Faden weitergezeichnet würde, wenn doch einmal der Fall des Falles ... ; Aber jetzt höre ich auf, mich zu haben, stattdessen lieber eine Dose Fürstenberg Imported über den Pyrenäen, wenig Kohlensäure, trotzdem Prosit. Zum Beispiel hat Vasco da Gama nie ein Fürstenberg Imported über den Pyrenäen getrunken, nie hat er in den Wolken über St. Etienne Bananenmousse gemampft. Wahrscheinlich hätte der zweidimensionale Exabenteurer Vasco da Gama, hätte er nur einmal aus dem Guckloch in die Tiefe hinuntergeblickt, sein Antlitz sofort in seinem Plüschflugzeug vergraben. Niemals war Vasco da Gama der Partikel des Punktes des Kondensstreifens am Himmel, den er von seinem Balkon aus, falls er einen besessen hat, hätte sehen können, wenn es ihn bereits gegeben hätte. Niemals der point of no return. Wahrscheinlich denken die Pyrenäenbewohner unter uns jetzt gerade nicht nur nicht daran, daß Vasco da Gama hoch über ihren Vorfahren nie ein Fürstenberg Imported getrunken hat, sondern auch nicht daran, daß hoch über ihnen augenblicklich überhaupt ein Fürstenberg Imported getrunken wird, wie ja mittlerweile hoch über der gesamten Weltbevölkerung und auch über uns, wo immer wir uns auch befinden, jederzeit ein Fürstenberg Imported getrunken werden kann, selbst über den kühnen

Fürstenberg-Imported-Trinkern kann je nach Flughöhe noch ein Fürstenberg-Imported getrunken werden. Die Geschwindigkeit beträgt nun 838 km/h, die Außentemperatur -50°, das muß man einfach glauben. Der Sekretär ist gebildet, das heißt, ihm fallen über Ort zwangsläufig Alma Mahler, Paula Ludwig, Heinrich Mann, Walter Benjamin ein, die seinerzeit noch viel dringendere Projekte hatten. In 11300 Metern Höhe ist es eigentlich überhaupt kein Problem, über die Pyrenäen drüberzukommen, wenn auch – sogesehen eine Unverschämtheit. Aber wir werden hier oben nicht auch noch moralisch werden. Dem Sekretär fallen auch Franz Werfel, Das Lied von Bernadette und die Geschichte mit dem Gelübde ein. Es gibt bis heute welche, schmunzelt er, die auf einen grausamen, alttestamentarischen Gott, jedenfalls einen literarisch geschmacklosen Gott schließen, weil er sich auf den Pakt mit Werfel eingelassen, Werfel die Pyrenäen überwinden, aber dafür anschließend dieses Lied von Bernadette schreiben lassen hat, als hätte es nicht schon gereicht, ihn ständig Verdiarien grölen zu lassen. Apropos, sagt er, Sie könnten doch auch einen Text geloben für den Fall, daß wir gesund in Lissabon landen, und sei es eben die Svevopessoasache. Ja, aber wem in meinem Fall?

Dem Ministerium, dem Finanzamt, dem General der Austria Tabakwerke. So verfliegt die Zeit. Wenn die Landkarte von Südwesteuropa zu langweilig wird, zwischendurch zur Abwechslung kleine handlungsarme Pinguinfilme, nicht sehr aufregend. Und irgendwo über Spanien dann doch erstmals die fixe Idee: Wir fliegen! Wir könnten es schaffen!

Man steigt aus einem Flugzeug, wie man ein Buch beendet: Als sei überhaupt nichts dabei, als sei gar nichts gewesen. In dreieinhalb Stunden sind der Eispanzer und die Schneeberge von Zuhause zu zwei Worten zusammengeschmolzen, die wir jetzt nicht ohne jedes Triumphgefühl auch noch aus der Sprache werfen. Die Lisboeter – das muß unserer sofortigen Klimaeuphorie zum Trotz gesagt sein – tragen nicht nur Handschuhe (denn Handschuhe tragen sie nach dem Vorbild der bedeutenden Fußballer Alvez und Eusebio so gut wie temperaturunabhängig), die Lisboeter tragen auch Schals, Pelzstiefel, dicke Anoraks und frieren fürchterlich, denn es hat bloß 16° über null, und so einen Winter haben sie schon lang nicht mehr erlebt. Der Flughafenzollbeamte sagt BOM DIA, das sind die letzten beiden portugiesischen Worte, in denen kein SCH vorkommt; schnell sind die Mietwagenübergabeformalitäten erledigt, und dann sind wir tatsächlich, wo wir noch nie gewesen sind.

*Auszug aus: Egyd Gstättner. Februarreise an den Tejo.
(Unveröffentlichtes Manuskript)*

✍ *Egyd Gstättner ist Schriftsteller in Klagenfurt. Waidmannsdorferstraße 3, 9020 Klagenfurt.*

THEMA

Reisen und Literatur

Manfred Mittermayer

Zwischen Ikarus und Titanic

Über Verkehrsmittel in der deutschsprachigen Literatur

1.

In seinem Buch über die »Geschichte der Eisenbahnreise« unternimmt Wolfgang Schivelbusch den Versuch, die Auswirkungen der „Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert“ (so der Untertitel) auf das Bewußtsein und die Lebensweise der Menschen dieser historischen Umbruchszeit zu beschreiben. Dabei zeichnet er nach, wie die als Emanzipation verstandene „Lösung aus dem Naturzusammenhang“ mit Hilfe der Verkehrs-Maschine auf der Schiene eine neuartige Beziehung zum menschlichen Lebensraum bewirkte: „der Prozeß der Mechanisierung der ehemals organischen Triebkräfte durch die Dampfmaschine“ sei vor allem als „Denaturalisierung und Entsinlichung“ erlebt worden.¹ Durch die bislang unbekanntenen Möglichkeiten der Fortbewegung habe sich eine ungewohnte Szenerie konstituiert, durch die erstmals eine „Erfassung des Ganzen“, ein „Überblick“ möglich geworden sei; Schivelbusch nennt dies den „*panoramatischen* Blick aus dem Abteifenster“.² Seine Formulierung bezieht sich auf Dolf Sternbergers Verwendung des gleichen Begriffs bei dessen Charakterisierung neuartiger Erfahrungsstrukturen im 19. Jahrhundert; Sternbergers Analyse geht nämlich ebenfalls von der revolutionären Veränderung im Bereich des Verkehrswesens aus:

Die Eisenbahn bildete die neu erfahrbare Welt der Länder und Meere selber zum Panorama aus. Sie verband nicht bloß zuvor entfernte Orte miteinander, indem sie den überwundenen Weg von allem Widerstand, Unterschied und Abenteuer befreite, sie wendete vielmehr die Blicke der Reisenden, da das Reisen selbst so bequem und allgemein wurde, nach außen und bot ihnen die reiche Nahrung wechselnder Bilder dar, welche während der Fahrt die einzige mögliche Erfahrung ausmachten.³

Aber auch Peter Gendolla betont in seiner Untersuchung zur »Geschichte der Zeiterfahrung« die kaum zu überschätzenden Einwirkungen der Eisenbahn auf das moderne Bewußtsein; für ihn ist sie einer der folgenreichsten „Zeitverkürzungsapparate“⁴⁴, und mit Worten des Historikers Reinhart Koselleck verweist er auf die neuartige „Erfahrung der Beschleunigung“, die der Eisenbahn zu ihrer Signifikanz als stärkste Metapher des sich mit immer größerer Geschwindigkeit durchsetzenden Fortschritts verhalf: Mit ihrer Hilfe „schien der Mensch endlich Herr über die Naturgewalten zu werden, an sie knüpften sich jene utopischen Hoffnungen, die mit zunehmender Geschwindigkeit das vermeintliche Ziel der Geschichte, den ewigen Frieden zu erreichen trachteten.“⁴⁵

Auf die revolutionären Veränderungen beim Blick auf die Wirklichkeit hat die deutschsprachige Literatur schon sehr früh reagiert. So kann sich Schivelbusch bei seinen Erkenntnissen vor allem auf *Heinrich Heine* beziehen, den in seiner »Lutetia« aus Anlaß der Eröffnung zweier französischer Bahnlinien im Jahre 1843 ein „unheimliches Grauen“ befällt, da die gesamte menschliche Existenz „in neue Gleise fortgerissen, fortgeschleudert“ werde: „Welche Veränderungen müssen jetzt eintreten in unsrer Anschauungsweise und in unseren Vorstellungen! Sogar die Elementar-begriffe von Zeit und Raum sind schwankend geworden.“⁴⁶ Besonders präzise finden sich die oben skizzierten Beobachtungen jedoch bereits zehn Jahre zuvor in einem Gedicht des Autors *Friedrich Rückert*, das unter dem Titel »Die Eilfahrt« (1833; Eis 38–40) von ganz ähnlichen Erfahrungen und Irritationen berichtet:

Die Welt wird weit und immer weiter,
Das Wissen breit und immer breiter;
Es mehren sich Entdeckungsreisen
In äußeren und innern Kreisen,
Dort einen neuen Weltteil weisend,
Und hier ein neues Weltheil preisend:
Und alles will doch sein gesehn,
Und alles soll man doch verstehn!

Ausdrücklich spricht der spätromantische Dichter die erhöhte Mobilität an, die auf die neuen Erfindungen im Bereich des öffentlichen Verkehrs zurückzuführen ist: „die ganze Welt [...] / zu sehn macht man dir leichter, / Die fernern Ziele schnell-erreichter / Durch die in unsern Eilfahrtstagen / Erfundnen Eildampfschiff’ und Wagen“. Die in auffälliger Wiederholung hervorgehobene „Eile“, die Zunahme an Geschwindigkeit, wird – als Begründung für die „Verkleinerung des Raumes“ genannt: „Vernichtung von Raum und Zeit, so lautet der Topos, mit dem das frühe 19. Jahrhundert die Wirkung der Eisenbahn beschreibt“, schreibt Schivelbusch. „Diese Vorstellung basiert auf der Geschwindigkeit, die das neue Verkehrsmittel erreicht.“⁴⁷ Die Veränderung in den Fortbewegungsmöglichkeiten hat vor allem aber eine Wand-

lung im Selbstbild der Menschen zur Folge: „In solcher Fahrt ist eine Art / Von göttlicher Allgegenwart.“ Die Veränderung des geographischen Raumes bringt auch eine Zusammenfassung der sich auf diesen Raum beziehenden Informationen mit sich: „Wie dort der weitste Raum verengt, / Ist hier das Breitste schmal gedrängt“, setzt der Dichter fort – „In jeder der gedrängten Spalten / Ein ganzes Wissensfach enthalten“. So bringt Rückert abschließend (und mit durchaus optimistischem Unterton) die Eilfahrt per Dampfschiff oder Eisenbahn ausdrücklich mit einer neuen Qualität des Wissens in Verbindung: „Wenn du nun wirst im Eilfahrtswagen / Das Eilfahrtswörterbuch aufschlagen, / Machst du mit eins die Doppelfahrt, / So weitgereist als hochgelahrt.“

Der Blick auf den literarischen Umgang mit der Eisenbahn (bzw. ganz allgemein mit den verkehrstechnischen Apparaturen) eignet sich in ganz besonderer Weise für jenen kulturwissenschaftlichen Zugang, der in den letzten Jahren auch im Bereich der Literaturwissenschaften immer hörbarer eingemahnt wird. Literatur wird dabei als „Teilbereich des kulturellen Handelns“⁸ verstanden, als eine von mehreren symbolische Handlungen innerhalb einer Gesellschaft. Im Hintergrund dieses Denkens steht ein Kulturbegriff, der Kultur „weder in Verhaltensnormen noch in gesellschaftlichen Funktionen aufspürt, sondern in semiotisch vermittelten Darstellungsformen“, in denen die kollektiven Vorstellungen einer Gesellschaft zum einen nachgezeichnet, zum anderen jedoch auch erst geschaffen werden.⁹ Literarische Texte sind demnach „Medien kultureller Selbstausslegung“; ihre Analyse eröffnet uns nicht zuletzt einen Zugang zu den „Selbstbeschreibungsdimensionen einer Gesellschaft“.¹⁰

Wenn wir in der Folge einen kurzen Gang durch eine Reihe von literarischen Texten unternehmen, in denen Verkehrsmittel zum Thema werden, kann eine solche vieldimensionale Analyse natürlich nicht geleistet werden. Dennoch sollte erkennbar werden, wie am wiederkehrenden Objekt häufig ganz ähnliche Probleme erörtert werden, die Frage nach dem menschlichen Fortschritt etwa, deren Beantwortung auch Seitenblicke auf die kulturelle Umgebung des jeweiligen Texts ermöglicht, auf das Selbstbild der Gesellschaft, in der er entstanden ist und auf die er einwirkt.

2.

Zunächst wollen wir uns auf jenes Verkehrsmittel konzentrieren, das vermutlich die spektakulärste Veränderung im Zusammenhang mit dem menschlichen Blick auf die Wirklichkeit bewirkt hat, auf die Eisenbahn. Am Beispiel von vier Gedichten läßt sich zeigen, wie unterschiedlich dabei über die Frage nach dem Fortschritt, ob nun der rein technologische oder jener der Menschengesellschaft gemeint ist, reflektiert wurde.

Der Autor *Nikolaus Lenau* schreibt in seinem Gedicht »An den Frühling 1838« (Eis 52f.), einem Text, der seine historische Zuordnung also schon im Titel trägt, zunächst von seinen Zweifeln, ob die technische Neuerung tatsächlich auch zu einer Verbesserung im sozialen Bereich führen wird:

Lieber Frühling, sage mir,
Denn du bist Prophet,
Ob man auf dem Wege hier
Einst zum Heile geht?

„Mitten durch den grünen Hain, / [...] Frißt die Eisenbahn herein“, fährt der Autor fort. „Bäume fallen links und rechts“, auch die Eiche mit ihrem „frommen Schild“, mit dem „Marienbild“: Zum ökologischen Eingriff, zur Vernichtung des natürlichen Lebenszusammenhangs, kommt die Auflösung der traditionellen Weltbilder.

Vier Fragen, jede eine eigene Strophe umfassend, verbinden sich mit dem gesellschaftspolitischen Hauptanliegen des lyrischen Ich, mit dem Streben nach der Befreiung der Menschen:

Lieber Lenz, ich frage dich,
Holt, wie er vertraut,
Hier der Mensch die Freiheit sich,
Die ersehnte Braut?

Wird „ein schöner Freudenkranz“ die „Opfer“ lohnen und über „Freie“ scheinen? Oder „erjagen“ die Veränderer der Welt lediglich „Gold und Sinnengier?“ Letztlich setzt sich der Optimismus des lyrischen Kommentators durch: „Amselruf und Finkenschlag / Jubeln drein so laut“, beginnt er die letzte Strophe des Gedichts, der freudige Naturlaut dient als Gewähr für die Hoffnung, daß die „ersehnte Braut“ der Freiheit auf dem Weg des technischen Fortschritts erscheinen wird, und so reimt sich in der vorletzten Strophe denn doch das „Werk des Beils“ auf die „Bahn des Heils“.

Eine andere, wesentlich pessimistischere Sichtweise artikuliert *Theodor Fontane* in seiner zur Schullektüre gewordenen Ballade »Die Brück' am Tay« aus dem Jahr 1880 (Eis 95–97). Bei ihm ist nicht die Gewalt des Menschen gegenüber der Natur, sondern die Gewalt der Natur gegenüber dem (Bau-)Werk der Menschen Ausgangspunkt des Textes, und sie behält auch buchstäblich das letzte Wort. Ausgehend von der Eröffnungszeile der Hexe aus Shakespeares »Macbeth«, „When shall we three meet again?“¹¹, vollzieht sich der bekannte Dialog zwischen jenen personifizierten Stürmen, die sich stets um die gleiche Zeit zu ihrem Zerstörungswerk zusammenfinden, zur Demonstration der absoluten Überlegenheit der Natur gegenüber den Errungenschaften menschlicher Zivilisation:

„Wann treffen wir drei wieder zusamm?“
„Um die siebente Stund', am Brückendam.“
„Hei, das gibt einen Ringelreihn,
Und die Brücke muß in den Grund hinein.“

Im Zentrum steht zunächst nicht das Verkehrsmittel selbst, sondern die architektonische Voraussetzung für die Bewegung der schienengelenkten Fahr-Maschine. Aber auch diese verfällt der Vernichtung durch die Macht der Natur: „der Zug, der in die Brücke tritt“ – auch er, so wird beschlossen, „muß mit.“ Der eindrucksvolle Schluß dieser Eröffnungsszene wird auch das Ende der gesamten Ballade bilden, als negatives Verdikt über die Dauerhaftigkeit allen Menschenwerks: „Tand, Tand / Ist das Gebilde von Menschenhand!“

Im Mittelteil der Ballade wird der Kern des Geschehens, die Auseinandersetzung auf Leben und Tod zwischen Mensch und Natur, bis ins sprachliche Detail inszeniert – mit Begriffen des Kampfes und der Gewalt: „wir zwingen es doch“, sagt „Johnie“, der von den Brücknersleuten schon sehnsüchtig erwartet wird.

Ein fester Kessel, ein doppelter Dampf,
Die bleiben Sieger in solchem Kampf.
Und wie's auch rast und ringt und rennt,
Wir kriegen es unter, das Element.

Die Katastrophe des Brückeneinsturzes vernichtet jedoch mit dem Bauwerk und dem auf ihr fahrenden Zug auch die Symbole des Glaubens an die Überwindbarkeit des „Elements“; sie ist geradezu als Feuerwerk inszeniert, als faszinierendes Spiel von Licht und Wellen:

Denn wütender wurde der Winde Spiel,
Und jetzt, als ob Feuer vom Himmel fiel',
Erglüht es in niederschießender Pracht
Überm Wasser unten... Und wieder ist Nacht.

In ein ähnliches Wechselspiel von Feuer und Nacht mündet ein weiteres berühmtes Gedicht über eine Bahnfahrt, bei aller Übereinstimmung der Bildbereiche ist in diesem Fall jedoch eine völlig andere Thematik gestaltet. Auch die »Fahrt über die Kölner Rheinbrücke bei Nacht« (1913) des Expressionisten *Ernst Stadler* (Eis 172) beginnt in absoluter Dunkelheit und beschreibt das Vordringen eines Eisenbahnzugs in der Enge einer bedrohlich vorgestellten Welt, die zunächst nur von einzelnen Lichtern erhellt wird:

Der Schnellzug tastet sich und stößt die Dunkelheit entlang.
Kein Stern will vor. Die ganze Welt ist nur ein enger, nachtumschierter Minengang.
Darein zuweilen Förderstellen blauen Lichtes jähe Horizonte reißen: Feuerkreis
Von Kugellampen, Dächern, Schloten, dampfend, strömend... nur sekundenweis...
Und wieder alles schwarz. Als führen wir ins Eingeweid der Nacht zur Schicht.

Wie Fontanes Ballade durchzieht Stadlers Gedicht die Opposition von Nacht und Licht, von Dunkelheit und Feuer. Diesmal ist es allerdings die allmähliche Zunah-

me von Helligkeit, die dem Text seine Spannung verleiht; immer mehr Lichter „sammeln sich .. und werden dicht“, und zuletzt wird im exklamatorischen Stil die „Biegung der Millionen Lichter“ gefeiert: „Wie Fackeln stürmend!“ Genau im Zentrum der Zeilenfolge steht die Artikulation einer Erwartung, die sich auf völlig andere Inhalte richtet als die finale Katastrophe auf der „Brück’ am Tay“: „etwas muß kommen .. o, ich fühl es schwer / Im Hirn. Eine Beklemmung singt im Blut.“ Wir erinnern uns an *Gottfried Benns* »Untergrundbahn« aus dem gleichen Jahr 1913: „Ein armer Hirnhund“ klagt dort über seine Lebensferne: „Ich bin der Stirn so satt.“ Und auch er setzt der leidvoll erlebten Rationalität des „Hirns“ das „Blut“ entgegen: „Das große Blut steigt an“, sagt er angesichts des aufkeimenden Frühlings und der mit ihm herannahenden „fremden Frau“.¹²

Bei Stadler erfolgt an dieser Stelle eine Entfesselung, die nicht nur das Erlebnis der technologisch freigesetzten Gewalt, sondern ein alle Grenzen sprengendes existentielles Gefühl spiegelt: „Dann dröhnt der Boden plötzlich wie ein Meer: / Wir fliegen, aufgehoben, königlich durch nachtentrissne Luft“. Jenseits des Urbanen („wo die Stadt mit letzten Häusern ihren Gast entläßt“) setzt ein Prozeß der Ver-Nichtung ein, die nicht gefürchtet, sondern sehnsüchtig erwartet wird: „Nackte Ufer. Stille, Nacht. Besinnung. Einkehr. Kommunion. Und Glut und Drang / Zum Letzten, Segnenden. Zum Zeugungsfest. Zur Wollust. Zum Gebet. Zum Meer. Zum Untergang.“ Dionysische Entschränkung, Selbstaufgabe, Abdankung des rationalen abendländischen Ich – es sind zentrale Vorstellungen expressionistischer Zivilisationskritik, artikuliert über einen Bildbereich aus eben dieser zivilisatorischen Entwicklung: „Die Integration von Technik und Leben vollzieht sich hier in ekstatischer Anverwandlung und führt zur rauschhaften Steigerung des Daseinsgefühls.“¹³

Zwischen Stadlers Zelebration der nächtlichen Bahnfahrt auf der Kölner Rheinbrücke und *Bertolt Brechts* Gedicht »Der Dienstzug« (um 1937; Eis 253f.) liegen zweieinhalb Jahrzehnte, die eine grundlegende Veränderung im soziohistorischen Umfeld des literarischen Arbeitens mit sich gebracht haben. Die beiden Texte weisen denn auch den größtmöglichen Kontrast in Stil und Thematik auf. Bei Brecht erscheint die Eisenbahn zwar erneut in Verbindung mit der Idee des Fortschritts, doch dieser Aspekt tritt nun in ironisch gebrochener Form auf. Das Wunderwerk menschlicher Technik wird zum Demonstrationsobjekt für die Kritik des Autors an der Funktionsweise einer verbrecherischen Ideologie, die den Verweis auf die moderne Verbesserung der Lebensbedingungen für ihre Zwecke mißbraucht hat.

Die Intention der Ideologiekritik gibt dem Text auch seine rhetorisch kalkulierte Form vor. Das Gedicht besteht aus zwei unterschiedlich langen Teilen. Im ersten, kürzeren Abschnitt wird der im Titel genannte Terminus scheinbar nüchtern-sachlich definiert:

Auf ausdrücklichen Befehl des Führers
Erhielt der Salonzug, der für den Nürnberger Parteitag gebaut wurde
Den schlichten Namen *Dienstzug*. Das bedeutet, daß
Die in ihm fahren, indem sie fahren, dem deutschen Volk
Einen Dienst erweisen.

Auch der zweite Teil beginnt mit der Nennung des Titelworts: „Der Dienstzug / Ist ein Meisterstück der Wagenbaukunst“. Doch die lobende Bezugnahme auf den Fortschritt, der sich mit der Weiterentwicklung des Verkehrsmittels Eisenbahn verbindet, ist nur scheinbar ernst gemeint. Denn nun werden die technologischen Neuerungen beschrieben, die ihn auszeichnen; die Auswirkungen dieser Eigenschaften haben mit dem Fortschritt der Menschheit jedoch nur sehr wenig zu tun. Zunächst steht eine Parodie des von Schivelbusch beschriebenen „panoramatischen Blicks“: Die Insassen des Dienstzugs hätten, so heißt es, eigene Appartements mit vorzüglichem Ausblick. „Durch breite Fenster / Sehen sie die deutschen Bauern auf den Feldern schuften.“ Gleich zweimal (nachdrücklich betont also) werden Hervorbringungen der Technik in Verbindung mit ihrem Mißbrauch als Mittel der Propaganda vorgeführt:

Vermittels eines raffinierten Beleuchtungssystems können sie
Sitzend, stehend und liegend nachts die Zeitungen lesen
Mit den großen Berichten über die Segnungen
Des Regimes.

Und später heißt es: Ohne aufzustehen, „können die Gäste / Das Radio anstellen mit den großen Berichten / Über die Nachteile anderer Regimes.“ Der Fortschritt in der Kommunikationstechnologie ermöglicht eine noch perfektere Irreführung der Adressaten – die technische Innovation steht im Dienste einer pervertierten Form der politischen Öffentlichkeitsarbeit. Wenn zuletzt auch noch die verbesserten Umstände der Nahrungsaufnahme und der darauffolgenden Ausscheidung gepriesen werden, schlägt das Lob des bequemen Essens und der luxuriösen Defäkation endgültig um in die drastische Denunziation jener Privilegierten, die ihre „Notdurft / In eigenen Klosetts“ verrichten, „die mit Marmor ausgelegt sind“. Wenn der Autor an dieser Stelle den sprachlichen Doppelsinn seiner Beschreibung zum Klingen bringt, wird die ironische Rede über den Kontrast zwischen Schein und Wirklichkeit auf drastische Weise eindeutig: „Sie scheißen / Auf Deutschland.“

3.

Bleiben wir noch eine Weile bei der Eisenbahn, diesmal unter dem Vorzeichen eines Titels, der zwei ansonsten durchaus sehr unterschiedliche Prosatexte miteinander verbindet.

Im gleichen Jahr wie Stadlers Gedicht über die Kölner Rheinbrücke erschien bei S. Fischer in Berlin das Buch »Der Tunnel«, ein Roman, der heute als einer der interessantesten frühen Science-fiction-Texte der deutschen Literatur gelten kann. Sein Autor war *Bernhard Kellermann*, langjähriger Reisender durch alle möglichen Länder, im Ersten Weltkrieg Zeitungskorrespondent und 1945 Mitbegründer und Vizepräsident des „Kulturbundes zur demokratischen Erneuerung Deutschlands“. Die Hauptfigur des Romans ist der junge Ingenieur MacAllan, der sich das Ziel setzt, einen submarinen Tunnel zwischen Amerika und Europa zu bauen, um Bahnfahrten innerhalb eines Tages von dem einen zum anderen Kontinent zu ermöglichen. Technisch wird dieses Unterfangen durch Allans Erfindung des Allanit, eines besonders harten Stahls, ermöglicht. Gigantische Hindernisse stellen sich in den Weg: Im siebten Baujahr richtet eine Explosion in den amerikanischen Stollen verheerende Zerstörungen an, die aus dem brennenden Tunnel flüchtenden Menschen steinigen in blinder Wut Allans Frau und Töchterchen, insgesamt fordert das Unglück 2.900 Opfer. Und als der Chef des finanziellen Ressorts, Samuel Woolf, der mit dem Geld auf eigene Faust spekuliert hat, Millionen verliert und daraufhin Selbstmord begeht, sind Arbeitslosigkeit und Panik die Folgen; bei der Auszahlung der Geschädigten stürmen 30.000 Menschen die Schalterräume der Bank, ein Brand bricht aus, das Unternehmen geht in Konkurs. Doch Allan heiratet Ethel, die Tochter des Eisenbahnmagnaten und Bankiers C.H. Lloyd, eines der reichsten Männer der Welt, und der Bau wird mit Hilfe ihres Vermögens fortgesetzt. Nach einer Arbeitszeit von 26 Jahren und dem Verlust von 9.000 Menschen wird der Tunnel schließlich vollendet; mit 16 Minuten Verspätung kommt der erste Zug in Europa an.

Harro Segeberg schreibt über das Buch, Kellermann habe darin „den Verhaltensstil, die Handlungsmaximen und die Legitimationstopoi eines Ingenieur-Typus“ vorweggenommen, der in Deutschland bald die Diskussion beherrschen sollte: als eine Art „Feldherr der Industriearbeit“ entfessele dieser eine „Mensch wie Maschine verschlingende mörderische Schlacht gegen die Natur.“¹⁴ Besonders eindrucksvoll zeigt sich der widersprüchliche Charakter technologischer Weiterentwicklung, das Doppeltgesicht des Unternehmens zwischen vorzeitlicher Sklavenarbeit und maschinellem Fortschritt, zu Beginn des dritten Teiles von Kellermanns Roman, wenn die Arbeit an der Bohrmaschine geschildert wird. Als „ungeheuren, gepanzerten Tintenfisch, Kabel und Elektromotoren als Eingeweide [...], einen Schwanz von Drähten und Kabeln hinter sich nachschleifend“ beschreibt ihn der Erzähler, als „graues, staubbedecktes Ungetüm“ aus der „Vorzeit“. „Bebend in urtierischem Zorn, hin- und herschwankend vor Wollust des Zerstörens, fraß er sich heulend und donnernd bis an den Kopf hinein ins Gestein“ (Kel 129). Was auf diese Weise entsteht, wird als Verwundung beschrieben, die der archaische „Tintenfisch“ dem Körper der Erde zufügt: „Wie Wunden waren diese Doppelstollen, brandige schwarze Wunden, die immerzu Eiter ausspien und frisches Blut verschlangen.“ Die Arbeit der Menschen erscheint hingegen als Ausbruch des Wahnsinns, als „Raserei“, als „höllischer Kampf um Sekunden“ (Kel 128).

Besonders interessant für LeserInnen am Ausgang des 20. Jahrhunderts ist jedoch auch die Aufmerksamkeit, die der Autor Strategien der Vermarktung und der Öffentlichkeitsarbeit widmet, ohne die heute die Realisierung von Großprojekten nicht mehr denkbar ist. Im Zusammenhang mit den Anstrengungen, das Geld für den Tunnel aufzubringen, findet ein regelrechter „Tunnelkrieg“ in den Zeitungen statt (Kel 98). In der Folge erwirbt die Edison-Bioskop-Gesellschaft für eine Million Dollar das alleinige Recht, „photographische und kinematographische Aufnahmen vom Tunnel während der ganzen Bauzeit zu machen und zu veröffentlichen“. In „grellen Plakaten“ verkündet sie, daß sie »das ewige Denkmal des Tunnelbaus, vom ersten Spatenstich an bis zum ersten Europa-Flyer schaffen wolle, um den kommenden Geschlechtern die Geschichte des größten menschlichen Werkes zu überliefern« (Kel 100). Wenn die medialen Produkte der Edison-Bio später im Roman gattungsmäßig eingeordnet werden, sind die gewählten Begriffe bezeichnend. Es ist das Buch der Bücher, das Stiftungswerk einer Weltreligion, das an erster Stelle genannt wird: „Edison Bio zeigte die ganze Bibel der modernen Arbeit.“ Und dann zitiert der Erzähler jene literarische Monumentalform, deren Aufgabe von Anfang an die Darstellung und Verherrlichung der schicksalhaften Taten von Göttern und Heroen gewesen ist: „Edison Bio verkündete das Epos des Eisens, größer und gewaltiger als alle Epen des Altertums“ (Kel 161).

Völlig anders als Allan wird der Protagonist von *Friedrich Dürrenmatts* gleichnamiger Erzählung »Der Tunnel« (1951, überarbeitet 1978) charakterisiert. In diesem Fall wird die Hauptfigur als „ein Vierundzwanzigjähriger“ eingeführt, und er erscheint von Anfang an als jemand, dessen Hauptanliegen die Verdrängung jenes Wirklichkeitsanteils ist, der sein wohlgeordnetes Existenzgefüge in Unordnung zu versetzen droht: Sein Körper war „fett“, beschreibt ihn der Erzähler, „damit das Schreckliche hinter den Kulissen, welches er sah (das war seine Fähigkeit, vielleicht seine einzige), nicht allzu nah an ihn herankomme“; außerdem habe er es geliebt, „die Löcher in seinem Fleisch, da doch gerade durch sie das Ungeheuerliche hereinströmen konnte, zu verstopfen“ – durch Zigarren, mit Hilfe einer Sonnenbrille über seiner Brille, durch Wattebüschel in den Ohren (Eis 282). „Alles, was er tat, war nur ein Vorwand, hinter der Fassade seines Tuns Ordnung zu erlangen, nicht die Ordnung selber, nur die Ahnung einer Ordnung, angesichts des Schrecklichen, gegen das er sich mit Fett polsterte, Zigarren in den Mund steckte, Wattebüschel in die Ohren“ (Eis 284).

Dieser junge Mann bemerkt eines Tages, daß der Zug, den er regelmäßig zur Fahrt in Richtung seiner Universität benützt, aus einem kleinen Tunnel, den er üblicherweise in kürzester Zeit durchfährt, nicht mehr herauskommt. Als ihm der Schaffner keine befriedigende Auskunft geben kann, begibt sich der junge Mann zum Zugführer und mit ihm zusammen zur Spitze des Zuges, der sich im Verlauf seiner Fahrt immer stärker nach unten geneigt hat. Gemeinsam kämpfen sie sich in die Lokomotive vor – nur um festzustellen, daß der Lokführer längst abgesprungen sein muß.

Als der Vierundzwanzigjährige im Gespräch über eine Zigarre ein letztes Mal „an die Alltäglichkeit“ erinnert wird, aus der ihn der Ablauf der Ereignisse so plötzlich herausgerissen hat, kommt gleichzeitig zur Sprache, daß er im Grunde auf diesen Moment hingelebt hat, „auf diesen Augenblick des Einbruchs, auf dieses plötzliche Nachlassen der Erdoberfläche, auf den abenteuerlichen Sturz ins Erdinnere“ (Eis 290). Eine Art „Seismograph für die Mitmenschen“ nennt ihn deshalb Peter Spycher, ein ahnungsvolles Organ für die drohende Katastrophe, der seine Umwelt blindlings entgegengeht.¹⁵

Zuletzt erkennen der Zugführer und der Fahrgast, daß der Zug immer weiter-rasen und seine Geschwindigkeit, Trumpfkarte des Verkehrsmittels Eisenbahn bei Schivelbusch, stetig zunehmen wird. Die Attribute, mit denen die Armaturen der Lokomotive versehen werden, weisen auf die Aussichtslosigkeit aller Gegenmaß-nahmen hin: Der junge Mann sieht „nach den sinnlosen Instrumenten, nach diesen lächerlichen Hebeln und Schaltern“ (Eis 292). Als ihm der Zugführer auf der Loko-motive, die „in fürchterlichem Sturz dem Innern der Erde“ entgegenrast, die Frage stellt: „Was sollen wir tun?“, antwortet der Vierundzwanzigjährige, wie es heißt, „mit einer gespensterhaften Heiterkeit“ (es ist das letzte Wort der Erzählung): „Nichts“ (Eis 293). Die sich immer mehr beschleunigende Geschwindigkeit führt in Dürren-matts Text unaufhaltsam in die Katastrophe. Wieder einmal wird am Objekt des Verkehrsmittels Eisenbahn der Fortschritt der Menschheit in Zweifel gezogen, dies-mal auf die radikalste Weise: „Die heutige Menschheit gleicht einer Autofahrerin“, schreibt Dürrenmatt in seinem bekannten Vortrag »Theaterprobleme« (1954). „Sie fährt immer schneller, immer rücksichtsloser ihre Straße. Doch hat sie es nicht gern, wenn der konsternierte Mitfahrer »Achtung!« schreit und »Hier ist eine Warnungstafel!«“¹⁶ Seinem Zugführer legt der Autor in den Mund, was die Grundhaltung der gesamten literarischen Inszenierung im »Tunnel« zu sein scheint: „auch habe ich immer ohne Hoffnung gelebt“ (Eis 292).

4.

In seinem »Versuch einer neuen Poetik« (1921) verwendet Iwan Goll ein ganz ande-res Verkehrsmittel als Bild für die neue, die moderne Zeit:

Unsere Zeit ist steil. Wir bewegen uns nach oben. Wir sind Aeroplane. In Wolkenkratzern leben die Lifts immer senkrecht. [...] Wir nähern uns dem Zenit. [...] Vorläufig können wir nichts anderes tun, als einmal die Ergebnisse der letzten Dekade sichten. Mit dem Luft-schiff aufsteigen und vom Zenit aus den zusammenschrumpfenden Globus bäugen.¹⁷

Die „Abwendung vom Herkömmlichen und Hergebrachten“, das ikarische „Abheben in den unversicherbaren Bezirk der eigenen Souveränität“¹⁸ ließ sich für viele AutorInnen mit dem Bild vom Flug-Zeug fassen, mit der nun endlich machbaren Überwindung der Schwerkraft durch die Erfindung des Luftschiffs und des Aeroplans.

Wie sehr die Fortbewegung in den Luftraum, die Ablösung von der sicheren Position „mit beiden Beinen auf der Erde“ auch mit Orientierungsproblemen verbunden ist, mit Verunsicherung, zeigt einer der bekanntesten Luftschiff-Texte der deutschsprachigen Literatur, die Erzählung »Der Condor« (1840) von *Adalbert Stifter*. In diesem Fall ist die Entfremdung von der vertrauten Lebensumgebung auf der Erde sprachlich besonders eindrucksvoll nachgezeichnet. Es sind drei Menschen, die in einer Gondel hochsteigen und sich auf diese Weise einer neuen Ansicht von der Welt aussetzen: zwei wissenschaftlich interessierte Männer und eine junge Frau, aus deren Blickwinkel die Veränderungen im Erscheinungsbild der Erdoberfläche beschrieben werden. Dabei zeugt bereits die erste Wahrnehmung von dem unerträglichen Gefühl der Fremdheit, das die junge Frau zunehmend befällt: „die Flammen der Morgensonne“ bewirken in Cornelia den Eindruck, der ganze Ballon sei in Brand geraten, „denn wie glühende Stäbe schnitten sich die Linien der Schnüre aus dem indigoblauen Himmel, und seine Rundung flammte wie eine riesenhafte Sonne“. Dagegen repräsentiert der eben verlassene Bereich der Erde den anderen Pol der Hell-Dunkel-Opposition, in deren Spielraum auch hier wieder operiert wird: „Die zurücktretende Erde war noch ganz schwarz und unentwirrbar, in Finsternis verrinnend“ (Stif 19).

Der Anblick der Erdoberfläche im morgendlichen Sonnenaufgang wird zunächst mit Hilfe einer Metaphorik wiedergegeben, die absolute Vertrautheit signalisiert: „Es war noch das gewohnte Mutterantlitz, wie wir es von hohen Bergen sehen“. Doch aus Cornelias Perspektive erscheint der gleiche Körper auf unerträgliche Weise fremd: sie „tauchte ihre Blicke senkrecht nieder durch den luftigen Abgrund auf die liebe verlassene, nunmehr schimmernde Erde, ob sie etwa bekannte Stellen entdecken möge – aber siehe, alles war fremd und die vertraute Wohnlichkeit derselben war schon nicht mehr sichtbar, und mithin auch nicht die Fäden, die uns an ein teures, kleines Fleckchen binden, das wir Heimat nennen“ (Stif 20). Auch der Vergleich mit dem väterlichen Territorium wird bemüht, um das Gefühl der Entfremdung zu illustrieren: die Erde, so heißt es, „war nicht mehr das wohlbekannte Vaterhaus: in einem fremden goldnen Rauche lodern, taumelte sie gleichsam zurück, an ihrer äußersten Stirn das Mittelmeer, wie ein schmales, gleißendes Goldband tragend, überschwimmend in unbekannte phantastische Massen.“ (Stif 21). Doch auch der Himmel, ansonsten der Projektionsraum von Gefühlen der Weite und der Freiheit, hat sich aus ihrer Sicht zu einem gähnenden Nichts verkehrt:

das ganze Himmelsgewölbe, die schöne blaue Glocke unserer Erde, war ein ganz schwarzer Abgrund geworden, ohne Maß und Grenze in die Tiefe gehend – jenes Labsal, das wir unten so gedankenlos genießen, war hier oben völlig verschwunden, die Fülle und Flut des Lichtes auf der schönen Erde. Wie zum Hohne, wurden alle Sterne sichtbar – winzige, ohnmächtige Goldpunkte, verloren durch die Öde gestreut – und endlich die Sonne, ein drohendes Gestirn, ohne Wärme, ohne Strahlen, eine scharfgeschnittene Scheibe aus wallendem, blähendem, weißgeschmolzenem Metalle: so glotzte sie mit vernichtendem Glanze aus dem Schlunde – und doch nicht einen Hauch des Lichtes festhaltend in diesen wesenlosen Räumen (Stif 22).

Natürlich läßt sich über die geschlechtsspezifische Zuordnung von Angst und Widerstandskraft, von Kontrollverlust und Selbstbeherrschung nicht hinwegsehen: Schwindelnd habe Cornelia den Pelz dichter um sich geschlagen, berichtet der Erzähler, „um den schüttelnden Fieberfrost abzuwehren“, die Männer hingegen „arbeiteten noch Dinge, die sie gar nicht verstand; nur der junge, schöne, furchtbare Mann, deuchte es ihr, schoß zuweilen einen majestätischen Blick in die großartige Finsternis und spielte dichterisch mit Gefahr und Größe“. „Ich habe es dir gesagt, Richard, das Weib erträgt den Himmel nicht“, ruft der ältere von beiden, der zuvor „nicht ein einzig Zeichen eines Affektes“ gezeigt hat; die kostspielige Unternehmung muß abgebrochen werden (Stif 23). So gesehen läßt sich die Erzählung nicht zuletzt als Indikator für gesellschaftlich festgelegte Zuschreibungen männlicher bzw. weiblicher Reaktionsweisen auf technologische Innovationen analysieren, auf die Schwierigkeiten beim Umgang mit den Folgen des Fortschritts.

Abgesehen davon ist der Text jedoch ein frühes Beispiel für Thomas Manns vielzitierte Bemerkung, daß „hinter der stillen, innigen Genauigkeit“ von Stifters Naturbetrachtung eine „Neigung zum Exzessiven, Elementar-Katastrophalen, Pathologischen“ wirksam sei¹⁹; auch die spätere Forschung hat immer wieder auf „die apokalyptische Dimension, die Wendungen ins Fürchterliche und die schlagartigen Einbrüche des Ungeheuren“ hingewiesen.²⁰ Dabei läßt sich gut zeigen, daß es sich bei Stifters erzählerischem Verfahren »nicht um die Darstellung der Natur als solcher handelt«, sondern daß seine Naturdarstellung stets „bezogen ist auf menschliche Wahrnehmung“.²¹ In diesem Sinn verbindet auch Martin Selge die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Frau und der beiden Wissenschaftler: Thema der Erzählung sei „nicht nur das kosmische Erschrecken, sondern der Dualismus von Schrecken und Begeisterung angesichts der zum Weltraum veränderten Welt“; beiden Reaktionsweisen liege „als gemeinsame, objektive Erfahrung die Wahrnehmung der allmählichen Entfremdung des vertrauten Weltbildes zugrunde“.²²

Völlig im Zeichen des gesellschaftlichen Fortschritts erscheint hingegen das Flugzeug, dessen sich Charles Lindbergh bei seiner Ozeanüberquerung 1927 bedient hat, in Bertolt Brechts Text »Der Flug der Lindberghs. Ein Radiolehrstück für Knaben und Mädchen« (Arbeitsbeginn: 1928). Das Hörspiel stützt sich auf Lindberghs authentischen Bericht »We« („Wir zwei“), der unmittelbar nach dem erfolgreichen Flug erschien und in dem zitierten Titel den einsamen Flieger zusammen mit seinem Fluggerät als unzertrennliches Erfolgsduo stilisierte. Brecht selbst verfaßte mehrere Versionen seines Stücks (die frühesten bereits 1929–30); zunächst wurde der einzelne Held Lindbergh in der Pluralform „Die Lindberghs“ zum Repräsentanten eines Typs, als einer von vielen Protagonisten des Fortschritts, vor allem aber verlangte Brecht für eine Sendung des Süddeutschen Rundfunks im Dezember 1949 angesichts des späteren Verhaltens des realen Fliegerhelden weitere Änderungen: „Lindbergh hat bekanntlich zu den Nazis enge Beziehungen unterhalten“, begrün-

det der Autor seinen Schritt, „sein damaliger enthusiastischer Bericht über die Unbesieglichkeit der Nazi-Luftwaffe hat in einer Reihe von Ländern lähmend gewirkt.“ Der Erfolgsstory sollte ein Prolog vorangestellt werden: „Der sich zurechtfand über weglosen Wassern / Verlor sich im Sumpf unserer Städte. Sturm und Eis / Besiegte ihn nicht, aber der Mitmensch / Besiegte ihn. Ein Jahrzehnt / Ruhm und Reichtum und der Unselige / Zeigte den Hitlerschlächtern das Fliegen / Mit tödlichen Bomben.“ Darum, so fordert der Autor zu Beginn und am Ende des Prologs, sei „sein Name ausgemerzt“; die „Lindberghs“ heißen jetzt „Die Flieger“ (Bre 404f.).

Besonders deutlich zeigt der achte Abschnitt mit dem Titel „Ideologie“, welche Absicht der Autor mit seinem Stück verfolgt. Der Flug „der Lindberghs“ wird zur Markierung einer Zeitenwende: „Viele sagen, die Zeit sei alt / Aber ich habe immer gewußt, es ist eine neue Zeit.“ Auf gegensätzliche Weise zu Stifters Text, dessen Protagonistin ebenfalls aufs Meer hinabblickt, wird durch den erfolgreichen Flug übers Wasser das Verhältnis des Menschen zur Natur radikal umdefiniert: „auf den lachenden Kontinenten / Spricht es sich herum: das große gefürchtete Meer / Sei ein kleines Wasser“ (Bre 15). Wie in Fontanes Ballade von der „Brück’ am Tay“ geht es um eine Auseinandersetzung mit der Macht der Natur: „Laß uns bekämpfen die Natur“. Und diese Natur wird mit „dem Primitiven“ identifiziert, dessen wiederholte Nennung den gesamten Abschnitt strukturiert: „Ich / Fliege gegen die Dampfschiffe / Im Kampf gegen das Primitive“. Der Kampf steht aber gleichzeitig in Verbindung mit der politischen Lehre, die nicht zuletzt in Brechts »Radiostück« verbreitet werden – und die nicht weniger als die technologische Weiterentwicklung dem Fortschritt der Menschheit dienen soll: „es ist eine Schlacht gegen das Primitive / Und eine Anstrengung zur Verbesserung des Planeten / Gleich der dialektischen Ökonomie / Welche die Welt verändern wird von Grund auf“ (Bre 16).

Ein weiterer thematischer Faden ist Brechts Bezugnahme auf die Überwindung der traditionellen Religion: „Wenn ich fliege, bin ich / Ein wirklicher Atheist“, sagen „Die Lindberghs“. Und sie kehren dabei die gewohnte Kausalität um: nicht Gott erschafft den Menschen, sondern der Mensch erschafft Gott. „Zehntausend Jahre lang entstand / Wo die Wasser dunkel wurden am Himmel / Zwischen Licht und Dämmerung unhinderbar / Gott“ (Bre 16). Die Ursache für die Erschaffung Gottes wird ausdrücklich mit gesellschaftlichen Zuständen identifiziert. Seine Abschaffung resultiert folglich aus der revolutionären Änderung dieser Zustände: „In den Städten wurde er erzeugt von der Unordnung / Der Menschenklassen, weil es zweierlei Menschen gibt / Ausbeutung und Unkenntnis, aber / Die Revolution liquidiert ihn.“ Der Fortschritt der menschlichen Zivilisation, die Weiterentwicklung der Naturwissenschaft und der Technik sorgen nach dieser Logik für die Auflösung des Bildes von der göttlichen Autorität – und damit auch für die Beseitigung des überlieferten Systems menschlicher Unterwerfung und Unterdrückung: „Baut Straßen durch das Gebirge, dann verschwindet er / Flüsse vertreiben ihn aus der Wüste. [...] Es vertreiben ihn / Die verbesserten Apparate aus der Luft“ (Bre 17).

Fortgesetzt wird die im Text enthaltene Selbst-Interpretation auch im abschließenden „Bericht über das Unerreichbare“, in dem eine weitere Verständnisebene für die revolutionäre technische Tat nachgeliefert wird:

Zu der Zeit, wo die Menschheit
Anfang sich zu erkennen
Haben wir Wägen gemacht
Aus Holz, Eisen und Glas.
Und sind durch die Luft geflogen
Und zwar mit einer Schnelligkeit, die den Hurrikan
Um das Doppelte übertraf. (Bre 23)

Am eindringlichsten zeigt sich die Emanzipation des Menschen von der Gebundenheit an die Naturgesetze in der Überwindung der Schwerkraft: „1000 Jahre fiel alles von oben nach unten / Ausgenommen der Vogel“, sagen „die Lindberghs“ diesmal zusammen mit dem „Radio“. „Aber wir haben uns erhoben“ (Bre 23f.). Wenn Brechts Lehrstück den Kampf gegen die „Natur“ mit Hilfe der Technik fordert, so ist die Technik keinesfalls „Selbstzweck“, schreibt Jan Knopf in seinem „Brecht-Kommentar“, „sie wird nicht einseitig und einfach verherrlicht, sie gilt vielmehr der Selbsterkenntnis der Menschen: in der Naturbeherrschung findet sich der Mensch“. Wenn durch den „Abbau an Unkenntnis“ zugleich ein „Abbau der Ausbeutung“ ermöglicht wird, bedeutet die wissenschaftlich-technische Tat gleichzeitig einen Beitrag zur Ideologiekritik, „indem sie die Diskrepanz zwischen veralteter, die alten Zustände bewahrender Weltanschauung (es kommt nur auf den einzelnen an, die Welt ist so, wie sie ist und bleibt so; Ausbeutung ist Naturgesetz etc.) und neuer Wirklichkeit, wie sie durch Wissenschaft und Technik geschaffen worden ist, aufdeckt“.²³

5.

„Das Automobil ist der Anarchist unter den Gefährten“, schreibt die Expressionistin Marie Holzer 1912 in der Zeitschrift „Die Aktion“. „Es rast, Schrecken verbreitend, durch die Welt, losgelöst von althergebrachten Gesetzen. Kein Schienstrang schreibt ihm die Wege vor; keine Pferdellunge zwingt ihn zu einem vorgeschriebenen Tempo, das in sich selber enggezogene Grenzen hat. Es ist der Herr der unbegrenzten Möglichkeiten“.²⁴ Jürgen Link und Siegfried Reinecke weisen in einer instruktiven Studie zu den »Metamorphosen des Autosymbols in der deutschen Literatur« auf die „Aspekte der modernen Dynamisierung weiter Lebensbereiche, der emanzipatorischen Funktion des Autofahrens sowie der klassenmäßigen Bindung des Autos“ als Fortbewegungsmittel der aufgestiegenen Bourgeoisie hin.²⁵ Unter den Elementen der „Pictura des Autosymbols“ lassen sich in der Folge stets „insbesondere die positiv gewerteten Aspekte »individuelle Lenkbarkeit«, »Unabhängigkeit« und »Spontaneität« nachweisen: „In der nur dem eigenen Willen verpflichteten Fortbewegung am Steuer eines Automobils verschafft sich das Individuum eine imaginäre Omnipotenz“.²⁶

Eine der bekanntesten literarischen Auseinandersetzungen aus der Anfangszeit unseres Jahrhunderts verkehrt jedoch die optimistische Aura des Autosymbols, wie sie oben angedeutet wurde, radikal in ihr Gegenteil. *Hermann Hesses* Roman »Der Steppenwolf« (1927), ein Buch, das man einen auf den Kopf gestellten Entwicklungsroman genannt hat²⁷, enthält im Kontext von Pablos „Magischem Theater“ einen Abschnitt, der mit den Worten „Auf zum fröhlichen Jagen! Hochjagd auf Automobile“ eingeleitet wird. „Auf den Straßen“, so beginnt die Darstellung, „jagten Automobile, zum Teil gepanzerte, und machten Jagd auf die Fußgänger, überfuhren sie zu Brei, drückten sie an den Mauern zuschanden“; auf der anderen Seite schießen Menschen mit Büchsen und Maschinengewehren auf die Autos und ihre Insassen. Hesses Protagonist Harry Haller, der sich mit dieser Schreckensvision konfrontiert sieht, erkennt sofort, welche Bedeutung das Geschehen hat: es ist der „Kampf zwischen Menschen und Maschinen, lang vorbereitet, lang erwartet, lang gefürchtet, nun endlich zum Ausbruch gekommen“. Vor sich erblickt er eine apokalyptische Szenerie: „Überall lagen Tote und Zerfetzte herum, überall auch zerschmissene, verbogene, halbverbrannte Automobile, über dem wüsten Durcheinander kreisten Flugzeuge“ (Hes 196). Es ist eine Beschreibung, die den Leser/die Leserin an Jean-Luc Godards Film »Week-End« (1967) denken läßt. Auch dort inszeniert der Regisseur sein End-Spiel einer moralisch bankrotten bürgerlichen Gesellschaft in einer „Landschaft, in der brennende oder havarierte Autos wie Findlinge auf den Feldern verstreut liegen“²⁸; programmatisch heißt es im Film: „Man kann die Scheußlichkeiten der Bourgeoisie nur durch noch mehr Scheußlichkeit überwinden!“²⁹

Propagandistisch begleitet wird der Kampf gegen die Herrschaft der Maschinen mit Hilfe von Plakaten, auf denen Argument und Gegenargument einander gegenüber treten. Die einen fordern „die Nation auf, endlich sich einzusetzen für die Menschen gegen die Maschinen, endlich die fetten, schöngekleideten, duftenden Reichen, die mit Hilfe der Maschinen das Fett aus den andern preßten, samt ihren großen, hustenden, böse, knurrenden, teuflisch schnurrenden Automobilen totzuschlagen“, die anderen hingegen warnen im Dienst der herrschenden Gesellschaftsordnung „alle Besitzenden und alle Besonnenen“ vor dem drohenden „Chaos der Anarchie“ und schildern den „Segen der Ordnung, der Arbeit, des Besitzes, der Kultur, des Rechtes“; die Maschinen preisen sie „als höchste und letzte Erfindung der Menschen, mit deren Hilfe sie zu Göttern werden würden“ (Hes 196f.).

Was hier etwas holzschnittartig in Szene gesetzt wird und keineswegs von Zügen eines recht eindimensionalen „Maschinenstürmertums“ frei ist³⁰, beschreibt der Erzähler als höchst spezifische Variante eines Krieges. Darin handle es sich „nicht um Kaiser, Republik, Landesgrenzen, um Fahnen und Farben und dergleichen mehr dekorative und theatrale Sachen [...], um Lumpereien im Grunde“. Vielmehr verleihe in diesem Krieg, der ausdrücklich als „rassiger und höchst sympathischer“ bezeichnet wird, „ein jeder, dem die Luft zu eng wurde und dem das Leben nicht

recht mehr mundete, seinem Verdruß schlagenden Ausdruck“ und bemühe sich um die „allgemeine Zerstörung der blechernen zivilisierten Welt“ (Hes 197).

Objekt dieser vehementen Auseinandersetzung mit der Verselbständigung lebensfeindlicher Rationalität in der modernen Gesellschaft ist also das Automobil und sein Besitzer, der zugleich mit der besitzenden Klasse in dieser Gesellschaft identifiziert wird; kurz vor Erscheinen von Hesses Roman hatte auch der Kulturphilosoph Graf Hermann Keyserling in seiner Schrift »Die neuentstehende Welt« (1922) den Kraftfahrer zum Prototyp der neuen Zeit erklärt.³¹ Als Harry Haller und sein Schulkamerad Gustav, der es ironischerweise inzwischen zum Professor der Theologie gebracht hat, einen Oberstaatsanwalt angeschossen haben, begründen sie ihre Tat unter Bezugnahme auf jene moderne Freisetzung der Geschwindigkeit, die wir oben auch im Zusammenhang mit der Erfindung der Eisenbahn genannt sahen: „Wir sind heute der Meinung, es sei jegliche Geschwindigkeit, mit welcher ein Auto fahren möge, zu groß“, sagt Gustav, der Theologieprofessor. „Wir machen die Autos jetzt kaputt, alle, und die andern Maschinen auch“ (Hes 201).

Mehr als sechzig Jahre nach Hesse bezieht sich der österreichische Autor *Norbert Gstrein* in seinem Roman »Das Register« (1992) erneut auf die Aspekte der Unabhängigkeit und der Individualität, die sich, wie wir sagten, so beharrlich durch die Kulturgeschichte des Automobils in unserem Jahrhundert ziehen. Aber auch hier wird das Auto zum Vehikel der Kritik an gesellschaftlichen Sachverhalten, an einer neuen Art von „Zeitgeist“.

Gstreins Buch ist die Geschichte eines Tiroler Brüderpaars: eines Intellektuellen und eines Skisportlers, die beide unter dem Eindruck einer problematischen Vaterbeziehung stehen. Vinzenz, der Skistar, ist einer jener Heroen unserer Zeit, die über sportliche Höchstleistungen für kurze Zeit zur nationalen Identifikationsfigur hochgejubelt werden – zumindest im Kontext der öffentlichen Medien: „er war unbesiegbar, unsterblich, wenn in den Zeitungen wer weiß was stand, wenn man ihn mit griechischen und römischen Helden verglich“ (Gstr 148; im März 1998 läßt es sich kaum vermeiden, an jenen zum „Herminator“ stilisierten Skisportler zu denken, der nach seinem spektakulären Sturz in der olympischen „Königsdisziplin“ und der darauffolgenden siegreichen Auferstehung ebenfalls medienwirksam seine „Unsterblichkeit“ verkündet hat).

Für Konrad Paul Liessmann ist »Das Register« der „erste ernstzunehmende, kritische Roman über Österreichs Nationalmerkmal: den Schisport, Weltcup-Prosa sozusagen“.³² In prägnanter Formulierung charakterisiert der Autor, selbst Bruder eines ehemaligen Weltcup-Skiläufers, jenes leerlaufende Unternehmen, das auch in der Sprache des Journalismus nicht ganz zufällig das Beiwort „Skizirkus“ erhalten hat:

In der Regel kam der Troß am Vortag eines Rennens an, mit Trainern, Servicemännern und einem Haufen unentwegter, immerzu voraus- oder hinterhereilender Journalisten, und manchmal zogen Schwärme von Fans mit, Vertreter einer zwielichtigen, zweifelhaften Schickeria, Adabeis, Playboys, sogenannte und sich selbst so nennende, und ihre weiblichen Gegenstücke – und last not least, wie es in den Aufzählungen der Ehrengäste immer hieß, Politiker mit ihren Politikergattinnen oder Mätressen: Darsteller, Nebendarsteller und Statisten in einem irritierenden Zirkus; oder war es ein Spuk? (Gstr 149)

Was auf diese Weise aus einem ständigen „Kommen und Gehen“ besteht, aus reiner verselbständigter Bewegung auch abseits von der Tempo jagd auf weißen Pisten, erscheint Vinzenz manchmal „wie eine wahnwitzige Karussellfahrt mit verschwommen wahrnehmbaren, im Vorbeifliegen überdreht wirkenden Attrappen“, wie ein unwirkliches Theater, bei dem er „voll Angst, daß alles zum Stillstand“ kommen könnte (Gstr 150), immer weiter mitspielt. Dabei wird die Haltung des Hauptdarstellers auf Abruf, der ungefragt zum „Vorführersterreicher“ erklärt wird, zum „Liebling der Nation“ und zum „Sportler des Jahres“, immer zynischer: „schließlich gab er nichts, überhaupt nichts mehr auf Ehrungen, Medaillen und Pokale, und auch wenn er alles an- und hinnahm, war es, als hätte es nichts mit ihm zu tun“, und wenn sich andere in seinem Glanz sonnen, läßt er sich bereitwillig dazu mißbrauchen: „wenn er anlässlich einer Feierstunde in einem sogenannten Festsaal saß, mit anderen Auserwählten, zwischen manchmal Dutzenden von Honoratioren, ließ er sich beklatschen, begrabschen und betätscheln und in Reden einen Helden nennen, einen Vertreter, Botschafter oder Gesandten des Landes“ (Gstr 151).

Kurz vor dieser Passage beschäftigt sich ein längerer Romanabschnitt auch mit der Beziehung des Skirennläufers zum Autofahren. „Autos, Autofahren und alles, was damit zu tun hatte“, sei für Vinzenz stets „ein eigenes, unerschöpfliches Thema“ gewesen. „In einem Alter, wo andere sich und ihren Mädchen mit Mopeds imponierten oder nichts zum Imponieren hatten, war er schon stolzer Autobesitzer“, und so habe er an manchen Wochenenden in Vaters Garage „regelrechte Führungen um seinen auf Holzblöcken aufgebockten Liebling“ veranstaltet und dabei „Rede und Antwort über Preis, Leistung und Höchstgeschwindigkeit“ gestanden (Gstr 143);

Offen spricht Gstreins Text aus, was das Auto für seinen Besitzer unter anderem ist: „Spielzeug, Statussymbol oder Beweis seiner Kraft, seiner Männlichkeit“ (Gstr 147). Mit Begriffen aus dem Sport wird signalisiert, wie sehr der Rennläufer die Jagd nach Geschwindigkeit und die Suche nach dem extremen Risiko auch auf der Straße und im öffentlichen Verkehr fortsetzt: „alle möglichen Streckenrekorde“ habe er dort binnen kurzem gebrochen, „in Tag- und vor allem in halsbrecherischen Nachtfahrten“, und im Winter habe er auf allen verfügbaren Parkplätzen in der Stadt „Schleudertests auf Schnee und Eis“ durchgeführt, „mit halben und ganzen Umdrehungen, Sechser- oder Achterschleifen auf allerengstem Raum“. Ausdrücklich als „Sport“ werden auch jene Mutproben junger Autofahrer bezeichnet, in denen es

diese darauf ankommen lassen, „sich auf irgendwelchen Festen anzusaufen und im Suff als Geisterfahrer ihr Glück, ihr Unglück zu versuchen [...], manchmal im Blindflug, mit in der Nacht ausgeschalteten Lichtern und Höchstgeschwindigkeit“ (Gstr 145f.). Wiederum läßt sich die fiktionale Darstellung in die Realität hinein verlängern: Kenner der österreichischen Sportgeschichte erinnern sich noch an die wiederholten Verkehrsunfälle von Skisportlern, mitunter auch mit tödlichem Ausgang – etwa im Fall des Rennläufers Rudi Nierlich. Auch *Elfriede Jelinek* hat in ihrem umfangreichen Roman »Die Kinder der Toten« (1995) diesen auf Piste und Autostraße gleichermaßen ausgelebten Geschwindigkeitswahn in der Gestalt des bei einem Unfall tödlich verunglückten Skistars Edgar Gstranz literarisch gestaltet.³³

Für Vinzenz ist der Sitz hinter dem Lenkrad jedoch auf paradoxe Weise „der einzige Ort, wo er zur Ruhe kam, wohin er sich zurückzog, wenn er nachdenken oder von nichts mehr etwas wissen wollte, oder überhaupt, wo er es aushielt“. Äußerste Bewegung erscheint als der einzig mögliche Weg zu einem Zustand des Beisehseins, und das nur darum, weil er dem Ski- und Autofahrer die Fortsetzung der Flucht garantiert, als die er seine gesamte Existenz erlebt: „es schien, als ob sich kein einzelner Augenblick zu sehr festsetzen könnte, zu sehr Wirklichkeit werden, in einem plötzlichen Stillstand“. So ermöglicht die Autofahrt auch für Vinzenz auf eine ganz spezifische Weise die Verwirklichung von Autonomie und Selbstbewahrung: „wenn er wollte, geriet er in der Dunkelheit gewöhnlich schnell in Trance, als wäre er schon wer weiß wie lange unterwegs und würde es in alle Ewigkeit auch sein – unerreichbar“ (Gstr 147).

6.

Ein Aufsatz über die Darstellung von Verkehrsmitteln in der Literatur kann im Jahr 1998, angesichts des weltweiten Erfolgs eines Hollywood-Blockbusters über den Untergang der Titanic, nicht ohne einen Abschnitt über die Schifffahrt auskommen. Immerhin gibt es aus jüngerer Zeit zumindest ein bemerkenswertes Beispiel für die Auseinandersetzung eines deutschsprachigen Autors mit diesem katastrophalen Dämpfer, den der menschliche Fortschrittsglaube Anfang dieses Jahrhunderts ver setzt bekam. *Hans Magnus Enzensberger* nennt sein Gedicht »Der Untergang der Titanic« (1978), das mit der Einteilung in 33 Gesänge und der Nennung des Namens „Dante“ deutlich auf die »Divina Commedia« anspielt, ebenfalls „Eine Komödie“. Doch der Text ist nicht so sehr als dramatische Gestaltung des konkreten Schiffsunglücks angelegt, wie sie in trivialen und seriösen Nachzeichnungsversuchen zuvor mehrmals unternommen worden war. Enzensberger verfaßte weniger ein Gedicht über den realen Untergang des Ozeanriesen, sondern zunächst und vor allem ein Gedicht über ein (unvollendetes) Gedicht über die Titanic: In Berlin der späten siebziger Jahre erinnert sich das Ich des Textes an seinen 1969 unternommenen

ersten Versuch, ein Gedicht über die Schiffskatastrophe zu schreiben, damals in Cuba, wo er zu dieser Zeit lebte wie der reale Autor Enzensberger.

So liefert uns »Der Untergang der Titanic« auch einen abschließenden Kommentar zur Position des Autors im Umgang mit der Idee vom »Fortschritt der Menschheit« und den Rückschlägen, die sie immer wieder erleidet. Während er versucht, den vor einem Jahrzehnt verlorenen literarischen Faden wieder aufzunehmen, denkt der Schreiber der »Komödie« zurück an seinen einstigen Optimismus:

Damals dachten wir alle:
Morgen wird es besser sein, und wenn nicht
morgen, dann übermorgen. Naja –
vielleicht nicht unbedingt besser,
aber doch anders, vollkommen anders,
auf jeden Fall. Alles wird anders sein.
Ein wunderbares Gefühl. Ich erinnere mich. (Enz 14)

Aus der Distanz der inzwischen abgelaufenen Desillusionierungen denkt er an die Ungebrochenheit des damaligen Fortschrittsglaubens – und des Glaubens an die Macht des literarischen Einsatzes: »Seinerzeit glaubte ich jedes Wort / das ich schrieb«. Doch der Sprung in die Gegenwart markiert die Veränderung, die sich mittlerweile vollzogen hat: »Ein paar armselige Jahre später, / jetzt, ist alles gelaufen, / es wimmelt von Schuhen, / Glühbirnen, Arbeitslosen, / nagelneuen Vorschriften und Maschinen« (Enz 20). Enzensbergers Text inszeniert auf diese Weise »eine Apokalypse eigener Art, einen Untergang im Kopf, den Untergang eines fröhlich-optimistisch-ideologisch ausgerichteten Denkens«. ³⁴ Die Rede vom Weltuntergang ist zum Bestandteil der Unterhaltungskultur geworden, und leicht nostalgisch erinnert man sich an den angenehmen Horror, den sie früher noch ausgelöst hat: »Jahrelang haben wir uns gut unterhalten / mit den Heimsuchungen, / die uns bevorstanden. / Restrisiko, hieß es seinerzeit, Leck / hieß es, Größter Anzunehmender Unfall. / Allerhand, sagten wir. Das waren Zeiten!« (Enz 104).

Die abschließende Beschreibung einer im Wasser versinkenden Gesellschaft erscheint wie eine unwirkliche Szenerie aus einem seltsamen Film: »Auf schiefer Ebene seh ich sie stehen, gegen den Wind gelehnt / im schrägen Regen, undeutlich, am Rand des Abgrunds«. Doch vergeblich spricht das Ich des Textes ein letztes Mal seine Warnung aus: »Die Bahn ist schief, / meine Damen und Herren, Sie stehen am Rande des Abgrunds.« Die Untergehenden »lachen nur matt und rufen tapfer zurück: Danke gleichfalls« (Enz 114). Weiter oben hat es bereits resigniert geheißen: »Wer glaubt schon daran, / daß er dran glauben muß?« (Enz 99). So bleibt nur die floskelhafte Reaktion auf ein Geschehen, von dem nicht einmal gesagt werden kann, ob es »nur ein paar Dutzend Personen« betrifft oder »das ganze Menschengeschlecht«: »Ich bedaure das sehr, es ist mir nicht recht, / wie sie alle sterben, durchnäßt, in diesem Nieselwetter, schade / ist es, ich könnte heulen«. Am Ende von Enzensbergers Komö-

die steht somit der ambivalente Befund eines Zustands am Rande der Katastrophe, gegen die keine spektakuläre Rettungsaktion mehr zu helfen scheint, sondern nur noch der individuelle Versuch, die prekäre Fort-Bewegung weiterzuführen: „Alles, heule ich, wie gehabt, alles schlingert, alles / unter Kontrolle, alles läuft, die Personen vermutlich ertrunken / im schrägen Regen, schade, macht nichts, zum Heulen, auch gut, / undeutlich, schwer zu sagen, warum, heule und schwimme ich weiter“ (Enz 114f.). Zuvor schon, im 26. Gesang, hat der Autor in ironischem Ton auf jenes Medium Bezug genommen, in dem heutzutage die filmische Inszenierung der großen Katastrophe von einem Massenpublikum bei Popcorn und Cola genossen wird. Enzensbergers Filmdrehbuch evoziert, woran freilich nur mehr im Illusionsraum des Kinos zu glauben ist: das Happy-end: „Weite, blaue Wasserfläche. / Super-Totale.“ Von ferne kommt eine kleine Flotte von Rettungsbooten ins Bild – es sind natürlich „Modelle“. Dann:

Schnitt. Halbtotale.
Ein Rettungsboot
Kamera in Wasserhöhe.
Schwenk nach oben.
Sprecher (off):
Die ersten Möwen
von den Neufundlandbänken!
Boten der Rettung,
des Lebens!
Musik schwillt an (Geigen).
Ablende.
Auf der dunkler werdenden Leinwand
erscheint das Wort
ENDE (Enz 90)

Literatur

Mit Hilfe von Siglen werden folgende Bücher im laufenden Text zitiert:

- Bre Bertolt Brecht: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei u. Klaus-Detlef Müller. Band 3: Stücke 3. Berlin und Weimar, Frankfurt/M.: Aufbau, Suhrkamp 1988
- Eis Die Eisenbahn. Gedichte, Prosa, Bilder. Hrsg. von Wolfgang Minaty. Frankfurt/M.: Insel 1984 (= insel taschenbuch 676)
- Enz Hans Magnus Enzensberger: Der Untergang der Titanic. Eine Komödie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996 (= suhrkamp taschenbuch 2614)
- Gstr Norbert Gstrein: Das Register. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994 (= suhrkamp taschenbuch 2298)
- Hes Hermann Hesse: Der Steppenwolf. Erzählung. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977 (= suhrkamp taschenbuch 175)
- Kel Bernhard Kellermann: Der Tunnel. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995 (= suhrkamp taschenbuch 2455)

Stif Adalbert Stifter: Studien. Mit einem Nachwort von Fritz Krökel und Anmerkungen von Karl Pörnbacher. München: Winkler [1950]

Anmerkungen

- 1) Wolfgang Schivelbusch: Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein, 1979 (= Ullstein-Buch 35015), S. 24.
- 2) Ebd., S. 59.
- 3) Dolf Sternberger: Panorama oder Ansichten vom 19. Jahrhundert. Frankfurt: Suhrkamp, 1974 (= suhrkamp taschenbuch 179), S. 46.
- 4) Peter Gendolla: Zeit. Zur Geschichte der Zeiterfahrung. Vom Mythos zur „Punktzeit“. Köln: DuMont, 1992 (= DuMont-Taschenbücher 279).
- 5) Reinhart Koselleck, Louis Bergeron, François Furet: Das Zeitalter der europäischen Revolutionen. 1780-1848, zit. nach ebd., S. 67.
- 6) Heinrich Heine: Sämtliche Schriften. Hrsg. von Klaus Briegleb. Bd. 5. München: dtv, 1997, S. 448f.
- 7) Schivelbusch (Anm. 1), S. 35.
- 8) Peter J. Brenner: Was ist Literatur? In: Renate Glaser, Matthias Luserke (Hrsg.): Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft. Positionen, Themen, Perspektiven. Opladen: Westdt. Verl., 1996 (WV Studium 171), S. 11-47, Zit. S. 36.
- 9) Doris Bachmann-Medick: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.: Fischer, 1996 (= Fischer Taschenbuch 12781), S. 7-64, Zit. S. 22.
- 10) Ebd., S. 9f.
- 11) Shakespeare. Complete Works. Ed. with a glossary by W.J. Craig. Oxford: Oxford University Press, 1978, S. 846.
- 12) Gottfried Benn: Gedichte in der Fassung der Erstdrucke. Hrsg. von Bruno Hillebrand. Frankfurt/M.: Fischer, 1982 (= Fischer Taschenbuch 5231), S. 57.
- 13) Karlheinz Daniels: Expressionismus und Technik. In: Technik in der Literatur. Ein Forschungsüberblick und zwölf Aufsätze. Hrsg. von Harro Segeberg. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1987 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 655), S. 351-386; Zit. 354.
- 14) Harro Segeberg: Technik-Bilder in der Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Technik in der Literatur (Anm. 13), S. 411-435, Zit. S. 417f.
- 15) Peter Spycher: Friedrich Dürrenmatt. Das erzählerische Werk. Frauenfeld und Stuttgart: Huber, 1972, S. 106.
- 16) Friedrich Dürrenmatt: Theater-Schriften und Reden. Hrsg. von Elisabeth Brock-Sulzer. Zürich: Arche, 1966, S. 129.
- 17) Zit. nach Felix Philip Ingold: Ikarus novus. Zum Selbstverständnis des Autors in der Moderne. In: Technik in der Literatur (Anm. 13), S. 269-350, Zit. S. 328.
- 18) Ingold (ebd.), S. 317.
- 19) Thomas Mann: Die Entstehung des Doktor Faustus. Roman eines Romans. Frankfurt/M.: Fischer, 1960, S. 99f.
- 20) W.G. Sebald: Adalbert Stifter. In: Österreichische Porträts. Leben und Werk bedeutender Persönlichkeiten von Maria Theresia bis Ingeborg Bachmann. Hrsg. v. Jochen Jung. Bd. 1. Salzburg: Residenz, 1985, S. 232-255, Zit. S. 241.
- 21) Wolfgang Preisendanz. Die Erzählfunktion der Naturdarstellung bei Stifter. In: Wirkendes Wort 16 (1966), S. 407-418, Zit. S. 410.
- 22) Martin Selge: Adalbert Stifter. Poesie aus dem Geist der Naturwissenschaft. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1976 (= Studien zur Poetik und Geschichte der Literatur 45), S. 19.
- 23) Jan Knopf: Brecht-Handbuch. Theater: Eine Ästhetik der Widersprüche. Ungek. Sonderausgabe. Stuttgart: Metzler, 1986, S. 73f.

- 24) Zit. nach Jürgen Link und Siegfried Reinecke: „Autofahren ist wie das Leben“. Metamorphosen des Autosymbols in der deutschen Literatur. In: Technik in der Literatur (Anm. 13), S. 436-482, Zit. S. 458.
- 25) Link/Reinecke (ebd.), S. 456.
- 26) Ebd., S. 458f.
- 27) Vgl. Egon Schwarz: Zur Erklärung von Hesses „Steppenwolf“. In : Hermann Hesses „Steppenwolf“. Hrsg. von Egon Schwarz. Königstein/Ts.: Athenäum, 1980 (= Athenäum Taschenbuch 2150), S. 144-147, Zit. S. 146.
- 28) D.L.: Weekend. In: Filmklassiker. Beschreibungen und Kommentare. Hrsg. von Thomas Koebner u.a. Bd. 3: 1965-1981. Stuttgart: Reclam, 1995 (= Universal-Bibliothek 9418), S. 115–118, Zit. S. 116.
- 29) Zit. nach ebd., S. 117.
- 30) Hans Mayer: Hermann Hesses „Steppenwolf“: eine Wiederbegegnung. In: Hermann Hesses „Steppenwolf“ (Anm. 27), S. 193–198, Zit. S. 194.
- 31) Vgl. Fritz Böttger: Hermann Hesse. In: Hermann Hesses „Steppenwolf“ (Anm. 27), S. 234–240, Zit. S. 235.
- 32) Konrad Paul Liessmann: Konstruktion und Erfahrung. Anmerkungen zur Prosa von Robert Menasse, Norbert Gstrein und Alois Hotschnig. In: Neue Generation – neues Erzählen. Deutsche Prosa-Literatur der achtziger Jahre. Hrsg. von Walter Delabar u.a. Opladen: Westdt. Verl., 1993, S. 195–206, Zit. S. 201.
- 33) Vgl. Elfriede Jelinek: Die Kinder der Toten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995.
- 34) Joseph Kiermeier-Debre: „Diese Geschichte vom untergehenden Schiff, das ein Schiff und kein Schiff ist“. Hans Magnus Enzensbergers Komödie vom „Untergang des »Untergangs der Titanic«“ (1978). In: Apokalypse. Weltuntergangsvisionen in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Hrsg. von Gunter E. Grimm, Werner Faulstich und Peter Kuon. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986 (= suhrkamp taschenbuch 2067), S. 222–245, Zit. S. 228.

✉ Manfred Mittermayer, Literaturwissenschaftler und Deutschlehrer, Alte Landstraße 12 c, A-5110 Oberndorf.

Gerda Elisabeth Moser

Reisen mit Christoph Ransmayr

Vor einigen Jahren wurde in einem österreichischen Hochglanzmagazin ein Atlantikflug der besonderen Art besprochen. Wer sich auf abenteuerliche Weise von Wien nach New York transportieren lassen wolle, der (oder die) solle – so der Vorschlag der Redaktion – die rumänische Fluglinie wählen. Mehrmals pro Flug gäbe es ein technisches Problem, mehrmals pro Flug durchheile ein nervöser Techniker den Passagierraum und aus dem Frachtraum seien permanent und deutlich das Blöken, das Meckern und der Geruch von Schafen und Ziegen zu vernehmen. Falls der Bericht nicht wahr gewesen sein sollte, so war er gut erfunden, und sein Witz und seine Dramatik funktionierten – das ist hier hervorzuheben – vor dem Hintergrund einer historischen Umkehrung bzw. „Perversion“. Reisende der Gegenwart können immer wieder auf reizvolle Weise angezogen werden von dem Gedanken bzw. von der Möglichkeit, durch verschiedene Hindernisse und Abenteuer behindert und bedrängt zu werden, während die Reisenden des 18. Jahrhunderts einen Genuß eher darin finden konnten, Hindernisse und Abenteuer möglichst rasch zu überwinden oder – wenn möglich – ganz zu vermeiden. Die Unbill und die Prüfungen des Reisens waren echt und keine Inszenierung. Wer ein Abenteuer erlebte, der (oder die) tat dies kaum aus freien Stücken, und ein besonderes Erlebnis war es, einigermäßen unbehelligt ans Ziel bzw. wieder zurück nach Hause zu gelangen.¹

Christoph Ransmayr, seit dem Erfolg seines Romans »Die letzte Welt« allorts bekannt, vieldiskutiert und oft beschrieben, hat seine Schriftstellerkarriere mit Reportagen und Kurzprosa für das Reisemagazin *Merian*, für die Zeitschriften *GEO* und *Transatlantik* begonnen. In diesen Arbeiten² und besonders in seinem ersten veröffentlichten Roman »Die Schrecken des Eises und der Finsternis«³ hat Ransmayr ein Konzept des Reisens und ein Konzept von dessen Beobachtung und Darstellung entwickelt, das der oben angesprochenen Problematik entspricht. Im folgenden wird es darum gehen, dies herauszuarbeiten, wobei es auch notwendig sein wird, auf einzelne Begriffe und historische Vorläufermodelle, die als Gegenbild und als Vorbild dienen können, zurückzugreifen.

Wer im 18. Jahrhundert auf Reisen ging, der (oder die) war meist nicht nur einige Tage oder ein paar Wochen, der (oder die) war mehrere Monate oder ein bis zwei Jahre unterwegs. Man reiste zu Fuß, per Pferd, per Kutsche oder per Schiff. Sieht man ab von den Wanderschaften der Handwerker und der Studenten, sieht man ab von den Wallfahrten, Kreuzzügen, Völkerwanderungen und von Reisen zum Zweck des Geschäftemachens, des Kriegeführens und der Eroberung, so wurde mit dem

Zeitalter der Aufklärung eine neue und spezifische Form des Reisens beliebt. Man reiste, um die „Menschen“ und die „Welt“ auf offene und freundlich-interessierte Weise kennenzulernen und um sich zu „bilden“.kehrte man von einer derartigen Reise zurück, so konnten Kenntnisse fremder Regierungs- und Gesellschaftssysteme, fremder Sprachen und Kulturen sowie im allgemeinen eine größere „Erfahrung“ und „Reife“ erwartet werden – und dies hatte – zumindest für viele der männlichen Reisenden – auch einen erotischen Sinn.⁴ Wie der Fall des prominenten Italienreisenden Goethe zeigt, konnte und sollte eine derartige „Bildungsreise“ Leben und Werk verändern, wobei die Rede von den Eröffnungen und Erweiterungen des Horizonts nicht nur – so wie heute – „metaphorisch“, sondern ebenso „sprichwörtlich“ zu verstehen ist. Im 18. Jahrhundert wurde neben dem Konzept der „Reise als Bildung“ bzw. „Weiterbildung“ das Konzept des „Horizonts“ entdeckt.⁵ Auf dem Weg über das Meer nach Sizilien konnte wohl auch Goethe erkennen, was damit gemeint ist: eine Linie, die die Weite des Gesichtskreises markiert und die den Gesichtskreis ebenso begrenzt und neugierig macht auf das, was „dahinterliegt“, eine Linie, die Einsehbares und Nicht-Einsehbares verbindet so wie sie beides trennt, eine Linie, die eine Sehnsucht und eine *Sehsucht* zugleich hervorruft.⁶ Goethe hat über ihre Ästhetik geschrieben, und er hat sie auch gezeichnet.⁷

Vor dem Hintergrund der Motive und der Organisationsformen des Reisens im 18. Jahrhundert kann heute darüber debattiert werden, ob das Reisen im 20. Jahrhundert den Terminus „Reise“ überhaupt noch verdient. Der moderne Terminus „Tourismus“ mag hierbei zweierlei signalisieren: einerseits „Verfall“, andererseits „Perfektion“. Die Reisenden des 20. Jahrhunderts haben es mit Bedingungen und Möglichkeiten des Reisens zu tun, die im 18. Jahrhundert „Utopie“ gewesen wären. Gleichzeitig scheinen die Reisenden des 18. Jahrhunderts „langsamer“, „bedächtiger“, „gründlicher“ oder „umweltschonender“ vorgegangen zu sein. Dabei ist zu bedenken, daß sie diesbezüglich nicht wählen konnten. Ihnen standen weder Fahrrad, Eisenbahn, Auto, Bus und Flugzeug, weder Fotoapparat, noch Reisebüros, noch eine größere Auswahl an Reiseführern und Reisemagazinen oder andere, moderne Formen der Text- und Bildverarbeitung wie Fernsehen, Video oder Internet zur Verfügung. Das 18. Jahrhundert hatte – so besahen – ein Defizit an Texten und Bildern, das auszugleichen die Reisenden, die „vor Ort“ zu sein, „authentisch“ zu „erfahren“ und „persönlich zu sehen“ wünschten, bemüht waren. Ebenso ist zu bedenken, daß das 20. Jahrhundert „andere“, „bislang unbekannte“ Realisierungen des Konzepts der „Reise“ ermöglicht: immer vielfältigere, ungewöhnlichere und exotischere Reisemotive, Reisemittel und Reiseziele, die Reise als „Ware“, als „Zeitvertreib“, als „Erlebnis“ oder wie nun jüngst – in Zeiten der Postmoderne⁸ – als „Inszenierung der Persönlichkeit“. Letztendlich ist das Phänomen des Reisens „universell“ geworden, und es ist – zumindest in weiten Teilen Europas, Nordamerikas, Australiens oder Japans – nicht mehr nur Teil der Lebensplanungen der gesellschaftlichen Eliten. Kulturpessimismus oder -optimismus mögen

hier also weit weniger angebracht sein als vielmehr Untersuchungen und Reflexionen darüber, daß und inwieweit sich die soziokulturellen Voraussetzungen geändert haben.

Bereits im 18. Jahrhundert bzw. an der Wende des 18. Jahrhunderts zum 19. Jahrhundert, als die Optimismen des aufgeklärten Menschen- und Weltbildes nach wie vor – wie es schien – Praxis und Theorie der (Bildungs)Reisen dominierten, entwickelten sich – als begleitende, zunehmend hartnäckiger werdende Schattenphänomene – Konzepte, die einen Reiz darin fanden, dem neu gewonnenen Glauben an die Eröffnungen und Erweiterungen des Horizonts mit Skepsis und Widerspruch zu begegnen. Die neuen „Möglichkeiten der Betrachtungen und des Blicks“ konnten viele der schauenden Subjekte in ihrem Selbstbewußtsein stärken, aber sie konnten andere darin auch schwächen, sie konnten die einen „beflügeln“ und „aufgehen“ lassen in „Entdeckerlust“, Risikofreude und „Euphorie“, und sie konnten für die anderen ebensogut entsetzlich sein oder sie in Melancholie verfallen lassen. Sei es vor dem historischen Hintergrund einer zum Teil gescheiterten, nur zum Teil oder falsch eingelösten bürgerlichen Revolution, sei es als simple Neuigkeiten und Abwechslungen in den psychischen und ästhetischen Dispositionen: Als mindestens ebenso verführerisch empfunden wie das Schöne wurden das „Erhabene“, das „Schreckliche“ und das „Pittoreske“. Man überquerte mit Gruseln und Schauder die Alpen, man stand verloren und grüblerisch am Strand eines Ozeans, man verherrlichte Ruinen. Die Betrachtung der Geschichte und die Betrachtung der Natur als Quellen von unerschöpflicher Macht und von großartiger, furchterregender Bedrohung ergaben schaurig-traurige Phantasien und „Genüsse voller Schrecken“. Gleichzeitig konnten die auf das Erhabene, das Schreckliche und das Pittoreske abzielenden Erlebnisse, Geschichten und Bilder eine – moralisch-pädagogische – Mahnung beinhalten: „Schauet hin, alles Menschenwerk ist vergänglich“ und „Hütet euch daher davor, allzu engstirnig, eitel oder selbstgefällig zu sein“.⁹

Ich werde nichts beenden und nichts werde ich aus der Welt schaffen: Habe ich mich vor einem solchen Ausgang meiner Nachforschungen gefürchtet? Allmählich beginne ich mich einzurichten in der Fülle und Banalität meines Materials, deute mir die Fakten über das Verschwinden Josef Mazzinis, meine Fakten über das Eis, immer anders und neu und rücke mich in den Versionen zurecht wie ein Möbelstück.

Meine Wände habe ich mit Landkarten, Küstenkarten, Meereskarten ausgeschlagen, gefalztem Papier in allen Blautönen, gesprenkelt von Inseln und durchzogen von den Zinnen der Eisgrenze. An diesen Wänden wiederholen sich die Länder, die immer gleichen, leeren, zerrissenen Länder, norwegische und sowjetische Provinzen, Spitzbergen und das Franz-Joseph-Land, entlegene Hoheitsgebiete, Steine im Schleppnetz der Längen- und Breitengrade. [...]

Das ist mein Land, sage ich. Aber die Zeichen auf meinen Karten bedeuten *Sperrgebiet*, bedeuten *darf nicht betreten werden*, *nicht bereist*, *nicht überflogen*. Ein verbotenes Land; es ist wüst und unzugänglich wie je, unzugänglich auch in milden Sommern, in denen das Eis gut verteilt liegt.

Nördlich der Rudolfsinsel verdunkelt sich das Blau des Meeres. Das sind die Tiefen des Eurasischen Beckens. Ich mag dieses Blau, halte mich oft darin auf, streiche dort die

Falten des arktischen Ozeans glatt und zurück bis tief in den Südosten, bis an die langgezogene, vertraute Küste Nowaja Semljas, die Steilküste, die schöne Küste; dort wachsen Huflattich, Purpurmoos und Sauerampfer, und dort liegt auch das Kap Suchoi Nos und dahinter eine weitläufige Bai, in der die Tranjäger früher einmal nach verschollenen Schiffen, verlorenen Fangbooten, nach allem Ausschau hielten, was irgendwann im Eis verschwunden war; – bei Suchoi Nos tauchte vieles als Treibgut wieder auf, geborstene Schiffsrümpfe, Planken, zersplitterte Masten, ausgelaugt und gebleicht. Vielleicht liegt dort ein Rest für mich bereit, höre ich mich sagen, vielleicht hat ein Schmelzwasserinnal aus einem spitzbergischen Gletscher ein Zeichen für mich herausgewaschen und die lange Strömung hat es bei Suchoi Nos für mich hinterlegt.

Mit meiner Handfläche schütze ich das Kap, bedecke die Bucht, spüre, wie trocken und kühl das Blau ist, stehe inmitten meiner papierenen Meere, allein mit allen Möglichkeiten einer Geschichte, ein Chronist, dem der Trost des Endes fehlt. (SE, S. 261ff)

Die zitierte Passage ist der Schluß aus Ransmayrs Roman »Die Schrecken des Eises und der Finsternis«. Die fiktive Hauptfigur, Josef Mazzini, folgt den Spuren einer historischen, von Payer und Weyprecht geleiteten k. und k. ungarisch-österreichischen Nordpolarexpedition. Mazzini ist überzeugt davon, daß dem „Unterhaltungsbedürfnis doch alles gleich [ist]“, daß „wir unsere Stellvertreter – Berichterstatter [schicken], die uns dann erzählen, wie’s war“ (SE, S. 21f), und daß die Wahrheit nicht ausgesprochen wurde – „Aber so war es meistens nicht“ und „Abenteuer bleibt Abenteuer“ (SE, S. 22) –, weshalb er versucht, „seine Hirngespinnste tatsächlich in der Wirklichkeit wiederzufinden“ (SE, S. 22). Mazzinis Bemühungen haben, so scheint es, Erfolg. Die Teilnehmer der historischen und zum Teil gescheiterten Nordpolarexpedition – man entdeckte zwar u. a. das Franz-Joseph-Land, doch einige Mannschaftsmitglieder kamen um, und das vom Eis eingeschlossene Schiff, die „Admiral Tegetthoff“, mußte aufgegeben werden – retteten mit Mühe ihre Leben und die wissenschaftlichen Ergebnisse, Mazzini jedoch bleibt im Eismeer verschollen. Sein Verschwinden erweckt das Interesse eines Ich-Erzählers, eines flüchtigen Bekannten, der sich nun seinerseits bemüht, sich über das Schicksal Mazzinis aufzuklären. Dieser muß, so das Ergebnis der Recherchen, wohl umgekommen sein. Der Roman ist so aufgebaut, daß sich einzelne Textausschnitte aus den Berichten von der Nordpolarexpedition mit Textausschnitten aus den Berichten von Mazzinis Spurensuche und der Spurensuche des Ich-Erzählers ergänzen, sich gegenseitig überschneiden und überlagern. Trotz des zeitlichen Unterschieds zwischen den historischen und fiktiven Ereignissen – Mazzinis und des Ich-Erzählers fiktive Spurensuchen sind zeitlich zu Beginn der 80er Jahre angesiedelt – scheinen die Erlebnisse und Stimmungen im Eis stets die gleichen zu sein. Immer wieder sind die Leere, die Einsamkeit und die Gewalttätigkeiten der Elemente zu bewältigen und zu beklagen, und doch scheint davon – gerade für jene, die zu Hause geblieben sind oder die nur die Berichte kennen, – eine große und – in so manchem Fall der Erprobung bzw. der Realisierung – eine tödliche Faszination auszugehen: „Es war, als ob jener Sog, der schon Mazzinis frühere Phantasiegestalten in den höchsten Norden verweht hatte, nun auch ihn selbst erfaßt hätte.“ (SE, S. 23)

Es ist naheliegend, Christoph Ransmayrs Umgang mit dem Thema – Schwierigkeiten einer Nordpolarreise, zwei gescheiterte Versuche der Rekonstruktion – der Tradition des Erhabenen, des Schrecklichen und des Pittoresken zuzuordnen. Denn der Ich-Erzähler wiederholt deren zentrale Weltsichten und Topoi – zum einen die Reflexion über die „Großartigkeit“ der Geschichte (in Form der Komplexität der historischen Überlieferung) und die „Großartigkeit“ der Natur, zum anderen die reziprok darauf ausgerichtete Reflexion über die Bedeutungslosigkeit des Menschenwerks und der Menschen: „Ich werde nichts beenden und nichts aus der Welt schaffen [...] und rücke mich in den Versionen zurecht wie ein Möbelstück“ und „Das ist mein Land, sage ich. [...] Ein verbotenes Land; es ist wüst und unzugänglich wie je, unzugänglich auch in milden Sommern, in denen das Eis gut verteilt liegt.“ Zugleich abgestoßen und fasziniert hängt der Blick an den menschenleeren und menschenfeindlichen, abstoßenden oder verbotenen Ödnissen und Wüsten, die in der Manier des Erhabenen als die „immer gleichen, leeren, zerrissenen Länder“, die „entlegene[n] Hoheitsgebiete“, die sich wie „Steine im Schleppnetz der Längen- und Breitengrade“ fangen, beschrieben werden. Dramatisch „verdunkelt sich“ im schrecklichen Theater der Natur „das Blau des Meeres“, und mit einem Hang zum Pittoresk-Ruinösen werden „geborstene Schiffsrümpfe, Planken, zersplitterte Masten, ausgelaugt und gebleicht“ als ergänzende Requisiten auf die Bühne gestellt. Hatte sich in der Ästhetik des Erhabenen, des Schrecklichen und des Pittoresken der Blick der Zuschauer zum ersten Mal distanziert und entstand und wuchs die Faszination mit den Metern der Entfernung oder den Zeitabständen der Erinnerung, so werden derartige Distanznahmen bei Christoph Ransmayr als ein mediales Problem thematisiert: Josef Mazzini wird zum Zeugen und – wie es scheint – auch zum Opfer einer postmodernen Suche nach „Abenteuer“ und „Abenteuerlichkeit“, die provoziert durch die „medialen Zurichtungen“ der Welt nun nicht mehr – wie in der Moderne – hinter die Vermittlungen zu blicken versucht, sondern die ihre von den medialen Vermittlungen hergeleiteten Phantasien in der Wirklichkeit „inszeniert“, „simuliert“ bzw. in diese hineinprojiziert: „Mazzini zelebrierte die Chronik der *Payer-Weyprecht-Expedition* vor den Kulissen der Wirklichkeit.“ (SE, S. 23) Schließlich schreibt Christoph Ransmayr ebenso vor dem Hintergrund anderer und neuer historischer und soziokultureller Entwicklungen, sodaß sich die von Ransmayr zitierte Ästhetik des Erhabenen, des Schrecklichen und des Pittoresken auch mit Akzentsetzungen verbindet, die ihr „ursprünglicherweise“ noch nicht zugeschrieben werden konnten: Das Erzähler-Ich „erschrickt“ nicht nur vor einem von ihm nach wie vor als imponierend empfundenen Gehabe der Natur, in einer Geste der Zärtlichkeit und der Zuneigung möchte es deren repulsiven und menschenfeindlichen Ödnissen und Leeren auch „Schutz“ zukommen lassen: „Mit meiner Handfläche schütze ich das Kap, bedecke die Bucht“. Die Geste verweist auf eine besondere Problematik des Natur- bzw. Kulturbewußtseins im 20. Jahrhundert, die im 18. Jahrhundert bzw. an der Wende zum 19. Jahrhundert noch nicht voraussehen war: nämlich, daß es

eines Tages nicht nur notwendig sein sollte, die Menschen und ihre fragilen „kulturellen“ Einrichtungen vor der „Natur“ zu beschützen, sondern daß es eines Tages ebenso notwendig sein sollte, die „Natur“ vor den Menschen und ihrer „Kultur“ zu beschützen, ein Vorhaben, das es den Beschützern und ihrem schutzbedürftigen Objekt mehr denn je unmöglich macht, zu jenem Status bzw. zu jener „Ursprünglichkeit des Natürlichen“ zurückzukehren, wie sie die bislang gängigen Vorstellungen, die von einer radikalen Opposition zwischen Natur und Kultur ausgingen, suggerierten. Auch der die Natur „als Natur“ beschützende Mensch „kultiviert“ die Natur und macht diese – und seien die diesbezüglichen Vorgangsweisen auch noch so sanft, rücksichtsvoll oder bescheiden – zum „Artefakt“¹⁰ und damit zum „Bedeutungsträger für sich selbst“: „Vielleicht liegt dort ein Rest *für mich* bereit, höre ich mich sagen, vielleicht hat ein Schmelzwasserrinnal aus einem spitzbergischen Gletscher *ein Zeichen für mich* herausgewaschen und die lange Strömung hat es bei Suchoi Nos *für mich* hinterlegt.“ (Kursivsetzungen G.E.M.) Der Klang des Prätentiosen läßt sich nicht vermeiden: „Mit meiner Handfläche schütze ich das Kap, bedecke die Bucht, spüre, wie trocken und kühl das Blau ist, stehe inmitten meiner papiernen Meere, allein mit allen Möglichkeiten einer Geschichte, ein Chronist, dem der Trost des Endes fehlt.“ Und zu dieser neuen Sprache gehört auch der Blick – in den Worten mancher Kritiker: das Schielen – auf den besten bildlichen bzw. sprachbildlichen Effekt, die Suche und Sucht nach dem Bild- und Klangerlebnis, das Sinnliches auf grandiose Weise inszeniert und zu einer dichten Kette von Reizen und Reizungen verknüpft – „bedecke die Bucht, spüre, wie trocken und kühl das Blau ist“ –, wobei es dem Autor egal zu sein scheint, daß daraus Verstöße gegen die Regeln der Sprachökonomie oder der Sprachrichtigkeit entstehen. Es gibt u. a. sprachliche Redundanzen wie die Verdoppelung „tatsächlich“/„wirklich“ in der Formulierung „seine Hirngespinnste tatsächlich in der Wirklichkeit wiederzufinden“ oder Beschreibungen, deren Bildsprache der Logik widerspricht, da der Autor zwei einander entgegengesetzte Blickwinkel für den Bildaufbau eines einzigen Bildes verwendet: „Es war, als ob jener Sog, der schon Mazzinis frühere Phantasiegestalten in den höchsten Norden verweht hatte, nun auch ihn selbst erfaßt hätte.“

Es ist anzunehmen, daß das Publikum, das *Merian*-Hefte liest oder in Zeitschriften wie *GEO* und *Transatlantik* (heute eingestellt) schmökert, mit der Sprache und mit den Strukturen jener medialen Vermittlungen bzw. mit jenen kulturellen Zugangscodes vertraut ist, wie sie Christoph Ransmayr in seinen Arbeiten zum Teil kritisiert und reflektiert, zum Teil aber auch selbst in Szene setzt und zum Einsatz bringt. Kritisches und fundamental Ästhetisches zu bieten, den Sinn und die Sinne anzusprechen, neben Hintergrundinformationen auch „atemberaubende“ fotografische Bilder zu liefern, neben Sinnbildern auch Räume für besondere Sinnenerlebnisse zu schaffen, ist ein Credo, das alle drei Zeitschriften miteinander verbindet. Dabei wird das Konzept des „Faszinierend-Entlegenen“ und des „Faszinierend-Exotischen“

nicht mehr nur auf die üblicherweise bekannten, inzwischen längst schon vom „Mas-sentourismus“ eingeholten geographisch entfernten Ziele angewendet, sondern es kehrt als das Konzept des auf das Entlegene und das Exotische spezialisierten Blicks in bereits bekannte, „heimatliche“ Gefilde zurück, wobei das Entlegene und das Exotische nun nicht mehr nur geographisch, sondern auch topologisch aufgefaßt werden können. So wie die Fluggäste der rumänischen Fluglinie einem bereits Bekannten, dem Routine-Flug von Wien nach New York, seine Routine und seinen Komfort wieder nehmen wollen bzw. nehmen sollen – freilich im Vertrauen darauf, daß selbst ein derart abenteuerlich anmutender Flug nicht wirklich absturzgefährdet ist –, so entwickelt auch Christoph Ransmayr ein Gespür und eine Zuneigung für soziale, psychosoziale und kulturelle Peripherien, deren Verhaltens- und Bewußtseinsformen in dem Maße an Faszination gewinnen, als bewußt wird, daß sie sich soziokulturell „überlebt“ haben, daß sie ihre gesellschaftliche Bedeutung oder Gefährlichkeit verlieren. Wie kleine bunte Muster strahlen sie – schäbig werdend und an Aura und Glanz verlierend – in die soziale, psychosoziale und kulturelle Mitte der Gesellschaft zurück. Das Bewußtsein darüber, daß sie auf der Verliererseite stehen, stimmt ihren kritisch-distanzierten Beobachter gnädig, und seine teils von Ironie, teils von Trauer geleiteten Empathien erklären sich auch vor dem Hintergrund einer anderen, neuen, geänderten sozio-kulturellen Konstellation: Diese hat ein Mentor Christoph Ransmayrs, der bekannte bundesdeutsche Literat, Essayist, Kulturkritiker und ehemalige Herausgeber der Zeitschrift *Transatlantik*, Hans Magnus Enzensberger, wie folgt definiert: „An die Stelle der Eigenbrötler und Dorfidioten, der Käuze und der Sonderlinge, ist [heute] der durchschnittliche Abweichler getreten, der unter Millionen seinesgleichen gar nicht mehr auffällt.“¹¹ „Be different“ lautet das mitunter allzu streng geführte und kaum noch eine andere Wahl lassende Motto der Postmoderne, und wer in ihrer Gesellschaft und Kultur gut leben bzw. gut vorankommen will, der (oder die) tut gut daran, sich von den Persönlichkeitsmustern der Mitbewerber und der Konkurrenten zu „unterscheiden“.

Die Menschen und die Landschaften, die Christoph Ransmayr in seinen Reportagen und in seiner Kurzprosa porträtiert, haben oft noch gar nicht den „Willen“ oder den „Plan“, sich zu „unterscheiden“, doch absonderliche Lebensumstände, charakterliche Eigenheiten und spezifische Besessenheiten, an denen sie – mitunter wider besseres Wissen oder aus Gewohnheit festhalten – lassen sie aus den bekannten Koordinaten herausfallen, machen sie zu weißen bzw. wieder neu verblappenden Flecken auf einer Landkarte bzw. in einer historischen Chronologie, die – wie ihre Lebensformen und Lebensvorstellungen beweisen – so genau und umfassend niemals sein kann und so genau und umfassend auch niemals gewesen ist. Gleichzeitig ist ihnen auch schon der neue, auf das Faszinierend-Entlegene und Faszinierend-Exotische spezialisierte Chronist auf der Spur, und er bleibt nicht allein. Touristen und moderne technische Errungenschaften, die zu den Bewußtseinsständen so man-

cher ihrer Benutzer und Benutzerinnen in reizvollen Kontrast geraten können, sind stets schon vor ihm da bzw. ihm direkt auf den Fersen. In diesem Sinne macht der Chronist sich selbst und seinen Lesern und Leserinnen bewußt, daß sein von Empathien gelenkter Blick ein Konstrukt ist, mit dem sich manch gutes Geschäft machen läßt. „Die vor allem in Städten gepflegte Sehnsucht nach der schönen Schlichtheit und Natürlichkeit einer untergegangenen Bauernwelt hat mittlerweile auch manche Zweige der Mostwirtschaft wieder belebt“ (WS, S. 54), heißt es etwa in einem Essay über das Mostviertel. Und ebenso macht der Chronist sich selbst und seinen Lesern und Leserinnen bewußt, daß sich „Nostalgien“ oder ein Rückfall in eine „regressive Utopie“ „quasi von selbst“ verbieten: „Dorthin [in die Vergangenheit], sagt Hansen [ein Interviewpartner in einem Essay über die Halligen, die Deichlandschaften an der Ostsee], will wohl niemand zurück. Es ist gut, wie es ist, sagt Hansen, nichts soll wieder werden, wie es war.“ (WS, S. 14)

Anmerkungen

- 1) Dazu: Attilio Brilli: Als Reisen eine Kunst war. Vom Beginn des modernen Tourismus: Die *Grand Tour*. Berlin 1997.
- 2) Eine Auswahl der „wichtigsten Stücke“ – so der Klappentext – bietet der Band: Der Weg nach Surabaya. Reportagen und kleine Prosa. Frankfurt/ M. 1997. 2. Auflage. Im folgenden im Text mit der Sigle WS und mit der entsprechenden Seitenzahl zitiert.
- 3) Fischer Taschenbuch Nr. 5419. Im folgenden wird das Buch im Text mit der Sigle SE und mit der entsprechenden Seitenzahl zitiert.
- 4) Vgl. Brilli (Anm.1), das Kapitel „Kunst- und Literaturgeschichte der Grand Tour“.
- 5) Vgl. Stephan Oettermann: Das Panorama. Die Geschichte eines Massenmediums. Frankfurt/M. 1980, S. 18f.
- 6) Vgl. ebd.
- 7) Vgl. Johann Wolfgang Goethe: Italienische Reise. Mit vierzig Zeichnungen des Autors. Hgg. und mit einem Nachwort versehen von Christoph Michel. Insel Taschenbuch Nr. 175, S. 295f und S. 298. – Johann Wolfgang Goethe: Tagebuch der Italienischen Reise 1786. Notizen und Briefe aus Italien. Mit Skizzen und Zeichnungen des Autors. Hgg. und erläutert von Christoph Michel. Insel Taschenbuch Nr. 176, S. 182f.
- 8) Vgl. Gerda Elisabeth Moser: Zur Bestimmung des Begriffs „Postmoderne“: Einige notwendige Einwände und Einschränkungen. In: Moderne, Spätmoderne, Postmoderne. Hgg. von Dietmar Goltschnigg, Günther A. Höfler und Bettina Rabelhofer. Im Erscheinen.
- 9) Vgl. Brilli (Anm. 1), das Kapitel „Kunst- und Literaturgeschichte der Grand Tour“ mit den Unterkapiteln „Das Schreckliche und das Erhabene“ und „Die Verführungskräfte des Pittoresken“.
- 10) „Eine geschützte Natur ist keine Natur. Sie ist ein Artefakt.“ – Rudolf Burger: Natur als Projekt. Warum es so schwierig ist, ein Grünes Programm zu schreiben. In: R. B.: Abstriche. Vom Guten. Vom Schönen. Im Grünen. Wien 1991, S. 79–90, hier S. 89.
- 11) Hans Magnus Enzensberger, zit. n. Ulrich Beck: Die Frage nach der anderen Moderne. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 39 (1991), H. 12, S. 1297–1308, hier S. 1302f.

✉ Gerda Elisabeth Moser, Literaturwissenschaftlerin, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstr. 65-67, 9020 Klagenfurt.

Christa Gürtler

Unterwegs

Schreibende Frauen zwischen den Welten

Immer mehr Frauen entdecken ihre Lust am Reisen, brechen auf in fremde Welten. Beinahe aus dem öffentlichen Gedächtnis verschwunden ist allerdings die Tatsache, daß es schon früher reisende Frauen gab. Ihre Reisemotivationen und Reiseformen waren ganz verschieden: Wallfahrerinnen, Pilgerreisende, Missionarsfrauen, Künstlerinnen, Journalistinnen, Gouvernanten, Globetrotterinnen, Entdeckungsreisende und Abenteuerinnen.

Wie beschreiben die meist europäischen Frauen ihre Reiseerfahrungen, was hat es für sie bedeutet, sich von Bekanntem fortzubewegen, sich auf Neues einzulassen? Frauen haben, manchmal in Männerkleidern versteckt, die ihnen zugewiesenen Räume verlassen, Grenzen überschritten, haben sich neue Welten erobert: Ausbrüche, Aufbrüche, Abenteuer, aber auch Heimatverlust und Ängste des Unterwegs-Seins. Oft blieben sie am Ende „Wanderinnen zwischen den Welten“, bewundert zwar, aber doch eher „kuriose Außenseiterinnen“.¹

„ ... als Frau allein in die Welt hinaus ...“

Das Reisen im 18. und 19. Jahrhundert war den gehobenen Gesellschaftsschichten und von ihnen nur den Männern vorbehalten. Immobilität und Häuslichkeit waren als komplementäre Zuschreibungen den Frauen verordnet. Während im 18. Jahrhundert die Bildungsreise (Italien, der Rhein, die Alpen u. a.) für die bürgerlichen Söhne vorgesehen war, wurde um die Wende zum 19. Jahrhundert die zweckfreie Mobilität, die Poesie des Reisens, denkbar. „Die Reise an und für sich ist uns eine Lust“ schrieb Jean-Jacques Rousseau. Der reiselustigen Schwester Ulrike dagegen führte Heinrich von Kleist drastisch die Folgen ihres Verhaltens vor Augen: „Oder willst Du endlich, wenn Dir auch das Reisen überdrüssig ist, zurückkehren, wenn nun die Blüte Deiner Jahre dahingewelkt ist, und erwarten, ob ein Mann philosophisch genug denke, Dich dennoch zu heiraten? Soll er Weiblichkeit von einem Weibe erwarten, deren Geschäft es während ihrer Reise war, sie zu unterdrücken?“²

Doch weder Ulrike, die in Männerkleidern durch Europa reist, noch andere Frauen lassen sich das Reisen verbieten und wagen Schritte in fremde Welten, z. B. den Orient, der zur Metapher für das Andere schlechthin wurde. Immerhin erhielten die europäischen Frauen auch Eintritt in den Harem und die Badehäuser, die den Männern verschlossen blieben und daher mit erotischen und ausschweifenden Phantasien besetzt wurden.

Als Vorbild für das Genre der weiblichen Reiseliteratur werden die berühmten »Briefe aus dem Orient« (1763) der *Lady Mary Wortley Montagu*, die als Diplomaten-gattin durch den Orient fuhr, angesehen. Mit der halb privaten, halb literarischen Form des Briefes schrieb sich Montagu in die Briefkultur ihrer Zeit ein. Lebendig und wahrheitsgetreu sucht sie die fremde Welt des Orients den Adressaten in der Heimat näher zu bringen. In den Briefen an die Schwester und einige Freundinnen geht es häufig um die Lebensgewohnheiten der Frauen, die Mode wird bis ins kleinste Detail geschildert. Die Verschleierung der Frauen wird durchaus ambivalent auch als Möglichkeit eines unerkannten und deshalb freien Bewegens in der Öffentlichkeit bewertet. Der freie Umgang mit dem eigenen Körper im türkischen Harem und der ungezwungene Umgang in einem Badehaus war für die englische Lady höchst befremdend. Andererseits konnten die türkischen Frauen, die sich unter dem Schleier völlig ungehindert bewegen konnten, die Schnürbrust von Lady Montagu nur als listige Erfindung des Ehemanns begreifen.³

Ihre erste große Reise führte die Österreicherin *Ida Pfeiffer* (1797-1858) ebenfalls in den Orient. Als Pilgerreise getarnt konnte sie ihre Reiselust immerhin vor ihrer Familie legitimieren. „Schon als zartes Kind hatte ich die größte Sehnsucht, hinaus in die Welt zu kommen“, schreibt Ida Pfeiffer in einem ihrer Reiseberichte und rechtfertigt sich für ihr „unweibliches“ Verlangen: „Allein weil diese meine Reisebegierde sich, nach den Begriffen der meisten Menschen, für eine Frau nicht ziemt, so mögen diese meine angeborenen Gefühle für mich sprechen und mich verteidigen.“⁴

Nach Erfüllung ihrer Mutterpflichten – die beiden Söhne sind erwachsen – tritt sie mit 44 Jahren ihre erste große Reise nach Palästina an. Sie wußte, daß sie „allein in die Welt hinaus wollte“, die sie in den folgenden sechzehn Jahren noch zweimal umrundete. Nach dieser neunmonatigen Pilgerfahrt und einer Nordlandfahrt bricht sie 1846 zu ihrer zweieinhalb Jahre dauernden Weltreise auf. Sie benützt die verschiedenen Fortbewegungsmöglichkeiten des 19. Jahrhunderts: Postwagen und Eisenbahn, Boote, Segelschiffe und die teuren Dampfschiffe, Pferde und Kamele. Nicht immer konnte sie sich Passagen mit Dampfschiff und Eisenbahn leisten, dennoch beschleunigten sie ihre Reisen in ferne, unbekannte und von Europäern manchmal noch unbetretene Flecken wie in Sumatra.

Von ihrem fortgeschrittenen Alter erhofft sie sich nicht zu Unrecht mehr Vor- als Nachteile. Sie trägt eine selbst entworfene einfache Reisekleidung, aus praktischen Gründen schneidet sie sich die Haare kurz, reist mit möglichst wenig Gepäck, das sie auch selbst tragen kann und nicht wie manche Europäer mit ihrem ganzen Haushalt und zahlreichen Bediensteten. Sie übernachtet in einfachen Quartieren, ernährt sich ortsüblich – ihre finanziellen Verhältnisse erlauben ihr keinen Luxus.

Schon bei ihrer ersten Fahrt notiert sie ihre Erlebnisse in 14 Heften. Gleich nach ihrer Rückkehr versucht sie der Verleger Jakob Dirnböck zur Veröffentlichung zu überreden. Die ungewohnte Reiselust der Biedermeierdame ließ ihn ein Geschäft

wittern, denn die von Männern dominierte Gattung der Reiseliteratur war damals sehr beliebt und vor allem Leserinnen träumten sich, eingesperrt in ihre Zimmer, in die fremde Welt hinaus. Er täuschte sich nicht, denn schon nach kurzer Zeit war Ida Pfeiffer eine der beliebtesten Reiseschriftsteller/innen ihrer Zeit, die sich mit ihren Reiseberichten ihre nächsten Fahrten finanzieren konnte. Sie sah ihre Rolle nicht als sensationslüsterne Reporterin oder abenteuerlustige Selbstdarstellerin, sondern als möglichst wahrheitsgetreue Beobachterin und nüchterne Berichterstatteerin, die sich besonders für die Lebensverhältnisse der Frauen interessierte.

Eine Frau reist durch die Welt

Im 19. Jahrhundert entstand aufgrund der zunehmenden Mobilität der Begriff des Touristen, der den Gegensatz von Individuum und Masse beschrieb: „Der Reisende im Plural war fortan der Tourist“. In England war nicht nur die Industrialisierung fortgeschritten, sondern auch der Tourismus, und schon 1828 polemisierte Heinrich Heine in seinen »Reisebildern«: „... und man kann sich keinen italienischen Zitronenbaum mehr denken ohne eine Engländerin, die daran riecht, ...“⁴⁵ Am Ende des 20. Jahrhunderts, im Zeitalter des Massentourismus, kann sich auch der Abenteuerurlauber nur mehr einer Illusion hingeben, wenn er meint, sich vom Touristen zu unterscheiden.

Das 20. Jahrhundert brachte auch den Frauen mehr Mobilität, vergrößerte ihren Bewegungsradius. Doch andererseits wurde das Jahrhundert auch zu einem der massenhaften Vertreibung und Flucht, in dem Menschen zum ständigen Reisen gezwungen sind.

Paula Ludwig (1900–1974), geboren in Vorarlberg, lebte in München, Berlin und Tirol, emigrierte über die Schweiz, Frankreich, Spanien, Portugal nach Sao Paulo/Brasilien, kehrte nach 13 Jahren nach Europa zurück und hielt sich bis zu ihrem Tod in Darmstadt auf. In ihrem Text »Erdumdrehung« heißt es ironisch und anklagend zugleich: „Seit meiner Geburt befinde ich mich ununterbrochen auf einer Reise und weiß nie, wo ich bin. Wir zählen – das wievielte? – 20. Jahrhundert und besitzen keinen Fahrplan!“⁴⁶

Die ständige Bewegung, ohne zu wissen, wohin die Reise geht, bestimmen Erzählungen, Reportagen und Romane jener Schriftstellerinnen, die vielleicht zunächst aus „Reisebegierde“ aufgebrochen sind, um neue Erfahrungen zu machen und fremde Welten zu beschreiben, sich aber schließlich ihr Unterwegssein nicht mehr freiwillig wählen konnten.

Maria Leitner (1892–1942?) war eine jener politisch engagierten Autorinnen, der das Leben in ihrer Heimat bald zu eng wurde. Sie studierte wie viele andere Frauen in der Schweiz (in Österreich, Rußland und vielen anderen Ländern war es damals noch nicht möglich) und mußte bald nach ihrer Rückkehr nach Ungarn als jüdische Kommunistin ihre Heimat 1919 endgültig verlassen. Sie geht nach Wien,

später nach Berlin, berichtet aus Moskau, schreibt Reportagen – eine damals beliebte Gattung – und versucht 1925 im Auftrag des Berliner Ullstein-Verlags nach New York zu fahren, um ihrem schwer kranken Bruder beizustehen. Nach seinem Tod stürzt sie sich in Arbeit, jobbt sich quer durch die USA, u. a. als Küchenmädchen, Kellnerin, Putzfrau, Fabrikarbeiterin, Stubenmädchen in einem Hotel.

Ihre Berichte erscheinen in verschiedenen Zeitschriften und sind bestimmt von ihrer politischen Überzeugung, daß der Sieg den Unterdrückten gehört. Sie will keine Reiselust wecken, wenn sie von Amerika schreibt, vom Süden Afrikas, von Puerto Rico, Surinam, Haiti oder Venezuela. Ihre Reportagen sollen aufklären und aufrütteln. 1932 erscheint ihr Reportagenband »Eine Frau reist durch die Welt«, in dem die besten Berichte gesammelt sind. Lakonisch und nüchtern geschrieben zählen ihre Reportagen zum besten ihres Genres, so etwa wenn sie über die amerikanische Warengesellschaft, die Menschen als Maschinen benützt, schreibt: „Automaten stehen ganz unten in der Tiefe, Negerautomaten, und waschen Geschirr, den ganzen Tag, die ganze Nacht.“⁷

Im Jahr 1932 ist sie auch wieder auf »Entdeckungsfahrt durch Deutschland« und berichtet über den Alltag der „kleinen Leute“, die kurz darauf die Nationalsozialisten wählen. Ihr Roman »Hotel Amerika« steht auf der Liste der verbotenen Bücher, sie flieht nach Paris, wagt sich nochmals – getarnt als amerikanische oder ungarische Touristin – nach Deutschland und schreibt über die Kriegstreiberei. Schließlich landet sie im französischen Exil im Internierungslager Gurs, kann noch einmal fliehen, lebt in Marseille, wo sich 1942 ihre Lebensspur verliert.⁸

Der Erfahrungshunger und die „Reisebegierde“ bestimmen die Texte von Maria Leitner und anderen Frauen, gleichgültig ob sie freiwillig aufgebrochen sind oder unfreiwillig zum Reisen gezwungen wurden. Sie beobachten den Alltag, suchen sich zu integrieren, Arbeit zu finden, berichten über fremde Gebräuche und Sitten. Es ist ein Blick, der den Lebensumständen in den bereisten Ländern viel Platz einräumt, ohne die Distanz zu verleugnen und die Trauer um den Verlust der Heimat zu negieren.

Suche und Flucht

Frauen im 18. und 19. Jahrhundert bereisten manchmal die Welt in Männerkleidern, doch auch in Frauenkleidern wurden die Europäerinnen in Asien und anderswo selten behelligt, ja ihre Zugehörigkeit zu den Kolonialisten, Europäern, Weißen zählte mehr als ihr Geschlecht. Im 20. Jahrhundert gewinnt die Geschlechterdifferenz für die reisenden Frauen an Bedeutung.

Christa Wolf schreibt in ihrer Erzählung »Selbstversuch« über die unterschiedliche Wahrnehmung, die das Wort „Stadt“ signalisiert: „Zwar erinnerte ich mich, was ihr ‘Stadt’ war: eine Fülle immer wieder enttäuschter, immer sich erneuernder Hoffnung. Ihm – also mir, Anders – eine Ballung unausschöpfbarer Gelegenheiten. Er – also ich – war betäubt von einer Stadt, die mich lehren wollte, daß es meine Pflicht

war, Eroberungen zu machen, während die Frau in mir noch nicht die Technik verlernt hatte, sich zu zeigen und, falls die Situation es so wollte, klein beizugeben.“⁹ Auf ganz andere Weise hat Christa Wolf in ihren »Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra« die Spur der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung von Welt und Geschichte fortgeschrieben. Die Ich-Erzählerin des Reiseberichts besucht Griechenland, um den mythischen Boden zu betreten und stößt fortwährend auf die patriarchale Umdeutung von Geschichten. Christa Wolf entwickelt auf der Reise ihre andere Sicht auf Cassandra, die sie schließlich als ihre Erzählung vorlegt.¹⁰

„Ich bin wieder an der Russischen Kirche vorbeigegangen und habe vor der Einfahrt zum Polizeigebäude einen Augenblick lang gezögert. Natürlich nicht lange genug, um aufzufallen. Und dann bin ich zur Jaffa-Straße hinuntergelaufen, aber ich habe mich beherrschen müssen, nicht zu rennen wie eine Verbrecherin auf der Flucht.“¹¹ So beginnt *Anna Mitgutschs* Roman einer Stadt, in der eine Frau durch Jerusalem irrt, zugleich auf der Suche nach ihrer und auf der Flucht vor ihrer Geschichte.

Eine Liebesgeschichte zwischen einer österreichischen Jüdin und einem Mann, der sich als Armenier ausgibt, bildet den Handlungsrahmen des Buches, das gleichzeitig eine Suche nach den geheimnisvollen Wurzeln der Geschichte beider Protagonisten ist. Doch die Sehnsucht nach der Wahrheit bleibt unbefriedigt. „Die Stadt war meine größte Sehnsucht, die sich nie erfüllte, weil ich nie wußte, was ich eigentlich von ihr wollte. Jedesmal, wenn ich hier bin, schleiche ich um sie herum wie eine hungrige Katze, zwänge mich zwischen ihre Mauern, dränge mich auf, nicht unwillkommen, aber doch nur geduldet.“¹² Am Ende muß die Ich-Erzählerin »Abschied von Jerusalem« – so der Titel des Romans – nehmen, ohne daß sich ihre Sehnsucht erfüllt hat, was allerdings dem Topos der Stadt Jerusalem entspricht.

Im Zeitalter des Massentourismus und des Unterwegsseins unzähliger Menschen in einer Welt der universellen Globalisierung scheint die Hoffnung nach Sinnerfüllung und Erweiterung des individuellen Horizonts durch die Erfahrung des Reisens obsolet geworden. *Elfriede Gerstl* glaubt weder daran, daß „wer zu hause ist“ auch schon „bei sich ist“, noch daß er sich in der Fremde finden könnte. In ihren „auf reisen entstandenen gedichten“ mit dem Titel »vor der ankunft« begegnet sie diesem diesem Verlust auf wie immer brillante und ironische Weise:

new york und retour

ratlos gewesen	dunkle schluchten
angst gehabt	mut bekommen
weit gefahren	gefahr gesucht
gefahr gesucht	weit gefahren
mut bekommen	angst gehabt
beherzt heimgekehrt	ratlos wie immer ¹³
erzählen können	
hohe türme	

Anmerkungen

- 1) Habinger, Gabriele. Wanderinnen zwischen den Welten. In: Weiberdiwan. Sommer 1996, S. 3–6.
- 2) Deeken, Annette, Monika Bösel. „An den süßen Wassern Asiens“. Frauenreisen in den Orient. Frankfurt/New York: Campus, 1996, S. 19.
- 3) Vgl. Frederiksen, Elke: Der Blick in die Ferne. Zur Reiseliteratur von Frauen. In: Frauen-Literatur-Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Hrsg. v. Hiltrud Gnüg und Renate Möhrmann. Stuttgart: Metzler, 1985, S. 104–122. – Annegret Pelz: „...von einer Fremde in die andre?“ Reiseliteratur von Frauen. In: Deutsche Literatur von Frauen. Zweiter Band. Hrsg. v. Gisela Brinker-Gabler. München: Beck, 1988, S. 143–153.
- 4) Zit.nach Habinger, Gabriele: Eine Wiener Biedermeierdame erobert die Welt. Die Lebensgeschichte der Ida Pfeiffer. Wien: Promedia, 1997, S. 51. – Vgl. Auch Habinger, Gabriele: Eine Biedermeierdame auf Abwegen. In: Welt-Reisende. ÖsterreicherInnen in der Fremde. Hrsg. v. Irmgard Kirchner und Gerhard Pfeisinger. Wien: Promedia, 1996, S. 48–55.
- 5) Vgl. Deeken, Annette: Angesehen, ungeschrieben? Vom Ende der Reiseliteratur im Zeitalter des Reisens. In: Deutschunterricht 47 (1994) 10, S. 192–199.
- 6) Zit. nach: Die bessere Hälfte. Österreichische Literatur von Frauen seit 1848. Hrsg. v. Christa Gürtler und Sigrid Schmid. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1995, S. 319.
- 7) Zit. in ebenda S. 283. – In diesem Band sind auch weitere Texte zum Thema Reisen in der Literatur von Frauen nach 1945 enthalten, u. a. von Elfriede Gerstl, Anna Mitgutsch, Inge Merkel, Barbara Frischmuth, Lilian Faschinger.
- 8) Vgl. Schwarz, Gisli: „Die Welt verändern“. Maria Leitner. In: Die Reisen der Frauen. Lebensgeschichten von Frauen aus drei Jahrhunderten. Hrsg. v. Susanne Härtel und Magdalena Köster. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg, 1995, S. 206–231. Darin auch Beiträge über Lady Mary Montagu, Ida Pfeiffer, Isabella Bird, Mary French Sheldon, Lina Bögli, Kate Marsden, Mary Kingsley, Isabelle Eberhardt, Ella Maillart.
- 9) Wolf, Christa: Selbstversuch. In: Unter den Linden. Drei unwahrscheinliche Geschichten. Darmstadt: Luchterhand, 1974, S. 125–169.
- 10) Wolf, Christa: Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt: Luchterhand, 1983.
- 11) Mitgutsch, Anna: Abschied von Jerusalem. Berlin: Rowohlt Berlin, 1995, S. 7.
- 12) ebenda S. 109.
- 13) Gerstl, Elfriede: Vor der Ankunft. Auf reisen entstandene gedichte. Wien: Freibord, 1988, S. 85.

✍️ *Christa Gürtler, Literaturwissenschaftlerin, Siebenstädterstr. 22/12, A-5020 Salzburg.*

Erich Perschon

Glückliche Heimkehr garantiert

Das Reisemotiv in Kindergeschichten und Bilderbüchern

Die literarischen Formen und Genres in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) auf dem Gebiet der „Reiseliteratur“ sind zahlreich. Expeditionsberichte, Entdeckungsfahrten, Reiseberichte u. ä. können naturgemäß nicht auf eine geografisch real fixierbare mehr oder weniger umfangreiche Fortbewegung von einem Ausgangsort zu einem Zielpunkt verzichten. Abenteuerbücher aller Genres (Ritterroman, Seefahrergeschichten, Schelmenroman, Science fiction u. a.) kommen genauso wenig ohne Reisebewegung aus, wie das Reisemotiv in vielen Märchen eine zentrale Rolle spielt. Ebenso bestimmt im Adoleszenzroman vielfach der Aufbruch/Ausbruch-Reise-Topos, dem traditionellen Entwicklungs-/Bildungsroman verpflichtet, die Handlungsstruktur. Die vorliegenden Ausführungen beschränken sich allerdings auf eine Gruppe der Kinderliteratur, die sich durch die äußere Form und zum Teil durch ihre Zielgruppenorientiertheit leicht aus dieser Fülle des Angebots heraushebt, und stellen Bilderbücher und einzelne Kindergeschichten in den Mittelpunkt, wobei traditionelle Märchenbücher sowie erzählende Sachbücher nicht erfasst werden.

Die Inszenierung der fiktionalen Reise und ihr Ergebnis im Text werden vor allem dahingehend interpretiert, welche Aussagen sich über den Sinn, den Wert des Reisens erschließen lassen.

Obwohl bei der Betrachtung von Bilderbüchern die erzählerische Komponente der Bilder und die Ausführung der Illustrationen nicht vernachlässigt werden dürfen, sind sie für die folgenden Ausführungen weitgehend ausgeklammert, da der Gehalt der verbal erzählten Geschichte, die Reise-Ideologie, mit ihren inhaltlichen Elementen „Reisemotiv“, „Reisebewegung“, „Statusveränderung“ (Anfang-Ende-Vergleich), „Heimkehr“, „Erkenntnisgewinn“ in einem Überblick in den Vordergrund gerückt werden sollte.

Für eine grobe Einteilung wurden zunächst Geschichten, in denen eine reale Reise (geografisch markierte Ortsveränderung) in einem phantastischen Kontext (Tiergeschichte, Funny- bzw. Fantasie-Figuren, realistische Figuren in phantastischer Umgebung) gestaltet wird, und Traumgeschichten (irreale, nicht an geografisch fixierbare Ortsveränderung gebundene Reisebewegung) in einem realen Kontext (menschliche Figur) unterschieden.

Die „weite Welt“ lockt

In der Fischgeschichte mit dem Titel »Tschibi« (1979) motiviert *Gerda Marie Scheidl* die Reise, die Erkundungsfahrt durch das Meer mit dem Unzufriedenheitsmotiv und lässt ihre Hauptfigur Erfahrungen sammeln, die vor allem Einsicht in erweiterte Lebensmöglichkeiten bringen.

Tschibi lebt sehr zufrieden in einem kleinen Teich und wird von Herrn Yamada, seinem Freund, betreut. Yamada erzählt vom weiten Meer und weckt so Unzufriedenheit in Tschibi, der schließlich ans Meer gebracht wird und den ersten Rausch der grenzenlosen Freiheit genießt. Doch die Gefahren im Meer und die Gefangenschaft im Kochkessel eines Häuptlings lassen die Sehnsucht nach dem Zuhause immer mehr wachsen. Er kehrt mit der Einsicht zurück: „Ich bin gern wieder daheim. Aber im Meer gefällt es mir auch!“ Er zieht sich also nicht verschreckt auf das gemütliche Zuhause zurück, sondern behält sich auch die Option wieder ins Meer gehen zu können offen, sein Freund hält für ihn immer eine Wasserschale als Transportgefäß bereit. Tschibi schrecken die gefährlichen Abenteuer nicht von einer weiteren zukünftigen Horizonterweiterung ab. Er steht nach seiner Reise mutiger und welterfahrener auf einer anderen Stufe des Glücks und der Zufriedenheit.

Ebenfalls Unzufriedenheit als Ausgangsmotivation, allerdings als Faulheit gebrandmarkt, aber andere Reiseerfahrungen und eine deutlich beherrschende Absicht vermittelt die Besserungsgeschichte »Puckerl und Muckerl, die faulen Zwerglein« (1951) von *Hilde Forster*, ein österreichischer Kinderbuchklassiker und ein in der Nachkriegszeit als Klassenlesestoff für die Volksschule offiziell zugelassene und noch heute verlegte Kindergeschichte über eine Reise „in die weite Welt hinaus“.



Denn „da müssen wir niemals mehr arbeiten“ (Forster, 1972, S. 11), meinen Puckerl und Muckerl und drücken sich damit endgültig von der vielfältigen Zwergenarbeit

Doch den Ausreißern, die sich die Sonne auf die Bäuche scheinen lassen, ergeht es durchwegs schlecht in der „weiten Welt“: Sie schrecken sich vor Eulen und riesigen Hirschkäfern, machen sich über die fleißigen Ameisen und Bienen lustig, werden von den Tieren als Nichtsnutze verfolgt und verspottet, helfen aber auch dem verletzten Heupferdchen. Diese gute

Tat wird ihnen schließlich auch vor dem Tribunal der Waldtiere angerechnet und sie dürfen nach Hause zurückkehren. Sie kehren geläutert heim und werden wieder in die Zwergengemeinschaft aufgenommen:

Puckerl und Muckerl, die faulen Kleinen, sind klüger geworden, will uns scheinen! Bald gehn sie zur Arbeit mit frohem Mut, wir haben sie lieb und alles ist gut! (Forster, 1973, S. 64)

Den kindlichen LeserInnen wird eine ebenfalls arbeitsame, aber für Ausreißer angst-einflößende Welt außerhalb der Familie vorgeführt. In die Wiedersehensfreude mischt sich der Beigeschmack einer bloß bedingten Annahme durch die Gemeinschaft, denn nun sind sie klüger geworden und an die Werte der Gesellschaft angepasst.

Einen deutlichen emanzipatorischen Aspekt des freiwilligen Reisemotivs findet sich bei *Evelin Hasler* in dem Kinderbuch »Das Schweinchen Bobo« (1986). Diese Geschichte ist nicht in erster Linie eine Reisegeschichte. Die Reise in die Welt hinaus wird nicht weiter ausgestaltet, spielt aber für die Entwicklung des Protagonisten eine große Rolle. Zwei Schweine, Bobo und Baba, sind Nachbarn, können vieles miteinander unternehmen und verstehen sich sehr gut. Als aber Bobo dem Schweinemädchen in dieser idyllischen Gemeinsamkeit einen Heiratsantrag macht, antwortet Baba überraschend:

„Bobo, du weißt, ich mag dich. Es stimmt, ich esse gerne mit dir Schokoladenpudding. Ich spreche und lache gern mit dir. Ich will nicht übertreiben, aber ich bade fürs Leben gern in der Pfütze vor deinem Haus. Trotzdem, Bobo: Ich kann dich nicht heiraten. Ich will in die weite Welt hinaus!“ – „Du willst fort?“ fragte Bobo erschrocken. Das Schweinemädchen nickte. [...] „Ich kann nicht anders, Bobo. Es zieht mich hinaus, die Welt zu sehen.“ „Wirst du wiederkommen?“ fragte Bobo und seufzte unglücklich. Das Schweinemädchen schaute zum Fenster hinaus. Dann sagte es: „Kann sein, dass ich wiederkomme, kann sein, dass ich nicht wiederkomme. Wer weiß, vielleicht gefällt es mir anderswo besser als hier. So eine Reise ist lang und voller Gefahren.“ (Hasler, 1986, S. 19ff)

Bobo begleitet Baba bis zum Hügel, von dem aus man das wunderschöne Land überblicken kann und versteht, dass Baba neugierig ist, die Welt zu sehen. Er nimmt allerdings die Aufforderung mitzukommen nicht an, und sagt traurig:

„Was will ich in der weiten Welt? Hier habe ich mein Haus und meine Pfütze... Sei mir nicht böse, Baba. Aber ich bleibe lieber hier.“ (Hasler, 1986, S. 28)

Bobo muss noch eine turbulente Zeit alleine überstehen, bis er schließlich die heimkehrende Baba in die Arme schließen kann.

Die Reisemotivation ist hier vordergründig natürlich Neugier auf die weite Welt, auf die Welt der Menschen. Das Reisemotiv wird aber auch emanzipatorisch eingesetzt, die weibliche Figur weist eine zu frühe Bindung zurück und gibt keinerlei Versprechungen für eine zukünftige Beziehung ab. Der männliche Protagonist ist der Beharrliche, an Haus und Hof Gebundene, Baba hingegen verkauft ihr Haus, um ungebunden zu sein.

Ebenso neugierig auf die „weite Welt“ ist »Nurmi, der Bär« (1995) in der Tiergeschichte von *Stefan Slupetzky*, in der das beliebte Kinderbuchmotiv der „Wanderschaft des Bären“, bevor er für den Winterschlaf Ruhe sucht, auch mit ironischen

Anspielungen auf den überängstlichen Jagdinstinkt der menschlichen Jägerschaft gestaltet wird. Nurmi erlebt Abenteuer, unternimmt Streiche und ist für die junge Leserschaft eine ideale Identifikationsfigur, da er im Lauf seiner Reise wesentliche Dimensionen der kindlichen Erlebniswelt (im Superlativ) verkörpert: Er ist je nach Abschnitt seiner Wanderung der „neugierigste“, „frechste“, „traurigste“, „allermutigste“, „klügste“, „hungrigste“ und zuletzt „verliebteste“ Bär, den es gibt.

„Trautes Heim, Glück allein!“

Die Sehnsucht nach der Ferne steht in der folgenden Bilderbuchgeschichte zwar zunächst im Vordergrund, das „traute Heim“ im besitzbürgerlichen Sinn spielt aber für die Protagonisten eine überaus große Rolle. In »Oh, wie schön ist Panama!« (1978) von Janosch wohnen ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger glücklich und zufrieden in einem kleinen Haus am Fluss.

In diese Alltagsidylle und optimale Zufriedenheit – „Wir haben alles, was das Herz begehrt“ – dringt exotischer Geruch nach Bananen und ein fremdes Wort – „Panama“ – durch eine vorbei schwimmende Kiste. Der Geruch und das Wort lösen bei dem kleinen Bären eine wahre Reisebegeisterung aus. Er überzeugt den kleinen Tiger, gibt sich selbst eine Richtung vor, indem er einen Wegweiser aufstellt, obwohl er nicht weiß, wo „das Land seiner Träume“ liegt. Seine Reisemotivation tritt zu Tage: Man hat es zwar schon schön, aber woanders könnte es viel schöner sein als hier. Man könnte etwas versäumen. (Vgl. auch Pech, 1995, S. 564) Für den kleinen Bären ist der Grund, warum es schöner sein sollte, klar: „Denn Panama riecht von oben bis unten nach Bananen.“

Der ganze Vorgang zeigt eine deutliche Parallele zur Werbung als Auslöser von künstlichen Bedürfnissen bzw. Sehnsucht und Unzufriedenheit in unserer Überfluggesellschaft.

Bär und Tiger machen sich auf den Weg, haben aber ein wesentliches Element ihrer biedermeierlichen häuslichen Zufriedenheit immer mit dabei: den roten Topf („Damit du mir jeden Tag etwas Gutes kochen kannst, Bär.“) Sie brechen am frühen Morgen auf, übernachten in einer selbstgebauten Regenhütte, essen erstaunlicherweise am ersten Tag gar nichts, bekommen erst am zweiten Tag „bald“ Hunger und werden von Hase und Igel gastfreundlich aufgenommen. Hier gewinnen sie die wichtigste Erkenntnis ihrer Reise: dass man ein Sofa braucht, „um wirklich alles zu haben, was das Herz begehrt.“ Eine Krähe zeigt ihnen am nächsten Tag von einem hohen Baum aus ihr Traumland und sie identifizieren ihre heimatliche Landschaft beeindruckt durch den Perspektivenwechsel als „Panama“. (Es wird keiner-



lei Hinweis auf Bananengeruch gegeben. Anscheinend hat sich die ursprüngliche Sehnsucht nach Bananen verflüchtigt, sie wollen sich nur wieder niederlassen und ein „kleines, gemütliches Haus mit Schornstein“ bauen.) Sie gelangen schließlich wieder an den Ausgangspunkt ihrer Reise und erkennen, obwohl nur ein paar Tage vergangen sind, ihr – erstaunlicherweise – verfallenes und verwittertes Häuschen nicht mehr. Sie richten sich aber wieder genauso wie früher ein, „nur war es jetzt *noch* schöner; denn sie kauften sich ein Sofa aus Plüsch und ganz weich.“

Diese Reisegeschichte vermittelt sehr kindgemäße, allerdings auch ambivalente Botschaften, z. B.: Ist man satt und zufrieden und hat kein Ziel vor Augen, so schafft man sich eines (Traumland) und manipuliert die Wirklichkeit (Wegweiser) so, dass man diesem Traum „nachgehen“ kann; es ist schön einen Freund zu haben und gemeinsam eine Reise zu bewältigen; andere haben es noch schöner; ein Perspektivenwechsel lässt auch das Alte großartig erscheinen; glaub nicht jedem, den du um die Richtung fragst; sei nicht so verbohrte auf dein Traumziel ausgerichtet, du versäumst dadurch vielleicht noch größere Überraschungen (Flaschenpost).

Kleiner Bär und kleiner Tiger bleiben auch nach diesen Reiseerfahrungen kleinbürgerliche Gemütlichkeitsfanatiker, ohne wirklichen Sinn für das ursprünglich Exotische, Fremde (Panama).

Verlorener Schatz – gewonnene Zufriedenheit

Diese oben skizzierte Haltung, allerdings nicht so einseitig an materiellen Werten



(„Sofa“) orientiert, bestätigt sich auch in »Komm, wir finden einen Schatz. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger das Glück der Erde suchen« (1979), einem weiteren Bilderbuch von Janosch. Der Untertitel der Geschichte mit seinem philosophischen Anklang legt die Verallgemeinerung nahe, dass es sich um das Lebensglück schlechthin handelt. Betrachtet man dann das Ende der Erzählung, die Heimkehr, nachdem den beiden Schatzsuchern und Weitgereisten noch die letzten verbliebenen goldenen Äpfel gestohlen worden sind und sie keine Angst mehr vor Räubern oder Steuereintreibern haben müssen, so trösten sich die beiden mit ihrer ungebrochenen Freundschaft und gegenseitigen Hilfsbereitschaft und wieder mit einem Loblied auf die Gemütlichkeit des Eigenheims mit Garten.



Als sie nach Hause kamen, schlief dort der glückliche Maulwurf auf dem Sofa. Er hatte sich gestern vor dem Regen untergestellt. „Bleib doch da, du“, sagte der kleine Tiger. „Der Bär kann ja so gut kochen, dass wir vor Freude immer weinen müssen, ist echt wahr.“ [...] „Horcht doch mal!“ sagte der glückliche Maulwurf. „Der Zaunkönig singt. Schön, was?“ Und sie lauschten dem Gesang, die Sonne flimmerte über der Wiese. Die Bienen summteten, und der Blumenkohl hatte so gut geschmeckt. Hmmm ... Oh, was war das für ein Glück. Echt wahr. (Janosch, 1979)

Die Erfahrungen der mühsamen Weltreise hinterlassen bei ihnen keine Erkenntnis, die den Alltag verändert oder ihre weitere Entwicklung beeinflusst. Sie haben es schon immer gewusst, in der gewohnten häuslichen Umgebung findet man eben die ultimative Zufriedenheit und vor allem die optimale kulinarische Versorgung. Heimkehr kann hier auch als Wiederaufnahme des Gewohnten, Weiterfahren in alten Geleisen interpretiert werden.

Mehr am Abenteuergenre orientiert lockt ein zufällig gefundener Schatzplan Manuel, den Mäuserich, und Didi, die Feldmaus, in dem Bilderbuch »Der Bärenschatz« (Erwin Moser, 1986) über das Meer. Sie überstehen mit einem Pfeifendampfboot einen gefährlichen Seesturm, landen zunächst auf der Vulkaninsel, besänftigen dort den wütenden Vulkanriesen mit ihrer Riesenpfeife und brechen dann mit den Rüsselmännchen zur eigentlichen Bärenschatzinsel auf, um dort allerdings nur wunderbare Blumenbäume anzutreffen und keinen Schatz. Schließlich erkennen sie aber:

Es gibt auch hier keine vergrabene Goldkiste. Die Insel selber ist der Schatz! Das hat der Graubär gemeint! Die Bäume, die herrlichen Blumen und die Stille – die ganze Insel ist schöner und kostbarer als alle Schätze auf der Welt! (Moser, 1986)

Nach vielen Wochen bekommen sie aber Sehnsucht nach ihrem Baumhaus und kehren mit einem sehr vergänglichen „Schatz“, mit einem Boot voller Blumen, heim. Sie haben aber die Erfahrung gemacht, dass sie außerhalb ihres Lebenshorizonts etwas Wunderbares gesehen haben, etwas Wertvolles, von dem sie einen Anteil mitnehmen konnten. Sie haben Heimweh, schwelgen aber nicht in einer übersteigerten Haus-und-Herd-Sehnsucht wie Janoschs Protagonisten. Ihre nicht weiter ausgeführte Zufriedenheit wird sicherlich von dem Bewusstsein getragen, dass sie in der Fremde auch gute Taten vollbracht haben.

Existenzielle Aspekte unfreiwilliger Reisen

Eine Gruppe von Reisegeschichten ergibt sich, wenn der Reisebegriff auch auf unfreiwillige, erzwungene bzw. notwendig gewordene „Fort-Bewegungen“ bezogen wird.

Im Bilderbuchklassiker »Hatschi Bratschis Luftballon« [1960] von Franz Karl Ginzkey wird der Protagonist zu einer Weltreise im Zauberluftballon gezwungen. Allerdings nicht zufällig oder aufgrund unvorhergesehener Naturgewalten, sondern durch Missachtung eines mütterlichen Verbots:

Wie sprach die Mutter? Liebes Kind, / Sei brav, wie andre Kinder sind, / Und bleibe schön bei mir zu Haus. / Er aber lief zur Tür hinaus. / Er achtet nicht der Mutter Wort, / Läuft auf die grüne Wiese fort. (Ginzkey, 1960)

Der kleine Fritz wird nun von Hatschi Bratschi mit dem Luftballon entführt, doch schon bald fällt der Zauberer über Bord in einen tiefen Brunnen und Fritz muss im Ballon bleiben. Er



begegnet dem Klapperstorch, einer Hexe, die er glücklich abwehrt, wobei sie am Fabriksschlot Feuer fängt und „jämmerlich“ verbrennt. Über die Alpen, nach Italien und über das Meer erreicht er das Morgenland und befreit dort die von Hatschi Bratschi gefangenen Kinder. Zuhause wird er vom Vater tadelnd, von der Mutter gütig in Empfang genommen und er darf von seinen Erlebnissen erzählen.

Die rassistischen Implikationen dieser Geschichte sind ausführlich diskutiert worden. Allerdings erklärt sich ihr trotzdem anhaltender Erfolg wohl aus einem symbolischen Verständnis dieser Reise. Denn durch sie werden schließlich eine Reihe von archetypischen Ängsten und Bedürfnissen überwunden: Entführung durch Fremde, Bedrohung durch das personifizierte Unheimliche,

die Hexe, Alleinsein im Unwetter und Bedrängnis, Heldentat und glückliche Heimkehr mit warmherziger Aufnahme in der Familie.

Zwei Geschichten vom »Kleinen Eisbären« von *Hans de Beer* zeigen besonders kindgemäße Motive der vorübergehenden Trennung von den Eltern, des Findens von guten Freunden und Helfern und besonders das Motiv der glücklichen Heimkehr in die elterliche Geborgenheit. Allerdings gestalten diese Geschichten auch eine deutliche Komponente der Initiation und beginnenden Ablösung von den Eltern.

In »Kleiner Eisbär, wohin fährst du?« (1987) endet ein „besonderer Tag“ im Leben des kleinen Eisbären – er darf „zum ersten Mal aufs große Eis hinaus, bis zum Meer“ – mit einer unfreiwilligen Reise auf einer Eisscholle bis nach Afrika. Die erste Begegnung dort wird zur Freundschaft mit dem Nilpferd, das als Betreu-



er die Rückreise des Eisbären auf dem Rücken des Wals organisiert. Die Trennung von den in der Fremde gewonnenen Freunden ist schmerzlich, doch zu Hause angekommen, kann nun der Sohn dem Vater „von Dingen [erzählen], die der Vater noch nie gesehen hatte.“ Die Heimkehr zeigt deutlich die neue Kompetenz, eine beginnende Eigenständigkeit aufgrund von eigenen Erfahrungen und Vorstellungen, die nicht über die Erfahrungswelt der Eltern vermittelt wurden.

Die zweite Geschichte, »Kleiner Eisbär, komm bald wieder!« (1989), ist nach fast identischem Muster konzipiert, zeigt aber zuletzt den kleinen Eisbären auf einer neuen Entwicklungsstufe.

Der kleine Eisbär gerät in das Netz eines Fangschiffes und muss auf dem Schiff bis zum nächsten Hafen mitfahren. Nemo, die Schiffskatze, wird sein Freund und organisiert mit Hilfe seiner Katzenfreunde in der Hafenstadt die Rückfahrt mit einem Schiff, auf dem der kleine Eisbär von einer anderen Schiffskatze betreut wird. Zurück am Nordpol muss sich der kleine Eisbär wieder von einem Freund trennen, kann aber den erleichterten Eltern wieder einiges erzählen, sodass sie staunen. Doch nicht nur „Welterfahrung“ hat der kleine Eisbär gewonnen, er sitzt nun auch oft am Rand des Eises und blickt aufs Meer hinaus. Er hält Ausschau „nach einem Schiff und einem Freund“ und zeigt damit die Tendenz zur Ausweitung der sozialen Beziehungen und die Sehnsucht nach der Peergroup.

Integration, Bewährung und sozialer Aufstieg

Welterfahrung bringt den HeimkehrerInnen auch soziale Anerkennung, damit verbunden oft Eignung für Führungsrollen, erweitert den intellektuellen Horizont (Erkenntnisgewinn), stärkt die Zufriedenheit mit sich selbst, hebt Vorurteile auf und relativiert stereotype Einstellungen.

In »Der kleine Troll und der große Zottel« (1981, *Mira Lobe*) geht es um Initiation, Bewährung und Integration von Außenseitern. Das Reisemotiv ist hier sogar explizit ritualisiert in der sog. „Trolltour“.

Mit der Trolltour ist es so: Jeder junge Troll geht auf Wanderschaft. Dabei lernt er die Welt kennen. Er darf erst heimkehren, wenn er ein Geschenk mitbringt. Es muß aber etwas Besonderes sein. Es muss allen Freude machen. Sonst ist es kein richtiges Trolltour-Geschenk. (Lobe, 1981, S. 12)

Der kleine Troll aber wird schon als Kind strafweise auf diese Reise geschickt, weil er mit seiner besonderen Fähigkeit – er kann unheimlich stark blasen – einige Unordnung in die Trollgruppe bringt. Er muss diese Reise allein antreten und durchwandert die „Welt“, repräsentiert durch das „Sandland“, das „Felsland“ und das „Obstland“. Er trifft auf einen haarigen Riesen, den großen Trott, der schon immer bei den Trollen die Funktion des Schreckgespensts, des „Schwarzen Mannes“ gehabt hat. Sie werden natürlich Freunde, vor allem dadurch, dass der kleine Troll dem großen Zottel die Flöhe aus dem Fell bläst. Der kleine Zottel kehrt mit dem großen Zottel als Trolltour-Geschenk nach Hause zurück, demonstriert die Ungefährlichkeit und die Brauchbarkeit des großen Zottels als Kinderrutsche.

Die Eltern sind stolz auf den Heimkehrer, das Vorurteil gegenüber dem großen Zottel ist abgebaut und seine Sonderbegabung ist nun auch anerkannt, weil er damit eine besondere Leistung für die Gemeinschaft erbracht hat.

Eine andere Reisemotivation, aber letztlich auch Integration und Neubeginn, liegt bei »Swimmy« (Leo Lionni, 1963) vor.

Swimmy ist aufgrund seiner Farbe ein Außenseiter, er ist schwarz statt rot. Sein Schwarm wird von einem großen Fisch verschlungen. Er bleibt übrig und schwimmt allein „hinaus ins große, große Meer“. Die Reise führt Swimmy die Wunder des Meeres vor Augen. Am Ende trifft er wieder auf einen Schwarm roter Fische. Er ist allerdings um eine Erfahrung reicher, die er auf seiner Reise durch das offene Meer gemacht hat: Als Einzelfisch hat er keine Feinde zu befürchten. Er, als „welterfahrener“ Fisch, denkt sich eine Lösung aus: Die roten Fische bilden einen Schwarm in Form eines Fisches, Swimmy bildet darin das schwarze Auge. So schlagen sie als organisierte Gemeinschaft, als vorgetäuschter Riesenfisch, sogar die großen Fische in die Flucht, und Swimmy ist vom Außenseiter durch seinen Einfallsreichtum und seine Welterfahrung zum Zentrum des neuen Schwarms geworden. Er ist sinnbildhaft heimgekehrt, in eine neue Gemeinschaft, in der er nun eine neue, höhere Stufe in der sozialen Rangordnung einnimmt.

Ein Querverweis auf den Schluss in »Winzig« (Erwin Moser, 1993) zeigt dort ein ähnliches Motiv, allerdings mit anderem Vorzeichen. Die Elefanteneltern wünschen sich, dass das heimgekehrte, weitgereiste und welterfahrene Elefantenkind später einmal die Elefantenherde anführen sollte. Doch als es soweit ist, verabschiedet sich „Winzig“ und zieht allein in die Welt, die er schon als kleines Kind mit Hilfe seiner damals gewonnenen Freunde auf der verzweifelten Suche nach seinen Eltern durchstreift hat. Er lehnt Integration und auch die Führungsrolle innerhalb seiner Gemeinschaft ab.

Flucht und Suche

Die folgenden zwei Bilderbuchgeschichten gestalten Reisebewegungen als Flucht aus zerstörten Verhältnissen und Suche nach neuer Heimat bzw. Zukunftsperspektive. »Der blaue Junge« (1991) von Martin Auer ist eine Bildgeschichte, im Comicstil erzählt, und schildert auf einem fernen Planeten die Suche des blauen Jungen nach jemandem, „den ein Gewehr nicht erschießen kann.“

Der blaue Junge hat in einem Krieg alles verloren, was er lieb gehabt hat, deshalb fürchtet er sich vor Zuwendung, da er nie mehr diese schrecklichen Verlustgefühle erleben möchte. Er bewaffnet sich mit einem Gewehr eines gefallenen Soldaten, zieht über die verlassenen Schlachtfelder und baut sich einen „Riesenpanzerroboter“, um in diesem Allmachtsgehaben seine Angst verbergen zu können. Eine alte Frau gibt ihm schließlich den Rat, den alten Mann auf dem Mond zu besuchen, von dem es heißt, dass ihn kein Gewehr erschießen kann. Die Raketenreise zum Mond bringt ihm den entscheidenden Perspektivenwechsel. Der alte Mann beobachtet durch ein Fernrohr die Bewohner des blauen Planeten und zeigt auch dem blauen Jungen, „warum die Leute da unten Kriege führen“. Erst als der blaue Junge sein

Gewehr in den Weltraum wirft, kann er auf dem Mond bleiben und studiert weiter die Leute, um ihnen vielleicht eines Tages zu erklären, „was sie falsch gemacht haben.“

Hier steht das Reisemotiv einerseits im Dienst der Sehnsucht und Suche nach sicheren Beziehungen, andererseits auch als Möglichkeit zum entscheidenden Standortwechsel um neue existenzielle Einsichten gewinnen zu können.

Bei *Annegert Fuchshuber* – »Karlinchen« (1995) - ist die Reisebewegung ein Vehikel für Gesellschaftskritik, eine Rundreise durch die Vorurteilslandschaft unserer heutigen Welt.

Die Flucht aus der zerstörten Heimat – „Feuer fiel vom Himmel“ – bringt das hungernde Karlinchen mit allegorischen Figuren und Menschen aus sehr unterschiedlichen sozialen Schichten zusammen, die sich (stereo) typisch dem notleidenden, andersartigen Kind gegenüber verhalten. Die Stationen sind in eindrucksvoller Farbgestaltung der jeweiligen sozialen Gruppe und ihrer Lebensweise angepasst und Karlinchen erreicht diese Länder immer erst, nachdem es einen „großen, dunklen Wald“ durchquert hat.



Die erste Station führt Karlinchen in ein friedliches Dorf, doch der spießbürgerlichen Gemütlichkeit ist ein bettelndes Kind suspekt, die Polizei wird eingeschaltet. Karlinchen flüchtet in einen Wald und kommt in das Land der Steinbeißer, die zwar freundlich sind, aber nicht verstehen können, dass eine Handvoll Steine nicht jedem bekommt. Auch im Land der Seidenschwänze herrscht auf dem ersten Blick Gastfreundschaft, doch als Karlinchen keinen Seidenschwanz vorweisen kann, wird es aufgrund seiner Andersartigkeit des Landes verwiesen. Im Land der Nebelkrähen wiederholt sich das Ritual: Freundliche Einladung, Forderung der bedingungslosen Assimilierung, Ablehnung. Im Land der Schaffraffer zeigen Name und Abbildung sofort, dass hier kein Platz für Hungerige und Einsame ist. Daraufhin versucht es Karlinchen noch bei Ihresgleichen am Rand der Stadt, hinter den großen Fabriken und dem Müllberg, doch gerade hier begegnet das Kind der pragmatisch-selbstsüchtigen Devise: „Wenn ein Boot überfüllt ist, geht es unter.“ Die Odyssee gelangt erst vor dem Gerümpelbaumhaus des Narren an ein Ende, in dem Karlinchen ein nachahmenswertes Vorbild sieht, denn er ist „gut zu den andern.“ Der Reisende findet schließlich erst bei einem sozial und intellektuell isolierten Außenseiter, dem Narren, das lang gesuchte Mindestmaß an Menschenrechten: Sicherheit, Unterkunft, Verpflegung.

Katzenodyssee

Von *Karl Friedrich Waechter* liegt ein Bilderbuch vor, »Da bin ich« (1997), das das abenteuerlich-surrile Schicksal einer jungen Katze erzählt, die gemeinsam mit ihren Geschwistern im Meer ertränkt werden sollte, weil sie zu viel geworden sind, sich aber

als einzige vor dem Hai in ein Schiffswrack, ein Totenschiff, rettet, sich dort bewaffnet, den Hai erschießt und an den von Nudisten überbelegten Strand rettet. Die Katze sucht ein neues Zuhause, fährt mit der Bahn sicher vor den Hunden durch Deutschland, durchstreift eine Stadt und tritt auf dem letzten Bild, nachdem sie an einer Wohnungstür geläutet hat, den LeserInnen gegenüber und spricht sie begrüßend an: „Da bin ich“.

Die LeserInnen verfolgen ein traurig-abenteuerliches Schicksal und sind zuletzt mit einer direkten Anrede, mit einem „Heimkehrer“ konfrontiert. Waechter schildert eine Suche, die zuletzt zu einem Du führt, aber damit nicht zu Ende ist, da sich die RezipientInnen noch mit dieser Zuwendung auseinander setzen müssen, aber auch die Brücke zur gesellschaftspolitischen Aktualität sehr leicht schlagen können.

Ebenfalls eine Katze auf der Suche nach neuer Heimat bzw. Beziehung finden wir in der Geschichte »Ich, Kater Robinson« (1997) von *Harry Rowohlt*. Ein junger Kater streift nach dem Ausbruch aus der Katzenpension in Hamburg frei herum, erlebt jedoch verschiedene Stationen der Tiermisshandlung und wird schließlich im Hafenviertel von einem Schriftsteller gerettet. Allerdings erst als der Kater in die schönen Augen einer Katzengefährtin blickt, ist er am Ende seiner Reise angelangt, und die Illustration zeigt zum erstenmal den bisher von Enttäuschungen gezeichneten Kater mit einem frohen Gesichtsausdruck.

Auch hier manifestiert sich der universelle Zielpunkt, die Heimat aller Flüchtenden und Suchenden, in der aufnahmebereiten liebevollen Beziehung zu einem Du; allerdings als idealtypischer Zustand, schwer übertragbar in unsere menschliche Realität.

Reise zum Ich

Die Verbindung Reise und Suche steht in manchen Texten im Dienst der Selbstfindung, der Identitätsbildung. Diese innere, fast zwanghafte Motivation, in die „Welt“ bzw. zu relevanten Repräsentanten der heimischen Umgebung zu reisen, gestalten zwei Klassiker der Bilderbuchszene auf sehr ähnliche Weise, aber in unterschiedlichen Abstraktionsgraden.

Mira Lobes Bilderbuch »Das kleine ich bin ich« (1972) zeigt eine zweitägige Selbstfindung, bei der ein identitätsloses Wesen verschiedene Tiere in der näheren und weiteren Umgebung aufsucht, sich mit ihrem Äußeren vergleicht und dabei immer nur vorgehalten bekommt, was es nicht ist. Es zieht als namenloses Tier fort und kommt zuletzt aus der Abgrenzung zu den anderen Lebewesen und aus der



intensiven, nackten Existenz Erfahrung heraus zu der plötzlichen Einsicht, dass es nicht auf Eigenschaften ankommt, sondern die Erfahrung des Daseins genügt, um sich seiner Einmaligkeit bewusst zu werden und sein Sosein bzw. hier sein Nicht-so-Sein-wie-die-anderen zu akzeptieren. Der Reiseablauf hat dabei die Funktion der Konfrontation mit möglichst unterschiedlichen Mitwesen an unterschiedlichen Schauplätzen der „Welt“. Die Stationen sind symbolhaft Land (Pferde auf der Wiese), „Plitscher-Plätscher-Wasser“ (Fische) und Luft (Papageienflug). Die Reise ist eine Kreisbewegung zurück zum Ausgangspunkt, allerdings um eine existenzielle Schlüsselerfahrung reicher.

Dasselbe Reismotiv gestaltet *Leo Lionni* in »Pezzettino« (1975) auf einer abstrakteren Stufe. Er lässt ein „Stückchen“ auf die Ich-Suche gehen, das aus dem Bewusstsein der Kleinheit sich nur als ein verlorengegangener Teil von etwas anderem empfindet und auf den Stationen seiner Reise immer nur ganzheitlichen Wesen begegnet, die sich zusammengesetzt, aber komplett fühlen.

Dabei trifft Pezzettino auf dem Land Wesen wie „Den, der rennt“, „Den, der stark ist“, im Ozean „Den, der schwimmt“, auf dem Berg „Den, der auf die Berge klettert“, in der Luft „Den, der fliegt“ und unter der Erde „Den, der nachdenkt und in einer Höhle wohnt“. Nachdem es alle wesentlichen Bereiche der Welt besucht hat, schickt dieses Höhlenwesen Pezzettino auf eine Seereise zur Insel Wham, auf der Pezzettino sein existenzielles Schlüsselerlebnis hat: Er stürzt und zerfällt in viele kleine Stückchen. Die Selbsterfahrung, auch ein komplettes zusammengesetztes Wesen zu sein, „wie alle anderen auch“ führt ihn zur befreienden Selbstannahme und zum freudigen Ausruf „Ich bin ich“ bei seiner Ankunft zu Hause. Pezzettino macht seine Schlüsselerfahrung allein auf einer einsamen Insel. Die Reise befreit Pezzettino von dem Abhängigkeitsgefühl ein Teil von anderen sein zu müssen, eine Fixierung löst sich auf.



Im Unterschied zu Lobes „ich bin ich“ schafft Pezzettino seine Selbstannahme und „Daseinssicherheit“ durch die Erkenntnis, im Wesentlichen wie die anderen zu sein und unabhängig existieren zu können. Bei Lobe gelingt die Identitätsfindung durch Abgrenzung und Annahme der Einmaligkeit und Besonderheit im „eigentümlichen“ Sosein.

Im Unterschied zu Lobes „ich bin ich“ schafft Pezzettino seine Selbstannahme und „Daseinssicherheit“ durch die Erkenntnis, im Wesentlichen wie die anderen zu sein und unabhängig existieren zu können. Bei Lobe gelingt die Identitätsfindung durch Abgrenzung und Annahme der Einmaligkeit und Besonderheit im „eigentümlichen“ Sosein.

Perspektivisches Reiseexperiment

Ein ganz aus der bisherigen Einteilung herausfallendes Buch ist »Zoom« (1995), ein Bilderbuch ohne Text, von *Istvan Banyai*. Es sei aber angeführt, da die oben erwähnte Miteinbeziehung der LeserInnen in die literarische Reise (s. o., „Da bin ich“) hier kompromisslos und effektiv durchgeführt wird. Es handelt sich um ein

Erzählexperiment, fast ausschließlich ohne sprachliches Verweissystem. Eigentlich reisen die BetrachterInnen und nicht eine bestimmte li-



terarische Figur. Mit Hilfe der Zoom-Technik wird der optische Eindruck des Wegbewegens erzeugt, sodass den BetrachterInnen immer mehr das Gefühl der Fortbewegung bzw. sprunghaften Ortsveränderung suggeriert wird.

Die „Reise“ beginnt mit einem Detail, einem Stück eines Hahnenkamms, der zu einem Hahn gehört, auf den Kinder blicken, die in einer Bauernstube am Fenster stehen. Je weiter die Einstellung wird, desto mehr erkennt man vom Bauernhof, entdeckt schließlich eine Kinderhand, die ein Haus verstellt, wähnt sich in einem Spielzeuggeschäft mit einem spielenden Mädchen, doch ein sitzendes Mädchen hält eine Zeitschrift mit diesem Bild in der Hand und befindet sich auf einem Schiffsdeck mit Swimmingpool. Dieses Schiff ist aber nur ein Werbeaufdruck einer Schiffsgesellschaft auf einem Bus im Großstadtverkehr von New York. Diesen Verkehrsstau betrachtet wiederum ein Cowboy in einer Wüstengegend in Arizona auf seinem TV-Gerät, wobei sich herausstellt, dass sich diese Szene auf einer Postmarke eines Briefes befindet, den ein Postbote am Strand der australischen Salomoninseln einem Stammeshäuptling übergibt. Diese Szene liegt wiederum im Blickfeld eines Sportflugzeugpiloten, der diesen Strand überfliegt und immer höher steigt. Der Betrachtungsstandpunkt gewinnt ebenfalls immer mehr an Höhe, überblickt das Meer und die Wolken, zeigt schon die Erdkrümmung, entfernt sich von der Erdkugel, die schließlich nur mehr als winzige weiße Scheibe umgeben von völliger Schwärze im Weltall zurückbleibt.

Die Reisebewegung kann aber auch in die andere Richtung ablaufen, natürlich jetzt ohne besondere Überraschungsmomente, allerdings mit immer mehr Beachtung für das Detail und die Art der Übergänge zwischen den verschiedenen „Welten“, und man befindet sich bald wieder in der Idylle des kleinen Bauernhofes.

Diesem Spiel mit dem Betrachterstandpunkt wird keinerlei vordergründige inhaltliche Aussage unterlegt, doch es führt die BetrachterInnen zu einer gewissen Nachdenklichkeit über die Grenzen unserer Welt, zu einer emotionalen wie intellektuellen Distanzierung von kleinen Alltagsdingen, wenn man die möglichen Dimensionen der uns umgebenden „Welten“ in Betracht zieht – eine mögliche Erfahrung, die sich auch bei oben besprochenen Reisen, in denen literarische Identifikationsfiguren auf dem Weg sind, einstellt.

Traumreisen innerhalb eines realistischen Erzählrahmens

Ein verbreitetes Genre innerhalb der Kinderliteratur sind Traumreisen, die den Protagonisten aus der realistischen Alltagsumgebung in eine mehr oder weniger phantastische bzw. verfremdete Traumwelt versetzen. Dabei kann der reale Kontext stark in das Traumgeschehen hineinwirken oder auch nur bloße Rahmenfunktion haben. Umgekehrt kann die manifeste Traumsequenz auch in die reale Umwelt des Protagonisten hineinwirken, dabei entweder psychologisch realistisch motiviert sein oder aber auch eine irreal phantastische Dimension eröffnen. Letzteres kann eine reizvolle irritierende Wirkung auf die LeserInnen haben und offen lassen, was nun alles Traumelemente sind und was dem realistischen Kontext zuzuordnen ist (»Der Ball«).

Schlafträume sind oft deutlich durch die Einschlafsituation in der realistischen Rahmenhandlung markiert (»Paulis Traumreise«, »Hannes und sein Bumpam«), können aber auch unvermittelt bzw. für die LeserInnen zunächst unentscheidbar einsetzen und erst durch das erzählerisch gestaltete Erwachen nachträglich als Traum ausgewiesen werden (»Der Aufzug«).

Tagträume hingegen werden oft fließend, dem Erleben der literarischen Figur entsprechend auch für den Leser nicht immer leicht identifizierbar eingeleitet. Bloße intensive Wünsche, Ängste, Bedürfnisse der Protagonisten können direkt Anlass für eine phantastische Reise sein und Einblick in die Gefühlswelt und die verdrängten Bereiche der kindlichen Person vermitteln, ohne dass deutlich eine nachdenkliche bzw. träumerische Situation gestaltet wird (»Wo die wilden Kerle wohnen«, »Der Ball«).

Eindeutige Schlaftraumreisen gestalten *Erwin Moser* in dem Kinderbuch »Paulis Traumreise« (1986) und *Mira Lobe* in »Hannes und sein Bumpam« (1961).



Pauli übernachtet bei seiner Lieblingstante und hat einen Traum, in dem er mit einem verzauberten Hasen zusammentrifft. Diesen begleitet er auf der Suche nach der Zauberspeise, die den Hasen wieder in einen Jungen zurückverwandeln kann. Ein Abenteuermärchen nimmt seinen Lauf, zunächst unter Wasser in einem U-Boot, dann auf dem stürmischen Meer, kurze Rast in der Katzenstadt, weiter mit der Riesenmaus, dann in einem Spinnwebennetz durch die Luft, getragen von Schmetterlingen. Schließlich geht es mit dem Auto durch die Wüste und zuletzt zu Fuß zum Zauberonkel. Als sich der Hase zurückverwandelt, erkennt Pauli im Traum seinen kleineren Bruder. Die Reisebewegung und die gefährlichen Begegnungen sind ganz auf das kindliche Abenteuerbedürfnis zugeschnitten und bleiben dem trivialen Abenteuergenre verpflichtet.

Mira Lobe erzählt innerhalb der Bilderbucherzählung »Hannes und sein Bumpam« eine Traumscene, die ganz deutlich die ungelösten Tagesprobleme verarbeitet. Hannes wird wegen seiner aus Buntpapier „gerissenen“ Figur (dem Bumpam) von den Kindern im Kindergarten verspottet und kann am Abend deswegen nicht gleich einschlafen. Ohne Übergang tritt sein Bumpam an sein Bett und lädt ihn auf eine Reise ein. Es geht in die Nacht hinaus, sie besuchen das „papier-gerissne Land“ und begegnen dort verschiedenen Tierarten. Zuletzt besteigt er einen Apfelbaum, wobei er allerdings herunterfällt:

Hannes lacht, beugt sich hinunter – / fällt kopfüber und kopfunter / von dem Apfelbaum herunter / immer weiter tief hinunter, / wie man das im Traum so macht – / und ist plötzlich aufgewacht! Helle Sonne kommt ins Zimmer. Ihm ist froh und leicht zumut'.
(Lobe, 1961)

Diese Traumreise hat nicht nur die unbewältigten Minderwertigkeitsgefühle des Vortags aufgearbeitet, sondern zeigt auch eine kreativitätsfördernde Dimension: Am nächsten Tag im Kindergarten verarbeitet er die „Reiseerfahrungen“ sofort, indem er „genau wie im Traum“ viele Tiere aus Papier reißt und damit die Bewunderung und Anerkennung durch die anderen Kinder bekommt.

Auch in »Der kleine Max im Ringsherumland« (1997) von *Silvia Vigl/Winfried Opgenoorth* geht es um die Aufarbeitung negativer Gefühle durch eine Traumreise. Reiseerfahrungen führen dazu, dass Max seine rote Haarfarbe besser annehmen kann. Er gleitet nach dem Einschlafen durch einen Brunnenschacht in das Ringsherumland, in eine Art Hohlwelt. Hier kann Max „sein wie er will“ und begegnet einem blauen Schwein, das sich mit dieser Farbgebung nicht als Außenseiter sieht, sondern als „besonderes Schwein“ begreift. Mit dieser Erfahrung wacht Max auf und fühlt sich mit seiner roten Haarpracht nun auch als ein besonderer und nicht minderwertiger Junge.

Traumreisen bringen den Träumenden an Orte, die für sie wichtige Schlüsselerfahrungen, existenzielle Begegnungen bereithalten. In den letztgenannten Beispielen wurden die im Traum gewonnenen Reiseerfahrungen auch erzählerisch in die reale Rahmenhandlung umgesetzt, meist zur besseren Bewältigung des kindlichen Alltags.

Im folgenden Bilderbuch von *Aline Stichel* – »Hampelmann's Traumreise« (1922, Wiederauflage 1991!!) – wird aber besonders deutlich, wie träumerische Reiseerfahrungen früher auch zur moralischen Zurüstung von Kindern benutzt wurden (siehe auch oben »Puckerl und Muckerl«). In dieser Geschichte reißt eine Kinderpuppe aus, wird dafür durch mehrere gefährliche, angsteinflößende Erlebnisse und Begegnungen bestraft und wird schließlich vom Storch, der sich als seinerzeitiger Lieferant des „Bübchens“, dem der Hampelmann gehört, verantwortlich fühlt, wieder nach Hause gebracht. Die Moral von der Geschichte: Bleibe zu Hause, dort ist es schön und nicht gefährlich, und bereite dem, der sich um dich sorgt, keinen Kummer!

Eine unverhoffte Reise ins traditionelle Märchenland, allerdings mit satirischem Einschlag und unkonventionellem Fahrzeug, unternimmt Rosa, ein kleines Mädchen, dessen Eltern jeden Donnerstagabend in die Volkshochschule gehen, in dem Bilderbuch »Der Aufzug« (1993) von *Paul Maar/NikolausHeidelberg*.



Rosa kann nicht einschlafen, hört plötzlich den Aufzug auf ihrem Stockwerk stehen bleiben und entdeckt in der offenen Aufzugskabine, die sich in ein gemütliches Zimmer verwandelt hat, einen kleinen Mann. Dieser Zwerg, ein Aussteiger aus dem Märchen Schneewittchen, lädt sie auf eine Reise ein und Rosa wählt fürs erste den siebten Stock. Während der Fahrt wird sie bewirtet und in der siebten Etage blicken sie in ein Landschaftspanorama, in dem Märchenfiguren bzw. Requisiten aus verschiedenen Märchen, für die die Siebenzahl eine wesentliche Rolle spielt, zu entdecken sind. Auch die Zwerge, allerdings nur sechs, kommen vor und versuchen ihren ab-

trünnigen Kollegen aus dem Lift ins Märchenland zurückzuholen. Eine Woche später geht es in den dritten Stock, in dem die Dreizahl regiert. Die dritte Reise führt in das vom Zwerg verbotene Untergeschoß, wo sie allerdings ein Ende hat, da Rosas Eltern gerade nach Hause kommen und die „Schlafwandlerin“ empört ins Bett schicken.

Die Reise dient hier auch als Brückenmedium in die Phantasiewelt, als Vehikel der archetypischen-kindlichen Angstbewältigung in Situationen des Alleinseins. Auffallend an dieser Reiseidee ist, dass die Protagonistin nicht in die präsentierten Phantasiewelten eintritt. Sie werden ihr nur vorgeführt, sie betrachtet sie passiv wie in einem Guckkasten, sie langweilt sich schon auf der zweiten Reise. Erst das penetrant wiederholte Verbot „Doch wähle gut, drück nicht auf U!“ macht sie beim dritten Mal wirklich neugierig und initiativ. Nicht die trickreich arrangierten Märchenwelten sind eine Herausforderung, sondern die Übertretung des Verbots, das seit jeher im Märchen Komplikationen bzw. Verderben über die Akteure hereinbrechen ließ.

Die Traumreisen der folgenden Bilderbücher irritieren die LeserInnen durch die erzählerische Gestaltung ihrer psychodynamischen Dimension, die manchmal auch nicht zur Gänze rational auflösbar erscheint.

Maurice Sendaks Klassiker »Wo die wilden Kerle wohnen« (1963) konfrontiert die LeserInnen mit den Abgründen der kindlichen Seele. Die Reise wird zur Metapher, in der übermächtige unbewältigte Gefühle zum Ausdruck kommen. (Vgl. a. Bertermann, 1994)

Der aggressive, hyperaktive Max wird zur Strafe ohne Abendessen in sein Zimmer verbannt. Dort phantasiert er sich tagträumend/schlafend in einen Raum, in dem „die Wände so weit wie die ganze Welt sind“. Er segelt auf dem Meer, seinem überschießenden Temperament entsprechend, „Tag und Nacht und wochenlang und fast ein ganzes Jahr bis zu dem Ort,

wo die wilden Kerle wohnen.“ (Sendak, 1967) Die traumhafte Zeitdehnung suggeriert den LeserInnen Weite und Beschwerlichkeit der Reise, und auch der Rückweg verbraucht diese „Phantasiezeit“. Am Schluss der Geschichte holt der beiläufige Realzeithinweis (ein paar Minuten sind vergangen) die LeserInnen wieder auf die Wirklichkeitsebene zurück, als Max in seinem Zimmer ankommt, „wo es Nacht war und das Essen auf ihn wartete, und es war noch warm.“ (Sendak, 1967)

Die Personifikation der eigenen aggressiven Persönlichkeitsanteile in der Gestalt der wilden Kerle wird in ein fernes Land verlegt, stellt eine symbolische Distanzierung dar, hilft Max Abstand zu gewinnen, sich mit seinen aggressiven Anteilen zu identifizieren und sie beherrschen zu lernen. Dort angekommen, tobt er sich ungestraft aus, ahmt die Autorität der Mutter nach und wird König der wilden Kerle. Schließlich fühlt er sich aber einsam und sehnt sich nach Geborgenheit. Die Heimkehr von der weiten Reise und das auf ihn wartende warme Essen beschließen diesen Phantasieausflug mit versöhnlichen Anklängen.

Auf eine etwas andere Art von Reise geht Bertis Schwester Dagmar in »Der Ball oder Ein Nachmittag mit Berti« (1986) von *Nikolaus Heidelberg*. Sie muss, von der Mutter eingeteilt, ihren kleinen Bruder am Spielplatz beaufsichtigen, wo er sich aber nicht gerade freundlich gegenüber den anderen Kindern verhält. Seine Schwester verwünscht ihn:

Man müßte ihn auf den Mond schießen, dachte Dagmar. Oder ein riesiger Krake müßte aus dem Sandkasten auftauchen und ihn schnappen, und ich würde ins Kino gehen. (Heidelberg, 1986)

Kaum merklich gleitet die reale Rahmenhandlung in eine phantastische, tagträumerische Ebene hinüber. Berti hat sich in einen Ball verwandelt, der nun, von den verschiedensten Personen angestoßen, durch die halbe Stadt rollt und dabei in nicht ungefährliche Situationen gerät. Dagmar rennt verzweifelt hinterher, durch die stinkende Kanalisation, begegnet widerlichen Leuten, sucht erfolglos in einem Spielzeuggeschäft und im Fundbüro nach diesem Ball und entdeckt ihn schließlich wieder in der Sandspielkiste. Dagmar ist erleichtert und erkennt in dieser phantastisch-träumerischen Odyssee ihre ambivalenten Gefühle ihrem Bruder gegenüber, die sich zwischen Ablehnung und fürsorglicher Verantwortung bewegen. Die LeserInnen bleiben allerdings erzählerisch irritiert zurück, da die Mutter an den Heimkehrenden einen „strengen Geruch“ wahrnimmt, und das nicht nur an Berti, der die Windelhosen voll hat, auch Dagmar scheint nach Kanalisation zu riechen.

Zusammenfassung – „Bitte alles aussteigen!“

Die Gestaltung der Reisemotive in Bilderbüchern mit realen Reisebewegungen in einem phantastischen bzw. auch realistischen Kontext orientiert sich sehr an der kindlichen Erlebniswelt, insbesondere an den Verlassensängsten vieler Kinder. Demnach schließen die meisten Protagonisten während ihrer Reise Freundschaften, erhalten Hilfestellungen und

Ratschläge, werden oft liebevoll weitergereicht und betreut und kommen schließlich immer irgendwie „zurück“ in eine Geborgenheit vermittelnde Gemeinschaft bzw. Beziehung.

Betrachtet man die verschiedenen Reisemotivationen, so werden viele Protagonisten durch äußere Umstände gezwungen, in die „weite Welt hinaus zu gehen“, Erfahrungen zu sammeln und eine neue Heimat zu finden oder wieder heimzukehren. Sie werden ausgesetzt (»Da bin ich«), verlieren ihre Heimat durch Zerstörung (»Karlinchen«), befreien sich aus einer Zwangssituation (»Ich, Kater Robinson«), werden entführt (»Hatschi Bratschis Luftballon«), fortgeschickt (»Troll«), verlieren ihre Bezugsgruppe auf dramatische Weise (»Swimmy«) oder einfach durch ein Missgeschick (»Kleiner Eisbär«, »Winzig«).

Aber auch innere Zwänge vor allem Unsicherheit in der Identitätsfrage und der Selbstannahme lassen die Protagonisten auf eine lange Reise gehen (»ich bin ich«, »Pezzettino«).

Freiwillige Reisemotivationen sind meist allgemeine Neugier »Nurmi, Schweinchen Bobo«, Fernweh bzw. Unzufriedenheit (»Oh, wie schön ist Panama«, »Tschibi«) und materielle Motive bzw. Abenteuerlust (»Bärenschatz«, »Komm, wir finden einen Schatz«).

In einer kurzen abschließenden Zusammenschau könnten folgende Aspekte herausgestellt werden:

- * Kein kinderliterarischer Text unserer Auswahl zeigt eine Reise, die einen negativen Ausgang hat, alle finden in irgendeiner Weise wieder „nach Hause“ oder erreichen eine neue Heimat. Niemand geht verloren, was natürlich ganz kindgemäß dem Wunschdenken der LeserInnen entspricht.
- * Sehr häufig spielt das Meer bzw. Wasser als archetypisches Gefahrenmoment sowie Metapher für eine weite, beschwerliche Reise auch eine handlungsrelevante Rolle.
- * Der Topos „Reise in die weite Welt“ dient nach wie vor der Initiation, der Bewährung, als Entwicklungschance.
- * Bewertet man den Aspekt Reisemotivation-Heimkehrsituation „reise-ideologisch“, so zeigt sich, dass Neugier den jungen LeserInnen fast immer als positiver Wert präsentiert wird, der letztlich durch Zuneigungsgewinn und sozialen Aufstieg belohnt wird.
- * Freundschaft ist ein besonderer Beziehungswert, der sich gerade auf Reisen bewähren kann.
- * In älteren, aber zur Zeit immer noch auf dem Markt befindlichen Bilderbüchern, wird das Reisemotiv in deutlich behrender Funktion eingesetzt.
- * Auffallend ist, dass fast nur männliche Protagonisten auf die Reise gehen.
- * Reisen werden wie im Schelmenroman auch in den untersuchten Formen als Vehikel zur Gestaltung von Gesellschaftskritik eingesetzt.

Die entwicklungspsychologisch und gesellschaftspolitisch relevanten Aspekte von Reisegeschichten und die vielfach metaphorisch und symbolhaft repräsentierten Inhalte (wobei z. B. die nähere Betrachtung der einzelnen Reisestationen und vor

allem die Untersuchung der Illustrationsgestaltung hier sicherlich viel zu kurz gekommen sind) fordern auch zu einer über das Volksschulalter hinausgehenden Beschäftigung mit Bilderbüchern dieser Art heraus, denn „Aufbruch, Reise und Heimkehr“ bleiben in allen Lebensaltern existenzielle Erfahrungen.

Literatur

- Auer, Martin/Klages, Simone: Der blaue Junge. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1991
Banyai, Istvan: Zoom. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer 1995
Beer, Hans de: Kleiner Eisbär, komm bald wieder! Zürich/Hamburg: Nord-Süd 1989
Beer, Hans de: Kleiner Eisbär, wohin fährst du? Zürich/Hamburg: Nord-Süd 1987
Betermann, Insa: Eine Traumreise mit Folgen. Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“. In: Praxis Deutsch, Heft 135, (1994), S. 31–33
Forster, Hilde: Puckerl und Muckerl, die faulen Zwerglein. Wien: Breitschopf 1973
Fuchshuber, Annegert: Karlinchen. Wien/München: Annette Betz 1995
Ginzkey, Franz Karl: Hatschi Bratschis Luftballon. Wien/Hannover/Basel: Forum 1960
Hasler, Eveline: Das Schweinchen Bobo. Innsbruck/Wien: Obelisk 1986
Heidelbach, Nikolaus: Der Ball oder Ein Nachmittag mit Berti. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1986
Janosch: Oh, wie schön ist Panama! Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1978
Janosch: Komm, wir finden einen Schatz. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1979
Lionni, Leo: Swimmy. Köln: Middelhaue 1964
Lionni, Leo: Pezzettino. Köln: Middelhaue 1975
Lobe, Mira: Das kleine ich bin ich. Wien/München: Jungbrunnen 1972
Lobe, Mira: Hannes und sein Bumpam. Wien/München: Jugend und Volk 1961
Lobe, Mira/Leiter, Hilde: Der kleine Troll und der große Zottel. Wien/Freiburg/Basel: Herder 1981
Maar, Paul/Heidelbach, Nikolaus: Der Aufzug. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1993
Moser, Erwin: Paulis Traumreise. Hamburg: Oetinger 1986
Moser, Erwin: Manuel, der Mäuserich. Der Bärenschatz. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1986
Moser, Erwin: Winzig. Das große Buch vom kleinen Elefanten. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1993
Pech, Klaus-U.: Abenteuer auf dem Plüschsofa. Janoschs „Oh, wie schön ist Panama“. – In: Hurrelmann, B. (Hrsg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/Main: Fischer 1995, S.: 563–578
Rowohlt, Harry/ Schössow, Peter.: Ich, Kater Robinson. Hamburg: Carlsen 1997
Scheidl, Gerda Marie: Tschibi und das große Meer. Hamburg: Nord-Süd 1979
Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich: Diogenes 1967
Slupetzky, Stefan: Nurmi, der Bär. Wien: Picus 1995
Stickel, Aline: Hampelmann's Reise. Wien: ÖBV 1991 (Vlg. Schreiber 1922)
Vigl, Silvia/Oppenoorth, Winfried: Der kleine Max im Ringsherumland. Wien: Dachs 1997
Waechter, Karl Friedrich: Da bin ich. Zürich: Diogenes 1997

✍ Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden, Schloßgasse 48, A-2500 Baden.

THEMA

Unterrichtsmodelle

Peter G. Bräunlein

Reisen von und nach Afrika *Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe*

„Der dunkle Kontinent“

Trotz jahrhundertelanger europäisch-afrikanischer Beziehungen rückte Afrika erst im 19. Jahrhundert in den Blick weiterer Kreise in Europa. Nach den Auseinandersetzungen um die Abschaffung der Sklaverei in der ersten Hälfte des Jahrhunderts waren es v. a. die „Entdeckungsreisen“ europäischer und nordamerikanischer Forscher und Missionare, die das weiße Afrikabild prägten und die koloniale Eroberung vorbereiteten. Afrika wurde zum Schauplatz der Abenteuer einer kleinen Gruppe weißer Männer, zum Ort ihrer Identitätsfindung als „verwegene Männer“. Das breite europäische Publikum las von ihren „Heldentaten“ mit einem wohligen Schauer. Völkerschauen (vgl. Material 1), Kinder- und Jugendbücher, triviale Unterhaltungsromane¹ und der beginnende ethnologische Film halfen mit, dieses Afrikabild im europäischen öffentlichen Bewußtsein zu verankern.



Auf diese Weise wurde der „schwarze Kontinent“ zu einer idealen Projektionsfläche europäischer Vorstellungen von „Andersartigkeit“. Auch wenn heute bestimmte rassistische Auswüchse nicht mehr denkbar sind, so ist unser Afrikabild auch heute noch mehr von Projektionen und Phantasien als von wirklichem Wissen und Verständnis gekennzeichnet.

In ihrer empirischen Untersuchung »Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern« (1993) konstatierte Sabine Tröger bei den befragten Gymnasiasten der Klassen 5 und 8 einen „hohen Anteil einer mittelstarken Vorurteilsprägung der Wahrnehmung“², wobei „die Afrikawahrnehmung in der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen durch eine zunehmende Distanz gegenüber dem „Fremden“ gekennzeichnet ist“³. Andererseits fand Tröger eine beachtliche Minderheit, die Afrika im Sinne der Fiktion vom „Edlen Wilden“ romantisiert, „zu einem großen Teil als Projektion der eigenen Wünsche und Sehnsüchte und damit als Spiegelbild der Kritik an der eigenen Gesellschaft“⁴.

Wer einige Stunden lang zwischen den Videoclips der verschiedenen Musikkanäle (MTV, VIVA) hin- und hergezappt ist, kann wohl bestätigen, dass „schwarze Kultur“ – meist als ein verführerisch-erotisches „wildes“ „tiefschwarzes“ Amerika inszeniert, gelegentlich aber auch als ein exotisches Afrika mit extravagant kostümierten und bunt bemalten Personen – eine der häufigsten „Traumlandschaften“ ist, die diese Sender ihrem überwiegend jugendlichen Publikum anbieten. Die afroamerikanische Kulturkritikerin bell hooks kritisiert an diesem modernen Mediendiskurs ein „enjoyment of racial difference“ und „a contemporary revival of interest in the „primitive“, with a distinctly postmodern slant“: „[...] ethnicity becomes spice, seasoning that can liven up the dull dish that is mainstream white culture“⁵.

Die ambivalenten Bilder von Afrika und von Schwarzen des 19. Jahrhunderts, in denen einerseits von europäischer Seite eine Abweichung von den viktorianisch-biedermeierlichen Werten der Zeit gerügt wurde – wie etwa im Falle Ida Pfeiffers – , andererseits aber gerade diese Abweichung zumindest von Teilen des europäischen Publikums als höchst reizvoll empfunden wurde – wie etwa von Ernst Jünger – , leben also bis heute, wenn auch in leicht veränderter Form weiter (Material 2). Sieht man von Rechtsradikalen ab, fehlt heute zwar fast immer die explizite Abwertung von Schwarzen und Afrika als „barbarisch“, aber gerade im Lob auf das angeblich so anziehend Geheimnisvolle an Afrika und den Schwarzen sind auch bei sich als liberal und weltoffen verstehenden Zeitgenoss(inn)en die alten Bilder aus der Zeit des Kolonialismus noch spürbar. Und wer Reiseprospekte zu Afrika durchliest, wird feststellen, daß selbst für einen Afrikurlaub in einer abgeschotteten Touristenklave mit dem Traum vom großen Abenteuer geworben wird.

Afrika im interkulturellen Literaturunterricht

„Reisen von und nach Afrika“ sind also in vielerlei Hinsicht ein lohnendes Thema für einen interkulturell orientierten Literaturunterricht im Sinne Spinners⁶. Nach dem Literaturdidaktiker Kaspar Spinner sind „angesichts der fortschreitenden Pluralisierung der Lebenswelt und der internationalen Mobilität [...] Empathie und Perspektivenübernahme heute mehr denn je als grundlegendes Bildungsziel zu betrachten“. Da-

bei spielt für ihn der Literaturunterricht beim Fremdverstehen eine wichtige Rolle, besonders „für Identitätsfindung, für Auseinandersetzung mit moralischen Problemen, für Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit“⁷.

Entwicklungspsychologisch ist dabei in der Mittelstufe besonders zu beachten, daß „durch den Einbruch der Pubertät [...] die selbstverständliche Welthinnahme des Kindesalters abgeschlossen wird und eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen entsteht, die zur wachsend bewußten Entwicklung eines Ich-Gefühls führen“⁸. Dabei tendieren Jugendliche einerseits „bereits mit Beginn der Pubertät [zu] einer deutlichen Ausrichtung und Verengung auf die sozialen Urteile der Erwachsenen“⁹ und übernehmen so oft deren rassistische Vorurteile, aber andererseits werden für Jugendliche oft „Zonen bedeutend, die jenseits der [...] ihnen zugänglichen Räume liegen. Fernweh, Vorstellungen von einer Traumwelt, Wunsch nach Abenteuern [...]. Offenbar haben die Lebensräume, die Heranwachsenden zugänglich sind, für diese oft viel Enttäuschendes an sich. Zu viele Kontrollen und zu viele Anforderungen; zuviel Nüchternheit und Gleichförmigkeit; zuviel Alltagsroutine also ist für viele Adoleszenten, die auf Selbst- und Weltentdeckung gehen und das Anregende, Außergewöhnliche geradezu zu gierig suchen, oft die Ursache für ein Aus-dem-Feld-Gehen“¹⁰.

Für den Unterricht, besonders in der Mittelstufe, ergeben sich aus diesen Überlegungen folgende methodische Schritte:

1. *Die medialen (literarischen) Afrika-Bilder bearbeiten*

Zunächst einmal geht es dabei darum, die den unterschiedlichen fiktionalen und nichtfiktionalen Reiseberichten (etwa den oben aufgeführten Büchern) zugrundeliegenden Vorstellungen von Afrika herauszuarbeiten, diese in Beziehung zum Selbstbild des (impliziten oder expliziten) Erzählers bzw. der Erzählerin zu setzen und anschließend die Ergebnisse gemeinsam zu besprechen. Dabei sollte über den intellektuellen und methodischen Erkenntnisgewinn hinaus eine Förderung der Fähigkeit zur Empathie für „Fremde“ ebenso angestrebt werden wie eine Erziehung zur Toleranz und zur Solidarität.

2. *Das Afrika-Bild der Jugendbücher kritisch hinterfragen*

Von besonderer Bedeutung kann die Beschäftigung mit der Darstellung Afrikas in der Jugendliteratur sein. Eine genauere Beschäftigung zeigt, daß sich Spuren des kolonialen Blickes auch in der heutigen modernen Jugendliteratur unter geänderten Vorzeichen widerspiegeln (Material 3).

3. *Unser Afrika-Bild mit dem Selbstbild der Afrikaner kontrastieren*

Auch dazu liegen geeignete jugendliterarische Texte vor (Material 4). Sie können den Anstoß für einen Reflexionsprozeß sein. Die Beschäftigung damit leitet auf diese Weise zum nächsten Schritt über.

4. *Sich der eigenen Projektionen bewußt werden*

Dazu ist es notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler eigene Projektionen – hier am Beispiel Afrikas – bewusst machen und diese hinterfragen. Dies kann etwa dadurch gelingen, dass die Schüler und Schülerinnen an einer geeigneten Stelle der Unterrichtseinheit ihr eigenes – stark von Medien geprägtes – Afrikabild präsentieren (etwa in Form einer Collage aus Illustrationen in Zeitschriften, möglicherweise aber auch als kommentierter „audiovisueller Collage“ mit Ausschnitten aus Videoclips u. ä.) und darüber diskutieren.

5. *In die Haut der anderen schlüpfen*

Methodisch sollte öfter mit Perspektivwechseln – etwa europäische Sichtweisen von Afrika werden mit afrikanischen Sichtweisen konfrontiert, bzw. die Schülerinnen und Schüler verfassen selbst eine derartige Sichtweisen – gearbeitet werden. Dabei fördert ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz die Motivation und erhöht die emotionale und intellektuelle Beteiligung der Schüler(innen). Durch vielfältige, alternative Aufgabenstellungen und durch den Einsatz von arbeitsteiliger Gruppenarbeit – eine Gruppe untersucht jeweils ein Buch und stellt ihre Ergebnisse der gesamten Klasse vor – sollte zudem ein Beitrag zur Individualisierung des Unterrichts geleistet werden.

Allerdings sollte man nicht zu viel erwarten. Zum einen ist gegen die Übermacht der nach wie vor massenhaft verbreiteten medialen Klischees ein Unterricht, der sich für vielfältige und differenzierte Afrikabilder jenseits von positiven und negativen Projektionen einsetzt, nicht viel mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein. Zum zweiten sind viele Klischees auch einem großen Teil der Unterrichtenden nicht bewußt, was dazu führt, daß durch gut gemeinte Aktionen, wie etwa dem an Projekttagen beliebten Trommeln, Tanzen und Erzählen aus Afrika, Klischees über die musikalischen und fröhlichen Afrikanerinnen und Afrikaner zumindest manchmal eher bestätigt werden.

6. *Das Helfer-Syndrom vermeiden*

Kontraproduktiv ist es aber auch, wenn sich die Lehrenden und/oder die Schüler(innen) wegen der jahrhundertelangen Diffamierung der Afrikaner(innen) und angesichts der Greuel des Kolonialismus, „aus der Rolle des ‘Unterdrückers’ in die Rolle des ‘Helfers’ [...] begeben“:

Wo *Betroffenheit* an die Stelle von *Begegnung* tritt, *Selbstbeschuldigung* verhindert, daß es zu *Empathie* kommt, *Verantwortlichkeit* regiert statt gegenseitiger *Respekt* herrscht, kann kein wirklicher Kontakt entstehen. *Kontakt vollzieht sich stets an der Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden, ist immer ein Prozeß der Selbstvergewisserung und der Abgrenzung in einem stets im Fluß befindlichen Feld der Einfühlung in den anderen und des Verstehens des Eigenen.*

Betroffenheit, Selbstbeschuldigung und Verantwortlichkeit sind keine dialogischen Haltungen; es sind selbstbezügliche Einstellungen und Gefühle, die dem Anderen nur die Wahl lassen, sich reagierend darauf einzustellen, ihm aber keine Möglichkeit lassen, seinerseits die Grenze und den Kontakt an der Grenze zu definieren; sind letztlich Formen der Kontaktverweigerung.¹¹

Kurzum: Es kommt nicht darauf an, ein falsches Afrikabild durch ein richtiges zu ersetzen, obwohl – in Anlehnung an Adornos Überlegungen zur Bekämpfung des Antisemitismus – eine “ein wenig unzulängliche, nur teilweise wirksame Aufklärung [...] immer noch besser [ist] als gar keine”¹². Vielmehr geht es darum, den Schülerinnen und Schülern, “die Mechanismen bewußt zu machen, die in ihnen selbst das Rassevorurteil verursachen.”¹³ Eine schwierige, aber notwendige Aufgabe.

Materialien für den Unterricht

Die folgenden Materialien dienen nicht nur zur Vertiefung der hier vorgetragene Überlegungen für die Lehrkräfte, sie können auch direkt als Informationsquellen im Unterricht eingesetzt werden.

Oczykiß



Josef Steiner (1877-1935), Passage Panoptikum. 50 wilde Kongoweiber. 1913

Ocytkt

REISEN NACH AFRIKA

Zwar waren die meisten Reisenden nach Afrika im 19. Jahrhundert Männer, doch gelang es einigen Frauen wie der Londonerin Mary Kingsley (1862-1900) und der Wienerin Ida Pfeiffer (1797-1858) ebenfalls in Europas Nachbarkontinent zu reisen. Dabei hatten sie ungleich größere Probleme als ihre männlichen Kollegen. Ihre Reisen galten als „unweiblich“, die für die Finanzierung notwendigen Forschungsgesellschaften standen ihnen skeptisch gegenüber, wissenschaftliche Karrieren blieben ihnen verschlossen. Doch aus diesen Benachteiligungen erwuchsen ihnen auch einige Vorteile. Aus Geldknappheit reisten sie „alternativ“: (fast) ohne Träger und bewaffneten Geleitschutz, unter Ausnutzung sich bietender (fast) kostenloser Mitreisemöglichkeiten und als Folge davon in weit engerem Kontakt zu den Bereisten als ihre männlichen Kollegen, deren Reisen oft militärischen Expeditionen glichen.

Kc Rghg

Ida Pfeiffer (Vgl. die Biographie von Gabriele Habinger »Eine Wiener Biedermeierdame erobert die Welt« Wien, 1997) besuchte 1857 als eine der ersten Europäerinnen Madagaskar. In ihrem 1861 erschienenen zweibändigen Reisebericht gibt sie eine der wenigen ausführlichen, frühen Beschreibungen der Geographie Madagaskars und einiger Sitten und Bräuche der Madegassen. Vor allem aber schildert Pfeiffer ihre teilweise dramatischen Erlebnisse auf der damals noch nicht kolonisierten Insel, die sie, nachdem sie in eine Verschwörung gegen die madegassische Herrscherin verwickelt worden war, verlassen mußte.

Deutlich wird in Pfeiffers Bericht trotz all ihrer Bemühungen um Verständnis der Madegassen und trotz gelegentlicher Kritik an einigen europäischen Besuchern die Beschränktheit ihres eurozentrischen Blickes. Unreflektiert übernimmt Pfeiffer Vorurteile ihrer Zeit: „Alle diese verschiedenen Rassen und Stämme [auf Madagaskar] sind wie die meisten primitiven Völker sehr träge, neugierig, abergläubisch und charakterlos.“ Die Bewohner Madagaskars erscheinen ihr als „häßlich“ und die Regierung als „widersinnig“ und „barbarisch“ (Pfeiffer: 1991, S. 69, 222, 264).

Gtpw/LÄpi gt

Die Reisetagebücher Pfeiffers und vor allen Stanleys fanden zahlreiche begeisterte Leserinnen und Leser, gerade auch unter Jugendlichen. Einer war Ernst Jünger (1895-1998): „[...] bevor der Weltkrieg ausbrach [...] da wollte ich ja nach Afrika [...] Ich dachte [...] an afrikanische Erlebnisse, hatte viel gelesen in diesen Reisebeschreibungen, Stanley „Der dunkle Weltteil“ und ähnliches; stellte mir das sehr schön vor, es müßte immer sehr warm sein; warm; und Tiere; und primitives Leben [...]“ (Ernst Jünger in: Uwe Pralle: „Ich weiß, daß ich vielen ein Ärgernis gewesen bin.“ Manuskript der Sendung am 15.3.1995 im Bayerischen Rundfunk S. 5). Diese Lesephantasie eines pubertierenden Jugendlichen beschreibt Jünger genauer in seinen autobiographischen Skizzen in »Das abenteuerliche Herz« (erste Fassung 1929):

Meine Eltern besaßen ein Treibhaus, das ich während der großen Ferien gern zur Mittagszeit aufsuchte, und manchmal, wenn die glühende Luft über dem Glasdache zitterte, dachte ich mit einem seltsamen Vergnügen, daß es wohl auch in Afrika nicht viel heißer sein könnte. Etwas heißer allerdings mußte es sein, denn gerade das fast Unerträgliche, das noch nie Erlebte war ja das Verlockende. Afrika war für mich der Inbegriff des Wilden und Ursprünglichen, der einzig mögliche Schauplatz für ein Leben in dem Format, in dem ich das meine zu führen gedachte; und es stand für mich fest, daß, sowie ich freie Verfügung besaß, ich mich dorthin zu wenden hatte. Inzwischen verschlang ich alles, was an Aufzeichnungen über dieses Land zu erreichen war [...]. Mit grimmiger Freude las ich, daß Schwarzwasserfieber und Schlafkrankheit den Ankommenden schon an der Küste erwarteten und hohe Opfer forderten. Es schien mir billig, daß der Tod seinen Gürtel zog um ein nur für Männer geschaffenes Land und schon an seinen Pforten jeden zurückschreckte, der nicht ganz entschlossen war. (Jünger: ²1995, S. 28–29).

1913 setzte Jünger seine masochistische und koloniale Männlichkeitsphantasie von Afrika in die Tat um und flüchtete mit einem von der Großmutter geschenkten Stanleyband in die französische Fremdenlegion. Seine Erlebnisse verarbeitet er später in dem deutlich autobiographischen Roman »Afrikanische Spiele« (1936). Darin berichtet der jugendliche Ich-Erzähler rückblickend über seine Flucht aus dem „friedlich im Wesertale schlummernde[n] Städtchen“ (S. 7). Er selbst charakterisiert sich als „ein bequemer Geselle, der es liebte, die Zeit hinter den Büchern zu verträumen und seine Helden in gefährlichen Landschaften sich bewegen zu sehen, anstatt bei Nacht und Nebel aufzubrechen, um es ihnen gleichzutun.“ (S. 8). Doch hat der Ich-Erzähler noch andere Seiten: „Da war aber noch ein anderer, wilderer Geist, der mir zuflüsterte, daß die Gefahr kein Schauspiel sei, an dem man sich vom sicheren Sessel aus ergötzt, sondern daß eine ganz andere Erfüllung darin liegen müsse, in ihre Wirklichkeit sich vorzuwagen“ (S. 8). Den Gegenentwurf zu der langweiligen bürgerlichen Existenz lokalisiert der Ich-Erzähler in Afrika: „Afrika war [...] der Inbegriff der wilden, ungebahnten und unwegsamen Natur und damit ein Gebiet, in dem die Begegnung mit dem Außerordentlichen und Unerwarteten noch am ehesten wahrscheinlich war.“ (S. 18) Mit Hilfe des einflußreichen und wohlbetuchten Vaters, eines guten Anwalts und eines Hilfeersuchens an das Auswärtige Amt wurde Ernst Jünger nach wenigen Monaten nach Deutschland zurückgeholt.

Literatur

- * Jünger, Ernst: Das Abenteuerliche Herz. Erste Fassung. Stuttgart: Klett-Cotta, ²1995
- * Jünger, Ernst: Afrikanische Spiele. München: dtv, 1987
- * Pfeiffer, Ida: Verschwörung im Regenwald. Hannover, Basel: Schönbach, 1991

OcytkitS

Tglugp 'xap 'Gwt qrc 'pcej 'Clt knc 'lp 'fgt 'fgwuej urtcej ki gp 'Nagt cwt

Zwar wird in der seit den siebziger Jahren erschienenen deutschsprachigen Jugendliteratur zu Afrika meist die Benachteiligung von Europas Nachbarkontinent kritisiert und zur Hilfe aufgerufen, doch auch in neueren Jugendromanen finden sich Spuren des „kolonialen Blicks“, wie etwa der Vorstellung von Afrika als einem geheimnisvollen, anstrengenden Kontinent, in dem Weiße Abenteuer erleben, wodurch sie sich selbst erfahren und charakterlich reifen (Vgl. dazu Bräunlein 1997, in dem die Entwicklung des Afrikabildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur vom Wilhelminischen Kaiserreich bis heute dargestellt wird.). Allerdings sind es nun nicht mehr Abenteuer der Eroberung, sondern solche der Hilfe. Ein Beispiel für die zahlreichen, in den siebziger und achtziger Jahren erschienenen „Entwicklungshelferromane“ ist der mehrfach aufgelegte Roman »Geh nicht nach Gorom-Gorom« (1981) des Wieners *Othmar Franz Lang*, in dem eine Französin einem deutschen Architekten erläutert, wie wichtig für den Erfolg von Entwicklungshilfeprojekten im „gottverlassenen Gorom-Gorom“ (S. 99/100), die richtige Einstellung des Entwicklungshelfers ist: „Ach, es ist so tröstlich, daß Sie ein wenig Arbeit nach Gorom bringen. Sinnvolle Arbeit. Die Leute hier müssen sehen, daß sie etwas machen können, das nicht unter ihren Händen verdorrt. [...] Sonst kann man nur warnen. Geh nicht nach Gorom-Gorom, wenn du kleinmütig bist, wenn du dir nichts zutraust, wenn du nach dem ersten Mißerfolg aufgibst. Wenn du nicht die ganz große Zähigkeit hast, geh nicht nach Gorom-Gorom. [...]“ (S. 157)

Der Architekt, der „ohne sonderliches Gehalt“ (S. 92) ins westafrikanische Burkina Faso kommt, ist für seinen noch Anfang der achtziger Jahre mit westlicher Zivilisation unvertrauten, afrikanischen Hausburschen Sidi ein „guter Chef“: „Er ist ein guter Chef [...] Er sagt, er eröffnet ein Konto für mich [...] Ein Konto auf der Bank in Waga. Du mußt dir vorstellen, das ist ein großes Haus mit kühler Luft drin, er hat es mir erzählt. Und da, in der kühlen Luft, ist mein Konto mit meinem Geld.“ (S. 68)

Es sind die idealistischen Entwicklungshelfer und nicht die zwar gutwillige, aber wenig erfahrene Bevölkerung, die die Entwicklung der Gesellschaft voranbringen. Zwar wird in »Geh nicht nach Gorom-Gorom« durchaus Langs „starkes Engagement für die Schwachen und Hilfsbedürftigen spürbar“ (Harzhauser: 1996 S. 38), doch Diebold kritisierte zu Recht an diesem, wie auch an Langs anderen Afrikaromanen »Perlhuhn und Geier« (1982) und »Komm zu den Schmetterlingen« (1982): „Er will es ganz zweifellos nicht, und dennoch sind seine Beschreibungen gekennzeichnet von den Vorurteilen, der Überheblichkeit des Europäers, der ganz ungebrochen für sich in Anspruch nimmt, daß er aus der „bessern“, weil „höherstehenden“ Kultur kommt, der für afrikanisches Leben allenfalls Mitleid, Bedauern und verständnisloses, herablassendes Lächeln übrig hat, nicht aber die tatsächliche Bereitschaft, außereuropäische Lebensformen zwar als durchaus andere, aber dennoch gleichwertige zu empfinden und darzustellen.“ (Petra Diebold 1986, S. 10)

Noch klischeebeladener sind Afrikareisen in hochauflagigen, trivialen Büchern. Der Jugendroman »Der tätowierte Elefant. Abenteuer in Afrika « (1992) des mehrfach ausge-

zeichneten Wiener Bestsellerautors und Fernsehmoderators *Thomas Brezina* – weltweite Gesamtauflage: 14 Millionen Bände (Fuchs 1997 S. 126) – beginnt mit: „Dampf und drohend dröhnten die Trommeln durch das Schneegestöber.“ (S. 11) Wenig später sieht die „Knickerbocker-Bande“, eine Gruppe österreichischer Kinderdetektive, den Verursacher des „Getrommle[s]“ (S. 11), das sich „irgendwie [...] gefährlich an[hörte]“ (S. 11):

Mitten im Schneegestöber stand ein Schwarzer. Sein dunkles Gesicht war zum Teil weiß bemalt und wirkte wie ein Totenschädel. Über die Schultern hatte er ein Löwenfell geworfen, an dem noch der Löwenkopf mit weit aufgerissenem Maul hing. Um die Hüfte geschlungen trug der Mann ein geflecktes Gepardenfell. Er hatte eine fellbespannte Trommel umgehängt und schlug mit den Händen darauf.

Jetzt tauchte auch von der anderen Seite ein schwarzer Trommler auf. Er war wie der erste gekleidet, wirkte aber durch die wildere Gesichtsbemalung grimmiger.

Stumm schritten die beiden auf die Knickerbocker-Bande zu. Das Trommeln unterbrachen sie aber nicht. Ganz im Gegenteil, sie steigerten das Tempo und die Lautstärke und begannen einen lauten, fast gespenstischen Gesang anzustimmen. Dazu wiegten sie die halbnackten Körper. [...]

Plötzlich trommelten beide Männer nur mit einer Hand weiter. Die zweite ließen sie unter ihre Umhänge gleiten. Blitzschnell zogen sie etwas heraus und streckten es vor sich hin. „Messer .. sie haben Messer!“ schrie Lieselotte. „Los, kommt! Rennt!“ (S. 12 und 14)

Nach dieser Begegnung mit zwei „Wilden“ mitten in Wien flüchten die „Knickerbocker“ zu dem Popstar Randy, doch der ist in der Hand von Schwarzen, die ihn u. a. mit einer langen Würgeschlange bedrohen. Mit einem Feuerlöscher schlagen die Knickerbocker die Schwarzen in die Flucht. Randy bittet sie, seine Freundin aus den Händen des „Schwarzen Dämons“ (S. 25) zu retten. Sie willigen ein und fliegen in das südafrikanische Johannesburg. Nach vielen Abenteuern finden sie den „Schwarzen Dämon“ – ein rassistischer Weißer –, der u. a. Elefantenstoßzähne und Nashörner schmuggelt. Mit Hilfe eines dümmlich wirkenden, aber freundlichen Schwarzen gelingt den Knickerbockern die Flucht und es stellt sich heraus, daß Randy sie in Wirklichkeit als Kuriere für einen Diamantenschmuggel einspannen wollte und die Anfangsszene inszeniert war. Zwar verurteilt Brezina durch einen Knickerbocker Rassismus, doch im Gedächtnis dürften die anfänglichen rassistischen Klischees haften bleiben, die nur scheinbar dadurch zurückgenommen werden, daß sie sich später als Inszenierungen herausstellen.

Dagegen erscheint *Hans Nicklischs* »Jojo und die grauen Riesen« (1992) zunächst überzeugend, denn ein deutscher Junge, sein Onkel – Besitzer einer Großfarm an der Elfenbeinküste –, eine junge Afrikanerin und eine afrikanische „Zauberfrau“ (S. 41, Kapitelüberschrift S. 45) retten *gemeinsam* von Wilderern bedrohte Elefanten. Erst auf den zweiten Blick fallen Klischees auf: die „Zauberfrau“ ist eine unglaubwürdige Mischung aus indischer Schlangenbeschwörerin, nordamerikanischer „Indianerin“ und europäischer „Hexe“, der einen „Bantu-Dialekt“ (S. 78) sprechende afrikanische Vorarbeiter radebrecht ein peinliches „Gastarbeiterdeutsch“ (d. h. das reduzierte Deutsch, das manche

Deutschsprachige im Umgang mit „Gastarbeitern“ für angemessen halten) – „Du hierbleiben!“ (S. 40) – und seine Frau ist ein „genüßlich schmatzende[s]“ (S. 13) „Prachtweib“ (S. 12). Unter dem Vorwand des Tierschutzes wird nach Dankert hier ein „ein neues „Syndrom“ des Rassismus im Kinderbuch eingeführt, [...] die Unterordnung von Zuständen, Belangen, Personen anderer Kulturen unter scheinbar anti-rassistische, in Wirklichkeit aber eurozentrierte Ziele und Interessen der Weißen [...]“ (Dankert: 1994, S. 19).

Literatur

- * Brezina, Thomas: Der tätowierte Elefant. Abenteuer in Afrika. Wien, Stuttgart: Neuer Breitschopf Verlag, 21992 (Die Knickerbocker-Bande Band 22)
- * Lang, Othmar Franz: Geh nicht nach Gorom-Gorom. München: dtv, 61992
- * Nicklisch, Hans: Jojo und die grauen Riesen. München: Bertelsmann, 1992

Material 4

Reisen von Afrika nach Europa in der afrikanischen Jugendliteratur

Während in der afrikanischen Literatur für Erwachsene Reisen nach Europa recht häufig beschrieben werden (Vgl. etwa Ihekweazu 1982, Fleischmann 1981), findet sich in der afrikanischen Kinder- und Jugendliteratur dieses Thema eher selten. Eine der wenigen Ausnahmen ist »Yoruba-Mädchen, tanzend ...« (1994) der 1941 in Lagos/Nigeria geborenen *Simi Bedford*. Im Alter von sieben Jahren wurde Bedford nach England geschickt, wo sie heute noch lebt. Bedford erzählt aus der Sicht des sechsjährigen nigerianischen Mädchens Remi, die ihr Vater, ein hoher Kolonialbeamter, Anfang der fünfziger Jahre nach England schickt, damit sie dort eine gute Ausbildung bekommt, um nach der bevorstehenden Unabhängigkeit Verantwortung übernehmen zu können. In England vermisst Remi ihren großen Familien- und Bekanntenkreis und fühlt sich verlassen. Zudem hat sie unter den rassistischen Vorurteilen einiger ihrer Schulfreundinnen zu leiden, die glauben, daß ihre schwarze Hautfarbe abfärben könne. Doch Remi, die sich bald recht sicher in der englischen Gesellschaft bewegt und auch akzeptiert wird, spielt mit den Vorurteilen vieler Engländer, deren Afrikaphantasien sie durch das Erzählen von erfundenen Geschichten ironisch befriedigt:

In der Schule waren die Tarzanfilme von unschätzbarem Wert für mich. [...] Mit der Zeit verwandelte sich mein Vater in einen Stammeshäuptling, der häufig sein Haus in Lagos verlassen mußte, um dem Dorf seiner Ahnen, das tief im Dschungel lag, feierliche Besuche abzustatten. Und als ich noch in Afrika war, pflegte ich ihn selbstverständlich mit dem Rest seines Haushalts zu begleiten. Papa hätte nicht schlecht gestaunt, wenn er mich gehört hätte. Während ich am Kaminfeuer saß und Sauerteigbrötchen röstete, erzählte ich, wie er als Anführer mit den Männern seines Dorfes auf Leopardenjagd ging, nur mit einem Speer bewaffnet. Mama, Großmama und Patience wären gleichermaßen baff gewesen, wenn sie von dem Schlangenragout gehört hätten, das ich sie rund ums Lagerfeuer sitzend verspeisen ließ. (S. 148–149)

Bemerkenswert an dem Buch ist die für hiesige Leser und Leserinnen ungewohnte Perspektive: statt einer hilfsbedürftigen afrikanischen Dorfbewohnerin erzählt eine selbstsichere, gebildete afrikanische Städterin aus einer wohlhabenden Familie, die sich öfter über den beschränkten Horizont ihrer Bekannten aus der provinziellen englischen Mittelschicht lustig macht und die sich trotz aller Vorurteile durch List und Humor nach und nach durchsetzt und anerkannt wird.

Literatur

* Bedford, Simi: Yoruba-Mädchen, tanzend ... Aarau, Frankfurt/Main, Salzburg: Sauerländer, 1994

Zitierte Sekundärliteratur

- Adorno, Theodor: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp, 1991 (1971)
- Baacke, Dieter: Die 13- bis 18jährigen. Weinheim, Basel: Beltz, 1994
- Bräunlein, Peter G. (1996 a): „Die Zähne blitzen weiß ...“ Afrika und AfrikanerInnen im Kriminalroman. In: die horen H. 182 (1996) S. 31–55
- Bräunlein, Peter G. (1996 b): Afrika – ein (koloniales) Abenteuer? In: Praxis Deutsch H. 138 (1996) S. 48–54
- Bräunlein, Peter G. (1997): Von Peter Moor zu Kariuki. Afrika, Afrikaner und Afrikanerinnen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: JuLit H. 1 (1997) S. 2–34
- Dankert, Birgit: Domestizierung, Trivialisierung, Ghettoisierung – offen und versteckt. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel H. 5 (18.1.1994) (= Rede 1993 auf einer Tagung der Akademie Iserlohn) S. 16–23
- Dauber, Heinrich: Kontinuität und Bruch in den Leitbildern. In: ders. (Hrsg.): „Nicht als Abenteurer bin ich hierhergekommen ...“ 100 Jahre Entwicklungs-„Hilfe“. Tagebücher und Briefe aus Deutsch-Ostafrika 1896-1902. Frankfurt: IKO, 1991 S. 275–315
- Diebold, Petra: „Primitiv und armselig“ Das Afrika-Bild des Autors O. F. Lang. In: Fundevogel H. 21/22 (1986) S. 9–12
- Fuchs, Wolfgang J.: Der Kinderbuchautor Thomas Brezina. In: medien + erziehung H. 2 (1997) S. 125–126
- Fleischmann, Ulrich: Afrikanische 'Reisen' in die erste Welt. In: Komparatistische Hefte H. 3 (1981) S. 37–51
- Habinger, Gabriele: Eine Wiener Biedermeierdame erobert die Welt. Wien: Promedia, 1997
- Harzhauser, Marianne: Kinder brauchen mehr als Brot. Othmar Franz Lang zum 75. Geburtstag am 8. Juli 1996. In: Tausend und Ein Buch H. 6 (1996) S. 36–38
- hooks, bell: Black Looks. Race and Representation. Boston: South End Press, 1992
- Ihekweazu, Edith: Auf der Suche nach dem Goldenem Vlies. Literarische Berichte afrikanischer Studenten aus Europa und Amerika. In: Peripherie H. 8 (1982) S. 57–70
- Pralle, Uwe: „Ich weiß, daß ich vielen ein Ärgernis gewesen bin.“ oder: Zwischen Stahlgewittern und subtilen Jagden. Zum 100. Geburtstag des Schriftstellers Ernst Jünger. Manuskript der Sendung am 15.3.1995 im Bayerischen Rundfunk (2. Hörfunkprogramm)
- Spinner, Kaspar H.: Fremdes verstehen – Ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: Franz, Kurt / Pointner, Horst (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. München: ars una, 1994 S. 205–215
- Tröger, Sabine (1986): Soziale (Vor-)Urteile als gesellschaftlichen Voraussetzungen entwicklungspolitischen Unterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn 1986 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 241) S. 112–130
- Tröger, Sabine (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken, Fort Lauderdale: breitenbach, 1993

Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu meine Überblickdarstellung „Die Zähne blitzen weiß... Afrika und AfrikanerInnen im Kriminalroman“ (1996 a).
- 2) Sabine Tröger: Das Afrikanabild bei deutschen Schülerinnen und Schüler. Saarbrücken u. a. 1993, S. 120.
- 3) Ebd. S. 129.
- 4) Ebd. S. 134.
- 5) bell hooks: Black Looks. Race and Representation. Boston 1992, S. 21–22.
- 6) Einen ausgearbeiteten Vorschlag, wie im Literaturunterricht der Mittelstufe ein verwandtes Thema behandelt werden kann, habe ich in „Afrika – ein (koloniales) Abenteuer?“ (1996 b) vorgelegt.
- 7) Kaspar H. Spinner: Fremdes verstehen – Ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: Franz, Kurt/Pointner, Horst (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. München 1994, S. 206.
- 8) Dieter Baacke: Die 13- bis 18jährigen. Weinheim u. a. 1994, S. 37.
- 9) Sabine Tröger: Soziale (Vor-) Urteile als gesellschaftlichen Voraussetzungen entwicklungspolitischen Unterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik. Bonn 1986, S. 117.
- 10) Baacke: Die 13- bis 18jährigen a. a. O. S. 77.
- 11) Heinrich Dauber: Kontinuität und Bruch in den Leitbildern. In: ders. (Hrsg.): „Nicht als Abenteuer bin ich hiehergekommen ...“ Frankfurt 1991, S. 308
- 12) Theodor Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1991, S. 84.
- 13) Ebd. S. 27.

✉ Peter G. Bräunlein ist Lehrer für Deutsch, Englisch und Geschichte an einem ober-schwäbischen Gymnasium; Postfach 1122, D-88357 Altshausen, Deutschland, e-mail: 075132589-0001@T-Online.de



Ideen, Anregungen und Neuigkeiten rund um Kinder- und Jugendbücher aus und über Afrika, Asien und Lateinamerika. Wir stellen starke Bücher über starke Mädchen vor, sichten kritisch das Angebot für Hörkassetten, berichten über tolle Schulaktionen, rufen auf zum Wettbewerb „Afrikanissimo“ und vieles mehr...

Informationen: Aktion „Guck mal über den Tellerrand“, Dorotheenstr. 45, 53111 Bonn

Werner Wintersteiner

Der Verlust des Fremden *Vom Wandel der Reise-Bilder*

Die folgenden Zitate – Material für Diskussionen, Aufsatzthemen, Reisevorbereitungen – wollen einen kleinen Einblick in die veränderte Sichtweise des Reisens und des Reisenden geben. Schon Heines ironische Auseinandersetzung mit Goethe ist mehr als nur Kritik an der Überheblichkeit des Meisters. Sie entlarvt auch die Suche nach authentischer Erfassung der Wirklichkeit als Naivität. Erstmals, so scheint es, wirft hier ein Reiseschriftsteller einen ironischen Blick auf sich selbst. Diese Selbstreflexion des Reisenden, die Erkenntnis von der Unmöglichkeit der adäquaten Erfassung des Fremden, wird in den weiteren Zitaten vertieft. Heute, in Zeiten der Globalisierung, droht uns das Fremde selbst als „authentisch Anderes“ abhandeln zu kommen. Bedeutet also die Verallgemeinerung des Reisens auch seine „Banalisierung“, das Ende der Idee des Reisens im emphatischen Sinne?

Nun bin ich sieben Tage hier, und nach und nach tritt in meiner Seele der allgemeine Begriff dieser Stadt hervor. Wir gehn fleißig hin und wieder; ich mache mir die Plane des alten und neuen Roms bekannt, betrachte die Ruinen, die Gebäude, besuche ein und die andere Villa; die größten Merkwürdigkeiten werden ganz langsam behandelt, ich thue nur die Augen auf und sehe und gehe und komme wieder; denn man kann sich nur in Rom auf Rom vorbereiten.

Goethe, Italienische Reise. Rom, den 5. November.

„Kennst du das Land, wo die Citronen blühn?“

Kennst du das Lied? Ganz Italien ist darin geschildert, aber mit den seufzenden Farben der Sehnsucht. In der italienischen Reise hat es Goethe etwas ausführlicher besungen, und wo er malt, hat er das Original immer vor Augen, und man kann sich auf die Treue der Umriss und der Farbgebung ganz verlassen.

Wir schauen nämlich darin überall thatsächliche Auffassung und die Ruhe der Natur. Goethe hält ihr den Spiegel vor, oder, besser gesagt, er ist selbst der Spiegel der Natur. Die Natur wollte wissen, wie sie aussieht, und sie erschuf Goethe. Sogar die Gedanken, die Intentionen der Natur vermag er uns wiederzuspiegeln.

Heinrich Heine, Reisebilder II. Italien. Reise von München nach Genua. Capitel XXVI.

Es gibt nichts Langweiligeres auf dieser Erde als die Lectüre einer italienischen Reisebeschreibung – außer etwa das Schreiben derselben – und nur dadurch kann der Verfasser sie einigermaßen erträglich machen, daß er von Italien selbst so wenig als möglich darin redet. Trotzdem ich diesen Kunstgriff vollauf anwende, kann ich dir, lieber Leser, in den nächsten Capiteln nicht viel Unterhaltung versprechen. Ich rathe dir, überschlage dann und wann einige Seiten, dann kömmt du mit dem Buche schneller zu Ende – ach, ich wollt', ich könnte es ebenso machen!

Heinrich Heine, Reisebilder II. Italien. Die Bäder von Lucca. Capitel IX.

Wissen Sie, was man von einem Reisenden erwartet? Daß er lügt. Die Lüge ist das Siegel der Authentizität. Erzählen Sie denn je bei Ihrer Rückkehr, daß der Himmel in den Tropen grau ist? Nie im Leben! Es ist klar, daß man ihn blau zu sehen hat, blau wie die Côte d'Azur. Glauben Sie, daß man Sie ernst nimmt, wenn Sie behaupten, daß es in Japan mehr Tote durch Unfälle der Straßenbahnen als durch Harakiri gibt? Keineswegs ... Die Aufgabe des Reisenden ist es nicht, Legenden zu zerstören, sondern welche zu schaffen. Ihre Hindus müssen majestätisch sein, Ihre Chinesen undurchschaubar, Ihre Neger lüstern, Ihre Japaner höflich. Das stimmt aber nicht! Macht nichts! Die Realität ist die Münze derer, die nicht zu lügen verstehen.

Roland Dorgelès. Partir. zitiert nach Kurt Tucholsky. Ein Pyrenäenbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Wenn ich reise, dann gehe ich nicht durch die Welt, dann geht die Welt durch mich. Ich sehe, aber ich selbst kann nicht gesehen werden: Zu kurz ist die Verweildauer, zu begrenzt sind die Möglichkeiten der Einflußnahme, zu gesichert die Bedingungen der Bewegung. Mit dem Rückflugticket in der Tasche erlebe ich jenen Ausschnitt von Wirklichkeit, den zu erleben ich mir als wichtig vorschreibe.

Von Anfang an soll also der Blick ein freier, ein unreglementierter, ein vorurteilsloser, ein in Raum und Zeit ungebundener sein – von Anfang an gibt es die Imagination einer wirklicheren Wirklichkeit des Fremden, in die der Reisende aufzubrechen vorgibt. Wenn ich reise, dann exterritorialisiere ich das Fremde und dessen Bedrohung in mir – augenscheinlich tritt es mir in den verschiedenen Weltregionen als Exotik, Gefahr, Überraschung, Unverständnis oder Leichtsinns entgegen. Der Blick, der das Fremde in uns und außerhalb der uns bekannten Welt wahrnimmt, erklärt und beschreibt, trifft immer in das Zentrum der uns als Einzelindividuen mit der Welt und ihren bunten Erscheinungen verknüpfenden Vorstellung: Da wir ordnende Wesen sind, orientiert sich auch die Ordnung unserer Reisen an der Ordnung unserer rationalen Kultur.

Andreas J. Obrecht. Die panoptische Welt. In: Obrecht/Prinz/Svoboda (Hg). Kultur des Reisens. Notizen, Berichte, Reflexionen. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1992, 42.

Kulturen reisen genauso wie Menschen; und die Wanderung von Gegenständen und Menschen (als Migranten wie als Touristen) ist schon ein Teil dieser Bewegung der Kulturen. Post-koloniale Gesellschaften haben notwendigerweise unreine Kulturen. Solche Kulturen sind hybrid – was teilweise von den verschiedenen Mustern der Mobilität herrührt: und als solche haben sie auch keine Kultur, die so eindeutig anders ist als die Kulturen, die Touristen konsumieren, und die durch deren Mobilität produziert und reproduziert werden.

Wenn Kulturen reisen, können sie nicht von anderen Kulturen abgeschlossen bleiben. Die Mischung von Elementen und die unbeabsichtigte Produktion neuer kultureller Werte sind unvermeidliche Konsequenzen der Bewegung. Die traditionelle Idee einer touristischen Kultur, die in klarem Gegensatz zum Rest der Gesellschaft besteht, wird unplausibel. Touristenorte nützen immer mehr extravagante nicht-authentische Accessoires, um Touristen anzulocken: Repliken ägyptischer Tempel; Nachbauten des Wilden Westens oder des Viktorianischen England; futuristische Erlebnisparks, Zentren der gälischen Wiedergeburt – sie alle zeichnen sich als Touristenmagneten aus.

Chris Rojek/John Urry. Transformations of travel and theory. In: Rojek/Urry (ed.) Touring Cultures. London/New York: Routledge 1997, 11.

THEMA

Unterrichtsprojekte

Hermann Schlösser

Unterwegs mit Siddhartha *Ein Erfahrungsbericht*

Vor längerer Zeit hielt ich am Germanistischen Institut der Universität Wien ein Proseminar zum Thema „Reisen und Literatur“ ab. Es begann mit der Lektüre klassischer Reiseführer – Karl Baedekers „Rheinreise“, Jacob Burckhardts „Cicerone“ – , ging dann weiter mit Reiseberichten und Reportagen von Goethe über Egon Erwin Kisch bis zu Rolf Dieter Brinkmann, und schließlich folgten drei Romane: »Durch die Wüste« von Karl May, »Siddhartha« von Hermann Hesse und »Der kurze Brief zum langen Abschied« von Peter Handke.

Diese Anordnung mag auf den ersten Blick willkürlich erscheinen, folgt aber einer wissenschaftlich anerkannten Typologie. Zu finden ist sie bei Joseph Strelka, der 1971 die Gattung des „literarischen Reiseberichts“ in vier Gruppen unterteilte:

1. Reiseführer und Reisehandbücher – wie etwa der Baedeker.
2. (populär)wissenschaftliche Informationsschriften wie Burckhardts Kunstführer durch Italien.
3. Reisetagebücher, Berichte etc., die mit literarischen Mitteln eine tatsächlich stattgefundenene Reise beschreiben – dort hat Goethe ebenso Platz wie Kisch oder Brinkmann.
4. Reisenovellen und -romane, die – wie »Durch die Wüste«, »Siddhartha« oder »Der kurze Brief zum langen Abschied« – erfundene Reisen darstellen. (Vgl. Strelka 1971)

Gemeinsam ist diesen vier Textsorten, daß sie allesamt vom Reisen handeln, verschieden voneinander sind sie jedoch durch einen unterschiedlich hohen Anteil fiktionaler Elemente. Der Typus 1 „Reiseführer“ ist um eine möglichst genaue Über-

einstimmung mit der vorfindbaren Wirklichkeit bemüht, während sich der Typus 4 „Reiseroman“ definitionsgemäß im Raum der literarischen Fiktion bewegt. Und zwischen Faktentreue und Phantasie sind die Typen 2 und 3 angesiedelt.

Mit diesem Gliederungsversuch machte ich also die Studierenden bekannt. Ausdrücklicher als Strelka selbst wollte ich dabei noch herausarbeiten, daß sich die unterschiedlichen Fiktionalisierungsgrade vor allem den jeweiligen Verwendungszwecken der Texte verdanken: Der Reiseführer ist im wesentlichen ein Gebrauchstext, d. h. er wird nicht gelesen wie ein Roman, sondern benutzt, um Reiseziele möglichst genau anzupeilen und zu erreichen. Der Roman hingegen dient vor allem dem ästhetischen Genuß, d. h. der zweckfreien Lektüre. Und die Reiseberichte und Reportagen erweisen sich auch in dieser Perspektive als Zwischenformen, die neben den ästhetischen auch landeskundliche oder historische Interessen befriedigen können. Analog zu diesen unterschiedlichen Aufgabenstellungen bestimmt der Autor seine Rolle im Text einmal als Rechercheur von Informationen, einmal als kommentierender Beobachter, einmal als fiktionsschaffender Dichter.

So habe ich also versucht, Ordnung in das literarische Reisegeschehen zu bringen. Doch sollte die Ordnung nicht das letzte Wort in meiner Lehrveranstaltung zur Reiseliteratur behalten, sondern nur als Ausgangspunkt für weiterführende Fragestellungen dienen. Denn so nützlich Strelkas Gliederung für eine erste Orientierung ist, so bald zeigen sich auch ihre Grenzen. Schon der nüchternste Reiseführer liefert nicht ausschließlich Fakten und Informationen, sondern produziert mit Hilfe dieser Fakten auch Traum- und Wunschbilder von der schönen Ferne. Diese Poetisierung des Faktischen ist nicht funktionslos, sondern trägt wesentlich dazu bei, daß sich Reisende überhaupt auf den Weg machen. Und was für Reiseführer gilt, läßt sich erst recht an den literarischen Reiseberichten beobachten: Sie handeln durchaus nicht nur von Realien, sondern mindestens so intensiv von den Sehnsüchten und Hoffnungen der Reisenden. Das bedeutet also, daß das Strelkasche Schema im Detail modifiziert werden muß, da sich auch in den definitionsgemäß nichtfiktionalen Texten fiktionale Elemente finden lassen.

Noch komplizierter wird das Problem, wenn man bedenkt, daß der Reiseroman, der mit gutem Grund als rein fiktionale Form bezeichnet wird, zuweilen den Anschein erweckt, er behandle keine erfundene, sondern eine tatsächlich unternommene Reise. Um das berühmteste Beispiel zu nennen: Karl May, der keines der Länder gesehen hatte, das er beschrieb, gab sich alle erdenkliche literarische Mühe, um seinen Lesern zu suggerieren, er habe alle seine Abenteuer selbst erlebt.

Wie viele literarischen Phänomene ist also auch die Reiseliteratur komplexer und vieldeutiger, als es das Ordnungsschema suggeriert. Deshalb sollte meine Leseübung zur Reiseliteratur in zwei Schritten vor sich gehen: Die Studierenden sollten zunächst ein typologisches Modell kennenlernen, das ihnen den Einstieg in die Reiseliteratur erleichtert, dann sollten sie in ausführlichen Referaten zu einzelnen Texten

die Gültigkeit dieses Modells relativieren, um zu bemerken, daß gerade die interessanteren Beispiele der Reiseliteratur den engen Rahmen der typologischen Definition sprengen.

Zum Beispiel Siddhartha

Wie schon gesagt, stand als ein Beispiel für die fiktionale Reiseerzählung auch »Siddhartha« auf dem Programm. „Exotische Kostüme für alte Weisheiten. Hermann Hesses »Siddhartha« im Kontext der Indienbegeisterung des frühen 20. Jahrhunderts“ – so hatte ich das Referatsthema formuliert, und die Ausführungen, die ich mir erhoffte, hätten ungefähr so aussehen können: Kurz vor dem Ersten Weltkrieg begann in Deutschland ein reges Interesse an exotischen Ländern, das sich zum einen auf die Bemühungen des deutschen Reiches um koloniale Präsenz zurückführen läßt, zum anderen aber als eines der vielen Überdrußphänomene der damals jungen Generation zu deuten ist. Da die abendländische Tradition völlig in den Händen von Gymnasialprofessoren, Pfarrern und anderen Erziehungsberechtigten lag, suchten wagemutigere Geister jenseits der tradierten Bahnen nach all den Freiheiten, Schönheiten und Wahrheiten, die zu Hause nicht mehr zu entdecken waren.

Zu den Ländern, die von den abenteuernden Sinnsuchern des frühen 20. Jahrhunderts besonders gern aufgesucht wurden, gehörte Indien, das Land, von dem sich die deutschen Reisenden Begegnungen mit schönen Eingeborenen, Erfahrungen mit der unberührten, üppigen Natur und nicht zuletzt spirituelle Erweckungserlebnisse erhofften. Wie groß das Interesse am asiatischen Subkontinent war, zeigte sich unter anderem daran, daß ein indischer Dichter, Rabindranath Tagore, in Deutschland zum Kultautor avancierte. Seine Bücher wurden aus dem Englischen übersetzt und erschienen bibliophil gestaltet im renommierten Verlag Kurt Wolff in Leipzig.

Doch spiegelte sich die Indienbegeisterung der deutschen Intelligenz nicht nur in diesem kulturellen Import, sondern auch in äußerst erfolgreichen Reisebüchern: Der seinerzeit vielgerühmte Weltreisende Max Dauthendey schilderte Indien 1910 in »Die geflügelte Erde«, Hanns Heinz Ewers, sonst vor allem als Verfasser phantastischer Literatur trivialen Zuschnitts bekannt, veröffentlichte 1911 »Indien und Ich« und Waldemar Bonsels, der im Gedächtnis der Nachwelt durch den Kinderbuchklassiker »Die Biene Maja« präsent ist, verfaßte 1916, mitten im Ersten Weltkrieg, einen der großen Bestseller seiner Zeit, die »Indienfahrt«.

An dieser modischen Wendung nach Osten beteiligte sich auch Hermann Hesse. Im Jahr 1911 unternahm er eine Reise nach Ceylon, Singapur, Süd-Sumatra und Palembang. Eigentlich wollte er noch tiefer ins Innere Indiens vordringen, doch kam es dazu nicht: „Mangelnde Sprachkenntnisse und der schlechte eigene Gesundheitszustand lassen Hesse nicht so mit Land und Bevölkerung vertraut werden, wie er es sich gewünscht hatte, und zwingen ihn, auf einen längeren Aufenthalt in Hin-

terindien und den Besuch von Malabar zu verzichten.“ (Zeller 1997, S. 65). Dies berichtet Bernhard Zeller in seiner Hesse-Biographie, doch gestand sich auch der Dichter selbst ein, daß ihm das Leben in Indien wenig zusagte. Im Reisebericht »Aus Indien«, der 1913 als Hesses Beitrag zur Indienwelle erschien, heißt es etwa:

Nun kann man sich an vieles gewöhnen. Ich hatte mich mit der Hitze von Singapore und Colombo, mit den Moskitos des Urwalds, mit indischen Mahlzeiten, mit Durchfall und Kolik abgefunden, so mußte es auch hier gehen. Ich lernte, an den schönsten kleinen Mädchen mit den traurigsten schwarzen Inderaugen vorbeizusehen, wenn sie bettelten, ich lernte, die weißhaarigsten Urgroßväter, die wie Heilige aussahen, mit kalten Blicken zurückzuweisen, ich gewöhnte mich an ein treues Gefolge von käuflichen Menschen jeder Art, das ich durch feldherrnhafte Handbewegungen und grobe Zurufe in Schranken zu halten wußte. Ich lernte sogar, mich über Indien lustig zu machen, und ich schluckte die scheußliche Erfahrung, daß der seelenvolle, suchende Beterblick der meisten Inder gar nicht ein Ruf nach Göttern und Erlösung ist, sondern einfach ein Ruf nach Money. (Hesse 1980, S. 92)

Mit dieser Ernüchterung wollte sich Hesse jedoch nicht abfinden: »Siddhartha«, die 1922 erschienene Legende vom heiligen Wanderer auf der Suche nach sich selbst, ist in einem Indien angesiedelt, das dem Land, das Hesse besucht hatte, nur in Einzelheiten ähnelt. Wohl wird auch der Brahmanensohn Siddhartha zum Bettler – doch nicht, weil er „Money“ haben möchte, sondern weil die selbstgewählte Armut ihn den Göttern und der Erlösung näherbringen soll. Und wenn er in der Mitte seines Lebensweges vorübergehend dem Reiz des Geldes verfällt, dann nur, damit er auch diese Facette des Daseins am eigenen Leib erfährt. Die Lehre, die er aus seiner Phase der Geldgier mitnimmt, wäre freilich nicht nur in Indien zu erwerben, denn sie entspricht der alten Weisheit, daß das Geld nur schnöder Mammon ist. Also kann Siddhartha die irdischen Güter getrost hinter sich lassen und zum großen Fluß wandern. Dort wird er zum Gehilfen des alten Fährmanns Vasudeva, der im Gegensatz zu den „Urgroßvätern“ aus Hesses Reisebericht ein wahrer Heiliger ist, und nicht nur den Anschein der Heiligkeit erweckt. Hesse selbst hat später mitgeteilt, daß dieser milde Fährmann keine durchaus indische Erscheinung sei, sondern ein exotisch kostümiertes Porträt des Basler Antiquars Julius Baur darstelle, den er in seiner Jugend sehr verehrt hatte. (Vgl. Zeller 1997, S. 45) Auch dies weist darauf hin, daß die literarische Reise Siddharthas in den Gefilden der Imagination stattfindet und nicht in dem Land, aus dem der durchfallkranke Hesse unter anderem die Notiz mitbrachte: „Erst bei Mondlicht, später bei heftigem Regen wanderte ich bis früh 8 Uhr zwischen Zimmer und Locus hin und her.“ (Hesse 1980, S. 181)

Der Reiseführer für den eigenen Lebensweg

Dies also wäre ungefähr das Referat gewesen, das ich mir erhoffte und durch entsprechende Angaben zur Sekundärliteratur auch vorbereitete. (Vgl. vor allem Reif

1989) Die Studentin, die sich »Siddhartha« zur Bearbeitung ausgesucht hatte, hielt sich jedoch an meine Vorschläge nicht. Sie überhörte den leicht ironischen Unterton meiner Fragestellung, betrachtete Hesses Roman nicht aus historischer Distanz, referierte keine Texte und Kontexte und erörterte auch nicht das Verhältnis von Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität. Statt dessen ließ sie sich von der Lebensgeschichte Siddharthas über die engen Grenzen des Seminargeschehens hinaustragen, verweilte liebevoll bei allen Stationen seiner Lebensreise, und zog schließlich die Lehre, die Hesses Roman nur zu nahelegt: daß es darauf ankomme, den „eigenen Weg“ zu erkennen, und daß es noch viel wichtiger sei, ihn nicht nur theoretisch zu erkennen, sondern ihn auch im Leben zu gehen. Wie Siddhartha.

Die vorgegebenen Fragestellungen hatten die Referentin also offensichtlich nicht interessiert. Sie las Hesses Roman nicht als Dokument einer kulturgeschichtlich nachweisbaren Indienbegeisterung, sondern als Reiseführer für den eigenen Lebensweg. Mehrmals kam sie auf die Metapher des „Weges“ zu sprechen, die in Hesses Roman ja in der Tat exzessiv verwendet wird. Wie der Autor nahm auch seine Leserin als gegeben an, daß dem Menschen ein je eigener Lebensweg zukomme. Um ihn zu finden, müsse man nur den Wünschen und Sehnsüchten folgen, da sie zuverlässig zum Ziele führten. Dieses Ziel aber heiße „Selbstfindung“, und wer sich den Lehren anderer anvertraue, verfehle es mit Sicherheit. Wie Siddharthas Jugendfreund Govinda.

Dem langen Referat der Studentin folgte eine Diskussion, in der ich versuchte, meine literarhistorischen Sachinformationen doch noch zur Geltung zu bringen. Damit provozierte ich jedoch eine erregte Debatte über den Sinn und Unsinn der Germanistik: Eine weitere Studentin nahm ihre Kommilitonin vor meinen Versachlichungswünschen in Schutz und sagte in scharfem Ton, das Elend am Germanistikstudium sei eben, daß einem alles kaputtgeredet werde, was schön sei. Sie zitierte dann einen Professor des Instituts, der in seiner Vorlesung gesagt habe, Hesse sei Kitsch und sie fragte dringlich an, ob auch ich »Siddhartha« als Kitsch bezeichnen würde.

Diese Frage hätte ich nun eigentlich bejahen müssen. Denn Hesses Prosa leidet meiner Meinung nach daran, daß gerade ihre Sinnlichkeits-Emphase denkbar unanschaulich und unsinnlich daherkommt. Wenn Siddhartha aufbricht, um die Welt in ihrer Wirklichkeit zu entdecken, gibt ihm Hesse z. B. die Worte auf den Weg:

Nun aber weilte sein befreites Auge diesseits, er sah und erkannte die Sichtbarkeit, suchte Heimat in dieser Welt, suchte nicht das Wesen, zielte in kein Jenseits. Schön war die Welt, wenn man sie so betrachtete, so ohne Suchen, so einfach, so kinderhaft. Schön war Mond und Gestirn, schön war Bach und Ufer, Wald und Fels, Ziege und Goldkäfer, Blume und Schmetterling. Schön und lieblich war es, so durch die Welt zu gehen, so kindlich, so erwacht, so dem Nahen aufgetan, so ohne Mißtrauen. Anders brannte die Sonne aufs Haupt, anders kühlte der Waldschatten, anders schmeckte Bach und Zisterne, anders Kürbis und Banane. (Hesse 1974, S. 41)

So beschrieben, sieht Siddhartha eben doch nicht die Welt, sondern „die Sichtbarkeit“ als solche, die von sehr wenigen und sehr sorgfältig ausgewählten Phänomenen zeichenhaft illustriert wird. Bach, Ufer, Wald, Fels usw. müssen als Lebenszeichen genügen, und die Ausmalungslust des Autors reicht nur bis zur Versicherung, alle diese Dinge seien „schön“, „lieblich“ und „anders“.

Diese Unanschaulichkeit mag damit zusammenhängen, daß »Siddhartha« eben ein Buch ist, das seinem Autor die lebendige Reiseerfahrung ersetzen mußte, die nicht von Blume und Zisterne, sondern von Diarrhöe und bettelnden Indern geprägt war. Indem aber alle unbedeutenden oder unschönen Momente ausgeblendet werden, entsteht jener „einfache“, „kinderhafte“ Hesse-Ton, den man durchaus als Kitsch bezeichnen kann.

Als die Studentin mich auffordere, die Maske des neutralen Wissenschaftlers abzulegen und mich zu bekennen, sagte ich dies freilich nicht. Ich hatte nämlich eine gewisse Scheu, die Gefühle der Anwesenden zu verletzen, und zudem wollte ich mich nicht dem Verdacht aussetzen, ich als Lektor wäre zu feige, dem Herrn Professor zu widersprechen. Also griff ich nicht zu ästhetischen, sondern zu biographischen Argumenten. Ich erzählte zunächst, daß auch ich eine Zeitlang Hesses Schriften gern gelesen hätte, mich aber mittlerweile zu alt dazu fühle. Denn ganz gewiß sei Hesse ein Autor, der wie kaum einer den Wünschen, Träumen und Nöten der Jugend treu geblieben sei. Wer aber diese Treue zu den Jugendidealen nicht in gleichem Maße aufbringe, wachse eben irgendwann aus Hesses Schriften hinaus.

Diese lebensgeschichtlich verbürgte Antwort haben auch andere Germanisten schon ähnlich gegeben (Vgl. Schwarz 1982), und sie ist ja auch nicht wirklich falsch. Daß man auf sie so gerne zurückgreift, läßt jedoch darauf schließen, daß von den Texten Hesses eine Kraft ausgeht, die sachliche Erörterungen ebenso erschwert wie kritische Bewertungen.

Daß diese schwer zu bestimmende „Kraft“ mit dem Reisemotiv zusammenhängt, ist anzunehmen. Denn die positiven Figuren in Hesses Romanen sind immer unterwegs: Klingsor verbringt seinen letzten pathetischen Sommer wandernd und rumorend, Goldmund setzt sich dem Leben an verschiedensten Orten aus, Josef Knecht im »Glasperlenspiel« bewegt sich in aufwendigen Geistesreisen durch die Zeiten und Räume. Und wie ein Motto stehen über all diesen Reisebewegungen die vielzitierten Verse (Zitiert nach Zeller 1997, S.136):

Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.

Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
Uns neuen Räumen jung entgegenschicken,
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden...
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!

Auch hier hat Hesse also das Leben als einen permanenten Aufbruch ins Neue aufgefaßt. Kritisch gestimmten Geistern wird nicht entgehen, daß der altväterische Goethe-Ton in einem gewissen Kontrast zum Aufbruchspathos der Verse steht. Doch wird auch dieser Einwand das Gefühl nicht *außer Kraft setzen*, das aus den Texten Hesses unmittelbar auf seine Verehrer einwirkt.

Fortsetzung folgt

Zwei Jahre später wiederholte ich das Seminar „Reisen und Literatur“ geringfügig modifiziert am germanistischen Institut der Universität Klagenfurt. Und so unglaublich es klingen mag, so wahr ist doch, daß sich dabei die Debatte um „Siddhartha“ in ihren wesentlichen Zügen wiederholte. Auch hier prallten meine Versuche der Historisierung und Relativierung an der Begeisterung für Hesses Text ab, auch hier wurde ein ordentlicher Professor angeklagt, der seine Studentinnen – Männer waren nicht anwesend – mit der Bemerkung gekränkt hatte, Hesse sei Kitsch. Und auch hier endete die Debatte mit dem Vorwurf, die Germanistik mache einem alles kaputt, was schön sei.

Nun fanden die beiden krisenhaften Seminarsitzungen schon Anfang der neunziger Jahre statt – 1990 und 1992 – und ob sie sich heute noch einmal wiederholen würden, weiß ich nicht. Ebenso wenig kann ich beurteilen, wie repräsentativ sie für den Bewußtseinszustand österreichischer Germanistikstudentinnen sind. Und doch scheinen mir die beiden entgleisten Seminardiskussionen um »Siddhartha« lehrreich zu sein. Denn was immer sonst sie beweisen oder nicht beweisen – eines zeigen sie gewiß: daß der Zusammenhang von Reisen, Schreiben und Lesen mehr und andere Energien mobilisiert, als sich die textkritische Philologie träumen läßt.

Bibliografie

- Hermann Hesse: Aus Indien. Aufzeichnungen, Tagebücher, Gedichte, Betrachtungen und Erzählungen. Frankfurt 1980.
- Hermann Hesse: Siddhartha. Eine indische Dichtung. Frankfurt 1974.
- Wolfgang Reif: Exotismus im Reisebericht des frühen 20. Jahrhunderts. In: Peter J. Brenner (Hrsg.): Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt 1989, S. 434–462.
- Egon Schwarz: Hermann Hesse, die amerikanische Jugendbewegung und Probleme der literarischen Wertung. In: Volker Michels (Hrsg.): Über Hermann Hesse. Zweiter Band 1963–1977, Frankfurt 1977, S. 79–98.
- Joseph Strelka: Der literarische Reisebericht. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 34/1971, S. 63–75.
- Bernhard Zeller: Hermann Hesse in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1997 (erstmalig 1963).

✉ Hermann Schlösser, Literaturwissenschaftler, Herausgeber von LESEZIRKEL, Literaturmagazin der Wiener Zeitung, Remweg 16, A-1037 Wien.

Guido Rings

Reisen im Kopf

Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen

1. Literaturdidaktische Vorüberlegungen

Wie bei dem wirklichen Reisen geht es auch beim virtuellen – etwa über die Lektüre eines Fremdheitserfahrungen thematisierenden Textes – um die Auseinandersetzung mit einem fremd erscheinenden Anderen. Ein Versuch, mit diesem Anderen ernsthaft zu kommunizieren, die Perspektive des Anderen zu verstehen und dabei die im unbewußten Bereich besonders resistenten kulturellen Grenzen zu überwinden, führt aber unweigerlich auch zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst. Dieses doppelte Fremdheitsmotiv – des Anderen und des Eigenen – steht im Zentrum des folgenden Unterrichtsversuches, der sich durch die derzeitigen interdisziplinären Forderungen nach einer breit anzulegenden Erhöhung interkultureller Kompetenz legitimiert.

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit¹ ist mit Blick auf die „fortschreitende Internationalisierung persönlicher Erfahrungsräume“ (Raddatz, 1996: 242), die sich bei der Intensivierung touristischen und anderen Reisens, bei Massenmedien und europäischem Binnenmarkt besonders deutlich zeigt, und im Rahmen der zunehmenden Globalisierung der Märkte (Bolten, 1993: 18) mittlerweile ein zentrales Lernziel schulischen und universitären Fremdsprachenunterrichts. Grundkomponenten einer solchen interkulturellen Kompetenz sind Fremd- und Selbstverstehen, und bei diesem Prozeß ist dort anzusetzen, „wo die fremde Kultur in ihrer symbolischen Repräsentation zum Ausdruck kommt“ (Bachmann-Medick, 1987: 69), also etwa in „such words and images as people use in their accounts of human action – descriptions, reflections, and explanations that give testimony to local understandings of ‘the self’“ (Rosaldo, 1980: 29). Literarische Texte stellen ein außerordentlich reiches Potential an solchen symbolischen Repräsentationen eigener und fremder Kultur. Nicht zufällig definiert der Kulturanthropologe Geertz (1983: 252) Literatur als „symbolisch dichte“ und interpretierende „Geschichte, die man einander über sich selbst erzählt“ und räumt ihr einen ähnlichen symbolischen Status wie Ritualen und Festen ein. Schlieben-Lange (1997: 2, 16) resümiert, daß gerade literarische Texte „Elemente zur Konstitution von kulturellen Identitäten und zu deren Konfrontation bereitstellen“ sowie „Modelle zur Entschärfung, Umdeutung, Aufhebung der Konflikte liefern“ können (vgl. auch Mecklenburg, 1990: 96). Dieses Potential der Literatur wird bei der Ausbildung von Fremd- und Selbstverstehen umso bedeutsamer, als auch bei der interkulturellen Praxis nicht die verschiedenen Lebensweisen selbst

sondern Bilder von der eigenen und der fremden Kultur aufeinandertreffen: „Interkulturalität findet im Bereich der symbolischen Repräsentation von Kulturen statt, wo sie konventionellen kulturellen Erwartungshaltungen, wenn nicht gar interkulturellen Stereotypen ausgesetzt ist“ (Bachmann-Medick, 1987: 68).

Bei der Erarbeitung literarischer Selbst- und Fremdbilder im Unterricht sind die Subjektivität und Polyvalenz literarischer Texte als kulturell eingebundene und zugleich kulturelle Schlüsselemente reflektierende „Metakommentare“ (Geertz, 1983: 252) zu berücksichtigen. Relativiert man den zugrunde gelegten fiktionalen Text durch Erarbeitung einer angemessenen soziohistorischen Interpretationsfolie, so erleichtern allerdings gerade diese Subjektivität und Polyvalenz eine sowohl kognitive als auch affektive Verstehensleistung.

2. Der Unterrichtsversuch „Reisen im Kopf“

2.1. Zur Textgrundlage

Grundlage dieses Unterrichtsversuches ist ein Ausschnitt aus der Kurzgeschichte »Das persische Abendessen« von *Barbara Frischmuth*, einer österreichischen Schriftstellerin, die ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen aus Turkologie- und Iranistikstudien nutzt, um kontrastive, einen kulturellen Sichtwechsel ermöglichende Stoffe und Motive literarisch verdichtet aufzuarbeiten. Ein frühes Beispiel ist ihr Roman »Das Verschwinden des Schattens in der Sonne« (1973); in der Kurzgeschichte »Das persische Abendessen« (1995) werden die Differenzen zwischen orientalischer und okzidentaler Kultur allerdings noch ungleich dichter thematisiert.

Das Aufeinandertreffen von der dem okzidentalen Kulturkreis entstammenden Ich-Erzählerin und dem vom orientalischen Kulturraum geprägten Protagonisten Isfahani im internationalen Wien ist von der fundamentalistischen Politik im islamischen Iran geprägt. Isfahani, der bis Anfang der 80er Jahre in Teheran ein Theater geleitet hatte und als Professor für Theaterwissenschaften tätig war, sieht sich nach der Machtergreifung Khomeinis gezwungen, seine Heimat zu verlassen. Die für ihn Heimat symbolisierende alte persische Literatur und ihre Umsetzung im Theaterpiel kann ihm freilich von keinem Regime genommen werden. Sie bildet den Schlüssel zum Verständnis seiner kulturellen Identität, die er durch Übersetzungen persischer Stücke wie »Laila und Madjnun« dem okzidentalen Rezipienten verständlich machen will. Die Ich-Erzählerin ist ihm hierbei behilflich, bleibt aber trotz Iranistik- und Turkologiestudien sowie längerer Iranaufenthalte einer okzidentalen Perspektive verhaftet, die Rupp (1996: 160) mit den Begriffen „Beobachterstatus, Reingezogenwerden, schlechtes Gewissen, Zeitknappheit, Sprachvergessen, Angezogenwerden durch Exotismus“ prägnant charakterisiert. Der Text ist Anlaß, „sich die ‘essentials’ der eigenen oder wahlweise einer ‘angenommenen’ kulturellen Identität zu vergegenwärtigen“ (Rupp, 1996: 160). Die Behandlung universeller Themen wie Fremdheit, Liebe, Literatur und Identität laden hierzu ebenso ein wie der scharfe

Mentalitätenkontrast, der durch eine relative Marginalisierung der okzidentalen Perspektive bewußt zur Erarbeitung und Ausgestaltung durch den Rezipienten offengehalten wird.²

2.2. Rahmenbedingungen

Die zur Durchführung des Unterrichtsversuches ausgewählte Lerngruppe des „Advanced German 5“-Seminars setzt sich aus 14 britischen und einer spanischen Studierenden des letzten BA-Studienjahres sowie aus drei französischen Austauschstudentinnen zusammen. Die für den „BA in Modern Languages“ ausgebildeten Studierenden haben alle einen mindestens einjährigen Aufenthalt in den Ländern der Zielsprache absolviert. Eine Mehrheit war ein Semester an einer französischen, spanischen oder auch italienischen und ein Semester an einer deutschen Universität, ein Student war als Assistenzlehrer an einer deutschen Schule, ein anderer hat als Angehöriger seines bei der Royal Air Force beschäftigten Vaters sechs Jahre in Deutschland verbracht. Die Auslandserfahrung der französischen Studentinnen beschränkt sich üblicherweise auf mehrwöchige Ferienpraktika, eine Studentin war jedoch zwei Jahre als Übersetzungsassistentin bei einer größeren Handelsfirma tätig. Vier Studierende der Lerngruppe besuchten während des Projektverlaufs neben „Advanced 5“ auch die Veranstaltung „Interkulturelle Perspektiven: Deutschland – Großbritannien“, in denen zu diesem Zeitpunkt theoretische Grundlagen interkultureller Kommunikation vermittelt wurden.

Der Text »Das persische Abendessen« wurde in insgesamt sechs Seminarstunden behandelt, wobei die erste Stunde für eine Transparentmachung des mit dem Titel „Selbst- und Fremdbetrachtung“ skizzierten Semesterprogramms und für die Vorentlastung des Textes verwendet wurde. Im Rahmen dieser Vorentlastung wurden zunächst die Vorkenntnisse der Studenten zu Charakteristika orientalischer sowie okzidentaler Kulturräume komparativisch systematisiert und anschließend die vorhandenen Kenntnisse durch eine kurze Gastvorlesung zu zeitgenössischen Kulturkonflikten im Iran vertieft. Dabei wurde insbesondere auf die Differenzen traditionaler ruraler und europäisierter urbaner Sozialgruppen eingegangen. Die sechste Stunde wurde zur Nachbereitung eingesetzt, wobei der die Situation von Arabern in Bonn skizzierende Dokumentarfilm „Ich liebe beide Länder“ im Mittelpunkt stand.

2.3. Ergebnisse der Textanalyse

Die Auswertung der Stundenprotokolle und der schriftlichen Textkommentare zeigt, daß die Studenten die Dekodifizierung des Textes zunächst über die in Cambridge und im Auslandsjahr erprobten Mittel der traditionellen Textanalyse versuchen. Hierbei wird Frischmuths Kurzgeschichte vor dem soziopolitischen Hintergrund eines die iranischen Lebensverhältnisse determinierenden islamisch-fundamentalistischen Regimes überwiegend als Reflexion der Situation eines unfreiwillig Reisenden bzw.

der eines politischen Flüchtlings gelesen und unter Berücksichtigung der verwendeten Stilmittel ausgewertet. Es dominiert eine Distanz gegenüber der allen Studenten eher fremden bzw. aus Einkäufen in arabischen Geschäften und aus der Begegnung mit streng nach fundamentalistischen Vorstellungen gekleideten Frauen im Londoner Hyde Park nur äußerst oberflächlich bekannten Kultur. Trotz – oder vielleicht sogar wegen – der beigefügten Worterklärungen und einer vorentlastenden Gastvorlesung bleibt der Text für die meisten Studenten „schwer verständlich“. Nicht zufällig wird für den potentiellen Adressatenkreis wiederholt auf eine „fachkundige Leserschaft“ verwiesen, die entweder über ein sehr gutes Fachwissen im Bereich orientalischer Kultur verfügen oder – durch Verwandtschaft bzw. tiefe Freundschaften – persönlich unmittelbar in den orientalischen Erfahrungshorizont eingebunden sein sollte. Wortliste und Gastvorlesung haben zwar Erklärungen gegeben, dabei aber gleichzeitig die Perspektive so deutlich auf die Fremdheit einzelner Begriffe und der dahinter stehenden Wertvorstellungen (vgl. Derwisch, Mollah) verschoben und zugleich zahlreiche andere unbekannte Eigenheiten des orientalischen Kulturraums angesprochen, daß die Studenten sich der Fremdartigkeit des Dargestellten umso bewußter wurden.

Die einmal aufgebaute deutliche Distanz mündete allerdings nicht – wie zunächst befürchtet – in eine Zurückweisung von fremdem Kulturraum und Versuchstext, sondern hatte vielmehr durchgehend ein sehr hohes Interesse an weiterer Erkenntnis zur Folge. So bleibt Frischmuths Kurzgeschichte im Resümee des schriftlichen Textkommentars nicht als Fachlektüre für „Insider“ stehen, sondern auch als „ein Mittel für jemanden, der die persische Kultur und Literatur nicht kennt, eine andere Kultur und Literatur zu entdecken“ (Chorot). Hierbei spielt auch das Interesse am Selbstverstehen über das Fremdverstehen eine zentrale Rolle. Cargan formuliert exemplarisch: „Vielleicht werden die [eigenen Vorstellungen vom Orient] bestätigt, sogar bestärkt, aber wenigstens sieht man riesige Unterschiede, über die man die eigene Identität besser erkennen kann.“ Prägnant resümiert Zine die Verbindung möglichen Selbst- und Fremdverstehens: Der Text „erfordert einige Kenntnisse der persischen Kultur oder zwingt den unwissenden Leser, sich in der iranisch-persischen Kultur schlau zu machen. In dieser Hinsicht ist dieser Text nicht nur expressiv, sondern auch informativ und hilfreich, weil er zur Entdeckung einer anderen Kultur beiträgt. Er öffnet den Geist des Lesers. Gleichzeitig zwingt die Schriftstellerin uns, sich Fragen über unsere eigene Kultur bzw. Identität zu stellen: wer sind wir eigentlich?“

Wenngleich die meisten Studenten den Schritt zum Selbstverständnis noch sehr generalisierend-abstrakt vollziehen, so wird doch nicht auf der Ebene einer unreflektierten Repetitio vermittelter bzw. in der Literatur angelesener Leitgedanken stehen geblieben. Bei der aus einer Präsentation von einzelnen Thesen des schriftlichen Textkommentars in der fünften Stunde entstehenden abschließenden Diskussion ziehen die Studenten vor allem Parallelen zu ihrem eigenen, teilweise erst im letzten Monat beendeten Auslandsaufenthalt. Sehr viel stärker als in dem eher distanziert gehaltenen schriftlichen Textkommentar werden dabei Identifizierungsansätze mit

der Rolle Isfahanis deutlich. Zwar ist keiner der Studenten als politischer Flüchtling ins Ausland gegangen, eine mindestens einjährige Auslandserfahrung haben jedoch die meisten hinter sich, und gerade diejenigen, die statt Studien- hauptsächlich Berufserfahrungen gesammelt haben, empfanden diese Zeit nicht immer nur als positiv und gerieten häufiger in Identitätskonflikte, die zu einer partiellen Identifikation mit der Problematik des Exiliraners Isfahani führt.

2.4. Aspekte der Rezeption

Exemplarisch für die über Berufserfahrungen im Ausland in Identitätskonflikte geratenen Studenten kontrastiert Renard in der abschließenden Diskussion ihren persönlichen Hintergrund mit den Erfahrungen Isfahanis. Sie berichtet von schweren Problemen mit den deutschen Kollegen während ihres zweijährigen Aufenthaltes als Übersetzungsassistentin bei einer Handelsfirma. Sowohl die in vielen Aspekten als degradierend empfundene Arbeit als auch die fremde und eher distanzierte soziale Umgebung wären teilweise unerträglich gewesen. Insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes dachte sie immer wieder an Vertragskündigung und Rückreise, aber die Bindung des französischen Studienganges an einen solchen Auslandsaufenthalt führte zum „Aushalten“. Mit der rationalen Reflexion über Vor- und Nachteile einer möglichen Vertragskündigung war die innere Problematik freilich nicht gelöst. Vielmehr führte die weiterhin als kaum erträglich eingestufte Lage zu einer „inneren Flucht“ nach Frankreich, die insofern auch an die Oberfläche drang, als sie „nur noch von Frankreich redete“ und alle vermeintlichen oder realen Mißstände in der fremden Umgebung unmittelbar mit positiven französischen Gegenmodellen kontrastierte. Im Resümee heißt es: „Ich war von Frankreich besessen. Erst nach meiner Rückkehr legte sich dies wieder.“ Phasenweise hatten auch einige der im Ausland an Universitäten gebliebenen Studenten ähnlich negative Eindrücke gehabt; für die meisten war eine solch „innere Flucht“ – die man bei Isfahanis harmonischer Synthese der persischen Literatur zu erkennen glaubte – immerhin sehr gut vorstellbar. Als Reisender bzw. als „Mensch in der Fremde“ wurde Isfahani zunehmend besser greifbar und zum Hauptdiskussionsobjekt der fünften Stunde.

Die Perspektive der von Renard vertretenen Gruppe blieb freilich nicht unumstritten. Eine zahlenmäßig vergleichbare Opposition hielt die anfängliche Distanz zu Isfahani vor allem mit dem Argument aufrecht, daß man als Fremder die Pflicht hätte, sich der Kultur des Gastlandes zu öffnen und sich zumindestens partiell anzupassen. Isfahanis „Aufgehen“ in einer extrem harmonisierten und damit völlig artifiziellen persischen Kultur sei Ausdruck einer manifesten Wirklichkeitsfremdheit, die in dieser gesteigerten Form singulär sei und jede interkulturelle Kommunikation von vornherein extrem erschweren wenn nicht unmöglich machen würde. Die Argumentation der Renard-Gruppe wurde zudem immer wieder abgeschwächt, wenn führende Vertreter ihre unterschiedliche Perspektive mit vermeintlichen Gruppenge-

meinsamkeiten zu stützen und insbesondere eine Opposition zwischen den berufserfahrenen und den von Studienreisen her „alles durch die rosarote Brille“ betrachtenden Kommilitonen aufzubauen versuchten.

Der Einwand „Darf ich sagen, daß auch ich im Ausland gearbeitet habe“ (Bennett) verschob die Diskussion in Richtung auf eine notwendige Differenzierung von Auslandsaufenthalten. Man einigte sich im wesentlichen auf zwei Feststellungen:

1. Die Situation Isfahanis ist als „Identitätskonflikt eines politischen Flüchtlings, der Heimat, Beruf und Jugendliebe durch den islamischen Fundamentalismus verloren hat“ (Andersen), eine besondere. Sie kann nicht ohne weiteres von den eigenen Auslandserfahrungen abgedeckt werden, und erklärt weitestgehend den überwiegend als extrem empfundenen Rückzug in die persische Literatur und die Harmonisierung persischer Kultur.
2. Isfahani bleibt letztendlich ein „Mensch in der Fremde“ und auf der Basis dieses gemeinsamen Nenners sind sehr wohl zahlreiche Parallelen zu eigenen Erfahrungen möglich. Insbesondere ist auffällig, daß „man sich in der Fremde sehr viel intensiver der eigenen Kultur und Identität bewußt wird, als dies in der Heimat der Fall ist“ (Renard).

3. Zusammenfassende Auswertung und Transfer

Die über Frischmuths Kurzgeschichte initiierte virtuelle Reise hat sich als insgesamt sehr fruchtbar erwiesen. Der Versuch, »Das persische Abendessen« mit den Mitteln der traditionellen Text- und insbesondere der Stilanalyse zu dekodifizieren, führt die Studenten zunächst in eine Distanz, die sich für eine genauere Reflexion und den späteren Transfer auf eigene Kulturbegegnungen sehr fruchtbar erweist. Der Text wird als eher schwer verständlich eingestuft, aber doch auch einer mit den Charakteristika des orientalischen Kulturraumes weniger vertrauten Leserschaft empfohlen, weil er eine gute Möglichkeit zum Verstehen einer fremden Kultur und hierüber auch zum Verstehen des eigenen Kulturraumes und der eigenen Identität bietet. Der von den Studenten angestrebte Transfer zu eigenen Auslandserfahrungen mag phasenweise allzu oberflächlich-direkt gewesen sein, wenn etwa die Gruppe um Renard zu Beginn der Diskussion in der fünften Stunde ihre maximal zweijährigen Berufserfahrungen in Deutschland mit der Situation eines zum dauerhaften Verzicht auf Heimat, Beruf und Jugendliebe gezwungenen Exiliraners gleichzusetzen und sich selber von den „einfachen Studenten“ abzusetzen versuchte. Im Resümee wurden solche Überpointierungen allerdings weitestgehend zurückgenommen und eine Synthese von anfänglicher Distanz und später Identifizierung angestrebt. Sehr fragwürdig und weiter zu verfolgen ist, inwieweit bei dieser Synthese die Subjektivität als grundlegendes Charakteristikum von Selbst- und Fremdbildern erfaßt worden ist. Insbesondere der Schritt zum Selbstverstehen bleibt in dem die Studenten mit der Evaluation des Textausschnittes überfordernden schriftlichen Kommentar noch

sehr rudimentär³, wobei diesem als Hausaufgabe von der vierten zur fünften Stunde und damit als letzter Einzelarbeit eine besondere Bedeutung zukommt.

Für einen Transfer auf andere Lerngruppen sind insbesondere die multikulturelle Zusammensetzung der hier skizzierten Lerngruppe und die durch den englischen BA-Studiengang vorgegebenen Auslandsaufenthalte relativierend zu berücksichtigen, schließlich haben die Berufserfahrungen der französischen Austauschstudentin Renard und die lange Auslandserfahrung der meisten anderen Studenten nicht unwesentlich zum Diskussionsverlauf und zur abschließenden Synthese der letzten Seminarstunde beigetragen. In dem skizzierten multinationalen und universitären Ambiente hat sich das Aufgreifen der Frischmuthschen Kurzgeschichte zur Erweiterung von Fremd- und Selbstverstehen beim Fokus auf orientalistisch-okzidentale Kulturdifferenzen allerdings bewährt. Mit Blick auf das kognitive Leistungsvermögen der Lerner und die symbolische Dichte des Textes kann davon ausgegangen werden, daß der Frischmuth-Text bei entsprechend ausführlicherer Vorentlastung auch im Schulunterricht der Sekundarstufe II bzw. in der Sekundarstufe I mit neunten und zehnten Klassen behandelt werden kann. Für andere Jahrgänge der Sekundarstufe I sind ggf. Ausschnitte aus Jugendbüchern und Comics oder auch Literaturverfilmungen vorzuziehen.⁴

Zahlreiche Ideen für gruppenspielerische Vorentlastungen aber auch für eine begleitende und nachbereitende Behandlung von Fremd- und Selbstbildern bietet Jones (1994), wobei im Kontext der von Frischmuth (1995) thematisierten Ost-West-Begegnung das unter anderem von einem türkisch-englischen Schulaustausch (Ankara – Cambridge) durchgeführte „Cultural awareness project: Council of Europe“ (Jones, 1994: 27ff.) besonders hervorzuheben ist. Leitidee dieses Unterrichtsversuches – der mittlerweile viele andere Schulen in Cambridge inspiriert hat – ist es, 13–14 Jahre alte Schüler verschiedener Kulturkreise für bestehende Fremd- und Selbstbilder zu sensibilisieren und diese im Verlauf des Austausches angemessen zu relativieren. Im Mittelpunkt stehen (Schuh-)kartons, die von der jeweiligen Klasse mit einigen für den eigenen Kulturkreis als exemplarisch erachteten Gegenständen (z. B. Zeitungsausschnitte zu konstanten Pressethemen, Bilder eines englischen bzw. türkischen Hauses/gemeinsamen Essens) gefüllt und an die fremde Partnerklasse gesendet werden. Wichtig ist eine Begründung der Auswahl, die zunächst von den einzelnen die Gegenstände sammelnden Schülern bzw. Kleingruppen aufgestellt, dann im Plenum diskutiert und anschließend schriftlich fixiert und den Gegenständen beigelegt werden. Die Empfehlung lautet, über einen längeren Zeitraum mehrere Kartons zu senden, und denkbar wäre neben diesem Austausch an Eigenbildern auch der direkte Austausch von Fremdbildern über das Füllen von Kartons mit Gegenständen, die für die fremde Kultur als exemplarisch betrachtet werden.

Für jede Option essentiell bleibt freilich die Notwendigkeit einer „kritisch-reflexiven Durcharbeitung des Eigenen im Hinblick auf die Erfassung des Fremden“ (Rupp, 1996: 173). Beim Versuch einer Förderung interkulturellen Verstehens geht es immer auch um „die Relativierung der eigenkulturellen Perspektive [sowie de-

ren] Erweiterung und Bereicherung durch fremdkulturelle Erfahrungen“ und dies geht nur über einen „Kulturaustausch, in dem kulturelle Differenzen bewußtgemacht und in einen Dialog miteinander gebracht werden“ (Rupp, 1996: 159).

ANHANG 1

Folienbild a (erste Seminarstunde: komparativische Systematisierung der studentischen Vorkenntnisse zum orientalischen und okzidentalischen Kulturraum)

Kulturkreise

Orient	Konfliktbereiche	Okzident
Islam Basis: Koran	Religion	Christentum Basis: Bibel, Neues Testament (Werte relativiert durch Aufklärung und frz. Revolution)
patriarchalische Verhältnisse strenge Kleidernorm (Tschador) kein Schweinefleisch/Alkohol	Soziales	Familienverband in der Auflösung (Single-Haushalte) abgeschwächte Kleidernorm wenige Einschränkungen (Drogen)
totalitäre Regime (Irak)	Politik	repräsentativ-demokratische Gebilde
☞ statische Tendenz (Koran)		☞ dynamische Tendenz

Folienbild b (vierte Seminarstunde: Ergebnisse der Textanalyse, Gruppenarbeitsergebnisse werden im Plenum gesammelt und systematisiert)

Das persische Abendessen (B. Frischmuth, 1995)

Orient	Synthese	Okzident
<p>persische Literatur: Verkörperung der Heimat, gibt Identität (s. Parallele von Jugendliebe und Literatur) islamischer Fundamentalismus verwehrt Liebe, Beruf, Heimat und damit Identität</p> <p>Theaterspiel: Medium, um zur Identität zu gelangen und persische Literatur in den Okzident zu transportieren</p> <p>Isfahani: politischer Flüchtling, Literatur zur persönlichen Konfliktbewältigung, um einen Teil von sich selbst nicht zu verlieren ☞ traditional-verhaftete, bewahrende Kultur</p>	<p>Liebe: Granatäpfel als Symbol für tiefe Freundschaft u. Verständnis (alle Leute können liebe) Brücke zwischen Orient und Okzident Harmonische Synthese bei Liebe zur Literatur übertrieben-subjektiv wegen Rolle Isfahanis im Ausland</p>	<p>Zeit: „rechtzeitig“ als Zeitbegriff, der quantifizieren und objektivieren kann</p> <p>Ich-Erzählerin: Beobachterstatus Angezogen vom Exotismus persischer Kultur Reingezogen in Kulturproblematik Sprach- und Textvergessen Zeitknappheit</p> <p>☞ rastlose Kultur, zeitliches Vergessen</p>

ANHANG 2

Barbara Frischmuth (1995): »Das persische Abendessen«, in: *Neue deutsche Literatur* 45/504, S. 59-72, hier: S. 70–72.

Auch Isfahani fuhr hin und wieder in den Iran, um seine Eltern zu besuchen – er war der einzige Sohn-, und um Literatur zu besorgen, die er hier nicht finden konnte. Selbst das wurde immer schwieriger. Wie alle Tüftler, haben die Mollas mit Mystik nichts im Sinn. Sie hatten die ‘ta’ziye’ zwar nicht verboten, förderten sie aber auch nicht.

„Ich hoffe“, sagte Isfahani mit einem anzüglichen Lächeln zu Yasmin, der Sängerin, „daß wenigstens der Tschador bleibt, wenn sie schon sonst einmal alles zurücknehmen werden müssen. Nichts in den letzten Jahren hat den Einfallsreichtum der Frauen dermaßen angeregt, wie der Zwang, ihn zu tragen. Was da an Löckchen darunter hervorblitzt und an raffiniert geschminkten Augen, abgesehen davon, was sich sonst noch erahnen läßt.“ Er schmalzte herausfordernd mit der Zunge. „Beine sind ohnehin nicht die Stärke der Iranerinnen.“

„Sei still“, sagte Yasmin, „Ich kann das nicht mehr hören, und schon gar nicht von dir“.– „Aber es hat etwas zu bedeuten. Wenn ich mich an meine erste versteckte Liebe erinnere, mein Gott, so eine Liebe hat es nie mehr gegeben. Ich dachte, ich würde sterben, wenn ich das Mädchen küßte, und als es dann doch geschah, schickte mein Vater mich nach Teheran in die Schule, weil ich das Mädchen angeblich kompromittiert hatte. Durch einen einzigen Kuß, der nicht einmal ein richtiger Kuß war, stellt euch das vor. Ich war krank vor Liebe, und mein Vater machte den Fehler, mir in einem Gespräch von Mann zu Mann das Mädchen ausreden zu wollen. Er sagte, so schön sei das Mädchen gar nicht, seine Nase wäre zu groß. Als ob Farhad sich je gefragt hätte, wie groß Schirins Nase gewesen ist. Bei Mowlana heißt es im Zusammenhang mit einem anderen berühmten Liebespaar, LAILA UND MADJNUN – übrigens unserer nächsten Produktion –, in dem Gespräch, das der Kalif mit Laila führt.

„Du also hast“, der Kalif einst zu Leila sprach,
„Madjnun in einen solchen Zustand gebracht?

Nicht schöner als andere Schöne bist du!“

„Schweig still“, sagte Laila, „denn du bist nicht Madjnun.“

„Und?“ fragte ich.

„Und gar nichts.“ Isfahani zuckte die Schultern. „Ich studierte von da an in Teheran und zwei Jahre später kam ich hierher.“

„Und die Liebe, die es nie mehr gegeben hat?“

Isfahani deutete auf sein Herz. „Ist noch immer hier drin. Kannst du mir glauben. Als Erinnerung.“ Und er zitierte noch einmal Mowlana.

„Nicht läßt sich der Liebe Weg offenen Auges gehen.

Wer auf ihm wachte, schlief viel tiefer,

Seine Wachsamkeit wäre schlimmer als schlief er.“

Die ersten Gäste begannen sich zu verabschieden. Mit den meisten war ich gar nicht ins Gespräch gekommen. Das lag wohl daran, daß ich mich mit den Jahren immer

mehr an die hielt, die ich ohnehin schon kannte. Alle lobten noch einmal überschwenglich das Essen, aber Isfahani mußte die Dankesbezeugungen allein entgegennehmen, denn die zweite Frau Isfahani hatte sich bereits in aller Stille empfohlen.

„Ich werde meine sämtlichen Teppiche verkaufen“, sagte Isfahani und setzte sich mit der Schüssel voller Granatäpfel zu mir. Endlich. Ich mußte daran denken, wie aus Farhads Axtstiel ein Granatapfelbaum gewachsen war, der in späteren Jahren als wundertätig galt und die Menschen von ihren Leiden befreite.

„Ich möchte das ganze Geld in mein Theaterspielen investieren.“ Er sagte nicht „Theater“ – wie denn auch, er hatte keines, gastierte nur –, also sagte er „Theaterspielen“, der ehemalige Herr Professor und Prinzipal. „Ich nenne es Theaterspielen, aber es ist mehr, es ist etwas anderes. Als Derwisch bin ich kein Schauspieler, auch wenn mir dabei die Mittel des Schauspielers zur Verfügung stehen. Ich erzähle meinen Text. Ausgehend von Nezami, erzähle ich, was Nezami in mir bewirkt hat. Verzeih den Vergleich, aber ich bringe Nezami neu zur Welt, ich gebäre ihn, verstehst du? Ihn und die anderen, von denen ich ausgehe, Mowlana, Saadi, Khayyam ... Sie sind es auch, was mir von Persien bleibt, was von Persien bleiben wird, glaub mir.“

Er begann die Schale eines Granatapfels aufzureißen. „Ich hoffe, ich kann auch bei LAILA UND MADJUN mit dir rechnen.“

„Wenn du rechtzeitig damit kommst, hörst du, rechtzeitig.“

„Was heißt rechtzeitig? Die Dinge nehmen ihren Lauf.“

Ich hielt einen halben geschälten Granatapfel in der Hand und griff nach einem der herumstehenden Teller. „Wenn du willst, daß ich mitmache“, das unvermeidliche Saftgerinnsel in den Mundwinkeln, „dann muß ich auf rechtzeitig bestehen.“

„Du glaubst an das Wort rechtzeitig, nicht wahr?“ Auch ihm rann der Granatapfelsaft übers Kinn. – „So wie du an die Schrift auf deiner Stirn.“ – „Elhamdulillah!“

Wir lachten beide und spuckten gleichzeitig die Kerne auf unsere Teller. Es war spät geworden. „Mein Assistent bringt dich nach Hause, es liegt auf dem Weg.“ Isfahani half mir in den Mantel. „Bitte, nimm“, sagte er und steckte mir zum Abschied zwei Granatäpfel in die Tasche. Ich verließ Isfahani. Auch Derwische schliefen nachts.

Literatur

Primärtexte:

Frischmuth, Barbara (1995): Das persische Abendessen, in: Neue Deutsche Literatur 45, 504, S. 59-72, hier: S. 70-72

Frischmuth, Barbara (1986): Unzeit. Erzählungen. Auswahl und Nachwort von Christa Melchinger. Stuttgart: Reclam

Frischmuth, Barbara (1973): Das Verschwinden des Schattens in der Sonne. Stuttgart: Reclam.

Nünning, Ansgar und Vera (Hrsg./1994): Der Deutsche an sich. Einem Phantom auf der Spur. München: dtv.

Sekundärtexte:

Bachmann-Medick, Doris (1987): Verstehen und Mißverstehen zwischen den Kulturen. Interpretation im Schnittpunkt von Literaturwissenschaft und Kulturanthropologie, in: Jahrbuch DaF 13, S. 65-77

- Bargatzky, Thomas (1992): Die Ethnologie und das Problem der kulturellen Fremdheit, in: Theo Sundermaier/Jan Assmann (Hrsg.): Den Fremden wahrnehmen. Gütersloh
- Bolten, Jürgen (1993): Im Spiel der Lebenswelten. Zur theoretischen Grundlegung interkulturellen Kommunikationstrainings, in: Theo Bungarten (Hrsg.): Interkulturelle Unternehmenskommunikation. Bd. 12. Tostedt, S. 14–26
- Eder, Walter (1991): Zu Hause in der Fremde? Der Verlust der Raumerfahrung als Verlust des Erfahrungsraums beim Reisen, in: Ortfried Schäffter (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 158–172
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Vervuert
- Hexelschneider, Eberhard (1988): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität, in: Jahrbuch DaF 14, S. 127–136
- Homberger, Dietrich (1993): Männersprache – Frauensprache: Ein Problem der Sprachkultur?, in: Muttersprache 103, S. 89–112
- Jones, Barry (1995): Exploring otherness – an approach to cultural awareness. London: Centre for Information on Language Teaching and Research
- Mecklenburg, Norbert (1990): Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik, in: Dietrich Krusche/Alois Wierlacher (Hrsg.): Hermeneutik der Fremde. München: Beck, S. 80–102
- Ossig, Gisela (1993): Kolonialismus per Katalog. Ein Blick in die Prospekte von Reiseveranstaltern, in: Medium 4, S. 55–56
- O’Sullivan, Emer (1986): The image of Germany in British juvenile fiction. An appeal for assistance, in: German Life and Letters 39, S. 92–95
- Raddatz, Volker (1996): Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität: Die Entwicklung didaktischer Parameter im Spannungsfeld von Produkt und Prozeß, in: Fremdsprachenunterricht 4, S. 242–252
- Rings, Guido (1996): Gastarbeiter im Neuen Deutschen Film. Ein Beitrag zu Selbst- und Fremdbildern in Fassbinders „Angst essen Seele auf“, in: Deutsch Lernen 4, S. 307–328
- Rings, Guido (1994): Comics als Gegendiskurs. Ein Beitrag zum Revolutionsbild im mexikanischen Anti-Comic, in: Iberoamericana 18, S. 37–67
- Rosaldo, Michelle Z. (1980): Knowledge and Passion: Ilongot Notions of Self and Social Life. Cambridge/Mass
- Rupp, Gerhard (1996): Kontrastive Literaturdidaktik, in: Spiel 15/1, S. 155–178
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, in: ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11–42
- Schlieben-Lange, Brigitte (1997): Kulturkonflikte in Texten, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 97, S. 1–21
- Seyhan, Azade (1996): Lost in Translation: Re-Membering the Mother Tongue in Emine Sevgi Özdamar’s „Das Leben ist eine Karawanserei“, in: The German Quarterly 69/4, S. 414–426
- Walther, Wiebke (1992): Identitätssuche – Identitätsfindung durch Literatur. Literaturentwicklungen im arabischen Raum, in: Der Deutschunterricht 44/1, S. 8–36

Anmerkungen

- 1) Definiert werden soll „interkulturelle Kommunikation“ hier nach Bolten (1993: 18) als „interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“ (S. 24). Diese Unterschiede in Wissensbeständen und Sprach-

formen sind auf die Zugehörigkeit zu verschiedenen „Lebensweltbereichen“ zurückzuführen, die von temporären individuellen und sozialen, aber auch von sozial tradierten Selbst-, Fremd- und Metabildern geprägt werden (S. 20).

- 2) Für die Inspiration bei der Auswahl der Textstelle danke ich Herrn Professor Gerhard Rupp, der »Das persische Abendessen« in einem größeren Projekt zu Forschungsarbeiten im Bereich kontrastiver Literaturdidaktik einsetzt.
- 3) Cargan formuliert zunächst: „Unsere Kultur ist uns bekannt“. Die meisten anderen Beiträge bleiben im wesentlichen bei der allgemeinen Feststellung stehen, daß durch eine Erkenntnis der gravierenden Unterschiede zur fremden orientalischen Kultur das Verstehen eigener Kultur erleichtert würde. Auch in der Diskussion mangelt es an konkreten Beispielen, so daß zunächst davon auszugehen ist, daß die vom Text gelassene Leerstelle zur okzidentalen Kultur nur unzureichend gefüllt werden kann.
- 4) Zur Bedeutung von Comics als kulturelle Informationsträger vgl. Rings (1994: 41) sowie grundlegend Pierre Fresnault-Deruelle (1973): „La langue des bandes dessinées et leur contenu culturel“, in: *Le Français dans le Monde* 98, S. 14–19. Für den Einsatz von Filmen zur Förderung von Selbst- und Fremdverstehen vgl. Rings (1996).

✉ Guido Rings, Senior Lecturer in German, Anglia University Cambridge CB1 1PT, Großbritannien.

Er-fahren statt Tourismus

Allein reisen,
mindestes vier Wochen im
Ausland, ein selbstgewähl-
tes Thema bearbeiten,
darüber einen Studien-
bericht schreiben mit einem
Stipendium von
ZIS.

Das ist das ungewöhn-
liche Angebot an junge
Menschen zwischen 16
und 20 Jahren.

ZIS
Stiftung für Studienreisen e.V.
c/o Schule Schloss Salem · D-88682 Salem
Telefon 07553/813 32

Sonja Vucsina

„Meine siebzehn Wörter“ Wege, die zum Reisen führen

Zu Beginn eine praktische Aufgabe zum Reisen:

Max Huwyl
Meine siebzehn Wörter

Als der Prinz gelernt hatte, was am Hof zu lernen war, sagte der Vater zu ihm: »Es ist Zeit, dass du das Leben kennen lernst. Geh in das Land jenseits der Berge, wo fremde Menschen leben und eine fremde Sprache sprechen. Meide die Fürstenhäuser. Versuch durchs Leben zu kommen wie ein Mann aus dem Volk« – »Wie soll ich ehrlich durchs Leben kommen, wenn ich die Sprache jenes Volkes nicht kenne?« fragte der Sohn. »Geh zu deinem Lehrer, er kennt die Sprache und wird dich beraten.«

»Lehr mich die Sprache des Volkes hinter den Bergen«, sagte der Prinz zu seinem Lehrer, »lehr mich so viel wie ich brauche, um mich durchs Leben zu bringen. Die Sprache ist leichtes Gepäck.«

»Da dein Vater wünscht, dass du mit wenigem zurechtkommst und nur so viel Gepäck mitnehmen sollst wie du tragen vermagst, so soll auch dein Sprachschatz bescheiden sein: Denke dir siebzehn Wörter aus, die du zum Überleben zu benötigen glaubst. Wenn du die Wörter hast, dann komm zurück, ich will sie dir übersetzen.«

Es dauerte mehrere Tage, bis der Prinz mit der Liste der siebzehn Wörter zu seinem Lehrer kam. »Du hast gut gewählt, ich will sie dir übersetzen, versprechen und aufschreiben.«

Meine siebzehn Wörter:

<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	

(Max Huwyl 1997)

Die Welt entdecken

Jeder entdeckt die Welt auf seine Weise – auf Reisen, in Geschichten, auf Bildern, in der Fantasie. Reisen heißt Sehen können, Staunen, Suchen und Finden; es heißt nicht nur Neues entdecken, sondern Wahrnehmungsfähigkeit und Beobachtungsgabe schulen. Reisen ist bewusstes Erleben über die Alltagswahrnehmung hinaus.

Wir müssen alle Sinne entwickeln, nicht nur das Sehen, sondern auch das Hören, Tasten, Riechen, Fühlen, wir müssen nicht nur hinschauen, sondern auch wahrnehmen, nicht nur hören, sondern anhören, zuhören.

Wir müssen die Spaltung zwischen Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Tun überwinden. Wir müssen uns bewußt in Beziehung zur Umwelt erleben, zur Schwerkraft, zum Raum, wir müssen unser ‚Sinnesgedächtnis‘ wiederentdecken, unsere Ausdruckskraft wiedererlangen. (Boal 1985)

Reisen in der Schule heißt, organisierte Besichtigungstouren und Sportwochen vergessen und das Reisen aus einer neuen Perspektive betrachten, als wichtigen Bestandteil im Schulgeschehen. Für den Unterricht bedeutet es, Voraussetzungen zu schaffen über ein breites Spektrum unterschiedlicher didaktischer Zugangsweisen, die Kinder von den flüchtigen, virtuellen Bildwelten, die in zunehmendem Maße prägen, zu einem bewussten, langsamen Schauen zu führen. Das kann nur in einem Unterricht stattfinden, der Experimente, Selbständigkeit, kritisches Denken, Verantwortung, persönliches Engagement zulässt. Bildende Kunst, Musik, Theater und Literatur sind Rahmenbedingungen, in denen die Kinder erst eine sinnliche Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld erfahren, daran Interesse entdecken, selbst ein Bedürfnis nach Wissen entwickeln, aufmerksam werden.

Reisen ist ein wichtiger Teilbereich in meinem Unterrichtskonzept. Von etwas reden, lernen, was man aus eigener Erfahrung weder empfinden, noch sehen oder erfahren hat können? Reisen ist Ausgangsbasis für grundlegende Erfahrungen, die in ihrem Aufforderungscharakter Impulse zum bewussten und gestaltenden Umgang mit sich selbst und den anderen geben, die Welt wieder wahrnehmbarer machen, den Blick für die kleinen stillen Dinge schärfen. Die Kinder lernen sich selbst in bestimmten Situationen erleben, was traue ich mir zu, wie gehe ich damit um, wo sind meine Grenzen. Sie lernen ihr persönliches Verhalten im Umgang mit dem Neuen zu überprüfen. Es sind nicht spektakuläre Maßnahmen, von oben her angeordnet, sondern kleine Schritte, aus dem persönlichen Lebensbereich hinaus, hin zu einer politischen Erziehung, zu einer Erziehung zum Frieden und zum europäischen Gedanken.

Reisen in der Schule will gelernt und gut vorbereitet sein, man braucht viel Zeit, Geduld und Konsequenz, Kinder zum Reisen zu erziehen, um mit einer Klasse gemeinsam und doch mit vielen Einzelpersönlichkeiten zu reisen, denn es sollte mehr sein als Zeitvertreib, als „Spaß-machen“ – Lightfood sozusagen. Erst einmal bedeu-

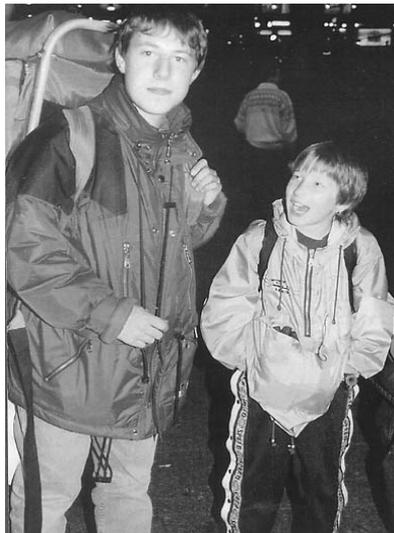
tet es Arbeit, sorgfältig und genau zu recherchieren, zu lesen, zusammenzustellen, doch sind dann schließlich das Entdecken und die Vielschichtigkeit, an Probleme heranzugehen und zu lösen, die Reise selbst eine Belohnung und Bestätigung für sich selbst und die Gruppe. So wie Bildung kein Konsumgut ist, ist Reisen nicht Massentourismus.

Ich bin mit meinen Klassen viel auf Reisen, wir „entdecken die Welt“ langsam, in konzentrischen Kreisen: Wir üben die Wirkung eines Wortes oder Satzes im Schulhof, in der gotischen Kirche; sammeln Sätze im Ort; besuchen zusammen Ausstellungen; gehen auf Geschichtenwanderungen, später auf Geschichtsreise und notieren alte Straßennamen in Stein an der Donau; wir zeichnen und schreiben im Lager Mauthausen; fahren an die Nordsee...

Zu Beginn steht eine gemeinsame und fächerübergreifende Vorbereitung, wo wir uns das Reiseziel aussuchen und daraus entweder anfangs Einzelaufgaben oder später Themenschwerpunkte für die Gruppenarbeit erarbeiten.

Einzelaufgaben, d. h. die Kinder haben für den Verlauf der Reise Aufgaben, die sie alleine oder zu zweit lösen: z. B. Skizzen eines Mahnmales in Mauthausen, Notieren von Inschriften, Zeichenaufgaben im Künstlerpavillon in Gugging, Preisvergleiche am Fischmarkt in Hamburg...

Gruppenaufgaben: Einzelne Gruppen wählen sich einen Schwerpunkt und organisieren einen Reiseabschnitt, für den sie letztendlich (Ablauf, Inhalt, Bus- oder Schiffsabfahrtszeiten, Verpflegung, Koordination mit den anderen Gruppen...) verantwortlich sind: z. B. *Technik des Eidersperrwerks, evangelischer Glaube in Norddeutschland, Theodor Storm – Werk, Leben und Museumsbesuch in Husum, Lebensbedingungen auf einer Hallig, Vogelbeobachtung und Wattwanderung, Seehundaufzuchtstation und Landgewinnung, Physik der Windräder, Innenleben eines Leuchtturms, Hafensrundfahrt im alten Hamburger Hafen, Fliehkraft im Wiener Prater, Konstruktion und Bauweise des Heidentors, Kanalsystem in Wien...*



Dazwischen gibt es aber genügend Freiräume, wo wir einfach „nur“ fahren, gehen, genießen, essen und schauen, was wir antreffen, wem wir begegnen – offen sind für Neues, Unerwartetes, Ungeplantes.

Die Entdeckung der Welt

„Jetzt kenn’ ich also die ganze Welt“, sagte der junge Karpfen, nachdem er zum ersten Mal rund um den Teich geschwommen war.
(Angelika Ehret 1997)

All diese Vorbereitungen und Ergebnisse, Geschichten und Fotos ergeben am Ende der Reise ein gemeinsames, umfangreiches Reisebuch neben den ganz persönlichen Aufzeichnungen, Skizzen der Reisetagebücher, kleiner blauer Hefte, die uns auf jeder Reise begleiten.

Reisevorübungen

1. Notizen machen

Sich etwas notieren, etwas aufschreiben fällt den Kindern anfangs schwer. Um aber ein bewusstes Aufzeichnen zu fördern, arbeiten wir von der ersten Klasse an mit Notizbüchern, die später zu Tagebüchern werden.

Zuerst sammeln wir einfach Sätze, d. h. mit dem Notizbuch in der Hand begeben wir uns auf die Suche nach Sätzen im Schulhaus, im Ort... Wir entdecken dabei Dinge, die wir noch nie beachtet haben, obwohl wir ihnen jeden Tag begegnen – den Sprung im Griff der Eingangstür oder die Satellitenschüssel, die zwischen hölzernen Friedhofskreuzen in den Himmel ragt. Zusammengefügt und geordnet ergeben die Sätze nicht nur faszinierende Texte sondern auch einfühlsame persönliche Aufzeichnungen.

An der Wand sehe ich Bilder

Wenn ich zum Küchenfenster hinausschaue, sehe ich
am Parkplatz viele Autos stehen.
Ein Hubschrauber fliegt über das Stift.
Der Wind saust durch die Zimmer.
Im Ofen höre ich leises Knistern.
Meine Mutter räumt den Geschirrspüler ein.
Ich sehe meinem Vater beim Rasieren zu.
In der Diele steht ein Hochdruckreiniger.
Im Blumenhaus blüht die Venusfliegenfalle.
Jemand geht die Stiege herauf.
Am Postamt steht ein Computer.
Heute ist ein Paket von der „Quelle“ gekommen.
Unsere Katze liegt wie ein Schneckenhaus gerollt im Zimmer.
Meine Mutter bindet einen Kranz.
In meinem Inneren fühle ich die Trauer über meinen Großvater.
Am Tennisplatz sind die Netze abgenommen worden.
Ich spüre den Schmerz meiner Mutter.

(Markus, Manuel, Sabine)

Ein anderes Beispiel, entstanden auf einer unserer Reisen, in einer bereits anspruchsvollen Ausfertigung:

Gedanken zu Mauthausen:



2. Die Wahrnehmung auf Reisen schicken

Der Maler Max in Quint Buchholz Buch »Der Sammler der Augenblicke« hält in seinen Bildern Augenblicke fest, die er auf Spaziergängen durch die Straßen der Stadt oder in den Dünen sammelt. Wunderbare, geheimnisvolle Bilder entstehen, die Geschichten erzählen und den Betrachter verwirren und festhalten. Bilder schicken unsere Wahrnehmung auf Reisen. Wir gehen in die Bilder hinein, sehen uns darin um, neue Bilder, neue Geschichten entstehen. Wir treten zeichnend und schreibend in Dialog mit einem Bild, schärfen unsere Aufmerksamkeit und lernen eine vielgestaltige Betrachtungsweise – ein Gedankenaustausch entsteht, eine Wechselwirkung zwischen der eigenen Vorstellungskraft und dem Betrachteten.



Michael Sowa hat großartige Bilder, absurd, surreal und hintergründig. Sie lassen dem Betrachter viel Raum, die eigene Fantasie spielen zu lassen (siehe Abbildung).

Oder wir suchen unsere eigenen Bilder, wir gehen mit dem Fotoapparat auf Spurensuche, z. B. Spuren, die die Zeit hinterlässt auf Mauern, Wegen, in Landschaften, auf Gegenständen, Gedenktafeln... Bilder lassen viele subjektive Vorstellungen zu, die über den konventionellen Sprachgebrauch hinausgehen. (Bild)



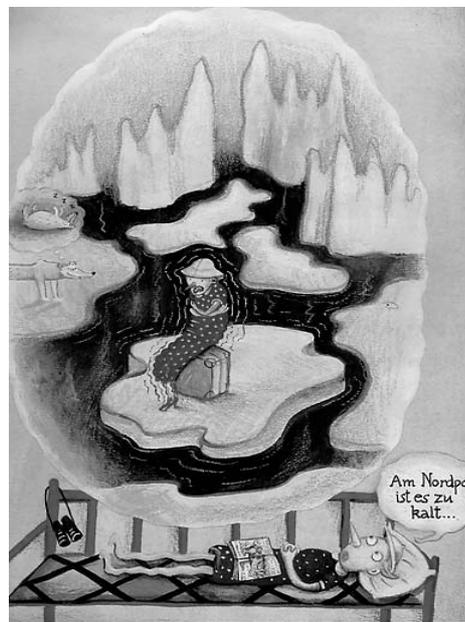
3. Fantasiereisen

Ohne die Klasse verlassen zu müssen (was manchmal ein Vorteil ist), reisen wir in der Fantasie mit Büchern, in Büchern. Dazu ein Beispiel:

»Feuerland ist viel zu heiß« von Anna Höglund

In ihrem Zimmer auf dem Sofa liegend, startet Stina Stenstump mit dem Atlas ihre persönliche, abenteuerliche Reise um die Welt – vom Nordpol über die Bikini-Inseln in die Sierra Madre, durch den Wilden Westen, von der Halbinsel Kola ohne Cola über das Weiße Meer nach Moskau und durch das wilde Kurdistan zum Brahmaputra, von wo sie am fliegenden Teppich über China fliegt und in der Wüste Gobi landet. Von dort geht es nach Kamtschatka, wo es überhaupt nicht lustig ist, mit Rückenwind über Timbuktu auf einem Kamel nach Afrika und schließlich gestärkt mit Hühnersuppe, Palmwein und Brezeln wieder nach Hause.

Jedes Reiseziel ist mit landestypischen Abenteuern verbunden, umgesetzt in unkonventionellen und humorvollen Bildern, in denen ein knapper Text integriert ist, der auf witzige und lakonische Weise die Geschichte erzählt.



Auf der Weltkarte am Beginn des Buches ist die Reise Stinas nachvollziehbar, eine Reise, die dazu animiert, sich selbst eine Reise zusammenzustellen: als Projekt für Geografie oder eine Sagenreise um die Welt, eine Reise durch Kulturen, Religionen, eine Literaturreise... Das Bilderbuch, fächerübergreifend, alters- und schulstufenunabhängig eingesetzt, fasziniert mit der Vielfältigkeit der Möglichkeiten, die sich aus Handlung, Text und Bildern ergeben. Einen Versuch ist es wert, mit einer großen, bunten Weltkarte in der Klasse, collagenartig aus vielen Einzelarbeiten entstanden, auf Reisen zu gehen.

Weitere Buchvorschläge für „Bücherreisen“:

Für die Volksschule:

Pennac, Daniel. Afrika und Blauer Wolf. Frankfurt: Fischer Schatzinsel 1998.

Whybrow, Ian. Wer hat Angst vor Wölfchen Wolf? Hamburg: Dressler 1997.

Rassmus, Jens. Bauer Enno und seine Kuh Afrika. Aarau: Sauerländer 1997.

Für die Sekundarstufe I:

Hinrichs, Meike. Künnas Reise. Wuppertal: Hammer 1997.

Tolkien, John Ronald. Der kleine Hobbit. München: dtv 1994.

Kuhn, Wolfgang. Die grüne Maske. München: dtv 1998.

Pelgrom, Els. Die wundersame Reise der kleinen Sofie. Hamburg: Oetinger 1990.

Grossman, David. Zickzackkind. München: Hanser 1996.

4. Lebensreise

Eine unkonventionelle Reise zum Schluss – eine Lebensreise über 4 Jahre an der Hauptschule als Videofilm.

Jeden Zeugnistag wurden die Kinder einzeln vor gleichem Hintergrund von der 1. bis zur 4. Klasse gefilmt – in der 1. Klasse mit einem Gedicht, in der 2. Klasse erzählen sie ein Erlebnis vom Wandertag, in der 3. Klasse Eindrücke einer Reise und in der 4. Klasse Zukunftsvorstellungen. Dann wurden alle vier Aufnahmen eines Schülers/einer Schülerin geschnitten und aneinandergesetzt zu einer Sequenz von ungefähr einer Minute. Gesichter, Stimmen, Ausdruck, Sprache verändern sich – plötzlich sichtbar und bewusst. Ein Film mit 23 Porträts spiegelt soviel Leben.

Wie sehe ich mich plötzlich,
ich wachse, werde, wurde, bin –
jetzt bin ich so geworden,
bin ich da, ich
so und anders, werde ich werden
später einmal.

schreibt eine Schülerin als Begleittext zu ihrem Porträt für die Vorführung bei der Verabschiedungsfeier der 4. Klassen.

Die kleine, realistische Utopie

Reisen mit Kindern ohne Verhaltensmaßregelungen, Moralpredigten oder pädagogischem Zeigefinger ist möglich, braucht Zeit, viel Geduld und bewusste Aufbauarbeit. Am Ende jeder Reise steht der Zugang zur eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, zu einem ästhetischen Bewusstsein, zur Freude am Entdecken, am Sicheinlassen können mit Neuem und Andersartigem. Da wird Reisen – in welcher Form auch

immer – jetzt und später Ausgangspunkt für eine intensive Auseinandersetzung mit sich, seinen Problemen, Einstellungen, Meinungen, wird Reisen Impuls für Toleranz und eine aktive Friedenskultur.

Ich denke mir, jetzt erst recht mit Kindern reisen, mit Freude und Begeisterung – entgegen all der Bildungsdiskussion über Verhaltensauffälligkeiten, unerziehbare Kinder und ausgebrannte LehrerInnen – Reisen als kleine, realistische Utopie, denn ich glaube, wir unterrichten und leben in einer spannenden Zeit, aber nur dann, wenn wir nicht resignieren, krankjammern, sondern all unsere Möglichkeiten und Fantasien ausschöpfen und nutzen und z. B. „den Rucksack packen“!

Literatur

- Huwyl, Max. Meine siebzehn Wörter. Aus: Oder die Entdeckung der Welt. 10. Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997
- Boal, Augusto. Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler. Frankfurt: Suhrkamp 1988
- Ehret, Angelika. Die Entdeckung der Welt. Aus: Oder die Entdeckung der Welt. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997. S. 22
- Buchholz, Quint. Der Sammler der Augenblicke. Wien: Hanser 1997
- Sowa, Michael. Das Huhn und die Tänzerin. Reinbek: Rororo 1997
- Höglund, Anna. Feuerland ist viel zu heiß. Hamburg: Carlsen 1995

✍ *Sonja Vucsina ist Hauptschullehrerin in Admont, 8786 Oppenberg 45.*

Peter Hanusch

Das Reisen und das Basteln

Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn Bildern

I. Seit Jahren begleitet eine Journalistenmeute die Schule mit ihren Meinungen. Im Jänner dieses Jahres meinte Erich Witzmann (sic!) in DIE PRESSE: „...der Schulalltag muß von nicht unbedingt notwendigem Ballast befreit werden. In den vergangenen Jahren haben bemühte Lehrer immer mehr organisiert, WOBEI SIE SICH IN ZUNEHMENDEN MASSE NUR SELBST VERWIRKLICHT HABEN. Bis zu zwei Auslandsreisen pro Schuljahr – und diese auch nach Übersee – sind keine Seltenheit. Daß viele Eltern da finanziell nicht mehr mitkönnen, stört dabei nicht, können doch da und dort Unterstützungen angezapft werden. Dies ist nur ein Beispiel, wo sofort reformiert werden kann. Und wo, ohne zusätzliches Schuljahr, wieder WERTVOLLE UNTERRICHTSZEIT zurückgewonnen werden kann. Eine Zeit, die von der Schule dringend benötigt wird.“ (Hervorhebungen von mir). So viel Dummheit gibt es in unserem Pressewesen.

II. Von 1992 bis 1995 bin ich mit jeweils denselben SchülerInnen jedes Jahr „auf eine Reise“ gegangen.

- 1992, 4. Klasse: Waldviertel / Thema: Die Langsamkeit
- 1993, 5. Klasse: Kärnten / Thema: Die Zweisprachigkeit
- 1994, 6. Klasse: Ravenna, Venedig, Triest / Thema: Das Meer
- 1995, 7. Klasse: Südfrankreich, Provence / Thema: Das Andere

III. Die Reisen wurden zusammen mit dem Lateinlehrer konzipiert und bildeten in den jeweiligen Jahrgangsklassen einen Vektor in den Fächern Deutsch, Geschichte und Latein durch das gesamte Schuljahr.

IV. 1996 hat eine Schülerin in Deutsch eine Fachbereichsarbeit zu diesen Reisen geschrieben: VOM UMGANG MIT KUNST UND VOM REISEN. Ein Nachdenken über die Reisen der Schuljahre. Daraus werde ich immer wieder zitieren (= FBA).

V. Das erste Bild, das ich den SchülerInnen zu lesen gab, um sich das Reisen vorstellen zu können, war das Bild eines Lumpensammlers. Sein beständiges, geduldiges Sammeln „sollte eine Anleitung sein (...) Der Lumpensammler ist nicht am Geschehen rund um ihn beteiligt. Er ist ein Beobachter, ein Aufsammler, ein Bemerkender. Dem Lumpensammler ist nichts bedeutungslos. Er bückt sich hinab nach jedem Stück weggeworfenen Glases.“ (FBA, S. 4)

VI. Aus dieser Figur ergab sich der Begriff des Bastlers/BRICOLEUR bzw. der Bastelei/BRICOLAGE. In seinem Buch »Das Wilde Denken« unterscheidet Claude Lévi-Strauss zwischen Zeichensystemen des modernen Menschen und jenen des primitiven Menschen. Der moderne Mensch bedient sich wie ein Ingenieur spezialisierter und eigens angefertigter Werkzeuge und Materialien, während der primitive Mensch eher einem Bastler gleicht, der das Material verwendet, das ihm gerade zur Hand ist, um daraus eine Bastelei anzufertigen. Ich wollte, dass wir alle zu BastlerInnen auf diesen Reisen werden.

VII. Basteleien aus der FBA:

12. 5. 92 Besuch des Stiftes Zwettl / Vor jedem Haus in Zwettl stehen knallrote Mülltonnen, die mit den Tulpen in den Gärten um die Wette leuchten.

20. 5. 93 Besuch des Stifts Griffen / Auf dem Friedhof starren die schwarzen, in der Sonne glänzenden Grabsteine stumm und zeitlos vor sich hin, in eine trügerische Ewigkeit versunken, während rundum die Mauer und die verblasste Fassade des verlassenen Stifts zerbröckeln und fallen, nur noch teilweise vom Efeu gehalten.

17. 5. 94 Aufenthalt in Venedig / Die offene Hand eines auf einer Brücke zusammengekauerten Bettlers ist eine der vielen Gesten der Stadt.

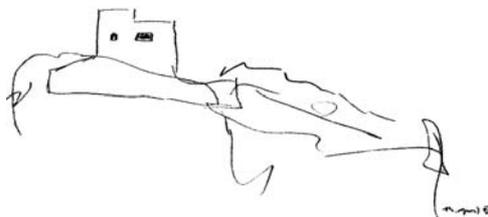
8. 4. 95 Tagesausflug nach Nîmes / Ein Mädchen im Erstkommunikationskleid und weißen Lackschuhen, das über einen Randstein stolpert.

VIII. An diesen Basteleien ist unschwer zu erkennen, dass für das Basteln literarische Vorlagen verwendet wurden. Wir sind an all den Orten, denen wir begegneten, den SchriftstellerInnen nachgegangen. Sie wurden uns so zum VOR-BILD, zur VOR-SCHRIFT.

IX. Folgende Begriffe leuchteten uns wie Sterne den Seeleuten auf den Reiseplateaus den Weg: STAUNEN, NEUGIERDE, LANGSAMKEIT, AUFMERSAMKEIT, BEBREITSCHAFT, UNSICHERHEIT, SKEPSIS DEM GEWOHNTEM GEGENÜBER, BEOBACHTUNGSGABE/BLICK, MUT.

X. „Das Schauen, die Aufmerksamkeit, das Vertraute, das Fremde, das Gehen, das Aufbrechen, die Landschaft, die Momente des Glücks. – Jeder Spaziergang ist eine Reise.“ (FBA, S. 29)

XI. In Südfrankreich und der Provence hat eine Schülerin immer wieder von den verschiedensten Orten die Horizontlinien auf einem großen Zeichenblatt festgehalten. Noch eine Form der Bastelei.



XII. „Das Dorf, in dem sie sich aufgehalten hatten, lag an der Grenze und hatte eine zweisprachige Ortstafel: Rechberg Reberca. Sie sah sich wieder in der kleinen Kirche sitzen, die auf einem Berghang über dem Ort stand. In der Kirche saßen vorwiegend ältere Menschen, in den Bänken zusammengekauert, einige Kinder und sie, die Fremde, die immer nur einen Teil verstehen konnte. Die warme Stimme des Priesters, der in dieser ihr fremden und im Klang doch so vertrauten Sprache das Evangelium vorlas, machte sie ruhig und trug sie hinaus aus der Enge des Raumes. Die Menschen antworteten mit einer ihr zuvor nicht bekannten Selbstverständlichkeit sowohl Deutsch als auch Slowenisch, sangen die ihr bekannten deutschen und ruhigeren slowenischen Lieder...“ (FBA, S.33)

XIII. Autoren, die uns als Begriffspersonen dienten: Paul Valéry, Edmond Jabès, Gilles Deleuze, Walter Benjamin, Michel Foucault.

XIV. Schriftsteller, die uns überall hin begleiteten: Peter Handke, Ingeborg Bachmann, Josef Winkler.

XV. Maler, die uns das Sehen lehrten: Francis Bacon, Max Ernst, Paul Cézanne, Tintoretto.

XVI. „Diese Begegnung, diese Beziehung, dieses Einander-Erahnen konnte im Aufeinandertreffen mit einem Gedicht, einem Bild, einem bestimmten Tageslicht und Spuren im Schnee, einer Melodie ... stattfinden.“ (FBA, S. 9)

XVII. Und immer ist es darum gegangen, dass uns das Fremde fremd blieb.

Literatur

Claude Lévi-Strauss. Das wilde Denken. Frankfurt: Suhrkamp 1973

✍ *Peter Hanusch, Gymnasium Freistadt, Zemannstr. 4, 4240 Freistadt.*

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Literarische Reiselesebücher und Reiseführer Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Selektive, fiktionale Wahrnehmung war von Anbeginn ein *struktureller* Bestandteil des Tourismus, unabhängig vom Bildungsstand und der sozialen Position der Reisenden. Die Suche nach Traumwelten durchzieht alle Formen und alle Epochen der modernen Urlaubsreise. Die touristische Erfahrung ähnelt in mancher Hinsicht den Welten der Literatur, des Films, der bildenden Kunst – und diesen Kunstformen hält niemand ihren mangelnden „Realitätssinn“ vor. Imagination hat in diesen Bereichen ihr Recht. Diese Anerkennung steht für den Tourismus noch aus (Hennig 1997, 58/59).

Die folgende Auswahlbibliographie stellt Materialien für die Verwirklichung eines unzeitgemäßen Unterfangens zur Verfügung: für den Versuch, eigenen und fremden Reisezielen, Reisemotiven, Reiseerfahrungen und Reisewünschen durch (gemeinsame) *Lektüre* literarischer, essayistischer und journalistischer Texte von Reisenden und für Reisende auf die Spur zu kommen und dabei – wenigstens zeitweilig – sowohl die virtuellen Reisevorschläge elektronischer Medien als auch die realen Reiseangebote geschäftstüchtiger Reiseveranstalter in den Hintergrund treten zu lassen. Die rund 100 in drei Themenbereiche gruppierten Bücher aus den Jahren 1989 bis 1998 sollen Unterrichtenden und Lernenden die Möglichkeit bieten, im Deutschunterricht anhand von Reisetexten aus fünf Jahrhunderten *lesend* literarische Reisen und Reisen in die Literatur zu unternehmen.

Im Mittelpunkt stehen dabei überschaubare Texte, verfaßt von Sprachkünstlern (Dichtern, Essayisten, Feuilletonisten), denen es in vielen Fällen gelingt, Imagination und Realität, Vergangenheit und Gegenwart auf besondere Weise miteinander zu verbinden, Texte sowohl über Orte, Wege und Regionen in der befremdlichen Nähe der eigenen Kultur als auch in der medial vertrauten Fremde nachbarlicher oder ferner

Kulturen, also vorwiegend Texte über (Reisen in) europäische Städte, Landschaften und Länder unter besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen Literaturen, aber auch Texte über andere Kontinente.

Dem Nachdenken über Grundfragen und Grundprobleme des Reisens und des Tourismus ist die erste Gruppe von Veröffentlichungen gewidmet. Die wenigen berücksichtigten Bücher bieten durch fundierte Information und kritische Diskussion wichtige Anhaltspunkte zum Verständnis und zur Vermittlung kultureller, sozialer, ökonomischer und ökologischer Grundlagen, Zusammenhänge und Entwicklungen des modernen Fremdenverkehrs, aber auch des Reisens allgemein. Literarische Reise-
texte werden in ihnen lediglich erwähnt oder zitiert.

Die zweite Gruppe von Veröffentlichungen umfaßt rund ein Dutzend literatur-, medien- und sprachwissenschaftliche Untersuchungen, also Bücher, in denen literarische, journalistische und andere Reisetexte, -textgattungen und -textsorten dargestellt und analysiert werden, ergänzt durch Beispiele für kritische Reiseessays.

Als umfangreichste dritte Gruppe von Veröffentlichungen werden schließlich rund 75 literarische Reiselesebücher und literarische Reiseführer vorgestellt, also Bücher, in denen Reisetexte entweder gesammelt und gruppiert oder eingebettet in kommentierende und erläuternde Texte präsentiert werden, um fremde Reiseerfahrungen nachvollziehbar zu machen oder eigene vorzubereiten. Das umfangreiche und vielfältige Angebot in dieser Gruppe wurde durch Hervorhebung der jeweiligen Städte-, Landschafts- und Länderbezeichnungen überschaubarer gemacht. Die Anordnung innerhalb der Untergruppen der literarischen Porträts und Führer folgt dem Alphabet der geographischen Bezeichnungen.

Grundprobleme des Tourismus und des Reisens

Bausinger, Hermann; Beyrer, Klaus; Korff, Gottfried (Hrsg.): Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus. München: Beck 1991. ISBN 3-406-35502-1

Gujer, Marianne; Andres, Michael: Freizeit, Reisen, Tourismus. Eine Projektmappe. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1998. ISBN 3-86072-368-5

Hennig, Christoph: Reiselust. Touristen, Tourismus und Urlaubskultur. Frankfurt am Main: Insel 1997. ISBN 3-458-16841-9

Kramer, Dieter; Lutz, Ronald (Hrsg.): Tourismus-Kultur – Kultur-Tourismus. Münster: Lit 1993. (Kulturwissenschaftliche Horizonte. 2). ISBN 3-89473-765-4

Leed, Eric: Die Erfahrung der Ferne. Reisen von Gilgamesch bis zum Tourismus unserer Tage. Frankfurt am Main: Campus 1993. ISBN 3-593-34823-3

Löschburg, Winfried: Und Goethe war nie in Griechenland. Kleine Kulturgeschichte des Reisens. Leipzig: Kiepenheuer 1997. ISBN 3-378-01020-7

Prahl, Hans-Werner; Steinecke, Albrecht (Hrsg.): *Tourismus*. Stuttgart: Reclam 1981. (Universal-Bibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 9564). ISBN 3-15-009564-6

Scherer, Brigitte: *rororo special: Tourismus*. Reinbek: Rowohlt 1995. (rororo Handbuch. 6362). ISBN 3-499-16362-4

Wegener-Spöhring, Gisela: *Massentourismus und Pädagogik. Essays, Theorien, Gedanken zu einer gestörten Beziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1991. ISBN 3-87116-687-1

Aspekte und Formen der Reiseliteratur(forschung)

Reiseziele, Reismotive, Reisetextsorten

Gagern, Chris von: *Reisen in die Karibik. Wie sich Kontakt mit anderer Kultur in Reisebeschreibungen darstellt*. Frankfurt am Main: Lang 1994. (Europäische Hochschulschriften, R. 18. 76). ISBN 3-631-47219-6

Lützeler, Paul Michael (Hrsg.): *Der postkoloniale Blick. Deutsche Schriftsteller berichten aus der Dritten Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997. (edition suhrkamp. 2024). ISBN 3-518-12024-7

Roth, Jürgen; Wieland, Rayk (Hrsg.): *Öde Orte. Ausgesuchte Stadtkritiken: von Aachen bis Zwickau*. Leipzig: Reclam 1998. (Reclam-Bibliothek. 1625). ISBN 3-379-01625-X

Aufgaben und Formen des Reisejournalismus

Aigner, Gottfried: *Ressort: Reise. Neue Verantwortung im Reisejournalismus*. München: Ölschläger 1992. (Reihe praktischer Journalismus. 17). ISBN 3-88295-160-5

Schmitz-Forte, Achim: *Die journalistische Reisebeschreibung nach 1945 am Beispiel des Kölner Stadt-Anzeigers und der Süddeutschen Zeitung*. Frankfurt am Main: Lang 1995. (Europäische Hochschulschriften, R.1. 1460). ISBN 3-631-47270-6

Reiseliteratur und Literaturwissenschaft

Brenner, Peter J. (Hrsg.): *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989. (suhrkamp taschenbuch, materialien. 2097).

Brenner, Peter J.: *Der Reisebericht in der deutschen Literatur. Ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte*. Tübingen: Niemeyer 1990. (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, Sonderh. 2). ISBN 3-484-60365-8

Brenner, Peter J. (Hrsg.): *Reisekultur in Deutschland. Von der Weimarer Republik bis zum „Dritten Reich“*. Tübingen: Niemeyer 1997. ISBN 3-484-10764-2

Griep, Wolfgang (Hrsg.): Sehen und Beschreiben. Europäische Reisen im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Heide: Boyens 1991. (Eutiner Forschungen. 1). ISBN 3-8042-0549-6

Fuchs, Anne; Harden, Theo (Hrsg.): Reisen im Diskurs. Modelle der literarischen Fremderfahrung von den Pilgerberichten bis zur Postmoderne. Heidelberg: Winter 1995. (Neue Bremer Beiträge. 8). ISBN 3-8253-0309-9

Jäger, Hans-Wolf (Hrsg.): Europäische Reisen im Zeitalter der Aufklärung. Heidelberg: Winter 1992. (Neue Bremer Beiträge. 7). ISBN 3-533-04524-2

Korte, Barbara: Der englische Reisebericht. Von der Pilgerfahrt bis zur Postmoderne. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996. ISBN 3-534-12546-0

Ohler, Norbert: Reisen im Mittelalter. 2., durchges. Aufl. München: Artemis 1988. ISBN 3-7608-1913-3

Reiseführer als Bildungshilfe und Wahrnehmungsanleitung

Bockhorn, Petra: „Wien ist keine Stadt wie jede andere“. Zum aktuellen Wien-Bild in deutschsprachigen Reiseführern. Frankfurt am Main: Lang 1997. (Beiträge zur Volkskunde und Kulturanalyse, N.F. 1). ISBN 3-631-30812-4

Gorsemann, Sabine: Bildungsgut und touristische Gebrauchsanweisung. Produktion, Aufbau und Funktion von Reiseführern. Münster: Waxmann 1995. (Internationale Hochschulschriften. 151). ISBN 3-89325-315-7

Pretzel, Ulrike: Die Literaturform Reiseführer im 19. und 20. Jahrhundert. Untersuchungen am Beispiel des Rheins. Frankfurt am Main: Lang 1995. (Europäische Hochschulschriften, R. 1. 1531). ISBN 3-631-49035-6

Literarische Reiselesebücher und literarische Reiseführer

„Seit dem Beginn des Tourismus folgen die Reisenden Bildern und Büchern. (...) Literarische Texte schufen die Erwartungen an die Reiseerfahrung. (...) Die Suche nach Traumwelten durchzieht alle Formen und alle Epochen der modernen Urlaubsreise“ (Hennig 1997, 57/58).

Literarische Exkursionen

Deutsche Literaturlandschaften. Reisevorschläge zu interessanten Stätten aus der Welt der Literatur. Für Wochenende, Kurzurlaub und Ferien. (Ausg. 1998/1999). Nordhorn: Koch 1998. ISBN 3-926304-07-3

Königshoven, Ruth: Ein Wochenende auf den Spuren der der Judenbuche. Reisevorschlag zum Nachmachen. Mit genauen Wegbeschreibungen zu Schauplätzen und Bezugspunkten.

ten der Drostennovelle in *Bellersen* und Umgebung. 2. erw. Aufl. Nordhorn: Koch 1990. (Kochs Literaturexkursionen. 2). ISBN 3-926304-01-4

Schwedt, Georg: Literatur-Museen. Wohnhäuser, Sammlungen, Literaturkabinette. München: Callwey 1995. (Das Reiselexikon). ISBN 3-7667-1185-7

Seidel, Stefanie: Bibliotheken. Die schönsten Räume, die wertvollsten Sammlungen. München: Callwey 1995. (Das Reiselexikon). ISBN 3-7667-1156-3

Literarische Schauplätze und Lebensräume

Grieser, Dietmar: Schauplätze der Literatur. Vom Zauberberg zur Strudlhofstiege. Frankfurt am Main: Insel 1996. (Insel-Taschenbuch. 1822). ISBN 3-458-33522-6

Hage, Volker: Auf den Spuren der Dichtung. Reisen zu berühmten Schauplätzen der Literatur. München: Goldmann 1997. (btb). ISBN 3-442-75005-9

Schirnding, Albert von: Literarische Landschaften. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2182). ISBN 3-458-33882-9

Deutschland, Österreich, Schweiz: Städte und Landschaften

Piontek, Frank; Schultz, Joachim (Hrsg.): *Bayreuth*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1996. (Insel-Taschenbuch. 1830). ISBN 3-458-33530-7

Bienert, Michael (Hrsg.): Mit Brecht durch *Berlin*. Ein literarischer Reiseführer. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2169). ISBN 3-458-33869-1

Niederle, Helmuth A. (Hrsg.): Europa erlesen. *Berlin*. Klagenfurt: Wieser 1998. ISBN 3-85129-250-2

Oberhauser, Fred; Henneberg, Nicole (Hrsg.): Literarischer Führer *Berlin*. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2177). ISBN 3-458-33877-7

Schiller, Doris; Schiller Dieter: Literaturreisen *Bodensee*. Stuttgart: Klett 1990. ISBN 3-12-895150-0

Drude, Otto (Hrsg.): Mit Fontane durch die *Mark Brandenburg*. Frankfurt am Main: Insel 1996. (Insel-Taschenbuch. 1798). ISBN 3-458-33498-X

Wolff, Jürgen: Literaturreisen Mit Fontane durch die *Mark Brandenburg* und den *Harz*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1993. ISBN 3-12-895040-7

Schaber, Susanne: Literaturreisen Die *Donau* von *Passau* bis *Wien*. Stuttgart: Klett 1993. ISBN 3-12-895240-X

Diehl, Siegfried: *Frankfurt*. Acht literarische Spaziergänge. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2197). ISBN 3-458-33897-X

Klein, Markus (Hrsg.): *Der Kölner Dom*. Literarischer Führer. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2226). ISBN 3-458-33926-4

Wißkirchen, Hans: *Spaziergänge durch das Lübeck* von Heinrich und Thomas Mann. Zürich: Arche 1996. ISBN 3-7160-2210-1

Schiller, Doris; Schiller Dieter: *Literaturreisen Der Main*. Stuttgart: Klett 1994. ISBN 3-12-895260-4

Frederiksen, Jens (Hrsg.): *Mainz*. Ein literarischer Führer. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 2163). ISBN 3-458-33863-2

Festner, Katharina; Raabe, Christiane: *Spaziergänge durch das München* berühmter Frauen. Zürich: Arche 1996. ISBN 3-7160-2218-7

Müller, Hartmut: *Literaturreisen Der Neckar*. Stuttgart: Klett 1994. ISBN 3-12-895250-7

Czernin, Hubertus (Hrsg.): *Europa erlesen. Salzkammergut*. Klagenfurt: Wieser 1998. ISBN 3-85129-253-7

Bender, Hans; Oberhauser, Fred (Hrsg.): *Schwarzwald und Oberrhein*. Der literarische Führer. Frankfurt am Main: Insel 1993. (Insel-Taschenbuch. 1330). ISBN 3-458-33030-5

Albrecht, Dietmar: *Literaturreisen Storm in Schleswig und Holstein*. Stuttgart: Klett 1991. ISBN 3-12-895160-8

Albrecht, Dietmar: *Literaturreisen Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Klett 1993. ISBN 3-12-895220-5

Müller, Hartmut: *Literaturreisen Mörike in Schwaben*. Stuttgart: Klett 1991. ISBN 3-12-895170-5

Wolff, Jürgen: *Literaturreisen Thüringer Wald*. Stuttgart: Klett 1991. ISBN 3-12-895180-2

Müller, Hans G.: *Literaturreisen Mit Wilhelm Tell um den Vierwaldstätter See*. Stuttgart: Klett 1990. ISBN 3-12-895030-X

Krischker, Gerhard C. (Hrsg.): *Wien im Gedicht*. Frankfurt am Main: Insel 1993. (Insel-Taschenbuch. 1488). ISBN 3-458-33188-3

Niederle, Helmuth A. (Hrsg.): *Europa erlesen. Wien*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-216-2

Strelka, Joseph P. (Hrsg.): *Wien*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1995. (Insel-Taschenbuch. 1573). ISBN 3-458-33273-1

Raabe, Paul: Spaziergänge durch Lessings *Wolfenbüttel*. Zürich: Arche 1997. ISBN 3-7160-2228-4

West-, Mittel-, Süd- und Ost-Europa: Städte und Landschaften

Ackermann, Uta; Fritsch, Werner (Hrsg.): *Böhmen*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 1994). ISBN 3-458-33694-X

Droste, Wilhelm; Scherrer, Susanne; Schwann, Kristin (Hrsg.): *Budapest*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 1801). ISBN 3-458-33501-3

Wunderlich, Heinke: Spaziergänge an der *Côte d'Azur* der Literaten. Zürich: Arche 1993. ISBN 3-7160-2169-5

Maletzke, Elsemarie (Hrsg.): *Dublin*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1996. (Insel-Taschenbuch. 1870). ISBN 3-458-33570-6

Jost, Werner; Geest, Jost de: *Flandern*. Ein literarisches Landschaftsbild. Frankfurt am Main: Insel 1996. (Insel-Taschenbuch. 1254). ISBN 3-458-32954-4

Hollmer, Heide: Literaturreisen *Florenz*. Stuttgart: Klett 1990. ISBN 3-12-895100-4

Simonek, Stefan; Woldan, Alois (Hrsg.): Europa erlesen. *Galizien*. Klagenfurt: Wieser 1998. ISBN 3-85129-252-9

Strutz, Johann (Hrsg.): Europa erlesen. *Istrien*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-219-7

Wieser, Lojze (Hrsg.): Europa erlesen. *Karst*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-222-7

Rothmeier, Christa (Hrsg.): Europa erlesen. *Mähren*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-218-9

Heinemann, Ellen (Hrsg.): *Lissabon*. Ein Städte-Lesebuch. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 2106). ISBN 3-458-33806-3

Schröder, Dorothea: Spaziergänge durch das musikalische *London*. Zürich: Arche 1998. ISBN 3-7160-2236-5

Wehr, Elke: *Madrid*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 1981). ISBN 3-458-33681-8

Oehrlein, Sieglinde (Hrsg.): *Mallorca*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 1931). ISBN 3-458-33631-1

Bielfeldt, Sigrun: *Moskau*. Literarischer Führer. Frankfurt am Main: Insel 1993. (Insel-Taschenbuch. 1382). ISBN 3-458-33082-8

Richter, Dieter (Hrsg.): *Neapel*. Eine literarische Einladung. Berlin: Wagenbach 1998. (Salto). ISBN 3-8031-1172-2

Metelmann, Volker: *Paris* von Aragon bis Zola. Acht literarische Spaziergänge. Gießen: Anabas 1995. ISBN 3-87038-279-1

Wodsak, Mona (Hrsg.): Poetischer *Paris*-Führer. Französisch und deutsch. 2., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996. ISBN 3-534-12433-2

Binder, Hartmut: *Prag*. Literarische Spaziergänge durch die Goldene Stadt. 2., veränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1997. ISBN 3-608-93408-1

Binder, Hartmut (Hrsg.): Mit Rilke durch das alte *Prag*. Ein historischer Spaziergang. Frankfurt am Main: Insel 1993. (Insel-Taschenbuch. 1489). ISBN 3-458-33189-1

Dömling, Wolfgang: Spaziergänge durch das musikalische *Prag*. Zürich: Arche 1998. ISBN 3-7160-2242-X

Niederle, Helmuth A. (Hrsg.): Europa erlesen. *Prag*. Klagenfurt: Wieser 1998. ISBN 3-85129-251-0

Wagenbach, Klaus: Kafkas *Prag*. Ein Reiselesebuch. Berlin: Wagenbach 1993. (Salto). ISBN 3-8031-1141-2

Frowen, Irina (Hrsg.): Mit Rilke durch die *Provence*. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 2148). ISBN 3-458-33848-9

Hinterhäuser, Hans (Hrsg.): Poetischer *Rom*-Führer. Italienisch und deutsch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997. ISBN 3-534-12782-X

Knapp, Margit (Hrsg.): *Rom*. Eine literarische Einladung. Berlin: Wagenbach 1996. (Salto). ISBN 3-8031-1156-0

Mahr, Johannes (Hrsg.): *Rom* – die Gelobte Stadt. Texte aus fünf Jahrhunderten. Stuttgart: Reclam 1996. ISBN 3-15-010420-3

Raabe, Paul: Spaziergänge durch Nietzsches *Sils-Maria*. Zürich: Arche 1994. ISBN 3-7160-2182-2

Peter, Peter: *Sizilien*. Literarische Entdeckungen im Land, wo der Teufel sein Weib nahm. Stuttgart: Klett-Cotta 1997. ISBN 3-608-91772-1

Bock, Hildegard; Bock, Heinrich: Literaturreisen *Straßburg* und das *Elsaß*. Stuttgart: Klett 1993. (Literaturreisen). ISBN 3-12-895230-2

Jost, Dominik (Hrsg.): *Südtirol*. Ein literarisches Landschaftsbild. Frankfurt am Main: Insel 1991. (Insel-Taschenbuch. 1317). ISBN 3-458-33017-8

Marginter, Maria; Gawrilow, Fyodor: *St. Petersburg – Weisse Nächte, dunkle Tage*. Literarische Spaziergänge: Stuttgart: Klett-Cotta 1998. ISBN 3-608-91920-1

Gretter, Susanne (Hrsg.): Europa erlesen. *Triest*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-215-4

Gretter, Susanne (Hrsg.): Europa erlesen. *Venedig*. Klagenfurt: Wieser 1997. ISBN 3-85129-214-6

Maurer, Doris; Maurer, Arnold E. (Hrsg.): *Venedig*. Der literarische Führer. Frankfurt am Main: Insel 1993. (Insel-Taschenbuch. 1413). ISBN 3-458-33113-1

Müller, Lothar: Casanovas *Venedig*. Ein Reiselesebuch. Berlin: Wagenbach 1998. (Salto). ISBN 3-8031-1170-6

West-, Mittel- und Südeuropa: Literarische und musikalische Länderführer

Oberhauser, Gabriele; Oberhauser, Fred (Hrsg.): Literarischer Führer durch Deutschland. Ein Insel-Reiselexikon für die *Bundesrepublik Deutschland* und *Berlin*. Frankfurt am Main: Insel 1983. (Insel-Taschenbuch. 527). ISBN 3-458-32227-2

Drude, Otto (Hrsg.): Mit Fontane durch *England* und *Schottland*. Frankfurt am Main: Insel 1998. (Insel-Taschenbuch. 2222). ISBN 3-458-33922-1

Oeser, Hans-Christian: Treffpunkt *Irland*. Ein literarischer Reiseführer. Stuttgart: Reclam 1996. ISBN 3-15-010424-6

Engler, Günther: Treffpunkt Scala. Musikalischer Reiseführer durch *Italien*. Stuttgart: Reclam 1993. ISBN 3-15-010384-3

Maurer, Doris; Maurer, Arnold (Hrsg.): Literarischer Führer durch *Italien*. Ein Insel-Reiselexikon. Frankfurt am Main: Insel 1988. (Insel-Taschenbuch. 1071). ISBN 3-458-32771-1

Vollenweider, Alice (Hrsg.): Italienische Reise. Ein literarischer Reiseführer durch *Italien*. Veränd. u. erw. Neuausg. Berlin: Wagenbach 1996. (Quartbuch). ISBN 3-8031-3024-7

Engler, Günther: Treffpunkt Mozart. Musikalischer Reiseführer durch *Österreich*. Stuttgart: Reclam 1998. ISBN 3-15-010439-4

Vollenweider, Alice (Hrsg.): Schweizer Reise. Ein literarischer Reiseführer durch die heutige *Schweiz*. Berlin: Wagenbach 1993. (Quartheft. 186). ISBN 3-8031-0186-7

Weder, Heinz (Hrsg.): Reise durch die *Schweiz*. Texte aus der Weltliteratur. Zürich: Manesse 1991. (Manesse-Bibliothek der Weltliteratur). ISBN 3-7175-1802-X

Echeveria, Ignacio; Lopez de Lamadrid, Claudio; Berenberg, Heinrich von (Hrsg.): Spanische Reise. Ein literarischer Reiseführer durch das heutige *Spanien*. Berlin: Wagenbach 1998. (Quartbuch). ISBN 3-8031-3136-7

Afrika, Amerika und Asien: Städte und Länder

Schnauber, Cornelius: Spaziergänge durch das *Hollywood* der Emigranten. Zürich: Arche 1992. ISBN 3-7160-2147-4

Kade-Luthra, Veena (Hrsg.): Sehnsucht nach *Indien*. Ein Lesebuch von Goethe bis Grass. 2. Aufl. München: Beck 1993. (Beck'sche Reihe. 450). ISBN 3-406-34042-3

Motz, Roland (Hrsg.): *Mexiko*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 1985). ISBN 3-458-33685-0

Arndt, Gudrun: Spaziergänge durch das literarische *New York*. Zürich: Arche 1997. ISBN 3-7160-2235-7

Wagner, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Tunesien*. Ein literarisches Porträt. Frankfurt am Main: Insel 1997. (Insel-Taschenbuch. 1802). ISBN 3-458-33502-1

Führer zu imaginären Schauplätzen

Manguel, Alberto; Guadalupi, Gianni: Von Atlantis bis Utopia. Ein Führer zu den imaginären Schauplätzen der Weltliteratur. München: Christian 1981. (vergriffen)

Wie in der Literatur, im Film, in der bildenden Kunst geht es im Tourismus nicht primär um Erkenntnis, sondern wesentlich um das *Erleben fiktiver Räume*. Diese Erfahrung ist in allen Kulturen verbreitet; sie scheint zu den menschlichen Grundbedürfnissen zu gehören. Die besonderen Bedingungen der europäischen Neuzeit – materieller Wohlstand, Entwicklung der Freizeit, günstige Verkehrsverhältnisse, relative Sicherheit – haben es erstmalig möglich gemacht, von Phantasiewelten nicht nur zu träumen, sondern sie *physisch aufzusuchen* (Hennig 1997, 11).

✉ Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*;
Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf.

AUSSER DER REIHE

Volker Frederking / Matthias Berghoff / Wolfgang Steinig / Werner Jünger

Produktiv-kreative Verfahren im Internet Ein interkulturelles Projekt

1. Das Internet – ein deutschdidaktisch bislang vernachlässigtes Medium

1. „Das Medium ist die Botschaft“¹ – Mit diesen Worten hat Marshall McLuhan 1964, lange bevor der Siegeszug des Computers und des Internet Wirklichkeit geworden war, ein Kernaxiom des aufziehenden Medienzeitalters formuliert. Auch wenn McLuhans These aus heutiger Sicht zu präzisieren ist, weil das Medium zwar den Inhalt verändert, aber nicht mit ihm identisch ist, kann die prophetische Qualität der von dem kanadischen Medientheoretiker formulierten Gedanken kaum bezweifelt werden. Tatsächlich zeigt sich nämlich gerade im Zusammenhang mit dem Computer und dem Internet in besonderer Deutlichkeit: Jedes neue Medium verändert die Wirklichkeit, indem es eine neue erzeugt und dadurch die bestehende modifiziert. Jede Gesellschaft hat auf diese Veränderungen mit einem gewissen Zeitverzug reagiert. Paradigmenwechsel, um Thomas Kuhns wissenschaftsgeschichtliche Entdeckung mediengeschichtlich zu applizieren,² brauchen eben ihre Zeit, bevor sie im allgemeineren Bewußtsein verankert sind. Die schon von Max Weber aufgezeigten Rationalisierungs- und Dynamisierungsschübe der Modernisierungsprozesse der Neuzeit allerdings treten im Zusammenhang mit dem Internet in besonderer Dramatik ins Blickfeld.³ Exponentiell verläuft die Kurve des Anstiegs der weltweiten Internet-Nutzer(innen). Der Zahlenzuwachs der professionellen Internet-Anbieter steht dieser Entwicklung kaum nach. Auch wenn manches an der mit dem Internet verbundenen Vision des „Global Village“⁴ durch neuere Entwicklungen relativiert werden muß – neben der für das Internet charakteristischen Pluralität und Offenheit gibt es im Netz eine weltweit zu beobachtende Tendenz zur Spezifizierung, Selektion und Abgrenzung⁵ – steht außer Frage, daß eine neue virtuelle Weltgemeinschaft

im Entstehen begriffen ist, deren weitreichende individuelle wie (inter)kulturelle und (kosmo)politische Bedeutung im 21. Jahrhundert in aller Deutlichkeit erkennbar werden wird.⁶ Trotz aller Probleme und Gefahren, die mit dem Neuen Medium verbunden sind, eröffnet das Internet ungeahnte Chancen und Möglichkeiten für eine sinnvolle und fruchtbare Nutzung.

2. In Deutschland sind diese Potentiale in den letzten Jahren zunehmend erkannt worden. Allerdings kann ein gewisser Zeitverzug im internationalen Vergleich nicht übersehen werden. Zu groß war die anfängliche Skepsis, zu deutlich bestimmten dubiose Anbieter- und Nutzer-Sparten lange Zeit das durch die Informationsmedien bestimmte öffentliche Bild des Internet. Daß das neue Medium in Deutschland didaktisch bislang kaum genutzt wurde, kann vor diesem Hintergrund kaum verwundern.⁷ Welchen pädagogischen Wert sollte auch ein Medium haben, das prädestiniert zu sein schien für Marketing aller Art? Informationsrecherchen – da war man sich nach einer gewissen Zeit einig, das ließ sich mit dem Internet sinnvoll betreiben. Aber mehr? Entsprechend zögerlich, dann aber überstürzt war beispielsweise der Start des bundesweiten Projekts „Schulen ans Netz“ in Deutschland. Die Recherchepotentiale des Internet bestimmten und bestimmen die didaktisch-methodischen Applikationsvorschläge.⁸ E-Mail-Projekte kommen hinzu. Sie erfreuen sich schon seit einigen Jahren gerade in den angelsächsischen Ländern großer Beliebtheit. Ihre Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht sind denn auch tatsächlich sehr fruchtbar.⁹ Deutschdidaktisch allerdings sind damit noch keine wirklich sinnvollen Einsatzmöglichkeiten skizziert. Auch das Erstellen von Homepages der einzelnen Schulen oder der Austausch von Hausaufgabenhilfen per Netz sind wohl Ausdruck einer kreativen individuellen Nutzung des Neuen Mediums durch Lerngruppen oder einzelne Schüler(innen). Pädagogisch-didaktisch neue Horizonte für den Deutschunterricht und das Deutschstudium allerdings eröffnen diese Anwendungen bislang nur in begrenztem Umfang. Anders verhält es sich mit hypertextuellen bzw. hypermedialen Lernumgebungen.¹⁰ Diese versprechen sehr fruchtbare Nutzungsmöglichkeiten für Schule und Hochschule. Als Problem erweisen sich gegenwärtig allerdings noch die geringe Zahl adäquater Angebote im Netz und der außerordentlich hohe Schwierigkeitsgrad und Zeitbedarf, um derartige virtuelle Lernumgebungen selbst zu konstruieren.

2. Schreiben verbindet – Rahmenbedingungen und Zielsetzungen

1. Vor diesem Hintergrund wird transparent, aus welchem Grund wir in dem von uns initiierten Projekt andere Wege beschritten und andere Akzente gesetzt haben. Im Mittelpunkt stehen nicht hypertextuelle Angebote im Netz, sondern die fachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten des Internet als virtuelles Schreib-, Reflexions- und Kommunikationsforum. Dabei soll der Versuch unternommen werden, das gesamte methodische Spektrum der modernen Sprach- und Literaturdidaktik im Kontext des Internet

zum Einsatz zu bringen. Konkret bedeutet dies, im Internet Schreib-, Reflexions- und Kommunikationsprozesse im Umgang mit deutscher Sprache und Literatur im Horizont handlungs- produktions-, kreativitäts- und identitätsorientierter Didaktik und Methodik¹¹ zu initiieren. Damit können – so das heuristische Prinzip – sowohl im Deutschunterricht als auch im Deutschstudium Lernprozesse einer neuen Qualität verbunden sein. Diese sind beispielsweise dann zu erwarten, wenn sich zwei verschiedene Lerngruppen im Rahmen eines Projekts an unterschiedlichen Orten mit einem thematischen Gegenstand zur gleichen Zeit aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. mit unterschiedlichen methodischen Zugriffen beschäftigen, um sich anschließend darüber im Netz auszutauschen, die Ergebnisse gegenseitig vorzustellen und auf diese Weise das eigene Verständnis zu hinterfragen und zu vertiefen. Ein zusätzlicher Anreiz läßt sich schaffen, wird dieses Rahmenkonzept im Horizont interkultureller Deutschdidaktik erweitert, indem eine der beteiligten Lerngruppen aus dem Ausland stammt und sich auch während des Projektes dort befindet.

2. Dieses war der theoretische Ansatzpunkt der von uns im Oktober 1997 durchgeführten Pilotstudie. Da sich durch persönliche Kontakte mit einem in Ungarn tätigen Kollegen kurzfristig günstige Rahmenbedingungen zur ersten Teilerprobung des von uns entwickelten Konzeptes ergaben, stand im Mittelpunkt des Pilotprojektes eine Begegnung von zwei Student(inn)en-Gruppen im virtuellen Raum – einem Medien-Seminar der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und einem Deutsch-Seminar der Pädagogischen Hochschule Debrecen in Ungarn¹². Realisierungen des gleichen Konzeptes im schulischen Bereich werden in Kürze folgen. Besondere hochschuldidaktische Schwierigkeiten ergaben sich zum einen aus der quantitativen Asymmetrie der Lerngruppen. Denn das Heidelberger Seminar bestand aus 14 Studierenden (11 Frauen und 3 Männern), das Debrecener setzte sich aus 25 Studentinnen zusammen. Zum anderen waren die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der beiden Gruppen und ihre ebenfalls verschieden ausgeprägte Medienkompetenz von Bedeutung. Als besondere methodische Herausforderung erwies sich überdies der Sachverhalt, daß alle Kernphasen des Projekts zeitgleich initiiert und durchgeführt werden mußten – und dies an zwei unterschiedlichen, etwa eintausendvierhundert Kilometer von einander entfernt liegenden Orten. Dies führte zu einem erheblichen Planungsaufwand im Vorfeld und zu spezifischen metakommunikativen Notwendigkeiten während des Projektablaufs selbst.¹³

3. DCR – das spezifische technische Fundament der Pilotstudie

1. Als methodisch-technisches Fundament des Seminar-Konzeptes diente ein eigens konstruierter, abgeschlossener und damit besonders gut pädagogisch nutzbarer Chat-Raum (DCR = Didaktischer Chat-Raum). Dieser unterscheidet sich grundlegend vom normalen WWW-Chat. Chat bezeichnet eine Online-Konferenz in Form eines

Schreibgesprächs zwischen mehreren Nutzern eines Chat-Raumes (Multi-User-Talk) im Internet. „Chatten“ (engl. = Plaudern, Schwatzen) ist das, was jemand tut, der sich an einer solchen Live-Schaltung zwischen mehreren Personen beteiligt – zumindest, wenn er aktiv teilnimmt, das heißt, wenn er selber Äußerungen zu einer solchen Kommunikation beiträgt. Dabei entsteht ein digitales Schreibgespräch mit Kennzeichen sowohl von Oralität als auch Literalität (Oraliteralität).¹⁴ Die besondere Faszination des Chat erklärt sich aus dem Sachverhalt, daß die geschriebenen Nachrichten direkt an alle momentanen Nutzer weitergegeben und bei diesen sofort auf dem Bildschirm angezeigt werden (Echtzeit- bzw. Synchronkommunikation), so daß eine Kommunikation ähnlich dem CB-Funk möglich wird – nur auf schriftlicher Basis.

2. Der DCR, der Chat-Prototyp des Projektes „Schreiben verbindet“, im Internet erreichbar unter der Adresse <http://www.amma.uni-bielefeld.de/chat/>, besitzt gegenüber herkömmlichen WWW-Chats mehrere Besonderheiten. Zunächst ist von Bedeutung, daß es sich beim DCR um einen geschlossenen Chat handelt. Der Zugang ist nur mit einem Passwort möglich, um den Chat vor Mißbrauch und ungebetenen „Gästen“ schützen und spezifische didaktische Arrangements bzw. Situationen für eine spezielle Lerngruppe realisieren zu können. Ein weiterer Vorteil besteht darin, daß anders als bei gewöhnlichen WWW-Chats alle Kommunikationen auf einem lokalen Speichermedium gesichert werden können und damit auch nach Abschluß der Chat-Interaktion für metareflexive Auswertungen innerhalb einer Lerngruppe oder für Forschungszwecke zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist die Teilung in den Nutzer- und den Administratorbereich von Bedeutung. Ersterer steht allen Teilnehmern an einem Schreibgespräch im DCR offen, letzterer ist denjenigen vorbehalten, die einen Chat einrichten, verwalten oder moderieren. Beide sind über unterschiedliche Passwörter erreichbar. Dabei kann der DCR mehrere, voneinander völlig unabhängige Sessions (= thematische Konferenzen) beinhalten, die jeweils wiederum aus einem oder mehreren Chat-Räumen bestehen – ähnlich einem Konferenzzentrum, in dem gleichzeitig verschiedene Tagungen oder Kongresse in jeweils mehreren Räumen stattfinden.

3. Der DCR eröffnet dem Administrator weitreichende Bedienungsmöglichkeiten. Er kann eine Session und die benötigten Räume anlegen, die Anzahl der Benutzer pro Raum, das Diskussionsthema und die Passwörter für Nutzer und Administrator festlegen bzw. verändern, die Sessions bearbeiten, moderieren, sichern und löschen sowie Benutzer daraus entfernen. Als Moderator einer Session ist er überdies in der Lage, Einsicht in alle angelegten Räume zu nehmen oder Beiträge zu senden. Dieses kann entweder selektiv in jeweils einem Raum oder über eine Broadcastfunktion gleichzeitig in allen Räumen geschehen. Dabei können als Moderator auch mehrere Personen zugleich fungieren.

4. Der Nutzer des DCR meldet sich durch Angabe eines Passwortes und eines individuell wählbaren Namens (Pseudonym, Alias), unter dem er im Chat-Raum

erscheint bzw. angesprochen wird, an. Nach dem Betreten des Chat-Raumes erscheinen – sofern bereits vorhanden – auf dem Bildschirm die bisherigen Beiträge der anderen DCR-Teilnehmer seiner Chat-Gruppe. Jeder neue Beitrag erscheint oben im Sichtfeld, die anderen werden nach unten verschoben – wobei der gesamte Kommunikationsverlauf über einen Rollbalken auf der rechten Seite immer wieder eingesehen werden kann. Im unteren Bildschirmbereich steht zum Schreiben eines eigenen Kommentars ein Texteingabefeld zur Verfügung. Durch Maus-Klick wird ein Beitrag abgeschickt, um wenige Sekunden später auf dem Bildschirm mit dem Pseudonym des Absenders zu erscheinen. Klickt der Schreiber vor dem Abschicken auf den Namen jenes Chat-Partners, auf den er sich beziehen will, wird dieser später im Chat-Raum als Adressat mit angezeigt (z. B. „vera Thu 11.32 an kirsten“). Kommunikationsprozesse werden auf diese Weise transparenter, wie unser Pilotprojekt zeigte.

4. Das Projekt und seine didaktisch-methodischen Implikationen

Im Mittelpunkt der in Heidelberg und Debrecen durchgeführten Seminare stand ein spezifisches methodisch-didaktisches Arrangement. Dieses sah eine Kombination produktiv-kreativer Verfahren auf seminarinterner und -externer Ebene vor. Den Schreibarrangements auf Paper-Pencil-Basis innerhalb der beiden Seminare schlossen sich folgerichtig computergestützte Schreibkommunikationsprozesse zwischen ihnen an. Diese umfaßten sowohl einen Austausch von Schreibprodukten via E-Mail als auch eine mehrstufige und mehrschichtige Kommunikation im DCR. Dabei gab es im Sinne interkultureller Deutschdidaktik eine gewollte Koinzidenz von thematischem Gegenstand und real-virtuellem Seminarprozess. Das Thema „Fremde“ und „Fremdheit“ bildete den Kristallisationspunkt aller Seminarsequenzen. Sowohl die einleitenden Schreibprozesse als auch der im Mittelpunkt der Seminare stehende literarische Text, die mit ihm verbundenen schriftlichen Kommunikationen und die damit einhergehende Interaktion der Seminarteilnehmer(innen) im realen wie im virtuellen Raum waren durch die Fremdheitsproblematik geprägt. Wichtig für das Verständnis der Besonderheit der von uns intendierten Synopse deutschdidaktischer, mediendidaktischer und interkultureller Zugangsweisen aber ist der Sachverhalt, daß im Rahmen des von uns durchgeführten Pilotprojektes anders als bei Fragestellungen bzw. Arrangements interkultureller Germanistik bzw. interkultureller Deutschdidaktik¹⁵ eine unmittelbare persönliche wie gemeinschaftliche Erfahrung und darauf aufbauende Verarbeitung der Fremdheitsproblematik für die Seminarteilnehmer(innen) möglich war. Konkret bedeutet dies: Die didaktischen Prinzipien einer Handlungs- und Erfahrungsorientierung können in der Verbindung von interkultureller Deutsch- und Mediendidaktik via Internet eine sehr viel unmittelbarere Realisierung finden als in traditionellen Lernarrangements.

4.1 Der Fremde – Die Fremde – Das Fremde – fremd

Hier eine kurze Schilderung der Abläufe des Pilotprojekts:

1. Im Sinne einer modifizierten Anwendung des KREFTSchen Vier-Phasen-Modells¹⁶ bildete ein Schreibgespräch den thematischen Ausgangspunkt der beiden zeitgleich durchgeführten Seminare. Dieses schon wiederholt in unterschiedlichen Lernsituationen erprobte Verfahren¹⁷ diente der Ermittlung, Bewußtwerdung und kommunikativen Verarbeitung des Vorverständnisses einer Lerngruppe zu einem bestimmten literarischen bzw. thematischen Gegenstand auf individueller Ebene. Im vorliegenden Zusammenhang sollte im Sinne der ersten Phase des KREFTSchen Modells die subjektive Prädisposition zur Fremdheitsproblematik in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Studierenden rücken, um diese für die später geplante Begegnung mit der literarischen Verarbeitung des Sujets durch ENZENSBERGER und die persönliche Konfrontation mit dem Problem von Interkulturalität und Fremdheit im virtuellen Raum vorzubereiten.

2. Zum Ablauf: Jeweils vier bis sechs Student(inn)en gruppierten sich um je zwei zusammengeschobene Doppeltische, die relativ frei im Raum standen, um von allen Seiten einen ungehinderten Zugang zu ermöglichen. Jede(r) Teilnehmer(in) erhielt einen Stift in einer anderen Farbe. Auf einem an jede Gruppe verteilten DIN A1 Plakat sollten damit bei absolutem Schweigen zu fünf dort rautenförmig in großen Buchstaben angeordneten Begriffen und deren Verhältnis zueinander persönliche Fragen, Gedanken, Gefühle, Assoziationen, Ideen, Probleme, Erfahrungen, Erinnerungen, Erwartungen, Ängste, Hoffnungen usw. notiert werden: *Der Fremde, Die Fremde, Das Fremde, fremd* und in der Mitte *Ich*. Im Anschluß an diese ersten spontanen Assoziationen Raum gebenden Phase traten alle Teilnehmer(innen) innerhalb ihrer Gruppierungen miteinander in einen schweigend-schreibenden Dialog ein. Vor dem Hintergrund der von den anderen formulierten Aspekte konnte jede(r) Ergänzungen oder Korrekturen an den eigenen spontanen Assoziationen vornehmen, Kommentare zu den Positionen der anderen formulieren, sachlich-inhaltliche oder persönliche Fragen an die anderen richten, gedankliche Verbindungen herstellen, Gefühle oder Gedanken mitteilen.

3. Sowohl in dem Heidelberger als auch in dem Debrecener Seminar führte dieses Schreibarrangement zu sehr fruchtbaren Kommunikationsprozessen. Auffällig waren allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Mutter- und den Fremdsprachler(inne)n, denen im Kontext fremdsprachendidaktischer und interkulturellpsychologischer Forschung noch detaillierter nachzugehen sein wird: Während sich nämlich die deutschen Gruppierungen den fünf Begriffen in eher abstrakter und reflexiver Weise näherten, standen im Mittelpunkt der ungarischen Gesprächssequenzen zumeist konkretere, lebenspraktische Aspekte und Fragen.

4.2 Produktive Textkonkretisationen als Basis des transkulturellen E-Mail-Kontaktes

1. Nachdem durch das Schreibgespräch ein erster Zugang zum Thema eröffnet worden war, erfolgte durch die weiteren Schreibarrangements eine sukzessive Vertiefung im Medium der Literatur. Auslöser war ein Textauszug aus Hans Magnus ENZENSBERGERS 1992 erschienenem Buch »Die große Wanderung«,¹⁸ der in beiden Seminaren in folgendem Anfangsteil (vgl. T1) vorgelesen wurde:

Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. Wir wissen nichts über ihre Vorgeschichte, ihre Herkunft oder ihr Ziel. Sie haben sich häuslich eingerichtet, Tischchen, Kleiderhaken, Gepäckablagen in Beschlag genommen. Auf den freien Sitzen liegen Zeitungen, Mäntel, Handtaschen herum. Die Tür öffnet sich, und zwei neue Reisende treten ein. ...
(T1)

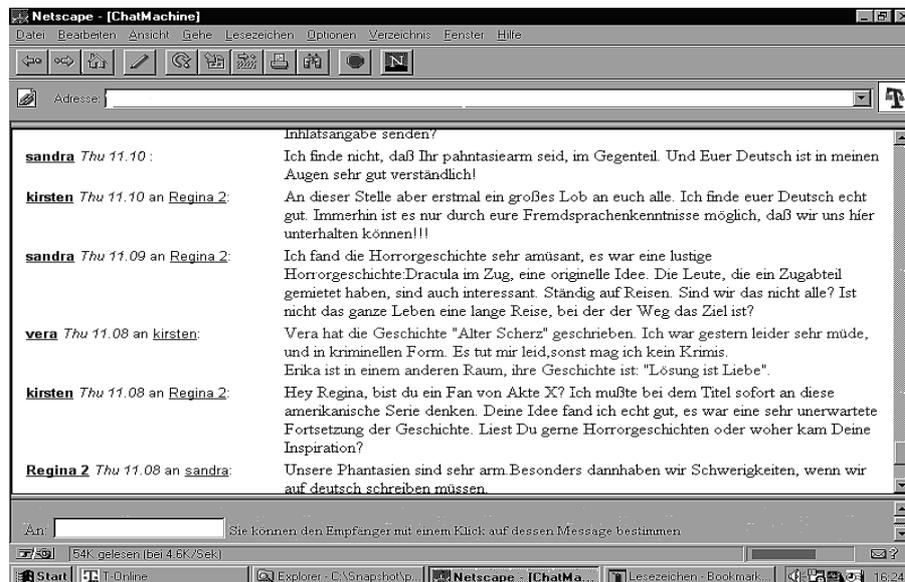
2. Die Studierenden beider Seminare wurden nun im Sinne produktionsorientierter Literaturdidaktik gebeten, eine Fortsetzung dieser Geschichte zu schreiben und eine eigene Überschrift zu finden. Die entstandenen Fortsetzungsvarianten wurden anschließend aber nicht, wie in einer „normalen“ Interaktionssituation üblich, innerhalb der Lerngruppe vorgestellt, sondern per E-Mail an vorher ausgeloste Partner(innen) in Heidelberg bzw. Debrecen verschickt. Ein Beispiel:

Es ist eine junge Frau, die umständlich versucht, Koffer, Handtasche und ihr kleines schreiendes Mädchen so schnell wie möglich in das Abteil zu schaffen. Eilig springt der junge Mann auf, um den Koffer der Frau in das Gepäcknetz zu heben und zwei Sitzplätze freizuräumen. Der ältere Mann im Abteil beobachtet das Geschehen nur mit ungnädigem Gesichtsausdruck, der Unmut über die Tatsache, daß nun nicht nur das Abteil voll ist, sondern durch das Kind auch lebhafter zu werden schien, ist ihm deutlich anzusehen. Die junge Frau wirft ihm einen entschuldigenden Blick zu und versucht ein zaghaftes Lächeln. Die Reaktion des Mannes ist eindeutig: Demonstrativ beginnt er in seiner Zeitung zu lesen. Langsam setzt sich der Zug weiter in Richtung Norddeich-Mole in Bewegung. Das Kind schreit nicht mehr, stumm sitzt es auf dem Schoß seiner Mutter und schaut mit tränenüberströmtem Gesicht aus dem Fenster, beobachtet, wie die Landschaft an ihm vorbeizieht. Die Frau beginnt dem Kind langsam immer wieder leicht über den wirren Haarschopf zu streichen und dabei beruhigende Worte zu murmeln. Während der gesamten Zeit hatte sie die Blicke des jungen Mannes, die eher interessiert als aufdringlich waren, auf sich gespürt. Jetzt trafen sich ihre Blicke und beide lächelten sich kurz zu, um dann schnell in verschiedene Richtungen zu schauen. Für lange Zeit herrschte Schweigen im Abteil. An der folgenden Station verläßt der ältere Mann das Abteil, das Kind beginnt nun, sich freier im Abteil zu bewegen. Sein Zutrauen zu dem Mann wird größer, sie sprechen miteinander, spielen kleine Fingerspiele und lachen viel. Irgendwann holt die Frau eine Tüte mit Fruchtgummi heraus. Die kleinen bunten Tiere dienen erst als Spielzeug, bevor sie von den dreien vergnüglich verspeist werden. Die Stimmung im Abteil entspannt sich merklich, man fragt zwar nicht nach den Namen der anderen, was sie gerade tun, wohin sie reisen und warum. Später vielleicht, im Moment ist es nicht wichtig.

4.3 Eine Chat-Kommunikation als interkulturelles Gesprächsforum

1. Im Anschluß an diese mediendidaktische Applikation eines klassischen produktiven Verfahrens wurden in beiden Seminaren Zweier- bzw. Dreiergruppen an Nachbar-Computern gebildet. Diese wählten sich zunächst in den eigens für das Projekt konstruierten DCR ein und betraten anschließend den für sie vorgesehenen virtuellen Kleingruppenraum. Dort trafen sie erstmals auf jene zwei bzw. drei Teilnehmer(innen) des zeitgleich stattfindenden Parallel-Seminars aus Heidelberg bzw. Debrecen, denen sie einen Tag zuvor ihre Fortsetzungsvarianten per E-Mail geschickt hatten.

2. Nach einer etwa dreißigminütigen Kennenlern-Phase, die sowohl dem Vertraut-Werden mit den bislang noch fremden Interaktionspartner(inne)n in der Gruppe diente als auch mit dem fremden Medium, wurden alle Teilnehmer(innen) gebeten, sich noch einmal jene Fortsetzungsgeschichten durchzulesen, die sie selbst bzw. die realen Sitznachbar(inne)n ihrer Chat-Gruppe geschrieben respektive erhalten hatten. Auf dieser Grundlage nahmen die Kleingruppen ihre Chat-Kommunikationen wieder auf – nun allerdings zu den entstandenen Fortsetzungsvarianten ihrer DCR-Partner(inne)n. In den meisten Gruppen führte dieser Arbeitsauftrag zu fruchtbaren Gesprächssequenzen. Vereinzelt erwiesen sich allerdings technische Schwierigkeiten als vorübergehende Störfaktoren. Generell ließ sich bei allen Gesprächssequenzen im Chat beobachten, daß die Sprachkompetenz der ungarischen Studentinnen sehr ausgeprägt war und eine profunde Kommunikation ermöglichte – auch wenn es natürlich Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprachler(inne)n gab. Zu beobachten war vor allem, daß gerade von einigen Ungarinnen die persönliche Kontaktebene offenbar als wichtiger angesehen wurde als die reflexive Verarbeitung-



ebene. So kam es in einigen User-Chat-Räumen nach einem kurzen Austausch von Rezeptionseindrücken zu einer Fortsetzung der eher persönlich gehaltenen Gesprächssequenzen. In anderen Chat-Räumen hingegen war der Gedankenaustausch über die entstandenen Fortsetzungsvarianten der Gruppenmitglieder intensiver und konzentriert. (Die Grafik auf Seite 136 zeigt ein Beispiel.)

4.4 Die realen Fortsetzungsvarianten als Gesprächsimpuls

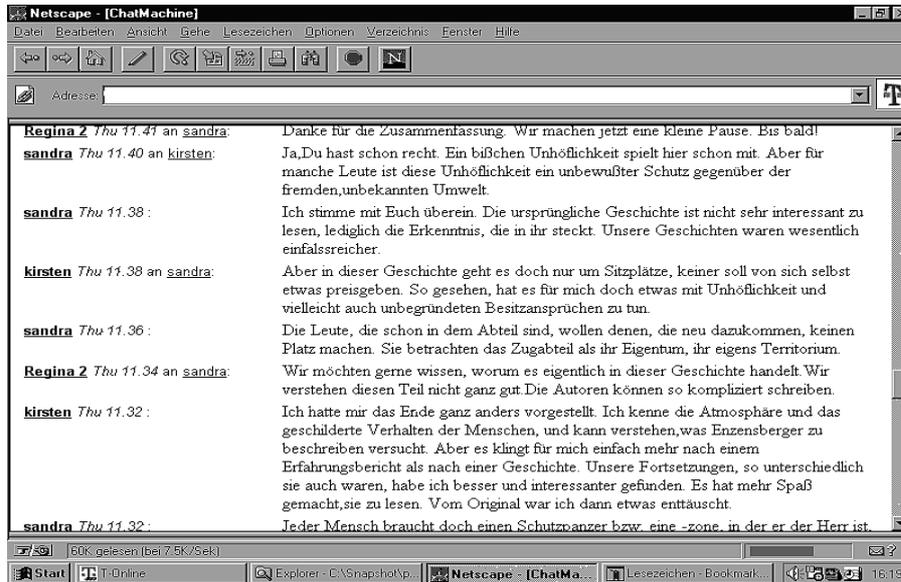
1. Wie bei dem produktiv-kreativen Umgang mit Texten auf Paper-Pencil-Basis schloß sich auch im virtuellen Raum an die Präsentation, Reflexion und Diskussion der in der Gruppe entstandenen Textkonkretisierungen die Begegnung mit dem Original, d.h. der von ENZENSBERGER gestalteten Weiterführung der Geschichte, an. Da diese bei ENZENSBERGER in besonderer Weise steigernd aufgebaut ist, insofern zunächst das Hinzukommen von zwei Personen und anschließend – nach theoretischen Exkursen – der Eintritt von zwei weiteren Reisenden geschildert und kommentiert wird,¹⁹ sah das Konzept eine sukzessive Texteführung vor. Zunächst wurde von der Meta-Ebene des Moderators aus in jeden der neun User-Chat-Räume simultan der erste Teil der von ENZENSBERGER gestalteten Fortsetzung eingespeist (vgl. T2), nach einiger Zeit folgte der zweite Teil (vgl. T3).

... Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. Ein deutlicher Widerwille macht sich bemerkbar, zusammenzurücken, die freien Plätze zu räumen, den Stauraum über den Sitzen zu teilen. Dabei verhalten sich die ursprünglichen Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigentümlich solidarisch. Sie treten, den neu Hinzukommenden gegenüber, als Gruppe auf. Es ist ihr Territorium, das zur Disposition steht. Jeden, der neu zusteigt, betrachten sie als Eindringling. Ihr Selbstverständnis ist das von Eingeborenen, die den ganzen Raum für sich in Anspruch nehmen. Diese Auffassung läßt sich rational nicht begründen. Um so tiefer scheint sie verwurzelt zu sein. ... (T2)

... Nun öffnen zwei weitere Passagiere die Tür des Abteils. Von diesem Augenblick an verändert sich der Status der zuvor Eingetretenen. Eben noch waren sie Eindringlinge, Außenseiter; jetzt haben sie sich mit einem Mal in Eingeborene verwandelt. Sie gehören zum Clan der Seßhaften, der Abteilbesitzer, und nehmen alle Privilegien für sich in Anspruch, von denen jene glauben, daß sie ihnen zustünden. (T3)

2. Die Reaktionen der virtuellen Rezeptionsgruppen deckten sich im Prinzip mit denen, wie sie in realen Kontexten zu beobachten sind. Entgegen der von manchen Kritikern des produktiv-kreativen Unterrichtskonzeptes befürchteten Einschüchterung durch die originäre Textversion des Autors kam es auch im virtuellen Raum bei der Begegnung mit dem Original zu durchaus ambivalenten Reaktionen. Manche der Heidelberger bzw. Debrecener Student(inn)en favorisierten die Fassung des Autors, andere fühlten sich von Fortsetzungsvarianten der eigenen Gruppe mehr angesprochen. Die durch die Konfrontation mit Enzensbergers Fortführungen ausgelösten Kommunikationssequenzen erwiesen sich da-

bei in vielen Chat-Räumen als intensiv und vielschichtig, wie die folgende Gesprächssequenz verdeutlicht:

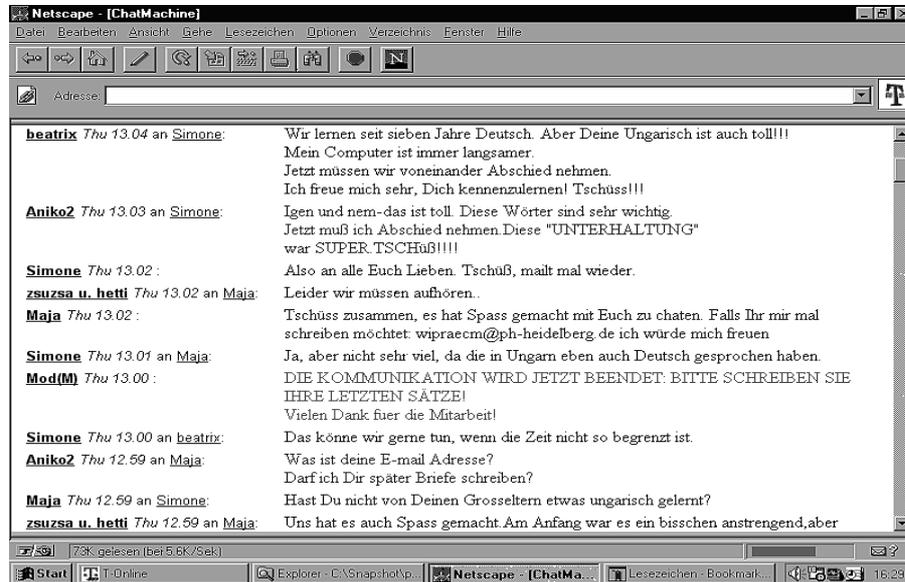


3. Allerdings mischten sich im Anschluß an Diskussionen über den Text in einigen Gruppen auch hier wieder sehr schnell persönliche Kommunikationssequenzen unter die themenspezifische Reflexion. Interessanterweise gingen diese Ansätze zu meist wiederum von fremdsprachigen Chat-Teilnehmer(inne)n aus, während ihre muttersprachlichen Kommunikationspartner(innen) teilweise mehrfach versuchten, das Gespräch wieder auf die ENZENSBERGER-Fassungen zu lenken. Dieser Sachverhalt findet seinen Begründungszusammenhang wahrscheinlich in der ungleichen kommunikativen Ausgangssituation der im Chat jeweils zusammengekommenen Interaktionspartner(innen). Denn während bei einigen Ungar(inne)n offenkundig das Erlebnis, die gelernte Fremdsprache erstmals in einer authentischen Gesprächssituation persönlich nutzen zu können, zu einem verstärkten Kontaktbedürfnis führte, war bei den deutschen Chat-Partner(innen) zu beobachten, daß sich nach der Befriedigung eines ersten persönlichen Interesses am Gegenüber bei ihnen verstärkt der Wunsch nach einem Gedankenaustausch über die von ENZENSBERGER literarisch ins Blickfeld gehobene Problematik herauszubilden begann, weil das Kommunikationserlebnis selbst aufgrund seines muttersprachlichen Fundaments für sie weit weniger außergewöhnlich war als für die beteiligten Ungarinnen. Diesen Divergenzen wird in Folgeprojekten verstärkt nachzugehen sein. Alternative Arrangements mit zwei reinen Mutter- bzw. zwei reinen Fremdsprachengruppen versprechen weitere wich-

tige Rückschlüsse. Gleiches gilt für die Auswertung von Begleitforschungen zum Projekt im Rahmen interkultureller Psychologie. Möglicherweise spielen nämlich auch kulturspezifische Unterschiede im Kennenlern-Ritual eine Rolle. In jedem Fall aber scheint eine längere Kennenlernphase im Chat zu Beginn der Seminare bei interkulturellen Internet-Kontakten mit didaktischer Zielsetzung sinnvoll zu sein.

5. Schlußfolgerungen und Ausblick

1. Zwei Aspekte sind besonders aufschlußreich. Zunächst läßt sich auf der Grundlage der von uns gemachten Erfahrungen feststellen, daß der Einsatz produktiv-kreativer Verfahren im Internet in der Kombination von E-Mail- und DCR-Nutzung nicht nur möglich ist, sondern allen Beteiligten auch Raum eröffnet zu Reflexions-, Interaktions- und Lernprozessen einer neuen Art. Wenn nämlich in „normalen“, d.h. nicht-internetgestützten Lernkontexten im Sinne interkultureller Deutschdidaktik die Fremdheitsproblematik behandelt wird, werden neue Verständnishorizonte geöffnet bzw. bestehende vertieft, indem das Thema theoretisch erschlossen wird. Handlungsorientierte Erweiterungen zielen dann auf eine Konfrontation mit realen Interaktionssituationen. Diese aber müssen zumeist außerhalb des schulischen Lernkontextes künstlich herbeigeführt werden. Via Internet sind diese erfahrungsorientierten Zugänge unter Verwendung handelnder, d. h. Eigenaktivität fordernder bzw. zulassender Formen des Umgangs mit themenspezifischer Literatur nicht nur sehr viel einfacher möglich. Sie lassen sich vor allem innerhalb des schulischen Kontextes selbst verwirklichen und dies in einer Kooperation mit einer anderen Gruppierung, die als Interaktion bereits realisiert, worum es thematisch geht – Interkulturalität. Denn via DCR-Kommunikationen kommt es nicht nur zu unmittelbaren interkulturellen Kontakten, sondern auch zu einer gemeinsamen Erschließung und Verarbeitung des Problems der Interkulturalität und Fremdheit durch die zwei kulturell bzw. national unterschiedliche Lerngruppen selbst. Die Beziehung der beiden Lerngruppen wird so zu einem unmittelbaren Experimentier- und Erfahrungsfeld der praktischen Implikationen des Themas. Denn die Lerngruppen sind situationsbedingt angehalten zu tun, wovon sie sprechen und gemeinsam zu besprechen, was sie miteinander tun. Die gemeinsame Reflexion über das Thema „Fremdheit“ und „Interkulturalität“ führt so fast zwangsläufig zu einer Metareflexion innerhalb der Gruppe. Dabei waren die Chat-Kommunikationen nicht selten der Beginn einer vertieften praktischen Umsetzung dessen, was die gesamte Pilotstudie inhaltlich zum Gegenstand hatte – die Annäherung an das Fremde. Tatsächlich nämlich sind aus den pädagogisch initiierten Begegnungen im DCR offenbar fortlaufende Kontakte zwischen einer ganzen Reihe von Student(innen) der beiden Seminare geworden, wie Interviews mit den Teilnehmer(inne)n erkennbar werden ließen. Der folgende Chat-Auszug verdeutlicht eine Anbahnung exemplarisch:



2. Noch ein anderer Aspekt soll hier hervorgehoben werden: Wirft man nämlich noch einmal einen Blick auf das Gesamtkonzept, ergeben sich in bezug auf die Möglichkeiten und Probleme des Mediums Internet im allgemeinen und des konstruierten DCR-Raumes im besonderen Rückschlüsse, die für Folgeprojekte im schulischen wie im universitären Bereich von grundlegender Bedeutung sind. Denn es fällt auf, daß sich die bewußt gewählten konzeptionell-methodischen Entsprechungen, die zwischen den Schreibgesprächen im realen und im virtuellen Raum, also zwischen den Schreibmeditationen auf Plakat innerhalb der nationalen Seminargruppen in der Anfangsphase und den DCR-Kommunikationen in den international zusammengesetzten Kleingruppen im Hauptteil der Seminare bestehen, in den schriftlichen Gesprächssequenzen widerspiegeln. Jeweils vier bis sechs Personen kommunizieren miteinander innerhalb eines Rahmenkonzeptes zu textlichen Vorgaben, wobei ihre jeweiligen Äußerungen farblich zu unterscheiden und sie damit als Schreibende persönlich zu identifizieren sind. Auf dieser Grundlage ist in beiden Schreibarrangements Reziprozität möglich. Der Vorteil der im realen Raum stattfindenden Schreibmeditation besteht darin, daß jede(r) leichter die Gesamtheit des Gesprächsfeldes überblicken und sich in thematisch oder personell interessante Gesprächssequenzen einbringen kann, wie Interviews mit Beteiligten gezeigt haben. Die virtuellen DCR-Kommunikationen hingegen besitzen zum einen den Vorzug der unmittelbaren interkulturellen Interaktion und damit der zumindest partiellen Realisierung dessen, wovon die Gruppengespräche im Kontext unseres Pilotprojektes thematisch handeln. Zum anderen wurden die Chat-Gespräche in der Wahrnehmung

einiger Teilnehmer(innen) als persönlicher und intimer erlebt, weil nicht auf einem fremden Plakat, sondern auf dem eigenen Bildschirm ein Text erscheint und damit eher „von Innenraum zu Innenraum gesprochen wird“, wie ein Student formulierte. Schon allein diese Formulierung aber läßt erkennbar werden, was für uns außer Frage steht: Die Ergebnisse sind vielschichtig und werfen neue Fragen auf. Das realisierte Projekt markiert deshalb nicht den Abschluß der Erprobung produktiv-kreativer Verfahren im Internet im Horizont interkulturell ausgerichteter Deutschdidaktik, sondern den Auftakt zu ihrer systematischen Erforschung.

Literatur

- Berghoff, Matthias* (1997) Hypermedia als weitere Chance für den Deutschunterricht? Skizze eines interaktiven Assoziations- und Interpretationsraumes im Internet zu Ernst Jandls 'wien heldenplatz'. In: Medienwissenschaft und Medienerziehung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1997. S. 78–94. Auch in: Neue Medien im Deutschunterricht. OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Hrsg. von Elin-Birgit Berndt/ Ulrich Schmidt. Oldenburg: Druckhaus Dresden 1997. S. 172–185; Außerdem in: <http://www.uni-bielefeld.de/~mberghof/mbhomep/publika.htm>
- Bogdal, Klaus-Michael*: (1995) Fremdheiten – Eigenheiten. In: Praxis Deutsch 22 (1995), S. 20–27.
- Donath, Reinhard/ Volkmer, Ingrid* (Hrsg.): (1997) Das transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg: Körber Stiftung 1997
- Döring, Nicola*: (1997) Kommunikation im Internet. Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, Bernad (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen: Hogrefe 1997. S. 267–298.
- Enzensberger, Hans Magnus*: (1992) Die große Wanderung. 33 Markierungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993.
- Frederking, Volker*: (1995a) 'Umgang mit dem Fremden' – Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang 1995. S. 165–193
- (1995b) Annäherung an das Fremde. Kreativ-spielerische Unterrichtsverfahren zu einem aktuellen Problem. In: Gunter Seel/Werner Wintersteiner (Hrsg.): Wege zum Du. Kreativität in der interkulturellen Erziehung. In: Friedenserziehung konkret. Schulpraktische Handreichungen zur Friedenserziehung. Band 3. 1995. S. 7–20
- Haas, Gerhard*: (1997) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines 'anderen' Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997
- Held, Maria Magdalena*: (1996) Lehrer im Internet – hilflos. In: Rheinischer Merkur vom 8.3.1996. S. 12–14
- Idensen, Heiko*: (1995a) Hypertext als Utopie. Entwürfe postmoderner Schreibweisen und Kulturtechniken. In: <http://www.uni-kassel.de/interfiction/projekte/pp/utopie.htm>.
- (1995b), Schreiben/Lesen als Netzwerk-Aktivitäten. Die Rache des (Hyper)-Textes an den Bildmedien. <http://www.uni-kassel.de/interfiction/projekte/pp/rache.htm>.
- (1995c), Die Poesie soll von allen gemacht werden! Von literarischen Hypertexten zu virtuellen Schreibräumen der Netzkultur. <http://www.uni-kassel.de/interfiction/projekte/pp/poesie.htm>
- Krefi, Jürgen*: (1977) Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle und Meyer 1982

- Kuhn, Thomas S.*: (1962) Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976
- McLuhan, Marshall*: (1964) Die magischen Kanäle. Erw. Auflage. Dresden/Basel: Verlag der Kunst 1995
- (1980) /Powers, B. R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn Junfermann 1995
- Münker, Stephan/Roesler, Alexander*: (1997) Vorwort zu „Mythos Internet“. In: Münker, Stephan/Roesler, Alexander (Hrsg.): (1997) Mythos Internet. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997. S. 7–12.
- Oomen-Welke, Ingelore* (Hrsg.): (1994) Brückenschlag. Voneinander lernen - miteinander handeln. Stuttgart/ Düsseldorf/ Berlin/Leipzig: Klett 1994
- Rötzer, Florian*: (1997) Virtueller Raum oder Weltraum? Raumutopien des digitalen Zeitalters. In: Münker, Stephan/Roesler, Alexander (Hrsg.): (1997) Mythos Internet. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997. S.368–390
- Schmitz, Ulrich/Cölfen, Elisabeth/Cölfen, Hermann*: (1997) Linguistik im Internet. Das Buch zum Netz - mit CD-ROM. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997
- Spinner, Kaspar H.*: (1980) Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980
- (1993a) Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 17–23
- (1993b) Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 133 (1993), S. 1–6
- (1994) /Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 1994. Heft 123. S. 17–25
- Steinig, Wolfgang*: (1998) Von Babylon zum Internet. Sprachliche Bildung zwischen Oralität und Literalität. In: Ebd.: Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag 1998. S. 13–35
- Waldmann, Günter*: (1984) Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule Sekundarstufe I. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh 1984, S. 98–141
- Weber, Max*: (1921/22) Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1921/22
- Wierlacher, Alois* (Hrsg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: Iudicium-Verlag 1987

Anmerkungen

- 1) *McLuhan* (1964) 21.
- 2) Vgl. *Kuhn* (1962).
- 3) Vgl. *Weber* (1921/22)
- 4) Vgl. *McLuhan* (1980)
- 5) Vgl. dazu *Rötzer* (1997) 368ff.
- 6) Vgl. dazu beispielsweise *Münker/Roesler* (1997), 7.
- 7) Vgl. *Held* (1996) 12ff.
- 8) Eine sehr gute Einführung in die linguistischen Nutzungsmöglichkeiten des Internet bieten in diesem Zusammenhang *Schmitz/Cölfen/Cölfen* (1997).
- 9) Vgl. dazu *Donath/Volkmer* (1997).
- 10) Vgl. *Berghoff* (1997) S. 78–94; *Idensen* (1995a); (1995b); (1995c).
- 11) Vgl. dazu beispielsweise *Spinner* (1980); (1993a); (1993b); *Waldmann* (1984); *Haas* (1997); *Spinner/ Haas/ Menzel* (1994) 17ff.
- 12) Wir bekanken uns sehr herzlich bei Szuzanna Agárdi, Gerhard Frey und den Studentinnen an der Pädagogischen Hochschule Debrecen.

- 13) So mußte während der gesamten Abläufe im Seminar parallel zu den User-Chat-Räumen ein separater Moderatoren-Chat-Raum geöffnet sein (vgl. dazu auch Kap.3), der es den beiden Seminarleitern ermöglichte, metakommunikativ in Verbindung zu stehen und ihr Vorgehen abzustimmen.
- 14) Vgl. dazu *Döring* (1997) 289ff.; *Steinig* (1998).
- 15) Vgl. beispielsweise *Wierlacher* (1987); *Oomen-Welke* (1994); *Bogdal* (1995).
- 16) Vgl. *Kreft* (1977) 376ff. – Der Versuch einer theoretischen Modifikation und Weiterentwicklung des KREFTSchen Phasen-Modells wird von FREDERKING wahrscheinlich noch 1998 im Rahmen einer umfangreicheren Arbeit vorgelegt werden.
- 17) Vgl. *Frederking* (1995a); (1995b).
- 18) Vgl. *Enzensberger* (1992) 11ff.
- 19) Vgl. *Enzensberger* (1992) 12 und 14.

✉ Volker Frederking, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg.



SÜDWIND-Magazin
Berggasse 7
1090 Wien

ide -Vorschau

3/98 Werbung
4/98 Kreatives Schreiben

1/99 Goethe
2/99 Neue Medien im Deutschunterricht
3/99 Kommunikation
4/99 Science Fiction

1/00 Erzählungen vom Anfang

*Wer einen Beitrag (für die Hefte 1999) verfassen möchte, möge sich möglichst schnell mit der *ide*-Redaktion in Verbindung setzen:*

Adresse:

Mag. Dr. Werner Wintersteiner und Mag. Eva-Maria Rastner
Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt
Telefon: 0463/2700-458 und -459, Fax: 0463/2700-6100
E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at
E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at
Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ide>

Ein Angebot für die Lehreraus- und Fortbildung:

Wenn Sie *ide*-Hefte für Ihre Fortbildungsveranstaltungen bestellen, können Sie diese ab 20 Stück mit einem 10-prozentigen, ab 50 Stück mit einem 20-prozentigen Rabatt beziehen. Die günstigsten Preise erzielen Sie, wenn Sie noch vor der Drucklegung bestellen (Fordern Sie ausführliche Beschreibungen und Inhaltsverzeichnisse an!).