

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Aufwachsen in Europa

Herausgegeben von Ursula Esterl und Gabriele Fenkart

Heft 3-2006  
30. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

---

## **Editorial**

URSULA ESTERL: Jugend in Europa.  
Eine interkulturelle Heraus-  
forderung ..... 5

## **Außer der Reihe**

GÜNTHER BÄRNTHALER: Von Weimar  
nach Buchenwald. Schülerinnen  
und Schüler gestalten eine Website  
zu Friedrich Schiller ..... 101

## **Magazin**

Nachruf: Eva Maria Rastner ..... 109  
Deutsch-Standards ..... 111  
Das ~~Gedicht~~ Plakat im Unterricht .. 116  
ide empfiehlt ..... 120  
Neu im Regal ..... 126

### Aufwachsen gestern und heute

ERNST SEIBERT: Jugendliteratur in Europa. Versuch eines Vergleichs .....	10
GERALD KURDOGLU NITSCHKE: Lehrer-Reminiszenzen. Begegnung mit Literatur im Deutschunterricht .....	16
HEIDI LEXE: Wunder kann man nicht bestellen. Aufwachsen in Europa am Beispiel aktueller Jugendliteratur .....	22

### Kreuz und quer – europäische Kinder- und Jugendliteratur

BIRGIT SCHLACHTER, SVENJA BLUME: Man kann nicht auf alles Antwort kriegen. Per Nilssons <i>Du&amp;du&amp;du</i> – ein postmoderner Jugendroman .....	29
CHRISTIAN HOLZMANN: Schwedisch – nicht nur für Idioten. Über Mats Wahl .....	40
ANNETTE KLIEWER: Französische Bücher im Deutschunterricht. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität .....	44
ERICH PERSCHON: Die beinahe unerträgliche Leichtigkeit böhmischer Überlebenskunst. Die jugendliterarischen Texte der tschechischen Exil-Autorin Sheila Och (Ochová) .....	52
SAROLTA LIPÓCZI: Die ungarische Kinder- und Jugendliteratur. Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen zwischen 1945 und 2005 .....	63

### Interview mit zwei Jugendpsychiatern

EVA HOLZMANN, HEIDE KÖNIGSHOFER: Lesen ist Lust. Sichtweisen zweier Jugendpsychiater .....	74
---	----

### Service

Aufwachsen in Europa: Teil 1. Zehn besondere Buchempfehlungen aus der <i>ide</i> -Redaktion .....	79
Aufwachsen in Europa: Teil 2. Buchempfehlungen für die Arbeit mit SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache .....	85
FRIEDRICH JANSHOFF: Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen mit Hinweisen auf weitere Kinder- und Jugendmedien .....	94

*Das Thema »Kinder- und Jugendliteratur«  
in bisherigen ide-Heften*

- ide 1-1988 Kinder- und Jugendliteratur
- ide 4-2000 Kinderliteratur aus dem Süden
- ide 2-2002 Bilderbuch

*Das nächste ide-Heft*

- ide 4-2006 Leistungsbeurteilung  
*erscheint im Dezember 2006*

*Vorschau*

- ide 1-2007 Schreiben
- ide 2-2007 Mittelmeer

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://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.

Ursula Esterl

## Jugend in Europa Eine interkulturelle Herausforderung

Wo endet Eu(ropa), wo fängt es an: bei der EU oder beim Euro, umfasst es den ganzen Kontinent oder noch mehr? Grenzen verschwimmen, neue Verbindungen entstehen. Menschen, Länder, Kulturen, Städte – sind sie beliebig und austauschbar, oder gehören sie an jene Plätze, an denen sie immer schon waren? Und wer sind die jungen Menschen, die heute in Europa aufwachsen? Die großen Migrationswellen des 20. Jahrhunderts haben EuropäerInnen und Nicht-EuropäerInnen näher zusammenrücken lassen, Kulturen kommen so leicht in Kontakt wie nie zuvor. Doch wurden so wirklich Grenzen überwunden oder sind neue entstanden?

### Was bedeutet es für Jugendliche, im heutigen Europa aufzuwachsen?

Jugendliche wachsen heute schon sehr international auf, mithilfe von elektronischen Medien und modernen Kommunikationssystemen können sie geografische Entfernungen sekundenschnell überwinden. Jede/r Interessierte kann sich über aktuelle politische Ereignisse informieren, internationale Musik, Filme und – oft auch gar nicht als »fremd« wahrgenommene – Bücher gehören zum Alltag der Jugendlichen und sind somit ein möglicher Ansatz-

punkt für einen bewussten Umgang mit europäischen Werten und Traditionen. Denn nicht eine Leistungsschau an Baudenkmälern, Kunstwerken, Musik und Literatur verhilft dem Europagedanken zu Akzeptanz, sondern die Begegnung mit Alltäglichem (vgl. Karg 2003, S. 40f.).

Viele junge Menschen profitieren von all den Vorteilen eines Aufwachsens in Europa. Sie nehmen an Austauschprogrammen teil, lernen Fremdsprachen und reisen mindestens zweimal pro Jahr in ein anderes europäisches Land, mit mehr oder weniger großer Empfänglichkeit für die kulturellen Differenzen. Ihre Migrationserfahrungen – so sie welche haben – sind mit persönlicher Qualifizierung (»Auslandserfahrung«) und oft auch sozialem Aufstieg verbunden. Schulpartnerschaften, europäische Kontakte gehören heute schon zum Alltag der Jugendlichen, doch ortet Karg hier die Gefahr, dass Kulturprogramme nur »absolviert« werden und zum kulturellen Disneyland verkommen« (Karg 2003, S. 42). Einzig kulturelle Begegnungen jenseits von Klischees und stereotypen Fest-schreibungen können zur europäischen Bewusstseinsfindung beitragen.

Aber nicht allen stehen diese vielfältigen Möglichkeiten europäischer Begegnungen offen. Es sind vor allem Jugendliche aus sozial weniger privilegierten Schichten, die aufgrund ihres schwierigen Alltags nur selten die Grenzen ihres Landes, oft nicht einmal ihres Wohnviertels überschreiten. Sie sind aber oft diejenigen, die zu Objekten der Erzählungen werden. Es werden zwar Bücher über sie geschrieben, doch nur selten werden diese auch von ihnen selbst gelesen, da sie häufig auf-

grund von schlecht entwickelten Lese- und Rezeptionsfähigkeiten, manchmal auch von mangelnden Sprachkenntnissen, nicht in der Lage dazu sind.

Junge Menschen müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, was es für sie bedeutet, als Europäerin oder Europäer zu leben. Es ist wichtig, dass sie ihren Platz in Europa finden, ohne ihre sozialen, religiösen und kulturellen Zugehörigkeiten aufgeben zu müssen. Sie sollen lernen, die Europaidee als kulturelle Idee zu begreifen. Und es ist Aufgabe der Schule, junge Menschen mit der Frage zu konfrontieren, »was eben dieses Aufwachsen in Europa für sie, für ihr Bild der Welt, für ihr Verständnis von Politik und für die Bewältigung der politischen Probleme, mit denen sie heute und in absehbarer Zukunft konfrontiert sind, bedeutet.« (Sander 2004) – Wobei nicht nur Jugendliche überfordert wären, verbindliche Antworten und Konzepte zu finden.

#### **Wie europäisiert ist die (Deutsch)-Didaktik?**

Im Kontext einer interkulturellen und transnationalen Europaerziehung kommt dem Deutschunterricht als Einheit von Sprach-, Literatur- und Medienunterricht eine wichtige Rolle zu. Deutschunterricht kann beitragen zu einem »Europa-Bewusstsein« als einem Bewusstsein für die Multikulturalität, Multireligiosität und Vielsprachigkeit, für die Diversität Europas. Er kann die Jugendlichen ferner dazu befähigen, an der Gestaltung des kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Europa mitzuwirken. (Wintersteiner 2004, S. 27)

Dafür müssen laut Wintersteiner verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein, wie zum Beispiel die Entwicklung der Fähigkeit, Diskurse in den Medien zu

verstehen und zu verarbeiten. Die immer mehr zum Alltag gehörende Sprachenvielfalt in der Klasse dient als Vorbereitung auf ein Leben in einem vielsprachigen Kontinent und soll als »Kultur der Mehrsprachigkeit« wahrgenommen werden. Eine wichtige Rolle spielt literarische Bildung, da sie Verständnis für historische und aktuelle Entwicklungen schaffen soll, das kann auch mit einer gezielten Auswahl der Lektüre (europäische Titel und AutorInnen) erreicht werden. Und nicht zuletzt muss sich der Deutschunterricht weiterentwickeln, um einer »europäischen Dimension« gerecht zu werden. Deutsch soll als internationales Fach, das Sprache und Medien, Kultur und Literatur in ihrer Wechselwirkung zeigt, diskutiert und untersucht werden, wobei regionale Schwerpunkte berücksichtigt, nationale Grenzen jedoch relativiert werden, ohne dabei auf eine historische Dimension zu verzichten (vgl. auch Karg 2003, S. 54).

#### **Europäische Jugendliche in der KJL**

In welcher Form finden nun die verschiedenen Lebensmodelle von Jugendlichen Eingang in die KJL? Erfreulich ist, dass es ein äußerst vielfältiges Angebot an guter Literatur gibt von AutorInnen, die ernsthaft darum bemüht sind, Themen anzusprechen, die Jugendliche interessieren und die auch aus der Perspektive der Jugendlichen berichten. Die freie Wahl interessanter Lektüre tritt an die Stelle nicht mehr zeitgemäßer national geprägter Kanon-Literatur. Dadurch kommen Jugendliche in Kontakt mit unterschiedlichsten europäischen AutorInnen und ihren Werken. Sprachen und Literaturen werden durchlässiger. Eine neue interkulturelle Lese- und Medien-

didaktik bietet dabei weitere Chancen für das Überwinden von nationalen Grenzen und trägt dazu bei, ein neues transnational eingefärbtes Bewusstsein zu schaffen (vgl. Denk 2005, S. 166f.)

Die Begegnung mit kulturell Fremdem ist gerade für Heranwachsende von großer Bedeutung, und es ist bezeichnend, dass kulturelle und ethnische Andersheit sehr stark in der KJL thematisiert wird, wobei sich die Fremdheitsthematik auf immer neue Genres der KJL erstreckt. In der KJL kommt es zu einer durch veränderte Bedingungen des Heranwachsendens und gewandelte Erziehungsziele begünstigten Verschiebung der handlungsleitenden Normen.

Anstelle der Vermittlung tradierter Bildungsgüter, Wissensbestände und kultureller Orientierungen gewinnt nun der Anspruch der Information über aktuelle Zeitereignisse und der Befähigung zum selbstbestimmten politischen Denken und Handeln an Bedeutung. (Weinkauff 2006, S. 86f.)

Jugendbücher zum Thema multikulturelle Gesellschaft kreisen heute vorzugsweise um die Lebenssituation von Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration. Doch nicht mehr das für die 1980er und 1990er Jahre typische »Kopftuchmädchen« (Weinkauff 2006, S. 87), ein junges Mädchen aus patriarchalisch strukturierter islamischer Familie auf der Suche nach der eigenen Identität, steht im Mittelpunkt. Interkulturalität gehört heute zur alltäglichen Erlebniswelt, die Genderkontexte haben sich geändert. Die »Feminisierung der Fremdheitsthematik« (Weinkauff 2006, S. 89) findet sich auch in zahlreichen in dieser *ide* vorgestellten Büchern. Es geht nicht mehr um Exotismus, nicht um die Darstellung von Minderheiten, nicht einmal

mehr um die Überwindung von Vorurteilen, sondern um die Abbildung einer aktuellen Lebenswelt, in der kulturelle Alterität ein selbstverständlicher Bestandteil ist. Zu dieser positiven Entwicklung trägt auch der Umstand bei, dass der Alltag von MigrantInnen nicht mehr nur »von außen« gezeigt wird, sondern zunehmend von AutorInnen, die über Migrationserfahrung verfügen.

In der deutschsprachigen KJL konnte man sich im europäischen Vergleich erst relativ spät von stereotypen Darstellungen lösen. Die große Zahl an übersetzten »Importgütern« (vor allem aus dem anglo- und frankophonen Sprachraum sowie aus den Niederlanden und aus Schweden) in dieser *ide* trägt dem Rechnung und bietet ein breites Spektrum starker Eindrücke vom (nicht nur multikulturellen) Alltag der Jugendlichen in den jeweiligen Ländern.

*Ernst Seibert* wagt einen behutsamen Vergleich von europäischer Jugendliteratur. Er präsentiert eine Zusammenchau von Referaten am Symposium »Kindheit zwischen West und Ost«, 2004, und reflektiert über Parallelen bei der Entwicklung sowie der thematischen Schwerpunktsetzung in der KJL beiderseits des Eisernen Vorhangs.

Von persönlichen Erinnerungen geprägt ist der Beitrag von *Gerald Kurdoglu Nitsche*. Er wirft einen Blick zurück ins eigene Aufwachsen und erinnert sich in seinem Beitrag mit leiser Wehmut an seine Zeit als Deutschlehrer und an Begegnungen mit Literatur für Jugendliche und von Jugendlichen. *Heidi Lexe* gibt uns Einblicke in die Welt der Jugendlichen von heute. Sie präsentiert drei großstädtische Jugendromane, in denen gesellschaftliche

Konflikte als integrativer Bestandteil des Alltags präsentiert werden, im Zentrum stehen oft Kinder und Jugendliche der zweiten Einwanderergeneration.

Die Schauplätze der Handlung der von Lexe vorgestellten Bücher sind kreuz und quer in Europa verteilt: Deutschland, Bosnien, die Niederlande, Frankreich und England, die kulturellen Wurzeln der ProtagonistInnen reichen darüber hinaus bis nach Marokko und Indien. Die nächsten beiden Beiträge führen uns nach Schweden. *Birgit Schlachter* und *Svenja Blume* präsentieren den postmodernen Jugendroman *Du&du&du* von Per Nilsson. Thema ist, wie in vielen Adoleszenzromanen, die Identitätssuche und das Erwachsenwerden. Die Welt in diesem postmodernen Jugendbuch ist jedoch nicht mehr »chronologisch und linear, sondern polyphon und durch viele Handlungssprünge, zeitliche Überlappung und Leerstellen« gekennzeichnet.

In die schonungslos offene Welt von Mats Wahl führt uns *Christian Holzmann*. Die Ansiedlung der Handlung in einem als authentisch empfundenen Umfeld wird auch von SchülerInnen im deutschsprachigen Raum geschätzt.

Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität hält *Annette Kliever* mit ihren Anregungen für den Einsatz von französischen Büchern im Deutschunterricht. Die Arbeit mit fremdsprachigen Büchern eröffnet den Lernenden neue Horizonte, neben neuen künstlerischen Eindrücken kommt es zu einem sehr begrüßenswerten kulturellen Austausch.

Ein weiteres grenzüberschreitendes Projekt ganz anderer Art führt uns in den Osten Europas. *Erich Perschon* stellt uns das Werk der tschechischen

Exil-Autorin Sheila Och vor. Die 1971 nach Deutschland emigrierte Autorin versteht es wunderbar, »die so genannte Problemliteratur aus ihrer erstarrten Ernsthaftigkeit herauszuholen«. Nach ausführlichen inhaltlichen Analysen werden noch Tipps für den Einsatz einiger Bücher im Unterricht gegeben.

*Sarolta Lipóczy* präsentiert uns Werke der ungarischen KJL im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen zwischen 1945 und 2005. Sie betont die markanten Unterschiede in der kinderliterarischen Entwicklungstendenz zwischen West- und Osteuropa, vor allem was den Zeitpunkt der Aufnahme bestimmter, zumeist gesellschaftskritischer Themen betrifft.

Den Abschluss bildet das von *Eva Holzmann* und *Heide Königshofer* geführte Interview mit den beiden Jugendpsychiatern Alexander Artner und Paulus Hochgatterer. Sie reflektieren über die Bedeutung des Lesens für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und sprechen über Leselust und Lesefrust.

Im Serviceteil bietet die Redaktion eine Auswahl an zum Thema passenden Kinder- und Jugendbüchern von zeitloser Aktualität sowie Beispiele für Lektüren, die auch von SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache bewältigt werden können. Abschließend findet sich die Bibliographie von *Friedrich Janshoff*, die 65 deutsche und österreichische Veröffentlichungen aus den Jahren 2000 bis 2006 zu verschiedenen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur sowie einige Nachträge zu den Themen Europäische Kultur und Lesen im (Deutsch-)Unterricht umfasst.

»Außer der Reihe« lädt *Günther Bärnthaler* noch zu einer Reise von Wei-

mar nach Buchenwald ein, auf die er sich mit seinen SchülerInnen im Rahmen eines Unterrichtsprojekts zu Friedrich Schiller begeben hat.

#### Literatur

- DENK, RUDOLF: Zum Vergleich verlocken. In: Denk, Rudolf (Hrsg.): *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus 2005, S. 155–171.
- KARG, INA: *Deutschunterricht für Europa? Zukunftsfähige Konzepte muttersprachlichen Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften 2003.
- SANDER, WOLFGANG: Europa denken lernen – Die »neue Renaissance« und die Aufgaben der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2004, S. 158–171.
- WEINKAUFF, GINA: Konzepte kultureller Identität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: *Migration – Interkulturalität. Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 58. Jg., H. 2/2006, S. 83–93.
- WINTERSTEINER, WERNER: Visionen und Revisionen. Zehn Thesen zu Europa – Bildung – Deutschunterricht. In: *ide* 28/2004, H. 1 (Europa), S. 18–28.

Liebe Leserin, lieber Leser!

Die Klagenfurter Deutschdidaktik, die die *informationen zur deutschdidaktik (ide)* herausgibt, erlebt zur Zeit ihren größten Wachstumsschub. Aufgrund einer Vereinbarung zwischen der Universität Klagenfurt und dem österreichischen Bildungsministerium wird sie zu einer selbständigen Organisationseinheit aufgewertet und schrittweise zu einem »Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik« ausgebaut.

Dieses Kompetenzzentrum soll, analog zu den parallelen Einrichtungen für Mathematik und für Biologie, Physik und Chemie, durch Forschung und Entwicklung Veränderungen in Schule und Didaktik einleiten, begleiten und fördern. Organisatorisch bedeutet dies die erstmalige Einrichtung von zwei deutschdidaktischen Professuren, die zwischen Herbst 2006 und Herbst 2007 besetzt werden sollen, sowie einen weiteren Personalausbau.

Eine unmittelbare positive Auswirkung für die Zeitschrift *ide* ist die Schaffung der Stelle einer hauptamtlichen Redakteurin, eine Funktion, die Mag. Ursula Esterl ab diesem Heft ausübt. Wir hoffen ferner, dass die Verbreitung unseres Aufgabengebiets und die größere Anzahl an MitarbeiterInnen die Zeitschrift noch fundierter, farbiger und interessanter für Sie als Leserin oder Leser machen wird.

Diese Entwicklung ist eine Anerkennung der Qualität der Klagenfurter Deutschdidaktik, die sich – nicht nur bei der Gestaltung der *ide* – auf den Wissenschaftsbeirat der Zeitschrift sowie auf die Klagenfurter Germanistik, das »Mutter-Institut« der Deutschdidaktik, stützen kann. Den KollegInnen in beiden Institutionen sei an dieser Stelle herzlichst gedankt!

Umso trauriger ist es, dass eine der wichtigsten InitiatorInnen, Eva Maria Rastner, diese Entwicklung nicht mehr miterleben und mitgestalten kann. Im Mai 2006 ist die Co-Herausgeberin der *ide* ihrer schweren Krankheit erlegen. Sie ist allen LeserInnen als Herausgeberin und Autorin wohl bekannt. Wir ehren sie mit einem Nachruf in diesem Heft und widmen ihr den Band 13 der Buchreihe *ide-extra*, der maßgeblich von ihr vorbereitet wurde und Ende 2006 erscheinen soll.

WERNER WINTERSTEINER  
Herausgeber der *ide*

Ernst Seibert

## Jugendliteratur in Europa Versuch eines Vergleichs

Immer dann, wenn der Begriff des »Versuches« im Titel sich einstellt, wird Neuland betreten, und selten ist der Begriff des Neulandes so wörtlich und der des Versuches so vorsichtig ins Spiel gebracht, wie in der vorliegenden Thematik. In einem Interview mit den *Salzburger Nachrichten*<sup>1</sup> meinte Pavel Kohout auf die Frage, ob die Habsburger-Monarchie eine »Pilot-EU« gewesen sei: »Das war die erste große Chance, die Europa hatte. Jetzt, 100 Jahre später, kommt der Kern der Monarchie wieder zusammen [...]«, und auf die Frage, welche Rolle die Literatur dabei spielen könne oder müsse: »Sie ist eines der Mittel, das Menschen und Völker zusammenbringt. [...]«. Der humanistisch-optimistische Gedanke, dass die Idee der Völkerverständigung insbesondere in der Kindheit und in der Jugend zu hegen und zu pflegen sei, muss hier nicht breit ausgeführt werden, er liegt auf der Hand, springt ins Auge, ist schlicht evident und bedarf nichtsdestoweniger immer wieder des Zuspruchs.

Dass Österreich auch und gerade in der so genannten Kinder- und Jugendliteratur, auch und gerade in historischer Sicht offensichtlich eine besondere Funktion hatte, ist in der einschlägigen Diskussion bisher noch eher verhalten thematisiert

---

ERNST SEIBERT ist Universitätsdozent an der Universität Wien, Vorsitzender der »Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung«, Herausgeber der Fachzeitschrift *libri liberorum* und der Schriftenreihe *Kinder- und Jugendliteratur-Forschung in Österreich*. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: ernst.seibert@univie.ac.at

1 24. April 2004, S. 9.

worden. Einmal mehr sei in aller Kürze darauf hingewiesen, dass im Überblick über die kinderliterarische Entwicklung im späteren 19. und frühen 20. Jahrhundert erkennbar wird, dass Kinderliteratur für die »österreichischen« AutorInnen nicht zuletzt die Funktion hatte, in dieser (getarnten) literarischen Form gegen Autoritätsstrukturen anzuschreiben. Dies wird schon allein darin erkennbar, dass fast alle in Frage kommenden Kinder- und Jugendbuch-AutorInnen, Charles Sealsfield (alias Karl Postl), Adalbert Stifter, Marie von Ebner-Eschenbach, Franz Karl Ginzkey (*Hatschi Bratschis Luftballon*), A. Th. Sonnleitner, Franz Molnar (*Die Jungen von der Paulstraße*) und Felix Salten (*Bambi*), aus den Gebieten der ehemaligen Kronländer (Böhmen, Mähren, Ungarn) immigriert sind und offenbar auf diese Weise gegen das von ihnen in den Erblanden bzw. in der Haupt- und Residenzstadt Wien vorgefundene Kindheitsbild und die damit verbundenen Autoritätsstrukturen angeschrieben haben.

Es scheint kein Zufall zu sein, dass die Werke, die bis in die Gegenwart als Klassiker der österreichischen Kinderliteratur gelten und zumindest bis in die Nachkriegszeit auch von Kindern gelesen wurden, sozusagen von Landsleuten des auch kinderliterarisch tätigen Adalbert Stifter geschrieben wurden. Das gilt im engeren Sinn für Marie von Ebner-Eschenbach, geboren in Zdislawitz in Mähren, Franz Karl Ginzkey, Sohn eines sudetendeutschen k. und k.-Marinetechnikers und von Alois Tluchor, besser bekannt unter dem Namen A. Th. Sonnleitner, dem Verfasser verschiedener Robinsonaden wie *Höhlenkinder* und *Hegerkinder*, geboren in Daschitz bei Pardubitz in Böhmen. Mit Rücksicht darauf, dass die Herkunft der als österreichische Klassiker in Frage kommenden Autoren generell in die ehemaligen Kronländer führt, wäre von einer peripheren Genese der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur zu sprechen, die sich bis Mira Lobe (geboren in Görlitz) fortsetzt.

Diese auf den ersten Blick nostalgisch anmutende Reminiszenz könnte dazu verleiten, die genannten Werke im Vermittlungsprozess aus heutiger Sicht mit der Biographie ihrer AutorInnen in Zusammenhang zu bringen – etwas, was in der Befassung mit Kinder- und Jugendbüchern (verständlich oder nicht) meist hintangestellt wird – und ihnen von da her wieder eine gewisse Aktualität zuteil werden zu lassen; etwa die Verfilmungen wie jüngst von Werken der beiden »österreichisch-ungarischen«, jedenfalls Budapester Autoren Felix Salten (*Bambi*) und Franz Molnar (*Die Jungen von der Paulstraße*) könnte im zunehmend medialisierten schulischen Vermittlungsgeschehen Anlass sein, Zusammenhänge zwischen der Biographie der Autoren und dem, was interpretatorisch aus ihren Werken herauszulesen ist, herzustellen.

Dass die gegenwärtige Kinder- und Jugendliteratur aus den genannten Herkunftsländern weit weniger geläufig ist, ist ebenso evident, wie die Notwendigkeit der völkerverständigenden Erziehung. Die Ursache dafür ist sicher nicht mangelnde Qualität, sondern schlicht das Sprachproblem. Dass die Kinder- und Jugendliteraturen unserer näheren und fernerer europäischen Nachbarländer sehr interessante Entwicklungen aufzuweisen haben, davon konnte man sich in einem Symposium überzeugen, das die Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung im November 2004 in Wien abgehalten hat und aus dem hier einige Ein-

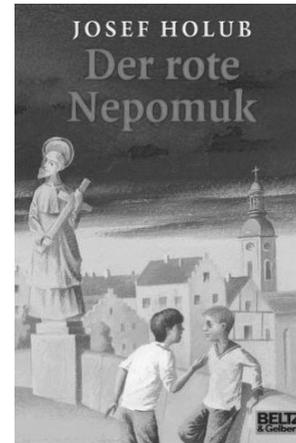
drücke wiedergegeben werden sollen. Dem Versuch bzw. der Versuchung, hier eine Systematik der Entwicklung in Angriff zu nehmen, kann dabei nicht gefolgt werden. Als Notlösung und Ausweg bietet sich die alphabetische Reihung der (ausgewählten) BeiträgerInnen.

Jana Barokova (Lektorin am Lehrstuhl für Germanistik der Universität Brünn) verwies etwa darauf, dass in Tschechien bzw. (damals) in der Tschechoslowakei bald nach 1945 das traditionelle Märchen der Vergangenheit angehörte, dass es Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre schon zahlreiche Werke gab, die das Adoleszenz-Thema aufgriffen, und dass in den 1960er Jahren eine »autobiographische Memoirenprosa« Platz gegriffen hat, wie zum Beispiel Frantiska Pechackovas *Gänseblumenzeit* (1961) – fast gleichzeitig mit dem zeitgeschichtlich innovativen Roman *Das Schattennetz* (1964) von Käthe Recheis. Ab der Mitte der 1960er Jahre konstituierte sich eine neue Mädchenliteratur, wie etwa bei Vera Adlova *Mirka weiß es am besten* (1964) und *Blues für Alexandra* (1966).

Tamara Buckova (Lektorin am Germanistischen Institut der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität Prag) befasste sich mit den *Pan-Tau-Geschichten* von Ota Hofman (1928–1989), deren Beginn in das Jahr 1965 zurückgeht und die als Buch und als Spielfilme bis Ende der 1970er Jahre weite internationale Verbreitung fanden. Als wichtigste Eigenschaft dieser modernen Märchenfigur ist neben der Fähigkeit zu zaubern das absolute Verständnis für die Kinder hervorzuheben.

Andrea Mikulasova (Fachassistentin am Institut für Germanistik der Pädagogischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava) stellte die kritische Auseinandersetzung mit Erich Kästner in den 1950er Jahren in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, eine Diskussion, die nur sehr knapp zeitversetzt auch in Deutschland sehr intensiv geführt wurde.

Franz-Josef Payrhuber (Worms, Präsidiumsmitglied der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur in Volkach) erläuterte ausführlich die Trilogie des inzwischen viel besprochenen Josef Holub, der 1926 in Neuern, dem heutigen Nyrsko in Tschechien, geboren wurde. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde Holub in Baden-Württemberg heimisch und lebt heute in Grab, einem Ortsteil von Groß-erlach, in der Nähe von Heilbronn. Die »Schriftstellerkarriere« Josef Holubs begann erst nach seinem Ausscheiden aus dem Berufsleben; die sieben Romane und mehrere Erzählungen, die er seit 1993 veröffentlicht hat, haben ihn aber in kurzer Zeit zu einem renommierten Kinder- und Jugendbuchautor avancieren lassen. Dazu hat seine »böhmische Trilogie«, besonders deren erster Band *Der rote Nepomuk* (1993), entscheidend beigetragen, in der er in autobiographischer Perspektive einen für das Verhältnis zwischen Deutschen und Tschechen historisch markanten Zeitabschnitt beleuchtet (Band 2: *Lausige Zeiten*, 1997; Band 3: *Schmuggler im Glück*, 2001). Aus dem noch unpublizierten Referat sei als charakteristische Zusammenfassung das Schlusswort zitiert – zum einen, weil es besonders treffend die Situation dieses Schriftstellers wiedergibt, zum anderen aber auch, weil es das grundsätzliche Problem des kinder- und jugendliterarischen Brückenbauens zwischen altem und neuem Europa widerspiegelt:



Als Josef Holub in den neunzehnhundertfünfziger Jahren den Roman *Der rote Nepomuk* schrieb, war Europa in zwei Machtblöcke gespalten, die Tschechoslowakei lag hinter dem Eisernen Vorhang und das Verhältnis zwischen Deutschen und Tschechen war, zurückhaltend ausgedrückt, ein Nicht-Verhältnis. Angesichts dieser politischen Zeitumstände bot Josef Holub damals das Manuskript keinem Verlag an, weil er der Meinung war, dass die Geschichte einer deutsch-tschechischen Freundschaft nicht gefragt sei, nicht in die Zeit passe. Publikationschancen für einen Roman mit derartiger Thematik sah er erst nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. Die euphorische Reaktion des Verlegers Hans-Joachim Gelberg, die Auszeichnung mit dem Peter-Härtling-Preis und nicht zuletzt die positive Annahme des Buches durch die Leserinnen und Leser gaben ihm Recht. Offenkundig bestand nun die Rezeptionsbereitschaft auch für Geschichten, die einer historisch zutreffenden Beschreibung von Hass und Verhetzung zum Trotz auch für Versöhnung plädieren. In seiner Dankesrede für den Peter-Härtling-Preis sprach Josef Holub von der Hoffnung, dass der Roman *Der rote Nepomuk* »ein ganz kleines bisschen Verbindung und Harmonie wiederherzustellen hilft, die jahrhundertlang zwischen Deutschen und Tschechen bestanden haben«. Diese Hoffnung scheint nicht unerfüllbar; denn sie beruht nicht auf dem pädagogischen Impetus eines überengagierten und besserwässerischen Autors, sondern auf seinen authentischen und literarisch anspruchsvollen Geschichten, auf die die Leserinnen und Leser sich emotional einlassen und aus deren Mitvollzug sie Reflexionspotential und, wenn sie wollen, sogar Handlungsantriebe gewinnen können. Als bestätigendes Signal darf jedenfalls gedeutet werden, dass der in mehrere Sprachen übersetzte Roman *Der rote Nepomuk* seit 1998 auch in einer tschechischen Ausgabe vorliegt.

Karin Richter (seit 1994 Professorin für Literarische Erziehung/Kinder- und Jugendliteratur an der Pädagogischen Hochschule Erfurt, jetzt Universität Erfurt) referierte über »Kindheitsbilder im Wandel – Kind, Familie, Gesellschaft in der Kinderliteratur der DDR« und versuchte, Brüche oder auch Abbrüche des literarischen Wirkens ostdeutscher Kinderbuchautoren nach der Wende erklärbar zu machen. Auch bei ihr sei aus dem Schlusswort zitiert:

In diesem Sinne verweist auch der Titel von Benno Pludras letztem Jugendroman *Jakob heimatos* (1999) auf den Autor und seine Empfindungen zurück, die er mit einer ganzen Reihe ostdeutscher Autoren teilt. Diese Erscheinung hat nichts mit Nostalgie oder Ostalgie oder rück-

wärtsgewandter Sehnsucht zu tun. Sie ist aus meiner Sicht eher versteh- und erklärbar mit einem von mir skizzierten Grundelement der kinderliterarischen Texte der DDR: Trotz aller Kritik an gesellschaftlichen Erscheinungen und Strukturen blieb ein wesentlicher Gestus der Texte das Wirken des Einzelnen in und für eine Gemeinschaft. Wenn dieser Handlungsrahmen nicht mehr gegeben erschien, war auch der Aufbruch in neue Räume (und sei es das »neue Europa«) ambivalent.

Zuzanna Stanislavova (Lehrstuhl der slowakischen Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Presover Universität in Presov) stellte die einzelnen Jahrzehnte unter bezeichnende Titel:

Der soziale Roman

- der 1950er Jahre: Ideologie versus Kunst,
- der 1960er Jahre: Entdeckung des Blickwinkels,
- der 1970er Jahre: Probleme des Menschen unter dem Deckel,
- der 1980er Jahre: Vertikalisierung des Eintauchens in die Seele des Kindes,
- der 1990er Jahre: In der Lage der Ratlosigkeit.

Wenn man die Artikel der genannten BeiträgerInnen überblickt<sup>2</sup>, ergeben sich für den um Systematik bemühten Wissenschaftler, wenn er Pessimist ist, mehr Divergenzen, im Falle optimistischer Dominanz mehr Konvergenzen. Unter dem Vorzeichen optimistischer Dominanz nicht nur hinsichtlich einer Systematik, sondern vor allem hinsichtlich eines Verständigungsprozesses im neuen Europa sind denn auch die etwas ausführlicher zitierten Beiträge hier einander korrespondierend gegenübergestellt. Der vielzitierte und als allgemeiner Konsens feststehende Paradigmenwechsel der Kinder- und Jugendliteratur um 1970 (zwei Jahre nach 1968) kann gewiss »hüben und drüben«, im damals westlichen und im damaligen Ostblock-Europa, als eine gesamteuropäische Zäsur angesehen werden. Die Periodisierung, wie sie im zuletzt zitierten Beitrag von Zuzanna Stanislavova vorgeschlagen wird, eine Rubrizierung nach Jahrzehnten, die zunächst nur für einen bestimmten Raum gedacht ist, könnte auch für die Kinder- und Jugendbuchentwicklung im gesamten Europa angedacht werden.

Es zeigt sich, dass sich bestimmte thematische bzw. gattungsgeschichtliche Schwerpunkte und Wandlungen im Osten und im Westen relativ gleichzeitig entwickelten. Die frühe Zurückdrängung des Märchens, der Ersatz des Märchens durch die phantastische Erzählung, die Thematisierung realer historischer Geschehnisse – nicht jedoch im Sinne der Hagiographie oder der Mythenbildung, sondern im Sinne eines besseren Verständnisses der Gegenwart –, die Thematisierung von Zeitgeschichte (in der Jugendliteratur insgesamt früher als in der allgemeinen Literatur),

---

<sup>2</sup> Der Vollständigkeit halber sei darauf verwiesen, dass noch weitere ReferentInnen zu dem Thema beitrugen, Kinga Czuchray aus Polen, Hans-Heino Ewers aus Frankfurt/Main, Tatjana Fedjaewa aus St. Petersburg, Metka Kordigel aus Marburg, Maria Kulik aus Polen, Sarolta Lipóczy aus Ungarn, Riitta Oittinen aus Finnland, Lilia Ratcheva aus Sofia und Caroline Roeder aus Berlin sowie der Verfasser des vorliegenden Beitrags.

die Thematisierung von Kriegskindheit, die Autobiographie und der Adoleszenzroman sind Herausforderungen, denen sich die Autorinnen und Autoren beiderseits des Eisernen Vorhangs relativ zeitgleich stellten.

Vielleicht bestätigt sich auf diese Weise doch auch die schon vor geraumer Zeit vorgebrachte These des schwedischen Kinderbuchforschers Göte Klingberg von einer gesamteuropäischen Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur seit der Aufklärung, die im Nationenvergleich mehr Parallelitäten aufweist als die allgemeine Literatur. Nicht zuletzt ist auch die Renaissance von scheinbar veralteten und verpönten Gattungen, wie der der Sage oder – ganz anders – der des Mädchenbuches, im Auge zu behalten. Wenn das Mädchenbuch im Sinne des Backfischromans oder der Pferdebücher als eine durch die Jeansliteratur und den Adoleszenzroman abschätzig und verschmäht betrachtete überholte Gattung angesehen wird, so wird dabei meist übersehen, dass auch und gerade dem so genannten Mädchenbuch in seinen anderen Ausformungen ein sehr spannendes soziales Potential innewohnt. Erinnerung sei an die einschlägigen Romane der österreichischen bzw. mit Österreich in enger Beziehung stehenden Autorinnen der Zwischenkriegszeit, Helene Scheu-Riesz, Alma Johanna König, Hermynia Zur Mühlen, Alex Wedding, Adrienne Thomas, Karin Michaelis und Alma Holgerson, deren Wiederentdeckung sich die gegenwärtige österreichische historische Kinderbuchforschung zur Aufgabe macht und deren Ansätze sich in der kritischen Mädchenliteratur spätestens nach dem Paradigmenwechsel fortsetzen. In den Mädchenbüchern etwa in Tschechien, wie sie von Jana Barokova (s.o.) vorgetragen wurden, finden sich sehr augenfällig Motive, die eben die Gattung des Mädchenbuches als Tarnung für Sozialkritik verwenden, so wie einige Generationen früher (»Klassiker«) das Kinderbuch insgesamt als Tarnung für sozialkritische Anliegen funktionalisiert wurde.

So wie Klassiker ob ihrer scheinbaren Zeitlosigkeit abgehoben von der Realität – sowohl der der VerfasserInnen als auch der der (heutigen) RezipientInnen – gelesen werden und eben darin sich als Klassiker erweisen (das Zeitlose ist zum konstituierenden Merkmal der »Klassiker« geworden), werden Kinder- und Jugendbücher auch heute nicht selten mit diesem etwas einseitigen Verständnis aufgenommen. Die Befassung mit der Gegenwartsliteratur unseres Landes und unserer Nachbarländer sollte verstärkt die andere Leseebene auch für Kinder- und Jugendliche ins Spiel bringen oder auch zum Ernst werden lassen. Das schon früh so genannte »europäische Kinderbuch« erfährt erst heute seine oder auch eine neue Realisierung. Eben mit diesem anspruchsvollen, auf einen kleinen, aber geschichtsmächtigen Kontinent bezogenen Begleitwort ist es nicht zeitlos, sondern immer zeitbedingt, und die Zeitbedingtheit sollte bei der Vermittlung sowohl retrospektiv als auch prospektiv auch und gerade kindlichen und jugendlichen Lesenden bewusst gemacht werden.

Gerald Kurdoglu Nitsche

## Lehrer-Reminiszenzen

### Begegnung mit Literatur im Deutschunterricht

Da bin ich dem Deutschlehrerberuf doch schon zu sehr entrückt – im vierten Pensionsjahr, als dass ich mich zum Thema Jugendliteratur kompetent zu äußern imstande sähe; doch dann suchte ich in abgelegten Heften, Broschüren und wurde geradezu ergreifend fündig.

#### 1. Erinnerungen

Die Deutschdidaktikprüfung im Rahmen der Lehramtsprüfung war ein kurzer Abstecher des Minigolfplatzbetreuers von Podersdorf am Neusiedlersee nach Wien. Glück gehabt. Doch dann stellte sich mit den Berufsjahren Erfahrung ein, ja und Spaß, allerhand aus den SchülerInnen heraus- und in sie hineinzulocken: Lesen als Abenteuer und Phantasiespiel, Schreibenanlass – Suggestopädie als im Kollegenkreis teilweise etwas schräg und wenig angesehener Versuch, schülerInnenadäquat zu arbeiten, aber es gelang.

---

GERALD KURDOGLU NITSCHKE, Maler, Zeichner, pensionierter Lehrer, Schreiber, Verleger, »Beistrichfuchs« engagiert sich für Integrations- und Friedensprojekte, für die er schon zahlreiche Auszeichnungen erhalten hat, zuletzt 2005 den Tiroler Friedenspreis für Dialog und 2006 den Landecker Kulturpreis. Graf 135, Atelier im Karrnerwaldele, A-6500 Landeck.  
E-Mail: nitsche.g@tirol.com

## 2. Eigene Leseerfahrungen und -prägungen

Für mich begann Literatur, mein erster tiefer Eindruck, als mein Großvater Anton Floderer, Architekt und selbsternannter Dichter, in der Zeit nach dem Krieg irgendwo im Oberdrautal Goethes *Faust* aufführen wollte. Ich war vielleicht noch nicht einmal sechs und erinnere mich sogar an Bühnenbildentwürfe.

Dann dauerte es lang, bis Literatur wieder bewusst in mein Leben trat: Kinderbücher mit *Höhlenkindern*, worauf ich Höhlenforscher werden wollte – bis zur Klaustrophobie. Ein anderes mit romantischem Häuschen am Waldrand mit Försterkindern und Eichhörnchen, fast so wie jetzt bei uns hier zuhause. *Münchhausen*, *Wunderwelt* mit den schönen Bildergeschichten und ein Buch, in dem der Satz »Auf der Insel Norderney [...]« und lustige Kinder vorkommen, veranlasste mich 2005, 60 Jahre danach, auf diese Insel zu fahren und nach dem Inhalt des Buches zu suchen, aber niemand kannte es. Später der »Reimmichkalender« im Bergbauernhof am Hinterkaiser als einziges Buch und ein paar Dreigroschenromane, »Schundheftln« bei Petroleumlicht.

Dann Theater-Schülervorstellungen am Gymnasium Paulinum: Wir schrieben und spielten die Stücke. Nach Ostern der vierten Klasse erst durften wir Karl May lesen. Damit begann eine Leseleidenschaft, die mir jeder *Harry Potter*-Jünger nachfühlen kann – 46 Bücher in kürzester Zeit. Damals schon (*Von Bagdad nach Stambul*) entstand in mir die Sehnsucht nach Istanbul. Dann las ich irgendetwas über Island, so dass ich mich mehr als eine Dekade später für einen Studienaufenthalt in Island interessierte. Oder *Der Weg übers Moor*; da war etwas Verbotenes für uns Internatsschüler, nämlich etwas Sexuelles, auf Seite 68 zu finden, was als Geheimtipp unter »Fachleuten« weitergegeben wurde. *Bravo*, heute 50, in der Schultasche wäre zu einem garantierten Flugbegleiter geworden, aber man riskierte es doch manchmal.

*Die verlorene Handschrift* von Gustav Freytag war wohl das prägendste Buch meiner Kindheit: Seither bin ich auf der Suche nach unentdeckten sprachlichen Kostbarkeiten. Eigene Schreibversuche folgten: Zunächst versuchte ich mich in der Nachfolge unseres verehrten Lehrers Eberhard Kranzmayr als Mundartforscher, mit Hilfe meiner SchülerInnen und deren Großeltern. Dann bereitete ich eine Publikation *Am Rand* vor, wo Menschen im Abseits, Obdachlose, Giftler ... lyrisch zu Wort kommen sollten. Doch ich stieß an noch andere Ränder, die mich sprachlich noch mehr interessierten, nämlich an Grenzen, welche Minoritäten, teilweise bis größtenteils von der Mehrheit aufgerichtet (nein, nicht Ortstafeln – oder doch!), kennen und erleben. Mit dem Buch *Österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch*, darin die Entdeckung des Jenischen, wurde die verlorene zu einer gefundenen Handschrift! Die Prägung hält an: mein Verlagsprogramm: EYE, hier veröffentliche ich Literatur der Wenigerheiten!

Der Deutschunterricht in meiner Schulzeit, eine weitere Prägung, schon damals begann mein Interesse an Lyrik, Dialekten und Onomatopoesie – »priascha« heißt schreien auf Kaunertalerisch. Mit zwölf begann ich ein Vokabelheft der Zammer Mundart anzulegen und wollte später über den Tannheimer Dialekt wissenschaft-

lich arbeiten. Als wir Rilkes »wachsende Ringe« und »fallende Blätter« erlebten, »rilkelte« es mich dann auch. Mir als 19-jährigem verschwand *Bonjour tristesse* vom Nachtkastl, auch Schund? *Lolita* kannten meine Eltern wohl nicht, sonst wäre sie wohl auch plötzlich weg gewesen. Das erinnert etwas an den »Index« meiner frühen Pauliner Zeit.

Die Begegnung mit Literatur an der Germanistik war eher trocken, zahlen- und faktenbelastet, zu wenig gefühlsbetont, zu theoretisch; es sollte ja auch Prüfungsstoff geben. Dabei hatte ich ganz naiv erwartet, dass man Dichten lernen würde. Dafür wurde mir die Etymologie zu einem neuen Interessensgebiet.

Mit der *Adriatischen Rosemund*, Philipp von Zesens, meiner Hausarbeit, versuchte ich es drei Mal, das erste Mal hatte ich mit dem Brockhaus, dann sogar mit Übersetzungen aus dem Holländischen nicht genug Befriedigung bewirkt, schließlich war dann Werner Welzig, dank Wendelin Schmidt-Dengler, doch gerade noch »genügend« zufrieden.

### 3. Erfahrungen und Experimente als Deutschlehrer

Jedenfalls erschrak ich nach solch einer Genese und erfolgreicher Vorgeschichte, als es in meinem zweiten Dienstjahr hieß, dass ich neben bildnerischer Erziehung nun auch Deutsch unterrichten müsse. Schon am Ende des ersten Dienstjahres bastelten wir an einem Hörspiel, aber es ging noch etwas in die Hose.

Mich schmerzte, dass man die Deutsch-Schularbeitenhefte zu Schulschluss abgeben musste, die dann nach einigen Jahren beim Altpapier landeten. Meine SchülerInnen konnten, wenn sie wollten, mit anderen Heften den geforderten Schularbeitenheftestock bestücken und ihre Aufsätze behalten. Ich begann bald schon Texte (Hausübungen, Schularbeiten) quer durch die Notenskala zu sammeln. 1982 brachte ich dann die erste Nummer der *Karawane. Literatur aus dem Schulalltag* heraus. Ich wollte, dass man darin gute Beispiele für Erlebnis-, Beobachtungsaufsätze, Erörterungen ... findet, was ich in den Lehrbüchern vermisste, dazu kamen Gedichte und Illustrationen. Die ungewöhnliche Kombination von Deutsch und bildnerischer Erziehung behagte mir immer mehr, da ließ sich allerhand Kreatives verbinden. Ich versuchte auch mit KollegInnen Aufsatzthemen auszutauschen, eine Themenbörse stellte ich mir vor; und lud zur »Expedition« mit unserer *Karawane* ein. Da kam allerhand zusammen: »Ich als Clown«, »Wie ich einmal verschlafen habe«, »Ein Kaktus hat Sorgen«, »Streit auf der Wäscheleine« – oder »In der Bücherstallage«, aber auch »Lieber Antoine!« – als Verfasser der »Kleine Prinz« persönlich! Ja, wir hatten in einer, glaube ich, dritten Klasse dieses berührende Märchen gelesen. Bei einer bestimmten Stelle musste ich immer ganz ans Ende der Klasse gehen, damit die »Gschrappn« nicht sehen, wie nah am Wasser ich gebaut habe. Wir erzählten weiter, was dem »Kleinen Prinzen« auf anderen Sternen, auf der Erde ... alles zustößt, was er erlebt. Dasselbe auch mit »Robin Hood im 20. Jahrhundert«; er wird zu einem Umweltaktivisten und neue »Eulenspiegelereien«, »Schildbürgerstreiche« entstanden. Begegnung mit Literatur, die ihrerseits bei den SchülerInnen kreative Reaktionen bewirkte. Gern erinnere ich mich dieser lustvollen Projekte und die SchülerInnen

hatten offensichtlich auch Spaß dabei. Wenn ich heute diese Aufsätze wieder lese, überrascht mich das hohe sprachliche Niveau, aber noch viel mehr freut mich die Schreiblust und die Phantasie.

#### 4. SchülerInnen begegnen der Literatur

Unter dem Begriff Jugendliteratur möchte ich beide Aspekte, genitivisch und präpositional, betrachten, also Literatur der Jugendlichen – und für sie. Gerade diese Begegnung der beiden Formen von Jugendliteratur war für mich spannend. Einmal ließen wir die Schule zuwachsen, verfasst als Bandwurmgeschichte, wie wir auch die antike spiralförmige Schrift-Scheibe, ich habe vergessen, wie sie heißt, als Vorwand für eine Geschichte genommen haben. Einmal in der Türkei am St. Georgskolleg, wo ich acht Jahre als Lehrer tätig war, bastelten einige SchülerInnen als Fachbereits-(so nannten es die meisten!)arbeit eine typische Istanbuler Straßenhundegeschichte im Team; das sollte man veröffentlichen, natürlich zweisprachig! Einige meiner SchülerInnen von St. Georg überraschten mich damit, dass sie ein Gedicht, das sie auswendig lernen mussten, singen wollten; da war ich vielleicht platt – und es gelang!

Mit ihren Namen machten sie Akrosticha, zum Abschied mit meinem, Palindrom und Anagramm wurden uns beliebtes Sprach-Spielzeug. Apropos Gedichte: Einmal lasen wir *Die Maßnahmen* von Erich Fried; es geht um eine bessere, schönere, gesündere, jüngere ... Welt. »Die Bösen werden geschlachtet, die Welt wird gut«. Wir begannen mit: »Die Faulen werden geschlachtet, die Welt wird fleißig«. Und ich rief: »Bravo!«, und meine Schüler stimmten laut mit ein, auch noch bei den Hässlichen; doch plötzlich verstummten sie verlegen. – So kann Begegnung mit Literatur sein.

Auch in Österreich haben wir mit Gedichten experimentiert. Aus unserer (um nicht zu sagen, meiner) Schule sind übrigens einige bekannte Schriftsteller hervorgegangen: Raoul Schrott, Maria Luise Habicher, Peter Peintner, Jürgen Schäfer ...

Nach der Methode der alogischen Dingkombination bastelten wir DADA-Gedichte, das heißt alles basiert auf Zufall, auch der Reim.

##### Wie man ein Skelett baut

Vergoldete Wirklichkeit berichtet aufgebaut  
durch Verschiebung obiger Ereignisse in etwa.  
Quetschfalten und Anwürfe verringern seltsamerweise die Maut  
Scheinen Moralformen impressionistischer als der Ätna?

Ein morsches Stützsystem wählen  
Neurosen, Wetterunbilden zählen  
Dennoch ersetzen rechtwinklige Risse  
Das gebrechliche Bauhaus.  
Unterworfen, isoliert und bezeichnet, gewisse  
Ohrfeigen bezüglich des Endpunkts seltener. Aus!  
(DADA IV; 8b 1976/77)

»Comics«, ehemals als Schmutz und Schund verschrien, ja verboten, ist bei dieser Altersgruppe gutes Arbeitsmaterial, und die Kinder erleben es als Spiel! Als Klassen-

lesestoff bewährten sich die *Lausbubengeschichten* von Ludwig Thoma; da wäre meinen »Gschrappn« auch allerlei »Einschlägiges« eingefallen.

Eine weitere schöne Möglichkeit, Jugendliche zum Lesen zu bringen, war die Einrichtung einer Bibliothek in der Klasse, wo jeder seine Lieblingsbücher bringen und jeder ausborgen konnte, wieder Anlass für Lesespaß!

## 5. Begegnung mit AutorInnen

### 5.1 Felix Mitterer

Eine besondere Begegnung war die mit Autoren; das Kulturservice leistete da wichtige Arbeit! Felix Mitterer; er las im Zeichensaal aus *Blutsbrüder*, ein großes, unvergessliches Erlebnis für die Jugendlichen, aber auch für mich. Als Klassenlesestoff wählte ich dann *Kein Platz für Idioten*, dabei gab es Schwierigkeiten: Wegen *Stigma* hatten ein paar Überfromme eine Buß-Wallfahrt nach Kaltenbrunn organisiert. Als ich dann ein Stück speziell von diesem Autor wählte, gab es Protest von jener Seite. Aber wir haben das ganz unkompliziert geregelt, und es kam sogar zu einer Versöhnung. Wir schrieben darauf ein Theaterstück, das sich mit der Zeit vor Mitterers Stück beschäftigte. Claudia, eine der Haupt-Akteurinnen, sonst nicht so erfolgreich, aber ihre Interpretation unseres Stücks war für mich sehr beeindruckend und unvergesslich – noch heute spielt sie Theater.

### 5.2 Schülerliteratur: MigrantInnen als AutorInnen

Fünf Nummern der *Karawane* sind herausgekommen, danach war mir nach noch mehr: Ich wollte ein Deutsch-Lesebuch für die 14-Jährigen so genannter »Bunter Klassen« zusammenstellen. Dafür gab es eine Förderung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst im Rahmen des Projekts »Miteinander leben – voneinander lernen«; dafür konnte ich auch einiges aus den *Karawanen* verwenden, also Schülerliteratur. Es wurde ein Buch mit 15 Sprachen, jenen Sprachen nämlich, die von MigrantInnen bei uns gesprochen werden, sogar Chinesisch musste dabei sein, verlangte die Schulbuchkommission. Es war jahrelange Arbeit, allein das Textmaterial aufzutreiben und zu sichten. Aber es war wirklich sehr spannend, viele unvergessliche Begegnungen mit AutorInnen! In einigen Klassen konnte ich mit diesem Buch arbeiten (meine Tantiemen wanderten selbstverständlich in die Wandertagskasse). Da lasen zum Beispiel türkische SchülerInnen den Text einer Geschichte zuerst in ihrer Muttersprache. Integration!

In diesem Zusammenhang möchte ich auf zwei beispielhafte Aktivitäten, Privatinitiativen, hinweisen: Monika Himsl arbeitet in ihrem »Cin Ali Lernclub« besonders mit türkischen Jugendlichen und Frauen in der Bibliothek Krebsbach in Mieming: Alphabetisierung, Integration ist ihr Anliegen. Ein weiteres Projekt in Richtung Migration, Integration gibt es seit vielen Jahren in Landeck durch die Initiative von Renate Moser-Abler, Leiterin der Stadtbibliothek. Sie arbeitet auch vor allem mit türkischen Mädchen: Man liest gemeinsam türkische Kinderbücher, aber auch deutsche;

es gibt spezielle Karten-, Vokabelspiele und allerlei andere, einiges auch in Richtung Theater, Pantomime, wofür so manche DaF/DaZ-DidaktikerInnen, DaF/DaZ-PraktikerInnen dankbar wären – spielerischer Spracherwerb.

### 5.3 AutorInnen österreichischer Wenigerheiten

Während meines letzten Jahres am Gymnasium gelang es mir nach dem Rom Ilija Jovanovic auch die Wiener Romni Ceija Stojka einmal mit ihren Bildern und autobiografischen Romanen den SchülerInnen in der Schule vorzustellen. Die Begegnung mit ihr war sehr eindrucksvoll, auch für Ceija, hatte sie doch in einem der Zweitklassler ihren Ossi entdeckt, der im KZ gestorben war. Nach dieser Begegnung gab es einen regen Briefwechsel, wie wir auch mit Felix Mitterer korrespondierten.

## 6. Abschied von der Schule

Vor vier Jahren verabschiedete ich mich endgültig von meinen SchülerInnen als ihr Lehrer: Ich muss zugeben, es war für mich ein schwerer Abschied, am schlimmsten für mich, als meine 3c mir ein Poesiealbum mit allerlei rührenden Eintragungen machte, so dass ich es erst nach einem halben Jahr halbwegs ungetrübt ansehen konnte. Wir, meine ErstklasslerInnen und meine DrittklasslerInnen, stellten noch ein letztes Mal zwei Hefte *Literatur aus dem Schulalltag* mit den jeweils besten Geschichten des Jahres, einem Gedicht, einem Witz zusammen, dazu kam noch allerhand Gezeichnetes, Gemaltes; ich war ja auch ihr Zeichenlehrer. Für mich ein liebes, schönes, kostbares Erinnerungsstück.

Es sind Lehrer-Reminiszenzen, es hat mir viel Spaß gemacht, kann ich rückblickend feststellen, und vielerlei an Schönem, Erfreulichem tauchte wieder auf. Gelegentlich gehe ich noch in meine alte Schule; da kennen mich nur mehr wenige, wenn sie aber erfreut und lächelnd dreinschaun, weiß ich, dass sie auch mit mir ihren Spaß hatten.

Heidi Lexe

## Wunder kann man nicht bestellen Aufwachsen in Europa am Beispiel aktueller Jugendliteratur

Knallhart kann es sein, in Europa aufzuwachsen, und schonungslos kann davon erzählt werden. Wenn dann auch noch ein Film und die aufgeputschte Stimmung rund um einen Schul-Skandal einander als Eyecatcher dienen, ist eine Medien und Massen bewegende Gewalt-Diskussion an Drastik kaum noch zu überbieten. So geschehen, als die Verfilmung von Gregor Tessnows reportagehaftem, in der Darstellung moderner Armut und jugendlicher Gewalt deutlich auf Effekt zielendem Roman *Knallhart* heuer just zu jenem Zeitpunkt in den deutschen Kinos anlief, als die Rütli-Schule in Berlin Neukölln in aller Munde war. Der Film, als Großstadtstraßendrama promotet, wurde vor dem Hintergrund des Anlassfalls fast ausschließlich auf seinen Wahrheitsgehalt hin rezipiert; Regisseur Detlev Buck (sonst eher Spezialist für abstruse Geschichten) im Gegenzug dazu als Fachmann für die Gewaltbereitschaft Jugendlicher mit so genanntem Migrationshintergrund durch die Talkshows gereicht.

Alle Blicke waren also auf einen Brennpunkt gerichtet – während an der Peripherie jugendliche Biografien in ganz anderer Lautstärke und ganz anderem Rhythmus zum Ausdruck gekommen sind: Mit dem Goldenen Bären wurde bei der Berlinale

2006 der österreichisch/bosnische Film *Grbavica* ausgezeichnet. Mit dem Gestus des Undramatischen<sup>1</sup> erzählt Jasmila Zbanic darin vom Unermesslichen hinter der Fassade des scheinbar Alltäglichen. Esma verbindet mit ihrer Tochter nicht nur die Liebe der Mutter, sondern auch die Erinnerung an eine Zeit, als Sarajewos Stadtteil Grbavica serbisch-montenegrinischen Soldaten als Kriegslager diente, in denen tausende Frauen festgehalten und systematisch vergewaltigt wurden. Der naive Blick der Tochter Sara mischt sich mit jenem der ZuschauerInnen, die durch reduzierte Gesten auf die grausamen Erfahrungen der Mutter verwiesen werden. Im Vergleich zu einem sich so gerne ahistorisch gerierenden Gestus größer, aber temporärer Aufgeregtheit ist Sara also gezwungen, ihr Aufwachsen in Europa in seiner Geschichtlichkeit zu begreifen.

Auch wenn Brennpunkt und Peripherie einander im Vergleich dieser beiden Filme als Gegenpole in der Topografie gestalterischer Ernsthaftigkeit gegenüberzustehen scheinen, so zeigt sich in der Jugendliteratur erfreulicherweise doch, dass in der Vermessung jugendlicher Lebensbedingungen mit den Mittelpunkten der Aufmerksamkeit auch die gesellschaftlichen Randbereiche ins Blickfeld rücken, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

Mama hat diese Woche noch Ferien, also machten wir zusammen einen Ausflug nach Paris. Sie hat zum ersten Mal den Eiffelturm aus der Nähe gesehen, obwohl sie seit fast zwanzig Jahren gerade mal eine halbe Stunde entfernt wohnt. [...]

»Der ist bestimmt zwei oder drei Mal so hoch wie unser Haus, oder?«

Ich antwortete, ja, bestimmt. Nur dass die Touristen unser Haus und die Cité insgesamt nicht so interessant finden. Da gibt es keine Mafiagangs von Japanern mit Fotoapparaten vor der Tür. Die Einzigen, die sich dafür interessieren, sind verlogene Journalisten, die beschissene Reportagen über die Gewalt in den Vorstädten schreiben. (S. 94)

Es ist die 15-jährige Doria, Protagonistin des Romans *Paradiesische Aussichten* der jungen Französin Faïza Guène, die hier spricht. Wenn diese »beschissenen Reportagen« das Interesse für soziale Randzonen einem nach tagespolitischer Aktualität heischenden Story-Selling verpflichten, zeichnet sich im Gegenteil dazu in der Jugendliteratur der erfreuliche Trend ab, gesellschaftliche Konflikte nicht problemorientiert herauszustellen, sondern als integrativen Bestandteil jugendlichen Erlebens zu begreifen. Dementsprechend zeigt sich das Figureninventar heutiger Jugendliteratur deutlich durchmischt: War der RezipientInnenkreis der Jugendliteratur in den letzten Jahrzehnten durchaus an deren Figureninventar ablesbar (so gab es zum Beispiel kaum Texte, deren jugendliche ProtagonistInnen nicht SchülerInnen waren), mehren sich nun Figuren mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund und unterschiedlichem Bildungsniveau. Und zwar ohne dass sie unter dem Aspekt sozialen Lernens ausgestellt würden. Vielmehr fällt ihnen die Rolle gleichberechtigter HandlungsträgerInnen und Erzählinstanzen zu.

---

1 Vergleich dazu ein Interview mit der Regisseurin auf [http://www.coop99.at/grbavica\\_website/](http://www.coop99.at/grbavica_website/)

Exemplarisch soll diese Entwicklung im Folgenden an drei jugendliterarischen Beispielen aufgezeigt werden, deren Herkunftsländer und Handlungsorte sich zuletzt auch als Brennpunkte gesellschaftlicher Spannungen gezeigt haben.

Polleke lebt in den Niederlanden. Der Text verortet nicht exakt wo, verweist auf städtisches, kulturell stark durchmischtes Wohngebiet, keine Einfamilienhaussiedlung, keine Satellitenstadt, aber doch Peripherie. Die von Polleke erzählte Geschichte zieht sich über zwei Jahre und realisiert sich beginnend mit *Wir alle für immer zusammen* in fünf schmalen Einzelbänden, die nicht im engeren Sinn eine Serie, sondern eine Art serielle Entwicklungsgeschichte darstellen.

Drei männliche Figuren sind es, die Polleke über diese zwei Jahre hinweg in Atem halten: Spiek, ihr Vater, der zum Teil auf der Straße lebt und den Polleke am Ende des zweiten Bandes (*Es gefällt mir auf der Welt*) zu einer Entziehungskur begleitet. Das Motiv des abwesenden Vaters, das auch im Bereich der Jugendliteratur erschöpfend auserzählt und rezipiert wurde, wird damit in einen ganz neuen Kontext gestellt. Spiek ist ein lieber Kerl, eine Gauklerfigur (im dritten Band *Das Glück kommt mit dem Donnerschlag* bekommt er sogar ganz explizit die Rolle des Puppenspielers zugewiesen), ein Dichter, der nicht dichtet. In diesem immer nur illusionierten kreativen Akt spiegelt sich auch die Qualität seiner Vaterrolle: Polleke immer liebend zugehen, vermag er doch seine Lebensentscheidungen nicht nach ihren Bedürfnissen auszurichten. Es ist Polleke, die ihr kindliches Wunschbild überwindet und erkennt, dass Spiek nie in seinem Leben ein Gedicht schreiben wird. Sie lässt nicht davon ab, es von ihm zu fordern, zeigt Spiek jedoch deutlich die Grenzen der Zumutbarkeit seines Handelns auf.

Als Gegenfigur dazu darf Pollekes Lehrergesehen werden. Ganz im aufklärerischen Sinn kommt ihm die Rolle des Erziehers zu, der einführt in die Welt und ihre Zusammenhänge:

Der Lehrer hat erzählt, dass Consuelo und ihre Mutter und Consuelos drei kleine Brüder vor dem Krieg geflüchtet sind. Und dass Consuelo noch andere schlimme Sachen erlebt hat. Das muss man sich mal vorstellen! Ich wusste noch nicht mal, dass in Mexiko Krieg ist. Manchmal kommt es mir so vor, als wäre überall Krieg, nur hier nicht. (Bd. III, S. 9)

In Pollekes Leben erhält der Lehrer noch eine weitere Rolle, beginnen ihre Erzählungen doch mit dem Satz: »Mein Lehrer ist in meine Mutter verliebt!« (Bd. I, S. 9) Aus der Sicht einer Heranwachsenden wird mit Empathie, Humor und manchmal auch deutlichem Unverständnis von den Tücken einer Beziehung erzählt:

»WARUM KANN MAN MIT DIR NIE VERNÜNFTIG REDEN?«, schreit der Lehrer. »WARUM MUSST DU IMMER GLEICH SCHREIEN?«

Ich muss sie ablenken! Das ist die einzige Möglichkeit! Aber womit?

»Ach, übrigens!«, rufe ich. »Wusstet ihr schon, dass ich ein Recht auf Euthanasie hab, jetzt wo ich zwölf bin?« (Bd. III, S. 32)

Wie schon in der Beziehung zu Spiek, kommt es auch in der Beziehung zur Mutter und deren neuem Freund zu einem Rollentausch zwischen Eltern und Kind. Polleke vermittelt zwischen den Erwachsenen – zeigt aber auch hier deutlich die Grenzen

ihrer Möglichkeiten auf. Als sie von ihrer Mutter gefragt wird, ob diese den Lehrer Pollekes Meinung nach heiraten soll, antwortet Polleke: »Mensch! Ich bin erst elf! Woher soll ich das wissen?« (Bd. II, S. 71)

Ein Generationskonflikt im Sinne elterlicher Autorität und/oder notwendiger Abgrenzung im jugendlichen Selbstfindungsprozess existiert hier längst nicht mehr; vielmehr steht das Kind den Eltern als Souverän gegenüber. Die naive Offenheit, mit der Polleke den Blick auf die Unlogik erwachsenen Handelns wirft, mit der sie aber auch ihre eigene Überforderung benennt, bestätigt die Durchdringung von jugendlicher und erwachsener Welt, die im Wandel der sozialen Schicht der handelnden Figuren auch die Unmöglichkeit verfestigt, auf Jugendliteratur heute noch bewahrpädagogisch zuzugreifen. Vielmehr praktiziert Guus Kuijer ein freies Spiel der Werte, in dessen Kontext Polleke tapfer um ihre eigene moralische Position ringt.

Zu einem entscheidenden Begriff wird dabei der Rassismus, der mit ironischem Ernst verhandelt wird. Schon am Beginn des ersten Bandes lernt Polleke, dass »man sich höchstens als faule Kartoffel beschimpfen darf. Alles andere ist Rassismus.« (Bd. I, S. 13) Anlass zur entsprechenden Aufklärungsarbeit des Lehrers gab Pollekes Beziehung zur dritten männlichen Figur: Mimun, der Marokkaner mit den schwarzen Augen, in den Polleke verliebt ist und dessen Kultur sie von Beginn an zwiespältig gegenübersteht.

Anders als Polleke, ganz Kind des europäischen Pluralismus, weiß Mimun sehr genau, wo er steht. Jeden Sommer wird er dieser Standpunkte versichert, indem er mit seiner Familie nach Marokko fährt und dabei mit unterschiedlichen Männlichkeitsidealen in Konflikt kommt:

»Das ganze Dorf redet über meine blonde Freundin aus Holland«, sagt er. »Und sie ziehen mich damit auf.«

»Was sagen sie denn?«, fragte ich.

»Sie sagen: Mimun macht später die Wäsche und fegt das Haus. Mimun bindet sich eine Schürze um!«

»Aha«, sagte ich. Ich verstand nicht ganz, was daran schlimm sein sollte.

»Mimun passt auf die Kinder auf und seine blonde Frau geht tanzen.«

Das hörte sich schon nicht mehr ganz so nett an. (Bd. III, S. 29)

Weder Bildungs- noch Glaubensfragen werden aus der Beziehung der beiden ausgespart; vielmehr gelingt es Kuijer in kleinen Szenen und Begebenheiten innerhalb dieser Beziehung und über diese Beziehung hinaus, die Frage zu stellen nach dem Halt, den kulturelle Traditionen und religiöse Überzeugungen geben, nach den Einschränkungen, die durch sie erwachsen, und dem Zugewinn, der aus dem Austausch unterschiedlicher Lebenshaltungen gewonnen werden kann.

Das Moment des Situativen, das Pollekes Erzählung(en) prägt, ist auch ein Merkmal von Dorias Schilderungen des Lebens in der Pariser Banlieue. Ihre Unverblümtheit mag die beiden Ich-Erzählerinnen miteinander verbinden; während jedoch Pollekes Stil stark geprägt ist vom Moment des Staunens, wählt die 15-jährige Doria ganz andere Referenzpunkte. Sie mischt ihre lakonischen Beobachtungen mit deren Übersteigerung in der Rezeption medialer Vorbilder, beschreibt das eigene Leben

als bunten Mix medialer Assoziationen. Wie Polleke in ihren Gedichten findet sie im intermedialen Zitat die Möglichkeit, Distanz zum Erzählten herzustellen und Befindlichkeiten zuzuspitzen: »Wenn es um schlechte Nachrichten geht, lässt man sich am besten vom Fernsehen inspirieren« (S. 71), stellt sie zum Beispiel fest, als ihre Tante Zohra deren Mann von der Festnahme des Sohnes wegen Drogenbesitzes in Kenntnis setzen muss.

Dorias Familie stammt wie jene von Mimun aus Marokko. Auch in Dorias Leben bleibt die im Geografischen verfestigte kulturelle Rückbindung an das Herkunftsland sichtbar; im Vergleich zu Mimun impliziert dieser Rückverweis jedoch deutliche Entfremdung: Dorias Vater hat sie und ihre Mutter verlassen, um im heimatlichen marokkanischen Dorf erneut zu heiraten und endlich Söhne zu zeugen. Ganz dem bereits angesprochenen jugendlichen Souverän den Eltern gegenüber entsprechend, beobachtet Doria die Verzweiflung der Mutter, aber auch deren mit Hilfe der Sozialarbeiterin (»Louis Vuitton-Täschchen, null Feingefühl«) beginnende Verselbständigung: Sie besucht einen Alphabetisierungskurs, findet Arbeit, trifft sich in der Freizeit mit Kolleginnen, sieht, wie zu Beginn beschrieben, den Eiffelturm – überschreitet also zum ersten Mal die Grenzen ihres unmittelbaren Handlungsbereiches und damit auch ihres Erfahrungshorizontes.

In Dorias Fall empfindet der Leser/die Leserin diesen Handlungsbereich auf den ersten Blick nicht einengend. Doria vermag mit Wortwitz über die Cité du Paradis zu erzählen, über die Eigenheiten der BewohnerInnen, deren kleine Glücksmomente und Verfehlungen. Doch ebenso wie zunehmend die Wirbellosigkeiten des »Paradieses« sichtbar werden, indem zum Beispiel von Samra erzählt wird, einem Mädchen, das »im elften Stock unseres Hochhauses« von seinen Brüdern »festgehalten« (S. 69) wird und das eines Tages verschwindet, so wird auch trotz Dorias Leichtigkeit im Erzählen klar, dass auch ihre Zukunftschancen deutlichen Limitierungen unterliegen:

Das Problem ist, dass ich in der Schule keine Leuchte bin. Nur in Kunst bin ich einigermaßen. Besser als nichts, aber für die Zukunft wird es mir nicht viel bringen, getrocknete Blätter auf Zeichenpapier zu kleben. Ich habe jedenfalls keine Lust, an der Kasse einer Fast-Food-Kette zu landen, die ganze Zeit zu lächeln und Kunden zu fragen: »Und zu trinken? Normal oder maxi? Zum hier Essen oder zum Mitnehmen? Für oder gegen Abtreibung?« Und nachher muss ich mich von meinem Chef noch blöd anmachen lassen, nur weil ich einem nett lächelnden Kunden zu viele Pommes frites gegeben habe [...]. (S. 17)

Ernst und Unernst im gleichen Atemzug nebeneinanderzustellen, ist eines der Stilprinzipien, mit denen die junge französische Autorin ihre Erzählfigur ausstattet. Dennoch erhält die Zuversicht, die ihre Schilderungen prägt, einen bitteren Beigeschmack, als Doria die Aufnahmebedingungen für die höhere Schule erbringt, aber trotzdem nicht aufgenommen wird. Aus Platzmangel, wie es heißt. Den Schwung verlieren jedoch weder die Erzählerin noch die Erzählung selbst, die Doria mit dem Verweis auf ihr Potential schließt, die Cité zu »entflammen« (S. 140).

Gemeint sind damit sicher nicht jene Flammen, die erst jüngst wieder die mediale Aufmerksamkeit auf die Pariser Banlieue gelenkt haben. Dorias Wille zur Revolte darf eher als impliziter Verweis auf den Freiheitsgedanken der Französischen Revo-

lution gelesen werden. Ablesbar daraus wäre das Bekenntnis zum integrativen Miteinander, das dann letztlich doch ein geglücktes Aufwachsen in Europa ermöglicht.

Bevor ein falscher Eindruck von Sozialromantik entsteht, der gerade dem Erzählen von Faïza Guène deutlich fremd ist, zuletzt noch ein Blick nach England. Auch in diesem Fall wird eine Erzählung vor multikulturellem Hintergrund hineingestellt in die Motive klassischer Traditionen jenes Landes, in dem die Geschichte spielt. In diesem Fall ist das Scheitern der Integration damit jedoch leider bereits vorweggenommen: Bali Rai wählt für seinen Roman *Rani & Sukh* das Romeo & Julia-Motiv.

Den kulturellen Hintergrund bildet der strenge Sittenkodex des Lebens in der indisch-pakistanischen Region Pandschab. Erzählt wird von zwei in Leicester lebenden Jugendlichen, deren Familien in den 1960er Jahren aus dem Pandschab kommend nach England immigriert sind. Insbesondere Rani leidet unter der patriarchalen Familiensituation, die ihr als Mädchen kaum Freiraum oder Möglichkeiten der Selbstbestimmung zugesteht. Trotzdem hat Rani sich arrangiert, ist mit der extrovertierten Engländerin Nat befreundet und findet bei aller Vorsicht und vordergründiger Achtung des Willens ihres Vaters Mittel und Wege am Leben westlicher Teenager teilzuhaben. Auch sie schildert ihre Situation sprachlich unverblümt und ist weder um Ironie noch um Kraftausdrücke verlegen.

Die Erzählung setzt jedoch ein mit der heimlichen Liebesbeziehung zwischen Rani und Sukh – einem ebenfalls in zweiter Generation lebenden Spross einer Einwandererfamilie aus dem Pandschab. Damit steht das höchste in den Familien der beiden zu schützende Gut auf dem Spiel: die »Izzat« (Ehre) der Tochter. Prekär wird die Situation, als die beiden erfahren, dass ihre Familien eine alte, blutige Fehde verbindet, die sich einst ebenfalls an der Izzat einer Tochter entzündet und das Leben der Liebenden gekostet hat.

Indem Bali Rai die historische Liebesgeschichte aus dem Pandschab separiert von der heutigen Liebesgeschichte erzählt, deutet er auch die Unmöglichkeit der Integration der hier explizierten pandschabischen Tradition in die westliche Kultur an. Was das Leben in der in sich geschlossenen dörflichen Struktur bestimmt hat, ist nur unter der Bedingung der Ghetto-Bildung auf das Leben in Leicester übertragbar. Sobald die Nachfolge-Generation in beiden Kulturen gleichermaßen beheimatet sein soll (weil sie in beiden Kulturen gleichermaßen leben muss), ist das Miteinander der sich diametral voneinander unterscheidenden Wertvorstellungen nicht mehr leistbar. Die Ghetto-Bildung jedoch entzieht sich den Gesetzmäßigkeiten – und vor allem Gesetzen – jenes Landes, das den beiden Familien ihren relativen Wohlstand sichert.

Die ursprüngliche Fehde entzweit nicht nur zwei Familien, sondern damit auch Resham und Mohinder – beste Freunde über die Jahre ihrer Kindheit hinweg und nun die Väter der Familien in Leicester. Mit seinen Figuren widersetzt sich Bali Rai dem gängigen Motiv, die Hoffnung für Aussöhnung in der neuen Generation zu suchen. Als die alte Fehde an der Liebe zwischen Rani und Sukh erneut entbrennt, ist es Sukhs Vater Mohinder, der der Gewalt abschwört: »Wir leben nicht mehr im Pandschab. Wir sind jetzt Briten und ich werde nicht zulassen, dass sich diese Geschich-

te wiederholt.« (S. 240) Ranis Vater wäre in der Wiederbegegnung mit dem Gefährten seiner Kindheit vielleicht dazu bereit – doch Ranis Brüder haben in der gewaltsamen Bekundung ihrer im übertragenen Sinn territorialen Ansprüche längst ihr Mittel der Selbstbestätigung gefunden:

[A]uf die Anordnung meines Vaters bewachten meine Brüder mich wie die Geier. Mit Verantwortungsbewusstsein hatte das überhaupt nichts zu tun, es diente ihnen höchstens als Vorwand, ihre Herrschsucht auszuleben, während mein Vater in dieser Hinsicht einfach nur scheinheilig war. (S. 50)

Es ist letztlich also Ranis Bruder Divy, der im actiongeladenen Showdown Sukh ersticht. An Drastik fehlt es Bali Rais multiperspektivisch angelegtem Roman dabei nicht. Ein Großstadtstraßendrama also auch hier. Bali Rai jedoch gelingt es, seine Texte in ihrem Dialogreichtum sprachlich niederschwelliger zu gestalten, ohne sich dabei in seinen Erzählhaltungen dem Trivialen zu verpflichten. Er macht damit ein deutliches Angebot an eine mögliche neue Leserschicht von Jugendliteratur, die der neuen figuralen Durchmischung entspricht. Diese Jugendlichen dann auch wirklich zum Lesen zu bringen, bleibt allemal knallhart ...

#### Literatur

GUÈNE, FAÏZA: *Paradiesische Aussichten*. Aus dem Französischen von Anja Nattefort. Hamburg: Carlsen 2006.

KUIJER, GUUS: *Wir alle für immer zusammen*. Band I. Deutsch von Silke Hachmeister. Zeichnungen von Alice Hoogstad. Hamburg: Oetinger 2001.

DERS.: *Es gefällt mir auf der Welt*. Band II. Hamburg: Oetinger 2002.

DERS.: *Das Glück kommt wie ein Donnerschlag*. Band III. Hamburg: Oetinger 2003.

DERS.: *Wunder kann man nicht bestellen*. Band IV. Hamburg: Oetinger 2004.

DERS.: *Ich bin Polleke!* Band V. Hamburg: Oetinger 2005.

RAI, BALI: *Rani & Sukh. Eine verbotene Liebe*. Aus dem Englischen von Jacqueline Csuss. Frankfurt/M.: Sauerländer 2006.

TESSNOW, GREGOR: *Knallhart*. Wien: Ueberreuter 2004.

*Grbavica. Esmas Geschichte*. Film von Jasmila Zbanic. A/BIH 2005. 90 min.

*Knallhart*. Film von Detlev Buck. Drehbuch von Zoran Drvenkar und Gregor Tessnow. D 2006. 99 min.

Birgit Schlachter, Svenja Blume

## Man kann nicht auf alles

### Antwort kriegen<sup>1</sup>

Per Nilssons *Du&du&du* – ein postmoderner  
Jugendroman

Kaum ein Begriff hat die allgemeinliterarische Diskussion des vergangenen Jahrzehnts so geprägt wie der Begriff der »Postmoderne« – und kaum ein Begriff hat der Kinder- und Jugendliteraturforschung und der Literaturdidaktik ähnlich große Schwierigkeiten bereitet. Postmoderne Literatur will provozieren. Die Absage an herrschende Ästhetik, etabliertes Kulturverständnis und einen allgemein akzeptierten Wertekanon ist ebenso Programm wie die Auflösung der Vorstellung von einer stabilen Persönlichkeit, die als fester Referenzpunkt allen Handelns und Entscheidens gelten könnte. Ralf Schweikart hat bereits 2001 den Grundkonflikt kinder- und jugendliteraturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Literaturbetrachtung mit dem Phänomen der Postmoderne klar benannt:

---

BIRGIT SCHLACHTER ist zur Zeit Lehrerin für Deutsch und Französisch am Welfen-Gymnasium in Ravensburg. Kapuzinerstraße 16, D-88212 Ravensburg. E-Mail: birgitschlachter@t-online.de

SVENJA BLUME ist derzeit Mitarbeiterin im DFG-Projekt »Cross-Writing« der Universität Freiburg. Roritzerstraße 5, D-93047 Regensburg. E-Mail: svenja.blume@skandinavistik.uni-freiburg.de

<sup>1</sup> Zitat aus Per Nilsson: *Du&du&du* (Stockholm 1998): »Alla svar kann du inte få.« Direktübersetzung des Zitats aus dem schwedischen Original von Svenja Blume. Die offizielle deutsche Übersetzung »Alle Antworten kannst du nicht finden.« (Nilsson 2003, S. 334) trifft die schwedische Aussage im Kontext des Romans nicht ganz exakt.

Etwas äußerst Wichtiges steht zur Disposition: das Pädagogische in der Literatur. [...] Sinn, Werte und Moralvermittlung, der Dialog zwischen den Generationen, die Suche und Erfahrung des ganzheitlichen Subjekts, all das wirft die literarische Postmoderne [...] fröhlich über Bord [...]. (Schweikart 2001, S. 15)

Jeder Jugendtext, sei er nun von vornherein an Jugendliche adressiert oder diesen erst im Nachhinein durch die Vermittlungsinstanz Schule als angemessene Lektüre zgedacht, positioniert sich per definitionem zwischen zwei Systemen, an deren Normen er gemessen wird. Er ist den Normen der literarischen Ästhetik ebenso unterworfen wie denen der herrschenden Pädagogik – was wiederum bedeutet, dass die Frage »Ist das ein gutes Buch?« im Hinblick auf die Jugendliteratur immer in doppelter Hinsicht eine Antwort fordert: Die Frage »Erfüllt dieses Buch in inhaltlicher und literarästhetischer Hinsicht gewisse Ansprüche?« steht gleichberechtigt neben der Frage »Wie bringt dieser Text den Leser persönlich weiter?«. Das »gute Jugendbuch« (Doderer 1994, S. 26) leistet sozusagen »Entwicklungshilfe«, indem es seinen Lesern Anhalts- und Diskussionspunkte für die Entfaltung der eigenen ästhetischen Urteilsfähigkeit und des eigenen ethisch-moralischen Handelns bietet.

Hier beginnt nun das Dilemma: Wo postmodernes Denken allgemein gültigen ästhetischen Normen und ethisch-moralischen Werten ebenso eine Absage erteilt wie dem Streben nach Entwicklung zur reifen Persönlichkeit, scheint der Jugendliteratur bzw. der Jugendlektüre ihre definitorische Grundlage entzogen – und damit die Daseinsberechtigung des schulischen Literaturunterrichts in Frage gestellt zu werden. Die Begriffe »Postmoderne« und »Jugendliteratur« prallen scheinbar unvereinbar aufeinander. Wie kann man anhand eines Textes, der sich eindeutigen interpretatorischen Zugängen bewusst entzieht, die eigene literarische Urteilskraft schulen und sich gleichzeitig zur Reflexion bestimmter gesellschaftlicher und/oder persönlicher Fragestellungen angeregt fühlen? Fordert ein Text, der von »postmodernem *laissez faire*« (Kliwer 2000, S. 157) geprägt ist, der weder Leitlinien positiver noch solche negativer Art präsentiert, seine Leser überhaupt zur Auseinandersetzung heraus, die für das Gespräch über Literatur im Klassenverband ebenso unabdinglich ist wie für deren Verarbeitung alleine im eigenen Zimmer?

Wir meinen: Ja, das tut er gewiss. Aber er tut es auf eine neue Weise.

Postmoderne Texte sprechen dem Leser eine neue Rolle zu, die sowohl für die individuelle Lektüre als auch für den Literaturunterricht weitreichende Konsequenzen hat. Unser Anliegen ist es an dieser Stelle, die Anforderungen, die die Rezeption postmoderner Texte an jugendliche Leser stellt, zu beschreiben und anhand Per Nilssons Roman *Du&du&du* (2003) aufzuzeigen, wie und mit welchen Zielen ein postmoderner Jugendroman im schulischen Literaturunterricht behandelt werden kann.

## 1. Die Rolle des Lesers und der Leserin im postmodernen Jugendroman

Die Tatsache, dass »Jugend« traditionell sowohl als Übergangsstufe zwischen dem individuellen Kind- und Erwachsensein verstanden wird, als auch als Übergangsstufe zwischen dem gesellschaftlichen Schonraum Kindheit und der Vollmitgliedschaft innerhalb einer Gesellschaft, hat bislang einen gleichermaßen psychologi-

schen wie sozialen Blickwinkel einer spezifischen Literatur für Jugendliche begründet (Blume 2005, S. 40 ff.): »Jugendliteratur« hat sich bislang traditionell aus dem Anspruch heraus definiert, durch Identifikationsangebote positiver wie auch negativer Art einerseits Hilfestellung bei der persönlichen Identitätsfindung des jugendlichen Lesers zu geben, andererseits diesen in seinem gesellschaftlichen Sozialisationsprozess zu begleiten.

Unter postmodernen Vorzeichen haben wir es mit einer grundlegend neuen Weltauffassung zu tun. Die postmoderne Welt wird verstanden als fragmentarische, dynamische Konstruktion, die unendlich viele Lebensmodelle ermöglicht (Welsch 1993, S. 5) – eigentlich sollte man also besser von postmodernen *Welten* sprechen. Die Begriffe »Wirklichkeit«, »Wahrheit« und »Identität« gelten innerhalb dieser Vorstellung vom Weltenkonstrukt als weder fixier- noch verallgemeinerbar. Im Modell der »Welt als Text« (Derrida 1983, S. 274) wird ein Realitätsbegriff beschrieben, der den Prozess des Formulierens als Grundlage allen Existierens sieht und nicht an eine textexterne, empirische Wirklichkeit glaubt: Alles Wahrnehmen gilt immer schon als Interpretation. Dem Streben nach Ausbildung einer kohärenten Ich-Identität, die bislang als Gradmesser für das Erreichen erwachsener Reife gelten konnte und bei deren Suche die Jugendliteratur ihrer Leserschaft begleitend Wege und Ziele aufzeigen sollte, wird unter postmodernen Vorzeichen eine klare Absage erteilt:

[Es] kann als Leitlinie gelten, daß Individuen in Zukunft verstärkt nicht mehr bloß eine Existenzform verfolgen, sondern *mehrere* erproben werden. Postmoderne Subjektivität und Identität konstruieren sich nicht ausschließlich innerhalb einzelner Lebensformen, sondern gerade im Übergang zwischen ihnen. Postmoderne Subjekte verbinden unterschiedliche Positionen und sind zu Übergängen besonders befähigt. (Welsch 1993, S. 40)

Sind die traditionellen Anliegen der Jugendliteratur angesichts solch umwälzender weltanschaulicher Veränderungen nun sinnlos geworden? Wie kann Literatur noch sozialisierenden Anspruch haben, wenn es *die* Gesellschaft, in die der Jugendliche hineinwachsen kann, nicht mehr zu geben scheint, und wie kann sie psychologisch wirken, wenn sich die Ausbildung einer kohärenten Ich-Identität angesichts des postmodernen Konzepts der »Patchwork-Identität« als Frage gar nicht mehr stellt?

Bei genauerem Hinsehen erweisen sich diese Fragen als gar nicht so problematisch: Auch innerhalb einer postmodernen Textwelt geht es schließlich um die »Sozialisation« des Lesers – allerdings nicht mit dem Anspruch, diesen in eine textexterne Realität einzugliedern, die der Text eins zu eins abbilden würde. Es geht vielmehr um die Sozialisation *als Leser*, der begreifen soll, dass sein persönlicher Umgang mit der Welt, seine persönliche Interpretation seiner Umwelt, der Dreh- und Angelpunkt jeden Realitätsverständnisses ist (Blume 2005, S. 307). Analog zur »erzählten Welt« kann sich auch die Identität des Einzelnen nur noch im Sich-Erzählen konstituieren – und bleibt dabei dynamisch, da der Ich-Erzählprozess ebenso wenig abschließbar ist wie der Welt-Erzählprozess, der in unendlicher Verschiebung von Perspektiven und Erzählsituationen immer fortgeschrieben wird und nie an ein Ende gelangt. Die permanente, nicht abschließbare Suche nach Identität bestimmt die Kondition des postmodernen Menschen und bleibt ein bestimmendes Thema der Jugendliteratur,

auch wenn ein postmoderner Jugendroman keine Hilfestellung zur Identitäts*findung* anbieten kann. Die Offenheit metafiktionaler Texte, die sich zum Leser hinwenden und diesen auffordern, aktiv in den Text einzugreifen, führt jedoch die Bedeutung des Erzählprozesses für die Konstitution von Welt und Ich literarisch vor.

Postmoderne Jugendromane wirken insofern nicht mehr moralisch, sie vermitteln nicht mehr einen überlieferten Handlungskodex, an dessen Aussagen sich der jugendliche Leser orientieren könnte. Sie wirken aber immer noch ethisch, wenn man berücksichtigt, dass sich die ethische Grundfrage der Postmoderne vom »Was soll ich tun?« zum »Was heißt überhaupt Handeln?« verschoben hat (Schönherrmann 1997, S. 50). Im Vordergrund des Interesses stehen die Reflexion der Lebens- und Handlungsbedingungen in einer postmodernen Welt und die Verantwortlichkeit des Einzelnen bei der Wahl seiner eigenen Orientierungen. Wo das Anliegen jugendliterarischer Texte im traditionellen Sinne noch sein konnte, Antworten auf vom Leser gestellte Fragen zu geben, so kehrt sich unter postmodernen Vorzeichen die Rollenverteilung um: Der Text stellt Fragen – und der Leser trifft eine Wahl, im Bewusstsein, dass es objektivierbare Antworten auf die Fragen der Welt und des Lebens nicht geben kann.

## 2. Per Nilssons *Du&du&du* – eine Herausforderung für jugendliche Leser und Leserinnen

Eine Inhaltsangabe von *Du&du&du* zu geben, ist mit gewissen Schwierigkeiten verbunden, da der Roman im Gegensatz zum traditionellen Jugendbuch weder eine einsträngige Handlung noch eine zentrale Hauptfigur aufweist. Vielmehr steht die Identitätssuche *dreier* außergewöhnlicher Jugendlicher, in deren Leben man im Verlauf der Lektüre Einblicke erlangt, im Zentrum. Nils, 20, der lange Zeit nur über das Leben nachdenkt, anstatt wirklich zu leben, nimmt schließlich sein Leben selbst in die Hand und führt einen Wendepunkt herbei, der es grundlegend verändert: Er lässt sich lebendig begraben. Diese Erfahrung verhilft ihm zu einer neuen Sichtweise auf das Leben, das er von nun an entschlossener und aktiver angeht. Sein Erkenntnisprozess besteht darin, zu begreifen, dass jeder Mensch sich ändern kann – er muss es nur wollen und diese Wendung bewusst herbeiführen. Zarah, 17, ist sehr schön, leidet aber darunter, dass die Männer sie immer nur über ihre äußere Schönheit wahrnehmen und sich nicht für ihre inneren Werte interessieren. Sie sehnt sich nach mehr und verlässt schließlich ihren Freund Viktor, mit dem sie eine enge sexuelle Beziehung verbunden hat, die allerdings mehr und mehr auch von Gewalt bestimmt war. Anon, 12, ist die rätselhafteste Figur des Romans: Er ist ein Tagträumer und Außenseiter, läuft in Gummistiefeln herum, erzählt, dass sein Vater ein Gott sei und wird von seinen Klassenkameraden, die ihn für verrückt halten, gemobbt. Die drei Personen werden zunächst in getrennten Kapiteln vorgestellt, ohne dass sie miteinander in Verbindung gebracht werden. Durch verschiedene, vom Leser als konstruiert empfundene Zufälle werden sie schließlich zusammengeführt. So unmittelbar der Einstieg in die jeweiligen Erzählstränge ist, so offen und unvermittelt ist auch das Ende des Romans. Die Identitätsfindung der Protagonisten kommt da-

bei zu keinem Ende. Analog zur vom Autor erzählten Geschichte, der seine Figuren konstruiert und »manipuliert«, erscheint Identitätssuche als nichtabschließbarer (Erzähl-)Prozess, dessen Verlauf die Protagonisten in wesentlichen Punkten selbst in die Hand nehmen können/müssen.

Im Gegensatz zum traditionellen Jugendbuch erschöpft sich die Thematik von *Du&du&du* nicht auf einer rein inhaltlichen Ebene, vielmehr spielen das Erzählen und die Erzählweise eine entscheidende Rolle für das Verständnis des Romans, da sie unmittelbar auf eine postmoderne Weltsicht verweisen. Die Erzählweise ist nicht, wie im herkömmlichen Jugendbuch, chronologisch und linear, sondern polyphon und durch viele Handlungssprünge, zeitliche Überlappungen und Leerstellen gekennzeichnet. Diese mehrstimmige Erzählweise sowie die Darstellung von drei unterschiedlichsten Lebensentwürfen verweisen auf die Einsicht, dass eine einheitliche Weltsicht in der Postmoderne nicht mehr möglich ist und dass plurale, heterogene Lebensstile gleichberechtigt nebeneinander treten. Alle drei Lebensentwürfe laden aufgrund ihrer Ungewöhnlichkeit und Unangepasstheit den Leser nicht unmittelbar dazu ein, sich mit ihnen zu identifizieren, vielmehr provozieren und polarisieren sie und fordern den jugendlichen Leser dadurch zu einer Stellungnahme auf.

Die auffälligste erzähltechnische Besonderheit des Romans besteht darin, dass im Fließtext, der in der dritten Person und jeweils aus der Perspektive eines der drei Protagonisten erzählt ist, eine Stimme auftaucht, die die handelnden Figuren aus der Fiktionsebene heraushebt, indem sie sie direkt anspricht und in einen Dialog mit ihnen tritt, wie in folgendem Beispiel zu sehen:

Du. Du, Anon.

Warum nennst du deine Mutter immer so feierlich Mutter?

Was denn?

*Mutter und Vater*, das hört man heutzutage kaum noch.

Die meisten sagen doch *Mama und Papa*. Oder Anna und Göran oder wie auch immer die Eltern heißen.

Mein Vater hat das so gewollt. Er wollte, dass ich ihn *Vater* nenne und meine Mutter *Mutter*. Das hab ich schon immer so gehalten.

Aha. (Nilsson 2003, S. 31)

Dadurch, dass die fiktiven Personen direkt angesprochen werden, fragt sich der Leser, ob die Personen nun real oder fiktiv sind – die Grenzen zwischen Realität und Fiktion geraten ins Wanken. Unterstützt wird diese Grenzverwischung dadurch, dass zwei Alter Egos des Autors im Text erscheinen. Diese metafiktionale Ebene reißt den Leser aus dem Lesefluss heraus, stört das Einleben in die Erzählung und zwingt ihn zur Reflexion über den Text, indem sie ihm demonstriert: Dies ist *nur* ein erzählter und konstruierter Text, der jederzeit unterbrochen werden kann. Im schwedischen Original sind diese Stellen im Gegensatz zum deutschen Text kursiv gedruckt, was die illusionszerstörende Wirkung noch verstärkt. Der Autor lenkt die Aufmerksamkeit seines Lesers also gezielt auf den Konstruktcharakter des Textes, um ihm zu verdeutlichen, dass das Leben der drei Figuren genauso funktioniert, d.h. konstruiert ist wie der Text: Die Figuren konstruieren, basteln sich ihr Leben aus verschiedenen Wahlmöglichkeiten zusammen, führen Wendepunkte herbei

und sind letztlich selbst für den Verlauf verantwortlich. Aufgabe eines aktiven Lesers ist es, diese Schlussfolgerung von der Machart des Romans auf seinen Inhalt zu ziehen und das postmoderne Motto (»Jeder Mensch stellt sich aus einer Vielfalt an möglichen Optionen seinen Lebensentwurf selbst zusammen und ist für sein eigenes Leben verantwortlich.«, vgl. Nilsson 2003, S. 305) schließlich auf sich selbst zu übertragen – also eine Antwort auf die vom Roman gestellte Frage nach der Identität zu finden.

Einem pluralen, postmodernem Literaturverständnis entspricht außerdem die Tatsache, dass die Grenzziehungen zwischen Unterhaltungsliteratur und hoher Literatur sowie zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur im Roman bewusst aufgehoben werden. Der Roman ist einerseits in einer einfachen Sprache abgefasst, weist eine relativ triviale Handlung auf, spricht aktuelle Themen an, die Jugendliche interessieren, und arbeitet mit konventionellen Methoden des Spannungsaufbaus. Andererseits ist die polyphone Erzählweise für ein Jugendbuch ungewöhnlich kompliziert, wenngleich auch weniger komplex als in Werken der postmodernen Weltliteratur, die Protagonisten sind Außenseiter und keine herkömmlichen Identifikationsfiguren, die Symbolik des Romans ist polysem, und Leseerwartungen (z. B. in Bezug auf Spannungsaufbau oder auf die Einlösung von Leerstellen) werden bewusst enttäuscht. Diese Zwischenstellung des Romans zwischen herkömmlicher Jugend- und Erwachsenenliteratur, die auch aus der breiten Altersspanne seiner Protagonisten resultiert, ermöglicht eine Lektüre in mehreren Phasen. *Du&du&du* lässt sich zunächst in einem Fluss wie ein unterhaltsamer Jugendroman lesen, wirft dabei allerdings eine Vielzahl an Fragen auf, die dann im schulischen Literaturunterricht besprochen werden können.

### 3. Ansatzpunkte für eine Behandlung des Romans im Deutschunterricht

Im Folgenden sollen nun einige didaktische Ansatzpunkte und Leitlinien für eine Behandlung des Romans im Deutschunterricht aufgezeigt werden, die aus der praktischen Durchführung einer Unterrichtseinheit zu Per Nilssons Roman entwickelt wurden.

Die Behandlung des Romans in einer zwölften Klasse hat gezeigt, dass der Text die Schüler nicht nur intellektuell, sondern auch emotional herausfordert. Die Schüler lesen den Roman überwiegend gerne, reiben sich jedoch an seiner ungewöhnlichen Form und an den außergewöhnlichen Lebensentwürfen seiner Protagonisten. Sie sind zunächst mit der ihnen zugeordneten aktiven Leserrolle überfordert und klammern deshalb Irritationspunkte, die sich nicht in eine kohärente Geschichte integrieren lassen, bei ihrer ersten Lektüre aus. Hier bietet sich ein sinnvoller Ansatzpunkt für die schulische Behandlung des Romans, die den Schülern Hilfestellungen bei der Übernahme einer aktiven Leserrolle bieten kann. Die Leseindrücke der Schüler lassen sich dabei im Literaturunterricht in zweierlei Hinsicht fruchtbar machen: Zum einen eignet sich der Roman für eine propädeutische Einführung in die Lektüre postmoderner Gegenwartsliteratur, zum anderen für eine Auseinandersetzung mit den Themen »Identität« und »Erwachsenwerden«.

Um die Fragen zur Sprache zu bringen, die der Roman bei der ersten Lektüre aufwirft, bietet es sich an, die Schüler am Anfang der Einheit nach Irritationspunkten suchen zu lassen. Sie sollen dabei ihre häusliche Lektüre nochmals rekapitulieren und diejenigen gegenläufigen, doppeldeutigen, widersprüchlichen inhaltlichen und formalen Aspekte benennen, die sie bei ihrer ersten Lektüre ausgeklammert haben, d. h. sie sollen die Frage beantworten, was genau an diesem Roman »anders« ist als in anderen Romanen, die sie bereits kennen. Die Suche nach Irritationspunkten entspricht einer dekonstruktiven »doppelten Lektüre«, die die »Textwahrnehmung für unterschwellige und gegenläufige Bedeutungen« schärfen soll (Fingerhut 1995, S. 46). In *Du&du&du* geht es hier vor allem um die Wahrnehmung postmoderner Erzählverfahren und um die Wahrnehmung von Auffälligkeiten in der Figurenzeichnung, die gegenläufig zu traditionellen, modernen Erzählverfahren und Figuren sind, die die Schüler aufgrund ihrer bisherigen Leseerfahrungen als Folie vor Augen haben. Ziel ist, dass die Schüler selbständig ein Problemraster für die weitere Behandlung des Romans aufstellen, das in den folgenden Stunden immer wieder herangezogen und Schritt für Schritt beantwortet bzw. erklärt werden kann.<sup>2</sup> Die sukzessive Erarbeitung der Irritationspunkte im Verlauf der Unterrichtseinheit soll die Schüler zu einer Reflexion über die Bedingungen der Textproduktion führen, d. h. sie sollen immer wieder mit der Frage konfrontiert werden: »Warum schreibt Nilsson dies so und nicht anders?« Eine solch funktionale Analyse der formalen Elemente deckt die dem Roman zugrunde liegende postmoderne Weltsicht auf, die sich vor allem über die postmodernen Erzählverfahren, aber auch über bestimmte inhaltliche Momente (Figurencharakterisierung, Handlungsverlauf) erschließen lässt. Auch die den Schülern gegenläufig erscheinenden inhaltlichen Aspekte lassen sich mit Fragen, wie zum Beispiel »Warum handelt Zarah so und nicht anders?« oder »Warum lässt Nilsson seine Figur dies tun?« funktional hinsichtlich eines postmodernen Weltverständnisses erschließen. Um sich in dieser Einstiegsphase nicht in einzelnen irritierenden Details zu verlieren, erscheint es sinnvoll, zum Abschluss der Rasterbildung die Schüler eine erste Gesamtdeutung vornehmen zu lassen, die dann im Verlauf der Unterrichtseinheit modifiziert werden kann.<sup>3</sup>

Eine Vermittlung der gesamten wissenschafts-, sprach- und literaturtheoretischen Prämissen der Postmoderne und der Dekonstruktion ist in einer zwölfsten Klasse weder zu leisten, noch ist dies erforderlich, um den Roman zu verstehen. Bei der Zusammenstellung eines Epochenprofils gilt es daher, lediglich die Aspekte der Postmoderne herauszufiltern, die für eine anschließende Übertragung auf den Roman notwendig sind. Für Schüler gut verständlich sind dabei die Texte von Wolfgang Iser, Hans-Josef Ortheil und Peter Gross sowie das Begriffsvokabular zur

2 Die dargestellte Unterrichtseinheit richtet sich in ihrer Grobplanung nach den vier Phasen des Literaturunterrichts, wie sie Joachim Fritzsche dargelegt hat: Verhakung im Text, Rückfrage an den Text, Aneignung, Applikation (Fritzsche 1994, S. 213 ff.).

3 In der durchgeführten Unterrichtseinheit wurden den Schülern dazu verschiedene kreative Aufgaben gestellt: Schreiben einer Buchvorstellung, Skizzieren eines alternativen Titelbildes, Erstellen eines Themenclusters, Entwerfen einer Pantomime.

Postmoderne aus dem von Peter Söllinger herausgegebenen Schülerarbeitsheft *Tradition. Zitat. Pluralität. Postmoderne* (2003). Lexikonartikel zu den Stichworten »Postmoderne«, »Relativismus« und »Pluralismus«<sup>4</sup> sowie eine vereinfachte Fassung von Blumes Kapitel »Was ist ›postmoderne Literatur?‹« (Blume 2005, S. 65 ff.) und eine Kurzfassung der Einleitung zu dem Band *Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur* (Wittstock 1994) ergänzen diese Auswahl sinnvoll. Grundkonsens aller Artikel ist, dass die Postmoderne keine festumrissene Epoche darstellt, sondern vielmehr als Geisteshaltung zu verstehen ist, die komplementär zur Moderne betrachtet werden muss. Schülern kann so am Beispiel der Postmoderne exemplarisch bewusst gemacht werden, dass Epochenbegriffe vereinfachende Konstruktionen darstellen (vgl. Nutz 1990, S. 23). Zentrale Bildungsziele des Deutschunterrichts, wie die Einsicht in die historische und kulturelle Bedingtheit solcher Konstruktionen sowie die Begegnung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltdeutungen, Denkmustern, Wahrnehmungsweisen und Wertvorstellungen lassen sich gerade an postmodernen Werken, die den Konstruktcharakter und die Relativität jeglicher Bedeutungskonstitution offen legen, beispielhaft fördern (vgl. Förster 2002, S. 246). Des Weiteren wird durch eine Kontrastierung mit der Moderne auch eine Vernetzung des neuen Stoffes mit bisher Gelerntem bzw. Gelesenem erreicht. Es hat sich gezeigt, dass die Schüler aufgrund ihrer bisherigen schulischen und privaten Leseerfahrungen zumindest intuitive Kenntnisse von modernen Erzählverfahren und Figurendarstellungen haben.<sup>5</sup> Was im Unterricht hier geleistet werden muss, ist eine begriffliche Erfassung solcher Merkmale, wobei das literaturtheoretische Basiswissen sowie das fachsprachliche Vokabular der Schüler sinnvoll »dosiert« erweitert werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass die Postmoderne eine Geisteshaltung darstellt, die *alle* Lebensbereiche und nicht nur die Literatur umfasst, bietet sie außerdem die Möglichkeit für eine disziplinenübergreifende Behandlung. Hierzu eignen sich sowohl Beispiele aus der Bildenden Kunst und Architektur oder auch der Film *Matrix* der Gebrüder Wachowski, der ein postmodernes Universum entwirft und einem Großteil der Schüler einer zwölften Klasse bereits bekannt ist.<sup>6</sup>

Nachdem die Schüler sich selbständig ein Epochenprofil erarbeitet haben, können sie in einem nächsten Schritt postmoderne Elemente des Romans benennen und erklären. Viele der Irritationspunkte, die den Schülern am Anfang der Einheit

---

4 Eine gut verständliche Übersicht über die Epoche der Postmoderne gibt Arno Anzenbacher in seiner *Einführung in die Philosophie* (1999), Artikel über einzelne Schlagworte der Postmoderne finden sich z.B. in der von Hans Jörg Sandkühler herausgegebenen *Enzyklopädie Philosophie* (1999-2002).

5 Vgl. hierzu die Ausführungen zu den Erzählverfahren weiter unten.

6 Beispiele aus den Bereichen Architektur und Design finden sich in dem bereits genannten Schülerarbeitsheft zur Postmoderne (Söllinger 2003). Exemplarisch für Gemälde, die auf postmoderne Elemente hin untersucht werden können, seien hier lediglich die so genannten *Mental Maps* von Franz Ackermann bzw. das von Studenten der Kunsthochschule Weimar entworfene Plakat »Land der Dieter und Denker« genannt. Letzteres stellt eine Persiflage des Gemäldes *Goethe in der Campagne* von J. H. W. Tischbein dar und zeigt anstelle des Gesichtes von Goethe dasjenige von Dieter Bohlen (vgl. [www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,234846,00.html](http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,234846,00.html)).

auffielen, lassen sich nun funktional hinsichtlich einer postmodernen Weltsicht erschließen. Dabei geht es darum, den Text als Beitrag zu Problempunkten zu verstehen, die »postmoderne Menschen« umtreiben (vgl. Dawidowski 2003, S. 68). Dadurch, dass es sich dabei um Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und insbesondere um solche aus der Alltagswelt der Jugendlichen handelt, können bei einer solchen »epochenorientierten« Betrachtungsweise subjektiv bedeutsame Beziehungen zwischen dem Text und seinen Lesern entstehen, was an späterer Stelle am Beispiel der Themen »Identität« und »Erwachsenwerden« näher erläutert werden soll.

Einen Schwerpunkt beim Verständnis des Romans vor dem Hintergrund der Postmoderne stellt die Analyse und Erklärung postmoderner Erzählverfahren dar. Die Tatsache, dass *Du&du&du* als postmoderner Jugendroman formal weniger komplex ist als Werke der postmodernen Weltliteratur, macht das Buch neben der Nähe der angesprochenen Themen zur Alltagswelt der Schüler für eine Einführung in die Lektüre von postmoderner Gegenwartsliteratur besonders geeignet. Die Schüler stoßen sich bei ihrer ersten Lektüre an der Art und Weise des Erzählens, sie sollen nun erkennen, dass diese Erzählweise zentral für das Gesamtverständnis des Romans ist.

Dafür sind drei Schritte notwendig: Zunächst müssen die Erzählverfahren begrifflich gemacht werden, damit dann in einem zweiten Schritt deren Wirkung auf den Leser beschrieben werden kann. Als hilfreich hierbei hat sich erwiesen, den Schülern ein traditionelles Modell literarischen Erzählens vorzustellen und ihnen als Schema an die Hand zu geben.<sup>7</sup> Vor dieser Vergleichsfolie kann nun gemeinsam mit den Schülern ein Schema postmodernen Erzählens erstellt werden. Sind beim traditionellen Erzählen Autor, Erzähler und reales Geschehen strikt getrennt, verschwimmen diese Grenzen beim postmodernen Erzählen dadurch, dass der Erzähler die fiktiven Personen direkt anspricht und der Autor sich in mehrere Alter Egos vervielfältigt. Durch diese Verfahren manipuliert der Autor den Leser, und die Illusion einer textinternen Realität wird durchbrochen. In einem dritten Schritt müssen die Schüler nun die benannten Erzählverfahren vor dem Hintergrund ihres erworbenen Wissens über die Postmoderne erklären. Wichtig hierbei ist, dass die Schüler zweierlei erkennen: dass sich das postmoderne Motto des Romans – »Und man wählt selbst, man trifft eine Wahl.« (Nilsson 2003, S. 305), wie es Zarah am Ende des Romans formuliert – in dieser Erzählweise spiegelt und dass sie als Leser dazu aufgefordert werden, direkt in den Text einzugreifen, in dem Sinne, dass sie Fragen, die der Text offen lässt, für sich beantworten und sich selbst eine kohärente Geschichte zusammenbasteln müssen.

Das postmoderne Motto des Romans und dadurch die Identitätsthematik lassen sich über eine Behandlung der Figuren und deren Entwicklung erschließen. Obwohl die Unterschiedlichkeit der drei Hauptfiguren kaum größer sein könnte und alle drei auf ihre Weise einen individuellen und unangepassten Lebensstil haben, sind

<sup>7</sup> Solche Schemata finden sich in den meisten Oberstufenbüchern, z. B. in *Blickfeld Deutsch* (Paderborn: Schöningh 2003) oder in *Texte, Themen und Strukturen* (Berlin: Cornelsen 2001). Eine Begrenzung auf die Merkmale, die kontrastiv herausgearbeitet werden sollen, halten wir für sinnvoll.

sie seelenverwandt und erfahren im Verlauf der Handlung, dass es kein allgemein gültiges Lebensmodell gibt und dass sie ihr Leben selbst in die Hand nehmen müssen. Wie im zweiten Abschnitt dieses Beitrages theoretisch beschrieben, macht der jugendliche Leser dadurch keine Identitäts-, sondern eher eine Alteritätserfahrung: Er erkennt die Bedingtheit jedes Lebensentwurfes und seine eigene Verantwortlichkeit bei der Wahl von Entscheidungen.<sup>8</sup> Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem radikalen Motto, das die Schüler zu einer Vielzahl an Reaktionen herausfordert, führt zu einer Reflexion ihres eigenen Erwachsenwerdens, das sie zugleich vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen verstehen sollen.<sup>9</sup> An dieser Stelle bietet sich ein Vergleich mit Darstellungen von Jugend und Erwachsenwerden aus anderen Romanen an, zum Beispiel eine gruppenteilige Bearbeitung von Auszügen aus *Generation Golf* von Florian Illies, *Faserland* von Christian Kracht, *Der Verlorene* von Hans-Ulrich Treichel oder *Die neuen Leiden des jungen W.* von Ulrich Plenzdorf. Durch den Miteinbezug von Textstellen der Popliteraten Illies oder Kracht kommen auch Aspekte zeitgenössischer Jugend zur Sprache, die in *Du&du&du* so nicht dargestellt werden, wie beispielsweise die angebliche Orientierungslosigkeit, Konsumgebundenheit oder Oberflächlichkeit heutiger Jugendlicher, die sich den Romanen von Kracht und Illies zufolge vor allem auf Partys vergnügen und Spaß am Leben haben wollen. Die Situation von Jugendlichen Ende des 20. Jahrhunderts bzw. zu Beginn des 21. Jahrhunderts kann durch einen solchen Vergleich noch besser herausgearbeitet werden, und die Schüler werden dadurch in ihrer Reflexion über ihre eigene Jugend zusätzlich unterstützt.

#### 4. Das »Pädagogische« in der postmodernen Jugendliteratur

Ist es – so muss man sich angesichts des hier entworfenen Unterrichtsmodells fragen – nun wirklich »das Pädagogische«, das im postmodernen Jugendroman zur Disposition steht? Der hier präsentierte Unterrichtsversuch in einer zwölften Klasse legt eher das Gegenteil nahe: Gerade die offene Form von Per Nilssons *Du&du&du* appelliert an jugendliche Leser, Werte, Normen und Identitätsfragen frei zu reflektieren. Die Verantwortung für die Sinnkonstruktion des Textes und damit für das

8 Der Entwicklungspsychologie Lawrence Kohlbergs zufolge werden sich junge Erwachsene erst auf der Stufe der postkonventionellen Moral (ab dem Alter von ca. 16 Jahren) darüber bewusst, »dass unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten sind und dass die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind« (Lickona 1976, S. 34, übersetzt von Lickona). Aufgrund ihrer Moralentwicklung sind also erst SchülerInnen der Oberstufe dazu in der Lage, die Relativität und Historizität von Weltanschauungen, wie sie im postmodernen Jugendroman zum Ausdruck kommen, zu erkennen.

9 Die SchülerInnen der 12. Klasse, in der diese Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, haben von Anfang an Parallelen zu sich selbst gezogen. Um einen Erkenntnisgewinn der SchülerInnen zu erreichen, mussten sie zum Teil eher gebremst und zu einer objektiven Betrachtungsweise gezwungen werden. Analytische Verfahren, die eine objektivere Textbegegnung fördern, erwiesen sich hier als hilfreich.

vermittelte Selbst- und Weltverständnis liegt beim einzelnen Rezipienten – und was wäre die Aufgabe eines wahrhaft »pädagogisch« orientierten Deutschunterrichts, wenn nicht im besten Wortsinne die »Hinführung« der Schüler an die Übernahme genau dieser Verantwortung? Postmoderne Jugendliteratur liefert dem Lehrer reichhaltige Anregungen, dieses Vorhaben gelingen zu lassen!

### Literatur

- NILSSON, PER: *Du&du&du*. Aus dem Schwedischen von Birgitta Kicherer. München: dtv 2003.
- ANZENBACHER, ARNO: Einführung in die Philosophie. Freiburg: Herder 1999, 7. Aufl.
- BLUME, SVENJA: *Texte ohne Grenzen für Leser jeden Alters. Zur Neustrukturierung des Jugendliteraturbegriffs in der literarischen Postmoderne*. Freiburg: Herder 2005.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN: Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? In: *Der Deutschunterricht* 6 (2003), S. 66–77.
- DERRIDA, JACQUES: *Grammatologie*. [1967] Übersetzt von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- DODERER, KLAUS: Gewandelte Literatur für eine gewandelte Jugend? In: *Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung*. Hrsg. vom Schweizerischen Jugendbuchinstitut. Zürich: Schweizerisches Jugendbuchinstitut 1994, S. 22–32.
- FINGERHUT, KARLHEINZ: »Auf den Flügeln der Reflexion in der Mitte schweben.« – Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne »doppelte Lektüre«. In: *Der Deutschunterricht* 6 (1995), S. 40–55.
- FÖRSTER, JÜRGEN: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 231–246.
- FRITZSCHE, JOACHIM: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. 3 Bde. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett 1994.
- KLIEWER, URSULA: Adoleszenzromane zwischen Ethik und postmodernem »laissez faire«. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 3/2000, S. 157–166.
- KRÄMER, SYBILLE: Sprache – Stimme – Schrift. Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, S. 323–346.
- LICKONA, THOMAS: *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart und Winston 1976.
- NUTZ, MAXIMILIAN: Literaturgeschichte? Differenz Erfahrung und kulturelles Gedächtnis. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel 1990, S. 21–32.
- SANDKÜHLER, HANS JÖRG (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg: Meinert 1999–2002.
- SCHÖNHERR-MANN, HANS-MARTIN: *Postmoderne Perspektiven des Ethischen. Politische Streitkultur – Gelassenheit – Existentialismus*. München: Fink 1997.
- SCHWEIKART, RALF: Wolle' mer se rei'lasse? Postmoderne in der Literatur für Jugendliche und junge Erwachsene. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 1/2001, S. 15–22.
- SÖLLINGER, PETER (Hrsg.): *Tradition. Zitat. Pluralität. Postmoderne. Schülerarbeitsheft für die Sekundarstufe II*. Leipzig: Klett 2003.
- WELSCH, WOLFGANG (Hrsg.): *Unsere postmoderne Moderne*. [1987] Berlin: Akademie-Verlag 1993, 4. Aufl.
- DERS.: *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Berlin: Akademie-Verlag 1994.
- WITTSTOCK, UWE (Hrsg.): *Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur*. Leipzig: Reclam 1994.

Christian Holzmann

## Schwedisch – nicht nur für Idioten Über Mats Wahl

Schweden war immer ein bisschen anders, nicht nur im Jugendbuch. Die Eehöllen in Literatur und Film waren länger und quälender, das Leben war freizügiger, und die Ferienjobs waren sagenhaft gut bezahlt.

Wer heute schwedische Jugendliteratur liest, der wird vermutlich rasch ein paar alte Klischees und Überzeugungen bestätigt finden. Im Jahr 2005 ist zum Beispiel Jan Guillous' *Evil – Das Böse* auf Deutsch erschienen (schwedisches Original 2003, gleich darauf auch die für den Oskar nominierte Verfilmung von Mikael Häfström), in dem Gewalt in einem Internat der 1950er Jahre auf quälend lange (und auch ein bisschen langatmige) Art vorgeführt wird. Und manche werden sich noch an Luke Moodysons *Fucking Ämål* (1998) erinnern, in dem wir gekonnt mit »teenage angst« konfrontiert werden. Und wer Peter Pohls *Der Regenbogen hat nur acht Farben* (1993) gelesen hat, der wird – wie meine SchülerInnen damals, wie ich selber übrigens auch – das Ende drei Mal gelesen haben, um auch wirklich glauben zu können, was da geschrieben ist.

Mittlerweile aber steht jemand für schwedische Jugendliteratur, der uns mit schöner Regelmäßigkeit vorführt, dass Schweden eben ein bisschen anders ist: Mats Wahl, 1945 geboren und in Gotland aufgewachsen, nunmehr in Stockholm ansässig, hat sich mit zahlreichen Jugendromanen auch im deutschsprachigen Raum als

Kultautor etabliert (auf Deutsch liegen etwa zwei Dutzend Romane vor). Seine Themen – Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, sexueller Missbrauch, Lüge, Betrug – finden sich natürlich überall in der Jugendliteratur, namentlich im Adoleszenzroman, doch lassen sich wenige Beispiele aus anderen Nationen nennen, in denen gleichzeitig Alltagskultur, multikulturelle Gesellschaft, politische Vernetzung, soziale Frage, Lebensgefühl, Sexualität etc. vermittelt werden – und das auf unterhaltsame, komische, bedrückende und spannende Art. Wenn wir etwa einen Blick auf andere Werke der Jugendliteratur werfen, so lässt sich sagen, dass zum Beispiel Melvin Burgess in *Doing It* (dt. 2004) dem Jugendroman die Sexualität zurückgegeben hat, beeindruckender ist jedoch fast, wie das Mädchen Jytte ein sehr persönliches Referat über Masturbation in *Soap oder Leben* (2004) hält – inklusive der Reaktionen ihrer Zuhörerschaft. Mädchenwelten werden – durchaus authentisch – vor allem in der anglo-amerikanischen Literatur (z. B. bei Sue Limb oder Ann Brashare) dargestellt, aber Wahls *Mauer aus Wut* (1997), worin ein 16-jähriges Mädchen seine Gewaltbereitschaft erst allmählich ablegen kann, sucht seinesgleichen in der Jugendliteratur. Soziale Spannungen und Rassismus in Frankreich finden sich etwa auf lesenswerte, bedrückende und witzige Art in Faïza Guènes *Paradiesische Aussichten* (2006) wiedergegeben, aber lakonisch – und doch noch immer ohne Tristesse – deutet Wahl so nebenbei an, wie das Leben im Sozialstaat aussehen kann: Die einigermaßen hilflose Lehrerin in *Schwedisch für Idioten* (2005), die mit einer Klasse von Randexistenzen zurechtkommen soll, will von den Jugendlichen wissen, was sie interessiert:

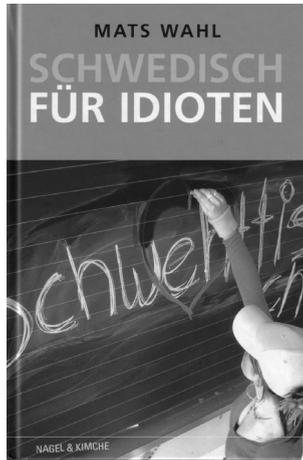
»Saufen«, sagt Emma. »Die wollen bloß saufen. In zehn Jahren sitzen sie im Park und trinken Selbstgebranntes zum Frühstück.«

»Aber du wohl doch nicht?«, fragt Frau Persson.

»Die«, sagt Dragan, »die hat in zehn Jahren fünf Bälger und lebt von der Stütze.« (S. 31 f.)

Wahl steht hier natürlich in einer Tradition, in der Literatur nicht nur verdichtete und abgehobene Geschichten erzählt, die eigenen Gesetzen gehorchen. Das ist zum Beispiel der Fall bei der Gossip-Girl-Serie von Cecily von Ziegesar, das ist auch der Fall bei den Romanen von Christine Nöstlinger. Selbst bei Störungen, bei Einbrüchen in den Alltag, bei Scheidung, bei Beziehungsproblemen – es findet sich immer eine Lösung. Wahl entscheidet sich hingegen fast konsequent für das offene Ende. Jalle und Jytte aus *Soap oder Leben* treten immerhin gemeinsam in eine ungewisse Zukunft; aber sie sind die Art von Jugendlichen, die sich, wie so oft im Adoleszenzroman, den Schwierigkeiten stellen, die nicht aufgeben. Schwieriger ist es da schon für die Orientierungslosen oder gar diejenigen, die zwischen den Kulturen leben. Saida, die sich mit einem Schweden angefreundet hat, wird am Schluss von *Schwedisch für Idioten* von ihren Brüdern verfolgt. Sie legt das Kopftuch wieder um, und der Roman endet in vielleicht unbedeutender, aber nicht minder bedrohlicher Verzweiflung: »Was wird jetzt?«, flüsterte sie. »Wie soll das enden?«

Es endet natürlich nie. Das wissen wir von jenen Autoren, die wir bei Wahl wieder erkennen können: Maj Sjöwall und Per Wahlöö, die in den 1960er und 1970er Jahren ihre Dekalogie um Kommissar Martin Beck schrieben und dort auf exemplarische Weise Kriminalfall und Sozialkritik miteinander verbanden. Und natürlich Henning



Mankell, der seinen grübelnden Wallander die Entwicklung des Sozialstaates Schweden eher resignativ mitverfolgen lässt.

Konkreter Kriminalfall, Sozialkritik, Gewalt in der Gesellschaft, Rechtsradikalismus – das sind einerseits die Themen der Trilogie um John-John (*Winterbucht, Bis zum Showdown, John-John*), das sind aber auch die Themen in der neuen Serie um Kriminalkommissar Fors (*Der Unsichtbare, Kaltes Schweigen, Kill*). Nennt sich *Winterbucht* im Untertitel noch »Ein Großstadtroman aus Stockholm«, so ist die Fors-Trilogie in einer südschwedischen Stadt angesiedelt und zeigt, dass Verbrechen und Gewalt nicht nur in der Großstadt zu Hause sind, dass die Trennlinien in jeder Gemeinschaft bisweilen scharf, bisweilen subtil verlaufen, nicht nur entlang der reichen und der armen Seite der *Winterbucht*. Konsequenterweise wurden Wahls Fors-Romane auch gleich als Wallander für Jugendliche vermarktet, doch hier dürfte die Grenzziehung schwer fallen. Warum *Kill* (2005) als Jugendbuch verkauft wird, kann seinen Grund wohl nur darin haben, dass Wahl eben als Jugendbuchautor gilt (etwas, das man bei Mankell nur bei seinen Afrika-Romanen und seiner Tetralogie über Joel gelten lässt.)

Viele von Wahls Büchern bewegen sich oft genug an der Grenze des Adoleszenzromans; wir verlassen Jalle und Jytte mit 16, John-John allerdings erst mit 20. Das heißt aber nicht, dass Wahl Kinder vernachlässigt. In *Emma und Daniel* (1997), dem ersten Band einer Trilogie (*So schön, dass es wehtut, Emmas Reise*) sind die beiden Kinder erst zwölf; die Anfangsidylle des auf Gotland in den 1950er Jahren spielenden Buchs mag noch an Astrid Lindgren erinnern, aber Zerrüttung und schwache Erwachsenenfiguren, die Lüge und Täuschung vorleben (wie später Jalles Vater in *Soap oder Leben*) sind schon dem Wahl'schen Kosmos zuzuordnen. Und selbst der dritte Bereich des Wahl'schen Schaffens, die historischen Romane (*Der Strandherr, Därvarns Reise*, Letzterer ein Roman, der 1603 auf Farö spielt und meine jugendlichen LeserInnen mühelos zu den Romanen von Juri Rytchëu verführt hat) psychologisieren und zeigen viel mehr Innenperspektive, als man von einem historischen

Roman erwarten könnte. Allen Romanen ist gemeinsam, dass nichts glorifiziert, nichts beschönigt wird.

Das ist es letztendlich auch, was Jugendliche an Wahls Büchern fasziniert: Spannung und Ungeschminktheit. SchülerInnen einer vierten Klasse (oft das »Wahl-Alter«) sind natürlich primär neugierig bis schockiert wegen der unverblühten Darstellung von Gewalt und Sexualität. Und wer sich im Internet Reaktionen auf Wahls Romane anschaut, wird immer wieder auf Zuschriften stoßen, die ihm ein »Ab-16-Etikett« umhängen wollen.

Ein Jahr später etwa wird er schon etwas differenzierter gesehen. So schreibt eine meiner Schülerinnen aus einer fünften Klasse über *Showdown*:

Mats Wahl schreibt spannend wie immer, die Handlung geht rasch vor sich, und was Brutalität und direktes Ansprechen von Grausamkeiten betrifft, nimmt er sich kein Blatt vor den Mund. Wie auch in anderen Büchern, die ich von ihm kenne – *Kaltes Schweigen*, *Winterbucht*, *Der Unsichtbare* – packt er möglichst viel in ein Buch: Spannung, Kriminelles, Überfälle, Verfolgungsjagden, Kämpfe, Korruption. Mit solchen Büchern wird einem nie fad. Was mich allerdings an diesem Buch im Gegensatz zu den anderen ziemlich enttäuscht hat, ist, dass Wahl sehr wortkarg schreibt, die Sätze sind kurz und abgehackt und beschreiben fast immer Handlungen und kaum Gefühle. Vielleicht gefällt es anderen, ständig nur vom Plot zu hören, aber mir ist das etwas zu wenig. Ein etwas tiefgründigerer Blick in die Charaktere hätte dem Buch meiner Meinung nach recht gut getan – dann hätte ich auch nicht schon wieder vergessen, was das Mädchen für ein Mensch ist. (*Conny*)

Dabei steht allerdings immer wieder im Vordergrund, dass spannend erzählt wird. Ein Schüler aus derselben Klasse meint über *Kill*:

An dem Buch gefällt mir die gezeigte Entwicklung der Stadt, in der sich immer mehr Misstrauen und Rassismus ausbreiten. [...] Das Buch ist sehr gut und spannend geschrieben und ich würde es auf jeden Fall weiterempfehlen. Die Persönlichkeiten der Ermittler gefallen mir gut und das Thema ist auch sehr interessant. (*Richard*)

Interessant ist immer wieder, dass SchülerInnen merken, welche wesentliche Rolle die sozialen und politischen Verhältnisse in Wahls Büchern spielen, und sie wissen dies auch durchaus zu schätzen. Romane nicht im (luftleeren) Jugendbuchraum anzusiedeln unterscheidet Wahl ganz deutlich von vielen JugendbuchautorInnen. Dass dies für Schweden selbstverständlich sein mag, ist gut. Dass dies auch im deutschsprachigen Raum geschätzt wird, ist aber erfreulich. Denn wer meint, dass Wahl sich zum Beispiel in englischsprachiger Übersetzung findet, der wird enttäuscht werden – abgesehen von einem Kinderbuch für 4- bis 8-Jährige (*Grandfather's Laika*). Offensichtlich kommt seine oft unbequeme, gleichzeitig aber spannende und unterhaltsam-witzige Art nicht auf allen Märkten ganz so an.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Eine Auflistung aller Titel finden Sie u. a. in Wikipedia; Wahls Bücher sind z.T. vergriffen, können aber meist bei <http://www.eurobuch.com> bestellt werden. Eine Handvoll seiner Bücher sind von mir auf <http://www.rezensionen.schule.at> besprochen.

Annette Kliewer

## Französische Bücher im Deutschunterricht Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Französische Bücher im Deutschunterricht lesen – das bietet sich vor allem dort an, wo SchülerInnen durch die Nachbarschaft zu Frankreich oder durch den frühen Fremdsprachenunterricht neugierig geworden sind. Auch Kindern ohne Französisch-Kenntnisse kann ein Zugang zu der französischen Buchkultur eröffnet werden, indem entweder Übersetzungen benutzt werden oder aber kurze Texte in französischer Sprache vorgestellt werden, die auf Deutsch schon bekannt sind. Jüngere SchülerInnen interessieren sich oft für den Klang einer Sprache, auch wenn sie sie nicht verstehen. Bilderbücher eignen sich für einen ersten Kontakt, weil sie durch die Illustration und den geringen Textanteil schneller zugänglich sind und weil sie zahlreiche Handlungsmöglichkeiten bieten.

### **1. Französische Kinder- und Jugendliteratur heute**

Worin besteht konkret die Bereicherung durch die französische Kinder- und Jugendliteratur? Kinder- und Jugendliteratur wird oft als Massenprodukt für alle Länder gleich vermarktet. Kulturelle Unterschiede werden somit eingeebnet, damit keine Kaufbarrieren auftauchen. Übersetzungen aus dem Französischen waren auf dem deutschen Kinder- und Jugendbuchmarkt lange Zeit eine Seltenheit (ca. 8 %),

---

ANNETTE KLIEWER ist Privatdozentin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, und Oberstudienrätin am Alfred-Grosser-Gymnasium Bad Bergzabern. 4 rue des Tilleuls, F-67160 Wissembourg. E-Mail: [annette.kliewer@wanadoo.fr](mailto:annette.kliewer@wanadoo.fr)

obwohl etwa jedes vierte Kinder- und Jugendbuch eine Übersetzung ist – der skandinavische und insbesondere der angelsächsische Bereich dominierten hier (vgl. Rieken-Gerwing 1995, S. 30 ff.). Dies hat sich in den letzten Jahren geändert. Ein wahrer »Frankreich-Boom« scheint sich eingestellt zu haben – und damit auch eine Öffnung der Horizonte in dreifacher Weise:

- Erstens eine Öffnung in künstlerischer Hinsicht vor allem im Bilderbuch, wo nun auch deutsche Kinder mit experimentellen Sehgewohnheiten konfrontiert werden.
- Zweitens eine Öffnung der Horizonte im kulturellen Bereich: Deutsche Kinder werden in Übersetzungen nicht nur mit der Kultur in Frankreich konfrontiert, sondern auch mit der frankophonen Kultur der ganzen Welt.
- Drittens öffnen sich die Horizonte durch eine stärkere Akzeptanz anderer Medien, in der Kinder- und Jugendliteratur – etwa Comics oder Filme.

### 1.1 Künstlerische Öffnung: Bilderbücher

Interesse an Frankreich zeigt man vor allem im Bilderbuchbereich: Künstlerisch und konzeptionell sind da in Frankreich innovative Wege eingeschlagen worden, die in Deutschland mittlerweile fast in Mode sind: *Detektiv John Chatterton* von Yvan Pommeaux hat 1995 den Deutschen Jugendliteraturpreis bekommen, *Papa* von Philippe Corentin wurde für denselben Preis im Jahr 1998 nominiert und auch die Bücher von Grégoire Solotareff sind wegen ihres künstlerischen Anspruchs sehr positiv aufgenommen worden. Der Moritz-Verlag hat sich auf Lizenzausgaben des Verlages »L'école des loisirs« spezialisiert. Auffällig für den neuen Stil ist zum einen, dass starke Emotionen auch durch starke Farben, durch Reduktion auf wenige Elemente, durch ungewöhnliche Blickwinkel dargestellt werden. Auf dem französischen Markt werden auch künstlerisch anspruchsvolle Bücher im Massenvertrieb verkauft – etwa werden französischen Kindergartenkindern in einer billigen Paperback-Ausgabe die Highlights von »L'école des loisirs« im Jahresabonnement angeboten. Aber auch ganz Experimentelles – auf der Schwelle zwischen Kinder- und Erwachsenenbuch – kann in Frankreich leichter veröffentlicht werden.

Vielleicht liegt die Ursache für Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Bilderbuchkultur in einem kulturell unterschiedlichen Umgang mit Bildern allgemein – bestimmt durch die deutsche »protestantische« Tradition des Bildersturms und die französische »katholische« Tradition der Bilderlust. In Deutschland schreibt oft eine Autorin/ein Autor einen Text, der danach illustriert wird, das Wort wird demnach oft als das »Ausgangsmedium« überschätzt. In Frankreich textet *und* malt entweder dieselbe Person oder aber AutorIn und IllustratorIn arbeiten schon bei der Produktion enger zusammen.

### 1.2 Kulturelle Öffnung: Die »eine Welt« der Frankophonie

Was die französische Gesellschaft insgesamt auszeichnet, findet auch Eingang in die französische Kinder- und Jugendliteratur: Frankreich ist ein multikulturelles

Land, gerade durch die Kolonialvergangenheit bieten sich viel mehr Anknüpfungspunkte zur nordafrikanischen und afrikanischen Frankophonie oder zur Literatur der Karibik – etwa in *Kindheitshunger* von Axel Gauvin (1995) aus La Réunion oder *Ein Schmetterling in der Großstadt* von Gisèle Pineau (1996) aus Guadeloupe. Damit werden auf selbstverständlichere Weise Bezüge zu anderen Kulturen hergestellt.<sup>1</sup>

Natürlich zeigen sich in der Thematisierung von Immigrantenschicksalen durch die Beur-Generation selbst auch die kulturspezifischen Unterschiede im Umgang mit der multikulturellen Gesellschaft: Einen deutsch-türkischen Jugendbuchautor von der Intellektualität eines Azouz Begag haben wir in Deutschland eben nicht zu bieten – einen Menschen also, der aus den Bidonvilles von Lyon den Weg durch die französischen Bildungsinstitutionen bis zur Promotion in Soziologie und zum Staatssekretär gefunden hat und der durch seine Jugendliteratur begeistert (*Azouz, der Junge vom Stadtrand*, 2001).

### 1.3 Mediale Öffnung: Comics, Filme, Zeitschriften

Comics sind in Deutschland immer noch Schmutzware und man hält Kinder von ihnen so lange wie möglich fern. In Frankreich dagegen gehören manche Comics zum nationalen Erbe – man beachte nur die Popularität von *Tim und Struppi* von Hergé –, manche richten sich an die politisch interessierten Intellektuellen und ein positiver Bezug zu Comics in Bild und Text von »anspruchsvollen« Kinder- und Jugendbüchern ist absolut legitim. So nehmen etwa die »intertextuellen« Bezüge eines Yves Pommaux ihre Anleihen aus dem Comic (wie auch dem Film).<sup>2</sup>

Im Alltag französischer Kinder ist ein weiteres Medium bestimmend, das nur wenige deutsche Kinder kennen: die anspruchsvolle Kinderzeitschrift, ja die täglichen oder wöchentlichen Kinderzeitungen. Findet sich bei uns neben *Geolino* und dem *Bunten Hund* kaum qualitativ Interessantes auf dem Kindermedienmarkt, so werden französische Kinder ab dem Alter von zwei Jahren bis zum Abitur von einer Vielzahl von Anbietern (vor allem als Abonnenten) umworben. Betrachtet man den Literaturmarkt für Kinder in Frankreich generell, so müsste gleichzeitig ergänzt werden, dass es eine öffentliche Förderung gibt, die weit in den schulischen Bereich hineinragt: Wie in Deutschland gibt es einen staatlichen Preis, der im Zusammenhang mit einer Jugendbuchmesse (»Salon du livre de jeunesse« in Montreuil, Ende November jeden Jahres) vergeben wird.

Die meisten Schulen sind – zumindest im Sekundarbereich – mit recht guten Schulbibliotheken ausgestattet, die alle von BibliothekarInnen betreut werden.

Erscheint demnach der Umgang mit der Kinder- und Jugendliteratur als pädagogisierter, ja verschulter Bereich, so ist andererseits deutlich, dass die Literatur selbst sich dieser Pädagogisierung eher entzieht als in Deutschland. Auch wenn es sich

---

1 Vgl. auch: De Boel 2000, Ichikawa 1998, Iguchi 1984, Mwankumi 1998, Voutch 1998.

2 Vgl. Pommaux 1999.

hier um ein altes Klischee handelt, das sicher an vielen Stellen seine Ausnahmen hat: In Deutschland dominiert noch immer die pädagogisch-wertvolle, in Frankreich eher eine innovativ-spielerische Variante des Kinderbuchs.

Das sieht man paradoxerweise auch an den wenigen französischen Büchern, die in Deutschland zu Bestsellern wurden, hier wählte man das eher untypische Informationsorientierte – etwa *Theos Reise* von Catherine Clément, das auf der »Philosophie für Kinder«-Welle von *Sophies Welt* mitschwamm, oder *Papa, was ist ein Fremder?* von Ben Jelloun. Umso löblicher ist, dass in den letzten Jahren auch französische Klassiker neu übersetzt wurden, die das Phantasievolle betonen, etwa *Patapuf und Filifer* von André Maurois oder *Tistou und der grüne Daumen* von Maurice Druon (2000 neu aufgelegt bei Patmos).

## 2. Kinder- und Jugendliteratur im interkulturellen Unterricht

### 2.1 Interkulturalität im Deutsch- und Französisch-Unterricht

Im Folgenden möchte ich gleichzeitig die Arbeit im Muttersprachunterricht und die im frühen Fremdsprachenunterricht vorstellen. In beiden Fällen geht es um die Aneignung eines fremden Textes. Dabei kann die Fremdheit je nach Kompetenz durch die Sprache bestimmt sein – etwa ein französisches Buch ist schwer verständlich, weil die LeserInnen keine oder wenige Französischkenntnisse mitbringen. Es kann aber auch sein, dass es sprachlich keine oder nur wenige Probleme gibt, weil in Übersetzung gelesen wird oder weil die LeserInnen die Sprache schon gut beherrschen. In diesem Fall bleibt im interkulturellen Unterricht das Problem der Aneignung einer fremden Kultur.

Das Bilderbuch ist wichtiges Arbeitsmittel für den interkulturellen Deutschunterricht. Wenn die SprecherInnen noch über wenig Sprachkompetenz verfügen, können Bilderbücher einen schnellen Zugang zur fremden Literatur darstellen. Einige Methoden in Kürze:

- Die SchülerInnen erhalten nur die Bilder (eventuell als Dias) und erfinden selbst eine Geschichte dazu (eventuell auch in Etappen – z. B. einzelne SchülerInnen beschreiben die Handlung *eines* Bildes, die ganze Klasse fügt dann die einzelnen Szenen zu einer Geschichte zusammen).
- Die SchülerInnen beschreiben die Bilder.
- Die SchülerInnen erhalten nur den Text, eventuell auseinandergeschnitten und setzen ihn zu einer fortlaufenden Handlung zusammen, die sie dann illustrieren (dabei kann auch in Gruppen gearbeitet werden, besondere Textsignale zum Verständnis werden gekennzeichnet: »Welche Wörter haben euch beim Verständnis geholfen?«).
- Die SchülerInnen erhalten nur den Text, den sie dann in einer Form abschreiben, die zu seiner Aussage passt (Größe, Farbe, Form der Buchstaben ...) – diese Schreibgestaltung eignet sich vor allem für Gedichte.
- Die SchülerInnen erzählen ein Buch nach, das stark dialogbetont ist – etwa einen Comic, Handlung wird hier nur durch die Bilder vermittelt.

- Die SchülerInnen schreiben selbst ein Buch nach Vorgaben (z. B. nach einem Klappentext oder einer Ankündigung in einem Buchprospekt) und illustrieren es.

Hilfreich ist die Verwendung von Büchern, die die SchülerInnen schon selbst auf Deutsch gelesen haben oder aus Filmen kennen – auch wenn diese Texte für ein jüngeres Lesealter gedacht sind (z. B. die »Babar«-Bücher). Wann immer möglich sollten Fremdsprachen- und Deutschunterricht interdisziplinär aufeinander bezogen werden: Da wäre einmal der Vergleich motivähnlicher Texte: das Grimm'sche *Rotkäppchen* könnte etwa verglichen werden mit *Die kleine Rette-sich-wer-kann* von Philippe Corentin, mit *Detektiv John Chatterton* von Yves Pommeaux oder mit *Waltraud und der Wolf* von Meike und Susann Stoebe, das auch in französischer Fassung vorliegt.

Außerdem können deutsche und französische Fassung nebeneinander benutzt werden, eventuell sogar, um eigene Übersetzungsversuche einzubringen. Besonders interessant ist nämlich die Arbeit an Übersetzungen, wenn eigene Versuche mit bereits veröffentlichten Übersetzungen verglichen werden können (z. B. Ernst Jandls berühmtes Gedicht *Fünfter sein* auf Französisch). Ganz besonders spannend sind »Tandem«-Übersetzungen gemeinsam mit französischen PartnerInnen, bei denen man sich gegenseitig kontrolliert.

Insgesamt gilt für die Leseförderung, dass die intensive analytische Arbeit am Text ergänzt werden muss durch offenere Arbeitsformen, durch Anregungen zum Lesen. SchülerInnen soll öfters die Möglichkeit geboten werden, einfach nur zu »schmökern«. An erster Stelle steht hier natürlich die Ausstellung »Littérature en dialogue – Dialog der Literaturen«, die weiterhin vom Frankfurter »Bureau du Livre de jeunesse« ausgeliehen werden kann. Sie stellt hundert deutsche und hundert französische Kinder- und Jugendbücher in elf Themenbereichen vor:

- Alte und neue Märchen
- Andere Kulturen
- Familie
- Gedichte/Abzählreime ... usw.
- Gesellschaft
- Gestern, heute, morgen
- Hobbies
- Krimi/Spannung
- Kunst
- Liebe und Freundschaft
- Sich finden

Die elf Bereiche werden aufgenommen an elf verschiedenen Tischen, die zum Thema passend gestaltet sind: eine Kuschelecke zum Thema »Liebe und Freundschaft«, ein Riesen- und drei Zwergentische zu den Märchen, ein Tisch mit sich drehender Platte als Symbol der Zeit von »Gestern, heute und morgen«. Die Ausstellung richtet sich sowohl an SchülerInnen, die schon Französisch lernen, also gewisse Kenntnisse zu Sprache und Kultur mitbringen, wie auch an Kinder und Jugendliche, die zum ersten Mal mit beidem konfrontiert werden.

Mittlerweile bietet das »Bureau du Livre« wie auch das Goethe-Institut Nancy so genannte »Mobi-Bib-Koffer« an, die auch für einzelne Klassen ausgeliehen werden können. Hier handelt es sich um »Mobile Bibliotheken«, d. h. Bücherkoffer mit ca. 12 bis 20 Büchern in deutscher und französischer Sprache, die zu einem Thema zusammengestellt wurden und sich an die Klassen 3 bis 6 (CM1 bis 5<sup>ème</sup> in Frankreich) richten. Die ersten Themenkoffer zu »Familie« und »Tiere« wurden seit September 2002 in Deutschland und Frankreich in Umlauf gebracht. Eingesetzt werden sollen sie sowohl im muttersprachlichen wie auch im fremdsprachlichen Unterricht beider Länder.

Ich habe positive Erfahrungen damit gemacht, dass im Unterricht SchülerInnen Bücherkisten mit ca. 30 Büchern zur Verfügung gestellt wurden, die sie an- oder weiterlesen sollten. Natürlich fällt es den notorischen »Nicht-Lesern« (das sind meistens Jungen) schwer, sich auf ein neues Buch einzustellen. Um auch diesen Kindern Grenzen zu setzen, habe ich meist gefordert, dass sie zu jedem angefangenen Buch einen Kurzkomentar abgeben müssen.

## **2.2 Interdisziplinärer Unterricht unter Einbeziehung anderer Fächer**

Interkultureller Unterricht bietet sich immer auch an für eine Zusammenarbeit mit anderen Fächern – einige Beispiele sollen hier zur Anregung genügen: An erster Stelle steht natürlich der Kunstunterricht, der bei einer produktiven Verarbeitung des Gesehenen oder bei der Illustration von ungebildeten Texten einbezogen werden muss. Auch der Musikunterricht kann einen wichtigen Beitrag leisten, wenn es um die Vertonung von Gedichten oder Abzählreimen geht. Gerade wenn Bücher nicht aus Frankreich, sondern aus der weltweiten Frankophonie stammen, sollte ihre Behandlung in ein interdisziplinäres Projekt, das die Hintergründe der fremden Kultur beleuchtet, eingebunden werden. Fächer wie Erdkunde, Biologie, Geschichte und Ethik/Religion können hier wichtige Beiträge liefern.

## **2.3 Unterricht mit französischen PartnerInnen**

Durch den Austausch mit französischen Klassen ergeben sich Möglichkeiten, produktionsorientiert für eine bestimmte Zielgruppe zu arbeiten: SchülerInnen können zum Beispiel mit dem Computer eine gemeinsame Homepage über sich selbst erstellen, Ping-Pong-Geschichten schreiben oder gemeinsam mit einem Tandem-Partner ein Buch lesen und kommentieren. Hier wäre es wichtig, dass nicht immer zwei FremdsprachenlehrerInnen zusammenarbeiten, da dies oft dazu führt, dass jede/r darum kämpft, in ihre/seiner Zielsprache »zu Wort zu kommen«. Stattdessen nimmt der Unterricht jeweils einmal die Muttersprache und einmal die Fremdsprache zur Grundlage, also deutsche DeutschlehrerInnen arbeiten mit französischen DeutschlehrerInnen oder deutsche FranzösischlehrerInnen mit französischen FranzösischlehrerInnen.

Interkulturalität in der Arbeit mit dem Bilderbuch kann unterschiedliche Ziele haben (vgl. dazu genauer Rösch 1997): Ich habe in meinen Ausführungen vor allem

den interlingualen Aspekt des Unterrichts betont, es wäre im Einzelnen zu untersuchen, inwieweit die vorgestellten Bilderbücher auch als Anregung zur Auseinandersetzung mit der fremden französischen Kultur herangezogen werden können – dazu eignen sich gewiss Bücher, die im oben dargestellten Sinne bereichernd sind und die daher für einen Vergleich mit der deutschen Bilderbuchkultur interessant sind. Außerdem gibt es natürlich auch im französischsprachigen Bereich Bücher, die explizit Interkulturalität zum Thema haben – etwa *Flix* von Tomi Ungerer (1997) oder *La guerre* von Anaïs Vaugelade (1998).

#### Literatur

- BEGAG, AZOUZ: *Le gône du Chaaba*. Paris: Edition du Seuil 1986. [= *Azouz, der Junge vom Stadtrand*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2001.]
- CORENTIN, PHILIPPE: *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris: L'école des loisirs 1997. [= *Die kleine Rettet-sich-wer-kann*. Frankfurt/M.: Moritz-Verlag 1997.]
- DERS.: *Papa*. Paris: L'école des loisirs 1999. [= *Papa!* Aus dem Franz. von Bernhard und Susanne Koppe. Frankfurt/M.: Moritz Verlag 1998.]
- DE BOEL, ANNE CATHERINE: *Rafara. Un conte populaire africain*. Paris: Pastel 2000.
- GAUVIN, AXEL: *Faims d'enfance*. Paris: Edition du Seuil 1987. [= *Kindheitshunger*. Wuppertal: Peter Hammer 1995.]
- HERGÉ: *Tintin. Le Temple du soleil*. Paris: Casterman 1999. [= *Tim und Struppi. Der Sonnentempel*. München: Ariola-Eurodisc 1972.]
- ICHIKAWA, SATOMI: *Y a-t-il des ours en Afrique?* Paris: L'école des loisirs 1998. [= *Was macht ein Bär in Afrika?* Frankfurt/M.: Moritz 2000.]
- IGUCHI, BUNSHU: *Ambo et Pupunga*. Texte français de Marie-France Léna. Paris: du Cerfs 1984.
- JANDL, ERNST; JUNGE, NORMAN: *Fünfter sein*. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997. [= *Cinquième*. Paris: L'école des loisirs 1998.]
- JOLY, FANNY; SAILLARD, RÉMI: *Rodrigue Porképi*. Paris: Nathan 1994. [= *Roderich Stachelschwein*. Wien: Kerle 1986.]
- KASVOSKAIA, ZIDROU UND NATACHA: *Dounia*. Bruxelles: Mijade 1995.
- MOURLEVAT, JEAN-CLAUDE; BÉNAZET, JEAN-LUC: *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*. Paris: Milan 1998.
- MWANKUMI, DOMINIQUE: *Prince de la rue*. Paris: L'école des loisirs 1999.
- PINEAU, GISELE: *Un papillon dans la cité*. Paris: Stock 1996. [= *Ein Schmetterling in der Großstadt*. Berlin: Altberliner Verlag 1996.]
- POMMAUX, YVAN: *John Chatterton, détective*. Paris: L'école des loisirs 1993. [= *Detektiv John Chatterton*. Frankfurt/M.: Moritz 1998.]
- DERS.: *Tout est calme*. Paris: L'école des loisirs 1999.
- SOLOTAREFF, GRÉGOIRE: *Toi grand et moi petit*. Paris: L'école des loisirs 1996. [= *Du groß und ich klein*. Frankfurt/M.: Moritz 1998.]
- STOEBE, MEIKE; STOEBE, SUSANN: *Waltraud und der Wolf*. Gossau-Zürich: Nord-Süd 1996. [= *Pélagie et le loup*. Traduit par Michelle Nikly. Paris: Nord-Sud 1996.]
- UNGERER, TOMI: *Flix*. Paris: L'école des loisirs 1997. [= *Flix*. Zürich: Diogenes 1997.]
- VAUGELADE, ANAÏS: *La Guerre*. Paris: L'école des loisirs 1998. [= *Fabian und der Krieg*. Frankfurt/M.: Moritz 1999.]
- VOUTCH: *Le Roi de la grande Savane*. Paris: Milan 1998.
- CARADEC, FRANÇOIS: *Histoire de la littérature enfantine en France*. Paris: Albin Michel 1977.
- CAUSSE, ROLANDE: L'enfant lecteur (= Sonderheft der Zeitschrift *Autrement* 97/1998).

*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 31, 1/1998: Lisez Jeunesse (= Sonderheft Kinder- und Jugendliteratur).

FNAC (Direction du livre): *200 romans jeunesse. La bibliothèque idéale pour les 7/12 ans*. Paris: Fnac 2000.

MENGLER, KLAUS: »Lecture individuelle« und die Rolle von »Lesebildern«. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4/1997, S. 32–35.

RIEKEN-GERWING, INGEBORG: *Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens? Untersuchungen zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern*. Frankfurt/M.-Berlin-Bern: Peter Lang 1995.

RÖSCH, HEIDI: *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1997.

#### Internet

[www.kultur-frankreich.de/blj/DE/home\\_de.htm](http://www.kultur-frankreich.de/blj/DE/home_de.htm) (Bureau du livre de jeunesse: Zeppelinallee 21, 60325 Frankfurt, Tel 069/740379, Fax 069/97405201)

[www.ambafrance.org/ADPF/essjeun.html](http://www.ambafrance.org/ADPF/essjeun.html)

[www.ldj.tm.fr](http://www.ldj.tm.fr) (mit Mail-Liste): Centre de Promotion du Livre de Jeunesse

[www.livrejeun.tm.fr](http://www.livrejeun.tm.fr)

Erich Perschon

## Die beinahe unerträgliche Leichtigkeit böhmischer Überlebenskunst Die jugendliterarischen Texte der tschechischen Exil-Autorin Sheila Och (Ochová)

Dieser Beitrag ist der tschechischen Exil-Autorin Sheila Och und ihren jugendliterarischen Prosatexten gewidmet und erhebt keineswegs Anspruch auf allgemein repräsentative Aussagen über tschechische Kinder- und Jugendliteratur. Trotzdem ist der Hinweis auf einen gewissen Einfluss des Genres des tschechischen Autorenmärchens mit seinem Nonsens und skurrilen Witz nahe liegend.

Ich möchte vor allem auf die köstlichen Erzählideen in den Geschichten Sheila Ochs hinweisen, ein paar übergreifende Motive darstellen und zur Lektüre anregen, da es dieser Autorin wunderbar gelingt, die so genannte Problemliteratur aus ihrer erstarrten Ernsthaftigkeit herauszuholen und zu zeigen, dass Leben und Tod, Alter und Jugend, Armut und Reichtum, Liebe und Freundschaft, Ordnung und Chaos, reale Systeme und soziale Konstruktionen und andere »große« Themen ihre Bedeutsamkeit nicht verlieren, auch wenn sie mit Witz, Ironie, Absurdität, Groteske und erzählerisch einfallsreich gestaltet werden.

Abschließend werden einige Anregungen für die Arbeit mit den Texten im Unterricht gegeben.

---

ERICH PERSCHON unterrichtet an einer AHS und an der Pädagogischen Akademie Baden in der Lehrerfortbildung. Forschungsarbeit im Bereich e-Learning und Publikationstätigkeit zu Lesedidaktik und verschiedenen Genres der Kinder- und Jugendliteratur, Rezensionstätigkeit. Albrechtsgasse 29, A-2500 Baden. E-Mail: erich.perschon@aon.at

## 1. Drehbuchautorin und KJL-Autorin – Biografisches

Neben Iva Procházková ist Sheila Och eine der bekanntesten tschechischen Exilautorinnen im deutschsprachigen Raum im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Leider liegen seit Mitte der neunziger Jahre durch ihren frühen Tod (1999) insgesamt nur vier Kinder- bzw. Jugendbücher vor.

Sheila Och (Sheila Miroslava Ochová) wurde am 12. März 1940 als Tochter tschechischer Emigranten in Redhill, Großbritannien geboren. Die Familie kehrte 1945 nach Prag zurück, wo Sheila Och die Schule besuchte. Sie studierte an der Filmhochschule in Prag unter anderem bei Milan Kundera. In den Sechzigerjahren war sie bei verschiedenen Verlagen schriftstellerisch tätig und verfasste für Film und Fernsehen Drehbücher. Zwei ihrer Kinderfilme *Mate Doma Lva?* (1964, *Do You Keep a Lion at Home?* USA 1965) und *Dospeláci muzou vsechno* (1969, *Just Because You're Grown up*, USA 1971, Xerox-Film; dt. *Die blöden Erwachsenen dürfen alles*) wurden auch im westlichen Europa und den USA bekannt bzw. in Kinderfilm-(Video-)Serien aufgenommen.

1971 emigrierte sie nach Deutschland und arbeitete in Bonn als Fachreferentin für Osteuropa in der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung, die vor allem gegen die Diskriminierung der Arbeiter auf dem Gebiet der Bildung eintritt.

In den 1990er-Jahren wurde sie mit ihren kinder- und jugendliterarischen Texten im deutschsprachigen Raum bekannt. Zunächst schrieb sie ihre Texte in Tschechisch, dann in deutscher Sprache. Bis zu ihrem plötzlichen Tod am 22. August 1999 lebte sie in Deutschland. Für ihre Bücher erhielt sie zahlreiche Auszeichnungen, unter anderem 1997 den Deutschen Jugendliteraturpreis für das Buch *Karel, Jarda und das wahre Leben*, 1994 war *Das Salz der Erde und das dumme Schaf* für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert.

## 2. Ihre Figuren – liebenswert trotzige ÜberlebenskünstlerInnen

Ihre jugendlichen ProtagonistInnen sind sehr stark an männliche Bezugspersonen gebunden.

Jana, 16 Jahre, (*Das Salz der Erde und das dumme Schaf*) lebt mit ihrem Großvater (eigentlich uneingestandener Adoptivvater) zusammen, Karel, 12 Jahre, (*Karel, Jarda und das wahre Leben*) teilt mit seinem neunzigjährigen Uropa ein Zimmer, Karl, 19 Jahre, (*Bitte eine neue Welt, Herr Ober!*) wird von seinem allein erziehenden Vater in der Emigration in Deutschland großgezogen und in der Hunde- und Familiengeschichte *Balaban Neumann, der Hund* ersetzt ein Hund aus dem Tierheim den eben erst verstorbenen Großvater.

Die Beziehung der Hauptfiguren zur älteren Schwestern ist dem Alter entsprechend spannungsreich. In *Balaban Neumann, der Hund* gibt es neben der kleinen Schwester auch eine ältere:

Seit sie dreizehn geworden war, war ich für sie Luft. Völlig durchsichtig. Einen großen Bruder oder einen Babybruder hätte sie schon gerne gehabt, sagte sie mir einmal, ein mittlerer Bruder dagegen sei nur Mist. (S. 9)

Auch Karel hat eine ältere, sich in der Hochblüte der Pubertät befindende Schwester, mit der es innerhalb der Familie u. a. den ewigen Konflikt um die Badezimmerbenützung gibt. Ansonsten gehen sie sich altersbedingt aus dem Weg.

Die erwachsenen Figuren sind immer auch ironisch mit dem jeweiligen »Kinderblick« der jugendlichen Ich-Erzähler dargestellt. Sie sind sehr sympathische, mit dem Leben und der Erziehung der Jugendlichen oft auch überforderte, aber immer konstruktiv und optimistisch die existenziellen Probleme mit der Familie meistern- de Personen. Zur realistischen und psychologisch stimmigen Darstellung mischt Och humorvoll dosierte Skurrilität und Absurditäten, die den Überlebenskampf in Armut (*Das Salz der Erde und das dumme Schaf*) oder in der Emigration (*Bitte eine neue Welt, Herr Ober!*) erträglicher machen, oder das Familienchaos im Kampf mit einem ausgeflippten Adoptivhund darstellen (*Balaban Neumann, der Hund*), oder die Sommerferien für in existenziellen Geldsorgen befindliche Kinder (*Karel, Jarda und das wahre Leben*) überstehen helfen.

Daneben fällt eine überaus lebendige sprachliche Bilderwelt, angepasst an das Alter der jeweiligen Ich-ErzählerInnen, auf. Zahlreiche Vergleiche sowie die metaphorische und anspielungsreiche Ausdrucksweise bringen Anschaulichkeit, erfrischenden Witz und Ironie in die Geschichten. Wie zum Beispiel wenn Jana über die Schule nachdenkt:

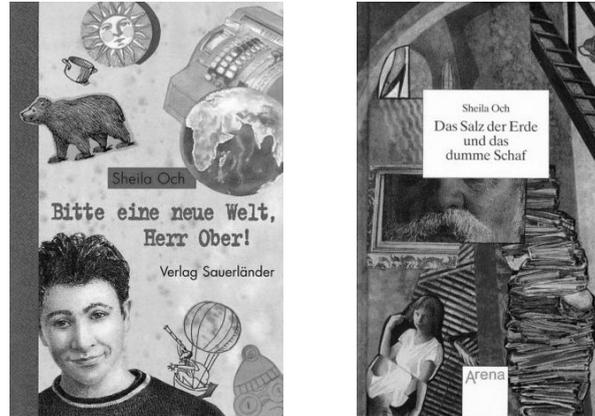
Die Schule ist eine Grenzwelt, die ich gerne beherrschen möchte; allerdings gleitet sie mir oft aus den Fingern wie ein nasser Karpfen. Ich sitze zwischen meinen Mitschülern und habe eine Selbstschussanlage aus Stolz um mich herum gebaut, die niemanden an mich herankommen lässt. Wenn ich ehrlich wäre, müsste ich zugeben, dass ein solcher Stolz weh tut wie ein mittelalterliches Kettenhemd, das eine Nummer zu klein geschmiedet wurde und mich nicht richtig atmen lässt. (*Das Salz der Erde und das dumme Schaf*, S. 19)

### 3. Adoleszenz unter außergewöhnlichen Bedingungen

#### 3.1 *Bitte eine neue Welt, Herr Ober!* – Zwischen Integration und Assimilation

Der Roman beginnt mit der Lebenskrise des 19-jährigen Protagonisten Karl, er kehrt mit Liebeskummer aus der WG wieder nachhause in die väterliche Wohnung zurück.

In den erinnerten Lebensstationen des Ich-Erzählers zeigt sich Karls unbändiges Bemühen, ein richtiger Deutscher zu werden. In erster Linie gelingt ihm das über die Sprache, die er schon in der Grundschule bald besser beherrscht als seine deutschen MitschülerInnen. Aber auch im Verhalten, den alltäglichen Benimmregeln assimiliert sich Karl vollständig und hält seinem Vater ständig »undeutsches« Verhalten vor, wenn er zum Beispiel böhmische Knödel kocht oder andauernd Grammatikfehler macht. Diese Anpassung zeitigt aber letztlich auch ein negatives Resultat, da Karl das ersehnte Stipendium für begabte Nachwuchsdichter nicht bekommt. Er ist zu gut, wird auf Grund seiner Einbürgerung von der Kommission sprachlich nicht mehr als Ausländer wahrgenommen, ein ebenso begabter ausländischer Mitbewerber wird ihm vorgezogen.



Und auch die Beziehung zu seiner ehemaligen Mitschülerin Anna-Sophie während des Studiums wird nach einem halben Jahr aus diesem Grund von ihr beendet.

Du bist langweilig und noch dazu unerträglich eingebildet. Nur weil du Gedichte schreibst und ein Ausländer bist, denkst du, du wärst was Besonderes. [...] Du willst doch bloß allen Deutschen vorführen, dass du was Besseres bist, nur weil du noch eine andere Sprache sprichst und eine andere Blutgruppe hast. Das nervt, sage ich dir. (S. 192)

Und schließlich das Resümee des Protagonisten: »Ich bin es, der in dieser Welt nicht besonders gut angekommen ist, Vater. Ich bin und bleibe ein elender Wanderer zwischen allen Welten.« (S. 194)

Daneben gibt Karl aber auch Einblicke in die Entwicklung seines Vaters, der als technischer Zeichner und allein erziehender Emigrant nach Deutschland kommt, seine tschechischen Wurzeln nicht verleugnet und seine Welt letztlich in den Griff kriegt, obwohl die seit der Grundschule unzertrennlichen Freunde Karl, Rudi und Maria es immer wieder geschickt zu verhindern wissen, dass Karls Vater, der bei Frauen gut ankommt, eine neue Lebensgefährtin dauerhaft in die Familie aufnimmt.

Diese Geschichte erfasst die Emigrationsthematik einmal nicht von der plakativ sozialkritischen Seite und zeichnet nicht bloß Schlagzeilen machende Emigrationsprobleme erzählerisch nach. Sheila Och gestaltet einen zentralen Assimilationsaspekt, den Weg in eine neue Gesellschaft über die Beherrschung der Sprache. Allerdings auch mit einem Augenzwinkern, das darauf hinweist, nicht seine ganzen Wurzeln zu verleugnen.

### 3.2 *Das Salz der Erde und das dumme Schaf* – tragisch-komisch inszenierte Überlebenskunststücke

Die Lebenslage der Wohngemeinschaft aus der Sicht der 16-jährigen Jana, die mit ihrem Großvater in einem Altbau im sozialistischen Prag zusammenlebt, ist vom täglichen Kampf um das Notwendige geprägt.

Unsere Wohnung ist imposant. Man kann sie sich unschwer vorstellen; sie hat von sämtlichen wichtigen Bauten der Weltgeschichte etwas: ein bisschen vom Alter des Kolosseums, von den hohen Decken des Dogenpalastes, der Trostlosigkeit der Walhalla, der Verkommenheit von Vorstadtsiedlungen und der Kälte und Düsternis einer Königsgruft. Wir wohnen im Keller eines bis auf uns soliden Mietshauses und beklagen uns nicht. Wir bewohnen zehnmal so viel Fläche, wie uns in einer Sozialwohnung zugebilligt würde, deshalb sind wir froh, dass man uns keine Sozialwohnung anbietet. (S. 8)

Jana geht zur Schule, gibt Nachhilfe, trägt frühmorgens Zeitungen aus und hat immer wieder »Probleme des Tages«:

Das heutige ist besonders brisant und heißt Schuhe. Das, was ich an meinen Füßen trage, sind keine Schuhe mehr, sondern eine wandelnde Kollektion diverser Klebstoffe, geradezu ein Modell unserer häuslichen Wirtschaftslage.

Typisch, du trägst ein handgefertigtes Modell und beschwerst dich auch noch, würde Großvater sagen. Zudem weiß ich wirklich nicht, wer besser wirtschaften kann als wir. Höchstens die Königin von England. Und dann geht mir zum hundertsten Mal eine physikalische Gesetzmäßigkeit auf, nämlich dass ich schneller essen kann als denken: Das Brot ist alle und ich weiß immer noch nicht, wie ich mit Großvater über meine Schuhe sprechen soll. (S. 13)

Mit Hilfe ihres einfallsreichen Großvaters überlebt sie in sehr einfachen Verhältnissen, etwas isoliert von ihren MitschülerInnen, auf ihren Großvater fixiert, der ihr bisher Sicherheit und Geborgenheit geschenkt hat.

Im Grunde genommen besteht die Welt aus zwei Welten. Da gibt es einmal meine Welt – das ist die Welt unserer Wohnung, der Post, wo ich die Zeitung hole, meines Sportclubs, in dem ich Schach spiele, und der Wohnung von Familie Karesch, in der ich [...] das Unmögliche möglich mache, nämlich den kleinen Karesch mit einer Drei in Physik und Mathe durchs Gymnasium zu schleusen. [...] Zu meiner Welt gehören auch keine Restaurants, Geschäfte mit Klamotten für junge, anspruchsvolle Leute oder Urlaub im Hotel. Dafür gehören zu meiner Welt sämtliche öffentlichen Bibliotheken, Kreuzworträtsel mit Lebensweisheiten als Lösungssatz und Schachaufgaben mit der Überschrift Weiß siegt in drei Zügen. (S. 17)

Auch sorgenvolle Zukunftsgedanken, die die beginnende adoleszente Verantwortlichkeit signalisieren, werden letztlich für den Leser mit leichtem ironischem Witz abgeschwächt und in Lebenskunst umgemünzt. Nach einem Diskurs mit dem Großvater über Geld und Besitz, die nur neue Sorgen und Sinnkrisen verursachen, denkt sich Jana:

Man benötigt in der Tat gerade soviel, dass man darüber hinaus nicht zwingend etwas Zusätzliches haben muss. Aber wenn wir es nüchtern betrachten, werden wir es zu nichts bringen. Und ich will doch studieren! Das ist aber finanziell nicht drin. Früher habe ich über meine Zukunft nicht nachgedacht, Großvaters Worte waren mir Gesetz, wir konnten danach leben. Inzwischen beunruhigt es mich allmählich, dass er morgens so lange hustet und dass er geschwellene Beine hat.

Du lüsterne Enkelin, würde Großvater sagen, was schaust du mir auch auf die Beine. (S. 27)

Der Großvater ist Schrottsammler und inszeniert mit Leidenschaft »Irritationen« für seine Mitbürger. Die Ich-Erzählerin spricht selbst von »teuflischen Meisterwer-

ken der Verunsicherungskunst« (S. 43). So täuscht er, wenn der Postbote kommt, immer wieder Selbstmorde, zum Beispiel durch Erhängen, vor. Als der Sozialamtsleiter die Wohnsituation inspiziert, schneidet der Großvater ein großes Loch in den Tisch und präsentiert dem Besucher sein wie geköpft wirkendes Haupt auf dem Esstisch liegend.

Ein anderes Mal organisiert er sich einen Sarg für eine feuchtfröhliche Kollegenfeier, die mit einer Ausfahrt im Kinderwagen und der Schändung eines vaterländischen Heldendenkmals mit viel Publikum und Wasserwerfereinsatz der Polizei endet.

Der anarchistische Drang zur Irritation und hinterlistigen Kritik der mit dem realsozialistischen System und der Bürokratie verbundenen Stellen und Personen, der Angriff auf scheinbar feste Realitäten und Ordnungen, bringt dem Großvater schließlich eine Gerichtsverhandlung ein, in der er gegen das System auftritt, indem er absurderweise auf seine Bestrafung geradezu besteht. Schließlich kommt er ins Seniorenheim, wo er in kürzester Zeit die Ordnung auf den Kopf stellt und schließlich entlassen wird. Jana lebt knapp eine Woche im Internat, von wo sie aber in einer abenteuerlichen Entführungsaktion vom Großvater zurück in die Kellerwohnung geholt wird. Bei einer Diskussion unter Kollegen gibt er seine Lebensphilosophie preis:

Auf die Frage nach dem Sinn seines Lebens und die Frage »Warum sind Sie hier?« antwortet der Großvater: »Als Gegenpol zu all den herausgeputzten, zufriedenen, vollgefressenen und nicht denkenden Menschen. Ich bin der Kopf, der diese Herde führt.« (S. 50)

Das Bild des »Schafes« wird am Ende des Romans aufgegriffen, wo er mit pathetischen Worten und trotziger Selbstgewissheit zunächst meint: »Wir sind das Salz der Erde«, um gleich darauf die Brüchigkeit dieser Position mit prosaischen Worten aufzuzeigen: »Wenn uns mal bloß nicht irgend so ein dummes Schaf aufleckt.« (S. 148)

Die turbulenten Wochen von Frühling bis Sommer haben vor allem für die jugendliche Protagonistin Jana schrittweise die Tür zur selbstverantwortlichen Adoleszenz geöffnet. Sie braucht ihre inneren Dialoge mit den so genannten »Stimmen« nicht mehr, sie ist reifer geworden, da sie nicht nur Herrn Vanek als ihren Vaterersatz bzw. Großvater von einer neuen und auch seinem Alter entsprechenden verletzlichen Seite erleben konnte, und den Übergriffen ihres Schachlehrers entgegentritt, sondern auch mit ihrem Mitschüler Jirka eine erste und unsentimentale Annäherung und schüchterne Intimität erleben durfte.

Die Geschichte ist sowohl als skurrile Familiengeschichte, als Milieuschilderung und anarchische Systemkritik von unten, als Adoleszenzgeschichte, als Liebesgeschichte und nicht zuletzt als überaus unterhaltsamer literarischer Text zu lesen. Das Leseerlebnis für Jugendliche wie für Erwachsene wird zum Glück nicht durch einen moralisierenden Zeigefinger auf das Niveau der bloßen Problemliteratur eingeebnet, die Freude am Erzählen, am sprachlichen Witz, an der Ironie und an skurrilen Einfällen vermittelt den LeserInnen eine Art »Leichtigkeit des Seins«, in der Schwere des Alltags von sozial Unterprivilegierten.

### 3.3 *Balaban Neumann, der Hund* – oder: der anarchische Therapiehund

Das Motiv der skurril-anarchischen Lebensweise taucht auch in der Hundegeschichte *Balaban Neumann, der Hund* auf. Daneben spielt der Hund aus dem Tierheim für die Familie eine deutlich psychohygienische Rolle nicht nur als Ersatz für den vor kurzem verstorbenen Großvater, sondern auch für den anfangs schüchternen kindlichen Ich-Erzähler, der wegen der ungewöhnlichen Fähigkeiten des Hundes (er kann Tore schießen) in die Bubenclique aufgenommen wird.

Den Reiz dieser Geschichte macht nicht nur die zielstrebig komponierte Handlung auf ein zunächst vermeintlich trauriges Ende hin aus – Balaban ist plötzlich verschwunden –, es ist auch der überraschende, das Großvater-Ersatz-Motiv einholende Schluss der Geschichte, der den kindlichen LeserInnen sicher aus der Seele spricht. Schließlich taucht der frühere Besitzer mit Balaban auf, stellt sich als Gärtner (so wie auch der verstorbene Großvater) vor und wird letztendlich mit Hund in die Familie aufgenommen. Die überaus lebendige Erzählweise und die witzig-flotte Handlung verhindern den Absturz in allzu sentimentale Gefühle.

### 3.4 Reich-Sein ist das wahre Leben – nach der Wende Marktwirtschaft lernen

Einen unterhaltsamen Einblick in die Alltagssituation einer konkreten Familie in einer Plattenbausiedlung in einem Randbezirk von Prag nach 1989 gibt die humorvolle und lebensoptimistische Geschichte *Karel, Jarda und das wahre Leben*. Über die Familiengeschichte hinaus thematisiert dieser Text aber auch die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in Prag im so genannten mikrosozialen Bereich.

Der 12-jährige Ich-Erzähler Karel nimmt sich dabei kein Blatt vor den Mund, wenn es um die Schilderung seiner Familie geht. Die Familienmitglieder werden durch den frühpubertären Erzähler liebevoll-ironisch geschildert.

Unsere ganze Familie ist furchtbar nervös. Vater ist ein erfahrener Nägelbeißer und hat einen Augentick. Mutter ist so kribbelig, dass sie uns oft anschreit und unmotiviert Ohrfeigen austeilte (obwohl sie ihre Kinder aus Prinzip nie schlägt). Meine Schwester wäre leicht imstande, sich wegen eines einzigen Pickels auf dem Klo zu erhängen. (S. 5)

Bemerkenswert ist aber die Beziehung zu seinem neunzigjährigen Urgroßvater, mit dem Karel das Zimmer teilt und der für ihn die primäre Bezugsperson darstellt, den er in allen Problemen um Rat fragt, bei dem er sich ausweint. Der Uropa, der kaum redet, aber umso besser zuhören kann, weist mit seiner wortkargen Kritik und Lebensweisheit immer wieder Richtungen und hilft »geschäftliche« Entscheidungen zu treffen. Und nichts unternimmt Karel ohne seinen gleichaltrigen Freund Jarda, mit dem er alle Höhen und Tiefen des Familienalltags wie auch ihrer gemeinsamen geschäftlichen Entwicklung durchsteht. Karels Weltsicht ist dabei geradezu von platten marktwirtschaftlichen Slogans beherrscht.

Die ganze Welt, das heißt zumindest unsere Welt, in der wir früher kommunistisch waren und jetzt schnurstracks in die echte Marktwirtschaft marschieren, steht kopf. Jeder kann Millionär werden, das Geld liegt auf der Straße, stand in der Zeitung, man muss sich nur bücken. (S. 6)



Und am meisten stört ihn an seinen Eltern,

dass sie nicht begreifen, dass bei uns eine völlig andere Ära ausgebrochen ist. [...] Und dabei ist die alte Welt, in der wir hier vor der berühmten »sanften Revolution« gelebt haben, absolut und radikal zusammengebrochen! Und die neue Welt, wie man im Radio von unserem berühmten Präsidenten hören kann, steht allen offen. (S. 14)

Diese Offenheit wollen die beiden Jugendlichen im marktwirtschaftlichen Sinn herausfordern und das Hauptmotiv für die Ferienwochen steht fest: »Wir müssen reich werden, das ist das wahre Leben.« (S. 15)

So erzählt die Autorin aus der Sicht des 12-Jährigen von vielen Versuchen der Kinder, ihr erstes eigenes Geld zu verdienen, Geschäftsmänner zu werden, wobei auch die Probleme der Erwachsenen, wie Arbeitsplatzverlust durch Privatisierung, nicht ausgespart bleiben.

Die erste Station ihrer marktwirtschaftlichen Entwicklung bringt den Umgang mit den grundlegenden Begriffen »Investition« und »Gewinn«, und nachdem sie rudimentäre Marktforschung (entgegen früheren realsozialistischen planwirtschaftlichen Gepflogenheiten) betrieben haben – »Wir wollen sehen, was den Leuten fehlt, um es anschließend aufzutreiben und dadurch uns zu Geld und anderen zu einem besseren Leben zu verhelfen.« (S. 19) –, verkaufen sie in ihrem Viertel Straßenbahnfahrkarten, die in vielen Familien oft Mangelware sind.

Später sammeln sie Regenwürmer für den Anglerverein. Bessere Einkünfte haben sie, als sie ein Regenwurm fressendes Kleinkind auf einem Marktplatz in der Stadt zur Schau stellen. Ein sehr lukratives Geschäft eröffnet sich durch die Möglichkeit, bei Begräbnissen den am Grab stehenden Angehörigen alte Kranzblumen zum Nachwerfen anzubieten und dafür später ordentliches Trinkgeld zu kassieren. Diese Tätigkeit führt auch zur professionellen Zusammenarbeit mit einem Gärtner, der so seine Ausschussblumen noch gewinnbringend absetzen kann. Allerdings wird ihnen die miterlebte Trauer und Erschütterung angesichts eines Kinderbegräbnisses nach einer Woche schließlich doch zu viel.

Zwischendurch kommt dem Ich-Erzähler eine entwicklungspsychologisch wichtige Einsicht: »Langsam aber beginne ich zu vermuten, dass dauerhaftes Geldverdienen damit zusammenhängt, dass man irgendetwas wirklich kann, und das macht mich traurig.« (S. 108) Und so geht es mit ihren Unternehmungen finanziell immer schlechter. Eine etwas dubiose Beschäftigung bekommen sie kurzzeitig als Mithelfer einer illegalen Schulden-Eintreibungsbande, und bei der Vermittlung eines Violine spielenden Schulkameraden als Straßenmusikant am Wenzelsplatz profitiert eher der begabte junge Musiker als die beiden Musikmanager. Ebenso bleibt die Unterstützung der Fenster putzenden Schwester des Ich-Erzählers ohne finanzielle Beteiligung. Und zuletzt wird auch der Job als Zahnpasta-Vorführer ein Flop, da die beiden Jungen nach drei Stunden »Überzeugen-Sie-sich-selbst-Show« vor Publikum wegen Ekel vor Schokolade und blutendem Zahnfleisch aufgeben müssen. Obwohl die eigenen unternehmerischen Tätigkeiten immer mehr danebengehen, endet die Geschichte mit der Zufriedenheit des Ich-Erzählers, da schließlich sein Vater seine Trägheit überwindet, die Stelle bei der Stadtverwaltung kündigt und im gemieteten Abstellraum des Wohnblocks ein Lebensmittelgeschäft aufmacht.

Der pubertierende Ich-Erzähler, der seine Achselhaare zählt und seine kindliche Ablehnung des weiblichen Geschlechts im Laufe der Ferienzeit schwinden spürt, verändert im Laufe der Geschichte seinen genervten kritischen Blick auf seine Familienangehörigen zu einer verständnisvolleren Annahme der eigenen Schwester und einer anerkennenden Identifikation mit dem zunächst etwas neurotisch dargestellten Vater. Das Gewinnende an dieser Geschichte sind besonders der unkomplizierte, ironisch-witzige Einblick in die nicht immer einfach in die konkrete Tat umzusetzende Aufbruchsstimmung nach 1989, der gesellschaftliche Umgang mit Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit im kleinen sozialen Umfeld und die zutiefst menschenfreundliche Schilderung der Schwächen und Stärken der beteiligten Figuren.

#### **4. Unterrichts Anregungen – mögliche Erschließungsfragen, Diskussionsaspekte, Literaturarbeitsanregungen**

*Karel, Jarda und das wahre Leben* (6./7. Schulstufe)

- Was haben Karel und Jarda durch ihre geschäftlichen Tätigkeiten gelernt? Wie geht Geldverdienen eigentlich vor sich? Beurteile ihre einzelnen Jobs (Fahrkartenverkauf, Regenwürmer sammeln, Regenwurm-Show, Friedhofsjob, Schuldeneintreibung, Fensterputzfirma, Fahrradreparatur, Konzertmanager).
- Karel und Jarda sind wahre Freunde. Welche Eigenschaften charakterisieren ihre gute Freundschaft? Wie gehen sie miteinander um? Suche Textstellen, die dies deutlich zeigen.
- Der Urgroßvater spielt eine besondere Rolle in Karels Leben. Was ist das Besondere in der Beziehung zwischen den beiden? Wie gehen sie miteinander um? Suche Textstellen, die dies deutlich zeigen.
- Wie sieht das Verhältnis Karels zu seinen Eltern aus? Wie beurteilt er sie? Wie verändert sich dies im Laufe der Geschichte? Suche Textstellen, wo sich Karel über

seine Eltern äußert. Suche Textstellen, in denen Szenen/Dialoge dieses Verhältnis zum Ausdruck bringen.

- Wie sieht das Verhältnis zu seiner Schwester aus? Es verändert sich im Laufe der Erzählung. Halte die Stationen dieser Veränderung fest. An welchen Textstellen kann man das feststellen?
- Karel ist 12 Jahre alt und kommt in die Pubertät. In welchen Textstellen zeigt sich das? Sammle Hinweise, Aussagen, Kommentare ..., die auf die pubertäre Phase und ihre Veränderungen (körperliche Veränderungen, Gefühle gegenüber Mädchen, Kritik an Eltern ...) in diesen Ferienwochen hindeuten.
- Stelle Textstellen zusammen, die auf die früheren politischen und wirtschaftlichen Zustände in der Tschechischen Republik hindeuten.

*Das Salz der Erde und das dumme Schaf* (8./9./10. Schulstufe)

- Welche Schritte des Erwachsenwerdens macht Jana in diesen Monaten von Frühling bis Sommer durch? Suche Textstellen, wo sich die Ablösung von kindlicher Anhänglichkeit und eine Entwicklung hin zu eigenen Plänen und selbstverantworteten Handlungen zeigt.
- Wie verläuft die beginnende (Liebes-)Beziehung zwischen Jana und Jirka? Sammle Situationen/Szenen, die das zum Ausdruck bringen.
- Sammle Text-Belege für die »anarchistische« (Gesetze, Ordnungen ablehnende) Haltung und Lebensweise des Großvaters.
- Sammle alle absurden, skurrilen Inszenierungen (Shows) des Großvaters. Kommentiere, interpretiere sie! (Warum tut er das? Was will er jeweils damit erreichen?)
- Wie gehen die beiden, die in einer Wohngemeinschaft zusammenleben, mit Janas Pubertät und Entwicklung zur Frau um? Suche Hinweise/Textstellen, die dies zum Ausdruck bringen.
- Stelle eine Sammlung von »lebensphilosophischen« Aussagen/Weisheiten des Großvaters zusammen (persönliche Lebensregeln, moralische, politische Aussagen).
- Wie gestaltet sich das Verhältnis des Großvaters zu Jirka? Wie gehen sie miteinander um? Inwiefern ist der Großvater eifersüchtig auf Jirka? Suche Textstellen, die dies belegen.
- Stelle dir Beispiele/Textstellen zusammen, die die anspielungsreiche, bildhafte und ironische Sprache und/oder witzig-groteske Situationen zum Ausdruck bringen.
- Erörtere die Frage: Inwiefern kann man mit absurden »Unsinnssaktionen« (Interventionen) ein System, Normen, Ordnungen kritisieren oder gar zerstören?

*Bitte eine neue Welt, Herr Ober!* (8./9./10. Schulstufe)

- Stelle die Reihe der verunglückten Geburtstagsfeiern im Laufe der Kindheit und Jugend von Karl in Form von kurzen Zusammenfassungen der erzählten Abschnitte dar.

- Charakterisiere Karl in seinem Bemühen, ein richtiger Deutscher zu werden. Sammle Textstellen/Situationen/Zitate als Belege.
- Charakterisiere Karls Vater. Zitiere Textstellen, die seine Eigenheiten, Einstellungen, Gewohnheiten gut zum Ausdruck bringen.
- Wie geht das Freundestrio miteinander um? Beschreibe die jahrelange Freundschaft dieser drei Jugendlichen.
- Charakterisiere die »Negativfigur« Anna-Sophie.
- Welche Einsichten hat Karl durch die gedankliche Reise zu entscheidenden Abschnitten seiner Kindheit und Jugend am Ende des Romans gewonnen?
- Erörtere vor dem Hintergrund dieser Integrationsgeschichte Probleme, die sich aus übertriebener Anpassung (Assimilation) an Gruppen, Gemeinschaften, Gesellschaften ergeben könnten.

#### Literatur

OCH, SHEILA: *Das Salz der Erde und das dumme Schaf*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch 2001. [Würzburg: Arena 1994.]

DIES.: *Karel, Jarda und das wahre Leben*. Würzburg: Arena 1996.

DIES.: *Bitte eine neue Welt, Herr Ober!* Würzburg: Arena-Taschenbuch 2005. [Düsseldorf: Sauerländer 1998.]

DIES.: *Balaban Neumann, der Hund*. München: OMNIBUS-Taschenbuch 2004. [Düsseldorf: Sauerländer 1999.]

#### Internet

[http://de.wikipedia.org/wiki/Sheila\\_Och](http://de.wikipedia.org/wiki/Sheila_Och)

#### Rezensionen von Büchern von Sheila Och

[http://sz-mediathek.sueddeutsche.de/mediathek/shop/suzai0001\\_home.jsp](http://sz-mediathek.sueddeutsche.de/mediathek/shop/suzai0001_home.jsp) (*Das Salz der Erde und das dumme Schaf, Karel, Jarda und das wahre Leben*)

<http://www.lesebar.uni-koeln.de/rezensionlesen.php?id=181> (*Bitte eine neue Welt, Herr Ober!*)

<http://www.perlentaucher.de/buch/196.html> (*Balaban Neumann, der Hund*)

<http://derstandard.at/?url=/?id=2507458> (*Das Salz der Erde und das dumme Schaf*)

<http://www.biblio.at/rezensionen/>

Sarolta Lipóczi

# Die ungarische Kinder- und Jugendliteratur

## Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen zwischen 1945 und 2005

### 1. Vorbemerkungen

Im literarischen Handlungs- und Symbolsystem spiegeln sich auch die historisch-politische Entwicklung und die soziokulturellen Merkmale der jeweiligen Gesellschaft wider. Auch dadurch lässt es sich erklären, warum in Ländern mit unterschiedlichen Gesellschaftssystemen markante Unterschiede in der kinderliterarischen Entwicklungstendenz zu beobachten sind.

In der vorliegenden Arbeit befasse ich mich mit einigen wichtigen Aspekten der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1945 und 2005. Die Eigentümlichkeiten der einzelnen Literaturen zeigen sich in einem europaweiten Literaturvergleich sehr gut. Mit meiner Arbeit möchte ich dabei mitwirken, dass zur Thematik »Aufwachsen in Europa« auch die ungarische Kinder- und Jugendliteratur mit ihren Eigentümlichkeiten dazu beiträgt, die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse des kinderliterarischen Handlungs- und Symbolsystems der einzelnen Länder in Europa besser bekannt zu machen und so zu einem besseren Verständnis der Menschen zu führen.

---

SAROLTA LIPÓCZI ist Professorin am Institut für Literaturwissenschaft und Linguistik der Pädagogischen Fakultät der Hochschule Kecskemét/Ungarn. Forschungsschwerpunkte: KJL nach 1945 in Ungarn, Deutschland und Österreich. E-Mail: lipoczi@yahoo.com

## 2. Kurzer Einblick in die Kulturpolitik des sozialistischen Staates Ungarn nach 1948

Nach der Machtübernahme der Ungarischen Kommunistischen Partei im Jahr 1948 wurde in Ungarn eine dogmatische Kulturpolitik eingeführt, d. h. der Staat hat – ähnlich wie in der DDR – seine Erwartungen gegenüber dem kulturellen Leben formuliert. Bis 1953 dauerte »der ungarische Stalinismus«, der die Anwendung des so genannten »sozialistischen Realismus« auch in der Literatur vorschrieb. Das Ziel war die Umerziehung der Staatsbürger zu sozialistischen Menschen.

Viele AutorInnen wollten dieser Erwartung nicht folgen, und so gab es zwischen 1953 und 1956 eine gewisse Öffnung in die Richtung der kritischen Darstellung. Im Jahre 1956 führte das zur Widerstandsaktion der AutorInnen gegen den großen Einfluss des Staates auf das literarische Leben.

Nach der Revolution 1956 endete die Zeit des ungarischen Stalinismus und es begann ein durch russische Panzer gesicherter »Frieden«. Die neue Regierung unter der Leitung von János Kádár hielt die Kultur für ein Mittel zur Verwirklichung ihres langfristigen, utopistischen Zieles: die strukturelle und ideologische Umgestaltung der Gesellschaft. Dieses Ziel wurde in »kulturpolitischen Richtlinien« der Kommunistischen Partei deklariert. Die Partei übte im ganzen Staat politische Macht aus. Sie besaß das ganze institutionelle System des literarischen Handlungssystems und konnte und durfte sogar auch die Strafgesetze bzw. die Polizei für ihre Ziele einsetzen.

Die im Jahr 1954 gegründete zentrale Verlagsdirektion, die das Verlagswesen in Ungarn umstrukturiert hatte, funktionierte weiter: Sie löste die bestehenden Verlage auf und gründete neue, die unter der Kontrolle des Staates standen. Dieses Amt konnte Ausgaben von Büchern – gemäß den selbst definierten Richtlinien – genehmigen, finanziell unterstützen oder verbieten, es fungierte gleichzeitig auch als Zensur. Es erfüllte seine Aufgaben bis 1989, obwohl es ab 1985 kaum mehr Macht ausüben konnte (vgl. Bart 2002, S. 25). Die Entwicklung der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur unterscheidet sich deshalb von der Entwicklung der westdeutschen und österreichischen Kinder- und Jugendliteratur in vielerlei Hinsicht. Der Einfluss des Parteistaates auf die Kultur ist eine Gemeinsamkeit mit der DDR.

Ein Aspekt, der für die heutige Forschung im Mittelpunkt stehen kann, ist die Bedeutung eines pädagogischen Ansatzes im kinderliterarischen Werk, der in den 1950er Jahren noch sehr stark vorhanden war. Hier erwähne ich als Beispiel den Ferienroman von István Fekete *Tüskevár* (1957; dt. *Im Bannkreis der Dornenburg*). Im Roman wird der ungelernete, einfache Bauer auf dem Land, der den jungen Leuten aus der Stadt wichtigere Erfahrungen und Weisheiten über das Leben mitteilen kann als die städtischen Intellektuellen, überaus positiv dargestellt. Seine Kenntnisse beziehen sich natürlich auf die Natur; die Tier- und Pflanzenwelt an einem Teich. Während das Leben in der Stadt sehr kritisch dargestellt wird, erscheinen die sehr bescheidene, oder eher anspruchslose Lebensweise auf dem Lande und die Natur idealisiert. Da aber der Autor selbst ein begeisterter Naturliebhaber war, der die Erfahrungen seiner Naturbeobachtungen in den Roman überzeugend und niveauvoll einarbeitete, akzeptierte das ungarische Lesepublikum die auffallenden didakti-

schen Intentionen des Buches. Dieses Buch steht auch heute noch – wegen seiner Naturverbundenheit – im literarischen Kanon Ungarns.

Der mit der Unterstützung des Parteistaates funktionierende Kinderbuchverlag, der nach 1957 den Namen von Ferenc Móra annahm, deklarierte, dass er großen Wert auf gute Kinderbücher lege und die Wichtigkeit der ästhetischen Werte als Maßstab in den Mittelpunkt stelle. Nach diesem Prinzip wurden auch die beiden Kinderromane von Erich Kästner *Emil und die Detektive* (1929; ungarisch *Emil és a detektívek*, 1957) und *Das doppelte Lottchen* (1948; ungarisch *A két Lotti*, 1968) vom Móra Verlag herausgegeben. *Das doppelte Lottchen* wurde besonders oft aufgelegt. Die Kästner-Kinder wurden im Rezeptionsprozess der 1960er und 1970er Jahre als Musterbeispiele des selbstständig handelnden Kindes rezipiert und wirkten auch auf die ungarischen Autoren und Autorinnen (vgl. Lipóczy 2002, S. 185).

Die Einflussnahme des Parteistaates zeigte sich in den folgenden Jahrzehnten der so genannten »weichen Diktatur« nicht mehr direkt in den Büchern, sondern nur darin, dass sich die besonders wichtigen Merkmale der modernen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, wie zum Beispiel die Enttabuisierung bestimmter Themen und die sozialkritische Darstellung, in der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur verzögerten.

In den folgenden Kapiteln stelle ich einige charakteristische Beispiele aus der Entwicklung der einzelnen kinderliterarischen Formen und thematischen Romangruppen vor, um die Spezifika der Entwicklung der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur anhand von Bücherbeispielen zu zeigen.

### 3. Jugendbuchklassiker aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt des Kanons

Jede Nationalliteratur hat ihre Jugendbuchklassiker, von denen manche sogar Klassiker der Weltliteratur werden können. Der Kreis der ungarischen Jugendbuch-Klassiker besteht vor allem aus Romanen vom Beginn des 20. Jahrhunderts, die der nicht intentionalen Kinder- und Jugendliteratur zuzurechnen sind. Das sind unter anderem die Romane *A Pál utcai fiúk* (1906; dt. *Die Jungen von der Paulstraße*, 1910) von Ferenc Molnár, *Egri csillagok* (1901; dt. *Die Sterne von Eger*) von Géza Gárdonyi, *A köszívű ember fiai* (1869; dt. *Die Söhne des Mannes mit steinernem Herzen*) von Mór Jókai und *Légy jó mindhalálig!* (1920; dt. *Mischi und das Kollegium*) von Zsigmond Móricz. Ebenfalls ein Klassiker wurde der Kinderroman von Ferenc Móra *Kincske-reső kisködmön* (1918; dt. *Der Wundermantel*), den der berühmte Kinderbuchautor an Kinder adressiert hatte.

Diese Bücher gehören seit den 1970er Jahren bis heute von der fünften bis zur achten Schulstufe zur Kanonliteratur der ungarischen Schulen. Sie werden immer neu aufgelegt und beeinflussen in großem Maße die Erwartungen und ästhetischen Maßstäbe der zeitgenössischen Literaturkritik auch gegenüber der Gegenwartsliteratur. Alle diese Romane haben eine einprägsame Figurengestaltung und vermitteln Moral- und Wertvorstellungen über Ehrlichkeit, Tapferkeit, Opferbereitschaft und Heldenhaftigkeit für die eigene Heimat.

Der Roman *Die Söhne des Mannes mit steinernem Herzen* wurde vom größten ungarischen Romantiker geschrieben, weshalb die Anwendung von Erzählmustern der Romantik signifikantes Merkmal des Romans ist. Den historischen Hintergrund der Handlung bilden die Ereignisse der Revolution und des Freiheitskampfes von Ungarn 1848/49 gegen das Habsburgerreich.

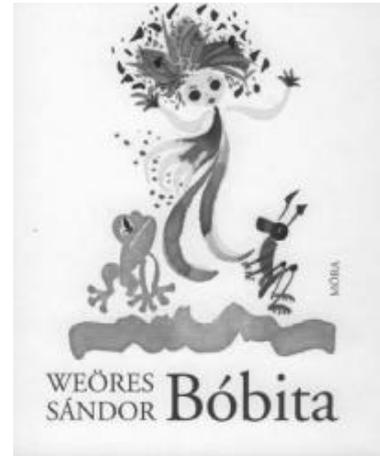
Der Roman von Géza Gárdonyi wurde sowohl von der Romantik als auch vom Realismus geprägt und beinhaltet eine große Reihe von kulturhistorischen Informationen aus der Zeit des osmanisch-türkischen Reiches im 16. Jahrhundert. Im Mittelpunkt des Romans steht die heroische Tat einer kleinen Schar von ungarischen Kämpfern, die im Jahr 1552 die Festung Eger gegen die osmanische Übermacht verteidigten und damit einen Teil von Ungarn noch vor den osmanischen Truppen retten konnten.

Die RezipientInnen der beiden erwähnten historischen Jugendromane erlebten im Rezeptionsprozess nach 1945 ein Paradoxon. Während diese Bücher erlebnisbetonte kulturwissenschaftliche und historische Informationen aus früheren Zeiten vermitteln und den Heroismus im Kampf für die Unabhängigkeit der eigenen Heimat in den Mittelpunkt stellen, war Ungarn – von 1956 bis 1989 – ein von sowjetischen Truppen besetztes Land (Lipóczi 2002, S. 100).

Ferenc Molnárs Roman *Die Jungen von der Paulstraße* ist der weltberühmt gewordene Vorfahre des modernen ungarischen Jugendromans. Seit seinem Erscheinen Anfang des 20. Jahrhunderts wurde er in ungefähr 20 Sprachen übersetzt. Im Mittelpunkt dieses Großstadtrromans, den sogar Erich Kästner hätte kennen können, steht der Kampf zwischen zwei Jugendgruppen um ein Grundstück, das den beiden Gruppen als Platz für kämpferische Spiele dienen könnte. Die Personen des Romans kämpfen für das Grundstück, als ob es ein Stück ihrer Heimat wäre. Im Hintergrund der Geschehnisse erscheint auch die sich entwickelnde Großstadt, Budapest. Durch die realistische Darstellung zeigt sich die Vielfältigkeit der Charaktere, die Handlung ist psychologisch motiviert. Sogar die feindliche Mannschaft kann hier moralische Werte aufzeigen. Der heldenhafte Kampf der Jungen von der Paulstraße zeigt sie als Nachfolger der Kämpfer des Freiheitskampfes 1848/49 (Komáromi 1996, S. 131).

Als Vorfahren des modernen psychologischen Jugendromans kann man das Werk *Mischi und das Kollegium* von Zsigmond Móricz bezeichnen, obwohl es kein intentionaler Jugendroman des Autors ist. Der Autor konnte – wie er schreibt – seine Leiden als Erwachsener nur in der Figur eines Jugendlichen darstellen. Im Roman geht es um die Identitätssuche eines Jungen in der gemeinsamen Welt der Erwachsenen und Jugendlichen, in der Welt der Reichen und Armen. Mischi, der begabte und fleißige Junge, vermittelt moralische Werte von hoher Qualität, indem er seine Ehrlichkeit auch in der Auseinandersetzung mit der Welt der reichen Jugendlichen und Erwachsenen bewahren kann.

Ferencz Móras Kinderbuch *Der Wundermantel*, das aus zusammengefügtten Novellen besteht, ist eine erschütternde Armutsgeschichte über Ehrlichkeit, Mut zur Wahrheit, Bescheidenheit mit einem armen, talentierten Kind im Mittelpunkt.



#### 4. Musikalität und Bildhaftigkeit in der Kinderlyrik

Die ungarische Kinderlyrik erlebte bereits in den 1950er Jahren eine herausragende Epoche, die bis in die 1980er Jahren andauerte. Berühmte AutorInnen, die von der Erwachsenenliteratur verdrängt wurden, schufen kinderliterarische Werke.

Der bedeutendste Lyriker dieser Jahrzehnte war Sándor Weöres. Musikalität und Bildhaftigkeit bilden bei ihm eine Harmonie. Die Bilder seiner Gedichte beinhalten neofolkloristische Elemente, die sich auch für die kindliche Rezeption eignen. Seine Gedichte sind im Hinblick auf Metrum und Rhythmus einzigartig in der ungarischen Literatur. Charakteristisch für seine nahezu unübersetzbaren Verse sind weiterhin seine Sprachspielereien, die Variation von Rhythmus und Sprache und die Vermeidung von jeder Art von Klischee (Lipóczy 1999, S. 18). Alle ungarischen Kinder kennen vor allem das – auch vertonte – Gedicht *Bóbita* (1955), dessen verdichtete Sprache schwer zu übersetzen ist. Die Gedichte von Sándor Weöres hatten eine große Wirkung auch auf andere Lyriker und sind beliebte literarische Lehrmaterialien für die ungarischen Kindergärten und Grundschulen.

#### 5. Mädchenbücher – geprägt durch das sozialistische Menschenideal

##### Neue Mädchenbücher – mit sozialkritischer Darstellung

Die Mädchenliteratur vermittelt immer wichtige Informationen über die Gesellschaft: über Normen und Werte, Situation der Frau, Ideologie und Pädagogik. In Ungarn hat der Móra Verlag in den 1960er Jahren eine Mädchenromanreihe gestartet, die man »getünchte Bücher« genannt hat. Es wurden viele nicht intentionale Mädchenbücher in dieser Reihe herausgegeben. Welche Erscheinungsformen die sozialistische Ideologie in den ungarischen Mädchenbüchern hatte und in welche Richtung sich das Mädchenbuch in Ungarn entwickelte, wird hier an Beispielen gezeigt.

Im Roman von Zsuzsa Thury *A francia kislány* (1953; dt. *Das französische Mädchen*) ist die Protagonistin eine Pionierin, die die Ideologie des Kommunismus immer stärker beflügelt. Im Roman ist deutlich nachzuvollziehen, wie sich die Persönlichkeit eines Mädchens in den 1950er Jahren durch die kommunistische Ideologie »entfaltet« hat. Man lernt viele Details der Erziehung und anderer Bereiche des Lebens der damaligen Zeit kennen. Der Roman ist ein Beispiel für die Prägung der Person durch das sozialistische Menschenideal. Der Roman – wie die Romane dieser Zeitepoche im Allgemeinen – hat eine klar formulierte belehrende Aussage.

Am Beispiel eines Mädchenromans aus den 1960er Jahren wird gezeigt, wie zum Beispiel der »Klassenkampf«, der im Sozialismus ein wichtiger Begriff war, dargestellt wurde. Es handelt sich um den Roman von Éva Janikovszky *Aranyeső* (1967; dt. *Goldregen*). In diesem Roman kommen die Eltern der Protagonistin aus einer Familie der Arbeiterklasse, während ihr Freund aus einer wohlhabenden intellektuellen Familie kommt, wobei die Mutter sogar aus einer Wiener Fabrikantenfamilie stammt. Im Sinne des sozialistischen Klassenkampfes sind die Aristokraten, Fabrikanten, die reichen Angehörigen der Intelligenz Feinde des Proletariats. Dieses Modell erscheint im Roman von Éva Janikovszky, wenn auch versteckt. Der aus reicher Familie stammende Freund der Protagonistin wird sehr negativ dargestellt, aber ihr neuer Freund, der Fahrer des (sozialistischen) Ministers, ist eine positive Figur, die zur Protagonistin passt. Katalin Nun weist in ihrem Buch darauf hin, dass man in diesem Roman keine emanzipatorischen Gedanken findet (Nun 2001, S. 108).

In den ungarischen Mädchenbüchern leben bis in die 1980er Jahre die alten Vorstellungen über die Rollenverteilung in der Familie weiter, obwohl die Berufstätigkeit im Kreis der ungarischen Frauen sehr stark war. Der ungarische Mädchenroman weist erst in den 1980er Jahren eine detaillierte, problemorientierte Darstellung auf. Ein Beispiel dafür ist der Roman von Anna Dániel *Az együttes* (1980; dt. *Die Band*). Im Roman wird die Lebenssituation von verschiedenen Jugendlichen – so auch von Mädchen – gezeigt. In den dargestellten Familien gibt es unterschiedliche Probleme, wegen denen die Jugendlichen leiden. Sie gründen deshalb eine Theatergruppe, um den Eltern ihre Probleme vorzutragen. Sie alle brauchen mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit. Der Roman gehört zu den ersten Werken, die – durch die Darstellung des Lebens von Teenagern – ein differenziertes Bild von den aktuellen Problemen der Gesellschaft im Jahr 1980 geben. Dieser Roman zeigt auch, in welche Richtung sich das Mädchenbuch entwickelt hat: es werden immer weniger Klischees verwendet und die Darstellung der Gesellschaft wird immer problemorientierter.

## **6. Historische und zeitgeschichtliche Jugendbücher – Zeitgeschichte mit weißen Flecken**

Der ungarische historische Jugendroman hatte in den 1960er und 1970er Jahren eine große Konjunktur, zu der vermutlich auch die oben vorgestellte große Tradition des historischen Jugendromans beigetragen hat. Besonders bevorzugt waren die Darstellung der Kämpfe gegen das osmanische Heer im 15. und 16. Jahrhundert, sowie der Freiheitskampf 1848/49 gegen die Habsburger. In der Gestaltung der Hand-

lung und der Figuren ist der Einfluss der Romantik zu bemerken. Es spielen dabei auch kulturwissenschaftliche Informationen eine wichtige Rolle. Sehr beliebt sind auch die biographischen Romane für Jugendliche.

Die zeitgeschichtlichen Jugendromane sollen zur Vergangenheitsbewältigung und zur historischen Erinnerungskultur beitragen. Es gibt zu dieser Thematik ganz unterschiedliche Werke, so zum Beispiel den Roman von Magda Szabó *Abigél* (1970), der in der Mädchenromanreihe herausgegeben wurde, oder der Märchenroman von Tibor Gyurkovics *Rikiki* (1971), der gegen alle Kriege gerichtet ist. Bei der Charakterisierung der ungarischen zeitgeschichtlichen Jugendromane weise ich auch auf meine Forschungsergebnisse im Rahmen der von Hans-Heino Ewers, Direktor des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt/Main, geleiteten Forschung mit dem Titel »Jüdische und nichtjüdische Kriegs- und Nachkriegskindheit und -jugend in der (Kinder- und Jugend-)Literatur« hin (siehe unter <http://web.uni-frankfurt.de/fb10/jubuf/archiv/index.html>). Den Ergebnissen meiner Forschung zufolge wird zum Beispiel der Holocaust bis ungefähr in die Mitte der 1970er Jahre hinein in den ungarischen Kinder- und Jugendbüchern marginal dargestellt und später gar nicht mehr. Meist wird das Schicksal der Juden ins Gesamtbild des Krieges – vor allem in die Schilderungen der Situation in Budapest – eingebettet. Der Holocaust wäre ein konkurrierendes Thema zum Heroismus der sowjetischen Soldaten gewesen und kam deshalb zu kurz.

Das weltweit berühmte Buch *Sorstalanság* (1975, dt. *Roman eines Schicksallosen*) von Nobel-Preisträger Imre Kertész, ein Roman mit einem deportierten jugendlichen Protagonisten, ist das wichtigste Werk zu diesem Thema in Ungarn. Die zurückhaltende, sein Schicksal scheinbar annehmende Haltung des Ich-Erzählers macht die Darstellung der erlebten Geschehnisse absurd.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Darstellung der Revolution 1956 ein weißer Fleck in der ungarischen zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur ist. Die Deportation von Hunderttausenden der ungarischen Zivilbevölkerung und von Ungarndeutschen in die Arbeitslager der Sowjetunion, ebenso wie der Eiserner Vorhang als Thema unterlagen der politischen Zensur. Erst nach der zweiten Hälfte der 1980er Jahre findet man in ungarischen Jugendromanen eine kritische Auseinandersetzung mit Geschehnissen der nahen Vergangenheit – zum Beispiel mit dem ungarischen Stalinismus, zum Beispiel József Annus *Igazándi* (1992; dt. *Wahre Geschichten*).

Der erste Jugendroman, der neben der politischen Atmosphäre der 1950er Jahre auch die Geschehnisse der Revolution und die daran teilnehmenden Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, ist der Jugendroman von Árpád Csernák und Zsolt Gerencsér *Felnőtté tiporva* (Kráter Verlag Budapest, 2003; dt. *Durch Niederschlagen erwachsen geworden*). Die beiden Autoren haben die Beschreibung der Geschehnisse, an denen sie als Jugendliche teilgenommen haben, mit authentischen Dokumenten über die Zeitgeschichte ergänzt.

Zwei Neuerscheinungen erregen gerade im Jahr 2006, dem 50. Gedenkjahr der Revolution von 1956, große Aufmerksamkeit. Zwei Tagebücher, die ihre Autoren verloren glaubten, wurden wieder gefunden und in Faksimile-Ausgaben veröffentlicht: Gyula Csics *A magyar forradalom. 1956. Napló* (dt. *Die ungarische Revolution. 1956*).

*Tagebuch*, herausgegeben vom Institut für die Erforschung der Revolution 1956) und *Az 1956-os magyar forradalom – Egy 14 éves fiú naplója* (dt. *Die ungarische Revolution 1956 – Tagebuch eines 14-jährigen Jungen*; Kieselbach Verlag Budapest, 2006). Die beiden Jungen – 12 und 14 Jahre alt – haben nicht weit vom Ort der Revolution gewohnt und als Beobachter viele wichtige Ereignisse beschrieben. So sind zwei Zeitdokumente, ergänzt mit den eigenen Zeichnungen der jugendlichen Autoren und der von ihnen gesammelten Zeitungsausschnitten, entstanden.

Auf eine ungarische Übersetzung und Rezeption wartet der in hebräischer Sprache geschriebene Roman der ungarischen Autorin Rivka Keren *Katalin* noch. *Ein ungarisches Tagebuch* (Am Oved Publishers, Tel Aviv, 1973) wurde von Mirjam Pressler ins Deutsche übersetzt (Verlag St. Gabriel, Mödling-Wien, 1996). Wie auch auf dem Umschlag des Buches zu lesen ist, erleben das junge Mädchen Kati und seine Familie den Aufstand des ungarischen Volkes gegen die kommunistische Diktatur und dessen blutige Niederschlagung durch sowjetische Truppen. Katis Familie flüchtet nach Israel. Die Ich-Erzählerin des Buches hat in ihrem »Ungarischen Tagebuch« das Erlebte festgehalten.

## 7. Die ungarische Kinder- und Jugendliteratur im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess

Was die Zahl der herausgegebenen Jugendbücher betrifft, hat die ungarische Kinder- und Jugendliteratur in den 1970er Jahren ihren Höhepunkt erreicht. Der Kinderbuchverlag Móra veröffentlichte in diesem Jahrzehnt die meisten Kinderbücher. Wenn wir einen Blick auf die Kinderprosa werfen, dann müssen wir die Bücher von Éva Janikovszky hervorheben, die 1973 für ihr Buch *Ha én felnőttnéknék* den deutschen Jugendbuchpreis bekommen hat. Die Autorin stellt in ihren Büchern die Welt der Erwachsenen mit viel Humor aus der Perspektive der Kinder vor. (Der deutsche Titel des Romans *Große dürfen alles* entspricht aber nicht ganz dem Ungarischen, der »Wenn ich erwachsen wäre« bedeutet.)

Im modernen Kinder- und Jugendroman gibt es einen markanten Unterschied zwischen der modernen Kinder- und Jugendliteratur in den deutschsprachigen Ländern und in Ungarn. Während in den deutschsprachigen Ländern in der Kinder- und Jugendliteratur bereits in den 1970er Jahren eine thematische Öffnung stattfand, blieben viele Themen für die ungarische Kinder- und Jugendliteratur noch lange Tabus. Die politische Situation ermöglicht die Entfaltung einer problemorientierten Literatur nicht.

So lässt es sich erklären, dass zum Beispiel zum Thema »Vorurteile« bis heute nur zwei Jugendbücher erschienen sind. Das eine ist das auch ins Deutsche übersetzte Buch von Mária Halasi *Az utolsó padban* (1968; dt. *Kati in der letzten Bank*). Im Mittelpunkt des Buches steht ein Romamädchen, durch dessen Schicksal die Aufmerksamkeit auf die Traditionen und das Schicksal der Roma in Ungarn gelenkt wird. Das ist jedenfalls schon ein Verdienst des Werkes. Die Darstellung ist aber klischeehaft: Das fremde Kind wird von der Mehrheit abgelehnt, es findet nur wegen seiner besonderen Leistungen im Singen und Tanzen Akzeptanz und wird integriert (Lipóczi 1999, S. 12)

In den modernen Kinder- und Jugendromanen stehen die zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund, so zum Beispiel das Leben in einer oft zerrütteten Familie und die Auswirkungen einer Scheidung auf die Kinder. In den 1990er Jahren wird die Darstellung des Lebens und der Probleme der Jugendlichen immer differenzierter. Beispiele dafür sind die Bücher von Edit Sohonyai (z. B. *Macskaköröm*, 2002, dt. *Katzennagel*), in denen der jugendkulturelle Wandel sehr klar zum Vorschein kommt.

Ein Lebensbereich, dessen Darstellung sich in der Kinder- und Jugendliteratur in den letzten Jahrzehnten verändert hat, ist die Familie. Die Scheidung und ihre möglichen Folgen, die immer sehr negativ dargestellt sind, werden in Ungarn erst am Ende der 1980er Jahre zum Thema von Jugendromanen.

Der Roman von Péter Horváth *Szerelem első vérig* (1990; dt. *Liebe bis zum ersten Blut*) stellt einen 16-jährigen Jungen, dessen Eltern sich scheiden ließen, in den Mittelpunkt. Die Eltern lassen den Jungen mit seinen schulischen und anderen Problemen allein. Seine Identität findet er erst, als er selbst eine Familie gründet. Das Buch wurde vor allem durch seine Verfilmung berühmt. Die stärkste Kritik an der Familie bringt der Roman von Péter Horváth *A Fekete Kéz visszavág* (1990; dt. *Die Schwarze Hand schlägt zurück*). Erziehungsmethoden, Kontakte zwischen Familienmitgliedern, Gewalt, autoritäre Haltung des Vaters stehen im Mittelpunkt der kritischen Darstellung. Dem steht der Wunsch der Jugendlichen nach Liebe und Demokratie gegenüber. Ähnlich wird auch das aktuelle schulische Leben mit verstärkter Kritik dargestellt, zum Beispiel György Asperján – Attila Béres – Anna Gábor – Péter Horváth *Daráló* (1989; dt. *Mühle*).

Eine parallele Darstellung der Lebenssituationen von verschiedenen Jugendlichen in der Familie und in der Schule ist in mehreren Jugendromanen nach den 1980er Jahren zu finden. Ein häufiges Merkmal der neueren Jugendromane ist die tagebuchartige Form. Manche Romane haben mehrere Erzählperspektiven, die Tagebuchform und die narrative Erzählung wechseln sich ab.

Es gibt in Ungarn einen großen Nachholbedarf an Jugendbüchern, die bei ihrer Darstellung von Problemen der Gegenwart nicht an der Oberfläche bleiben und die nicht von falscher Ideologie geprägt sind. Es gibt einen großen Nachholbedarf an Enttabuisierung und an der sozialkritischen Darstellung der Gegenwart.

## 8. Kinderliterarische Übersetzungen als Innovation

Die Übersetzung von modernen deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern bedeutet eine wichtige Innovation in der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur. Einige Beispiele sind die Werke von Christine Nöstlinger, z. B. *Ilse Janda, 14* (1974; ungar. *Ilse Janda, fiatakorú*, 1978) und *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972; ungar. *Fütyülünk az uborkakirályra*, 1989), von Irina Korschunow *Ein Anruf von Sebastian* (1981; ungar. *Hallo, Sebastian*, 1987) und *Die Sache mit Christoph* (1978; ungar. *Mi történt Kristóffal?*, 1985) und von Michael Ende *Momo* (1973; ungar. *Momo*, 1989), die schon vor 1989 ins Ungarische übersetzt wurden.

Nach 1989 wurden neue Verlage gegründet, die auch Kinderbücher herausgaben. Durch die innovative Verlagspolitik wurden viele weitere Bücher von Christine Nöst-

linger in ungarischer Sprache veröffentlicht. Themen, die in ungarischen Büchern nicht vorkommen, werden durch die Übersetzungsliteratur bekannt, wie zum Beispiel Uri Orlev *Die Insel in der Vogelstraße* (1981; ungar. *Sziget a romok alatt*, 2004), Kirsten Boie *Der Prinz und der Bottelknabe oder erzähl mir vom Dow Jones* (1997; ungar. *Szerepcsere. Mai koldus és királyfi*, 2003), Mirjam Pressler *Malka Mai* (2001; ungar. *Malka Mai*, 2004). Die meisten Übersetzungen erschienen beim Anymus Verlag, der u. a. 16 Bücher von Jacqueline Nilson und auch die *Harry Potter*-Bände in ungarischer Sprache herausgab.

### 9. Doppelsinnige Märchenbücher mehrerer AutorInnengenerationen

Ab den 1970er Jahren trat eine neue Generation von MärchenbuchautorInnen mit modernen Märchen auf hohem Niveau auf. Besonders beliebt und anerkannt waren die doppelsinnigen und sozialkritischen Werke von Ervin Lázár, wie zum Beispiel der Märchenroman *Berzsián és Dideki* (1979). Der Wald aus seinem Werk *Der vier-eckige runde Wald* (1985) wurde oft als unsere Welt identifiziert, in der – trotz mancher Freiheiten – ein fürchterliches Wesen unerwartet erscheint und das Lachen und den Purzelbaum verbieten könnte. In den 1980er Jahren trat Pál Békés mit seinen symbolhaften, sozialkritischen Märchenfiguren auf und bekam für das Buch *Angstwesen* im Jahr 1992 den Preis »Das beste Kinderbuch des Jahres«. Diesen Preis bekommen seit Jahren immer (doppelsinnige) Märchenbücher. In diesem preisgekrönten Buch werden die Mechanismen der Macht symbolhaft dargestellt.

Die jüngste Generation der MärchenbuchautorInnen trat Anfang des 21. Jahrhunderts in Erscheinung. Die Märchenromane von Ferenc Szijj *Szuromberek királyfi* (dt. *Königsohn Szuromberek*, 2001), von László Darvasi *Trapiti* (2002), von Gyula Böszörményi *Gergő és az álmofogók* (dt. *Gergő und die Traumfänger*, 2002) und von János Háty *Alfabéta és a negyvennégy rabló* (dt. *Alfabeta und die vierundvierzig Räuber*, 2002) sind zwar unterschiedlich, vertreten jedoch eine ähnliche Tendenz in der Gestaltung der ProtagonistInnen und der Handlung. An die Stelle der Heldenhaftigkeit der traditionellen Märchen treten die kleinformatischen Geschehnisse des Alltags. Die ProtagonistInnen wollen nicht mehr große Taten setzen, ganz im Gegenteil, sie sind oft unfähig zu handeln und verbringen die Zeit mit der Lösung von überflüssigen Problemen. Statt Wundermittel helfen ihnen banale Zufälle. Das Märchen von Gyula Böszörményi *Gergő és az álmofogók* (dt. *Gergő und die Traumfänger*, 2002) integriert Elemente der alten ungarischen Glaubenswelt. Diese Märchen schaffen eine neue Grundlage für das Märchenerzählen. Die Doppelsinnigkeit, die Sozialkritik, der zeitdiagnostische Charakter, der Humor, das Groteske, das Phantastische sowie der professionelle Umgang mit der Sprache sind dabei von großer Bedeutung.

### 10. Schlussbemerkungen

Vor der Kinder- und Jugendliteraturforschung in Ungarn steht u. a. noch die Aufgabe der Neuorientierung der Forschung nach dem Abbau des Eisernen Vorhangs und dementsprechend die Beschreibung der Zusammenhänge der Entwicklungstenden-

zen. Zu einem Forschungsansatz in diesem Sinne möchte diese Arbeit auch beitragen.

#### Literatur

- BART, ISTVÁN: *Világirodalom és könyvkiadás a Kádár-korszakban*. Budapest: Osiris Verlag 2002. [*Weltliteratur und Verlagspolitik in der Kádár-Ära*. Budapest: Osiris Verlag 2002.]
- KOMÁROMI, GABRIELLA: Kinderliteratur in Ungarn – Fakten und Zahlen. In: Buschmann, Jörg et al. (Red.): *Almanach der ungarischen Kinderkultur*. Hamburg: Katholische Akademie 1990, S. 45–47.
- LIPÓCZY, SAROLTA: Vergleichende Analysen zum ungarischen und deutschsprachigen Jugendroman der Gegenwart. In: Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim-Basel: Juventa 1998, S. 155–167.
- DIES.: »Wenn die Welt eine Amsel wäre ...« Die ungarische Kinderlyrik. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 8/1999, S. 18.
- DIES.: Zur Rezeption und Übersetzung der kinderliterarischen Werke von Erich Kästner in Ungarn. In: Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino: *Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinder-schriftsteller*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 179–187.
- DIES.: Komparatistische Fragestellungen zur Entwicklung der ungarischen und deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nach 1945 in Ungarn. In: *Forschungs- und Entwicklungsarbeit*, Bd. 3. Krems/D.: Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten 2002, S. 99–111.
- NUN, KATALIN: *Mädchenleben in Ost und West – DDR, Ungarn, Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2001.

Eva Holzmann, Heide Königshofer

## Lesen ist Lust

### Sichtweisen zweier Jugendpsychiater

#### **Wie wichtig ist Lesen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen?**

*Hochgatterer:* Sehr wichtig. Lesen ist wichtig für die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit, also die Fähigkeit, sich Dinge vorzustellen und herbeizuphantasieren. Und es ist der bild-medialen Welt überlegen. Es ist wichtig für die Entwicklung eines reichen Innenlebens. Lesen = Lust, ein erotisches Aufgeladensein. Dabei spielt die Vorbildwirkung in der Familie eine erhebliche Rolle. Lesende Kinder haben in der Regel lesende Eltern, lesende Eltern erzeugen lesende Kinder. Es handelt sich dabei natürlich auch um ein schichtspezifisches Problem. Die Identifikation mit den Personen der Umgebung ist das Entscheidende.

*Artner:* Lesen ist sicher wichtig, aber nicht mit dieser Ausschließlichkeit. Es gibt so viele Medien, aus denen sich Jugendliche ihre Geschichten holen, es muss nicht das Buch sein. Ähnliches gilt für die Vorbildwirkung in der Familie. Diese besteht zweifelsohne, aber es gibt auch andere (wichtige) Wege. Außerdem ist das Prinzip, dass

---

Das Gespräch führten EVA HOLZMANN und HEIDE KÖNIGSHOFER. Beide unterrichten seit vielen Jahren Deutsch am GRg 10, Pichelmayergasse 1, und versuchen mit ungebrochenem Elan, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu animieren.

E-Mails: evaholzmann@hotmail.at / heide.koenigshofer@chello.at

ALEXANDER ARTNER ist Leiter des Ambulatoriums für behinderte Kinder und Jugendliche in Wien und Kinder- und Jugendpsychiater in freier Praxis; er hat eine 15-jährige Tochter.

PAULUS HOCHGATTERER ist ärztlicher Leiter des Instituts für Erziehungshilfe Floridsdorf, Kinder- und Jugendpsychiater in freier Praxis und Schriftsteller; er hat einen 17-jährigen Sohn.

aus einem bestimmten (gehobenen) Milieu stammende Kinder mehr/viel lesen, nicht so durchgängig. Da gibt es doch einige Gegenbeispiele. Es gibt Akademikerfamilien, in denen nichts gelesen wird. Das Bildungsniveau ist mitunter entscheidender als das soziale Milieu.

#### **Welchen Stellenwert hat das Vorlesen?**

*Hochgatterer/Artner:* Einen sehr großen. Kinder, denen viel vorgelesen wird, lesen in der Regel später viel.

*Hochgatterer:* Zwischen dem vorlesenden Elternteil und dem Kind entsteht eine intime Situation. Vorlesen ist beziehungsstiftend. Darüber hinaus entsteht aber ein, im psychoanalytischen Sinn, gemeinsames Drittes. Vorlesen bewirkt im Kind, dass es sich aus der Beziehung zum Vorlesenden herausbegibt, sich entfernt und dem Objekt zuwendet. Es bedeutet damit so etwas wie ein Stück Ablösung. Die Vorlesesituation ist, so betrachtet, auch eine Trennungssituation.

#### **Wie wird ein Kind zur »Leseratte«?**

*Hochgatterer:* Ein solches Kind erlebt beim Lesen eine ganz intensive Geschichte mit vielen Details, es fällt förmlich in die Geschichte hinein, wird mitgerissen und erlebt vermutlich etwas Ähnliches, wie der Autor/die Autorin beim Schreiben erlebt hat. Und dieses »Lust-Erlebnis« will es natürlich, sooft es geht, wiederholen. Auch ein extremes Lesebedürfnis ist aus therapeutischer Sicht völlig in Ordnung.

#### **Was hindert Kinder/Jugendliche am Lesen?**

*Hochgatterer:* Bücher kosten Geld. Die Eltern halten nicht viel vom Lesen und wollen dafür nicht viel ausgeben. Lesen ist in der Familie nicht positiv konnotiert. Man denke an Aussprüche wie: »Jetzt liest sie schon wieder ...!« oder: »Tu was G'scheit's!« Eltern haben auch oft keine Ahnung, welche Bücher sie kaufen sollen. Neben dem Umfeld kommt ein weiterer Faktor zum Tragen: Kinder, die viel und gerne und auch sehr gut lesen, haben eine angeborene konstitutionelle Neigung zum Lesen. Es gibt Kinder mit der Neigung, der Begabung, aus dem Text Bilder evozieren zu können, und es gibt Kinder, die können das nicht. Kinder, die diese Veranlagung, diese Teilnehmungsstärke nicht haben, stehen dem Lesen eher ablehnend gegenüber.

#### **Inwieweit spielen Leseerfahrungen in Ihrer Arbeit mit Jugendlichen eine Rolle? Kommen sie in therapeutischen Sitzungen überhaupt zur Sprache?**

*Hochgatterer:* Ja, sicher! Sie werden strukturiert in die Therapie, vor allem in die Gruppentherapie miteinbezogen, indem man beispielsweise Szenen nachstellen lässt. Die Identifikation mit Figuren, die in der Lektüre vorkommen, hat immer eine große Bedeutung, wirkt an sich schon. Die Jugendlichen identifizieren sich mit den

Figuren, die gerade wichtig sind in ihrem Leben. Lektüre hat eine ähnliche Bedeutung wie Träume. Figuren, die in der Lektüre auftauchen, sind ähnlich wichtig wie Figuren in Träumen.

*Artnet:* Ich arbeite viel mit Psychodrama und greife dabei auf Leseerfahrungen meiner KlientInnen zurück. Ich lasse sie Szenen spielen und darüber reden. Sie agieren sich aus und erzählen, wie es ihnen ergangen ist. So lernen sie, neue Rollen zu integrieren. Die Metaphorik der Literatur ist eigentlich sehr brauchbar, Geschichten liefern viel therapeutisches Material. Es gibt Literaturseminare für TherapeutInnen, in denen man genau das übt. Schon bei Kennenlerngesprächen wird nach Lieblingsbüchern gefragt, genauso wie nach Lieblingsfilmen oder -fernsehserien etc. Darüber zu reden ist oft sehr wirksam. Bei jüngeren Kindern wird weniger darüber geredet, sie gehen zum Beispiel zum Bücherregal, schauen sich die Bücher an und nehmen sich etwas.

**Welche psychischen Voraussetzungen müssen gegeben sein, dass Kinder bzw. Jugendliche überhaupt längere Texte lesen können?**

*Hochgatterer/Artnet:* Generelle Leseverweigerer sind meistens Kinder, die nicht gut lesen können, d. h. Kinder mit neuropsychologischen Problemen, zum Beispiel einem Serialitätsproblem. Also Kinder, die einen Text einfach nicht erfassen können, oder Kinder, die ein Problem bei der visuellen Differenzierung oder bei der Wort-Bild-Speicherung haben. Mit einem Wort Kinder, die einen Text unzureichend erfassen oder unzureichend übersetzen können. Werden diese Kinder zum Lesen gezwungen, dann verweigern sie.

*Artnet:* Bei diesen Kindern wird oft vorschnell fälschlicherweise ADHS (= Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung) diagnostiziert. Die meisten dieser Kinder haben eigentlich eine nicht diagnostizierte Teilleistungsstörung. Die falsche LehrerInnen-Reaktion führt häufig zu einer weiteren Verstärkung des Problems.

*Hochgatterer:* Wenn ein Kind mit einem Serialitätsproblem dazu genötigt wird zu lesen, dann wird es zwangsläufig unaufmerksam und zappelig.

**Wie begegnet man einem solchen Kind?**

*Hochgatterer:* Mit Nachsicht und Geduld.

*Artnet:* Therapeutisch mit Ergotherapie, Wahrnehmungsstärkung und damit Förderung der sensorischen Integration. In diesen Prozess gehört natürlich auch die Pädagogik miteinbezogen, das ist derzeit kaum der Fall. Noch immer ist es Praxis, dass Kinder mit Teilleistungsstörungen in der Sonderschule landen und stigmatisiert werden. Lese-Unlust kann aber auch daher rühren, dass Kinder/Jugendliche einfach zu faul zum Lesen sind, SMS und Chatrooms sind für sie bequemer. Lesen wird

außerdem oft mit schulischem Zwang verbunden und gilt als uncool. In gewissen Peergroups entsteht bisweilen eine Stimmung gegen das Lesen.

**Seit einigen Jahren können wir das *Harry Potter*-Fieber bei Kindern und Jugendlichen beobachten. Wie interpretieren Sie diese Erscheinung?**

*Artner:* Für mich ist hier die Parallellität zu Computerspielen ein wichtiger Faktor. Der Aufbau der Geschichten ist sehr ähnlich. Es werden Aufgaben gestellt, die bewältigt werden müssen. Dann folgt die nächste Stufe.

*Hochgatterer:* *Harry Potter* war das Beste, was dem Buch passieren konnte. Die *Harry Potter*-Bücher vereinen das Funktionsprinzip von Computerspielen mit dem Prinzip des Entwicklungsromans. Außerdem ist es eine Schulgeschichte. Dazu kommen noch andere entscheidende Aspekte: die Reaktivierung einer magischen Ebene, das Sich-Erheben über die Erwachsenenwelt und natürlich Macht (Dinge zum Bewegen bringen).

**Und wie erklären Sie sich den Erfolg von Thomas Brezina?**

*Hochgatterer/Artner:* Brezina lebt vom Stereotyp. Das ist auch der Grund, warum sich das ab einem bestimmten Alter total aufhört.

**Und die Beliebtheit von Pferdebüchern bei Mädchen?**

*Hochgatterer:* Das Pferd ist die Sexualmetapher Nummer eins. Sexualität funktioniert noch immer so wie vor 30.000 Jahren. Diese Bücher sind eher bei auf Symbole beschränkten Mädchen beliebt. Ähnliches gilt für Katzengeschichten, die Katze als das Symbol für weibliche Genitalien.

**Streifen wir nur kurz das weite Feld der geschlechtsspezifischen Unterschiede. Mädchen lesen bekanntlich mehr und lieber als Buben. Wie sehen Sie das?**

*Hochgatterer:* Die klassisch psychoanalytische Antwort würde lauten: Der Penisneid ist ein stärkerer imaginationsfördernder Impuls als die Kastrationsangst (Angst vor Realverlust). Dazu kommt, dass Buben meist eher motorisch stimuliert werden, während bei Mädchen imaginatives Verhalten eine größere Rolle spielt.

**Kann nicht-altersgemäße Lektüre Schaden anrichten?**

*Hochgatterer:* Nein! Es gibt keine nicht-altersgemäße Lektüre! Ein Kind imaginiert nichts, das ihm selbst schadet. Vieles kann es außerdem noch nicht wirklich integrieren. Das gilt auch für pornographische Literatur, wobei sich die Rezeption von Sexualität durch das Internet total verändert hat. Selbst schockierende Szenen (z. B. Gudrun Pausewangs *Die letzten Kinder von Schewenborn* etc.) sind vollkommen un-

problematisch. Das ist Umgang mit dem eigenen Vorstellungsvermögen. Ähnliches gilt für Horrorgeschichten (Stephen King und dergleichen). Hier geht es um Angstlust. Und dabei ist für Kinder und Jugendliche eines immer völlig klar: Es ist nicht real. Hier setzt der Verarbeitungsprozess ein.

*Artner:* Das ist besonders in der Pubertät ein wichtiger Entwicklungsschritt: die Auseinandersetzung mit dem Fiktiven und der Vergleich mit dem Realen.

*Hochgatterer:* Beim Vorlesen ist allerdings größere Vorsicht geboten (Vorlesen ist Zwang), und ganz anders ist das bei der Vermittlung über Bilder. Hier kann es zu Traumatisierungen kommen, bei Texten kann das nicht passieren. Daher soll man auch Bücher nie verbieten. Wenn ein Kind etwas lesen will, liest es das sowieso.

#### **Was lässt sich zusammenfassend sagen?**

*Hochgatterer/Artner:* Der Schlüsselbegriff beim Lesen ist Identifikation. Identifikation ist der wichtigste psychische Mechanismus. Identifikation mit lesenden Personen aus dem Umfeld, aber auch mit Figuren aus den Büchern selbst. LehrerInnen sollen sich vor Persönlichem nicht fürchten und von persönlichen Leseerlebnissen erzählen. Positives Vorleben, persönliche Lesebegeisterung ist von großer Bedeutung. Lesen hat immer mit Lust zu tun.

#### **Eines würde uns noch interessieren: Wie war eigentlich Ihre Lesesozialisation?**

*Hochgatterer:* Bücher haben in meinem Leben immer eine zentrale Rolle gespielt, zu Hause sind unzählige Bücher herumgestanden, es gab keine Beschränkung, alles war zugänglich. Dann kam die Städtische Bücherei; ich hab' tonnenweise Bücher heimgeschleppt. Lesen war für mich extrem libidinös.

*Artner:* Bei mir war es ganz anders, zu Hause haben Bücher keine Rolle gespielt, es hatte keine Tradition. Erst im Gymnasium, in der Oberstufe, weil es eben Pflicht war, kam ich auf das Lesen.

#### **Und Ihre persönlichen Lieblingsbücher?**

*Artner:* John Irvings Romane, allen voran *Die wilde Geschichte vom Wassertrinker* und auf alle Fälle Hochgatterers *Caretta Caretta*.

*Hochgatterer:* Also zunächst Astrid Lindgrens *Mio mein Mio*; dann Thomas Bernhards *Ein Kind*; ferner Günter Grass' *Katz und Maus*, Philip Roths *Portnoy's Complaints*, Richard Fords *Eifersüchtig* und Dan McCalls *Jack the Bear*. Und vielleicht Leberts *Crazy*.

#### **Danke für das Gespräch.**

---

# Aufwachsen in Europa: Teil 1

## Zehn besondere Buchempfehlungen aus der *ide*-Redaktion

### 1. Fremde junge Welt

*Andrzej Szczypiorski: Den Schatten fangen. Aus dem Polnischen von Anneliese Dan-ka Spranger. Zürich: Diogenes 2000, 2. Aufl., 167 Seiten.*

Eine Adoleszenzgeschichte im Polen des Sommers 1939, im Schatten des drohenden Krieges. Der 15-jährige Krzys, aus einer begüterten Warschauer Familie, erlebt in einem Jagdschloss auf dem Lande seine erste Liebe. Es ist ein melancholischer Abschied von der Kindheit, bei dem das persönliche Gefühl der Einsamkeit und die näher rückende Kriegsgefahr für eine seltsam nachdenkliche und düstere Stimmung sorgen.

Die Welt, die in diesem einfühlsamen Roman präsentiert wird, sieht zweifelsohne ganz anders aus als die der heutigen SchülerInnen in Mitteleuropa. Gerade deswegen kann sie als Kontrastfolie dienen, um sich der eigenen Gegenwart besser bewusst zu werden – was die sozialen Verhältnisse betrifft, die Medienwelt, die Beziehungen zu den Eltern, die Kontakte zwischen den Geschlechtern. Vielleicht zeigt sich am Beispiel des nachdenklich veranlagten Krzys, dass sich viele essentielle Probleme nicht gewandelt haben und dass es darauf ankommt, sich ihnen zu stellen.

Nach einiger Zeit fiel es der Großmutter auf, daß er erwachsener geworden war. Er bemerkte, daß sie nun trauriger wurde [...]. (S. 20)

### 2. Das Wunder des Überlebens

*Mirjam Pressler: Malka Mai. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg 2001, ca. 320 Seiten.*

Eine polnisch-jüdische Ärztin, Alleinerzieherin, flieht mit ihren beiden Töchtern vor den Nazis nach Ungarn. Dort muss sie die kranke siebenjährige Malka in der Obhut

von Pflegeeltern zurücklassen. Doch diese wird ihrem Schicksal überlassen, von der Polizei aufgegriffen und nach Polen zurückgebracht. Wie durch ein Wunder gelingt ihr wieder die Flucht und sie kann, unterstützt von wechselnden Betreuerinnen, von 1943 bis zur Befreiung im Untergrund überleben.

Dieser Roman, der auf der wahren Geschichte der Malka Mai beruht, verbindet Spannung und Aufklärung über ein zentrales Kapitel neuer europäischer Geschichte. Seine eigentliche Qualität erreicht er aber nicht bloß durch die unglaubliche Handlung, sondern durch die psychologische Meisterschaft, mit der sich Mirjam Pressler in ihre Figuren einfühlt (vgl. dazu auch die Unterrichtseinheit in *ide 2/2001*, S. 11–13).

Ein Kind fällt nicht auf, ein Kind läuft immer irgendwie mit. (S. 95)

### 3. Ethnologie des Inlands

*Kirsten Boie: Ich ganz cool. Hamburg: Oetinger 2001, ca. 111 Seiten.*

Ein Kinderroman, erzählt aus der Sicht des zehnjährigen Steffen aus Deutschland. Der Bub aus der Unterschicht schildert in seinem eigenen Slang die alltäglichen Abenteuer mit seinen Freunden Holger und Recep, die finanziellen Sorgen der Familie, die Sehnsucht nach dem Vater, der die Familie verlassen hat, seine Träume und Hoffnungen von sozialem Aufstieg und einem besseren Leben in der Zukunft.

Das Großartige an diesem Roman ist die Entfaltung der Innenperspektive des Helden, die auch seine Schwächen und Illusionen aufdeckt, ohne ihn je zu denunzieren. Die Mischung von Realität, ihrer speziellen Wahrnehmung durch Steffen und seinen Tag- und Wunschträumen verleiht tiefere Einsichten in die Befindlichkeit einer bestimmten Schicht von Jugendlichen, als dies mit soziologischen Untersuchungen zu erzielen wäre. Deswegen ist der Roman nicht nur für die Jüngeren interessant zu lesen.

Und denn Tür auf, steht da voll so ein Typ, also sagen wir mal fünfzig, nä, Glatze und so zerknautschtes Gesicht, wie wenn der immer schlechte Laune hat. Und ich Hände in der Tasche und so ganz cool geguckt, ist ja auch vielleicht noch irgendwo einer versteckt, aber nee, war nicht, der Typ war der einzige, und der war also ehrlich mein Alter. (S. 80)

### 4. Fußballträume, Lebenshoffnungen

*Fatou Diome: Der Bauch des Ozeans. Aus dem Französischen von Brigitte Große. Zürich: Diogenes Verlag 2004, ca. 220 Seiten.*

Ein Roman über die völkerverbindende Begeisterung für Fußball. Von ihr ist nicht nur Madické, der auf der Insel Niodior im Senegal gebliebene kleine Bruder der Erzählerin, angesteckt, der – solange es kein Fernsehen gibt – auf telefonische Berichte der Schwester über die großen Spiele in Europa angewiesen ist. Die gesamte männliche Jugend der Insel träumt den Traum von einer Fußballkarriere in Europa. Dabei

leben die Jungen ihre anti-kolonialistischen Gefühle dadurch aus, dass sie sich nicht für französische, sondern ausschließlich für italienische Spieler begeistern.

*Der Bauch des Ozeans* zeigt nicht einfach das Leben von Kindern und Jugendlichen in Afrika. In dem Roman wird vielmehr ein afrikanischer Blick auf Europa geworfen. Die illusionären Vorstellungen, die die afrikanischen Jugendlichen von Europa haben, werden mit den nüchternen Erfahrungen der in Frankreich lebenden Ich-Erzählerin konfrontiert, was zu zwei völlig konträren Europa-Bildern führt. Das fordert europäische LeserInnen geradezu heraus, sich umgekehrt mit dem (wohl nicht weniger illusionären) eigenen Afrikabild zu beschäftigen. Mehr noch: Der Roman schildert auch, dass quer zu den Machtverhältnissen zwischen Nord und Süd noch eine andere Spaltung existiert: zwischen der Masse der Konformisten und jenen, die sich nicht anpassen, die eine Art geistiges Exil gewählt haben.

## 5. Seinen Weg finden

*Henning Mankell: Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war. / Die Schatten wachsen in der Dämmerung. / Der Junge, der im Schnee schlief. / Die Reise ans Ende der Welt. Aus dem Schwedischen von Angela Kutsch. München: dtv Verlag 2002/2003, ca. 220 Seiten je Band.*

Joel Gustafson ist elf Jahre alt, wenn wir ihn als Leserin/als Leser in dem Buch *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war* kennen lernen. Er ist 15 Jahre alt, wenn wir uns von ihm nach dem vierten Band dieser Tetralogie von Henning Mankell verabschieden und ihn ins Leben der Erwachsenen entlassen.

Die Zeit dazwischen lebt er in einer Welt, die für unsere Kinder und Jugendlichen nur schwer vorstellbar ist – im nördlichen Schweden in den Jahren von 1956–1960.

Dennoch erscheinen alle vier Bände auch heute für den Einsatz im Unterricht gut geeignet. Denn die Sorgen und Ängste, die kleinen Erfolge und Freuden des heranwachsenden Protagonisten sind auch Kindern unserer Zeit nicht fremd. Und selten wird ihnen auf diese ganz besondere Weise in der Literatur und auch im Leben Beachtung geschenkt.

Joel wohnt allein mit seinem Vater in einer kargen und abgeschiedenen Umgebung, in der die Nöte eines Kindes sich lächerlich ausnehmen angesichts der Probleme der Erwachsenen. Der Autor nimmt sie ernst, er bietet keine von Erwachsenen mit pädagogischem Zeigefinger konstruierten Lösungsansätze, sondern lässt seine Hauptfigur wachsen und lernen und das Leben mit all seinen Facetten selbst erfahren. Am Ende des vierten Bandes ist Joel stark genug, den Traum vom Aufbruch in ein neues Leben alleine umzusetzen. Er heuert bei einem Frachter an und lebt den Traum, den er von Kindheit an geträumt hat.

Diese Ich-Werdung schildert Henning Mankell in einer klaren, einfachen, aber sehr poetischen Sprache, die einen wunderbaren Kontrast zur phantasievollen und komplizierten Innenwelt des kindlichen und jugendlichen Helden darstellt.

In einer Nacht im März, in dem Jahr, als Joel fünfzehn wurde, erwacht er aus einem Traum, der ihm Angst gemacht hat. Als er die Augen in der Dunkelheit aufschlägt, weiß er im ersten Augenblick

nicht, wo er ist. Aber dann hört er das Schnarchen von Papa Samuel durch die halb offene Tür. Im selben Augenblick fällt ihm der Traum wieder ein. Er ist draußen gewesen auf dem zugefrorenen Fluss. Warum, weiß er nicht. Aber plötzlich ist das Eis unter seinen Füßen gerissen. Er läuft, so schnell er kann, zum Ufer. Wie durch einen Zauberschlag ist das Eis verschwunden. Nur die Eisscholle, auf der er steht, ist übrig geblieben. Da bemerkt er, dass etwas Sonderbares mit dem Wasser ist. Es ist nicht kalt und schwarz wie sonst. Es kocht. Und die ganze Zeit schmilzt die Eisscholle, auf der er steht. Schließlich ist gar nichts mehr da. [/] Kalte, weiße Krokodile schnappen nach ihm. Und er fällt. Geradewegs in ihre Mäuler [...]. (Bd 4, S. 6)

## 6. Die Suche nach der eigenen Identität

*Peter Pohl, Kinna Gieth: Du fehlst mir, du fehlst mir. Aus dem Schwedischen von Birgitta Kicherer. München: dtv junior (Reihe Hanser) 1999, ca. 272 Seiten.*

Ein anderes Buch, an dem man sehr gut an der Frage der eigenen Identität arbeiten kann, ist *Du fehlst mir, du fehlst mir* von Peter Pohl und Kinna Gieth. Auch wenn das Buch schon seit über zehn Jahren am Markt ist, gehört es zu den Jugendbüchern, die sowohl auf Grund ihrer Sprache, aber auch ihrer Vielschichtigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen gerne gelesen werden, daher wurde es jetzt im günstigen Taschenbuchformat neu aufgelegt.

Im Vordergrund steht die Bewältigung des tragischen Unfalltodes der Zwillingsschwester Cilla. Tina muss lernen, im Erinnern – in Tagebuchaufzeichnungen, Briefen und Erzählungen, ihr vergangenes, symbiotisches Zwillingenleben neu zu begreifen und gleichzeitig ihre eigene Persönlichkeit, ihre unverwechselbare Identität zu entwickeln. Hier bieten sich Ansatzpunkte für Unterrichtsarbeit am Thema Identität sowie an den verschiedenen Textsorten (Tagebuch, innerer Monolog, Biographie etc.). Die Tatsache, dass die Mitautorin Kinna Gieth das Mädchen Tina ist, eröffnet Möglichkeiten über autobiographisches Schreiben zu arbeiten.

Frühling, April, und im Rosenhof sitzen zwei Mädchen, Cilla und Tina. Die beiden sind eineiige Zwillinge und werden im Sommer vierzehn Jahre alt. Doch das wird Cilla nicht mehr erleben – sie wird bald bei einem Verkehrsunfall ums Leben kommen. Cillas Unfall ist das Grauenhafteste, was ich je erlebt habe, und ich erzähle es lieber gleich, dies soll nämlich keine spannende Story mit einem effektvollen Schluß sein, der so lange wie möglich geheimgehalten werden muß, sondern ein Bericht über Tina, die übrigblieb und versuchen mußte, in einem Leben ohne Cilla aufrecht zu stehen und das Gleichgewicht zu halten. Und diejenige, die dies erzählt, bin ich, Tina, aber ich weiß, daß ich es nicht schaffen werde, »ich« zu sagen, wenn ich erzähle, daher sage ich lieber »sie«.

## 7. Die Suche nach der idealen Heimat – eine beispielhafte Migrationserfahrung des 20. Jahrhunderts

*Vladimir Vertlib: Zwischenstationen. München: dtv Verlag 2005, ca. 300 Seiten.*

Am Beginn steht für die jüdische Familie Vertlib die Erlaubnis, aus der Sowjetunion zu emigrieren. Doch das gelobte Land Israel ist nicht so, wie man es sich erträumt hat. Deshalb geht es von Israel nach Österreich, von Österreich nach Holland, von

dort nach Italien, von Italien zurück nach Israel, von Israel wieder nach Wien, von Wien in die USA und schlussendlich wieder nach Österreich. All diese Migrationserfahrungen, die sich wie eine alptraumhafte Verdichtung innerhalb eines Menschenlebens ausnehmen, sind die authentischen Kindheits- und Jugenderinnerungen des Autors. Sie stehen wie ein Sinnbild für ein Jahrhundert, in dem die Zahl der Flüchtlinge das Ausmaß des Vorstellbaren längst überschritten hat.

Vladimir Vertlib erzählt mit Witz, ironisch distanziert und gerade deshalb tief berührend von der insistierenden Suche seiner Eltern, von seinem Mitgerissen-Werden, dem Erwachen der eigenen Stimme, von der Verwirrung, die all die Sprachen in ihm auslösen und von der Sehnsucht nach dem Ankommen in einem Land, das man Heimat nennen kann.

Er [der Vater, Anm. der Redaktion] beteuerte, dass jetzt ein neues Leben beginne, Rom eine Zäsur gewesen sei, die Brücken zur Vergangenheit, zu Russland und Israel nun endgültig abgebrochen seien. »Es gibt keinen Weg zurück!«, sagte er mit so lauter Stimme, dass ich aus dem Halbschlaf hochfuhr. »Jetzt heißt es neue Brücken bauen.« ( S. 162)

## 8. Von der Verschiedenheit der Menschen

*Andreas Hutter: Du bist anders. Illustrationen Norbert Metz. Wien: G. und G. Buchvertriebsgesellschaft 2003, 1. Aufl., 123 Seiten.*

Das Buch ist ein spannender und unterhaltsamer Roman für Menschen ab 8 Jahren. Die einfache Handlung bietet auch weniger lesegeübten SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit den Themen Toleranz und Integration auf eine gut nachvollziehbare Weise zu beschäftigen.

Ein schöner Tag beginnt für Alexander, als er sich mit seinem neuen Mountainbike auf Entdeckungsfahrt zu einer geheimnisvollen Burg begibt. Dabei stürzt er in einen Schacht und findet sich in einem vollkommen anderen Lebensraum wieder. Bei den Dickbauchmausbären. Im Land Antares. Sie meiden Menschen, weil sie von den »Obigen« noch nichts Gutes gehört haben. Alexander erlebt nun am eigenen Leib, was Vorurteile bewirken können.

Das Erleben der Gegenwelt Antares bietet einen geeigneten Anlass, sich mit der eigenen und der fremden Umwelt, den verschiedenen Menschen und ihrer Art zu denken und zu fühlen reflexiv auseinanderzusetzen.

»Sag bloß, du warst noch nie da oben?!«, fragte er den Dickbauchmausbären verduzt.

»Natürlich nicht!«, kam es wie selbstverständlich zurück.

»Du lebst doch etwa nicht in dieser Ruine?«, fragte Alexander, während er hinunterkletterte.

»Was heißt hier Ruine?! Hier ist Antares. Und hier leben wir alle.«

## 9. Wandern zwischen den Welten

Für viele Erwachsene bedeutet es Überwindung, sich auf Fantasy-Literatur einzulassen, für viele DeutschlehrerInnen erscheint es unmöglich, diese Literatur in Lese listen aufzunehmen oder gar als Klassenlektüre zu bearbeiten. Trotzdem sei hier

eine Anregung gegeben: Philip Pullmans Trilogie *Der goldene Kompass*, *Das magische Messer* und *Das Bernsteinteleoskop*.

*Philip Pullman: Der goldene Kompass. Hamburg: Carlson 1998, ca. 410 Seiten.*

Vor allem der erste Band – in preiswerter Taschenbuchausgabe – ist lesenswert und bietet vielerlei Möglichkeiten zur Bearbeitung im Unterricht. Die Protagonistin Lyra, die in Oxford lebt und lernt, erlebt mit ihrem Onkel, dem experimentellen Theologen Asriel, die Welt der Forschung und Wissenschaft und taucht gleichzeitig in mysteriöse Parallelwelten ein. Neben den Bereichen Physik, Chemie, Geografie, Geschichte, Religion und Politik spielt die polare Eiswelt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der spannenden Geschichte zwischen zwei Welten.

Für den Unterricht vor allem fruchtbar ist die Grundidee, dass jeder Mensch mit einem Tier als Gefährten auf die Welt kommt, das seine Gedanken und seine Seele spiegelt – dabei aber durchaus eigenständig denken und agieren kann. Man könnte die fabelhaften Phantasietiere analysieren und eigene Identitäten phantasieren lassen. Auf einer textanalytischen Ebene eignet sich der Roman hervorragend, um die Mechanismen von Fantasy-Literatur und Science-Fiction zu untersuchen. Die Trilogie wird vom Verlag auch für Erwachsene empfohlen.

#### 10. Unterwegs in der Welt des Wissens: ein Sachbuch

*Lutz van Dijk: Die Geschichte der Juden. Frankfurt: Campus 2002, ca. 206 Seiten.*

Ein Jugendsachbuch, das – wie so oft bei Sachbüchern – für alle Altersgruppen geeignet ist, weil man auswählen kann, zum Lesen verleitet und zum Weiterrecherchieren angeregt wird, soll als Abschluss, stellvertretend für diesen wichtigen Bereich der Jugendliteratur, genannt werden: Lutz van Dijk, der bekannte Jugendbuchautor und ehemalige Lehrer, erzählt *Die Geschichte der Juden*. Van Dijk beginnt bei Abraham und der biblischen Welt, eröffnet den LeserInnen die 2000-jährige Weltgeschichte der Diaspora der Juden, führt weiter über Zionismus, Holocaust und Staatsgründung Israels bis in die Zeit der zweiten Intifada und dem Scheitern des Friedensprozesses zwischen Ehud Barak und Jassir Arafat (erschienen 2002, neueste Entwicklungen fehlen daher). Das Buch – und damit die Historie – »lebt« von den vielen (historischen) Persönlichkeiten, die als Ich-ErzählerInnen ihre Zeit und ihre Welt, Fakten und Politik lebendig werden lassen. Im jüdisch-arabischen Konflikt werden beide Seiten beleuchtet.

In der gleichen Serie erschien im Campus Verlag auch *Die Geschichte des Dritten Reiches* und von anderen Autoren *Die Geschichte Europas*, *Die Geschichte des Islam* und *Die Geschichte Afrikas*.

---

## Aufwachsen in Europa: Teil 2

### Buchempfehlungen für die Arbeit mit SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache<sup>1</sup>

Angesichts des ständig zunehmenden Anteils von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in den Schulklassen (insbesondere in städtischen Ballungszentren) möchten wir auch einige Buchempfehlungen für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache geben.

#### **Literatur für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache**

Es gibt ein äußerst breites Angebot an Lektüren, das einen sehr unterschiedlichen Einsatz im Unterricht ermöglicht. Die hier vorgestellte Auswahl kann nur als Anregung gesehen werden, es bleibt allen Lehrenden selbst überlassen, die für ihre Zielgruppe passende Lektüre auszuwählen.

Das Angebot enthält zum Teil sehr einfache Lektüren, die in vertiefenden zusätzlichen Deutschstunden mit Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache eingesetzt werden können oder die sie als Lektüre für zu Hause mitbekommen, um ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und das Leseverstehen zu verbessern. Es lässt sich jedoch erweitern bis zu Lektüren, die mit der ganzen Klasse bearbeitet werden können, auch wenn die Deutschkenntnisse sehr heterogen sind. Da gibt es einerseits vereinfachte Texte, die sich auch für leseschwache oder -ungeübte SchülerInnen mit deutscher Muttersprache eignen, und andererseits Ganztexte, die aufgrund ih-

---

<sup>1</sup> Im Folgenden werden SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache verkürzt als DaZ- oder DaF-SchülerInnen bezeichnet. DaM-SchülerInnen haben Deutsch als Muttersprache.

rer Thematik und oft nicht zu komplexen Sprache ebenfalls auch schon mit geringeren Deutschkenntnissen gelesen werden können.

### 1. Vereinfachte Lektüren / »Easy Readers«

Einige große deutsche Verlage (vor allem Klett, Langenscheidt und Hueber) geben vereinfachte Lektüren, so genannte »Easy Readers«, heraus. Das sind Romane oder Krimis, die in verschiedenen Sprachen, auch in Deutsch als Fremdsprache, erhältlich sind und deren sprachliche Anforderungen (Wortschatz, Syntax) so reduziert wurden, dass sie auch von Lesenden mit geringen Sprachkenntnissen bewältigt werden können. Sehr schwierige Wörter werden in Fußnoten oder durch Illustrationen erklärt, wodurch sich diese Texte auch problemlos von den SchülerInnen im Selbststudium bearbeiten lassen. Häufig werden neben den vereinfachten Lesetexten auch weiterführende Übungen zu Grammatik, Wortschatz und natürlich auch zum Textverständnis angeboten. »Easy Readers« sind daher ideal für Klassen mit DaZ-SchülerInnen geeignet, lassen sich aber auch gut in Klassen oder Gruppen mit leseschwachen SchülerInnen mit deutscher Muttersprache einsetzen. Es gibt zwei verschiedene Arten von »Easy Readers«: solche, die speziell für den Fremdsprachenunterricht geschrieben wurden und solche, in denen bestehende Ganztexte adaptiert wurden.

Der Einsatz von »Easy Readers« im Deutschunterricht bietet folgende Vorteile:

- SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen können sich mit zumindest semi-authentischen Lesestoff in ihrer Zweitsprache beschäftigen. Die geringeren sprachlichen Anforderungen helfen dabei, Blockaden angesichts zu komplexer Texte zu überwinden und verhelfen den SchülerInnen zu einem Erfolgserlebnis. Das Leseerlebnis und der Inhalt des Textes stehen – wie beim muttersprachlichen Lesen – wieder im Zentrum.
- Neben den oft stark didaktisierten, extra für den DaZ-/DaF-Bereich konzipierten Lektüren gibt es »Easy Readers«, die wichtige Werke deutschsprachiger (Jugend-) Literatur vereinfacht wiedergeben. Dies stößt mitunter auf den Widerstand von DeutschlehrerInnen, die – durchaus mit einiger Berechtigung – darauf hinweisen, dass Sprache und Ausdruck wesentliche Aspekte eines literarischen Werkes sind und durch die sprachliche Vereinfachung der Originaltext zu stark verfälscht wird. Dem könnte man Folgendes entgegenhalten: SchülerInnen mit zu geringen Sprach- und/oder Lesekenntnissen werden auch so kaum in der Lage sein, sprachliche Feinheiten und ihre Bedeutung ohne weitere Anleitungen durch die Lehrperson zu erkennen. Hilfreich für die Textbe- und -erarbeitung kann eine erste, un gelenkte Lese phase sein, bei der die SchülerInnen den vereinfachten Lesetext zu Hause lesen, wodurch der Inhalt vorentlastet wird. Im Unterricht kann man dann durchaus auch mit Teilen aus dem Originaltext arbeiten. Christine Nöstlinger hat mit *Die Ilse ist weg* eines ihrer Jugendbücher selbst für den DaF-/DaZ-Unterricht bearbeitet.
- »Easy Readers« können auch außerhalb des Unterrichts, zur Verbesserung der Sprachkenntnisse, aber auch einfach nur zum Vergnügen gelesen werden.

- Neuerdings bieten die Verlage auch sehr oft zusätzliches Hörmaterial an, das ergänzend und unterstützend eingesetzt werden kann.

Leider haben sich die Verlage noch nicht auf eine einheitliche Kennzeichnung der Sprachniveaus festgelegt, wodurch es manchmal zu kleineren Schwierigkeiten bei der Auswahl des geeigneten Lesestoffes kommen kann. Allmählich sollte sich aber die vom *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*<sup>2</sup> festgelegte Einteilung in A1 und A2 (= Grundstufe 1 und 2, geringe Sprachkenntnisse, Wortschatz: ca. 500 bzw. 1200 Wörter, ca. 1. und 2. Lernjahr) und B1 (= Mittelstufe/Zertifikatsstufe, leicht fortgeschrittene Sprachkenntnisse, Wortschatz: ca. 2000 Wörter, ca. 2. oder 3. Lernjahr) durchsetzen.<sup>3</sup> SchülerInnen mit besseren Sprachkenntnissen sollten bereits Lektüren im Original bewältigen können.<sup>4</sup>

### 1.1 Für DaF-/DaZ-/DaM-SchülerInnen geschriebene, einfache Ganztexte (»Easy Readers« und anderes)

*Jürgen Teller: Falkenland. Stuttgart: Klett 2006 (Reihe: Teen Readers, Leicht zu lesen), 64 Seiten (Gruppe A ca. Anfang Niveau A2).*

Sechs Jugendliche aus Europa verbringen ihren Urlaub in einem herrlichen Naturparadies. Sie beobachten eine Wanderfalkenfamilie, die hoch oben im Felsen ihr Nest gebaut hat. – Doch die Idylle wird gestört: Ein Dieb stiehlt die Falkeneier und damit beginnt eine spannende Geschichte für die Jugendlichen, denn sie beginnen sofort mit der Verfolgung des Diebes. Und: Welche Rolle spielt der verrückte Professor? Diese Lektüre ist für Deutschlernende mit sehr geringen Kenntnissen konzipiert. Dazu gibt es auch eine Audio-CD, die hilft, das Hörverständnis zu verbessern.

*Bernhard Hagemann: Johnny schweigt. Berlin: Langenscheidt 2001 (Reihe: Leichte Lektüren für Jugendliche), 88 Seiten (ca. Niveau A2/B1).*

Johnny ist ein Junge aus England, der bei einem Schüleraustausch in Pauls Familie landet. So ein Schüleraustausch bietet vielfältige Möglichkeiten, das interkulturel-

<sup>2</sup> Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, KMK, EDK, BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt 2001.

<sup>3</sup> Das ÖSD (Österreichische Sprachdiplom) bietet im Internet Mustersätze für Tests zur Überprüfung der Sprachkenntnisse an: <http://www.osd.at/modellpruefungen/index.asp?m=2&sn=7>

<sup>4</sup> Bei Klett finden wir daneben auch noch die Einteilung in Serien (Serie A: 2./3. Lernjahr, Serie B: 3./4. Lernjahr, Serie C: 4./5. Lernjahr, Serie D: Beginn der Sek. II) und in »Faktor Fünf« (eingeteilt nach Lernjahren), wohingegen Langenscheidt oft auch in Stufen gemäß den absolvierten Lernstunden einteilt und Angaben zum vorausgesetzten Wortschatz macht.

le Verständnis zu verbessern. Es gibt bloß ein Problem, Johnny spricht nicht. Pauls Mutter glaubt auch gleich den Grund dafür zu erkennen: Der englische Junge fühlt sich nicht so richtig heimisch. Da muss sich nun die ganze Familie anstrengen und alle möglichen Verrenkungen machen, um Johnnys Aufenthalt so angenehm wie möglich zu gestalten. Eine humorvolle, spannende Geschichte mit Worterklärungen im Anhang. Zu diesem Buch gibt es auch einen Didaktisierungsvorschlag (40 Seiten).

*Franz Specht: Der rote Hahn. Ein heißer Fall für Carsten Tsara. Hörbuch Deutsch als Fremdsprache Stufe B1. (Lernmaterialien). München: Hueber 2006, Leseheft, 80 Seiten + Audio-CD.*

Carsten Tsara ist Anfang 30, smarter Privatdetektiv und der Held dieser Krimi-Reihe. In seinem aktuellen Fall nimmt er den Kampf gegen einen Brandstifter, der mit seinen zahlreichen Anschlägen einen ganzen Stadtteil in Angst versetzt, auf. Eines Tages kommt eine alte Frau zu Carsten Tsara und teilt ihm ihren furchtbaren Verdacht mit. Wie wird der Detektiv diesen Fall lösen?

Hueber setzt sich mit dieser Reihe das Ziel, durch Hörgenuss den Lerneffekt zu verbessern. Fremdsprachige SchülerInnen profitieren doppelt, indem sie ihr Hörverständnis trainieren und nach oder während dem Hören den Text lesen können. Ein ausführlicher Übungsteil mit abwechslungsreichen Übungen zum Leseverstehen und zur Lexik, sowie hilfreichen Worterklärungen ergänzt den Text.

*Ben Faridi: Aber Aisha ist doch nicht euer Eigentum! K.L.A.R. Taschenbuch. (Lernmaterialien). Mülheim: Verlag an der Ruhr 2005, 100 Seiten.*

Als sich der 15-jährige Alex und seine türkische Mitschülerin Aisha ineinander verlieben, stoßen sie auf viele Schwierigkeiten. Nicht nur Aishas islamische Eltern, die ihre Tochter streng traditionell erziehen, sind gegen diese Beziehung, sondern sogar auch einige Mitschüler lehnen diese Verbindung ab. Die Fronten verhärten sich und bald eskaliert alles zu einem gefährlichen Konflikt. Können die beiden einen Ausweg finden und ihre Liebe retten?

Ben Faridi, Sohn eines iranischen Buchmachers und einer streng katholischen deutschen Mutter, interessiert sich für die Geschichten der Menschen, die in verschiedenen Kulturkreisen leben und um ihre Freiheit kämpfen.

Die Taschenbuchreihe K.L.A.R. – Kurz – Leicht – Aktuell – Real ist für leseschwache und/oder -ungewohnte SchülerInnen mit deutscher Muttersprache konzipiert, eignet sich aber auch sehr gut für den Einsatz im DaZ-Unterricht. Die geringe Textmenge, aktuelle Themen und leicht verständliches Vokabular sollen SchülerInnen zum Lesen animieren. Dazu gibt es eine Literatur-Kartei mit vielen abwechslungsreichen, handlungsorientierten Aufgaben und weiterführenden Informationen (65 Seiten).

## 1.2 Für DaF-/DaZ-/DaM-SchülerInnen vereinfachte Ganztexte (»Easy Readers«)

Neben Klassikern von Erich Kästner, Michael Ende, Heinrich Böll, Siegfried Lenz und andere gibt es auch neuere Werke der KJL, die für den DaF-/DaZ-Unterricht adaptiert wurden:

*Christine Nöstlinger: Die Ilse ist weg. Berlin: Langenscheidt 1993 (Reihe: Leichte Lektüren für Jugendliche), 103 Seiten (Niveau A2 / B1).*

Christine Nöstlingers Adaption ihres Jugendromans *Ilse Janda, 14 oder Die Ilse ist weg* gehört zu den Klassikern der DaF-/DaZ-Literatur. Die Autorin erzählt die spannende Geschichte der 14-jährigen Ilse, die von zu Hause wegläuft, um das ganz große Abenteuer zu erleben. Doch dann entwickelt sich alles völlig anders ... Zu diesem Buch gibt es auch einen Didaktisierungsvorschlag von Swantje Ehlers (56 Seiten).

*Mirjam Pressler: Bitterschokolade. Berlin: Langenscheidt 1995 (Reihe: Leichte Lektüren für Jugendliche), 103 Seiten (Niveau A2 / B1).*<sup>5</sup>

Eine weitere Buchadaption durch die Autorin selbst ist Mirjam Presslers immer aktuelle Erzählung über die 15-jährige Eva, die zu dick ist und ihren Kummer darüber mit weiterem Essen vergessen möchte. Der Wunsch, von anderen akzeptiert zu werden, und das Ziel, sich selbst zu mögen, lassen sich nicht immer leicht erreichen. Dazu gibt es: *Stefanie Amsbeck: Bitterschokolade. Literatur-Kartei. Zum Jugendbuch von Mirjam Pressler. 80 Blätter mit zahlreichen Abbildungen in Schnellhefter. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1995.*

*Birgit Blobel: Das Model. Stuttgart: Klett 2002 (Reihe: Easy Readers, Leicht zu lesen), 70 Seiten (Niveau A2).*

Wie viele andere Mädchen träumt die 15-jährige etwas linkische Amelie von einer Karriere als Supermodel. Als sie den Modefotografen Nik kennen lernt, der an ihr das »gewisse Etwas« entdeckt, glaubt sie an ihre große Chance. Aber nicht die Erfüllung ihrer Träume erwartet sie, sondern ein wahrer Alptraum beginnt. Doch durch die enttäuschende Erfahrung kann Amelie auch vieles über sich selbst erfahren ... Birgit Blobel hat ein sehr aktuelles Thema aufgegriffen, das vor allem Mädchen interessiert.

---

<sup>5</sup> Neuaufgabe des Gesamttextes: Mirjam Pressler: Bitterschokolade. Roman. Weinheim: Beltz & Gelberg 2006, ca. 160 Seiten. Beim selben Verlag erschien 2005 das von Eva Gosciejewicz gelesene Hörbuch, 2 CDs, und demnächst wird noch ein Arbeitsheft von Marlies Koenen mit zusätzlichem Übungsmaterial veröffentlicht.

*Andreas Schlüter: Level 4 – Die Stadt der Kinder. Stuttgart: Klett 2006 (Reihe: Easy Readers, Leicht zu lesen DaF), 80 Seiten (Niveau A2/ B1).*

In Bens neuem Computerspiel läuft irgendetwas schief. Was als Spiel beginnt, wird plötzlich zur beunruhigenden Realität. Denn auf einmal verschwinden alle Erwachsenen aus der Stadt und die Kinder sind sich selbst überlassen. Die Freude über die gewonnene Freiheit dauert nur kurz an und schon bald müssen die Kinder Verantwortung übernehmen und sich selbst organisieren.

Der spannende Computer-Krimi von Andreas Schlüter, den auch Buben gerne lesen, wurde nun auch für den DaF-/DaZ-Unterricht adaptiert (Gruppe B, ca. Anfang Niveau B1, 1200 Wörter).

## 2. Ganzschriften

Neben den vereinfachten und mit DaZ-Schwerpunkt didaktisierten Lektüren gibt es eine große Zahl von Ganzschriften, die sich aufgrund ihrer Thematik und/oder ihrer sprachlichen Gestaltung sehr gut für die Arbeit mit gemischtsprachigen Klassen eignen. Diese wurden nur zum Teil speziell für den DaZ-Unterricht konzipiert, viele Didaktisierungsvorschläge beziehen sich auf Texte, die auch sehr gut im DaM-Unterricht eingesetzt werden können. Hier ist die Grenze zu den im ersten Teil unserer Buchempfehlungen angeführten Werken fließend. Die Empfehlungen stützen sich vor allem auf den thematischen Aspekt (Interkulturalität, Migrationserfahrungen, Integration etc.), wobei wir auch den Umfang und die sprachlichen Anforderungen der Werke berücksichtigt haben.

In diesem Zusammenhang möchten wir auf die von Jörg Knobloch zusammengestellte, sehr engagierte Liste mit Ganzschriften im DaF-Unterricht verweisen, die bis heute nicht an Aktualität verloren hat und die uns bei unserer Auswahl geholfen hat (<http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/ganz-ju.html>, Stand: 10.9.2006).<sup>6</sup> Manfred Huths Urteil kann man sich dabei völlig anschließen:

Die für DaF-LernerInnen geschriebenen Jugendbücher unterscheiden sich wohltuend von bisherigen Publikationen dieser Art, denn sie behandeln Themen, für die sich Jugendliche auch interessieren, weil sie ihre Erfahrungswelt berühren. (Huth 1997)

### 2.1 Für DaZ-/DaF-SchülerInnen didaktisierte Ganzschriften

Hier möchten wir zwei extra für den Fremdsprachenunterricht konzipierte Didaktisierungsvorschläge vorstellen. Es handelt sich um einen Ganztext und um eine ver-

<sup>6</sup> In: Manfred Huth (Hrsg.): *Lehren und Lernen – interkulturell/antirassistisch. Hits für den Unterricht*. Band 5. Hohengehren u. Lichtenau: Schneider-Verlag u. AOL-Verlag 1997. Weitere Anregungen und Tipps für die Arbeit mit Ganztexten: <http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/ganz.html> (Stand: 10.9.2006).

einfachte Version einer literarischen Vorlage, die jedoch aufgrund ihrer Komplexität sprachlich über die zuvor präsentierten Easy-Readers hinausgeht.

*Renate Welsh, das Vamperl. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache. Primarstufe, Sekundarstufe I. Arbeitsblätter und Hinweise für den Unterricht von Stefanie Villarmé. Wien: eviva 2001, A4-Format, 64 Seiten.*<sup>7</sup>

Renate Welshs Erzählung vom kleinen Vampir, der von Frau Lizzi mit der Flasche – und natürlich mit Milch und nicht mit Blut – großgezogen wird, gehört zu den bekanntesten Werken der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Daher ist es sehr erfreulich, dass diese Erzählung Kinder zwischen 8 und 12 Jahren beim Deutschlernen unterstützt, wobei die Freude am Lesen im Vordergrund stehen soll. Die vorliegende Bearbeitung von Stefanie Villarmé bietet neben der Entwicklung von Lesestrategien ein vielfältiges, handlungsorientiertes Übungsprogramm: mit Bastelarbeiten, Rollenspielen, Pantomime, Kreuzworträtseln, Kartenspielen ... sollen möglichst alle Sinne angesprochen werden, was die Erschließung des fremdsprachigen Textes erleichtert. 26 Arbeitsblätter als Kopiervorlagen und zahlreiche Lehrerhinweise sind sehr hilfreich für die Unterrichtsgestaltung.

*Erich Hackl: Abschied von Sidonie. Erzählung. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen. Text und Arbeitsaufträge für die Lernenden. Hrsg. von Eva-Maria Jenkins. Wien: eviva (Wiener VerlagsWerkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache) 2000, 2. Aufl., A4-Format, 96 Seiten.*<sup>8</sup>

Der österreichische Autor Erich Hackl erzählt die wahre Lebensgeschichte einer Sinti in der Zeit von 1933 bis 1945, die in Oberösterreich geboren und von ihrer Mutter gleich nach der Geburt vor einem Krankenhaus ausgesetzt wurde. Im Zentrum der Erzählung steht das Schicksal von Sidonie und ihren liebevollen Pflegeeltern Josefa und Hans Breirather, die der kommunistischen Partei angehören. Sidonie wird unter dem Vorwand, sie zu ihrer Mutter zurückzubringen, aus der Pflegefamilie fortgenommen und wie Tausende Sinti und Roma von den Faschisten in Auschwitz ermordet.

Da das Werk sehr komplex ist, haben die BearbeiterInnen sehr vorsichtig Textkürzungen vorgenommen, wobei nur Nebenstränge weggelassen wurden, um die Aufmerksamkeit der fremdsprachigen LeserInnen auf Sidonies Schicksal zu fokussieren.

---

<sup>7</sup> Didaktisierungsvorschlag zum Buch: Renate Welsh: *Das Vamperl*. Zeichnungen von Heribert Schulmeyer. München: dtv junior 2000 (7562).

<sup>8</sup> Dazu auch Informationen für LehrerInnen.

Der Originaltext wurde sonst beibehalten, weshalb die vorliegende Bearbeitung weit über die Anforderungen eines Easy Readers hinausgeht. Geeignet ist die Lektüre für Jugendliche ab 15, die bereits fünf Jahre Deutsch gelernt haben. Die hier vorgestellte Textbearbeitung soll unterschiedliche Zugänge für Deutschlernende schaffen und sie zu einem freien Umgang mit einem komplexen Text und einem vielschichtigen, in seiner Grundaussage immer bedeutenden Thema führen. Lehrende finden im Beiheft wichtige Hintergrundinformationen und didaktische Erläuterungen.

Vertiefend empfiehlt es sich, Karin Brandauers Adaptation für das Fernsehen anzuschauen.

## 2.2 Nicht-didaktisierte Ganzschriften im DaF-/DaZ-/DaM-Unterricht

Einige Beispiele für Ganztexte, die sich für Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht gleichermaßen eignen.

*Peter Härtling: Ben liebt Anna. Roman für Kinder. Weinheim: Beltz & Gelberg 2006, 7. Aufl., 92 Seiten.*

Von Freud und Leid der ersten großen Liebe erzählt dieser Kinderroman. Der 9-jährige Ben und seine gleichaltrige polnische Klassenkameradin Anna verlieben sich ineinander. Das Erwachen und Wachsen der bittersüßen Liebesgefühle, die Reaktion von Eltern und Klasse und schließlich der Schmerz, als Anna mit ihren Eltern wieder wegzieht. All das beschreibt Peter Härtling sehr feinfühlig in seiner alltäglichen und doch so einzigartigen Liebesgeschichte.

Dazu gibt es ein Lehrerbegleitheft (Beltz), eine Hörkassette sowie eine Literaturkartei von Markus Rolfes und Sigrid Südhoff, Verlag an der Ruhr, 75 Seiten.

*-ky: Heißt du wirklich Hasan Schmidt? Reinbek: Rowohlt 1984 (rotfuchs 360), 126 Seiten.*

Als der 14-jährige Matthias Schmidt finanzielle Schwierigkeiten hat, kommt ein Jobangebot von seinem Freund gerade recht. Doch zu spät erkennt er, dass er nicht – wie gedacht – Altbauwohnungen renoviert, sondern die Dreckarbeit für einen kriminellen Wohnungsspekulanten erledigt. Dieser treibt Rentner und türkische Familien aus dem von ihm gekauften Haus. Matthias gerät in eine sehr schwierige Situation und muss sich schließlich sogar vor der Polizei verbergen. Da erhält er ausgerechnet von einer türkischen Familie Hilfe, die Opfer seiner Anschläge war. Die Familie will ihn nun den Schaden abarbeiten lassen und zeigt ihm das Leben »auf der anderen Seite«. Aus Matthias wird Hasan, der nun selbst unter Ausländerfeindlichkeit leiden muss und erkennt, was es bedeutet als Türke unter Deutschen zu leben. Noch komplizierter wird alles, als er sich in die Türkin Shirin verliebt.

Der Berliner Soziologieprofessor Horst Bosetzky (Kürzel: -ky) gilt als Erfinder und gleichzeitig als bester Vertreter des deutschen »Sozio-Krimis«. Er beschreibt hier die sehr komplexen Probleme der Integration. Didaktische Hinweise für die Arbeit mit

dem Buch im Unterricht sowie Materialien und Kopiervorlagen für eine Freiarbeit-Kartei finden sich in Jörg Knobloch: *Lesen in Rausland: Literatur gegen Rechts*. Lichtenau: AOL-Verlag 1994, S. 43–53.

*Nazif Telek: Von Kurdistan nach Deutschland. Ji Kurdistane ta Elmanya. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag 2004, 72 Seiten, Sprache: Deutsch, Kurdisch.*

Eine kurdische Familie aus dem Irak, die in Opposition zu Saddam Husseins Regime steht, muss um ihr Leben fürchten. Sie verlässt den vom Irak besetzten Teil Kurdistans und begibt sich auf eine abenteuerliche Reise, um im Ausland um Asyl zu bitten. Telek zeichnet in dieser authentischen Geschichte den Weg einer Flucht mit vielen Stationen nach: Mossul – Diyarbakir – Istanbul – Bukarest – Zagreb – Österreich – München. Die Familie erlebt rassistische Beamte, macht aber auch positive Erfahrungen. Im Buch werden Gründe aufgezeigt, warum Menschen Asyl suchen und es trägt hoffentlich dazu bei, dass sich viele Menschen solidarisch erklären und sich gegen die Abschiebung von Asylsuchenden einsetzen. Nazif Telek erhielt 1996 den WDR-Preis für die Rechte des Kindes. – Sprachlich ist das Buch einfach und kann deshalb auch im DaZ-Unterricht als Mittelstufenlektüre verwendet werden.

Das folgende Buch gehört von seiner Thematik her nicht zur typischen DaF-/DaZ-Lektüre. Aufgrund seines jugendlichen Autors und der außergewöhnlichen Lebensumstände des Ich-Erzählers und der nicht zu komplexen Sprache findet es sich jedoch auch auf der Empfehlungsliste des Goethe-Instituts und eignet sich gut für den Einsatz im Unterricht.

*Benjamin Lebert: Crazy. Leipzig: Goldmann 2001, 176 Seiten.*

Der halbseitig gelähmte Teenager Benjamin wird von seinen Eltern, die sich ständig streiten, ins Internat geschickt, um vielleicht doch noch einen Schulabschluss zu schaffen. Dort findet er sich bald zurecht, denn vieles verbindet ihn mit den anderen Jungen: Die Neugier auf das Leben, vor allem auf die Begegnung mit dem weiblichen Geschlecht, und die Angst vor den Erwartungen, die an die Jugendlichen gestellt werden. Jugendliche LeserInnen könnten sich durchaus von den Gedanken eines Gleichaltrigen angesprochen fühlen, der auch erst seinen Platz in der Gesellschaft sucht.

Mit seinem Debütroman hat der damals 17-jährige Benjamin Lebert großes Aufsehen erregt. Das Buch wurde in 33 Sprachen übersetzt, die Geschichte gibt es auch als Audio-CD und als Film (als DVD 2004).

Bearbeitung für den Unterricht: *Irmgard Amelung, Silke Guthahn: Crazy. Literatur-Kartei. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2000 (85 Seiten).*

Friedrich Janshoff

## Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht Bibliographische Notizen mit Hinweisen auf weitere Kinder- und Jugendmedien

Erst die Berücksichtigung der realen Vielfalt der sprachlichen und literarischen Ausdrucksformen aller Völker gibt uns eine umfassende Vorstellung vom Reichtum der menschlichen Kulturfähigkeit. Erst die Einbeziehung der *Kleinen Literaturen* macht die Literatur zur Welt-Literatur. (Wintersteiner 2006, 239)

Die folgende Auswahl umfasst 65 deutsche und österreichische Veröffentlichungen (hauptsächlich Bücher und Broschüren) aus den Jahren 2000 bis 2006 – rund 50 zu verschiedenen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur, die übrigen als Nachträge zu den Themen Europäische Kultur im (Deutsch-)Unterricht (Janshoff 2004) und Lesen im Deutschunterricht (Janshoff 2006). Berücksichtigt wurden sowohl Bibliographien, Nachschlagewerke, Übersichtsdarstellungen und Handbücher als auch Buch- und Medienempfehlungen für Kinder- und Jugendliche sowie die Bereiche Jugend und Medien, Interkulturalität und Interregionalität und Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik (Schwerpunkt Kindheit und Jugend). Innerhalb der Gruppen sind die Einträge umgekehrt chronologisch geordnet.

---

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*. Rudolf-Katt-  
nig-Straße 39/4, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: [friedrich.janshoff@utanet.at](mailto:friedrich.janshoff@utanet.at)

### **Bibliographien**

- Janshoff, Friedrich: Lesesozialisation – Leseförderung – Leseunterricht. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 30.2006, H. 1, 123-129.
- Janshoff, Friedrich: Europa erkunden. Bibliographische Notizen für den (Deutsch-) Unterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 28.2004, H. 1, 128-137.
- Janshoff, Friedrich: Nachdenken über (Bilder-)Bücher. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 26.2002, H. 2, 118-127.
- Monschein, Michaela: Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung. Informationen zur Deutschdidaktik, 24.2000, H. 4. 120-134.
- Völpel, Annegret: Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. Eine Auswahlbibliographie. In: Ewers (2000), 276-320.

### **Nachschlagewerke**

- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. 3 Bde. Sonderausg. Stuttgart: Metzler, 2004. ISBN 3-476-02021-5
- Lexikon des Kinder- und Jugendfilms im Kino, im Fernsehen und auf Video. Loseblattsammlung. Meitingen: Corian, 1998ff. ISBN 3-89048-350-X
- Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Autoren. Illustratoren. Verlage. Begriffe. Loseblattsammlung. Meitingen: Corian, 1995ff. ISBN 3-89048 150-7

### **Überblicksdarstellungen und Handbücher**

- Schikorsky, Isa: Kinder- und Jugendliteratur. Köln: DuMont, 2003. (DuMont Taschenbücher. 535, DuMont Schnellkurs). ISBN 3-8321-7600-4
- Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2., erg. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2002. ISBN 3-476 01902-0
- Sahr, Michael: Ein ABC der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-383-0
- Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: W. Fink, 2000. (UTB Uni Taschenbücher. 2124). ISBN 3-8252-2124-5
- Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2., korr. Aufl. 2 Bde. (Bd. 1: Grundlagen, Gattungen; Bd. 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-344-X

### Buch- und Medienempfehlungen

- Brosche, Heidemarie: Kinder- und Jugendbuch schreiben und veröffentlichen. Vollst. überarb. u. erw. Neuausg. Berlin: Autorenhaus, 2006. ISBN 3-86671-012-7
- Bardola, Nicola: Lies doch mal! Ganz aktuell – die 50 besten Kinder- und Jugendbücher. München: Omnibus, 2005. (Omnibus. 27039). ISBN 3-570 27039-4
- Dorninger, Maria E. (Hrsg.): Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für den Unterricht. Wien: Edition Praesens, 2004. ISBN 3-7069-0278-8
- Schröder, Lothar: Litparade. Die 100 besten Jugendbücher. Düsseldorf: Droste, 2004. ISBN 3-7700-1200-3

Interkulturelle Literaturdidaktik besteht nicht einfach darin, *andere Texte* zu präsentieren, sondern zunächst darin, *neue Kontexte* bei der Beschäftigung mit Literatur herzustellen. (Wintersteiner 2006, 277)

- Bücher & Mehr. Medientipps für Schule und Unterricht, 2006. Frankfurt am Main: Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen (avj), 2006.
- Germann, Heide u. a.: Töne für Kinder und Jugendliche, 2005/2006. Kassetten und CDs im kommentierten Überblick. München: kopaed, 2006. ISBN 3-938028-78-5
- Fremde Welten in Kinder- und Jugendbüchern. 16., überarb. Aufl. Basel: Kinderbuchfonds Baobab, 2005.
- Kinder- & Jugendbuchverlage von A – Z. Informationen zum Kinder- und Jugendbuch. Verlagsprogramme, Auszeichnungen, wichtige Anschriften. 2005/2006. Frankfurt am Main: Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen (avj), 2005.
- Breitmoser, Doris; Stelzner, Bettina (Hrsg.): Das Kinderbuch. Ein Empfehlungskatalog. 5., völlig überarb. Neuaufg. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2004.
- Breitmoser, Doris; Lentge, Julia (Hrsg.): Sehen – Hören – Klicken. Kinder- und Jugendliteratur multimedial. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2004.
- Germann, Heide u. a.: Töne für Kinder, 2003/2004. Kassetten und CDs im kommentierten Überblick. München: kopaed, 2004. ISBN 3-935686-74-9
- Breitmoser, Doris; Stelzner, Bettina (Hrsg.): Das Bilderbuch. Ein Empfehlungskatalog. 12., überarb. Aufl. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2003.
- Breitmoser, Doris; Stelzner, Bettina (Hrsg.): Das Jugendbuch. Lesetipps für junge Leute. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2002.
- Germann, Heide u. a.: Töne für Kinder, 2001/2002. Kassetten und CDs im kommentierten Überblick. München: kopaed, 2001. ISBN 3-935686-19-6

### Jugend und Medien

- Kerlen, Dietrich: Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Weinheim: Beltz, 2005. ISBN 3-407-25378-8
- Vollbrecht, Ralf: Jugendmedien. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Grundlagen der Medienkommunikation. 12). ISBN 3-484-37112-9
- Richter, Karin; Riemann, Sabine (Hrsg.): Kinder – Literatur – »neue« Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-300-8

Sahr, Michael: Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm – ein vernachlässigtes Unterrichtsmedium. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. ISBN 3-89676-795-X

In der Beschäftigung mit literarischer Mehrsprachigkeit finden Sprachdidaktik und Literaturdidaktik zu einander. Die beiden Aspekte *language awareness* und *poetic awareness* verbinden sich zu einer Einheit: die Aufmerksamkeit für die Vielsprachigkeit in der Literatur erweist sich als eine besondere Aufmerksamkeit für die Sprachlichkeit von Literatur, *Sprachenbewusstheit* erweist sich als notwendiger Bestandteil von sprachlich-ästhetischem Bewusstsein. Sprach- und Literaturdidaktik tragen gemeinsam zur Entwicklung einer »Kultur der Mehrsprachigkeit« bei. (Wintersteiner 2006, 224/225)

### Interkulturalität und Interregionalität

- Migration – Interkulturalität. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 58.2006, H. 2.
- Reiser, Philumena: Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Marburg: Tectum, 2006. ISBN 3-8288-8953-0
- Kliwer, Annette: Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze (Elsass – Pfalz). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. (Deutschdidaktik aktuell. 22). ISBN 3-8340 0024-8 (*incl. CD-ROM*)
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studien Verl., 2006. (ide-extra. 12). ISBN 3-7065-4094-0 [*angek. für 09/2006*]
- Blume, Svenja: Texte ohne Grenzen für Leser jeden Alters. Zur Neustrukturierung des Jugendliteraturbegriffs in der literarischen Moderne. Freiburg: Rombach, 2005. (Rombach Wissenschaften, Reihe nordica. 10). ISBN 3-7930-9397-2
- Dolle-Weinkauff, Bernd; Ewers, Hans-Heino; Pohlmann, Carola (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2004/2005. Frankfurt am Main: Lang, 2005. (Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung. 11). ISBN 3-631-54537-1
- Büker, Petra; Kammler, Clemens (Hrsg.): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim: Juventa, 2003. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1352-6
- Müller, Heidi Margrit; Kennedy, Alistair (Hrsg.): Migration, Minderheiten und kulturelle Vielfalt in der europäischen Jugendliteratur. Bern: Lang, 2001. ISBN 3-906767-37-X
- Nassen, Ulrich; Weinkauff, Gina (Hrsg.): Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. München: iudicium, 2000. ISBN 3-89129-724-6
- Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. ISBN 3-89676-240-0

### Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik

- Fischer, Helmut: Mündliche Kinderliteratur. Über eine vernachlässigte literarische Gattung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur. 32). ISBN 3-8340-0031-0
- Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa, 2005. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1357-7
- Rox-Helmer, Monika: Jugendbücher im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2006. (Methoden Historischen Lernens). ISBN 3-89974-224-9
- Seibert, Ernst: Kindheitsmuster in der österreichischen Gegenwartsliteratur. Zur Genealogie von Kindheit. Ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. Frankfurt am Main: Lang, 2005. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Theorie – Geschichte – Didaktik. 38). ISBN 3-631-53497-3
- Stenzel Gudrun (Hrsg.): Kinder lesen – Kinder leben. Kindheiten in der Kinderliteratur. Weinheim: Juventa, 2005. (Beiträge Jugendliteratur und Medien, Beih. 16). ISBN 3-7799-0993-6
- Josting, Petra; Stenzel Gudrun (Hrsg.): »Wieso, weshalb, warum ...«. Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Juventa, 2004. (Beiträge Jugendliteratur und Medien, Beih. 15). ISBN 3-7799-0985-5
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. Stuttgart: Metzler, 2003. ISBN 3-476-01942-X
- Lexe, Heidi: Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. Wien: Edition Praesens, 2003. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich. 5). ISBN 3-7069-0221-4
- Spielmann, Monika: Aus den Augen des Kindes. Die Kinderperspektive in deutschsprachigen Romanen seit 1945. Innsbruck: Universität Innsbruck Inst. f. dt. Sprache, Literatur u. Literaturkritik, 2002. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe. 65). ISBN 3-901064-28-1
- Meyenbörg, Jörg: Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I. Beiträge zur Debatte um ihre Eigenständigkeit. Frankfurt am Main: Lang, 2000. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Theorie – Geschichte – Didaktik. 7). ISBN 3-631-35327-8

### Europäische Kultur im (Deutsch-)Unterricht *(Nachtrag zu: Janshoff 2004)*

- Fikentscher, Rüdiger (Hrsg.): Gruppenkulturen in Europa. Familien, Freizeit, Rituale. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verl., 2006. ISBN 3-89812-377-4
- Lehnert, Gertrud: Europäische Literatur. Köln: DuMont, 2006. (DuMont Taschenbücher, Schnellkurs. 571). ISBN 3-8321-7665-9 *[angek. für 09/2006]*
- Denk, Rudolf (Hrsg.): Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachig-

- keit. Herbolzheim: Centaurus, 2005. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 18). ISBN 3-8255-0528-6
- Die Junge Akademie (Hrsg.): Preisfrage 2004. Welche Sprache spricht Europa? Berlin: BWV, Berliner Wissenschafts-Verl., 2005. ISBN 3-8305 1025-X (*incl. CD-ROM*)
- Huget, Holger; Kambas, Chryssoula; Klein, Wolfgang (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Differenz und Identität im Europa der Gegenwart. Wiesbaden: VS-Verl. Für Sozialwissenschaften, 2005. (Forschungen zur Europäischen Integration. 12). ISBN 3-531-14520-7
- Öhner, Vrääh; Pribersky, Andreas; Schmale, Wolfgang, Uhl Heidemarie (Hrsg.): Europa-Bilder. Innsbruck: Studien Verl., 2005. (Verein für Geschichte und Sozialkunde: Querschnitte. 18). ISBN 3-7065-4139-4
- Pott, Hans-Georg: Kurze Geschichte der europäischen Kultur. München: W. Fink, 2005. (UTB. 2684). ISBN 3-8252-2684-0
- Döbert, Hans u. a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. 2., überarb. u. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Grundlagen der Schulpädagogik. 46). ISBN 3-89676-799-2
- Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). ISBN 3-7815-1371-8
- Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2004. (Politik und Bildung. 29). ISBN 3-89974-110-2

#### **Lesen im Deutschunterricht** (*Nachtrag zu: Janshoff 2006*)

- Fritz, Jens; Stumpf, Stefanie; Wegener, Dorothee: Die ganze Schule liest. Die Praxismappe zur Leseförderung. Klasse 5-10. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2006. ISBN 3-8346-0163-2 (*incl. CD-ROM*) [*angek. für 10/2006*]
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, 2006. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1358-5
- Schoenbach, Ruth u. a.: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006. ISBN 3-589 22199-2
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse. Berlin: Cornelsen, 2006. (Lehrerbücherei, Grundschule). ISBN 3-589-05105-1

Die Literatur, und das ist ihr ewiger Vorsprung gegenüber der Wissenschaft, ist unmittelbarer, sinnlicher, ganzheitlicher und damit für alle fassbar. Sie ist und bleibt ein ideales Medium, um Weltwissen zu vermitteln (...). Sie ist darüber hinaus in der Lage, eigene, »poetische Wahrheiten« zu verbreiten, die tiefere Schichten in uns anrühren als die meisten anderen Zugänge. Wer sich vom Wort berühren lässt, für den tun sich weite Horizonte auf, der erfährt eine eigentümliche Beunruhigung und Versicherung zugleich. (Wintersteiner 2006, 278)

Larcher, Dietmar; Larcher, Agnes: *Interkulturelle Neugier. Oder Narrative Empirie als Opera Buffa*. Klagenfurt: Drava 2006. ISBN 3-85435-474-6

Wintersteiner, Werner: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava, 2006. ISBN 3-85435-462-2

Darin besonders Kap. 3.4: Sprachgrenzen und Literatur: Literarische Mehrsprachigkeit (164-226)

Jede *Literatur der Fremdheit* basiert (...) auf der *Fremdheit der Literatur*, d. h. auf ihrem impliziten oder latent »interkulturellen« Charakter, aus ihrer grundsätzlichen Opposition zur Kultur des Mainstreams. Diese *latente Interkulturalität* von Literatur manifestiert sich in vierfacher Weise:

- von ihrer Perspektive her: als der »fremde Blick« auf die Gesellschaft
- von ihrer Machart her: als von der Norm abweichender Umgang mit Sprache mit Hilfe fremder Elemente
- von ihrer Wirkung her: als Des-Automatisierung der (kulturell beeinflussten) Wahrnehmung
- vor ihrem Kulturverständnis her: als Überschreiten der Kulturgrenzen (und ihrer gleichzeitigen Erweiterung). (Wintersteiner 2006, 277/278)

Günther Bärnthaler

## Von Weimar nach Buchenwald Schülerinnen und Schüler gestalten eine Website zu Friedrich Schiller

Von Weimar nach Buchenwald ist es nicht weit. Der Ettersberg liegt gleich vor den Toren der Stadt. Die bestürzende Nachbarschaft des Ortes der Weimarer Klassik zum Konzentrationslager – gespiegelt im konservatorischen Nachbau von Schillers Schreibtisch in eben diesem KZ (Kühn 2005) – war mein Ausgangspunkt für ein Unterrichtsprojekt der Klasse 7p des Bundesrealgymnasiums Salzburg im Schuljahr 2005/2006. Den Bogen von Weimar nach Buchenwald sollte das Projekt beschreiben.

### 1. Ausgangssituation

Die Klasse 7p 05/06 ist die Pilotklasse des Schulschwerpunktes »projekt + labor«, der im Schuljahr 1999/2000 am Bundesrealgymnasium Salzburg eingerichtet wurde. Diese schulautonom definierte Schulform bezieht ihre Eigenart<sup>1</sup> hauptsächlich aus der Einführung der beiden Unterrichtsfächer Projektunterricht und Naturwissenschaftliches Labor. Das Fach Projektunterricht ist offen für die Inhalte aller anderen Fächer und kann von jedem Lehrer der jeweiligen Klasse unterrichtet werden. Meist

---

GÜNTHER BÄRNTHALER ist AHS-Lehrer und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik, Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg.  
E-Mail: guenther.baernthaler@aon.at

1 Näheres dazu auf der Schulhomepage <http://www.brgsbg.salzburg.at/seite1>

haben die Projekte fächerübergreifenden Charakter und werden deshalb von Lehrerteams betreut. Für die siebente Klasse sieht der schulintern entwickelte Lehrplan eine Wochenstunde Projektunterricht vor, die nach den Erfordernissen des jeweiligen Projekts in variablen Blöcken auf das Schuljahr verteilt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler einer siebenten Klasse »projekt + labor« sind also mit der Projektmethodik sehr vertraut. Ich selbst habe in der Klasse 7p 05/06 – drei Schülerinnen und neun Schüler – die Fächer Deutsch und Englisch unterrichtet und war außerdem ihr Klassenvorstand. Das Vorhaben der Gestaltung einer Website zu Friedrich Schiller war nicht fächerübergreifend konzipiert, sondern alleine dem Fach Deutsch zugeordnet.

Für mich, den Deutschlehrer, gab zwar das Schillerjahr 2005 (exemplarisch dazu: Druffner/Schalhorn 2005; Safranski 2004; [www.schillerjahr2005.de](http://www.schillerjahr2005.de)) den Anstoß, an ein Projekt zu Friedrich Schiller zu denken, doch ging es mir nie darum, meine SchülerInnen in irgendein Konkurrenzverhältnis zu versetzen. Mein oberstes Ziel war immer eine eigenständige, persönliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Schillers Werk und dessen Kontext.

Mein Dank gilt dem Landesschulrat für Salzburg für die Genehmigung der vorliegenden evaluativen Dokumentation, dem Direktor der Schule für deren Befürwortung und meinen Schülerinnen und Schülern für ihre Geduld mit Schiller und Weimar.

## 2. Projektverlauf

Das Projekt umfasste 21 (meist zweistündige) nachmittägliche Unterrichtseinheiten, verteilt über das ganze Schuljahr, und viel häusliche Arbeit. Meinen Bericht gliedere ich nach den typischen Phasen eines Unterrichtsprojekts (Peterßen 1999, S. 236–246). Teilweise überschneiden sich diese:

### 2.1 Initiativphase

Die Anregung, ein Projekt zu Friedrich Schiller durchzuführen, kam von mir. Das entspricht zwar nicht der Idealvorstellung von der Projektinitiative durch SchülerInnen, ist aber zumindest dort oft nötig, wo ein Lehrplan Projekte explizit vorschreibt, denn Spontaneität und Betroffenheit lassen sich nicht verordnen. Mein Vorschlag hatte keineswegs den Charakter eines fertigen Plans, sondern war offen für unterschiedlichste Konkretisierungen. Als besonderen Anreiz bot ich die zusätzliche Durchführung einer Projektwoche in Weimar an. Die SchülerInnen akzeptierten meine Initiative, manche aber wohl nur aufgrund fehlender Alternativen.

### 2.2 Informationsphase

In diesem Stadium der gemeinsamen Arbeit informierte ich die SchülerInnen zuerst über die vorgesehenen Phasen des Projekts und die Grundsätze der Leistungsbeurteilung. Anschließend informierte ich über Schillers Biographie, seine Werke, deren

literarischen Kontext und ihre Rezeption in Deutschland mit einem besonderen Verweis auf die Bemühungen der Nationalsozialisten um Schillers Schreibtisch im KZ Buchenwald. Dadurch sollten die SchülerInnen die Grundlagen für ihre weitere Arbeit erhalten. Gleichzeitig erhielten sie die Aufgabe, diese Informationen bis zur nächsten Sitzung selbstständig zu vertiefen, um so ihr persönliches Thema im Rahmen des Gesamtprojekts zu finden.

### 2.3 Planungsphase

Erste Überlegungen zum Produkt, das am Ende des Projekts vorliegen sollte, standen am Anfang dieser Phase. Ich verlangte an dieser Stelle von den SchülerInnen als Produkt etwas, »das diese [...] so gut wie möglich selbstständig entworfen und realisiert haben« (Peterßen 1999, S. 242). Eine Website, eine Broschüre, eine Ausstellung und eine darstellende Präsentation wurden daraufhin als Alternativen diskutiert. Dabei standen Fragen der Durchführbarkeit, der Kosten und der notwendigen Ressourcen im Vordergrund. Rasch und eindeutig entschieden sich die SchülerInnen für die »Erstellung einer originellen und informativen Website zu Schiller« für die Zielgruppe »Oberstufenschüler« bis »Ende Mai 2006«.

Ich zitiere hier aus dem zur Fixierung dieser Ziele verwendeten Formular *Projektantrag*, das Sonja Berkovits an unserer Schule zu Zwecken des Projektmanagements entwickelt und eingeführt hat. Viel länger dauerte es, bis die Struktur der Website und deren Inhalte zumindest provisorisch festgelegt waren. Jeder Schüler sollte jeweils einen Text Schillers und einen Kontextaspekt erarbeiten und seine Ergebnisse schriftlich vorlegen. Zusätzlich übernahmen drei Schüler die technische Arbeit an der Website, obwohl sie sich die dafür nötigen Kenntnisse erst erarbeiten mussten, und vier Schüler die fotografische und schriftliche Dokumentation der Projektwoche in Weimar.

Für die Beschäftigung mit Schillers *Räuber(n)* entschieden sich vier Schüler, für den *Geisterseher* zwei. Je ein Schüler entschied sich für *Don Carlos*, für *Kabale und Liebe*, für den *Verbrecher aus verlorener Ehre*, für *Wallenstein*, für *Wilhelm Tell* und für Schillers historische Schriften. Mit der Rezeption Schillers wollten sich sechs Schüler beschäftigen, drei davon mit dem Thema Schiller heute. Eine Schülerin dieser Gruppe nahm sich vor zu erkunden, welche Zitate aus Schillers Werken heutzutage noch bekannt sind und richtig zugeordnet werden. Ein zweiter Schüler wollte herausfinden, was heutige Schüler über Schiller wissen, ein dritter, welche Rolle seine Werke auf der zeitgenössischen Bühne spielen. Ein weiterer Schüler wollte sich mit dem Schillerkult im 19. Jahrhundert auseinandersetzen, eine Schülerin mit dem Thema Schiller in der NS-Zeit und ein Schüler mit der Rezeption Schillers bis zur Gegenwart. Die andere Hälfte der Klasse interessierte sich für Schillers Lebensumstände im weitesten Sinn. So wollte sich ein Schüler mit Schillers Lebenslauf beschäftigen, eine Schülerin mit seinen Krankheiten vor dem Hintergrund der Medizin des 18. Jahrhunderts, ein Schüler mit Schillers Heimat Württemberg, einer mit seinem letzten Wohnort Weimar, einer mit der Alltagskultur des 18. Jahrhunderts und ein Schüler mit dem berühmten Cagliostro, dessen Geschichte Schiller im

*Geisterseher* aufgreift. Jene Schüler, die sich für Schillers *Räuber* interessierten, wollten sich auch mit dem damaligen Räuberwesen beschäftigen.

Die SchülerInnen wurden von mir aufgefordert, Verbindungslinien ihrer Themen zu den Themen ihrer MitschülerInnen zu verfolgen und ihre Arbeit mit diesen zu koordinieren. Außerdem wurde vereinbart, Tätigkeitsberichte zu erstellen.

Zu diesem Zeitpunkt war es notwendig, die Informationsphase im Hinblick auf die konkreten Arbeitsvorhaben der SchülerInnen nochmals aufzugreifen. Dazu musste jeder Schüler seinen Schillertext gründlich lesen, in der Klasse vorstellen und seine Leseindrücke mitteilen. Verständnisprobleme wurden von mir nach Möglichkeit geklärt, die jeweilige Aufgabenstellung wurde konkretisiert. Außerdem musste sich jeder Schüler über sein zweites Thema in Bibliotheken und im Internet grundlegend informieren und sein Vorhaben in einem Exposé konkretisieren. Dazu empfahl ich besonders die Benützung der Universitätsbibliothek Salzburg. Die Exposés wurden in einer der folgenden Sitzungen besprochen.

Schließlich war noch die Gestaltung der Website, maßgeblich bestimmt von den technischen Möglichkeiten, festzulegen. Die Klasse entschied sich für eine Variante, die eine schlichte Startseite mit einer auffälligen Menüleiste kombinierte. Aufwendige Ideen, die etwa in Schillers Kopf (Stichwort »Kopfgeburten«) oder seinen Schreibtisch die Funktion der Menüleiste verpackt hätten, wurden nicht weiter verfolgt. Schriftbild und Hintergrund sind ebenfalls bewusst einfach gehalten. Formalia wie Zitierweise oder Quellenangaben wurden von mir vorgegeben.

## 2.4 Produktionsphase

Die Arbeiten dieser Phase mussten hauptsächlich außerhalb der Schule erledigt werden. Recherchieren, Lesen und Schreiben sind Tätigkeiten, die man am besten alleine erledigt. Die trotzdem regelmäßigen Projektsitzungen dienten immer wieder der Besprechung, Steuerung und Korrektur der individuellen häuslichen Arbeit. Teilweise haben die SchülerInnen ihre Texte aber auch in der Schule korrigiert und überarbeitet.

Neben dieser stets mitlaufenden Basisarbeit waren noch etliche Zusatzaufgaben zu erledigen. So wurden etwa die Symbole der Menüleiste gemeinsam entwickelt, von einer einzelnen Schülerin – wiederum zu Hause – gezeichnet und schließlich von allen ausgewählt. So wurden verschiedene Varianten der graphischen Gestaltung des Texthintergrundes besprochen, erprobt, letztlich aber verworfen. So wurde aus der Unmenge von Fotos, die inzwischen (Ende April) auf der Projektwoche in Weimar (wertvolle Links zur Organisation: [www.buchenwald.de/](http://www.buchenwald.de/) und [www.klassikstiftung.de/](http://www.klassikstiftung.de/)) gemacht worden waren, eine Auswahl zur Veröffentlichung getroffen. So wurde die notwendige Medienoffenlegung der Website besprochen. So wurde die Anmietung des dafür nötigen Webspace organisiert. Und so wurde schließlich auch überlegt, wie das fertige Produkt präsentiert werden sollte. Nachdem sich Kontakte mit einer lokalen Tageszeitung und einer Schülerorganisation als nicht tragfähig genug erwiesen hatten, wurden zwei andere Möglichkeiten weiter verfolgt: Werbung im Jahresbericht der Schule und die Nutzung einer auf dem Schulgelände installier-

ten Skulptur in Form eines Dodekaeders, eines von zwölf kongruenten, regelmäßigen Fünfecken begrenzten Körpers. Die Werbung im Jahresbericht war kein Problem, die Nutzung des Dodekaeders erwies sich aber als (zu) schwierig. Es gab zwar eine Gruppe von Schülern, die interessiert und bereit war, dieses Projekt im Projekt zu realisieren, und der Direktor der Schule hatte dagegen keine Einwände, die technischen Details sind allerdings bis jetzt (Sommerferien 2006) noch nicht gelöst. Vielleicht sind die zuständigen Schülerinnen und Schüler nach den Ferien noch motiviert, die von ihnen selbst geleisteten aufwendigen Vorarbeiten nicht verkommen zu lassen. Die Website soll jedenfalls ein Jahr bestehen.

Den ursprünglich im *Projektantrag* mit Ende Mai nur grob festgelegten Termin des Projektabschlusses konkretisierte ich nun zweifach: Die Texte sollten bis zum 2. Juni fertig, das gesamte Projekt sollte bis zum 16. Juni abgeschlossen sein. Sinnvolle Revisionen sind in Projekten jederzeit möglich.

### 2.5 Verifikationsphase

Die Frage, ob das erstellte Produkt dem geplanten Produkt entspricht, konnte ich mit den SchülerInnen meiner Klasse nicht mehr so ausführlich erörtern, wie es sinnvoll gewesen wäre. Am Ende des Schuljahres war der Zeitdruck enorm. Doch schon während des gesamten Projektverlaufs bekamen die SchülerInnen von mir und ihren MitschülerInnen immer wieder Rückmeldung über die Qualität ihrer Arbeit. Dabei wurde auch laufend das Verhältnis des jeweils Erreichten zum Vorhaben erörtert. Eine förmliche Abnahme des Produktes am Ende des Schuljahres war aus Zeitgründen nicht möglich.

In der letzten Projektsitzung versuchte ich die persönliche Reflexion der SchülerInnen über die Qualitäten und Defizite der gemeinsamen Arbeit dadurch anzuregen, dass ich sie bat, die positiven und die negativen Seiten des Projekts schriftlich festzuhalten. Diese Aussagen berücksichtige ich unten im Abschnitt *Analyse und Evaluation*. Außerdem verweise ich darauf, dass die Leistungen im Fach Projektunterricht der Schulform »projekt + labor« wie in jedem anderen Pflichtfach mit einer Zeugnisnote bewertet werden müssen.

### 2.6 Präsentationsphase

Texte und Bilder ins Worldwide Web zu stellen ist an sich schon die ultimative Form der Präsentation: Die weltweit zugängliche Adresse lautet in diesem Fall *www.projektschiller.de*. Um Aufmerksamkeit für die Website wirbt ein Beitrag über die Weimarer Projektwoche im Jahresbericht der Schule, in dem zwei Schüler der Klasse, Florian Gottsbacher und Marko Stadlberger, ihre persönlichen Erlebnisse in Buchenwald bzw. in Weimar reflektieren (Gottsbacher/Stadlberger 2006). Die geplante Vorstellung des Projekts auf den Flächen des vor der Schule stehenden Dodekaeders ist aus den erwähnten Gründen (zumindest bis zum Sommer 2006 noch) nicht erfolgt.

### 3. Analyse und Evaluation

Welche Ziele sind erreicht worden? Welche nicht? Von diesen Fragen gehe ich bei meiner evaluierenden Analyse aus. Dabei unterscheide ich zwischen den Unterrichtszielen des Lehrers und den selbst definierten Projektzielen der Schülerinnen und Schüler. In beiden Fällen kann ich nur auf solche Ziele eingehen, die ich für wesentlich erachte.

Mein zentrales Anliegen der eigenständigen, persönlichen Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Schillers Werk und dessen Kontext wurde wohl nur von einer Minderheit wirklich erfüllt. Darunter finden sich allerdings eindrucksvolle Leistungen. Die Mehrheit der SchülerInnen konnte oder wollte diese Anforderung nicht im erwünschten Ausmaß erfüllen. Besonders schwierig war es für viele, einen persönlichen Zugang zu einem (selbst gewählten!) Werk Schillers zu finden. Allgemein interessierten sie sich viel eher für den Kontext der Literatur als für diese selbst (vgl. zu diesem Phänomen: Bärnthaler 1996). So ist etwa aus der Beschäftigung mit Schillers Schauspiel *Die Räuber* lediglich ein Artikel über das Räuberwesen im 18. Jahrhundert geworden. Verbindungslinien zwischen den einzelnen Themen wurden selten aktiv wahrgenommen, Kooperation fand auf dieser Ebene nur ansatzweise statt. Die evaluative Schlussbefragung der Klasse bietet als mögliche Gründe dafür mangelndes Interesse am Thema und mangelnden Ehrgeiz an. Vielleicht liegt es auch daran, dass das Projekt auf die Initiative eines Lehrers zurückgeht, oder daran, dass die Institutionalisierung von Projektunterricht als Pflichtfach diesen letztendlich zu einer schulischen Veranstaltung wie jede andere macht.

Das Produkt selbst, die Website, ist von den SchülerInnen weitgehend selbstständig entworfen und realisiert worden. Hier fanden sie bestimmt jene Freiheit, jenen Ort eigenständiger und kreativer Arbeit, den sie in der evaluativen Schlussbefragung so positiv hervorgehoben haben.

Die Projektwoche in Weimar wurde von den SchülerInnen sehr gut angenommen. In der evaluativen Schlussbefragung hob sie jeder von ihnen positiv hervor. Dementsprechend halte ich eine Projektwoche für eine wertvolle Möglichkeit der Erkundung vor Ort (Bönsch 1991, S. 78–83, 211–217; Peterßen 1999, S. 72–75), der vertiefenden Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten des Deutschunterrichts. So kann auch Literaturgeschichte an Nähe zur Welt der Jugendlichen gewinnen. Trotzdem gilt hier die wesentliche Einschränkung, dass es sich dabei nur um eine Ergänzung des Literaturunterrichts handeln kann, denn sein harter Kern, die Texte an sich, bleibt abstrakt.

Ob ich mein Ziel, in den SchülerInnen eine Ahnung von der Ungeheuerlichkeit der Nachbarschaft Weimars zum Konzentrationslager Buchenwald zu wecken, erreicht habe, kann ich nicht beurteilen. Doch glaube ich, dass, als wir nach der Begegnung mit den Orten der Weimarer Klassik – bei sehr kaltem und windigem Wetter – durch das Konzentrationslager geführt wurden, kein Mitglied unserer Gruppe vom Ort und dessen Geschichte ungerührt blieb.

Bibliotheken haben meine Schülerinnen und Schüler offensichtlich nur wenig genutzt. Ich würde sagen, zu wenig. Anscheinend ist die bequeme Nutzung des In-

ternets in den Köpfen der heutigen Jugendlichen schon so stark verankert, dass viele Bibliotheken nur ungern aufsuchen. Leider bleibt ihnen dadurch aber eine Menge wertvoller Information verborgen.

Es war mühsam, meinen SchülerInnen die Bedeutung von Formalia, wie sie die Regeln des Zitierens und der Quellenangabe darstellen, zu vermitteln. Diese Aspekte des Schreibens anspruchsvoller Sachtexte waren ihnen weitgehend fremd.

Ungleich hinderlicher für den Ablauf des Projekts waren jedoch jene Probleme, die ein Großteil der SchülerInnen mit der Einhaltung von Terminen hatte. In der evaluativen Schlussbefragung sprach die Klasse dann von unzuverlässigen Mitschülern und schlechter Zeiteinteilung. Freilich wäre diese Einsicht aber schon früher wichtig gewesen, als es um die Koordination der einzelnen Arbeitsschritte und Arbeitsanteile ging.

Ob es mir gelungen ist, die SchülerInnen zur persönlichen Reflexion der Qualitäten und Defizite des Projekts und seiner Durchführung anzuregen, kann ich schwer beurteilen. Die (selbst)kritischen Aussagen im Rahmen der evaluativen Schlussrunde verleiten mich allerdings zu dieser Annahme.

Die SchülerInnen nahmen sich zu Beginn des Projekts die «Erstellung einer originellen und informativen Website zu Schiller» für die Zielgruppe »Oberstufenschüler« bis »Ende Mai 2006« vor. Sie haben in der Tat eine, wie ich glaube, sehr informative Website erstellt, die in ihrer Komposition und ihrem Erscheinungsbild teilweise originellen Charakter hat. Auch die Zielgruppe Oberstufenschüler ist wahrscheinlich, so weit dies pauschal überhaupt möglich ist, im Wesentlichen getroffen. Der Zeitpunkt der Fertigstellung wurde, aus den erwähnten Gründen, nicht eingehalten.

Jene Schüler, die den technischen Aspekt der Website übernommen hatten, haben diese Aufgabe gut gelöst. Die Anmietung des Webspace wurde so zuverlässig erledigt wie die fotografische Dokumentation der Projektwoche in Weimar.

Aber mehrere geplante Texte sind gar nicht oder nur teilweise geschrieben worden. Die Texte über *Kabale und Liebe*, *Wallenstein*, *Wilhelm Tell* und den *Verbrecher aus verlorener Ehre* sind auf diese Weise ganz aus dem Programm gefallen, die Rezeption Schillers, besonders das Thema Schiller heute, ist nicht so ausführlich wie vorgesehen behandelt worden, das Tagebuch der Projektwoche in Weimar ist (aus anderen Gründen) nicht ins Internet gestellt worden. Obwohl diese Mängel durch die Überlänge anderer Beiträge (als Norm hatte ich pro Schüler 15 Seiten DIN A 4 für beide Texte zusammen festgelegt) teilweise ausgeglichen werden konnten, sind doch empfindliche Lücken geblieben. Die Gründe dafür liegen, soviel ich weiß, größtenteils außerhalb des Faches Projektunterricht, im weiten Bereich allgemeiner schulischer und privater Probleme. Wenn ein Schüler, aus welchen Gründen auch immer, zwischen der Vorbereitung einer schwierigen Schularbeit und Projektarbeit wählen muss, obwohl er beides zu erledigen hat, wird er wohl eher die Arbeit für das Projekt aufschieben und zuerst die »wichtigere« Schularbeit zu bewältigen versuchen. In seiner Projektarbeit hat er ja mehr Freiheit.

Die Arbeit an der Dodekaederinstallation wurde von den Beteiligten, so glaube ich, einfach unterschätzt.

#### 4. Resümee

Projektunterricht ist eine interessante und wertvolle Unterrichtsmethode, für SchülerInnen (Bärnthaler 1991) wie für LehrerInnen. Doch er hat auch seine Tücken.

- Einerseits lässt Projektunterricht viel Raum für eigenständiges, kreatives Arbeiten, andererseits verwandeln sich diese Freiheiten letztlich aber doch wieder in Verpflichtungen.
- Einerseits sind Freiheit und Eigenständigkeit etwas sehr Schönes, andererseits benötigen sie aber als Korrektiv viel Selbstdisziplin.
- Einerseits kann Projektunterricht in hohem Maße aus dem Alltag der Schule hinausführen, andererseits unterliegt er schließlich aber genau denselben Zwängen und demselben Kosten-Nutzen-Denken wie »normaler« Unterricht.

#### Literatur

BÄRNTHALER, GÜNTHER: Was ist der »richtige« Deutschunterricht? Meinungen von Schülern und Eltern nach Abschluß eines Unterhaltungsprojekts. In: Bärnthaler, Günther; Sampl, Josef (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Realität und Utopie. Modelle, Konzepte und Erfahrungen. Zum 60. Geburtstag von Josef Donnenberg*. Stuttgart: Heinz 1991 (= Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, Bd. 260), S. 1–27.

BÄRNTHALER, GÜNTHER: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern. Vorstellungen, Einstellungen und Interessen von Schülern der 9./10. Schulstufe als empirische Grundlage einer Didaktik der Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht. In: Müller, Ulrich; Verduin, Kathleen (Hrsg.): *Mittelalter-Rezeption V. Gesammelte Vorträge des V. Salzburger Symposions* (Burg Kaprun 1990). Papers from The Fifth Annual General Conference on Medievalism 1990. Göppingen: Kümmerle 1996 (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, Bd. 630. The Year's Work in Medievalism, Vol. 5), S. 442–478.

BÖNSCH, MANFRED: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn u.a.: Schöningh 1991 (= UTB, Bd. 1617).

DRUFFNER, FRANK; SCHALHORN, MARTIN: *Götterpläne & Mäusegeschäfte. Schiller 1759–1805*. Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft 2005 (= marbacherkatalog, Bd. 58).

GOTTSBACHER, FLORIAN; STADLBERGER, MARKO: [www.projektschiller.de](http://www.projektschiller.de). Von Weimar nach Buchenwald, Projekt 7p. In: *Jahresbericht des BRG 2005/2006*. Salzburg 2006, S. 33–35.

KÜHN, DIETER: *Schillers Schreibtisch in Buchenwald. Bericht*. Frankfurt/M.: S. Fischer 2005.

PETERSSEN, WILHELM H.: *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg 1999.

SAFRANSKI, RÜDIGER: *Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus*. München u. a.: Hanser 2004.

#### Links

[www.brgsbg.salzburg.at/seite1](http://www.brgsbg.salzburg.at/seite1)

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

[www.klassik-stiftung.de/](http://www.klassik-stiftung.de/)

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

[www.schillerjahr2005.de](http://www.schillerjahr2005.de)

## Nachruf



### Mag. Dr. Eva Maria Rastner 1963 – 2006 Ein Nachruf

Wir trauern um unsere Kollegin Eva Maria Rastner, welche am 10. Mai 2006 für immer von uns gegangen ist. Wir verlieren mit ihr eine liebenswerte Kollegin, eine engagierte Lehrende, eine ausgezeichnete Wissenschaftlerin.

Eva Maria Rastner wurde am 23. Februar 1963 in Klein St. Paul in Kärnten geboren. Nach der Matura am Oberstufenrealgymnasium in Treibach (bestanden mit ausgezeichnetem Erfolg) hat sie im Herbst 1981 an der Universität Klagenfurt das Studium der Deutschen Philologie und Anglistik/Amerikanistik

begonnen und 1987 mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen. Erste Unterrichtserfahrungen sammelte sie im Probejahr an einer Klagenfurter Handelsakademie. Anschließend war sie als Lektorin am Institut für Germanistik tätig. 1993 bewarb sich Eva für die Stelle als Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik in Klagenfurt und setzte sich gegenüber ihren MitbewerberInnen souverän durch. Seither hat sie hier mit höchstem Engagement und großer Kompetenz gewirkt, davon lange Zeit nur mit einer halben Anstellung. Obwohl sie nicht einmal ganze 13 Jahre am Institut war, können wir uns den Betrieb ohne sie kaum vorstellen. Das liegt an ihrer besonderen Art, an ihrem gewinnenden Wesen.

Eva Rastner war die Stütze der sprachwissenschaftlich-sprachdidaktischen Ausbildung am Institut für Germanistik. Sie hat sich in vorbildlicher Weise um die Studierenden gekümmert, ihnen geholfen, komplizierte Zusammenhänge zu verstehen, und sie, jede und jeden einzelnen, zu fördern getrachtet, ohne sich um zeitliche Belastungen zu scheren. Inhaltlich hat sie sich besonders auf die beiden Schwerpunkte Grammatik und Sprachreflexion (Sprachkritik, Nationale Varietäten des Deutschen, Feministische Linguistik, Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness) konzentriert.

Eine besondere Freude für Eva Rastner waren die *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, die sie als Co-Herausgeberin wesentlich mitgestaltet hat. Eva hat zur Weiterentwicklung und Verbesserung der *ide* beigetragen und zahlreiche Hefte selbst herausgegeben. Durch ihre Kontaktfreudigkeit und ihr Ge-

schick ist es ihr immer wieder gelungen, neue Autorinnen und Autoren zu gewinnen. Eva war die Seele des Wissenschaftlichen Beirats unserer Zeitschrift, dessen Mitglieder sie geschätzt und geliebt haben.

Hervorzuheben ist auch Eva Rastners Organisationstalent. Sie hat zahlreiche Meetings, Veranstaltungen und Tagungen federführend organisiert, darunter auch Großveranstaltungen mit mehreren hundert TeilnehmerInnen wie den Deutschdidaktik-Kongress in Klagenfurt von 1999. Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen haben vor allem eines bezeugt: Ein guter Teil des Erfolgs der Veranstaltung war auf ihre sorgsame Planung und ihre herzliche Betreuung aller Gäste und PartnerInnen zurückzuführen.

Eva Rastner hat sich, über die Klagenfurter Germanistik und Deutschdidaktik hinaus, in der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik engagiert. Sie war seit 2003 Vorstandsmitglied der Gesellschaft und hat die beiden Jahressbände des *Stimulus* 2003 und 2004 herausgegeben sowie Symposien mit organisiert. Ferner war Eva Rastner durch ihre Präsenz auf den Symposien Deutschdidaktik in der deutschdidaktischen Szene im ganzen deutschen Sprachraum bekannt, wo sie als Referentin und Organisatorin von Sektionen aktiv war. Wiederholte Reisen führten sie zu Gastvorträgen und Symposien nach Deutschland, Italien, Ungarn, in die Tschechische Republik, nach Slowenien und Kroatien.

Bereits im Jahr 2001 erkrankte Eva Rastner an Krebs. Es gelang ihr jedoch, unglaubliche Energien zu mobilisieren und die Krankheit zumindest vorläufig zu besiegen. Wenige Wochen nach En-

de der anstrengenden Chemotherapie fand sie sich bereits wieder am Schreibtisch ein, um ihre Dissertation zu vollenden: »Frühneuhochdeutscher Grammatiker, Didaktiker und Moralist. Valentin Ickelsamer – eine Studie zu Leben und Werk«. Als sie kurz danach zum ersten Mal eine volle Anstellung erhielt, schien alles in bester Ordnung. Sie hat neue Aufgaben übernommen und in letzter Zeit ihre ganze Kraft dazu verwendet, das neue Deutschdidaktikzentrum zu konzipieren und vorzubereiten.

Doch 2005 wurde ihre Mutter lebensgefährlich krank. Eva hat sie aufopfernd gepflegt und ihr das Sterben erleichtert. Dabei hat sie die Vorsicht um ihre eigene Gesundheit beiseite geschoben. Als der Krebs sie zum zweiten Mal heimsuchte, hatte sie keine Chance mehr. Liebevoll gepflegt von ihrer Freundin Andrea und deren ganzer Familie, ist sie am Morgen des 10. Mai 2006 ihrem Leiden erlegen.

Der Tod einer so jungen Frau und so liebenswerten Kollegin macht uns sehr betroffen. Sie hinterlässt eine Lücke, die nur schwer zu schließen sein wird. Wir wollen das Andenken an Eva dadurch ehren, dass wir das Wertvollste in uns wach erhalten, das sie uns geschenkt hat – ihre Sympathie und ihre Lebensfreude. Danke, Eva, und Adieu!

WERNER WINTERSTEINER  
Klagenfurt, im Mai 2006

## Deutsch-Standards

### Bildungsstandards in der Grundschule

Umsetzungsmöglichkeiten  
im Deutschunterricht

#### Warum Bildungsstandards?

Je näher der Zeitpunkt der Implementierung der Bildungsstandards in Österreich rückt, umso öfter wirft sich unter den PraktikerInnen die Frage auf:

Warum Bildungsstandards? – Wir haben doch den Lehrplan! Wir haben doch die Leistungsbeurteilung!

Um diese Frage zu beantworten muss man noch einmal einen Blick auf die zentrale Funktion und den Nutzen von Standards werfen (Lucyshyn<sup>1</sup>):

- *Grundkompetenzen* von SchülerInnen besser und nachhaltiger sichern;
- *Lernanforderungen* vergleichbarer machen;
- Die *Handlungsautonomie* von Schulen und LehrerInnen mit Verbindlichkeiten in grundsätzlichen Bildungsfragen zusammenführen;
- *Vergewisserung* über gemeinsame Ziele und Kriterien;
- *Reflexion* über Unterricht;

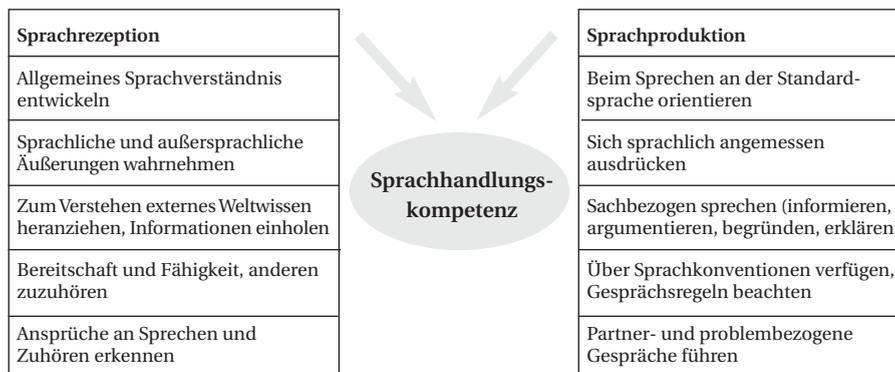
- Anstoß zur *Sicherung* von verbindlichen Niveaus durch gezielte Förderung;
- *Lernen* aus Erfahrung und Rückmeldung;
- Arbeiten in *Teams*;
- *Impuls* für verbesserte Diagnostik;
- *Impulse* für Schul- und Unterrichtsentwicklung;
- *Qualitätsverbesserung*;
- *Prozessorientierung* – langfristig!

#### Der Beitrag des Unterrichtsgegenstandes Deutsch zur Bildung

Die Grundschule bildet den pädagogischen Raum für die Grundlegung der Bildung. Sprachliche Grundbildung erfolgt dann einerseits als Persönlichkeitsbildung und fördert andererseits die Fähigkeit zur Kulturaneignung. Im Deutschunterricht müssen daher die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Schlüsselkompetenzen gesehen und dem entsprechend gefördert werden. *Allgemeine sprachliche Kompetenzen*, die zur Erschließung und Aneignung von realer und fiktiver Welt und zur Auseinandersetzung mit dem Ich und den Anderen (Identitätsbildung) führen sollen, bilden die Basis, auf der ein *integrativer, kommunikativer und handlungsorientierter* Deutschunterricht aufgebaut werden sollte:

1. *Linguistische Kompetenz*: Beherrschen eines umfassenden Wortschatzes und der Regeln, wie Wörter zu Sätzen und Texten verknüpft werden.
2. *Kommunikative Kompetenz*: Entwicklung der Fähigkeit zu situationsange-

<sup>1</sup> LSI Mag. Josef Lucyshyn ist Leiter des Projekts Bildungsstandards (Pilotphase I und II des BMBWK).

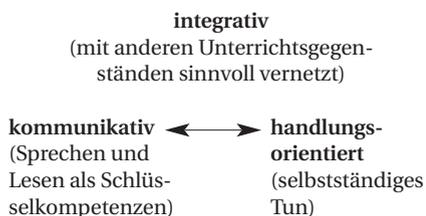


Tab. 1: Hören, Sprechen, miteinander Reden

messenem und partnerbezogenem Sprachhandeln.

3. *Kognitive Kompetenz*: Fähigkeit zur Ordnung und Speicherung von Erfahrung bzw. Wissen im Gedächtnis sowie zum Abruf und zur Neuordnung dieser Erfahrungen beim Denken.
4. *Metakommunikative Kompetenz*: Fähigkeit zur Reflexion über sprachliche Ausdrücke und Handlungen sowie über Strukturen des Sprachsystems.
5. *Multimediale kommunikative Kompetenz*: Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Deutschunterricht in der Grundschule soll und darf kein »gemeinsamer Lehrplan« für Gleichgesinnte sein, sondern müsste unter folgenden Gesichtspunkten geplant und abgehalten werden:



## Das Kompetenzmodell Deutsch

### 4. Schulstufe

Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht anhand der Beschreibung eines Unterrichtsprojektes 1. Schulstufe (reformpädagogisch geführte Klasse):

Die Formulierung und Definition der Kompetenzen erstreckt sich über alle Teilbereiche des Deutschunterrichts der Grundschule. Die einzelnen Teilbereiche werden (aus didaktischen Gründen) gesondert voneinander dargestellt, aus pädagogischer Sicht muss jedoch das Kind in seiner individuellen sprachlichen Entwicklung als Mittelpunkt gesehen werden:

- Hören, Sprechen und miteinander Reden
- Lesen – Umgang mit Texten und Medien
- Rechtschreiben
- Verfassen von Texten
- Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung

Für den Verlauf des Projektes waren im Wesentlichen die folgenden Kompetenzbereiche relevant: *Hören, Sprechen*

Textverständnis entwickeln	Über Lesestrategien und -techniken verfügen	Texte und Medien nutzen
Handlungsorientiert (produktiv) mit Texten umgehen	Weiterführende Lesetechniken entwickeln	Kreativer Umgang mit Texten
Sachtexte lesen, verstehen und anwenden	Lesestrategien anwenden ● Vermutungen anstellen ● Fragen an den Text ● Schwer verständliche Wörter/ Textstellen klären	Bücher (nach eigenem Interesse) lesen
Textinhalte vergleichen		Informationen zum Text einholen
Textaufbau und Handlungsablauf erfassen		Bibliotheksangebote nutzen
Zentrale Aussagen wiedergeben		Medienerfahrungen reflektieren
Zusammenhänge erfassen	Geübte Texte angemessen vortragen	Merkmale und Wirkung von Medien vergleichen
Schlussfolgerungen ziehen, reflektieren, begründen		Zu Texten/Medien Stellung beziehen

Tab. 2: Lesen – Umgang mit Texten und Medien (Lesekompetenz)

und miteinander Reden (Tab. 1), Lesen – Umgang mit Texten und Medien (Tab. 2) und Verfassen von Texten (Tab. 3).

Lassen sich nationale Bildungsstandards und reformpädagogische Ansätze überhaupt in Einklang bringen? Sehr wohl, denn die Kompetenzmodelle der Bildungsstandards stellen für den reformpädagogischen Unterricht keine Barriere dar, im Gegenteil! Die angestrebten Kompetenzen der Kinder sind für alle Bausteine der Reformpädagogik (offenes Lernen, vorbereitete Umgebung, projektorientierter Unterricht, freier Ausdruck, gelebte Demokratie, Unterricht mit ExpertInnen, Einsatz moderner Kommunikationsmittel) von großem Nutzen bzw. sind Grundvoraussetzungen für die Arbeit in diesen Klassen.

#### Klassenanalyse

- 26 SchülerInnen
- 1. Klasse
- 0 Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache
- 0 Kinder mit SPF

- 3 Kinder mit Status »integrative Vorschule«
- Der Lese- Schreiblernprozess – unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen – war bei allen SchülerInnen zwischen Oktober und Juni abgeschlossen.
- Projektdauer: 3 Wochen (Juni)

#### Arbeitstechniken und -strategien

- Arbeit mit Wochenplänen/Arbeitsplänen,
- selbstständige Arbeitseinteilung,
- differenziertes Arbeiten – im individuellen Tempo und Ausmaß,
- selbständiges Nutzen diverser Unterrichtsmittel – vorbereitete Umgebung!
- Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit,
- Präsentation, Rollenspiel, Schreibkonferenz.

*Anmerkung:* In den beigefügten Arbeitsplänen fanden die Kinder eine Reihe von Arbeitsaufträgen, die – ihren Anlagen gemäß – erledigt wurden. Zusatzaufgaben wurden individuell in die da-

Aus innerer Vorstellung gestalten		Zu vorgegebenen Schreibenanlässen einen Text schreiben
Erlebnisse, Beobachtungen und Gedanken aufbewahren (notieren, dokumentieren)		Sich an Schreibabsicht, AdressatInnen und konventionellen Schreibmustern orientieren
Schreiben als Lern- und Arbeitshilfe nutzen		Erlebte und erfundene Geschichten folgerichtig erzählen
Schreibprodukte veröffentlichen		Einen Text prüfen und überarbeiten

Tab. 3: Verfassen von Texten

für vorgesehene Spalte eingetragen. Alle SchülerInnen teilten sich die Erledigung der Arbeitsaufträge – über die Woche verteilt – selbstständig ein. Arbeitsergebnisse wurden im »Morgenkreis« (täglich abgehaltene Gesprächsrunde) präsentiert. Für die Zusatzaufgaben wurden teilweise Arbeitsblätter aus einer Arbeitsmappe (Literaturwerkstatt Elmar; Verlag an der Ruhr) bereitgestellt. Für Kreativarbeiten standen diverse Bastelmaterialien und Ton zur Verfügung. Alle Arbeitsergebnisse wurden zu einem »Elmar-Buch« gebunden und im Rahmen des ABC-Abschlussfestes den Eltern und Gästen präsentiert.

### Zusammenfassung

Das Erreichen von Bildungsstandards

- muss als langfristig angesetzter Prozess gesehen werden, der nicht erst an der Nahtstelle (4. Schulstufe) einsetzt;
- darf nicht zum »Einheitskurs« mit geplanten Trainingseinheiten werden;
- wird durch ein Umdenken in der Unterrichtsplannung unterstützt;
- erfordert mitunter »Mut«, Neues zu erproben;
- misst Schlüsselkompetenzen eine besondere Bedeutung zu;

- stellt Nachhaltigkeit in den Vordergrund;
- ist handlungsorientiert, integrativ und kommunikativ;
- schränkt Kreativität und Individualität nicht ein;
- bietet viele neue Chancen ...

DORIS LATSCHEN

### Literatur

- MCKEE, DAVID: *Elmar*. Stuttgart: Thienemann 1989.
- ARNDT, URSULA: *Literaturwerkstatt »Elmar«*. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2001.
- Bildungsstandards für Deutsch – 4. Schulstufe*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2005.

### Übungsbeispiele zum Downloaden

<http://www.gemeinsamlernen.at>

---

DORIS LATSCHEN ist Lehrerin an der Volksschule 20 in Viktring sowie Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards an Volksschulen am Pädagogischen Institut in Klagenfurt. Volksschule 20, Schulstraße 2, A-9073 Viktring. E-Mail: latschen@pi-klu.ac.at

Name: _____	
<b>Wochenplan: __1__. Woche</b>	
Lies die Geschichte von Elmar nochmals nach. (Partnerlesen)	Nimm dir die Elmar Vorlage, zeichne Kästchen ein und bemale sie. (Die Vorlage wird später der Umschlag deines Elmar-Buches.)
Löse das Arbeitsblatt mit den Elmar-Rechengeschichten. Finde selbst 5 Rechengeschichten mit Elmar und seinen Freunden.	Wähle dir 5 »Schatzwörter« aus, die du täglich übst und trainierst. (Schatzwortheft)
GRUPPENARBEIT (4 Kinder) Heute bist du Elmar! Nimm aus der Gefühle-Box eine Karte und sprich in der Gruppe darüber (z.B. Ich bin traurig, wenn ... Wenn ich traurig bin, dann ...)	Zusatzaufgabe(n):
Name: _____	
<b>Wochenplan: __2__. Woche</b>	
Elmar verlässt seine Herde und trifft viele Tiere. Wähle ein Tier aus und überlege, worüber die beiden sich unterhalten könnten. (Rollenspiel mit einem Partner)	Schlage im Lexikon nach, was es über Elefanten zu wissen gibt. Du kannst auch im Internet forschen! Erzähle mir davon!
Schreibe selbst eine Elmar-Geschichte und überarbeite sie mit einem Partner in der Schreibkonferenz.	Wähle dir 5 »Schatzwörter« aus, die du täglich übst und trainierst. (Schatzwortheft)
Englisch: Löse das Kreuzworträtsel mit den Farben.	Zusatzaufgabe(n):
Name: _____	
<b>Wochenplan: __3__. Woche</b>	
Löse das Arbeitsblatt mit den Fragen zur Elmar-Geschichte.	Heute ist Elmar-Tag. Trage in deinen Zeitplan ein, was die Elefanten so alles machen. Präsentiere dein Ergebnis: z. B.: Um 6.00 Uhr steht Elmar auf. Um 7.00 Uhr isst er 5 Bananen.
Besuch des Medienworkshops KIMEKI	Wähle dir 5 »Schatzwörter« aus, die du täglich übst und trainierst. (Schatzwortheft)
Elmar-Leseblatt: Lies das Blatt genau durch und beantworte die Fragen.	Zusatzaufgabe(n):

## Das Gedicht Plakat im Unterricht

### Die Kraft der klaren (Feind-)Bilder

Aus aktuellem Anlass – Nationalratswahlen 2006 – steht in dieser Rubrik diesmal kein Gedicht, sondern ein Plakat zur Diskussion.

Ein Gedicht ist ein Kommentar zur Welt, mit diffuser Zielbestimmung, unklarem und wechselndem Adressatenkreis, aber einer erstaunlichen Haltbarkeit. Ein politisches Plakat hingegen ist ein Appell zu einer bestimmten Handlung (eine politische Einstellung zu vertreten, eine Partei zu wählen usw.), also mit einer ziemlich eindeutigen Zielbestimmung und einem weiten, aber nicht völlig unklaren Adressatenkreis. Dafür hat es meist eine wesentlich geringere »Haltbarkeit« als ein Gedicht, es sei denn, es wird aufgrund besonderer Umstände und eines allenfalls gegebenen künstlerischen Mehrwerts zur Iko-

ne, zum Typus eines Plakats (vgl. etwa die epochemachenden Montagen von John Heartfield).

Das vorliegende Material hat keine solchen Ambitionen. Es ist eher das Schulbeispiel eines durchschnittlichen Plakats. Deswegen eignet es sich ganz gut zur Einführung und Analyse politischer Plakate. Obwohl es recht einfach gestaltet ist, lohnt sich die sorgfältige Untersuchung, um seine Wirkungsweise zu entschlüsseln. Das Bild wurde in identischer Form sowohl als Plakat wie auch als Titel-Seite einer kleinen Werbebroschüre im Frühjahr 2006 von der politischen Partei FPÖ verbreitet. Man kann davon ausgehen, dass die meisten wohl achtlos daran vorübergehen und es vor allem von weitem sehen, also selten den gesamten Text lesen. Nicht viel genauer wird wohl, angesichts der Flut von Wahlkampfmaterialien, die Broschüre studiert worden sein. Es ist daher sinnvoll, sich in einem ersten Analyseschritt auf die Teile des Plakats zu konzentrieren, die auch bei oberflächlichster Betrachtung einen Eindruck hinterlassen.

#### **Erster Schritt: graphische Anordnung und Bildbotschaften**

Was am stärksten ins Auge sticht und wirkt, ist der obere Abschnitt – die Köpfe, die graphische Anordnung, die Hauptüberschrift »Duell um Österreich«. Er ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Dichotomische Gesamtanordnung: Tabelle mit klarem Trennstrich in der Mitte (findet im unteren Teil ihre Fortsetzung), es entsteht der Eindruck »Die Guten gegen die Bösen«

(spontane erste Assoziation einer Studentin).

- Die linke Seite ist negativ, die rechte positiv besetzt, und obwohl diese Anordnung vor allem aus wahrnehmungspsychologischen Gründen erfolgt, wird damit auch ein kleiner politischer »Mehrwert« erzielt.
- Als Erstes fallen die Köpfe auf: links in Graubraun, rechts in strahlender »natürlicher« Farbe.
- Links sind die beiden politischen Gegner, Kanzler Schüssel und Oppositionsführer Gusenbauer, versammelt und hintereinander platziert. Die Botschaft: Sie gehören trotz ihrer unterschiedlichen Politik zusammen, sie vertreten letztlich die gleiche Politik – entsprechend dem Motto jeder effizienten (oder demagogischen?) Propaganda: *Stelle deine verschiedenen Gegner, wie unterschiedlich sie auch sein mögen, als eine diffuse, aber einheitliche Masse von Feinden dar!* Auffällig: Der oppositionelle Gusenbauer und der regierende Schüssel nehmen zusammen, da Schüssel stärker abgeschnitten ist, nicht mehr Raum ein als der hier wahlwerbende Parteiobmann der FPÖ H. C. Strache auf der rechten Seite – und das wohl nicht bloß aus Gründen der Bildsymmetrie. Es geht auch darum, Straches Gegner optisch nicht als übermächtig erscheinen zu lassen (was sie politisch allerdings tatsächlich sind).
- Dieser erste Gesamteindruck wird sekundiert und verstärkt von einer zweiten Bilddichotomie – links die EU-Fahne, rechts die Österreich-Fahne. Die Fahnen werden damit den politischen Lagern zugeordnet; und diese Zuordnung ist zugleich eine



Botschaft: entweder Österreich oder die EU, das wird als ein unauflösbarer (Interessens-)Gegensatz postuliert.

- Diese doppelte Dichotomie wird zugespitzt und auf den Punkt gebracht durch den Slogan »Duell um Österreich«: Der Slogan hat eine dreifache Funktion:
  - Er präzisiert die doppelte Bilddichotomie und fixiert den Inhalt der Auseinandersetzung – es geht um Österreich.
  - Der Begriff *Duell* assoziiert den Beleidigten, der seine Ehre verteidigt. Ein Duell ist nur unter Gleichen möglich, d. h. Strache, bisher ein politischer Niemand, Vertreter einer Partei, die seit der Spaltung der FPÖ im Parlament nur schwach vertreten ist, stellt sich auf Augenhöhe mit den beiden mächtigsten Parteiführern Österreichs. Er erhebt damit den Anspruch, *der* Her-

ausforderer der etablierten Parteien zu sein. Er reklamiert die aggressiven, dynamischen Elemente für sich, während er seine Gegner ganz wörtlich »alt aussehen« lässt – Jugend und Kraft gegen Alter und Schwäche ...

- Da Österreich aber nicht nur Objekt des Duells ist, sondern die Heimat der AdressatInnen, enthält der Slogan auch ein Solidarisierungsangebot an alle, die das Plakat betrachten – wir, d.h. die PlakatbetrachterInnen, also die WählerInnen und H. C. Strache gehören zusammen, er verteidigt *uns*, indem er zum Duell um Österreich antritt.

Zusammenfassung des ersten Eindrucks: Das Plakat vermittelt bildlich, graphisch und sprachlich eine klare Grundbotschaft: Die Welt ist gekennzeichnet durch den Kampf zwischen UNS und den ANDEREN. WIR sind die ÖsterreicherInnen, vertreten durch H. C. Strache, die ANDEREN sind die politischen Großparteien, die nicht zu Österreich halten, sondern die EU vertreten. Welchen Sinn diese zunächst absurd scheinende Gegenüberstellung hat, wird sich nach einer genaueren Textanalyse zeigen.

#### Zweiter Schritt: ausführliche Textanalyse

Es wäre ein Irrtum, sich hauptsächlich auf den Text zu konzentrieren, da dieser

- weniger psychologische Wirkung hat als die bildliche Botschaft, diese aber unterstützt und präzisiert;
- auch kleiner geschrieben ist und nur bei genauerem Studium und längerer

Verweildauer überhaupt rezipiert werden kann.

Der Text präzisiert aber die politische Botschaft und verdient deshalb ebenfalls eine gründliche Analyse. Er ist im unteren Teil des Bildes konzentriert. Wir wollen ihn zunächst so lesen, wie es die gesamte Anordnung des Plakats nahe legt – horizontal. Er enthält vier recht unterschiedliche Oppositionen:

- Begriffe, die auf jeden Fall und von allen als negativ empfunden werden (Arbeitslosigkeit, Korruption und wohl auch Massenzuwanderung).
- Begriffe, die Signale an bestimmte Wählerschichten sind, die diese auch als negativ empfinden (z.B. Türkei-Beitritt).
- Der Slogan »Gegen EU-Beitritt« ist in seiner Allgemeinheit mehrfach konnotiert: Diese Kürze hat wohl nicht nur technische Gründe, sie lässt Assoziationen über die Botschaft »Gegen den EU-Beitritt der Türkei« hinaus zu. Der Slogan könnte auch als gegen den (bereits erfolgten) österreichischen EU-Beitritt verstanden werden, also für den Austritt aus der EU plädieren. Strache wirbt damit auch um die Sympathien dieses Wählersegments, ohne es eindeutig zu sagen.

Schließlich ist dieser Text aber auch vertikal, von oben nach unten, lesbar, womit Kausalketten suggeriert werden: Macht- und Profitgier führen zur Massenzuwanderung, was wiederum Arbeitslosigkeit auslöst. Noch schlimmer werde all dies durch den EU-Beitritt der Türkei. Und umgekehrt: Soziale Verantwortung bedeute, für einen Zuwanderungsstopp einzutreten, um die Arbeits-

plätze zu sichern. Das logische Resultat: die Verhinderung des EU-Beitritts.

Angesichts dieser Behauptungen muss die Frage gestellt werden, welcher Realität diese Konstruktion WIR und die ANDEREN, Österreich gegen die EU, entspricht. Die Antwort ist eindeutig: Alle Daten zeigen, dass Österreich der größte Profiteur der letzten EU-Erweiterung von 2004 war, womit sich die gesamte Gegenüberstellung, auf der die Aussage des Plakats beruht, als demagogisch erweist.

Es wäre aber wohl illusorisch zu meinen, die Argumentationsfigur mit diesem Hinweis auf die Realität zu entkräften. Denn die Gegenüberstellung WIR und die ANDEREN erfüllt, unabhängig und jenseits von allen Tatsachen, einen psychologischen Zweck: Sie ist ein politisches Angebot an die Unpolitischen oder jene, die Politik ablehnen: *Ihr könnt anti-politisch bleiben und dennoch eine politische Partei wählen.* Alles, was ihr gegen die Politik habt, wird auf die Großparteien und die EU projiziert – das sind die ANDEREN, die Bösen. WIR hingegen, wir ÖsterreicherInnen, die wir die Guten verkörpern, haben in H. C. Strache unseren Vertreter, der es den ANDEREN schon zeigen wird. Er hat sie zum Duell herausgefordert! Die Kritik an der EU hat somit eine Stellvertreterfunktion. Sie steht für die Politik schlechthin (Schüssel, Gusenbauer, Ausländer und Europa), der als Alternative die eigene (Volks-)Gemeinschaft, Österreich, gegenübergestellt wird – wir gegen die Politiker, wir gegen die Politik. H. C. Strache dient sich als politischer Vertreter der Unpolitischen an. Er braucht dazu das Feindbild Ausländer, Türken und EU. Die EU-Feindlichkeit hat wenig mit der konkreten Po-

litik der EU zu tun, genauso wie die Ausländerfeindlichkeit nicht die Folge des Verhaltens der »Massenzuwanderer« ist.

Das gesamte Plakat stellt eine Form von verbaler Gewalt dar, die nicht unterschätzt werden darf. Sie kann aber nicht als »Vorurteil« bekämpft werden, das es »aufzuklären« gelte. Es muss vielmehr die gesamte Funktionsweise dieser anti-aufklärerischen Politik dargelegt werden. Die Analyse des Wahlplakats kann dazu als Ausgangspunkt dienen.

WERNER WINTERSTEINER

## ide-empfiehl



Annette Kliewer, Eva Massingue (Hg.)

### **Guck mal über den Tellerrand**

Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. 215 Seiten. ISBN 3-8340-0035-3 • EUR 18,00

Wer der Aufforderung folgt, kann einen Blick in die vielfältige, bunte, mitunter auch traurige und bestimmt nicht immer einfache Welt von Kindern und Jugendlichen in Afrika, Asien und Lateinamerika werfen, und das durch die Augen von Autorinnen und Autoren, die aus diesen Ländern stammen. Völlig zurecht treten die beiden Herausgeberinnen Annette Kliewer und Eva Massingue dem Missverhältnis entgegen, dass Literatur über die Länder der südlichen Hemisphäre bis heute zumeist von AutorInnen geschrieben wird, die oft nicht authentisch über das Leben

dort schreiben können, da sie selbst nicht oder nur kurz an den Schauplätzen ihrer Bücher gelebt haben und daher vielfach Stereotypen über diese Länder reproduzieren oder verstärken. Die Werke von Autorinnen und Autoren aus dem Süden werden jedoch oft von Verlagen in Europa oder in den USA mit der Begründung abgelehnt, dass ihr ungewohnter Stil und ihre ungewohnte Sprache bei westlichen Kindern nicht ankommen würden.

Ausgehend von der Aktion »Guck mal über den Tellerrand – lies mal wie die Anderen leben« der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. wurden unterschiedlichste Beiträge gesammelt, die uns ein differenzierteres Bild der Literatur aus den südlichen Kontinenten vermitteln. In ihrem Vorwort plädieren die beiden Herausgeberinnen dafür, Bücher aus den südlichen Kontinenten gezielt im Unterricht einzusetzen. Diese seien dadurch zwar leicht als förderungswürdige »Minderheitenliteratur« erkennbar, doch nur über diesen Umweg können sie vielleicht später zu einem selbstverständlichen Teil des Unterrichts werden. Interkultureller Literaturunterricht begegnet dabei verschiedenen Schwierigkeiten, bietet aber auch große Chancen:

Literatur ist (nicht nur für Schüler/innen) immer mit Fremdheit verbunden, auch wenn es sich um deutsche Texte handelt. Um Texte zu »verstehen«, müssen Schüler/innen zwischen der eigenen Identität und dem »fremden« Text vermitteln, sich auseinandersetzen mit fremden Figuren, die an fremden Orten und zu anderen, fremden Zeiten agierten. Dadurch können Jugendliche auch ihr eigenes Bewusstsein verändern. Es ist keineswegs Aufgabe des Unterrichts, »Fremdheiten« dieser Art aus dem Weg zu räumen oder zu mei-

den. Sie können nur als »fremd« wahrgenommen werden, wenn sie auf der Folie des eigenen Lebens gelesen werden. Dabei kann allzu große Fremdheit jedoch auch eine positive Annäherung verhindern, denn die im Unterricht vorgegebene Literatur kann nur dann »ankommen«, wenn die Schüler/innen auch Eigenes, Bekanntes und Gewohntes in ihr entdecken und Verbindungen zu ihrer eigenen Lebenssituation ziehen können. Wichtigstes Auswahlkriterium bei »Noch-Minderheitenliteratur« sollte jedoch immer die literarische Qualität sein, nicht nur aus selbstverständlichen Gründen, sondern auch, um die Ablehnung der Literatur aus den südlichen Kontinenten gerade wegen ihrer attestierten Fremdheit zu konterkarieren. (S. 1 f.)

Das sehr gut und übersichtlich aufgebaute Buch gliedert sich in vier Teile:

1. Im ersten, vorwiegend literaturwissenschaftlich orientierten Teil geht es um die Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden in Deutschland bzw. in ganz Europa und in den USA.

Helene Schär ist Mitarbeiterin beim Kinderbuchfond Baobab, dessen KJL-Reihe ausschließlich Bücher von Autoren und Autorinnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika anbietet. In ihrem Artikel setzt sie sich für eine differenzierte Darstellung von Menschen aus fremden Kulturräumen, frei von Diskriminierungen und Vorurteilen, ein. Sie bedauert, dass die literarischen Leistungen von AutorInnen aus dem Süden viel zu langsam wahrgenommen und anerkannt wurden. Trotz eines zu meist sehr positiven Medienechos können sich die meisten Werke der Reihe im deutschen Sprachraum nicht durchsetzen. Traditionelle europäische Vorstellungen treffen oft auf unerwartete Sichtweisen und

unkonventionelle Darstellungen der südlichen AutorInnen, was zuweilen Befremden auslöst.

Kodjo Attikpoe setzt sich in seinem Beitrag mit Aspekten des Kulturtransfers auseinander und zeigt die interkulturellen Herausforderungen auf, denen ÜbersetzerInnen von afrikanischen Kinder- und Jugendbüchern bei deren Übersetzung ins Deutsche begegnen. Wichtig wäre es, die Bezeichnung »fremd« durch »kulturell anders« zu ersetzen, was schon einen differenzierteren Zugang ermöglichen würde.

Jochen Weber bedauert, dass die Kinderliteratur Lateinamerikas bis heute ein in den nördlichen Ländern kaum wahrgenommenes fremdes, fast unbekanntes Terrain sei. Nördliche, gewinnorientierte Verlage setzen oft auf Bewährtes und haben keine Ausdauer, unbekanntes südamerikanische AutorInnen dauerhaft zu fördern. Trotzdem werden in diesem Beitrag einige gelungene Übersetzungen südamerikanischer KJL ins Deutsche vorgestellt, deren Bearbeitung im Unterricht bestimmt lohnenswert wäre.

Radhika Menon tritt als Vertreterin Asiens auf. Die Inderin plädiert dafür, kulturelle Stereotypen in Frage zu stellen. Sie musste selbst die Erfahrung machen, dass Bücher aus einer andersartigen kulturellen Umgebung nur akzeptiert wurden, wenn sie »in das Set der Vorurteile der anderen Kultur passen« (Menon, S.39), die Hinwendung zu multikultureller Literatur erfolgte also nicht durch das Verlegen authentischer Literatur. Ihr Verlag »Tulika« sieht seine Herausforderung darin, »Bücher

zu produzieren, die beides darstellen: die Einmaligkeit und die Besonderheit einer bestimmten Kultur einerseits und die universellen, verbindenden Elemente in allen Kulturen andererseits« (Menon, S 41).

2. Der zweite Teil des Buches widmet sich der Didaktik und versucht die Frage zu klären, welche Rolle Literatur aus dem Süden in einem interkulturellen Unterricht spielen kann. Werner Wintersteiner meditiert in seinem Beitrag über fremde Literaturen und die Fremdheit der Literatur, wobei er zu dem Schluss kommt, dass es wesentlich mehr Verbindendes als Fremdes gibt. Kulturelle Fremdheit entwickle sich erst im Laufe der Sozialisation. Der Blick über den Tellerrand könne nur als Perspektivenwechsel funktionieren. Man sieht Neues nur dann, wenn man sich selbst auch neu sieht. In seinen Meditationen zeigt er auf, dass auch ganz kleine Kinder bereits ein Welt-Bild haben und dass sie auch sich selbst nur im Vergleich zum »Anderen« wahrnehmen können. Ausgehend davon sei auch die »Dritte Welt« und ihre Literatur den Kindern nicht wirklich fremd. Eine weitere Meditation beschäftigt sich mit der Frage des »authentischen« Informationsgehalts von Literatur. Hier ist festzuhalten, dass nicht jedes Kunstwerk als politische Stellungnahme definiert werden soll. Als einziges ästhetisches Kennzeichen afrikanischer Literatur lässt Wintersteiner die selbstverständliche Vielsprachigkeit und die reiche orale Tradition gelten, die sich auch oft in den Werken afrikanischer AutorInnen zeigen.

Martha Kuhl-Greif schätzt an den Werken von AutorInnen aus dem Süden die Fähigkeit, das wahrzunehmen, »was nicht stimmt«.

Die nicht nur räumlich erweiterte, differenzierte Sichtweise kennzeichnet viele Kinder- und Jugendbücher von Schriftstellern und Schriftstellerinnen aus den Ländern, die nicht zu den Gewinnern der Globalisierung gehören. (S. 60)

Sie lässt in ihrem Beitrag jugendliche LeserInnen zu Wort kommen, die Bücher aus Afrika, Asien oder Lateinamerika gelesen haben und von ihren Eindrücken berichten. Auffällig ist, dass die Jugendlichen zwar ermuntert werden müssen, »exotische« Literatur zu lesen, dass sie jedoch dann sehr deutlich Stellung beziehen (positiv, aber manchmal auch ablehnend), was verdeutlicht, dass die in den Büchern behandelte Thematik durchaus den Nerv der europäischen Jugendlichen trifft.

3. Der dritte Teil des Buches setzt einen methodischen Schwerpunkt. Annette Kliewer und Eva Massingue geben Anregungen für die Arbeit mit Literatur aus dem Süden: zum Beispiel die Gestaltung von Buchausstellungen, der Einsatz des Internets, die Entwicklung eigener Schreibprojekte und die Kontaktaufnahme mit AutorInnen. Von Impulsen für den fächerübergreifenden Unterricht bis zu einer ausführlichen Anleitung zum Einsatz von fremdsprachigen Büchern im Deutschunterricht bietet dieser Teil ein vielfältiges Angebot zur Gestaltung eines interkulturellen, sensiblen Unterrichts. Abgerundet wird der Methodikteil durch die Vorstellung von diversen

Projekten mit literarischen, aber auch mit anderen künstlerischen Schwerpunkten (Kunst, Musik und Filme). Zuletzt gibt es noch ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis und Links zum Thema.

4. Der vierte und letzte Teil des Buches stellt Unterrichtsmodelle aus allen Klassenstufen, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe 2 vor. Hier werden Möglichkeiten, sich dem »Fremden« zu nähern, exemplarisch dargestellt, viele Tipps und genaue Angaben zum didaktischen Vorgehen, aber auch wichtige Informationen zu den vorgestellten Büchern ermöglichen eine direkte Umsetzung im eigenen Unterricht, der dadurch weit über den Deutschunterricht hinausgeht und Einblicke in fremde Kulturen und den Alltag der Jugendlichen bietet.

Aus gegebenem Anlass möchte ich nur einen Vorschlag kurz aufnehmen, nämlich Stephan Milichs Beitrag über den Anfang 2006 erschienenen Kurzroman des libanesischen Autors Samah Idriss *Der Schutzraum*, der das Alltagsleben im libanesischen Bürgerkrieg Ende der 1980er Jahre aus der Sicht eines Jugendlichen erzählt. Nicht der allgegenwärtige Krieg, sondern die Beziehungen der Menschen im Schutzraum, der Einsatz für die Hausgemeinschaft, die Erfahrungen des 12-jährigen Masin, der im Schutzraum Abenteuer erlebt, neue Freunde findet und sich in seine zwei Jahre ältere Nachbarin verliebt, stehen im Mittelpunkt der Erzählung.

Politische Hintergründe werden nur angedeutet, aber Idriss' Roman »er-

öffnet markante, tiefgreifende Einblicke in die libanesischen Gesellschaft während und nach dem Bürgerkrieg, die stets jenseits gängiger Klischees über die Arabische Welt oder den Libanon liegen« (Milich, S. 162) und ist daher auch ein wichtiger Beitrag zum besseren Verständnis des aktuellen Konflikts.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich der Blick über den Teller rand auf jeden Fall lohnt und die hier vorgestellten Zutaten und Gerichte bestimmt dazu beitragen, mehr Abwechslung in den Speiseplan des Deutschunterrichts zu bringen.

URSULA ESTERL

---

URSULA ESTERL ist Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mitarbeiterin am SchreibCenter und im neu gegründeten Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (Redakteurin der *ide*). Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.

E-Mail: ursula.esterl@uni-klu.ac.at



Dimitré Dinev, Erich Hackl,  
Alma Hadzibeganovic, Heinz Janisch,  
Vladimir Vertlib, Renate Welsh-Rabady,  
Christa Zettel

### **Tandem**

Polizisten treffen Migranten.  
Literarische Protokolle.

Mit Fotos von Michaela Bruckmüller.  
Wien: mandelbaum verlag, 2006. 144 Seiten.  
ISBN 3-85476-177-5 • EUR 15,80

Ausgangspunkt dieses bemerkenswerten Bandes war, so das Vorwort, das Bedürfnis der HerausgeberInnen, einen in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommenen, wenngleich insgesamt wohl eher Nischen-Bereich der Migrationsrealität zu dokumentieren: die vor rund zehn Jahren aus einer Sprach-Initiative erwachsene Idee, Polizisten und Migranten in Pilotprojekten zusammenzuführen, um dabei kulturell und im Hinblick auf zentrale biographische Erfahrungen Austausch und Annäherung zu versuchen: »Tandems« zu bilden. Rund 250 PolizistInnen und ebensoviele MigrantInnen aus den unterschiedlichsten Ländern, Kulturen, Sprachen und Religionen haben bislang an solchen Projekten teilgenommen. Aus diesem Fundus werden hier sieben Tandem-Paare herausgegriffen und deren Geschichten vorgestellt, wobei die AutorInnen, welche diese Geschichten ge-

stalten und verknüpfen, entweder selbst mittlerweile literarisch erfolgreiche und anerkannte MigrantInnen sind oder sich schon länger mit dem Thema und dem Problemfeld Migration auseinandersetzen: Dimitré Dinev, Alma Hadzibeganovic und Vladimir Vertlib einerseits sowie Erich Hackl, Heinz Janisch, Renate Welsh-Rabady und Christa Zettel andererseits.

Wer sich Spektakuläres oder brisant Konfliktträchtiges, etwa Positionierungen zur aktuellen Asylpolitik, zur islamistischen Herausforderung, zur Frage der Gewaltanwendung im Zuge polizeilicher Maßnahmen oder in Flüchtlingsquartieren erwartet, wird von dieser Anthologie vielleicht enttäuscht bleiben. Die sieben Geschichten handeln vielmehr von tendenziell geglückten Fällen von Migration hin zur Integration in die österreichische Alltags-Gesellschaft sowie von Polizisten, die durchwegs interessiert, aufgeschlossen und freundlich auf ihre Tandem-Partner zugehen. Trotz dieser einnehmenden, fast schon verdächtig dialogischen Grundstimmung machen uns diese klar lesbaren »Protokolle« mit vielen interessanten, kulturkontrastiven, mit berührenden, aber auch bedrückenden Erfahrungen, welche der Migration vorausgegangen sind bzw. sie in ihren frühen Stadien begleitet haben, bekannt. Diesen Erfahrungen werden meist als Kontrastbilder und Spiegelschrift biographische Wegmarken der Tandem-Polizisten gegenübergestellt, die mit dem gängigen bzw. öffentlichen Bild polizeilicher Curricula eher wenig gemein haben. Dinev, Verfasser des ersten Protokolls, nimmt zum Beispiel die Stationen des Wiener Polizisten Andreas Polacek, dessen Name ebenfalls auf eine Migrations-

vergangenheit verweist, genauer in den Blick, d. h. seine Korrektheit, seine literarischen Interessen, seinen Kampf gegen Vorurteile, bevor er zu Nizam Ch. aus Bangladesch übergeht, der es mittlerweile zum Wirtschaftsinformatiker im Bundesrechenzentrum gebracht hat, – davor freilich lag eine abenteuerliche und an Entbehrungen reiche Reise um die halbe Welt. Auch Mohammad A., Kurde aus dem Iran, arbeitet in der Computerbranche und versteht sich auf Anhieb mit seinem Wiener Polizisten-Partner und dessen Familie. In dem von H. Janisch präsentierten Fall finden sich Auszüge einer von Mohammad selbst verfassten Autobiographie. Diese gehört zweifellos zu den Gustostücken des ganzen Bandes, rekonstruiert sie nämlich eine wahrhaft orientalische Kindheit, eine gleichermaßen bedrückende (M. A. verlor in seinem dritten Lebensmonat seine Mutter) wie von solidarischen Haltungen der Dorfbewohner und der Verwandtschaft geprägte (wird auf Vermittlung seiner Oma zu fast fünfzig verschiedenen Stillmüttern gebracht). Auch Hadzibeganovic' Doppelporträt über den Schwarzafrikaner Gatién G. und einem bei der Flughafenpolizei tätigen Beamten tritt sprachlich und von der Akzentsetzung her ein wenig aus dem Rahmen, indem es biographische Informationen zugunsten grundsätzlicherer Reflexionen, raffinierter Perspektivenwechsel in erinnerten Fall-Episoden zurückstellt. Reflexionen, die daran erinnern, wie schwer es MigrantInnen mitunter gemacht wird, mit welchen Vorurteilen, ja auch Anfeindungen sie im Alltag immer wieder rechnen müssen, ein Thema, das auch in Vertlibs Text über den südindischen Migrantén Prakash und sei-

nen österreichischen Freund und Partner aufblitzt, wobei deutlich wird, dass eingblendete »authentische« Protokollstellen dies meist schärfer auf den Punkt zu bringen vermögen, als die auf- und nachgezeichneten Biographieabschnitte.

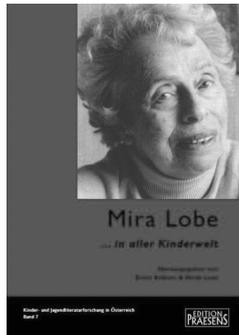
Sieht man davon ab, dass Beispiele missglückender Integration, die es in einem so großen Projekt wie diesem gewiss gegeben haben muss, sowie weibliche Fallgeschichten bedauerlicherweise fehlen, dann zählt diese Anthologie und ein zu erhoffender Nachfolgeband doch zu den notwendigen, Aufmerksamkeit verdienenden Initiativen des (ab)laufenden Literatur-Jahres.

PRIMUS-HEINZ KUCHER

---

PRIMUS-HEINZ KUCHER ist Universitätsprofessor am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: primus.kucher@uni-klu.ac.at

## Neu im Regal



Heidi Lexe, Ernst Seibert (Hg.)  
**Mira Lobe ... in aller Kinderwelt**  
 (Kinder- und Jugendliteraturforschung  
 in Österreich, Bd. 7).  
 Wien: Edition Praesens, 2005. 246 Seiten.  
 ISBN 3-7069-0265-6 • EUR 29.20

Wer kennt sie nicht, die wunderbaren, phantasievollen, liebenswerten Geschichten von Mira Lobe (1913–1995)? Bis heute fehlen *Die Omama im Apfelbaum* oder *Das kleine Ich bin ich* in keinem Kinderzimmer. Die österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung hat 2003 im Rahmen eines internationalen Symposiums einen tiefen Blick, der sich nicht vom nostalgisch-verklärten Klischeebild täuschen lässt, auf die Autorin und

ihr Werk geworfen. Der hier vorliegende Band ist eine Zusammenschau der verschiedenen Beiträge und beschäftigt sich mit unterschiedlichen Facetten des Phänomens Mira Lobe, die als erste Autorin den Würdigungspreis für Kinder- und Jugendliteratur erhalten hat. Es wird die Bedeutung ihrer jüdischen, sozialdemokratisch-bürgerlichen Herkunft für ihr Werk beleuchtet, ihre bewegte, von den politischen Ereignissen geprägte Lebensgeschichte nachgezeichnet und ihr literarisches Selbstverständnis analysiert. Lobes sozial- und gesellschaftskritische Haltung, ihre zumeist subtile politische Stellungnahme zeigen sie als engagierte, tolerante Aktivistin, die sich immer gegen Ausgrenzung einsetzt. Im Zentrum ihrer Bücher stehen Kinder, die sie mit großem Einfühlungsvermögen auf deren Weg zur Selbstentfaltung begleitet.

Selbstverständlich wird auch das poetische Können der Autorin und ihre Bedeutung als Wegbereiterin für eine neue, intellektuellen Ansprüchen gerecht werdende Kinder- und Jugendliteratur gewürdigt.

Der vorliegende Band trägt dazu bei, den von KollegInnen und LeserInnen gleichermaßen hoch geschätzten Menschen Mira Lobe besser kennen zu lernen und ihr Werk vielleicht auch einmal aus einer ungewohnten Perspektive zu betrachten.

Ernst Seibert

### **Kindheitsmuster in der österreichischen Gegenwartsliteratur**

Zur Genealogie von Kindheit.

Ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. 38). Frankfurt/M. u. a.: Lang, 2005. 499 Seiten. ISBN 3-631-53497-3 • EUR 74,50

Ernst Seibert will seine Überlegungen in der vorliegenden Publikation nicht ausschließlich auf die aktuelle österreichische (Kinder-)Literatur und die dafür relevanten Werke, sondern auf den Komplex der Kindheit allgemein verstanden wissen. In der zeitgenössischen österreichischen Literatur lassen sich mit dem Begriff Kindheitsliteratur die Thematisierung von Kindheit einerseits und die Adressierung literarischer Texte an Kinder andererseits erfassen. Bemerkenswert ist, dass sich auch Autorinnen und Autoren an ein kindliches Publikum wenden, die bislang nicht zur Kinderliteratur gezählt wurden.

Seibert versucht die Ursachen für die Marginalisierung von Kinderliteratur zu erörtern und merkt kritisch an, dass Kinder- und Jugendliteratur oft noch bis heute zu Unrecht als Subsystem behandelt wird, obwohl vor allem ihre modernen Ausprägungen eine Behandlung auf dem Niveau allgemeiner Literatur nahe legen. Eine primär pädagogisierende Interpretation von KJL behindert die Wahrnehmung der in der österreichischen Gegenwartsliteratur durchaus präsenten Kindheitsthematik; dieses pädagogische Urteil ist jedoch unbedingt von einer literarischen Wertung zu trennen. Im Zentrum von Seiberts Betrachtungen stehen hauptsächlich jene Literaturschaffenden, die

durch die Thematisierung von Kindheit, aber auch durch ihren Österreich-Bezug Anteil am literarischen Diskurs haben.

Um einen vertiefenden Eindruck von diesem umfangreichen und laut Verfasser trotzdem selektiven Werk zu bieten, sei hier noch ein wenig aus dem Inhalt zitiert:

Kindheit als Metapher – Mythos der Kindheit – Telemach versus Robinson – Kinderbuchklassiker – Elternferne – Geschwisterthematik – Phantastische Erzählung – Adoleszenzroman – Kindheit als Maskierung – kinder- und jugendliterarische Fallstudien; ausgewählte Interpretationen der Werke bedeutender österreichischer KinderbuchautorInnen – Repräsentanz des »Historisch Zeitlosen« – Repräsentanz der Postmoderne

Aleš Debeljak

### **Auf der Suche nach dem verlorenen Paradies**

Essays. Klagenfurt u. a.: Wieser, 2004.

ISBN 3 85129 415 7 • EUR 21,00 • sFr 35,70

Die Suche nach dem verlorenen Paradies führte den 1961 geborenen Aleš Debeljak nach der Unabhängigwerdung seiner Heimat Slowenien von den USA wieder zurück nach Europa. Kritisch und doch liebevoll reflektiert er über die Veränderungen in Slowenien, einem Land, das nun erstmals in seiner jahrhundertealten Geschichte unabhängig ist und sich von der Last der Vergangenheit befreien möchte. Der Zerfall Jugoslawiens, der verblassende Stern seiner charismatischen Hauptstadt Belgrad und die nicht nur Segen bringenden Veränderungen im endlich souveränen Staat Slowenien und seiner Hauptstadt Ljubljana sind Themen der

hier gesammelten Essays. Slowenien fand in den Jahrhunderten der Fremdherrschaft seine Identität in der Sprache seiner Dichter, die eine Verantwortung trugen, der sich auch Debeljak stellen möchte. Er begleitet sein kleines Heimatland nun auf der Suche nach dessen Platz in einem Europa, das noch lange zu keiner Einheit zusammengewachsen ist und dem eigentlich die EuropäerInnen fehlen.

Emotional, oft provokant, sehr persönlich, literarisch wertvoll und immer auch informativ sind die Beiträge des Lyrikers und »sozialkritischen Essayisten«, dessen Suche die Leserschaft bestimmt mit Interesse begleiten wird.

Vrääth Öhner, Andreas Pribersky, Wolfgang Schmale, Heidemarie Uhl (Hg.)  
**Europa-Bilder**

(= Verein für Geschichte und Sozialkunde.  
Querschnitte 18).

Innsbruck: Studienverlag, 2005. 208 Seiten.  
ISBN 3-7065-4139-4 • EUR 24,00 • sFR 42,10

Es sind nicht nur Diskurse, die dazu beitragen, eine kollektive Identität zu konstruieren, es sind oft viel stärker und eindrücklicher Bilder, die Vorstellungen prägen. Mit der Frage, inwiefern Bilder mitwirken können, ein europäisches »Wir-Gefühl« zu entwickeln, setzt sich dieser Sammelband auseinander, der auf Beiträgen zu einer Ringvorlesung der Universität Wien im Sommersemester 2005 beruht.

Welche Europa-Bilder und -Vorstellungen schaffen es nun, ein Gefühl von Zugehörigkeit entstehen zu lassen und helfen, das oft beklagte Identitätsdefizit der BürgerInnen mit dem supranationa-

len Projekt Europäische Union zu überwinden? Die in der vorliegenden Publikation zusammengetragenen Aufsätze befassen sich mit sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten dieser Wechselbeziehung von Bild und Vorstellung: vom historischen Blick zurück auf die bildlichen Darstellungen, die das heutige Europabild geprägt haben, über Mythen und Allegorien, wissenschaftliche und propagandistische Karten, Karikaturen und unterschiedlichste andere künstlerische Ausdrucksformen bis zu modernen elektronischen Visualisierungen spannt sich der Bogen. Informationskampagnen auf EU- und nationaler Ebene werden vorgestellt und durchleuchtet, über die »Macht der Bilder« und die Tatsache, dass diese Europabilder sehr oft politischen Ambitionen und strategischen Zwecken dien(t)en, wird reflektiert. Abschließend wird die Frage erörtert, wie sich Europa innerhalb und außerhalb der EU präsentiert und wie es von anderen wahrgenommen wird.

In ihrem Vorwort verweisen die HerausgeberInnen auf die Bedeutung von identitätsstiftenden Selbst- und Fremdbildern bei der Entwicklung eines gemeinsamen Horizonts und unterstreichen die Überlegenheit bildlicher Darstellungen:

Nicht zuletzt, weil ein Einspruch gegen das Bild nicht in derselben Weise möglich ist, wie gegen das Wort, scheint »das Bild« umso wirksamer in der Prägung kollektiver Vorstellungen zu sein – dies trifft auch auf die »imagined community« der Europäischen Union zu. (S. 11)

Eine Publikation, die der großen Bedeutung von Bildern in der heutigen Zeit Rechnung trägt und dazu anregt, Europabilder und ihren Informationsgehalt kritischer zu hinterfragen.