

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Adalbert Stifter

Herausgegeben von Herwig Gottwald,
Christian Schacherreiter und Werner Wintersteiner

Heft 1-2005
29. Jahrgang

Editorial

HERWIG GOTTWALD, CHRISTIAN SCHA-
CHERREITER, WERNER WINTERSTEINER
Was bleibt aber dichten die Stifter . . . 5

Adalbert Stifter. Leben und Werk
Zeittafel 1805–1868 9

Außer der Reihe

MARIA KOTRC, MARGRIT KÖLLBICHLER:
Möglichkeitsform im Deutsch-
unterricht? Das Themenportfolio
als neue Form der Beurteilung
und Förderung 122

Magazin

Deutsch Standards 128
Das Gedicht im Unterricht 132
ide empfiehlt 136
Neu im Regal 138

Stifter's Welt

ULRICH DITTMANN: Stifters Dichtung im gesellschaftspolitischen Kontext ihrer Zeit	12
HERWIG GOTTWALD: Stifters literarischer Umgang mit Emotionen. Erläutert am Beispiel der <i>Mappe meines Urgroßvaters</i>	18
ALFRED DOPPLER: Der Wandel von »Harmonie in Wildheit und Sitte in Unordnung«, Bemerkungen zu Adalbert Stifters Briefen	29
DOMINIK MÜLLER: »Adalbert Stifter'sche Malermittel«. Beobachtungen zur malerischen Qualität von Adalbert Stifters Landschaftsschilderungen	36

Sozialisation und Erziehung

ULRICH DITTMANN: Lehrer und Lehre im Werk Adalbert Stifters	47
CHRISTIAN SCHACHERREITER: Was der k. k. Schulrat Stifter über Bildung und Erziehung sagte	54
REGINA PINTAR: Die »Domestizierung« der Wildheit in Adalbert Stifters Erzählungen <i>Katzensilber</i> und <i>Der Waldbrunnen</i>	63
ULRIKE SCHACHERREITER: »Ordnungen der Liebe«, Kind sein in den Erzählungen <i>Granit</i> und <i>Bergkristall</i>	73

Traditionslinien und Traditionsbrüche

MARKUS KREUZWIESER: Epochendialoge. Noch einmal: Adalbert Stifter und die Gegenwartsliteratur unter besonderer Berücksichtigung der Stifter-Lektüren Thomas Bernhards	82
Eva Holzmann, Anna Lasselsberger: www.stifter.com oder www.stifter.ade ? Eine E-Mail-Umfrage unter AHS-Lehrer/innen	96

Unterrichtsprojekte

HELMUT HAMMERSCHMID: Stifter – neu entdeckt. Ein Projekt in Arbeit	101
ULRIKE SCHACHERREITER: Adalbert Stifter und wir. Einblick in ein laufendes Projekt	104
CLAUDIA HUTTERER: Stifters Box. Ein länderübergreifendes Schulprojekt für zwei tschechische und drei oberösterreichische Schulen im Rahmen des Stifterjahres 2005	111

Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Stifter im Deutschunterricht? Bibliographische Hinweise auf Textausgaben, unterrichtspraktische, fachdidaktische und wissenschaftliche Veröffentlichungen	116
---	-----

*Adalbert Stifter
in bisherigen ide-Heften*

ide 2-1995 Klassiker ÖSTERREICH Miniaturen

*Das nächste ide-Heft
Sprachbegegnungen
erscheint im Juni 2005*

ide 2-2005

Vorschau

ide 3-2005 Wege zum wissenschaftlichen Arbeiten

ide 4-2005 Thomas Bernhard

ide 1-2006 Aufwachsen in Europa (Jugendliteratur)

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Was bleibt aber dichten die Stifter

Klassiker sind diejenigen Autoren und Werke, auf die die anderen mehr oder weniger ausdrücklich, mehr oder weniger selbstverständlich verweisen. Es sind diejenigen Werkstücke einer Kunst, deren Kenntnis die anderen Künstler bei ihren Hörern, Lesern oder Betrachtern stillschweigend voraussetzen. (Bassler 2005, S. 12).

Denn die Kenntnis seines Werkes kann man nämlich – vielleicht mit Ausnahme des »Sanften Gesetzes« – wohl auch in bildungsbürgerlichen Schichten kaum mehr voraussetzen. Andererseits hat schon Lessing, aus leidvoller Erfahrung, auf das Schicksal der Klassiker verwiesen, dass häufig ihr Name ebenso präsent ist wie ihr Werk unbekannt:

Wer wird nicht einen *Klopstock* loben?
Doch wird ihn jeder lesen? – Nein!
Wir wollen weniger erhoben,
Und fleißiger gelesen sein!

In allen Schul-Literaturgeschichten ist er präsent, als Naturdichter, als Harmoniesucher, als Entdecker des »sanften Gesetzes«: Adalbert Stifter. Meist wird er in die Epoche »Biedermeier und Vormärz« eingeordnet, so als ob sein Schaffen mit der Revolution von 1848 zu einem jähen Ende gekommen wäre. Dabei sind einige seiner wichtigsten Werke wie *Bunte Steine*, 1853, *Der Nachsommer*, 1857, oder *Witiko*, ab 1865, erst später erschienen. Er ist ohne Zweifel ein kanonischer Autor des schulischen Literaturunterrichts in Österreich, wenn er dort auch keineswegs so viel Aufmerksamkeit (und Platz) wie Grillparzer, Raimund oder Nestroy beanspruchen kann.

Aber ist Adalbert Stifter auch ein Klassiker? Das ist vermutlich eine Frage der Definition. Folgt man einer jüngeren Begriffsbestimmung, dann muss man wohl eher mit nein antworten:

In diesem Sinne kann Stifter wohl als (österreichischer) Schulklassiker gelten. Allerdings als einer, dessen Romane und Erzählungen als »mühsam zu lesen« gelten, als langweilig und langatmig (vgl. Anna Lasselsberger und Eva Holzmann in diesem Heft). Doch Stifter polarisiert, auch heute noch. Das beweist die lange Traditionskette von Schriftstellerinnen und Schriftstellern, die sich kritisch oder begeistert immer wieder auf Stifter bezogen und gerade in der Gegenwart wieder beziehen (vgl. den Beitrag von Markus Kreuzwieser). Das zeigt sich auch an einer Reihe von Neuerscheinungen wie Kurt Palms Film *Der Schnitt durch die Kehle* oder Lutz Holzingers *Stifter-Buch*. Solange aber einer umstritten ist, ist sein Werk noch lebendig. Könnte es sein, dass unser Desinteresse nicht durch Stifter selbst, sondern durch eine bestimmte Tradition seiner Werkrezeption

hervorgerufen wurde? Es gilt, durch genaue Lektüre einen Autor wieder zu entdecken, dessen Anschauungen von der Beziehung des Menschen zur Natur und vom gesellschaftlichen Zusammenleben in Zeiten ökologischer Krisen vielleicht anders beurteilt wird als in Zeiten, da man noch hoffnungsvoll an technischen Fortschritt und an den Automatismus einer gesellschaftlichen Weiterentwicklung glaubte. So meint etwa der Klagenfurter Germanist Hubert Lengauer (Lengauer 2005):

Vielleicht ist dies das eigentliche Politische an Stifter: diese Störung, die nicht durch Geräusch und Schnelligkeit entsteht (daran haben wir uns längst gewöhnt, es ist der allgemeine Pegel unseres Verkehrs und Konsums, den wir als gegeben hinnehmen wie ein permanentes Ohrensausen), sondern durch Stille und Verzögerung.

Zu dieser neuen und keineswegs unkritischen Lektüre möchten wir, anlässlich des 200. Geburtstages des Autors, einen Beitrag leisten. Zunächst führen wir unsere Leser/innen in *Stifters Welt*: Hier beschäftigt sich Ulrich Dittmann einleitend mit »Stifters Dichtung im gesellschaftspolitischen Kontext ihrer Zeit«. Das Irritierende für Zeitgenossen wie für die Nachwelt besteht in der Tatsache, dass Stifter »den Abstand des künstlerischen vom bloß kommunikativen Sprechen auch in einer Zeit [wahrte], die vielen Literaten abverlangte, sich ins tagespolitische Handgemenge zu begeben.« Jenseits von Stifter-Verehrung und Stifter-Polemik ortet er die Relevanz des Schriftstellers weniger im Stoff seiner Geschichten, sondern eher in den »utopischen Zügen seiner großen, in der Nachmärz-Zeit erschienenen Erzählungen *Nachsommer* und *Witiko*. Worin

dieses utopische Moment bestehen könnte, wird auch in Herwig Gottwalds Beitrag deutlich. Er erläutert »Stifters literarischen Umgang mit Emotionen« am Beispiel der *Mappe meines Urgroßvaters*: Stifters Ideal der Domestizierung der Affekte, der Dämpfung der Gefühle wird im Horizont seines gesellschaftspolitischen Bildungszieles verständlich, einer Zivilisierung der Leidenschaften etwa im Sinne von Norbert Elias. Einem ganz ähnlichen Motiv geht Alfred Doppler anhand von Stifters Briefen nach. In diesen keineswegs als privat zu verstehenden Dokumenten beklagt der Dichter den Wandel von »Harmonie in Wildheit und Sitte in Unordnung«, der er seine Dichtung als Gegenentwurf gegenüberstellt. Doch *Stifters Welt* ist nicht ausreichend beschrieben, wenn man nicht auf seine spezifische Ästhetik eingeht. Dominik Müller arbeitet die »malerische Qualität von Adalbert Stifters Landschaftsschilderungen« heraus. Im Gegensatz zu Zeitgenossen wie Gottfried Keller ging es Stifter gerade darum, die Grenzziehung zwischen den Künsten Malerei und Dichtung zu verwischen und abzubauen. Das macht wohl auch das besondere Faszinosum seiner Schreibweise aus.

Einen wesentlichen Raum in seinem Schaffen nimmt der Bereich *Sozialisation und Erziehung* ein. Ulrich Dittmann erläutert in einer subtilen Analyse, dass in Stifters Texten eine implizite, ästhetisch gefasste Didaktik und Pädagogik, eine »Erzähldidaxe«, zum Ausdruck kommt, die er für relevanter hält als die unmittelbaren Äußerungen Stifters zu Bildungsfragen. Gerade mit diesen aber hat sich Christian Schacherreiter auseinander gesetzt: »Was der k.k. Schulrat Stifter über Bildung und Erziehung sag-

te.« Für Stifter war Bildung eine der wichtigsten Aufgaben für den Menschen und die menschliche Gemeinschaft. »Unter Bildung verstand Stifter nicht nur Sachwissen, sondern auch die Entwicklung des Menschen zu einem selbstständig denkenden und verantwortlich handelnden Wesen.« Zu diesem verantwortlichen Handeln gehörte für ihn wesentlich die »Domestizierung der Wildheit«. Dabei geht es, so Regina Pintar in ihrem Beitrag, nicht um Unterdrückung der Persönlichkeit, sondern um die gleichmäßige Ausbildung von Intellekt und sozialer Intelligenz: »Instrumentarien dazu sind Vernunft und freier Wille. Hilfestellung bei ihrer Entfaltung geben nach Stifter die »Schule des Lebens«, »die Schule der Familie« sowie die eigentlichen schulischen Institutionen«. Dies zeigt Pintar anschaulich an den beiden Erzählungen *Katzen Silber* und *Der Waldbrunnen*. Im Gegensatz zu diesen eher positiven Bewertungen der Stifterschen Pädagogik arbeitet Ulrike Schacherreiter in ihrem Artikel »Kind sein in den Erzählungen *Granit* und *Bergkristall*« die dunklen Seiten der »vaterrechtlichen Ordnung der Liebe« heraus. Sie weist nach, dass Stifter in seinen Werken Familien mit klarer patriarchalischer Ordnung präsentiert, in dem die Kinder danach trachten, die Erwartungen des Vaters nicht zu enttäuschen: »Aus heutiger Sicht eine drückende Belastung für ein Kind«, wie Schacherreiter resümiert.

Von Stifters Werk gehen *Traditionslinien* zur Gegenwartsliteratur, aber zugleich sind auch *Traditionsbrüche* in der Rezeption feststellbar: Markus Kreuzwieser stellt den »Epochendialog« zwischen Adalbert Stifter und der Gegenwartsliteratur dar. Er zeigt die breite

(aber keineswegs unkritische) Rezeptionslinie des Stifterschen Werks bei Kafka, Kraus, Hesse, Thomas Mann, bei Arno Schmidt oder Heinrich Böll. Vor allem aber geht er auf die junge, kritisch lesende österreichische Autor/inn/en-Generation seit den 1960er Jahren und insbesondere auf Thomas Bernhard ein, die Stifter (nach einem Wort von Walter Weiss) zu einem Geheimtipp der österreichischen Gegenwartsliteratur gemacht hat, zu einer »ästhetische und ideologische Grenzen überschreitenden Integrationsgestalt.« Dass dieser Dialog in der Lehrer/innenschaft weit weniger ausgeprägt ist als unter den Schriftsteller/inne/n, weisen Eva Holzmann und Anna Lasselsberger (www.stifter.com oder www.stifter.ade?) nach. Das Ergebnis ihrer Umfrage: »Der Stellenwert Stifters scheint in der Tat nicht mehr sehr groß zu sein. Die meisten Angesprochenen haben zwar das Gefühl, Stifter in irgendeiner Form erwähnen zu müssen, die wenigsten tun es aber mit echter Begeisterung.«

Echte Begeisterung hingegen ist bei den folgenden *Unterrichtsprojekten* zu spüren: »Stifter – neu entdeckt«. Unter diesem Titel steht, wie Helmut Hammerschmid berichtet, eine Stifter-Ausstellung, in deren Gestaltung die Adalbert-Stifter-Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz sowie deren Partnerschule, Zakladni skola im Stifter-Geburtsort Oberplan (heute Horni Plana), eingebunden sind. – »Adalbert Stifter und wir« nennt sich ein Projekt des Linzer Stifter-Gymnasiums, bei dem Textlektüre, Wanderungen im Böhmerwald – dem Lebensraum Stifters und Handlungsraum seiner literarischen Figuren – sowie Zeichnen und Fotografieren kombiniert werden

(Beitrag von Ulrike Schacherreiter). – Eine sehr originelle länderübergreifende Aktion für zwei tschechische und drei oberösterreichische Schulen stellt schließlich Claudia Hutterer vor: »Stifters Box«. Jede beteiligte Schulklasse wählt eine aus fünf vorgegebenen Textpassagen aus Stifters Werk und entwickelt dazu verschiedene Interpretationen, die in unterschiedlichen Medien umgesetzt werden. Das Ergebnis wird in einer Box verpackt und gemeinsam mit den fünf Texten von Stifter an eine weitere beteiligte Schule verschickt. Diese Klasse verfährt ebenso. Im Anschluss wird die Box der Vorgängerklasse geöffnet, und an Hand des Inhaltes dieser Box versucht nun die Klasse zu erraten, um welchen der fünf Texte es sich dabei handeln könnte ... Den Abschluss des Themas bildet Friedrich Janshoffs bewährte Bibliographie. Es zeigt sich, dass didaktische Handreichungen zu diesem eigentümlichen Klassiker rar gesät sind (vgl. Jahrbuch 1996, S. 133–180) ... Ursache oder Folge der pädagogischen Stifter-Skepsis?

Wir meinen jedenfalls: In Zeiten, in denen die Gewaltmittel eine derartige wissenschaftliche Fundierung und technologische Ausformung erhalten haben wie in unserer Gegenwart, die aus der Ungeheuerlichkeit der beiden Weltkriege so wenig gelernt hat, ist der Stifterische Gestus der Verweigerung jeglicher Gewalt ein notwendiges Korrektiv. In Zeiten der Beschleunigung, die selbst wieder Gewalt verkörpert, ist die Stifterische Langsamkeit bereits Widerstand an sich, Voraussetzung jedes anderen Widerstands. In Zeiten, in denen die Politik entpolitisiert und die Demokratie demokratisch unterhöhlt wird, ist die Stifterische Zumutung, dass Politik wieder

von der Kunst zu lernen habe, ein legitimer Akt der Notwehr. Dies schließt Kritik an den Einseitigkeiten, Beschränkungen, den Ambivalenzen oder der Zeitgebundenheit dieses Autors nicht aus. Aber allein die Tatsache, dass Stifter heute noch, oder vielleicht wiederum, zum Reibebaum werden kann, zeigt, dass seine Fragen und vielleicht sogar manche seiner Antworten historisch und ästhetisch noch nicht überholt sind. Oder, pathetischer formuliert: *Was bleibt aber dichten die Stifter.*

HERWIG GOTTWALD
CHRISTIAN SCHACHERREITER
WERNER WINTERSTEINER

Literatur

- ADALBERT-STIFTER-INSTITUT DES LANDES OBERÖSTERREICH (Hrsg.): *Jahrbuch des Adalbert Stifter Institutes*, Bd. 3. Linz 1996.
- BASSLER, MORITZ: Was blitzt und funkelt, in Reichtum und Fülle? Woran erkennt man einen Klassiker? Drei Thesen zum Umgang mit kanonischen Meistern. In: *Literaturen* 1/2, 2005, S. 9–16.
- HOLZINGER, LUTZ: *Adalbert Stifter – Seine Welt*. Wien: Holzhausen 2004.
- PALM, KURT (Regie): *Der Schnitt durch die Kehle oder die Auferstehung des Adalbert Stifter*. A, 2003, 80 min.
- LENGAUER, HUBERT: Stifter und die Politik. In: Land Oberösterreich (Hrsg.): »*Sanfte Sensationen*«. Katalog zum Stifterjahr 2005 (im Druck).

Adalbert Stifter

Leben und Werk

Zeittafel 1805-1868



- 1805** 23. Oktober: Albert (später Adalbert) als erstes Kind des Leinwebers und -händlers Johann Stifter und seiner Frau Magdalena, geb. Friepes, in Oberplan im südlichen Böhmen geboren.
- 1817** Vater Johann Stifter verunglückt tödlich nahe Wels (Oö.).
- 1818** Eintritt Adalberts ins Gymnasium des Benediktinerstifts Kremsmünster in Oberösterreich.
- 1819** Magdalena Stifter heiratet in zweiter Ehe den Bäckermeister Ferdinand Mayer.
- 1826** Abschluß des Gymnasiums und Inskription an der juristischen Fakultät der Universität Wien.
- 1827** Annäherung an Fanny Greipl in Friedberg.
- 1828(?)** *Julius*, Fragment einer Erzählung.
- 1830** Trübung der Beziehung zu Fanny. Anschluß an die Wiener Gesellschaft. Lektüre der Romantiker, Heines und Börnes, J. F. Coopers und vor allem Jean Pauls.
- 1832/33** Erfolgreiche Bemühungen um amtliche Lehrstellen. Liebesbeziehung zu Amalie Mohaupt.
- 1835** Stifter verspricht Amalie die Ehe. Bekenntnisbrief an Fanny.
- 1836** Fannys Verhehlung mit dem Kameralsekretär Fleischanderl; sie stirbt drei Jahre später.
- 1837** Eheschließung mit Amalie (von ihm bis zuletzt idealisierte, letztlich aber unglückliche Ehe).
- 1839** Gemälde: *Blick auf Wiener Vorstadthäuser*, *Blick in die Beatrixgasse*, *Ruine Wittinghausen*.
- 1840** *Der Condor* erscheint in der *Wiener Zeitschrift für Kunst, Literatur, Theater und Mode*, *Feldblumen* im Almanach *Iris* auf das Jahr 1841, verlegt bei Gustav Heckenast in Pest.
- 1841** Heckenast gewinnt Stifter für die Herausgabe des Sammelbandes *Wien und die Wiener*. *Der Hochwald* (in: *Iris* auf das Jahr 1842). *Die Mappe meines Urgroßvaters* (Journalfassung).
- 1842** Stifter beobachtet und beschreibt die totale Sonnenfinsternis vom 8. Juli. Beginn der Umarbeitung der Erzählungen für die *Studien*. *Die Narrenburg* (in: *Iris* auf das Jahr 1843).
- 1842/44** *Abdias*, *Das alte Siegel*, *Brigitta*, *Der Hagestolz*, *Der Waldsteig*.

- 1843/46 Stifter unterrichtet den Sohn des Staatskanzlers Fürsten Metternich in Physik und Mathematik.
- 1844 Plan eines dreibändigen Romans über Robespierre. Band 1 und 2 der *Studien* erscheinen. *Die drei Schmiede ihres Schicksals*, 2. Fassung der *Mappe*.
- 1845 Begegnung mit Friedrich Simony in Hallstatt. *Der heilige Abend* (2. Fassung; *Bergkristall*).
- 1846 Umarbeitungen. *Der Waldgänger*.
- 1846/47 Begegnung mit Robert und Clara Schumann. Freundschaft mit Jenny Lind
- 1847 Annahme der sechsjährigen Juliane Mohaupt (Nichte Amalies) an Kindesstatt. *Studien*, 3. und 4. Band. *Der arme Wohltäter (Kalkstein)* im Kalender »Austria« für 1848. Teilnahme Stifters an politischen Reformbestrebungen.
- 1848 Ausbruch der Revolution. Märzkämpfe in Wien. Stifter wird von seinem Wohnbezirk zum Wahlmann für die Frankfurter Nationalversammlung gewählt. »Über Stand und Würde des Schriftstellers« in der *Constitutionellen Donau-Zeitung*. 6. Mai: Rückzug nach Linz.
- 1849/50 Redakteur der *Linzer Zeitung* und des *Wiener Boten*. Aufsätze über das Unterrichtswesen. Historische Studien für den geplanten Roman über die Rosenberger. 5. und 6. Band der *Studien*. Ernennung zum k. k. Schulrat; Inspektor der o. ö. Volksschulen. Gründung und Eröffnung einer Realschule in Linz.
- 1851 Berichte über Kunstaustellungen in Linz, Ausgrabungen römischer Altertümer in Oberösterreich. Verkauf des Verlagsrechtes der *Bunten Steine* an Heckenast. *Der Pförtner im Herrenhause* (2. Fassung; *Turmalin*) erscheint im Prager Taschenbuch *Libussa*. Vortrag »Über den geschnitzten Hochaltar in der Kirche zu Kefermarkt«.
- 1852 Die k. k. Zentralkommission zur Erforschung und Erhaltung der Kunst- und historischen Denkmale ernennt Stifter zum Konservator für Oberösterreich.
- 1853 Veröffentlichung der *Bunten Steine*. Gemeinsam mit Johannes Aparent *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung*. Verleihung des Franz-Joseph-Ordens. Zerwürfnis mit dem Direktor der Realschule; Nervenleiden. Beginn des Tagebuchs über Malereiarbeiten.
- 1854 Das Ministerium lehnt das *Lesebuch* ab. Verbindung mit den Wahlmännern Luise und Josefine Stifter in Klagenfurt. Das Nervenübel nimmt zu.
- 1855 Stifter wird die Inspektion der Realschule entzogen. Luise Stifter stirbt.
- 1857 Josefine als zweite Ziehtochter aufgenommen. Beendigung der Arbeit am *Nachsommer*.
- 1858 Stifters Mutter stirbt. Josefine erkrankt und kehrt nach Klagenfurt zurück.
- 1859 Stifter erkrankt an einem Augenleiden. Die achtzehnjährige Juliane verläßt das Haus, nach vier Wochen wird ihre Leiche aus der Donau geborgen. Ab 1859 Arbeit am *Witiko*.
- 1860 Eine andere Nichte, Katharina Mohaupt, wird als Dienstmädchen ins Haus genommen.
- 1862/63 Stifters nervöse und organische Störungen wiederholen sich, auch Amalie kränkelt.
- 1864 Sein Zustand verschlimmert sich: »Schwermut, Gram und Bitterkeit«; Tagebuch *Mein Befinden. Der Waldbrunnen*. In der Zeitschrift *Heimgarten* erscheint *Nachkommenschaften*. Arbeit an der 3. *Mappe* (Abbruch Ende des Jahres). Krankenurlaub bis Ende 1865.
- 1865 Kuraufenthalt in Karlsbad. Der 1. Band des *Witiko* erscheint. Am 25. November Verletzung in den Ruhestand mit Verleihung des Hofratstitels. Winter in Kirchschatz oberhalb Linz.

- 1866** *Der Kuss von Sentze*. Karlsbader Kuraufenthalt im Mai; aus Furcht vor der Cholera wieder in den Lackenhäusern. *Witiko*, Band 2. *Der fromme Spruch; Aus dem bairischen Walde*.
- 1867** Karlsbad-Kur im Mai. *Witiko*, Band 3, erscheint. Der Großherzog von Sachsen-Weimar-Eisenach verleiht Stifter das Ritterkreuz seines Hausordens. Arbeit an der 4. (letzten) Fassung der *Mappe*.
Dezember: Stifter wird bettlägerig, sein Zustand wird hoffnungslos.
- 1868** In der Nacht von 25. auf 26. Jänner schneidet er sich mit dem Rasiermesser in den Hals, lebt bewusstlos noch zwei Tage.
30. Jänner: Beisetzung Stifters auf dem St. Barbara- Friedhof in Linz.

Quelle

ROEDL, URBAN: *Adalbert Stifter in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1965 (16. Aufl. 2003).

Bearbeitung: Herwig Gottwald

Adalbert Stifter im Netz

<http://www.stifter-haus.at/>

Adalbert Stifter Institut, Land Oberösterreich

<http://www.adalbertstifter.at/>

Stifter-Website des Adalbert Stifter Instituts, Land Oberösterreich

http://stifter2005.at/alias/stifter_startseite

Homepage zum Stifterjahr 2005

<http://www.asv-muen.de/de/main/start.htm>

Adalbert StifterVerein, München

<http://212.227.150.184/sites/adalbert/>

Rheinische Adalbert-Stifter-Gemeinschaft

<http://stifter.literature.at/witiko/>

Internet-Edition der Handschriften zu Adalbert Stifters *Witiko* von Wolfgang Wiesmüller

<http://www.onb.ac.at/sichtungen/berichte/john-j-1a.html>

Die neue Historisch-Kritische Ausgabe der Werke und Briefe Adalbert Stifters. Entstehung, Editionsrichtlinien und editorische Problemstellung. Von Johannes John und Wolfgang Wiesmüller

Ulrich Dittmann

Stifters Dichtung im gesellschaftspolitischen Kontext ihrer Zeit

Die Auseinandersetzung zwischen den unerbittlich andauernden, wenn auch quantitativ sich verschiebenden Fronten von Stifter-Anbetung und Stifter-Polemik betreffen ganz besonders die Alternative: Wie weit ist seine Dichtung zeitbezogen oder zeitenthoben? Aufgrund eigener Erfahrungen – der durchlaufenen Wellentäler und -berge in der Biographie eines Stifter-Lesers, der auch professionell las – scheinen eindeutige Interpretationen fast ausgeschlossen. Immerhin erlaubt längerfristige Beschäftigung mit dem Autor eine Sammlung von Aspekten, die bei jedem Versuch einer historisch angemessenen Einzuschätzung des Autors berücksichtigt werden sollten.

Als Ausgangspunkt sei die biographische Situation vergegenwärtigt: Generell kann einem erfolgreichen sozialen Aufsteiger die Affirmation des status quo kaum angelastet werden. Bei Stifter steigerte die Spannung zwischen ländlicher Herkunft und seinem späteren Leben in der zentralen Residenzstadt die soziale Akzeptanz der herrschenden Zustände. Der »Bohemus« (vgl. Roedl 1995, S. 22), wie ihn sein Abschlußzeugnis bezeichnet, kam aus dem Grenzgebiet der »Randlböhmen« und etablierte sich als Hauslehrer erfolgreich in den höchsten Kreisen Wiens.

ULRICH DITTMANN ist Akademischer Direktor i. R. an der Universität München sowie Vorsitzender der Oskar Maria Graf Gesellschaft. Mitarbeiter der Historisch-kritischen Gesamtausgabe der Werke Stifters (u. a. Kommentarband zu den *Studien*); im Reclam-Verlag: Herausgeber von *Brigitta* (UB 3911) und von *Abdias* (UB 8109); sowie *Erläuterungen und Dokumente zu: Adalbert Stifter: Brigitta* (UB 8109). Steebstraße 17, D-82229 Seefeld, Bayern.

1. Adalbert Stifter – der soziale Aufsteiger

Trotz des frühen Tods seines Vaters hatte er im mütterlichen Großvater und bei den Pädagogen in Kremsmünster sensible Förderer gefunden, die seine Anlagen erkannten; während der ohne Abschluß beendeten Studienjahre und auch noch danach umgab ihn ein Freundeskreis, der sozial negative Erfahrungen einschränkte; die zeittypische Hauslehrerstelle ersparte ihm eine Konfrontation mit Institutionen oder die Unterwerfung unter die Zwänge eines Amtes, und die mit derartiger Tätigkeit verbundene soziale Deklassierung wurde durch freundschaftliche Schülerkontakte erträglich gemacht. Nach seinen spät einsetzenden schriftstellerischen Erfolgen konnte Stifter mehr als ein Jahrzehnt lang auf sicheren Absatz für seine erzählerischen wie journalistischen Beiträge in weit verbreiteten Almanachen als auch in so renommierter Presse wie der im gesamten Sprachgebiet verbreiteten *Augsburger Allgemeinen Zeitung* rechnen. Materielle Sorgen glich der Verkehr in hochgestellten Familien und die spontan einsetzende, wenn auch nur ein Jahrzehnt dauernde Anerkennung im kulturgesättigten Klima der Kaiserstadt aus; spätere hohe Ansprüche an Lebensgenuß in der Provinzstadt Linz half ein nachsichtiger Verleger durch Vorschüsse zu befriedigen.

Es fehlten dem Autor also in seiner realen Existenz äußerliche Motive, mit dem Werk gegen die von vielen Zeitgenossen als bedrückend empfundenen Zeitumstände aufzubegehren. Auf Interesse an seinen Texten bei der leitenden Klasse konnte er sich so sehr verlassen, daß er seinem Verleger einmal nahelegte, auf die Hochzeiten der Lektüre in adligen Familien – wenn diese in ihre Landhäuser fuhren – Rücksicht zu nehmen und termingerecht die Erscheinungsdaten seiner Erzählungen zu plazieren.

Seine Freude angesichts der März-Ereignisse 1848 darf man als Reflex des allgemeinen Aufatmens nach Jahren der Metternich-Zensur verbuchen, sein Amt als Wahlmann seines Bezirks für das Paulskirchen-Parlament bestätigt die während der ersten Jahre als Autor gewonnene Reputation. Die baldige Abkehr von den Vorgängen in der revolutionären Kaiserstadt und der Rückzug in die Provinz, nach Oberösterreich, entsprechen dem Status als sozialer Aufsteiger.

Was ihn dennoch beschwerte, waren die durch langsames Produzieren und nie befriedigtes Vollkommenheitsstreben bedingten Verzögerungen seiner Einkünfte aus der hoch eingeschätzten literarischen Arbeit, in der – mit gewissen Einschränkungen – soziale Erfahrungen wieder und wieder reflektiert werden. Seinen Figuren bescherte er zumeist ein finanziell sorgenfreies Leben. Die Eltern sterben, sobald die Kinder eine freie Entwicklung beginnen können, die ein ausreichendes Erbe sichert; in der Groß Erzählung *Der Nachsommer* gestattet der einsichtige Vater eine ungerichtete Ausbildung zum »Wissenschaftler im allgemeinen«. Geld spielt keine Rolle, wo sich sozial niederen Figuren – dem Waldarbeiter in *Der Beschriebene Tännling* oder verschiedenen Gestaltungen des »braunen Mädchens« – aufgrund ihres im Einklang mit der Natur geführten Lebens keine Frage nach dem Unterhalt stellt. Die für die Zeit wesentliche Frage nach dem Kapital, d. h. die Geldnot, bleibt marginal bis ausgespart.

2. Das »sanfte Gesetz« als politisches Statement

Stifter verlagert zeitgenössisch zentrale Probleme auf seine Darstellung von Natur und Geschichte. Während die zeitgenössischen Verhältnisse im Vormärz geprägt waren von der Stagnation des Metternich-Systems und einem allumfassenden Kontrollsystem, dem möglicherweise auch eine Reihe von Jugendbriefen Stifters zum Opfer fielen, gelang ihm durch Thematisierung des Naturverhältnisses scheinbar Geschichte soweit auszugrenzen, daß seine Wiederentdeckung zu Anfang und auch noch seine Rezeption über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus eine geschichtsferne, ja geschichtslos-überzeitliche Naturdarstellung feierte. Dabei ist selbst das immer wieder zitierte »sanfte Gesetz«, von Peter Handke sinnwidrig als »ewiges Gesetz der Kunst« gefeiert (Handke 1980, S. 74), ein Hinweis auf Stifters vorsichtige, aber deutliche Stellungnahme zu seiner Zeit, die im Nachmärz noch auszubauen und gültig zu formulieren war.

Vor 1848 kursierte im Kaiserreich der Witz, der allmächtige Staatskanzler wolle die Jahreszeiten verbieten, um den status quo zu sichern. Gegen die von den Herrschenden verordnete programmatische Bewegungslosigkeit wendet sich das »sanfte Gesetz« ebenso wie gegen die die Zeit in relativ kurzen Abständen erschütternden Revolutionen. Es kann als Stellungnahme nach zwei Seiten verstanden werden. Keine dumpfe Flucht in den Naturraum wird verherrlicht, sondern über detaillierte Beobachtungen wird auf abstrakt formulierte, andauernd wirksame Vorgänge hingewiesen, auf Energien, die laufend für Veränderungen sorgen.

In der wissenschaftlichen Diskussion hat man wiederholt auf die sanfte, aber kontinuierlich und überall wirksame Kraft verwiesen, die Stifter in diesem Gesetz formuliert. Martin Tielke, an den wir hier anschließen, hat es in seiner anregenden Dissertation (Tielke 1979, S. 15) zu Bert Brechts *Legende von der Entstehung des Taoteking* in Beziehung gesetzt, dessen fünfte Strophe von der Kraft des »weichen Wassers in Bewegung« spricht, das mit der Zeit den »mächtigen Stein besiegt. Du verstehst, das Harte unterliegt« (Brecht 1998). Die Zuversicht, daß die aktuelle Macht des scheinbar Ewiggeltenden langfristig gebrochen werden wird, grundiert beide Dichtungen.

Es liegt also keine Flucht aus Geschichte und Gesellschaft vor, sondern der Versuch eines reflektierten und zeitgemäß-optimistischen wissenschaftlichen Umgangs mit der Natur, zum Teil weit vorausweisend auf ökologische Gedankengänge, wenn etwa den instrumentell gewonnenen Erkenntnissen, wie am *Nachsommer*-Anfang der falschen Voraussage eines drohenden Gewitters, ein präzises, einfühlendes Beobachten der naturimmanenten Vorgänge entgegengestellt wird. Stifter kann in keinem Fall der späteren, dumpfen Blut- und Boden-Dichtung, einer reflexionsfeindlichen Naturmystik, zugeordnet werden.

Besondere Bewandnis besitzt das der nur scheinbar ewigen Natur geltende Gesetz durch Entsprechungen im historischen Kontext. Wie das »sanfte Gesetz« in der Vorrede zu *Bunte Steine* (1853) die unterschiedlichen Naturereignisse eines Vulkanausbruches mit dem eines überkochenden Topfes vergleicht, so relativiert die schon in Vormärz-Zeiten formulierte Erzähler-Reflexion in der Studienfassung der lebenslang den Autor beschäftigenden *Mappe meines Urgroßvaters* (1847) die Bedeutung

großer historischer Ereignisse: Die Familiengeschichte, auch wenn sie nur zum Großvater oder Urgroßvater zurückgeht, wird Basis für die Figuren; die »andere, große Geschichte« erscheint als das »entfärbte Gesamtbild dieser kleinen, in welchem man die Liebe ausgelassen, und nur das Blutvergießen aufgezeichnet hat [...] der Haß ist die Ausnahme, und ist in tausend Büchern aufgeschrieben worden.« (HKG, Bd. 1,5, S. 17) Gegen diese Überschätzung der politischen Ereignisgeschichte und die Verdrängung der andauernden kleinen, »privaten« Vorgänge, die »der große goldene Strom der Liebe« verbindet, stellt Stifter programmatisch sein Erzählprogramm. Er kehrt die Rangordnung der offiziellen Erinnerungspolitik um.

3. Die Hinwendung zu den einfachen Menschen

Wie sehr er dabei der feudal-hierarchisch orientierten, Herrschaft stabilisierenden Geschichtsschreibung und dem ihr entsprechenden Unterricht widersprach, wird durch die Parallelen zu dem eine Generation jüngeren russischen Evolutionsbiologen und Anarchisten Peter Kropotkin bewußt, der in seiner grundlegenden Schrift über die *Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt* (1902) mit fast identischen Argumenten ebenso die Auslassung »der zahllosen Akte gegenseitigen Beistandes und der Hingebung« durch die Historiker geißelt (Kropotkin 1993, S. 119). Der revolutionäre deutsche Schriftsteller Gustav Landauer, der Kropotkins Buch übersetzte, konnte 1916 eine Traditionslinie von Goethe zu Stifter ziehen, weil er bei letzterem die entscheidende Frage der Iphigenie »Was nennt man groß?« exemplarisch beantwortet fand.

In den Zeiten der Monarchie bildete in allen Staaten die dynastische Tradition den Lernstoff an Schulen, und die Erinnerung an Aktionen der Herrschenden gliederte mit festgelegten Feiertagen den Jahreslauf. Daß in Perioden derartiger Herrschaft über die Erinnerung zwei ganz unterschiedlich situierte und bewertete Geister die Besinnung auf den Alltag der einfachen Leute als eigentlich geschichtsprägende Kraft aufwies, muß als revolutionäre Tat verstanden werden, als die Landauer auch Stifters Dichtung verstand. Einfachen Lesern war mit solcher Literatur ein Stück Selbstbewußtsein gegeben, das stärker als spontane Umsturzaktionen langfristig den Boden für eine Veränderung der Verhältnisse schaffen konnte.

An der Erinnerungsfunktion einer Literatur, die »in tausend Büchern« (HKG, Bd. 1,5; S. 17) Haß- und Herrschafts-Themen behandelt, setzt also Stifters Zeitkritik an und nicht an ideologischen Zielsetzungen. Statt tagesaktueller bestimmt eine weiterreichende Programmatik seine Geschichten: Er erhebt die noch »ungelesene Geschichte« eines einfachen Hauses und seiner Bewohner zu seinem programmatisch neuen Gegenstand.

Die zeitgeschichtliche Bedeutung von Stifters Dichtung ist keineswegs mit der Stofforganisation seiner Geschichten erschöpft. Ihre besondere Dimension gewinnt sie durch die utopischen Züge seiner großen, in der Nachmärz-Zeit erschienenen Erzählungen *Nachsommer* und *Witiko*.

Die Vorstellung steter Veränderung der »Ansichten über das Große« sowohl in der »Geschichte der Natur« als auch in der »sittlichen Geschichte der Menschen«, die

dem Programm der Vorrede und der Passage aus der *Mappe meines Urgroßvaters* zugrunde liegt, erzeugt fast notwendig einen »Traum nach vorwärts«, der für Ernst Bloch dem utopischen Denken eine Basis gibt: Was könnte für die zukünftige Generation »ein Großes« werden? Was sollte die an der »großen« Jetztzeit kritisierten Zustände ablösen? (Vgl. Sühnel 1996, S. 598)

4. Utopische Elemente der Nachmärz-Erzählungen

Die Voraussetzung, Stifters Großerzählungen als Utopien zu verstehen, hat hier ihren Ursprung. Beim Blick aufs Werk verlieren für Gustav Landauer die »Etiketten wie ›Idealismus‹ und ›Realismus‹, aber auch ›klassisch‹ und ›romantisch‹ [...] völlig ihren Sinn«: Für ihn errichtet der Autor »eine Welt des utopischen Nirgendwo mit realistischer Festigkeit« (Landauer 1997 S. 242).

Das Changieren zwischen dem Detailrealismus des Milieus und der wirklichkeitsfernen Harmonie, mit der sich die Figuren darin bewegen, erscheint solange als Widerspruch, als man eine realistische Widerspiegelung der Zeit erwartet und nicht die modellhaften Gegenentwürfe zu ihr wahrnimmt, die in den Großerzählungen enthalten sind. Beide Male werden soziale Panoramen in vergangene Zeiten verlegt, im Familienbild des *Nachsommer* wie in den Kriegsverläufen des *Witiko* kritisieren glücklich verlaufende, für realisierbar gehaltene Vorgänge die Zeitgenossenschaft.

Eine »große einfache sittliche Kraft [sollte] der elenden Verkommenheit« der Gegenwart gegenüberstehen, wie ein Brief des Autors an seinen Verleger die Intention seines Buchs definiert.¹ Die dargestellten »Glück und Stetigkeit«, die als Verklärung eines reaktionären Inhalts erscheinen mögen, werden von der Zentral- und Orientierungsgestalt Risach ausdrücklich mit einem »Nachsommer ohne vorangegangenen Sommer« verglichen. Und der Autor betont, daß es ihm »erst nach seiner Staatslaufbahn« möglich ist, zu erleben, »welch ein Sommer hätte sein können, wenn einer gewesen wäre.«² Der bürgerlichen Gesellschaft in der absolutistischen Zeit mit ihren auf soziale Funktionen festgelegten Biographien und ihrer Einengung in nutzbringende Ämter werden unreduzierte, im Einklang mit der Natur entfaltete Lebensweisen konfrontiert. In diesen holen die Elternfiguren nach und leben der Folgegeneration und auch dem Lesepublikum vor, was die gesellschaftlichen Konventionen verhinderten. Dabei ist wichtig, daß sie ihre Gegenwart – und das ist eine Generation früher als Stifters Gegenwart – als eine »Übergangszeit« erleben, der eine Epoche folgen soll, in der »die Güter der Erde [...] durch die Möglichkeit des leichten Austauschs gemeinsam werden, daß allen Alles zugänglich ist« (HKG, Bd. 4,2; S. 227). Es wird also nicht nur eine retrospektive, partielle Idylle für die jüngeren Figuren geschaffen. Der *Nachsommer* zielt auf eine zukünftige ideale Gesell-

1 Stifter an Heckenast, 11. Februar 1858.

2 Stifter an Heckenast, 2. Jänner 1855.

schaft. Wer sich Stifters zeitgeschichtlicher Dimension zuwendet, darf keine plakativen Aussagen zur Tagesaktualität erwarten. Um seinen Blick auf die gesellschaftlichen und sozialen Probleme der Zeit zu erkennen, muß man die Werkstruktur freilegen. Explizite Stellungnahmen verbot nicht nur die Zensur, sondern – wesentlicher – die Hochschätzung der Kunst, die direkte Belehrung ebenso wie Unterhaltung ausschloß. Stifter wahrt den Abstand des künstlerischen vom bloß kommunikativen Sprechen auch in einer Zeit, die vielen Literaten abverlangte, sich ins tagespolitische Handgemenge zu begeben.

Literatur

HKG = Historisch-kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte. Stuttgart–Berlin–Köln: Kohlhammer.

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. In: HKG, Bd. 1,5.

STIFTER, ADALBERT: *Der Nachsommer*. In: HKG, Bd. 4,2.

BRECHT, BERT: Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration (1938). In: *Gedichte 2. Sammlungen 1938–1956*. Darmstadt 1998, S. 32 ff. (= Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe).

HANDKE, PETER: *Die Lehre der Sainte-Victoire*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.

KROPOTKIN, PETER: *Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt*. Übersetzt von Gustav Landauer (1902). Nachdruck Grafenau 1993.

LANDAUER, GUSTAV: Ein Weg deutschen Geistes. In: Ders.: *Zeit und Geist. Kulturkritische Schriften 1890–1919*. München: Boer 1997, S. 231–248.

ROEDL, URBAN: *Adalbert Stifter in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek 1995 (= rowohlts monographien 86).

SÜHNEL, RUDOLF: Utopie. In: *Das Fischer Lexikon Literatur II, 2*. Frankfurt/M. 1996.

TIELKE, MARTIN: *Sanftes Gesetz und Historische Notwendigkeit*. Frankfurt/M.–Bern: Peter Lang 1979.

Herwig Gottwald

Stifters literarischer Umgang mit Emotionen

Erläutert am Beispiel der

Mappe meines Urgroßvaters

1. Direkte und indirekte Darstellung von Gefühlen

Als sich sowohl der Roman als auch die Erziehungs- und Bildungsgeschichte seines Helden, des jungen Heinrich Drendorf, dem Ende bzw. der Vollendung zuneigen, erzählt der greise Lehrmeister des letzteren, der Freiherr von Risach, in einem großen Rückblick auf seine Jugend von seiner Liebe zu Mathilde und der Trennung von ihr. Wir werden Zeugen dieses für beide lebensentscheidenden Vorgangs, der sich vom gegliückten Leben des parallelen Paares Heinrich – Natalie kontrastiv abhebt:

Sie barg ihr Angesicht in den Rosen vor ihr, und ihre glühende Wange war auch jezt noch schöner als die Rosen. Sie drückte das Angesicht ganz in die Blumen, und weinte so, daß ich glaubte, ich fühle das Zittern ihres Körpers, oder es werde eine Ohnmacht ihren Schmerz erschöpfen. Ich wollte sprechen, ich versuchte es mehrere Male; aber ich konnte nicht, die Brust war mir zerpreßt und die Werkzeuge des Sprechens ohne Macht. Ich faßte nach ihrem Körper, sie zuckte aber weg, wenn sie es empfand. Dann stand ich unbeweglich neben ihr. Ich grif mit der bloßen Hand in die Zweige der Rosen, drückte, daß mir leichter würde, die Dornen derselben in die Hand, und ließ das Blut an ihr nieder rinnen. (HKG, Bd. 4,3; S. 208 f.)

HERWIG GOTTWALD ist a.o. Univ.-Professor am Institut für Germanistik der Universität Salzburg, Mitarbeiter an der Historisch-kritischen Gesamtausgabe der Werke Adalbert Stifters (Edition und Kommentierung der *Mappe meines Urgroßvaters*). Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg.
E-Mail: herwig.gottwald@sbg.ac.at

Rosen, Symbole der Liebe, werden hier zu Symbolen des Schmerzes umfunktioniert, das Rot der Blumen ist auch die Farbe des Blutes. Zugleich denken wir Lesenden an das »Rosenhaus«, Risachs Alterssitz und Ort der Lehrjahre des jungen Heinrich, ein mit besonders gehegten und gepflegten Rosen geschmückter Gutshof, ein locus amoenus, Ort der Begegnungen und der Bildung, dessen Blumen im Rückblick einen bezeichnend melancholisch-doppeldeutigen Charakter gewinnen. Zugleich fällt an diesem Zitat die indirekte Form der Darstellung extremer Gefühle auf: Stifter wählt dazu nicht die vielleicht naheliegende und uns Heutigen modern und nachvollziehbar erscheinende Form der Innendarstellung, der mehr oder weniger expressiven Schilderung von Affekten aus der Innensicht der Figuren, sondern die Außenperspektive: die Schilderung innerer Prozesse mit Hilfe äußerer Vorgänge, Handlungen und Dinge. Der Griff des Leidenden in die Dornen der Rosen verdeutlicht seinen Schmerz auf zwar ungewohnte, aber umso eindrucksvollere Weise.

Während eines fürchterlichen Gewitters, das (in der Erzählung *Kalkstein*) ein ganzes Haus »aus seinen Fugen heben und nieder[zu]stürzen« droht, bleiben Angstgefühle der beiden Insassen (des Ich-Erzählers und des Pfarrers) unerwähnt, nur in der Gestik ist etwas von der Anspannung zu erkennen, die jede Bewegung und jedes Gespräch unmöglich macht: »Der Pfarrer saß ruhig und einfach an dem Stuhle des Stübchens, und das Licht der Talgkerze beleuchtete seine Gestalt.« (HKG, Bd. 2,2; S. 78) Erst nach Abklingen des Unwetters, das leitmotivisch mit den imaginären Naturkatastrophen in des Pfarrers Testament korrespondiert und damit zusätzliche Bedrohungsdimensionen gewinnt, kommt wieder Leben in die beiden Menschen: »Als endlich das Regnen nur ein einfaches Niederrinnen war, und das Blitzen ein Nachleuchten, stand der Pfarrer auf, und sagte: ›Es ist vorüber.‹« (HKG, Bd. 2,2; S. 78)

Insgesamt ist der Kampf der Figuren gegen ihre oft äußerst heftigen Affekte wie Liebe, Begehren, Eifersucht, Haß, Angst, die sich häufig zu Obsessionen steigern, ein Hauptthema Stifters seit den *Studien*, nicht immer allerdings in der hier geschilderten indirekten Form. In der berühmten Erzählung *Brigitta* etwa, auch die Geschichte weiblicher Emanzipation in einer vormodern-feudalen Gesellschaft, geht es um den verheerenden Ausbruch ungezügelter Sinnlichkeit und ebenso hemmungslosen Hasses: »Weib, ich hasse dich unaussprechlich, ich hasse dich unaussprechlich!« (HKG, Bd. 1,5; S. 459) So reagiert die Gegenfigur zur Heldin Brigitta, ihr Ehemann Stephan Murai, auf den Scheidungsantrag seiner Frau, nachdem er sich zwar kurz, aber ungezügelt und heftig einer anderen zugewandt hat. Danach hat er »hundertmal im Sinne, sich mit der Sattelpistole das siedende Gehirn zu zerschmettern« (HKG, Bd. 1,5; S. 460). Affektausbrüche von solch extremem Charakter sind bei Stifter, dem Dichter des »sanften Gesetzes«, zumindest in der frühen Phase nicht selten. Die zweimalige Verfehlung in bezug auf die von Brigitta erwartete Affektkontrolle muß Murai fünfzehn Jahre lang abbüßen, durch Entsagung, Erlernen von Selbstbeherrschung, Arbeit, Kultivierung des Landes, wodurch letztlich jener Zustand der Läuterung erreicht wird, der eine sanfte Liebe und Freundschaft der beiden im vorgeführten Alter ermöglicht. Es ist eine Nachsommer-Beziehung ohne heftige Gefühle, damit aber auch ohne echte Gefährdungen:

Von einer unheimlichen Leidenschaft, von einem fieberhaften Begehren, oder gar von Magnetismus, [...] war keine Spur. [...] Mit einer Zartheit, mit einer Verehrung, die wie an die Hinneigung zu einem höheren Wesen erinnerte, behandelte der Major das alternde Weib. [...] Sie gab dem Freunde dieselbe Achtung und Verehrung zurück, nur daß sich zuweilen ein Zug von Besorgniß um seine Gesundheit, um seine kleinen Lebensbedürfnisse und dergleichen einmischte, der doch wieder dem Weibe und der Liebe angehörte. Ueber dieses hinaus ging das Benehmen beider nicht um Haar – und so lebten sie neben einander fort. (HKG, Bd. 1,5; S. 467)

Dies ist die Voraussetzung dafür, daß die beiden Liebenden nach Jahren der Entsagung und inneren Reifung schließlich doch zueinander finden können, jenseits aller zerstörerischen Affekte. Wahre Gattenliebe versus »trübe Lohe der Leidenschaft« (HKG, Bd. 1,5; S. 474): Dieses Grundmodell Stifters veranschaulicht er in frühen Erzählungen noch explizit mittels Innensicht, Dialog bzw. Monolog, Erzählerkommentar, auch in den *Feldblumen* oder in frühen Fassungen der *Mappe meines Urgroßvaters*.

2. Die *Mappe meines Urgroßvaters*

Die von der Forschung seit längerem erkannte Besonderheit der Stifterschen Erzählweise (vgl. Rossbacher 1968), nämlich Menschen vor allem im Medium ihres Äußeren, ihrer Handlungen, Gebärden, ihres Verhaltens darzustellen und weitgehend auf psychologisierende, einfühlende oder reflektierende Innenperspektiven zu verzichten¹, verstärkt sich indes im Laufe der Jahre. Dieser Vorgang läßt sich am Beispiel von Stifters Lebensthema, der *Mappe meines Urgroßvaters*, besonders deutlich zeigen. Von 1841/42 (Journalfassung) über 1847 (Studienfassung) bis 1864 (3. Fassung²) und schließlich 1867/68 (letzte Fassung³), also bis unmittelbar vor seinem Tod⁴, beschäftigte sich Stifter mit seinem Lieblingsstoff, der ihm gerade in den zunehmend durch Krankheiten verdüsterten letzten Jahren »eine liebevolle Arznei«⁵ wird. Die durch ökonomische Zwänge immer wieder unterbrochene Arbeit an der *Mappe* ist für den Dichter eine Form der Selbsttherapie, die er – ständig am Text korrigierend und feilend – immer weiter zu treiben versucht, bis ihn seine Leiden endgültig niederwerfen. Ein Vergleich der vier Fassungen zeigt einen wichtigen Aspekt

1 »Ein Achtel der empirischen Welt wird dargestellt, sieben Achtel bleiben unter der Oberfläche.« (Rossbacher 1968, Bezug auf Hemingway, S. 55)

2 Erstmals aus den Handschriften rekonstruiert und publiziert: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. 3. Fassung. Lesetext. 1998 (HKG, Bd. 6,1).

3 Erstveröffentlichung 1939 im Rahmen der Prag-Reichenberger Ausgabe; jetzt neu ediert im Rahmen der Historisch-kritischen Gesamtausgabe 2004, Bd. 6,2.

4 »Hier ist der Dichter gestorben«, schrieb Stifters Freund auf den letzten Bogen des Fragment gebliebenen Romans, zu dem sich die kurze Erzählung von 1841/42 inzwischen entwickelt hatte. Zur Entstehungs- und Editions-geschichte sowie zum Vergleich der Fassungen vgl. meinen Aufsatz: Beobachtungen zu Stifters Weg von der dritten zur vierten Fassung der *Mappe meines Urgroßvaters*. In: *Jahrbuch des Adalbert Stifter Institutes O.Ö.*, Bd. 4 (1997), S. 16–35.

5 Stifter an Heckenast, 12. Februar 1864, Briefe, Bd. 4, Prag 1925, S. 178 (PRA, Bd. 20).

seiner schriftstellerischen Entwicklung, der auch psychologisch von Interesse ist: die »zunehmende Tendenz zur Abstraktion«, zur Reduktion in der Darstellung der erzählten Vorgänge (Weiss 1996). Der allmähliche Übergang von der in der frühesten Fassung dominierenden Innen- zur Außen- und Dingperspektive, zur Distanzierung des Erzählers vom erzählten Geschehen und zur Abschwächung alles Extremen, etwa in bezug auf die Darstellung von Leidenschaften, ist dabei klar erkennbar. Stifter ist vor allem im Übergang von der vorletzten zur letzten Fassung sichtlich bemüht, wertende, gefühlsgeladene Adjektive und Verben zu tilgen⁶, rüde Ausdrücke, Flüche, affektgeladene Wendungen zu beseitigen, aber auch die Figurenkonzeptionen zu verändern. Dabei geht es in der Konzeption einzelner Figuren um die Reduktion starker Gefühlsäußerungen, die Dämpfung der Affekte und eine verstärkte Kontrolle über die eigene Innenwelt. Innenperspektivische Sequenzen werden unterdrückt, das Gefühlsleben der Figuren wird nur noch indirekt, von außen gezeigt, in Gesten, Handlungen oder Dingsphären verlagert. Die Figuren insgesamt werden in gebändigtere, maßvollere, beherrschtere Verhaltensweisen gelenkt. Zugleich bleiben unter der Oberfläche der zunehmenden Tendenz zur Bändigung, Zivilisierung, Domestizierung des Affekthaushalts der handelnden Figuren im Laufe der Überarbeitungen aggressive, leidenschaftliche Gefühle weiterhin erhalten, werden aber nur mehr indirekt gezeigt, etwa durch permanent wiederholte Bewegungen. Als der junge Arzt seine Geliebte zufällig beim vertraulichen Umgang mit einem Fremden erblickt, kann man seine Gefühle nur anhand des anschließenden Kletterns und Gehens erschließen:

[...] sie hob ihr Antlitz gegen ihn empor, und küßte ihn auf den Mund. Ich erhob mich, und *kletterte* an der Rückseite schnell über die Wand hinab, daß ich mir die Hände blutig riß, *ging* noch den Abhang hinunter, suchte im Weiteren keinen Weg, sondern *ging* in dem seichten Lidwasser fort, an den Strebnissen der hohen Gewächse, die es einfaßten, an den dürren Stämmen und den Felsen, die es beengten, vorbei, und über die wilden Steine, die in ihm lagen, dahin, bis ich in den Kessel gelangte, in dem es entspringt. Ich sah auf die grünblauen Blätter, die auf dem Wasser schwammen, und *kletterte* dann über das Gerölle empor, und faßte mit den Händen die sparsamen Gesträuche desselben. Oben, wo die rothen Okersteine in die Luft stehen, *ging* ich an dem Zuge des Rothberges dahin, ich *ging* an den Gesteinen und unter den Tannen in einem Bogen abendwärts, bis ich an dem Rande der Weidenbrüche heraus kam. Von dort *ging* ich an den Eschenwald, wo ich das Irrlicht gesehen hatte, und von dem Eschenwalde *ging* ich in das Haghaus. Das Blut hatte ich mir in dem Rothbache von den Händen gewaschen, und sie mit einem Tuche getrocknet. (HKG, Bd. 6,2; S. 143)

Die Erregung äußert sich im raschen, hektischen Klettern und Gehen, also in lückenloser Außenperspektive, sie ist nur mehr indirekt erkennbar. Das Blut der Hände gewinnt hier zeichenhaften Charakter, wird zum »Dingsymbol«, das auf die

6 Ein textgenetischer Vorgang, den der integrale Apparat unserer Ausgabe anschaulich macht. HKG, Bd. 6,3. Stifter korrigierte auf den ersten 64 Manuskriptblättern der dritten Fassung von 1864 die vierte hinein, ein Haupthindernis für spätere Herausgeber, den Urtext herauszulösen.

inneren Verletzungen hinweist, die der Held erlitten hat und im weiteren eben aufgrund dieses Verlustes an Contenance noch erleiden wird. Augustinus hat gegen das Gebot der Affektkontrolle verstoßen, und darum muß er – von seiner Geliebten aus diesem Grund verlassen – jahrelang seine Schuld abarbeiten, in einer langsamen, kontinuierlichen und beharrlichen Schule der Selbstdisziplinierung durch Arbeit im Dienste des Gemeinwohls, der selbstlosen ärztlichen Hilfe für die Bewohner des Waldlandes, an dessen innerer Kolonisation er unter der Anleitung des von ähnlichen Verfehlungen geheilten Obristen ebenfalls mitwirkt.

Die Tendenz zur indirekten Darstellung der gefürchteten Affekte verstärkt sich im Spätwerk, vor allem in der letzten Fassung, zu einer Zeit also, in der Stifter immer stärker von depressiven Verstimmungen geplagt wurde. Seinem Freund und Verleger Gustav Heckenast schildert er seinen seelischen Zustand so:

[...] tiefe Niedergeschlagenheit, gänzliche Mutlosigkeit, Verzweifeln am Genesen, Unruhe, [...] gegenstandslose Angst, Gemütsschwäche bis zum lauten Weinen, Gereiztheit, ein Sandkorn bringt die größte Aufregung oder plötzlichen Zorn oder ungemene Betrübniß.⁷

Wolfgang Matz faßt die Situation des alternden Dichters treffend zusammen:

Immer bedrohlicher empfand Stifter, daß etwas in ihm außer Kontrolle geriet, daß er die destruktiven Kräfte in seinem Inneren nicht mehr zu beherrschen vermochte und sie ihn zu Dingen trieben, die er mit dem Verstand entsetzt von sich schob. (Matz 1995, S. 361)

Dies bezieht sich auf Stifters explizite Angst, die Selbstkontrolle zu verlieren, außer sich zu geraten und sich etwas anzutun: »Ich habe zu manchen Zeiten zu Gott das heißeste Gebet gethan, er möge mich nicht wahnsinnig werden lassen, oder daß ich mir in Verwirrung das Leben nehme (wie es öfter geschieht).«⁸

Erzählerischer Scheitelpunkt der *Mappe* ist in allen vier Fassungen die Selbstmordabsicht des Helden, des jungen Arztes Augustinus. Nach dem abrupten und durch seine Eifersucht verursachten Ende der Beziehung zu der jungen Frau läuft er in den Wald, »des festen Willens«, sich an einem Birkenast »zu erhängen«, wie es in der Journalfassung ausdrücklich heißt (HKG, Bd. 1,2; S. 15). Hier dominiert noch die Innensicht: Die seelische Erregung überträgt sich auf die Natur, die dem Verzweifelten zunehmend bedrohlich erscheint, wenn der Wald plötzlich »totenstill« ist und ihn die Birken »ansehen«: »[...] eine stumme, glänzende Lichtflut prallte von ihnen zurück – auf ihr wird meine That durch den Himmel schwimmen [...]«. (HKG, Bd. 1,2; S. 16) Das Zirpen einer Heuschrecke will er noch abwarten, plötzlich aber rettet ihn die unerwartete Begegnung mit dem Obristen, dem Vater des Mädchens, der ihm zuerst als »Gespenst« erscheint.

Der Extremwortschatz dieser frühen Erzählung (»schnödes, fürchterliches geliebtes Weib«, »rasend«, »unbeschreiblicher Anblick«, »das falsche, das harte Herz«,

7 Stifter an Heckenast, 1. Juni 1865. Briefe, Bd. 4, S. 304 (= PRA 20,4). Bezeichnend ist auch, daß Stifter in der »Mappe« ähnliche Symptome eines Kranken schildert.

8 Stifter an Heckenast, 1. Juni 1865. Briefe, Bd. 4, S. 304f. (= PRA 20,4).

»wie ein entsetztes Wild«) wird in der Buchfassung (»Studienfassung«) weitgehend getilgt und macht einer distanzierteren Schilderung Platz, in der die Selbstmordabsicht allerdings weiterhin ausdrücklich als solche benannt ist. Der Ich-Erzähler schildert seine Gemütsverfassung einerseits noch immer direkt, wenngleich gemildert (»Ich erschrak sehr, [...]«), andererseits bereits indirekt, durch Beschreibung seiner Bewegungen und Gesten: »Ich lief von ihr in mein Haus, riß ein buntes Tuch von dem Tische, lief durch den Garten, sprang über den Zaun, und schnitt dann den Weg ab, [...]« (HKG, Bd. 1,5; S. 33ff.) In der vorletzten Fassung, knapp vier Jahre vor seinem Tod, spricht der Erzähler seine Erregung noch immer direkt aus, vor allem seine Gefühle gegenüber der Frau (»so starr«, »so hartnäckig«, »dieser entsetzliche höllische Mensch«); die Selbstmordabsicht hingegen wird undeutlicher formuliert, in den Modus einer bloßen Möglichkeit verschoben:

Ich wußte nicht, sollte ich mich erwürgen, oder mit einem Stein um den Hals in den Aflacher Teich stürzen, weil ich ohne Stein etwa doch wieder heraus schwämme, oder sollte ich mich mit einer Hakenbüchse erschießen, oder sollte ich alle Kranken verwünschen, und in die weite Welt gehen (HKG, Bd. 6,1; S. 161).

Am Rand dieser unvollendeten und unpublizierten Fassung notierte Stifter mit Bleistift »anders und besser machen« (HKG, Bd. 6,1; S. 161). Schon Jahre zuvor hat er nach der zweiten Fassung dem Verleger gegenüber den Selbstmordversuch als unpassend empfunden: Der »Hängeversuch« müsse »weg«, »weil der Doctor das nicht thut«. ⁹

In seinem letzten Lebensjahr unternimmt er daher einen neuerlichen Versuch, das inzwischen zum Roman angewachsene *Mappen*-Projekt zu bearbeiten und zu vollenden: Es entsteht die sogenannte *letzte Mappe*, die vierte Fassung, an der Herbert Seidler einst die Berufenheit eines Stifter-Interpreten an seinem Verständnis für dieses Werk maß. ¹⁰ In dieser Fassung ist jede Andeutung einer Selbstmordabsicht restlos getilgt, die Darstellung innerer Vorgänge ist fast durchwegs in die Außenperspektive verlegt, seelische Erregungen werden auf dem Umweg über Gebärden, Bewegungen, Handlungen und durch die Beschreibung von Dingen nur noch indirekt angedeutet:

[...] als ich schleunig abwärts schritt, *prefste* ich *die Hände zusammen*, und *legte sie vor meine Stirn*. Ich *ging* in unser Haus, blieb aber auch da nicht, sondern *ging* durch unsern Garten hinaus, dann hinter ihm durch das Obstgehege, *stieg* über die versperrte Thür der Verplankung, und *ging* durch das Gras der Wiese gegen den Pfad, der durch die Mitterwegfelder zu dem Birkenreut hinauf führt. Auf dem Pfade *ging* ich an den Kornfeldern des Friedmeier und Katermeier empor, und *ging* dann durch die Öffnung der Steinmauer in das Reut hinaus, wo auf dem Rasen die Wachholderbüsche stehen, und weiter zurück lauter Birken, und wo die Steinwand so hin und hin zieht. Ich *ging* unter die Birken, und *sezte* mich auf einen Stok. Auf der Steinwand glänzten

9 Stifter an Heckenast, 16. Februar 1847. Briefe, Bd. 1, S. 209 (PRA 17). Insgesamt ist er mit der Buchfassung unzufrieden: »Das Buch gefällt mir nicht.« Diese Unzufriedenheit bezieht sich auch auf die Form der Darstellung extremer Empfindungen!

10 Zit. nach Naumann 1979, S. 58.

fürchterliche Dinge und Flimmer in der Sonne, und eine Ammer sang mit der dünnen Stimme schreckhaft neben mir. Ich *stand auf*, und *ging* zu einer andern Stelle, und setzte mich auf einen Stein. (HKG, Bd. 6,2; S.149f.)

Von der ursprünglich »fürchterlichen«, bedrohlichen Natur sind nur noch das Glänzen der Dinge in der Sonne und der »schreckhafte« Gesang der Ammer geblieben. Äußerlich verrät nichts mehr den wahren Zustand des jungen Mannes, die Selbstmordphantasien sind scheinbar völlig verschwunden. Dennoch deuten die geschilderten Bewegungen, vor allem das insistierend wiederholte Gehen bzw. Setzen, zusammen mit den Bewegungen der Hand, die Verzweiflung und innere Gefährdung der Figur an, die direkt zu benennen Stifter nicht mehr zu wagen scheint. Kurze Zeit vor seinem eigenen, offenbar lange gefürchteten Selbstmord(versuch)¹¹ tilgt er auf bezeichnende und zugleich erschütternde Weise in seinem letzten Werk alle Andeutungen auf diese ihn selbst von innen her bedrohende Gefahr.¹²

3. Politische bzw. historische Dimensionen

Kann und darf man Stifters Reduktion von Gefühlsdarstellungen biographisch deuten und verallgemeinernd auf innere Ängste des Dichters, auf Obsessionen und Gefährdungen zurückführen, um die er selbst wußte und die er poetisch zu bewältigen versuchte? Es ist dies nur ein Aspekt dieser faszinierenden Texte und ihres eben aufgrund seiner Widersprüchlichkeiten bis heute ebenso faszinierenden Schöpfers. Gegen die immer bedrohlicher werdenden inneren Gefährdungen bietet Stifter in seinem persönlichen Bereich leer laufende Ordnungsrituale auf, etwa das tägliche penible Abzählen der geschriebenen Worte, der beim Malen verbrachten Stunden, das genaue Aufzeichnen von Ernährung, Schlaf und des körperlichen wie seelischen Empfindens insgesamt, das längst den Charakter des Obsessiven, Pathologischen angenommen hat.¹³ Zugleich objektiviert sich der innere Kampf des leidenden Stifter in den literarischen Texten jener Jahre, als produktive Umsetzung innerer Krisen und als Dokument literarischer Stilisierung, von dem berühmten Bericht über den großen Schneefall *Aus dem bayrischen Walde* bis zu jenen auf Rituellen und Zeremonielles reduzierten späten Erzählungen *Der fromme Spruch* und *Der*

11 Ob es tatsächlich ein Selbstmord war oder nicht, ist bis heute ungeklärt; daß sich Stifter in einem Anfall starker Schmerzen mit dem Rasiermesser in den Hals schnitt, kann in diesem Sinn gedeutet werden, ohne daß diese Deutung jemals verifizierbar sein wird. »Der Freitod eines Verzweifelten ist nichts Ehrenrühiges, und der Widerspruch zwischen dem Streben nach leidenschaftsloser Reinheit und diesem blutigen Ende ist der gleiche Widerspruch, der sein ganzes Leben und Werk begleitet hat.« (Matz 1995, S. 391)

12 Vgl. den Brief an Heckenast, 1. Juni 1865.

13 Vgl. das Tagebuch *Mein Empfinden* (noch unpubliziert); dazu Alois Hofman: Kommentar zur Faksimileausgabe der dritten Fassung der *Mappe meines Urgroßvaters*. Leipzig 1988, S. 19f.; Matz 1995, S. 354f.

Kuß von Sentze. Zugleich aber hat Stifiers besonders in den *Mappen*-Dichtungen sichtbarer Versuch der Reduktion von Gefühlen und Affekten, der zunehmend intensiver werdende Drang, heftige Gefühle nur noch indirekt darzustellen oder ganz auszublenden, sie somit nur noch in äußerst begrenztem Rahmen zuzulassen, über das bloß Biographische, den Einzelfall hinausreichende Bedeutung. Seine Angst vor extremen Gefühlen, vor dem Ausbruch unkontrollierter Affekte ist auch politisch zu deuten. Die Revolution von 1848, anfangs als Beginn der ersehnten, freilich begrenzten »Freiheit« auch von ihm begrüßt, wird ihm sehr bald bedrohlich. Schon Anfang Mai reist er aus Wien ab und flüchtet ins ruhigere Linz. Durchaus vergleichbar mit Goethe (in bezug auf die von diesem abgelehnte Französische Revolution) tritt er in Zeitungsartikeln jener Monate für Reform und langsame Entwicklung des Staates ein, plädiert für Langsamkeit, beschwört Gefahren rascher Umwälzungen und gewaltsamer Veränderungen. Es ist eine prinzipielle Furcht vor Gewalt, Plötzlichkeit, Leidenschaft und Zügellosigkeit, vor den »tierischen Begierden« (vgl. Stifter 1940, S. 325). Stifters politische Orientierung und seine Revolutionsauffassung wie sein Gesellschaftsbild sind deutlich individualpsychologisch geprägt. In Österreich politisch und ideologisch sozialisiert und damit in einem weitgehend vom Einfluß Hegels frei gebliebenen Land¹⁴, denkt er in moralisch überformten psychologischen Kategorien und nicht in abstrakten überindividuellen wie seine linkshegelianischen Zeitgenossen Marx und Engels. Selbstbeherrschung, Mäßigung, Selbstdisziplinierung, »Bändigung seiner Begierden« (Stifter 1940, S. 320): Das sind die (individuellen, »privaten«) Tugenden, die er den revolutionären Zeitgenossen empfiehlt. Die »Feinde der Freiheit« sind ihm folglich auch nicht die Machthaber, sondern jene, »welche mit heftigen Begierden und Neigungen behaftet sind, die sie immer auf jedem Wege, der ihnen einfällt, befriedigen möchten« (Stifter 1940, S. 324), alle Gesetze umstoßen und dadurch den Staat und jede Ordnung zerstören:

Daher ist die heiligste Lehre der Geschichte: Suche eher auf unermüdliche, aber ruhige Weise die Abhilfe deiner Übel, wenn es selbst Jahre lang dauert, ehe du dich in die Verwirrung und in das Elend einer Revolution stürzest. (Stifter 1940, S. 320)

Nach der Revolution widmet er sich dem Bereich der Bildung als Allheilmittel gegen die Leiden seiner Zeit:

Das Ideal der Freiheit ist auf lange Zeit vernichtet, wer sittlich frei ist, kann es staatlich sein, ja ist es immer; den ändern können alle Mächte der Erde nicht dazu machen. Es gibt nur eine Macht, die es kann: Bildung.¹⁵

Dieses gesellschaftspolitische Programm bestimmt in der Folge in unterschiedlichen Ausformungen auch seine literarischen Werke, etwa den *Nachsommer*, in dem

14 »Hegel [ist] der mächtigste Gegner Stifters, von heute aus gesehen mehr denn je.« (Weiss 1996, S. 140)

15 Stifter an Heckenast, 6. März 1849. Briefe, Bd. 1, S. 319f. (PRA 17).

er »eine große einfache sittliche Kraft der elenden Verkommenheit gegenüberstellen« wollte.¹⁶ Die kontinuierliche und bruchlose Bildungsgeschichte des jungen Heinrich Drendorf verläuft denn auch vor der Kontrastfolie des bereits in jungen Jahren zumindest zum Teil (nämlich »privat«) gescheiterten Lebens seines Lehrers, und dies zeigt sich gerade in der dem jungen Helden erreichbaren Domestizierung der Affekte, der Dämpfung der Gefühle im Rahmen übergeordneter Bildungsziele, deren Erreichung von jener Zivilisierung der Leidenschaften abhängig ist, die das parallele Paar zu Heinrich und Natalie, nämlich Risach und Mathilde, nicht erreicht hat. So bleibt denn auch die Liebesbegegnung der beiden jungen Leute (im Kapitel »Der Bund«) auffallend beherrscht, weitgehend affektfrei, befremdend distanziert und folglich ohne jedes Konfliktpotential. Der Spannungsbogen der erotischen Liebe mit all seinen Unwägbarkeiten und Gefährdungspotentialen fehlt von vornherein und hat einem stetig verlaufenden, planmäßigen und geordneten, damit aber auch restlos domestizierten und zivilisierten Lebensbund Platz gemacht. Dies dürfte Heinrich Böll zu seiner bekannten Travestie des *Nachsommers* (Böll 1971) verleitet haben, in der eben jene hochgezüchteten Verhaltensformen satirisch unterlaufen werden: Auf dem Höhepunkt der »sexuellen Befreiung« in westlichen, auch deutschen Landen wird hier die plötzliche Kopulation des reifen Heinrich Drendorf, inzwischen Ehemann und Familienvater mit philiströsen Zügen, mit einer »fremden jungen Frauensperson« in einem Gewächshaus auf drastische Weise gezeigt; die angestrengte Ordnungskultur und Selbstbeherrschung der Stifterschen Figuren wird ironisch gebrochen.

4. Der Prozeß der Zivilisation

Stifters Darstellung von Affekten, sein literarischer Umgang mit Gefühlen steht im größeren Zusammenhang des europäischen Zivilisationsprozesses, den Norbert Elias als langsame und stetige Entwicklung von Affektkontrollen bzw. -regulierungen durch Fremd- und Selbstzwänge auf allen Gebieten des menschlichen Lebens beschreibt: u. a. erläutert er das »Vorrücken der Scham- und Peinlichkeitsschwelle«, die vielfältigen Disziplinierungen der Sexualität, der Aggression, des gesamten Triblebens. Er bringt diese Vorgänge mit langfristigen gesamtgesellschaftlichen Strukturwandlungen in Zusammenhang, die die Entwicklung eines neuen Persönlichkeitstyps ermöglichten: Die höhere Individualisierung in modernen Gesellschaften geht Hand in Hand mit stärkeren (längst internalisierten) Selbstzwängen und größerer Selbstdistanzierung bzw. Abnahme spontaner Affekthandlungen (Elias 1997). Stifters Texte müssen, gerade in bezug auf den hier dargestellten Aspekt, auch als spezifischer Ausdruck des übergreifenden Zivilisationsprozesses gesehen werden, obwohl sie natürlich nicht als eindimensionale Umsetzung von dessen Affektdämpfungstendenz gesehen werden können. Bölls *Nachsommer*-Parodie hingegen bringt umgekehrt jenes sich in der Moderne immer mehr ausbreitende »Unbehagen in der Kul-

¹⁶ Stifter an Heckenast, 11. Februar 1858. Briefe, Bd. 3, S. 92f. (PRA 19).

tur«¹⁷ zum Ausdruck, das nach Alternativen zu den (oft als einengend empfundenen) Vorgaben und Normen des Zivilisationsprozesses sucht. In einer Kultur wie der spät- oder postmodernen, in der prinzipiell Gesten der Überlegenheit, der Aufgeklärtheit, der Skepsis und der angestregten Ironisierung im Gefolge totalisierender Enttabuisierung aller Lebensbereiche kulturell dominant sind¹⁸, wirken Texte wie diejenigen Stifters über jahrzehntelange Entsagungs- und Sublimierungsversuche, asketische und disziplinierende Lebenshaltungen natürlich provokativ. Der Prozeß der Zivilisation, wie ihn Elias beschrieben hat, ist in zentralen Aspekten längst verebbt bzw. hat einen anderen Verlauf genommen.¹⁹ Damit ergeben sich aber, auch in bezug auf das weiterhin prekäre Verhältnis Aufklärung – Religion, Fragen an unsere eigene Gesellschaft, die durchaus von älteren Texten ausgelöst werden können: Ein scheinbar völlig aufgeklärtes Publikum wie das postmoderne darf seine Rest-Religiosität und damit zusammenhängende Bedürfnisse nach überindividuell verbürgtem »Sinn«, nach »Ganzheit«, nach den das einzelne Individuum übersteigenden Ordnungen nirgends mehr glaubhaft äußern. Die abwehrende Haltung vieler unserer Zeitgenoss/inn/en gegenüber Stifter, besonders in bezug auf seine Darstellung von Affekten ist auch Ausdruck kultureller (Fremd-)Zwänge, wie sie Elias Canetti charakterisiert:

Es gibt nichts Häßlicheres als Triebe. Die freundliche Verehrung, mit der Menschen sich gegenseitig auf ihre Triebe schauen, sie hegen und pflegen und aus tiefstem Herzen bewundern, erinnert an die Loyalität eines Verbrechervers. Alles ist menschlich, was die meisten meistens gerne tun, und die wenigen anderen, die manchmal anders sind, sind eigentlich Unmenschen. Man fürchtet und verachtet die, die besser sein wollen, denn wie könnte ihr Verhalten etwas anderem als einem Mangel entspringen. Die aber, die den Mund immer gierig öffnen oder voll haben, sind die Guten. Ach, wie einen diese anerkannte Gleichartigkeit der Triebe eckelt! Sie sind der Grund und sie sind das Ziel, gegen sie kommt nichts auf, denn sie sind auch das Starke. War es nicht doch besser, als man sich ihrer schämte? Besser, daß man lieber heuchelte, als sich mit seiner Niedrigkeit offen brüstete? Heute sind die Triebe als Götter anerkannt, wer sich ihrer zu erwehren sucht, ist ein Religionsfrevler; wer sie bei Namen nennt, hat etwa geleistet; wer mehr als sie will, ist ein Narr. Ich bin gern ein Narr. (Canetti 1976, S. 94)

Damit bringt Canetti prägnant (und ablehnend) jene Tendenz kultureller Normierungen in bezug auf den Umgang mit Trieben bzw. Affekten in der westlichen Moderne zum Ausdruck, die – als gegenläufige Strömungen zum Zivilisationsprozeß (»Rückflutungen« nach Elias) – in westlichen spät- oder postmodernen Gesellschaften dominieren und denjenigen diametral entgegengesetzt sind, die in Stifters Texten

17 Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur (1930). Freuds Theorien über Selbst- und Fremdzwänge (»Über-Ich«, »Es«) werden von Elias adaptiert und für seine soziologische Analyse fruchtbar gemacht; vgl. Elias 1997, Bd. I, S. 355, 416.

18 Dies ist ein Hauptthema der Literatur von Botho Strauß, etwa in *Paare, Passanten* (1981), *Beginnlosigkeit* (1992), *Anschwellender Bocksgesang* (1993), *Die Fehler des Kopisten* (1997) oder *Aufstand gegen die sekundäre Welt* (1999).

19 Dies reflektiert Elias (1968!) selbst, wenn er von einem »Zurückfluten«, einem »Nachlassen der Zwänge« spricht, »die dem Einzelnen durch das gesellschaftliche Leben auferlegt wurden« (Elias 1997, Bd. I, S. 350).

auf zweifellos extreme Weise Gestalt fanden. Stifters Darstellung von Gefühlen, seine impliziten Bewertungen von Affekten gerade durch deren oft angestrengte Regulierungen bzw. Bändigungen in der literarischen Fiktion provozieren uns, weil sie kulturell schon lange nicht mehr dominant sind. So muß heute vielfach versucht werden, die für uns befremdlich wirkende Gefühlswelt und Affektkontrolle der Stifterschen Welt zu entschärfen, um den gegenläufigen Trends und Normen der Gegenwart entgegenzukommen. Joseph Vilsmaier äußert sich in einem Interview anlässlich seines Films *Bergkristall* über die Gefühlsdarstellung bei Stifter daher folgendermaßen:

Konnten Sie sich mit der Gefühlswelt Stifters identifizieren?

Vilsmaier: Ich habe beim Drehen weniger an Stifter gedacht als an die Geschichte selbst. Die muß gefühlvoll sein, sonst bekommt der Film keine Aussage. Der Besucher würde das auch sofort merken. Wenn der Zuseher mit seinen Tränen kämpft und ein bißchen zum Leiden gebracht wird, habe ich als Regisseur schon etwas bewirkt.²⁰

So wird Stifter auf gegenwärtige kulturelle Normen hin zurechtgebogen, und viele mögen sich dabei sicher und beruhigt fühlen. Ist das aber sinnvoll? Sollten wir uns nicht gerade durch Stifters Texte provozieren lassen, um dem kulturell Fremden, der Vergangenheit unserer eigenen Kultur, wieder begegnen zu können?

Literatur

HKG = Historisch-kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Alfred Doppler und Hartmut Laufhütte. Stuttgart–Berlin–Köln: Kohlhammer.

PRA = Adalbert Stifter. Sämtliche Werke. Prag–Reichenberg, 1925–1939.

STIFTER, ADALBERT: *Der Nachsommer* (1857). In: HKG, Bd. 4,3. 2000.

STIFTER, ADALBERT: *Kalkstein*. In: HKG, Bd. 2,2: Bunte Steine. Buchfassungen. 1982.

STIFTER, ADALBERT: *Brigitta*. In: HKG, Bd. 1,5: Studien. 1982.

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. 4. Fassung. Lesetext. 2004 (HKG, Bd. 6,2).

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. *Journalfassung*. 1979 (HKG, Bd. 1,2).

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. *Buchfassung*. 1982 (HKG, Bd. 1,5).

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters*. 3. Fassung. Lesetext. 1998. Hrsg. von von Herwig Gottwald und Adolf Haslinger unter Mitarbeit von Walter Hettche. (HKG, Bd. 6,1)

BÖLL, HEINRICH: Epilog zu Stifters *Nachsommer*. In: Peter Härtling (Hrsg.): *Leporello fällt aus der Rolle. Zeitgenössische Autoren erzählen das Leben von Figuren der Weltliteratur weiter*. Frankfurt/M. 1971, S. 122–129.

CANETTI, ELIAS: *Die Provinz des Menschen*. Frankfurt/M. 1976.

ELIAS, NORBERT: *Der Prozeß der Zivilisation*. Neuauflage, 2 Bde. Frankfurt/M. 1997.

MATZ, WOLFGANG: *Adalbert Stifter oder Diese fürchterliche Wendung der Dinge*. München–Wien 1995.

NAUMANN, URSULA: *Adalbert Stifter*. Stuttgart 1979.

ROSSBACHER, KARLHEINZ: Erzählstandpunkt und Personendarstellung bei Adalbert Stifter. Salzburg (Phil. Diss., masch.) 1966. Zusammenfassung in: *VASILO* 17 (1968), S. 47–58.

STIFTER, ADALBERT: Über unsere gegenwärtige Lage und unsere sittliche Verbesserung. (1849). In: *Kleine Schriften*. Leipzig 1940, S. 318–363.

WEISS, WALTER: Stifters Reduktion (1969). Wiederabgedruckt in: Ders.: *Annäherungen an die Literatur(wissenschaft)*. Stuttgart 1996, Bd. II, S. 140–162.

20 *Die Presse*, 19. November 2004.

Alfred Doppler

Der Wandel von »Harmonie in Wildheit und Sitte in Unordnung«

Bemerkungen zu Adalbert Stifters Briefen

Von Adalbert Stifter sind mehr als 1.000 Briefe überliefert. Briefe, die sich zwar als persönlich-private Mitteilungen darbieten, in denen aber vom Anfang an die Absicht mitschwingt, daß sie einmal veröffentlicht werden sollten. Es handelt sich bei den Stifterschen Briefen also nicht um unmittelbare Lebenszeugnisse, sondern um eine besondere Form von Literatur mit der Tendenz, ein zweites Leben durch Briefe hervorzubringen.

Schon 1834 schreibt Stifter an seinen Freund Sigmund Freiherrn von Handel:

Meine Werke werden alle in Briefen geschrieben, und ich beschwöre meine Freunde, bei denen die Kapitel ad mea opera omnia herum liegen, in denen ich witzig, verständig, schwärmerisch und alles bin, nach meinem Tode alles herauszugeben. Sonst fahre ich ab und bin kein Schriftsteller gewesen. (J, S. 89)

In einem Brief an Luise von Eichendorff vom 2. März 1854 vergleicht Stifter das Briefeschreiben mit der Aufgabe »ein Werk zu verfassen« (B, 18, S. 216), und 1866 bietet er seinem Verleger die »Briefe, die ich bisher geschrieben habe, und die ich noch schreiben werde« (B, 21, S. 197) zur Veröffentlichung an, verlangt dafür ein entspre-

ALFRED DOPPLER ist em. Univ.-Professor für österreichische Literatur an der Universität Innsbruck. Lehrtätigkeit an den Universitäten Graz, München und am Middlebury-College in Vermont. Herausgeber der Historisch-kritischen Gesamtausgabe der Werke und Briefe Adalbert Stifters. Arbeiten u. a. über Hölderlin, Grillparzer, Stifter, Schnitzler, Musil, Trakl, Broch, Hofmannsthal, Rilke, Joseph Roth, Horváth, Canetti, George Saiko und die Wiener Gruppe. Schulgasse 41, A-6162 Mutters.

chendes Honorar, das höher ist als das für dem *Nachsommer*, und bemerkt dazu: »Am ersten wirst du die Briefe an meine Gattin erhalten, oder auch die Jugendschriften, auf die ich selber sehr neugierig bin« (B, 21, S. 174).

Es ist kein Zufall, daß gerade diese Briefe genannt werden; denn sie bedingen einander und verweisen unterschwellig auf eine Problematik, die Stifter lebenslang begleitet hat. In den schwärmerischen Jugendbriefen, in denen sich Stifter auf sein gutes, treues, tiefes, glühendes Herz beruft, wirbt er leidenschaftlich um Fanny Greipl, ein Mädchen aus wohlhabendem Bürgerhaus in Friedberg, doch diese Werbung schlägt aus mehrfachen Gründen fehl: Stifter kann sich nicht als seriöser Ehepartner präsentieren, weil er bewußt und unbewußt alle Möglichkeiten versäumt und ausschlägt, sich in einem bürgerlichen Beruf mit entsprechendem Einkommen zu etablieren; offenbar liebt er die Gefühlssensationen der Liebe mehr als das Mädchen. Seinem Freund Brenner von Felsach vertraut er sich mit den Worten an:

Wir sind uns selber die heillossten Räthsel, ich strebe mit brennender Sucht nach dem Besitze dieses Dinges [d. i. Fanny Greipl] – und schäme mich Schritte zu thun, die dahinzielen – und hätt' ichs, ob es wohl des Loderns werth gewesen wäre? Ich mißtraue mir in diesem Punkte ungeheuer, da ich leidenschaftlich bin, ob ich mich nicht vor meinem Verstande blamire.

Er ist sich nicht sicher, daß er die »Neigung zu einer des andern Geschlechtes continuiren könne« (J, S. 55).

Und er mißtraut sich nicht grundlos. Durch Ungeduld und Leidenschaftlichkeit gerät er in eine Lage, in der er sich gleichzeitig zwei Frauen gegenüber verpflichtet und gebunden fühlt. Zu Mathias Greipl, dem Bruder der umworbenen Fanny, äußert er die Möglichkeit, »daß [er] die Grenzen eines heiter ruhigen Lebens überschreiten, und in Extreme fallen könnte, welche die Harmonie in Wildheit, und Sitte in Unordnung herabstürzen« (J, S. 51). Im Sommer 1833 muß Stifter bekennen, daß sich tatsächlich »Sitte in Unordnung« verwandelt hat: denn während er in Friedberg noch um Fanny wirbt, hat er in Wien seiner späteren Frau Amalia Mohaupt bereits die Ehe versprochen, und so stellt er fest:

Ichneumon [d. i. der Spitzname Stifters im Umgang mit seinen Freunden] ist ein Lump, den man peitschen soll mit 93 Schlittenpeitschen. Lag denn nicht wieder der so tiefe, so weit gespannte, so klare blaue offene Himmel da [als er Fanny in Friedberg begegnet]. O wie viel weniger ist sie schön, als Am[alia], und wie unendlich schöner! [...] Wenn die eine zündet, entzündet und verdammet: so liegt in diesem Auge ein Zauber, der entsündigt, und die Wetter beschwichtigt, [...] ich bin aus schwülen Hundstagen und Gewitterschlägen in das Mondenlicht gerathen. (J, S. 61)

In diesem Wechselbad der Gefühle nimmt er sich vor: »Ich will dieser Tage dichten – – dichten, ich sage dir dichten!!!! Es sind just die rechten Elemente gemischt, Seligkeit und Verwerfung« (J, S. 62). Hier ist zum ersten Mal ausgesprochen, was in den Erzählungen Stifters offen und verdeckt abgehandelt und variiert wird: Die Gegenüberstellung von Sinnlichkeit und idealer geistiger Liebe, von Sexualität und Erotik. Eine Integration der als Gegensatz empfundenen Elemente gelingt Stifter nicht. Sexualität wird fortan rigoros verdrängt und wirkt als Beunruhigung, Angst und Unbeherrschbarkeit unter der manifesten Oberfläche der Stifterschen Texte weiter. Das

Fanny-Erlebnis aber wird zur unüberbietbaren, reinen Liebe stilisiert. Im letzten vergeblichen Werbebrief, in dem Amalia gedemütigt und verraten wird, heißt es von Fanny:

Du bist ein Engel, [...] mein heiliger Engel bist du, so rein und gut. [...] Es giebt nur eine, eine einzige Liebe, und nach der keine mehr. [...] Ich liebte sie [Amalia] nicht, und sollte mir ihr Kuß Wohlgefallen sein, so mußte ich mir deine Lippen dazu denken. (J, S. 66 f.)

Fanny nennt er »die Braut [s]einer Seele«, und am Schluß des Briefes vom 20. August 1835 heißt es: Ich »will nur allein dich zur Braut meiner Ideen machen und dich fort lieben, bis an meinen Tod« (J, S. 68). Neben der Braut seiner Seele und seiner Ideen steht die »reizende«, aber ungeliebte Ehefrau.

Der Verlust der ewigen Geliebten und der Verrat an Amalia, die er 1837 heiratet, festigt den Entschluß durch »Produzieren« (J, S. 63) das Erlebte aufzuarbeiten. Neben seinen literarischen Werken ist auch der stattliche Band von Briefen an Amalia, in denen Stifter fortan Gattenliebe und eheliches Glück feiert, ein Produkt dieser Absicht. Das Resümee dieser Briefe ist, daß Stifter darin den »Schatz« preist, den er am Tag seiner Vermählung gewonnen hat:

Dein holdes jugendliches Angesicht war von Loken umwallt, und deine großen Augen glänzten freundlich. Es war aber damals gleichsam ein wunderschönes verschlossenes Kästchen, das ich in der Hand hielt. Es konnte ein reicher Schatz drin sein, oder wesenloser Tand, oder gar Widriges und Unseliges. Und die Jahre haben aber gezeigt, daß es ein Schatz war, reicher, als ich ahnen konnte, und so reich, daß jedes Jahr mir an ihm einen größeren Umfang darlegte, ein Schatz von Rechtschaffenheit, Treue, Güte, Einfachheit, Häuslichkeit, Herzentiefe, Liebe, so daß zuletzt deine Schönheit, die mich so bezaubert hatte, dein geringstes Gut war. (B, 21, S. 119)

Wenn Stifter wegen eines »Nervenübels« (B, 20, S. 179) oder aus Verstörung über die politischen Ereignisse aus seiner Linzer Wohnung in die Einsamkeit des Böhmerwaldes oder auf die Höhen von Kirchschatz entflieht, schafft er sich Beruhigung durch das Schreiben langer Briefe an Amalia:

Meine Freude besteht darin, diese schwarzen Buchstaben für dich auf das weiße Papier schreiben. [...] Wie sehr die Kunst, genossen und ausgeübt, das Herz erhebt und mit hoher Freude füllt, – wahrhaft beseligend ist nur die Liebe, und zwar nicht die berauschte der jugendlichen Geliebtenliebe, sondern die klare der Gatten und Freunde. (B, 20, S. 116)

In den Amalia-Briefen erschreibt sich Stifter »ein reines Gewissen und wohlgeordnetes Familienheil« (B, 19, S. 122), weshalb er auch »nichts Eiligeres und Heiligeres zu thun« hat (B, 20, S. 148), als Briefe dieser Art zu verfassen. Sie werden zu einem unüberbietbaren »Fest« (B, 21, S. 179) der Liebe und sind eine Schriftstellerarbeit, die wichtiger ist als das »Geschreibsel« am *Witiko* (B, 21, S. 72). Am 23. März 1866 berichtet er Amalia:

So schreibe ich Dinge, die gar kein Geld eintragen, und ich schreibe sie doch; sie tragen etwas viel Besseres ein: eheliches Glück, eheliche Freude und häusliche Anmuth, und wo diese Dinge eingekehrt sind, dort fließen auch die Gedanken in einem goldenen Strome. (Bd. 21, S. 182)

Die Literatur in Form von Briefen soll die Voraussetzung schaffen für das Schreiben der eigentlichen Literatur, die Voraussetzung, daß »die Gedanken in einem goldenen Strome« fließen. Wie sehr diese Briefe für Stifter nicht bloß Lebensberichte, sondern eine besondere Form von Literatur sind, zeigt sich darin, daß er sechs Tage zuvor für die »Dinge, die gar kein Geld eintragen«, von Heckenast 8.000 Gulden verlangt. Das war ein sehr hoher Betrag; zur selben Zeit hat ein Mühlviertler Weber, der von frühmorgens bis spätabends am Webstuhl saß, im Jahr etwa 130 Gulden verdient.

Die traumatischen Erlebnisse, die zur Abfassung der Amalia-Briefe geführt haben, feiern nicht nur Ehe und Familienglück, sondern bestimmen auch weithin Stifters Weltanschauung. In den gesellschaftlichen, politischen und literarischen Verhältnissen seiner Zeit glaubt er das wahrzunehmen, was er in seiner Jugend an sich selbst erfahren hat, nämlich, daß sich »Harmonie in Wildheit, und Sitte in Unordnung« verwandeln können und daß »heiteres ruhiges Leben« seine Grenzen überschreitet und in Extreme verfällt (vgl. J, S. 51).

Nach der Revolution von 1848 ist der Staat für Stifter keine mythische Einheit mehr. Besonders der Aufstand in Ungarn scheint für Stifter das Ende der staatlichen Ordnung anzukündigen.³ Über die Revolution resümiert er in einem Brief an Heckenast vom 4. September 1849:

Könnte ich Ihnen nur zum zehnten Theile schildern, was ich seit März 1848 gelitten habe. Als ich sah, welchen Gang die Dinge nehmen, bemächtigte sich meiner die tiefste und düsterste Niedergeschlagenheit um die Menschheit. [...] Als die Unvernunft, der hohle Enthusiasmus, dann die Schlechtigkeit die Leerheit, und endlich sogar das Verbrechen sich breit machten und die Welt in Besiz nahmen: da brach mir fast buchstäblich das Herz [...]. Alles Schöne Große Menschliche war dahin, das Gemüth war zerrüttet, die Poesie gewichen. (B, 18, S. 10f.)

Statt dem ersehnten »constitutionellen Leben« haben nun Afterliteraten und Journalisten ihren Despotenallüren freien Lauf gelassen, und »mancher Ehrenmann ist jezt plötzlich von bösen Leidenschaften und gierigen Gelüsten beherrscht« (B, 17, S. 285).

Die persönlichen Erfahrungen, die hinter dieser Diagnose stehen, lassen die Überzeugung reifen, daß nur durch »Bildung« eine Verbesserung der menschlichen Zustände erreicht werden könnte. Gelingt es nicht, »die menschliche Bildung wesentlich [zu] fördern«, denn »bricht die Knute über uns herein« (B, 17, S. 304), d. h. auf das tyrannische System des Vormärz folgt ein noch härteres Regiment, ein Regiment, das sich im Neoabolutismus nach 1855 dann auch tatsächlich zum Teil installiert hat.

³ Stifters Unverständnis gegenüber der Revolution von 1848, vor allem seine Rechtfertigung der grausamen Militärdiktatur in Ungarn, zeigen seine Fixierung auf eine durch die Habsburger repräsentierte staatliche Ordnung. Um den Erhalt dieser Ordnung willen werden von Stifter alle humanitären Überlegungen preisgegeben. Vgl. dazu: Amann 1973, S. 131 ff.

Stifter geht von der Überzeugung aus, daß »das Ideal der Freiheit auf lange Zeit vernichtet ist« (B, 17, S. 322). Er leitet davon seinen pädagogischen Ehrgeiz ab und entwirft die Vision einer Bildungsoffensive:

Ich gäbe gerne mein Blut her, wenn ich die Menschheit mit einem Ruke auf die Stufe sittlicher Schönheit heben könnte, auf der ich sie wünschte. Unter einem Minister arbeiten, der die Weite und Größe rein menschlichen Blickes hätte, der mit einfacher Formel die große Menschheit zusammenfaßt, und sie als Endziel der einzelnen Strebungen hinstellt, welche Seligkeit! Etwa Grillparzer! Er fällt mir immer dabei ein. Um einen solchen Mann dann die beigearteten Kräfte gruppiert, daß sie ihn begriffen und die Theile ausfüllten – welch ein schönes Bild. Aber dann müßte es kein Unterrichtsministerium geben, das mit den andern abdankt, sondern eine Unterrichtscommission, die bleibt. Ich habe einen ganzen Plan über Volksschulen [...] ins Detail ausgearbeitet. (B, 17, S. 323f.)

Dieses Engagement für die Erziehung, die ihm »die erste und heiligste Pflicht des Staates ist« (B, 18, S. 3), bestimmt auch die Selbstdeutung seiner Dichtungen, wie er sie in seinen Briefen vornimmt. Stifter stilisiert sich darin zum Sprachrohr und Verkünder einer Ordnung, die erkennbar ist im Walten eines Rechts- und Sittengesetzes, in den Erkenntnissen der Naturwissenschaften und in einer Geschichte, die als Weltgericht verstanden wird.

Diese Ordnung wird aber auch erfahren in den »gewöhnlichen alltäglichen in Unzahl wiederkehrenden Handlungen der Menschen, in denen dieses Gesetz am sichersten als Schwerpunkt liegt, weil diese Handlungen die dauernden die gründenden sind, gleichsam die Millionen Wurzelfasern des Baumes des Lebens« (Stifter 1982, Bd. 2,2; S. 14). Diese »gewöhnlichen alltäglichen« Handlungen, die er in seinen Schriften darzustellen versucht, verdanken sich der Spontaneität »eines guten Herzens« (B, 18, S. 145); seine Dichtungen sind das, »was mir mein Herz manchmal in höheren Stunden sagt« (B, 17, S. 125) und daher leitet er davon ab, daß von ihnen »der Same des Reinen Hochgesinnten Einfachen [...] in die Herzen« (B, 18, S. 225) geht, »ein geringes Korn von Innerlichkeit Würde Reinheit« (B, 18, S. 228). Schriftstellern, die diese Sprache des Herzens nicht kennen, wie »Hebbel und die ihm verwandten Narren« steht er verständnislos gegenüber, sie bringen in seinen Augen nur

ihr naturwidriges Gezerre und ihre seltsamlichen ungethümlichen Auswüchse zu Markte [...], weil sie unsittlich sind, daher nicht wissen, daß ungeheures Unglück schaudervolles Verhängniß nur poetisch und verklärt erscheint durch die Größe und Erhabenheit des Herzens, auf das es stößt; und daß das Schauerhafte an und für sich allein, das sie immer in ausgesuchter Schlechtigkeit und Raffinerie bringen, nichts weiter als eine Fleischbank ist. (B, 18, S. 80f.)

Als sich durch den Neoabsolutismus und die Bestimmungen des Konkordats von 1855 für Stifter die Amtsgeschäfte immer unbefriedigender gestalteten, – sein »Lesebuch zur Förderung humaner Bildung« wurde von der Schulbehörde abgelehnt – wird ihm die Arbeit als Schulrat und Inspektor für die Volksschulen zur Last. Er glaubt, daß sich die Dinge an ihm versündigen, und schreibt am 13. Mai 1854 an Heckenast:

Wenn Sie nur wüßten wie mir ist! Durch das Heu den Häkerling die Schuhnägel die Glascherben das Sohlenleder die Korkstöpsel und Besenstiele, die in meinem Kopf sind, arbeitet

sich oft ein leuchtender Strahl durch, der all das Wüste verdrängen und einen klaren Tempel machen will, in welchem ruhige große Götter stehen; aber wenn ich dann in meine Amtsstube trete, stehen wieder Körbe voll von jenen Dingen für mich bereit, die ich mir in das Haupt laden muß. (B, 18, S. 223 f.)

Doch nicht nur die Amtsgeschäfte verdüstern sein Gemüt, es ist die allgemeine Weltlage, die ihn in Angst und Schrecken versetzt; mit besonderem Unbehagen verfolgt er die gegen Österreich gerichtete imperialistische Machtpolitik von Napoleon III. und Bismarck. In den Briefen häufen sich Klagen wie: »An der Welt im Großen habe ich Ekel« (B, 19, S. 154), und ihm April 1867 schreibt er an Heckenast: »Von der Thorheit und Schlechtigkeit der Welt habe ich meine Augen abgewendet.« (B, 22, S. 125)

Das Festhalten an einer Ordnung, die dem Sittengesetz und der Vernunftwürde des Menschen entspricht, und die gleichzeitige Erfahrung einer Unordnung, die über das Staatliche und Kulturelle bis in den privaten Lebensvollzug reicht, erzeugt in Stifter eine Stimmung, die sich in »Kleinmuth Ängstlichkeit und dergleichen« (B 20, S. 178) bemerkbar macht: »tiefe körperliche Schwermuth« führt in

Seelenzustände, von denen andere Menschen keine Vorstellung haben: oft tiefe Niedergeschlagenheit, gänzliche Muthlosigkeit, Verzweifeln am Genesen, Unruhe, daß man an keinem Plaze bleiben kann, gegenstandslose Angst, Gemüthsschwäche bis zum lauten Weinen, Gereiztheit, ein Sandkorn bringt die größte Aufregung oder plötzlichen Zorn oder ungemaine Betrübniß. Ich habe zu manchen Zeiten zu Gott das heißeste Gebet gethan, er möge mich nicht wahnsinnig werden lassen, oder daß ich mir in Verwirrung das Leben nehme (wie es öfter geschieht). (B, 20, S. 304f.)

Die Reaktion auf diese Leiden ist das Herstellen von Ordnungen, die in der Sprache der Dichtung ihre Wirklichkeit haben und ihre Wirkung ausüben. Vor diesem Hintergrund sind die Stifterschen Selbstdeutungen der beiden großen Romane zu lesen; wenn er über den *Nachsommer* meint:

Ich habe wahrscheinlich das Werk der Schlechtigkeit willen gemacht, die im Allgemeinen mit einigen Ausnahmen in den Staatsverhältnissen der Welt in dem sittlichen Leben derselben und in der Dichtkunst herrscht. (B, 19, S. 93)

Oder wenn er die Intention des *Witiko* in der Antithese zur gegenwärtigen Weltlage sieht: »Weil die gegenwärtige Weltlage Schwäche ist, flüchte ich zur Stärke, und dichte starke Menschen, und dies stärkt mich selber.« (B, 19, S. 259)

Der vom Leben verstörte Autor hält am Glauben an eine übersinnliche Ordnung fest, an eine Ordnung, die in den Dingen und Menschen verborgen ist und sich in der Natur und in der Dichtung offenbart. Diese vorgegebene Ordnung ist zwar in Hunderte von Einzelheiten aufgesplittert, aber durch Beobachten und Benennen der Dinge, durch Registrieren, Protokollieren und Aufzählen dessen, was der Fall ist, kann eine Ahnung von ihr vermittelt werden. Diese neue poetische Verfahrensweise, die gekennzeichnet ist durch ein extrem langsames Fortschreiten des Handlungsganges, macht Stifter zum Einzelgänger in der zeitgenössischen Literatur. Da er von der Kritik seiner vermeintlichen Umständlichkeit wegen verspottet wurde, ist er in ungewöhnlich hohem Maße von dem Zuspruch seiner Leser abhängig. Die we-

nigen Zuschriften, die von Verständnis für seine Schriften zeugen, bestärken ihn darin, daß er das Rechte tue, obwohl die öffentliche Kritik ihn ablehnt. In einem Brief vom 29. September 1857 schreibt er:

Wenn mir nun von edleren und tieferen Menschen ein Zeichen kömmt, daß sie von diesen Schriften ergriffen oder gar erhoben worden sind, so freut mich das außerordentlich, es freut mich [...], daß ich sehe, daß mein Schreiben doch nicht vergeblich war. (VJ, S. 80)

Stifter hofft, daß die Differenz von Gewolltem und Erreichtem, unter der er leidet, vom Leser beseitigt oder zumindest verringert werden könnte, indem dieser im Sinne des Autors weiterdichtet. Er weist auf die Offenheit seiner Texte hin, Texte, die erst durch die Mitarbeit des Lesers ihre Bedeutung und ihren Wert erlangen:

Aber das Beste dichten edle fühlende Seelen erst hinzu, wenn auch oft unbewußt, wenn auch wortlos – aber gewiß sie dichten das Buch erst in das Buch, und freuen sich, weil sie ihr lebendiges Herz da schlagen fühlen. (B, 18, S. 89)

Insgesamt zeigen die Briefe zwei Tendenzen: Eine Tendenz besteht darin, daß Stifter die Sprache der Briefe auf eine »Sprache des Herzens« festlegt, eine Sprache, welche die Zeichen einer allgemeinen Ordnung zu verdolmetschen sucht, die andere zeigt sich in der Klage über die Wildheit und Unordnung, die das öffentliche und private Leben verdüstert.

Literatur

STIFTER, ADALBERT: *Werke und Briefe*. In: Historisch-kritische Gesamtausgabe, Bd. 2,2. Hrsg. von Alfred Doppler und Wolfgang Frühwald. Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz 1982.

STIFTER, ADALBERT: *Sämtliche Werke. Briefwechsel*. Hrsg. von Gustav Wilhelm. 17. Band (2. Aufl.) Reichenberg 1929. / 18. Band (2. Aufl.) Reichenberg 1941. / 19. Band (2. Aufl.) Reichenberg 1929. / 20.–24. Band Prag–Reichenberg 1925–1939. [kurz: B]

AMANN, KLAUS: Stifter und Heckenast. Literarische Produktion zwischen Ästhetik und Ökonomie. In: *Helikon*, Sondernummer 1973.

Vierteljahrsschrift des Adalbert Stifter Institutes 28 (1979) [kurz.: VJ]

WILHELM, GUSTAV: *Adalbert Stifters Jugendbriefe* (1922–1839). In der ursprünglichen Fassung aus dem Nachlaß herausgegeben, ergänzt und mit einer Einleitung versehen von Moritz Enzinger. Graz–Wien–München 1954. [kurz: J]

Dominik Müller

»Adalbert Stifter'sche Malermittel« Beobachtungen zur malerischen Qualität von Adalbert Stifters Landschaftsschilderungen

1. Der Maler Keller und der Maler Stifter

Wie Adalbert Stifter gehörte auch Gottfried Keller zu jenen Doppelbegabungen, welche im Bannkreis des Realismus (dem Stifter zwar nicht einfach zugerechnet werden darf, dem er aber entgegenarbeitete) sich neben der Literatur auch der bildenden Kunst widmeten. Anders als Stifter, der die beiden Tätigkeiten bis ins Alter nebeneinander betrieb, fand bei Keller ein dezidierter Übertritt statt, nach welchem dieser nur noch sporadisch malte oder zeichnete, etwa, wenn ihm die Ratssitzungen, die er als Zürcher Staatsschreiber zu protokollieren hatte, zu lange wurden. Das Erstlingswerk des Prosaautors, der Roman *Der grünen Heinrich*, lebt von der Bearbeitung dieses Abschieds von der Malerei, den es in indirekter Weise auch zu rechtfertigen hat, indem es darstellt, warum es der Titelheld, dem der Autor viele eigene Züge verlieh, als Kunstmaler zu nichts bringen kann. Für Kellers Einstieg in die Erzählkunst war der Ausstieg aus der Malerei konstitutiv.

Keller erahnte vielleicht, dass bei Stifter die Dinge ganz anders lagen, und er glaubte, diesen als einen Schriftsteller kritisieren zu dürfen, der die Grenze zur

DOMINIK MÜLLER, maître d'enseignement et de recherche am Département de langue et de littérature allemandes der Universität Genf. Arbeitsschwerpunkte: Schweizer Literatur; Wechselverhältnis von Literatur und bildender Kunst; Mitherausgeber der *Sämtlichen Werke* Gottfried Kellers und Mitarbeiter an der *Historisch-kritischen Ausgabe* der Werke von Gottfried Keller. Université de Genève, Département de langue et de littérature allemandes, CH-1211 Genève 4.
E-Mail: dominik.mueller@lettres.unige.ch

Schwesterkunst nicht zu respektieren wisse. Das geht aus einer Bemerkung hervor, in welcher er Stifter als Kontrastfigur gegen seinen Landsmann Jeremias Gotthelf und dessen genuin »episches Talent« ausspielt:

Nirgends verliert er [Gotthelf] sich in die moderne Landschafts- und Naturschilderung, mit den düsseldorfer oder Adalbert Stifter'schen Malermitteln (welche uns andern Allen mehr oder weniger ankleben und welche wir über kurz oder lang wieder werden ablegen müssen), und doch wandeln wir bei ihm überall im lebendigen Sonnenschein der grünen prächtigen Bergalden und im Schatten der schönen Täler und sehen die dräuende Gewitternacht der tapfern Gebirgswelt über die hellen Höfe hereinziehen.¹

Dass Keller den Gemeinplatz von der Detailbesessenheit des Stifterschen Erzählens² aufgriff, obwohl er aus eigener medialer Grenzgängererfahrung heraus vielleicht nuancierter hätte reagieren müssen, ist damit zu erklären, dass der Verfasser des *Grünen Heinrich* seine eigene Schreibkunst gerade als Alternative zur Malerei verstand. Für Keller stand fest, dass die erzählerische Anschaulichkeit, die man an seinen Texten ja immer wieder rühmend hervorhebt, auf anderen Wegen erzielt werden muss, als die Malerei sie beschreitet.

Die Grundthese der nachfolgenden Überlegungen ist, dass man in Stifters Beschreibungskunst das Resultat der Nichtanerkennung jener Grenzziehung zwischen den Künsten sehen kann, die Keller so sehr betonte. Diese Besonderheit von Stifters Texten hatte Keller zwar richtig erkannt, vorschnell aber als Fehler abgebucht. Heute neigen wir dazu, solche Verstöße gegen Darstellungskonventionen einem Autor als Stärken zugute zu halten, und die Vermutung liegt nahe, dass für das schwer fassbare Faszinosum der Stifterschen Erzählkunst der von Keller gerügte Einsatz von »Malermitteln« nicht unbedeutend ist.

2. Stifter im Vergleich zu Gotthelf

Wie die Landschaftsschilderungen Gotthelfs sind auch die Landschaftsschilderungen Stifters als Verherrlichungen der göttlichen Schöpfungen angelegt. Bei Gotthelf wird die Natur mit pfarrherrlicher Geste als Offenbarung ausgelegt; die Schilderung gerät so zur Predigt.

Über die Berge hob sich die Sonne, leuchtete in klarer Majestät in ein freundliches, aber enges Tal und weckte zu fröhlichem Leben die Geschöpfe, die geschaffen sind, an der Sonne ihres Lebens sich zu freuen. Aus vergoldetem Waldessaume schmetterte die Amsel ihr Morgenlied, zwischen funkelnden Blumen in perlendem Grase tönte der sehnsüchtigen Wachtel eintönend

1 Gottfried Keller: »Jeremias Gotthelf (Albert Bitzius)«. In: Blätter für literarische Unterhaltung, 1. März 1855. (Dabei handelt es sich um die letzte der vier Gotthelf-Rezensionen, die Keller schrieb.) Zitiert nach: Keller 1996, S. 121.

2 Davon zeugen die Rezensionen zu Stifters Werken, die vor Kellers Gotthelf-Essay erschienen. Vgl. Enzinger 1968.

Minnelied, über dunkeln Tannen tanzten brünstige Krähen ihren Hochzeitreigen oder krächzten zärtliche Wiegenlieder über die dornichten Bettchen ihrer ungefederten Jungen.

In der Mitte der sonnenreichen Halde hatte die Natur einen fruchtbaren, beschirmten Boden eingegraben; mittendrin stand stattlich und blank ein schönes Haus, eingefasst von einem prächtigen Baumgarten, in welchem noch einige Hochäpfelbäume prangten in ihrem späten Blumenkleide; halb stund das vom Hausbrunnen bewässerte üppige Gras noch, halb war es bereits dem Futtergange zugewandert. (Gotthelf 1936, S. 6)

Weltordnung und Ökonomie gehen in dieser idealisierenden Darstellung am Anfang der Erzählung *Die Schwarze Spinne*, welche später vor allem von der Störung der Ordnung erzählen wird, noch Hand in Hand. Bei Stifter dagegen erhöhen die Naturschilderungen ihren Gegenstand dadurch, dass sie vorführen, wie trotz äußerster Mühe und Geduld die Darstellungsanstrengungen an diesem Gegenstand scheitern. Als unzulängliches Menschenwerk gekennzeichnet, verweist die künstlerische Darstellung so indirekt auf die unfassbare Größe der Schöpfung.

Auch Stifters Landschaftseingänge schlagen, wie die Gotthelf'schen, gerne einen panoramatischen Bogen. Dabei läuft der Blick immer wieder Gefahr, sich zu verlieren. Der Halt, den die Rahmung bei Gotthelf verleiht, wo das Kleinere immer in einem Größeren seinen sicheren Platz hat, fehlt. Will man nun dem, was der Erzählstrategie Gotthelf am Anfang der *Schwarzen Spinne* in wenigen Sätzen abtut, bevor er seine Akteure auftreten lässt, einen Stifter'schen Erzähleingang als Gegenprobe gegenüberstellen, wird man gewahr, dass dafür seitenlange Zitate angeführt werden müssten. Beschränken wir uns auf eine einzelne, längere Passage, die dennoch nur einen Bruchteil des umfangreichen Eingangs zur Erzählung *Der Hochwald* darstellt:

Ein Gefühl der tiefsten Einsamkeit überkam mich jedesmal unbesieglich, so oft und gerne ich zu dem märchenhaften See hinaufstieg. Ein gespanntes Tuch ohne eine einzige Falte liegt er weich zwischen dem harten Geklippe, gesäumt von einem dichten Fichtenbände, dunkel und ernst, daraus manch einzelner Urstamm den ästelosen Schaft emporstreckt, wie eine einzelne alterthümliche Säule. Gegenüber diesem Waldbände steigt ein Felsentheater lothrecht auf, wie eine graue Mauer, nach jeder Richtung denselben Ernst der Farbe breitend, nur geschnitten durch zarte Streifen grünen Moores, und sparsam bewachsen von Schwarzföhren, die aber von solcher Höhe so klein herabsehen wie Rosmarinkräutlein. Auch brechen sie häufig aus Mangel des Grundes los, und stürzen in den See hinab; daher man, über ihn hinschauend, der jenseitigen Wand entlang in gräßlicher Verwirrung die alten, ausgebleichten Stämme liegen sieht, in traurigem, weiß leuchtendem Verhack die dunklen Wasser säumend. Rechts treibt die Seewand einen mächtigen Granitgiebel empor, Blockenstein geheiß; links schweift sie sich in ein sanftes Dach herum, von hohem Tannenwald bestanden, und mit einem grünen Tuche des feinsten Moores überhüllet.

Da in diesem Becken buchstäblich nie ein Wind weht, so ruht das Wasser unbeweglich, und der Wald und die grauen Felsen, und der Himmel schauen aus seiner Tiefe heraus, wie aus einem ungeheuern schwarzen Glasspiegel. Ueber ihm steht ein Fleckchen der tiefen, eintönigen Himmelsbläue. Man kann hier tagelang weilen und sinnend, und kein Laut stört die durch das Gemüt sinkenden Gedanken, als etwa der Fall einer Tannenfrucht oder der kurze Schrei eines Geiers.

Oft entstieg mir ein und derselbe Gedanke, wenn ich an diesen Gestaden saß: – als sei es ein unheimlich Naturauge, das mich hier ansehe – tief schwarz – überragt von der Stirne und Braue der Felsen, gesäumt von der Wimper dunkler Tannen – drinn das Wasser regungslos, wie eine versteinerte Thräne. (HKG, Bd. 1,4; S. 213f.)

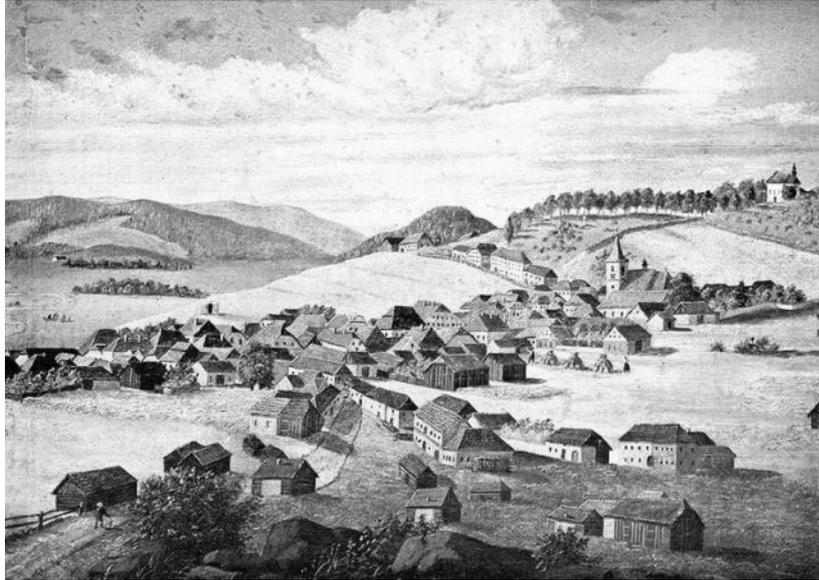


Abb. 1: *Ansicht von Oberplan*, um 1823, Öl auf Leinwand, Böhmerwaldmuseum, Oberplan

Der Gotthelf'sche Erzähler setzt durch einige gezielte, suggestive Hinweise die Vorstellungskraft des Lesers in Gang, ein Verfahren, das auch Goethe oder Eichendorff in höchst effizienter, bisweilen geradezu verwegener Weise anzuwenden wussten. Der Stifter'sche Erzähler dagegen baut hier das Bild schrittweise auf, indem er einen Bestandteil um den anderen einzeln beschreibt. Anfänglich, wenn vom Aufstieg zum »See« die Rede ist, scheint auch hier noch eine Landschaft als Ganzes angepeilt zu werden. Dann aber wird das Wort »See« in einer Weise verwendet, dass es sich nur noch auf die klar umrissene Wasserfläche bezieht, was durch den Vergleich mit einem Tuch verdeutlicht wird. Auf die Darstellungsverfahren, mit denen die Sprache gewöhnlich ein Gesamtbild hervorzurufen pflegt, wird dagegen verzichtet: die Verwendung von Pauschalbezeichnungen und die evokative Nennung von Einzelheiten, wodurch die Einbildungskraft dazu angestiftet wird, das Bild zu komplettieren. Noch als Kremsmünster Schüler hatte Stifter sein Heimatdorf, Oberplan, gemalt (Abb. 1).³ Jedes Haus ist da minutiös verzeichnet, denn schließlich kennt der Maler die Dorfbewohner und will keinen um sein Besitztum betrügen. Auch wenn er weniger ins Detail ginge, stünde ihm keine prinzipiell andere Verfahrensweise zur Verfügung, gibt es doch in der Malerei nichts, was dem Wort »Dorf« entspricht, das

3 Ein kommentiertes Verzeichnis der erhaltenen Gemälde und Zeichnungen Stifters findet sich bei Novotny 1979, S. 94–122. Das um 1823 entstandene Ölgemälde *Ansicht von Oberplan* ist hier als Nr. 1 aufgeführt (S. 95).

eine vierteilige Sache pauschal mit einem einzigen Sprachzeichen zu repräsentieren erlaubt. Dies scheint es mir zu rechtfertigen, das Aufzählungsverfahren als eines der »Stifter'schen Malermittel« zu identifizieren: geduldig wird Bestandteil um Bestandteil verzeichnet, bis das Bild vollständig ist, wie das auch für den realistischen Maler gilt, der sich noch nicht herausnehmen darf, was sich spätere Maler gestatten werden: bestimmte Partien seiner Leinwand gänzlich unbearbeitet zu lassen. Anders als der realistische Maler, der von den überschaubaren Abmessungen seiner simultan überschaubaren Leinwand in den Schranken gehalten wird, droht der Schreiber sich durch den Aufzählungszwang nun aber ins uferlos Unübersichtliche zu verlieren, womit das »malerische« Detaillierungsverfahren im Text der Anschaulichkeit wieder verlustig zu gehen droht. (Wer die Beschreibung des Rosenhauses im *Nachsommer* liest, hat Mühe, alle Angaben über die baulichen Details in einem Vorstellungsbild zu integrieren, obwohl sie bei genauer Prüfung ein sehr präzises Bild ergeben, was die Möglichkeit beweist, davon einen architektonisch genauen Grundriss zu zeichnen: vgl. Schaefer 2003, S. 72.)

3. Die vielfältige Rolle der Perspektive

Ein zweites »Malermittel« von Stifters Erzählkunst sehe ich in der pointierten Perspektivierung, auf welche gleich im Anfangssatz der zitierten Passage verwiesen wird. Wenn da vom Betrachter und von dessen Stimmung die Rede ist, wird der Leser über die Standpunktbezogenheit und über den Ursprung der emotionalen Färbung der nachfolgenden Schilderung verständigt. Es wird dann nicht einfach eine Landschaft beschrieben, sondern das, was ein Betrachter unter ganz bestimmten Bedingungen davon wahrnimmt, nicht eine Sache erfasst, sondern deren Erscheinungsbild. Im Prinzip ist das zwar nie anders, da es eine Schilderung, die nicht in irgendeiner Weise standortgebunden ist, nicht geben kann. Die Spezifik der Wahrnehmung wird hier jedoch mit einem so großen sprachlichen Aufwand herausgearbeitet, dass dem Leser die Möglichkeit genommen wird, sich auf eigene Faust eine Bergseelandschaft vorzustellen. Er wird dazu gezwungen, sich diese so zu vergegenwärtigen, genau in den Farben, den Formen und den Gefühlswerten, wie die Ich-Figur sie wahrnimmt. Dieser präsentieren sich die heruntergestürzten Baumstämme am jenseitigen Seeufer als »weiß leuchtender Verhack«, das was man vom Wald sieht, als ein »Band«, die Moospartien als scharf geschnittene, den Fels überziehende »Streifen«. Diese Vergleiche, die zur Veranschaulichung herangezogen werden, tragen nur dem Aspekt Rechnung und treten zur Sache manchmal in einen irritierenden Kontrast. Die fernen Tannen sehen aus wie »Rosmarinkräutlein«, ein Vergleich, dem es einzig darum zu tun ist, die perspektivische Verkürzung zu verdeutlichen, in welcher der Betrachter die fernen Fichten wahrnimmt; die Verwendung des Diminutivs gibt dem optischen Phänomen exakten sprachlichen Ausdruck. Dabei scheut sich der Erzähler nicht, einen botanischen Begriff ins Spiel zu bringen, der überhaupt nicht in die Bergszenerie passt. Rosmarin hält man sich in diesen Breitengraden im Hausgarten; insofern gesellt sich dieses Bild zu anderen Vergleichen, welche Teile dieser einsamen, urweltlichen Landschaften mit vom Menschen gefe-

tigten Gegenständen meist der häuslichen Sphäre in Beziehung setzen wie *Dach, Giebel, Säulen, Theater, Spiegel, Tuch, Bänder* und *Streifen*. Das mag daran erinnern, dass da ein Mann aus der Stadt in die einsame Landschaft hochgewandert ist. Verfehlt wäre es, hinter der Verwendung dieser Vergleiche das Bestreben zu vermuten, die Landschaft zu domestizieren und zu verdinglichen.⁴ Das Gegenteil ist der Fall, treibt doch die offenkundige Diskrepanz zwischen Bildempfänger und Bildspender einen Eindruck der Fremdheit hervor: Was man von den Dingen erfasst, ist von den Dingen selber sonderbar abgelöst. Diese werden durch eine Bildlichkeit, welche bloß ihren Anschein in Betracht zieht und verdinglicht, wieder freigesetzt und in ihre auratische Unantastbarkeit zurückversetzt. Bei Stifter wird nicht die Natur verdinglicht, sondern lediglich deren Abbild.

Gerade das Farbvokabular macht schließlich darauf aufmerksam, dass die Schilderung sich nicht aufs Materielle beschränkt, sondern den optischen Daten bestimmte Gefühlswerte zuordnet. Vom »Fichtenband« heisst es, es sei »dunkel und ernst«. Dass der Betrachter schließlich den Eindruck hat, die Landschaft erwiderte mit einem eigenen Auge seinen Blick, erscheint wie eine Konsequenz davon, dass er so viel an menschlichem Sentiment in diese Landschaft hineingelegt hat. Der Vergleich des von Bäumen umrandeten Sees mit einem bewimperten Auge führt aber auch zu einer Grenzerfahrung. Er vermenschlicht zwar die Landschaft, lässt diese aber auch als Widerpart erscheinen, der den Betrachter in Schach hält. Die Landschaft lässt sich nicht vereinnahmen, sie behauptet gerade bei der Annäherung ihre Fremdheit. Außerdem bestätigt der Vergleich des Sees mit einem Auge erneut, dass die Landschaft – »malerisch« – als ein geometrisch zweidimensionales Formgefüge wahrgenommen wird, das mit Bildern ganz anderer Gegenstände vergleichbar ist.

Stifter inszeniert in seinem Werk immer wieder von neuem Landschaftserlebnisse, die den Betrachter überwältigen. Es kann an Unterschiedlichem liegen, an einer außergewöhnlichen, unermesslichen Landschaft, an extremen Umständen (etwa einer Sonnenfinsternis⁵ oder einem Eisgang⁶) oder an besonders sensiblen Betrachtern. In *Der Condor*, Stifters Erstlingserzählung, wird geschildert, wie eine junge Frau auf einer Ballonfahrt vom Anblick der aus der ungewohnten Perspektive völlig fremd gewordenen heimatlichen Landschaft überwältigt wird und die beiden erfahrenen, aber im Grunde nur durch die Routine abgestumpften männlichen Piloten zur vorzeitigen Landung zwingt. In *Abdias* trägt einerseits die Wüstenlandschaft, andererseits die plötzlich erworbene Sehkraft von Ditha, der blind geborenen Tochter der Titelfigur, dazu bei, dass es zu solchen Überwältigungsszenen kommen kann.

Das Zusammentreffen einer extremen Landschaft und gleichsam wehrloser Betrachter greift Stifter schließlich auch in der populärsten Erzählung aus der Samm-

4 Eine solche Kritik äußert Hans Christoph Buch 1972, S. 170–172.

5 Vgl. den Aufsatz von 1842 *Die Sonnenfinsternis am 8. Juli 1842* (vgl. dazu Amann 1995).

6 Vgl. *Die Mappe meines Urgroßvaters*.

lung *Bunte Steine* auf, in *Bergkristall*.⁷ Konrad und Sanna, die in der Weihnachtsnacht in einer Gletscherlandschaft umherirren, vermögen nicht zu ermessen, was ihnen geschieht. Das bewahrt sie davor, die Nerven zu verlieren. Ihre kindlich nüchterne Wahrnehmungsweise erscheint so als plausibler Auslöser einer Darstellungsweise, welche die Gletscherwelt über Seiten hinweg trotz minutiösester Detailschilderung als etwas völlig Unfassliches beschreibt. Am nächtlichen Himmel bietet sich den Kindern ein eigenartiges Farbenspiel dar, welches der Erzähler umständlich und in schwer nachvollziehbarer Weise beschreibt. Das Wort »Nordlicht« würde den Sachverhalt rasch klären, doch enthält es der Erzähler dem Leser vor, weil auch die Kinder sich das Phänomen nicht erklären können. Die Tatsache, dass es Kinder sind, die in das Bergabenteuer geschickt werden, trägt zwar viel zur rührenden Seite der Erzählung bei, die weihnachtlich mit einer Erlösung aus dem Ungemach endet. Sie rechtfertigt aber auch eine besonders kühne, ja experimentell anmutende Beschreibungstechnik, die darum als »malerisch« bezeichnet werden kann, weil sie sich nur auf das stützt, was eine Betrachter sieht, und ausklammert, was er wissen könnte. So sind hier das Süßliche und die Sprödigkeit noch enger gepaart als in anderen Texten Stifters.

4. Stifter als Maler

Nachdem nun so viel von den »malerischen« Qualitäten von Stifters Landschaftsbeschreibungen die Rede gewesen ist, drängt es sich auf, einen Blick auf die Landschaftsdarstellungen zu werfen, die Stifter als Maler hervorgebracht hat. Dabei muss man sich allerdings vor der Erwartung hüten, im andern Medium automatisch das gleiche gestalterische Temperament anzutreffen. Die Medien stellen so grundsätzlich verschiedenartige Bedingungen, dass dieselbe Person eine andere wird, je nachdem, ob sie malt und zeichnet oder schreibt. Was Stifter als Maler und was er als Dichter tut, muss durchaus nicht unbedingt von einem durchgängigen Personalstil bestimmt sein.

Das frühe Gemälde *Der Königssee mit dem Watzmann* aus dem Jahre 1837 (Abb. 2) stellt in Stifters malerischem Schaffen hinsichtlich seines realistischen Detailreichtums und seines Ausführungsgrades einen Höhepunkt dar. Dass es sich dabei offenbar um Stifters Hochzeitsgeschenk an seine Frau gehandelt hat, passt zu diesem präziösen Charakter der Ausführung.⁸ Das Motiv des Bergsees und der Detailreichtum der Darstellung verbindet dieses Bild mit der Schilderung des Bergsees aus dem Anfang von *Hochwald*. Die Stimmung ist allerdings eine weit heiterere und

⁷ Eine ausführlichere Darlegung der Bild-Text-Relationen in dieser Erzählung habe ich, unter Berücksichtigung der im vorliegenden Kontext nicht ausdrücklich erörterten Sekundärliteratur, vorgelegt in: Müller 2000.

⁸ Vgl. Novotny 1979, Nr. 37, S. 103. Im Kommentar zu dem Bild wird die Vermutung geäußert, Stifter habe dieses seiner Frau Amalia zur Hochzeit geschenkt.



Abb. 2: *Der Königsee mit dem Watzmann*, 1837, Öl auf Leinwand, Österreichische Galerie, Wien

der Detailreichtum dient hier ohne Einschränkung der suggestiven Erzeugung von Illusion. Die Wasserfläche erscheint nicht als ein opakes Tuch, sondern ist in der Uferpartie noch transparent und wird erst weiter draußen zum Spiegel, der die Wolken und das gegenüberliegende Ufer reflektiert. Durch feine Übergänge wird so gekonnt die Illusion von räumlicher Tiefe erzeugt, wogegen das Textbild eher flächig verfährt und mit der umständlichen Benennung von perspektivischen Verkürzungen eine eher befremdende als illusionserzeugende Wirkung hat.

Wesentlich mehr Gemeinsamkeit mit dem Textbild weist Stifters Gemälde *Flussenge (Die Teufelsmauer bei Hohenfurt)*⁹ von 1845 auf (Abb. 3), weil hier Formen und Farben als Darstellungsmittel ein gewisses Eigenleben zu führen scheinen und sich so nicht mehr völlig in den Dienst der realistischen Illusionserzeugung stellen. Ausschlaggebend für diesen Eindruck ist der pastose Farbauftrag, der die Farbe ihre Materialität zur Schau stellen lässt. Dies kann mit dem in Analogie gesetzt werden, was am Textbild zu beobachten war, wo nicht die Dinge, sondern das, was von ihnen wahrgenommen wird, mit Gegenständen, einem Tuch oder einem Küchenkraut, verglichen wird. Was die Formen betrifft, so sticht auf dem Gemälde die scharfe Trennungslinie ins Auge, durch welche sich die Felsen von der weißen Nebelfläche abheben, was ein streng geometrisches Element in das sonst sehr bewegte Bild

9 Vgl. Novotny 1979, Nr. 62, S. 109.



Abb. 3: *Flussenge (Die Teufelsmauer bei Hohenfurt) I*, 1845, Öl auf Leinwand, Oberösterreichisches Landesmuseum, Linz

bringt und an die Schnittlinien erinnert, die uns in der literarischen Bergseeschilderung aufgefallen sind.

Es ist nicht auszuschließen, dass sich Stifter beim Beschreiben von Landschaften bewusst an Verfahren orientierte, die er als Maler zu Anwendung brachte. Dabei darf ihm nicht unterstellt werden, dass er sich von einem solchen Techniktransfer naiv eine Steigerung der Anschaulichkeit seiner Texte versprach, denn die Texte lassen keinen Zweifel darüber, dass diese vom Schwestermedium entlehnten Verfahren hier einem literarischen Kalkül unterstellt werden und so eine ganz neue Funktion bekommen. Sie kommunizieren ein programmatisch geduldiges Sich-Versenken in die Naturdinge, die aber, wenn man es so genau mit ihnen nimmt, nicht vertrauter, sondern fremder erscheinen. Die Applikation der »malerischen« Darstellungstechniken erweist sich als ein Verfahren, das traditionelle literarische Darstellungsverfahren unterminiert. Die detailversessenen Schilderungen tragen bei zu jener Gewichtsverschiebung von den handelnden Personen weg hin zu deren Lebensraum, welche die zeitgenössischen Kritiker immer wieder auf höchst adäquate Weise mit einer aus der bildenden Kunst stammenden Terminologie als die Degra-

10 So urteilte unter anderen Rudolph Gottschall: *Die deutsche Nationalliteratur in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts*. Breslau 1855. Zit. bei Enzinger 1968, S. 203.

dierung der Akteure zu »Staffagefiguren« umschrieben haben.¹⁰ Indem sie so den Raumaspekt der Texte aufwerten, ziehen die »Malermittel« in der Literatur zwar gewissermaßen am gleichen Strick wie in ihrem Ursprungsmedium: dem Erzähler geht es, wie dem Maler, um die Verherrlichung der Natur. Dabei wird das »Unangemessene« der literarischen Applikation der »Malermittel« aber auch dazu eingesetzt, die Unzulänglichkeit der Darstellung und damit die Unfassbarkeit der Natur zu verdeutlichen.

5. Über die Modernität eines »Altmodischen«

In seiner späten Erzählung *Nachkommenschaften* hat Stifter diese Darstellungsproblematik in eine Geschichte gefasst. Sie handelt von einem Landschaftsmaler, der sich in den Kopf setzt, eine abgelegene, unscheinbar wirkende und von der Zerstörung bedrohte Moorlandschaft in einer Art Totaldarstellung festzuhalten. Heinrich Roderer – so der Name des Malers – nimmt in dem Tal Wohnsitz und fertigt eine riesige Menge von einzelnen »Studien« an (dass Stifter mit diesem Wort seine ersten Erzählensammlungen betitelte, ist kein Zufall), die er in ein einziges, monumentales Gemälde zusammenzuführen hofft. Roderer betrachtet sein geradezu monomantisches Tun durchaus mit einer gewissen Selbstironie und stöhnt wiederholt über die berufsbedingte Anhäufung von Material, was man durchaus auch als augenzwinkernden Reflex auf die seitenlangen Landschaftsschilderungen in Stifters Erzählwerken verstehen kann. Kurz vor der Fertigstellung des großen Bildes bricht Roderer seine Bestrebungen jedoch ab und konstatiert: »Mein großes Bild, welches bis auf Kleinigkeiten fertig ist, kann die Düsterei, die Einfachheit und Erhabenheit des Moores nicht darstellen.«¹¹ Dieses Scheitern war vorhersehbar. Aber es erklärt das Bemühen nicht für sinnlos. Das Ethos von Roderers Versuch, ein Stück Natur zu erhalten, bleibt unangetastet. Das unnachgiebige Exerzitium der Versenkung in die Natur *und* die Anerkennung, dass diese dem Menschen doch nicht verfügbar gemacht werden kann, gehören zusammen und bilden im Zusammenspiel die Grundlage der großartigen, ihr Scheitern aber nie kaschierenden Landschaftsschilderungen Stifters.

Wenn Gottfried Keller Stifter in einem Brief an Hermann Hettner einen »Tüftler« nennt¹², ist das eine zweite Schmähung, die ebenfalls gleichzeitig treffsicher und ignorant ist. Stifter war ein Künstler, der Darstellungstechniken nicht einfach perfektionierte, wie Keller, sondern mit diesen experimentierte. Davon zeugen seine Texte ebenso wie seine Bilder, die denjenigen Kellers vielleicht technisch unterlegen, an Erfindungskraft aber eindeutig überlegen sind. Vollends ein Beweis für Stifters Experimentierfreude ist der Medientransfer, den ich hier zu beleuchten versucht habe. Stifter war es zwar um sachliche Genauigkeit zu tun, darin stand er den

11 Der Text der *Nachkommenschaften* wird zitiert nach der Ausgabe: Stifter 1961, hier S. 585.

12 15. Oktober 1853, Gottfried Keller 1950, S. 380.

Realisten nahe. Diese versuchten, ihre Gestaltungsmittel der Sache ganz unterzuordnen und so gleichsam zum Verschwinden zu bringen. Das war nicht das Ziel Stifters, der das Gestaltete immer als Gestaltetes erscheinen ließ, so dass auch die »Malermittel« in seinen Texten zu Stolpersteinen für die Leser werden können. Damit ist er altmodischer, aber gleichzeitig auch moderner als die klassischen Autoren des Realismus.

Literatur

- GOTTHELF, JEREMIAS (Albert Bitzius): *Sämtliche Werke in 24 Bänden*. Bd. 17: Kleinere Erzählungen, zweiter Teil, bearbeitet von Hans Bloesch. Erlenbach-Zürich 1936.
- KELLER, GOTTFRIED: *Sämtliche Werke in sieben Bänden*. Bd. 7: Aufsätze, Dramen, Tagebücher. Hrsg. von Dominik Müller. Frankfurt/M. 1996.
- KELLER, GOTTFRIED: *Gesammelte Briefe*, in vier Bänden. Hrsg. von Carl Helbling, Bd. 1. Zürich 1950.
- STIFTER, ADALBERT: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Alfred Doppler und Wolfgang Frühwald, Band 1,4: Studien. Buchfassungen, 1. Band, hrsg. von Helmut Bergner und Ulrich Dittmann. Stuttgart etc. 1980 [kurz: HKG].
- STIFTER, ADALBERT: *Sämtliche Werke. Bunte Steine und Erzählungen*. Mit einem Nachwort von Fritz Krökel. München 1961, S. 525–586.
- AMANN, KLAUS: Adalbert Stifter. »Die Sonnenfinsterniß am 8. July 1842«. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 19, H. 2/1995, S. 72–79.
- BUCH, HANS CHRISTOPH: *Ut Pictura Poesis. Die Beschreibungsliteratur und ihre Kritiker von Lessing bis Lukács*. München 1972.
- ENZINGER, MORITZ: *Adalbert Stifter im Urteil seiner Zeit*. Festgabe zum 28. Jänner 1968. Wien 1968, S. 31–203 (= Österreichische Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse, Sitzungsberichte, Bd. 256).
- MÜLLER, DOMINIK: Grenzen der Lesbarkeit der Welt. Beobachtungen zur Landschaftsdarstellung Adalbert Stifters. In: Arburg, Hans-Georg von; Gamper, Michael; Stadler, Ulrich (Hrsg.): *Wunderliche Figuren. Über die Lesbarkeit von Chiffreschriften*. München 2000, S. 277–291.
- NOVOTNY, FRITZ: *Adalbert Stifter als Maler*. Wien–München 1979, 4. Aufl., S. 94–122.
- SCHAEFER, GERHARD: Grundriss des Rosenhauses. In: *Text + Kritik*, Heft 160: Adalbert Stifter, Oktober 2003.

Ulrich Dittmann

Lehrer und Lehre im Werk Adalbert Stifters¹

1. Das Lehrerbild in der Literatur

Als literarisches Thema haben Lehrer und Schulen zumindest im 20. Jahrhundert einen überaus negativen Beiklang. Verweigerte oder unerreichte Schulabschlüsse krönen die Summe der Negativerfahrungen in mancher Autorenbiographie. Satirisch gipfelt die Kritik in Brechts *Flüchtlingsgesprächen*: Ziffels Auslassungen über die »unvergeßlichen Gestaltungen des Unmenschen«, die er in der Schule erlebte, werden von der Statistik der Schülerelbstmorde aufs traurigste bestätigt. Und doch gibt es aus der Schulzeit der Gebrüder Mann und auch noch der Brechts positive Schulerfahrungen.

Oskar Maria Graf entwarf das Porträt eines Lehrers so beispielhaft, daß ich entgegen kultusministerieller Skepsis zweimal die Geltung seines Namens behaupten und ihn als Patron für staatliche Bildungsinstitutionen empfehlen konnte.

Graf setzte über sein Denkmal für den »Lehrer Männer« aus der Sammlung *Mitmenschen* ein Stifter-Motto, das ich dabei jeweils anführte. Es trug entschieden zu dem Gewicht bei, über das Namenspatrone für ein bayrisches Gymnasium und eine Teilhauptschule verfügen sollten. Die Achse von Stifter zu Graf hob die zunächst nur

ULRICH DITTMANN ist Akademischer Direktor i. R. an der Universität München sowie Vorsitzender der Oskar Maria Graf Gesellschaft. Mitarbeiter der HKG der Werke Stifters (u. a. Kommentarband zu den *Studien*); im Reclam-Verlag: Herausgeber von *Brigitta* (UB 3911) und von *Abdias* (UB 8109); sowie *Erläuterungen und Dokumente zu: Adalbert Stifter: Brigitta* (UB 8109). Steebstraße 17, D-82229 Seefeld, Bayern.

1 Dieser Text beruht auf einem Vortrag bei der Editoren-Konferenz zur Historisch-Kritischen Gesamtausgabe der Werke und Briefe Stifters in Passau 2001. Daraus ergibt sich, dass nicht alle Zitate nachgewiesen werden.

regional begründete Schultaufe auf ein neues Niveau, sodaß der Name Oskar Maria Graf nun auch dank eines Traditionsfadens zu Stifter auf dem Kopf aller Dienstpapiere und lebensentscheidenden Schülerdokumente zweier bayrischer Bildungsanstalten stehen darf.

Wie Graf eigens angibt, stammt das Stifter-Motto zum »Lehrer Männer«, aus dem dritten Band des *Nachsommer* – Graf las eine frühe mehrbändige Ausgabe, d. h. er unterscheidet sich als Leser von Nietzsche und Bertram, die die gekürzten Ausgaben der Großerzählung lasen. Das Motto lautet:

Erziehung ist wohl nichts als Umgang [...] Der Unterricht ist viel leichter als die Erziehung. Zu ihm darf man nur etwas wissen und es mitteilen können, zur Erziehung muß man etwas sein. Wenn aber einmal jemand wer ist, dann, glaube ich, erzieht er auch leicht.

Der unter dieses Motto gestellte Lehrer steht für die Graf-Geschwister selbst über der Autorität des Vaters, und bei ihm fühlen sie sich »geborgen wie nirgends sonst«.

Aus dem letzten Jahrhundert widerspricht also mindestens ein literarisch positives Zeugnis dem Generalurteil über die trotz politischer Hätschelei wenig renommierte Institution Schule. Allerdings hat ein weitgehender Autodidakt dieses Motto gewählt, der über wenig Lehrer-Erfahrung verfügte und wohl großes Glück mit einer der beiden Lehrpersonen an seiner zweiklassigen Schule im Heimatort Berg hatte. Das positive Urteil könnte also in gewisser Weise als revisionsbedürftig gelten, die sehr eingeschränkte statistische Basis stellt das Urteil infrage: Wer das Gymnasium besucht, verfügt einfach über vielfache Erfahrungen.

Vergleichbares scheint mir für Stifters intensive Beschäftigung mit schulischen Fragen zu gelten. Er verdankte seinem wider alle bürokratischen Grundsätze verfahrenen Lehrer Placidius Hall die lebensentscheidende Aufnahme ins Gymnasium des Klosters Kremsmünster, war selbst widerwillig als Hauslehrer tätig, wie die Passage in der *Mappe*-Journalfassung zeigt, und widmete sich 15 Jahre lang beruflich der Schulverwaltung – allerdings mit zunehmender Resignation und gesteigertem Klage-ton in den Privatbriefen. In der ersten Hälfte dieser 15 Jahre schrieb er den großen Roman, der so nachhaltig zwischen Unterricht und Erziehung als Umgang, zwischen der bestehenden Institution und seiner Idee von ihr, unterschied.

2. Stifter als Pädagoge – über einige Missverständnisse

Bevor ich auf meine Interpretationsansätze zur Didaktik Stifters eingehe, möchte ich die Aufmerksamkeit auf den Stellenwert seiner Äußerungen zur Schule innerhalb seines poetischen Werks lenken. Ein unvoreingenommener Blick relativiert meines Erachtens deren Gewicht erheblich. Die öfter belegte, von biographischen wie dichterischen Zusammenhängen gelöste Betrachtung des »Erziehers« Stifter zielte einseitig auf die Herausarbeitung pädagogisch praktischer Prinzipien, d. h. auf einen möglichen Transfer seiner Vorschläge auf den heutigen Unterricht – möglichst auf dessen Bestätigung im dreigliedrigen Schulsystem.

Meine Überlegungen und Interpretationsergebnisse weisen in eine entgegengesetzte Richtung: Danach lernen wir den Erzieher Stifter nicht so sehr in den Schrif-

ten zur Institution als in seinen poetischen Werken, in seinem »Umgang« mit den Lesern – oder terminologisch korrekter: mit der den Werken immanenten Rezeptionssteuerung – kennen.

Eine erste Begründung liefert bereits die Serie der Aufsätze aus dem *Wiener Boten* von 1849, in denen die Schule zunächst metaphorisch aufgefaßt wird: »Alle Veranlassung, wodurch ein Mensch etwas lernt, kann man eine Schule heißen« – der vom Herausgeber Willi Reich gewählte Titel der frühesten einschlägigen Sammlung *Kulturpolitische Aufsätze* erscheint damit relativiert. Denn wenn »jede Veranlassung und Anstalt, wodurch der Mensch etwas lernt«, Schule heißt und *vor* der Landschule die Schule des Lebens und die Schule der Familie abgehandelt werden, wenn »jeder edle Mensch immer auch [als] ein Kinderfreund«, und das heißt bei Stifter auch: als Lehrer definiert wird, dann erscheint die schulpolitische Dimension des Themas erheblich eingeschränkt: Stifters Aufsatzserie begrenzt die Geltung des Themas – Schule und ihre Vertreter – ganz erheblich dadurch, daß er bei deren Erörterung metaphorisch und nicht pragmatisch verfährt. Der Autor universalisiert das Thema. Dieser programmatischen Ausweitung in den *vor* seiner Amtszeit entstandenen Essays folgte auch keine korrespondierende Äußerung *während* der ganz praktisch ausgerichteten Tätigkeit. Und diese spätere pragmatische Reduktion einschlägiger Äußerungen spricht für sich: Die sogenannten »Schulakten« gelten weitgehend bürokratischen Tagesfragen. Außerdem ist zu bedenken, daß Stifter sich in Linz bald um die Stelle als Conservator bewarb, die ihn ab 1853 dann auch neben den pädagogischen Tätigkeiten beschäftigte und nicht nur Zeit kostete, sondern ihm auch seine wenig erfreulichen Inspektionsreisen durch einen ästhetischen, außerdienstlichen Mehrwert reizvoller erscheinen ließ.

Den Essays lange voraus liegt, das ist mein zweites Argument für eine einschränkende Sicht, eine vielsagende, explizite Abwertung der Schule im poetischen Werk: Das erste Kapitel im *Haidedorf* schließt in der Journalfassung:

Glücklicher Natursohn – der Leser erlaube mir die Bemerkung – Glücklicher Natursohn! Diejenigen werden deine Lage begreifen, und selig zurückfühlen, die nicht das Unglück hatten, schon in zartester Kindheit von einer Rotte Meister umrungen worden zu sein, die täglich an ihnen erzogen, ohne zu erkennen das Bedürfnis und das schöne Gold des Kinderherzens.

In der Buchfassung fehlt entsprechend ihrer generell dämpfenden Umarbeitungstendenz dieser emphatische Aufschwung, und die entsprechende Passage setzt gleich mit dem Resümee ein, das in der Journalfassung auf die zitierte Passage folgte. Dieses Resümee antizipiert die universalisierende Tendenz der Aufsätze von 1849: »Die Wiese, die Blumen, das Feld und seine Ähren, der Wald und seine unschuldigen Tierchen sind die ersten und natürlichen Gespielen und Erzieher des Kinderherzens.« Die Begriffe von einem dem Kind eigenen »kleinen Engel« und dem »eigenen inneren Gotte« schließen an, mit ihnen greift Stifter via Jean Pauls *Levana* auf Rousseaus negative Erziehung zurück, die Schule bekanntlich ausschließt.

Daß er in seinem eigenen Lesebuch ebenso wie auch drei weitere Redakteure dieser Schulwerke die *Haidedorf*-Einleitung ohne diese Passage abdruckte, sollte man nicht – wie mancherorts zu lesen – als Selbstkorrektur des reiferen Stifter, sondern viel

eher als Bestätigung einer dauerhaft funktionierenden Zensur in dem traditionell am stärksten kontrollierten Printmedium, in Schullesebüchern, verstehen. Welches Lehrerkollegium mag sich schon mit der bedrohlich umringenden »Rotte« identifizieren? Eine Behörde würde ihre Fürsorgepflicht verletzen, ginge ein solcher Text ungekürzt durch die Lehrmittelkommissionen. Daß mit der Lehrer-Schelte jedoch ein Stifthersches Leitmotiv anklingt, belegen nicht nur die schon zitierten Aufsätze von 1849, sondern auch das schon mehrfach als »auffällig« bemerkte Fehlen von Schule und Unterricht im *Nachsommer*. Für mich beinhaltet das eine klare Fortsetzung der *Haidedorf*-Kritik – klar, weil bei Stifter auch im erzählerischen Werk das Aussparen oder Negieren eines voraussetzbaren Themas stets eine entschiedene Aussage enthält.

3. Stifters Erzählstil als implizite Literaturdidaktik

Mit diesem stilistischen Hinweis komme ich zu dem für mich eigentlichen Bereich Stifterscher »Lehre«, seiner impliziten Literaturdidaktik, seinem didaktischen Erzählen. Anders als Theodor Rutt, der die Werke auf programmatische Inhalte, zum Beispiel auf das »christlich-soziale Gepräge« eines ins Zentrum gerückten »Heimatsdienstes« hin liest, verstehe ich sie wie Christoph Buggert und vor allem Klaus Amann von ihrer didaktischen Struktur her. Erst der Aufbau seines Erzählens erzeugt im Leser die besondere, den Werken adäquate Bewußtseinsform – nicht die abziehbaren Botschaften, die für Rutt und auch Fischer im Zentrum stehen. Merkwürdigerweise, wenn auch als Desiderat meinen Ansatz bestätigend, hat die fachdidaktische oder methodische Diskussion die beiden genannten Dissertationen bislang nicht zur Kenntnis genommen: Bei der Didaktiktagung von 1995 in Linz bezog sich kein Vortrag auf die meines Erachtens auch anderwärts zu wenig beachteten Arbeiten. Im Gegenteil, Helga Bleckwenn schlägt in einer typischen fachdidaktischen Terminologie wiederholt die schulische Beschäftigung mit Schreibweise und Erzählschema an Einzelkapiteln oder Textpassagen vor und apostrophiert die Lektüre von »Ganzschriften« als einen Sonderfall des Leseunterrichts. Wird aber einmal ein Text von Bleckwenn und anderen in seinem gesamten Umfang wahrgenommen, dann läuft die Lektüre nicht auf Aufbaufragen hinaus, sondern wird auf eine Bestätigung des »sanften Gesetzes« hin orientiert.

Solche tautologischen Ansätze verfehlen Stifter-Texte, denn ihre Interpretation setzt eine auf unabdingbar höherem Niveau anzusiedelnde Einsicht in die Struktur voraus: »Pädagogischer und schöpferischer Impetus gehen [bei Stifter] in eins«, konstatiert Buggert, und Amanns Untertitel lautet »Studie zur didaktischen Struktur«. Selbstverständlich haben die beiden zitierten Arbeiten stets die ganzen Texte im Blick. Bleckwenns Häppchen-Wahrnehmung hingegen reduziert den Autor auf eine Büchmann-Perspektive.

Indem Buggert und Amann die Struktur des Textes prinzipiell als didaktisch motiviert verstehen, erledigt sich nicht nur die von Rutt aufgeworfene Frage (Rutt 1970, S. 210) nach dem Vorrang von Kunst- oder Erziehungsweisheit, sondern auch das Problem ihrer nach Fischer »unvereinbaren Wesenheiten«. Stifter selbst hat im Aufsatz über die Kunstschule, der 1849 vor dem »Schlußwort« die stufenweise gestei-

gerte pädagogische Serie im *Wiener Boten* beendete, die Veredelung, Milderung und Einstimmung der Rezipienten auf alles Gute, auf Andacht und Gottesverehrung, zu Merkmalen von Kunst erklärt. Exemplarisch höchster Repräsentant einer Kunst, deren Wirkung die Menschen »mehrere Stufen höher« als »Unterricht, Ermahnung und Gesetze« stellen kann, ist der heute nur noch als Kinderbuchautor erinnerte Christoph Schmidt, mit dem Stifter die kunstimmanente Didaxe zum Charakteristikum erhebt. D.h. für fachdidaktische Erörterungen müßte meines Erachtens diese immanente Erzähldidaktik *vor* die Suche nach Prinzipien treten, die man aus Stifters amtlichen Schriften glaubt gewinnen zu können. Bereits mit dem Hinweis auf Buggerts Untersuchung ist angedeutet, daß die Erzähldidaktik nicht erst in dem von Amann untersuchten *Nachsommer* als Resultat der revolutionären Erfahrungen zu fassen ist.

In der Großerzählung wird umfassend gestaltet, was schon in den *Studien* experimentell erprobt wurde. Bereits in den am frühesten anzusetzenden *Feldblumen* überlagert der von der Ichfigur durchlaufene Lernprozeß eben den genauen Lehrplan, den Albrecht für seine Schülerinnen aus Jean Pauls *Levana* übernommen hat. Das fachdidaktische Interesse an Albrechts Unterricht tritt dann allerdings weit hinter der in die Handlungsstruktur eingelassenen Bildung, der Selbstkorrektur der Hauslehrerfigur, zurück.

Vergleichbares kann man für *Brigitta* beobachten: Der Lernprozeß der Titelfigur setzt mit dem Aufwachsen ihres Kindes ein. Damit liegt auf der Hand, daß hier kein Curriculum für Erwachsenenbildung formuliert wird, der Erzähler schematisiert eine Biographie so, daß der exemplarisch neu einsetzende Lernprozeß auch nach weitgehend zerstörter Jugend beginnen kann.

4. Methoden der Leseraktivierung

Teilweise habe ich meine Ergebnisse schon im Aufsatz zum Erzählschema der *Studien* vorgetragen: Es ging mir dabei um den Nachweis, daß Stifter als Naturwissenschaftler den Begriff des Gesetzes nicht metaphorisch, d. h. nicht ohne entsprechende Belege für den unveränderlichen Zusammenhang zwischen Dingen und Erscheinungen verwendet. Solche gesetzmäßigen Zusammenhänge sind mit der in den frühen Erzählungen wiederholten Struktur gegeben. Sie folgen *einem* Handlungsmuster, das der Leser erkennen soll und durch das seine Wahrnehmung vom rein stofflichen Substrat weg auf abstraktere Zusammenhänge geleitet wird. Eine solche Wahrnehmung feilt das Publikum gegen die von Stifter immer wieder attackierte, ganz auf inhaltliche Reize aufbauende zeitgenössische Literatur, das »Leihbibliothekenfutter«. Neben den schematisierten Abläufen der Erzähltexte können auch einzelne erzähltechnische Details angeführt werden, die zeitgenössisch weitgehend auf Unverständnis stießen: Wie hätte sonst der Verleger und der Autorkollege Rosegger aus dem *Nachsommer* die vielen Negationen streichen können, durch die Stifter den Entscheidungsraum der Figuren und ihr Auswahlpektrum mit erzählt, ohne diese zu benennen? Dieses negative Erzählen ist aber nicht erst im *Nachsommer* ausgeprägt. Amann spricht von einer »enormen Verschwiegenheit«:

»Im Umgang Heinrich-Natalie wird für den Leser das, was Heinrich nicht tut, wichtiger als das, was er tut«, »die Gründe, weshalb etwas nicht getan wird, [werden] systematisch verschwiegen« (Amann 1977, 84 FN f.). In *Brigitta* schiebt der Ich Erzähler seine, die Ungarnreise begründende Frage nach dem erreichten Ziel zunächst mehrfach auf und verzichtet dann ohne explizite Begründung ganz auf seine Fragen. D.h. es gehört zu Stifters schon vorrevolutionär entwickelter Erzähldidaxe, das Publikum zur Mitarbeit an der Botschaft der Texte zu motivieren. Metaphorisch könnte man das als Wesensmerkmal seines pädagogischen »Umgangs« mit den Lesern, als »Lernziel« benennen.

Wenn dabei diese, dem Major als Lehrer abgesehene Verhaltensweise des *Brigitta*-Ich Erzählers wie auch Drendorfs Umgang mit Risach jeweils zum happy end führen, dann erweitert sich deren Geltung auf ein auch außerliterarisches Beispiel: Der *Brigitta*-Erzähler betont eigens, daß das vom erzählenden Ich nach den Reiseereignissen erreichte Glück den Erfahrungen des erzählten Ichs auf der Reise zu verdanken ist. Ein erzählter Prozeß von Wahrnehmungen und deren Korrekturen ist vom Leser zunächst nachzuvollziehen und dann um viel Nichterzähltes zu verlängern. Analog dazu stellt Amann fest, daß die Zukunft am Ende des *Nachsommer* nicht die des Ich-Erzählers, sondern nur noch die des Lesers sein kann (Amann 1977, S. 120).

Ein weiteres Beispiel für diese Leseraktivierung ist mit den stifter-eigenen Kapitelüberschriften in den *Studien* und im *Nachsommer*, den Erzählungstiteln in *Bunte Steine* gegeben. Diese mit einem glücklichen terminologischen Neologismus *Paratexte* genannten Textelemente veranlassen die Leser, hinter die jeweilige Erzählfigur und den Erzählstoff zu blicken und nach den vom Autor/Erzähler geschaffenen Korrespondenzen von beispielsweise »Steppenwanderung« und »Steppengegenwart«, der Parallelisierung von Bewegung durch Raum und Zeit zu fragen, durch die gerade in *Brigitta* die Biographien der drei Hauptfiguren als Belege für das oft beschworene »sanfte Gesetz« nebeneinandergestellt werden. Im *Nachsommer* hat Amann ganz ähnliche erzähldidaktische Verfahren durch Vergleich der beiden Bergbesteigungen (Amann 1977, FN S. 104) aufgezeigt.

Letztlich ein durch einen Begriff aus der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur motivierter Hinweis: Es ist darin oft genug von den »Stiftermenschen« die Rede gewesen, einem Bürger bzw. Schüler, dessen erste Pflicht die Ruhe ist und der nicht weit von dem in persönlichen Widmungen öfter auftauchenden »Stifter-Herzi« rangiert. Solche Verballhornungen des Autors, der seinen Figuren immer auch Irrwege zugesteht, verdanken sich der Einebnung der Erzähldidaxe auf eine Schilderung beispielhafter »Erziehungsoffer« – so als wäre Risach bereits das erreichte Kulturideal und nicht erst der Leser, den Heinrichs Wahrnehmungsschritte »therapieren« – um einen Begriff ins Spiel zu bringen, der auch öfter für einen anderen Aspekt des »Umgangs«, der Wirkung dieser Didaxe, verwendet wird. Amanns These von einer »partiellen Ausschaltung des Individuums« Drendorf spricht gegen die Errichtung statischer Vorbilder für schulpädagogische Beispielsammlungen.

Als textnahe Bestätigung, die wiederum aus den *Studien* stammt, möchte ich noch einmal auf die merkwürdige Häufung und reaktionslose Hinnahme von Todesfällen hinweisen. Wie ich nachweisen konnte, steigert Stifter die Zahl dieser für

andere Autoren einschneidenden Ereignisse von der jeweiligen Journal- zur Buchfassung. Sonderlich berührt wird keine seiner Hauptfiguren: Sie werden nach dem Elterntod unabhängig und können sich neu orientieren. D.h. diese Vorkommnisse berühren sie nicht emotional, sie haben Funktionswert innerhalb ihrer Bildungsgänge, deren Mitvollzug den Leser in einen Lernprozeß einspannt.

5. Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich mit meiner schon im Untertitel vorgegebenen *captatio benevolentiae* betonen, daß ich nichts präjudizieren möchte. Allenfalls geht es mir darum, den um pädagogischen Nachdrucks willen bei Rutt, Fischer u. a. feststellbaren Verzeichnungen des Autors Stifter zur Lernziel-Instanz mit »christlich-sozialem Gepräge« einen alternativen Ansatz seiner Didaxe entgegenzustellen: Statt durch literarischen Wert pädagogische, jeweils aktuell erscheinende, Programme zu untermauern, sollte man aus der literarästhetischen Begründung seiner Wirkungsintention heraus jungen Lesern die Relevanz einer »Ganzschrift«-Lektüre und des in deren Struktur eingelassenen Lernprozesses vermitteln.

Die »Schulakten« mit ihren jeweiligen situationsbedingten Aussagen wirken danach als aufschlußreiche, wenn auch gegenüber den frei von Pragmatik formulierten Erziehungswegen, fast marginal. Ihren eigentlichen Wert erhalten sie erst aus ihrer Beziehung zu der Erzähldidaxe und deren Geltendmachen gegen eine widerständige Realität.

Die Frage: *Wie weit bleibt sich der Autor Stifter in seiner Funktion als Schulverwalter – und analog auch in seiner Funktion als Conservator – treu?* könnte eine Art neuer Orientierung abgeben für eine meines Erachtens sonst zu leicht stagnierende Diskussion, die nur auf dem Fundament der *Bunte Steine*-Vorrede je opportune schulverbessernde und menschenbildende Unterrichtsmaßnahmen empfiehlt.

Literatur

- AMANN, KLAUS: *Adalbert Stifters Nachsommer. Studie zur didaktischen Struktur des Romans*. Wien 1977.
- BLECKWENN, HELGA: Annäherung an einen toten Dichter. Überlegungen zur Beschäftigung mit Adalbert Stifter im Literaturunterricht. In: *Jahrbuch des Adalbert Stifter Institutes des Landes Oberösterreich*, Linz, Bd. 3 (1996), S. 152–163.
- BÜCHMANN, GEORG: *Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes* (erstmalig 1864). Unter dem Titel *Der neue Büchmann* neubearb. und aktualisiert von Winfried Hofmann. Berlin: Ullstein 2001.
- BUGGERT, CHRISTOPH: *Figur und Erzähler. Studie zum Wandel der Wirklichkeitsauffassung im Werk Adalbert Stifters*. München 1970.
- DITTMANN, ULRICH: Das Erzählschema in Stifters Studien. In: *Adalbert Stifters schrecklich schöne Welt. Jahrbuch des Adalbert Stifter-Institutes* 1(1994) und *Germanistische Mitteilungen* (Brüssel) 40/1994, S. 87–94.
- FISCHER, KURT GERHARD: *Documenta Paedagogica Austriaca – Adalbert Stifter*. 2 Bände. Linz 1961.
- RUTT, THEODOR: *Adalbert Stifter. Der Erzieher*. Wuppertal u. a. 1970 (= Henns Pädagogische Taschenbücher).
- STIFTER, ADALBERT: *Kulturpolitische Aufsätze*. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Willi Reich. Einsiedeln/Zürich 1948.

Christian Schacherreiter

Was der k. k. Schulrat Stifter über Bildung und Erziehung sagte

1. Kein Entkommen oder: Stifter in der Schule

Volksschüler – Gymnasiast – Student – Hauslehrer – Landeschulinspektor. Es scheint beinahe so, als sei der Dichter Adalbert Stifter der Schule nicht entkommen. Nach der Volksschule in Oberplan besuchte er das Gymnasium der Benediktiner in Kremsmünster. Im Unterschied zu manch anderem österreichischen Autor wurde für Stifter das katholische Internat nicht zur Quelle des Verdrusses. Er dürfte sich in Kremsmünster ganz gut eingelebt haben, erbrachte gute Schulleistungen und lobte in späteren Schriften ausdrücklich einige seiner Lehrer, vor allem Pater Placidus Hall, der den Großteil des Unterrichts in den so genannten »Grammatikklassen«¹ abhielt.

Den vorzüglichsten, wo nicht allen Teil an meinem Fortgange verdanke ich [...] dem Pater Placidus Hall, der sich meiner annahm, weil er einige Anlagen in mir zu entdecken meinte, mich nebst andern Zöglingen zu sich auf seine zwei Zimmer gehen ließ, mich ermunterte, mich im Zügel hielt, wenn mich mein zu lebhaftes Wesen fortreißen wollte, und mich endlich so liebgewann, daß er fast mehr als väterlich für mich sorgte. Die schönsten Gefühle der Wahrheit, der Gerechtigkeit und Heiterkeit, die er ganz besonders liebte, verdanke ich ihm. (Stifter 1972, S. 122)

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Direktor des Georg-von-Peuerbach-Gymnasiums in Linz/Urfahr, Mitglied des Adalbert-Stifter-Instituts Linz und Literaturkritiker der Oberösterreichischen Nachrichten. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

1 Der Begriff »Grammatikklassen« bezeichnet die ersten vier Unterrichtsjahre, auf sie folgten die »Humanitätsklassen« (2 Jahre) und zum Schluss die »Philosophie« (2 Jahre), die auf die Universität vorbereitete.

Wir wollen einmal davon ausgehen, dass die Wahrnehmung eines zumindest unterschwellig homoerotischen Tons (z. B. »mehr als väterlich für mich sorgte«) mehr der besonderen Sensibilität heutiger Rezipienten zuzuschreiben ist als dem, was Stifter tatsächlich im katholischen Internat erlebte. Wie auch immer, Stifter beendete seine Schulzeit in Kremsmünster mit ausgezeichnetem Erfolg und begann in Wien Rechtswissenschaften zu studieren. Die eingeschlagene Studienrichtung entsprach nicht seinen Neigungen, aber auch sein ausgeprägtes Interesse für Naturwissenschaften führte nicht zum Abschluss eines Studiums und damit zu einer materiell abgesicherten Berufslaufbahn. »Schon im Verlaufe meiner Rechtsstudien wurde es mir klar, daß ich kein Beamter werden könne, aber dafür gab ich mich dem Gedanken hin, als Professor wirken zu können.« (Stifter 1972, S. 122)

In Wahrheit dürfte sich Stifter dem »Gedanken [...], als Professor wirken zu können«, auch nur mit halber Leidenschaft hingeeben haben, zumindest in diesen Jahren seines Lebens. Denn seine Bewerbungen um Lehrstellen erfolgten ähnlich halbherzig wie seine Bemühungen, zu juristischen Prüfungen anzutreten. Der Stifter-Biograph Urban Roedel bringt die Sache auf den Punkt:

So oft er [...] in einem bürgerlichen Beruf Fuß zu fassen einen Anlauf nahm, scheiterte der Versuch an schwer erklärlichen Umständen. War, was Zufall zu sein schien, nur eine Ausflucht? In der Unfähigkeit, den praktischen Anforderungen des Lebens zu genügen, sprach sich wohl auch der dunkle Drang aus, festen Bindungen [...] aus dem Weg zu gehen.« (Roedel 1965, S. 36)

Adalbert Stifter stand am Beginn der dreißiger Jahre unter dem Einfluss von Jean Paul und definierte sich selbst als romantische Künstlernatur. Dass sich dieses Selbstbild mit der Arbeit in österreichischen Bildungsinstitutionen des Vormärz nur schlecht, mit einem Beamtendasein als Jurist gar nicht verbinden ließ, liegt auf der Hand. Stifter fühlte sich in diesen Jahren zum Landschaftsmaler berufen. Gelegentlich verkaufte er auch ein Bild, aber die Einnahmen reichten nicht zur Sicherung des Lebens, und so verdiente er sich seinen Lebensunterhalt vor allem als Hauslehrer. Offensichtlich verfügte Stifter über beträchtliche pädagogische Fähigkeiten. Die Wiener Aristokratie beschäftigte ihn gerne als Lehrer. In den Jahren 1843 bis 1846 unterrichtete er Richard, den Sohn des Staatskanzlers Metternich, in Mathematik und Physik.

Obwohl Adalbert Stifter nach dem Erscheinen seiner ersten Erzählungen in den Jahren 1840/41 innerhalb kurzer Zeit in Wien zum anerkannten Schriftsteller wurde, gab er die Arbeit als Hauslehrer nie völlig auf. Und gegen Ende der vierziger Jahre sollte er Bildung und Unterricht sogar zum Hauptberuf machen. Diese Entscheidung mag auf den ersten Blick überraschen. Bei genauerer Betrachtung der Umstände ist die Überraschung allerdings nicht mehr so groß. Nach den ersten literarischen Erfolgen stagnierte Stifters künstlerischer Ruhm. Die Erzählungen *Prokopus* und *Der Waldgänger* wurden von den Kritikern überwiegend negativ beurteilt. Stifters finanzielle Verhältnisse waren nach wie vor nicht stabil, aber er schätzte es mittlerweile, gemeinsam mit seiner Frau Amalie ein gutbürgerliches Leben zu führen. Zu einem prägenden Erlebnis, das auch die Entscheidung für die Beamtenlaufbahn beeinflusst haben dürfte, wurde das Revolutionsjahr 1848. Stifter war zwar kein An-

hänger der Restauration, sondern ein gemäßigter Liberaler, der in den ersten Wochen der Revolution in seinem Wiener Wohnbezirk sogar zum Wahlmann für die Frankfurter Nationalversammlung gewählt wurde, aber die chaotischen Ausbrüche von Gewalt und der Irrationalismus der Beteiligten irritierten Stifter zutiefst, veränderten sein Menschenbild und bestimmten auch seine bildungspolitische Sichtweise.

Stifter entschloss sich zur Übersiedlung in das beschauliche, provinzielle Linz und bemühte sich dort um das Amt eines Landeschulinspektors. Nach einigen Schwierigkeiten und Unsicherheiten – vorübergehend schien es, als bekäme er das Inspektorat für die niederösterreichischen Gymnasien – wurde Stifter im Jahr 1850 offiziell mit dem Amt eines Landeschulinspektors für die oberösterreichischen Volksschulen betraut. Dafür, dass er das Amt zumindest in den ersten Jahren durchaus nicht nur als Brotberuf ausübte, gibt es zahlreiche Belege. Stifter äußerte sich in Briefen an Freunde und Bekannte mehrmals über seine Intentionen, die Schulakten geben Hinweise auf eine engagierte Amtsführung, und letztlich mischte sich Stifter auch mit Aufsätzen über das Unterrichtswesen in den Bildungsdiskurs ein.

2. Beiträge zur »Beförderung der Humanität«

In einem Brief an seinen Verleger Gustav Heckenast erläuterte Stifter seine Auffassung von der Bedeutung der Bildung im Zusammenhang mit den Ereignissen des Revolutionsjahres 1848:

Wir hatten eine furchtbare Zeit, [...] wer ein schlechter Dichter, ruiniertes Student etc war, wird jetzt Staatsmann. Das Ideal der Freiheit ist auf lange Zeit vernichtet, wer sittlich frei ist, kann es staatlich sein, ja ist es immer; den ändern können alle Mächte der Erde nicht dazu machen. Es gibt nur eine Macht die es kann: Bildung. Darum erzeugte sich in mir eine ordentlich krankhafte Sehnsucht, die da sagt: »Lasset die Kleinen zu mir kommen«; denn durch die, wenn der Staat ihre Erziehung und Menschwerdung in erleuchtete Hände nimmt, kann allein die Vernunft, d. i. Freiheit, gegründet werden, sonst ewig nie.²

Diese knappe Briefstelle ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich:

- Die Hoffnung, dass Bildung zur Verbesserung des Menschen beitrage, ist eine zentrale Vorstellung der europäischen Aufklärung, die Stifter insbesondere in ihrer Herder'schen Variante aufnahm und weiterführte.³

² Brief an Gustav Heckenast vom 6. März 1849. In: Stifter 1995, S. 693.

³ Vgl. dazu vor allem: Johann Gottfried Herder: »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« und »Briefe zur Beförderung der Humanität«. Herder definiert Humanität als Aufgabe, die der Menschheit aufgrund ihres göttlichen Ursprungs aufgetragen ist. Die Abhandlung beginnt mit dem Satz »Vom Himmel muß unsere Philosophie der Geschichte des menschlichen Geschlechts anfangen.« In der Zwischenlage zwischen dem Göttlichen und dem Animalischen kommt dem Menschen die Aufgabe zu, dem Göttlichen nachzueifern und so sein menschliches Potenzial zu nützen und seine Natur zu veredeln. Nimmt er diese Bildungsaufgabe nicht wahr, so sinkt er auf die Stufe der »rohen Tierheit« und der »Brutalität« zurück. Adalbert Stifters Bildungsverständnis folgt diesen Denkweisen.

- Die josephinistische Tradition zeigt sich in Stifters Wertschätzung des Staates. Stifter personifiziert den Staat und spricht ihm »erleuchtete Hände« zu – ein Sprachbild, das übrigens ganz nahe an der Katachrese (Stilblüte) vorbeischrämmt. Dass Bildung in erster Linie Aufgabe des Staates sein muss, gehört zu Stifters bildungspolitischem Credo.
- Stifters Freiheitsverständnis verweist auf die Ethik des deutschen Idealismus, vor allem auf die des »klassischen« Friedrich Schiller: In erster Linie zählt die sittliche, die innere Freiheit des Menschen. Die Frage der staatlichen Ordnung – ob Monarchie oder Demokratie – hingegen ist sekundär.

Adalbert Stifters Vorstellung vom gebildeten Menschen steht also in der Tradition der josephinistischen Aufklärung und des deutschen Idealismus, sollte aber auch unter den nachrevolutionären Bedingungen eines neoabsolutistischen Staates zu verwirklichen sein.

3. Adalbert Stifter und die liberale Bildungsreform

In den Jahren 1848 bis 1851 wurde eine ganze Reihe liberaler Bildungsvorstellungen umgesetzt. So fiel zum Beispiel die Entscheidung, das Bildungswesen dem Staat zu unterstellen und dem Einfluss der Kirche zu entziehen. Auf der Ebene der mittleren Schulen (Gymnasien und neu gegründete Realschulen⁴) wurden die liberalen Reformpläne weitgehend verwirklicht. Die Volksschulen wurden von den Bestrebungen allerdings nicht mehr erfasst, und das Konkordat zwischen Kirche und Staat setzte im Jahr 1855 den liberalen Bestrebungen im Schulwesen vorläufig ein Ende (siehe dazu Scheipl/Seel 1985). Im Kontext dieser allgemeinen bildungshistorischen Entwicklung sind auch Stifters Tätigkeit als Landesschulinspektor für die Volksschulen und sein bildungstheoretisches Denken besser zu verstehen.⁵

In einem seiner Aufsätze über das Bildungswesen formulierte Stifter seine grundlegende Auffassung von den Aufgaben und Zielen der Bildung. »Kein Wesen auf der Welt«, schreibt er, »wird so hülflos geboren als der Mensch« (Stifter 1972, S. 256). Während Tiere mit dem Instinkt begabt sind, sind die Menschen darauf angewiesen

4 Die Realschule war ein Zugeständnis an die Interessen des Bürgertums. Stifter war maßgeblich an der Gründung der Linzer Realschule beteiligt und empfand es als schwere Kränkung, als das Ministerium im Jahr 1856 die Realschule seinem Inspektionsbereich entzog. »[...] Zu diesen Seelenschmerzen kam die Kränkung aus Wien. Fünf Jahre habe ich ohne Entgelt für die Realschule nach besten Kräften gesorgt [...] und im 6. wird mir die Inspektion abgenommen. Weniger die persönliche Kränkung als vielmehr der Gedanke, daß man so schnell und so leichtin in der wichtigen Sache des Unterrichts verfährt ist tief in meine Seele gedrungen. Ich nehme es vielleicht zu ernst, wer weiß, ob nicht solche Dinge sehr häufig im Staatsleben vorkommen [...]« (Brief an Heckenast vom 22. Dezember 1856. In: Stifter 1995, S. 750)

5 Die letzte ausführliche Arbeit zu Stifters pädagogischem Denken und Wirken liegt schon weit zurück: Fischer 1962. – Zu Stifters Wirken als Landesschulinspektor siehe: Jungmair 1957.

zu lernen. Dieser Herausforderung begegnet bereits der Säugling und sie bleibt bis zum Lebensende bestehen. »So geht der Mensch durch die Schule des Lebens, er ist immer in ihr, er lernt alle Tage etwas, und seine Erfahrungen wachsen, bis er auf dem Totenbette liegt.« (Stifter 1972, S. 263)

Für das Lernen gibt es viele soziale Orte. Der Mensch lernt, sich in der Umgebung, in die er geboren wurde, zu behaupten und zu bewegen. Der Familie spricht Stifter dabei eine höchst wichtige Rolle zu:

Jeder Mensch soll den Stand der Ehe wohl bedenken, er soll erforschen, ob er den Pflichten des Vaters, der Mutter gewachsen ist, und der Staat soll die Mittel, die nie in der Hand des einzelnen in ausreichendem Maße liegen, einrichten, daß wir rechte Väter und Mütter erhalten. (Stifter 1972, S. 267)

Stifter ist sich dessen bewusst, dass die soziale Wirklichkeit hinter seiner Vorstellung von der Familie als gutem Lernort weit zurückbleibt.

Die höheren Stände gehen meist ihren Vergnügungen nach und übertragen das nicht übertragbare Geschäft der Eltern an andere, und die minderen Stände haben nichts, was sie den Kindern übergeben könnten als ein sehr geringes Wissen, dann Vorurteile und Affekte und Leidenschaften. Fast drei Viertel der Familienschule sind bei uns völlig verloren, das vierte Viertel ist nur ausnahmsweise in vorzüglichen Händen, sonst auch unbedeutend. (Stifter 1972, S. 267f.)

Weder die Familie noch die Zufälligkeiten des Lebens können in zivilisierten Gesellschaften das Ausmaß an Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, die das Kind braucht. Daher werden Schulen geschaffen.

Der »Landschule« (Volksschule) spricht Stifter einen besonders hohen Stellenwert zu.¹⁹ In ihr lernt jeder Mensch die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber die Landschule hat darüber hinaus auch »viele einzelne Erfahrungen, Klugheitsregeln, Übungen« zu bieten, die »allen Menschen von überwiegenderem Vorteile sind«.⁷ Und da der Mensch »in unserer Zeit, wo selbst die untersten Stände in die Lage kommen können, auf den Staat einzuwirken«, staatsbürgerliche Verantwortung übernehmen muss, soll er auch »Staatskenntnisse« haben. Heute würden wir von »politischer Bildung« sprechen. Letztlich hat die Landschule auch dafür Sorge zu tragen, dass ihre Abgänger einen »ehrenwerten, rechtschaffenen Charakter mit sich fortnehmen« (Stifter 1972, S. 276).

6 Stifter führt in seinem Essay auch seine Vorstellungen über die »Bürgerschule«, die »Wissenschaftsschule« und die »Kunstschule« aus. Eine nähere Behandlung würde den Rahmen dieses Artikels überschreiten, daher beschränke ich mich auf die »Landschule«.

7 Stifter 1972, S. 273; Stifters Begriff der allgemein gültigen »Klugheitsregeln« kommt in der Sache dem heute gängigen Begriff »Schlüsselqualifikationen« recht nahe.

4. Lehrer und Erzieher

Der großen Bedeutung der Volksschule als wichtigster Institution der Volksbildung entspricht die Bedeutung des Lehrers. Keine Stand erscheint Stifter »schwieriger, keiner wichtiger als der des Lehrers. Nur weise, einfache, würdige, von jeder Leidenschaft und Unregelmäßigkeit entfernte Männer sollen diese Stelle bekleiden.« (Stifter 1972, S. 276) Nicht nur die Familienschule schien Stifter in hohem Maß verbesserungswürdig, sondern auch die Lehrerausbildung. In einem Brief an Dr. Franz Exner schrieb er:

Leider sind im Lehrstande auch Individuen der mittelmäßigsten Art, die auf einen engen Standpunkt befangen, in ihm einen blinden Mechanismus huldigend, umso anmaßender sind, als ihnen die menschlichen Faktoren unbekannt sind, die sie bedürfen. Meist ist ihnen gutes Auf-sagen die größte Tugend des Schülers, und das Innehaben eines Lehrbuches ihre größte Kenntnis. Manche sind auf Befehl durch eine konkursartige Prüfung Professoren geworden, und tun die Arbeit ungern. Daher wird sie mechanisch, daher sind sie jeder Neuerung abhold, die ihr bisheriges Tun ändert [...].⁸

Und an anderer Stelle heißt es:

Durch Unfähigkeit der Lehrer, in die Seele ihrer Kinder einzugehen, durch die Unfähigkeit, über den Kreis ihres eingelernten Stoffes hinauszusehen und ihn daher zweckmäßig anzugreifen, und endlich durch die Hartnäckigkeit, von ihrem und nicht von der Kinder Standpunkte zu lehren und den Schülern unverstandene Formeln zu geben, ist schon sehr viel an Zeit, Lernfähigkeit und Erfolg zugrunde gerichtet worden. Diese Einseitigkeit an Schulmännern und Pädagogen ist zu allen Zeiten bemerkt worden, daher sich die Tatsache erklärt, daß sie in der Literatur aller Völker oft sehr übertrieben, aber nicht einigen Grundes entbehrend, in Romanen, Theatern usw. zu einer stehenden lächerlichen Figur geworden sind.⁹

Stifter erkannte sehr gut, dass es nicht nur individuelles oder gar charakterliches Versagen der Menschen war, wenn der Unterricht wenig Qualität hatte, sondern dass der Staat die äußeren Umstände für die Lehrer verbessern musste. Im Inspektionsbericht aus dem Jahr 1851 schrieb Stifter:

Der finanzielle Stand der Lehrer ist zum größten Teile schlecht, ja oft sehr schlecht. [...] Ich kann hier nicht unterdrücken, auszusprechen, wie weh mir das Herz tut, wenn die Lehrer vom Lande mit ihren fadenscheinigen Rücken und den blassen, abgekümmerten Zügen zu mir hereinkommen, die deutlicher ihren Notstand aussprechen, als es Klagen imstande wären [...].¹⁰

8 Brief an Dr. Franz Exner vom 29. Dezember 1849. In: Stifter 1975, S. 699.

9 Begutachtung des Schulrates Stifter, die fragliche Umgestaltung des Präparandenunterrichtes nach Abtrennung der Unterrealschule von der Normalhauptschule in Linz betreffend. In: Stifter 1972, S. 331.

10 Inspektionsbericht über die Schulen in Oberösterreich vom 4. April 1951. In: Stifter 1972, S. 321.

Aber nicht nur die Lehrerbesoldung schien Stifter reformbedürftig zu sein, auch die Lehrerausbildung sollte endlich auf ein professionelles Niveau gebracht werden. Unter anderem schlug Stifter vor, den »Lernkurs« für angehende Lehrer durch einen »Übungskurs«, also ein Unterrichtspraktikum an der Schule zu ergänzen. Und letztlich wies Stifter geradezu hartnäckig darauf hin, dass der Lehrer nicht nur fachliche und didaktische Qualifikationen benötige, sondern auch die charakterliche Eignung für das Lehramt mitbringen müsse: Die Schulbehörden müssten sich darum bemühen, dass

der Präparand in seinem Herzen und Charakter ausgebildet werde, daß er die Sitten und Lebensweise der edleren, gebildeteren und sanfteren Klasse der menschlichen Gesellschaft lerne, [...] daß er von Leidenschaft, Harm, Rohheit und Willkür entfernt sei und diesen Hauch der Gelassenheit, der Güte, der Rechtschaffenheit auch auf seine Schüler übertrage und daß er endlich auf solche Weise der eigentlichste Wohltäter der Menschheit werde, die er in seinem Kreise während seinem Leben um eine kleine Stufe hebt, daß sie seinen Nachfolger wieder hebe und daß wir so dem Ziele, das uns Gott gesteckt hat, zuwandern können. (Stifter 1972, S. 311 f.)

Das von Stifter konstruierte Idealbild des Lehrenden mag heute, da sich der herrschende Bildungsdiskurs von der humanistisch-aufgeklärten Utopie einer Höherentwicklung des Menschengeschlechts verabschiedet hat, ziemlich fremdartig und antiquiert wirken. Was aber selbst unter heutigen Bedingungen aktuell bleibt, ist Stifters Sorge um die Qualität des Unterrichts, die mit der Qualifikation der Lehrenden, der fachlichen und der menschlich-pädagogischen, untrennbar verbunden ist.

Im Rahmen dieses kleinen Artikels kann nur am Rande vermerkt werden, dass Stifter seine Idealbilder des Lehrenden und Erziehenden in literarischen Werken Gestalt werden ließ. Ich verweise auf den Freiherrn von Risach aus dem *Nachsommer*, auf den Obristen aus *Die Mapped meines Urgroßvaters*, auf den *Waldgänger*, auf den Großvater in *Granit*, auf Stephan Heilkun aus *Der Waldbrunnen*. Die Erzieher und Lehrer sind vor allem gereifte ältere Männer.¹¹

Sie sind keineswegs idealisierte Figuren ohne Bruchstellen – Risach hat ein von Enttäuschungen geprägtes Leben hinter sich, der Obrist war in seiner Jugend Opfer seiner heftigen Affekte, Heilkun sieht sich als Mann, dem nie Liebe geschenkt wurde –, aber es handelt sich in diesem Fall um Männer, die durch Selbsterziehung im Sinne der humanistischen Tradition gereift sind und nun ihren Erfahrungsschatz, ihren Weitblick und ihre Kenntnisse der jüngeren Generation als Lernangebot zur Verfügung stellen. Vor allem sind sie »Persönlichkeiten«, wir würden heute sagen: natürliche Autoritäten. Dies scheint Stifter für das erzieherische Wirken unverzichtbar zu sein. »Der Unterricht«, sagt der Freiherr von Risach (als Sprachrohr seines Autors), »ist viel leichter als die Erziehung. Zu ihm darf man nur etwas wissen, und es

11 Die dominante Position älterer Männer ist zweifellos im Zusammenhang mit Stifters grundsätzlich patriarchalischem Ordnungsdenken zu sehen, soll aber hier nicht Gegenstand der Untersuchung sein.

mitteilen können, zur Erziehung muß man etwas sein. Wenn aber einmal jemand etwas ist, dann, glaube ich, erzieht er auch leicht.« (Stifter 1997, S. 633)

5. Große Chance – vertan

Man kann zusammenfassend festhalten, dass Adalbert Stifter – nicht zuletzt aufgrund seiner Erfahrungen im Revolutionsjahr 1848 – zu der Ansicht gelangte, dass Bildung – nach der Sicherung des materiellen Leben – die wichtigste Aufgabe für den Menschen und die menschliche Gemeinschaft ist. Der Mensch ist aufgrund seiner anthropologischen Ausstattung dazu bestimmt zu lernen – und die Qualität der Lernprozesse entscheidet maßgeblich über die Qualität einer Gesellschaft. Unter Bildung verstand Stifter nicht nur Sachwissen, sondern auch die Entwicklung des Menschen zu einem selbstständig denkenden und verantwortlich handelnden Wesen. Stifter erkannte sehr klar, dass die Bildungsanstrengungen seiner Zeit dürftig waren.

Das arme Erziehungswesen! Der Sündenstuhl seit zweitausend Jahren! Wenn man irgendwo alles vernachlässigen will, so ist es gewiß allemal das Erziehungswesen – dann muß man Revolutionen überstehen, und muß Bürgerkriege führen, die tausendmal mehr kosten und unsägliches Blut und Elend herbeiführen, bis das verwahrloste Volk durch die eisernen Gründe belehrt ist, die man ihm in der Kindheit leichter durch Worte beigebracht hätte.¹²

Aber Stifter hoffte in den Jahren 1849/50, dass die liberale Aufbruchsstimmung im Bildungswesen zu deutlichen Verbesserungen führen werde, und er wollte dazu seinen Beitrag leisten. Die Realisierung von Stifters Vorstellungen hätte tatsächlich eine epochale Reform des österreichischen Bildungswesens eingeleitet. Aber mit dem Fortschreiten der restaurativ-absolutistischen Tendenzen versiegte nach und nach der Reformgeist, zumal natürlich die von Stifter angeregten Veränderungen auch Kosten verursacht hätten. Bereits in den fünfziger Jahren ist der resignative Ton in Stifters Briefen nicht mehr zu überhören. Stifter musste zur Kenntnis nehmen, dass ein Landeschulinspektor in erster Linie die Mühen der täglichen Verwaltungsarbeit zu erledigen hatte und dass ein Mensch mit Reformideen an dieser Stelle eher störte als willkommen war. In einem Brief an Gustav Heckenast aus dem Jahr 1854 griff Stifter zu einem aussagekräftigen Bild. Seine tägliche Arbeit im Amt bezeichnete er als das »Heu den Häckerling die Schuhnägel, die Glasscherben das Sohlenleder die Korkstöpsel und Besenstiele, die in meinem Kopfe sind«. Dies sei das eigentliche »Elend, nicht die wirkliche Zeit, die mir das Amt nimmt«. Dass unter diesen Umständen nicht nur der Schwung des Bildungsreformers zu leiden habe, sondern auch die Dichtkunst, fügte Stifter hinzu: »Könnte ich diese Zeit verschlafen oder die Amtsdinge ohne Teilnahme des Herzens abtun, zu welchem schönem Grund

¹² Brief an Joseph Türck vom 26. April 1849. In: Stifter 1995, S. 694f.

der Ruhe es viele Beamte bringen, so hätte meine Dichtkunst nichts verloren [...]«.¹³ Aber zu diesem »schönen Grunde der Ruhe« brachte es Stifter nicht. Die folgenden Jahre waren hauptsächlich durch seelische und körperliche Leiden bestimmt, die freilich auch andere Ursachen hatten, angefangen von der unglückseligen Ehe bis hin zu den Enttäuschungen über die Verständnislosigkeit, mit der die Literaturkritik seinem Spätwerk begegnete. Aber was immer alles zu Stifters seelischer Verdüsterung in seinem letzten Lebensjahrzehnt beigetragen haben mochte, das Resümee gegen Ende seiner Amtszeit fiel allemal bitter aus:

Das Übelste aber ist, wenn von gar so vielen Seiten durch Unverstand, durch Selbstsucht durch Bequemlichkeit und Schlendrian, und ich muß noch Wohldienerei hinzu fügen, das Gute und Heilsame gehemmt oder gar vernichtet wird, wenn so die äußersten Anstrengungen vergeblich werden, das frisst in die tiefste Seele hinein, und ich habe solche Dinge zu erfahren. Unfähigkeit höherer Stellen tut dem wohlmeinenden Manne fürchterlich weh, und weher, wenn noch Hochmut damit verbunden ist. Und wo fehlt Hochmut, sobald nur die Unfähigkeit da ist. Das verlieh mir reichlich das gewesene Unterrichtsministerium [...].¹⁴

Über die Aktualität dieser kritischen Bestandsaufnahme darf nachgedacht werden.

Literatur

STIFTER, ADALBERT: *Gesammelte Werke in vierzehn Bänden*. Hrsg. von Konrad Steffen. 14. Bd. Basel–Stuttgart 1972.

STIFTER, ADALBERT: *Die Mappe meines Urgroßvaters. Schilderungen. Briefe*. Düsseldorf–Zürich 1995, 5. Aufl.

STIFTER, ADALBERT: *Der Nachsommer*. Düsseldorf–Zürich 1997, 14. Aufl.

JUNGMAIR, OTTO: *Adalbert Stifter und die Schulreform in Oberösterreich nach 1848*. Sonderdruck. Linz 1957.

FISCHER, KURT GERHARD: *Die Pädagogik des Menschenmöglichen. Adalbert Stifter*. Linz 1962.

ROEDL, URBAN: *Adalbert Stifter, dargestellt in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg 1965 (= rfm 50086).

SCHEIPL, JOSEF; SEEL, HELMUT: *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750–1938*. Graz 1985.

¹³ Brief an Gustav Heckenast, 13. Mai 1854. In: Stifter 1995, S. 726.

¹⁴ Brief an Gustav Heckenast, 12. Februar 1864. In: Stifter 1995, S. 823.

Regina Pintar

Die »Domestizierung« der Wildheit in Adalbert Stifters Erzählungen *Katzensilber* und *Der Waldbrunnen*

1. Das »sanfte Gesetz« der Erziehung

Über Adalbert Stifters Wirken als Erzieher und Pädagoge (als Hauslehrer, Landeschulinspektor, Ziehvater, Autor) ist in der Stifter-Forschung bereits viel geschrieben worden. Doch obwohl Theodor Rutt schon 1939 in seiner Dissertation *Selbsterziehung und Selbstbildung im Leben und in den Werken Adalbert Stifters* die ständige Präsenz dieses Themenkomplexes nicht nur in Stifters theoretischem, sondern vor allem auch in seinem literarischen Werk aufzeigt, wird Stifter in der Rezeption des Großteils seiner Leser nach wie vor vor allem als Schilderer von Natur- und naturwissenschaftlichen Phänomenen wahrgenommen. Selbst der Natur erkennt Stifter jedoch eine erzieherische Funktion zu, sei es in der Erzählung *Das Haidedorf* (Journalfassung 1840), in der das Kind Felix bis zu seinem 11./12. Lebensjahr fast alle seiner Erfahrungen aus der es umgebenden Heidelandschaft bezieht, sei es in der Erzählung *Der Waldsteig* (1844), in der der Gutsbesitzer Tiburius Kneigt seine

REGINA PINTAR ist Mitarbeiterin des Adalbert-Stifter-Instituts in Linz. Stifterplatz 1, A-4020 Linz.
E-Mail: r.pintar@stifter-haus.at

1 Ich zitiere alle Primärwerke Adalbert Stifters, sofern bereits erschienen, nach der *Historisch-kritischen Gesamtausgabe* (HKG), hier: *Der Waldsteig*, Bd. 1,6, S. 145.

Menschenscheu und Hypochondrie »durch einen einfachen Waldsteig«¹ verliert, sei es im Roman *Der Nachsommer* (1857), in dem der Protagonist Heinrich Drendorf über seine genauen Studien der Natur zur Kunstbetrachtung und schließlich zur Vollendung der Entwicklung seiner Persönlichkeit gelangt. Auch in der Vorrede zu der Erzählung *Bunte Steine* (1853) leitet Stifter sein »sanftes Gesetz« aus der genauen Beobachtung der Natur und ihrer Kräfte ab:

So wie es in der äußeren Natur ist, so ist es auch in der inneren, in der des menschlichen Geschlechtes. Ein ganzes Leben voll Gerechtigkeit Einfachheit Bezwungung seiner selbst Verstandesgemäßheit Wirksamkeit in seinem Kreise Bewunderung des Schönen verbunden mit einem heiteren gelassenen Sterben halte ich für groß: mächtige Bewegungen des Gemüthes furchtbar einherrollenden Zorn die Begier nach Rache den entzündeten Geist, der nach Thätigkeit strebt, umreißt, ändert, zerstört, und in der Erregung oft das eigene Leben hinwirft, halte ich nicht für größer, sondern für kleiner, da diese Dinge so gut nur Hervorbringungen einzelner und einseitiger Kräfte sind, wie Stürme feuerspeiende Berge Erdbeben. (HKG 2,2; S. 12)

Persönlichkeitsbildung, und zwar in Richtung der im »Sanften Gesetz« formulierten Werte, ist nach den blutigen Ereignissen der Revolution von 1848 Adalbert Stifters wichtigstes Anliegen jeglicher Erziehung und Bildung:

Der Staat kümmert sich höchstens, daß eine allgemeine, unbedeutende Fachbildung, etwa Lesen, Schreiben, Rechnen, in die Leute komme, und überläßt sie weiters dem Gange der Dinge, während es keine heiligere Pflicht für den Menschen gibt, als eben seine reinstmögliche Menschwerdung [...]. (SW 16, S. 152f.)

Daher müssen wir Vernunft und freien Willen, die uns nur als Keime gegeben werden, ausbilden; es gibt keinen anderen Weg zum Glücke der Menschheit, [...].²

Wie aktuell Stifters Denken ist, zeigen Untersuchungen des amerikanischen Neurologen Joseph Chilton Pearce. In seinem Buch *Der nächste Schritt der Menschheit. Die Entfaltung des menschlichen Potentials aus neurobiologischer Sicht* vergleicht er Aufbau und Funktion des Gehirns und des Herzens und formuliert seine Erkenntnisse folgendermaßen:

Offenbar spielt unser Herz eine bedeutende, wenn auch zerbrechliche Rolle für unser Bewusstsein insgesamt. Die für das Neuralverhalten so entscheidenden Transmitter sind nun auch im Herzen gefunden worden, und sie stehen irgendwie mit dem Gehirn in Verbindung.

Vorgänge im Herzen gehen sowohl den Vorgängen im Körper als auch denen des Gehirns voraus. (Pearce 1994, S. 137)

Die Dynamik zwischen Herz und Gehirn ist die Dynamik zwischen Intelligenz und Intellekt, die prinzipielle Dynamik, auf der unser Leben beruht. Wenn wir den Intellekt entwickeln, die Intelligenz aber nicht, werden wir zu Opfern eines neugierigen Geistes, der ohne Rücksicht auf das eigene Wohl oder das der anderen tätig wird. (Pearce 1994, S. 141)

² Schlusswort über die Schule (SW 16, S. 179).

Es gilt also, so Pearce wie Stifter, beides zu entwickeln, zu bilden, Intellekt und soziale Intelligenz – gegen »Einseitigkeit der Kräfte« tritt Stifter an verschiedensten Stellen entschieden auf –, damit ein glückliches, ja für die gesamte Menschheit wohltuendes Leben gelingen kann.

Instrumentarien dazu sind, wie zuvor erwähnt, Vernunft und freier Wille. Hilfestellung bei ihrer Entfaltung geben nach Stifter die »Schule des Lebens«, »die Schule der Familie« sowie die eigentlichen schulischen Institutionen (Stifter: Die Wirkungen der Schule, SW 16, S. 140ff.) Dabei spielt die Vorbildwirkung, das Verhalten nahestehender Menschen und Personen des täglichen Umgangs eine große Rolle.

2. Natur versus Kultur?

Welche pädagogischen Wege aber lässt Stifter seine »Erziehergestalten« gehen? Wie wollen sie was bei wem erreichen?

In Stifters Erzählungen *Katzensilber* (1847) und *Der Waldbrunnen* (1866) sind die Protagonistinnen zwei »braune« (HKG 2,2; S. 258), »wilde« (HKG 3,2; S. 113) Mädchen im Alter von etwa acht bis zehn Jahren. Ich verwende so wie Hendrik Achenbach den von Stifter selbst stammenden Begriff »wild« im Sinne von menschen-scheu, verwildert bzw. aus der Wildnis stammend, füge für Juliana aus *Waldsteig* aber auch die Bedeutung »aggressiv« hinzu.

Hendrik Achenbach hat in seiner Diplomarbeit *Natur versus Kultur? »Wilde Mädchen« im Erzählwerk Adalbert Stifters* (Achenbach 1998) nicht nur seine für diese Arbeit höchst anregende These vom Paradigmenwechsel in der Charakterisierung von Erziehergestalten dargelegt, sondern auch die Forschungsliteratur zum Thema »wilde Mädchen« bei Stifter insgesamt sehr ausführlich aufgearbeitet. So weist er etwa auf G. H. Hertling hin, der in seinem Aufsatz *Mignons Schwestern im Erzählwerk Adalbert Stifters: Katzensilber, Der Waldbrunnen, Die Narrenburg* die Verwandtschaft Stifters »wilder Mädchen« zu Johann Wolfgang von Goethes »Mignon« in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sowie die Mythenhaftigkeit des braunen Mädchens in *Katzensilber* ausführlich untersucht hat. Das braune Mädchen ist die Tochter der in *Katzensilber* angesprochenen Sagengestalt Sture Mure, der »braunen Magd«, die so wie das »braune Mädchen« scheinbar aus dem Nichts auftaucht und ebenso plötzlich für immer verschwindet.

Die Herkunft des braunen Mädchens mag mythisch sein, für mehrere Jahre jedoch tritt es, so wie in der Sage ihre Mutter in das Leben des Bauern Hagenbucher, sehr real in das Leben einer Gutsherrnfamilie, deren Besitzungen im Mühlviertel, und zwar im Grenzgebiet zum Böhmerwald liegen.

Der Vater ist, um zu lernen, weit in die Welt hinausgegangen, er hat ein Mädchen aus der Hauptstadt geheiratet und sich schließlich wieder in seinen Herkunftsort zurückgezogen. Nun setzt er alle Kraft daran, aus seinem Erbe einen Musterhof zu machen. Seine Frau gebiert drei Kinder, zwei Mädchen – Blondköpfchen und Schwarzköpfchen – und einen Knaben – Braunköpfchen. Frühling, Sommer und Herbst verbringt die Familie auf dem Gut, den Winter in der Hauptstadt, um sich wieder über den neuesten Stand von Wissenschaft, Kunst und Gesellschaftsdingen

zu informieren. Am Hof im Mühlviertel werden die Kinder vor allem von ihrer Großmutter betreut, der Mutter des Gutsherrn. Sie erzählt ihnen nicht nur viele Sagen aus der Umgebung, wie etwa die von Sture Mure, sie geht auch mit ihnen immer wieder in die Natur, vor allem auf den hohen Nußberg, wo eines Tages plötzlich das »braune Mädchen« aus dem Gebüsch tritt. Auf die Anrede der Großmutter läuft das Mädchen schnell fort. In der Folge beginnt eine Annäherung des Mädchens an die Familie des Gutsherrn, deren Langsamkeit Stifter durch verschiedenste erzähltechnische Mittel anschaulich zu machen versteht: Immer wieder werden dieselben Vorgänge erzählt, teils mit anderen, teils mit gleichen Worten, hervorstechend sind dabei lediglich die Fortschritte in der Annäherung. Es sind Vor- und Zurückbewegungen, es ist ein Aufeinander-Zugehen, Weggehen, wieder Aufeinander-Zugehen. Die Großmutter ist stets freundlich, aber nicht forcierend. Vertrautheit stellt sich ein, Gewöhnung, dadurch das Gefühl der Sicherheit. Sommer vergehen, Winter vergehen, Sommer vergehen etc. Von Beginn an stehen die Kinder des Gutsherrn dem braunen Mädchen sehr offen und liebevoll gegenüber (»Die Kinder hatten es recht lieb.« HKG 2,2; S.198). Sie akzeptieren es in seiner Eigenheit, ohne Absichten daran zu knüpfen. In dieser Freiheit, kommen und gehen zu können, wann es will, in der Möglichkeit, den Grad der Distanz selbst zu bestimmen, vermag das Mädchen Nähe zu den Kindern und zur Großmutter, schließlich auch zu Mutter und Vater aufzubauen. Es hat ein großes Wissen um die Phänomene der Natur und es beweist soziale Kompetenz. Es rettet Großmutter und Kinder vor einem ungewöhnlich heftigen Hagelschlag und führt sie anschließend durch gefährlich überschwemmtes Gebiet sicher nach Hause. Noch einmal wird sie zur Lebensretterin, als sie Jahre später den kleinen Sigismund, die Weinranken emporkletternd, unter Einsatz ihres Lebens aus dem brennenden Gutshof rettet.

Solange der Gutsherr und seine Frau keine erzieherischen Absichten dem braunen Mädchen gegenüber hegen, sondern ihm seinen Rhythmus, seine Eigenheiten zugestehen, nimmt es mehr und mehr auch Gewohnheiten und Fertigkeiten seiner Umgebung an:

So verging nun die Zeit. Das Mädchen kam jetzt auch zuweilen allein zu dem Hause. Wenn man an einem Morgen die Lehnen der Fenster öffnete, stand es naß in dem betauten Grase des Gartens und wartete. Wenn die Kinder lernen mußten, stand es dabei und sah zu. Plötzlich konnte es einmal die Buchstaben sagen und konnte dann lesen. Es wurde öfter um das Gelernte gefragt und zu weiterem Lernen veranlasst. (HKG 2,2; S. 224)

Mit dem ausdrücklichen Vorhaben und Wunsch – »Der Vater und die Mutter beschlossen, das braune Mädchen zu erziehen [...]« (HKG 2,2; S. 311) –, das offensichtlich verwaiste Mädchen in ihr Hauswesen aufzunehmen und ihrer eigenen Gesellschaftsschicht einzugliedern, überschreiten der Gutsherr und seine Frau jedoch eine Grenze, die das Mädchen innerlich nicht bereit ist mitzugehen. Auch wenn das Ehepaar noch so behutsam vorgeht –

Man war sehr vorsichtig, daß man es nicht verscheuche, und man ließ es nur selbst gewähren, daß es immer mehr Zutrauen gewinne [...]. An das Haus hoffte man es zu binden, indem man

wie bisher die sanften Fäden der Liebe und Nachsicht walten ließ, bis sein Herz von selber in dem Hause sein würde, bis es nicht mehr fort ginge und sein Gemüth ohne Rückhalt hingäbe.« (HKG 2,2; S. 311)

–, das Mädchen sich auch scheinbar mehr und mehr anpasst – »Es lernte allerlei Arbeiten, wie sie die andern Mädchen machten, und verrichtete solche Dinge, wie sie.« (HKG 2,2; S. 312) –, glücklich ist es nicht: »Alle waren fröhlich, nur das braune Mädchen nicht. Seine Wangen waren, wie wenn es krank wäre, und sein Blick war traurig. Wenn alle freudig waren, saß es im Garten, und schaute mit den einsamen Augen um sich.« (HKG 2,2; S. 313)

Schließlich siegt der Wunsch nach Selbstbestimmung und Entfaltung der eigenen Wesenheit. Das Mädchen, dessen Namen der Leser nie erfährt, verlässt nach vielen Jahren, wenn auch unter heftigem Weinen und trotz der Liebesbeteuerungen der Zieheltern den Gutshof und kehrt nicht wieder. Dabei ist es, denke ich, zweitrangig, ob das Mädchen mythischer Herkunft war oder nicht. Es ist von seinem Wesen her anders, es kann nicht bleiben, es müsste seine Persönlichkeit verleugnen.

Das braune Mädchen hat, so denke ich, Vernunft und freien Willen entfaltet. Es hat seine Intelligenz im Sinne von Joseph Chilton Pearce immer wieder unter Beweis gestellt. Es ist auf seine Weise vollkommen. So schmerzvoll der Abschied war, dem Mädchen wird vielleicht, wie Sigismund ihr als erwachsener Mann noch oft wünscht, unter anderen Konstellationen »recht recht viel Gutes in der Welt beschieden« gewesen sein (HKG 2,2; S. 315).

Das braune Mädchen hat sich der großbürgerlichen Welt nicht angepasst. Haben die pädagogischen Methoden, die die Erziehergestalten in *Katzensilber* angewandt haben, deshalb versagt? War Stifter der Meinung, dass diese Methoden falsch waren und man das naturnahe braune Mädchen strenger, das heißt zwingender, hätte behandeln müssen? Ich denke nicht. Die Ziele der Erzieherfiguren waren vielleicht falsch oder unrealistisch, nicht die Methoden. Denn ein ähnliches pädagogisches Vorgehen, wenn auch mit gänzlich anderem Endresultat als in *Katzensilber*, lässt sich auch in Stifters neun Jahre später entstandener Erzählung *Der Waldbrunnen* beobachten. In dieser Erzählung erfolgt nun jedoch auch im scheinbar Erziehenden ein Lernprozess.

3. Erziehung als wechselseitiger Prozess

So wie den Gutsherrn und seine Frau in *Katzensilber* schildert Stifter den Gutsherrn Stephan von Heilkun in *Der Waldbrunnen* als umsichtig, wohlwollend, als liebevollen Familienmenschen und karitativ eingestellten Bürger. Während der Gutsherr und seine Frau in *Katzensilber* jedoch in ihrem Charakter psychologisch nicht weiter hinterfragt werden, zeigt Stifter den alten Mann Stephan von Heilkun von Anfang an als einen vom Leben enttäuschten Menschen, der gedanklich ständig egozentrisch um seine Lebenswunde kreist, nämlich den seit seiner Jugendzeit erlittenen oder zumindest subjektiv so empfundenen Mangel an Liebe und Anerkennung. Beständig lebt er in dem Gefühl, mehr Liebe gegeben als erhalten zu haben, sich auf-

geopfert, ohne dafür Liebe »geerntet« zu haben. Stephan ist kein rundum perfekter Erzieher wie noch der Freiherr von Risach in *Der Nachsommer* oder der Obrist in *Die Mappe meines Urgroßvaters*. Auch diese sind durch schwierige Lebenssituationen gegangen, aber sie haben aus ihren Fehlern gelernt, sind sanft und werktätig geworden, ein Vorbild eben. Stephan von Heilkun ist nur mehr in eingeschränkter Weise ein Vorbild, er hat zweifellos pädagogisches Geschick, aber er ist unausgeglichen. Hendrik Achenbach (1998) hat diesen Wechsel in der Schilderung der Erzieherfiguren bei Stifter sehr anschaulich dargelegt.

Obwohl Stephan von Heilkun wohlhabend ist und von der Gesellschaft in hohem Maße respektiert wird, glaubt er, das Leben sei ihm noch etwas schuldig. Er reist mit seinen zwei verwaisten, etwa neun und elf Jahre alten Enkelkindern Katharina und Franz in das Gebiet des Dreisesselberges, um dort mit ihnen den Sommer zu verbringen und täglich Wasser von einem Brunnen zu trinken in der Hoffnung, »Fröhlichkeit und Gesundheit« (HKG 3,2; S. 106) wiederzugewinnen. An der Fröhlichkeit und Natürlichkeit seiner Enkelkinder kann er sich nicht erfreuen, ihre Zuneigung deutet er als reine Verwandtschaftstrieb und es kränkt ihn, dass sie scheinbar unbekümmert und heiter neben ihm heranwachsen. An den offenen kritischen Fragen der Kinder als Reaktion auf diesbezügliche Aussagen Stephans wird Stifters eigene kritische Haltung Stephan gegenüber deutlich:

»Euer Vater ging zu Eurer Mutter und hing sein Herz an sie. Beide sind viel zu jung gestorben. In meinem Amte sagten die Vorsteher oft, dieses und jenes sollte ich anders und besser thun, bis ich von dem Amte fortging. Und dann begannet Ihr heran zu wachsen und waret heiter und fröhlich um mich.« »Und das hat Dich doch nicht gekränkt, lieber Großvater?« sagte Katharina. »Lasse das jetzt, mein Mädchen«, sagte der alte Mann, [...]. (HKG 3,2; S. 107)

In dieser seelischen Verfassung, äußerlich ein ruhiger »perfekter« Erzieher, innerlich zerrissen und vielleicht sogar neidvoll, trifft Stephan in der Dorfschule auf Juliana, ein von seiner Umgebung als »wild«, heute würde man sagen »verhaltensauffällig«, abgestempeltes, etwa zehn- bis elfjähriges Mädchen. Stephan, der seine Enkelkinder selbst unterrichtet, reizt die offensichtlich falsche und somit auch erfolglose pädagogische Herangehensweise des Dorfschullehrers an das schwierige Mädchen. Je mehr der Lehrer, der Juliana »Rohheit und Bosheit« (HKG 3,2; S. 110), ja Gewalttätigkeit anderen Kindern gegenüber unterstellt, das Mädchen auffordert, aktiv am Unterricht teilzunehmen, desto abwehrender ist es und desto weniger gibt es seine Schweigsamkeit auf. Ja, es hat während der ganzen Schulzeit angeblich noch kein einziges Wort gesprochen. In der Gegenüberstellung der Haltung und Vorgehensweise des Lehrers und der Stephans wird Stifters eigene Einstellung zu pädagogisch-didaktischen Fragestellungen sehr deutlich. Stifter lässt Stephan in der Folge systematisch, ansonsten sehr ähnlich wie das Gutsbesitzerehepaar in *Katzensilber*, an den »Fall wildes Mädchen« herangehen.

Stephan setzt auf Zeit, er kommt öfter in die Schule, damit die Kinder sich an ihn gewöhnen können. Er lässt sich etwas vorlesen, Schrifttafeln zeigen. Juliana spricht er nie an. Er arbeitet ganz allgemein nicht mit Tadel, sondern mit Belohnungen, so bringt er den Schulkindern für richtige Antworten kleine Geschenke mit, Juliana

aber stellt er nie Fragen. Juliana, die ähnlich wie das braune Mädchen in *Katzensilber*, auch ohne aktive Teilnahme am Unterricht sehr wohl Rechnen, Schreiben und Lesen gelernt hat, fühlt sich durch Stephans augenscheinliche Zurückhaltung ihr gegenüber einerseits sicher, andererseits herausgefordert. Eines Tages liest sie ihm unaufgefordert vor, zeigt ihm ihre Rechentafel usw.

Stephan geht aber noch einen Schritt weiter. Da der Lehrer ihm erzählt hat, die vaterlose Juliana benehme sich auch in der Freizeit ungebärdig, sie stoße andere Kinder, halte auf einem Felsen, ungewöhnlich gestikulierend, unsinnige Reden, wolle nicht bei ihrer Mutter, sondern nur bei ihrer verwahrlosten und halb senilen Großmutter bleiben, zerreiße »Gebüsch und Kräuter« (HKG 3,2; S. 111), beobachtet Stephan sie auch auf dem Schulweg und besucht sie schließlich sogar zu Hause. Nach anfänglich ablehnender Haltung, die Stephan ruhig hinnimmt, akzeptiert Juliana nach und nach die nun fast kontinuierlich abgehaltenen Besuche. Die Anschuldigungen des Lehrers bestätigen sich nicht. Was Stephan vielleicht nicht erwartet oder bedacht hat, ist, dass durch seine für alle offensichtliche, behutsame und beständige Aufmerksamkeit Liebe entsteht zwischen Juliana und ihm, und zwar eine von Stifter zwar nie so bezeichnete, aber zwischen den Zeilen deutlich spürbare und von vielen Stifterforschern auch so interpretierte »ganzheitliche«, somit auch erotische Liebe. Stifter verwendet so wie in *Katzensilber* viel Erzählzeit und erzählerische Mittel darauf, das Vergehen der erzählten Zeit, das Heranwachsen des Mädchens und die zunehmende Intensität der Beziehung zwischen Juliana und Stephan darzustellen. Wie in *Katzensilber* vergehen Sommer und Winter, Sommer und Winter usw. Aber nicht nur Juliana entwickelt sich weiter, auch Stephan lernt dazu. So lernt er etwa über sich, was Stifter dem Leser von Anfang an deutlich machte, dass er eben nicht der ideale, aufopfernde Erzieher ist, für den er sich immer hielt, dass er nicht stets über den Dingen steht und auf alles eine Antwort weiß. Hendrik Achenbach hat, wie erwähnt, in seiner Diplomarbeit diesen »paradigmatischen Seitenwechsel« (Achenbach 1998, S. 141) ausführlich argumentiert. Juliana, so erkennt Stephan, ist nicht »wild«, sondern willensstark. Fremdbestimmung aber ruft immer Angst und Aggression hervor. Da Stephan, anders als ihre Mutter (»Jana ziert alles«, entgegnete die alte Frau, »und hat schon von der Mutter viele Strafe bekommen.« »Das geht in alles andre hin«, sagte das Mädchen, »und rede nicht davon.«; HKG 3,2; S. 124), zu jedem Zeitpunkt den starken Willen Janas respektiert, sie auch nicht als unvernünftiges Kind behandelt, sondern die Eigenheit und offensichtliche musische Kreativität des Kindes als solche annimmt, spielt auch der Altersunterschied keine Rolle mehr. In ihrem Verantwortungsgefühl der Großmutter gegenüber, in ihrer Willenskraft, etwa in dem Entschluss, sich von dem für sie als richtig erkannten Weg nicht abbringen zu lassen, ist sie wesentlich reifer als die Kinder Katharina und Franz, sie ist Stephan ebenbürtig, ja ihm in ihrer Selbstlosigkeit, die nicht Gegenliebe erwartet und fordert, überlegen. Deshalb erscheint die von Stifter angedeutete Liebe zwischen Stephan und Juliana auch nicht widersinnig, wenn auch wegen des hohen Altersunterschiedes nicht eingestehbar und vor allem nicht lebbar. Sie wird daher von Stifter letztendlich auch in schicklicher Weise auf den Enkelsohn Franz umgeleitet.

Mit ihm gemeinsam beginnt Juliana ohne Anleitung von Erziehern und Lehrern ihre musischen Anlagen zu entfalten, sich für Literatur und Kunst zu interessieren, die beiden lesen u. a. Gedichte Goethes, sie rezitieren, dichten selbst, diskutieren über das Gelesene:

Eine Veränderung aber trat allmählig ein, die Kinder wuchsen heran, und waren, wenn auch nicht so stark, doch fast so hoch wie erwachsene Leute. Ihre Spiele wurden ernster, und sie befaßten sich mehr mit Büchern. Sie lasen sich vor, sie zeigten sich Bilder, und sagten Sprüche her, die sie gelesen hatten. Franz trug nach und nach von den Büchern, die in dem Schreinerhäuschen waren, eine ziemliche Anzahl zu Juliana. Er las oft mit ihr allein, sie wählten hiezu häufig das Freie und lasen laut in den Fluren im Walde, im Gesteine, und riefen Worte und Reden in die Lüfte, wenn sie so mit einander gingen oder am Saume des Waldes dahin liefen. Dies dauerte so fort. (HKG 3,2; S. 131)

Juliana, die sich, solange die Großmutter lebte, geweigert hatte, diese zu verlassen und Stephan und Franz zu folgen, um eine, wie Stephan meint, für eine Gattin eines Gutsherrn adäquate Ausbildung zu erhalten, ist anders als das braune Mädchen in *Katzensilber* nach dem Tod der Großmutter bereit, sich dem Leben einer höheren Gesellschaftsschicht anzupassen. Bindeglied dazu ist sicher ihr in ihrem Wesen angelegtes Interesse für Literatur und Kunst. In der Rahmenerzählung wird sowohl am Beginn als auch am Schluss auf ihre »wunderbare(n)« (HKG 3,2; S. 100) eigenen Gedichte hingewiesen.

Die Frage, welchen Einfluss das Leben und der Selbstmord der Ziehtochter Stifters Juliana (!) auf die gesamte Erzählung *Der Waldbrunnen*, vor allem aber auch auf diesen positiven Ausgang gehabt hat, ist von der Stifterforschung schon mehrfach, etwa von Konrad Steffen 1963 im Nachwort der von ihm herausgegebenen Ausgabe *Adalbert Stifter. Gesammelte Werke in vierzehn Bänden* (Stifter 1963, S. 369f.) aufgeworfen worden, es können allerdings immer nur Vermutungen geäußert werden.

4. Die »Pädagogik des Menschenmöglichen«

Kurt Gerhard Fischer hat in seiner 675 Seiten umfassenden Publikation *Die Pädagogik des Menschenmöglichen – Adalbert Stifter* alle nur erdenklichen Fragestellungen zum Thema »Stifter als Pädagoge« aufgeworfen und versucht, sie zu beantworten. Auch er hebt ausdrücklich die freie Willensentscheidung Julianas als eine der pädagogischen Kernaussagen Stifters in der Erzählung *Der Waldbrunnen* hervor:

Das ist erzieherische Führung vom Kinde aus, die nicht in Willkür mündet, die Gleichgültigkeit nicht zuläßt, weil bindungslose Freiheit widersinnig ist. Hier ist die zweifach im *Waldbrunnen* wiederkehrende damit übereinstimmende Formulierung, die zugleich der »Funke« der Erzählung ist: »Juliana, Mädchen«, sagte er, »tue wie du willst.« Und später »Ich sage wieder wie einst«, antwortete Stephan, »Juliana, tue, wie du willst.« (Fischer 1962, S. 65f.)

Wobei es Stifter nicht um einen antiautoritären Erziehungsstil gehe, wie er mit der Erzählung *Zwei Witwen* nachdrücklich vor Augen führe. Kurt Gerhard Fischer formuliert Stifters erzieherischen Ansatz, der in *Der Waldbrunnen* deutlich wird, so:

Der Erzieher muß vor allen Maßnahmen die Natur des Kindes kennenlernen. [...] Das Entscheidende der Entwicklung muß vom Sich-Entwickelnden selbst ausgehen. Das Entwickeln ist seiner Aktivität anbefohlen. Wir können als Pädagogen nichts anderes tun denn aus der Beobachtung von seelischer Entwicklung zur Erkenntnis ihrer Prinzipien gelangen, nur mit deren Hilfe die Entwicklung zu fördern, will sagen: zu Reife und Erwachsen-Sein zu verhelfen. (Fischer 1962, S. 74)

Es geht dabei stets um das richtige Verhältnis von Wachsen-Lassen und Führen.

Adalbert Stifter hat, wie Kurt Gerhard Fischer ausführlich darlegt, in seinem Ansatz verschiedenste pädagogische und philosophische Strömungen seiner Zeit aufgenommen, etwa Überlegungen von Jean Jacques Rousseau, Jean Paul, Philipp Carl Hartmann, Ernst von Feuchtersleben, Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm von Humboldt, Immanuel Kant etc. Zu allen aber gibt es auch Unterschiede in Stifters Denken, und Stifters von der eigenen Beobachtung ausgehenden Überzeugungen sind somit doch etwas ganz Eigenes (vgl. Fischer 1962, S. 57).

Aus heutiger Sicht gesehen, weisen sie über weite Strecken große Nähe zu reformpädagogischen Bemühungen vor allem seit der Wende zum 20. Jahrhundert auf, besonders zu solchen, die den heutigen Alternativschulen »Selbstbestimmtes Lernen« zugrunde liegen. Sie alle basieren auf der Erkenntnis, die der amerikanische Neurologe Joseph Chilton Pearce 1994 so formulierte:

Überraschend wenig Lernen ergibt sich aus gewollten, erzwungenen Versuchen, ein Kind zum Lernen zu bewegen. Man braucht dem Kind nur die angemessene Umgebung zu besorgen, eine Umgebung aus Annahme, Liebe, Schutz und geeigneten Stimuli, und das Lernen des Gehirns läßt sich nicht aufhalten, denn es wurde zum Lernen geschaffen. (Pearce 1994, S. 182f.)

Diese Nähe wird in meinem Aufsatz »Selbstbestimmtes Lernen in Adalbert Stifters Erzählungen *Das Haidedorf und Kalkstein*«³ eingehender untersucht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Werk Adalbert Stifters, wie in den Erzählungen *Katzensilber* und *Der Waldbrunnen* sowohl an den Kinder- als auch an den Erzieherfiguren zu erkennen ist, Vernunft und freier Wille oder anders ausgedrückt, Intellekt, Intelligenz (im Sinne von Joseph Chilton Pearce) und Selbstbestimmung schon vor, vor allem aber auch nach der Revolution 1848 eine große Rolle spielen. Stifter zeigt in beiden Erzählungen auf, auf welche Weise Vernunft und freier Wille entfaltet und wirksam werden können. »Wildheit«, so wird deutlich, bedeutet für Stifter nicht zugleich Unwissenheit in jeder Hinsicht oder gar Unsittlichkeit, »Domestizierung« bedeutet nicht Unterwerfung. So enttäuscht Stifter im Laufe seines Lebens von den Handlungen der Menschen war, er hält doch fest an der Hoffnung auf ihre Entfaltungsmöglichkeit.

3 Der Aufsatz erscheint im Katalog zur Ausstellung »Kein Wesen wird so hilflos geboren als der Mensch. Adalbert Stifter als Pädagoge«, Linz 2005.

Literatur

- STIFTER, ADALBERT: *Werke und Briefe*. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Alfred Doppler und Wolfgang Frühwald. Stuttgart– Berlin–Köln–Mainz: Verlag W. Kohlhammer 1978ff., hier: *Der Waldsteig*, Bd. 1,6.
- STIFTER, ADALBERT: *Die Schule der Familie, Adalbert Stifters Sämtliche Werke*. Bd. 16: Vermischte Schriften. Hrsg. von Gustav Wilhelm. Prag: Verlag der Deutschen Gesellschaft der Wissenschaften und Künste für die Tschechoslowakische Republik 1927 [kurz: SW 16].
- STIFTER, ADALBERT: *Gesammelte Werke in vierzehn Bänden*. Hrsg. von Konrad Steffen, Bd. 4. Basel: Birkhäuser 1963.
- ACHENBACH, HENDRIK: *Natur versus Kultur? »Wilde Mädchen« im Erzählwerk Adalbert Stifters*. Magisterarbeit Universität Gesamthochschule Siegen 1998.
- FISCHER, KURT GERHARD: *Die Pädagogik des Menschenmöglichen – Adalbert Stifter*. Linz: OÖ. Landesverlag 1962.
- PEARCE, JOSEPH CHILTON: *Der nächste Schritt der Menschheit. Die Entfaltung des menschlichen Potentials aus neurobiologischer Sicht*. Übers. aus dem Amerikanischen von Karin Hein. Freiamt: Arbor Verlag 1994.

Stifters Geist über Stifters Literatur-Kritiker

Mein lieber Hofrat! Was du an meinen Schriften auszusetzen hast, das halt ich aus, ich bin Schlimmeres gewöhnt. Weißt du, man schreibt halt allerhand zusammen, wenn der Tag ist lang. Und der eine Tag ist besser – der andere schlechter. Wer's besser kann als ich, der mach es besser. Was literarisch ich zurückgelassen habe auf Erden, gehört jetzt euch – den wenigen Lesern und den vielen Germanisten. Gefällt's euch, sei's mir recht. Gefällt's euch nicht, so kann ich es nicht ändern.

Macht damit, was ihr wollt: seziert, editiert und kommentiert. Mein literarischer Ehrgeiz, der ist lang verflogen. Ewig ist nur der Durst, und ewig ist der Hunger.

Und beides nur schwer zu stillen im Jenseits drüben. Ich spüre es schon: Kaum hab ich mich erleichtert, ist innerlich schon wieder alles leer.

Aus: *Der Freundschaftsbund*, Großes Festspiel in drei kleinen Akten von Christian Schacherreiter, 3. Akt.

Quelle: <http://www.adalbertstifter.at/Freundschaftsbund2.htm>

Ulrike Schacherreiter

»Ordnungen der Liebe«

Kind sein in den Erzählungen *Granit und Bergkristall*

Kinder als wichtige, ernst genommene Figuren kommen im österreichischen Erzählwerk der letzten 200 Jahre sehr selten vor – und wenn überhaupt, dann am ehesten in Autobiographien bzw. in autobiographisch orientierten Erzählwerken. Beispiele dafür finden sich vor allem in den 1970er und 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts (Innerhofer, Frischmuth, Mitgutsch, Bernhard, Handke u. a.). Als selbstverständlicher Bestandteil familiärer Figurenkonstellationen oder Lebensmodelle spielen in den meisten literarischen Werken Kinder eine sehr marginale Rolle bzw. fehlen ganz. (Mit welchen gesellschaftlichen Entwicklungen und »Mainstreams« dies zusammenhängt, wäre ein eigenes interessantes Thema.)

Viele Werke Adalbert Stifters stellen in dieser Hinsicht eine (positive?) Ausnahme dar. Mit großer Selbstverständlichkeit sind Kinder direkt oder indirekt im Handlungsgeschehen präsent. Direkt, indem sie selber handelnde oder gefährdete Menschen sind, indirekt, indem die Handlungsträger nicht nur Männer und Frauen, sondern Väter, Mütter und Großeltern sind. Liebe wird hier nicht nur zwischen erwachsenen Menschen gezeigt, wo erlebtes Liebesglück immer von der Relation des gegenseitigen Nehmens und Gebens abhängt, sondern auch zwischen den Erwachsenen und ihren Kindern und Enkeln, bzw. zwischen den Kindern selbst, wo sich die Frage des »Ausgleichs« nicht stellt.

ULRIKE SCHACHERREITER unterrichtet Deutsch und Geschichte am Adalbert Stifter-Gymnasium Linz und ist Lehrbuchautorin (*Das Literaturbuch*). Brunnenwiese 7, A-4210 Gallneukirchen.

Kindheit fand im 19. Jahrhundert grundsätzlich unter patriarchalischen Herrschaftsverhältnissen statt. So auch im Werk Adalbert Stifters. Das Patriarchat zeigt bei ihm aber kaum eine brutal-autoritäre Fratze: Es gibt keine für die familiären Betriebe geschundenen und ausgebeuteten Kinder; sie leiden nicht unter handgreiflicher Gewalt, erleben diese auch nicht den Müttern gegenüber. Und doch herrscht in den meisten Familien eine klare – fast archaisch anmutende – vaterrechtliche Ordnung, die von allen männlichen und weiblichen Figuren ohne offensichtliche Widerstände gelebt wird; und das sogar meist mit gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Respekt.

Der bekannte Psychotherapeut und umstrittene Guru der Familienaufstellung Bert Hellinger hätte mit den stifterschen »Ordnungen der Liebe« (Hellinger 2001) wahrscheinlich seine Freude. Bieten sie doch – aus dieser Sichtweise – zumindest in der von den unberechenbaren Ereignissen der Außenwelt abgeschlossenen familiären Welt Stabilität und Sicherheit.

Stifters Väter und Großväter sind die verlässlichen Ernährer, Erzieher, Wissensvermittler, Wegweiser, Beschützer ihrer Kinder. Sie vermitteln ihren Kindern Werthaltungen und erwarten, dass diese angenommen und weitergegeben werden. Und die Kinder lassen sich ernähren, erziehen, weisen; sie lassen sich beschützen; sie hören sich die Werthaltungen an, bejahen sie und versprechen sie weiterzugeben. Die Kommunikationsabläufe innerhalb einer so gestalteten Rollenverteilung sind naturgemäß einseitig, also nicht demokratisch.

Aus der Perspektive von uns heutigen Eltern und LehrerInnen wird dieses Familienbild wohl zu Recht angezweifelt und problematisiert. Aber werfen wir einen Blick auf Stifters Familienmodelle:

1. *Granit*

In der Erzählung *Granit* erzählt der Ich-Erzähler eine Episode aus seiner Kindheit. Die Familie bestand in jener Zeit aus Vater, Mutter, Großeltern und drei Kindern. Eine wichtige Bezugsperson für das Kind stellt der Großvater dar. »Er war immer der Gütige gewesen, und hatte, wenn was immer für ein Unglück gegen uns Kinder herein gebrochen war, nie nach dem Schuldigen gefragt, sondern nur stets geholfen.« (*Granit*, S. 23)¹ Nach einem unglücklichen Vorfall, bei dem sich das Kind von der Mutter nicht verstanden fühlte, steht ihm der Großvater verständnisvoll zur Seite. Er bietet dem Kind Folgendes an: »Ich gehe heute in das Dorf Melm, da darfst du mitgehen und da wirst du mir erzählen, wie sich dein Unglück ereignet hat [...].« (*Granit*, S. 25)

Der Großvater vermittelt dem Kind schon beim Aufbruch Sicherheit und Geborgenheit. Das liegt zum einen an der für das Kind imposanten Erscheinung des Großvaters (»Endlich kam der Großvater heraus. Er hatte einen breiten Hut auf dem

1 Alle Zitate aus: Adalbert Stifter: *Bunte Steine*. Stuttgart–Ditzingen: Reclam 1994.

Haupte, hatte seinen langen Rock an, den er gerne an Sonntagen nahm, und trug seinen Stock in der Hand.« *Granit*, S. 25), zum zweiten an Zeichen seiner Fürsorglichkeit (»In der andern hatte er aber auch mein blaugestreiftes Jäckchen, weiße Strümpfe, schwarze Schnürstiefelchen und mein graues Filzhütchen. Das alles half er mir anziehen, und sagte: ›So jetzt gehen wir.«« *Granit*, S. 25 f.).

[...] Mein Schmerz und mein Kummer war schon beinahe verschwunden, ich wusste, dass ein guter Ausgang nicht fehlen konnte, da der Großvater sich der Sache annahm, und mich beschützte [...]. (*Granit*, S. 26).

Das Kind hat nun die Gelegenheit sich auszusprechen und dem Großvater die Umstände und Missverständnisse zu erklären, die zum Unfrieden zwischen ihm und seiner Mutter geführt hatten. Er hat in dem Großvater also jemanden, der ihm zuhört und damit auch Zeit schenkt. Nimmt man für so eine seelische Zuwendung nicht – selbst als Kind – eine mehrstündige Wanderung in Kauf, die ja, nebenbei bemerkt, in sich schon eine beruhigende und meditative Wirkung hat? Erfahrene und »realistisch« denkende Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen der Gegenwart könnten einwenden: Zugegeben, der Großvater ist eine positive, ausgleichende Bezugsperson, aber ist es nicht trotzdem unrealistisch, dass ein Kind von etwa sieben bis zehn Jahren stundenlang an der Hand eines alten Mannes geht und sich in Naturgeschichte, Heimatkunde, Geographie und Geschichte der engeren Heimat unterweisen lässt? Ist es nicht unwahrscheinlich, dass ein Kind die ganze Zeit artig dem Vortrag des Großvaters lauscht und kaum etwas anderes sagt als das bestätigende »Ja, Großvater« oder brave kurze Antworten auf dessen Fragen gibt? Einen Einblick in die Struktur dieses »Gesprächs« soll ein längerer Textausschnitt geben:

Wir gingen immer weiter, und der Weg wurde ziemlich steil. Auf einer etwas höheren und freieren Stelle blieb der Großvater stehen, und sagte: »So, da warten wir ein wenig.« Er wendete sich um [...] und zeigte auf einen entfernten mächtigen Waldrücken in der Richtung, aus der wir gekommen waren, und fragte: »Kannst du mir sagen, was das dort ist?«

»Ja, Großvater«, antwortete ich, »das ist die Alpe, auf welcher sich im Sommer eine Viehherde befindet, die im Herbst wieder herab getrieben wird.«

»Und was ist das, das sich weiter vorwärts von der Alpe befindet?« fragte er wieder.

»Das ist der Hüttenwald«, antwortete ich. »Und rechts von der Alpe und dem Hüttenwald?«

»Das ist der Phillipgeorgsberg.«

»Und rechts vom Phillipgeorgsberg?«

»Das ist der Seewald, in welchem sich das dunkle und tiefe Seewasser befindet.«

»Und wieder rechts vom Seewalde?«

»Das ist der Blockenstein und der Sesselwald.«

»Und wieder rechts?«

»Das ist der Tussetwald.«

»Und weiter kannst du sie nicht kennen; aber da ist noch mancher Waldrücken mit manchem Namen, sie gehen viele Meilen weit in die Länder fort. Einst waren die Wälder noch viel größer als jetzt.«

[...]

»Siehst du die Rauchsäule dort, die aus dem Hüttenwalde aufsteigt?«

»Ja, Großvater, ich sehe sie.«

»Und weiter zurück wieder eine aus dem Walde der Alpe?«

»Ja, Großvater.«

»Und aus den Niederungen des Philippgeorgberges wieder eine?«
 »Ich sehe sie, Großvater.«
 »Und weit hinten im Kessel des Seewaldes, den man kaum erblicken kann, noch eine, die so schwach ist, als wäre sie nur ein blaues Wölkchen?«
 »Ich sehe sie auch, Großvater.«

Der Großvater erklärt dem Kind nun, dass all diese Rauchsäulen von verschiedenen Menschen kommen, die im Wald ihre unterschiedlichen »Geschäfte« (Berufe) treiben. Er zählt sie im Einzelnen auf und beschreibt ihre jeweiligen Arbeiten (*Granit*, S. 30f.).

Stifters pädagogische Vorstellungen von Bildung – u. a. als eine Erziehung zum genauen Sehen als Voraussetzung zu einer Annäherung an das Wesen der Dinge, der Umwelt und der Menschen – liegt diesen Textpassagen sicher zugrunde. Die Lehrwanderung mit dem Großvater zieht sich noch viele Seiten dahin. Es geht um die umliegenden Wälder (auch einzelne Bäume), Höfe, Ortschaften, deren Bewohner und ihre Geschichte(n). Die Aufmerksamkeit des Kindes bleibt die ganze Zeit unge-trübt. Der Großvater erreicht dies nicht nur durch seine Autorität, sondern auch durch die angeblich wahre, aber weit zurückliegende und märchenähnliche Geschichte eines Pechbrennerknaben. Auch in dieser Binnengeschichte geht es um einen Jungen, der sich nach heutigen Maßstäben eher wie ein junger Mann als wie ein Kind verhält. Der Knabe ist der einzige Überlebende einer Großfamilie, die sich mit Haus, Hof und Gesinde aus Angst vor der in der Umgebung wütenden Pest in die Einsamkeit des tiefen Waldes zurückgezogen hatte, aber schließlich doch von der Seuche eingeholt wurde und bis auf den Knaben der Krankheit zum Opfer fiel. »Der Knabe war nun allein in dem fürchterlich großen Walde.« (*Granit*, S. 46)

Die besonnene Reaktion des Knaben auf diese Katastrophe erinnert an die der verirrteten Kinder in der Erzählung *Bergkristall*. Dass er überlebt, hängt offensichtlich damit zusammen, dass er zu Hause eine der damaligen Zeit angemessene, auf Lebenstüchtigkeit orientierte Erziehung (Bildung?) genossen hatte; also eine andere als der Ich-Erzähler, aber auch eine mit nachhaltiger Wirkung:

Siehst du, so war es mit dem Knaben, der vielleicht gerade so groß war wie du. Aber siehe, die Pechbrennerknaben sind nicht wie die in den Marktflecken oder in den Städten, sie sind schon unterrichtet in den Dingen der Natur, sie wachsen in dem Walde auf, sie können mit dem Feuer umgehen, sie fürchten die Gewitter nicht, und haben wenig Kleider, im Sommer keine Schuhe und auf dem Haupte statt eines Hutes die berussten Haare. (*Granit*, S. 46)

Auf ähnliche Weise wie Robinson Crusoe oder die weibliche Protagonistin von Marlen Haushofers *Die Wand* hält sich der Knabe am Leben. Als er eines Tages auf ein halbtotes pestkrankes Mädchen stößt, übernimmt er für dieses Verantwortung: »So saß er bei Tage bei dem bewusstlosen Kinde, hütete es, und schützte es vor Tieren und Fliegen, bei Nacht unterhielt er ein glänzendes Feuer.« (*Granit*, S. 48) Er pflegt das Mädchen, päppelt es mit Früchten, selbst geerntetem Gemüse und Getreide wieder auf. Dass der Junge in dieser extremen Situation nicht nur sein eigenes Leben rettet, sondern auch das dieses Mädchens, ist das Ergebnis einer Erziehung, die sicher – neben der rein pragmatischen – auch eine geschlechtsspezifische war.

Der Knabe dieser Geschichte handelt so, wie man es von einem Mann damals erwartete. Mehr noch: Wie man es von einem Ritter im Märchen erwartet: mutig und selbstlos (das Mädchen hat die Pest!), fürsorglich, liebevoll (er »strich ihm die Haare zurecht«, »wischte die Locken mit seinen Händen ab«, er »machte ihm ein weiches Lager«). Aber auch »nachdem das Mädchen sehr stark geworden war« (*Granit*, S. 50) und die Kinder aus dem tiefen Wald hinausfinden wollen, übernimmt er ganz klar die Führungsrolle. Er versucht die Lage zu überblicken; er setzt Initiativen. Die Verben, die Stifter dem Knaben zuordnet, zeigen allesamt Aktivität bzw. Erfahrung und Wissen. Er »tut« und »weiß«, das Mädchen vertraut und folgt ihm.

Sie beratschlagten unter sich, wie sie das anstellen sollten. *Das Mädchen wusste gar nichts; der Knabe aber sagte*, dass alle Wässer abwärts rinnen, dass sie fort und fort rinnen, ohne stille zu stehen, dass der Wald sehr hoch sei, und dass die Wohnungen der Menschen sehr tief liegen [...], wenn man daher an einem rinnenden Wasser [S. 50] immer abwärts gehe, so müsse man aus dem Wald hinaus und zu Menschen gelangen. *Das Mädchen sah das ein, [...] der Knabe leitete das Mädchen, weil es schwach war und weil er in dem Wald erfahrener war; er zeigte ihm die Steine, auf die es treten, er zeigte ihm die Dornen und spitzen Hölzer, die es vermeiden sollte, er führte es an schmalen Stellen, [...]. Am Mittag machte er Feuer, [...] Das Wasser suchte er in einer Quelle [...] Bei Nacht machte er ein Feuer, machte dem Mädchen ein Lager, [...].* (*Granit*, S. 51, alle Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Diese Geschichte erzählt also der Großvater während der Wanderung, während sich der Knabe von ihm führen lässt. Das Happy End der Geschichte des Großvaters erfährt der Knabe vom Großvater bereits zu Hause, nämlich, dass sich der Pechbrennersohn und das Waldmädchen viele Jahre später wieder treffen und lieben lernen. Und er geht mit ihr, einer Tochter aus reichem Hause.

Siehst du, da bekam er ein Schloss, er bekam Felder, Wiesen, Wälder, Wirtschaften und Gesinde, und wie er schon in der Jugend verständig und aufmerksam gewesen war, so vermehrte und verbesserte er alles, und wurde von seinen Untergebenen, von seinen Nachbarn und Freunden und von seinem Weibe geachtet und geliebt. Er starb als ein angesehener Mann [...]. (*Granit*, S. 53)

Ein Happy End nimmt auch der Tag für den jungen Ich-Erzähler. Im Bewusstsein der vertrauten Ordnung – im Vorhaus zwitschern die jungen Schwalben, in der Stube brennt das Lämpchen zu Ehren der hl. Jungfrau, im Schlafgemach der Eltern brennt Licht und der Vater liest, die kleinen Geschwister schlummern schon im Kinderzimmer, bald liegt auch er im Bett, der Großvater deckt ihn zu und schließlich kommt noch die Mutter mit einer liebevollen Geste, die zeigt, dass alles verziehen ist, – schläft der Knabe »mit Versöhnungsfreuden« und »beseligt« (*Granit*, S. 55) ein.

2. Bergkristall

Das in dieser Erzählung vermittelte Werte- und familiäre Ordnungssystem findet sich auch in Stifters *Bergkristall*. Auch hier verhalten sich zum Beispiel alle Mitglieder der Schusterfamilie nach den von ihnen erwarteten Normen: Der Vater ist ein *tüchtiger* und *erfolgreicher* Handwerker, der seiner Familie dank seines Fleißes einen gewissen Wohlstand bietet. Die Mutter, eine Zugeheiratete aus einem anderen Dorf,

ist »wegen ihrer *Schönheit* weit und breit berühmt, aber auch wegen ihrer *Eingezogenheit* *Sittsamkeit* und *Häuslichkeit* belobt« (*Bergkristall*, S. 186).

Sie gebiert »ihrem Manne nach dem ersten Jahre einen Sohn, und nach einigen Jahren darauf ein Töchterlein [...]« (*Bergkristall*, S. 189). Bei der Erziehung der Kinder hat der Vater stets das letzte Wort. Die Frau fügt sich und bedauert aber (still), dass der Vater selten mit den Kindern spielt und dass er mit ihnen so spricht, »wie man mit Erwachsenen spricht«. Die Kinder werden zur Selbstständigkeit erzogen, wobei dem Knaben schon bald die Verantwortung für die kleine Schwester anvertraut (aufgebürdet?) wird. Der Erzähler formuliert das so:

Der Knabe Konrad hatte schon das ernste Wesen seines Vaters, und *das Mädchen* Susanna nach ihrer Mutter so genannt oder, wie man es zur Abkürzung nannte, Sanna hatte viel Glauben zu seinen Kenntnissen seiner Einsicht und seiner Macht, und *gab sich unbedingt unter seine Leitung*, gerade so *wie die Mutter sich unbedingt unter die Leitung des Vaters gab*, dem sie alle Einsicht und Geschicklichkeit zutraute. (*Bergkristall*, S. 191, Hervorhebungen von der Verfasserin)

Dieses von den Eltern vorgelebte Rollenverhalten findet sich auch in der Geschwisterbeziehung und zeigt sich in der Erzählung während der Wanderungen von ihrem Heimatort Gschaid nach Millsdorf zu ihren Großeltern, vor allem während ihres Irrgangs am Weihnachtstag und erinnert – auch was die Sprache des Erzählers betrifft – stark an entsprechende Textstellen der Erzählung *Granit*.

Konrad ist in diesen Situationen der vernünftige Erwachsene (wie der Großvater oder der Pechbrennerknabe), dem sich das Mädchen, wie schon erwähnt, unterordnet, dem es aber auch vertraut. Er ist nicht etwa der Spielgefährte, mit dem man auch herumtollt, Schneeballschlachten macht und rangelt. Konrad ist auch der Aktive, der Lehrer und männliche Beschützer, der zeigt, erklärt, sagt, führt, denkt und nach Lösungen sucht. Das Mädchen ist passiv, stimmt zu, lässt mit sich geschehen, lässt denken und stellt höchstens ab und zu eine Frage:

[...] *Konrad zeigt* Sanna die Wiesen, die dem Großvater gehörten« [einmal werden sie vielleicht Konrad gehören; die Besitzenden sind in diesen Familien immer die Männer! Anm. d. Verf.], dann gingen sie durch seine Felder, auf denen *er ihr* die Getreidearten *erklärte* [...]. [S. 191] [...] Manchmal *erzählte Konrad dem Schwesterchen Geschichten*, oder wenn sie zur roten Unglücksäule kamen, *führte er sie* ein Stück auf dem Seitenwege links gegen die Höhen hinan, *und sagte ihr*, dass man da auf den Schneeberg gelange, dass dort Felsen und Steine seien, dass die Gämsen herumspringen, und große Vögel fliegen. Er führte sie oft über den Wald hinaus, sie betrachteten dann den dürren Rasen und die kleinen Sträucher der Heidekräuter; aber *er führte sie wieder zurück*, und *brachte sie immer* vor der Abenddämmerung *nach Hause*, was ihm stets Lob eintrug. (*Bergkristall*, S. 192, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Er beantwortet geduldig und freundlich die Fragen der Schwester, und sie ist stets zufrieden damit:

»Schneit es denn bei dem Vater zu Hause auch?« fragte Sanna. »Freilich«, antwortete der Knabe, »es wird auch kälter, und du wirst sehen, dass morgen der ganze Teich gefroren ist.« »Ja, Konrad«, sagte das Mädchen. [S. 199] »[...] Werden wir heute die Unglücksäule sehen?« fragte das Mädchen, [...]«. Der Knabe bejaht die Frage, »[...] weil sie das schwarze Kreuz auf der Spitze hat, das doch immer herausragen wird.« »Ja Konrad.« (*Bergkristall*, S. 200)

Auch Konrads Sprache ist nicht die eines Jungen in der Vorpubertät:

Siehst du Sanna, [...], ich habe es gleich gedacht, dass wir Schnee bekommen; weißt du, da wir von Hause weggingen, sahen wir noch die Sonne, die so blutrot war wie eine Lampe bei dem heiligen Grabe, und jetzt ist nichts mehr von ihr zu erblicken, und nur der graue Nebel ist über den Baumwipfeln oben. Das bedeutet allemal Schnee. (*Bergkristall*, S. 198)

Ähnlich wie der Pechbrennersohn behält Konrad, auch als die Lage der Kinder immer gefährlicher wird, durchgehend die Fassung und Ruhe. Er versucht dem Mädchen Zuversicht zu vermitteln und ihm die Angst zu nehmen (und stärkt damit natürlich auch sich selbst).

»Ich sehe keine Bäume mehr«, sagte Sanna. »Vielleicht ist nur der Weg so breit, daß wir sie wegen des Schneiens nicht mehr sehen können.« »Ja, Konrad«, sagte das Mädchen. [...] [S. 202] »Weißt du Sanna«, sagte der Knabe, »wir sind auf dem dünnen Grase, auf welches ich dich oft im Sommer herauf geführt habe [...]. Wir werden da jetzt gleich rechts hinab gehen!« »Ja Konrad.« (*Bergkristall*, S. 203)

Er trachtet, dass sie nicht zu sehr friert. Selbstlos gibt er ihr seinen Hut und seine Jacke. Er selbst begnügt sich ritterlich mit seinem bloßen Hemd. Die liebevolle Fürsorglichkeit erinnert wieder an ähnliche Gesten der männlichen Figuren in *Granit*. »Er nahm das Mädchen bei der Hand, und so gingen sie jetzt fort. Das Mädchen schaute mit den willigen Äuglein in das ringsum herrschende Grau, und folgte ihm gerne. [...]« (*Bergkristall*, S. 203) Als die Kinder in der Folge die Orientierung mehr und mehr verlieren, beruhigt Konrad seine Schwester und versucht auch ruhig zu bleiben.

»[...] sei nur nicht verzagt, folge mir, ich werde dich doch noch hinüber führen. – Wenn nur das Schneien aufhörte!« [...] »Mir tun die Augen weh«, sagte Sanna. »Schau nicht auf den Schnee«, antwortete der Knabe, »sondern in die Wolken. Mir tun sie schon lange weh; aber es tut nichts, ich muss doch auf den Schnee schauen, weil ich auf den Weg zu achten habe. Fürchte dich nur nicht, ich führe dich doch hinunter ins Gschaid.« »Ja, Konrad.« (*Bergkristall*, S. 205)

Ähnlich wie der Pechbrennerknabe in der Binnenerzählung von *Granit* schöpft Konrad seine Kenntnisse aus einer häuslich-familiären Bildung, einer Erziehung zur Lebenstüchtigkeit, die dem Vater ein wichtiges Anliegen ist und die auf Selbstständigkeit abzielt. Denn die Eltern, »namentlich ein Mann wie der Schuster« sehen es gerne, »wenn ihre Kinder tüchtig werden«, das heißt »geschickt, stark und klug« (*Bergkristall*, S. 190). Diese Eigenschaften beweist der Knabe, als die Kinder die Nacht in einer überdachten Steinhöhle verbringen müssen, um nicht zu erfrieren. Er wendet sein erlerntes und erfahrenes Wissen sinnvoll an und setzt den Auftrag, sich um die Schwester zu kümmern, in die Tat um.

»Sanna, du musst nicht schlafen; denn weißt du, wie der Vater gesagt hat, wenn man im Gebirge schläft, muss man erfrieren, so wie der alte Eschenjäger auch geschlafen hat, und vier Monate tot auf dem Stein gesessen ist, ohne dass jemand wusste, wo er sei.« [...] »Sanna, bitte schlafe nicht, ich bitte dich, schlafe nicht«, [...] Er nahm sie an der Schulter und rüttelte sie [...]. (*Bergkristall*, S. 215)

Dank der Umsichtigkeit des Knaben und der Einsicht des Mädchens überleben die Kinder die Nacht. Es dauert noch eine Zeit, bis sie gefunden und nach Hause gebracht werden und Familie und Freunde miteinander glücklich und dankbar Weihnachten feiern.

Warum überleben die Kinder? Eine mögliche Antwort darauf ist: Sie retten sich selber, weil sie vernünftig handeln, wobei die Vernunft des Mädchens darin besteht, den Anweisungen des Bruders Folge zu leisten. Die Ursache für dieses vernünftige und dadurch lebensrettende Verhalten der Geschwister liegt in dem offensichtlich gelungenen Erziehungsziel der Eltern, die Kinder zu »tüchtigen«, selbstständig denkenden und handelnden Menschen heranzubilden. Diese Tugenden werden in diesen Erzählungen allerdings vornehmlich den männlichen Figuren zugeordnet. Alleamt beweisen sie durch ihr Tun, dass sie tüchtig sind, dass die Erziehungskonzepte gelungen sind. Dass das nicht so sein muss, beweist der Erfrierungstod des erwähnten alten Eschenjägers.

Einen weiteren Grundwert innerhalb dieser Familien stellt die Fürsorge dar: die des Großvaters für den Enkel; die des Vaters für Frau und Kinder, die der Großmütter und Mütter für ihre Enkel und Kinder; die des Knaben für die Schwester. Die am eigenen Leib erfahrene Fürsorglichkeit und liebevolle Zuwendung ermöglicht es, selber solche Qualitäten zu entwickeln und diese seinen Mitmenschen zukommen zu lassen.

Schließlich ist auch das »Vertrauen« ein wichtiger Wert bzw. eine Grunderfahrung in diesen Familien: In der Schusterfamilie vertrauen die Eltern auf ihre Erziehungsinhalte, sie erleben den Knaben irgendwann einmal als »geschickt«, »stark« und »klug« genug, um ihn allein in das nächste Tal gehen zu lassen. Sie »vertrauen« ihm sogar die kleine Schwester an. Dieses Vertrauen wiederum stärkt den Knaben, ja entfacht in ihm das nötige Selbstvertrauen, um sich selbst diese weite Strecke zuzutrauen, was bewirkt, dass sich seine Schwester ihm anvertraut. Beide Kinder sind schlussendlich auch ausgestattet mit einer großen Portion Urvertrauen in die Kraft des Lebens. Der Erzähler deutet dies an jener Stelle an, in der beschrieben wird, dass die Kinder trotz Kaffee fast vom Schlaf übermannt werden:

[...] so würden sie den Schlaf nicht haben überwinden können, dessen verführende Süßigkeit alle Gründe überwiegt, wenn nicht die Natur in ihrer Größe ihnen beigestanden wäre, und in ihrem Innern eine Kraft aufgerufen hätte, welche im Stande war, dem Schläfe zu widerstehen. (*Bergkristall*, S. 217)

3. Die vaterrechtliche Ordnung der Liebe

Diese Grundwerte und Tugenden wachsen und gedeihen im Erzählwerk Stifters also meistens in Familien mit klarer patriarchalischer Ordnung. Diese wird von niemandem – schon gar nicht von den männlichen Erzählern – in Frage gestellt. Ob das die Ursache bzw. die Garantie dafür ist, dass in diesen »Ordnungen der Liebe« keinem und keiner die Liebe entzogen wird?

Vielleicht hängt es auch mit diesem Ordnungssystem zusammen, dass die Kinder aus unterschiedlichen Erzählungen Stifters austauschbar sind, das heißt ganz äh-

liche Züge und äußere Merkmale haben. Das zeigt, dass sie nicht als Persönlichkeiten mit individuellen Zügen gezeichnet werden, sondern typisiert. Aus gegenwärtiger psychologischer Sicht wirkt das natürlich sehr befremdlich, wird doch heute sehr eindringlich von Eltern und Lehrern gefordert, auf die individuellen Stärken, Schwächen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Als letztes Beispiel dafür sei hier noch kurz die Erzählung *Kalkstein* erwähnt. Auch hier »funktioniert« das vom Vater gesetzte Familiensystem. Die Rolle der verstorbenen Mutter wird von einer verlässlichen Dienerin übernommen, die sich um die Bedürfnisse des Alltags der beiden Söhne kümmert. Für die Erziehung der Kinder sorgt der Vater. Er schafft die Rahmenbedingungen für ihre (Aus)-Bildung durch einen Hauslehrer und für eine sinnvoll gestaltete Freizeit. Beide Kinder akzeptieren die vorgegebenen Richtlinien, obwohl sich das eine der Kinder (der spätere Pfarrer und Ich-Erzähler) furchtbar plagen muss und keines der Ziele in der dafür vorgesehenen Zeit erreicht. Er möchte so gerne die Erwartungen erfüllen und erfolgreich werden wie sein Vater und dessen Vater, die für den Wohlstand der Familie ihren Beitrag geleistet haben. – Aus heutiger Sicht eine drückende Belastung für ein Kind.

Literatur

HELLINGER, BERT: *Ordnungen der Liebe*. Carl Auer Systeme Verlag 2001.
STIFTER, ADALBERT: *Bunte Steine*. Stuttgart–Ditzingen: Reclam 1994.

Markus Kreuzwieser

Epochendialoge

Noch einmal: Adalbert Stifter und die Gegenwartsliteratur unter besonderer Berücksichtigung der Stifter-Lektüren Thomas Bernhards

In Erinnerung an Walter Weiss, 1927–2004

1. Epochendialoge

»Oft sprechen die Bücher von anderen Büchern [...]«, belehrt William von Baskerville seinen Schüler Adson (Eco 1985, S. 365) und pointiert damit auch die oft merkwürdig-verschlungene Wirkungsgeschichte und Intertextualität von Literatur. Diese werden dann in problematischer Weise übergangen, wenn jene Behandlung von Gegenwartsliteratur in Schulen vorherrscht, die den »Goethe-Schiller-Grillparzer-Nestroy-Kanon« schlicht durch den »Artmann-Handke-Bernhard-Kaser-Kanon« ersetzt. Man laufe so Gefahr, den Schüler/innen die Freude an Thomas Bernhard genauso zu verderben, wie früheren Schülergenerationen an Adalbert Stifter (Scheichl 1993, S. 9).

Damit wird keinesfalls einer Abschaffung der Gegenwartsliteratur im Gymnasium das Wort geredet, sondern auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass viele moderne Texte in ihren inhaltlichen und ästhetischen Tiefendimensionen erst dann genauer verstehbar werden, wenn sie vom Leser auf (literar)historische Traditionen bezogen werden können. Zeitgemäßer Literatur- und Leseunterricht sollte daher ein längsschnittorientierter, produktiver »Dialog der Epochen« (Beutner u. a. 1987)

sein, der offenen oder verborgenen Wirkungen von älterer Literatur auf Schriftsteller/innen der Gegenwart Rechnung trägt. Und umgekehrt sind es oft Anstöße der Gegenwartsliteratur, die den »aktuellsten Zugang zu Werken der Vergangenheit erschließen [helfen]« (Beutner u. a. 1987, S. 7). »Solche ›Intertextualität‹ [...] könnte eine geschickte Lehrerin [...] dazu nützen, den alten Kanon wieder in den Unterricht einzubauen« und somit auch zeigen, »dass Gegenwartsliteratur auf Traditionen aufbaut, die man kennen muss, will man die Texte von heute wirklich verstehen« (Scheichl 1993, S. 10). So kann die historische Gebundenheit von Dichtung gerade unerfahrenen Lesern/innen verständlicher gemacht werden, gleichzeitig wird die hartnäckige Rede von ewig gültigen Normen und zeitlos humanen Werten hinterfragt, die beispielsweise die Stifter-Rezeption – nicht nur in der Schule – lange bestimmt hat. Denn »gerade die bewusstgemachte geschichtliche Distanz ermöglicht ein Verständnis, das mit uns mehr zu tun hat, als jede abstandslose Identifikation« (Höller 1987, S. 15). Eine Einführung in historisches Textverständnis, in ein Interpretieren, das textrelevante Kontexte beachtet, wäre ebenso Ziel des Literatur(geschichts)unterrichts wie die Dekodierung von Anspielungen, Weiterführungen und/oder Gegenpositionen, also ein Begreifen von unterschiedlichen »Antworten der Gegenwartsliteratur« (Weiss 1983) auf ältere Literatur.¹

2. Stifter Lektüren

Entschließt man sich, den angestellten Überlegungen zu folgen, eröffnet dabei eine Auseinandersetzung mit Adalbert Stifter und seiner Wirkung breit gefächerte Möglichkeiten, denn in der Rezeptions- und Forschungsgeschichte zu Stifter sind völlig gegensätzliche Positionen, Reaktionen und Bewertungen (auch Bewertungskriterien) feststellbar (dazu Scheffel 2003, S. 91–109).

War Stifter am Beginn seiner literarischen Laufbahn mit den *Studien* so etwas wie ein »Modeautor«, so ernteten *Der Nachsommer* (1857) und *Witiko* (1865–1867) schon bei Zeitgenossen – Hebbels berühmte-berüchtigtes Epigramm ist nur ein Beispiel unter vielen (dazu Enzinger 1968) – Unverständnis oder harsche Ablehnung. Friedrich Nietzsche, Franz Kafka und Karl Kraus hingegen schätzten Stifter ungemain – jeder aus unterschiedlichen Motiven. Stifter wurde nach dem Ersten Weltkrieg als Sucher »wahrer Menschlichkeit«, dem »Geiste der Ehrfurcht« verpflichtet, gelesen (Hesse XII/1976, S. 281), Ernst Bertram dagegen charakterisiert seine Kunst als »stammestreu und gesamtdeutsch« (zit. nach Roedl 1982, S. 153), Thomas Mann wieder spricht von der »stillen Gewagtheit« des Dichters, von seiner »Neigung zum Exzessiven, Elementar-Katastrophalen, Pathologischen« und würdigt ihn als einen »der merkwürdigsten, hintergründigsten, heimlich kühnsten und wunderlich packendsten Erzähler der Weltliteratur« (Mann XI/1990, S. 237 f.).

1 Die »einmal so beliebte Jagd nach Einflüssen, die den Beeinfluften – gewollt oder ungewollt – zu einer Art Dieb macht, dessen Diebstähle der Literaturwissenschaftler nachweist bzw. detektivisch aufdeckt«, wäre zu vermeiden. Vgl. Weiss 1983, S. 163.

Ganz anders Walter Rehm und Emil Staiger, die »frommsinnige Stifter-Paraphrasen« verfassten und so eine »konservative Heiligenlegende« (Sebald 1985, S. 16) fest-schrieben. Zu vermerken wären ferner die »Zurichtung Stifters zum österreichischen Heimatdichter und Kronzeugen der Entsagung« (Sebald 1985, S. 17), die vernichtenden Urteile von Georg Lukács oder des Adorno-Schülers Horst Albert Glaser, aber auch die wirkungsmächtige, existentialistische Lesart des dänischen Germanisten Eric Lunding sowie die in ihrem Einfluss stehende Monographie Urban Roedls aus dem Jahre 1965.

Claudio Magris sah 1963 in Stifter eine Schlüsselfigur für seine Theorie des »Habsburger Mythos« (Magris 1966, S. 135–152) und für Ulrich Greiner ist der *Nachsommer* das »Hohelied des schönen Nichthandelns«, das ein »reale[s] Veränderungsverbot« ausspricht und so als die »Inkarnation österreichischer Literatur« mit ihren Konstituierenden »Wirklichkeitsverweigerung und Handlungsverzicht« zu verstehen sei (Greiner 1979, S. 15).

All diesen Lesarten ist gemeinsam, dass einzelne, durchaus vorhandene Aspekte in Stifters Werk besonders hervorgehoben werden, während andere weniger Beachtung finden. Vielleicht gälte es, gerade die Widersprüchlichkeiten der Texte und die Inkommensurabilitäten zwischen Aspekten Werkes und seines Verfassers als solche stehen zu lassen und dabei zu beschreiben, um so »Stifters Reduktion« (Weiss 1969) zu vermeiden.

3. Antworten österreichischer Autor/innen

Es dürfte kein Zufall sein, dass es immer wieder Autor/innen waren, die zu den Werken Stifters gegriffen haben. Kafka, Kraus, Hesse und Thomas Mann wurden unter den vielen schon genannt, Arno Schmidts Stifter Arbeiten² oder Heinrich Bölls beißende *Nachsommer*-Satire³ sind als kritische Reaktionen auf betuliche Stifter Betrachtungen in die Literaturgeschichte eingegangen.

Seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts war es verstärkt auch eine junge, kritisch lesende österreichische Autor/innen-Generation, die durch ihre schreibende Auseinandersetzung mit Stifter wesentliche Wegmarken zu einem neuen Stifterverständnis setzte. Wieder hat Stifter dabei – bis in die unmittelbare Gegenwart – sowohl Zustimmung als auch Ablehnung gefunden. Walter Weiss hat in diesem Zusammenhang bemerkt, dass Stifter »so etwas wie ein Geheimtip der österreichischen Gegenwartsliteratur geworden sei, eine ästhetische und ideologische Grenzen überschreitende Integrationsgestalt« (Weiss 1983, S. 174).

Einen Zugang jenseits dieser Grenzen eröffnete paradoxerweise der Stifter-Aufsatz Hans Weigels in seinem Buch *Flucht vor der Größe* (1960), das durchaus im Zu-

2 Arno Schmidt: *Die Handlungsreisenden* (1956), *Der sanfte Unmensch: Einhundert Jahre »Nachsommer«* (1958) ... und dann die Herrn Leutnants! Betrachtungen zu »Witiko« & Adalbert Stifter (1965). Alle in: Schmidt 1988, Bd. 3, S. 157–208.

3 Heinrich Böll: *Epilog zu Stifters »Nachsommer«* (1970). In: Böll o.J., Bd. 4, S. 522–530.

sammenhang mit der restaurativen »Österreich-Idee« und »Erbe-Diskussion« (dazu Amann 1992, Zeyringer 1999) der 1950er Jahre zu verstehen ist.⁴ Weigel wirkte aber bekanntlich gleichzeitig als »Mentor« zahlreicher junger Autoren/innen, und zudem erschien das Buch 1970 in zweiter Auflage bei Residenz, jenem Verlag also, der in den 1960er und 1970er Jahren mit Herbert Eisenreich, Jutta (= Julian) Schutting, Peter Rosei und (verlegerisch eingeschränkt) Peter Handke und Thomas Bernhard die literarische Stifter-Diskussion bestimmte. Weigels Bekenntnis zu Stifter steht in der Tradition Karl Kraus'⁵ und galt weder dem »abgründigen« Autor, noch dem naturalisierenden Idylliker der österreichischen Klassik, sondern vor allem Stifters Dichtersprache, die Weigel psalmodierend lobt:

Denn nicht so sehr in dem, was dargestellt wird, wie begnadet es immer sein mag, nicht so sehr in dem, was mitgeteilt, gelegentlich gepredigt wird, wie erhebend es immer sein mag, liegt die Größe Adalbert Stifters. Über allem steht die Darstellung in der Sprache. Gott sprach: Es werde Deutsch! Und es war Deutsch! (Weigel 1970, S. 147)

Solche Formulierungen boten den unterschiedlichsten Autoren/innen Raum, sich auf Stifter zu beziehen, ohne dass dabei zunächst eine thematische Festlegung hätte erfolgen müssen. Auf einer inhaltlichen Ebene trieb der in der Tradition der existenzialistischen Stifter-Forschung stehende Herbert Eisenreich die Zurechtrückung des idealisierten Stifterbildes mit seinem *Kleinen Stifterbuch* (1967, ebenfalls bei Residenz) weiter voran. Diese Lesart Stifters zielt auf die von Thomas Mann früh bemerkte Doppelbödigkeit, ja Abgründigkeit der Texte, die aber auch wieder eng mit Stifters spezifischer Sprache, seinem »Erzählstandpunkt« und seiner »Gestaltungsperspektive« zu tun hat (Rossbacher 1966). »Die Größe als Schwäche, der Blick in den Abgrund, den jeder Mensch in sich trage, die Kunst als Bannung der bedrohlichen Kräfte im Menschen«, schreibt Karlheinz Rossbacher in seiner Studie zu Stifter und Schutting, und kommt zum Schluss:

Bei Stifter sind diese Dinge häufig präsent, ohne daß sie direkt, in Sprache umgesetzt, »zur Sprache« kommen. Sie sind nicht verdrängt, auch nicht billig harmonisiert, sondern so vorhanden, wie sieben Achtel eines Eisbergs vorhanden sind, auch wenn man nur ein Achtel sieht. (Rossbacher 1979, S. 266)

4 *Adalbert Stifter oder Die Süßigkeit der Ordnung*. In: Weigel 1970, S. 143–208. Die erste Auflage von *Flucht vor der Größe* führte den bezeichnenden Untertitel *Beiträge zur Erkenntnis und Selbsterkenntnis Österreichs* (Wien: Wollzeilen Verlag 1960). Die zweite Auflage bei Residenz hingegen *Sechs Variationen über die Vollendung im Unvollendeten* (Salzburg: Residenz 1970).

5 »Wenn das, was heute in deutscher Sprache zu schreiben wagt, ohne ihres Atems einen Hauch mehr zu verspüren, irgendwie [...] imstande wäre, noch ein Quäntchen Menschenwürde und Ehrgefühl aufzubringen, so müsste die Armee von Journalisten, Romansöldnern, Freibeutern der Gesinnung und des Wortes vor das Grab Adalbert Stifters ziehen, das stumme Andenken dieses Heiligen für ihr lautes Dasein um Verzeihung bitten und hierauf einen solidarischen leiblichen Selbstmord auf dem angezündeten Stoß ihrer schmutzigen Papiere und Federstiele unternehmen.« Karl Kraus: *Die Fackel*, April 1916. Zit. nach Roedel 1982, S. 152.

Lisa Witasek (1981) kommt zum Ergebnis, dass die bei Autoren wie Handke, Bernhard, Schutting oder Rosei auftretenden Stilisierungen sinnvoll auf Stifter zu beziehen, ja »vielfach als Fortsetzung und Verschärfung von Stilisierungstendenzen zu deuten« seien, »die sich bei Stifter herausbilden.« So könne man durchaus von »Stifters Modernität« sprechen (Weiss 1983, S. 167). Gleichzeitig ist anzumerken, dass der Bezug der Gegenwartsautoren/innen auf inhaltliche Dimensionen des Stifterschen Œuvres differenziert und unterschiedlich kritisch ausfällt. Es wird auch hier ein Spannungsverhältnis von »Idylle und Angst« (Matz 1989) aufrecht erhalten.

Peter Rosei, Julian Schutting oder Thomas Bernhard etwa stellen Beziehungen zwischen Existenzangst, der Bedrohlichkeit der Dinge und der vollkommenen Künstlichkeit der Stifterschen Welt und Sprache her. Rosei, der 1972 Stifters *Kalkstein* und das Spätwerk *Der Kuß von Sentze* für Residenz herausgab, meint, dass »man sich bei näherem Studium der Stifter'schen Dichtungen« nur schwer dem Gefühl entziehen könne, »daß unter den so treuherzig geschilderten Verhältnissen der Abgrund offen ist, daß Stifter verzweifelt versucht, ihn zu überbrücken oder, noch besser, überhaupt zu verbergen. Je perfekter ihm dieses Vorhaben gelingt, desto unabweisbarer wird die Ahnung von der Tiefe.« Stifter meinte, ein »Klassiker« zu sein. »Er war es nicht. Das verbindet.« (Rosei 1976, S. 166, 167)

Schutting verwandelt in seiner Prosa *Vorrede und dreizehn Texte anstatt eines Versuches über Stifter* im Band *Tauchübungen* Stifters programmatische Vorrede vom »sanften Gesetz« und der Wirkung des »Kleinen« (Stifter 1963, Bd. 4, S. 7–15) in ein »[...] alles ist bedrohlich« (Schutting 1974, S. 7) und fährt in streng gesetzter poetischer Rede, Rossbachers wissenschaftliche Beobachtung zu Stifters Bannung des Bedrohlichen durch Künstlichkeit gleichsam unterstreichend, fort: »und die Angst nur zu ertragen, wenn man die selbst alltäglichen Geräten innewohnende Spannung, die in der Hand des Menschen nach Entladung drängt, durch die mit Sorgfalt gewährte Abfolge der an ihnen vollzogenen Handlungen beschwichtigt.« Die Realität sei »immer nur ein Anlaß [...] [,] um ihr eine andere Wirklichkeit entgegenzustellen«, ja, »in der Harmonie der Sätze« glaube Stifter »an die Bannung der Revolution« (Schutting 1974, S. 7). Noch in seiner Poetik-Vorlesung verweist Schutting auf Stifters Vorbild für seine poetologische Position in einer Zeit, »in der das konventionelle Erzählen zu Ende wäre«: »diese Sorge bin ich ganz von selber losgeworden im Schutz und im Schatten Stifters, als ich Stiftersche Motive ins Extrem trieb, um seine Eigenart zu charakterisieren [...]. Eine Voraussetzung dafür ist wohl eine seelische Verwandtschaft.«⁶

Elfriede Jelinek nimmt in ihrer artifiziellen Prosa *Oh Wildnis, oh Schutz vor ihr* (1985) mit dem aus der *Vorrede* programmatisch gewendeten Satz »Nichts ist Gesetz und schon gar nichts sanft« (Jelinek 1985, S. 24) explizit auf Stifter Bezug. In ihrer auf

6 Zit. nach Christian Schacherreiter: *STIFTERspäre Annäherungen aus Literatur und Gegenwartskunst*. Unterrichtsmaterialien zur Ausstellung im Stifterhaus Dezember 2000/Jänner 2001. <http://www.pi-linz.ac.at/ahs/arge/deutsch/germ/germ0600.htm>

mehreren Erzählebenen durchgeführten Analyse von »Natur« wendet sie sich aber nicht nur kritisch gegen Stifter, sondern auch gegen Peter Handkes Naturverständnis, das dieser seit den 1980er Jahren in engem Zusammenhang mit seiner Stifter-Beschäftigung entfaltetete. Handkes Hinwendung zu Stifter ließe sich anhand von einem Netz direkter und indirekter Bezugnahmen in seinem Werk nachzeichnen. Hier sei auf *Die Lehre der Sainte-Victoire* (1980) verwiesen. Der Text kennzeichnet sich durch die explizite Inanspruchnahme Stifters als eines wesentlichen Vorbildes. Das »sanfte Gesetz« wird als »das ewige Gesetz der Kunst« (Handke 1980, S. 74) gedeutet, und Stifter wird für Handke zu einem wesentlichen »Zeugen der von ihm gesuchten Literatur des Heils« (Weiss 1983, S. 167). Gleichzeitig »kennt und nennt [Handke] die modernen Erklärungen, Entlarvungen von Stifters Bejahung (Affirmation)« (Weiss, 1983 S. 167), und er spricht von der Auffälligkeit, »daß Stifters Erzählungen fast regelmäßig zu Katastrophen ausarten« (Handke 1980, S. 74).⁷ Im Schlusskapitel *Der große Wald* nimmt Handke in unterschiedlicher Weise auf Stifter Bezug. Dieses Kapitel ist eine hochpoetische Beschreibung von seelischen Befindlichkeiten und Naturbeobachtung bei Spaziergängen in der Umgebung Salzburgs, die als Verknüpfung von Naturbild und mentaler Befindlichkeit in der Tradition Stifters gelesen werden kann. Zugleich enthält der Abschnitt eine ausführliche Deutung und Würdigung des Gemäldes *Der große Wald* von Jakob van Ruisdael (1628–1682). Fritz Novotny hat gezeigt, dass gerade dieses Bild für Stifters späte Novelle *Nachkommenschaften* (1864) von entscheidender Bedeutung ist (Novotny 1992). Es lassen sich an ihm und seiner Funktion im Text zentrale ästhetische und poetologische Diskussionen der Nachkommenschaften, etwa die Darstellungsprobleme der »wirklichen Wirklichkeit« (Stifter 5, 1963, S. 252), der Zweifel am künstlerischen Schaffen sowie Stifters Auffassungen von Landschaftsmalerei fokussieren.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Bezugnahmen auf Stifter tatsächlich über ästhetische und ideologische Grenzen gehen und dass sie für Autoren/innen unterschiedlichster Provenienz, von Weigel, Eisenreich, Schutting, Rosei, Handke, Ilse Aichinger⁸, bis Jelinek oder Franz-Josef Czernin⁹ nachweisbar sind. Es scheint, dass Stifters Ästhetik einer stilisierten sprachlichen Kunstwelt in vieler Hinsicht der Programmatik der österreichischen Moderne entspricht, wenngleich die »Antworten« auf seine inhaltliche Dimension kontrovers bleiben.

7 Dass Handke kein naiver Stifter-Apologet ist, zeigen auch seine Äußerungen im Gespräch mit Herbert Gamper. Handke 1987, S. 147 ff.

8 Wie Jelinek misstraut auch Aichinger dem »Naturdichter« Stifter: »Aber wie begegnet man Stifter heute? Sicher nicht im Wald. Wie begegnet man seinem unbedingten Einverständnis mit der Natur, die wir im Stich gelassen haben und die uns im Stich gelassen hat? Wir können uns kaum mehr als Beerensucher verkleiden. Und sicherlich kann uns keiner mehr in die Stifterschen Gestalten einreihen.« (Aichinger 1986, S. 87)

9 Czernin setzt sich ausführlich mit *Witiko* und seiner Bedeutung für die Moderne auseinander (Czernin 2003, S. 56–73).

4. Thomas Bernhards Stifterlektüren

Im Lebenswerk Thomas Bernhards vereinigen sich viele angesprochene Aspekte: Bernhard entfaltet in seinen verschiedenen Werkphasen ein ambivalentes Verhältnis zu Adalbert Stifter, er zeigt sich von Stifters Künstlichkeit und Stil ebenso beeinflusst und beeindruckt wie von einigen seiner Themen und seiner »Abgründigkeit«, er hält aber später, aus unterschiedlichen Gründen, mit Stifter, seinen Adepten und damit auch mit sich selber in einer vernichtenden *Suada* polemische Abrechnung.

Wählt man Stifters bereits angesprochene Novelle *Nachkommenschaften* als Einstieg, so lässt sich diese unschwer mit Lebensthemen Thomas Bernhards verbinden. Friedrich Roderer ist Maler, der sich fanatisch in die Aufgabe verbohrt, die »wirkliche Wirklichkeit« (Stifter 1963, Bd. 5, S. 252) in einem Gemälde vom »Lüpfinger Moor« darzustellen. Dazu mietet er sich zunächst in einem Landgasthaus ein, wo er seinen künftigen Schwiegervater zu Kunstdebatten trifft, dann lässt er nach eigenen Plänen am Moor eine Blockhütte errichten, betreibt lange, akribische Studien, verfertigt eine Unzahl von Studienblättern und geht an die Ausführung des Werkes. Als er schließlich erkennen muss, dass sein »großes Bild« die »Düsterkeit, die Einfachheit und Erhabenheit des Moores« (Stifter 1963, Bd. 5, S. 288) nicht darzustellen vermag, zerschneidet er es und verbrennt mit ihm die gesamten Entwürfe sowie alle »Farben, die Pinsel und Malerbrette« (Stifter 1963, Bd. 5, S. 289). (Vgl. den Beitrag von Dominik Müller in diesem Heft, S. 36-46.)

Vieles lässt sich mit Bernhard-Orten und Bernhard-Figuren und dem Scheitern ihrer künstlerischen oder wissenschaftlichen Ansprüche in Zusammenhang bringen.¹⁰ Im Erstlingsroman *Frost* (1963) heißt es vom Maler Strauch nicht nur, dass er in einem Landgasthof Quartier genommen habe, auch er gesteht, »alle von ihm gemalten Bilder verheizt zu haben.« (Bernhard 2003, Bd. 1, S. 35) Später verweist Strauch ausdrücklich darauf, dass er »viel Maupassant und Poe und Stifter« (Bernhard 2003, Bd. 1, S. 184) gelesen habe. Die Schneewüste, in der Strauch schließlich verschwindet, bzw. die Kommentare des Malers zum unaufhörlichen Schneefall wurden in Zusammenhang mit Stifters Beschreibung des Schneefalls in *Aus dem bayrischen Wald* (1867) gebracht (Doppler 2002, S. 212). Zugleich entwickelt der Text aber auch heile Gegenbilder (von Landschaft und Menschen) zur sonst herrschenden Weltordnung des »Schlachthaus« (Bernhard 2004, S. 271), die, wie Hans Höller zeigt, ebenfalls der Welt Stifters entnommen scheinen (Höller 1979).

In der Brudergeschichte *Amras* (1964) hat der selbstmordbereite Walter im »Turm« »drei, vier, fünf Bücher [...] vor sich auf dem Tisch liegen gehabt ... Stifter,

¹⁰ Stifter allerdings verharrt in *Nachkommenschaften* nicht auf dem »dunkle Grund« des künstlerischen Scheiterns, sondern durchleuchtet diesen mit Humor und Ironie, denn Friedrich wird mit seiner sanftmütigen Susanna glücklich, nimmt das tätige Leben eines Kaufmannes auf und legt, wie sein ganzes Geschlecht, großen Wert auf zahlreiche Nachkommenschaft. Diesmal bleibt jene »fürchterliche Wendung der Dinge« (Stifter 1963, Bd. 4, S. 23) aus, die Stifter lebenslang ängstigte.

Jean Paul, Lermontow ... [...]« (Bernhard 2004, Bd. 11, S. 118) Der Industrielle aus *Verstörung* (1967) hat sich in sein speziell adaptiertes Jagdhaus zurückgezogen, um dort »über ein *durch und durch philosophisches* Thema« (Bernhard 2003, Bd. 2, S. 45) nachzudenken, er arbeitet »Tag und Nacht«, »schreibe und vernichte das Geschriebene wieder, schreibe wieder und vernichte wieder [...]« (Bernhard 2003, Bd. 2, S. 46). In *Ungenach* (1968) vollzieht Robert nach der Ermordung seines Halbbruders Karl die »Auflösung«, »Abschenkung« (Bernhard 1979, S. 185) des Familien-Besitzes. Es handle sich beim Text um eine »Partitur von Traditionsaufnahme, ihrer Umwertung und eines Vernichtungsversuches des Überlieferten« (Mittermayer 1995, S. 55). So verwundert es nicht, dass der Notar Moro in seinem Monolog Traditionsfiguren heranzitiert und meint, dass es dem »geschlagenen Volk« der Österreicher nichts nütze, »auf Mozart und Stifter, auf den verrückten Raimund und den wahnsinnigen Wittgenstein hinzuweisen, auf die Natur hinzuweisen [...]«, weil man den Österreichern »überhaupt nichts mehr glaubt« (Bernhard 1979, S. 202).

Konrad hingegen versucht in *Das Kalkwerk* (1970) einen idealen Arbeitsort für die große, scheiternde Gehör-Studie, seinen »Existenzzweck« (Bernhard 1980, S. 16), zu schaffen. In *Korrektur* (1975) zerstört Roithamer sein Lebenswerk, den Kegel.¹¹ Wie Strauch oder Walter verweist auch er auf seine Stifter-Lektüre, diesmal zugespitzt, indem Stifter der ausschlaggebende Anlass und Einfluss für einen Aufsatz Roithamers mit dem Titel *Die Lichtung* wird, in dem er den spätern Ort seines Selbstmordes beschreibt. Die »Beschäftigung mit Stifter und insbesondere mit dem Kalkstein« habe »ihn dazu angeregt«. Das »Prosastück« sei »ein gutes Beispiel für die folgerichtige Denkweise Roithamers gewesen«, das »ein ruhiger, klar gegliederter Denkvorgang, die Beschreibung eines bis in die kleinsten Einzelheiten uns beiden vertrauten Naturausschnittes gewesen ist« (Bernhard 1975, S. 83), Charakteristika, mit denen auch Stifters Prosa immer wieder gefasst wurde.

Wie bereits in *Ungenach*, vor allem aber in *Korrektur* wird in *Goethe schtirbt* (1982) Stifter in direkten Zusammenhang mit einer weiteren poetischen Referenz-Figur Bernhards gebracht, nämlich mit Ludwig Wittgenstein. In diesem Text, zum 150. Todestag Goethes verfasst, werden wesentliche »Lehrmeister« Bernhards herausphantasiert: Wittgenstein, Goethe – schon hier ins Negative gewendet¹² –, Schopenhauer und Stifter, »alle zusammen Lehrmeister Bernhards, Traditionsfiguren seiner Poetik und seines Denkens.« (Weiss, 1983, S. 171) Auch im oft zitierten Brief vom 2. März 1972 an Hilde Spiel kommt Bernhard in Verbindung mit Wittgenstein emphatisch auf Stifter zu sprechen: »Was Wittgenstein betrifft: er ist die Reinheit Stifters, Klarheit Kants und seit (und mit ihm) Stifter der Größte.« (Dittmar 1990,

11 Roithamer legt testamentarisch fest, dass der »Kegel« »nach dem Tod der Schwester und seinem eigenen Tod [...] vollkommen der Natur zu überlassen ist« (Bernhard 1975, S. 223). Auch Gregor gibt in Stifters *Hochwald* (1841) nach der Katastrophe das Waldhaus der Natur zurück, er streut »Waldsamen« und es entsteht wieder »die tiefe, jungfräuliche Wildnis« (Stifter 1963, Bd. 1, S. 355).

12 Eine grelle Negativbewertung Goethes findet sich später in *Auslöschung* (Bernhard 1986, S. 575ff.).

S. 132) Und ein weiteres lebensgeschichtliches Zeugnis vermerkt Bernhards Nahverhältnis zu Stifter, nämlich die autobiographische Erzählung *Der Atem* (1978), wo der schwer kranke Ich-Erzähler Bernhard verfügt, dass ihm aus dem »Bücherkasten« des Großvaters »jene Bücher« gebracht werden sollen, von denen er wusste, »daß sie im Leben des Großvaters von allererster Bedeutung gewesen waren [...] Auf diese Weise war ich zuerst mit den wichtigsten Werken von Shakespeare und Stifter, von Lenau und Cervantes bekannt geworden, [...] ich habe sie mit Dankbarkeit und der größten Verständnisbereitschaft aufgenommen und meinen Gewinn gehabt.« (Bernhard 1978, S. 140)

All diesen Texten ist gemeinsam, dass Stifter als wichtiger Gewährsmann deutlich erkennbar ist.¹³ Seine Sprachkunst wird hoch geschätzt, seine im Spätwerk zunehmend ausgeprägte Künstlichkeit der Weltbeschreibung findet Entsprechungen in Bernhards eigener »Künstlichkeit«, die er in *Drei Tage* (1971)¹⁴ für sein Werk moniert. Motivisch können u. a. die höchsten Ansprüche an die Kunst bzw. die wissenschaftlichen Studien, die Neigung zur Naturwissenschaft oder die Vernichtung von Unzulänglichem auf Stifter bezogen werden. Hans Höller hat zudem gezeigt, dass Bernhards alte Männer in ihren »Rückzugskerkern« und »typischen Einsamkeitsorten« sinnvoll auf Stifters Oheim und sein Haus voll toter Gegenstände, versperrter Eingänge und Eisengitter im *Hagestolz* (1844) bezogen werden können. Stifter und Bernhard, beide sind Gestalter der »gestörten Idyllen« (Jens Tismar), die auf das Lesepublikum oft so kalt und bedrohlich wirken.

In *Alte Meister* (1985) scheint die Stifter-Bewunderung Bernhards ein radikales Ende gefunden zu haben. Dort nämlich vernichtet der 82-jährige Musikkritiker Reger in einer furiosen Schimpf- und Hass-Tirade Stifter und sein Werk. Stifter, den er selber »so ungeheuerlich verehrt habe«, sei ein »schlechter Schriftsteller«, der »einen fürchterlichen Stil, der noch dazu grammatikalisch unter jeder Kritik ist«, schreibe. Er habe ein »fehlerhaftes und stümperhaftes Deutsch«, seine gerühmte Prosa sei die »unklarste« und »sie ist vollgestopft mit schiefen Bildern und falschen und verqueren Gedanken«. Verwunderlich sei, dass dieser »Provinzdilettant« »heute gerade von den Schriftstellern und vor allem von den jüngeren Schriftstellern und nicht von den unbekanntesten und unauffälligsten so hoch geehrt wird«. Stifter sei jedoch ein »unerträglicher Schwätzer«, von »einer kleinbürgerlichen Sentimentalität und kleinbürgerlichen Unbeholfenheit«, die *Mappe meines Urgroßvaters* sei »fade, sentimentale Prosa«, ein »Linzer Machwerk«. Gelesen würde Stifter von den »Tagesablauf begähnenden Beamtenweibern und -witwen«, auch »die österreichischen Lehrerinnen und Nonnen [hätten] ihren Stifter auf dem katholischen Nachtkästchen liegen [...] [,] als Kunstikone neben ihrem Kamm und neben ihrer Zehenschere«. Schrift-

13 Wesentliche Arbeiten, die sich mit unterschiedlichen Stifter-Bezügen bei Bernhard beschäftigen, sind: Höller, Witasek, Weiss, Rossbacher, Barthofer, Doppler (vgl. Literaturverzeichnis).

14 »In meinen Büchern ist alles künstlich [...]« lautet der Fundamentalsatz der Bernhardschen Ästhetik (Bernhard 1971, S. 150).

steller, die sich auf ihn berufen würden, berufen sich auf einen, »der zeit seines Schriftstellerlebens nichts anders getan hat, als die Natur zu mißbrauchen.« Die Literaturwissenschaftler »sind in Stifter vernarrt«, hätten ihn aber »nur gänzlich oberflächlich gelesen.« Stifter sei, wie auch die Natur »jetzt hoch in Kurs«. »Der Wald ist jetzt höchste Mode, die Gebirgsbäche sind jetzt höchste Mode, also ist Stifter höchste Mode. Stifter langweilt alle tödlich und ist auf fatale Weise jetzt höchste Mode [...]« (Bernhard 1985, S. 72–84)

Unterbricht man hier die Scheltrede und lässt sich nicht weiter in den sprachlichen Sog der virtuos komponierten Ausfälle ziehen, sondern sieht näher zu, so lässt sich festhalten, dass hier offensichtlich einer spricht, der darauf insistiert, mit Stifter genau vertraut zu sein. Die angeführten Belegstellen aus Bernhards Werk bestätigen dies. Stifter ist – sowohl auf einer biographischen Schiene (der Bücherkasten Großvater; Brief an Hilde Spiel), als auch in unterschiedlich poetisch-fiktionaler Weise verarbeitet – eine wesentliche Referenz-Figur Bernhards. Nun hat Manfred Mittermayer herausgestellt, dass Bernhards literarisches Schaffen immer auch als »Mittel der Selbstbehauptung« (Mittermayer 1995, S. 4) zu verstehen sei. Die Stifter-Abrechnung kann so als Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit, als Form der Selbstbehauptung gegenüber einer der »Einflussfiguren seiner intellektuellen Biographie« (Mittermayer 1995, S. 130) gelesen werden. Dies geschieht durch die Scheltrede der »Rollenprosa« eines der vielen »alten Männer«, die zudem in einem Text gehalten wird, der ausdrücklich als »Komödie« bezeichnet wird, einer Gattung also, die Stilmittel der Übertreibung, Ironie und Parodie verwendet, die »als literarische Fiktion konventionalisierte Denkmuster und Bewertungsschemata [transzendiert] und neue, ungewohnte Bezugs- und Deutungsschemata [anbietet]« (Doppler 2003, S. 213).

So auch hier: Bernhards »alte Männer« haben immer auch mit dem geliebten Großvater mütterlicherseits zu tun, dem er Stifter mitdankt, und Regers familiäres Verhältnis zu den »alten Meistern«, die er gnadenlos demontiert, ist ja ironisch-bezeichnenderweise tatsächlich ein verwandtschaftliches. Mit Stifter sei er gar »*sehr nahe*« verwandt, betont Reger in seinen Ausführungen (Bernhard 1985, S. 99) Zudem muss er immer wieder zu den »alten Meistern« gehen, »*um weiterexistieren zu können*« (Bernhard 1985, S. 208). Sie sind sein verhasstes Refugium, er liebt sie und muss sich gleichzeitig gegen sie behaupten und sich von ihnen befreien. Die Kunst sei das »Höchste und das Widerwärtigste gleichzeitig« stellt er inmitten seines Wutausbruchs fest (Bernhard 1985, S. 79). Bernhard macht sich einerseits von seinen Bezugspersonen in einem Kraftakt der Selbstbehauptung frei und hält gleichzeitig mit der Figur Reger, die Nähe und Verwandtschaft eingesteht, verzweifelt grimmig und ironisch-witzig an ihnen fest. Selbst in der »Komödie« ist Bernhards Ziel die Vernichtung einer klassisch geschlossenen Ästhetik¹⁵, die er in *Drei Tage* (1971) nachdrücklich formuliert hat, präsent. Bernhards lebenslanger Leitsatz vom »in die ent-

15 »Es darf nichts Ganzes geben, man muß es zerhauen.« (Bernhard 1971, S. 158).

gegensetzte Richtung« gehen, in *Der Keller* (1976) leitmotivisch wiederholt, verdeutlicht hier sowohl die ironisch-kritische Abwendung vom eigenen Stifter-Bezug, als auch den Angriff auf die Stifterrezeption der Literaturwissenschaft und Schriftstellerkollegen. Bernhard hatte hier wohl vor allem seinen Antipoden Peter Handke im Auge, der im Werk der 1980er Jahre die Wende zu Stifter und eine »grundlegende Orientierung an kanonischen Werken der Weltliteratur« (Gottwald 2003, S. 357) in einer neuen, klassisch getönten Ästhetik vollzieht. Handkes Hinwendung zu Mythos und Religion sowie die meditative Naturbetrachtung, die Verherrlichung der »Dinge« und seine auf Wiederholung aufbauende, breit epische Erzähl- und Beschreibungskunst müssen bei Bernhard auf harsche Ablehnung stoßen. Im Gespräch mit Krista Fleischmann, ein Jahr nach Erscheinen von *Alte Meister* und im Erscheinungsjahr von Handkes *Die Wiederholung* (1986) zieht Bernhard abermals gegen jene Autoren vom Leder, die »Natur« beschreiben, denn das sei »Unsinn« (Fleischmann 1991, S. 272) Es sei nun eben modern, dass »jedes Bleamal angeführt wird«, die Dichter hätten aber in Wahrheit keine Phantasie, wiederholten sich ständig, ihr Protagonist wäre, wenn er »wieder einen Kieselstein« sieht, »an Stifters Nachsommer – wieder zehn Seiten –« erinnert (Fleischmann 1991, S. 273). Bernhard setzt »das völlige Aussparen von solchen Sachen, die eh jeder weiß [,]« und die Darstellung »innerer Vorgänge«, die das »einzig Interessante an Literatur überhaupt« seien, dagegen (Fleischmann 1991, S. 274).¹⁶

Man könnte hinzufügen, dass bei ihm die Widersprüchlichkeiten – Verwandtschaft, Einfluss, Anerkennung und dann Hohn und Vernichtung Stifters – »nicht in einer Synthese« aufgehoben werden, sondern die »grenzenlose Verehrung Stifters der Korrektur« bedurfte, einer »Verunsicherung und Irritation« im Zeichen einer »unaufhebbaren Spannung« (Doppler 2003, S. 216).

Wie tief Bernhard gleichzeitig in Stifters Welt verankert war, zeigt sich auf unterschiedliche Weise in seinem zuletzt publizierten Roman *Auslöschung* (1986), der aber bereits 1981/82 entstand, also drei Jahre vor *Alte Meister*. Dieses Werk kann als »Bilanz und Zusammenfassung« (Mittermayer 1995, S. 110), ja als »Vermächtnis«¹⁷ gedeutet werden. Gleich auf der ersten Seite empfiehlt Franz Josef Murau seinem Schüler Gambetti neben Jean Paul, Franz Kafka, Robert Musil und Hermann Broch auch »*Amras* von Thomas Bernhard« (Bernhard 1986, S. 7f.) zur genauen Lektüre. Dieses Buchzitat ist nachträglich eingefügt, nachdem das ursprüngliche – »*Witiko*

16 Handke »revanchiert« sich 1998: »Th. B.: Der unfruchtbarste der Schriftsteller (so viel er auch schreiben mag)« »Dem Thomas B., dachte ich heute, fehlt in dem, was er schreibt, schon seit langem der Schmerz. Deswegen sind seine Tiraden – nichts.« (Handke 1998, S. 375, 382)

Er erkennt aber 1992 genau, wie sehr auch Bernhard von Stifter geprägt ist: »Bernhard stellt, schiebt, schnell alle nur möglichen Hintergedanken in den Vordergrund und ins Licht, jedoch mit der gleichen Inständigkeit, dem gleichen Rhythmus, dem ebensolchen Gleichmaß wie im Jahrhundert vor ihm Adalbert Stifter.« (Handke 1995, S. 57)

17 Martin Huber, Leiter des Thomas Bernhard Archivs, Gmunden, im Gespräch mit mir (10.11.2004).

von Adalbert Stifter« – mit breitem, schwarzen Filzstift getilgt wurde.¹⁸ Man kann also sagen: Bernhard folgt Stifter, Bernhard steht nun für Stifter. Martin Huber vermutet, dass die Tilgung kurz vor der Publikation 1986 geschah, da der Hinweis auf *Witiko* in massiver Inkohärenz zur Stifter-Attacke von 1985 gestanden hätte.¹⁹ Dass Bernhard nun in seiner spezifischen Weise für Stifter steht, mag sich auch daran zeigen, dass der Roman *Auslöschung* mit guten Gründen als »Antithese zum klassischen Bildungsroman«, Schloss Wolfsegg als »Konterfaktur des Stifterschen Rosenhauses im *Nachsommer*« gedeutet wurde (Lachinger 1987, S. 92). »In die entgegengesetzte Richtung« schreiben, wäre zu assoziieren. *Auslöschung* sei »eine konkrete Negation des *Nachsommers*«, eine Negation aber, die sich, wie Alfred Doppler zeigt, »in engster Auseinandersetzung mit der literarischen Tradition vollzieht« (Doppler 2003, S. 217). Die Spannung, die in Bernhards Werk die Beschäftigung mit Adalbert Stifter bestimmt, bleibt weiter bestehen.

Literatur

- BERNHARD, THOMAS: *Alte Meister. Eine Komödie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985.
BERNHARD, THOMAS: *Auslöschung. Ein Zerfall*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
BERNHARD, THOMAS: *Das Kalkwerk*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980, 3. Aufl. (= st 128).
BERNHARD, THOMAS: *Der Atem. Eine Entscheidung*. Salzburg: Residenz 1978.
BERNHARD, THOMAS: *Der Italiener*. (Darin *Drei Tage*.) Salzburg: Residenz 1971.
BERNHARD, THOMAS: *Der Keller. Eine Entziehung*. Salzburg: Residenz 1976.
BERNHARD, THOMAS: *Die Erzählungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
BERNHARD, THOMAS: *Korrektur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1975.
BERNHARD, THOMAS: *Werke*. 22 Bde. Hrsg. von Martin Huber und Wendelin Schmidt-Dengler (in Erscheinung). Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003f. [Soweit erschienen, wird nach dieser Ausgabe zitiert.]
BÖLL, HEINRICH: *Werke*. 10 Bde. Hrsg. von Bernd Balzer. Köln: Kiepenheuer & Witsch o.J.
ECO, UMBERTO: *Der Name der Rose*. München: Hanser 1985.
HANDKE, PETER: *Aber ich leben nur von Zwischenräumen*. Ein Gespräch, geführt von Herbert Gamper. Zürich: Ammann 1987.
HANDKE, PETER: *Am Felsenfenster morgens (und andere Ortszeiten 1982–1987)*. Salzburg–Wien: Residenz 1998.
HANDKE, PETER: *Die Lehre der Sainte-Victoire*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
HANDKE, PETER: *Langsam im Schatten. Gesammelte Verzettelungen 1980–1992*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995.
HESSE, HERMANN: *Gesammelte Werke*. 12 Bde. Hrsg. von Volker Michels. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976.
JELINEK, ELFRIEDE: *Oh Wildnis, oh Schutz vor ihr*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1985.
MANN, THOMAS: *Gesammelte Werke*. 13 Bde. Frankfurt/M.: Fischer 1990.
SCHUTTING, JUTTA (= Julian): *Tauchübungen*. Prosa. Salzburg: Residenz 1974.
STIFTER, ADALBERT: *Gesammelte Werke*. 14 Bde. Hrsg. von Konrad Steffen. Basel–Stuttgart: Birkhäuser 1963. [Stifter wird nach dieser Ausgabe zitiert.]

¹⁸ NLTB/W 9/2, Bl. 3 (Bernhard Archiv Gmunden).

¹⁹ Martin Huber im Gespräch mit mir (10.11.2004).

- AICHINGER, ILSE: Weiterlesen. Zu Adalbert Stifter. In: Dies.: *Kleist, Moos, Fasane*. Frankfurt/M.: Fischer 1986, S. 85–90.
- AMANN, KLAUS: *Die Dichter und die Politik. Essays zur österreichischen Literatur nach 1918*. Wien: Edition Falter/Deuticke 1992.
- BARTHOFER, ALFRED: Die Sprache der Natur. Anmerkungen zur Natur und Naturdarstellung bei Adalbert Stifter und Thomas Bernhard. In: *VASILO* 35 (1986), S. 213–226.
- BEUTNER, EDUARD; DONNENBERG, JOSEF U. A. (HRSG.): *Dialog der Epochen. Studien zur Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. Walter Weiss zum 60. Geburtstag*. Wien: ÖBV 1987.
- CZERNIN, FRANZ-JOSEF: Zu Adalbert Stifters »Witiko«. In: *Text + Kritik*, Bd. 160: Adalbert Stifter. München 2003, S. 56–73.
- DITTMAR, JENS (HRSG.): *Thomas Bernhard Werkgeschichte*. Aktualisierte Neuauflage 1990. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002 (= st 2002).
- DOPPLER, ALFRED: Die unaufhebbare Lebensspannung. Themen und Tendenzen bei Adalbert Stifter und Thomas Bernhard. In: *VASILO* 36 (1987), S. 19–29.
- DOPPLER, ALFRED: Thomas Bernhards »Alte Meister«. »Stifterexperiment« und »Stifterprobe«. In: Hoell, Joachim; Kaiser, Kai Lürs (Hrsg.): *Thomas Bernhard. Tradition und Trabanten*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999, S. 71–74.
- DOPPLER, ALFRED: Wechselseitige Erhellung: Adalbert Stifter – Thomas Bernhard. In: *Adalbert Stifter. Studien zu seiner Rezeption und Wirkung II: 1931–1988*. Kolloquium II. Hrsg. von Johann Lachinger. Linz 2002, S. 212–212 (= Schriftenreihe des Adalbert-Stifter-Instituts, Folge 40).
- ENZINGER, MORITZ: *Adalbert Stifter im Urteil seiner Zeit*. Wien 1968 (= Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philos.-histor. Klasse, Sitzungsberichte, Bd. 256).
- FLEISCHMANN, KRISTA: *Thomas Bernhard – Eine Begegnung. Gespräche mit Thomas Bernhard*. Wien: Edition S 1991.
- GOTTWALD, HERWIG: *Spuren den Mythos in moderner deutschsprachiger Literatur. Theoretische Modelle und Fallstudien*. (Habilitationsschrift, masch.) Salzburg 2003.
- GREINER, ULRICH: *Der Tod des Nachsommers. Aufsätze, Porträts, Kritiken zur österreichischen Gegenwartsliteratur*. München: Hanser 1979.
- HÖLLER, HANS: *Ingeborg Bachmann. Das Werk*. Königstein/Ts.: Athenäum 1987.
- HÖLLER, HANS: *Kritik einer literarischen Form. Versuch über Thomas Bernhard*. Stuttgart: Akademischer Verlag 1979 (= SAG 50).
- HÖLLER, HANS: Thomas Bernhard und Adalbert Stifter. Die Radikalisierung der Isolation und Todesfixierung von Stifters »Hagestolz«. In: Pitterschscher, Alfred; Lachinger, Johann: *Literarisches Kolloquium Linz '84. Thomas Bernhard*. Linz 1985, S. 29–42 (= Schriftenreihe Literarisches Kolloquium Linz).
- LACHINGER, JOHANN: Paradoxe Anti-Bildungsroman (1987). In Höller, Hans; Heidelberger-Leonhard, Irene: *Anti-Autobiographie. Thomas Bernhards »Auslöschung«*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995 (= st 2488).
- MAGRIS, CLAUDIO: *Der habsburgische Mythos in der österreichischen Literatur*. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1966.
- MATZ, WOLFGANG: Gewalt des Gewordenen – Adalbert Stifters Werk zwischen Idylle und Angst. In: *DVjs*, 63/1989, S. 715–750.
- MITTERMAYER, MANFRED: *Thomas Bernhard*. Stuttgart–Weimar: Metzler 1995 (= SM 291).
- NOVOTNY, FRITZ: *Adalbert Stifter als Maler*. München: Schroll 1992.
- ROEDL, URBAN: *Adalbert Stifter in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1982 (= rm 89).
- ROSEI, PETER: Versuch über Stifter und einige Schriftsteller der Gegenwart. In: *Literatur und Kritik* (1976), S. 161–167.
- ROSSBACHER, KARLHEINZ: Die Tradition und ihre kritische Erinnerung. Zur Rezeption Adalbert Stifters bei Jutta Schutting. In: *Literatur und Literaturgeschichte in Österreich*. Hrsg. von Ilona T. Erdélyi. Budapest: Verlag der ungarischen Akademie der Wissenschaften 1979, S. 257–276.
- ROSSBACHER, KARLHEINZ: *Erzählstandpunkt und Personendarstellung bei Adalbert Stifter. Die Sicht von außen als Gestaltungsperspektive*. (Diss., masch.) Salzburg 1966.

- ROSSBACHER, KARLHEINZ: Quänger-Quartett und Forellenquintett. Ein vergleichender Essay über Adalbert Stifter und Thomas Bernhard. In: *VASILO* 32 (1983), S. 133–143.
- SCHEFFEL, MICHAEL: Stifter-Studien im Wandel der Zeit. Eine kleine Forschungs- und Rezeptionsgeschichte. In: *Text + Kritik*, Bd. 160: Adalbert Stifter. München 2003, S. 91–109.
- SCHEICHL, SIGURD PAUL: Tausche Kanon gegen Kanon. Österreichische Gegenwartsliteratur in der Schule. In: *Lesezirkel* 64 (1993).
- SCHMIDT, ARNO: *Das essayistische Werk zur deutschen Literatur*. 4 Bde. Hrsg. von der Arno Schmidt Stiftung. Zürich: Haffmans 1988.
- SEBALD, W. G.: Bis an den Rand der Natur. Versuch über Stifter. In: Ders.: *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Salzburg: Residenz 1985, S. 15–38.
- WEIGEL, HANS: Adalbert Stifter oder Die Stüßigkeit der Ordnung. In: Ders.: *Flucht vor der Größe. Sechs Variationen über die Vollendung im Unvollendeten*. Salzburg: Residenz 1970, S. 142–208.
- WEISS, WALTER: Antworten österreichischer Gegenwartsliteratur auf Adalbert Stifter (1983). In: Ders.: *Annäherungen*. 3 Bde. Bd. 2: Österreichische Literatur. Stuttgart: Akademischer Verlag 1995, S. 163–175 (= SAG 328).
- WEISS, WALTER: Stifters Reduktion (1969). In: Ders.: *Annäherungen*. 3 Bde. Bd. 2: Österreichische Literatur. Stuttgart: Akademischer Verlag 1995, S. 140–163 (= SAG 328).
- WITASEK, LISA: *Stilbezüge zu Adalbert Stifter in der österreichischen Literatur der Gegenwart*. (Diss., masch.) Salzburg 1981.
- ZEYRINGER, KLAUS: *Österreichische Literatur 1945–1998. Überblicke, Einschnitte, Wegmarken*. Innsbruck: Haymon 1999.

Eva Holzmann, Anna Lasselsberger

www.stifter.com *oder* www.stifter.ade?

Eine E-Mail-Umfrage unter AHS-Lehrer/innen

1. Eine Umfrage mit geringem Echo

Am Anfang unserer Arbeit stand folgender Text, den wir mittels E-Mail-Verteiler an 190 AHS-Lehrer/innen ausschickten:

Aus Anlass des 200. Geburtstags von Adalbert Stifter wird diesem Schriftsteller die Nummer 1/2005 der Zeitschrift *ide* gewidmet. Ein Schulklassiker soll neu gelesen, ein als langatmig geltender Autor neu bewertet werden. In diesem Zusammenhang stellen sich einige Fragen: Ist Stifter noch der Schulklassiker, der er einmal gewesen ist? Wie sieht es mit seiner gegenwärtigen Bedeutung für den Deutschunterricht aus? Ist Stifter für den heutigen Literaturunterricht noch zu »gebrauchen«?

Hier ist nun Ihre Meinung gefragt:

Wie stehen Sie persönlich und/oder als Deutschlehrer/in zu Adalbert Stifter? In welchem Ausmaß behandeln Sie Stifter im Literaturunterricht? Was lesen Sie? Welche Texte Stifters haben

EVA HOLZMANN unterrichtet Deutsch und Englisch an einer AHS, Leitung der Arbeitsgemeinschaft der Deutschlehrer/innen an den Wiener AHS (AG Germanistik) von November 1993 bis April 2002. Kästenbaumgasse 11, A-1100 Wien. E-Mail: evaholzmann@hotmail.com

ANNA LASSELSBERGER unterrichtet ebenfalls Deutsch und Englisch an einer AHS, Leitung der AG Germanistik seit April 2002. RgORg 15, Henriettenplatz 6, A-1150 Wien. E-Mail: anna.lasselsberger@gmx.at

sich besonders bewährt? etc. Schreiben Sie uns Ihre Meinung! Wie ausführlich Sie diese Fragen beantworten, bleibt Ihnen überlassen. Wir sind auch für ganz kurze Antworten dankbar. Wichtig ist uns, dass wir möglichst viele Antworten erhalten, um daraus die Bedeutung Stifters für den Deutschunterricht heute herauszufiltern. Die Ergebnisse dieser Umfrage sollen in der *ide* 1/05 präsentiert werden. Alle Antworten bzw. Stellungnahmen werden, wenn überhaupt, nur anonymisiert wiedergegeben. Falls Sie ein längeres Statement mit Namensnennung veröffentlichen wollen, lassen Sie es uns bitte wissen. Vielen Dank für Ihre Mühe!

Da auf unsere erste Aussendung nur wenige Kolleg/innen reagiert hatten, versuchten wir es einige Wochen später ein zweites Mal. Das Ergebnis: 16 größtenteils ziemlich ausführliche Antworten, für die wir uns an dieser Stelle bei allen Kolleg/innen bedanken möchten.

Wir suchten natürlich nach Gründen für diesen auffällig schwachen **Rücklauf**. War wieder einmal der häufig gerade bei Deutschlehrer/innen anzutreffende Perfektionismus schuld, der sie davon abhielt, schnell einmal ein paar Zeilen in den Computer zu tippen und auf »send« zu klicken? War es die ebenfalls weit verbreitete Angst, sich in die Karten schauen zu lassen? Oder war es vielleicht die Fragestellung selbst, die nicht mehr allzu viele Germanist/innen hinter dem Ofen hervorzulocken vermochte? Etwas erfolgreicher waren wir bei den Kolleg/innen, die wir nicht via Verteiler ansprachen, sondern denen wir ein persönliches E-Mail schickten. Von 15 Leuten antworteten immerhin sechs.

2. Stifter polarisiert

Die Rückmeldungen wiesen eine große **Bandbreite** auf, was den Stellenwert Stifters im Deutschunterricht betraf. Sie reichten von sehr positiven Reaktionen über eher neutrale bis hin zu völlig ablehnenden, wie folgende Gegenüberstellung zeigt:

Kollegin A: »Ich lasse Stifter in der siebenten Klasse nur ungern aus, weil ich ihn persönlich als Dichter schätze und daher glaube, seine Bedeutung auch meinen Schüler/innen vermitteln zu können.«

Kollegin B: »Ich denke, Stifter sollte gekannt werden und gelesen von jemandem, der/die in Österreich maturiert.«

Kollegin C: »[...] zu Stifter hab' ich überhaupt nichts zu sagen, außer dass ich in meiner 20-jährigen Unterrichtstätigkeit bislang noch nie einen Text von ihm mit SchülerInnen gelesen habe. Und mein Zugang zu diesem Autor beschränkt sich auf das, was Kurt Palm über ihn gemacht hat [...] ein witziges Buch, einen schrägen Film [...], aber das war's dann auch schon.«

Weniger groß war die Bandbreite bei den für den Unterricht ausgewählten **Texten**. Am häufigsten wird *Brigitta* gelesen, gefolgt von der *Vorrede zu den bunten Steinen* mit dem darin enthaltenen *Sanften Gesetz*. *Bergkristall*, *Hochwald*, *Das alte Siegel*, *Abdias* und *Nachsommer* wurden jeweils einmal genannt. Stifter wird fast ausschließlich in der Oberstufe behandelt, nur eine Kollegin setzt Stifter immer wieder in der Unterstufe ein. Sie schreibt:

In der zweiten oder dritten Klasse lese ich um Weihnachten ausschnittsweise *Bergkristall*. (Einmal hab ich sogar den Ganztext probiert.) Anschließend zeige ich die Fernsehfassung (Video mit Tobias Moretti). Die Aufgabenstellung ist die Frage: Originalfassung – Änderungen.

Grundsätzlich wird Stifter meist als gemeinsame Klassenlektüre ganz oder in Ausschnitten gelesen und besprochen. Manchmal wird er auch als Thema für ein Referat vergeben. Eine Kollegin verwendet Erzählungen von Stifter ausschließlich, um sie dramatisieren zu lassen. Eine andere Kollegin berichtet davon, wie sie vor einigen Jahren »mit einer besonders interessierten Klasse ein ca. 30-minütiges Stifter-Hörbild« machte.

Wichtig scheint uns auch der Hinweis einer Kollegin, dass gerade bei Stifter der »richtige Zeitpunkt« abgewartet werden muss: »Persönlich halte ich Stifter für einen jener Autoren, die man zum richtigen Zeitpunkt seiner Leserbiographie erleben sollte. Daher ist er in der Schule mit Vorsicht einzuführen.«

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die immer wieder geäußerte Beobachtung, dass Stifter in der Regel bei den Mädchen besser ankommt als bei den Buben. Das gilt auch für *Brigitta*, wiewohl diese Erzählung insgesamt meist gerne gelesen wird. Für eine Klasse war es sogar »die beste gemeinsame Lektüre der Oberstufe«. Im krassen Gegensatz dazu stehen die Erfahrungen, die eine andere Kollegin mit Stifter gemacht hat. Sie hält ihn für »nicht mehr zeitgemäß« und meint weiter:

In unserer hektischen und actionreichen Zeit sind Stifters Themen für Schüler kaum zu »gebrauchen«. Für Schüler muss ein Text absoluten Unterhaltungswert besitzen, um als lesenswert zu gelten. [...] Als Schulklassiker kann man Stifter nicht mehr bezeichnen.

Eine andere Kollegin wiederum hat beobachtet, dass Stifter Klassen oft polarisiert; mindestens die Hälfte der Schüler/innen würde Stifter kategorisch ablehnen, die anderen Schüler/innen würden sich jedoch – teilweise sehr stark – vor allem von seiner Sprache angezogen fühlen.

Was sind nun die **Themen**, die anhand von Stifter-Texten erörtert werden? Einige ziehen das »Sanfte Gesetz« für die Themen Umwelt bzw. Natur heran; eine Kollegin diskutiert in diesem Zusammenhang gerne die »Be- und Entschleunigung in unserem Leben«. Eine wahre Fundgrube ist für manche offensichtlich *Brigitta* mit Themen wie Liebe, Natur und Landschaft, innere Schönheit bzw. Powerfrauen. Manche Erzählungen, wie zum Beispiel *Hochwald*, scheinen sich auch wegen des Reichtums an sprachlichen Bildern gut für sprachliche Analysen zu eignen. Eine andere Einsatzmöglichkeit von Stifter im Unterricht ergibt sich im Zusammenhang mit anderen Medien. Neben der oben erwähnten Fernsehfassung von *Bergkristall* wird auch bisweilen Kurt Palms Stifter-Film *Der Schnitt durch die Kehle oder die Auferstehung des Adalbert Stifter* (Österreich, 2003) herangezogen. Und eine Kollegin erwägt den Besuch von Vilsmaiers *Bergkristall*-Verfilmung, die im Moment in den österreichischen Kinos läuft.

Nicht alle Kolleg/innen, die Stifter im Unterricht thematisieren, lesen auch etwas von ihm. Manche beschränken sich auf ein paar literarhistorische Bemerkungen im

Rahmen der Behandlung der literarischen Epoche »Biedermeier und Vormärz«, quasi der Vollständigkeit halber.

3. Stifter in der Lesebiographie der Lehrer/innen

Es ist unbestritten, dass **eigene Leseerfahrungen** einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf die Unterrichtstätigkeit im Fach Deutsch haben. Auch davon war in den E-Mail-Antworten immer wieder die Rede. Zum Teil wird von der abschreckenden Wirkung der Stifter-Lektüre in der eigenen Schulzeit berichtet. Eine Kollegin formuliert das besonders drastisch: »Ich bin als Schülerin ein Opfer von Stifters *Bergkristall* geworden, das im Chor (zum Ärger der Professorin) gelesene *Ja, Konrad* ist mir noch immer im Ohr.« Ganz anders hört sich folgendes Stifter-Erlebnis an:

Noch als Schülerin im Linzer Stiftergymnasium maturierte ich auch über diesen, meiner Meinung nach, verkannten und unterschätzten Autor und sein Werk bestärkte schon damals mein Interesse für Literatur. Meine D-Lehrerin stammt aus Oberplan und machte eine Stifterexkursion, bei der *Der Hochwald* gelesen und gleichzeitig gewandert wurde.

Auch nicht-schulische Erlebnisse bestimmen das Verhältnis zu Stifter: »Nie werde ich übrigens eine Lesung von Bruno Ganz im Burgtheater vergessen, der dort aus dem *Hagestolz* las. Das musste eigentlich jeden mit Stifter aussöhnen.«

Der Lesegeschmack kann sich natürlich ändern, und davon bleibt selbst Stifter nicht verschont, wie man folgendem Beispiel entnehmen kann:

Stifter habe ich als Unterstufenschüler mit Begeisterung gelesen. Als ich zwölf war, luchste ich meiner Großmutter eine schöne *Hagestolz*-Ausgabe ab, mit 14 nervte ich meine Mitschüler, weil ich vorschlug Storm und Stifter zu lesen. Und noch als Student schrieb ich in einem Artikel, dass *Brigitta* ein großartiger Text sei. [...] Nun, viele Jahre und tausende Bücher später, ist mein Interesse an Stifter mehr oder weniger an einem Nullpunkt angelangt. Dennoch pilgerten wir letztes Sommersemester im Wahlpflichtfach zu Kurt Palms Stifter-Film ins Votivkino. Dort waren wir allesamt eine halbe Stunde recht angetan, bis uns Idee und Umsetzung zu ermüden begannen. [...] Aber: jedem seine Marotte – wer sich in Stifter wiederfindet, der darf gerne dort zwischen sanften Gräsern einnicken. Wer aber nicht aus Oberösterreich ist und Stifter zum unverzichtbaren Bildungsgut für die Heranwachsenden zählt, der hat möglicherweise nicht viel von ihm gelesen.

Anders als Christian Holzmann war Herbert Staud (wegen der besonders ausführlichen und besonders prononcierten Stellungnahmen, die hier nur auszugsweise wiedergegeben werden, erwähnen wir sie namentlich) zu keinem Zeitpunkt in seinem Leben ein Stifter-Fan.

Natürlich, ich habe meine kanonische Pflichtübung absolviert und – was sonst! – *Nachsommer* gelesen und mich dabei nicht einmal (im Sinne von durchaus oftmals) kräftig fadisiert. [...] mich interessieren weder graue noch bunte Steine. Auch eine Liebe, die sich »nachsommerlich« gibt, reißt mich nicht vom Hocker. [...] Als Erzähler [...] kann ich ihm nicht viel abgewinnen, eher schon als österreichisches zeittypisches wie »österreichtypisches« Phänomen. [...] All dies ist mir zu kompliziert, es den SchülerInnen zu vermitteln. [...] Eine Simplifizierung Stifters auf das »sanfte Gesetz« und die erzählerische Tat der Landschaftsschilderung [...] ist mir aber zu dürftig.

Schlechten Gewissens habe ich dies aber dann doch immer wieder erwähnt und Stifter der kanonischen Vollständigkeit halber behandelt. Aber eben so »behandelt«, wie ein schlechter Arzt seine PatientInnen behandelt, indem er sie nämlich abfertigt.

Nur zwei Kolleginnen nehmen Stifter anders wahr. Eine der beiden weist auf die »aus unserer heutigen Sicht eher fortschrittliche Seite« Stifters hin – »sanftes Gesetz, Naturbezug, europäisch statt nationalistisch«. Und die andere bemerkt:

Ich glaube, es ist sehr wichtig, den SchülerInnen zu zeigen, dass hinter all der Idylle, den Naturbildern und der scheinbaren Ruhe in seinem Werk, eine Morbidität, eine negative Kraft steckt, die auch Jugendliche sehr interessant finden könnten. Ein versteckter Revolutionär sozusagen.

Wie eingangs erwähnt, blieb unsere E-Mail-Anfrage von der überwältigenden Mehrheit der adressierten Deutschlehrer/innen unbeantwortet. Daher führten wir noch einige *Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen*, um auch auf diese Weise herauszufinden, welche Bedeutung Stifter für den heutigen Deutschunterricht hat. Das Ergebnis: Der Stellenwert Stifters scheint in der Tat nicht mehr sehr groß zu sein. Die meisten Angesprochenen haben zwar das Gefühl, Stifter in irgendeiner Form erwähnen zu müssen, die wenigsten tun es aber mit echter Begeisterung.

Helmut Hammerschmid

Stifter – neu entdeckt

Ein Projekt in Arbeit

Unter dem Titel »Stifter – neu entdeckt« steht eine Ausstellung aus Anlass des Stifter-Gedenkjahres zum 200. Geburtstag des Dichters, die ab Anfang Juni 2005 an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz gezeigt wird und anschließend in Horni Plana, wo im Ausstellungszeitraum auch die Aktivitäten zum Geburtstag Stifters (23. Oktober) geplant sind. Auf Anregung von Dr. Martin Sturm (Koordinator der Ausstellungen und Aktionen im Stifterjahr), Dr. Ivan Slavik (Direktor des Bezirksmuseums Krumau) und Dr. Hans Schachl (Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz) soll die langjährige Tradition der Schulpartnerschaft zwischen der Adalbert-Stifter-Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz und der Zakladni skola im Stifter-Geburtsort Horni Plana mit einem Ausstellungsprojekt zum Leben und Werk Adalbert Stifters fortgesetzt und vertieft werden.¹ In dieses Projekt sind auch die Adalbert-Stifter-Übungsvolksschule sowie Studierende der Pädagogischen Akademie eingebunden. Von den in den bisherigen Planungsgesprächen ausgewählten Themenbereichen seien hier vier kurz beschrieben:

HELMUT HAMMERSCHMID ist Lehrer an der Adalbert-Stifter-Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz, Salesianumweg 5, A-4020 Linz. E-Mail: hah@ph-linz.at

¹ Über alle Ausstellungen im »Stifter-Jahr« 2005 informiert die Website:
http://www.stifter2005.at/alias/stifter_startseite

1. Themenbereich »Natur«

Unter dem Titel »Der Pulsschlag der Natur« werden, ausgehend von Kurzzitaten und Textauszügen aus Stifters Werken, Arbeiten in den Bereichen *Technisches und Textiles Werken* angefertigt, die ein buntes Mosaik an Interpretationen der Naturbeschreibungen von Stifter ergeben. Eine Sachauseinandersetzung mit dem Thema »Wald« findet in Biologie durch den Besuch der Waldschule in Wilhering mit der Auswertung der Eindrücke und gewonnenen Erkenntnisse statt. Diese Eindrücke werden zum Beispiel auf Baumscheiben festgehalten und zusammen mit Bildern und Stifter-Texten in der Ausstellung präsentiert.

Ein weiterer Ausstellungstitel dieses Themenbereiches lautet so wie der Titel aller Aktionen »Sanfte Sensationen«. Grundlage der Beschäftigung mit dem »Sanften Gesetz« Stifters bilden wiederum Texte des Dichters, die zum Schreiben und Zeichnen bzw. Malen anregen. Die SchülerInnen haben sehr einfühlsame Kurzbeschreibungen zum Thema »Was mich am Kleinen und Unscheinbaren fasziniert« verfasst, die durch Fotos und Zeichnungen illustriert werden.

Im Projekt »Schrecklich schöne Welt« werden ausgewählte Beschreibungen von besonderen Naturphänomenen (z. B. Schneesturm, Gewitter) analysiert und bildnerisch ausgewertet.

2. Themenbereich »Erziehung«

Grundlage für die Beschäftigung mit dem Thema »Erziehungsfragen bei Stifter« ist die Aufarbeitung von Erziehungskonflikten, die die SchülerInnen im täglichen Umfeld von Familie und Schule erleben. Ausgangspunkt dafür sind genau beschriebene Fallbeispiele, die aus der Lebenswelt der Kinder stammen (Themen: »Ihr versteht mich nicht«, »Sorgenkinder« wie zum Beispiel Christine Nöstlingers *Wewerka*). An diesen lebensweltorientierten Unterricht knüpft die detaillierte Auseinandersetzung mit der Erzählung von Stifters *Der Waldbrunnen* an. Das »wilde Mädchen«, das dem Lehrer einer Dorfschule große Probleme bereitet, ist die Hauptfigur dieser Erzählung (vgl. auch den Beitrag von Regina Pintar auf Seite 63 in diesem Heft).

Im Unterricht ergibt sich daraus eine Fülle von Anhaltspunkten zur Aufarbeitung von Erziehungsfragen, die in der Ausstellung dokumentiert werden. Erziehungsgrundsätze, die als Resümee dieser Auseinandersetzung von den SchülerInnen formuliert werden, sollen von den AusstellungsbesucherInnen schließlich bewertet werden.

3. Themenbereich »Schauplätze aus dem Leben und Werk Adalbert Stifters in Oberösterreich und Südböhmen« (z. B. Plöckensteinersee, Ruine Wittinghausen, Kirchschatz, Horni Plana ...)

Ausgangspunkte dieser Themenbereiche sind hauptsächlich Wanderungen zu den angegebenen Schauplätzen, die die Klassen der beiden Partnerschulen gemeinsam unternehmen.

- Zum Beispiel eine Wanderung zum Plöckensteinersee mit einer ausführlichen Bild-dokumentation und Beschreibungen der SchülerInnen (2. Klasse), verknüpft mit Stifter-Texten.
- Zum Beispiel eine Wanderung zur Ruine Wittinghausen mit gemeinsamem Zeichnen und Malen, angeregt durch Bilder von Stifter und Textauszügen aus *Der Hochwald*.
- Zum Beispiel eine Wanderung auf den Spuren Stifters in Kirchschatz (Stifter-Wanderweg).

4. Themenbereich »Horni Plana (Oberplan) – der Geburtsort Stifters einst und heute«

Dieser Themenbereich wird zwar hauptsächlich von den SchülerInnen unserer Partnerschule bearbeitet, er bietet aber auch eine Möglichkeit der gemeinsamen Aufarbeitung der wechselvollen Geschichte Oberplans und Südböhmens im 19. und 20. Jahrhundert. Es werden einerseits die Beschreibungen Stifters für die Beschäftigung mit diesem Thema herangezogen, andererseits auch Texte und Bilder, die die verhängnisvolle Geschichte in diesem Raum in der Zeit des Nationalsozialismus und der Ausweisung der Sudetendeutschen zum Ausdruck bringen. Eine gute Grundlage für die problemorientierte Aufarbeitung ist das Jugendbuch *Der rote Nepomuk* von Josef Holub.

Zur Vorbereitung der Ausstellung sind Workshops an beiden Schulstandorten geplant, die von LehrerInnen der beiden Schulen vorbereitet und durchgeführt werden. Es stehen uns aber auch Fachleute und Künstler zur Verfügung, durch die die SchülerInnen zu einer vielfältigen Beschäftigung in den einzelnen Themenbereichen angeregt werden sollen. Durch die gemeinsame Aufarbeitung des kulturellen Erbes am Beispiel Adalbert Stifters wollen wir ein weiteres Zeichen für eine gut funktionierende Schulpartnerschaft in einem nunmehr erweiterten Europa setzen.

STIFTER – NEU ENTDECKT

Montag, 6. Juni 2005 bis Freitag, 8. Juli 2005, Pädagogische Akademie der Diözese Linz, »Weiße Galerie«, Salesianumweg 3, A-4020 Linz



Weitere Information: Tel. +43/(0)732/772666, hah@ph-linz.at bzw. <http://www.ph-linz.at>

Öffnungszeiten: Montag – Freitag 8.00 – 17.00 Uhr

Eintrittspreise: Eintritt frei!

Ulrike Schacherreiter

Adalbert Stifter und wir

Einblick in ein laufendes Projekt

Seit ein paar Jahren nennt sich das ORG der Diözese Linz in der Stifterstraße offiziell »Adalbert Stifter-Gymnasium«. Die Frage, inwiefern der Namensgeber unserer Schule auch für SchülerInnen Identität stiftend sein kann, führte zu einer längeren, prozessorientierten Beschäftigung mit Stifter. Sie begann in einer sechsten Klasse im Sommersemester 2004.

Einen genauen Plan hatte ich nur für die ersten Schritte im Deutschunterricht. Für die weiteren (auch Fächer übergreifenden) gab es nur vage Ideen, u. a. aufgrund von Gesprächen mit KollegInnen anderer Fächer. Alle Schüler und Schülerinnen waren im Besitz des Erzählbandes *Bunte Steine*, der Erzählung *Hochwald* und einer Wanderkarte vom Bereich Böhmerwald und Moldautal. Weiters mussten sie sich eine Ringmappe, die so genannte »Stiftermappe«, anlegen. Diese soll im Laufe des Schuljahres gestaltet und gefüllt werden.

Vorläufige Unterrichtsziele des Projekts

- Annäherung an einen Dichter der näheren Heimat (ausgewählte Erzählungen, Leben, Weltanschauung),
- genaues und Sinn erfassendes Lesen von Erzähltexten,

ULRIKE SCHACHERREITER unterrichtet Deutsch und Geschichte am Adalbert Stifter-Gymnasium Linz und ist Lehrbuchautorin (*Das Literaturbuch*). Brunnenwiese 7, A-4210 Gallneukirchen.

- inhaltliche und formale Eigenarten eines epischen Textes erkennen, beschreiben und analysieren (Erzählform, Erzählperspektive, Gestaltung und Funktionen der Handlungsräume, Zeitgestaltung, Figurendarstellung, Aufbau, Sprache und Stil),
- die Bereitschaft entwickeln, sich auf »sperrig« anmutende Texte einzulassen und sich mit ihnen auseinander zu setzen, sowohl alleine als auch im Gespräch mit anderen.

1. *Kalkstein* oder: Am Anfang war der Zwang (zum Erlebnis?)

Als Vorbereitung für die gemeinsame Arbeit hatten die SchülerInnen als Hausübung die Erzählung *Kalkstein* zu lesen. In den folgenden Deutschstunden erhielten sie von mir nach und nach ein Fragenkompendium, das sie zum Teil in der Schule, zum Teil zu Hause zu bearbeiten hatten. Antworten und persönliche Gedanken sollten in den Mappen schriftlich festgehalten werden. Diskutiert wurde darüber sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum. Die Aussagen und Gespräche der SchülerInnen waren für mich überraschend engagiert und interessiert.

Arbeitsblatt A: *Kalkstein*

Die folgenden Problem- und Fragestellungen (Seitenangaben zur Reclam-Ausgabe von *Bunte Steine*) sollen dir helfen, etwas genauer in die einzelnen Werk einzusteigen. Beachte u. a. Folgendes:

- Wenn du dich mit den Arbeitsaufgaben beschäftigst, musst du immer den Text bei dir haben. Verweise bei deinen Antworten so oft wie möglich auf entsprechende Textstellen (Seiten, Passagen, Sätze ...).
- Deine persönlichen Gedanken musst du als solche kennzeichnen.
- Wenn du Aussagen, Texte, Bilder, Fotos, Postkarten etc. findest, die zu Motiven oder Themen passen, lege sie in deine Mappe.

a) Leseindrücke und -erlebnisse

- Beschreibe deine ersten Leseindrücke und dein Leseverhalten im Laufe der Lektüre.
- Was ist für dich fremd am Werk und an den Figuren?
- Was bewirkt diese Fremdheit – eher Interesse oder eher Ablehnung?
- Was spricht dich an diesem Text an?
- Welche Fragen zum Text oder zum Autor stellen sich für dich zum jetzigen Zeitpunkt?

b) Zum Aufbau und zur Exposition der Erzählung

- Wie viele Erzählschritte (Abschnitte) findest du?
- Wie viele Erzähler gibt es? Was erfahren wir über sie?

- Wo begegnet der Ich-Erzähler dem Pfarrer zum ersten Mal?
- Wie beschreibt er seinen ersten Eindruck? Was erregt sein Interesse an ihm?

c) *Beschreibe die Zeitgestaltung der Erzählung*

d) *Die Schauplätze der Handlung*

- Das Steinkar aus der Sicht des Erzählers und aus der Sicht des Pfarrers
- Welche Vorstellungen machst du dir von dieser Gegend?
- Wie stellst du dir den Pfarrhof vor?
- An welchen Orten und in welchen Räumen verlebte der Pfarrer Kindheit und Jugend?

e) *der Pfarrer vom Kar (Aussehen, Gewohnheiten, Denkart, Arbeit ...)*

- aus der Sicht des Ich-Erzählers
- dein Bild vom Pfarrer (du darfst auch werten)

f) *Das Gewitter – ein zentrales Erlebnis des Ich-Erzählers*

Vorbereitung eines Lesevortrags (Textstellen S. 69–72 und 78–79).

Beachte beim lauten Lesen auch den Aufbau des Geschehens:

- erste Anzeichen
- Steigerung und Höhepunkt
- die Stimmung der Landschaft nach dem Gewitter

g) *»Ich bin der Sohn eines wohlhabenden Gerbers« – Die Lebensgeschichte des Pfarrers*

Zeit des Lernens:

- Lernorte, Lerninhalte, Lern- und Schulstufen
- Wie gehen die Erzieher mit der unterschiedlichen Begabung bzw. mit dem unterschiedlichen Lerntempo der Kinder um?

Die »Liebesgeschichte«:

- Wie beschreibt der Pfarrer das Mädchen?
- Kann man von einer »Liebesbeziehung« der beiden sprechen?
- Die Bedeutung der weißen Wäsche für den Pfarrer

h) *Zum Schluss der Erzählung*

- Inwiefern ist für dich der letzte Wille des Pfarrers naiv und weltfremd?
- Warum hat er trotzdem Gutes bewirkt?
- Warum ist der Ich-Erzähler am Schluss zu Tränen gerührt?
- Was können wir vom armen Pfarrer lernen?

2. »Das sanfte Gesetz« – Vorrede zu *Bunte Steine*

Für die weitere Arbeit war auch die Auseinandersetzung mit Stifters so genannter »Vorrede« von Bedeutung, die auch im BE-Unterricht stattfand. Es ging dabei vor allem um jene Textstellen, in denen Stifter erläutert, warum er sich in seinen Werken den kleinen und scheinbar unbedeutenden Dingen und Naturerscheinungen bzw. den scheinbar gewöhnlichen Menschen zuwendet und gerade in ihnen Größe und Würde findet. Folgende Problemstellungen wurden im Deutschunterricht von den Schülern in Gruppenarbeit behandelt und diskutiert:

Arbeitsblatt B:

In der »Vorrede« zur Sammlung *Bunte Steine* wehrte sich Stifter gegen ein spöttisches Gedicht des deutschen Schriftstellers Friedrich Hebbel (siehe Text) und formulierte das »sanfte Gesetz«.

Friedrich Hebbel: *Die Alten Naturdichter und die Neuen*

Wisst ihr, warum euch die Käfer, die Butterblumen so glücken?
Weil ihr die Menschen nicht kennt, weil ihr die Sterne nicht seht!
Schaut ihr tief in die Herzen, wie könnt ihr schwärmen für Käfer?
Säht ihr das Sonnensystem, sagt doch, was wär euch ein Strauß?
Aber das musste so sein; damit ihr das Kleine vortrefflich
liefertet, hat die Natur klug euch das Große entrückt.

- Erläutere die Strategie, mit der sich Stifter gegen Hebbel zur Wehr setzt, ohne den Gegner ausdrücklich zu erwähnen.
- Welche Naturerscheinungen sind für Stifter groß?
- Inwiefern überträgt er sein Verständnis vom Großen und Kleinen auf die Menschen? Welche Art von Lebensführung erscheint Stifter »groß«, welche »klein«?
- In welchen Erscheinungen äußert sich das »sanfte Gesetz«?
- Was hältst du selbst von Stifters Ansichten?

Sehr kontroversiell wurde im anschließenden Klassengespräch die Frage behandelt, ob Stifters Ansicht gerechtfertigt ist, dass Menschen mit heftigen Emotionen wie (gerechter) Wut, Leidenschaft, etc. weniger Größe haben sollen als andere.

3. Der Böhmerwald – Lebensraum Stifters und Handlungsraum literarischer Figuren

3.1. *Der Hochwald*

Im Geographie- und Biologieunterricht setzte sich die Klasse genauer mit dieser Gegend und ihren landschaftlichen und vegetativen Besonderheiten auseinander. Im Deutschunterricht beschäftigten wir uns mit *Der Hochwald*.

Arbeitsblatt C: Arbeitsanregungen zur Exposition von *Hochwald*

Der Beginn der Erzählung *Hochwald* ist eine (Hin-)einführung in den Schauplatz des Geschehens. Die Beschreibung des Handlungsraumes ist einerseits an konkreten Landschaften und Orten orientiert. Andererseits zeigt sie die subjektive Betrachtungsweise des Erzählers und schafft dadurch auch eine bestimmte Atmosphäre dieser Landschaft.

- Welche Punkte der Landschaft versucht Stifter genau zu beschreiben?
- Suche die Orte, die in der Textstelle erwähnt werden, auf deiner Wanderkarte!
- Mit welchen sprachlichen Mitteln erzeugt Stifter in der Exposition die Stimmungsräume, die ja auch die Geschehnisse und das Schicksal der handelnden Figuren mitgestalten? (Metaphern, bildhafte Vergleiche, Adjektive, ausdrucksstarke Verben ...)?
- Finde die historischen Fakten rund um die Geschichte der erwähnten Burgruine.

Anregung zur kreativen Auseinandersetzung mit dem Text (gemeinsam mit BE):

- Such dir eine Stelle der Landschaftsbeschreibung, die dich besonders anspricht, und versuche sie zu malen.
- Trage die entsprechende Textstelle in der Klasse laut vor und stelle das entstandene Bild der Klasse vor (als Hausübung vorzubereiten).

3.2. *Granit*

Die zweite Erzählung, die im Böhmerwald spielt und die wir behandelt haben, war *Granit* (vgl. dazu den Aufsatz von Ulrike Schacherreiter in diesem Heft, S. 73–81).

Arbeitsblatt D:

Aufgabenstellungen zum Text:

- Vergleiche die Beschreibung der Schauplätze mit der von *Der Hochwald*. Entstehen in dieser Erzählung ähnliche »Stimmungsräume«?
- Beschreibe die Zeitgestaltung.
- Woran merkt man, dass der Ich-Erzähler und seine Welt nicht in unserer Zeit angesiedelt sind? Führe konkrete Beispiele an (z. B. Leben der Menschen, ihre Berufe ...).
- Zur Geschichte des Großvaters: Von welcher Zeit erzählt sie? Welche historischen Fakten erfahren wir?
- Beschreibe die Beziehung Großvater-Enkel.

Anregung für kreatives Umgestalten:

Stell dir vor, der Ich-Erzähler macht als Kind eine Zeitreise in das heutige Oberösterreich. Du machst mit ihm einen Spaziergang in und um deine Heimatstadt (-gemeinde) und zeigst und erläuterst ihm diese Gegend. Verfasse darüber einen Dialog zwischen dir und dem Kind. Orientiere dich dabei am Gespräch zwischen Großvater und Enkel in Stifters Erzählung *Granit*.

4. Ausflug in den Böhmerwald und zu den »kleinen Dingen«

Ein Ausflug in den Böhmerwald führte uns in jenes Gebiet, in dem Stifter aufgewachsen ist, das er immer wieder aufgesucht hat und in dem eben auch oft seine literarische Welt angesiedelt ist. In einer sechsstündigen Wanderung konnten die Schüler und Schülerinnen diese Orte erleben. Begleitende Aufgabe war, mit den Augen Stifters zu schauen und das eine oder andere Geschaute auf Fotos, Skizzen oder anhand von Notizen festzuhalten.

4.1. Gehen durch den Böhmerwald

- Anhand der Fotos, Skizzen und Notizen verfassen die SchülerInnen Texte mit dem Thema »Gehen durch den Böhmerwald« und führen sich so schreibend verschiedene Eindrücke und Gedanken (positive und negative) noch einmal vor Augen.
- Die ersten Seiten von *Der Hochwald* werden in den Computer geschrieben. Die SchülerInnen wählen kurze Gedankensplitter aus ihren Texten und fügen sie zwischen passende Textstellen aus Stifters *Der Hochwald*. Auf diese Weise entstand eine interessante »Stiftermontage«.

4.2. Annäherung an die kleinen Dinge

Die Schüler sollten im Anschluss an die Auseinandersetzung mit Stifters sanftem Gesetz versuchen, dessen Wertschätzung der kleinen Dinge nachzuvollziehen.

Arbeitsblatt E:

Annäherung an ein Naturobjekt im Schreibunterricht:

Aufgabenstellung als Hausübung:

- Geh »mit offenen Augen« in der Umgebung deines Wohnortes spazieren.
- Suche ein Naturobjekt, das dich »anspricht« (Stein, Rinde, Stein, etc.).
- Nimm dieses Ding in die nächste Deutschstunde mit.

Aufgabenstellung für die Arbeit in der Deutschstunde:

- Schreib die Bezeichnung für dein Objekt in die Mitte eines Blattes Papier.
- Versuche nun das Objekt mit allen Sinnen zu erforschen. Wie sieht es aus? Wie fühlt es sich an? Wie riecht und schmeckt es?
- Mach mit deinen Wahrnehmungen und Assoziationen einen Cluster.
- Verwende dafür auch Metaphern und bildhafte Vergleiche.
- Verfasse im Anschluss daran einen Text mit einem passenden Titel, den du deinem »Ding« widmest.

Annäherung an ein Naturobjekt im Zeichenunterricht:

Das Naturstudium verfolgt eine vergleichbare Absicht: Das sich uns Zeigende, die Oberfläche des Objekts, gehört solange studiert, bis wir tiefer in seine Struk-

tur, in seine Gesetzmäßigkeit vordringen. Nicht der Schein ist es, der letztlich von Interesse ist, sondern das dahinter Liegende, das Wesen, das Gesetz des Objekts.

Aufgabe im BE-Unterricht:

- Suche ein Naturobjekt, das dich »anspricht« (Stein, Moos, Laub, Rinde ...).
- Versuche es über verschiedene Sinne zu erforschen (riechen, schmecken, tasten, hören ...).
- Versuche das erforschte Objekt mit den Mitteln der Bildsprache zu beschreiben, seine Struktur zu ergründen (Skizze → Studie → Detailstudie). Format: A4, Material: Bleistift.

5. Projektpräsentation

Im Rahmen der 100-Jahr Feier des Stiftergymnasiums stellte die Präsentation der bisherigen Arbeit mit unserem Namensgeber einen kleinen Einblick dar.

Zeitraumen: 30 Minuten

Ort: Kleiner Saal im Linzer Brucknerhaus

Äußere Gestaltung: Installation. Je zwei schwarze, relativ große Schautafeln an den Seitenwänden des Saales, darauf werden die individuell gestalteten (formatierten) Texte »Annäherung an die kleinen Dinge« geheftet. Zwischen den Schautafeln sind Stangen angebracht, über die, die in Zellophan verpackten und an Schnüren befestigten »kleine Dinge« hängen.

1. *Programmpunkt:* Acht Schüler lesen ihre Texte (»Annäherung an...«) bei den Schautafeln.

2. *Programmpunkt:* Vortrag der Stifter-Montage *Gehen durch den Böhmerwald/Hochwald*. Stifters Originaltext wird von einem Lehrer gelesen, die Gedankensplitter von verschiedenen Schülern. Währenddessen – auf die Texte abgestimmt – eine Bilderschau mit Fotos, die von Schülern im Böhmerwald gemacht wurden.

Vorläufiger Abschluss des »Stifterprojekts«

Der nächste, zum Zeitpunkt der Abfassung geplante Schritt mit derselben Klasse: Stifters *Bergkristall* als Text und in zwei verschiedenen Verfilmungen – eine vergleichende Auseinandersetzung.

Claudia Hutterer

Stifters Box

Ein länderübergreifendes Schulprojekt
für zwei tschechische und drei oberösterreichische
Schulen im Rahmen des Stifterjahres 2005

1. Die Projektidee

SchülerInnen Teile von Adalbert Stifters literarischem Vermächtnis näher zu bringen und damit eine Auseinandersetzung zu initiieren, die eigene Zugänge und Interpretationen zulässt, ist Schwerpunkt dieses Projekts. Konzipiert wurde es für die achte Schulstufe, es ist aber auch für die höheren Schulstufen geeignet.

Fünf ausgewählte Textpassagen aus Stifters Werk, die alle ungefähr zwei bis vier A4-Seiten lang sind, werden an eine der insgesamt fünf teilnehmenden Klassen geschickt. Im Unterricht werden die Texte gemeinsam gelesen und besprochen. Anschließend wird ein Text ausgewählt. Die Kriterien des Auswahlverfahren werden von den SchülerInnen selbst bestimmt, in einer Abstimmung wird ein Text herausgefiltert.

Im Rahmen eines eintägigen Workshops, der von einer bildenden Künstlerin geleitet wird, entwickeln die SchülerInnen Assoziationen, Interpretationen, Ideen und Bilder zu dem ausgewählten Text. Die Ergebnisse können wahlweise in unterschiedlichen Medien umgesetzt werden: Objekte, Fotos, Filme, visuelle oder akustische Installationen, Texte, Zeichnungen, usw. Einzige Einschränkung stellt das Format dar, das berücksichtigt werden muss.

CLAUDIA HUTTERER ist Kuratorin für Kommunikation im Museumswesen. Sie betreut für das Land Oberösterreich das Projekt »Stifters Box«. Koppl 11, A-4081 Hartkirchen.
E-Mail: c.hutterer@aon.at

Das Ergebnis des Workshops wird in einer ca. 1 x 1 x 1 Meter großen Box installiert, verpackt und gemeinsam mit den fünf Texten von Stifter an eine weitere am Projekt beteiligte Schule verschickt. Diese Klasse widmet sich ebenfalls den fünf Texten und füllt eine neue Box mit Interpretationen zu ihrem ausgewählten Text.

Im Anschluss wird die Box der Vorgängerklasse geöffnet, und an Hand des Inhaltes dieser Box versucht nun die Klasse zu erraten, um welchen der fünf Texte es sich dabei handeln könnte. Der gemeinsame Tipp wird schriftlich in einem Kuvert festgehalten. Die Box der Vorgängerklasse und die eigene Box mit dem schriftlichen Tipp werden an die dritte am Projekt beteiligte Klasse versendet.

Nun beginnen sich alle oben beschriebenen Vorgänge zu wiederholen, bis die fünfte Klasse der ersten ihre und die anderen vier Boxen zusendet. Jetzt kann auch die erste Klasse versuchen, Stifters Texte den unterschiedlichen Interpretationen in den Boxen zuzuordnen.

In der Landesgalerie Linz werden im Rahmen einer Ausstellung erstmals alle fünf bespielten Boxen präsentiert. Dabei können die BesucherInnen selbst versuchen, die fünf Texte den Boxen zuzuordnen. Zur Eröffnung sind alle am Projekt beteiligten SchülerInnen eingeladen, im Museum ein gemeinsames Fest zu feiern, wobei das Geheimnis gelüftet wird, welcher Text zu welcher Box gehört. Die Ausstellung wird von professionellen MuseumspädagogInnen vermittelt. Interessierte Schulklassen können die fünf ausgewählten Stifter-Texte bereits im Vorfeld in der Landesgalerie Linz anfordern.

Projektdokumentation und Texte werden in einer Mappe gesammelt. Diese steht interessierten LehrerInnen auch nach Ablauf des Projektes zur Verfügung. Die Texte wurden von Stifter-ExpertInnen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgewählt:

- Inhalte und Themen, die für SchülerInnen der achten Schulstufe interessant sind.
- Die Texte sollen einen Einblick in die Vielfalt von Stifters Werk geben.
- Eine tschechische Übersetzung muss vorhanden sein.

Textauszüge aus folgenden Werken wurden ausgewählt: *Granit*, *Bergkristall*, *Die Mappe meines Urgroßvaters*, *Brigitta*, *Der Hochwald*.

2. Daten zum Projekt

Eröffnung: 18. Mai 2005, 17.00 Uhr, Landesgalerie Linz – »Andere Galerie«

Ausstellungsdauer: 18. Mai bis 24. August 2005

Eintritt für »Andere Galerie«: frei

Zum Ausstellungsprojekt »Adalbert Stifter und die Gründung der Landesgalerie« wird das Projekt »Stifters Box« fixer Bestandteil im Vermittlungsprogramm sein:

Führungen für Schüler im Klassenverband: € 2,70

Workshop für Schüler im Klassenverband: € 4,50

Eintritt Landesgalerie für Schüler im Klassenverband: € 0,70

**Weitere Information:**

Tel. +43/(0)732/774482-49,
traumwerkstatt@landesmuseum.at,
<http://www.landesgalerie.at>

Öffnungszeiten:

Dienstag – Freitag 9.00 – 18.00 Uhr
Samstag, Sonntag und Feiertage 10.00 – 17.00 Uhr
Montag geschlossen

Weitere Ausstellungsorte:

»Galerie in der Hauptschule« – HS Ulrichsberg, 19. September bis 29. Oktober 2005

Am Projekt beteiligte Schulen:

- HS Bad Leonfelden
- HS Helfenberg
- HS Ulrichsberg
- Zakladni skola – Horni Plana
- Soukroma obchodni akademie a Vyssi odborna skola s.r.o – Budweis

3. Textbeispiel

Adalbert Stifter: *Granit* (Auszug)

Eines Tages, da die Lenzsonne sehr freundlich schien, und alle Menschen heiter und schelmisch machte, sah ich ihn wieder die Hossenreuther Straße herauffahren. Er schrie in der Nähe der Häuser seinen gewöhnlichen Gesang, die Nachbarn kamen herbei, er gab ihnen ihren Bedarf, und sie entfernten sich. Als dieses geschehen war, brachte er sein Faß wie zu sonstigen Zeiten in Ordnung. Zum Hineinstreichen dessen, was sich etwa an dem Hahne oder durch das Lockern des Zapfens an den untern Fassdauben angesammelt hatte, hatte er einen langen schmalen flachen Löffel mit kurzem Stiele. Er nahm mit dem Löffel geschickt jedes Restchen Flüssigkeit, das sich in einer Fuge oder in einem Winkel versteckt hatte, heraus, und strich es bei den scharfen Rändern des Spundloches hinein. Ich saß, da er dieses tat, auf dem Steine, und sah ihm zu. Aus Zufall hatte ich bloße Füße, wie es öfter geschah, und hatte Höschen an, die mit der Zeit zu kurz geworden waren. Plötzlich sah er von seiner Arbeit zu mir herzu, und sagte: »Willst du die Füße eingeschmiert haben?«

Ich hatte den Mann stets für eine große Merkwürdigkeit gehalten, fühlte mich durch seine Vertraulichkeit geehrt, und hielt beide Füße hin. Er fuhr mit seinem Löffel in das Spundloch, langte damit herzu, und tat einen langsamen Strich auf jeden der beiden Füße. Die Flüssigkeit breitete sich schön auf der Haut aus, hatte eine außerordentlich klare, goldbraune Farbe, und sandte die angenehmen Harzdüfte zu mir empor. Sie zog sich ihrer Natur nach allmählich um die Rundungen meiner Füße herum, und an ihnen hinab. Der Mann

fuhr indessen in seinem Geschäfte fort, er hatte ein paar Male lächelnd auf mich herzugeliekt, dann steckte er seinen Löffel in eine Scheide neben das Faß, schlug oben das Spundloch zu, nahm die Trägerbänder des Schubkarren auf sich, hob letzteren empor, und fuhr damit davon. Da ich nun alleine war, und ein halb angenehmes Gefühl hatte, wollte ich mich doch auch der Mutter zeigen. Mit vorsichtig in die Höhe gehaltenen Höschen ging ich in die Stube hinein. Es war eben Samstag, und an jedem Samstage mußte die Stube sehr schön gewaschen und gescheuert werden, was auch heute am Morgen geschehen war, sowie der Wagenschmiermann gerne an Samstagen kam, um am Sonntage da zu bleiben, und in die Kirche zu gehen. Die gut ausgelaugte und wieder getrocknete Holzfaser des Fußbodens nahm die Wagenschmiere meiner Füße begierig auf, so daß hinter jedem meiner Tritte eine starke Tappe auf dem Boden blieb. Die Mutter saß eben, da ich herein kam, an dem Fenstertische vorne, und nähte. Da sie mich so kommen und vorwärts schreiten sah, sprang sie auf. Sie blieb einen Augenblick in der Schwebe, entweder weil sie mich so bewunderte, oder weil sie sich nach einem Werkzeuge umsah, mich zu empfangen. Endlich aber rief sie: »Was hat denn dieser heillose eingefleischte Sohn heute für Dinge an sich?«

Und damit ich nicht noch weiter vorwärts ginge, eilte sie mir entgegen, hob mich empor, und trug mich meines Schreckes und ihrer Schürze nicht achtend in das Vorhaus hinaus. Dort ließ sie mich nieder, nahm unter der Bodenstiege, wohin wir, weil es an einem andern Orte nicht erlaubt war, alle nach Hause gebrachten Ruten und Zweige legen mußten, und wo ich selber in den letzten Tagen eine große Menge dieser Dinge angesammelt hatte, heraus, was sie nur immer erwischen konnte, und schlug damit so lange und so heftig gegen meine Füße, bis das ganze Laubwerk der Ruten, meine Höschen, ihre Schürze, die Steine des Fußbodens und die Umgebung voll Pech waren. Dann ließ sie mich los, und ging wieder in die Stube hinein.

Ich war, obwohl es mir schon von Anfang bei der Sache immer nicht so ganz vollkommen geheuer gewesen war, doch über diese fürchterliche Wendung der Dinge, und weil ich mit meiner teuersten Verwandten dieser Erde in dieses Zerwürfnis geraten war, gleichsam vernichtet. In dem Vorhause befindet sich in einer Ecke ein großer Steinwürfel, der den Zweck hat, dass auf ihn das Garn zu den Hausweben mit einem hölzernen Schlägl geklopft wird. Auf diesen Stein wankte ich zu, und ließ mich auf ihn nieder. Ich konnte nicht einmal weinen, das Herz war mir gepreßt, und die Kehle wie mit Schnüren zugeschnürt. Drinnen hörte ich die Mutter und die Magd beratschlagen, was zu tun sei, und fürchtete, daß, wenn die Pechspuren nicht weg gingen, sie wieder herauskommen und mich weiter züchtigen würden.

In diesem Augenblicke ging der Großvater bei der hintern Tür, die zu dem Brunnen und auf die Gartenwiese führt, herein, und ging gegen mich hervor. Er war immer der Gütige gewesen, und hatte, wenn was immer für ein Unglück gegen uns Kinder herein gebrochen war, nie nach dem Schuldigen gefragt, sondern nur stets geholfen. Da er nun zu dem Platze, auf dem ich saß, hervor gekommen war, blieb er stehen, und sah mich an. Als er den Zustand, in welchem ich mich befand, begriffen hatte, fragte er, was es denn gegeben habe, und wie es mit mir so geworden sei. Ich wollte mich nun erleichtern, allein ich konnte auch jetzt wieder nichts erzählen, denn nun brachen bei dem Anblicke seiner gütigen und wohlgemeinten Augen alle Tränen, die früher nicht hervor zu kommen vermocht hatten, mit Gewalt heraus, und rannen in Strömen herab, so dass ich vor Weinen und Schluchzen nur gebrochene und verstümmelte Laute hervorbringen, und nichts tun konnte, als die Füßchen empor heben, auf denen jetzt auch aus dem Pech noch das hässliche Rot der Züchtigung hervor sah.

Er aber lächelte, und sagte: »So komme nur her zu mir, komme mit mir.«

Bei diesen Worten nahm er mich bei der Hand, zog mich sanft von dem Steine herab und führte mich, der ich ihm vor Ergriffenheit kaum folgen konnte, durch die Länge des Vorhauses zurück, und in den Hof hinaus. In dem Hofe ist ein breiter mit Steinen gepflasterter

Gang, der rings an den Bauwerken herum läuft. Auf diesem Gange stehen unter dem Überdache des Hauses gewöhnlich einige Schemel oder derlei Dinge, die dazu dienen, daß sich die Mägde beim Hecheln des Flachses oder anderen ähnlichen Arbeiten darauf nieder setzen können, um vor dem Unwetter geschützt zu sein. Zu einem solchen Schemel führte er mich hinzu, und sagte: »Setze dich da nieder, und warte ein wenig, ich werde gleich wiederkommen.«

Mit diesen Worten ging er in das Haus, und nachdem ich ein Weilchen gewartet hatte, kam er wieder heraus, indem er eine große, grünglasierte Schüssel, einen Topf mit Wasser und Seife und Tücher in den Händen trug. Diese Dinge stellte er neben mir auf das Steinpflaster nieder, zog mir, der ich auf dem Schemel saß, meine Höschen aus, warf sie seitwärts, goß warmes Wasser in die Schüssel, stellte meine Füße hinein, und wusch sie so lange mit Seife und Wasser, bis ein großer weiß und braungefleckter Schaumberg auf der Schüssel stand, die Wagenschmiere, weil sie noch frisch war, ganz weggegangen, und keine Spur mehr von Pech auf der Haut zu erblicken war. Dann trocknete er mit den Tüchern die Füße ab, und fragte: »Ist es nun gut?«

Ich lachte fast unter den Tränen, ein Stein nach dem anderen war mir während des Waschens von dem Herzen gefallen, und waren die Tränen schon linder geflossen, so drangen sie jetzt nur mehr einzeln aus den Augen hervor. Er holte mir nun auch andere Höschen, und zog sie mir an. Dann nahm er das trocken gebliebene Ende der Tücher, wischte mir damit das verweinte Angesicht ab, und sagte: »Nun gehe da über den Hof bei dem großen Einfahrtstore auf die Gasse hinaus, daß dich niemand sehe und dass du niemanden in die Hände fallest. Auf der Gasse warte auf mich, ich werde dir andere Kleider bringen, und mich auch ein wenig umkleiden. Ich gehe heute in das Dorf Melm, da darfst du mit gehen und da wirst du mir erzählen, wie sich dein Unglück ereignet hat, und wie du in diese Wagenschmiere geraten bist. Die Sachen lassen wir da liegen, es wird sie schon jemand hinweg räumen.«

Mit diesen Worten schob er mich gegen den Hof, und ging in das Haus zurück. Ich schritt leise über den Hof, und eilte bei dem Einfahrtstore hinaus. Auf der Gasse ging ich sehr weit von dem großen Steine und von der Haustür weg, damit ich sicher wäre, und stellt mich auf eine Stelle, von welcher ich von ferne in die Haustür hinein sehen konnte. Ich sah, daß auf dem Platze, auf welchem ich gezüchtigt worden war, zwei Mägde beschäftigt waren, welche auf dem Boden knieten, und mit den Händen auf ihm hin und her fuhren. Wahrscheinlich waren sie bemüht, die Pechspuren, die von meiner Züchtigung entstanden waren, weg zu bringen. Die Hausschwalbe flog kreischend bei der Tür aus und ein, weil heute unter ihrem Neste immer Störung war, erst durch meine Züchtigung und nun durch die arbeitenden Mägde. An der äußersten Grenze unserer Gasse sehr weit von der Haustür entfernt, wo der kleine Hügel, auf dem unser Haus steht, schon gegen die vorbeigehenden Straße abzufallen beginnt, lagen einige ausgehauene Stämme, die zu einem Baue oder zu einem anderen ähnlichen Werke bestimmt waren. Auf diese setzte ich mich nieder und wartete.

Friedrich Janshoff

Stifter im Deutschunterricht? Bibliographische Hinweise auf Textausgaben, unterrichtspraktische, fachdidaktische und wissenschaftliche Veröffentlichungen

Die rund 70 ausgewählten Veröffentlichungen sind bis auf wenige Ausnahmen in den Jahren 1990 bis 2005 erschienen. Aufgenommen wurden sowohl übergreifende Darstellungen zu Leben, Werk und Rezeption als auch Interpretationen und Analysen zu einzelnen Werken (vgl. dazu auch die materialreiche Bibliographie in Meyer (2001, 231–231–267) sowie leicht zugängliche Textausgaben und Audio-CDs und ein Überblick über den Stand der historisch-kritischen Gesamtausgabe. Eine umfangreiche Bibliographie der 1945 bis 1990 erschienenen Sekundärliteratur liegt im Quellenlexikon (Schmidt, 1994–2003) vor.

Stifter, Adalbert. In: Schmidt, Heiner: Quellenlexikon zur deutschen Literaturgeschichte. Personal- und Einzelwerkbibliographien der internationalen Sekundärliteratur 1945–1990 zur deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Duisburg: Verl. für Pädagog. Dokumentation, 1994–2003, Bd. 30 (2002), 217–274.

Annäherungen

Adalbert Stifter. 200. Geburtstag. In: Reclams Literaturkalender 2005. 51. Jahrgang. Stuttgart: Reclam, 2004, 57–59.

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*. Moosburgerstraße 47, A-9021 Krumpendorf. E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at

- Adalbert Stifter, Brief und Korrespondenzbericht an Gustav Kolb. Linz, 19. Juni 1848. In: Meyer, Jochen (Hrsg.): Dichterhandschriften. Von Martin Luther bis Sarah Kirsch. 2., durchges. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2003, 100/101.
- Adalbert Stifter. Zeichnung von Josef Maria Kaiser, nach 1860. In: Möbus, Frank; Schmidt-Möbus, Friederike (Hrsg.): Dichterbilder. Von Walther von der Vogelweide bis Elfriede Jelinek. Stuttgart: Reclam, 2003, 70/71.
- Görnitz, Matthias: Vom Lesen in der Landschaft. Typographie und Wissen in Adalbert Stifters *Bunte Steine*. In: Adalbert Stifter. Text + Kritik, H. 160, (2003), 21–109.
- Mayer, Mathias: Adalbert Stifter. Erzählen als Erkennen. Stuttgart: Reclam, 2001. (Universal-Bibliothek. 17627). ISBN 3-15-017627-1
- Pörnbacher, Karl: Adalbert Stifter. Stuttgart: Reclam, 1998. (Universal-Bibliothek. 15217, Literaturwissen für Schule und Studium). ISBN 3-15-015217-8
- Bleckwenn, Helga: Annäherung an einen toten Dichter. Überlegungen zur Beschäftigung mit Adalbert Stifter im Literaturunterricht. Jahrbuch des Adalbert-Stifter-Institutes, 3.1996, 152–163.
- Grundmann, Hilmar: Wozu Stifter im Deutschunterricht? Ein paar grundsätzliche Anmerkungen zur Legitimation vergangener Werke generell und der Werke Stifters insbesondere als Gegenstand des Literaturunterrichts. Jahrbuch des Adalbert-Stifter Institutes, 3.1996, 134–143.
- Seifert, Walter: Literaturidee und Literaturdidaktik bei Adalbert Stifter. In: Laufhütte/Möseneder (1996), 157–184.
- Hettche, Walter: »... die letzte Ausfeile ist das Feinste, und bedingt die Schönheit allein.« Stifters Arbeit an den *Bunten Steinen* und ihre Dokumentation in der Historisch-kritischen Ausgabe. Jahrbuch des Adalbert-Stifter-Institutes, 1.1994, 77–85.

Textausgaben und Audio-CDs

- Stifter, Adalbert: Der Nachsommer. Hrsg. von Benedikt Jessing. Stuttgart: Reclam, (*angekündigt für 04/2005*). (Universal-Bibliothek. 18352). ISBN 3-15-018352-9
- Stifter, Adalbert: Brigitta. Novelle. Urfassung, Wien und Leipzig 1844; Studienfassung, Pest 1847. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 1997. (dtv. 2608, Bibliothek der Erstaussagen). ISBN 3-423-02608-1
- Stifter, Adalbert: Bunte Steine. Erzählungen. Hrsg. von Helmut Bachmaier. Stuttgart: Reclam, 1994. (Universal-Bibliothek. 4195). ISBN 3-15-004195-3

Reclams Universal-Bibliothek und Hamburger Lesehefte

- Abdias. Erzählung. (Universal-Bibliothek. 3913). ISBN 3-15-003913-4
- Bergkristall. Erzählung. (Universal-Bibliothek. 3912). ISBN 3-15-003912-6
- Bergkristall. (Hamburger Leseheft. 6). ISBN 3-87291-005-1
- Brigitta. (Universal-Bibliothek. 3911) ISBN 3-15-003911-8
- Brigitta. (Hamburger Leseheft. 58). ISBN 3-87291-057-4
- Granit. Erzählung. Mit der Vorrede und Einleitung zu Bunte Steine. (Universal-Bibliothek. 7602). ISBN 3-15-007602-1

Granit. (Hamburger Leseheft. 78). ISBN 3-87291-077-9
 Der Hagestolz. Erzählung. (Universal-Bibliothek. 4194). ISBN 3-15-004194-5
 Der Hochwald. Erzählung. (Universal-Bibliothek. 3861). ISBN 3-15-003861-8
 Kalkstein. (Universal-Bibliothek. 9932). ISBN 3-15-009932-3
 Kalkstein. (Hamburger Lesehefte. 77) ISBN 3-87291-076-0
 Katzensilber. (Hamburger Lesehefte. 79). ISBN 3-87291-078-7
 Der Kondor. Das Heidedorf. Erzählungen. (Universal-Bibliothek. 8990). ISBN 3-15-008990-5
 Das Heidedorf. (Hamburger Leseheft. 23). ISBN 3-87291-022-1
 Der Waldsteig. Erzählung. (Universal-Bibliothek. 3898). ISBN 3-15-003898-7
 Der Waldsteig. (Hamburger Leseheft. 20). ISBN 3-87291-019-1

Hörbücher auf CD

Die Sonnenfinsternis. / Ein Gang durch die Katakomben. CD. Gesprochen von Harald Eggebrecht. (Naxos Hörbücher Klassiker der Literatur, 2004). ISBN 3-89816-025-4
 Aus dem bairischen Wald. CD. Gesprochen von Harald Eggebrecht. (Naxos Hörbücher Klassiker der Literatur, 2003). ISBN 3-933514-28-2
 Bergkristall. CD. Gesprochen von Erich Ponto. (Deutsche Grammophon Literarisches Archiv, 2000). ISBN 3-8291-0995-4

Filme:

Der Schnitt durch die Kehle oder Die Auferstehung des Adalbert Stifter. (A 2003, 80 min.). Regie: Kurt Palm (Moviemento).
 Bergkristall. (D 2004). Buch: Klaus Richter. Regie: Joseph Vilsmaier.
 Adalbert Stifters Novelle »Der Heilige Abend« (Bergkristall) aus dem Jahr 1845 wurde bereits 1949 von Harald Reinl und 1999 mit Tobias Moretti fürs TV verfilmt.

Interpretation(en) und Analyse(n)

Ritzer, Monika: Von Suppenwürfeln, Induktionsstrom und der Äquivalenz der Kräfte. Zum Kulturwert der Naturwissenschaft am Beispiel von Adalbert Stifters Novelle *Abdias*. KulturPoetik 2.2002, H. 1, 44–67.
 Laufhütte, Hartmut: Von der Modernität eines Unmodernen. Anlässlich der Erzählung *Abdias* von Adalbert Stifter. Jahrbuch des Adalbert-Stifter-Institutes, 1.1994, 65–75.
 Beckmann, Martin: Das ästhetische Erfahrungsverhältnis in Adalbert Stifters Erzählung *Bergkristall*. Literatur für Leser, 1.1994, 36–51.
 Schiffermüller, Isolde: Adalbert Stifters deskriptive Prosa. Eine Modellanalyse der Novelle *Der beschriebene Tännling*. Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, 67.1993, 267–301.

- Dittmann, Ulrich: Adalbert Stifter, *Brigitta*. Durchges. u. erg. Ausg. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 8109, Erläuterungen und Dokumente). ISBN 3-15-008109-2
- Hunter-Lougheed, Rosemarie: Adalbert Stifter: *Brigitta* (1844/47). In: Interpretationen. Erzählungen und Novellen des 19. Jahrhunderts. Bd. 2. Stuttgart: Reclam, 1990. (Universal-Bibliothek. 8414), 41–97.
- Baumann, Christine: Angstbewältigung und das sanfte Gesetz. Adalbert Stifter: *Brigitta* (1843). In: Freund, Winfried (Hrsg.): Deutsche Novellen. Von der Klassik bis zur Gegenwart. München: Fink, 1993, 121–129.
- Simon, Ralf: Eine strukturelle Lektüre von Stifters *Granit*. Jahrbuch des Adalbert-Stifter Institutes, 3.1996, 29–36.
- Ecker, Hans-Peter: »Darum muß dieses Bild vernichtet werden.« Über wissenschaftliche Sinnspiele und poetische gestaltete Medienkonkurrenz am Beispiel von Stifters *Nachkommenschaften*. In: Laufhütte/Möseneder (1996), 508–523.
- Wedekind, Martina: Adalbert Stifter, *Der Nachsommer*. Eine intertextuelle Untersuchung. Euphorion, 89.1995, 401–427.
- Duhamel, Roland: Natur und Kunst. Zum didaktischen Konzept von Stifters *Nachsommer*. Jahrbuch des Adalbert-Stifter-Institutes, 1.1994, 151–168.
- Haines, Brigid: Dialog und Erzählstruktur ins Stifters *Der Nachsommer*. Jahrbuch des Adalbert-Stifter-Institutes, 1.1994, 169–178.
- Ketelsen, Uwe-K.: Adalbert Stifter: *Nachsommer*. In: Interpretationen. Romane des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Reclam, 1992. (Universal-Bibliothek. 8418), 321–349.
- Amann, Klaus: Adalbert Stifters *Nachsommer*. Studie zur didaktischen Struktur des Romans. Wien: Braumüller, 1977. (Wiener Arbeiten zur deutschen Literatur. 8). ISBN 3 7003-0168-5
- Titzmann, Michael: Text und Kryptotext. Zur Interpretation von Stifters Erzählung *Die Narrenburg*. In: Laufhütte/Möseneder (1996), 335–373.
- Dittmann, Ulrich: Das Erzählschema in Stifters *Studien*. Jahrbuch des Adalbert-Stifter Institutes, 1.1994, 87–94.
- Püschel, Ulrich: Stilanalyse als interpretatives Verfahren. Stifters Ur- und Studien *Mappe* als Beispiel. Wirkendes Wort, 43.1993, 68–81.
- Ladnar, Ulrike: Adalbert Stifter: *Der Waldsteig*. Der Deutschunterricht, 38.1986, H. 1, 11–28.
- Eroms, Hans-Werner: Ansätze zu eine sprachlichen Analyse von Stifters Erzählweise in den Studien am Beispiel der Erzählung *Zwei Schwestern*. In: Laufhütte/Möseneder (1996), 435–454.

Leben und Werk

- Becher, Peter: Adalbert Stifter. Sehnsucht nach Harmonie. Eine Biografie. Regensburg: Pustet, 2005. ISBN 3-7917-1950-5
- Stadler, Arnold: Mein Stifter. Köln: DuMont, 2005. ISBN 3-8321-7909-7
- Holzinger, Lutz: Adalbert Stifter. Seine Welt. Wien: Holzhausen, 2004. ISBN 3-85493-086-0

- Schoenborn, Peter A.: Adalbert Stifter. Sein Leben und Werk. 2., aktualis. Aufl. Tübingen: Francke, 1999. ISBN 3-7720-2743-1
- Matz, Wolfgang: Adalbert Stifter oder Diese fürchterliche Wendung der Dinge. Biographie. München: Hanser, 1995. ISBN 3-446-18317-5
- Roedl, Urban: Adalbert Stifter in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1965. 16. Aufl. 2003. (rororo monographien 50086). ISBN 3-499-50086-8

Palm, Kurt: Suppe Taube Spargel sehr sehr gut. Essen und trinken mit Adalbert Stifter. Ein literarisches Kochbuch. Wien: Löcker, 1999. ISBN 3-85409-313-6

Forschung und Rezeption

- Adalbert Stifter. München: Ed. Text und Kritik. 2003. (Text + Kritik. 160). ISBN 3 88377-734-X
- Scheffel, Michael: Stifter-Studien im Wandel der Zeit. Eine kleine Forschungs- und Rezeptionsgeschichte. In: Adalbert Stifter. Text + Kritik, H. 160, (2003), 91–109.
- Lachinger, Johann (Hrsg.): Adalbert Stifter. Studien zu seiner Rezeption und Wirkung. Bd. 2: 1831–1988. Linz: Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, 2002. Schriftenreihe des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich. 40). ISBN 3 900424-00-4
- Scheichl, Sigurd Paul: Stifter der Österreicher. Das Bild Adalbert Stifters in der Diskussion über das Österreichische der österreichischen Literatur, 1945–1985. In: Lachinger, Hg. (2002), 9–24.
- Wild, Michael: Wiederholung und Variation im Werk Adalbert Stifters. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2001. ISBN 3-8260-2120-7
- Braun, Stefan: »Lebenswelt« bei Adalbert Stifter. Frankfurt am Main: Lang, 1990. (Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte. 29). ISBN 3-631-43124-4
- Hettche, Walter; John, Johannes; von Steinsdorff, Sibylle (Hrsg.): Stifter Studien. Ein Festgeschenk für Wolfgang Frühwald zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, 2000. ISBN 3-484-10828-2
- Blasberg, Cornelia: Erschriebene Tradition. Adalbert Stifter oder das Erzählen im Zeichen verlorener Geschichten. Freiburg: Rombach, 1998. ISBN 3-7930-9164-3
- Lauffhütte, Hartmut; Karl Möseneder, Karl (Hrsg.): Adalbert Stifter. Dichter und Maler, Denkmalpfleger und Schulmann. Neue Zugänge zu seinem Werk. Tübingen: Niemeyer, 1996. ISBN 3-484-10719-7
- Christian Begemann: Die Welt der Zeichen. Stifter-Lektüren. Stuttgart: Metzler, 1995. ISBN 3-476-01305-7
- Lachinger, Johann (Hrsg.): Adalbert Stifter. Studien zu seiner Rezeption und Wirkung. Bd. 1: 1868–1930. Linz: Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich, 1995. Schriftenreihe des Adalbert-Stifter-Institutes des Landes Oberösterreich. 39). ISBN 3 900424-00-4

Historisch-kritische Gesamtausgabe

Adalbert Stifter, Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Im Auftrag der Kommission für Neuere deutsche Literatur der Bayerischen Akademie der Wissenschaften hrsg. v. Alfred Doppler und Wolfgang Frühwald (seit 2001 Hartmut Laufhütte). Stuttgart: Kohlhammer, 1978 ff. (*bisher erschienen:*)

- 1,1-3: Studien. Journalfassungen. Bd. 1-3. Hg. von Helmut Bergner und Ulrich Dittmann. 1978-1980.
- 1,4-6: Studien. Buchfassungen. Bd. 1-3. Hg. von H. Bergner und U. Dittmann. 1980.
- 1,9: Studien. Kommentar. Von U. Dittmann. 1997.
- 2,1: Bunte Steine. Journalfassungen. Hg. von H. Bergner. 1982.
- 2,2: Bunte Steine. Buchfassungen. Hg. von H. Bergner. 1982.
- 2,3-4: Bunte Steine. Ein Festgeschenk. Apparat. Kommentar. Tl. 1 u. 2. Hg. von Walter Hettche. 1995.
- 3,1-2: Erzählungen. Teil I u. II. Hg. von Johannes John und Sibylle von Steinsdorff. 2002/2003.
- 4,1-3: Der Nachsommer. Eine Erzählung. Bd. 1-3. Hg. von W. Frühwald und W. Hettche. 1997-2000.
- 5,1-3: Witiko. Eine Erzählung. Bd. 1-3. Hg. von A. Doppler und Wolfgang Wiesmüller. 1984-1986.
- 5,4-5: Witiko. Apparat. Kommentar. Teil I u. Kommentar. Teil II: Stellenkommentar. Von A. Doppler und W. Wiesmüller. 1998 u. 2001.
- 6,1: Die Mappe meines Urgroßvaters. 3. Fassung, Lesetext. Hg. von Herwig Gottwald und Adolf Haslinger unter Mitarbeit von W. Hettche. 1998.
- 6,2: Die Mappe meines Urgroßvaters. 4. Fassung, Lesetext. Hg. Von H. Gottwald und A. Haslinger unter Mitarbeit von J. John. 2004.
- 6,3: Die Mappe meines Urgroßvaters. 3. und 4. Fassung, Integraler Apparat. Hg. von H. Gottwald und A. Haslinger unter Mitarbeit von W. Hettche. 1999.
- 8,1: Schriften zu Literatur und Theater. Hg. von Werner M. Bauer. 1997.

John, Johannes: Rückblicke und Ausblicke. Zum momentanen Stand der Historisch-kritischen Adalbert-Stifter-Ausgabe; ein Arbeitsbericht. In: Roli, Maria Luisa (Hrsg.): Adalbert Stifter. Tra filologia e studi culturali. Milano: Cooperativa Universitaria Editrice Milanese, 2001, 33–51.

John, Johannes; Wiesmüller, Wolfgang: Die neue Historisch-kritische Ausgabe der Werke und Briefe Adalbert Stifters. Entstehung, Editionsrichtlinien und editorische Problemstellungen. In: Sichtungen 3.2000, 156–168.

Maria Kotrc, Margrit Köllbichler

Möglichkeitenform im Deutschunterricht? Das Themenportfolio als neue Form der Beurteilung und Förderung

Stellen Sie sich vor, Sie kämen in die Klasse, leider etwas zu spät, die meisten Schüler würden allerdings schon arbeiten – manche schreiben, andere lesen, manche korrigieren.

Einer käme auf Sie zu und sagte: »Gut, dass Sie da sind! Ich hab da eine Frage. Ich möchte das nämlich noch ändern, bevor ich es abgebe und dann würde ich gern gemeinsam mit Y ein Hörspiel zum Thema entwerfen.« Dieser Schüler hätte in einer der letzten Stunden einen Text aufgesetzt, ihn dann überarbeitet, eine Mitschülerin lesen lassen, noch einmal überarbeitet, eine neue Idee eingebaut, etwas weggelassen, versucht Rechtschreibfehler auszumerzen, eine andere Einleitung geschrieben ... Er hätte also getan, was jeder von uns tut, bevor er einen wichtigen Text aus der Hand gibt.

In der Wirklichkeit des Deutschunterrichtes sieht es aber anders aus. Und das wollten wir nicht mehr länger so hinnehmen. Das Portfolio als angemessene Form der Leistungsfeststellung für eigenverantwortliches und offenes Lernen bot sich an. Anders als bei Schularbeiten wird bei der Portfolio-Arbeit das individuelle Leistungspotenzial der SchülerInnen angesprochen. Es geht um den persönlichen Lernpro-

MARIA KOTRC unterrichtet Deutsch und Französisch am GRG XVI, außerdem tätig in der Lehrerfortbildung und als systemische Familientherapeutin. Maroltingergasse 69–71, 1160 Wien.
E-Mail: marierlink@hotmail.com

MARGRIT KÖLLBICHLER unterrichtet Deutsch und Latein ebenfalls am GRG XV, tätig in der Lehrerfortbildung, Praxisbücher für den Deutschunterricht. Maroltingergasse 69–71, 1160 Wien.
E-Mail: margrit.koellbichler@aon.at

zess und die individuelle Verbesserung und Förderung. Außerdem aber wollten wir die realitätsfernen Schularbeiten ersetzen. Also haben wir vor etwa vier Jahren das *Themenportfolio* für uns entwickelt und setzen es in allen Klassen, die nach dem Lehrplan '99 unterrichtet werden, ein. Das Modell stieß sofort auf großes Interesse in der Kollegenschaft und inzwischen sind in unserer Schule bereits neun DeutschkollegInnen in diesen Schulversuch involviert, fünf weitere interessieren sich für das nächste Schuljahr. Außerdem laufen in zwei Oberstufenklassen nach altem Lehrplan (zur Zeit 7. Klassen) extra eingereichte Schulversuche.

Im Unterschied zu Jahres- oder Semesterportfolien werden bei uns in einem Zeitraum von etwa 4 bis 6 Wochen (ca. 12–20 Unterrichtseinheiten) zu einem abgegrenzten Thema Prozessportfolien erstellt. Aus unserer Erfahrung passiert es nicht selten, dass unsere SchülerInnen sich sehr dafür einsetzen, länger an einem Thema weiterzuarbeiten, weil sie sich nun einmal daran »festgebissen« haben. Was könnte uns Besseres passieren?

1. Das Überarbeiten von Texten

Zentraler Bestandteil der Mappen ist der so genannte *Überarbeitungstext*, der durch (mehrere) Überarbeitungen ein besonderes Niveau erreichen soll. Wie bei einer Schularbeit geben wir entweder das Thema und/oder die Textsorte vor. Da es aber nicht wie bei einer Schularbeit um exakt vergleichbare Erstfassungen, sondern vor allem um die persönliche Entwicklung und Verbesserung der Schreibkompetenz geht, ist es viel leichter auch eine größere Auswahl anzubieten. So kann durchaus zum Beispiel eine Kartei mit 30 oder mehr verschiedenen Bildgeschichten zur Verfügung stehen oder eine ganze »Schreibkiste« mit allerlei Schreibimpulsen für Kriminalgeschichten usw. Die SchülerInnen können entsprechend ihren individuellen Interessen und Schwerpunkte auswählen. Die Gefahr, dass sich schwächere SchülerInnen mit schwierigen Aufgaben überfordern und gute SchreiberInnen allzu einfache Aufgaben wählen, besteht unserer Meinung nach nicht. Denn die eigentliche Herausforderung stellt sich jedeR Schreibende letztendlich selbst, und beurteilt wird der persönliche Lernfortschritt. Mit individuelleren Produkten können sich die Schreibenden zudem mehr identifizieren, was wiederum ihre Motivation bei der Überarbeitung deutlich erhöht. Abwechslungsreichere Texte machen einfach allen mehr Spaß, auch uns LehrerInnen und den Mitschülerinnen.

Und diese sollen nämlich bei der Überarbeitung der Texte helfen. Das gestaltet sich bei uns folgendermaßen: Die *Erstfassung des Textes* erfolgt in einer gemeinsamen Schulstunde, dann wird er als Erstfassung und Original gekennzeichnet. Überhaupt ist die Dokumentation und damit das Beschriften der Texte von einiger Wichtigkeit, soll doch das Portfolio den Lernprozess auch abbilden.

Der nächste Schritt aber ist die *Überarbeitung*. Dafür gibt es eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten. Je nach Alter und Schreibentwicklung kann in dieser Phase zunächst fremde Hilfe wichtig sein oder aber reicht allein die zeitliche Distanz aus, um am Text weiterarbeiten zu können. Unser Ziel ist sicherlich, dass die SchülerInnen lernen ihre Texte eigenständig zu überarbeiten. Auf dem Weg dahin ist es

allerdings auch sinnvoll, wenn die ersten Hilfestellungen von Lehrerseite kommen. Dabei soll es aber nicht darum gehen, den Text zu korrigieren! Vielmehr sind Hinweise gefragt, wo und wie der Text weiter zu verbessern ist. Für Rechtschreibfehler und fehlende Beistriche genügt vielleicht eine Marke am Ende der Zeile oder des Absatzes. Älteren und geübteren SchülerInnen wird man die Orthographie gänzlich überlassen. Bei Ausdrucks- und Stilfehlern verzichtet man auf bessere Vorschläge. Für inhaltliche Belange können Fragen und Kommentare hilfreich sein. (*Das verstehe ich nicht. ... Hat K. gar keine Angst? Was denkt sie in dieser Situation? ...*)

2. MitschülerInnen als LektorInnen

Gerade für die erste Überarbeitung bewähren sich aber auch *MitschülerInnen als LektorInnen* ausgezeichnet. Und wir setzen sie deshalb so besonders gerne ein, weil sie selber davon sehr viel profitieren. Einen Text zu überarbeiten erfordert Empathie, aber vor allen Dingen auch Distanz. Bei der Arbeit mit den fremden Texten ihrer MitschülerInnen lernen die SchülerInnen sehr gut, worauf es bei einem Text ankommt, was einen guten Text ausmacht, was einem schlechten Text helfen könnte, usw. Als Hilfestellung eignen sich Checklisten (*Ist die Inhaltsangabe im Präsens verfasst? ja – nein usw.*), Fragen zum Text (*Macht der Anfang so richtig neugierig? ... Hast du einen Vorschlag für einen anderen Einstieg? ...*) oder auch die so genannte Textlupe mit den drei Rubriken:

- *Das gefällt mir besonders.*
- *Da hab ich noch Fragen und*
- *Meine Tipps.¹*

Mit diesen Hilfen überarbeiten die SchülerInnen ihre Texte¹ und zwar am besten mit einer anderen Farbe (Wichtig für die Dokumentation des Prozesses!) in den Originaltext. Falsche Ausdrücke oder Wörter werden durchgestrichen bzw. korrigiert, längere Passagen und Ergänzungen werden an den Rand oder mittels Fußnoten ans Ende geschrieben. Je nach Möglichkeit kann diese Arbeitsphase vielleicht auch am PC stattfinden. Wie oft ein Text überarbeitet wird, hängt sicherlich von der Qualität und Intensität der Textarbeit und der Energie aller Beteiligten ab, immer aber gibt es einen letzten Abgabetermin für die Mappen. Beurteilt wird eine Reinschrift (sofern der Text nicht ohnehin schon am PC überarbeitet wurde) als Endfassung. Das Ori-

1 Idee von Julia Bobsin. In: *Praxis Deutsch* 137, S. 49.

2 In der Praxis hat es sich bewährt, auch die Überarbeitungen vorwiegend im Unterricht durchführen zu lassen. Die LektorInnen stehen für Rückfragen gleich zur Verfügung, die »Atmosphäre« in diesen Stunden wirkt ansteckend und übereifrige Mütter und Väter werden nicht in Versuchung geführt. Diesbezüglich braucht man sich aber ohnehin kaum Sorgen zu machen: Sehr bald erkennen alle Beteiligten, dass fremde »Hilfe« in diesem Fall besonders kontraproduktiv ist. (Zumal wir LehrerInnen die »Handschrift« unserer SchülerInnen durch die Portfoliomethode ziemlich gut kennen.)

nal und diverse Zwischenfassungen gehören aber genauso in die Mappe. Sie dokumentieren den Schreibprozess, der ebenfalls – und zwar mit gleichem Gewicht! – beurteilt wird. (*Wie eigenständig ist die Überarbeitung? Wie viel Hilfestellung war letztendlich nötig? Wie zielführend war die Überarbeitung? ...*)

3. Pflicht, Kür, Reflexion

Außerdem gibt es in den Mappen noch weitere *Pflichtaufgaben und Erweiterungsbereiche*: Das können Arbeitsblätter, weitere Texte, aber auch mündliche und spielerische Aufgaben sein, die in unterschiedlichsten Sozialformen zu lösen sind *und völlig eigenständige Produkte*. Einerseits sollen wichtige Aspekte des Portfoliothemas erfasst werden, andererseits solle es auch genug Raum für einen persönlichen Schwerpunkt geben. Interviews werden auf Kassette aufgenommen, Illustrationen werden gemalt, Briefe geschrieben, kleinere Filme entstehen, Rätsel verfasst und gelöst, ... Für nichtschriftliche Aufgaben werden Protokollblätter angelegt, ... Alles andere wird in den Mappen gesammelt. Während die Wahl- und Erweiterungsaufgaben (entsprechend der Notendefinition!) auf Reichhaltigkeit, Ideenreichtum, Eigenständigkeit, ... usw. hin beurteilt werden, zählen im Pflichtbereich je nach Aufgabenstellung außerdem Vollständigkeit und Sachrichtigkeit.³

Korrigiert in dem Sinn werden diese Texte aber nicht, da sie ja auch nicht verbessert werden können! Wir sind der Überzeugung, dass wir nicht bei jeder Gelegenheit an der Grammatik herumdoktern oder die Rechtschreibung trainieren müssen. Dafür gibt es beim Überarbeitungstext wahrlich Gelegenheit genug. Manchmal geht es auch einfach »nur« um eine tolle Geschichte. Die lesen wir selbstverständlich und wenn sie besonders gefallen, dann steht das in einem (grünen) Kommentar auch darunter. Und offen gesagt: Dieser Modus ist auch für uns LehrerInnen angesichts der derzeitigen Klassenschülersituation eine Entlastung, können wir doch »ungestraft« zum Schreiben anregen, ohne gleichzeitig im Bewusstsein zu haben, dass wir all das auch korrigieren müssen. Sehr entlastend und oft auch deblockierend wirkt sich dies auch gerade auf rechtschreibschwache/legasthene SchülerInnen aus, die so auch einmal in den Genuss kommen, einen Text mit einem wertschätzendem Kommentar zurückzubekommen, der nicht in einem roten Meer von Korrekturzeichen ertrunken ist.

Gar keinen Platz darf der Rotstift aber in den reflexiven Texten haben! Es gibt in unserem Konzept Reflexionstexte auf verschiedenen Ebenen. Reflektiert werden sowohl Arbeit als auch Prozess und die eigene Lernsituation, Schwierigkeiten, Talente, Fehlerquellen und Lernanlässe, der gesamte Verlauf der Erstellung der Mappe, der

3 Besonders betonen möchten wir, dass am Portfolio vorwiegend im Unterricht gearbeitet wird. Das Zeitbudget der SchülerInnen soll durch diese Methode nicht mehr belastet werden, als bei herkömmlichen Schularbeiten und Hausübungen auch.

Bereich Selbstorganisation, das Miteinander bei Partner-/Gruppenarbeiten, der Umgang mit Feedback und Korrektur, die Selbsteinschätzung. Reflexive Texte können sich auf das gesamte Portfolio beziehen oder auf Einzeltexte/-arbeiten. Selbstverständlich soll nicht immer jegliches Tun kommentiert werden. Zu Beginn ist es notwendig, hier Strukturen vorzugeben, auch Leitfragen wie zum Beispiel: »*Was ist mir besonders leicht gefallen, was weniger? Welche Fehler waren für meinen Fortschritt wichtig? Wie kam ich (kamen wir) auf die Idee zu dieser Arbeit? Welche Schwierigkeiten waren zu überwinden? Wie ist es uns in der Arbeit miteinander gegangen? Wer hat was gemacht? Was würden wir beim nächsten Mal anders angehen? Wie bewerte ich selbst meine Arbeit? ...*« Wichtig ist, dass diese Texte besonders vertraulich zu behandeln sind, bei Präsentationen zum Beispiel auch herausgenommen werden dürfen. Reflexionstexte werden nicht beurteilt, sie müssen aber vorhanden sein, dann ist die Leistung erbracht. Sie bilden einen Freiraum, der erfahrungsgemäß gerne genutzt wird und geben uns einen wertvollen Einblick in die Entwicklung unserer Schülerinnen. Die Form des Portfolios bietet unserer Meinung nach dann eine große Chance für eine Entwicklung in Richtung Lernerautonomie, wenn es gelingt, diesen reflexiven Teil in einem vor Beurteilung bzw. Wertung geschützten Bereich zu entwickeln.

4. Lernfelder für politische Bildung

Die Themen-Portfolios stellen nicht bloß einen Ersatz der Schularbeiten dar, wobei in einer realitätsbezogeneren Schreibsituation dem *natürlichen Schreibprozess* mit Planen, Formulieren, Überarbeiten usw. besonders Rechnung getragen wird, sie sind gleichzeitig wichtiger Bestandteil des Unterrichts, weil sie neben der Sachkompetenz auch ein Lernfeld für den Erwerb umfassender Kompetenzen aus dem Bereich der *Selbstkompetenz* (Fehler als Lernchance sehen können, Prozessorientierung, Reflexion des eigenen Tuns, die eigene Arbeit schätzen können, Selbstorganisation, Zeitmanagement, Eigenverantwortung, Lernerautonomie ...) und der *Sozialkompetenz* (Unterschiede wahrnehmen und wertschätzen lernen, Feedback geben können/einholen/annehmen, in Interaktion mit Gleichrangigen treten, Hilfsbereitschaft statt Konkurrenz entwickeln, Teamfähigkeit schulen, Synergieeffekte erkennen ...) bieten.

Sehr lohnend waren auch Versuche, die Themen nicht vorzugeben, sondern die Themenfindung zur Klassenentscheidung zu machen und so als ein *Lernfeld für politische Bildung* zu nützen (Thematisierung und Erprobung verschiedener Methoden der Entscheidungsfindung in Gruppen). Diese Herangehensweise integriert zudem verschiedensten Formen mündlichen Sachkompetenztrainings wie Diskussionsformen, etc.⁴ Auch die Präsentation am Ende jeder Portfoliophase bietet Mög-

4 Nicht aus dem Blick zu verlieren ist auch das fächerübergreifende Potential des Themenportfolios.

lichkeiten *mündliche Kompetenzen* in einer natürlichen Situation zu erwerben: Die besten Produkte werden der Klassenöffentlichkeit vorgestellt, mit Stolz werden die schönen Mappen weitergereicht, Feedback von Eltern- oder MitschülerInnen eingeholt ...

Schwächere SchülerInnen lernen ihre Fehler als Lernchance zu begreifen, leistungsfähigeren SchülerInnen steht ein weitaus größeres Feld für Vertiefung, aber auch Experiment offen. Die größere Lernerautonomie sorgt für Spaß und Lust am Tun. Dementsprechend wird das Themenportfolio von den SchülerInnen, aber auch von den Eltern als besonders förderlich und motivierend erlebt. Und wir LehrerInnen schätzen die Veränderung der Lehrerrolle in Richtung Coach.

Literatur

BRÄUER, GERD: *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg: Fillibach 2000.

HEROLD, MARTIN; LANDHERR, BIRGIT: *Selbstorganisiertes Lernen (SOL)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2003.

Portfolio. Informationen zu Deutschdidaktik 1/02.

Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. Praxis Deutsch 137, 1996.

Deutsch-Standards

Edith Zeitlinger

Ein Bericht über den Ist-Zustand

Das Schuljahr 2004/5 hat für die Bildungsstandards aus Deutsch gegenüber dem Vorjahr wesentliche inhaltliche und formale Änderungen gebracht:

- Die Erweiterung der Lesestandards auf die Bereiche *Schreiben, Sprechen, Hören, Normsystem Sprache*.
- Die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das auf dem Lehrplan der Unterstufe basiert.
- Eine präzise Formulierung und strukturierte Gliederung der Standards innerhalb der einzelnen Teilbereiche des Lehrplans.

Die Standards basieren auf den beiden Ebenen:

Der Lehrplan	→ Standards
Das Kompetenzmodell	

Damit wird meines Erachtens auch eine der klar vorgegebenen bildungspolitischen Zielvorgaben der Standards in Österreich deutlich. Das Ziel ist nicht ein Außer-Kraft-Setzen des Lehrplanes, sondern eine Fokussierung auf wesent-

liche Schwerpunkte des Unterrichts mit Hilfe der Kompetenzen. Die Schwerpunkte des Lehrplans,

- Sprache als Grundlage von Beziehungen
 - Sprache als Trägerin von Sachinformation
 - Sprache als Gestaltungsmittel
 - Sprache als Normsystem
- dienen gleichzeitig als Grundlage für die Formulierung der Bildungsstandards.

Ich möchte nun aus dem Bereich »Sprache als Trägerin von Sachinformation« und den zugeordneten Kompetenzen *Lesen, Schreiben, Sprechen/Hören* einige Standards herausgreifen.

Sprache als Trägerin von Sachinformation

Standards *Lesen*:

- Informationen entnehmen, ordnen, vergleichen, verbinden, prüfen, ergänzen
- Einen Sachtext dem richtigen Fachgebiet zuordnen
- Das Hauptthema eines Textes nennen
- Wiederholung und Verknüpfungen von Information erkennen
- Verfahren zur Textstrukturierung
- Nichtlineare Texte auswerten
- Grundlegende Textsorten unterscheiden
- Informationen vergleichen

Standards *Schreiben*:

- Informationen bearbeiten, bewerten und schriftlich mitteilen
- Texte kürzen und Zusammenfassungen erstellen
- Texte unter Einbeziehung von informationstechnologischen Mitteln gestalten
- Mit genormten Textvorlagen umgehen

Standards *Sprechen/Hören*:

- Sachverhalte argumentieren und referieren
- Informationen gezielt einholen und auswerten
- Mündlichen Darstellungen konzentriert folgen und wiedergeben
- Präsentationsformen unter Einbeziehung von Medien anwenden

Ich habe bewusst diesen Teil des Lehrplans herausgegriffen, weil es dazu mittlerweile den ersten Pool an Beispielen gibt.

Die Doppelrolle des Deutschunterrichts

Betrachtet man die Beispiele, so fällt auf, dass sie eine Aufgabe des Deutschunterrichts abdecken, die im alltäglichen Unterrichtsgeschehen vermutlich nur wenig Raum einnimmt – den gezielten Umgang mit informativen, sachlichen Texten. Viele dieser Beispiele beschäftigen sich mit Informationstexten aus den Fächern Geographie, Biologie, auch Überschneidungen mit dem Fach Mathematik im weitesten Sinn sind teilweise erkennbar. Nach der ersten Auseinandersetzung damit ist man geneigt die Frage zu stellen, ob dem Fach Deutsch damit die Aufgabe des »Zulieferns« von Kompetenzen für die anderen Unterrichtsfächer zufällt.

Der Deutschunterricht steht, nicht zuletzt auch was die Diskussion um die Bildungsstandards betrifft, im Zentrum der Auseinandersetzung.

Im muttersprachlichen Unterricht erlernen die SchülerInnen von der Grundstufe an jene Kompetenzen (lesen, exzerpieren, sprechen, referieren, diskutieren, zuhören, schreiben, mit-

schreiben, schreibend lernen, u. a. m.), die ein erfolgreiches Lernen in den anderen Fächern ermöglichen. Selbstverständlich sind in diesem Zusammenhang auch die sozialen Kompetenzen zu erwähnen.

Diese Tatsache stellt, (wohl auch auf Grund der bildungspolitisch nicht nachvollziehbaren Kürzung der Stundenzahl in den letzten Jahren) eine Überladung und Überforderung für dieses Fach dar.

Die Diskussion um die Bildungsstandards wäre nun der gegebene Zeitpunkt, den Blickwinkel zu verändern. *Nicht allein das Fach Deutsch ist aufgefordert all diese Kompetenzen zu erarbeiten und zu fördern, sondern alle anderen Unterrichtsgegenstände müssen an der Entwicklung der erwähnten Fähigkeiten und Fertigkeiten mitarbeiten.* Der bewusste Umgang mit dem geschriebenen Wort, das Schaffen von differenzierten Textzugängen, das Erkennen, Erarbeiten und Referieren von wesentlichen Inhalten – all das ist nur eine kleine Auswahl an Aufgabenstellungen, die fächerübergreifendes Denken und Arbeiten besser und nachhaltiger im Unterrichtsgeschehen verankern können. Nachhaltiges Lernen von Fähigkeiten und Kompetenzen gelingt nur dann, wenn die einzelnen Unterrichtsgegenstände sich als ein Netzwerk betrachten. Dies gilt nicht nur für die im Lehrplan verankerten *dynamischen Fähigkeiten*.

Das Unterrichtsfach Deutsch darf sich aber als das Zentrum zur Aneignung dieser Kompetenzen betrachten, denn die Basis für die notwendige Wissensaneignung, die den jungen Menschen ein Bestehen in der Informationsgesellschaft ermöglicht, muss hier

gelegt werden. Eine breit angelegte Diskussion zu den Bildungsstandards sollte darauf hinweisen.

Die vorliegende Ausarbeitung der Bildungsstandards aus Deutsch bietet zu den einzelnen Standard-Zielen auch eine ganze Reihe von methodischen Anregungen, die für ihre Erreichung hilfreich sein können. Dabei soll aber vermerkt werden, dass Bildungsstandards nicht festlegen, was guter Unterricht ist und auch keinen Eingriff in die Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer bedeuten.

Die Erprobungsphase

Zum Abschluss möchte ich noch auf den momentanen Stand der Erprobung der Bildungsstandards verweisen. Im Schuljahr 2003/04 (Pilotphase I) wurde die erste Version der Lesestandards an je einer Hauptschule und an einem Gymnasium pro Bundesland (in einigen Bundesländern waren mehr Schulen daran beteiligt) erprobt (vgl. dazu die Ausführungen von den KollegInnen Herwig Burian und Hildegard Zuschin in der *ide*). Dieser erste Versuch wurde vom ZSE in Graz evaluiert, die Ergebnisse der Evaluation wurden sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht in der neuerlichen Erprobungsphase berücksichtigt.

Im Schuljahr 2004/05 startete österreichweit die Pilotphase II. Ihre Dauer ist auf zwei Schuljahre festgelegt. Es sind mehr Schulen (APS und AHS und VS) in die Erprobungsphase eingebunden; das heißt mehr Pilotlehrerinnen und -lehrer sind aufgefordert an diesem Projekt mitzuarbeiten und ihre Rückmeldung an die Arbeitsgruppen der jeweiligen Fächer weiterzuleiten. Damit soll gewähr-

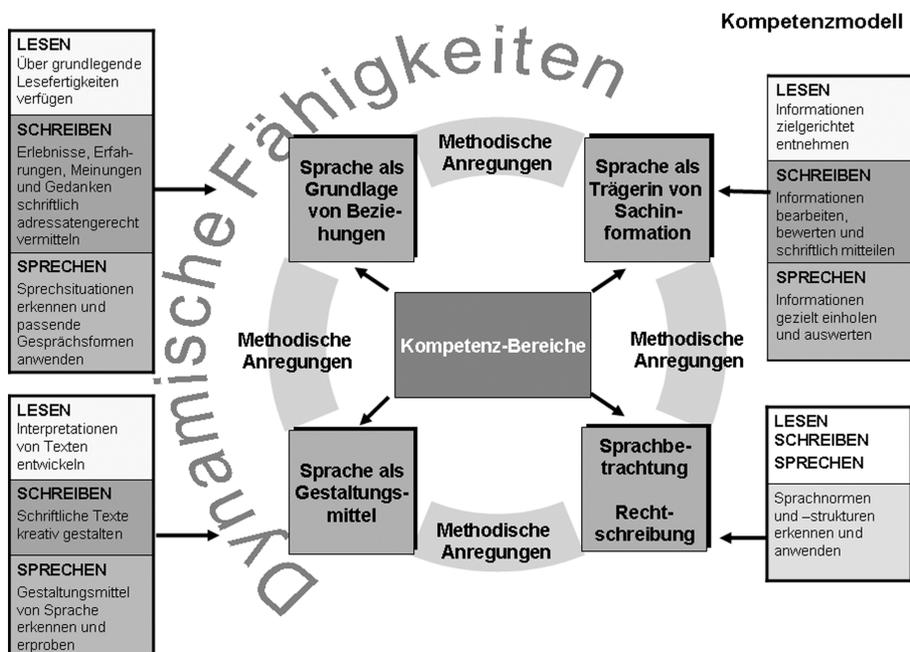
leistet werden, dass die Bildungsstandards an der Unterrichtsrealität der österreichischen Schülerinnen und Schüler gemessen werden.

Neu ist auch, dass an den Volksschulen in der vierten Schulstufe Standards aus Deutsch und Mathematik erprobt werden. Überprüft und beurteilt werden dabei, wie auch an der Hauptschule und am Gymnasium, nicht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern die Qualität der vorliegenden Standards, ihre sprachliche Umsetzung, ihre gedanklich und inhaltliche Nachvollziehbarkeit, Verständlichkeit, Vollständigkeit, u. a. m.

Da in Österreich aber derzeit auch intensiv an der Entwicklung von Bildungsstandards aus Englisch (1. Fremdsprache) und Mathematik gearbeitet wird, lohnt sich ein Blick über den »fachlichen Tellerrand«.

Interessant ist der Umstand, dass im Fach Mathematik der erste Probetestdurchlauf bereits im Mai 2005 stattfinden wird. Die Organisation jener Arbeitsgruppe, die für die Beispielerstellung zuständig ist, wurde hier meines Erachtens sehr gut gelöst. Aus jedem Bundesland sind Lehrerinnen und Lehrer aus der APS und der AHS in die konkrete Arbeit miteingebunden. Die Vorteile sind eine hohes Maß an Identifikation mit den Standards im Allgemeinen sowie die Bereitschaft zur unmittelbaren Erprobung und der daraus resultierenden Überarbeitung, der Erfahrungsaustausch auf mehreren Ebenen und die direkte Motivation der Kolleginnen und Kollegen.

Meine Aufgabe in der Pilotphase II ist die Koordination und Vernetzung der an diesem Projekt beteiligten Schulen und Personen in Kärnten. Bereits jetzt zeigt



sich für mich der Vorteil eines weit geöffneten Blickwinkels, denn die Bildungsstandards sind gleichzeitig ein fächerübergreifendes *und* ein fachbezogenes Projekt. Fächerübergreifende Arbeit beginnt bei der Projektplanung auf ministerieller Ebene und führt über die Arbeit in den einzelnen fachbezogenen Arbeitsgruppen bis zum Unterricht an den Schulen.

Im Miteinander zeigt sich: Wir können unsere Rahmenbedingungen besser aufeinander abstimmen, wir können unsere Ressourcen erweitern, wir können voneinander lernen. Wenn wir diese Chance nützen.

Nur wenn dies auf allen Ebenen gelingt, kann das Projekt Bildungsstandards zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Unterrichtskultur führen.

Literatur

- BLÜML; HABRINGER; HAFNER; HAIDINGER; RADNER; SCHIMPL; STAUD; WEIHS-DENGG: *Bildungsstandards in Österreich. Deutsch*. Wien: bm:bwk, Oktober 2004. (Das Kompetenzmodell ist diesem Skriptum entnommen.)
- AG Bildungsstandards, Fachbereich Deutsch 8. Schulstufe; Aufgabenbeispiele; Dezember 2004, Wien, bmbwk.
- HAFNER, KARL: Bildungsstandards für die 8. Schulstufe – Besonderheiten und Umsetzungsstrategien. In: *Erziehung & Unterricht*. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. öbv&hpt, H. 7/8, 154. Jg., 2004, S. 582–589.

EDITH KATHARINA ZEITLINGER ist Lehrerin am Europagymnasium; Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts, Abteilung AHS; Landeskoordinatorin für Bildungsstandards AHS, APS, VS. Pädagogisches Institut, Kaufmannsgasse 8, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: edith.zeitlinger@chello.at

Das Gedicht im Unterricht

Gedichte als Hörpuzzle

Die vorliegende Übung eignet sich für jede Altersstufe, zum Einstieg in die Arbeit mit Gedichten, zum Abschluss einer Beschäftigungsphase mit Lyrik oder auch für die Präsentation von schulischer Arbeit bei Elternabenden oder anderen Gelegenheiten. Wesentliche Lernziele:

- Verständlich, flüssig und sinnbezogen vor Publikum lesen üben
- Mit Stille bewusst umgehen lernen
- Wesensmerkmale der Textsorte Lyrik erkennen
- Handlungsorientierten Textzugänge entwickeln
- Interpretationen von lyrischen Texten erarbeiten

Was braucht man?

- SchülerInnen, die gerne etwas auszuprobieren (die Übung ist effektiv ab 20 SchülerInnen durchführbar – nach oben gibt es keine Grenzen)
- LehrerInnen, die Lust auf etwas Neues haben
- Etwa 2 bis 4 Unterrichtsstunden
- Einen Klassenraum

- Unterschiedliche Gedichte, und zwar sollte jede/n Schüler/in ca. eine Strophe erhalten (im Anhang gibt es Vorschläge).

Wie geht man vor?

Der Beginn:

- Jede/r Schüler/in erhält eine Strophe eines Gedichts auf einem Papierstreifen. Er/ sie soll nicht sehen, von wem das Gedicht stammt, noch wie viele Strophen es insgesamt hat, auch der Titel des Gedichts soll nicht genannt werden. Am besten ist es, wenn die SchülerInnen die Streifen mit den einzelnen Strophen ziehen.
- Danach verteilen sich die Schüler/innen mit ihren Textstreifen im Raum und zwar so, dass sie den ganzen Raum ausfüllen. Auf dem Sessel oder am Boden sitzend, stehend, voneinander ab- oder einander zugewandt – in möglichst vielen unterschiedlichen Positionen. Wichtig ist, dass sie nicht miteinander sprechen, ihren Text still durchlesen und ihn niemandem zeigen.

Die Stille – der Klang der Worte – das Hörpuzzle

- Wenn alle ihre Plätze ausgewählt und eingenommen haben, ist es wichtig, dass Stille einkehrt. Das ist nicht immer leicht und manchmal auch ein wenig ungewöhnlich, für ein effektvolles Gelingen jedoch unabdingbar. Und es lohnt sich.
- Nun beginnt ein/e Schüler/in ihren/seinen Text aus der Stille heraus vorzulesen.
- Darauf folgt ein/e nächste/r. Und dann wieder eine/r. Zwischen dem Vorlesen

dürfen ruhig Pausen entstehen, sie sind sogar erwünscht.

- Und noch etwas: Wer zu lesen beginnt und wer fortsetzt, das sollte man sich nicht vorher ausmachen, es soll und wird einfach entstehen.
- Das Ziel ist es auch nicht, dass die SchülerInnen erraten, wann ihre Gedichtstrophe drankommt, sie lesen sie einfach dann, wenn sie das Gefühl haben, dass es jetzt stimmt. Beginnen manchmal zwei oder mehr SchülerInnen gleichzeitig zu lesen, ist das nicht schlimm, man kann vorher darauf hinweisen, dass dann ein/e Schüler/in weiterliest und die andern schweigen. Und ihre Strophe später lesen.
- Wenn jede/r seine Strophe gelesen hat, ist es ratsam noch eine Weile gemeinsam still zu sein und das Gehörte nachklingen zu lassen.
- Manchmal ist vielleicht auch eine Wiederholung gut.

Wer gehört zu wem? oder Die Gedichte finden sich

- Der nächste Schritt ist nun das richtige Zusammenstellen der Gedichte. Während die SchülerInnen dies tun, kann man zur Überprüfung die Gedichte in ihrer Originalfassung an geeigneten Stellen im Klassenraum anbringen, sodass sie gleich nachschauen können, ob ihre Strophen zueinander passen.
- Nun werden die Gedichte in ihren Originalfassungen von der Gruppe vorgetragen. Dazu ist ein wenig Vorbereitungszeit notwendig.
- Wenn die Unterrichtsstunde sich schon dem Ende zuneigt, kann die Vorbereitung des Textes als Hausü-

bung gegeben werden, ebenso vielleicht der Auftrag, Recherchen über den Autor, die Zeit des Entstehens, etc. anzustellen.

Wie kann man weiterarbeiten?

Die kreative, handlungsorientierte Möglichkeit:

- Nach dem Vortragen der einzelnen Gedichte kann man jeweils zwei oder drei Gruppen zu einer Großgruppe zusammengehen lassen (freiwillig oder nach Vorgaben) mit dem Auftrag aus den zwei/drei Gedichten ein einziges zu kreieren. Dabei soll nur auf das in den beiden Gedichten verwendete Wort- und Satzmaterial zurückgegriffen werden. Dieses allerdings kann zerstückelt, wiederholt, ausgelassen, verschoben oder gänzlich neu zusammengesetzt werden.
- Der Auftrag ist beendet, wenn die Gruppen ihre neuen, sicher sehr kreativen, Gedichte vorgetragen haben.

Die analytische, interpretatorische Möglichkeit:

- Hier denke ich, wird klar: Die vorliegenden lyrischen Texte und ihre erste klangliche Umsetzung können ein Impuls sein, um der formalen und sprachlichen Ästhetik, dem Inhalt, der Bedeutung und je nach Altersstufe auch der Aussage zu begegnen. So, wie es jede/r gerne tut.

Einige Schlussbemerkungen

Als Vorübung (5. bis 7./8. Schulstufe) für den Umgang mit der Stille und der freien Wahl, wann, wer, wie lange, lesen möchte, empfiehlt sich »Das Lesen aus der Stille«.

Gedichtvorschläge

MARTIN ANTON

Eine schöne Geschichte

Eine schöne Geschichte,
die war außen unsichtbar und innen bunt.
Und in alten Zeiten
Ging sie von Mund zu Mund.

Eines Tages geriet sie in Sammlerhände,
das bedeutet beinah ihr Ende:
Sie wurde in schwarze Lettern gefasst,
bekam Seitenzahlen und Nummern verpasst,
wirkt nun eher eckig als rund
außen schwarz und innen bunt.

Ein Kind las sie.
Und in seiner Fantasie
Wurde sie wieder rund –
Außen unsichtbar und innen bunt.

ERNST JANDL

bibliothek

die vielen buchstaben
die nicht aus ihren wörtern können

die vielen wörter
die nicht aus ihren sätzen können

die vielen texte
die nicht aus ihren büchern können

die vielen bücher
mit dem vielen staub darauf

die gute putzfrau
mit dem staubwedel

ELISABETH BORCHERS

März

Es kommt eine Zeit,
da nimmt's ein böses Ende
mit dem Schneemann.

Er verliert seinen schwarzen Hut,
er verliert seine rote Nase,
und der Besen fällt ihm
aus der Hand.
Kleiner wird er von Tag zu Tag.
Neben ihm wächst ein Grün
und noch ein Grün
und noch ein Grün.

Die Sonne treibt
Vögel vor sich her.
Die wünschen dem Schneemann
eine gute Reise.

ROSE AUSLÄNDER

Es war einmal

Es war einmal
ein Märchenerzähler
Der hieß Eswereinmal

Er erzählte
unzählige Märchen
kleinen und manchen
großen Kindern

Die Kleinen träumten davon
die Großen erzählten sie weiter
kleinen und manchen
großen Kindern

Die Geschichten fangen an
mit den Worten
Es war einmal

Dies ist eine Übung, die mit jedem Text jederzeit durchgeführt werden kann. Wird ein Text im Unterricht laut gelesen, kann man so vorgehen, dass aus der Stille heraus, ohne vorangehende Absprache, wer, wann, wie viel liest, die Leseaufgabe gelöst wird. Das erzeugt Spannung und macht das gemeinsame Lesen gleichzeitig zu einem Erlebnis des Aufeinander-Hörens.

Aus der Erfahrung weiß ich, dass am Anfang der Inhalt des gelesenen Textes ein wenig in den Hintergrund rückt, doch das legt sich, wenn die SchülerInnen mit der Methode vertraut sind.

Einige Regeln sind dabei am Anfang hilfreich:

- Jede/r soll drankommen.
- SchülerInnen, die gerne laut lesen und immer wieder dran kommen möchten, brauchen die Regel, pro Stunde nicht öfter als zwei mal.
- Wenn mehrere gleichzeitig beginnen, muss man gut aufeinander hören, nur ein/e Schüler/in liest weiter, die anderen sind still.
- Wechseln nur bei Absätzen und jeder bestimmt selbst, wie viel er/sie liest.

Möchte man ein Hörpuzzle vor Publikum aufführen, entfallen natürlich alle spontanen Momente. Dann empfiehlt es sich, genau festzulegen, wann, wer, welchen Text liest, und der Textvortrag muss geübt werden. Auch das Einbauen von andern Klangelementen (Musikinstrumente, Klangschalen) oder Geräuschen kann gut und effektiv wirken.

*

Bei der Verfasserin des Unterrichtsbeitrages sind noch mehr Gedichte als Kopiervorlagen zu erhalten. Ein Mail genügt.

Quellen

- AUSLÄNDER, ROSE: *Im Atemhaus wohnen*. Gedichte. Frankfurt/M.: Fischer Verlag 1998.
- JANDL, ERNST: *Gesammelte Werke*. Bd 2, Gedichte. Darmstadt: Luchterhand 1985.
- MARTIN, ANTON: *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Hrsg. von Hans Joachim Gelberg. Weinheim-Basel: Beltz Verlag 2000, S. 144.
- BORCHERS, ELISABETH: *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Hrsg. von Hans Joachim Gelberg. Weinheim-Basel: Beltz Verlag 2000, S. 14.

EDITH KATHARINA ZEITLINGER ist Lehrerin am Europagymnasium; Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts, Abteilung AHS; Landeskoordinatorin für Bildungsstandards AHS, APS, VS. Pädagogisches Institut, Kaufmannngasse 8, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: edith.zeitlinger@chello.at

ide empfiehlt



Gerd Katthage
Didaktik der Metapher

Perspektiven für den Deutschunterricht.
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen-
 ren, 2004. 345 Seiten.
 ISBN 3-89676-876-X • EUR 24,70

Der Titel gibt sich bescheiden: *Didaktik der Metapher*, fast als würde man ein Randphänomen der Didaktik diskutieren. Der Untertitel hingegen drückt bereits selbstbewusst aus, dass es um mehr geht: *Perspektiven für den Deutschunterricht*. Bei der Lektüre zeigt sich schnell, dass damit nicht nur die Perspektiven gemeint sind, die die Metapher im Deutschunterricht haben könnte, sondern eher die Aussichten, die sich dem Fach durch die stärkere Berücksichtigung dieses Aspekts eröffnen. Denn die *Metapher* ist Anlass und Ausgangspunkt für eine Untersuchung der Beziehung von Bildlichkeit in der

Sprache, ja sogar der Beziehung von Bild und Sprache.

In diesem Buch untersucht Gerd Katthage zunächst die Didaktik der Metapher, wie sie sich in Schulbüchern und Lehrplanbestimmungen findet. Er stellt fest, dass sich die Hinweise auf gewisse Bereiche des *Literaturunterrichts* (vor allem Lyrik) und *Sprachreflexion* beschränken. In einem weiteren Vertiefungsschritt unterwirft er gängige Metapherntheorien einer kritischen Analyse. Offenbar wird in der Deutschdidaktik ein veralteter Begriff von Metapher als »verkürzter Vergleich«, als »Vergleich ohne wie« zugrundegelegt, der ihrer realen Bedeutung keineswegs entspricht. Aber nicht zufällig erlebt die Metapher – gemeint als Oberbegriff für sprachliche Bildlichkeit – im 20. Jahrhundert eine bemerkenswerte Renaissance. In einem ausführlichen Kapitel *Sprachbilder und Bildersprache* arbeitet der Autor seine Hauptthese heraus: In Zeiten der Bildmedien wird die Metapher aus einer ornamentalen Stilfigur zu einem unersetzbaren Sprachphänomen, zu einer Denkform: Wir denken und handeln, wir modellieren unsere Wirklichkeit nach Metaphern. Katthage schlägt deswegen folgende Definition vor:

In der Metapher begegnen sich zwei verschiedene Bedeutungsbereiche. Mit der Metapher sieht man etwas als etwas anderes. Die Metapher formt ein Sprachbild mit einer neuen Bedeutung. (S. 307)

Abschließend resümiert Katthage seine Überlegungen in einem Konzept von der Didaktik der Metapher, womit eine doppeltes Ziel angesprochen wird: ein Deutschunterricht, der die Metapher für seine Zwecke gewinnt, und eine didaktische Aufgabe, die das Sprachbild selbst übernimmt. Er präzisiert:

Eine Metapherndidaktik, die sich dem integrativen Unterrichtsprinzip verpflichtet, verbindet von Beginn an Elemente der reflexiven Sprachaufmerksamkeit, der literarischen Kompetenz und der intermedialen Bildkompetenz. (S. 311).

Dabei schlägt er ein dreistufiges Verfahren vor:

- Metaphernkommunikation im Alltag
- Metaphorische Konzepte
- Bereichsspezifische Anwendung (z.B. in der Lyrik)

Diese theoretische Studie, die allerdings auch immer wieder anhand konkreter Beispiele illustriert wird, legt die Grundlagen für eine neue Sichtweise dieses lange unterschätzten Aspekts der Deutschdidaktik. Der Autor kündigt einen weiteren Band mit praktischen Unterrichtsbeispielen an. Nach dieser interessanten Untersuchung darf man auf den zweiten Teil umso gespannter sein.

WERNER WINTERSTEINER

Leseprobe (S. 305/306):

Die kuptierte Metapher, für Schüler und Lehrer didaktisch aufbereitet, steht jedoch im Widerspruch zu ihrem Erscheinungsbild in der Metapherntheorie des 20. Jahrhunderts. Hier erfährt sie eine kaum zu überbietende Aufwertung. Den *linguistic turn* begleitet ein *metaphoric turn*. Die Metapher erhält den Status eines unhintergehbaren, ubiquitären sprachlichen Phänomens, für einige bringt sie das Prinzip der Sprache zum Ausdruck. Neben ihren ästhetischen Qualitäten entdeckt die Sprachtheorie die heuristische, ja die erkenntnis-schaffende Funktion der Metapher. Die Metapher wird zur Denkform nobilitiert. Wir leben nach Metaphern. Denken und Handeln richten sich danach, wie metaphorische Konzepte die Wirklichkeit strukturieren. Das Weltbild, das nach Hei-

degger *die Welt als Bild* ist, füllt nur den Rahmen, den modellhafte Metaphern vorgeben. Die Macht der Metapher besteht in ihrer transzendentalen Qualität. Kognitionswissenschaftliche Forschungsergebnisse bestätigen empirisch diese sprachtheoretische Auffassung. Wahrnehmung ist Konstruktion. Mustererkennung und Musterbildung erweisen sich als die gestalthaften Kompetenzen der Wirklichkeitsbegegnung. Die Auffassung, dass viele dieser Modelle, die Wahrnehmungen leiten, metaphorisch strukturiert sind, demonstriert eindrucksvoll die neue Position der Metapher in wissenschaftlichen Diskursen.

Die Vorstellung, dass die Metapher eine sprachliche Substitution vornimmt, ist damit unhaltbar geworden. Die Metapher ist nicht mehr mit einer wortsemantischen Eigentlichkeitsrhetorik beschreibbar. In der Metapher manifestieren sich Interaktionsprozesse auf mehreren Ebenen. Die Bereiche, die in der Metapher zusammentreffen, verschmelzen. Dadurch wird die Bedeutungsdimension beider Bereiche erweitert. Bedeutung, auch metaphorische, hängt ab vom Kontext, vom textuellen, von der jeweiligen Redesituation und vom kulturellen, historischen Rahmen. Metaphorischer Sprachgebrauch funktioniert nur als Interaktion zwischen Text und Rezipient. Dessen Perspektive und Imagination entscheiden darüber, was und wie eine Metapher bedeutet. Er muss das Angebot, das ein sprachlicher Ausdruck macht, aufnehmen und ausfüllen, indem er *etwas als etwas anderes sieht*. Die Ähnlichkeit, die eine Metapher behauptet, entsteht erst in der Metaphernkommunikation und bildet nicht etwa einen Seinszustand ab. Metaphernkommunikation gelingt zudem nur dann, wenn Sprecher und Hörer ein gemeinsames Hintergrundwissen teilen und sprachliche Äußerungen mit einem grundsätzlichen Sinnverdacht begegnen. Somit erweist sich die Metapher eher als pragmatisches denn als semantisches Phänomen. Dies gilt aber nicht nur für alltägliche Kommunikation, in der konventionelle Metaphorik dominiert, sondern ebenso für die Lektüre literarischer Texte, die Sprachaufmerksamkeit verlangen, um ästhetisch wirken zu können.

Neu im Regal



Bodo Lecke (Hg.)

Fazit Deutsch 2000

Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2004. 478 Seiten.

ISBN 3-631-37385-6 • EUR 59,80

Dieses Buch diskutiert drei »Kernbereiche« des lange als Hauptfach schlechthin geltenden Deutschunterrichts von dessen ersten Anfängen bis heute: Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung und kritische Aufklärung. Besonders in den letzten Jahrzehnten bildeten sich unerschiedliche, zum Teil kontroverse (fach-)didaktische Konzepte heraus: bildungstheoretische, lernzielorientierte, (politisch-)kritische, projekt- bzw. handlungsorientier-

te. Die Jahrhundert- und Jahrtausendwende, aber auch die welt- und bildungspolitischen Ereignisse kurz danach veranlassten Herausgeber und BeiträgerInnen dieses Bandes zu einem »Fazit« der bisherigen Entwicklung des Faches Deutsch, das Gegenwartspositionen wie Zukunftstendenzen einbezieht.

Nach einer Phase der programmatischen Beschränkung auf die »Vermittlung« des »Stoffs« im Unterrichtsalltag, oft als empirische Wende postuliert oder mit Slogans wie »kleine Brötchen backen« legitimiert, werden nun erfreulicherweise wieder die Grundfragen der Deutschdidaktik in das Blickfeld gerückt. Die längere Zeit ausgesparte politische Dimension der Fachdidaktik wird – im historischen Rückblick – in einer Reihe von Beiträgen wieder in den Blick genommen. Und darüber hinaus, aber auch damit verbunden, findet – nach dem PISA-Schock und in Auseinandersetzung mit dem medialen Wandel – eine ausführliche Diskussion über die Bestimmung der Beziehung zwischen Literatur(-unterricht) und anderen Medien (im Unterricht) statt. Fazit des *Fazits Deutsch*: »Es geht [...] darum, die heute weitgehend komplementären Schlüsselbegriffe ›Lesekompetenz‹ und ›Medienkompetenz‹ als integrative Komponenten einer ›kommunikativen Kompetenz‹ im Sinne von J. Habermas zu verstehen und umzusetzen« (S. 47). Es verwundert allerdings ein wenig, dass der *medialen Herausforderung* ein so breiter Raum gewidmet wird, während der nicht minder drängenden *interkulturellen Herausforderung* (Mehrsprachigkeit, Migrationsliteratur, Weltliteratur) kein Platz eingeräumt wird.



Michael Ackermann
Exilliteratur 1933–45

Migration und Deutschunterricht.
 Frankfurt/M.: Peter Lang, 2004. 235 Seiten.
 ISBN 3-631-51557-X ● EUR 39,80

Dieses Buch schließt eine Lücke, deren Existenz wohl vielen gar nicht bewusst war. Denn in den immer noch an der Idee der *Nationalliteratur* orientierten Lehrplänen und Schul-Literaturgeschichten kommt *Exilliteratur* als Thema kaum vor.

Ein Blick in die (west-)deutschen Lehr- und Bildungspläne seit 1945 legt das Diktum nahe: Exilliteratur – draußen vor der Schultür. Das gilt weniger für einzelne Werke, wohl aber für das Thema *Exilliteratur und Migration* im (Deutsch-)Unterricht. Die Studie untersucht die Relevanz des Themas für den Unterricht innerhalb eines didaktischen und historisch-soziologischen Begründungszusammenhangs. Im Mittelpunkt stehen Untersuchungen zu sechs projektartigen Unterrichtsmodellen zu bekannten Stoffen (Brecht, Seghers) unter veränderten Fragestellungen sowie zu einigen für den Unterricht (neu) zu entdeckenden Autoren, wie Feuchtwanger, Liepman, A. Zweig und ihren Werken für die höheren Klassenstufen der Gesamtschule, des Gymnasiums und der Hauptschule. Die Stu-

die schließt mit einem Perspektivwechsel zum Thema Deutsche im türkischen Exil (1933–45) und türkische Migranten in Deutschland (seit 1961) ab.

Das Buch spannt also einen Bogen von der deutschen Exilliteratur der NS-Zeit zur mehrsprachigen und multikulturellen Gegenwart. Das macht diese didaktische Studie für die Unterrichtspraxis noch wertvoller.



Lothar Bredella, Eva Burwitz-Melzer
**Rezeptionsästhetische
 Literaturdidaktik**

mit Beispielen aus dem Fremdsprachen-
 unterricht Englisch.
 Tübingen: Gunter Narr, 2004. 378 Seiten.
 ISBN 3-8233-6084-1 ● EUR 34,00

Dieses Buch ist zwar für den fremdsprachlichen Unterricht (Englisch) konzipiert worden, es enthält aber zahlreiche interessante Beiträge, die auch für die deutschsprachige Literaturdidaktik von großer Relevanz sind. Die sechs Kapitel, die entweder von Lothar Bredella oder von Eva Burwitz-Melzer verfasst wurden, bieten einen fast systematisch zu nennenden Über-

blick über die Thematik: Zunächst werden in drei Kapiteln theoretische Fragen abgehandelt. Der Einleitungsbeitrag *Was ist Fachdidaktik?* definiert Didaktik als jene Instanz, die »die Begegnung zwischen Sache und Lernenden ermöglicht. Fachdidaktik entwickelt nicht Methoden für die Vermittlung vorgegebener Inhalte, sondern begründet die Beschäftigung mit den jeweiligen Gegenständen und bestimmt die Ziele und Inhalte, um deren Willen es sich lohnt, sich mit ihnen zu beschäftigen« (S. 23).

Diese Definition könnte vollinhaltlich auch für die Fachdidaktik Deutsch gelten. Die weiteren Kapitel *Grundlagen für eine Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik* sowie *Unterschiedliche Verstehensformen bei der Rezeption literarischer Texte* geben einen Überblick über konkurrierende literaturdidaktische Konzepte und erarbeiten ein Konzept von literarischer Kompetenz. Die weiteren drei Beiträge gehen in verschiedener Form auf die Unterrichtspraxis ein. Zunächst werden in *Interkulturelles Verstehen mit multikulturellen Jugendliteraturen* eine Reihe von literarischen Texten diskutiert.

Das nächste Kapitel legt den Akzent auf *Lehrende und Lernende im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, während sich das abschließende Kapitel mit *Unterrichtsgesprächen* in verschiedenen Phasen der Textarbeit beschäftigt. – Mit dieser Rückbesinnung auf die (in der Anglistik maßgeblich entwickelten) Rezeptionsästhetik meldet sich eine selbstbewusste Literaturdidaktik zu Wort, die sich von den Moden und Konjunkturen der Literaturwissenschaften emanzipiert hat und einen eigenständigen Weg geht.



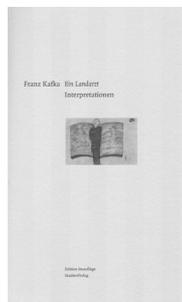
Ina Karg
Deutschunterricht für Europa?

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2004. 346 Seiten.
ISBN 3-631-36783-X • EUR 51,50

Die Stärke dieser Publikation ist die Systematik, mit der sich die Autorin der Herausforderung stellt, aktuelle Aufgaben von Deutschunterricht im Detail darzustellen. Dabei, so scheint es, wird die »europäische Dimension« abgesehen vom ersten Kapitel, wo sie ausdrücklich angesprochen wird, eher rhetorisch bemüht, aber nicht immer weiter vertieft. Zwar wird die Situation in Europa immer wieder zu Vergleichszwecken in den Blick genommen, doch außer bei der Frage deutscher oder europäischer Literaturkanon selten weiter thematisiert.

In sieben Kapiteln spannt sich ein Bogen von Grundfragen zu den wichtigsten Schwerpunkten des Deutschunterrichts. Im ersten Kapitel wird der Bildungsbegriff erörtert und der Europadiskurs resümiert. Das zweite Kapitel geht bereits spezifischer auf die *Vergangenheit und Zukunft* von Deutsch als Muttersprache ein. Hier diskutiert sie aktuelle sprachliche Phänomene wie die zunehmende Vorherrschaft des Englischen und tritt vorsichtig für einen selbstbewussteren Unterricht des Deutschen ein. Die The-

matik der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Klassenzimmer aufgrund von Migration und Globalisierung bleibt aber, eben bis auf Englisch als Sprache der *global player*, bis auf wenige Bemerkungen im Kapitel 7, ausgespart. Die weiteren Kapitel diskutieren ausführlich die einzelnen Bereiche des Deutschunterrichts, Mündlichkeit, Schreiben, Lesen und Literatur sowie Medienkultur. Ein abschließendes Kapitel vergleicht Muttersprachenunterricht in anderen Ländern. Das Plädoyer dieser *zukunfts-fähigen Konzepte muttersprachlichen Deutschunterrichts* (Untertitel) ist eindeutig: Auch in einem näher zusammengerückten, multikulturellen Europa und gerade angesichts des Vormarsches des Englischen muss der Deutschunterricht als das »Eigene« erhalten, gepflegt und tradiert werden. Dass die Dialektik von Fremdem und Eigenem bereits innerhalb des Eigenen wirkt, wird in dieser verdienstvollen Arbeit allerdings nicht berücksichtigt.



Elmar Locher, Isolde Schiffermüller (Hg.)

Franz Kafka. Ein Landarzt

Interpretationen.

Innsbruck: StudienVerlag,

Edition Sturzflug, 2004. 310 Seiten.

ISBN 3-7065-4045 • EUR 39,00

Dieser Band versammelt die Vorträge des Kafka-Colloquiums 2003 in Verona, die sich alle mit den vierzehn Texten des Bandes *Ein Landarzt* beschäftigen, die Kafka selbst zusammen gestellt hat und die noch zu seinen Lebzeiten (1920) erschienen sind. Die Referate, im einzelnen sehr unterschiedlich, ergeben zusammen ein dichtes Bild an Interpretationen, die sich nicht nur mit einzelnen Texten, Gedanken und Motiven Kafkas auseinander setzen, sondern auch die Gesamtkomposition des Bandes vielfältigen Deutungen unterziehen. Sie zeigen die Aktualität des Werkes von Kafka und bieten Einsichten, die für die schulische Arbeit mit Kafka erhellend sind.



Claudia Mahler, Anja Mihr (Hg.)
Menschenrechtsbildung

Bilanz und Perspektiven.
 Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
 2004. 303 Seiten.
 ISBN 3-8100-4132-7 • EUR 29,90

Am 10. Dezember 2004 hat die UN-Generalversammlung ein Weltprogramm für Menschenrechtsbildung beschlossen, das an die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995–2004) anschließt. Es beginnt am 1. Jänner 2005 und ist in mehrere aufeinander folgende Phasen gegliedert, die jeweils einen bestimmten Bildungsbereich fokussieren.

Im Zentrum der ersten Phase (2005–2007) steht die Primar- und Sekundarschulbildung. Dafür wurde vom Büro der UN-Hochkommissarin für Menschenrechte gemeinsam mit der UNESCO ein Aktionsplan entwickelt. Gerade rechtzeitig dazu erscheint ein Sammelband *Menschenrechtsbildung*, der in drei Abschnitten über *Grundsätze, Internationale Ansätze* sowie *Menschenrechtsbildung im deutschsprachigen Raum* informiert. Die Bilanz, die die einzelnen BeiträgerInnen ziehen, ist unterschiedlich, aber eines wird überall deutlich: die Notwendigkeit, die Anstrengungen für Menschenrechte zu verstärken. Dass dies gelingen kann, dazu leistet dieser Band einen wertvollen Beitrag.



Hannes Krall
Jugend und Gewalt

Herausforderungen für Schule und
 Soziale Arbeit.
 (= Pädagogik und Gesellschaft, Bd. 3.)
 Münster-Wien: Lit-Verlag, 2004.
 ISBN 3-8258-8185-7 • EUR 29,90

Jugendgewalt wird in der Öffentlichkeit mit besonderer Sensibilität wahrgenommen. Einzelereignisse werden oft zu Vorboten eines prognostizierten gesellschaftlichen Verfalles stilisiert. Und man ist sich einig: Der Gewalt muss Einhalt geboten werden. Doch so einfach lässt sie sich nicht domestizieren. Gewaltphänomene erfordern eine Begegnung und Auseinandersetzung mit Jugendlichen und deren Lern- und Lebenswelten. Wie dies geschehen kann, wird in dieser Arbeit ausführlich theoretisch erörtert und praktisch an Fallbeispielen diskutiert. Grundidee ist die Erarbeitung eines förderlichen »Beziehungsmodells« in der Sozialen Arbeit und die lebensweltorientierte Unterstützung bei der Bewältigung des Alltages.

Im *ersten Teil* werden Begriffe und Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt erläutert und aus der Perspektive unterschiedlicher theoretischer Zugänge betrachtet. Im *zweiten Teil* wird das zugrunde gelegte Verständnis von Forschung und Entwick-

lung in der pädagogischen Praxis erläutert. Der *dritte Teil* befasst sich mit Gewalt und Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Ausgehend von den Ergebnissen eines Forschungsprojektes werden anhand von Fallbeispielen konkrete Handlungsmöglichkeiten in der sozialpädagogischen Betreuung von rechtsextremen Jugendlichen untersucht. Im *vierten Teil* wird ein Überblick zu Forschungsergebnissen über Gewalt an Schulen gegeben. Schließlich wird soziales Lernen als die an Schulen häufig-

ste praktizierte Form eines pädagogischen Umgangs mit Gewalt anhand von Fallbeispielen eingehender betrachtet.

Der Autor dieses wichtigen Buches resümiert:

Der Beitrag der Pädagogik zur humanen und demokratischen gesellschaftlichen Entwicklung kann nur ein bescheidener sein. Pädagogik kann aber gerade durch das Involviertsein in der Praxis nicht nur Handlungsstrategien für konkrete Problemlösungen vorschlagen und umsetzen, sondern auch Bewusstseinsbildung in einem breiteren öffentlichen Kontext betreiben.

LEBENSZEICHEN 2005 ist eigentlich ein Buch mit großen Fotos, das man an die Wand hängen kann: Farbenprächtige Bilder auf den Vorderseiten der Monatsblätter, informative Texte zum aktuellen Thema »alternative Formen des Heilens« auf den Rückseiten.

»Um Kraft zu gewinnen, unternehmen wir Pilgerfahrten zu heiligen Orten.

Wir legen unsere traditionelle Tracht an und begeben uns trommelnd und tanzend auf den Weg«, sagt Parman Singh, Schamane aus Nordnepal. Der Kalender lädt ein, mit einem kanadischen Inuit zu den Schamanen der Shipibo in Peru zu reisen, mongolische Burjaten beim Reden mit den Ahnen zu begleiten oder fremd anmutende Konzepte der inneren und äußeren Reinigung kennen zu lernen. Der Kalender hinterfragt neoschamanische Bewegungen bei uns in Europa und untersucht die spannende bis spannungsgeladene Begegnung zwischen westlicher *Forschung/Medizin* und traditionellen Formen des Heilens.

Bestellungen an: Gesellschaft für bedrohte Völker-Österreich
A-1030 Wien, Untere Viaduktgasse 53/7A.
Tel.: 01/503 4990 – Fax: 503 1336
E-mail: office@gfbv.at, www.gfbv.at
Preis: EUR 17,90 (+ EUR 3.90 Versandkosten)



