

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Mittelmeer

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 2-2007
31. Jahrgang

Editorial

WERNER WINTERSTEINER: »Im Herzen
der internationalen Beziehungen« . . . 5

Magazin

Deutsch-Standards 134
Das Gedicht im Unterricht 138
ide empfiehlt 141
Neu im Regal 145
Aktuelles 147

Zur Einführung

BARBARA FRISCHMUTH: »Die Vielfalt auf kleinstem Raum« 8

Einblicke – Überblicke

ELISABETH AREND: Dies- und jenseits des Mittelmeers.
Am Beispiel der romanischen Literaturen 18

BIRGIT MERTZ-BAUMGARTNER: Möglichkeiten und Unmöglichkeiten
kultureller Begegnungen. Frankreich und die maghrebinischen Länder 29

MICHAEL SCHWEIZER: Das Mittelmeer im Kriminalroman 37

Texte für den Unterricht

WERNER WINTERSTEINER: In den Häfen der Levante.
Die Romane des Amin Maalouf 44

REINHARD KACIANKA: Interferenz von Traum und Terror.
Paulo Coelhos Roman *Der Alchimist* – eine Kritik okzidentaler Hegemonie 52

CAROLINA SCHUTTI: Sprechen, Sprachen, Stille.
Sprachreflexionen zu Elias Canettis *Die Stimmen von Marrakesch* 61

Mittelmeer-Klassiker

MARKUS VORAUER: Das Unverfilmte kritisiert das Verfilmte. Anmerkungen zu
einigen filmischen Versionen der *Odyssee* abseits des Mainstreams 68

GÜNTHER BÄRNTHALER: Felix Fabri in Palästina, auf dem Sinai und in Ägypten
oder Die Angst vor dem Fremden 77

Unterrichtsprojekte

WERNER WINTERSTEINER: Das Mittelmeer im Klassenzimmer.
Vorschläge für den (fächerübergreifenden) Deutschunterricht 87

ANTON DOBART: Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 95

REBECCA ZEILINGER: Interkultureller Dialog.
Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien 97

ANDREA MOSER-PACHER, ALBERT WOGROLLY: Mittelmeer.
Ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in Deutsch und Geographie 106

GABRIELE VON PALLANDT: Orhan Pamuk *Die weiße Festung*.
Vorschläge für eine Unterrichtseinheit 111

KATHRIN WEXBERG: Leihst du mir deinen Blick? Jugendliterarische Blicke auf
den Mittelmeerraum und mögliche Umsetzungen im Deutschunterricht 117

SONJA VUCSINA: Wo ist das Meer? Geschichte einer Suche 122

Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Der Mediterran: Kultur(en) – Sprache(n) – Literatur(en).
Bibliographische Fundstücke für den Deutschunterricht 128

*Internationale Themen
in bisherigen ide-Heften*

- ide 1-2004 Europa
ide 2-2005 Sprachbegegnungen
ide 3-2006 Aufwachsen in Europa

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2007 Gender und Deutschunterricht
erscheint im September 2007

Vorschau

- ide 4-2007 Fußball
ide 1-2008 Kultur des Hörens
ide 2-2008 Interkulturalität im Deutschunterricht

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.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Werner Wintersteiner

»Im Herzen der internationalen Beziehungen«

Der Mittelmeerraum erscheint als ein weites ungreifbares Ganzes, ein unbestimmtes Territorium mit schlecht definierten Konturen. Ist es dabei nicht bloß »ein Meer mit Fischen drin«? Eine einfache Wasserfläche, umgeben von Land? Dann gäbe es überall auf der Welt Mittelmeere ... Diese rein geographische Sichtweise, prosaisch und ganz ohne Zauber, greift zu kurz. Vollkommen unberücksichtigt läßt sie die Kraft des Mythos, der Gegenwart des Imaginären, der Geschichten und Legenden, der grundlegenden Erzählungen, die immer noch in unserem Gedächtnis wohnen und unsere Weltsicht leiten. Mit einem Wort: sie vergißt die Kultur. Die Realpolitik, von den Gesellschaftswissenschaften immer wieder angeführt und legitimiert, tendiert dazu, die kulturelle Dimension in den internationalen Beziehungen zu marginalisieren. Und genau hier liegt ein Fehler, denn ein zentrales Element wird vergessen: die Wahrnehmung. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit ist Teil der Wirklichkeit. Auch die verschiedenen Akteure auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen handeln jeweils auf der Grundlage ihrer eigenen Weltanschauungen, der eigenen Voraussetzungen und Erwartungen gegenüber einem anderen Land. [...] Hier befinden wir uns im Herzen der internationalen Kulturbeziehungen mit all ihren Ambiguitäten und Unsicherheiten, ihren Freiheiten und Zwängen. (Fabre 1996)

Die Kraft des Mythos Mittelmeer ist allgegenwärtig. Es ist der erste große Protagonist der abendländischen Literaturen, es ist historisches Erbe und Sehnsuchtsraum derer, die nicht am Mittelmeer leben. Wenn wir Mittelmeer sagen, sind wir im »Herzen der internationalen Kulturbeziehungen«. Damit wird das Mittelmeer deutschdidaktisch interessant. An ihm lassen sich nicht nur viele Literaturen, sondern eben auch die vielfältigen Beziehungen der Literaturen untereinander vorführen, unsere Beziehung zur Literatur, die Geschichte unserer Kulturen. Ein transkulturelles Beziehungsgeflecht wird sichtbar.

Dieses Heft stellt – nach Themenheften zu »Mitteleuropa« (4/1991), »Kleine Literaturen« (3/1996), »Sprachaufmerksamkeit« (3/2002), »Europa« (1/2004), »Sprachbegegnungen« (2/2005) und »Aufwachsen in Europa« (3/2006) einen weiteren Baustein zur Entwicklung einer *transkulturellen Deutschdidaktik* dar: die Erweiterung unseres Horizonts auf eine Region, ohne die Europa nicht verstanden werden kann – weder historisch noch aktuell.

Der Mittelmeer-Raum steht für einen Jahrtausende alten »Dialog der Zivilisationen«, der sowohl von Gleichberechtigung wie von Dominanz, von friedlichem Austausch wie von kriegerischer Gewalt gekennzeichnet war. Die in dieser Region entstandene multikulturelle hellenische Kultur stellt bis heute den Maßstab und Ausgangspunkt für unser Verständnis von Gesellschaft, Kultur und Literatur dar und ist nach wie vor der Referenzpunkt einer historisch verfahrenen Literaturdidaktik. Als Schauplatz der Begegnung zwischen katholischem und orthodoxem Christentum,

Judentum und Islam sowie als Schnittstelle zwischen Europa, dem »Orient« und Afrika kommt dem Mittelmeerraum auch heute eine eminente geopolitische und kulturpolitische Bedeutung zu. Hier hat sich der häufig herbeizitierte »Dialog der Zivilisationen« zu bewähren. Zudem ist zu beachten, dass ein Großteil der MigrantInnen nach Zentraleuropa aus den Mittelmeerländern kommt. Das Mittelmeer ist damit sozusagen Bestandteil unserer eigenen Kulturen. Schließlich muss erwähnt werden, dass der Süden – und vor allem das Mittelmeer – auch ein klassischer »Sehnsuchtsraum« der Mittel- und NordeuropäerInnen ist. Der Raum ist durch Vorstellungsbilder, aber natürlich auch durch viele persönliche Erfahrungen stark besetzt, weniger allerdings durch intensive persönliche Kontakte und intensive Kenntnis der Kultur und Geschichte.

Es ist ein Raum, dem wir uns mit Respekt vor dem Anderen nähern sollten, meint die Schriftstellerin *Barbara Frischmuth*, die literarische Expertin für den Mittelmeerraum in Österreich schlechthin. Sie ist fasziniert von der »Vielfalt auf kleinstem Raum«, die es immer neu zu entdecken gilt.

Auf Entdeckungsreisen in die Welt der (romanischen) Mittelmeer-Literatur begibt sich auch *Elisabeth Arend*. In ihrem Eröffnungsbeitrag des Kapitels EINBLICKE – ÜBERBLICKE fördert sie viel Interessantes auch für den Deutschunterricht zutage. Die Kulturbegegnungen zwischen Frankreich und dem Maghreb schildert *Birgit Merz-Baumgartner*, wobei sie eine Position der Betonung der Gegensätze und eine Haltung der »Übersetzung«, der Auf-

weichung der Grenzen wahrnimmt. Das Mittelmeer ist gar kein Mythos, zumindest nicht für die Völker, die an seinen Küsten leben, meint hingegen *Michael Schweizer* und führt das in unterhaltsamer Weise am Genre Kriminalroman vor.

Im Abschnitt TEXTE FÜR DEN UNTERRICHT bereitet *Werner Wintersteiner* die spannenden Romane des Libanesen Amin Maalouf für den Unterricht auf. *Reinhard Kacianka* (»Interferenz von Traum und Terror«) geht auf den Bestseller *Der Alchimist* von Paulo Coelho ein, während *Carolina Schutti* sich mit Elias Cannettis *Die Stimmen von Marrakesch* beschäftigt.

Zwei MITTELMEER-KLASSIKER sehr unterschiedlicher Art werden im folgenden Kapitel thematisiert. *Markus Vorauer* stellt filmische Versionen der *Odyssee* vor, die diesem Epos neue Seiten abgewinnen. *Günther Bärnthaler* zeigt, wie man auch einen kaum bekannten historisch-literarischen Text für den Unterricht fruchtbar machen kann – Felix Fabris Pilgerreise ins Heilige Land aus dem 15. Jahrhundert.

Das abschließende Kapitel UNTERRICHTSPROJEKTE wird mit Vorschlägen und Materialien für den (fächerübergreifenden) Deutschunterricht eröffnet. Das »Mittelmeer im Klassenzimmer« von *Werner Wintersteiner* bietet Ideen und Anregungen für alle Schulstufen. *Anton Dobart* vom Unterrichtsministerium steuert wichtige Informationen über das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs bei. *Rebecca Zeilinger* berichtet über Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien, die von Österreich aus koordiniert werden. *Andrea Moser-Pacher* und *Albert Wogrolly* haben unter

schwierigen Bedingungen (HTBL mit nur wenigen Deutschstunden) ein Mittelmeer-Projekt in Deutsch und Geographie durchgeführt und bieten in diesem Heft (und darüber hinaus auf der *ide*-Homepage) die von ihnen erarbeiteten Arbeitsmaterialien dar. *Gabriele von Pallandt* schlägt eine Unterrichtseinheit zum Roman des Literaturnobelpreisträgers Orhan Pamuk, *Die weiße Festung*, vor. *Kathrin Wexberg* hat jugendliterarische Texte über den Mittelmeer-Raum gesichtet. *Sonja Vučina* schildert die Suche nach dem Mittelmeer, auf die sich ihre HauptschülerInnen, angeregt von einschlägigen Bilderbüchern, begeben haben. *Friedrich Janshoff* schließlich bietet für alle, die sich – angeregt durch dieses Heft – nun selbst auf hohe See begeben wollen, sei es die des Mittelmeeres selbst oder die der didaktischen Wellenschläge, die passende Reiselektüre.

Dieses *ide*-Heft versteht sich als Hilfe bei der Vorbereitung von Unterrichtsprojekten im Jahr 2008 – dem Jahr des »Dialogs der Zivilisationen«.

Die Zeitschrift *ide* unterstützt damit eine bildungspolitische Priorität der Europäischen Union, wie sie mit der Barcelona-Erklärung 1995 und der Gründung der EUROMED Partnerschaft (Anna-Lindh-Stiftung) gesetzt wurden.

Literatur

FABRE, THIERRY: Mauern und Brücken – das Mittelmeer am Scheideweg. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 3/96. In: <http://www.ifa.de/mittel/dmfabre.htm> (abgerufen am 24.03.2007)

Barbara Frischmuth (im Interview)

»Die Vielfalt auf kleinstem Raum«

Barbara Frischmuth hat Englisch, Türkisch, Ungarisch und Orientalistik studiert. Seit 1966 ist sie hauptberuflich als Schriftstellerin und Übersetzerin tätig. Berühmt wurde sie bereits mit ihrem ersten Roman, *Die Klosterschule* (1968). Zu ihren bekanntesten Werken zählen: *Die Amoralische Kinderklapper* (1969), *Die Mystifikationen der Sophie Silber* (1976), *Amy oder Die Metamorphose* (1978), *Kai und die Liebe zu den Modellen* (1979), *Die Ferienfamilie* (1981), *Die Schrift des Freundes* (1998), *Fingerkraut und Feenhandschuh. Ein literarisches Gartentagebuch* (1999), *Das Heimliche und das Unheimliche. Drei Reden* (1999) und *Die Entschlüsselung* (2001).

Für ihre Romane, Dramen, Hörspiele und Kinderbücher hat sie zahlreiche Auszeichnungen und Preise erhalten, darunter auch den Ehrenpreis des Österreichischen Buchhandels für Toleranz in Denken und Handeln (2005).

Barbara Frischmuth ist eine ausgewiesene Kennerin des Mittelmeerraums und eine engagierte Vermittlerin zwischen den Kulturen. Toleranz, Offenheit gegenüber dem Anderen und Engagement für die Menschenrechte kennzeichnen das Leben und Werk dieser außergewöhnlichen Persönlichkeit. Für das Themenheft »Mittelmeer« gewährte sie der *ide*-Redaktion das folgende Interview.

Unser Thema ist das Mittelmeer. Frau Frischmuth, Sie leben in Alt Aussee, in dem Ort, der vielleicht am meisten »innerösterreichisch« ist, also am wenigsten Mittelmeerassoziationen aufweist. Was ist Ihr Bezug zum Mittelmeer?

Die Schriftstellerin BARBARA FRISCHMUTH lebt in Alt Aussee.

Mein Bezug zum Mittelmeer ist eigentlich über den Orient gekommen. Ich habe nie zu den Menschen gehört, die schon von Kind auf immer nach Italien gefahren sind, weil sich das aus meiner Familiensituation gar nicht ergeben hat. Es hängt ja viel davon ab, mit wem man bekannt, befreundet oder verwandt ist, wie diese Sozialisation verläuft. Ich war das erste Mal im Jahr 1960 am Mittelmeer, als ich ein Stipendium für Erzurum bekommen habe. Da war ich natürlich auch eine Zeitlang in Istanbul und das war mein erster Eindruck vom Mittelmeer. Ich kannte davor das Meer überhaupt nicht. Allerdings bin ich dann gleich nach Erzurum gefahren, und das war sehr weit vom (Mittel-)Meer entfernt. Mittlerweile haben sich meine Erfahrungen auch auf Israel und Ägypten erstreckt. In Ägypten war ich schon öfter. Auch in Griechenland natürlich, aber ich bereise diese Länder nicht als Touristin oder als Badetouristin.

Hat das Mittelmeer für Sie eine kulturelle Bedeutung?

Das hat es schon einfach durch die ans Mittelmeer angrenzenden Kulturen, mit denen ich mich beschäftigt habe, vor allem im östlichen Mittelmeer. So ist mir klar geworden, dass das ein Raum ist, der immer zusammenhing, manchmal stärker, manchmal lockerer. Doch die Staaten, die da aneinander grenzten, haben immer Kulturen gehabt, die in vielfacher Weise verbunden waren, oder sie waren sogar in einem staatlichen Gebilde vereinigt. Ob das die Römer waren oder die Venezianer, aber auch die Byzantiner, die ja auch ausgestrahlt haben, bis hin zu den Persern. Alle, die größere Reiche schufen, haben diesen »fruchtbaren Halbmond«, wie man die Region ja auch nennt, in irgendeiner Form vereinigt. Oder zumindest gab es immer eine Verbindung, die sich schon von Rom ostwärts oder westwärts erstreckt hat. Ob das jetzt Ostrom war oder Westrom, ist eine andere Frage.

Haben Sie den Eindruck, dass dieser Zusammenhalt, der historisch so lange von Bedeutung war, heute weniger beachtet oder gesehen wird?

Das ist einerseits, wenn man es historisch sieht, schon auch eine Folge des Nationalismus, der seit dem 19. Jahrhundert unendlich viel verändert hat. Nicht nur, dass Völker sich ihrer Identität plötzlich in einer ganz anderen Form bewusst wurden und versuchten, die Nichtzugehörigen auszugrenzen. Dazu kommen auch die neuen Staatengründungen, die sich vor allem im Gefolge des Zusammenbruchs der Kolonialreiche ergeben haben und an denen wir heute, wie man sieht, noch laborieren.

Der Nationalismus als historischer Rückschritt?

So einfach kann man das nicht sagen, denn der Nationalismus, so wie er von Frankreich ausgegangen ist, hat schon eine Art von Fortschritt gebracht, sei es in der Gesetzgebung, sei es in vielen sozialen Bereichen oder in der Sprachpflege. All die Minderheiten sind ja wohl toleriert worden, sie hatten auch ihre Institutionen, wie es etwa im Osmanischen Reich war, aber ihre eigene Sprache wurde nicht sehr gepflegt.

Ihre eigene Kultur hat gerade noch existiert, aber es war alles sehr limitiert. Es gab eine Hochkultur, und werden konnte man nur dann etwas, wenn man sich innerhalb dieser Hochkultur bewegt hat. Sprachlich war das das Osmanische und alles, was mit diesem Reichsgebilde zu tun hatte, fand in dieser Sprache statt.

Hat sich das wirklich geändert? Kann man heute etwas werden, ohne die dominante Sprache der Nationalstaaten zu sprechen?

Jetzt gibt es eben viele Sprachen und Staaten im östlichen Mittelmeer, aber damals gab es ja nur eine Sprache, die dominiert hat und die bei manchen Völkern dazu geführt hat, dass ihr eigenes kulturelles Erbe eher ein mündlich tradiertes ist, eines, das eher zu einer Volkskultur geworden ist und nicht zu einer Kultur, wie wir sie im Sinn von entwickelter Literatur, Malerei usw. verstehen. Ein Beispiel dafür wären die Albaner. Man musste diese Sprachen amtssprachentauglich oder überhaupt verwaltungstauglich machen. Das waren schon Herausforderungen, die da auf die einzelnen Völker zugekommen sind.

Aber das gilt auch für das Türkische selbst: Als das Osmanische Reich als Türkei wieder aufgewacht ist, hat man festgestellt, dass diese Sprache nicht mehr tauglich war. Man hat im Türkischen nicht nur eine Schriftreform durchgeführt, indem man die arabische Schrift abgeschafft und die lateinische eingeführt hat, sondern auch eine Sprachreform – man hat unendlich viele Wörter neu erfunden und eine strenge Türkifizierung vorgenommen, die auch heute noch nicht ganz ausgestanden ist.

»Im Mittelmeer-Raum ist unendlich viel auf geographisch relativ kleinem Raum geschehen, und diese Schichten haben sich übereinander gelagert und aus jeder Schicht ist irgendwas geblieben.«

Denken Sie, dass man diese traditionellen Verbindungen im Mittelmeer heute wieder stärker betonen könnte oder sollte?

Ja, ich glaube, dass dieser Raum auch seine gemeinsame Vergangenheit erst wiederentdecken muss. Es gibt von der algerischen Schriftstellerin Assija Djébar ein paar Bücher, die sehr auf diese Überlagerungen von Sprachen und Kulturen, vor allem im Raum Algerien, hinweisen: von der römischen, der berberischen, der arabischen, dann der französischen ... Da ist unendlich viel auf geographisch relativ kleinem Raum geschehen, und diese Schichten haben sich übereinander gelagert und aus jeder Schicht ist irgendwas geblieben.

Ich habe den Eindruck, dass man zwar heute viel von interkulturellem Lernen spricht, aber zugleich reduziert man drastisch den Geschichtsunterricht. Und das Studium der klassischen Sprachen, die den gesamten Mittelmeerraum abgedeckt haben, verschwindet nahezu aus den Schulen – ist das nicht eigentlich eine Gegen-tendenz zu dem, was Sie fordern?

Ja leider. Man gibt diese Gemeinsamkeiten auf und schafft eine neue Einheit, durch die angelsächsische Vorherrschaft, durch die britisch-amerikanische Sprache, die die realen Machtstrukturen oder hegemonialen Strukturen widerspiegelt. Wobei überhaupt nichts dagegen einzuwenden ist, dass alle Leute Englisch lernen, aber das geht nicht spurlos an den Menschen vorüber. Man müsste eben mehr bewusst machen, dass das Englische nur eine Schicht ist, und man dürfte die anderen Schichten nicht so vom Tisch wischen. Die meisten Menschen haben nicht die Zeit oder die Möglichkeit dazu, sich all diese Sprachen anzueignen. Aber ein Bewusstsein von dieser Vielfalt gilt es zu stärken.

Dialog der Kulturen als Auftrag an Bildung und Schule

Man spricht heute viel vom Dialog der Kulturen oder manche sagen Dialog der Zivilisationen. Halten Sie das nur für so ein Schlagwort, das man gerne benützt, oder glauben Sie, kann das wirklich ein Programm sein?

Ich kann nur sagen *könnte*, es könnte ein Programm sein. Die Frage ist allerdings, mit wie viel Nachdruck man es betreibt und wie viele Mittel man dafür zur Verfügung stellt.

Wie müsste man es denn betreiben?

Ich glaube, dass es von der Schule herkommen muss. Denn in der Schule werden eben wichtige Grundlagen für ein bestimmtes Verständnis der Welt gelegt. So merkwürdig das jetzt klingen mag, aber ich glaube, die Blickwinkel gehören verschoben.

»Unsere Blickwinkel gehören verschoben!«

Wie könnte man diese verschieben?

Indem man immer wieder verschiedene Blickwinkel gegeneinander hält. Gerade in Schulen, wo Kinder verschiedener Herkunft sind, wäre wirklich viel Arbeit zu leisten. Nämlich, dass man diese anderen Kinder auch »zu Wort kommen« lässt und ihnen das Gefühl gibt, dass ihre Kultur auch etwas wert ist. Es geht nicht nur um eine einseitige Anpassungsleistung.

Also die Herkunftssprachen der Migrantenkinder sollen unterrichtet werden?

Das sowieso. Da muss ich Zafer Şenocak durchaus Recht geben, man kann nur dann wirklich gut Deutsch, wenn man die Herkunftssprache auch gut erlernt. Gerade intellektuelle Türken beklagen sich oft darüber, was für ein schlechtes Türkisch unter den Deutschtürken gesprochen wird oder wie wenig potent dieses Türkisch ist. Ich

glaube, dass der muttersprachliche Unterricht zum Verständnis von Sprache an sich viel beiträgt und den weiteren Spracherwerb sehr erleichtert.

Aber mir geht es jetzt noch um einen anderen Gesichtspunkt, um das Verschieben des Blickwinkels, der auch unseren Kindern ein Bewusstsein davon geben könnte, dass die Geschichte, die österreichische Geschichte, in der nächsten oder übernächsten Generation nicht mehr einfach die Geschichte Österreichs sein wird, sondern die Geschichte von ÖsterreicherIn. Das ist eine Idee, die sich auch bei Zafer Şenocak findet, in seinem wunderbaren Buch *Das Land hinter den Buchstaben*. Man kann nicht früh genug damit anfangen, diesen Tatsachen ins Auge zu schauen. Denn je weniger die zugewanderten ÖsterreicherInnen über ihre eigene Geschichte wissen oder die ihrer eigenen Kultur, desto minderwertiger werden sie sich bei der Integration fühlen. So, als würden sie sich alles nur borgen, und das ist kein guter Start, denke ich.

Und in dem Maß, in dem sie selber aus dem Mittelmeerraum kommen, könnte die Beschäftigung mit dem gemeinsamen Mittelraum ein integrativer Faktor sein.

So ist es, ja. Ich finde, dass in einem Fach Deutsch oder Literaturpflege die Kultur aller Kinder berücksichtigt werden müsste. Und wenn nur ein türkisches Kind in der Klasse ist, sollte man zumindest einen Roman von Orhan Pamuk lesen.

In dem Moment, wo man Literatur liest, ist das eigene Ich ohnehin auf Reisen oder verwandelt sich zumindest ein Buch lang in ein anderes Ich. Das sind Übungen, eine Art intellektuelle Gymnastik, die uns heute einfach abverlangt wird in dieser Welt. Wenn wir uns gegen sie sperren, dann bekommen wir Probleme.

»In dem Moment, wo man Literatur liest, ist das eigene Ich ohnehin auf Reisen.«

Sozusagen in die Haut des anderen zu schlüpfen ...

Das mache ich zum Beispiel auch mit Jugendlichen. Ich habe voriges Jahr eine Schreibwerkstätte in Eisenerz geleitet. Da habe ich den SchülerInnen gesagt, was immer ihr schreiben wollt, versucht euch bitte in ein anderes Ich hineinzusetzen. Das war sehr interessant, denn einige haben ihr Geschlecht geändert und andere ihre Herkunft – spannend, was dabei herausgekommen ist. Jeder hat sich bemüht oder zumindest nachgedacht darüber, wie sich der andere fühlt.

Die Auseinandersetzung mit Literatur, sowohl mit der, die gelesen wird, als auch mit den Texten, die man selbst verfasst, kann also viel zu dieser Perspektivenübernahme beitragen?

Ich denke schon. Zumindest die Resultate haben mich verblüfft. Wie die SchülerInnen sich sofort bemüht haben, »hineinzugehen« in das andere oder den anderen.

»Es müsste bereits in der LehrerInnenausbildung ein anderer Geist herrschen!«



Es gibt ja auch so eine Lust darauf, anders zu sein. Das, was man manchmal auch als Exotismus bezeichnet, ist ja eine Form des Genießens des Andersseins.

Ja, aber in dem Moment, wo man dann wirklich aus dem Blickwinkel eines anderen schreibt, ist das nicht mehr so exotisch. Diese Exotismen verlieren sich da sehr schnell.

Meinen Sie, dass die LehrerInnen für diese Aufgaben vorbereitet sind?

Ich glaube, es müsste bereits in der LehrerInnenausbildung ein anderer Geist herrschen. Man kann das zwar nicht verordnen, dass jetzt jeder Deutschlehrer und jede Deutschlehrerin auch andere Kulturen studiert. Aber es müsste eine Art von motivierendem Unterricht geben, aufgrund dessen es selbstverständlich wird, dass jede und jeder sich noch zumindest mit ein, zwei anderen Kulturen auseinandersetzt. Das hat man schon nötig, um einen Maßstab für die eigene Kultur zu kriegen. Um ein bisschen über das Eigene Bescheid zu bekommen, muss man sich einfach einen Maßstab bilden, und da bietet eine andere Kultur die Vergleichsmöglichkeit.

Wenn Sie bei Jugendlichen eine so große Bereitschaft erkennen, sich auf das andere einzulassen, wie ist es dann auf der anderen Seite in unserem Land so leicht möglich, mit der Angst vor dem anderen Politik zu machen?

Ja, das ist etwas, was mich immer wieder erschüttert: Wie ist es möglich, dass ausgerechnet in einem Land, dem es gut geht, das international gesehen kaum Probleme hat, die Menschen so leicht in eine Verlustangst zu hetzen sind? Mir ist es wirklich rätselhaft, wie das passieren kann, aber ich glaube, man kann dem nur durch eine intellektuelle Eingemeindung beikommen. Es hat wenig Sinn, nur von den Kopf-

tuchträgerinnen und von den politisch radikalisierten Randgruppen auszugehen und immer wieder zu versuchen, die an den Pranger zu stellen, wenn man darüber völlig vergisst, dass es da ja auch eine Generation von jungen Intellektuellen gibt, die durchaus etwas zu sagen hat und die zum Teil eine viel strengere Haltung gegenüber dem eigenen radikalen Elementen einnimmt, sozusagen eine Nulltoleranz.

Leute, die sich dann ärgern über unsere allzu große Offenheit ...

... zum Teil auch noch Blauäugigkeit. Ich finde, das wären die Ansprechpartner. Zum Beispiel Leute wie der Navid Kermani oder Abdelwahab Meddeb oder Zafer Şenocak. Da spielen auch unsere »Edelmedien« eine zögerliche Rolle. Denn ich muss zum Beispiel jedes Mal Wochen warten, bis ich eine Rezension über irgendein orientalisches Buch platzieren kann. Nur nicht zuviel! Kürzlich war Navid Kermani in Graz bei einer Lesung und es waren fünf Leute da. Das ist doch zum Genieren! In dieser Hinsicht sind wir ziemlich verschlafen. Auch in unserer Literatur ist diesbezüglich wenig los. Da gibt es ab und zu eine Figur aus einem Roman, die ein wenig anders ist, oder diese prinzipiellen Aussagen, die Menschen sind gleich und alle werden schon ihre guten und schlechten Seiten haben usw. Aber das ist eben zu wenig, man muss auch uns etwas abverlangen, wenn die Integration gelingen soll. Warum gibt es keine Figuren von kulturell Anderen in unserer Literatur? Wir haben doch auch eine Verpflichtung, uns um das zu kümmern, was demnächst auch österreichische Geschichte sein wird!

»Man muss auch uns etwas abverlangen, wenn die Integration gelingen soll.«

Mittelmeer – das ist die Vermischung der Kulturen

Wenn wir jetzt noch einmal zum Mittelmeer zurückkommen, ist es so, dass wir nur im Prinzip von der Vielfalt lernen können oder gibt es auch bestimmte kulturelle Botschaften des Mittelmeerraums oder einzelner Teile des Mittelmeerraums, die für uns heute vielleicht besonders interessant und wichtig sind?

Das Wichtigste ist, dass am Mittelmeer immer wieder andere Kulturen vorherrschend waren; die Erfahrung, dass man die Hegemonie nie auf ewige Zeiten gepachtet hat und dass sich die Dinge auch wieder ändern können. Das ist im Mittelmeergebiet besonders sichtbar, weil es so ein alter Kulturboden ist. Was man, glaube ich, ebenfalls sehr gut sieht, ist das Nebeneinander dieser großen Kulturen, Islam und christliche Kultur, die hier die deutlichsten Spuren hinterlassen haben. Wenn man genau hinsieht, geht das zurück bis zu Dante, dessen *Divina Commedia* auf arabischen oder auf persischen Quellen beruht. Oder denken Sie an die Troubadoure! Aber es fängt schon viel früher an, bei den vorislamischen Anachoreten, zieht sich dann über die islamische Mystik, die Kabbala, die christliche Zahlenmystik –

»Am Mittelmeer waren die Völker immer daran gewöhnt, andere Einflüsse aufzunehmen.«



das waren alles Gedanken, die in diesem Mittelmeerraum entstanden sind, wahrscheinlich auch wegen der leichteren Kommunikation. Mit dem Schiff war man immer schneller irgendwo als auf dem Landweg.

Das Mittelmeer hat also auch in einem ganz materiellen Sinn die Kommunikation sehr erleichtert ...

Ich glaube, dass das Mittelmeer überhaupt den kulturellen Austausch schon sehr früh begünstigt hat. Spanien und Bagdad, das waren einst verschiedene Reiche, aber ihre Verbindung ist nie abgebrochen, und auch die Araber haben das immer als einen großen Bereich gesehen, auch wenn sie sich gegenseitig abgemurkst und einzelne kleine Reiche gegründet haben. Es hat aber noch früher angefangen, noch zur Zeit der Alten Ägypter und der griechischen Kultur. Was hat sich da nicht alles getan, noch lang vor Christi Geburt! Die Völker waren gewöhnt, andere Einflüsse aufzunehmen, mit ihnen konfrontiert zu werden, sie zu integrieren und die Dinge immer wieder neu zu mischen. Ich glaube, das ist auch etwas, was den mediterranen Völkern nach wie vor leichter fällt als den Binnenländern.

Davon könnten wir als Binnenland also auch einiges lernen?

Vor allem sollten wir die eigene Hybris und dieses Überlegenheitsgefühl ein bisschen dem Wind und den Wellen aussetzen und uns einmal anschauen, wie Kulturen überhaupt zustande gekommen sind und was für lange Vorlaufzeiten das immer gehabt hat. Wenn man die deutsche Sprache einmal abklopft auf das Arabische, man glaubt es gar nicht, wie viel wir dem Arabischen verdanken, von »Alkohol« bis »Zucker« ... Dieser Kulturaustausch besteht schon seit so langer Zeit, doch heute ist das Gleichgewicht eher gestört. Man könnte sagen, all diesen Kulturen geht irgend-

wann die Luft aus. Je weniger Einflüsse von außen sie noch verarbeiten können, desto näher ist ihr Fall. Je mehr sie sich selbst belügen, desto mehr stagnieren sie.

Heißt das, dass die Beschäftigung mit dem Mittelmeer heute eine nostalgisch historische sein muss oder einen Anachronismus darstellt?

Nein, denn die Karten werden ständig neu gemischt.

Und was sind die Anzeichen, dass sie gerade jetzt neu gemischt werden?

Einstweilen gibt es hauptsächlich negative Anzeichen, eben durch den Islamismus. Aber der hat auch eine andere Seite, nämlich dass sich Muslime bewusst werden, dass sie so nicht weitermachen können. Das was jetzt ist, ist wahrscheinlich die allerungünstigste Variante, diese Radikalisierung des Islam, die vorgibt, zu seinen Wurzeln zurückgehen zu wollen, zu Wurzeln, die historisch gar nicht nachweisbar sind, nicht in der Form, wie sie heute dargestellt werden. Aber das bringt natürlich auch die Gegenkräfte auf den Plan. Ich denke, dass da sehr viel in Bewegung geraten ist, und das passiert nicht immer friedlich. Das ist auch eine Erfahrung, die sich durch die ganze Geschichte der Menschheit zieht. Was, glaube ich, wirklich ansteht, wäre, dass auch die Muslime ein Bewusstsein davon bekommen, was sie hier und heute wirklich brauchen oder machen könnten. Es wird nicht immer das sein, was der Westen von ihnen will. Aber einfach, dass da jetzt auch ein Bewusstsein entsteht, dass Entscheidungen getroffen werden müssen.

In der Türkei hat man den Eindruck, dass das bereits sehr klar ist.

Aber bei den Türken sind die Dinge auch viel mehr in der Balance. Da gibt es so viele säkularistische, laizistische Bewegungen. Da besteht auch die Chance, dass sich das, was besser funktioniert oder weiterführend ist, durchsetzen wird.

Meinen Sie, dass es dem Mittelmeerraum neue Impulse geben könnte, wenn die Türkei Mitglied der EU würde?

Das glaube ich auf jeden Fall. Ich denke, dass es ein ungeheures Signal für die ganze muslimische Welt wäre, dass der Islam und die so genannte westliche Welt kompatibel sein können. Das würde sich auch positiv auf die Migrantenprobleme auswirken. Natürlich müssen wir dann auch über Veränderungen bei uns nachdenken, man kann nicht von den anderen etwas verlangen, was man selber nicht geben will. Es sind beide Parts gefordert. Ich sage nicht, dass es leicht sein wird. Es gibt noch sehr große Mentalitätsunterschiede. Aber auf der anderen Seite haben die Türken schon bewiesen, dass sie durchaus im Stande sind, in dieser modernen Welt nicht nur zu leben, sondern auch erfolgreich zu leben und vor allem auch ihre eigenen Radikalen bis zu einem gewissen Grad zu integrieren. Das ist ein Zeichen von Reife. Sie wissen, was in Algerien passiert ist, nachdem man die Islamisten einfach ausge-

schaltet hat. Dann ist es erst richtig losgegangen. Die Türken haben das anders gemacht. Das halte ich für eine große demokratische Leistung.

Das Mittelmeer als Heilmittel gegen unseren eigenen »Speckgürtel«

Muss ein vereintes Europa auch ein Europa der vereinten Mentalitäten sein?

Nein, gar nicht. Man muss sich aber vor Augen halten, was auf einen zukommt. Man muss damit rechnen, dass nicht alle Leute so sind, wie wir sie uns vorstellen. Wir gehen so oft davon aus, dass all das, was unsereiner für vernünftig hält, auch von allen anderen für vernünftig gehalten wird. Darauf sind wir in Österreich nicht sehr vorbereitet. Gerade Österreich hat sich in seinem »Speckgürtel« zu gut eingerichtet und neigt dazu, die eigenen Probleme maßlos zu überschätzen, auch die eigene Lebenshaltung maßlos zu überschätzen. Wir lassen uns viel zu wenig zur Abklärung der eigenen Position auf Vergleiche mit anderen ein. Und diese Ängste vor Vermischungen! Ohne Mischung kann ja nichts entstehen, man muss sich weiterentwickeln. Nur vor Gleichmacherei müssen wir uns hüten, und vor der Reduzierung auf eine einzige Identität. Ich sage immer, ich habe eine Identität als Frau, eine Identität als Österreicherin, eine Identität als Europäerin, eine Identität als jemand, der sich auch im Orient bewegt ...

Frau Frischmuth, ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

Das Gespräch mit Barbara Frischmuth führte Werner Wintersteiner.
Transkription: Marisa Olipitz.

Literatur

- DJEBAR, ASSIJA: *La soif* (1957) / *Durst*. Zürich: Unionsverlag 2002.
DIES.: *Algerische Tetralogie*. Zürich: Unionsverlag 1993, 1997.
KERMANI, NAVID: *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*. München: Beck 2000.
DERS.: *Das Buch der von Neil Young Getöteten*. Zürich: Ammann 2002 (Taschenbuchausgabe bei Kiepenheuer & Witsch 2004).
MEDDEB, ABDELWAHAB: *La maladie de l'islam* (2002) / *Die Krankheit des Islam*. Heidelberg: Das Wunderhorn 2002.
PAMUK, ORHAN: *Schnee*. München: Hanser 2005.
DERS.: *Rot ist mein Name*. Frankfurt/M.: Fischer 2003.
ŞENOCAK, ZAFER: *Das land hinter den buchstaben. Deutschland und der Islam im Umbruch*. München: Babel 2006.

Elisabeth Arend

Dies- und jenseits des Mittelmeers

Am Beispiel der romanischen Literaturen

1. Zur Einführung: die romanischen Literaturen, die Geschichte und das Mittelmeer

1.1 Literaturgeschichte

Der erste große Protagonist der abendländischen Literaturen ist das Mittelmeer: Es ist mehr als nur der Schauplatz der Irrfahrten des Odysseus, des Helden der Homer'schen *Odyssee*. Als ein von (halb-)göttlichen Wesen, von Nixen und von Ungeheuern belebter Ort, mit eigener Kraft, Launen, aber auch Gesetzmäßigkeiten ausgestattet, wird das Mittelmeer zu einer der handlungsbestimmenden Größen in diesem Text, dem Gründungstext der Weltliteratur.

Zu dieser Weltliteratur gehören auch die romanischen Literaturen. So werden die Literaturen genannt, die sich im Mittelalter in den aus dem Lateinischen entstehenden Volkssprachen auf dem Boden des ehemaligen Imperium Romanum entwickelt haben. Neben den Literaturen Frankreichs, Spaniens, Italiens und Portugals sind jedoch auch die sogenannten kleineren Literaturen, die in rumänischer, in okzitanischer (Provence) oder in katalanischer (Katalonien) Sprache verfasst werden oder in den vielen Varietäten, die sich in den romanischen Sprachen herausgebildet haben

und lebendig geblieben sind, zu berücksichtigen. In neuester Zeit hat auch die Auseinandersetzung mit den Literaturen der sogenannten »Neuen Romania« an Bedeutung gewonnen. Als solche bezeichnet man die außereuropäischen frankophonen, hispanophonen und lusophonen (d. h. französisch-, spanisch- und portugiesischsprachigen) Literaturen, die im Gefolge der kolonialen Expansion Europas in Afrika¹, Lateinamerika und Kanada entstanden sind.

Auch wenn das Mittelmeer über lange Zeit nicht wieder so in den Vordergrund rückt, wie dies bei Homer war, bleibt es in den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen romanischen Literaturen gleichwohl präsent: In Reiseberichten, Epen, Novellen und später auch in Romanen ist es Schauplatz und Kulisse von Handlung.²

Ein Ort des Abenteuers ist es, Piraten machen es unsicher, Verfolgten dient es als Fluchtweg. Unsicher heißt aber auch: am anderen Ufer des Mittelmeers beginnt ein fremder Kontinent, Afrika, der Nahe Osten. So steht die literarische Wahrnehmung des Mittelmeers immer auch im Zeichen der Spannung zwischen der Wahrnehmung des kulturell Eigenen und Vertrauten, des kulturell Anderen und des Fremden.

1.2 Geschichte und Politik – Historisch-politische Bezüge zwischen den romanischen Ländern und der süd-östlichen Seite des Mittelmeers³

Den wohl engsten Kontakt mit den Ländern jenseits des Mittelmeers hat in der Neuzeit sicherlich Frankreich. Algerien ist ab 1830 Kolonie und gehört formal, bis das Land 1962 unabhängig wird, als ein Departement zu Frankreich; Marokko und Tunesien werden Protektorate. In anderer Weise eng sind auch die Beziehungen Spaniens zum mittelmeeerischen »Orient«: im Süden Spaniens gab es bis ins Mittelalter hinein eine lebendige arabische Kultur. Zwar wurden die Araber 1492 vertrieben; im Süden der iberischen Halbinsel bestand eine lebendige arabische Kultur aber lange Zeit fort. Kulturelle Zeugnisse sowie ein Bewusstsein von Nähe und gemeinsamer Geschichte sind heute noch präsent. Im 19. Jahrhundert allerdings waren die Berührungen eher spärlich. Dies gilt auch für Italien. Nachdem der einst blühende Handel der Seerepubliken Venedig und Genua mit dem »Orient« an Bedeutung verloren hatte, war das Land weitgehend mit sich, der Staatengründung (1871) und politischer Konsolidierung beschäftigt. Erst im Zuge der Außenpolitik des faschistischen Italien ändert sich dies, nicht umsonst steht der Griff nach Afrika unter dem Propagandawort des »mare nostrum«. Zu einem großen literarischen Thema wird deshalb das Mittelmeer jedoch nicht.

1 Vgl. dazu den Beitrag über die Darstellung des Mittelmeers in den frankophonen Literaturen des Maghreb, S. 29 ff.

2 Exemplarisch zeigt sich dies in zahlreichen Novellen aus Giovanni Boccaccios *Decamerone* (1349–1351).

3 Zur Kulturgeschichte des Mittelmeerraums vgl. den Bildband von Abulafia 2003.

1.3 Der Südosten des Mittelmeers – Die Entdeckung des mittelmeerischen »Orient«

Im Gefolge der Aufklärung und der Napoleonischen Expansion nach Ägypten gewinnen im frühen 19. Jahrhundert und der Romantik in literarischen Mittelmeerdiskursen alte Elemente neues Gewicht: Insbesondere französische Maler und Literaten erkunden in Studienreisen die Länder auf der anderen Seite des Mittelmeers und bringen vielfältige Eindrücke von Land und Leuten mit nach Hause. Überwältigt von dem Kontakt mit einer anderen (d.h. arabischen, berberischen oder jüdischen sowie muslimischen) Kultur, spüren die Autoren vor allem dem Fremden nach.⁴

Das, was an kulturellen Gemeinsamkeiten dies- und jenseits des Mittelmeers existiert, tritt dabei in den Hintergrund. Fremd, gefährlich, anziehend, schön, sinnlich und zugleich rückständig und unzivilisiert – dies sind die Merkmale, die dem zum Mittelmeerraum gehörenden »Orient« nun zugeschrieben werden. So entwickelt sich der sogenannte Orientalismus⁵, der im späten 19. Jahrhundert die französische Kolonialpolitik (1830 beginnt die koloniale Eroberung Algeriens) auf kulturellem Gebiet flankiert und rechtfertigt.

Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, so kann festgehalten werden, ist kaum ein literarisches Bewusstsein der faszinierenden Vielfalt der Mittelmeerwelt entwickelt; der Süden der romanischen Länder selbst wird vielfach wenig positiv gesehen und als archaisch sowie fortschrittsresistent abgestempelt. Das Meer selbst wird als Grenze und Trennendes wahrgenommen. In nennenswerter Weise ändert sich dies erst in der Zeit zwischen den Weltkriegen, insbesondere in den Dreißiger Jahren und am nachhaltigsten in Frankreich. Gegen den erstarkenden Nationalismus, der zum beherrschenden politischen Diskurs in Europa wird, zugleich aber auch gegen die Vertreter eines eurozentristisch-chauvinistischen Denkens, welches das Mittelmeer ausschließlich unter dem Aspekt der Latinität (und somit der christlich-europäischen Tradition) betrachtet wissen wollte, richtet sich die Utopie eines friedlichen, kosmopolitischen und pluralen Mittelmeers.

1.4 Allgemeine Kennzeichen der Mittelmeerdiskurse in den romanischen Literaturen

Die literarische Auseinandersetzung mit dem Mittelmeer und seinen Kulturen ist, typologisch gesehen, vielfältig: Sie beginnt mit eher schwachen Bezugnahmen in den vielen Texten, in denen das Mittelmeer nicht mehr als Kulisse von Handlung ist. Weiter sind motivische Bezugnahmen zu nennen, wenn zum Beispiel die Figur des Odysseus, die *Odyssee* und weitergehend Figuren der antiken Mythologie in zahlrei-

4 Vgl. dazu auch Arend 1998 mit Hinweisen auf die französischen Dichter Théophile Gautier und Eugène Fromentin; auch Gustave Flaubert, der große Romancier des französischen Realismus, bereist Nordafrika und verarbeitet dies literarisch in einem Roman (*Salammbô*).

5 Vgl. dazu den informierenden Artikel »orientalism« in: Nünning 1998, S. 408.

chen romanischen Texten neu bearbeitet werden. Zu diesen motivischen Bezugnahmen zählen auch die in vielen Texten auszumachenden Rekurse auf das antike Sediment der mittelmeerischen Kultur. Den Kulturen an beiden Ufern ist dies gemein; auf ihm bauen dann die jeweils anderen Geschichten. Mit Blick auf die Texte, in denen das Mittelmeer ein herausragendes, wenn nicht das wichtigste Thema ist, sind wiederum zwei Typen zu unterscheiden. Zuerst sind die Texte zu nennen, in denen die Schönheiten des Mittelmeerraumes, Wärme, Licht und Sonne, seine üppige Vegetation und Sinnlichkeit gepriesen werden und die so zur Ausprägung eines eher idealisierenden Mittelmeer-Mythos führten, wie dies etwa in Albert Camus' frühen Essays festgestellt werden kann.⁶

In der zweiten Gruppe kommen solche Texte zusammen, die sich in eher kritischer Haltung auch mit dem Konfliktpotential auseinandersetzen, welches das Aufeinandertreffen der verschiedenen Kulturen im Mittelmeer auch ausmacht, wie dies anhand des französischen Krimiautors Jean-Claude Izzo oder an dem spanischen Romancier Juan Goytisolo verdeutlicht werden kann. Neben dieser grundsätzlichen Unterscheidung kann eine weitere Besonderheit des literarischen Mittelmeerdiskurses der Romania darin ausgemacht werden, dass die großen multiethnischen und -kulturellen Städte rund um das Mittelmeer den Fokus für die Auseinandersetzung mit der kulturellen Diversität dieses Raums geben (vgl. etwa Consolos Syracus oder Izzos Marseille, Goytisolos Tanger). Nochmals unter anderen Vorzeichen steht die literarische Beschäftigung mit dem Mittelmeer in lyrisch-poetischen Texten, was anhand eines Gedichts des Provenzalen Jean-Frédéric Temple nachvollzogen werden soll.

2. Texte

2.1 Jean-Claude Izzo: Marseille als Paradigma des Mittelmeers – Schönheit und mörderische Konflikte⁷

Der 1945 in Marseille geborene und 2000 dort an Lungenkrebs gestorbene Autor Jean-Claude Izzo ist neben dem Sizilianer Andrea Camilleri und dem Spanier Manuel Vázquez Montalbán der wohl wichtigste Vertreter des anspruchsvollen jungen Kriminalromans und damit einer nicht unwichtigen Strömung innerhalb der romanischen Gegenwartsliteraturen. Izzo, Sohn italienischer Immigranten, hat von den 1970er bis in die 1990er Jahre in Marseille und Paris als Journalist gearbeitet. Parallel dazu war er schriftstellerisch aktiv, schaffte aber erst 1995 mit seinem ersten Kriminalroman *Total Khéops* seinen schriftstellerischen Durchbruch. Schon 1996 erscheint *Chourmo*, und mit dem 1998 publizierten dritten Roman *Soléa* ist die sogenannte Marseille-Trilogie abgeschlossen, in deren Mittelpunkt der eigenwillige, oft am Rande der Legalität arbeitende Kommissar Fabio Montale steht. Mit dieser Figur ist Izzo ein Typ gelungen, der sich in die Reihe der großen literarischen Kom-

⁶ Zur Frage eines mythologisierten Mittelmeers vgl. Verheyen 2001.

⁷ Vgl. Izzo 2000, Kapitel 1 und Kapitel 10.

In dem mit Blick aufs Meer das Glück eine klare Sache ist

Es gibt nichts Angenehmeres, als morgens am Meer zu frühstücken, wenn man nichts zu tun hat.

Fonfon hatte dafür ein Anchovispüree zubereitet, das er gerade aus dem Ofen holte. Ich kam vom Fischen zurück, glücklich. Der Fang bestand aus einem kapitalen Seewolf, vier Goldbrassen und einem Dutzend Meeräschen. Das Anchovispüree machte mein Glück perfekt. Für mich war das Glück sowieso immer einfach gewesen.

Ich öffnete eine Flasche Rosé aus Saint-Cannat. Die Qualität der Roséweine aus der Provence begeisterte mich von Jahr zu Jahr mehr. Wie stießen an, um auf den Geschmack zu kommen. Dieser Wein aus der alten Komturei Bargemone war ein besonders edler Tropfen. Man schmeckte die sonnenüberfluteten, flachen Rebhänge der Gebirgskette Trévaresse förmlich unter der Zunge. Fonfon zwinkerte mir zu, dann machten wir uns daran, unsere Brotscheiben in das mit Pfeffer und gehacktem Knoblauch angemachte Anchovispüree zu tunken. Mein Magen erwachte beim ersten Bissen.

»Teufel, tut das gut!«

»Du sagst es.«

Mehr gab es nicht zu sagen. Jedes weitere Wort wäre zu viel gewesen. Wir aßen schweigend. Den Blick über dem Meer verloren. Ein schönes, tiefblaues, fast samtenes Herbstmeer. Ich konnte mich nicht satt daran sehen. Es überraschte mich jedes Mal, mit welcher Kraft es mich anzog. Der Ruf des Meeres. Aber ich war weder Seemann noch Reisender. Ich hatte Träume dort in der Ferne, hinter dem Horizont. Träume eines Jugendlichen. Aber ich hatte mich nie so weit vorgewagt. Nur einmal. Bis zum Roten Meer. Das war vor langer Zeit.

Ich ging auf die fünfundvierzig zu, und wie viele Marseiller hörte ich lieber Reiseberichte, als selber loszuziehen. Ich konnte mir nicht vorstellen, in ein Flugzeug nach Mexico City, Saigon oder Buenos Aires zu steigen. In meiner Generation hatten Reisen noch einen Sinn. Das Zeitalter der Überseedampfer und Frachter. Die Seefahrt. Wo das Meer die Zeit bestimmt. Die Häfen. Die aufs Kai ausgebrachte Gangway und der Rausch neuer Gerüche, unbekannter Gesichter.

Ich begnügte mich damit, mein flaches Fischerboot, das *Trémolino*, hinter der Insel Maïre und der Inselgruppe Riou aufs offene Meer hinauszufahren und ein paar Stunden, umgeben von der Stille des Meeres, zu fischen. Etwas anderes hatte ich nicht mehr zu tun. Als fischen zu gehen, wenn es mich überkam. Und zwischen drei und vier Uhr nachmittags Karten zu spielen. Beim *Pétanque* die Aperitifs ausspielen.

Ein wohlgeordnetes Leben.

Manchmal machte ich einen Ausflug in die Calanques, die Buchten von Marseille: Sormiou, Morgiou, Sugiton, En-Vau ... Ich wanderte stundenlang, den Rucksack auf dem Buckel. Schwitzend und keuchend. Das hielt mich in Form. Es besänftigte meine Zweifel und Befürchtungen, meine Ängste. Ihre Schönheit brachte mich wieder in Einklang mit der Welt. Jedes Mal. Sie sind wirklich schön, die Calanques. Sie zu beschreiben, ist müßig, man muss sie gesehen haben. Aber man erreicht sie nur zu Fuß oder im Boot. Die Touristen überlegen es sich zweimal, und das ist gut so. (Jean-Claude Izzo: *Chourmo*, S. 15f.)

missare einreihen kann. Montale ist ein sinnlicher Mann, der die Küche des Mittelmeers und seine Weine ebenso schätzt wie alte Freunde und schöne Frauen. Als instinktsicherer Ermittler verfügt er über politisches Gespür. Dabei schlägt, wie bei seinem Schöpfer, sein Herz nicht nur in seinem Körper auf der linken Seite: Die mafiosen Strukturen in der südfranzösischen politischen Landschaft und insbesondere in Marseilles: Bauspekulation, Menschen- und Drogenhandel, kriminelle Handlungen mit rechtem Hintergrund (und unübersehbaren Hinweisen auf den Front National), dies ist das Szenario für Izzos Kriminalfälle.

In *Chourmo* zeigt sich dies besonders deutlich. Als zwei Jugendliche verschwinden, das Mädchen ist Tochter algerischer Immigranten, kommt Montale auf der Suche nach den beiden mafiösen Machenschaften auf die Spur, die tief ins rechte Lager hineinführen. Damit setzt der Autor einen neuen Akzent, denn er zeigt, dass mit den algerischen Immigranten auch der Islamismus über das Mittelmeer nach Südfrankreich gekommen ist und auch dort Angst, Terror und Gewalt verbreitet. So verdeutlicht dieser Krimi, dass die kulturelle Diversität des Mittelmeerraums, positiv gewendet, zwar immer eine große Bereicherung darstellt, zugleich aber auch immer neues Konfliktpotential enthält, gegen welches auch das Meer als vermeintliche Grenze keinen Schutz bieten kann. Insofern räumt Izzo gründlich mit einem idealisierenden Bild eines fröhlich multikulturellen Mittelmeers auf; die Sonne und die Schönheit der mediterranen Landschaft und einer seiner bedeutendsten und ältesten Städte erweisen sich angesichts der mafiösen Verflechtungen und der Skrupellosigkeit krimineller Akteure als traurige Kulissen eines bösen Spiels.

2.2 Jean-Frédéric Temple: Das Mittelmeer oder: Natur, Mythos und Geschichte⁸

Der 1921 in Montpellier geborene Dichter und Romancier Jean-Frédéric Temple gehört zu den Autoren des Südens, deren Leben und Schreiben sich in einem kontinuierlichen Hin und Her zwischen den beiden Ufern des Mittelmeers vollzieht. In Alger stößt er Anfang der 1940er Jahre auf den Verleger Edmond Charlot, um den sich zu jener Zeit die Autoren der sogenannten *Ecole d'Alger* gruppierten. Zu dieser Gruppe gehörte auch Albert Camus, und aus diesem Kreis stammen auch die bedeutendsten Schriften für ein plurales und kosmopolitisches Mittelmeer. Als Mitarbeiter der wichtigsten frankoalgerischen Kulturzeitschriften, als Autor und insbesondere als Lyriker hat Temple sich einen Namen gemacht. Er lebt in Montpellier.

Das ausgewählte Gedicht stammt aus der Sammlung *Phares, balises & feux brefs*, in der Impressionen aus Reisen um die Welt zusammengetragen sind. Temples Gedicht *Méditerranée* ist Max Rouquette gewidmet, der als der bedeutendste Vertreter der zeitgenössischen okzitanischen Dichtung gilt. Dieser Text ist ein eindrucksvolles Zeugnis für die Auseinandersetzung mit der mittelmeerischen Kultur vor dem Horizont des antiken Erbes. Zugleich wird verdeutlicht, dass diese antike Kultur und insofern die Geschichte in spannungsreicher Beziehung zu der Universalität der mediterranen Natur und insbesondere des Meeres stehen. Deren Schönheiten werden in wenigen dichten Versen evoziert. Mit dem Bild der aus den Wellen empor springenden Delphine unterstreicht das lyrische Ich, dass diese Natur dem Menschen gänzlich zugewandt ist. Antikes Erbe, Kultur und Naturerleben sind hier nicht als Antagonismen gedacht, sondern als Bestandteile der *conditio humana* entworfen. Zu dieser gehört wesentlich die *memoria*, das Erinnern. Auch wenn das antike Erbe des Mittelmeers aus dem Alltagsbewusstsein zu verschwinden droht, ist es tief im kollektiven Gedächtnis aufgehoben und so der Zeitlichkeit enthoben.

⁸ Vgl. Temple 2005, S. 19 f.

Méditerranée

à Max Rouquette

L'antique mer
 toujours qui sera jeune,
 celle des Argonautes
 et des enfances,
 de turquoise orne ses vagues
 qu'ont vues les matelots d'Ulysse
 et Pythéas le grand nocher
 de nos parages,
 dans leurs barques ventruées
 aux couleurs du soleil.

Mer androgyne
 aux écailles d'émail,
 et ses yeux innombrables
 ouverts comme des héliotropes.

Je n'ai pas oublié,
 je n'oublierai jamais
 l'opulence de l'iode en septembre,
 l'écume
 où nous rêvions de voir surgir
 des crêtes savonneuses
 les dauphins en sarabande.
 Les voici ! Les voici !
 Et nous dansions
 avec ces joyeux compagnons
 au doux regard, aux gracieuses voltiges,
 ces petits dieux si bien civilisés
 émergeant des abysses du temps,
 qui nous faisaient l'honneur
 de leur plaisir
 dont la musique illuminait nos songes ...

Les dieux sont en exil;
 nos appels sans réponse;
 ils n'accourent plus sur les plages
 où de l'ombre monte la lune
 au comble de l'équinoxe.

Ils ne sont plus avec nous
 qu'au fond secret de la mémoire.

Mittelmeer

Für Max Rouquette

Das (alte) Meer der Antike
 das immer wird jung sein,
 das der Argonauten
 und der Kindheiten,
 türkis schmückt es seine Wogen,
 die die Matrosen des Odysseus gesehen haben
 und Pytheas, der große Schiffelenker
 aus unserer Gegend,
 in ihren bauchigen Booten
 in den Farben der Sonne.

Androgynes Meer
 mit emaillenen Schuppen
 und seinen unzähligen Augen
 weit offen wie Heliotropen.

Ich habe nicht vergessen,
 ich werde niemals vergessen
 die Opulenz des Jods im September,
 den Schaum
 wo wir träumten aufsteigen zu sehen
 aus den schäumenden Wellenkämmen
 die hochspringenden Delphine.
 Da sind sie! Da sind sie!
 Und wir tanzten
 mit diesen fröhlichen Begleitern
 mit dem sanften Blick, mit den anmutigen
 Sprüngen in der Luft,
 diesen kleinen, so wohl zivilisierten Göttern,
 emporsteigend aus den Tiefen der Zeit,
 die uns beehrten
 mit ihrer Freude
 deren Musik unsere Träume erleuchtete.

Die Götter sind im Exil,
 unsere Rufe ohne Antwort;
 sie laufen nicht mehr herbei über die Strände
 wo aus dem Schatten der Mond heraufsteigt
 am höchsten Punkt der Tagundnachtgleiche.

Sie sind nur mehr mit uns
 ganz in den geheimsten Tiefen der Erinnerung.

2.3 Vincenzo Consolo: Das Mittelmeer oder die bedrohte Synthese von Natur und Kultur⁹

Der 1933 in Sizilien (Sant' Agata di Militello) geborene Autor ist der wichtigste italienische Vertreter eines poetisch-kritischen Mittelmeerdiskurses. Obwohl Consolo seit fast vier Jahrzehnten in Mailand lebt, beschäftigt er sich in seinen fiktionalen wie essayistischen Texten intensiv mit Sizilien und der Problematik des Südens. Auch als Verfasser experimenteller historischer Romane (z. B. *Il sorriso dell'ignoto marinaio*, 1976; dt.: *Das Lächeln des unbekannte Matrosen*, 1984) möchte er aufzeigen, dass die Vergangenheit keinesfalls abgeschlossen, sondern in den Problemen der Gegenwart präsent ist. Als profunder Kenner der griechischen Mythologie sowie der antiken Texte führt Consolo seine Auseinandersetzung mit Sizilien und dem Süden auf hohem intellektuellem Niveau. Er bettet seine eigenen Texte in ein dichtes intertextuelles Netz von Vergil über Dante und Cervantes bis hin zu Pirandello. Es enthält darüber hinaus Hinweise auf Texte aus dem gesamten Mittelmeerraum, insbesondere aber aus den antiken und den romanischen Literaturen. Seine Reflexion über das kulturelle Potential des Südens verbindet Consolo mit Überlegungen über das Verhältnis von Kultur und Natur. Bei seiner Auseinandersetzung mit der mediterranen Natur bleibt er nicht im poetischen Beschwören von deren Schönheit stehen, sondern insistiert immer wieder auch auf der destruktiven Seite der Naturgewalten (Flut, Vulkanismus, Erdbeben), mit der gerade Sizilien immer wieder konfrontiert ist. Aus dieser Erkenntnis leitet er eine fortschrittsskeptische Haltung ab und widerspricht vehement jeder Hybris, der zufolge die Natur zu beherrschen sei. Das andere zerstörerische Potential, auf das Consolo immer wieder hinweist, ist das der Zivilisation und insbesondere der im Süden ausgeprägten Korruption. Der ausgewählte Text ist dem Band *L'olivo e l'olivastro* (1994, keine deutsche Ausgabe) entnommen und in der Form wiedergegeben, die in der Anthologie von Mittelmeer-Texten von Endriss/Scherer/Storch (1998, S. 297–301) reproduziert ist.

Vor dem Hintergrund der Ruinen von Utika (im heutigen Tunesien) reflektiert der Erzähler über die Lebendigkeit des antiken Erbes. Dessen ruhige Erhabenheit bildet einen deutlichen Kontrast zum Rummel des modernen Massentourismus. Im ersten Schritt wird festgestellt, dass (antike) mediterrane Kultur und Natur eine Einheit bilden. Der Hinweis auf den in den Ruinen wachsenden Lorbeer ist eine mythologische Anspielung auf den Daphne-Mythos und darüber hinaus auf die Unvergänglichkeit der Dichtung. Diese mythologisch überhöhte Natur steht jedoch nicht allein. Vielmehr betont Consolo die sinnliche Kraft und kulturenüberschreitende Vitalität der mediterranen Vegetation, wenn er den Geruch des Basilikums beschwört, das rund um das Mittelmeer die Menschen mit seinem Duft betört.

Eine vergleichbare Reflexion stellt der Erzähler auch mit Blick auf die berühmten sizilianischen Orte an. Er erwähnt unter anderem die antiken Gründungen Tindari, Selinunt, Segesta oder Syracus, um den Radius seiner Betrachtungen dann auf Städ-

⁹ Vgl. Consolo 1998, S. 297–301. Siehe auch auf der *ide*-Homepage: <http://www.uni-klu.ac.at/ide> (Heft 2/2007: »Mittelmeer«)

Die Straße nach Biserta verlief schnurgerade zwischen Feldern mit kargen Sträuchern, Bäumen. Hier und da waren ein paar Beduinenzelte, in bunte Tücher gehüllte Frauen, ein paar Kamele, eine kleine, von Kindern gehütete Herde. Nachdem wir die Straße hinter der Brücke über den *Qued Medjerda* verlassen hatten, fuhren wir durch eine Landschaft flacher Hügel: Wir erreichten die Ruinen von Utica. Inmitten dieses von Tourismus und Lärm erfüllten Sommers befanden wir uns hier endlich in einer Oase, einer Insel der Einsamkeit und der Ruhe. Einer Insel, die die einzige ausgegrabene *Insula Uticas* in sich barg, eine Handvoll Häuser rund um einen Hof: niedrige Mäuerchen, Böden mit einfachen Mosaiken, einzelne Becken, kahl und der Sonne ausgesetzt inmitten all dieser verlassenen Weite ringsum – den Resten der einstigen Kolonie von Tyrus, die mit den Römern verbündet war, der Stadt *Catos*, des *Stoikers*, der hier in den *Freitod* ging, um *Caesar* nicht in die Hände zu fallen: »... die Freiheit will er suchen, die so teuer, / wie der wohl weiß, der ihr sein Leben opfert. / Du weißt es, denn für sie war dir nicht bitter / in Utica der Tod ...«, läßt *Dante im Purgatorio* Vergil sprechen. Und sich auf jenem Boden zu befinden, zwischen jenen Steinen, wo der Alte unter »den keuschen Augen« seiner jungen Frau *Marzia* das Schwert gegen seine »heilige Brust« erhob, war ergreifend.

Farbenfroh schillernde Blumen ließen die kleinen Beete zwischen den Steinen und den Mosaiken überquellen; und aus Tongefäßen und Vasen verströmte mild das Aroma des dichten und üppigen Basilikums. Meine Gefährtin strich mit der offenen Hand behutsam über das grüne Laubwerk, sog den Geruch ein und ließ auch mich riechen; es war ein Geruch tiefster Intensität, der Duft des mediterranen Sommers der Tomaten, Zwiebeln, Gurken, der Basilikumtriebe, die die Alten sich hinters Ohr steckten, wenn sie in der Abenddämmerung frisch und weiß in ihren Baumwollhemden aus den Häusern traten; eine Intensität, die sich im süßen und würzigen Duft des Zimts brach.

Ein Alter tauchte plötzlich lautlos vor uns auf, wer weiß woher, ein hagerer und kerniger Araber, der uns lächelnd fragte, ob wir von Utica erfahren wollten, von seiner Geschichte. Meine Gefährtin aber wollte von dem Basilikum wissen, vom Geheimnis seiner Üppigkeit, seines starken Dufts in dieser Wüste. Der Alte schob am Boden den Deckel seines Schachts beiseite und ließ uns in den runden Schlund eines kostbaren Brunnens und einer Zisterne spähen. Dann pflückte er sorgfältig einige Pflänzchen, formte sie zu einem Bund und überreichte sie meiner Freundin. Jenes Basilikum füllte nun, um ein Vielfaches vermehrt, in Kübeln und Vasen die Terrasse und die Balkone, hat von unserem Haus in Sizilien Besitz ergriffen; in der Abenddämmerung durchzieht es zimten die Luft des abklingenden Sommers, lindert mit seinem süßen Odem, mit der Erinnerung an Utica, unsere Betrübnis, unsere Schwermut.

[...]

Nur soviel, in freier Wiedergabe des nachsichtigen Braudel: »Ich habe ihn leidenschaftlich geliebt, diesen Süden Europas, diese antike Mittelmeerwelt, zweifellos weil ich da geboren bin ... Freudig habe ich ihm jahrelang Studien gewidmet, lange Wanderjahre ...«

Heute hasse ich ihn. Ich hasse diesen fürchterlichen, barbarischen Süden, diesen Ort des Massakers, des Mordes. Ich hasse dieses geplünderte Konstantinopel, dieses niedergebrannte Alexandrien, diese verseuchten Städte Athen und Oran, dieses erdbebenzerrüttete Lissabon, diese von einem Leichentuch des Zements überzogene *Conca d'Oro*. »Oh Stadt, Prinzipalin aller Städte, Zentrum der vier Weltenteile! Oh Stadt, Ruhm der ganzen Christenheit und Verderbnis der Barbaren!« (Ducas, *Klage um den Untergang Konstantinopels*).

Ich hasse dieses Theater, in dem das Mitgefühl, die Humanität abgedankt haben, dieses unsichere Gelände, in dem sich Wölfe und Schakale tummeln, dieses Reich des politischen Zynismus, der Intrigen, Imperium der Camorra und der Mafia, der schmutzigsten Machenschaften, der Korruption und der Anarchie der Macht. Hier werden mit der Grausamkeit wilder Tiere die Gerechten erschlagen, die Kinder und die Poeten; hier werden wie die Maulesel unter dem Joch die armen Einwanderer aus der Dritten und Vierten Welt ausgebeutet und schikaniert; hier wird mit Drogen eine Generation nach der anderen vergiftet und umgebracht; hier werden hektisch Waren und Leben konsumiert, werden Ehre, Sprache, Gedächtnis, Verstand ausverkauft ...

Aber ist es der Süden Indiens, Europas, von dem ich spreche? Oder spreche ich von unserer heutigen Welt? Von dieser Welt aus Ruinen, wie jene Uticas, aber ohne die Blüten, ohne den Duft des Basilikums, wo es keinen Cato mehr gibt, der sich im Namen der Freiheit, der Würde das Leben nehmen könnte. (Vincenzo Consolo: *Landschaft mit Ruinen*, S. 297f., 300f.)

te des gesamten Mittelmeerraums von Marrakesch bis Granada auszudehnen. Damit unterstreicht er dessen Zusammenhalt und verweist zugleich auf die Bedeutung der Urbanität im Mittelmeerraum. In Anlehnung an den berühmten Anfang der ersten Verse der Homer'schen *Odyssee* »Singen will ich [...]« strukturiert Consolo seinen Text durch ein mehrfach wiederholtes »Erzählen will ich [...]«. Betont er in diesem Abschnitt noch die Synthese von Natur und Kultur als Merkmal mediterraner Kultur, so zeigt er am Ende des Textausschnitts, dass diese Synthese unwiederbringlich zerstört ist: der Süden ist nunmehr »barbarisch«, die Kulturstätten sind »geplündert«, die Metropolen »verseucht« und »vom Leichentuch des Zements« überzogen. Korruption und Gewalt als Mittel der Politik sind im Mittelmeerraum an der Tagesordnung. Gänzlich ins Pessimistische gewendet ist der Schluss, wenn Consolo desillusioniert feststellt, dass der missbrauchte Süden als Paradigma der Probleme der heutigen Welt im Zeichen der Globalisierung betrachtet werden kann.

2.4 Juan Goytisolo: Das Mittelmeer oder das Spiel der Differenzen¹⁰

Wie kaum ein anderer romanischer Autor bewegt der Spanier Juan Goytisolo sich zwischen den Kulturen dies- und jenseits des Mittelmeers hin und her. 1931 in Barcelona geboren, studiert er Rechtswissenschaften, verlässt aber unter der Franco-Diktatur sein Land, um in Paris zu leben. Von den 1960er Jahren an bereist er regelmäßig die Länder des Maghreb, zuerst Algerien, dann insbesondere Marokko. Er lebt heute zwischen Paris, Madrid und Marrakesch. Erst nach Francos Tod können Goytisolos Texte in Spanien erscheinen. Der Autor hat seine Kritik an der spanischen Gesellschaft des Franquismus in verschiedene Richtungen hin ausgeweitet: Zum einen hin auf eine sozialistisch orientierte Kritik am europäischen Bürgertum und dessen körper- und sinnenfeindlicher Moral, zum anderen hin auf eine grundsätzlich zivilisationskritische Haltung. Dabei nimmt seine Auseinandersetzung mit der Reconquista, der Vertreibung von Arabern und Juden aus Südspanien, eine zentrale Position ein und dient ihm als historischer Bezugspunkt für eine scharfe Kritik an aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Als engagierter europäischer Intellektueller begleitet Goytisolo publizistisch die politischen Entwicklungen in den Ländern rund um das Mittelmeer. Der hochgradig experimentelle Roman *Die Rückforderung des Conde don Julián* (dt. 1976) erzählt in a-linearer Anordnung, oft freier Syntax sowie reduzierter Interpunktion und ikonoklastischer Haltung von nur einem in Tanger verbrachten Tag. Vor historischem Hintergrund (die Eroberung Spaniens durch die Araber im Jahr 711) setzt er sich mit Themen wie Exil, Verlust von Heimat,

¹⁰ Vgl. Goytisolo 1976, S. 20–27.

Verrat, aber auch mit der identitätsstiftenden Kraft der Sprache auseinander. Goytisolos Mittelmeer ist von Intoleranz, Dogmatismus und Gewalt gezeichnet – auf beiden Seiten: eine fragwürdige gemeinsame Kultur, angesichts derer der Reichtum, die Vielfalt und die Schönheit der mittelmeerischen Kulturen in den Hintergrund treten. Der Schauplatz der für den Unterricht empfohlenen Passage (S. 20–27)¹¹ ist die marokkanische Hafenstadt Tanger, in welcher der namenlos bleibende Protagonist, unter Drogen stehend, auf seinem Bett liegt und in seinen Gedanken die Stadt durchstreift. Zwar kann man von Tanger aus mit bloßem Auge das europäische Festland erblicken, doch ist, so verdeutlicht der Roman, diese Nähe trügerisch angesichts einer von Misstrauen, Gewalt und kriegerischen Handlungen geprägten Geschichte. Alles, was über Tanger gesagt wird, lässt sich zugleich als Aussage über die mittelmeerische Welt und insbesondere deren »mühsam zusammengehaltener Einheit« lesen, in der die verschiedensten (kulturellen und/oder ethnischen) Einheiten nebeneinander leben »ohne sich je zu vermischen«. Diese Vielschichtigkeit wird bewundert, jedoch nicht idealisiert; die »Interferenzen« werden als solche kenntlich gemacht.

Der Leser muss sich dem unaufhörlichen Gedankenstrom der Figur anpassen und aus dem Gewirr von Wahrnehmungen Aussagen über das mediterrane Tanger freilegen: hierarchische gesellschaftliche Strukturen, Armut und Bettelwesen. Anhand der Schilderungen der Reaktionen, die eine vorbeigehende junge Frau bei den ihr lüstern nachschauenden Männern und dem Erzähler auslöst, wird mit dem an beiden Ufern des Mittelmeers anzutreffenden machismo eine weitere kulturenübergreifende, aber problematische Gemeinsamkeit aufgezeigt. An den antiken Wurzeln der mediterranen Welt ist Goytisolo wenig interessiert. Vielmehr insistiert er auf strukturellen Elementen und fokussiert vor diesem Hintergrund die Frage nach dem Verhältnis von Natur und Kultur. Goytisolos Natur ist vergesellschaftet, meist abweisend und in letzter Konsequenz auf den Menschen bezogen.

Literatur

- CONSOLO, VINCENZO: *Landschaft mit Ruinen*. In: Endriss/Scherer/Storch 1998, S. 297–301.
 GOYTISOLO, JUÁN: *Die Rückforderung des Conde don Julián*. Frankfurt/M. 1976.
 IZZO, JEAN-CLAUDE: *Chourmo*. Aus dem Französischen von K. Grän und R. Voullié. Zürich 2000.
 TEMPLE, JEAN-FRÉDÉRIC: *Phares, balises & feux brefs*. Marchainville 2005.
- ABULAFIA, DAVID (Hrsg.): *Mittelmeer. Kultur und Geschichte*. Stuttgart: Besler 2003.
 AREND, ELISABETH: »mare nostrum«? – Das Mittelmeer in der Diskussion um kulturelle und literarische Grenzziehungen. In: Turk, Horst et al (Hrsg.): *Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen: Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus*. Göttingen: Wallstein 1998, S. 263–283.
 ENDRISS, BEATE-URSULA; SCHERER, BERND M.; STORCH, WOLFGANG (Hrsg.): *Das weiße Meer. Erkundungen des Mittelmeers*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
 NÜNNING, ANSGAR (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler 1998.
 VERHEYEN, GUNTHER: Frankophoner Mythos Mittelmeer. Kritik, islamische Stimmen und Harmoniestreben. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog*, H. 4/2001, 57. Jg., S. 303–312.

¹¹ Siehe auch auf der *ide*-Homepage: <http://www.uni-klu.ac.at/ide> (Heft 2/2007: »Mittelmeer«).

Birgit Mertz-Baumgartner

Möglichkeiten und Unmöglichkeiten kultureller Begegnungen

Frankreich und die maghrebinischen Länder

1. Der Mittelmeerraum: Kulturkontakt – Kulturkonflikt

Die gegenwärtige, vor allem in Frankreich geführte Diskussion um den Mittelmeerraum charakterisiert sich durch zwei radikal gegenläufige Positionen: Auf der einen Seite steht die politikwissenschaftlich-soziologische Sicht – vertreten etwa durch den aus Algerien stammenden und in Paris lehrenden Politologen Sami Naïr –, welche die real existierenden politischen wie sozialen Konflikte und Differenzen ins Blickfeld rückt und das Mittelmeer vorwiegend als Grenze zwischen reichem, technologisch hoch entwickeltem Norden und armem, »rückständigem« Süden, zwischen islamisch-arabischer und christlich-europäischer Welt wahrnimmt (vgl. Naïr 1992 und 1997).¹ Demgegenüber weichen VertreterInnen kulturwissenschaftlicher Positionen Konzepte von Grenze auf, überwinden ein Denken in den Kategorien von »Eigenem« und »Fremdem« und sehen den Mittelmeerraum als Grenzraum, in dem unterschiedliche kulturelle Positionen aufeinander treffen, ausgehandelt und »übersetzt« werden. Zu den prominentesten und einflussreichsten Verfechtern eines in der Vielfalt »geeinten« mediterranen Raums zählt der französische Essayist

BIRGIT MERTZ-BAUMGARTNER unterrichtet Romanistik an der Universität Innsbruck. Innrain 52, A-6020 Innsbruck. E-Mail: birgit.mertz-baumgartner@uibk.ac.at

1 Einen guten Überblick über die Argumente der Kritiker eines »geeinten Mittelmeerraums« vermittelt Verheyen 2001b.

und Mittelmeerspezialist Thierry Fabre (vgl. Fabre 1998 und 2001).² Die Wahrnehmung des Mittelmeerraums als eines Raums von »Getrenntem« und »Geeintem« ist nicht neu, bereits Fernand Braudel hatte in seiner Pionierarbeit zum Mittelmeerraum das diesem Raum inhärente Spannungsverhältnis von Kulturkonflikt und Kulturkontakt betont (vgl. Braudel 1985). In der Folge sollen zwei Romane maghrebini-scher AutorInnen vorgestellt werden, die geradezu exemplarisch die beiden oppo-nierenden Sichtweisen des mediterranen Raums und die daraus resultierenden Un-möglichkeiten und Möglichkeiten der kulturellen Begegnung illustrieren.

2. Mahi Binebine: *Kannibalen* (2003)³ oder Menschen, die vom Paradies träu-men

2.1 *Kannibalen* als typischer »Patera-Roman«

Mahi Binebine ist einer der ersten Autoren, der in seinem Roman *Kannibalen* das vi-rulente Problem der Massimmigration aus Afrika nach Europa aufgreift und das Thema der lebensgefährlichen und teuer bezahlten Überfahrten in überfüllten und klapprigen Holzbooten, den so genannten *Pateras*, literarisch gestaltet.⁴ Mahi Bine-bine kennt die Migration – wenn auch unter völlig anderen Vorzeichen – aus erster Hand: 1959 in Marrakesch in Marokko geboren, lebt er viele Jahre in Paris, wo er sei-ne Karriere als Maler und Autor aufbaut. Nach einem mehrjährigen Aufenthalt in New York von 1994 bis 1999 kehrt er zunächst nach Paris, 2002 schließlich nach Mar-rakesch zurück.

Kannibalen ist ein durchaus typischer »Patera-Roman«, indem er zwar das The-ma der riskanten Überfahrt zentral setzt, diese jedoch im Text selbst weder be-schreibt noch zeigt (es ist lediglich vom Moment der Abfahrt kurz die Rede). *Kanni-balen* erzählt vielmehr über die Anziehungskraft Europas, das von Maghrebiniern und Schwarzafrikanern als Eldorado und Paradies wahrgenommen wird, in dem Ar-beit, Freiheit und Wohlstand zu den Rechten und Möglichkeiten eines jeden Bürgers zählen. Der Roman erzählt aber auch über die Brüchigkeit dieser Europabilder, die in keiner Weise der von Migranten in Europa erlebten Realität entsprechen. Gerade-zu exemplarisch hierfür steht das Schicksal von Momo, dem »verstoßenen Eu-ropäer«, wie es im Text heißt, der mehrfach nach Frankreich ausgewandert ist, bevor

2 Für weitere Argumente von Verfechtern des Mittelmeerraums als eines Ortes der kulturellen Ein-heit vgl. Verheyen 2001a.

3 Das französische Original erschien unter Mahi Binebine: *Cannibales*. Paris: Fayard 1999.

4 Inzwischen liegt eine Fülle von Romanen in französischer, spanischer und italienischer Sprache vor, die sich diesem Thema widmen, z. B. Youssouf Amine Elalamy: *Les Clandestins* (1999); Youssef Amghar: *Il était parti dans la nuit* (2004); Tahar Ben Jelloun: *Partir* (2006); Nieves García Benito: *Por la vía de Tarifa* (1999); Andrés Sorel: *Las voces del Estrecho* (2000); Andrea Camilleri: *Il giro di boa* (2003).

Kapitel 11

[...]

Der Schlepper stand auf, machte eine kleine Runde zu den Wellen. Er suchte einen Augenblick die Dunkelheit ab und schien ich weiß nicht was Interessantes dort zu erblicken. Als er zurückkam, verlieh eine kaum verhüllte, befriedigte Miene seinem Gang so etwas wie Leichtigkeit.

»In einer Stunde brechen wir auf!«, ließ er ohne weiteren Kommentar fallen.

Er räusperte sich geräuschvoll und spuckte den dicken, grünlichen Auswurf in den Sand.

Wir sahen ihn an, erfreut und ängstlich.

»Woher kommt denn diese große Neuigkeit?«, wagte sich Reda vor. [...]

Kas'em Djudi erklärte uns, dass der »Chef« sicherlich das vereinbarte Signal des spanischen Fischkutters erhalten habe, in den wir auf halbem Weg umsteigen müssten. Er fügte hinzu, dass die Sache ganz gut stünde. Es war noch nicht Mitternacht. Vom Boot zum Fischkutter würde die Überfahrt etwa vier Stunden dauern. Wir waren in der Zeit. Alles, worauf es ankam, war, vor dem Morgengrauen in Algeciras anzukommen.

Das musste ein wirklich hübscher Anblick sein, Algeciras in der Morgendämmerung, gesehen vom Meer unter einem wolkenlosen Himmel. Ich sah mich als Eroberer, aufrecht am Bug, mit geschwelltem Oberkörper, alle Dämonen des Okzidents herausfordernd. Einmal an Land, würde ich die düsteren Herzen der Andalusierinnen entflammen. Morad hatte sie uns als die verführerischsten, reizendsten, unwiderstehlichsten Wesen des Planeten beschrieben. Huris, die die Berberinnen von Kenifra an Anmut übertrafen, die aus Azru an Charme, die überwältigenden Frauen aus Fès an Koketterie. Mit ihren üppigen Dekolletés, mit einem einfachen Blick, der unter der Wirkung des feurigen Flamencos umherflatterte, waren sie fähig, egal wen in die Knie zu zwingen, behauptete er. Ich war schon jetzt bereit zu kapitulieren, mich an Händen und Füßen gefesselt auszuliefern, vor ihnen zu kriechen, sollte es nötig sein.

Eine Stunde noch, bevor wir uns blindlings in das große Abenteuer stürzen würden; klammheimlich in ein anderes Schicksal schlüpfen, es uns anziehen, uns seinem Ablauf und seinen Tagen anpassen würden; um anderswo besser wiedergeboren zu werden, die Haut zu wechseln, die Luft, das Universum; alles von null an neu zu beginnen. Eine Stunde noch, und wir würden unser Gedächtnis von all diesen schmutzigen Erinnerungen reinigen können; den Lehm der Elendsbehausungen aus unserem Geist verbannen; die unfruchtbaren Felder vergessen, das Leben dessen, der sich durchschlägt, Elend und Verzweiflung. Eine Stunde, mein Gott, nur noch eine winzig kleine Stunde und wir würden uns mit geschlossenen Augen von den Wellen des verbotenen Traums davontragen lassen. (Mahi Binebine: *Kannibalen*, Kapitel 11)

er endgültig nach Marokko ausgewiesen wurde, wo er nun als »Lockvogel« den Schleppern zuarbeitet. Seine Geschichten von einem besseren Leben auf der anderen Seite des Mittelmeeres, mit denen er potentielle Kunden für die Überfahrt anlockt, kontrastieren dabei radikal mit seinen in Paris gesammelten Erfahrungen, wie der wiederkehrende Alptraum Momos vom Verkauf des eigenen Körpers an seinen Vorgesetzten, einen französischen Restaurantbesitzer, zeigt. Dieser verspeist genussvoll Körperteil für Körperteil gegen die Gewährung kleiner »Privilegien« (größeres Zimmer, Aufenthaltsgenehmigung u. ä.) und kickt am Ende den für nichts mehr taugenden Kopf Momos auf die Straße vor die Räder der Müllabfuhr. Der Titel des Romans nimmt vorrangig auf diese geträumte Episode Bezug. *Kannibalen* erzählt schließlich das Scheitern der teuer bezahlten Überfahrt: Nur der unfreiwillig in Marokko zurück gebliebene Ich-Erzähler Azúz und sein Cousin Reda überleben, die sechs Überfahrenden und der Schlepper erreichen nur tot die spanische Küste.

2.2 Lebens- und Leidensgeschichten

Wie in vielen »*Patera*-Romanen« stehen auch in *Kannibalen* die Lebensgeschichten der Migranten, ihre Motive für die Auswanderung, ihre Hoffnungen und Träume im Mittelpunkt. Alle Figuren Binebines haben eine eigene Geschichte, die über den Ich-Erzähler des Romans in fragmentarisch dargebotenen Rückblenden erzählt wird. Im Unterschied zu den Auswanderern, die vor der Überfahrt auf die andere Seite des Mittelmeers ihre Identität ablegen müssen (ihre Ausweise, Dokumente und Papiere werden verbrannt), um zu Staatenlosen, Namenlosen und Geschichtslosen zu werden, gibt Binebine ihnen in *Kannibalen* ihre Identität zurück, stattet sie mit Namen, Herkunft, Familien, Berufen und Geschichten aus: Da sind beispielsweise der algerische Lehrer Kas'em Djudi, der bei dem von islamistischen Fundamentalisten verursachten Massaker von Blida seine Familie verloren hat, oder Nuarâ mit ihrem Baby, die dem Vater ihres Kindes nach Frankreich folgen will, oder der Marokkaner Jussef, dessen Geschwister und Mütter einen vom Vater verursachten, jedoch unbeabsichtigten Gifftod gestorben sind.⁵ Mahi Binebine verleiht ihnen allen ganz im Unterschied zur gängigen europäischen Wahrnehmung der Migranten als anonym bleibende »Illegale« und »Klandestine« Individualität und Einzigartigkeit, er macht sie zu Subjekten mit Ängsten, Erwartungen und Hoffnungen.

In jedem Fall ist *Kannibalen* ein Roman über eine gesplante Welt (in einen armen Süden und einen reichen Norden), ein Roman über die Unmöglichkeit der Überbrückung dieser Kluft und über scheiternde Kulturkontakte, die von Ausbeutung und Demütigung bestimmt sind oder aufgrund des Todes der Migranten bei der Überfahrt erst gar nicht zustande kommen. Das Mittelmeer selbst ist zwar geographische Verbindung zwischen den Welten – nur vierzehn Kilometer trennen die marokkanische Mittelmeerküste von jener Spaniens –, erscheint jedoch für Migranten aus dem Süden als unüberwindbare, feindselige und todbringende Grenze.

3. Malika Mokeddem: *Sultana. Tochter der Fremde* (1996)⁶ oder Menschen im kulturellen »Dazwischen«

3.1 Die positiv gelebte Fremdheit

Auch die 1949 in Kénadsa in Algerien geborene Malika Mokeddem kennt die Migration aus eigener Erfahrung: 1979 verlässt sie – veranlasst durch die konservative und

⁵ Zu den anderen Figuren: Der Malier Pafadnam flieht vor Armut und Dürre; Jarsê, ebenfalls aus Mali, war als Masseur eines reichen Engländers drei Jahre in Tanger tätig; als dieser erkrankte, wurde er arbeitslos; Redas Mutter beging Selbstmord, weil sie sich an der Armamputation des Zwillingsbruders von Reda schuldig fühlte; der Ich-Erzähler verlor kurz vor seinem Abitur seine »geistige Mutter«, Schwester Bénédicte, und bezahlte vom Geld, das sie für sein Studium in Frankreich vorgesehen hatte, seine Überfahrt.

⁶ Das französische Original erschien unter Malika Mokeddem: *L'Interdite*. Paris: Grasset & Fasquelle 1993.

frauenfeindliche Politik Algeriens – das Land und lässt sich in Frankreich nieder, das sie bereits aus den Zeiten ihres Medizinstudiums kennt. Sie absolviert eine Facharzt-ausbildung als Nephrologin und eröffnet schließlich eine Praxis als Allgemeinmedizinerin im Immigrantenviertel von Montpellier. 1985 beginnt Mokeddem zu schreiben, ihr literarisches Werk umfasst mittlerweile acht Romane und zwei autobiographische Texte zwischen Roman und Essay.⁷ *Sultana. Tochter der Fremde* (1996) fällt in die zweite Periode des schriftstellerischen Schaffens von Malika Mokeddem und zählt neben *Zersplitterte Träume* (2004)⁸ zu jenen Texten der Autorin, die in Reaktion auf die blutigen Ereignisse des algerischen Bürgerkrieges der 1990er Jahre entstanden sind.

Sultana. Tochter der Fremde erzählt die Geschichte der algerischen, in Frankreich lebenden Ärztin Sultana, die nach dem Tod ihres ehemaligen Geliebten Yacine in ihr Heimatdorf in Algerien zurückkehrt und dort die Vertretung in dessen Ordination übernimmt. Sie erlebt eine patriarchale algerische Gesellschaft, die in alten Traditionen verhaftet ist, den Frauen keine Freiheiten zubilligt und in der der radikale Islamismus keimt. Diese Geschichte wird gekreuzt durch jene des Franzosen Vincent, der nach einer Nierentransplantation nach Algerien, in das Land seiner Organspenderin, reist, um deren Lebenswelt kennen zu lernen, um mehr über das »Fremde« zu erfahren, das ihn am Leben hält. Die Lebensgeschichten der beiden Protagonistenfiguren sind geprägt von einer zunächst irritierenden Fremdheitserfahrung, die einmal aus der Exilsituation, zum anderen aus der Organtransplantation resultiert. Sultana und Vincent reflektieren über den gesamten Roman hinweg – vor allem infolge ihrer Begegnung und Liebesbeziehung – über dieses »Fremde«, über Identität, Identitätsverlust und das Ausformen neuer Identitäten. Dabei wandelt sich Sultana im Laufe des Romans von einer durch das Exil entwurzelten, verängstigten jungen Frau zu einer Frau, die Fremdheit und doppelte Zugehörigkeiten als positive Herausforderung und Gewinn ansehen kann. Ihre Rückkehr nach Frankreich am Ende des Romans ist keine Flucht mehr, sondern ein bewusstes Bekenntnis zu einem Leben zwischen zwei Orten und zwischen zwei Zugehörigkeiten, zu einem Leben ohne feste Verankerungen, weshalb sie auch ihre Beziehungen zum Franzosen Vincent und zum Algerier Salah gleichwertig nebeneinander stehen und offen lässt. Dass Sultana viele Züge der Autorin selbst trägt, steht außer Zweifel, äußerte sich doch Malika Mokeddem in zahlreichen Interviews sowie in ihren beiden autobiographischen »récits« *La Transe des insoumis* und *Mes hommes* zu ihrem Identitäts-, Sprach- und Zugehörigkeitsverständnis, das am besten mit »entre-deux«, mit »Zwischenraum« wiedergegeben werden kann.

7 Ein schönes Porträt der Ärztin und Autorin zeichnet die Fernsehsendung *Malika Mokeddem. Tochter der Nomaden*, die im Jahr 2005 auf Arte gesendet wurde.

8 Das französische Original erschien unter Malika Mokeddem: *Des Rêves et des assassins*. Paris: Grasset & Fasquelle 1995.

Kapitel 9. Sultana

[...] Gestärkt von dem Gefühl, wieder alle Teile vereint zu haben, verlasse ich das Badezimmer. Ich koche Kaffee. Inzwischen ziehe ich mich an, wähle ein orangefarbenes Kleid, das mir gefällt, weil es fröhlich wirkt. Als ich in die Küche zurückkomme, entdecke ich die zerbrochenen Fensterscheiben. Ich muß Khaled fragen, ob es in Aïn Nekhla einen Glaser gibt. Ich muß auch Halima sagen, daß sie wiederkommen, sich um den Haushalt kümmern und mir ein paar typische Gerichte zubereiten soll. Außerdem muß ich bei Air Algérie anrufen, um meine Flüge zu buchen. Wahrscheinlich für nächste Woche. Und dann muß ich auch noch die Zuständigen von meiner Abreise informieren.

Montpellier: soll ich zurückkommen oder nicht? Nur als Reisende oder um eine Stelle zu übernehmen? Salah oder Vincent? Wenn man immer unter Druck gehandelt hat, ist es schrecklich plötzlich die Wahl zu haben. Es ist ein Luxus voller Fallen, vor dem man zurückschreckt.

Montpellier bei meiner Abreise: Die Zürgelbäume verlieren ihr Laub. Die Blätter der Weinstöcke sind schon längst rotgefärbt, als das gesprenkelte Laubwerk dieser Bäume noch den glühenden Angriffen des Herbstes trotzt. Doch in dem heftigen Nordwind Ende November legen auch sie plötzlich ihr Gewand ab, das dann zu ihren Füßen welkt.

Zu Hause muß ich eine Hecke schneiden, ein wenig Torf um die Hortensien und Kamelien legen und den Plumbago und die Bougainvillea abdecken, ehe der Frost einsetzt... Ich muß... Auch wenn ich durch die Gartenarbeit in meinem Inneren ein wenig meine Konfusion ausforsten kann, so ist es doch verwirrend, sich zugleich hier und dort, zugleich als die eine und die andere zu fühlen. [...]

Wie soll ich ihnen meine Angst vor einer endgültigen Entscheidung verständlich machen? Wie soll ich ihnen erklären, daß ich nur durch Ortswechsel und Migration überleben kann? Wenn man so ist, wenn man diese unersättliche Gier besitzt, die einem das Herz verbrennt, ist eine zeitliche Festlegung fast unmöglich. Der Hunger, den ich beständig in mir verspüre – dieses wilde Tier mit seinem Fell, seinen Klauen, seinen Augen, seinen Nerven, das entweder am Boden liegt oder wachsam lauert –, ist zu maßlos, als daß ich ihn lange ertragen könnte. Er ist zu sehr darauf bedacht, sich hier und gleich vollzustopfen, als dass es möglich wäre, das Leben mit jemandem zu teilen oder eine Zukunft zu planen. Soviel immerhin hat meine Rückkehr hierher gebracht: meine letzten Hoffnungen auf eine Verankerung zu zerstören. Wie soll ich die beiden davon überzeugen, wo ich doch selbst so viele Jahre gebraucht habe, um es zuzugeben? (Malika Mokeddem: *Sultana. Tochter der Fremde*, Kapitel 9)

3.2 Formale »Zwischenräume« oder das Prinzip der Doppelung

Dem Thema der doppelten Zugehörigkeiten entsprechend spielt der Roman mit vielfältigen Formen von Doppelungen. Auf inhaltlicher Ebene machen dies die beiden Protagonistenfiguren besonders deutlich: Sultana, der Algerien und Frankreich eingeschrieben sind, Vincent, der durch die Niere der algerischen Spenderin eine ethnische und geschlechtliche Alterität erfährt. Auf formaler Ebene fällt die Doppelung der Erzählerstimmen – Sultana und Vincent fungieren abwechselnd als Ich-Erzähler – und der dadurch stets gedoppelte Blick auf, vor allem aber auch die Intertexte, mit denen der Roman in einen Dialog eintritt (z. B. Fernando Pessoa, Rainer Maria Rilke, Michel Serres). Dieser Dialog kreist erneut um Erfahrungen der Migration, der Alterität, der sich in stetem Wandel befindenden Identität.

Anders als *Kannibalen* ist *Sultana. Tochter der Fremde* ein Roman über die Möglichkeiten und Chancen interkultureller Begegnungen, das Mittelmeer keine Gren-

ze, sondern Ort des Überfahrens und Übersetzens. Die »mittelmeerische« Identität, der sich Vincent und noch viel mehr Sultana verschreiben, zeichnet sich durch das nie abgeschlossene Spiel interner Differenzen aus, durch die natürliche Akzeptanz des permanenten Fremdseins, durch das Multiple und Vielgestaltige und steht – positiv bewertet – in krassem Gegensatz zur fundamentalistischen, zerstörerischen (und im Roman sehr präsenten) Ideologie der Islamisten, die Identität über Zugehörigkeiten und Ausgrenzung denken. Diese »mittelmeerische« Identität ist es auch, die Malika Mokeddem in ihren weiteren Romanen, insbesondere in dem 2001 veröffentlichten und leider nicht ins Deutsche übersetzten Roman *N'zid* ausgestaltet. In *N'zid* ist das Mittelmeer mit seinen Küsten nicht nur der alleinige Schauplatz – die Protagonistin kreuzt auf einem Segelboot am Mittelmeer –, sondern auch alleiniger Bezugspunkt der Protagonistin, die sich infolge einer Kopfverletzung weder an ihren Namen, noch an ihre Geschichte erinnern kann. Das Meer ist mütterlicher Schoß, Heimat der Identitätslosen und Ort der Rekonstruktion von Noras Identität.

4. Ausblicke oder Einblicke in die französischen Banlieues

Wenn es um Fragen des Kulturkontakts zwischen maghrebinischer und französischer Welt geht, bietet sich für Lehrende ein Blick auf die Situation der Immigranten in den Banlieues der französischen Großstädte (vor allem Paris, Lyon, Marseille) geradezu an. Dies umso mehr, wenn man an die Revolten von Jugendlichen denkt, die seit Ende 2005 international Schlagzeilen machen. Um deren Situation zu illustrieren, bietet sich eine Reihe von Texten, aber auch Filmen an: Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheint mir etwa der Kriminalroman *Total Cheops* (2000)⁹ des französischen Autors Jean-Claude Izzo, erster Teil einer in Marseille spielenden Trilogie (vgl. den Beitrag von Elisabeth Arend, S. 21 ff.). Neben einer interessanten kriminalistischen Handlung bietet Izzo ein literarisches Porträt der Stadt Marseille und nimmt insbesondere die Immigrantenviertel im Norden der Stadt unter die Lupe, in denen unter dem Druck der steigenden Arbeitslosigkeit, der zunehmenden Ausländerfeindlichkeit und dem Aufstieg des *Front National* unter Jean-Marie Le Pen zusehends anarchistische Zustände herrschen. Izzo gewährt Einblick in die Hintergründe der Revolten und zeigt soziale Isolation, Perspektivenlosigkeit und Demütigung als deren Auslöser (vgl. den Beitrag von Michael Schweizer, S. 37 ff.). Mögliche filmische Ausblicke können sein: Mehdi Charef: *Le thé au harem d'Archimède* (mit deutschen Untertiteln erhältlich), Frankreich 1985; Mathieu Kassovitz: *La Haine* (Frankreich 1995)¹⁰; Jean-Pierre Sinapi: *Vivre me tue / Leben tötet mich* (Frankreich 2002) zum Roman *Unterm Strich* (2000)¹¹ von Paul Smaïl. Alle Filme sind auf DVD erhältlich.

9 Das französische Original erschien unter Jean-Claude Izzo: *Total Khéops*. Paris: Gallimard 1995.

10 Vgl. dazu <http://www.lehrer-online.de/url/la-haine> – Das Szenario zum Film dazu wurde bei Reclam herausgegeben.

11 Das französische Original erschien unter Paul Smaïl: *Vivre me tue*. Paris: Éditions Balland 1997.

Literatur

- BINEBINE, MAHI: *Kannibalen*. Aus dem Französischen von Patricia A. Hladschik. Innsbruck: Haymon 2003.
- IZZO, JEAN-CLAUDE: *Total Cheops*. Zürich: Unionsverlag 2000.
- MOKEDDEM, MALIKA: *Sultana. Tochter der Fremde*. Aus dem Französischen von Eliane Hagedorn und Bettina Runge. München: Droemer & Knauer 1996.
- DIES.: *Zersplitterte Träume*. Zürich: Unionsverlag 2004.
- SMAÏL, PAUL: *Unterm Strich*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch 2000.
- BRAUDEL, FERNAND: L'histoire: In: Ders. (Hrsg.): *La Méditerranée. L'espace et l'histoire*. Paris: Flammarion 1985, S. 157–188.
- BURTSCHER-BECHTER, BEATE et. al. (Hrsg.): *Grenzen und Entgrenzungen. Historische und kulturwissenschaftliche Überlegungen am Beispiel des Mittelmeerraums*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006.
- BURTSCHER-BECHTER, BEATE; MERTZ-BAUMGARTNER, BIRGIT: *Das Mittelmeer im Spannungsfeld zwischen unmöglichem Übersetzen und postkolonialem Übersetzen*. In: Burtscher-Bechter 2006, S. 49–77.
- FABRE, THIERRY: *Traversées*. Arles: Actes Sud 2001.
- DERS.: Le Noir et le Bleu. In: Le Bris, Michel; Izzo, Jean-Claude (Hrsg.): *Méditerranées*. Paris: Libro 1998, S. 13–18.
- MERTZ-BAUMGARTNER, BIRGIT: *Ethik und Ästhetik der Migration. Algerische Autorinnen in Frankreich (1988–2003)*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004.
- NAÏR, SAMI: Le différend méditerranéen. In: Ders.: *Le différend méditerranéen. Essais sur les limites de la démocratie au Maghreb et dans les pays du tiers-monde*. Paris: Kimé 1992, S. 15–32.
- DERS.: Les deux regards. In: *Dédale* 5–6 (Printemps 1997), S. 17–30.
- VERHEYEN, GUNTHER: Mythos Mittelmeer. Wortführer, Inhalte und Geschichte. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* 2, 57. Jg. (April 2001a), S. 172–180.
- DERS.: Frankophoner Mythos Mittelmeer. Kritik, islamische Stimmen und Hegemoniestreben. In: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* 4, 57. Jg. (August 2001b), S. 303–312.

Michael Schweizer

Das Mittelmeer im Kriminalroman

1. Kein Mythos, aber Mittel und Symptom

Homer nennt das Mittelmeer »das graue Salz«. Das ist bezeichnend nüchtern. Für Griechen und Trojaner ist das Meer eben da. Man braucht es, um zu reisen, zu handeln, Frauen zu entführen und Kriege vom Zaun zu brechen, aber man liebt es nicht, und obwohl es gefährlich ist, hasst man es auch nicht. Fischerei spielt kaum eine Rolle, selbst die Inseln ernähren sich bäuerlich. Das Meer ist kein Mythos und kein Gott, sondern auch für die Götter, die ins Menschenleben eingreifen, dazu nur ein Mittel.

Trotzdem wäre ohne das Meer alles anders gekommen. Der Trojanische Krieg wäre, so wie Homer ihn schildert, nie geführt worden. Das Meer, und wie die Menschen mit ihm leben, ist immer ein Symptom dafür, wie sie insgesamt leben.

Mittel, Symptom, kein Mythos – an dieser Bestimmung halten Kriminalromane aus Mittelmeerländern ungefähr 2750 Jahre nach der *Ilias* fest. Den Mythos Mittelmeer haben Nordeuropäer erfunden. Schriftsteller, die in Südeuropa oder Nordafrika aufgewachsen sind, beschreiben weiterhin Menschen, für die das Meer einfach da ist. Wie sie mit ihm umgehen oder es ignorieren, ist allerdings symptomatisch für vieles.

2. Griechenland

Der Schlaf der Rinder (Original 1982) von Jorgi Jatromanolakis spielt überwiegend in einem kretischen Dorf. Am 8. August 1928 erschießt Pavlos Dikeakis in seinem Weinberg den zweiundfünfzigjährigen Emmanuil Servos, den er wahrscheinlich von Kind auf kennt. Ein paar Tage später ruft Emmanuils Sohn Markos die Blutrache aus: Er werde entweder den Mörder oder dessen Sohn Grigoris töten. Pavlos stellt sich der Polizei und stirbt im Gefängnis. Im November 1931 ersticht Markos Grigoris.

Beide Bluttaten sind keine Verbrechen in einem heutigen Wortsinn. Jatromanolakis zeigt uns ein Kreta, das man sich fremder kaum vorstellen kann: eine archaische Welt, deren Menschen, was sie wahrnehmen, anhand teils gemeinsam geglaubter, teils individueller Mythen interpretieren. Beispiel: Wer einen Mord begangen hat, muss danach vor allem die ersten neun Tage überstehen, in denen die Wut der Angehörigen des Opfers ihre zwei Höhepunkte erreicht. Er muss sich je drei Tage nach Art des Dachses, des Rebhuhns und des Steins verstecken. Ersteres bedeutet, in einer Höhle zu liegen; findet sich keine, genügt es auch, sich flach auf den Boden zu legen und an den Dachs zu denken.

Im Geflecht solcher Regeln kann sich die Idee, auf die Blutrache zu verzichten, erst gar nicht entwickeln. Die archaischen Rituale wirken aber auch schadensbegrenzend. Die Vergeltung etwa ist kein chaotisches Gemetzel, sondern wird mit präzise begrenztem Ziel öffentlich angesagt. So schützt sich die Gesellschaft vor Selbstzerstörung. Darin leben die Vorstellungen vorsokratischer und klassischer griechischer Philosophen von einer kosmischen Ausgewogenheit, einer natürlichen Harmonie der Himmelskörper fort, an der sich die Menschen orientieren müssen. Jorgi Jatromanolakis, 1940 auf Kreta geboren und später Professor für Klassische Philologie in Athen, kennt sich damit aus.

Wer sich nach Athen einschiff und dort bleibt, gewöhnt sich an eine andere, moderne Welt. Die Reichen sind reicher, die Armen ärmer als auf der Insel. Zeitungen und Parteien machen sich wichtig. Das ist in *Der Schlaf der Rinder* die Rolle des Meeres: Es ermöglicht das Ende einer sehr alten Lebensweise.

Live! (2003) spielt sieben entscheidende Jahrzehnte später. Griechenland ist ein modernes Land. An den Stränden drängen sich die Kleinbürger, andere Uferstücke gehören zu privaten Villen. Das Meer steht für das, was an der Demokratie nicht demokratisch ist, für unrechtmäßige Bereicherung und oligarchischen Klüngel; aber auch für den kleinen Wohlstand, der Begriffe wie »Urlaub« und »Freizeit« überhaupt erst richtig aufkommen ließ.

Kommissar Kostas Charitos, nicht sehr viel jünger als sein 1937 geborener Erfinder Petros Markaris, kuriert zu Hause eine Schusswunde aus. So ist der Serienheld ganztags seiner Ehefrau ausgesetzt und kann nur aus der Ferne mitverfolgen, wie ein unfähiger Kollege auf seinen Posten protegiert wird. Zum Glück lässt sein Chef ihn wenigstens inoffiziell ermitteln, als ein Unternehmer, ein Politiker und ein Journalist sich kurz hintereinander öffentlich umbringen. Die drei waren unter dem rechten Obristenregime, das 1967 die Macht ergriff und 1974 zusammenbrach, gefoltert worden. In der Demokratie sind sie links geblieben, haben aber arme Leute

ausgebeutet und andere krumme Geschäfte gemacht. Jemand, der das beweisen könnte, treibt sie, indem er ihnen mit Enthüllungen droht, in den Selbstmord. Das ist nicht nur unplausibel, sondern es wird für einen Roman von über 500 Seiten auch viel zu früh klar. Weil Charitos weder auf Irrwege noch in Gefahr gerät, fehlt der Geschichte Spannung. Bis zum letzten Kapitel offen bleibt nur, wer das strafende Superhirn ist. Hätte Markaris das ein halbes Buch früher verraten, würde man nichts vermissen.

Alle paar Seiten rekapituliert der Kommissar ausführlich, was er bisher herausgefunden hat. Das hatte aber auch der Leser längst kapiert. Markaris scheint sein Publikum für doof zu halten.

Live! ist kein guter Roman, aber ein nützliches Sachbuch. Man erfährt daraus viel über das heutige Griechenland, seine Ehen und Familien, die Wirtschaft und das Immobilienwesen, legale und illegale Immigration, die Polizei und überhaupt die Beamtschaft zwischen Gesetz und Politik, das Essen, Nationalismus, das Rentensystem, Verlage und den Straßenverkehr. SchülerInnen könnte man zeigen, welche Qualitätskompromisse ein erfolgreicher Autor macht, der für den internationalen Markt schreibt, und warum das Ergebnis trotzdem recht unterhaltsam ist.

3. Italien

Freie Hand für De Luca (1990), Carlo Lucarellis erster Roman um seinen Serienkommissar, setzt im April 1945 unmittelbar vor dem Einmarsch der Alliierten in der faschistischen sogenannten Republik von Salò ein. Danach ging De Luca Band für Band seinen mühsamen Weg durch die italienische Nachkriegsgeschichte. Interessant, aber praktisch ohne Meer.

Die schwarze Insel (1999) springt zurück nach 1925, und der Kommissar, ein anderer, hat keinen Namen. Das Meer ist jetzt Herrschaftsmittel: Die Faschisten benutzen es, um unerwünschte Inländer vom Festland fernzuhalten. Der Kommissar wurde vor zwei Jahren auf eine kleine Insel versetzt. Formell war das eine Beförderung, faktisch eine Verbannung: Er hatte vier Faschisten hinter Gitter gebracht, die einen Sozialisten erschlagen hatten. Die geliebte Frau des Kommissars wird auf der fürchterlichen Insel seelisch krank. Beim kleinsten Anzeichen, dass die beiden aufs Festland zurückkehren könnten, geht es ihr besser. Der Kommissar ist kein Widerstandskämpfer. Aber dass die Gesetze gelten, auch das, demzufolge Mussolini dem König untersteht, möchte er schon.

Ein Milizionär, ein Polizeispitzel und der Postmeister kommen um. Der Milizchef und der eingeschüchterte Inselarzt behaupten: Unfälle beziehungsweise Selbstmord. Der Kommissar aber lässt sich von dem Verbannten Valenza helfen, einem leidenschaftlichen Pathologen, dem es Spaß macht, mal wieder kräftig obduzieren zu können. Hier offenbart Lucarelli schwarzen Humor. Ein Telegramm kommt: Der Kommissar darf die Insel verlassen. Wenn er nun schnell abreist und die Aufklärung der Morde der faschistischen Miliz überlässt, die sie natürlich gerade nicht aufklären wird, wird seine Frau vielleicht wieder gesund. Aber er überführt die Täter. Dafür muss er auf der Insel bleiben.

Gianrico Carofiglios *Reise in die Nacht* (2002) führt den Leser nach Bari, wo der 1961 geborene Autor als Richter tätig ist. Die Südtaliener dort sind normale westeuropäische Großstädter. Am Meer spazieren Noch-nicht-Getrennte, nie ohne Handy. Bald finden sie jemand Neues. Viele ertragen diese Freiheit nur mit Alkohol oder anderen Muntermachern. Anderen gelingt ein selbstbestimmtes Glück, das es fünfzig Jahre vorher, auf dem ständisch vorsortierten Heiratsmarkt, kaum gegeben hat.

Das Meer ist außerdem lebensgefährlicher Einwanderungsweg für Afrikaner. Am Strand globalisiert sich legal und illegal der Handel: Farbige Immigranten verkaufen dort Imitationen von weltweit bekannten Markenartikeln, aber auch erlaubte Sachen. Einer dieser Händler, der Senegalese Abdou Thiam, wird verhaftet, weil er einen Neunjährigen umgebracht haben soll. Sein Anwalt Guido Guerrieri, frisch geschieden und auch beruflich frustriert, will sich die Sache zunächst möglichst einfach machen. Dann entdeckt er den Anstand wieder und beginnt, fast ohne Aussicht auf Honorar, zu kämpfen.

Verschiedenes lässt sich gegen Carofiglios Roman einwenden. Er ist genau die Art Konfektionsprodukt, die eine Maschine wie Random House zum Bestseller machen kann: die Hauptfigur so schlecht, dass sie glaubwürdig, und so gut, dass sie lebenswert ist, bei wachsender Tendenz zu Letzterem; die These – verurteilt werden darf nur, wer zweifelsfrei schuldig ist – so schlicht und politisch so korrekt, dass jeder Simpel stolz darauf ist, wenn er sie teilt; dem Durchbruch des Rechts gleichgeschaltet der Durchbruch der Liebe.

Aber überraschend viel spricht doch für dieses Buch. Zum Beispiel ist es schlank geschrieben: keine überflüssigen Erklärungen, der Leser muss mitdenken. Kurz vor Schluss plädiert Guerrieri 19 Seiten lang über das, was im Rechtsstaat selbstverständlich sein sollte. Man hätte ihm noch länger zuhören können.

4. Frankreich

Als der Journalist und frühere Metallarbeiter Jean-Claude Izzo 1995 seinen ersten Roman *Total Cheops* veröffentlichte, war er schon fünfzig. In den fünf Jahren, die ihm noch blieben, brachte er in rascher Folge einen Roman nach dem anderen heraus. Alle spielen in Marseille. Der kleine Polizist Fabio Montale ermittelt nach *Cheops* auch noch in *Chourmo* (1996) und *Solea* (1998). In dieser Trilogie kommen alle Probleme, Umgangsformen und Delikte vor, die für eine große Hafenstadt typisch sind. Izzo beschönigt nichts, aber er ist ein warmherziger Autor. Er liebt Marseille so, wie Fabio Montale die Gangster liebt, denen er nachstellen muss und denen er eher zufällig nicht angehört. Trotz der ganzen Kriminalität herrscht eine Atmosphäre von anständiger Kleinstbürgerlichkeit und charmantem Lumpenproletariat. Das wirklich Böse, die internationalen Konzerne und die Mafia, kommt von außen. Marseille selbst bleibt in aller Not gemütvoll und lebenskünstlerisch, ungefähr wie in Marcel Pagnols äußerst erfolgreichen Hafekomödien *Marius, Fanny und César* (1928 bis 1931). Ob Izzo dieser Vergleich gefreut hätte, weiß man nicht, aber er drängt sich auf (vgl. auch den Beitrag von Elisabeth Arend in diesem Heft).

In *Aldebaran* (1997) hängt die ganze Handlung vom Meer ab. Abdul Aziz (Libanese), Diamantis (Grieche) und Nedim (Türke) bleiben in Marseille als Letzte auf ihrem Schiff. Ihre Gründe sind unterschiedlich: Abdul Aziz ist von der Sorte Kapitän, die ihr Schiff auch dann nicht verlässt, wenn der Reeder ein Schwein ist; auf Diamantis wartet niemand mehr; Nedim kann nicht zu seiner Braut zurück, weil ihm zwei Prostituierte alles Geld abgenommen haben. Der Roman wird abwechselnd aus der Sicht dieser drei Hauptfiguren erzählt, so dass der Leser auch deren Vorgeschichten erfährt. Das Meer ist hier ein Raum der Wirtschaftskriminalität. Es gefährdet Ehen und ist eine Ausrede für Männer mit Bindungsangst. Zugleich ist es, typisch Izzo-Marseille, von einer geradezu unpassenden Schönheit.

5. Algerien

Von Marseille aus führt der Seeweg nach Algerien, das französische Kolonie war, bis Frankreich es 1962 in die Unabhängigkeit entlassen hat. Voraus ging ein achtjähriger Krieg, den beide Seiten verbrecherisch führten. Dass dieser Krieg auch ein algerischer Bürgerkrieg war und wie sich das bis heute auswirkt, ist Thema in den meisten Romanen Yasmina Khadras. Hinter diesem Pseudonym hat sich der 1955 geborene algerische Armeeeoffizier Mohammed Moulessehouli verborgen, bis er 2001 im französischen Exil seine Autorschaft bekannt gemacht hat.

Nacht über Algier (2004) spielt 1988. Kommissar Brahim Llob, ein zufriedener Ehemann mit mehr oder weniger erwachsenen Kindern, hat zwei Probleme. Die Regierung will sich mit einer Amnestie beliebt machen und begnadigt dabei auch einen verrückten Serienmörder; Llobs junger Assistent Lino fängt ein Verhältnis mit der Geliebten Haj Thobanes an, eines fast allmächtigen Revolutionsveteranen. Wenig später wird Lino unter einem Vorwand beinahe zu Tode gefoltert. Llob und die brillante, aber zunehmend undurchschaubare Journalistin Soria Karadach finden heraus, worauf Thobanes Reichtum beruht: Er hat nach dem Unabhängigkeitskrieg angebliche Kollaborateure abgeschlachtet und ihr Vermögen kassiert. Thobane wird gestürzt, dann aber merkt Llob, dass er von dessen parteiinternen Feinden, die auch nicht besser sind, instrumentalisiert worden ist. Staat und sozialistische Einheitspartei versagen so eklatant, dass Islamisten starken Zulauf haben. *Nacht über Algier* formuliert allgemeinemenschliche Hoffnungen, aber keine algerischen. Das Meer kommt nur einmal vor: verstellt von hässlichen Häusern.

6. Marokko

In Driss Chraïbis Inspektor *Ali im Trinity College* (1996) dagegen »räusperte sich« der Ozean »wie ein ratloser Greis angesichts der Unendlichkeit des Lebens«. Er tut das vor Alis und Sophias geöffnetem Schlafzimmerfenster. Aus dem Garten riecht es nach Jasmin und Glyzinie. Der Präfekt ruft an, doch Ali wendet sich erst einmal seiner Frau zu und sagt dann dem Vorgesetzten, der alles mitgehört hat, er habe nur sein »Morgengebet vollzogen«. Der Präfekt schickt ihn nach Cambridge, wo er herausfinden soll, ob eine marokkanische Prinzessin wirklich Selbstmord begangen hat.

Nacht über Algier und Chraïbis Buch zeigen, wie unterschiedlich man über verwandte Themen schreiben kann. Auch Inspektor Ali muss mit hohen Polizisten gefährliche Themen besprechen, aber das liest sich nicht so deprimierend wie bei Yasmina Khadra, sondern als erheiternde Farce. In Cambridge bemängelt Ali gegenüber Inspektorin Jenny Kelly, dass die englische Polizei nicht so zügig für Geständnisse sorgt wie die marokkanische – im Kontext ist sogar das lustig. Marokko ist für Ali »das schönste Land der Welt«.

Um die englischen Kollegen und den Mörder der Prinzessin einzulullen, gibt Ali den Über-Araber. Er isst in arabischen Gewändern am Boden, klaut virtuos aus Sakko-Innentaschen und lobt Miss Kelly für ihre »herrliche Kruppe«. Tagelang tut er scheinbar gar nichts. Nach einem kleinen Betrug denkt er sich, Allah werde »die Seinen schon erkennen«. Das alles spielt er und ist doch wirklich so; er ist wirklich so und spielt es nur. Yasmina Khadras Stärke ist der Ernst gegenüber einer quälenden Welt. Driss Chraïbis Stärke sind Ironie und Poesie. Wenn Inspektor Ali, Blaise Pascal zitierend, sagt, er sei »ein denkendes Schilfrohr«, ist das ein Scherz, aber ein wahrer. Schüler könnten von Driss Chraïbi lernen, dass das Verhältnis des Arabischen zum Europäischen, was auch immer unter beidem zu verstehen sei, nicht immer etwas Strapaziöses ist, sondern dass man auch entspannte geschmacklose Witze darüber machen kann. Chraïbi wurde 1926 in Marokko geboren und ging schon 1945 nach Paris. In diesem prägenden Alter war er offen für beide Kulturen.

7. Türkei

Europa fing in Griechenland an; heute wird diskutiert, wie europäisch die Türkei ist. Die Literatur gibt dazu so unterschiedliche Antworten wie Khadra und Chraïbi zum Maghreb. Die Geschichte, die Ahmet Ümit in *Nacht und Nebel* (1996) erzählt, beginnt wohl ungefähr 1980, dem Jahr, in dem in der Türkei das Militär die Macht übernahm, und reicht bis mindestens 1995. Der Geheimdienstler Sedat sucht Mine, seine junge Geliebte. Außer mit ihm war sie auch mit Fahri zusammen, einem linken Untergrundkämpfer, der im Gefängnis der Gewalt abgeschworen und sich der Literatur zugewendet hat. Sedat weiß, dass diese Verbindung Mine das Leben gekostet haben kann, denn Geheimdienst, Polizei und Militär foltern und töten auch Unschuldige. Nicht nur über diese dunklen Jahre erfährt der Leser viel, sondern auch über das, was zugleich Alltag war, zum Beispiel arrangierte und nicht arrangierte Ehen, Frauen und Männer, türkisches Familienleben, Essen, Literaturzeitungen und unpolitische Kriminalität. Das Meer wird nur kurz und beiläufig erwähnt. Die Leute kommen nicht zum Baden, die ganze Stimmung ist auch nicht danach.

Lange Zeit gab es in der Türkei fast nur übersetzte Kriminalromane. Ahmet Ümit, Jahrgang 1960, zählt zu den Autoren, die seit Anfang der 1990er Jahre den türkischen Krimi erfunden haben. Ümit war kommunistischer Militanter und musste während des Militärputschs untertauchen. Literarisch schreiben konnte er erst, als er die Parteidogmen abgelegt hatte. So ist sein Ich-Erzähler Sedat nicht nur Folterknecht, sondern auch als Ehebrecher leidenschaftlich, als Vater fürsorglich und als Ehemann verlässlich. Eine Weltanschauung, die das komplett erklären würde, gibt es nicht.

Völlig anders ist die Atmosphäre in Esmahan Aykols erstem Roman *Hotel Bosphorus* (2001). Als Detektivin agiert dort die 43-jährige, ungefähr 1958 geborene Buchhändlerin Kati Hirschel, deren Vater, ein deutsch-jüdischer Strafrechtler, vor den Nazis in die Türkei geflohen war. In einem Beitrag für *ide* 2/2004 (S. 57f.) habe ich geschildert, dass dieses Buch kein Meisterwerk ist. Es hat etwas Frauenzeitungshafte, Freuden und Kümernisse einer großstädtischen, emanzipierten Single-Frau wirken wie hineinquotiert. Wichtig ist aber, dass derart angenehm Belangloses von einer Türkin über die Türkei geschrieben werden kann. Man glaubt Esmahan Aykol, dass es für eine allein lebende Frau eine gute Idee ist, aus Liebe zum Krimi in Istanbul eine einschlägige Buchhandlung aufzumachen. Weil es den Leuten gut geht, haben sie den Kopf für Kleider-, Schmink- und Handyfragen frei. Für eine Frau, die ihren Beruf, ihre Unabhängigkeit und männliche Männer liebt, ist Esmahan Aykols Istanbul genau richtig. Die Zivilgesellschaft sitzt dort fest im Sattel.

Und das Meer? Dort können Frauen ohne männliche Aufsicht essen und bechern. Selbstverständlich.

Literatur

- AYKOL, ESMAHAN: *Hotel Bosphorus*. Roman. Aus dem Türkischen von Carl Koß. Zürich: Diogenes 2003.
- CAROFILIO, GIANRICO: *Reise in die Nacht*. Roman. Deutsch von Claudia Schmitt. München: Goldmann 2006.
- CHRAÏBI, DRISS: *Inspektor Ali im Trinity College*. Aus dem Französischen von Regina Keil. Zürich: Unionsverlag 2002.
- IZZO, JEAN-CLAUDE: *Die Marseille-Trilogie. Total Cheops, Chourmo, Solea*. Aus dem Französischen von Katarina Grän und Ronald Voullié. Zürich: Unionsverlag 2007.
- DERS.: *Aldebaran*. Roman. Aus dem Französischen von Katarina Grän und Roland Voullié. Zürich: Unionsverlag 2002.
- JATROMANOLAKIS, JORGI: *Der Schlaf der Rinder*. Roman. Aus dem Neugriechischen von Norbert Hauser. Köln: Bruckner & Thünker 1996.
- KHADRA, YASMINE: *Nacht über Algier*. Roman. Aus dem Französischen von Frauke Rother. Berlin: Aufbau-Verlag 2006.
- LUCARELLI, CARLO: *Freie Fahrt für De Luca*. Kriminalroman. Aus dem Italienischen von Susanne Bergius. München: Piper 2002.
- DERS.: *Die schwarze Insel*. Roman. Aus dem Italienischen von Monika Lustig. München: Piper 2003.
- MARKARIS, PETROS: *Live! Ein Fall für Kostas Charitos*. Roman. Aus dem Neugriechischen von Michaela Prinzinger. Zürich: Diogenes 2004.
- ÛMIT, AHMET: *Nacht und Nebel*. Roman. Aus dem Türkischen und mit einem Nachwort von Wolfgang Scharlipp. Zürich: Unionsverlag 2005.

Werner Wintersteiner

In den Häfen der Levante Die Romane des Amin Maalouf

Letztlich ist die Zukunft doch aus unseren rückwärts gewandten Sehnsüchten gemacht, aus was sonst? (Maalouf 1999, S. 47)

1. Vielfältige Identitäten – breites Werk

Der 1949 in Beirut geborene Amin Maalouf ist der Prototyp eines Schriftstellers des Mittelmeeres. An seinen Ufern geboren, in zahlreichen Reisen zum Kosmopoliten gereift, inzwischen in einem anderen Land lebend, hat er vielfältige Identitäten entwickelt, zu denen er sich auch stolz bekennt.

Amin Maalouf besuchte die Jesuitenschule *Notre-Dame de Jamhour* und studierte Soziologie an der der Lyoner Universität angegliederten *Ecole Supérieure des Lettres* in Beirut. Er arbeitete zunächst als Journalist bei der libanesischen Tageszeitung *An-Nahar*. 1976 musste er seine Heimat wegen des Bürgerkrieges verlassen und lebt seither in Frankreich, in Paris und auf der Kanalinsel Ile d'Yeu. Der arabische Christ ist ein leidenschaftlicher Fürsprecher der Integration und des gleichberechtigten Austauschs der Kulturen im Mittelmeer-Raum. Dies wird programmatisch bereits sichtbar in dem Werk, mit dem er 1983 erstmals hervorgetreten ist: *Les Croisades vues par les Arabes*, auf Deutsch *Der Heilige Krieg der Barbaren. Die Kreuzzüge aus Sicht der Araber* (1996), ist eine unaufgeregte Korrektur unserer einseitigen Sichtweise der historischen Kriege zwischen Christentum und Islam.

1985 gibt Maalouf seine Tätigkeit als Journalist auf, um sich ganz dem literarischen Schreiben zu widmen. In rascher Folge erscheinen eine Reihe bald preisgekrönter Romane, die bereits heute ein sehr beachtliches Œuvre ausmachen: *Leo Africanus. Der Sklave des Papstes*, die fiktive Biographie der historischen Figur des Leo Africanus, des Verfassers der Schrift *Descrittione dell'Africa* um 1525; *Samarkand*, ein Roman, bei dem es um eine geheimnisvolle Schrift, das fiktive »Manuskript von Samarkand«, geht (ein Motiv, dem wir bei ihm noch öfter begegnen wer-

den); *Der Mann aus Mesopotamien*, ein biographischer Roman über den im dritten Jahrhundert in Mesopotamien lebenden Propheten, Arzt und Maler Mani; *Le premier siècle après Béatrice* bzw. *Die Wiederkehr des Skarabäus* (1993), ein Zukunftsroman, über die Manipulation der Bevölkerungsentwicklung zugunsten männlicher Geburten; der im Libanon spielende Roman *Der Felsen von Tanios* (1994).

Als weitere Werke folgen die beiden Romane, die hier besprochen werden, *Die Häfen der Levante* (1997) und *Die Reisen des Herrn Baldassare* (2001). Sein jüngster Roman ist *Origines* bzw. *Die Spur des Patriarchen* (2005), in dem der Autor die Suche nach den auf verschiedenen Erdteilen verstreuten Spuren seiner Familie beschreibt.

Ein Kritiker urteilt wie folgt über ihn:

Poetisch wie arabische Märchen, spannend wie Politthriller – Maalouf entfaltet das atemberaubende Panorama einer vergangenen Zeit, die der unsrigen heute so sehr ähnelt. Er ist nicht nur ein brillanter Analytiker der historischen Wurzeln des arabischen-westlichen Konfliktes, er ist ein grandios sinnlicher Erzähler – in der wunderbaren Tradition des Orients.¹

Seine vielfach ausgezeichneten historischen Romane beschreiben sehr aktuelle Konflikte zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen und Religionen. Bekanntester als mit seinem literarischen Werk ist Maalouf im deutschen Sprachraum bislang aber immer noch als Essayist.

In seinem 2000 erschienenen Essay *Mörderische Identitäten* (Original 1998) zeigt er an seinem eigenen Beispiel auf, was es heißt, über mehrere Zugehörigkeiten zu verfügen. Für ihn bedeutet dies Reichtum und Freude, er lässt sich nicht auf eine einzige Zuschreibung reduzieren. Da auch dies ein Werk ist, das aufgrund seiner Anschaulichkeit und der stark narrativen Argumentation für SchülerInnen zugänglich erscheint, soll hier kurz darauf eingegangen werden.

Was mich zu dem macht, der ich bin, liegt in der Tatsache begründet, dass ich mich auf der Grenze von zwei Ländern, zwei oder drei Sprachen und mehreren kulturellen Traditionen bewege. Gerade das ist es, was meine Identität bestimmt. Wäre ich mehr ich selbst, wenn ich einen Teil von mir verleugnen würde? (Maalouf 2000, S. 7)

Er wendet sich strikt dagegen, das verständliche Eintreten für Anerkennung der eigenen »Identität« zu einer Waffe gegen andere zu machen. Er warnt uns: »Man weiß nie genau, wo das Recht, seine Identität zu behaupten, endet und die Verletzung der Rechte anderer beginnt.« (Maalouf 2000, S. 33) Die Überzeugung, die allen seinen Werken zugrunde liegt, hat er selbst so formuliert:

Im Zeitalter der Globalisierung mit seinen schwindelerregenden Umwälzungen, die uns alle erfassen, ist ein neues Verständnis von Identität vonnöten. Wir können uns nicht damit zufriedengeben, Milliarden von ratlosen Menschen nur die Wahl zwischen einem übertriebenen Beharren auf ihrer Identität und dem Verlieren jeglicher Identität, zwischen Fundamentalismus und Traditionsverlust zu lassen. Genau darauf aber läuft das immer noch vorherrschende Verständnis von Identität hinaus. (Maalouf 2000, S. 35)

1 <http://www.br-online.de/kultur/literatur/lesezeichen/mittelmeer/maalouf.html> (17.03.2007).

Dies bedeutet auch, dass sich das Selbstverständnis nicht nur der ImmigrantInnen, sondern auch der Einwanderergesellschaften ändern muss. Es geht darum, eine gemeinsame Zukunft zu konstruieren, was Maalouf mit der schönen Formulierung umschreibt, dass »das Gastland weder ein unbeschriebenes noch ein volles Blatt ist, sondern eines, das gerade geschrieben wird« (Maalouf 2000, S. 40).

Aus der Fülle seines Werkes sollen zwei Romane ausgewählt werden, die sich meines Erachtens besonders gut für die Arbeit im Unterricht eignen.

2. *Die Reisen des Herrn Baldassare* – Unterrichtsideen

Auf den ersten Blick erscheint der Roman – aufgrund seines Umfangs und seiner historischen Thematik – eher dazu bestimmt, ein Außenseiterdasein im Deutschunterricht zu spielen. Das muss aber nicht sein. Denn das Buch ist sehr spannend geschrieben und die Tagebuchform der Ich-Erzählung ist heute, wo das Ich immer mehr in den Mittelpunkt gerückt wird, wieder sehr aktuell und modern (man denke auch an den Boom der Weblogs). Die Gliederung in Tagebucheinträgen erlaubt es zudem, einzelne Stränge herauszugreifen und im Unterricht zu lesen, während man sich für die übrige Handlung mit Zusammenfassungen begnügen könnte.

Der Tagebuchroman *Die Reisen des Herrn Baldassare* setzt im Herbst 1665 ein, wenige Monate vor dem »Jahr des Tieres«, dem Jahr der Apokalypse, wenn man den geheimnisvollen Prophezeiungen glauben schenkt. Diese Prophezeiungen finden sich vor allem im Buch »Der Hundertste Name«, ein Buch, von dem alle reden, das aber fast niemand je zu Gesicht bekommen hat. Der »Hundertste Name« ist eine Anspielung auf die sehr populäre Spekulation, dass es – über die im Koran erwähnten 99 Namen Gottes hinaus – eine verborgene 100. Bezeichnung geben könnte. Die Suche nach diesem Buch treibt auch den Antiquar Baldassare Embriaco, einen Genueser, dessen Familie sich seit Jahrhunderten in Byblos (im heutigen Libanon) angesiedelt hat, quer durch das Mittelmeer. Er stößt dabei auf viele Menschen, die sich von der Endzeitstimmung anstecken lassen und allerlei Scharlatanen auf den Leim gehen, er sieht, wie schnell die Masse bereit ist, Sündenböcke zu suchen und zu verfolgen, aber er begegnet auch immer wieder Einzelnen, die die Stimme der Vernunft erheben und die sich der allgemeinen Hysterie verweigern. Bezeichnenderweise sind das sowohl Juden wie Muslime, mit denen sich der Christ Baldassare enger verbunden fühlt als mit manchen seiner Glaubensgenossen. In der etwas idealisierten Darstellung des Handels als (friedlichem) Austausch und der toleranteren Einstellung der Handelsherren klingen Motive aus *Nathan der Weise* an. (Die Familie Embriaco ist übrigens historisch belegt. Sie hat, nach der Eroberung von Byblos durch die Kreuzritter 1104, zwei Jahrhunderte lang die Herrschaft über die Stadt ausgeübt.)

Es gibt einige Gründe, die diesen Roman gerade für Jugendliche interessant machen könnten: Er ist zwar kein Jugend- oder Adoleszenzroman, aber es finden sich dennoch typische Motive wie Reise als eine friedliche *Quest*, eine Suche nicht nur nach Abenteuern und Liebe (von beidem gibt es eine Menge), sondern vor allem als

Suche nach sich selbst. Wie es sich für einen zünftigen Reiseroman gehört, wird der Held sehr häufig Zeuge ganz ungewöhnlicher Ereignisse, und mehr als einmal schwebt er in Lebensgefahr. Baldassares (manchmal unfreiwillige) Bildungsreise könnte somit, trotz des historischen Abstands und des Altersunterschieds, eine interessante Kontrastfolie für die Identitätssuche heutiger Jugendlicher abgeben.

Die Bezüge zur Gegenwart sind in diesem historischen Roman sehr bewusst gezogen und könnten wohl auch von SchülerInnen selbst gefunden werden, zum Beispiel:

- Bereits in der frühen Neuzeit gab es so etwas wie Globalisierung, wo Menschen ihre Heimat verlassen und sich – teilweise dauerhaft wie die ursprünglich Genueser Familie des Baldassare – in anderen Ländern ansiedeln, ohne die Erinnerung an ihre Herkunftskultur aufzugeben. Sie bilden somit multiple Identitäten aus und spannen virtuelle Netze quer über das Mittelmeer.
- Der enge Zusammenhalt der Familie wird von uns heute oft als typisches Attribut orientalischer Gesellschaften bzw. muslimischer Kultur gewertet. In dem Roman wird uns als Beispiel dafür eine – christliche Familie geboten.
- Der Roman ist die Fallstudie einer nicht ganz harmlosen Endzeitstimmung, in der es immer wieder zu Ausbrüchen des Fanatismus kommt – aber auch zu Akten der Toleranz und Anerkennung der Anderen, und das bei Juden, Christen und Moslems.

Ein interessantes Motiv, dem man eine eigene Unterrichtseinheit widmen könnte, wäre es, der magisch-mystischen Bedeutung des Buches bzw. der Suche nach so einer geheimnisvollen Schrift nachzugehen. Ähnliche Motive sind im Augenblick sehr populär, von Michael Endes *Unendlicher Geschichte* angefangen, zu Orhan Pamuks *Das neue Leben* oder Carlos Ruiz Zafóns *Der Schatten des Windes*, um nur ein paar populäre Beispiele zu nennen. Bei Amin Maalouf ist diese Thematik aber nicht als ein modischer Schuss Esoterik zu verstehen, sondern im Gegenteil als Aufklärung darüber, wie leicht das zunächst harmlose Bedürfnis nach Mysteriösem in Fanatismus und Verfolgung umschlagen kann.

Maalouf lässt seinen Ich-Erzähler immer wieder Gedanken äußern, die den historischen Abstand von 400 Jahren beinahe auf null schrumpfen lassen, etwa wenn der »Genueser« Baldassare erstaunt feststellt: »Niemals hätte ich geglaubt, dass ich mich mit einem Venezianer anfreunden könnte!« (S. 325) Und modern sind seine Überlegungen auch, wenn er darüber nachdenkt, warum es ihm so wichtig ist, in der Nähe des Meeres zu leben:

Ich brauche seine Wellen, die immerzu anbranden und zurückfluten! Ich bin es gewöhnt, dass sich mein Blick in der Unermesslichkeit des Meeres verliert [...] Doch ich kann auch diejenigen verstehen, die ihr Land und ihre Familie verlassen und gar einen neuen Namen annehmen, um in einem Land ohne Grenzen ein neues Leben zu beginnen. Sei es in Amerika oder Moskau. Haben es meine Vorfahren nicht ebenso gemacht? Meine Vorfahren, aber auch alle Vorfahren aller Menschen? Alle Städte wurden von Menschen gegründet und bevölkert, die von anderswo kamen, ebenso alle Dörfer; die Erde hat sich aufgrund aufeinanderfolgender Völkerwanderungen gefüllt. (S. 327)

Die Form des Geschichtenerzählens erlaubt es, dass viele Episoden eingeflochten sind, die selbständig stehen und für die gemeinsame Klassenlektüre genutzt werden können. Als Textausschnitt gut geeignet ist zum Beispiel die Episode, als Baldassare sich daran erinnert, wie sein Vater ihn als 13-jährigen Buben – ohne direkt einzugreifen – von seinem religiösen Fanatismus geheilt hat (vgl. untenstehenden Kasten).

Der Roman eignet sich aber auch dazu, durch die Analyse seines Aufbaus und seiner Form literarische Kompetenzen auszubilden. Es bietet sich zunächst an, die erzählerischen Leistungen der Tagebuchform zu beurteilen.

- Die Form des Tagebuchs wird, das mag den SchülerInnen als Erstes auffallen, in diesem Roman sehr geschickt benutzt, um Spannung zu erzeugen – zum Beispiel durch Verweis auf Bedrohungen, die erst etwas später erzählt werden, oder durch das Abbrechen der Geschichte gerade in dem Moment, wo es besonders gefährlich ist. Die Kunst besteht gerade darin, die LeserInnen mit dem Helden mitfühlen zu lassen, obwohl man natürlich weiß, dass der Ich-Erzähler mit heiler Haut davonkommen wird, sonst könnte er ja das Ereignis gar nicht erzählen.
- Die Form des Tagebuchs erlaubt es aber auch, sich von der Hauptperson zu distanzieren und ihr nicht alles einfach zu glauben. Man hat ja den Vergleich mit früheren Eintragungen, die vielleicht in Widerspruch zu den gegenwärtigen Aussagen stehen.
- Schließlich ist das Tagebuch eine sehr offene Form, in der viele (zeitlich nicht hineinpassende) Nebenepisoden, Erinnerungen oder Betrachtungen eingebaut werden können, was dem Roman erst seine Fülle und Farbe verleiht und, darüber hinaus, auch den Erzähler plastischer zur Geltung bringt.

AufSee, 1. Dezember 1665

Da ich mich jetzt in einer heiteren Gemütsverfassung befinde, werde ich, wie versprochen, erzählen, welcher Vorfall mich dazu bewogen hat, von der Religion abzurücken und vor allem an Wundern zu zweifeln.

Ich sagte, ich hätte im Alter von dreizehn Jahren aufgehört, daran zu glauben. Bis zu jenem Zeitpunkt sah man mich stets auf Knien, einen Rosenkranz in der Hand, inmitten schwarzgekleideter Frauen, und ich wußte die Tugenden aller Heiligen auswendig. Mehr als einmal habe ich die Kapelle von Ephräm aufgesucht, eine bescheidene Zelle, in Stein gehauen, wo einst ein sehr frommer Einsiedler gehaust hat, dessen unzählige Wundertaten noch heute in Gibelet gepriesen werden.

Im Alter von dreizehn Jahren also, bei der Rückkehr von einer Pilgerreise, in meinen Ohren noch eine Litanei von Wundertaten, mußte ich einfach meinem Vater die Geschichte des Lahmen erzählen, der wieder zu Fuß den Berg hinuntergehen konnte, und der Verrückten aus dem Dorf Ibrin, die in jenem Augenblick ihren Verstand wiederfand, als ihre Stirn den kalten Stein berührte, auf dem der Heilige gehaust hatte. Ich war betrübt darüber, wie kühl mein Vater allen Glaubensdingen gegenüberstand, vor allem, nachdem eine fromme Frau aus Gibelet mir anvertraut hatte, daß meine Mutter so früh gestorben war – ich war vier Jahre als und sie kaum zwanzig –, weil an ihrem Krankenbett nicht mit der nötigen Inbrust gebetet worden sei. Dies nahm ich meinem Vater übel und wollte ihn auf den rechten Weg zurückführen.

Er lauschte meinen erbaulichen Geschichten und zeigte weder Zweifel noch Erstaunen. Sein Gesicht war undurchdringlich, und er schüttelte nur den Kopf. Als ich ausgeredet hatte, erhob er sich, klopfte mir leicht auf die Schulter und ging in sein Zimmer, um ein Buch zu holen, das ich mehr als einmal in seinen Händen gesehen hatte.

Er legte es neben die Lampe auf den Tisch und begann mir auf griechisch verschiedene Geschichten vorzulesen, die allesamt von Wunderheilungen berichteten. Er unterließ es, hinzuzufügen, welcher Heilige die Wunder vollbracht hatte, damit ich es, wie er sagte, erraten könne. Das Spiel gefiel mir. Ich fühlte mich hinlänglich in der Lage, den Stil der Wundertäter zu erkennen. Der heilige Arsenius vielleicht? Oder Bartholomäus? Oder Simeon, der Stylit? Oder womöglich Proserpina? Ich würde es erraten!

Die faszinierendste Erzählung, die mich sogar ein Halleluja ausstoßen ließ, erzählte von einem Mann, dessen Lunge von einem Pfeil durchbohrt worden war, der nun feststeckte. Nachdem er eine Nacht bei dem Heiligen verbracht hatte, träumte er davon, daß dieser ihn berührt habe, und am nächsten Morgen war er geheilt. Seine rechte Hand war geschlossen, und als er sie öffnete, fand er darin das Ende des Pfeils, der in seinem Körper gesteckt hatte. Die Geschichte mit dem Pfeil ließ mich glauben, daß es sich um den heiligen Sebastian handeln könnte. Nein, sagte mein Vater. Ich bat ihn, mich erneut raten zu lassen. Aber er wollte das Spiel nicht länger mitspielen und verkündete mir kurz, daß der Wunderheiler Askulap sei. Ja, Askulap, der griechische Gott der Medizin, in seinem Heiligtum Epidauros, das über Jahrhunderte hinweg unzählige Pilger aufgesucht hatten. Das Buch, in dem sich diese Geschichten befanden, war das berühmte *Periegesis oder die Beschreibung Griechenlands*, geschrieben von Pausanias im zweiten Jahrhundert unserer Zeitrechnung.

Als mir mein Vater enthüllte, worum es sich handelte, wurde ich bis in die Tiefen meines Glaubens erschüttert.

»Das sind doch Lügen, nicht wahr?«

»Ich weiß es nicht. Vielleicht sind es Lügen. Aber die Leute haben so fest daran geglaubt, daß sie Jahr für Jahr zurückkehrten und im Tempel des Askulap Heilung suchten.«

»Diese Götzen können doch keine Wunder vollbringen!«

»Gewiß. Du mußt recht haben.«

»Und du, glaubst du daran?«

»Ich habe nicht die geringste Ahnung.«

Er erhob sich und stellte Pausanias' Buch dahin zurück, wo er es hervorgeholt hatte.

Seit diesem Tag habe ich mich nicht wieder auf Pilgerreise zur Kapelle von Ephräm begeben, auch habe ich kaum noch gebetet, ohne indes ein wahrhaft Ungläubiger geworden zu sein. Heute betrachte ich alles, was betet und kniet, mit dem gleichen Blick wie mein Vater, nüchtern, distanziert, weder respektvoll noch verächtlich, bisweilen beunruhigt, aber frei von jeglicher Selbstgewißheit. Und ich will gern glauben, daß der Schöpfer von all seinen Geschöpfen jene vorzieht, die es verstanden haben, frei zu werden. Ist ein Vater nicht zufrieden, wenn er sieht, wie seine Söhne den Kinderschuhen entwachsen, um Männer zu werden, auch wenn die ihnen gewachsenen Krallen ihn ein wenig kratzen? Weshalb sollte Gott als Vater weniger wohlwollend sein? (S. 170–172)

3. Die Häfen der Levante

Zeitlich der Gegenwart viel näher angesiedelt ist der Roman *Die Häfen der Levante*, dessen Handlung mit Beginn des Ersten Weltkriegs einsetzt und bis in die Zeit des Bürgerkriegs im Libanon in den 1970er Jahren reicht. Es ist ein kunstvoll komponierter Roman, der eine libanesisische Familiengeschichte – Hauptmotiv: die feindlichen Brüder – mit einer Geschichte aus der französischen *résistance* verknüpft, in der wiederum auch eine tragische Liebesgeschichte enthalten ist, die letztlich emotional und handlungsmäßig den gesamten Roman dominieren wird. Um all dies ist eine Rahmenerzählung geschlungen: Der Erzähler lernt zufällig einen alten Mann kennen, der ihm in wenigen Tagen in komprimierter Form seine Lebensgeschichte »beichtet«.

Für den schulischen Unterricht scheint der Roman in mehrfacher Hinsicht interessant zu sein:

- Historische Bezüge, wobei neben den sehr plastischen Schilderungen über den Zerfall des Osmanischen Reiches, im Roman allerdings eher eine Nebenepisode, vor allem das Thema des antifaschistischen Widerstands dargestellt wird: *Die Häfen der Levante* ist auch ein rares Exempel außerhalb der deutschsprachigen Literatur, in dem der österreichische Widerstand gegen das NS-Regime geschildert wird. Eine literarische Hauptfigur ist die jüdische Widerstandskämpferin Clara Emden aus Graz, die den Ich-Erzähler der Binnengeschichte, einem arabischen Antifaschisten aus der Levante, bei einer zufälligen Begegnung in Frankreich fasziniert (S. 88 ff.). Sie begegnen einander nach 1945 wieder und heiraten, doch ihre Liebe wird, am Beginn des ersten israelisch-arabischen Krieges, eine tragische Wendung erfahren ...
- Gegenwartsbezug: Wie in all seinen Werken gelingt es Maalouf auch diesmal meisterhaft, in einen Roman, dessen erzählte Zeit gut 50 Jahre zurücklegt, ganz organisch gegenwärtige Fragestellungen einzuflechten. Es geht, wieder einmal, um das Zusammenleben der Verschiedenen:

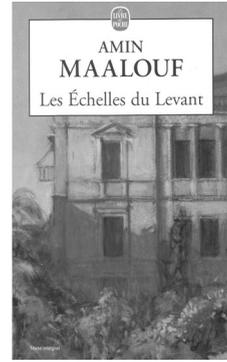
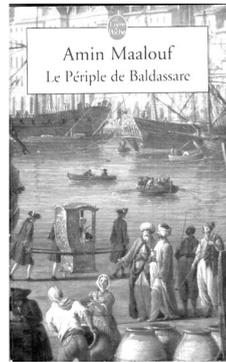
Jenes Zeitalter, da Menschen verschiedenster Herkunft Seite an Seite in den Häfen der Levante lebten und ihre Sprachen mischten: ist es eine Reminiszenz an früher? Eine Vorahnung der Zukunft? Jene, die an diesen Traum gebunden bleiben: sind das Nostalgiker oder Visionäre? Ich bin außerstande, darauf zu antworten. Aber eben daran glaubte mein Vater. An eine sepiafarbene Welt, in der ein Türke und ein Armenier Brüder sein konnten. (S. 47)

Ein Gegenwartsbezug ist aber auch in subtilerer Form ständig zu finden, etwa wenn der Erzähler über die Erziehung durch seinen Vater, den »aufgeklärten Despoten« spricht und den Druck, der auf den Kindern lastete, sehr plastisch schildert (S. 51 ff.).

- Schließlich ist die interessante literarische Form (Rahmenerzählung) vielleicht auch ein Anstoß, über die Wirkung bestimmter literarischer Stile, Erzählweisen und Formen nachzudenken. In den *Häfen der Levante* erfolgt die Verdichtung durch die Episoden, durch das Wechselspiel von Rückblenden und erzählerischer Gegenwart. Bei dramatischen Szenen wird die Wirkung der Dramatik auf ZuhörerInnen oder BeobachterInnen im Text dargestellt und damit noch eindringlicher gestaltet. Wie sich der Lesende eines neuen Buches bemächtigt und damit virtuell in fremdes Leben eindringt, so dringt der Erzähler der Rahmenhandlung in das *reale* Leben des von nostalgischen Anwendungen gepackten Haupterzählers ein. Man erschrickt als Leser über diese Kühnheit und bangt um den Ausgang des Abenteurers.

In diesem Roman wird nicht zuletzt der israelisch-arabische Konflikt thematisiert. Wie für eine seiner Hauptfiguren ist auch für Amin Maalouf

der Gedanke unerträglich, dass kurz nach der Niederlage des Nazismus zwei von Hitler verabscheute Völker sich gegeneinander erheben, es fertig bringen, sich gegenseitig zu töten, jede Seite überzeugt, völlig im Recht und alleiniges Opfer von Ungerechtigkeit zu sein. Die Juden, weil sie hatten erleiden müssen, was je ein Volk an Furchtbarem hatte erfahren müssen, den Ver-



such einer völligen Auslöschung, und weil sie fest entschlossen waren, alles ins Werk zu setzen, damit sich derartiges nie mehr wiederholte; die Araber, weil die Wiedergutmachung dieses Übels gewissermaßen auf ihre Kosten geschah, obwohl sie doch für das in Europa begangene Verbrechen nichts konnten. (S. 131)

Die eigentliche Tragik in diesem handlungsreichen und doch so kompakten Roman ist die Kombination eines persönlichen Schicksalsschlags und des ersten Nahostkriegs, das Persönliche und das Politische. In dieser Verknüpfung zeigt sich, was die Kunst Maaloufs ausmacht, nämlich, dass er seine politischen Überzeugungen nicht einfach literarisch einkleidet, sondern dass er Figuren »aus Fleisch und Blut« gestaltet, dass er sie, in manchmal durchaus melodramatischer Weise, agieren lässt und somit seine LeserInnen mitreißt in den Strudel von Ereignissen und ihnen – schon durch den Gang der Handlung – zu Einsichten verhilft, die sich viel mehr Menschen zu eigen machen sollten. Es ist die Botschaft von der Toleranz und dem Verständnis für den Anderen, die Amin Maalouf nicht müde wird, in immer neuen Erzählungen zu überbringen. Das Mittelmeer ist ihm dabei Medium und Metapher.

Literatur

- MAALOUF, AMIN: *Der Heilige Krieg der Barbaren. Die Kreuzzüge aus Sicht der Araber*. Übersetzung von Sigrid Kester. Kreuzlingen-München: Hugendubel (Diederichs) 1996.
 DERS.: *Die Häfen der Levante* (Original: *Les Échelles du Levant*). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.
 DERS.: *Mörderische Identitäten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.
 DERS.: *Die Reisen des Herrn Baldassare*. Aus dem Französischen von Ina Kronenberger. Frankfurt/M.: Insel 2001 (Original: *Le Périple de Baldassare*. Paris: Grasset & Frasnelle 2000).
 ENDE, MICHAEL: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann 1979.
 PAMUK, ORHAN: *Das neue Leben*. München: Hanser 1998.
 ZAFÓNS, CARLOS RUIZ: *Der Schatten des Windes*. Frankfurt/M.: Insel 2003.

Websites

- <http://www.marabout.de/maalouf/maalouf.htm>
<http://www.br-online.de/kultur/literatur/lesezeichen/mittelmeer/maalouf.html>

Reinhard Kacianka

Interferenz von Traum und Terror

Paulo Coelhos Roman *Der Alchimist*

– eine Kritik okzidentaler Hegemonie

1. Denkanstöße – zwei Gespräche in Moscheen

Es war in Kairo, 1996. Ich war zu Dreharbeiten im *Souk*¹ von Kairo. Meinem Kamera-team und mir beigesellt war ein Beamter des ägyptischen Innenministeriums. Dieser freundliche Mann hieß tatsächlich Mohammed. Anlässlich einer Drehpause zu Mittag lud mich Mohammed ein, mit ihm die Moschee nächst des *Souk* zu besuchen. Ich lehnte zunächst ab ...

Aus Höflichkeit und aus Neugierde begleitete ich unseren beamteten Begleiter dann aber doch. Und: ich war äußerst überrascht. In der Moschee fand sich keine Andeutung von bemühter Religiosität oder Andacht, wie dies in christlichen Kirchen zumeist der Fall ist. Ganz im Gegenteil: Die Menschen nutzten die Moschee als einen Ort der Begegnung, als Kommunikationszentrum, in dem sie ihre Mittagspause verbrachten. Ein Ort voll Leben, erfüllt mit angeregten Gesprächen.

Und auch zwischen Mohammed und mir ergab sich ein angeregtes Gespräch, getragen von beidseitiger Neugierde und beidseitigem Respekt. Wir erörterten Gemeinsamkeiten und Unterschiede unserer Kulturen. Mohammed gelang es, mich entgegen meiner Vorurteile bezüglich der islamischen in mancherlei Hinsicht eines

REINHARD KACIANKA ist Mitarbeiter des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: reinhard.kacianka@uni-klu.ac.at

1 Der Basar von Kairo.

Besseren zu belehren. Karl May und CNN als einzige Informationsquellen reichen nicht, um über »den« Islam urteilen zu können, lautete meine Schlussfolgerung.

Dieses Gespräch mit dem ägyptischen Geheimpolizisten prägte meine Einstellung zur islamischen Welt, zum Orient, nachhaltig. Es war getragen von tiefstem gegenseitigen Verständnis und von aufgeklärter Religiosität.

Ein Jahr später, im Dezember 1997 in Damaskus: Im Verlauf einer Studentenkursion zum Damaszer Filmfestival besuchten wir natürlich auch die prachtvolle Omaiaden-Moschee.

Diese Moschee wurde im ersten Jahrtausend nach Christus von der Omaiaden-Dynastie erbaut. Die Omaiaden bildeten die erste Dynastie, die die arabische Welt in einer absoluten Dynastie einte. Nach Bertrand Russell waren die Omaiaden »Männer, die lediglich aus politischen Gründen den mohammedanischen Glauben annahmen« und die daher von den Schiiten stets »für Thronräuber« gehalten wurden (Russell 1983, S. 432 f.). Daher fielen die Omaiaden 750 n. Chr. bis auf einen einem Massaker in Damaskus zum Opfer. Der überlebende Omaiade floh nach Spanien und wurde dort als rechtmäßiger Herrscher anerkannt: »Seit dieser Zeit war Spanien unabhängig von der übrigen mohammedanischen Welt.« (Russell 1983, S. 433)

Doch war es weniger die Pracht der Moschee, die uns faszinierte, als ein Gespräch mit einem *Imam*², einem asketischen, wirklich schönen, vergeistigten Mann. Der *Imam* war höchst gebildet und äußerst orthodox – er begann das Gespräch erst, nachdem die letzte Locke der Studentinnen unter einem Kopftuch versteckt war. Und dieses Gespräch erwies sich als über die Maßen irritierend: Sprach der *Imam* von Äpfeln, verstanden wir Birnen – und umgekehrt.

Anders als in Kairo beschlich mich das unangenehme Gefühl, dass Verständnis schlicht und einfach unmöglich wäre.

2. Da questa parte del mare³ ...

Der Roman *Der Alchimist* von Paulo Coelho nimmt seinen Anfang mit einem Traum, den der Hirtenjunge Santiago mehrmals hat und der ihn drängt, eine Wahrsagerin zu besuchen, um den Traum zu entschlüsseln:

»Du willst etwas über Träume erfahren«, antwortete die Alte. »Und Träume sind die Sprache Gottes. Wenn er die Sprache spricht, kann ich sie deuten.« [...]

»Wieder so ein Trick«, dachte der Jüngling. Trotzdem wollte er es wagen. [...]

»Ich hatte den gleichen Traum zweimal hintereinander«, sagte er. »Ich träumte, dass ich mit meiner Herde auf der Weide war, als plötzlich ein Kind erschien, das mit den Schafen zu spielen begann.« [...]

»Und auf einmal nahm es mich bei der Hand und führte mich zu den Pyramiden von Ägypten.« [...]

2 Prediger, Priester.

3 *Von dieser Seite des Meeres ...*, so lautet der Titel einer CD von Gianmaria Testa, auf der sich der italienische Kantautor kritisch mit dem Umgang Europas mit den Flüchtlingen aus Afrika auseinandersetzt.

»Dann, bei den Pyramiden von Ägypten«, die letzten Worte sprach er besonders betont, damit die Alte sie auch ja verstand, »sagte mir das Kind: ›Wenn du dorthin gelangst, wirst du einen verborgenen Schatz finden.« (S. 29f.)

Allerdings bietet die Wahrsagerin dem Hirtenjungen keine zufrieden stellende Antwort: »Der Jüngling war erst überrascht, dann enttäuscht. Dafür hätte er nicht kommen müssen.« (S. 31)

Und Santiago beschließt, seinen Traum zu vergessen.
Vergebens.

Denn wenig später trifft er auf eine rätselhafte Persönlichkeit, den »König von Salem« (S. 38). Dieser alte Mann verwickelt ihn zunächst in ein scheinbar belangloses Gespräch, dem Santiago kaum Bedeutung beimisst. Aber der geheimnisvolle Alte spricht ihn plötzlich direkt auf seinen verborgenen Schatz an: »Jetzt fiel dem Jüngling der Traum wieder ein, und plötzlich erschien alles ganz klar.« (S. 37) Das ändert schlagartig die Einstellung Santiagos. Er macht sich auf den Weg zum Hafen. »Hier stand ein kleines Gebäude mit einem Schalter, an dem man Fahrkarten lösen konnte. Ägypten liegt in Afrika!« (S. 43)

Doch der erste Impuls, eine Fahrkarte zu kaufen, wird von Ressentiments gegen den Kontinent, der in Sichtweite von Tarifa liegt, abgelöst. »Der Jüngling verabscheute die Mauren, schließlich hatten sie die Zigeuner mitgebracht.« (S. 43) Allerdings, als der Hirtenjunge am Abend an der Festungsmauer von Tarifa lehnt und nachdenkt, umspielt der Wind der Levante sein Gesicht. »Er brachte zwar die Mauren, aber er brachte auch den Duft der Wüste und der verschleierten Frauen. Er brachte den Schweiß und die Träume von Männern, die eines Tages ins Unbekannte aufgebrochen waren.« (S. 45)

Und letztendlich leistet Santiago dem Ruf der Levante Folge. Er bricht auf – ins Ungewisse, Unbekannte, Furchteinflößende.

3. Traum. Wechselseitig

Paulo Coelho taucht seine Schilderungen in ein Traum-Licht. Er lässt Bilder aufblitzen, die ein wenig an Giorgio de Chirico erinnern, an die *pittura metafisica*. Der Roman eröffnet transhistorische Zeit-Räume. Das Andalusien des Santiago könnte heute sein; ebenso gut aber könnte es auch jenes Andalusien kurz nach der *reconquista* (1031–1492) sein, nach der Vertreibung der islamischen Herrschaft aus Andalusien und nach der Wiedereingliederung in das spanische Königreich 1492.

Dieses Traum-Licht scheint aus dem Orient. Der Wind der Levante befeuert es. Und die Phantasie. Der Orient, die Welt der islamischen Hochkultur, beflügelte bereits kurz nach der endgültigen Abwehr der Türken im Okzident die Phantasie. Sagenhafte Schätze und Reichtümer, die Düfte der Gewürzmärkte und der verschleierten Frauen, die Geheimnisse des Serails und die Lagerfeuer-Romantik der Karawansereien: von Mozarts *Entführung aus dem Serail* bis zu Goethes Gedichtzyklus *West-östlicher Divan*, in dem er »die Begegnung zweier Kulturen und Literaturen, das Bekenntnis des westlichen zu einem östlichen Dichter« feierte.

Diese mohammedanische Religion, Mythologie, Sitte, geben Raum einer Poesie, wie sie meinen Jahren ziemt. Unbedingtes Ergeben in den unergründlichen Willen Gottes, heiterer Überblick des beweglichen, immer kreis- und spiralartig wiederkehrenden Erdtreibens, Licht, Neigung, zwischen zwei Welten schwebend, alles Reale geläutert, sich symbolisch auflösend.⁴

Der Orient wird für die Menschen des Okzidents zur Projektionsfläche, zum *ou-topos*, an dem sich die drückenden sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse im Märchenhaften auflösen. Später dient der Orient aber auch als Antifolie zur bereits damals als beängstigend empfundenen Fortschrittseuphorie und zum Primat des Wirtschaftlichen. Erneuerung, rückwärts gewandte Utopie: Das war der Orient – zuletzt vielleicht bei Karl May im sechsteiligen Romanzyklus *Durch die Wüste*. Der Orient, die Kultur am anderen Ufer des Mittelmeeres, wird als der dunkle, unbekannt-gezwilling des Eigenen gesehen, dessen Entdeckung Erneuerung bewirken könnte.

Real- und wirtschaftspolitisch wird der Orient sehr bald als Spender wichtiger Ressourcen erkannt und kolonialisiert. Die sagenhafte Schätze und märchenhaften Reichtümer erwecken das Begehren der Frühkapitalisten und halten noch heute das Begehren des Kapitals am Köcheln, wie die jüngsten realpolitischen Ereignisse es deutlich machen. Der Traum vom Schatz ist zunächst auch für Coelho's Hirtenjungen der Traum von Reichtum, der ihn aus der Perspektivlosigkeit seines Hirten-daseins erlösen könnte. Deswegen glaubt Santiago seinem Traum, der Wahrsagerin und dem geheimnisvollen »König von Salem«. Er schiffte sich in Tarifa ein und bricht – nachdem er seine Schafherde gut verkauft hat – nach Tanger auf.

Dort wird er gleich zu Beginn seiner Suche nach dem verborgenen Schatz Opfer seiner okzidentalischen Vorurteile, seiner aus Unsicherheit genährten Arroganz: In einem Kaffeehaus wird er von einem jungen, europäisch gekleideten und spanisch sprechenden Mann angesprochen. Der algerische Cafetier – des Spanischen unkundig – will ihn vor dieser Person warnen, Santiago versteht ihn nicht und vertraut sich dem jungen Mann an, der den Cafetier rüde in die Schranken weist. Für den Hirtenjungen ein Beweis für dessen Zuverlässigkeit. Doch es ist der sympathische, europäisch wirkende Mensch, der ihn seines gesamten Vermögens beraubt.

Es war keine fremde, sondern eine neue Welt. [...] Plötzlich erkannte er, dass er die Welt entweder mit den Augen eines armen, beraubten Opfers sehen konnte oder als Abenteurer, auf der Suche nach einem Schatz. »Ich bin ein Abenteurer auf dem Weg zu meinem Schatz«, dachte er noch, bevor er erschöpft einschlief. (S. 59)

Diese Erkenntnis lässt Santiago sich eines anderen besinnen. Er hört auf, in Vorurteilen zu denken und in der Logik seiner Sprache. Sein Schlüsselerlebnis: Er hilft einem Händler am Markt von Tanger beim Aufbau seines Standes und gelangt zu einer überraschenden Einsicht:

Als er sich schon etwas entfernt hatte, fiel ihm erst auf, dass der Stand von einer arabisch und einer spanisch sprechenden Person aufgebaut worden war. Und sie hatten sich bestens ver-

⁴ Aus einem Brief an C. F. Zelter vom 2. Mai 1820; zit. nach *Kindlers Neues Literatur Lexikon 1988*, S. 524ff.

ständig. »Es gibt eine Sprache, die jenseits der Worte steht«, dachte er. »Das konnte ich früher schon mit den Schafen erleben und jetzt auch mit den Menschen.« (S. 60)

Gestärkt durch diese Erkenntnis, beginnt Santiago sein Schicksal wieder in die Hand zu nehmen. Er verdingt sich bei einem Glashändler, dessen Laden er innerhalb kurzer Zeit zu wirtschaftlichem Aufschwung verhilft. Der Hirtenjunge wird Glashändler und verdient genug Geld, um nach beinahe einem Jahr die Reise zu den Pyramiden wieder aufzunehmen. Er schließt sich einer Karawane nach Ägypten an. Mit ihm reist auch ein Engländer, der sich als Adept der Alchimie erweist.

Sein ganzes Leben, sein ganzes Studium war auf die Kenntnis der einen Sprache ausgerichtet, die das Universum spricht. Zuerst hatte er sich für Esperanto interessiert, danach für Religionen und schließlich für Alchimie. [...] Aber seine Nachforschungen hatten einen Punkt erreicht, wo er keine Fortschritte mehr machte. (S. 81 f.)

Dieser Engländer wollte in der Oase von El-Fayum einen legendären Alchimisten kennen lernen, der »den Stein der Weisen und das Elixier des langen Lebens entdeckt« (S. 82) haben soll. Santiago wollte seinen verborgenen Schatz bei den Pyramiden heben ...

Die Karawane machte sich in Richtung Sonnenuntergang auf den Weg. Sie reiste vormittags, machte Pause, wenn die Sonne am höchsten stand, und zog nachmittags weiter. Der Jüngling unterhielt sich wenig mit dem Engländer, da dieser die meiste Zeit mit seinen Büchern beschäftigt war. (S. 89)

Die Karawanenreise durch die Wüste überlässt Santiago seinen eigenen Gedanken. Ahnungen kamen ihm und er »begann zu verstehen, dass Ahnungen ein kurzes Eintauchen in der Seele des universellen Lebensstromes sind« (S. 90). Als ihn aber der Engländer durch seine Bücher mit der Alchimie bekannt machen wollte, hielt sich die Begeisterung Santiagos in Grenzen. Denn Santiago war im Gegensatz zum Engländer weniger davon begeistert, dass Blei zu Gold gemacht werden könnte, sondern von der Erkenntnis der »Weltenseele«, von der ihm schon der »König von Salem« erzählt hatte. Der Engländer war enttäuscht.

Nach langer Reise durch die Wüste erreicht die Karawane endlich die El-Fayum-Oase. Santiago hatte – ganz im Sinne einer *Haggada*⁵ – von der Wüste gelernt. Er ist zur Welt gekommen, nicht aber mittels Bildern und Büchern (Medien) die Welt zu ihm. Er hatte anders etwa als »der Engländer« gelernt, weil er sich nicht »von Bildern und Büchern faszinieren« ließ und dabei vergessen hat, »auf die Sprache der Welt zu achten« (S. 104). Auf Grund eines Stammeskrieges ist die Karawane gezwungen, sich auf eine längere Zeit in El-Fayum einzurichten.

In der Oase geht der Traum des Engländers in Erfüllung: er trifft »den Alchimisten«, wird von ihm empfangen und beginnt umgehend, die Tipps des Alchimisten zu erproben. Santiago aber begegnet zunächst »seiner« *Wüstenfrau*, Fatima. Und: Er

5 Erbaulich-bildende Erzählung in der talmudischen Tradition.

hat eine Vision, die für die Oase Gefahr bedeutet – den Angriff von Kriegern. Diese Vision, die er als Warnung den Stammesoberhäuptern mitgeteilt hat, lässt auch ihn nachts darauf mit »dem Alchimisten« zusammentreffen.

Plötzlich vernahm er ein Grollen, und er wurde von einem Windstoß von ungeahnter Kraft zu Boden geworfen. Um ihn her war eine riesige Staubwolke, die den Mond fast verdeckte. Vor ihm bäumte sich ein riesiger Schimmel auf, der ein unheimliches Wiehern ausstieß. [...] Auf dem Pferd saß ein Reiter ganz in Schwarz, mit einem Falken auf seiner linken Schulter. [...] Er glich dem Botschafter der Wüste, und seine Ausstrahlung war stärker als die aller Personen, die er bisher kennengelernt hatte. (S. 126)

»Der Alchimist« nimmt sich Santiagos, dessen Vision die Oase und deren Bewohner vor Schlimmem bewahrt hat, an und macht sich erbötig, ihn zu den Pyramiden zu führen. Der Hirtenjunge willigt – auch wegen seiner jungen Liebe zu Fatima, »der Wüstenfrau« – nach Zögern ein. Im Verlauf der Reise durch das Kampfgebiet der Stämme unterweist »der Alchimist« Santiago in Alchimie. Er lässt ihn erkennen, dass die Reduktion von Alchimie auf die Suche nach Gold ihr eigentliches Wesen verkennet. Nicht um Gold, um Erkenntnis, Weisheit, geht es den wahren Alchimisten.

Ihr Wissen haben sie nicht in gelehrten Abhandlungen dokumentiert. Ihre Erkenntnisse füllen keine Bibliotheken. Denn: »die ganze Weisheit des Großen Werkes« konnte »noch auf einem einfachen Smaragd geschrieben stehen«. »Aber«, fährt der Alchimist in seinen Unterweisungen fort, »die Menschen schenkten den einfachen Dingen keine Beachtung und fingen an, Abhandlungen, Erläuterungen und philosophische Studien zu verfassen« (S. 143).

Mit diesen Ausführungen »des Alchimisten« wurde auch mir plötzlich die grundlegende Verständnisschwierigkeit mit dem *Imam* in der Omayyaden-Moschee wieder in Erinnerung gerufen. Ich hatte dies zunächst auf das Faktum zurück geführt, dass in der islamischen Welt »die Aufklärung« nicht stattgefunden hatte. Tatsächlich aber ist der Grund dafür wohl weniger in der mangelnden intellektuellen Bildung zu sehen – immerhin wäre »die Aufklärung« ohne die von islamischen Weisen im Frühmittelalter geleistete Grundlagenwissenschaft unmöglich gewesen – als in dem im Okzident stärker ausgeprägten Materialismus. Ein Umstand, auf den bereits Bertrand Russel hinweist:

Arabien war größtenteils Wüste und vermochte seine Bevölkerung immer weniger zu ernähren. Die ersten Eroberungen der Araber hatten daher zunächst den Charakter reiner Beutezüge und gingen erst dann in dauernde Besetzung über, wenn sich die Schwäche des Feindes einwandfrei herausgestellt hatte. Plötzlich, im Verlauf von einigen zwanzig Jahren, sahen sich Menschen, die an alle Entbehrungen einer kärglichen Existenz am Rande der Wüste gewöhnt waren, als Herren einiger der reichsten Gebiete der Welt und in der Lage, jeden Luxus zu genießen und sich alle Feinheiten einer alten Kultur zu eigen zu machen. Besser als die meisten Barbaren des Nordens widerstanden sie den Versuchungen, die eine solche Veränderung mit sich bringen musste. Als sie ihr Reich ohne allzu schwere Kämpfe [im 8. Jhd., Anm.] erworben hatten, war nur wenig zerstört und die Zivilverwaltung fast unverändert beibehalten worden. (Russell 1983, S. 423)

»Die Weisen hatten erkannt, dass die Welt lediglich ein Abbild des Paradieses ist. Die bloße Existenz dieser Welt ist die Garantie dafür, dass es eine vollkommene Welt

gibt«, sagt »der Alchimist« ganz in der Tradition von Ibn Sina (Avicenna, 980–1037) und Ibn Rushd (Averroes, 1126–1198), den beiden auch von Bertrand Russell gewürdigten großen Philosophen der islamischen Kultur und Philosophie, die Russell als wichtige Vermittler zwischen der alten und der modernen europäischen Kultur, die als durch ein »dunkles Zeitalter« getrennt zu betrachten sind, würdigt.

Der Traum heute wird von den Menschen im Orient geträumt. Der Traum von grenzenlosem Konsum und Wohlstand im Okzident. Genährt wird dieser Traum von der Programm- und Bewusstseinsindustrie, von der so genannten *Traumfabrik*. In den meisten Städten der arabischen Welt wird die Dunkelheit der Nächte in erster Linie von riesigen *billboards*, Leuchtreklamen, für *Coca Cola*, *McDonald's* und *Marlboro* erhellt. Eine Flasche *Coca Cola* kostet etwa einen Tageslohn. Ähnlich unerschwinglich sind sämtliche anderen Konsum-Glücksversprechen, die den größtenteils armen Menschen in der arabischen Welt als erstrebenswert angepriesen werden.

Daher ist die Destination der Träume heute umgekehrt. Heute gilt der Okzident den Menschen als das, was der Orient einst uns war: *ou-topos* des unendlichen Glücks, sagenhaften Reichtums und märchenhafter Konsumschätze. Nicht umsonst empfiehlt Norbert Bolz in seinem Buch *Das konsumistische Manifest* ein wenig zynisch, »die ›Risikostaaten‹ mit dem konsumistischen Virus zu infizieren«. Denn: »Der Konsumismus ist das Immunsystem der Weltgesellschaft gegen den Virus der fanatischen Religionen. [...] Der Konsumismus verspricht weder das Ziel noch das Ende der Geschichte, sondern nur das immer wieder Neue.« (Bolz 2002, S. 15 ff.)

Die Infektion war erfolgreich. Die Massen von MigrantInnen, die verzweifelt versuchen, von dort, wo Santiago von Europa nach Afrika aufgebrochen ist, von Afrika nach Europa zu gelangen, wird täglich größer. Und täglich größer wird die Zahl, die bei diesen Fluchtversuchen in den okzidentalen Traum jämmerlich ums Leben kommen. Die Auswirkungen dieser Tendenz erkennt auch Bolz richtig: *Fundamentalismus* und *Terrorismus*.

4. Terror. Erschrecken. Erkennen

Auf seinem Weg zu den Pyramiden ist Santiago mehrmals mit Terror konfrontiert. Das Erschrecken aber lässt ihn erkennen. »Gewöhnlich macht einen der bevorstehende Tod empfindlicher für das Leben.« (S. 159) Denn Terror heißt etymologisch vor allem: erschrecken. Dieses Erschrecken führt zur Erkenntnis, dass der Lebensweg neu definiert werden muss, dass eine Richtungsänderung von Nöten ist.

Santiago macht im *showdown* des Romans seine Metamorphose zum Alchimisten durch. Er überwältigt eine Soldateska durch ein »Wunder« – er »verwandelt sich in Wind«. »Und der Jüngling tauchte in die Weltenseele ein und erkannte, dass diese ein Teil der göttlichen Seele und die göttliche Seele seine eigene Seele war.« (S.169)

Tatsächlich aber gelangt der Hirtenjunge zur wichtigsten Erkenntnis erst durch den Terror, den ein Araber im Schatten der Pyramiden an ihm ausübt. Er hatte die im Traum verheißene Stelle des verborgenen Schatzes gefunden und begann mit bloßen Händen im Sand zu graben:

Plötzlich, als er gerade ein paar Steine beseitigen wollte, hörte er Schritte. Einige Gestalten näherten sich. Ihre Silhouetten zeichneten sich gegen den Mond ab, so dass der Jüngling weder die Augen noch die Gesichter erkennen konnte. [...] und sie zwangen den Jüngling weiterzugraben, aber es kam nichts zum Vorschein. Da verprügelten sie ihn, bis am Himmel die ersten Sonnenstrahlen aufleuchteten. (S. 178)

Santiago sieht in den Augen des Anführers »den Tod«, er war bereit zu sterben und kam zur Erkenntnis, dass ihm der Schatz, wenn er erst tot ist, nichts mehr nützt. Also gesteht er: »Ich suche einen Schatz« (S. 179) und rettet sich so das Leben. Der Anführer sagt zu ihm:

Du wirst nicht sterben. Du wirst leben, um zu lernen, dass man nicht so dumm sein darf. Genau hier habe ich vor beinahe zwei Jahren ebenfalls einen wiederkehrenden Traum gehabt. Ich träumte, dass ich nach Spanien gehen und auf dem Land eine zerfallene Kirche suchen soll, wo die Hirten mit ihren Schafen zu schlafen pflegen, und dass in der Sakristei ein Feigenbaum wächst, an dessen Wurzel ein vergrabener Schatz liegt. (S. 179)

It's always darkest just before the dawn – genau in dieser Kirche war Santiago von seinem Traum vom verborgenen Schatz heimgesucht worden: »Er hatte seinen Schatz gefunden.« (S. 179)

Santiago und der »Terrorist«: Zwillinge, die einander nie begegnet sind, einander nicht suchen und sich doch finden. Auf beiden Seiten des Mittelmeeres wird geträumt. Auf beiden Seiten gehofft. Das Andere verheißt stets auch Hoffnung auf ein Drittes, einen Ausweg. Doch dieses Andere muss als solches angenommen werden, anerkannt. Santiago und der bei Coelho namenlos gebliebene Andere, »der Terrorist«: sie stehen für Okzident und Orient. Erst der »Terror« des Anderen lässt im Hirtenjungen die Erkenntnis reifen, dass er seinem Schatz bereits »zu Hause« nahe war und ihn nur »zu Hause« finden kann.

Der Okzident wäre ohne Orient nichts, undenkbar. Die Sprache der westlichen Welt, ihr Denken, ist ohne das Denken der »Weisen aus dem Morgenland« unvorstellbar. Und wie im biblischen Gleichnis von *Kain und Abel* nährt der Westen das Misstrauen gegen den östlichen Zwilling, er will ihn – metaphorisch – umbringen, ihn seiner Kultur und Traditionen zugunsten eines unifizierenden Globalismus im Dienste der konsumistischen Werterelativität berauben. »Freiheit ist, was Konsum ermöglicht«?

5. Interferenz

Der Okzident kolonialisiert den Orient heute mit der raffinierten Logik der Medien, durch die Glücksversprechen der Programm- und Bewusstseinsindustrie, »nichts darf der Kontingenz überlassen werden, alles gehört zum totalen Universum der Norm« (Baudrillard 1978, S. 55). Die Reste der großen oralen Tradition, die Wertebasiertheit und die Konservativität der orientalischen Welt entziehen sich dem Kontrolldispositiv der Norm. Die *große Erzählung* hat ihre Daseinsberechtigung neben (und wegen) *CNN* verloren. Die mediale Befriedung ist total. Im Zuge des *war on terror* gar totalitär.

Die Befriedung macht zwischen Zivil und Militär keinen Unterschied: überall dort, wo sich irreversible Kontrolldispositive herausarbeiten und die Sicherheit zum allmächtigen Grundbegriff wird, wo die Norm der Sicherheit das Arsenal von Gesetz und Gewalt (hier: den Krieg) ersetzt, breitet sich die Dissuasion aus und um sie herum wächst die historische, soziale und politische Wüste. [...] Keine Revolte und kein historisches Ereignis kann sich noch gemäß seiner Logik entfalten, weil es sich sofortiger Vernichtung aussetzt. (Baudrillard 1978, S. 54)

Tatsächlich wird das Verhältnis von Orient und Okzident durch eine zivilisatorische Grundtendenz getrübt: die Urbanisierung der Kultur und die völlige Mobilmachung des Erdballs. Ganz im Sinne von Spengler:

Bedeutet die Frühzeit die Geburt der Stadt aus dem Lande, die Spätzeit den Kampf zwischen Stadt und Land, so ist Zivilisation der Sieg der Stadt, mit dem sie sich vom Boden befreit und an dem sie selbst zugrunde geht. Wurzellos, dem Kosmischen abgestorben und ohne Widerruf dem Stein und dem Geiste verfallen, entwickelt sie eine Formensprache, die alle Züge ihres Wesens wiedergibt: nicht die eines Werdens, sondern die eines Gewordenen, eines Fertigen, das sich wohl verändern, aber nicht entwickeln lässt. (Spengler 1986, S. 684)

Die neokapitalistische, neoliberalistische Verfassung des Westens wird als Patentrezept im Sinne eines *pursuit of happiness* der Utilitaristen aufgefasst. Die Welt des Morgenlandes ist nur zum Teil (jenes vermögenden Teils) in diesem Sinne »aufgeklärt«. Der Gutteil der morgenländischen Kultur und Gesellschaft ist im Wesentlichen noch als vorkapitalistische Stammesgesellschaft strukturiert. Und die möchte das okzidentale Hegemoniestreben heute mehr als zu Zeiten des Kolonialismus ausmerzen:

Das objektive Resultat des Krieges ist mit gleichgroßem Anteil der beiden Gegner die totale Liquidierung der vorkapitalistischen Stammes- und Gemeinschaftsstrukturen bzw. sämtlicher Formen des symbolischen Tausches, der symbolischen Sprache und der symbolischen Organisation. Auf ihre Vernichtung zielt der Krieg ab [...] – der Krieg ist als ungeheures Todesdispositiv und Todesspektakel nur zum Medium des terroristischen Rationalisierungsprozesses des Sozialen geworden [...]. (Baudrillard 1978, S. 60)

Santiago hat seinen Schatz zu Hause gefunden und dem Okzident dann doch wieder den Rücken gekehrt. Er macht sich im Epilog auf den Weg zurück in den Orient, zu Fatima, seiner *Wüstenfrau*.

Literatur

COELHO, PAULO: *Der Alchimist*. Zürich: Diogenes 2006 (1996).

BAUDRILLARD, JEAN: *Agonie des Realen*. Berlin: Merve 1978.

BOLZ, NORBERT: *Das konsumistische Manifest*. München: Wilhelm Fink 2002.

Kindlers Neues Literatur Lexikon, Bd. 6. München: Kindler 1988.

RUSSELL, BERTRAND: *Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung*. Wien: Europa-Verlag 1983 (1950).

SPENGLER, OSWALD: *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München: DTV 1986 (1923).

Carolina Schutti

Sprechen, Sprachen, Stille

Sprachreflexionen zu Elias Canettis

Die Stimmen von Marrakesch

In Canettis Gesamtwerk nehmen *Die Stimmen von Marrakesch*, sowohl was ihren Umfang als auch was die Aufmerksamkeit der Literaturwissenschaft betrifft, eine Randposition ein. Trotzdem kann diesem schmalen Buch in zweierlei Hinsicht eine gewisse Schlüsselfunktion nicht abgesprochen werden. Zum einen löste es eine Schreibblockade, die sich während Canettis jahrelanger Arbeit an *Masse und Macht* gebildet hatte, zum anderen verhalf es einer neuen Poetik, der des Fragments, zum Durchbruch (Fetz 2005, S. 79; Durzak 2001, S. 459). »Ich glaube, durch eine einfache Darstellung des Gesehenen, ohne jede Veränderung, Erfindung, Übertreibung, kann ich etwas wie eine neue Stadt in mir erbauen, in der das stockende Buch über die Masse wieder gedeihen wird«, schrieb Canetti nach seiner Rückkehr nach London (*Provinz des Menschen*, S. 196). Abgesehen davon sind die *Stimmen von Marrakesch* eng mit Canettis übrigen Schriften vernetzt, zumal sie einerseits auf die Vergangenheit zurückverweisen, andererseits Themen aufgreifen, die Canetti zeit seines Lebens beschäftigt haben.

Seine mehrwöchige Reise nach Marrakesch unternahm Elias Canetti 1954 als Begleiter eines Filmteams. Mit den Filmaufnahmen selbst hatte er nichts zu tun und dadurch ausreichend Zeit, sich seinen Beobachtungen hinzugeben. Erst nach seiner Rückkehr schrieb er die *Aufzeichnungen nach einer Reise* nieder, die kein Reise-

bericht im eigentlich Sinn sind, sondern eine Sammlung kleiner Prosastücke, in denen Canetti seine vielfältigen und unterschiedlichen Beobachtungen und Eindrücke versprachlicht hat. Es ist kein touristischer Blick, den er auf die Stadt wirft. Obschon die »typischen« orientalischen Gerüche, Geräusche, die Dinge und die Lebensart Beachtung finden¹, widmet Canetti seine Aufmerksamkeit hauptsächlich den Menschen (und Tieren), vor allem den Armen und Verkrüppelten. Er besucht den Markt zu später Stunde, als er öd und verlassen ist, er durchquert den trostlosen Friedhof, er nimmt sich Zeit, Bettler zu beobachten, obschon er dabei selbst zum Beobachteten wird:

Ich bemerkte nicht, daß man auch mir zusah, und ich muß einen lächerlichen Anblick geboten haben. Vielleicht, wer weiß, staunte ich gar mit offenem Mund. (*Stimmen von Marrakesch*, S. 24)

Schauen, Beschautwerden, Hören und Sprechen finden in den *Stimmen von Marrakesch* einen einzigartigen Kreuzungspunkt, der Canettis Wertschätzung der Sprache einmal mehr unterstreicht:

Ich versuche, etwas zu berichten, und sobald ich verstumme, merke ich, daß ich noch gar nichts gesagt habe. Eine wunderbar leuchtende, schwerflüssige Substanz bleibt in mir zurück und spottet der Worte. Ist es die Sprache, die ich dort nicht verstand, und die sich nun allmählich in mir übersetzen muss? (*Stimmen von Marrakesch*, S. 19)

1. Zu Canettis Sprachgeschichte

Die Faszination vom Klang der Sprachen dürfte ihre Wurzel in Canettis Kindheit haben. Schon von Kindesbeinen an war er von einem Sprachgewirr umgeben:

Rustschuk, an der unteren Donau, wo ich zur Welt kam, war eine wunderbare Stadt für ein Kind, und wenn ich sage, daß sie in Bulgarien liegt, gebe ich eine unzulängliche Vorstellung von ihr, denn es lebten dort Menschen der verschiedensten Herkunft, an einem Tag konnte man sieben oder acht Sprachen hören. (*Gerettete Zunge*, S. 10)

Er selbst sprach zuerst das alte Spanisch der sephardischen Juden, nach dem Umzug der Familie nach Manchester lernte er schnell Englisch – die erste Sprache, die er auch lesen konnte. Seine Eltern unterhielten sich auf Deutsch, was sie an ihre gemeinsame Wiener Zeit und an die Zeit des Beginns ihrer Liebe erinnerte. Elias war von dieser »Geheimsprache« ausgeschlossen, trotzdem (oder gerade deswegen) ahmte er die Laute nach, deren Sinn er nicht verstand.

Erst nach dem frühen und plötzlichen Tod des Vaters brachte ihm die Mutter, während sie mit ihren Söhnen in Zürich war, unter großem Druck Deutsch bei:

¹ Im Zuge der Orientalismusdebatte wurde auch Kritik an Canettis Darstellung des Orients laut, die nicht frei von europäischen Orientklischees und Vorurteilen ist. Daher scheint es mir unumgänglich zu betonen, dass es Canetti hier ausschließlich um das (ungefilterte, unmittelbare) Festhalten seiner persönlichen Eindrücke geht und nicht um eine Orientdarstellung im eigentlichen Sinn. Vgl. zu diesem Thema die Ausführungen von Bernhard Fetz (2005).

So zwang sie mich in kürzester Zeit zu einer Leistung, die über die Kräfte jedes Kindes ging, und daß es ihr gelang, hat die tiefere Natur meines Deutsch bestimmt, es war eine spät und unter wahrhaftigen Schmerzen eingepflanzte Muttersprache. (*Gerettete Zunge*, S. 90)

In diese Muttersprache übersetzten sich dann auch die Märchen, die er noch auf Bulgarisch, das er neben Türkisch fragmentarisch beherrschte, gehört hatte. Auch wenn das Deutsche zu Canettis zentraler Sprache wurde, gab er die übrigen nicht auf und bewahrte sich vor allem die Sensibilität allen Sprachen gegenüber.

Canetti war ein äußerst aufmerksamer Zuhörer, wobei ihn nicht nur der Inhalt, sondern mindestens ebenso – zum Teil sogar mehr – die Art und Weise des Gesagten interessierte. Schon in jungen Jahren begann er bewusst auf die unterschiedlichen Sprechweisen der Menschen zu achten, was schließlich zur Entwicklung des Begriffs »akustische Maske« führte. Über seine Zeit in Frankfurt schreibt Canetti in der *Fackel im Ohr* (S. 55): »Noch hatte ich keinen Sinn für die Getrenntheit der Sprachen, die hier aufeinanderprallten. [...] Es war die Getrenntheit der Meinungen, die ich erfaßte.« Doch bald verstand er es, Meinung und Sprechen voneinander zu trennen und allein das Sprechen wahrzunehmen:

Alles, was gesprochen wurde, überall, jederzeit, von wem immer, bot sich zum Hören an, eine Dimension der Welt, von der man bis dahin nichts geahnt hatte, und da es um die Verbindung von Sprache und Menschen ging, in all ihren Varianten, war es vielleicht die bedeutendste, jedenfalls die reichste. (*Fackel im Ohr*, S. 208).

Während seines Aufenthalts in Marrakesch nimmt Canetti die Getrenntheit der Sprachen als Außenstehender wahr, er beobachtet die Sprecher, ohne von deren Meinungen abgelenkt zu werden, da er ihre Sprachen nicht versteht.

2. Das Tönen der Stimmen

Vor diesem Hintergrund lassen sich in den *Stimmen von Marrakesch* extreme Ausformungen von »akustischen Masken« erkennen. Canetti nimmt mit allen Sinnen wahr, wobei das akustische Erleben an erster Stelle steht. Sogar optische Eindrücke »übersetzt« er in akustische, geradezu als ob »Marrakesch während der Aufarbeitung seiner Reiseerinnerungen zu einem vielstimmigen Lautkörper geworden sei, als ob alles optisch Erlebte sich in akustische Schwingungen umgesetzt habe« (Zeyringer 1995, S. 85). So verläuft der Zugang zu den anderssprachigen Menschen unter anderem über die Interpretation von Mimik und Gestik. Über einen Bettler auf dem »wüsten Friedhof der Juden« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 41) schreibt Canetti beispielsweise:

Wie ein drohendes altes Tier kam er auf mich zugestürzt. In seinem Gesichte, das mir rasch näherkam, war nichts, das Mitleid erregte. Es drückte wie die ganze Gestalt eine einzige ungestüme Forderung aus: »Ich lebe. Gib mir!« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 42)

Canetti nützt zwar wiederholt und zum Teil sehr ausgiebig die Möglichkeit, über das Französische mit den Menschen ins Gespräch zu kommen, doch mehr als die so er-

haltenen Informationen scheinen ihn die (für ihn inhaltsleeren) fremden Laute zu interessieren, die während seiner Spaziergänge an sein Ohr stoßen. Sein Konzept der »akustischen Maske«, die Wahrnehmung, Analyse und Interpretation der Sprechweisen kann Canetti während seines Marrakeschafenthalts ins Extrem weitertreiben, da ihm als Hörenden, nicht als Verstehenden, der *Sinn* der gesprochenen Worte verborgen bleibt. Er hat Masken vor sich, hinter die er nicht blicken kann:

An einer Ecke des Platzes waren viele Männer versammelt und diskutierten feurig. Ich verstand nicht, was sie sagten, aber nach ihren Mienen zu schließen, ging es um die großen Angelegenheiten der Welt. Sie waren verschiedener Meinung und fochten mit Argumenten; mir kam vor, sie gingen mit Genuß auf die Argumente der anderen ein. (*Stimmen von Marrakesch*, S. 37).

Natürlich kann sich Canetti getäuscht haben, vielleicht geht es in Wirklichkeit um ganz etwas anderes, doch die Essenz der Beobachtung ist vom Inhalt des Gesprochenen völlig unabhängig: »Je weniger man versteht, um so mehr vermutet man. [...] Jede völlig fremde Sprache ist eine *akustische* Maske; sobald man sie versteht, wird sie zu einem deutbaren und bald vertraulichen *Gesicht*«, schreibt Canetti in *Masse und Macht*. Die Masken in Marrakesch lassen nur Vermutungen zu, Canetti ist bei seiner Interpretation auf die Beobachtung des nonverbalen Verhaltens der Sprechenden angewiesen.

Am deutlichsten wird diese Wahrnehmungsform im Kapitel »Erzähler und Schreiber«. Wir erfahren hier nichts über den Inhalt der Geschichten, denen die Menschen so aufmerksam lauschen. Aufgrund dessen musste sich Canetti, beispielsweise von Marcel Reich-Ranicki, vorwerfen lassen, dass seine »Hochschätzung des Nichtverstandenen [...] fragwürdig sei« (vgl. Durzak 1997, S. 38). Doch Canettis Aufmerksamkeit gilt nicht dem Erzählten, sondern allein der »Macht des Erzählens«: »Ihre Sprache war ihnen so wichtig wie mir meine. [...] Ich war stolz auf die Macht des Erzählens, die sie über ihre Sprachgenossen ausübten.« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 65) Canetti bezeugt an dieser Stelle Respekt vor der fremden Sprache. Er versteht zwar nicht, *was* die Männer erzählen, aber schätzt es sehr hoch, *dass* sie erzählen. Um mit Manfred Durzak zu sprechen, geht es Canetti um die »Glaubwürdigkeit ihres Erzählens und nicht um irgendeine nachprüfbare Wahrheit ihrer Geschichten« (Durzak 1997, S. 38). Was für Canettis Autobiographie gilt, dass er Wert auf »Verdichtung und Verwesentlichung« (Durzak, 1997, S. 37) legt und nicht darauf, eine Wirklichkeit eins zu eins wiederzugeben, muss auch für die *Stimmen von Marrakesch* gelten. Canetti geht den vielen Stimmen nach, lässt sich von ihnen beeindrucken, versucht aber gar nicht erst, sie zu einem gewohnt narrativen Reisebericht zusammenzufügen.

3. Sprachreduktion, Verstummen und Stille

Als Gegenpol zur Macht der Sprache beobachtet und beschreibt Canetti auch ihre Abwesenheit, am unmittelbarsten wird der Gegensatz im eben zitierten Kapitel hergestellt. Canetti legt nur wenige Schritte von den Erzählern zu den Schreibern zurück, die zwar auch von der Sprache leben, allerdings von ihrer stillen Ausformung:

Es war sehr still bei ihnen, der stillste Teil der Djema el Fna. Die Schreiber priesen ihr Können nicht an. Sie saßen ruhig da [...]. Sie selber waren kaum da, es zählte hier nur eines: die stille Würde des Papiers. (*Stimmen von Marrakesch*, S. 65f.)

Die Stille der Schreiber freilich hat nichts mit Sprachlosigkeit zu tun. Ihr Werkzeug, das Transportmedium Sprache, ist dem der Erzähler gleich, wenn auch in anderer, eben in ruhiger Form, die Canetti mit Würde assoziiert.

Neben dem würdevollen Schweigen und der Stille, die Canetti in ruhigen Gassen und Häusern sucht, die im Lärm von Marrakesch Rückzug und Behaglichkeit bedeutet², kann Stille in Form von bewusstem Schweigen auch eine andere, eine bedrohliche Komponente haben. In der französischen Bar »Scheherezade« findet sich in den späten Nacht- respektive frühen Morgenstunden ein internationales Publikum ein. In der Prosa-Miniatur gleichen Titels legt Canetti sein Augenmerk auf die Vielsprachigkeit, auf Gespräche, auf »jedes Wort, das die anderen Gäste sagten« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 77), er kommt auch selber mit der Barbesitzerin und mit anderen Gästen ins Gespräch. Franzosen, Amerikaner, Engländer und Araber trifft er hier an. In diesem Kapitel geht es nicht um Sprechweisen, sondern um Inhalte, um Informationen, aufgrund derer sich Canetti ein Bild von den Sprechenden machen kann. Die Lokalbesitzerin, die zwar selber eine international geprägte Familiengeschichte hat, trotzdem voller Abneigung gegen das Fremde ist, hat »gegen alle Nationen etwas einzuwenden« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 78). In einem ihrer Vorurteile allerdings verbirgt sich eine grundsätzliche Wahrheit über die Bedrohlichkeit des Schweigens, die Canetti auch in *Masse und Macht* formuliert hat. Dort lesen wir: »Der Verstummte gibt sich zwar nicht preis, doch dafür wirkt er gefährlicher, als er ist. Man vermutet mehr in ihm, als er verschweigt.« (*Masse und Macht*, S. 339) Hier heißt es (über die Engländer): »Da sitzen sieben, acht Leute einen ganzen Abend da, stundenlang, und man hört keinen Laut. Das ist mir unheimlich.« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 84)

Gewissermaßen zwischen Sprechen und Schweigen steht das Verstummen. »Ich träume von einem Mann, der die Sprachen der Erde verlernt, bis er in keinem Lande mehr versteht, was gesagt wird«, schreibt Canetti ganz im Stil seiner Aufzeichnungen (*Stimmen von Marrakesch*, S. 19). Ein wenig spürt er selbst diesem Mann nach, wenn er sich, ohne Arabisch oder eine der Berbersprachen zu verstehen, in Marokko aufhält, um »von den Lauten so betroffen [zu] werden, wie es an ihnen selber liegt«. Der Traum, so Narjes Khodae Kalatehballi, vermittele »eine skeptische Haltung bezüglich der Frage, ob die Sprache eine adäquate Darstellung der Wirklichkeit sein könnte« (Kalatehballi 2005, S. 62 f.). Zumindest um eine andere, vielleicht ursprünglichere Wahrnehmung der Wirklichkeit geht es Canetti, die erst dann geschehen kann, wenn Inhalte nicht mehr vom Medium Sprache ablenken.

2 »Um in einer fremdartigen Stadt vertraut zu werden, braucht man einen abgeschlossenen Raum, auf den man ein gewisses Anrecht hat und in dem man allein sein kann, wenn die Verwirrung der neuen und unverständlichen Stimmen zu groß wird. Dieser Raum soll still sein [...].« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 26)

Reduktion nicht im Sinne des Verständnisses, sondern der Kommunikationsfähigkeit ist das zentrale Motiv der letzten, wohl auch eindrücklichsten Miniatur. Wenn vorher schon von den ständig wiederholten »Allah«-Rufen der Blinden die Rede war, die Canetti als »die Heiligen der Wiederholung« bezeichnet (*Stimmen von Marrakesch*, S. 21), die durch die Reduktion auf den einen wiederholten Ruf zur Gruppe werden und dabei doch Menschen bleiben, so verschmilzt der »Unsichtbare«, ein »kleines, braunes Bündel am Boden«, vollständig mit dem einzigen Laut, den er formen kann:

Es war ein tiefes, langgezogenes, surrendes »-ä-ä-ä-ä-ä-ä-«. Es nahm nicht ab, es nahm nicht zu, aber es hörte nie auf, und hinter all den tausendfältigen Rufen und Schreien des Platzes war es immer vernehmbar. (*Stimmen von Marrakesch*, S. 85)

Ein Laut ist mehr als Schweigen und weniger als Sprechen, genau hier nimmt Canetti die »Grenze des Lebendigen« wahr. In seiner Isolation verliert der winzige sprachliche Baustein seine Funktion als Bedeutungsträger, dennoch interpretiert Canetti die armselige lautliche Äußerung als Kennzeichen des Lebens. Die Stimme erzeugt in seiner Wahrnehmung das Leben, das wiederum »bestand aus nichts anderem als diesem Laut« (*Stimmen von Marrakesch*, S. 85).

Da nur ein braunes Bündel Stoff zu sehen ist, können weder Mimik noch Gestik helfen, den Laut zu deuten: »Der Sinn seines Rufes blieb mir so dunkel wie sein ganzes Dasein«, heißt es,

[a]ber es lebte, und mit einem Fleiß und einer Beharrlichkeit ohnegleichen sagte es seinen einzigen Laut, sagte ihn Stunden und Stunden, bis es auf dem ganzen weiten Platz der einzige Laut geworden war, der Laut, der alle anderen Laute überlebte. (*Stimmen von Marrakesch*, S. 87)

4. Aus Respekt vor den Lesern ...

Sprechen, Hören und Schauen stehen jeweils als Motto über den drei Teilen von Canettis Autobiographie, das Konzept der »akustischen Maske« ist wesentlich für Canettis Roman und seine Dramen, Sprachbetrachtung ist Gegenstand zahlreicher Aufzeichnungen und spielt in *Masse und Macht* eine nicht unwesentliche Rolle.

Sobald man in Gang gebracht hatte, was sich hören ließ, trat man zurück und nahm nur noch auf und durfte sich darin durch kein Urteil, keine Empörung, kein Entzücken hindern lassen. Wichtig daran war die unverfälschte, reine Gestalt, daß sich keine dieser akustischen Masken (wie ich sie später nannte) mit der anderen vermischte. (*Fackel im Ohr*, S. 208)

Die Abkehr von der Bedeutung der Wörter, die Hinwendung zum Klang und Wesen der Sprache ist wohl eines der zentralen, schon im Titel zum Ausdruck gebrachten Themen in den *Stimmen von Marrakesch*.

Die Vermittlung der Reiseeindrücke und der in diese Eindrücke eingebetteten, konzentriert und präzise formulierten Gedanken und auch großen Lebensthemen Canettis erfolgt in den *Stimmen von Marrakesch* so, dass den Lesern nicht die Sprache im Wege steht:

Ich wollte – obwohl in einem unzählige Dinge unklar sind und chaotisch – wollte ich das, was ich ausdrücke, völlig klar fassen, so daß es eigentlich für jeden verständlich sein müßte. Das ist eine Art Respekt, die ich vor den Lesern habe. Ich will die Leser nicht übertölpeln. Ich will, dass sie etwas verstehen.³

Literatur

- CANETTI, ELIAS: *Die Stimmen von Marrakesch. Aufzeichnungen nach einer Reise*. Frankfurt/M.: Fischer TB 2005, 27. Aufl.
- DERS.: *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. Frankfurt/M.: Fischer TB 1998.
- DERS.: *Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921–1931*. Frankfurt/M.: Fischer TB 1996.
- DERS.: *Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942–1972*. Frankfurt/M.: Fischer TB 1998.
- DERS.: *Masse und Macht*. Frankfurt/M.: Fischer TB 2001.
- BARTSCH, KURT; MELZER, GERHARD (Hrsg.): *Elias Canetti*. Graz: Droschl 2005 (= Dossier, Bd. 25).
- DURZAK, MANFRED: Elias Canetti. Formen des Umgangs mit dem »Fremden«: Am Beispiel der »Stimmen von Marrakesch«. In: Durzak, Manfred; Laudenberg, Beate (Hrsg.): *Literatur im interkulturellen Dialog*. Bern: Lang 2000 (= IRIS. Ricerche di Cultura Europea, 15), S. 91–103.
- DERS.: Canettis Lebensroman. Zu einigen Prinzipien seiner Darstellung. In: Angelova, Penka; Staitscheva, Emilia (Hrsg.): *Autobiographie zwischen Fiktion und Wirklichkeit*. Internationales Symposium Russe, Oktober 1992. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997 (= Schriftenreihe der Elias Canetti Gesellschaft, Bd. 1), S. 29–46.
- DERS.: Ein kanonischer Text? Der Blick in die eigene Vergangenheit in Canettis »Die Stimmen von Marrakesch«. In: Auer, Michaela; Müller, Ulrich (Hrsg.): *Kanon und Text. Interkulturelle Perspektiven: »Andere Texte anders lesen«*. Stuttgart: Akademischer Verlag Heinz 2001 (= Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, 7), hier S. 459.
- FETZ, BERNHARD: *Dialektik der Ethnographie: »Die Stimmen von Marrakesch«*. In: Bartsch/Melzer 2005, S. 79–93.
- KALATEHBALI, NARJES KHODAE: *Das Fremde in der Literatur. Postkoloniale Fremdheitskonstruktionen in Werken von Elias Canetti, Günter Grass und Josef Winkler*. Münster: LIT 2005.
- ZEYRINGER, BRUNO: *Die Erfahrung der Fremde. Elias Canetti: »Die Stimmen von Marrakesch«, Italo Calvino: »Le città invisibili« (Die unsichtbaren Städte)*. Diss., Tübingen 1995.

³ Canetti in einem Interview mit Alfred Holzinger, geführt aus Anlass der Verleihung des Franz Nabl-Preises der Stadt Graz (1975). In: Bartsch/Melzer 2005.

Markus Vorauer

Das Unverfilmte kritisiert das Verfilmte¹ Anmerkungen zu einigen filmischen Versionen der *Odyssee* abseits des Mainstreams

Als Zarathustra einst durch einen Schiffbruch an Land gespült wurde und auf einer Welle ritt, wunderte er sich: »Wo bleibt mein Schicksal? Ich weiß nicht, wohinaus ich soll. Ich verliere mich selber.«
(Friedrich Nietzsche)

Gott erschuf zuerst die Reise. Dann kam der Zweifel, dann die Nostalgie. (Theo Angelopoulos)

1. Die Reise als Initiation

Mit der *Odyssee* hat Homer einen narrativen Prototyp geschaffen, der bis heute Gültigkeit besitzt. Vor allem sind es die Gesänge 9–12 des 24 Gesänge umfassenden Epos, die zu zahlreichen literarischen und filmischen Bearbeitungen herausgefordert haben. In diesem mittleren Teil schildert Odysseus seine Irrfahrten, die zu einem Markenzeichen epischer Gestaltung geworden sind.² Dieses Modell der Reise ist offen für jegliche Art von Plot, doch das Grundmuster variiert kaum, wie Joseph Campbell schon 1948 in seiner einflussreichen Untersuchung *The hero with a thousand faces* belegt hat:

Der Heros verlässt die Welt des gemeinen Tages und sucht einen Bereich übernatürlicher Wunder auf, besteht dort (gegen) fabelartige Mächte und erringt einen entscheidenden Sieg, dann kehrt er mit der Kraft, seine Mitmenschen mit Segnungen zu versehen, von seiner geheimnisvollen Fahrt zurück. (Campbell 1978, S. 36)

MARKUS VORAUER ist Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Linz und im Schuldienst (Bischöfliches Gymnasium Petrinum Linz) tätig. Fichtenstraße 1, A-4020 Linz.
E-Mail: markus.vorauer@phlinz.at

1 Mit dieser Aussage hat Alexander Kluge auf gewohnt lakonische Art einen seiner zahlreichen Texte über das Kino betitelt. Vgl. Kluge 2007, S. 256.

2 »In vielen Sprachen bezeichnet der Volksmund noch heute jegliche Irrfahrt als »Odyssee«, auch wo er vom namengebenden Erzählwerk nichts weiß.« (Vgl. Klotz 2006, S. 286)

Trennung – Initiation – Rückkehr, mit dieser Formel könnte man den Reisetopos umschreiben. Der äußeren entspricht immer auch eine innere Reise, die den Helden mit sich selbst konfrontiert. In vielen filmischen Versionen der *Odyssee* beschränkt man sich jedoch auf die spektakulären Abenteuer, die der Protagonist zu bestehen hat, das Kino der Attraktionen ist nicht wählerisch.³ Die *Odyssee* bietet von ihrer Konzeption her selbstverständlich zahlreiche Möglichkeiten, sich im Sektor der Spezialeffects besonders zu engagieren. Davon soll hier nicht die Rede sein. Ausgehend von der meines Erachtens bahnbrechenden Studie *Erzählen* von Volker Klotz soll ein anderer Aspekt forciert werden. Der deutsche Literaturwissenschaftler akzentuiert eine Episode aus der *Odyssee*, die seiner Meinung nach fürs große Ganze von entscheidender Bedeutung ist: der Auftritt des Rhapsoden Demodokos bei den von König Alkinoos veranstalteten Festlichkeiten auf der Insel der Phäaken, wo dieser von den Ereignissen im Kampf um Troja berichtet. Odysseus' Reaktionen dabei sozusagen die eigenen Abenteuer entgegen, was zu einer bemerkenswerten Reaktion führt:

Dieses sang der berühmte Demodokos. Aber Odysseus
Schmolz in Wehmut, Tränen benetzten ihm Wimpern und Wangen.
Also weinet ein Weib und stürzt auf den lieben Gemahl hin,
Der vor seiner Stadt und vor seinem Volke dahinsank,
Fern zu halten den grausamen Tag von der Stadt und den Kindern,
Jene sieht sie jetzt mit dem Tode ringend und zuckend.
[...]
So zum Erbarmen entstürzte Odysseus' Augen die Träne;
Allen übrigen Gästen verbarg er die stürzende Träne,
Nur Alkinoos sah aufmerksam die Trauer des Fremdlings. (*Odyssee*, VIII, 521ff.)

Daraufhin erst erzählt Odysseus von seinen Irrfahrten. Erzählung mündet in Erzählung, weil Odysseus sich nun *coram publico* zu seinen Taten und Leiden bekennt. Den entscheidenden Umschwung bildet eine so genannte Anagnorisis, eine folgenreiche Wiedererkennungsszene.

Heraufbeschworen durch die Stimme des epischen Sängers, der da überparteilich erzählt, geht dem Helden Odysseus jetzt erst auf, was sich damals und dort zugetragen hat: durch ihn, mit ihm und in ihm. (Klotz 2006, S. 266)

Die *Odyssee*, das wird in dieser Episode deutlich, ist zuallererst eine Erzählung vom Krieg und was dieser den Menschen antut, den Tätern, Opfern, aber auch den Daheimgebliebenen. Das macht die Zeitlosigkeit dieses Werkes aus. Leider, müsste man ergänzen. Der Held erscheint nach Klotz (2006, S. 275) wie ein »mobiler Behäl-

³ Man denke nur an *Ulisse* (Die Fahrten des Odysseus), die wohl berühmteste Adaption von Mario Camerini aus dem Jahr 1954 mit Kirk Douglas in der Titelrolle oder an die jüngste TV-Version von Andrei Konchalovsky. Franco Rossis vierteilige Fernsehbearbeitung aus dem Jahr 1968 geht etwas andere Wege, nützt die Möglichkeiten des TV-Formats (Länge!) zumindest für eine annähernd werkgetreue Bearbeitung.

ter«, der sein Leben im Widerspiel von Innendruck und Außendruck verbringt. Zum Aufenthalt auf der Insel der Nymphe Kalypso heißt es einmal bezeichnenderweise:

Weinend saß er am Ufer des Meeres. Dort saß er gewöhnlich,
Und zerquälte sein Herz mit Weinen und Seufzen und Jammern,
Und durchschaute mit Tränen die große Wüste des Meeres. (*Odyssee*, V, 82 ff.)

Die Reise als Initiation, als langes Durcharbeitungsstadium, in dem jede Begegnung mit dem Anderen einen weiteren Schritt zur Selbsterkenntnis bedeutet.

Ausgehend von diesem Themenkomplex sollen in der Folge einige Filme beleuchtet werden, die sich mehr oder weniger an der *Odyssee* orientieren und wahrscheinlich nicht zum gängigen schulischen Filmkanon gerechnet werden. Die Schule müsste sich meines Erachtens viel deutlicher gegen den »Mainstream« positionieren, denn wo sonst können Jugendliche noch Begegnungen mit Filmen haben, die vom allseits akzeptierten Diskurs abweichen. Es gibt auch keinen Grund sich für die »Langsamkeit« der hier behandelten Filme zu »entschuldigen«. ⁴

2. Der Blick, der im Staunen gefriert

Odysseus, der Nomade, treibt im offenen Meer. Die Wellen, vom Sturm gepeitscht, drohen ihn zu verschlingen. Zwanzig Minuten lang konfrontiert uns Franco Piavoli mit der existentiellen Vereinsamung seines »Helden«. Das Kameraauge bleibt förmlich am Gesicht haften, zu dem kein Körper zu gehören scheint. Wir sehen nur den Kopf und dieser reduziert sich wiederum auf das Auge, dessen Blick im Staunen gefriert. Die Tonspur evoziert durch die Interferenz verschiedenster Tonquellen die inneren Bilder, die Odysseus seine Vergangenheit vergegenwärtigen. Das Rauschen des Meeres verbindet sich mit Pferdewiehern, Vogelgekreische, Stimmengewirr, dem metallenen Klang von Schwertern, die Gegenwart implodiert in der Vergangenheit (Bild 1).

In keiner Adaption der *Odyssee* wurde das Abdriften des Helden präziser fokussiert als in Franco Piavolis *Nostos – Il ritorno (Nostos – Die Rückkehr)*, Italien 1989). Es ist bezeichnend und belegt mit Nachdruck eine ethische Haltung, die in der aktuellen Filmlandschaft rar geworden ist, welche Episoden des Epos' Piavoli aus seinem Diskurs eliminiert hat. Der Trojanische Krieg reduziert sich auf prähistorisches Gebrüll, man sieht eigentlich nur die unter Helmen versteckten Gesichter, aus denen die

⁴ »Will man dem an Gedächtnisschwund leidenden Konsumwahn, der heute das Kino beherrscht, auch nur ein wenig Widerstand entgegensetzen, muss man den Faktor Zeit berücksichtigen. Die Begeisterung für Filme, die ein gesellschaftliches Muss sind, ist an die Stelle des Geschmacks getreten, der sich nur durch wachsende Bildung entwickeln kann und Zeit und Gedächtnis erfordert. Geschmack, in welchem Bereich auch immer, kann sich nur langsam, nach und nach, Schritt für Schritt entwickeln. Er lässt sich nicht wie ein Dogma lehren. Im besten Fall gibt man ihn weiter, weist auf ihn hin. Doch bilden kann er sich nur im wiederholten Umgang mit einer Sammlung von Werken, die man sich langsam aneignen muss und die ihre Wirkung eher »durch die Haut« entfalten als durch willentliche Vermittlung.« (Bergala 2006. S. 74)

Bild 1:
Der Blick, der
im Staunen
gefriert



Augenhöhlen hervorstechen, und die aufgerissenen Mäuler der Kämpfenden. Diese Helme werden die letzten an Land geschwemmten Überreste sein, die Odysseus später von seinen Gefährten zu sehen bekommt, sie erinnern auch an die Totenköpfe, die er am Ende in einer Höhle erblickt wird, eine rekurrente Metapher dafür, dass im Kriegstreiben die große Schuld des Protagonisten zu suchen ist.

Piavoli verzichtet auch auf die für Schauwerte berühmten aktionsorientierten Episoden mit Polyphem und vor allem auf den Rachefeldzug nach der Heimkehr. Vielmehr konfrontiert er den Menschen mit der ihn umgebenden Natur. Er zeigt die Rückkehr des Helden zu den ethischen Wurzeln, fast wie Peter Handke in der *Langsamen Heimkehr* (1979) den Geologen Sorger mit den Vorzeitformen der prähistorischen, nicht zeitgebundenen Urlandschaften um den Yukon-River eins werden lässt. Die »langsame« Rückkehr von Odysseus (Bild 2) wird uns in Form einer emphatischen Raumerfahrung vermittelt, die uns mit seiner Faszination und seinen Ängsten angesichts der vielfältigen Naturerscheinungen (signifikanter Ausdruck dafür der idyllische Aufenthalt auf der Insel der Nymphe Kalypso, den Piavoli im Naturpark von Pastrengo gedreht hat) konfrontiert. Als zweites rekurrentes zu den Helmen in Opposition stehendes Symbol weist der in mentalen Erinnerungsbildern evozierte Reifen, mit dem der junge Odysseus spielt, ins Zentrum des filmischen Universums von Franco Piavoli, dessen konstitutive Prinzipien in der Idee des Kreises/Zyklus, der Analogie und der Metapher zu finden sind (vgl. Cattani 1996, S. 9). Die Schuld von Odysseus ist somit im Abdriften aus dem natürlichen Kreislauf des Lebens zu suchen, im gewalttätigen Agieren als Kriegstreiber, wofür er mit dem Heimatverlust bestraft wird. Die Rückkehr gestaltet sich als Initiationsritus, als Wiedergeburt. Aus dem Akteur wird ein Staunender, dem (vielleicht zu spät) das Licht der Erkenntnis zuteil wird. Über den Schluss des Filmes wurde/wird vielfach spekuliert: Odysseus kehrt nach Ithaka zurück, erblickt den Schatten der Penelope und



Bild 2:
Langsame
Heimkehr
der Helden

seine Eltern: eine in der Diegese reale Rückkehr oder doch die letzten mentalen Bilder eines Ertrinkenden? Egal, der Film selbst steht im Zeichen dessen, was Hannah Arendt als einzige Alternative zum Nihilismus des Ressentiments des verzweifelten Menschen bezeichnet hat. Im Gesicht von Odysseus spiegelt sich trotz der Ängste »[...] eine grundlegende Dankbarkeit für einige elementare Dinge, die uns unverändert gegeben sind, wie das Leben selbst, die Existenz des Menschen und die Welt«⁵ (Arendt 1951, S. 438).

Ingmar Bergman hat einmal behauptet, dass die Möglichkeit, sich dem menschlichen Gesicht anzunähern, die wesentlichste Qualität des Kinos sei (Bergman 1959, S. 12). Der französische Filmtheoretiker Jacques Aumont hat eine in diesem Zusammenhang interessante These über die Präsentationsweisen des Gesichtes im Film aufgestellt:

⁵ Es gibt wohl nur einen einzigen Film, der, übrigens auch vor dem Hintergrund der Barbarisierung des Menschen durch den Krieg, in reflexionsorientierten, rauschartigen Bildern den Verlust einer harmonischen Naturverbundenheit so radikal thematisiert: Terrence Malicks *The Thin Red Line* (*Der schmale Grat*, 1998) vereint am Ende jene Soldaten, die noch kurze Zeit davor auf der Südsee-Insel Guadalcanal gekämpft haben, auf einem Schiff, das zur Rückkehr in die Heimat aufbricht. Die Off-Stimme eines jungen Soldaten, der sich schon im Totenreich befindet und dessen Stimme somit aus dem Jenseits spricht, überlappt die Bewegungen der Kamera, die sich ihren Weg entlang der Gesichter der Soldaten bahnt, dann zum Schiffsheck gleitet und der Gischt folgt, die in einer Überblendung eine Spur in den Dschungel zieht, wo man Eingeborene mit einem Boot an einer Flussbiegung verschwinden sieht: »Gibt es eine rechnende Kraft in der Natur? Wo ist sie verborgen, die Unsterblichkeit, die ich nicht gesehen habe? Dunkelheit und Licht, Zwietracht und Liebe, bringt das der ein- und derselbe Geist hervor? Sind das die Züge ein- und desselben Gesichtes? Oh, meine Seele, lass mich jetzt in dir sein, schau durch meine Augen, schau hinaus auf das, was du geschaffen hast! All der Glanz!«

Der Film hat das Gesicht groß gepriesen und ihm jede erdenkliche Aufmerksamkeit geschenkt. Die Bewegung dieser Konzentration nutzte es aber auch ab und machte es zum leeren Ort der Abstraktion (der von Ökonomie und Ideologie): des Starkults; zum Ort einer expressiven Saturierung (in der Burleske, dem Melodram der Stummfilmzeit, im jungen Kunstkino nach 1968); zum Werkzeug einer Syntax (die Konversation hat nie eine erstarrtere Form gekannt als das Schuss-Gegenschuss-Verfahren des Films). (Aumont 2002, S. 109)

Nostos – Die Rückkehr gibt dem Kino das Gesicht zurück, die Blicke des Protagonisten werden durch den insistierenden Kamera-Blick a-temporalisiert. Sie gleiten in die Vergangenheit ab oder symbolisieren fiktives Zukünftiges, aber immer ist es ein verzweifeltes melancholisches Begehren, das hervorbricht. Das Gegenüber ist die Linse von Piavolis Arriflex-Kamera, es ist der Blick der optischen Vorrichtung, der sich anthropomorphisiert, während sich das filmische Gesicht zur Landschaft wandelt.

3. »Du segelst jetzt in düsteren Gefilden!«

In den Werken von Theo Angelopoulos, einem der bedeutendsten Filmemacher der letzten 30 Jahre, sind die Zeitreisen des *homo viator* Sinnbilder der *conditio humana*. Immer wieder orientiert er sich an den griechischen Mythen, an denen sich die Kristallisationen kollektiver gesellschaftlicher Befindlichkeiten vor allem der süd-osteuropäischen Geopolitik bestens exemplifizieren lassen. Bei Angelopoulos, dem »Poeten der Migration, des Exils, der Unstetigkeit, des Changements von Raum und Zeit« (Schütte 1992, S. 38), wird der Mythos in die Realität transponiert und damit zur Geschichte und die Grenze zur Zentralmetapher der aktuellen, universalen Zeit-Situation und -Konstellation.

1982 setzt er sich zum ersten Mal mit der *Odysee* auseinander. In *Taxidi sta Kithira (Die Reise nach Kythera)* kehrt Spiros (Manos Katrakis) nach 32 Jahren im Exil in die Heimat zurück. Die Begrüßung durch den Sohn und die Tochter ist mehr als distanziert, seine Frau fragt, ob er schon gegessen hat. Die Wiedersehensfeier endet damit, dass Spiros in ein Hotel geht. Am nächsten Morgen besuchen sie das Heimatdorf der Eltern, ein Hund (Argos!) und ein ehemaliger Partisanenkollege sind die Ersten, die ihn mit Emphase empfangen. Doch das Dorf ist verfallen, das gesamte Land soll an ein Tourismusunternehmen verkauft werden. Spiros will bleiben, die Dorfgemeinschaft will ihn zur Vernunft bringen, doch er widersetzt sich, sodass man ihn von der Polizei abholen lässt. Als Staatenloser wird er bei Nebel und Regen auf einer Plattform in internationalen Gewässern ausgesetzt. Seine Frau folgt ihm. Hand in Hand treiben die beiden ins offene Meer hinaus ...

Taxidi sta Kithera zeigt die Konsequenzen einer Heimkehr nach vielen Jahren. Wenn schon das Exil eine traumatische Erfahrung war, kann das Fremdwerden in der Heimat nur noch in die innere Emigration führen. Im Hafen erst beginnt das Scheitern. Nichts ist mehr so, wie es einmal war. Der beste Freund gesteht ihm, dass er seine Frau schon immer geliebt hat, die Tochter konfrontiert ihn mit seiner politischen Vergangenheit: »Deine Generation hat Revolution gemacht, Krieg gespielt und ist abgehauen!« Seine Rache stellt sich als verzweifelte (Re-)Aktion eines dickköpfigen Alten dar, der Geigenbogen (schlug er sich im Exil als Musiker durch?) er-

setzt die tödliche Waffe. Zweimal nur spricht er von den Erlebnissen in Russland. Eine 360°-Kamerafahrt, eine Kreisbewegung um Spiros, deutet diese Vergegenwärtigung der Vergangenheit an. Man erfährt, dass er in Russland noch drei Kinder hat. Konsequenterweise treibt er schließlich als Niemand (Staatszugehörigkeit?) in internationalen(!) Gewässern. Ihm bleibt nur das offene Meer. Die Reise ist nicht zu Ende, noch nicht.

Ein ähnliches Schicksal erfährt auch der Odysseus aus Angelopoulos *To vlemma tou Odyssea* (*Der Blick des Odysseus*, 1995), den der griechische Regisseur teilweise während der bosnischen Kriegswirren unter größten Schwierigkeiten drehte. Die diegetische (erzählerische) Grundstruktur ist schnell erzählt: Protagonist ist der Filmregisseur A. (Harvey Keitel), der nach 30 Jahren aus dem Exil in den USA nach Griechenland zurückkehrt, um den »verlorenen, ursprünglichen Blick« wiederzufinden, den er in drei verschollenen, noch unentwickelten Filmrollen der Brüder Jannakis und Miltos Manakis (die griechischen Lumière-Brüder gewissermaßen) zu finden glaubt. Die beiden Filmemacher waren die Ersten, die mit Photographien und Filmen die politischen und kulturellen Erscheinungen balkanischer Identität dokumentierten. Die Heimkehr führt gleich wieder in die Irrfahrt, die den Protagonisten von Griechenland nach Albanien, Mazedonien, Bulgarien, Rumänien, Serbien und schließlich nach Sarajewo führen wird, in jenen Ort, in dem die erste Katastrophe des 20. Jahrhunderts mit der Ermordung des österreichischen Thronfolgers begann und der auch zu einem der neuralgischen Lokalitäten im Bosnien-Krieg der 1990er-Jahre wurde. »Die geschichtliche Entwicklung verläuft in einem Kreis: von Sarajewo zu Sarajewo.« (Vöhler 2002, S. 81)

A. überschreitet geographische aber auch temporale Grenzen, einmal wechselt er in einem Stadium der totalen Identifikation mit einem der beiden Filmpioniere sogar die Identität.⁶ Wenn man Volker Klotz folgen darf, der als eine der wichtigsten Erzählstrategien des Epos die verräumlichte Zeit herausstellt, dann muss Angelopoulos als einer der letzten Epiker bezeichnet werden. Die Plansequenzen (oft bis zu zehn Minuten), verbunden mit komplexen und langen Kamerafahrten, und die kongeniale Verwendung des Off-Tons sind mittlerweile zum Markenzeichen dieses Regisseurs geworden. Vergegenwärtigen wir uns dazu die Anfangs- und Schlusssequenz. Schon der Einstieg belegt mit Nachdruck sein poetisches Verfahren, indem er in einer kongenialen Montage drei Zeitebenen (1905/1954/1995) und drei Ausdrucksebenen (*Odyssee*, dokumentarisches Filmmaterial der Manakis-Brüder, fiktionale Diegese) implodieren lässt. Zuerst sieht man einen Ausschnitt aus einem Film der Manakis-Brüder aus dem Jahr 1905, der Weberinnen (→ Penelope!) in einem griechischen Dorf zeigt. Schnitt. Wir sehen einen Mann (Jannakis Manakis) auf einem Sessel in einem Hafen sitzen, der die Abfahrt eines Segelschiffes filmt und dabei tot zusammenbricht (1954). Schließlich, nach einem langsamen Schwenk, tritt

6 »Die Reise taut die Identität auf, macht sie mobil, nomadisierend, problematisch.« (Ferrarotti 1999, S. 50, übersetzt von Markus Vorauer)

der Regisseur A. aus dem *hors-champ*⁷ in die Szene und bekräftigt seinen Entschluss zur Reise. Nach diesem Muster ist der gesamte 170 Minuten lange Film konstruiert. Versatzstücke aus der *Odyssee* (Penelope, Kirke, Kalypso, Nausikaa werden von der gleichen Schauspielerin, Maia Morgenstern, verkörpert), kontaminieren mit Verweisen auf die historische Entwicklung und aktuelle Situation auf dem Balkan. Die *Odyssee* fungiert als Navigationsinstrument in den Wirren einer von Krisen heimgesuchten Region: *Im Raume lesen wir die Zeit* heißt ein beachtenswertes Buch von Karl Schlögel über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. *Der Blick des Odysseus* wirkt wie eine Adaption der Stimmungen, Atmosphären, die Schlögel verschriftlicht hat. Es ist eine Topographie des Terrors, die A. durchquert: Menschen, die herumirren, Vertriebene auf der Suche nach einer neuen Heimat, Götter, die demontiert werden (man vergleiche nur den Transport der kolossalen Leninstatue auf einem Schiff die Donau hinauf), Heckenschützen, die eine Stadt entvölkern. »Die Realität des Balkans ist von einer anderen Art als jene, die du in den USA kennengelernt hast. Du segelst jetzt in düsteren Gefilden«, sagt der Chef des Belgrader Filmarchivs bezeichnenderweise einmal zu A., der schließlich doch nach Sarajewo gelangt und dort den Leiter der Kinemathek findet, der ihm die Entwicklung der Filmrollen trotz der angespannten Situation verspricht. Bei einem Spaziergang mit der Familie des Archivleiters im Schutz des Nebels durch die Stadt werden sie Zeuge zahlreicher multikultureller Veranstaltungen, weil sich die Menschen bei diesen klimatischen Bedingungen sicher fühlen. Plötzlich hört man im *hors-champ* einen Wagen, der Archivleiter besteht darauf, dass A. stehen bleibt, ganz egal, was passiert, dann verschwindet er im Nebel. Die Kamera bleibt auf A., man hört Stimmen, dann Schüsse. Die Mörder bleiben unsichtbar, sie sind nur als akusmatische Stimme⁸ präsent, was den Schrecken nur noch deutlicher generiert. Schließlich entdeckt A. die Leichen, verzweifelt kniet er nieder und beginnt zu weinen. Das letzte Bild zeigt uns A., wie er die entwickelten Bilder des Manakis-Films betrachtet – sie zeigen nichts, emanieren nur ein weißes Flimmern, dazu rezitiert er (für wen?) folgende Verse:

Wenn ich zurückkomme,
dann in den Kleidern eines anderen Mannes, mit anderem Namen.
Mein Kommen wird unerwartet sein.
Und du wirst sagen: du bist nicht er
Und ich werde dir Zeichen geben und du wirst mir glauben
... dann werde ich von der Reise erzählen.
Die ganze Nacht hindurch.
Und in allen Nächten, die noch kommen ...
Das ganze Abenteuer der Menschheit.
Die Geschichte, die nie zu Ende geht.

7 Unter *hors-champ* versteht man in der Filmtheorie das, was außerhalb des Bildfeldes ist, also der nicht sichtbare Raum innerhalb der filmischen Fiktion (vgl. Adachi-Rabe 2005).

8 Der akusmatische Ton ist dadurch gekennzeichnet, dass seine Quelle nicht im Bild zu sehen ist (vgl. Chion 1982).

Dies verweist nun endgültig auf die Bedeutung des Erzählens (auch wenn As. Rezipienten der Verse delirierenden Charakter bekommt) als letztem Refugium einer Epoche ohne Erinnerung, ohne Gedächtnis.

Epische Helden sind also nicht nur mobile Behälter, sie sind auch leibhaftige Durchmesser. Uns zuliebe, den Hörern und Lesern des jeweiligen Werkes, sind sie unermüdlich unterwegs. Uns entdecken sie die erzählte Welt, indem sie deren ferne Räume und Lebewesen, Ereignisse und Situationen durchmessen. (Klotz 2006, S. 285)

Literatur

- ADACHI-RABE, KAYO: *Abwesenheit im Film. Zur Theorie des hors-champ*. Münster: Nodus Publikationen 2005.
- ARENDE, HANNAH: *The burden of our time*. London: Secker and Warburg 1951.
- AUMONT, JACQUES: Bild, Gesicht, Passage. In: Blümlinger, Christa; Sierek, Karl: *Das Gesicht im Zeitalter des bewegten Bildes*. Wien: Sonderzahl 2002, S. 97–114.
- BERGALA, ALAIN: *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg: Schüren 2006 (zuerst 2002).
- BERGMAN, INGMAR: *Cahiers du Cinéma*. Oct. 1959, S. 12.
- CAMPBELL, JOSEPH: *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978 (zuerst 1948).
- CATTANI, ALBERTO: L'entusiasmo e il pathos della vita breve. In: *Voci nel tempo*. Mantova: Circolo del Cinema 1996, S. 9.
- CHION, MICHEL: *La voix au cinéma*. Paris: Editions de l'Etoile 1982.
- FERRAROTTI, FRANCO: *Partire, tornare*. Roma: Donzelli 1999.
- HOMER: *Odyssee*. Stuttgart: Reclam 1996 (zuerst 1979).
- KLOTZ, VOLKER: *Erzählen*. München: C. H. Beck 2006.
- KLUGE, ALEXANDER: *Geschichten vom Kino*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007.
- SCHLÖGEL, KARL: *Im Raume lesen wir die Zeit*. München-Wien: Hanser 2003.
- SCHÜTTE, WOLFRAM: Ein zeitreisender Landvermesser. In: *Theo Angelopoulos*. München-Wien: Hanser 1992 (= Reihe Film, 45), S. 9–42.
- VÖHLER, MARTIN: Die Melancholie am Ende des Jahrhunderts. Zum Blick des Odysseus von Theo Angelopoulos. In: Korenjak, Martin; Töchterle, Karlheinz (Hrsg.): *Pontes II. Antike im Film*. Innsbruck: Studienverlag 2002, S. 72–83.

Günther Bärnthaler

Felix Fabri in Palästina, auf dem Sinai und in Ägypten oder Die Angst vor dem Fremden

1. Felix Fabri

Felix Fabri (eigentlich Schmid) gilt als »der heute bekannteste schreibende Pilger des Spätmittelalters« (Wolf 1989, S. 81). Er wurde um 1440 in Zürich geboren, trat 1452 in das Dominikanerkloster von Basel ein, war seit 1468 Mitglied des Ulmer Dominikanerklosters und starb dort am 14. März 1502.

In Ulm fungierte Fabri als Lektor und Leiter der Klosterschule des Ulmer Predigerkonvents. Als Generalprediger hatte er zudem die Befugnis, auch außerhalb seines eigenen Klosters zu predigen. In Ordensangelegenheiten reiste Felix Fabri unter anderem nach Rom (1476), Colmar (1482), Nürnberg (1485 oder 1486) und Venedig (1486 und 1487), als Pilger nach Aachen (1467) sowie 1480 und 1483/84 ins Heilige Land:

Man könnte ihn eine Gestalt auf der Schwelle vom Mittelalter zur Neuzeit nennen – noch gesichert in seinem Weltbild, aber mit neuer Wissbegier, neuem Realismus, neuem individuellen Erleben. (Wiegandt 2003, S. 721)

2. *Evagatorium in Terrae Sanctae, Arabiae et Egypti Peregrinationem*

Felix Fabris Hauptwerk ist das lateinische *Evagatorium in Terrae Sanctae, Arabiae et Egypti Peregrinationem*, sein monumentaler Bericht über die Pilgerreisen von 1480 und 1483/84. Ausschnitte davon sind auf Deutsch erschienen (Fabri 1996).¹

Der mittelalterliche Mensch führte eine – in vielerlei Hinsicht – stark begrenzte Existenz, die ihm die Fremde hauptsächlich als Ort des Unglücks, der Not und Verbannung erscheinen ließ. Das spiegelt sich eindringlich in der Entwicklung des Adjektivs *elilenti* (ahd.) über *ellende* (mhd.) zu *elend* (nhd.), das ursprünglich jemanden bezeichnete, der aus der Fremde kommt, in der Fremde lebt, aus der angeborenen Rechtsgemeinschaft ausgeschlossen ist, allmählich aber die generalisierte Bedeutung von *unglücklich*, *bedürftig* oder gar *jammervoll* annahm (*Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* 1989, 1, S. 349.) Erstaunlicherweise waren die Menschen des Mittelalters dann aber doch viel mobiler, als es eine derartige Mentalität erwarten ließe. Daran konnte auch der theologische Generalverdacht gegenüber dem Reisen – die Gefahren der *superbia* und der *curiositas* galten als Ablenkung von der Konzentration auf das Seelenheil – nichts ändern. Im Leben von Königen, Rittern, jungen Klerikern, Kaufleuten, aber auch im Leben von Künstlern, Handwerkern und Boten spielten (oft) ausgedehnte Reisen eine große Rolle. Die zahlenmäßig stärkste und anerkannteste Gruppe von Reisenden stellten allerdings die Pilger, die paradoxerweise gerade durch den freiwilligen Aufenthalt im *ellende* ihr Seelenheil förderten. Dem mittelalterlichen Christen, der sein ganzes Leben als Suche nach dem himmlischen Heil verstand, galt die Pilgerfahrt als das Sinnbild christlichen Lebens. Jeder mittelalterliche Christ war ein potentieller Pilger, eine potentielle Pilgerin. So stellten sie nicht nur die überwältigende Mehrheit der Fernreisenden, sondern wurden auch zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor, nicht alleine für die drei großen Pilgerziele Jerusalem, Rom und Santiago de Compostela. Die bedeutendste Wallfahrt war jene in das Heilige Land, eine durchorganisierte Gruppenwallfahrt, in der sich geistliche Interessen mit der verbotenen *curiositas* bestens verbinden konnten. Das Gewicht dieser Fahrt lässt sich auch am Boom der Berichte über sie, der um die Mitte des 15. Jahrhunderts einsetzte, ablesen. Felix Fabris *Evagatorium* ist das umfangreichste Zeugnis dieses Phänomens und gleichzeitig sein prominentestes (Ganz-Blättler 1990, S. 1–19, 39; Goetz 1993; Wolf 1993).

¹ Das in der Ulmer Stadtbibliothek liegende Autograph (cod. 19555, 1.2, olim 6718) entstand in den Jahren 1484–1488, Haßlers Edition erschien 1843–1849 (*Evagatorium*, Haßler, 1843–1849; auch: http://www.literature.at/webinterface/library/ALO-BOOK_V01?objid=10897). Nachdem bereits Teilübersetzungen ins Englische und ins Französische erschienen waren (vgl. Carls 1999, S. 59; Hannemann 1980, Sp. 686), übersetzte Wiegandt den gesamten Text ins Deutsche und veröffentlichte 1996 Ausschnitte davon unter dem Titel *Galeere und Karawane* (Fabri 1996). Seine ganze Übersetzung kann derzeit leider nur an der Stadtbibliothek Ulm eingesehen werden (<http://www.stadtbibliothek.ulm.de/spezial/volltext/fabri.htm>).

Felix Fabri's *Evagatorium* besteht aus elf Traktaten, in denen der Autor nach einer kurzen Darstellung seiner ersten Pilgerfahrt nach Jerusalem (1480) ausführlich von seiner zweiten Pilgerfahrt ins Heilige Land (1483/84) berichtet, die ihn über Jerusalem bis auf den Sinai und nach Ägypten führte.² In seinem Aufbau folgt das *Evagatorium* der Chronologie von Fabri's Reisebewegung, Monat für Monat als Traktat, Tag für Tag als deren Kapitel. Allerdings begnügt sich der Autor nicht mit einer einfachen Erzählung des Reiseverlaufs, sondern öffnet daraus immer wieder »Links«, durch die er in exegetischer Manier theologische, mythologische, historische und naturkundliche Zusatzinformationen einholt. So verleiht er seinem Text enzyklopädischen Charakter und erklärt in großem Bemühen die Fülle des Erlebten. Und so wird das Buch dann auch zu einem wirklichen Evagatorium, einer Abfolge ständiger Abschweifungen.

Grundsätzlich dienen die Palästinaberichte der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit – in unterschiedlicher Gewichtung – als Reisebestätigung, Reiseführer und Anleitung zum Nachvollzug des Heilswegs Christi. Neben ihren traditionellen Schwerpunkt objektivistischer Bestätigung göttlicher Heilsgeschichte tritt jedoch immer mehr die Befriedigung der Neugier der Daheimgebliebenen. Deren Interesse an den Umständen abenteuerlicher Reisen, an anekdotischen Erlebnissen in der Fremde werden nun auch bedient (Neuber 1989, S. 56; Wolf 1993, S. 34–35). Wie anrühlich derartige Bedürfnisse allerdings noch immer sind, zeigt Sebastian Brant, indem er auf sein *Narrenschiff* (1494) auch jene schickt, die fremde Länder erkunden:

Wer vß misßt hymel / erd / vnd mer // Vnd dar jnn sücht lust / freüd / vnd ler // Der lüg / das er dem narren wer. (Kapitel 66; von *erfarung aller land*, S. 327)

Diese Diskrepanz zwischen Alt und Neu ist ein Charakteristikum der Zeit um 1500, einer Zeit vielfacher Entgrenzung, die »sowohl Ängste als auch lustvolle Erwartungen erzeugt« (Kasten 2001, S. 34). Der Reisende verkörpert diesen Schwebezustand zwischen der Angst vor dem Fremden und der gleichzeitigen Lust darauf.

Auch Felix Fabri öffnet sein *Evagatorium* der neuen Zeit, indem er kein nüchternes *Itinerar* schreibt, sondern einen literarisch anspruchsvollen, offenen, unterhaltenden Reisebericht. Dabei denkt er an ein spezifisches Publikum, seine Ulmer Klosterbrüder, auf deren Bitten er das *Evagatorium* vorlegt (*Evagatorium*, Haßler, 1, 1843, S. 1). Er berichtet nicht einfach vom Heiligen Land und vom Mittelmeerraum, sondern speziell von den Gefahren, Notlagen und Unannehmlichkeiten, die er dort erlebt hat, damit seine Mitbrüder wieder mehr Freude am disziplinierten Klosterleben finden und ihnen die Lust am Umherschweifen vergeht. Zu deren Unterhaltung baut er in das Buch, das diese in ihrer Freizeit zur Erholung lesen sollen (ebd., S. 4), immer wieder »fabulosas et fictiones poéticas« (ebd.) ein, denn auch diese »res parvae et exiguae, et facta puerilia« (ebd.) seien für seine Mitbrüder erbaulich. So habe

² Die als zwölfter Traktat geplante Darstellung der Geschichte Schwabens und Beschreibung der Stadt Ulm hat Fabri als *Descriptio Sueviae* sowie *Tractatus de Civitate Ulmensis* abgetrennt.

er kühn das Große und Heilige mit dem Kindischen und Witzigen gemischt und trotzdem stets als oberstes Ziel das Seelenheil der Mitbrüder verfolgt. Fabri bietet eine ambitionierte Mischung aus religiösem Nachvollzug einer Wallfahrt, enzyklopädischer Belehrung und Unterhaltung als Ersatz einer wirklichen Reise ins Heilige Land. Gleichzeitig schürt er die latenten Ängste seiner Mitbrüder vor dem Fremden, um sie stärker an das heimatliche Kloster zu binden.

3. Felix Fabri im Deutschunterricht

Wenn wir Fremdem begegnen, ist unsere Wahrnehmung nie frei, denn: »Man nimmt sich mit, wohin man geht« (Bloch 1970, S. 20). Stets werden wir geleitet von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, die wir in unserer eigenen Kultur erlernt haben und kaum ablegen können. Diese Mentalität (Riecks 1989) prägt auch jenes Bild des Fremden, das der Autor eines Reiseberichts entwirft, und macht aus diesem eine kulturabhängige Konstruktion, die oft über die Mentalität des Autors und seiner Kultur mehr besagt als über die fremde Kultur. Deshalb kann man Reiseberichte als »unfreiwillige kulturelle Selbstdarstellung der Ausgangskultur des Verfassers und seines Publikums im Spiegel der jeweiligen« (Harbsmeier 1982, S. 7) anderen Kultur lesen. Auch im Deutschunterricht.

Der Umstand, dass das *Evagatorium* nur teilweise auf Deutsch vorliegt, beeinträchtigt jede Beschäftigung mit Felix Fabri im Deutschunterricht. Wir müssen mit Wiegandts Auswahl *Galeere und Karawane* arbeiten, die sich »auf die eigentliche Reise (konzentriert)« (ebd., S. 331) und dadurch die Rezeptionsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beschneidet. Diese Vorgangsweise ist zwar prinzipiell problematisch, allerdings in der Praxis des Deutschunterrichts oft unumgänglich, wenn lange Texte bearbeitet werden. Und das *Evagatorium* ist sehr lang – ca. 1.500 Druckseiten bei Haßler!

Jene Mentalität, die sich in Felix Fabris *Evagatorium* spiegelt, erscheint mir geeignet, heutige Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer eigenen Einstellung zum Fremden anzuregen. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler zentrale Elemente der Mentalität von Fabris Werk erkennen, reflektieren und auf ihre eigene Position beziehen. Als Schwerpunkt dieser Konfrontation schlage ich die Angst vor dem Fremden vor, denn sie prägt nicht nur Fabris *Evagatorium*, sondern auch unsere Gegenwart.

Zur Analyse der Angst vor dem Fremden bei Felix Fabri sollen die Schülerinnen und Schüler herausfinden, wodurch diese jeweils aktualisiert wird. Sie sollen – im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (Reich 2006) möglichst eigenständig – Situationen der Angst analysieren, um im Anschluss daran ihre eigene Angst vor dem Fremden zu reflektieren. Als Textgrundlage dient Fabris zweite Palästina-reise von 1483/84 (Fabri 1996, S. 45–325). Sinnvoll wäre die fächerübergreifende Zusammenarbeit (Bärnthaler 1999) mit dem Fach Latein und dem Fach Geschichte. Im Lateinunterricht könnte die Textbasis durch Übersetzung verbreitert werden, der Geschichtsunterricht könnte die Erkenntnisse zur Angst aufgreifen und in größere Zusammenhänge stellen.

4. Die Angst vor dem Fremden

Angst ist eine Grundbefindlichkeit menschlichen Daseins. Als solche ist sie zu unterscheiden von Furcht, wenngleich sich beide gegenseitig nähren. Furcht ist immer auf etwas Bestimmtes bezogen, Angst hat kein bestimmtes Objekt. Sie beruht auf unserer steten Sorge um die unbekannte Zukunft, auf unserem Gefühl der Bedrohung durch die Freiheit. Folgerichtig evoziert unser Wort Angst einen diffusen Zustand der Enge und Beklemmung (*Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* 1989, S. 52). Der sich ängstigende Mensch erkennt zwar häufig seine Angst, wenn sie abgeklingen ist, als faktisch unbegründet, entwickelt sie in seiner Enge jedoch immer wieder, denn »[...] das Wovor der Angst ist die Welt als solche« (Heidegger 2006, S. 87). Angst gehört also zum Menschsein. Sie ist »ein Abenteuer, das jeder Mensch zu bestehen hat [...]« (Kierkegaard 2002, S. 141), denn nur, wer sich der Angst gestellt hat, kann mit ihr leben.

Wahrscheinlich war die Wende vom Mittelalter zur Neuzeit in Europa eine Epoche besonders massiver Angst. Die erwähnte Entgrenzung, die Öffnung der Horizonte (Kasten 2001) ließ religiös und ethnisch gefärbte Ängste florieren. Delumeau (1985, Bd. 1, S. 39) spricht von einer »tiefgreifende(n) seelische(n) Erschütterung, von der sämtliche Ausdrucksformen jener Zeit, Texte und Bilder, Zeugnis ablegen«.

Felix Fabri's *Evagatorium* ist ein Dokument der Angst. Trotz aller Lust am Fremden, die den östlichen Mittelmeerraum, das uns nächste Fremde, schon für die Leser deutschsprachiger Reiseliteratur des Mittelalters zu einem »herkömmlichen Faszinationsbereich« (Wolf 1989, S. 102) werden ließ, spricht aus Fabri's Text mindestens ebenso stark die Angst vor dem Fremden. Das macht sein *Evagatorium* zu einem hervorragenden Beispiel der Dialektik des Fremden, die offensichtlich zur genetischen Grundausstattung des Menschen gehört. Unser Wunsch nach Sicherheit und Geborgenheit führt zur Beschränkung auf Altbekanntes, während unser Wunsch nach Ausweitung und Entgrenzung zum Kontakt mit dem Fremden führt. So zählen sowohl Kontaktbereitschaft als auch Fremdenscheu zu den universellen menschlichen Verhaltensweisen. Fremdenscheu führt häufig zu Xenophobie, wenn wir unsere eigene Unsicherheit zu überwinden versuchen, indem wir Negatives auf Fremde projizieren: »Alle Ethnien waren, soweit bekannt, nicht nur kriegerisch, sondern auch deutlich xenophob.« (Etzersdorfer 1999, S. 103) Von dieser Erscheinung sind vornehmlich jene Fremden betroffen, die in unserer Nähe leben, denn von diesen können wir uns bequem distanzieren, um uns selbst aufzuwerten. So lässt oft erst die Annäherung das Fremde bedrohlich erscheinen, entfernte Fremde betrachten wir dahingegen oft viel wohlwollender. Fremdenfeindlichkeit ist aber keineswegs die logische Konsequenz unserer angeborenen Fremdenscheu, sondern erst bestimmte Lebensumstände führen dazu, dass unsere ebenso angeborene Kontaktbereitschaft unterliegt und Xenophobie entsteht (Etzersdorfer 1999; Schäfer/Atzwanger 1999). Sehr deutlich lässt sich unsere ambivalente Einstellung gegenüber dem Fremden auch an jener indoeuropäischen Wortfamilie (aus ie. **ghostis* = Fremder) beobachten, der das neuhochdeutsche Wort *Gast* angehört. Die Bedeutung dieser Wörter schwankt nämlich zwischen dem friedlichen Fremden, dem man Unter-

kunft und Schutz gewährt, und dem feindlichen, kriegführenden Fremdling, den man bekämpft (lat. *hostis*). Noch im Mittelhochdeutschen trägt *Gast* beide Bedeutungen, die positive wie die negative (*Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* 1989, S. 507).

Felix Fabri betont in seinem *Evagatorium* immer wieder die gefährvollen Umstände seiner Reise – »pericula [...] angustias [...] tribulationes diversas« (*Evagatorium*, Haßler, Bd. 1, 1843, S. 3) – und vermittelt dadurch den Eindruck allgegenwärtiger Angst. Ob er diese Gefühlslage nur vorgibt, um damit latente Ängste seiner Ulmer Mitbrüder wachzurufen, oder ob er diese Ängste auch selbst so empfunden hat, ist nicht zu entscheiden. Auf alle Fälle sind sie ein wesentlicher Bestandteil der Einstellung gegenüber dem Fremden in seinem Reisebericht (Häussler 1974, S. 16).

Ein großer Teil dieser Angst entsteht aus jener dualistischen Struktur der Wahrnehmung, die für Reisebeschreibungen so typisch ist. Die Unterscheidung *wir* und *die anderen* prägt den Blick vieler Reisender, wie sie die Perspektive ganzer Kulturen mit Polarisierungen wie *Griechen* versus *Barbaren*, *Christen* versus *Heiden*, *Zivilisierte* versus *Wilde* (Harbsmeier 1982, S. 3 f.) beherrscht hat und beherrscht. Felix Fabris *andere* sind die Einheimischen jener Länder, die er bereist. So schreibt er:

Wir waren nämlich immer ängstlich beim Anblick von Leuten, die auf uns zukamen, weil man uns viel Übles vorausgesagt hatte, das wir von den Arabern in der Wüste zu erleiden haben würden. (Fabri 1996, S. 159)

Die Gemeinschaft der Reisegefährten vermittelt ihm dahingegen Sicherheit:

Aber wenn wir auch eng aneinandergedrängt saßen, so glaubten wir uns doch wie im Paradies unter Engeln, weil nun keiner von den Heiden mehr bei uns war, unter denen wir so lange vielerlei Beunruhigendes zu ertragen gehabt hatten. (Fabri 1996, S. 263)

Diese durch das Vorurteil geprägte Grundstruktur verkennender Fremdwahrnehmung, dieser Exotismus (Nakamura 2000, S. 46–49), belastet den Reisenden so sehr, dass er immer nur findet, was er erwartet. Letztlich findet er so nur sich selbst. Felix Fabri selber kehrt dieses Phänomen ins Positive, wenn er schreibt:

Ich behaupte ganz entschieden, daß sich jemand in 40 Wochen auf dieser Pilgerfahrt besser kennenlernt als sonst in 40 Jahren. Ich gestehe, daß ich nie und nirgends meine Unvollkommenheit und Hinfälligkeit besser und deutlicher erkannt habe als bei diesem Umherschweiften, und dies besonders im Schiff auf dem Meer und unter dem Zelt der Wüste; denn an diesen Orten bleibt nichts bei einem Menschen verborgen. (Fabri 1996, S. 110)

Innerhalb von Fabris dualistischer Fremdwahrnehmung zeichnet sich der Mythos vom Bösen Wilden ab. Praktisch gleichzeitig mit Kolumbus, der 1492 sowohl das Bild vom Edlen Wilden als auch dessen Komplementärmythos vom Bösen Wilden prägt (Fink-Eitel 1994, S. 97–105), konstruiert Fabri ein sehr negatives Bild der Araber, der »Bewohner der Wüste und Einöde«, die er als »elende und arme, fast tierische Leute« bezeichnet, die »halbnackt« durch die Wüste ziehen, »um zu rauben« (Fabri 1996, S. 159). Beide, der Edle Wilde wie der Böse Wilde, sind jedoch nur europäische Pro-

jektionen: »Gut ist dasjenige Fremde, das dem Eigenen gleicht. Böse hingegen ist das ihm gegenüber Ungleiche, Fremde, Gegensätzliche.« (Fink-Eitel 1994, S. 103) Fabris Projektion fügt sich damit nahtlos in jenes imperialistische Orientbild Europas, das Said Orientalismus nennt: »a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient« (Said 1995, S. 3).

Wie es Heidegger darlegt, erfährt auch Felix Fabri immer wieder, »es war eigentlich nichts« (Heidegger 2006, S. 187). Seine Angst wird durch die Realität blamabel widerlegt, kehrt jedoch immer wieder: So stellen sich die von ihm so gefürchteten und verabscheuten Araber als friedfertig (Fabri 1996, S. 159), hilfreich (ebd., S. 199) und ehrlich (ebd., S. 204–206) heraus; so entpuppt sich die vermeintliche Entführung durch einen Sarazenen als Werbemaßnahme eines Korbmachers (ebd., S. 258); und so führt ein anderer Sarazene den Fremdling bereitwillig zum Handelshof der Katalanen zurück (ebd., S. 259). Diffuse Sorge um die Zukunft bleibt Fabris Lebensgefühl, obwohl er sich andererseits doch als Anhänger zukunftsweisender Rationalität und Empirie präsentiert (ebd., S. 200f., 229f.).

5. Situationen der Angst

Sowohl fremde Menschen als auch fremde Umwelt lösen in Felix Fabri Angst aus. Das veranschaulicht bereits die Schilderung der abstoßenden Zustände auf den Galeeren, mit denen die Pilger das Meer überquerten (Fabri 1996, S. 66–75). In seinem »schmutzstarrenden Kerker« (ebd., S. 73) fühlt sich der Pilger von seinen Mitmenschen und deren Ausscheidungen genauso bedrängt und bedroht wie von der feindlichen Natur. Er selbst kann nur hoffen, alles zu überstehen und sein Ziel zu erreichen. Oder wie es später in Ägypten einmal heißt: »So saßen wir geduldig und besorgt im Gras und warteten jeden Augenblick, daß etwas Unangenehmes passieren würde« (ebd., S. 241). Das Meer repräsentiert für den mitteleuropäischen Pilger die widrige Natur schlechthin:

Es gibt Anlaß zur Angst, es bereitet Kopfschmerzen, es ruft Erbrechen und Übelkeit hervor, es nimmt den Appetit auf Essen und Trinken, es reizt den menschlichen Körper, es regt die Leidenschaften auf, es weckt fremdartige Eigenschaften, es ist der Ursprung tödlicher und extremer Gefahren, und schließlich führt es oft in den bittersten Tod. (Ebd., S. 66)

Ähnlich bedrohlich empfindet Fabri später nur noch die Wüste (ebd., S. 188–196), wo er auch »Satyrn und andere Ausgeburten der Wüste« (ebd., S. 156) vermutet. Doch auch Schlangen und Skorpione (ebd., S. 134–137), gefährliche Steige (ebd., S. 112, 128, 134, 163, 175) oder später auf dem Rückweg Eis und Lawinen (ebd., S. 309f.) lösen bei ihm Angst aus. Charakteristisch ist seine Bereitschaft, stets das Schlimmste anzunehmen, wie im Falle jenes Rosskäferkotknödels in seinem Stiefel, der ihn als vermeintlicher Skorpion oder ebensolche Schlange in Todesängste treibt (ebd., S. 135–138). Doch es war wiederum nichts!

Muslime – Fabri spricht von Arabern (Beduinen), Kameltreibern, Mamelucken, Sarazenen – lösen bei dem Ulmer Prediger grundsätzlich Angst aus. Charakteristisch ist wiederum jene Szene nach der Landung in Jaffa, als Fabri mit der Nachricht kon-

frontiert wird, »die Araber hätten das Kloster der heiligen Katharina unter dem Sinai verwüstet und alle Mönche erschlagen« (Fabri 1996, S. 92). Vorerst fühlt er sich »wie vor den Kopf geschlagen« (ebd., S. 92), schätzt dieses Gerücht aber bald als Versuch der christlichen Patrone ein, die Pilger von der Fahrt auf den Sinai abzuhalten, um so mehr Geld zu verdienen, und muntert schließlich seine verstörten Reisegefährten auf. Doch das ändert nichts an seiner grundsätzlichen Ablehnung der Muslime. Von den Arabern (Beduinen) erwartet er stets Raubüberfälle (ebd., S. 98, 133, 135, 140, 159–161, 186), von den Kameltreibern befürchtet er, bestohlen zu werden (ebd., S. 140, 156f.), Mamelucken und Sarazenen (ebd., S. 151, 94, 97, 142, 249, 258f.) sind für ihn grundsätzlich rücksichtslos und furchteinflößend. Dem sarazenischen Geleitmann Kalin gesteht Fabri zwar zu, »rechtschaffen und in höchstem Maß zuverlässig gegenüber den Christen und den ihm anvertrauten Pilgern« (ebd., S. 226) zu sein, doch nur, »(o)wohl in seiner Volkszugehörigkeit wie in seinem Heidentum ein überzeugter Sarazene [...]« (ebd., S. 226). In Alexandria wird Fabri freilich auch Zeuge eines sarazenischen Transports christlicher Sklaven (ebd., S. 249). Dankwart, der zum Christentum konvertierte Dragoman (Dolmetsch und Fremdenführer) der Pilgergruppe, ist übrigens das betrügerische Gegenteil Kalins. Er betrachtet die Pilger als Faustpfand, mit dem er Geld verdienen kann, und hält sie zeitweise sogar fest (ebd., S. 154, 215–218, 236). Menschenmassen – ob in Kairo (ebd., S. 238), an der Nilmündung (ebd., S. 241) oder in Alexandria (ebd., S. 243–249) – lösen in Fabri stets Angst aus, doch ein mit Bauern überfülltes italienisches Wirtshaus schafft schon Ähnliches (ebd., S. 53). Felix Fabris Vertrauen in die fremden Christen wird bereits beim Kloster des heiligen Saba erschüttert, als er von einem orientalischen Christen beraubt wird (ebd., S. 129): »Von dieser Stunde an habe ich die Gemeinschaft mit jenen Christen mehr als die mit Sarazenen und Arabern gescheut und ihnen noch weniger getraut« (ebd., S. 129). Diese Abneigung wird im Katharinenkloster bestätigt, wo man den Pilgern gefälschtes Manna verkauft (ebd., S. 168).

Diese Beispiele zeigen, wie sich Felix Fabri ständig von konkreten Gefahren umzingelt sieht. Tatsächlich ist er aber von seinen eigenen Ängsten eingekreist. Natürlich haben auch diese ihre Ursachen, doch nicht in Palästina, sondern im heimatlichen Ulm. Deshalb befinden sich Fabri und seine Reisegefährten, als sie einmal im nächtlichen Gaza auf ihren Dragoman warten, zwar in Palästina, sind aber trotzdem in ihre mitgebrachte Mentalität gehüllt:

Wir standen lange Zeit im Finstern da, in einer engen Gasse zusammengedrängt zwischen Eseln und Kamelen. Voller Ungeduld und Furcht und Zittern, daß vielleicht irgendeine Gefahr für uns auftauchen könnte. (Ebd., S. 146)

Doch schließlich vertritt sogar Felix Fabri Kierkegaards These von der segensreichen Konfrontation mit den eigenen Ängsten:

Wer fürwahr hätte jemals geglaubt, der Bruder Felix Fabri würde ein Genosse von Ungläubigen und ein Hausfreund von Ungetauften, der auch nicht umhin konnte, einem Türken Beifall zu spenden, vertraut mit einem Sarazenen zu Tisch zu sitzen, befreundet mit einem Tataren, gehorsam gegen Araber und Ägypter zu sein, Mahomet Reverenz zu erweisen und vor dem Barbaren Furcht zu zeigen? Dies alles kommt von dem verbindenden Meer. (Ebd., S. 306)

Literatur

- BRANT, SEBASTIAN: *Das Narrenschiff*. Studienausgabe. Mit allen 114 Holzschnitten des Drucks Basel 1494. Hrsg. von Joachim Knappe. Stuttgart: Reclam 2005 (= Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 18333).
- Evagatorium in Terrae Sanctae, Arabiae et Egypti Peregrinationem*. Stadtbibliothek Ulm, cod. 19555, 1.2 (olim 6718), 1484–1488.
- FABRI, FELIX: *Galeere und Karawane. Pilgerreise ins Heilige Land, zum Sinai und nach Ägypten 1483*. Bearbeitet und mit einem Nachwort versehen von Herbert Wiegandt. Mit 20 Abbildungen. Stuttgart u. a.: Thienemanns 1996.
- FRATRIS FELICIS FABRI: *Evagatorium in Terrae Sanctae, Arabiae et Egypti Peregrinationem*. Hrsg. von Konrad Dieterich Haßler. 3 Bde. Stuttgart: Literarischer Verein 1843–1849 (= Bibliothek des Literarischen Vereins in Stuttgart, Bde. 2–4).
- BÄRNTHALER, GÜNTHER: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzung gefächerten Unterrichts. In: Bärnthaler, Günther; Tanzer, Ulrike (Hrsg.): *Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis*. Innsbruck: Studienverlag 1999 (= ide-extra, Bd. 5), S. 11–21.
- BLOCH, ERNST: *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970, neue und erw. Ausg. (= Ernst Bloch. Gesamtausgabe, Bd. 13).
- CARLS, WIELAND: Pilgerfahrten – Texte zwischen Andacht und Abenteuer. In: Fabri, Felix: *Die Sionpilger*. Hrsg. von Wieland Carls. Berlin: Erich Schmidt 1999 (= Texte des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, H. 39), S. 11–62.
- DELUMEAU, JEAN: *Angst im Abendland. Die Geschichte der kollektiven Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts*. Deutsch von Monika Hübner u. a. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt 1985 (= rororo 7919–7920).
- ERTZDORFF, XENJA VON: »Die ding muoss man mit gesunder vernunft ansehen.« Das Evagatorium des Ulmer Dominikaners Felix Fabri 1484–ca. 1495. In: *Beschreibung der Welt. Zur Poetik der Reise- und Länderberichte*. Vorträge eines interdisziplinären Symposiums vom 8. bis 13. Juni 1998 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Hrsg. von Xenja von Ertzdorff unter Mitarbeit von Rudolf Schulz. Amsterdam: Rodopi 2000 (= Chloe. Beihefte zum Daphnis, Bd. 31), S. 219–262.
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Band 1: A–G. Erarbeitet von einem Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. Berlin: Akademie-Verlag 1989.
- ETZERSDORFER, IRENE: Was ist Xenophobie? Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln. Oder: Zur Entideologisierung einer Kampfvokabel. In: Etzersdorfer, Irene; Ley, Michael (Hrsg.): *Menschenangst. Die Angst vor dem Fremden*. Berlin: Philo 1999, S. 97–112.
- FINK-EITEL, HINRICH: *Die Philosophie und die Wilden. Über die Bedeutung des Fremden für die europäische Geistesgeschichte*. Hamburg: Junius 1994.
- GANZ-BLÄTTLER, URSULA: Andacht und Abenteuer. Berichte europäischer Jerusalem- und Santiago-Pilger (1320–1520). Tübingen: Narr 1990 (= Jakobus-Studien, Bd. 4).
- GOEZ, WERNER: Reisen und Reisende im Mittelalter. In: Krimm, Stefan; Zerlin, Dieter (Hrsg.): *»Ich fahr, weiß nit wohin ...« Das Motiv des Reisens in Europas Geschichte und Gegenwart*. Acta Ising 1992. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag 1993, S. 11–27.
- HÄUSSLER, MAX: *Felix Fabri aus Ulm und seine Stellung zum geistigen Leben seiner Zeit*. Nachdruck der Ausgabe Leipzig, Berlin 1914. Hildesheim: Gerstenberg 1974 (= Beiträge zur Kulturgeschichte des Mittelalters und der Renaissance, Bd. 15).
- HALM, CHRISTIAN: *Europäische Reiseberichte des späten Mittelalters. Eine analytische Bibliographie*. Hrsg. von Werner Paravicini. Teil 1: Deutsche Reiseberichte bearbeitet von Christian Halm. Frankfurt/M.: Peter Lang 1994 (= Kieler Werkstücke. Reihe D: Beiträge zur europäischen Geschichte des späten Mittelalters, Bd. 5).
- HANNEMANN, KURT: Fabri, Felix. In: *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*. Zweite, völlig neu bearb. Aufl. hrsg. von Kurt Ruh u. a. Bd. 2. Berlin: de Gruyter 1980, Sp. 682–689.

- HARBSMEIER, MICHAEL: Reisebeschreibungen als mentalitätsgeschichtliche Quellen: Überlegungen zu einer historisch-anthropologischen Untersuchung frühneuzeitlicher deutscher Reisebeschreibungen. In: Maćzak, Antoni; Teuteberg, Hans Jürgen (Hrsg.): *Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte. Aufgaben und Möglichkeiten der historischen Reiseforschung. Vorträge gehalten anlässlich des 9. Wolfenbütteler Symposions vom 22. bis 25. Juni 1981 in der Herzog August Bibliothek*. Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek 1982 (= Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 21), S. 1–31.
- HEIDEGGER, MARTIN: *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer 2006, 19. Aufl.
- KASTEN, INGRID: Zwischen Angst und Lust: Umzug ins Offene um 1500. In: *Paragrana* 10.2 (2001), S. 30–61.
- KIERKEGAARD, SÖREN: *Der Begriff Angst*. Übersetzt und mit Glossar, Bibliographie sowie einem Essay »Zum Verständnis des Werkes« hrsg. von Liselotte Richter. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002, 3. Aufl. (= eva, Bd. 21).
- NAKAMURA, YOSHIRO: *Xenosophie. Bausteine für eine Theorie der Fremdheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.
- NEUBER, WOLFGANG: Zur Gattungspoetik des Reiseberichts. Skizze einer historischen Grundlegung im Horizont von Rhetorik und Topik. In: Brenner, Peter J. (Hrsg.): *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989 (= suhrkamp taschenbuch 2097), S. 50–67.
- REICH, KERSTEN: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz 2006, 3., völlig überarb. Aufl.
- RIECKS, ANNETTE: *Französische Sozial- und Mentalitätsgeschichte. Ein Forschungsbericht*. Altenberge: Telos 1989 (= Münsteraner Theologische Abhandlungen, Bd. 2).
- SAID, EDWARD W.: *Orientalism. Reprinted with a new afterword*. Harmondsworth: Penguin 1995.
- SCHÄFER, KATRIN; ATZWANGER, KLAUS: Xenophobie – aus verhaltensbiologischer Sicht. In: Etzersdorfer, Irene; Ley, Michael (Hrsg.): *Menschenangst. Die Angst vor dem Fremden*. Berlin: Philo 1999, S. 33–49.
- WIEGANDT, HERBERT: Felix Fabri. »In Terrae Sanctae, Arabiae et Egypti«. In: *Schwabenspiegel. Literatur vom Neckar bis zum Bodensee 1000–1800*. Im Auftrag der Oberschwäbischen Elektrizitätswerke hrsg. von Ulrich Gaier, Monika Küble, Wolfgang Schürle. Bd. II: Aufsätze zur Wanderausstellung in Blaubeuren u. a. Ulm 2003, S. 717–721.
- WOLF, GERHARD: Die deutschsprachigen Reiseberichte des Spätmittelalters. In: Brenner, Peter J. (Hrsg.): *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989 (= suhrkamp taschenbuch 2097), S. 81–116.
- DERS.: Der überschaubare Horizont – Formen und Funktionen der Auseinandersetzung mit dem Fremden in der Reiseliteratur des Spätmittelalters. In: Krimm Stefan; Zerlin, Dieter (Hrsg.): »*Ich fahr, weiß nit wohin ...*« *Das Motiv des Reisens in Europas Geschichte und Gegenwart*. Acta Ising 1992. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag 1993, S. 31–54.

Links

http://www.literature.at/webinterface/library/ALO-BOOK_V01?objid=10897
<http://www.stadtbibliothek.ulm.de/spezial/volltext/fabri.htm>

Werner Wintersteiner

Das Mittelmeer im Klassenzimmer

Vorschläge für den (fächerübergreifenden) Deutschunterricht

Wer sich selbst und andere kennt
wird auch hier erkennen:
Orient und Okzident sind nicht mehr zu trennen.
Sinnig zwischen beiden Welten
sich zu wiegen lass ich gelten:
also zwischen Ost und Westen
sich bewegen sei zum Besten.
(J. W. Goethe)

Zu diesem Thema

Das Mittelmeer ist in mancher Hinsicht ein ideales Thema für den Deutschunterricht. Es erfüllt alle Kriterien, die man bei einer didaktischen Analyse berücksichtigen sollte:

- Der persönliche Bezug der SchülerInnen ist gegeben, in ganz unterschiedlicher Weise werden auch emotionale Bindungen vorhanden sein.
- Der Mittelmeerraum ist historisch ein widersprüchlicher, aber gemeinsamer Kulturraum, mit vielen literarischen Traditionen, was einen Kernbereich des Deutschunterrichts, *Literatur im sozialen Kontext*, anspricht.
- Der Mittelmeerraum ist heute der Schauplatz einiger der brennendsten weltpolitischen Konflikte (Israel-Palästina, Irak ...), die Kriterien Relevanz und Aktualität sind erfüllt.
- Das Thema eignet sich sehr gut dazu, alle Kompetenzen zu trainieren, die im Deutschunterricht erworben werden sollen – mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Lesen, Schreiben, Recherchieren unter Nutzung der Neuen Medien, Beschäftigung mit medialen Produkten und Literatur ...
- Man wird dem Thema Mittelmeer am besten im fächerübergreifenden Unterricht gerecht, eine weitere didaktische Möglichkeit.
- Das Thema bietet Lehrstoff für alle Altersstufen und Schultypen.

In der Folge sollen einige mögliche Unterrichtseinheiten mit Material vorgestellt werden. Sie sind für verschiedene Altersstufen gedacht und haben unterschiedliche Schwerpunkte. Zusammen aber ergeben sie ein Panorama der Aufgaben des Deutschunterrichts, sodass sie auch zu einer größeren Unterrichtseinheit kombiniert werden können:

- Persönliche Dimension: als Einstieg oder als selbstständige Unterrichtseinheit (1)
- Schwieriges Zusammenleben der Zivilisationen:
historisch-literarisch (2), aktuell (3)
- Sachliches Wissen über den Mittelmeerraum, für den fachsprachlichen und interdisziplinären Unterricht, das Lesen von Sachtexten, aber auch als Ausgangspunkt für eigenes argumentierendes oder kreatives Schreiben:
Geographie, Biologie, Geschichte, Technik (4), Geschichte, Kultur, Politik (5).

In diesem Sinne sind die folgenden Unterrichtseinheiten ein offenes Angebot, das die Arbeit erleichtern, aber auch zu eigenen Projekten anregen soll.

1. Sehnsuchtsraum Mittelmeer

Deutsch und Bildnerische Erziehung (Unterstufe und Oberstufe)

Wir alle tragen »unser Mittelmeer« in uns – als Erinnerung an Erlebtes, als Eindruck von Gehörtem, Gesehenem oder Gelesenem, als Vorstellung von etwas niemals Gesehenem. Persönliche Erfahrungen, kulturelle Muster, historisches Wissen, massenmediale Bilder mischen sich zu einer komplexen Einheit. Das Mittelmeer *hat* Bedeutung für uns – und die Aufgabe besteht einfach darin, dass wir uns dessen bewusst werden und uns darüber austauschen.

Die Wege dazu sind so vielfältig wie unsere Vorstellungen vom Mittelmeer: Arbeit mit Bildern aus Reiseprospekten oder eigenen Urlaubsfotos, mit Erinnerungen und Wunschbildern, Festhalten von Assoziationen wie Schilderung von imaginären Reisen ... Leitfragen können sein:

- Was bedeutet das Mittelmeer für dich/für euch?
- Was ist am Mittelmeer anders als bei uns?
- Was fasziniert dich/was gefällt dir nicht am Mittelmeer?

Das Ziel bleibt immer, das Subjektive der Begegnung bewusst zu machen und die Prägung unserer Gegenwart durch Vergangenheit zu erhellen. Die persönlichen Eindrücke und Assoziationen können mit literarischen Texten kontrastiert werden, Übungen im kreativen Schreiben schließen sich organisch an. Diese Unterrichtseinheit kann alleine bestehen oder als Einleitung für ein größeres Unterrichtsprojekt dienen. Der Beitrag von Sonja Vučina in diesem Heft ist eine anschauliche und lebendige Illustration dieses Konzepts.

2. Die Kreuzzüge – aus christlicher und muslimischer Sicht

Deutsch, Geschichte, Religion (Mittel- und Oberstufe)

Es gibt zwei mittelalterliche literarische Texte, die in ihrer Darstellung des »Feindes«, der Moslems, konträrer nicht sein könnten – das *Rolandslied* des Pfaffen Konrad und der *Parzival* des Wolfram von Eschenbach. Während es im *Rolandslied* um den göttlichen Auftrag an Karl den Großen geht, Krieg gegen die Moslems in Spanien zu führen und die teuflischen Feinde zu vernichten, entdeckt *Parzival* in einem drama-

oben:
Zweikampf zwischen Parzival
und Feirefiz

unten:
Parzival und Feirefiz erkennen
einander.

(*Münchener Handschrift G,*
um 1250)

Quelle: WOLFRAM VON
ESCHENBACH: *Parzival*.
Übersetzt von Dieter Kühn.
2 Bde. Stuttgart: Reclam 1986.



tischen Showdown, dass er einen arabischen Halbbruder hat. Diese Erkenntnis bedeutet nicht den Beginn, sondern das Ende der Kampfhandlungen und den Anfang der Versöhnung. Es ist bemerkenswert, dass beide Texte nur kurz hintereinander entstanden sind. Das *Rolandlied* wird mit ca. 1170 datiert, während das Epos von Wolfram zwischen 1200 und 1210 verfasst wurde.

Als Textstelle aus dem Werk des Pfaffen Konrad kann man sich an die Auswahl von Koch (1976, S. 112–113) halten und diese eventuell noch kürzen. Kernpassage ist zweifelsohne die Botschaft, die der Engel dem träumenden Karl verkündet:

Karl, gotes dinistman,
ile in Yspaniam!
got hat dich irhoret,
daz lút wirdit bekeret. [lút = Volk]
di dír abir widir sint,
die heizent des tuvelis kint
unt sint allesamt uirlorin.
die slehet der gotes zorn
an libe unt an sele.
die helle puwint si imermere. [Sie müssen ewig in der Hölle schmoren]

Wir haben hier eine frühe Form einer klassischen Feinbildkonstruktion: Wir werden die Guten bekehren, die Bösen aber in die Hölle schicken. Wir haben keine andere Wahl, denn die Bösen sind absolut böse, wir müssen und können sie auch vernichten, denn Gott ist auf unserer Seite in diesem heiligen Krieg.

In schroffem Kontrast zu diesem Feindbild steht die Begegnung der beiden Kulturen im *Parzival*. Im XV. Buch, als der Titelheld auf dem Höhepunkt seines militäri-

schen Ruhms ist und bereits als unbesiegbar gilt, begegnet er einem fremden Heerführer, Feirefiz, der eine multinationale, multikulturelle Armee, wie wir heute sagen würden, anführt. Es kommt zu einem dramatischen Zweikampf. Beide Helden bemerken, dass sie noch nie mit einem derart starken Gegner zu tun hatten. In dem Moment, als Parzival endlich glaubt, gesiegt zu haben, zerbricht sein Schwert und er steht wehrlos da. Doch der Feind, der Ungläubige, der ihn nun mit einem Schwertstreich vernichten könnte, erweist sich als großmütiger als der Christ. Er senkt die Waffe und fragt: Wer bist du? (XV. Buch, 745, S. 2f.)

Stant stille, unde sage mir,
werlicher helt, wer du sis.

Das ist die Frage, die unausgesprochen in jeder menschlichen Begegnung mitschwingt, aber erst dann erklingen kann, wenn wir unsere »Kampfhandlungen« aufgeben. Parzival wird dazu durch das Zerbrechen seines Schwertes zuerst gezwungen. Feirefiz – der eigentliche Held dieser Szene – tut das freiwillig. Er tut das sozusagen an Stelle von und für Parzival – diese allerwichtigste Gebärde, die Umwandlung des kämpfenden Willens in einen Sprechenden, die lernt Parzival von ihm. (Böszörmenyi, S. 3)

Diese Gegenüberstellung wirkt schon durch die Dramatik der beiden Szenen. Sie bietet viele Gelegenheiten für anschließende Gespräche. Man sollte die beiden literarischen Zeugnisse allerdings durch historische Texte vertiefen. Um einen Standpunkt jenseits der üblichen Darstellungen zu gewinnen, ist die Perspektive der »anderen Seite« unerlässlich. Die wesentlichste Quelle dafür ist wohl Amin Maaloufs Buch über die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber. Als Hintergrund sei auch Steven Runcimans *Geschichte der Kreuzzüge* empfohlen.

Material

- BÖSZÖRMENYI, LASZLO: Über die Freundschaft. In: www-itec.uni-klu.ac.at/~laszlo/Intro/Freundschaft.pdf (26.03.2007).
- KOCH, HANS JÜRGEN (Hrsg.): Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Mittelalter I. Stuttgart: Reclam 1976, S. 109–118.
- MAALOUF, AMIN: Der Heilige Krieg der Barbaren. Die Kreuzzüge aus Sicht der Araber. Übersetzt von Sigrid Kester. München: Hugendubel (Diederichs) 1996.
- RUNCIMAN, STEVEN: Geschichte der Kreuzzüge. München: dtv, Neuauflage September 2006 (ISBN-10: 3423301759; ISBN-13: 978-3423301756).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH: Parzival. Buch XV des Parzival (http://www.fh-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/13Jh/Wolfram/wol_pa15.html).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH: Parzival. Übersetzt von Dieter Kühn. 2 Bde. Stuttgart: Reclam 1986.

3. Eine Fundgrube, um sich darin zu verlieren – Das Buch *Der Mediterran* Deutsch, Sprachen, Geographie, Geschichte, Philosophie, Religion ... (Oberstufe)

Predrag Matvejevićs unglaubliches Buch über das Mittelmeer ist wie das Meer selbst – tief und bewegt, scheinbar unendlich – ganz leicht kann man darin untergehen. Wer es aber versteht, sich in ihm zu bewegen, einzutauchen in dieses Buch, der wird

reich belohnt – mit allem, was an Wissenswertem über das Mittelmeer sich denken lässt. Diese literarische Fundgrube ist in drei große Kapitel gegliedert: Brevier, Karten, Glossar. Darüber hinaus verfügt das Buch über eine durch keinerlei Überschriften angezeigte feine Binnengliederung und zahlreiche Übergänge zwischen den einzelnen Themen – und die Zahl der Themen ist selbst beinahe unendlich: Wir finden das Motiv der *Reise*, aber auch das *Geschlecht des Meeres* (S. 204), die *Bezeichnungen* für das Mittelmeer in verschiedenen *Sprachen* und *Epochen* (S. 200–204); *Schwimmen* und *Tauchen* (S. 94f.); *Küstenstädte*; den *Markt, Bazar, Suk* in den Mittelmeerorten, in historischer und aktueller Perspektive (S. 75–78); *Weltbilder in Landkarten* (S. 170–174); *Leuchttürme* (S. 51–53); *Inseln* (S. 28–34); die verschiedensten *Mittelmeerpflanzen, Meeresschwämme* usw. (S. 249 ff.); natürlich alles über die *Schifffahrt* und über ihre Navigationsinstrumente; die Geschichte, warum *Troja* vielleicht doch in Dalmatien gelegen ist; oder die über den spanischen Uhrmacher in *Alexandria*, der den Katalog der berühmten verbrannten Bibliothek rekonstruieren möchte (S. 62); die *Winde des Mittelmeeres* (S. 40–42) und der Küste; aber auch das Mittelmeer im *Alten Testament* (S. 149f., 235 und an anderen Stellen), über die *Grenzen des Mittelmeers* von Plato weg und vieles andere mehr.

Es ist, wie gesagt, kein Buch zum Lesen, sondern ein Buch, sich darin zu verlieren, so wie das Mittelmeer ja auch kein Becken für Schwimmwettkämpfe ist, sondern ein Ozean zum Eintauchen. Man kann dieses Konvolut auf jeder beliebigen Stelle aufschlagen und hineinlesen, und man wird Lust bekommen, sich mehr mit dem Mittelmeer zu beschäftigen – oder vielleicht auch (kleine kreative Schreibaufgabe), irgend einen Bereich des Lebens, der den SchülerInnen besonders nahe steht, in der Manier von Matvejević zu beschreiben?

Material

MATVEJEVIĆ, PREDRAG: Der Mediterran. Raum und Zeit. Aus dem Kroatischen von Katja Sturm-Schnabl. Zürich: Ammann 1993.

4. *Papa, was ist ein Fremder?* Arbeit mit Tahar Ben Jellouns Bestseller Deutsch, Religion, Philosophie (Unterstufe und Oberstufe)

Tahar Ben Jelloun, 1944 in Fes, Marokko, geboren, besuchte als Kind die Koranschule und dann die zweisprachige Grundschule in Fes, darauf ein arabisches und französischsprachiges Gymnasium, schließlich studierte er Philosophie an der Universität in Rabat. Wegen seiner Teilnahme an der Studentenrevolte von 1965 wird er in ein militärisches Straflager im Osten Marokkos gesteckt und kann sein Studium erst wieder 1968 aufnehmen. Anschließend wird er Philosophielehrer, bald veröffentlicht er seine ersten Gedichte. 1971 geht er nach Frankreich. Er schreibt vor allem Theater und Prosa und wird schnell mit den verschiedensten Preisen ausgezeichnet.

Die drei für den Unterricht, speziell bereits in der Unterstufe einsetzbaren Bücher sind *Papa, was ist ein Fremder?* (Berlin 1999 und Rowohlt Taschenbuch 20; Original

Le Racisme expliqué à ma fille, Paris 1997) sowie *Papa, was ist der Islam?* (Berlin 2002) und schließlich *Die Schule der Armen* (2002), ein Kinderbuch mit Illustrationen von Charley Case, ein Buch über Kinderarbeit in einem kleinen afrikanischen Dorf. Die Gespräche mit der Tochter aus den beiden erstgenannten Büchern sind auch als Hörbuch erhältlich: *Papa, woher kommt der Hass?* (3 CDs, Gespräch mit meiner Tochter, Audio CD, Argon Verlag 2005).

Das Buch, von dem hier die Rede ist, trägt den etwas unpräzisen Titel *Papa, was ist ein Fremder?* (im Original wird bereits im Titel gesagt, dass es um das Thema Rassismus geht). In ständiger Wechselrede muss der Vater die verschiedenen kritischen Fragen und Einwände der Tochter beantworten (z. B. was denn daran schlecht sein soll, dass sie nicht alle Kinder in ihrer Klasse mag und mögen will). Nach und nach erläutert der Erzähler in leicht verständlicher Form die Kritik am Rassenbegriff, die Ursachen für verschiedene Hautfarben, eine Definition für Rassismus, die Unterscheidung zwischen Moslems und Fundamentalisten, Antisemitismus und vieles mehr.

Das Buch bietet zahlreiche Anlässe für Diskussionen, Aufsätze, Klassenlektüre wie für Referate. Man kann zum Beispiel

- Ausschnitte in der Klasse gemeinsam genau durchstudieren und diskutieren
- Nach einer häuslichen Lektüre Textausschnitte von den SchülerInnen aussuchen lassen, die ihnen besonders wichtig sind
- Nur einen Teil der Argumente vorlegen und die SchülerInnen bitten, selbst Antworten zu geben
- Im Anschluss an die Lektüre selbst Beispiele sammeln und, vielleicht in Kleingruppen, eine Fortsetzung des Buches schreiben lassen.

Was für uns als LehrerInnen vielleicht am interessantesten ist – man kann diesen Text als Modell nehmen, um selbst die dialogische Methode anzuwenden, mit der Tahar Ben Jelloun auf die Argumente der Fragestellerin eingeht, sie manchmal widerlegt, aber ohne sie zu kritisieren oder je zu blamieren.

Material

BEN JELLOUN, TAHAR: *Papa, was ist ein Fremder?* Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 2000.

Portraits arabischer AutorInnen wie Tahar Ben Jelloun, Assia Djebar oder Nagib Machfus finden sich auf der Website von Marabout: <http://www.marabout.de/>

5. Arbeit mit Zitaten

Diese ausgewählten Textstellen haben viele Funktionen: Sie dienen als Diskussionsimpulse, als Aufsatzthemen, als Ausgangspunkt für Recherchen ... Sie sind einzeln wie auch als Gesamtheit verwendbar. Die Zitate sind außerdem unterschiedlich lang, um verschiedenen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Material

Der europäische Charakter wird bestimmt durch seine freie, vom Meer vermittelte Beziehung zum von ihm Verschiedenen. (*Hegel*)

Die Idee einer Einheit des Mittelmeers und die Identität, die von dieser Einheit abgeleitet wird, sind Erfindungen. (*Orhan Pamuk*)

Herrlich ist der Orient
übers Mittelmeer gedrungen;
nur wer Hafis liebt und kennt,
weiß, was Calderon gesungen. (*J. W. Goethe*)

Abgesehen von ihrer gegenwärtigen staatlichen Gliederung ist die Mittelmeerwelt die Konfiguration dreier kultureller Lebensstile, Denkwürfe, Glaubensweisen, Alltagspraktiken. Wahrhaftig drei Riesen, die stets bereit sind, die Zähne zu zeigen, drei Figuren, deren Schicksal kein Ende hat und die zumindest seit Jahrhunderten und Aberjahren ihren Platz behaupten. Ihre Grenzen verlaufen über Staatsschranken hinweg, denn diese sind für sie bloße Kostümierung, lediglich ein Gewand.

Drei Zivilisationen: da ist einmal der Okzident, vielleicht besser: die christliche Welt, genauer: die römische Welt, denn Rom war und ist das Zentrum dieses alten lateinischen, dann katholischen Universums geblieben, das sich bis in die protestantische Welt hinein ausdehnt, bis zum Ozean und zur Nordsee [...]. Der zweite Kulturkreis ist der Islam, auch er unermeßlich groß, von Marokko über den Indischen Ozean hinaus bis zur Insulinde reichend, [...] ein Gegen-Okzident, mitsamt den Zweideutigkeiten, die jeder tiefe Gegensatz in sich birgt, der zugleich Rivalität, Feindschaft und Austausch ist. [...] Heute ist nicht sogleich offensichtlich, wer sich hinter der dritten Figur verbirgt. Es ist das griechische, das orthodoxe Universum. [...]

Der Abendländer darf also aus der mediterranen Partitur nicht allein die ihm vertrauten Stimmen heraushören, immer sind da auch fremde, befremdende Laute, und zum Klavierspielen braucht man beide Hände.

(*Fernand Braudel, Georges Duby, Maurice Aymar: Die Welt des Mittelmeeres. Zur Geschichte und Geographie kultureller Lebensformen. Frankfurt: Fischer 1997, S. 95f. und 17f.*)

So sehr haben wir uns daran gewöhnt, vom Konflikt Nord/Süd, Okzident/Orient, europäische Welt/arabische Welt zu sprechen und dabei zu vergessen, dass diese »Welten« durch das Mittelmeer mit einander verbunden sind. (*Gerd Held*)

In bezug auf den Mittelmeerraum sind die widersprüchlichen Wahrnehmungen offensichtlich. Einmal erscheint das Mittelmeer als Zentrum vielfältiger Spannungen und Konflikte, ein anderes Mal als Einheit und Traum, in dem sich alle Völker in einer schönen und gemeinsamen Zukunft zusammenfinden. Diese zweiseitige Sicht ist so einfach und klar wie unzureichend und falsch. In seiner Einheit und Vielfalt dient das Mittelmeer zur Projektion von Kriegslogik und Friedenslust zugleich, mit gemeinsamen und trennenden Erinnerungen. Gespalten durch unzählige Konflikte und versöhnt durch ständige Begegnungen, hat die mediterrane Welt über die Jahrhunderte hinweg ein eigenes Wesen entwickelt. Dabei ist ihre Geschichte des Mittelmeers geprägt von ewigen Schlingungen, dem Hin und Her zwischen Einheit und Zwiespalt, zwischen Handel und Krieg – den beiden Hauptvektoren der internationalen Austauschbeziehungen. (*Thierry Fabre: Mauern und Brücken – das Mittelmeer am Scheideweg. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 3/96, <http://cms.ifa.de/pub0/kulturaustausch/archiv/zfk-1996/mittelmeer/> [27.03.2007]*)

Nicht über das Meer hinweg finden die Austauschbeziehungen statt, sondern mit Hilfe des Meeres. Befände sich an seiner Stelle ein Kontinent, so wäre nichts aus Griechenland nach Arabien gedrungen, nichts Arabisches nach Spanien, aus dem Orient hätte sich nichts in der Provence gefunden und nichts Römischer in Tunis. Aber auf diesem Wasser wechseln sich seit Tausenden von Jahren Mord und Liebe ab, und eine eigene mediterrane Ordnung konnte sich etablieren. (*Jean Giono, zitiert nach Fabre 1996*)

Die Olive – Lebensmittel, Kulturgut und Symbol

Wofür steht der Olivenbaum, wofür die Olive? Als Symbol für die Einheit des Mittelmeerraums, das auf die Epoche des Römischen Reiches zurückgeht, aber auch als Nahrungsmittel, das in der gesamten Mittelmeerregion angebaut wird, hat die Olive ohne Zweifel eine identitätstiftende Funktion. Über Jahrhunderte hinweg hat sich der Olivenanbau nicht verändert, auch weiterhin wird er wenig Anlaß zu Veränderungen bieten. Als Wirtschaftsfaktor vereint der Ölbaum nicht nur Nord und Süd, sondern trägt zu stetig neuen Handelsbeziehungen bei. Der Siegeszug des Olivenbaums setzte – zum Schaden des Oleasters, der verwilderten Form des Ölbaums, – ein, als sich im 7. und 8. Jahrhundert vor Christus die ersten Gemeinwesen im Mittelmeer bildeten. Es waren die Römer, die den Olivenanbau in den von ihnen besetzten Gebieten systematisch durchsetzten. In zahlreichen Legenden und von den Dichtern der Antike überlieferten Traditionen spielt der Ölbaum eine Rolle. So taucht der Olivenbaum in den heiligen hebräischen und christlichen Schriften gleichermaßen auf und wurde in Griechenland zum heiligen Geschenk der Athene an ihre Stadt. Aus dem Kult um Athene wurde der Minerva-Kult der Römer, und der Olivenzweig diente fortan, wie der Lorbeerzweig, als Ehrenzeichen siegreicher Vaterlandshelden.

Symbolik des Olivenbaums

Der Olivenbaum symbolisiert den Beginn der Zivilisation und der Kontrolle über den Raum durch eine soziale Gruppe. Zur kriegerischen Symbolik - der wilde und unbeugsame Baum – gesellt sich die Funktion des Nahrungsmittelproduzenten. Seine Unsterblichkeit wird mit der Ewigkeit der Stadt verglichen. Darüber hinaus symbolisiert der Ölbaum die Generationenablösung, den Lebensfluß, der die Mitglieder des Gemeinwesens verbindet. Auch in den drei Altersklassen des antiken Athen spielt der Ölbaum eine Rolle: Neugeborene erhalten nach der Geburt einen Ölzweig, die jungen Athleten, die aus Wettkämpfen als Sieger hervorgehen, erhalten als Trophäe das Öl der Athene sowie einen Olivenkranz, die Alten tragen zum Anlaß der Spiele jeweils einen Olivenzweig. Die Mythen, die sich um den Olivenbaum flechten, stehen im Zusammenhang mit der Rolle der Epheben, der Jünglinge im Alter zwischen achtzehn und zwanzig Jahren des Athener Stadtstaats. Nicht nur, weil sie an sportlichen Wettkämpfen teilnahmen oder weil sie die Verpflichtung hatten, einen Ölbaum zu pflanzen und großzuziehen, sondern auch weil sie im Kampf die Stadtgrenze gegen Eindringlinge verteidigten. Die Jünglinge lebten im Gebiet der Stadtgrenzen und hatten die Aufgabe, den Raum der Kultur vor der Bedrohung durch den Raum der Wildnis, den Ort des Kampfes, zu schützen. Der Mythos des Olivenbaums spiegelt diese Stadt-Land-Trennung wider und hat in diesem Sinne neben der religiösen auch eine politische Funktion.

(*Suzanne Chazan-Gillig: Mythos und Nahrungsmittel: Die Olive. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 3/96*)

Anton Dobart

Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008

Die EU-Erweiterung, größere Mobilität und die Erfordernis für die Bürgerinnen und Bürger, komplexe und global vernetzte Zusammenhänge zu verstehen und verantwortlich danach zu handeln stellen die Europäische Union vor neue Herausforderungen. Eine pluralistische und dynamische Gesellschaft bringt zugleich innovative Entwicklungen, die den sozialen Zusammenhalt und die Wettbewerbsfähigkeit Europas stärken und neue Chancen für die Bürger/innen eröffnen. Ein wesentlicher Schlüssel zu diesen Chancen ist der Dialog zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, das Erlernen von Sprachen, das gemeinsame Begreifen und Erleben kultureller Werte und Traditionen. Die neue Generation der EU-Programme 2007–2013 in den Bereichen Bildung, Kultur, Jugend, Europäische Bürgerschaft und Forschung umfasst daher interkulturellen Dialog als übergeordnete Priorität. Informationen zum Programm für Lebenslanges Lernen sind auf der Website der Österreichischen Nationalagentur www.lebenslanges-lernen.at verfügbar.

Das Europäische Parlament und der Rat haben im Dezember 2006 *kulturelle Kompetenz* und *Ausdrucksfähigkeit* als eine der acht Schlüsselkompetenzen empfohlen, die jeder Mensch zur persönlichen Entwicklung und zur sozialen und beruflichen Integration erwerben und durch lebensbegleitendes Lernen weiterent-

wickeln sollte.¹ Kulturelle Kompetenz bezieht sich dabei einerseits auf das Bewusstsein für das gemeinsame kulturelle Erbe bzw. auf die Fähigkeit zur eigenen kreativen Äußerung und andererseits auf die Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt.

Um gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung europaweit zu fördern, haben das Europäische Parlament und der Rat Ende 2006 die Entscheidung zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 verabschiedet.² Das EU-Jahr 2008 knüpft an das Europäische Jahr der Chancengerechtigkeit für alle 2007³ an und hat das Ziel, möglichst viele Bürger/innen – insbesondere junge Menschen – für die Bedeutung des interkulturellen Dialogs im Alltag zu sensibilisieren und ihre Fähigkeiten zu stärken, sich in einem komplexen kulturellen Umfeld erfolgreich zu bewegen.

Die Umsetzung des EU-Jahres erfolgt in Österreich unter Federführung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Voraussetzung für die geographische und gesellschaftliche Breitenwirkung sowie für die Nachhaltigkeit des Jahres ist die Einbindung möglichst vieler Akteur/innen. Das BMUKK wird daher die Sozialpartner sowie Schlüsselinstitutionen aus den Bereichen Bildung und Kultur, Zivilgesellschaft, Medien etc. einladen, sich aktiv an der Planung und Umsetzung des Jahres zu beteiligen.

Die Aktivitäten des Jahres sollen in Österreich dazu beitragen, kulturelle Vielfalt als Bereicherung und Chance erlebbar zu machen, Interesse und Neugier für andere Kulturen zu wecken und bestehende Wertvorstellungen zu reflektieren. Ziel ist einerseits, bestehenden Aktivitäten zur Stärkung des interkulturellen Dialogs eine breite Sichtbarkeit zu geben, andererseits sollen neue Initiativen angeregt werden sowie Institutionen und Projekte vernetzt werden. Die Schaffung inhaltlicher Synergien in den Bereichen Bildung, Kultur und Jugend, die auch über das EU-Jahr hinaus andauern, ist eine wichtige Priorität.

Informationen zu den inhaltlichen Schwerpunkten und geplanten Aktivitäten sind auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur www.bmukk.gv.at verfügbar.

1 Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen vom 18. Dezember 2006 (2006/962/EG).

2 Entscheidung Nr. 1983/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008).

3 <http://www.politische-bildung.schule.at>,
http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?language=DE

Rebecca Zeilinger

Interkultureller Dialog

Schulnetzwerke zwischen Europa, Afrika und Asien

Dialogue between Cultures is essentially a dialogue between human beings, not between anonymous cultural entities. Present and future generations must, therefore, be given the instruments for dialogue.
(Schöfthaler 2005, S. 2)

Eine neue Initiative zur schulischen Kooperation nimmt in Österreich ihren Ausgang: die Entwicklung des Projekts »EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue«. Im Auftrag des Bildungsministeriums starteten die UNESCO Kommission und das Interkulturelle Zentrum 2006 das ehrgeizige Vorhaben, Schulen aus den Ländern rund ums Mittelmeer miteinander in Kontakt zu bringen, um gemeinsam Ideen für eine zukünftige Zusammenarbeit und ein besseres Verständnis zu entwickeln. Dafür stehen auch EU-Mittel zur Verfügung, die von der Anna Lindh Foundation in Alexandria/Ägypten vergeben werden.

1. Dialog zwischen den Menschen

In seinem Beitrag für die in vier Sprachen publizierte und vierteljährlich in Barcelona erscheinende Zeitschrift *Quadems de la Mediterrània* verweist Dr. Traugott Schöfthaler, der Exekutivdirektor der Anna Lindh Foundation, auf die Wichtigkeit eines gleichberechtigten Dialogs zwischen den Partnern in der Euromed-Region. Viel zu lange habe man die Idee des Dialogs zwischen den Kulturen auf einen Dialog zwischen Nationen, Sprachen und Religionen reduziert und sich immer derselben Mechanismen bedient: Anstatt den Einzelnen als Individuum und die grundlegenden Menschenrechte Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung zu respektie-

REBECCA LUISE ZEILINGER ist Mitarbeiterin des Interkulturellen Zentrums in Wien, Bacherplatz 10, A-1050 Wien. E-Mail: rebecca.zeilinger@iz.or.at

ren, habe man trennende Linien zwischen den Menschen gezogen, indem man von kollektiven Identitäten ausgegangen sei und versucht habe, diese allen Menschen überzustülpen (Schöfthaler 2005, S. 1).

Die »Allgemeine Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt« (November 2001) ist, so Schöfthaler (2005, S. 2), das erste normative Dokument, das die Bedeutung von verschiedenen und sich teilweise überlappenden Identitäten anerkennt. Kulturelle Vielfalt wird in der Erklärung der UNESCO als das gemeinsame Erbe der Menschheit anerkannt und die Wichtigkeit einer Politik der Einbeziehung aller BürgerInnen wird betont:

In unseren zunehmend vielgestaltigen Gesellschaften ist es wichtig, eine harmonische Interaktion und die Bereitschaft zum Zusammenleben von Menschen und Gruppen mit zugleich mehrfachen, vielfältigen und dynamischen kulturellen Identitäten sicher zu stellen. Nur eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger kann den sozialen Zusammenhalt, die Vitalität der Zivilgesellschaft und den Frieden sichern. Ein so definierter kultureller Pluralismus ist die politische Antwort auf die Realität kultureller Vielfalt. Untrennbar vom demokratischen Rahmen führt kultureller Pluralismus zum kulturellen Austausch und zur Entfaltung kreativer Kapazitäten, die das öffentliche Leben nachhaltig beeinflussen.¹

In diesem Sinne ist also der Dialog zwischen den Kulturen für Schöfthaler ein Dialog zwischen den einzelnen und ebenbürtigen Menschen, denen man die »Instrumente für den Dialog« mitgeben muss.

Der interkulturelle Dialog hat in Österreich eine langjährige Tradition: In Zusammenarbeit mit dem Interkulturellen Zentrum hat das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur seit den frühen 1990er-Jahren mehrere internationale Partnerschaftsprojekte in die Wege geleitet und wiederholt Pionierarbeit geleistet: Schon bald nach dem Fall des Eisernen Vorhangs gab es Schulpartnerschaften mit den Nachbarländern aus dem ehemaligen Osten, kurze Zeit nach den Kriegen in Südosteuropa gab es auch mit dieser Region Projekte.

EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue erfasst wieder einen neuen Raum und ist also ein weiterer Schritt in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und eine neue Herausforderung für alle Beteiligten.² Das EuroMed School Forum wird vom Interkulturellen Zentrum koordiniert und in Partnerschaft mit dem Netzwerk der österreichischen Anna Lindh-Stiftung durchgeführt. Es versteht sich als Vernetzungsprojekt, das langfristige Schulpartnerschaften von ausgewählten Schulen der EU und der Mittelmeerdrittländer in die Wege leitet und den teilnehmenden LehrerInnen eben die von Schöfthaler geforderten Instrumente für den Dialog vermittelt. Bevor näher auf das Schul-Vernetzungsprojekt eingegangen wird und in der Folge auch Anregungen für das Durchführen von Mittelmeer-Schulprojekten gegeben

1 UNESCO: *Allgemeine Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt*. 2001.
<http://www.unesco.de/443.html> (28.01.2007).

2 Die Initiative entstand in Anlehnung an die internationale Konferenz »Euro-Mediterranean Schools Programm on Cultural Diversity« (Alexandria, 22. bis 24. September 2005).

werden, sollen der Barcelona-Prozess sowie die Anna-Lindh-Stiftung, vor deren Hintergrund *EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue* initiiert wurde, erläutert werden.

2. Der Barcelona-Prozess – die Euro-Mediterrane Partnerschaft

Die vom 27. bis 28. November 1995 in Barcelona abgehaltene Euro-Mediterrane Außenministerkonferenz kennzeichnet den Beginn der Euro-Mediterranen Partnerschaft. Die damals 15 Außenminister der Mitgliedstaaten der Europäischen Union sowie die Außenminister der zwölf Mittelmeerdriftländer – Ägypten, Algerien, Israel, Jordanien, Libanon, Malta, Marokko, Syrien, Tunesien, Türkei, Zypern und die Palästinensische Autonomiebehörde – nahmen daran teil.

Diese Konferenz hat die Grundlagen eines Prozesses geschaffen, der zum Aufbau multilateraler Strukturen für den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen der EU und den Mittelmeerdriftländern führen soll. In der Erklärung, die von den 27 Teilnehmern einstimmig angenommen wurde, wird ein multilateraler Rahmen geschaffen, der von einer gleichberechtigten Partnerschaft ausgeht und der folgende drei Teilbereiche umfasst:

- eine politische und sicherheitspolitische Zusammenarbeit, die auf die Einführung eines gemeinsamen Raums des Friedens und der Stabilität abzielt,
- einen wirtschaftlichen und finanziellen Aspekt, der die Schaffung eines Raumes geteilten Wohlstands ermöglichen soll,
- und einen sozialen, kulturellen und menschlichen Aspekt, der die Annäherung und ein besseres gegenseitiges Verständnis der Völker zum Ziel hat.

Diese Partnerschaft im sozialen, kulturellen und menschlichen Bereich beruht einerseits auf der gegenseitigen Anerkennung und Achtung verschiedener Traditionen, Kulturen und Zivilisationen auf beiden Seiten des Mittelmeers, andererseits auf der Erschließung des gemeinsamen Erbes. Folgende Schwerpunkte werden u. a. in der Erklärung von Barcelona und dem dazugehörigen Arbeitsprogramm gesetzt:³

- die Bedeutung des Dialogs zwischen den Kulturen und Religionen;
- die Bedeutung der Rolle der Medien für eine bessere Kenntnis und ein besseres Verständnis anderer Kulturen;
- die Entwicklung der Humanressourcen im kulturellen Bereich: kultureller Austausch, Erlernen anderer Sprachen, Durchführung von Bildungs- und Kulturprogrammen unter Wahrung der kulturellen Identität jedes Partnerlandes;
- die Notwendigkeit der Beteiligung der Zivilgesellschaft an der Partnerschaft Europa-Mittelmeer ...

³ Vgl. hierzu den Rechtsakt der Europäischen Union: Erklärung von Barcelona und Partnerschaft Europa-Mittelmeer. Abschlusserklärung der Konferenz Europa-Mittelmeer vom 27./28. November 1995 in Barcelona und dazugehöriges Arbeitsprogramm:
<http://europa.eu/scadplus/printversion/dellvbl/r15001.htm> (30.12.2006), S. 4.

Die fünfte Konferenz Europa-Mittelmeer der Außenminister, die im April 2002 in Valencia stattfand, wurde als großer Erfolg gewertet, zumal sie dem Barcelona-Prozess neuen Elan verlieh. Nicht zuletzt genehmigten die Minister grundsätzlich die Gründung einer Stiftung Europa-Mittelmeer zur Förderung des Dialogs der Kulturen und der Zivilisationen, die im Dezember 2003 bei der Konferenz in Neapel beschlossen wurde und schließlich, im März 2005, fast zehn Jahre nach Beginn des Barcelona-Prozesses, offiziell in Alexandria eingeweiht wurde.⁴ Damit ist die Anna Lindh-Stiftung (ALF) die erste gemeinsame Institution der Euro-Mediterranen Partnerschaft auf Grundlage des Barcelona-Prozesses, die in einem Mittelmeerdrittland ihren Sitz hat und gemeinsam von der Kommission und allen Mitgliedsstaaten der Partnerschaft finanziert wird.

Die Anna Lindh-Stiftung sieht es als ihre Aufgabe, bestehende Netzwerke der Zivilgesellschaften untereinander zu vernetzen, die ihrerseits in den Bereichen Kultur, Dialog und Förderung der menschlichen Entwicklung aktiv sind. Die Stiftung stellt kulturelle Vielfalt ins Zentrum der Zusammenarbeit und will insbesondere Projekte konkreter Zusammenarbeit über Grenzen hinweg unterstützen, wobei die Jugend ihre wichtigste Zielgruppe ist. Ziel der Stiftung ist es also, Kooperation und wachsendes Verständnis durch einen umfassenden Dialog zwischen Europa und seinen südlichen Nachbarn zu fördern. Außerdem soll mit dem System der Netzwerke eine bessere internationale Koordinierung der einzelnen agierenden Organisationen und Gruppen angeregt werden, um damit einen Multiplikatoreffekt zu fördern. Zu den wichtigsten Ansätzen der Stiftung in ihrem Arbeitsplan von 2005 bis 2007 gehört die »2+2-Formel«. Sie bestimmt, dass sich mindestens zwei Staaten aus der EU und zwei Mittelmeerdrittländer gemeinsam an einem Projekt beteiligen müssen.⁵

3. EuroMed School Forum: Intercultural Dialogue⁶

3.1 Rahmen und Ziele

Die Abteilung für Internationale Angelegenheiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur ist Initiator des internationalen Schulforums, das um enge Zusammenarbeit mit dem »UNESCO Associated Schools Projekt Network (ASP-Network)«⁷ bemüht ist.

4 Benannt wurde die Stiftung auf Vorschlag Ägyptens nach Anna Lindh, der im Sommer 2003 ermordeten ehemaligen schwedischen Außenministerin, der die Euromed-Partnerschaft vor allem im sozialen, kulturellen und menschlichen Bereich ein besonderes Anliegen war.

5 Weitere Information zur Anna Lindh Foundation: <http://www.euromedalex.org/En/AboutUs.htm>

6 Nähere Informationen zum Projekt entnehmen Sie der Website: <http://www.euromedschools.net>

7 Hierbei handelt es sich um ein Netzwerk von Schulen aller Schultypen aus 175 Ländern der Erde, die sich dadurch auszeichnen, dass sie »die Anliegen der UNESCO – Friedenserziehung, Förderung der Demokratie und der Menschenrechte, Umweltbildung, interkulturelles Lernen etc. – in ihrer täglichen Arbeit umsetzen.«

Nähere Info unter: <http://www.unesco.at/user/programme/bildung/lunescoschulen.htm>

Das Projekt wird sowohl vom österreichischen BMUKK als auch von der Anna Lindh Foundation unterstützt. Basierend auf dem Barcelona-Prozess versteht sich EuroMed School Forum als Beitrag für das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008. Das vorrangige Ziel des Projekts ist die Entwicklung von langfristigen internationalen Schulpartnerschaften. Weitere Anliegen sind u. a.:

- der Aufbau von wechselseitigem Respekt und Verständnis,
- der Austausch von pädagogischen Ansätzen und Methoden vor allem hinsichtlich politischer Erziehung, Menschenrechtsbildung und kultureller Bildung
- und schließlich die Förderung interkultureller und interreligiöser Beziehungen.

3.2 Zielgruppe

Das Interkulturelle Zentrum nutzte von Anfang an das Netzwerk der Anna Lindh Foundation zur Umsetzung des Projekts. So wurden die Projektpartner – die Nationalen UNESCO Kommissionen in Österreich, Ungarn, Dänemark, Israel, Ägypten und Libanon, die European Platform UNESCO in den Niederlanden sowie die Friends of Archaeology and Heritage in Jordanien mit der Nominierung der Schulen in ihren Ländern betraut. Letzten Endes nehmen zwölf Schulen aus der EU und neun Schulen aus den Mittelmeerdriftländern an dem Projekt teil.

Das Alter der teilnehmenden SchülerInnen wurde ganz bewusst mit 15 bis 16 Jahre festgesetzt, zumal das Projekt auf drei Jahre angelegt ist und eine kontinuierliche längerfristige Zusammenarbeit angestrebt wird.

Für unser Vernetzungsprojekt hat sich die Entscheidung, mit dem ASP-Network zusammenzuarbeiten und dadurch zunächst einmal jene Schulen zu involvieren, von denen ausgegangen werden kann, dass sie dieselben Grundwerte verfolgen, als richtig erwiesen: Zum einen hilft dies die Kommunikation zwischen den Schulpartnern sicherzustellen. Zum anderen trägt die Unterstützung der UNESCO zur positiven Wertschätzung des Projekts und zu dessen politischer Anerkennung in den verschiedenen Ländern bei.

3.3 Meilensteine

Phase 1 – Vorbereitung und eigentliches Kennenlernen

Kern dieser Phase ist das Kontakt- und Trainingsseminar für LehrerInnen, das vom 8. bis 13. Mai 2007 in Wien stattfindet. Hauptziele des Seminars sind

- Austausch und Entwicklung von Kompetenzen, die eine aktive Teilnahme im interkulturellen Dialog ermöglichen;
- Austausch von pädagogischen Ansätzen hinsichtlich Menschenrechte, Demokratie, Identität, kultureller Bildung ...;
- Trainingseinheit zur Abwicklung internationaler Schulprojekte (Sponsoring, Planung, Berichtswesen ...)
- und nicht zuletzt die Gründung von mehreren Projektgruppen (nach der »2+2-Formel«).

Phase 2 – Die eigentlichen Schulpartnerschaften

Im Anschluss an das Seminar nehmen die SchülerInnen erstmals Kontakt miteinander auf, erarbeiten gemeinsam mit den LehrerInnen ein für alle relevantes Thema und reichen ihren Projektantrag im November 2007 bei der Anna Lindh-Stiftung ein. Das eigentliche Projekt dauert von November 2007 bis September 2008 und wird fortlaufend evaluiert. Das Interkulturelle Zentrum hat während des gesamten Zeitraums eine beratende Funktion und stellt über die Website regelmäßig Materialien und aktuelle Informationen zur Verfügung.

Phase 3 – Dokumentation und Evaluation

Das Projekt »EuroMed School Forum« endet mit einem Abschlussworkshop im Oktober 2008.

4. Anregungen für Mittelmeer-Schulprojekte⁸

Das interkulturelle Zentrum hat die Erfahrungen in der Beratung und Betreuung von Schulpartnerschaften, insbesondere mit den thematischen und globalen Schulnetzwerksprojekten, zusammengetragen und als »Thesen« formuliert. Diese versuchen Antworten zu geben auf die Frage, was bei der Gestaltung einer Schulpartnerschaft mit dem »Süden« berücksichtigt werden soll, damit mit dem Projekt tatsächlich ein positiver Beitrag im Sinne des Dialogs zwischen den Kulturen geleistet werden kann.

- *»Partnerschaften« brauchen Zeit.*
Partnerschaftliches Lernen braucht wechselseitiges Vertrauen, das sich nur langfristig entwickeln und vertiefen kann. Erfahrungen zeigen, dass internationale Bildungsprojekte langfristig geplant werden müssen, um tatsächlich zu zufriedenstellenden Ergebnissen kommen zu können. Kooperationen zwischen Schulen benötigen etwa ein Jahr für das gegenseitige Kennenlernen von SchülerInnen, Schule, Land ..., bevor Schüleraustausch sinnvoll erscheint. Soll die Themenauswahl nicht einseitig definiert werden, sondern kooperativ vorgenommen werden, so sind – auch bei Verwendung elektronischer Medien – mehrere Wochen dafür einzuplanen. Ebenso brauchen begleitende Reflexion und Evaluation, die Erfahrungen erst zu Bildung machen, ausreichend Zeit.
- *Die Gestaltung einer Schulpartnerschaft soll in gemeinsamer Absprache vereinbart werden, damit den spezifischen Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung getragen werden kann.*
Erfahrungen zeigen, dass Partnerschaftlichkeit und Stabilität von Schulkooperationen dann entstehen, wenn alle Beteiligten an der Entwicklung des pädagogischen Konzepts mitwirken. Durch die Einbindung in alle wichtigen Entscheidungs-

⁸ Zu Schulpartnerschaften allgemein vgl auch: Fennes/Finder/Teutsch 1996.

gen entwickeln sich Identifikation mit den gemeinsamen Zielen und Motivation zur Zusammenarbeit.

- *Partnerschaft und Partizipation sind eng miteinander verknüpft.*
Das Prinzip »Partnerschaft« zwischen Schulen verschiedener Kontinente baut auf der Qualität der Partizipation von SchülerInnen und LehrerInnen in ihrer eigenen Schule. Damit die SchülerInnen »ownership« erlangen können, müssen die LehrerInnen auch mal »Platz machen«, die Verantwortung also tatsächlich aufteilen.
- *Global relevante Themen leiten die Kooperation.*
Mittelmeer-Schulprojekte brauchen einen inhaltlichen Fokus, um den sich die Zusammenarbeit der Schulen organisiert. Erfahrungen zeigen, dass sich Themen, die von gemeinsamem Interesse sind, am besten eignen. Die für die Euro-med-Region relevanten Themen, die gleichzeitig ein Schwerpunkt der Anna Lindh Foundation sind, wären: Jugend, Kultur und kulturelle Vielfalt, Bildung, Kommunikation, Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Gender, demokratische Erziehung und Identität.
- *Positive statt negative Ziele benennen.*
Positive Zielsetzungen bringen eine andere Art der Motivation mit sich: zum Beispiel Integration statt Kampf gegen Ausgrenzung, kulturelle Vielfalt anstelle des Kampfs der Kulturen oder das Ziel der Gastfreundschaft statt Xenophobie. Gerade die »hospitality« ist der Anna Lindh-Stiftung ein besonderes Anliegen. Der Begriff ist überall positiv besetzt (im Süden mehr noch als im Norden) und es gibt wenig Raum für Missverständnisse und Fehlinterpretationen.
- *»Partnerschaften« brauchen echte Begegnungen.*
Damit aus schulischen Partnerschaften oder Brieffreundschaften einmal wirkliche Freundschaften werden können, empfiehlt es sich generell, sich einmal zu treffen. Bei Mittelmeer-Schulpartnerschaften aber ist eine echte Begegnung unserer Meinung nach für ein besseres Verständnis unumgänglich. Selbstverständlich bedarf es einer sensiblen Vorbereitung, wenn man eine Reise in ein anderes Land »wagt«. Wenn man dann aber eine Weile im Land der Partnerschule verbracht hat, kann man nicht nur die viel gerühmte Gastfreundschaft genießen, sondern merkt bald, dass die Alltagsthemen ähnlich sind (Freunde, Familie, Zukunftswünsche und Sorgen, eventuelle Schwierigkeiten in der Schule ...).
- *Didaktische Vielfalt ist notwendig.*
Globale Projekte brauchen je nach gesellschaftlicher und kultureller Situation unterschiedliche didaktische Ansätze. Was in einem Wiener Gymnasium als akzeptables pädagogisches Handeln angesehen wird, gilt in einer dänischen Schule vielleicht schon als veraltet, kann aber im Libanon als spannende Methode betrachtet werden – oder umgekehrt. In jedem Fall: Es gibt kein richtiges oder falsches Unterrichten, aber die Kooperation und der Austausch mit den LehrerInnen aus anderen Ländern kann einen auf neue Ideen bringen und einem den Mut geben, andere Lernformen auszuprobieren. Wenn möglich, empfiehlt es sich aber, tatsächlich von Anfang an etwas gemeinsam zu erarbeiten, quasi in gemischten (»cross-nationalen«) Gruppen ein Thema zu behandeln, sich regelmä-

ßig auszutauschen und nicht – nach Ländern getrennt – etwas separat zu erarbeiten und sich am Ende nur »Ergebnisse« zu präsentieren.

- *»Multiperspektivität« ist unverzichtbar.*
Ebenso wie es nicht »die« richtige Methode gibt, gibt es nicht »die« richtige Sichtweise. Gerade wir EuropäerInnen sehen uns gerne als Vorbild in Sachen Demokratie und Menschenrechte, dadurch laufen wir Gefahr – wenn auch wahrscheinlich mit den besten Intentionen – das einfache »Ich und Wir«-Denkmuster zu verfestigen. Ein positiver Dialog setzt aber die Annahme voraus, dass der andere Recht haben könnte. Erst wenn man der/dem anderen tatsächlich zuhört, um Verständnis für ihre/seine Einstellung bemüht ist, können aus bevormundenden Monologen befruchtende Dialoge werden. Der große Vorteil der »2+2-Formel« im Sinne der Anna Lindh-Stiftung ist der »effektive Multilateralismus«. Im Gegensatz zu herkömmlichen Nord-Süd-Kooperationen, bei denen nur eine Seite Ressourcen und Lösungen »einbringt«, bemühen sich bei dem neuen Modell mindestens vier Schulen aus den verschiedenen Ländern um eine möglichst gleichberechtigte Partnerschaft. Bei so vielen Sichtweisen relativiert sich der eigene Standpunkt und erlaubt es den TeilnehmerInnen die »nationale Brille« abzusetzen.
- *Die Vielfalt der Sprachen nutzen.*
Dieser Punkt hat viel mit dem oben genannten Ansatz gemein, geht aber einen Schritt weiter: Die Kommunikation soll im Mittelpunkt stehen, deshalb sollten neben der Arbeitssprache auch andere Sprachen benutzt werden, die entweder in der Schule unterrichtet werden oder in einer multikulturell zusammengesetzten Klasse sowieso gesprochen werden. Damit wird man nicht zuletzt auch einer der Forderungen der Barcelona Erklärung gerecht, dem Erlernen anderer Sprachen.⁹
- *»Partnerschaft« ist eine Qualität, die in der Verantwortung aller beteiligten Schulen liegt.*
Sie bedarf der systematischen Förderung durch alle AkteurInnen der Schulgemeinschaft. Die Nachhaltigkeit der mit Enthusiasmus begonnenen Projekte kann durch fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gesichert werden, insbesondere dann, wenn auch Direktion und Elternvertretung die Partnerschaft unterstützen. Die Verankerung im Schulprogramm trägt zur Stabilität von Partnerschaften bei.
- *»Message« statt Medium.*
Nicht die technologische Potenz neuer Kommunikationstechnologien macht die Qualität internationaler Bildungsk Kooperationen aus, sondern der transportierte Inhalt. Obwohl zunehmend mehr Schulen über E-Mail-Zugänge verfügen, die die Kommunikation direkter und schneller machen, sollte dieses Medium nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Traditionelle Formen der Korrespondenz (Briefe mit Aufklebern, fremde Briefmarken oder kleine »Culture-Boxes« mit

⁹ Schöfthaler wiederum bezeichnet das Erlernen anderer Sprachen gar als ein wesentliches »Instrument« für den Dialog in der Euromed-Region (vgl. Schöfthaler 2005, S. 2).

Plastikfiguren, Muscheln ...) haben als verlässliche Kommunikationsmittel längst nicht ausgedient und inzwischen für so manche/n Schüler/in den Originalitätsbonus.

- »Partnerschaften« brauchen vielfältige Unterstützung und Förderung, wie etwa rechtliche Rahmenbedingungen, curriculare Verankerung, Zustimmung der Schulbehörden, Zugang zu Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmittel sowie finanzielle Mittel.

Obwohl es sich in der Praxis als schwierig erweist, auch in organisatorischer und finanzieller Hinsicht Gleichwertigkeit zwischen den Partnern herzustellen, lohnt sich doch der Versuch, Beiträge und Unterstützung partnerschaftlich zu erbringen. Dabei geht es nicht um eine exakte Aufteilung der Kosten, sondern um der jeweiligen Landessituation angepasste Formen der Beteiligung (Freistellung von LehrerInnen, Seminarorte, rechtliche Unterstützung usw.). Nach Möglichkeit sollten beteiligte Länder die Verantwortung und das Engagement miteinander vereinbaren.

Literatur

- FENNES, HELMUT; FINDER, GUDRUN; TEUTSCH, RÜDIGER: *Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfaden*. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung für Internationale Beziehungen und Austausch. Wien 1996.
- MAHLKNECHT, SABINE; RAMELLO, PAOLA: *Education for Global Citizenship. New ways of learning and teaching for our future. International School and NGO Network 2003–2006*. Project Handbook. Hrsg. von Südwind Agentur und Interkulturelles Zentrum. Wien 2006.
- SCHÖFTHALER, TRAUOGOTT: *From Dialogue to Hospitality and Co-operation. Programme and Objectives of the Euro-Mediterranean Foundation*. 2005. In: <http://www.euromedalex.org/en/files/DialoguetoHospitality.pdf>, S. 2 (Stand: 30.12.2006).
- TEUTSCH, RÜDIGER: *Aus Nachbarn werden Freunde. Schulpartnerschaften mit Ländern in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*. Hrsg. vom Interkulturellen Zentrum. Mit Unterstützung des BMBWK. Wien 2003.

Links

- <http://www.euromedalex.org/En/AboutUs.htm> (Anna Lindh Foundation)
- <http://www.unesco.at/user/programme/bildung/unescoschulen.htm> (UNESCO Associated Schools Projekt Network)
- http://www.coe.int/T/E/North-South_Centre/Programmes/3_Global_Education/ (Council of Europe – The North South Centre Global Education Program)
- <http://www.cyberschoolbus.un.org> (Cyber Schoolbus)
- <http://www.salto-youth.net/abouteuromed/> (Keys and facts about SALTO EuroMed RC, SALTO-YOUTH EuroMed Resource Centre aims at enhancing cooperation in youth work between the two sides of the Mediterranean area)
- http://www.coe.int/t/e/human_rights/ecri/3-educational_resources/Education_Pack/Education_Pack_eng.asp#TopOfPage (Education Pack – Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults)
- http://www.training-youth.net/INTEGRATION/TY/Publications/T_Kits.html (Diverse T-Kits/Training- Kits)

Andrea Moser-Pacher, Albert Wogrolly

Mittelmeer

Ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in Deutsch und Geographie

Goethes Italienreise und ein Ö1-Feature von Michael Schrott aus dem Jahre 1986 gaben den Anstoß zu einem Unterrichtsprojekt »Literatur + Reisen« im Mittelmeerraum. Michael Schrott begibt sich 200 Jahre nach Goethes Reise nach Italien und fängt Landschaft, Leute, Lärm, Musik und Gestank in einem Hörbild ein – dazu als Kontrapunkt phänomenal gelesen Goethes *Italienische Reise* aus dem Jahre 1786. Warum sollten wir 20 Jahre später nicht auch so einen Verschnitt aus Literatur und gelebter Geographie machen?

Dazu bot sich folgende Unterrichtssituation an: Wir, Albert Wogrolly als Deutschlehrer und Andrea Moser-Pacher als Geographielehrerin (mit Deutsch als Zweitfach), führten gemeinsam eine zweiten Klasse Elektrotechnik (10. Schulstufe) an der HTBLA Weiz. Die Idee zu einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt war geboren, bei dem lebendiger Unterricht mit Weitung des Blicks und Vertiefung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Zentrum standen. Für uns Lehrkräfte bot das Projekt einen Sidestep zur üblichen Unterrichtsschiene: gemeinsames Vorgehen, gemeinsames Reflektieren der Lehr- und Lernziele, stützende Gespräche über SchülerInnen und eigene Situation in der Klasse, forschendes Einarbeiten in ein neues Stoffgebiet – Literaturunterricht im europäischen Rahmen.

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz und ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Prof. Franz-Spath-Ring 41/20, A-8042 Graz. E-Mail: andrea.moser-pacher@zbu.graz.at

ALBERT WOGROLLY unterrichtet Deutsch und Geschichte an der HTBLA Weiz und ist Mitglied des Qualitätssicherungsteams (Q-SYS). Grazerstraße 15a, A-8062 Kumberg. E-Mail: awogrolly@htbla-weiz.ac.at

Dazu waren wir in unserem Germanistik-Studium nicht ausgebildet worden, und die Schwierigkeit, »Literatur rund ums Mittelmeer« aus dem Ärmel zu schütteln, konnte durch den angeregten Dialog und das Zusammentragen versteckten Grundwissens über Literatur, Land und Leute überwunden werden – mit Gewinn, auch wir wurden neugierig auf den Raum und die wunderbare Literatur, die aus all diesen Kulturräumen strömt.

Nun zu den Hauptpunkten des Konzepts:

- Fächerübergreifender Unterricht in Deutsch und Geographie – je zwei Stunden fügten sich zu passablen vier Stunden, in denen eine Menge Arbeit passieren konnte, und durch einen gut organisierten Zeitplan und klare Noten- und Punktevorgaben konnte einmal der eine, ein anderes Mal der andere Lehrer die Bewertung und Rückmeldung vornehmen. Durch vorherige Absprache der Lehrenden und spätere reflektierende Betrachtung konnte die Leistungsfeststellung absolut transparent gemacht werden und den Schülern und Schülerinnen als Teamentscheidung mitgeteilt werden (siehe »Bewertungsbogen_Gruppe«¹).
- Literarische Bildung auf transkultureller und multikultureller Folie – verknüpft mit geographischem, historischem und geopolitischem Wissen über die behandelten Lebensräume.
- Von den Lernzielen her eher traditionell, jedoch mit der Vertiefung verschiedener Arbeitstechniken und eigenständigem Lernen sowie Teamarbeit verknüpft: geographisches und historisches Grundwissen.
- Neben kognitiven Kompetenzen (klassisches Lesen von Büchern, Lesen und Recherche im Netz zur Erarbeitung von Sachinformationen, Verfassen von klar strukturierten Sachtexten und kreativen Texten usw.) sollten rhetorische Kompetenzen und Teamarbeit trainiert werden. Bei der Gruppenpräsentation wurde zum Beispiel die »Dramaturgie« des Auftritts besonders gewürdigt, d. h. die SchülerInnen wurden durch viele kleine Anregungen im pädagogischen Prozess zu einer echten Teambildung angeregt. Auch die musisch-kreative Seite sollte nicht zu kurz kommen: gefragt waren Handzeichnungen, Layouts für Deckblätter und einige phantasiegeprägte Textsorten. Nicht zuletzt stellte der Leseprozess eine Schulung der Imagination und Kreativität dar.
- Ein großes Augenmerk wurde auch auf die Selbstbeobachtung der Arbeitsprozesse und Arbeitsleistungen gelegt. Entsprechende Evaluierungsbögen (Selbstkompetenzen, argumentativ gestützte Benotung der Gruppenmitglieder, Rückmeldung für LehrerInnen) wurden vorbereitet und bewusst still-meditativ oder in intensiven Diskussionsprozessen ausgewertet.

Die Lernprodukte gliederten sich in drei Hauptbereiche:

- *Präsentation* in Gruppen: Neben einer individuellen Buchvorstellung musste über das zugewiesene Gebiet mit (wirtschafts-)geographischem/historischem

¹ Die Unterlagen dazu finden Sie auf der *ide*-Homepage: <http://www.uni-klu.ac.at/ide> (Heft 2/2007: »Mittelmeer«)

Fokus eine Präsentation gestaltet werden, wenn möglich multimedial oder klassisch mit Handzeichnungen und Tafelbild. Die Bücher und die Aufgabenstellungen entnehmen Sie den beigefügten Schaubildern (siehe *ide*-Homepage: »Lektüreliste«, »Arbeitsaufträge_Gruppe«).

- *Portfolio*: Einzelarbeit mit Schwerpunkt auf Vielfalt, Quellengenauigkeit und ansprechende graphische Lösung. Die genauen Vorgaben und den strikten Punkteraster entnehmen Sie bitte der Abbildung (siehe *ide*-Homepage: »Portfolio_Inhalt_Bewertung«).
- *Verschiedene Formen der Evaluierung*: um den Schülern den eigenen Lernfortschritt bewusst zu machen und um sie heranzuführen, die Verantwortung für ihre eigene Lernleistung zu übernehmen (siehe *ide*-Homepage: »Gruppenbewertung_Schüler«, »Kenntnisse_Fertigkeiten_Evaluierung«, »Evaluationszielscheibe«).

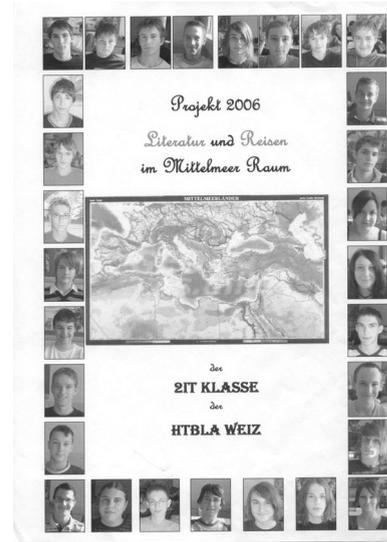
Aus diesem Grund entschlossen wir uns, die Beurteilung der Leistungen, die die Schüler und Schülerinnen untereinander vorgenommen haben, in die Note miteinfließen zu lassen. Die Gesamtnote ergab sich demnach zu zwei Dritteln aus der Lehrerbeurteilung, zu einem Drittel aus der Schülerbeurteilung.

Lernprodukt	zählt zur Note	Beurteilt von	Bewertungskriterien	Beiblatt
Portfolio	1/3	Lehrerteam	Punktesystem	
Präsentation	1/3	Lehrerteam	Mischnote aus Einzelleistung und Gruppennote – Punktesystem	
Evaluation der Gruppenarbeit	1/3	Schülern! Schülerinnen!!	4 Kriterien – gegenseitige schriftliche Leistungsbeurteilung	

Der Kern der Arbeit war das Lesen von Büchern und die Beschäftigung mit dem Fokus. Wie üblich im Unterrichtswesen mussten wir von einer eingeschränkten Auswahl ausgehen: Was steht in der Schulbibliothek? Was haben die örtlichen Pfarr- und Gemeindebibliotheken auf Lager? Was bietet der persönliche Bücherkasten?

SchülerInnen am Land haben keinen Zugang zu Buchhandlungen, zur Welt der Bücher allgemein. Das ist etwas flapsig und ungenau gesagt, aber LehrerInnen, die im ländlichen Raum unterrichten, wissen um die Mühen der Bücherbeschaffung – noch dazu für eine Klasse weit über dreißig. Aber zu zweit kann doch einiges gelingen. So sind die Lektürevorschläge aus der (Buch-)Not entstanden und dienen nur der Orientierung.

»Mittelmeer« wurde von uns weit aufgefasst, jeder Schüler/jede Schülerin (in unserem Fall nur drei, d. h. ein Großteil der Klasse war der Gruppe der nicht-lesenden Burschen zuzurechnen) musste sich einen Roman aussuchen, dessen Handlung im weitesten Sinne im Mittelmeerraum angesiedelt war. Hierunter fällt auch etwa *Der*



Medicus von Noah Gordon, ein Roman, dessen Hauptfigur im Mittelalter von England durch Europa nach Persien reist, oder auch Coelho mit Spanien/Maghreb als Handlungsraum, oder sogar Stefan Zweigs *Magellan* im Sinne der spanisch-portugiesischen Entdeckerperiode, einer Europa und die Welt (»Europäisierung«) nachhaltig beeinflussenden Epoche. Die antike Sagenwelt war ebenso vertreten wie die in Venedig spielenden Kriminalromane der Donna Leon. Irgendein Bezug zum Generalthema musste jedenfalls gegeben sein oder ließ sich finden (Brown, *Sakrileg*). Das Buch mit seinen Themen ergab dann die Gruppenzusammensetzung, in unserem Fall neun Gruppen zur Bearbeitung im Hinblick auf die Präsentation.

Die einzelnen Gruppen wurden nun hinsichtlich Problematisierung und Bearbeitung des Themas (Fokus auf die Präsentation!) individuell betreut, zum Beispiel die Gruppe »Spanien und Maghreb« hatte die Aufgabe, die Atlasländer länderkundlich darzustellen, die Kultur der Mauren und ihren Einfluss auf Spanien sowie die Rolle der arabischen Wissenschaft als Vermittlerin zwischen der griechischen Antike und dem Abendland zu untersuchen.

Im Rahmen der Präsentation mussten auch die Inhalte der jeweiligen Romane kurz präsentiert werden, im obigen Beispiel etwa Coelhos *Auf dem Jakobsweg* und *Der Alchimist*; Camus' *Der Fremde*; Hemingways *Fiesta*. Der Schwerpunkt lag auf der Verknüpfung von speziellem Romaninhalt mit dem Hintergrund eines konkreten geopolitischen Raums. Daher war die Beschäftigung mit den zentralen Themen dieser Räume ebenso wichtig wie das Lesen der belletristischen Bücher.

Dieses Thema bzw. den Fokus zu finden hat uns viel gedankliche Mühe gekostet, denn wir wollten den Mittelmeerraum und die angrenzenden Regionen sehr breit und weit erfassen und andererseits für unsere SchülerInnen Brennpunkte formulieren, die für ihr Weltverständnis aus unserer Sicht fruchtbar sind. Wir kämpfen oft mit

»narrow minded«, und daher sollte alles, was zur Ausbildung einer geopolitisch wachen und kulturhistorisch bewussten Persönlichkeit führt, gestärkt werden. Der Mittelmeerraum bot sich in seiner kulturellen Vielfalt und seinen historischen Dimensionen ideal als Schulungsweg an. Wohin?

- Mit dem Finger über die Landkarte (klassische topographische Übungen) (siehe *ide*-Homepage: »GWK-Mittelmeer-Topographie«) und wissbegierig suchen, wo was ist, zeigt den ersten Teil der Reise, die vielleicht real in istrische, maghrebini-sche oder provençalische Landstriche führt; weiter könnte diese Reise führen zu einer spannenden Auseinandersetzung mit Sprachen, Kulturen und Religionen dieses Raumes: Wertschätzung, Bewahrung, Wandlung.

Nachtrag: Die letzte und freiwillige Aufgabe im Rahmen des Projekts war es, im Sinne einer ästhetischen Erziehung ein Deckblatt für den Abschlussbericht anzufertigen. Auch hier wurden, wie bei allen anderen Aufgaben, klare Arbeitsvorgaben und ein transparentes Bewertungssystem vorgelegt (siehe *ide*-Homepage: Deutsch_GWK_Beurteilung). Damit wurde den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten, wie in der Verordnung zur Leistungsbeurteilung vorgesehen, mit graphischen Leistungen zu punkten und damit eventuelle Defizite im schriftlichen Bereich auszugleichen (siehe *ide*-Homepage: »Deckblatt_Wettbewerb«).

Die beiden Autoren entschieden sich aber in diesem Falle für die Auslobung eines Wettbewerbs und stifteten für die drei Erstgereihten Gutscheine für das Schulbuffet: sinnlicher Genuss am Schluss – womöglich ein Pizza? Jedenfalls Lust zu reisen, zu lesen und adriatische und andere Ufer zu erkunden.

Gabriele von Pallandt

Orhan Pamuk *Die weiße Festung*

Vorschläge für eine Unterrichtseinheit

Orhan Pamuk (1952 in Istanbul geboren) erhielt 2005 den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels und 2006 den Literatur-Nobelpreis. Der Schriftsteller setzt sich für den Beitritt der Türkei zur Europäischen Union ein und verurteilt den Genozid an den Armeniern im Osmanischen Reich. Sein Einsatz für den offenen Umgang mit diesem Thema in der Türkei führte 2005 zu einer Anklage wegen der Herabwürdigung des Türkentums, einer Verletzung des in der Türkei umstrittenen Paragraphen 301. Im Januar 2007 erhob Pamuk schwere Vorwürfe gegen Regierung und Justiz im Mordfall Hrant Dink.

Ist Orhan Pamuk ein politischer Schriftsteller? Er selbst bezeichnet seinen 2005 in deutscher Übersetzung erschienen Roman *Schnee* als sein einziges politisches Werk, denn »Kunst und Literatur sind womöglich nicht kompatibel« (Pamuk, 7.11.2006). In den 2006 veröffentlichten *Betrachtungen* mit dem Titel *Der Blick aus meinem Fenster* und dem autobiografischen Band *Istanbul. Erinnerungen an eine Stadt*, werden seine literarischen Vorbilder deutlich: Dostojewski, Tolstoi, Thomas Mann und Proust.

Der Handlung des Romans *Die weiße Festung*, in deutscher Übersetzung erschienen 1990, ist das folgende Zitat vorangestellt:

Sich vorzustellen, dass eine Person, die uns interessiert, Zugang hat zu einer unbekanntem Lebensweise, die ihres Mysteriums wegen für uns um so attraktiver ist; zu glauben, dass wir zu leben beginnen werden nur durch die Liebe dieser Person – was anderes ist dies, als die Geburt einer großen Leidenschaft?!

Marcel Proust nach einer Fehlinterpretation
von *Y.K. Karaosmanoglu*

Der Schauplatz der Handlung ist Istanbul zu der Zeit Mehmet IV., der von 1648 bis 1687 Sultan des Osmanischen Reichs war. Der Ich-Erzähler stellt sich im Rückblick als »ein ganz gewöhnlicher junger Mann« vor, der »in Florenz, in Venedig ›Wissenschaft und Kunst‹ studiert« hat und »glaubte, etwas von Astronomie, Mathematik, Physik und Malerei zu verstehen« (Pamuk 1990, S. 17). Auf der Überfahrt von Venedig nach Neapel wird das Schiff von türkischen Schiffen aufgebracht und er gerät als Kriegsgefangener und Sklave in die Dienste eines türkischen Gelehrten, der sich das Wissen seines Untergebenen aneignen möchte. Obwohl er seinem Gefangenen die Freiheit verspricht, wenn dieser zum Islam übertreten würde, lehnt der Ich-Erzähler diese Forderung ab.

Der Roman umfasst elf Kapitel. Die Steigerung der Handlung ergibt sich aus der zunehmenden Annäherung von Sklaven und Herrn (Hodscha), welche im Identitätstausch endet. Eine wichtige Rolle spielt der minderjährige Padischah in der Entwicklung der Beziehung von christlichem Sklaven mit Universitätsstudium und moslemischem Gelehrten. Er beauftragt die »Zwillinge«, ein Feuerwerk für die Hochzeit der Tochter des Großwesirs mit dem Sohn des Paschas auszurichten, ihn zu unterrichten, zu unterhalten und zu belehren. Die »Zwillinge« bekommen den Auftrag, eine Waffe zu bauen, um die *weiße Festung* einzunehmen. Die medizinischen Fähigkeiten des venetianischen Kriegsgefangenen helfen ihm immer wieder, sich unangenehmen Situationen zu entziehen (der Knechtschaft auf dem türkischen Schiff bei seiner Gefangennahme, dem Kerker in Istanbul) oder verschaffen ihm hohes Ansehen, zum Beispiel beim Ausbruch der Pest in Istanbul.

2. Märchen und Geschichten

Die erste Begegnung des Ich-Erzählers mit dem Hodscha zeigt bereits den Märchencharakter des Romans:

Eines Morgens rief man mich zu des Paschas Residenz. Ich dachte an seine Atemnot, die wieder begonnen haben mochte, und begab mich auf den Weg. Der Pascha sei beschäftigt, ich müsse warten, sagte man und führte mich in ein Zimmer, wo ich mich niederließ. Kurz darauf öffnete sich ein andere Tür, ein Mann, fünf, sechs Jahre älter als ich, trat ein, ich schaute in sein Gesicht und war verblüfft, ja, verängstigt sogar!

Der Eintretende glich mir in schier unglaublicher Weise. Als stünde ich dort, war mein erster Gedanke. Es war, als wollte mir jemand einen Streich spielen und mich noch einmal durch die andere Tür gegenüber der, die ich zuvor durchschritten hatte, hineinschieben und dabei sagen: Schau, im Grunde genommen hättest du so sein müssen, so hättest du zur Tür hereinkommen müssen, so hättest du Arme und Beine bewegen müssen, so hättest du den anderen hier Sitzenden anschauen müssen! Als unsere Augen sich trafen, grüßten wir uns. Er aber schien

nicht besonders erstaunt zu sein. So kam ich zu dem Schluß, so groß könne die Ähnlichkeit mit mir wohl nicht sein, er trug einen Bart und außerdem schien ich mein eigenes Gesicht längst vergessen zu haben. Während er mir gegenüber saß, fiel mir ein, dass ich ein Jahr nicht in den Spiegel geschaut hatte. (Pamuk 1990, S. 26)

Märchen und Geschichte wirken ineinander, wenn von den Siegen des Köprülü Mehmet Pascha die Rede ist, sodass der Leser geneigt ist, auch das Unwahrscheinliche als wahrscheinlich anzunehmen. In einer *Einführung* weist der Erzähler Faruk Darvinoglu, der das Manuskript *Steppdeckenmachers Stiefkind* mit der Geschichte im Archiv des Landratsamtes von Gebze findet, darauf hin:

Da Geschichte für mich immer noch etwas Zweifelhafte war, wollte ich weniger auf den wissenschaftlichen, kulturellen, anthropologischen, ja, schlechthin »historischen« Wert des Manuskripts eingehen als vielmehr auf die Erzählung an sich. (Pamuk 1990, S. 9)

3. Thema Identität

Fragen nach der Identität »Warum bin ich, was ich bin?« »Warum bin ich ich selbst?« (Pamuk 1990, S. 75) beschäftigen den Hodscha. Antworten erwartet er von seinem Sklaven, indem dieser seine Schlechtigkeiten aufschreiben soll. »Genauso wie der Mensch sein Äußeres im Spiegel betrachte, so müsse er auch denkend das Innere seines Hirns beobachten können. Ich wüsste dies wohl zu tun, würde es jedoch vor ihm verbergen.« (Pamuk 1990, S. 85) Der Ich-Erzähler offenbart sich und der Hodscha wundert sich, »wie ich soviel eigene Schlechtigkeit ertragen konnte« (Pamuk 1990, S. 87). Als die Pest ausbricht, wirft der Hodscha dem Sklaven vor, Angst zu haben, denn

fürchten würde ich mich, weil ich noch immer am Christentum festhielte! So schalt er mich: Hier müsse der Mensch Moslem sein, wenn er glücklich werden wolle. [...] »Ich werde dir sagen, warum du Angst hast! Weil du schuldig bist, weil du bis zum Hals im Sumpf der Sünde steckst, deshalb fürchtest du dich.« (Pamuk 1990, S. 93/96)

Kurze Zeit darauf räumt der Hodscha ein,

»die Pest von Anfang an gefürchtet zu haben, und was der getan hätte, sei nur zu meiner Prüfung geschehen,« – »Ich bin wie du geworden« [...] »jetzt weiß ich, wie sehr du dich fürchtest. Ich bin du geworden!« (Pamuk 1990, S. 107f.)

Gegen Ende der Geschichte, als der Hodscha und der Ich-Erzähler mit dem Padi-schah in den Krieg ziehen und mit der von den »Zwillingen« entwickelten Waffe die *weiße Festung* einnehmen wollen, versagt die Waffe.

Nach Sonnenuntergang und nach dem Empfang der Nachricht, daß [...] von den Polen abgesehen auch noch Österreicher, Ungarn und Kazachen Doppio zu Hilfe geeilt waren, erblickten wir die Festung selbst. Sie lag auf einem steilen Hügel, die sinkende Sonne warf eine zart-schimmernde Röte auf die wimpelbesetzten Türme, doch sie war weiß, strahlend weiß und wunderschön. Mir kam der Gedanke, etwas so Schönes und Unerreichbares könne man eigentlich nur im Traume sehen. (Pamuk 1990, S. 186)

Nach dieser Niederlage tauschen der Moslem und der Christ die Identität.

Ohne Hast und ohne ein Wort wechselten wir die Kleider. Meinen Ring gab ich ihm und mein Medaillon, das ich all die Jahre hindurch vor ihm hatte verbergen können. Das Bildnis meiner Urgroßmutter befand sich darin und eine ganz von selbst weiß gewordene Haarlocke meiner Braut. Ich denke, es gefiel ihm, er legte es an. Dann verließ er das Zelt. (Pamuk 1990, S. 188 f.)

Im Folgenden beschreibt der Ich-Erzähler sein Leben in Gebze und seine Sehnsucht nach *Ihm*. Um einen »Dialog der Zivilisationen« zu initiieren, könnte das Thema Identität im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Roman stehen. In einem Interview im Dezember 2006 äußerte Pamuk:

Ich habe immer versucht, persönliche oder nationale Identität als Erfindung anzusehen. Unser Leben besteht darin, unseren Charakter immer wieder neu zu formen. Wir sind nicht immer die gleichen Menschen, es mag gewisse Wiederholungen geben, aber das Interessante an uns ist die Veränderung. (Pamuk, 9.12.2006)

Auf die Frage, wie es um die Verbindungslinie zwischen Orient und Okzident bestellt sei, antwortet Pamuk:

Natürlich gibt es diese Verbindungen, wenngleich die Verbindungswege von westlicher Arroganz und islamischem Fundamentalismus blockiert werden [...]. Die Arbeit eines Romanciers beruht auf dem tiefen Glauben an die Gleichheit aller Menschen. (Pamuk, 9.12.2006)

Erhellend wird seine Position in Bezug auf die Identität auch an anderer Stelle:

Eine Frage, mit der ich immer konfrontiert werde, vielleicht meiner Romane wegen, vielleicht auch, weil ich Türke bin, ist die nach der Identität. Die Menschen des Landes, in dem ich lebe, wollen ständig von mir wissen: »Wer sind wir, Moslems, Türken, orientalisches, westlich, mediterran oder dritte Welt?« Fragen dieser Art sind zur fixen Idee, zu einem Lebensstil geworden. Manchmal antworte ich im Scherz: »Ich weiß auch nicht, wer wir sind. Doch wenn sie mich fragen, dann sind es die absurden Vorstellungen von Identität, die den einzigen gemeinsamen Nenner zum Thema Identität der Menschen dieses Landes bilden.« Das ist durchaus verständlich. Die Türken leben seit zweihundert Jahren in einer Phase kulturellen Wandels. Sie haben beschlossen, sich radikal von ihrer Vergangenheit zu lösen und haben sich auf den Weg in eine neue Welt begeben. Das ist ein schmerzhafter, leidvoller Prozeß. Aus diesem Grund werden in meinem Land viele aktuelle Probleme als *kulturelle* Probleme verstanden. Selbst das kleinste städtische Verwaltungsproblem kann so zu einer ostwestlichen Streitfrage werden. [...] Heute ist meine Einstellung zu diesem Thema klar: Alle Diskussionen über die Identität, alles, was ihre Geschichte betrifft, und alle Erklärungen, die über sie abgegeben wurden, sind, schlicht gesagt, Geschwätz. Glauben Sie nicht an das Identitätsgerede! Es ist alles gelogen. Es sind irriige Ansichten, verbreitet von Leuten, die mit Autorität und Macht herrschen wollen und die andere deswegen mit verschwommenen Ideen füttern; Menschen, die mit der eigenen Persönlichkeit nichts Rechtes anfangen können, oder glauben, man müsse sich unbedingt eine Identität zulegen. Meiner Ansicht nach kann man das nicht oft genug betonen. Dies ist allerdings eine politische Haltung – außerhalb meiner Bücher. In meinen Büchern, zum Beispiel in der *Weißer Festung*, habe ich versucht, meine Haltung zu diesem ideologischen Komplex spielerisch zum Ausdruck zu bringen. (Pamuk 2006a, S. 144)

4. Zur Arbeit mit dem Text im Unterricht

Der Text eignet sich für den Einsatz im Unterricht, weil

- die Geschichte spannend, ironisch gebrochen in einer Bildersprache erzählt wird, die viel Raum für Vorstellungsbilder und Imagination lässt,
- aus Märchen und Geschichte ein interessantes Beziehungsgeflecht entsteht,
- der Roman das Thema Identität in den Mittelpunkt stellt und viele Redeanlässe schafft,
- er aktuell ist.

In einer Lerngruppe im Alter von 16 bis 17 Jahren könnten u. a. folgende Themen zu dem Roman in Gruppen bearbeitet werden:

- Im Elfenbeinturm? Leben und Werk Orhan Pamuks (Internetrecherche)
- Fächerübergreifend:
Geschichte und Märchen in Pamuks Roman
Die Geschichte der Türkei zu der Zeit Mehmet IV.
Die Türkei zwischen Orient und Okzident
- Die weiße Festung als Metapher für Pamuks Identitätsbegriff
- Identität in der Postmoderne

Vorschlag für den Ablauf einer Unterrichtseinheit von 12 bis 15 Stunden:

- Lesen des Zitats von Proust und Vermutungen zum Inhalt anstellen lassen
- Erarbeitung der »Einführung« und des ersten Kapitels (textnahes Lesen): Ort, Zeit, Atmosphäre, Figuren, mögliche Konflikte, Erzählweise (zwei bis drei Stunden)
- Individuelles Lesen von Kapitel II bis XI
Arbeits- und Leseauftrag: Kapitelüberschriften entwerfen
Wie entwickelt sich die Beziehung von Ich-Erzähler und Hodscha und wodurch wird diese Entwicklung beeinflusst? (Lesezeit: eine Woche) Auswertung in einer Textcollage;
Gruppenarbeit zu einzelnen Themen im Unterricht (drei bis vier Stunden).

Auswertung:

- literarisches Gespräch, Schreibgespräch, Gespräch im Plenum, Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse.

Lesekompetenz, Lesefähigkeit, aspektorientiertes Lesen und Interpretieren, Anschlusskommunikation, Umgang mit Sachtexten sind Bereiche des Deutschunterrichts, die in dieser Unterrichtsreihe im Vordergrund stehen.

Literatur

PAMUK, ORHAN: *Die weiße Festung*. Frankfurt/M.: Insel 1990.

DERS.: *Der Blick aus meinem Fenster*. München-Wien: Hanser 2006a, S. 143–150.

DERS.: *Istanbul. Erinnerungen an eine Stadt*. München: Hanser 2006b.

DERS.: *Das schwarze Buch*. München: Hanser 1995 (Frankfurt/M.: Fischer 1997).

DERS.: *Das neue Leben*. München: Hanser 1998 (Frankfurt/M.: Fischer TB 2001).

DERS.: *Rot ist mein Name*. München: Hanser 2001 (Frankfurt/M.: Fischer TB 2003).

DERS.: *Schnee*. München: Hanser 2005 (Frankfurt/M.: Fischer TB 2006).

KIRCHNER, MARK: »Das Schwarze Buch«. Orhan Pamuk und die türkische Postmoderne. In: Meisig, Konrad (Hrsg.): *Orientalische Erzähler der Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz 1999 (= Beiträge zur Indologie, 31), S. 43–63.

MEJIAS, JORDAN: Im Gespräch: Orhan Pamuk. Ist der Nobelpreis gut für die Seele, Herr Pamuk? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 09. Dezember 2006, Nr. 287. Z6 Bilder und Zeiten.

WINTERSTEINER, WERNER: *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien Verlag 2006. (Darin: »Den Zorn verstehen lernen«. Orhan Pamuks multiperspektivischer Roman *Schnee*, S. 166–180.)

WELSCH, WOLFGANG: Identität im Übergang. Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam 1993, 3. Aufl., S. 168–200.

Kathrin Wexberg

Leihst du mir deinen Blick?

Jugendliterarische Blicke auf den Mittelmeerraum und mögliche Umsetzungen im Deutschunterricht

»Der Hotelkaffee ist in den Mittelmeerländern doch meistens mehr als mittelmäßig!« (Boie 2004, S. 90) Mit diesem herablassenden Wortspiel kommentiert eine Urlauberin in Kirsten Boies Roman *Moppel wär gern Romeo* die gastronomische Versorgung in den Tourismusparadiesen des Mittelmeerraumes. Während in diesem erstmals 1991 erschienenen Text also die von Anfang an geringen Erwartungen der UrlauberInnen einer ironischen Überzeichnung unterzogen wurden, ist der Fokus in jenen Texten, die in den letzten Jahren im Bereich der Literatur für Kinder und Jugendliche erschienen sind, ein anderer geworden. Der Mittelmeerraum wird nicht als der früher propagierte Sehnsuchtsraum, der Ort von Urlaubsidylle gezeigt, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken vielmehr politische und soziale Fragestellungen, die den jugendlichen LeserInnen mittels unterschiedlicher literarischer Strategien näher gebracht werden. Das Mittelmeer wird dabei zu Medium und Grenze zwischen unterschiedlichen sozialen Realitäten – dem »armen Süden« und dem »reichen Norden«, dem »bombengeschüttelten Jerusalem« und dem »unterdrückten Gaza-Streifen«. Im Folgenden werden einige dieser Texte, geeignet für Jugendliche im Alter von etwa 12 bis 16 Jahren, vorgestellt und konkrete Anregungen gegeben, wie die Auseinandersetzung damit im Unterricht gestaltet werden kann.

KATHRIN WEXBERG ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der STUBE (Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur in Wien, <http://www.stube.at>). Bräunerstraße 3/8, A-1010 Wien.
E-Mail: fernkurs@stube.at

1. *Jahre ohne Amrar*

Die politischen Realitäten waren und sind in vielen Ländern des Mittelmeerraumes anders als in Österreich. In *Jahre ohne Amrar* wird konsequent aus der Sicht eines Kindes bzw. einer Jugendlichen erzählt, welche Auswirkungen politisches Engagement haben kann. In einer durchgehenden Ich-Erzählung berichtet das Mädchen Zima über einen Zeitraum von mehreren Jahren, wie ihre beiden Brüder aufgrund ihres Einsatzes für die Opposition gegen das autoritäre Regime im Marokko der 1970er Jahre plötzlich verschwinden.

Ausgehend von einem kurzen Textausschnitt kann die politische Situation, von der hier erzählt wird, im Unterricht mit jener in Österreich verglichen werden. Dabei könnten folgenden Fragen nachgegangen werden: Welche Formen von politischem Engagement sind den SchülerInnen bekannt? Welche davon üben sie selbst aus? Hat politisches Engagement bei uns Konsequenzen auf das persönliche Leben, und wenn ja, welche? Im Roman liegt der erzählerische Fokus ganz auf einer Figur, Zima. Ihre sprachliche und intellektuelle Entwicklung über die Jahre hinweg wird in der Erzählung mitvollzogen. Eine Möglichkeit, sich dem Text anzunähern, wäre es, eine einzelne Episode aus der Sicht einer anderen Figur, etwa der Mutter oder eines Nachbarn, erzählen bzw. schreiben zu lassen.

Die Entstehungsgeschichte des Romans wurde vom politischen Engagement der Autorin mitbeeinflusst: Die holländische Autorin Joke van Leeuwen war für Amnesty International tätig und lernte im Rahmen dieses Engagements die Marokkanerin Malika Blain und ihre Familie kennen, auf deren realen Erfahrungen der Roman basiert. Der Text wurde also sozusagen von zwei AutorInnen, der bekannten Schriftstellerin Joke van Leeuwen und der »unbekannten« Malika Blain, »verfasst«. Um diese besondere Entstehungsgeschichte des Buches und den möglichen Verlauf der Verschriftlichung des Textes nachzuvollziehen, könnten die SchülerInnen zu einem ähnlichen Verfahren angeregt werden. Sie sollen im Rahmen eines kurzen Unterrichtsprojektes eine reale Person, deren Lebensgeschichte sich möglichst von ihrer eigenen abhebt, nach deren Lebensgeschichte befragen. Mögliche InterviewpartnerInnen wären beispielsweise MigrantInnen oder ältere Familienmitglieder. Anschließend sollen die Jugendlichen versuchen, das Berichtete in einen erzählerischen Text zu bringen. Gemeinsam kann dann ausgetauscht werden, welche Schwierigkeiten bzw. Fragestellungen sich in diesem Schreibprozess ergeben haben.

2. *70 Meilen zum Paradies*

Tunesien, beliebtes Urlaubsland am Mittelmeer, ist für die ProtagonistInnen von *70 Meilen zum Paradies* der Ausgangspunkt für das erhoffte neue, bessere Leben – der somalische Krankenpfleger Siad und seine vierzehnjährige Tochter Shara warten dort darauf, endlich von Schleppern nach Europa gebracht zu werden. Die Überfahrt wird zum Alptraum, die beiden müssen miterleben, wie einige ihrer ReisebegleiterInnen sterben und landen schließlich, geschwächt und traumatisiert, in einem italienischen Flüchtlingslager. Dort, auf der italienischen Insel Lampedusa,

sind die Zustände katastrophal – lediglich für den Besuch einer EU-Delegation wird der Schein einer menschenwürdigen Unterkunft erweckt. Das Mittelmeer wird also hier zum »neuen Raum der Abgrenzung« (Dietrich o. J., o. S.) zwischen dem reichen Europa und jenen, denen der Zugang dazu verwehrt wird. »Und die sollen wir alle hier in Europa aufnehmen? Weil es eine Genfer Konvention gibt?« (Klement 2006, S. 81), so formuliert es ein Mitarbeiter des Flüchtlingslagers zynisch.

Der Roman kann als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Migration dienen. Die SchülerInnen könnten sich nach der Lektüre des Textes anhand von aktuellen Medienberichten über die Lage von Flüchtlingen informieren.¹ In *70 Meilen zum Paradies* gibt es zumindest für die beiden ProtagonistInnen ein gutes Ende. Durch einen (nicht sehr glaubwürdig begründeten) überraschenden Geldfund wird ihnen die Ausreise nach Kanada möglich. Vor dem Hintergrund der realen Verhältnisse könnten die SchülerInnen kurze Texte verfassen, wie das Leben von Siad und Shara im Rahmen der Handlung weitergehen könnte bzw. gewesen wäre, wenn ihre Geschichte ähnlich derer von »realen« Flüchtlingen verlaufen wäre. Ein thematischer Anstoß dazu könnte die Beschäftigung mit den ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen sein, in die viele MigrantInnen, etwa im Rahmen der spanischen Gemüseindustrie, nach einer »gelungenen« Flucht in den Norden geraten.²

Die texttopographische Funktion des Mittelmeeres ist hier die einer Grenze zwischen zwei Welten, der »südlichen«, aus der Siad und Shara flüchten, und der »nördlichen«, von der sie sich ein besseres Leben erhoffen. Um diesem Moment der Grenze nachzugehen, könnten die SchülerInnen angeregt werden, so genannte »Grenzschreiben« zu verfassen. Dies kann so ablaufen: Auf ein Blatt Papier wird mit einem Filzstiftstrich eine Grenze markiert – auf der linken und rechten Seite sollen die SchülerInnen jeweils ein Ereignis aus zweierlei Sicht erzählen. Dies kann beispielsweise eine Episode aus dem Roman sein, so könnte die Ankunft des Flüchtlingsbootes an der italienischen Küste aus der Sicht eines/r Passagier/in des Bootes und aus der Sicht eines/r Grenzbeamten/in erzählt werden. Auch die Abreise der Flüchtlinge aus Tunesien könnte aus Sicht der Wegfahrenden und aus jener der zurückbleibenden FreundInnen und Verwandten erzählt werden.

3. *Leihst du mir deinen Blick?*

Die siebzehnjährige Tal lebt in Jerusalem und ist immer wieder mit den konkreten Auswirkungen des Nahostkonfliktes konfrontiert. Erschüttert von einem Selbstmordattentat in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung, beschließt sie eines Tages, ein konkretes Zeichen für die Verständigung der Völker zu setzen – sie verfasst eine Flaschenpost, lässt diese von ihrem Bruder, der als Soldat im Gaza-Streifen stationiert ist, ins Meer werfen, und hofft, so eine Freundschaft zu einem palästinensischen

1 Eine umfangreiche Zusammenstellung von Materialien speziell zum Thema Flucht aus Ländern des Mittelmeerraumes findet sich etwa unter: <http://no-racism.net/thema/38/> (25.1.2007).

2 Materialien und beeindruckende Bilddokumente zu diesem Thema gibt es unter: http://www.umbruch-bildarchiv.de/bildarchiv/ereignis/plastikmeer_almeria.html (26.1.2007).

Mädchen aufbauen zu können. Doch dann kommt alles anders als geplant: Ihr Brief landet bei einem jungen Mann, und der findet ihren persönlichen Friedensbeitrag mehr als naiv:

From: Gazaman@free.com
To: bakbouk@hotmail.com
Thema: (kein Thema)

Hallo,

damit du es gleich weißt, ich habe keine langen dunklen Haare, keine haselnussbraunen Augen – vielleicht sogar gezupfte Augenbrauen? – oder irgendetwas sonst von dem ganzen Trallala, mit dem dein halber Brief ausgeschmückt ist. Dafür habe ich einen schwarzen Schnurrbart und bin an den Beinen ganz behaart. Nein, das stimmt gar nicht, war nur ein Witz, den Schnurrbart habe ich mir vor ein paar Jahren abrasiert, und warum ich das gemacht habe, hatte übrigens mit Leuten aus deinem Volk zu tun ...

Ich musste laut lachen, als ich deinen Brief las! Bis mir die Luft wegblieb. Du solltest Komikerin werden, damit könntest du wirklich Karriere machen, du hättest hier bei uns sicher großen Erfolg!

Mein Fräulein »Flaschenpost voller Hoffnung in einem Meer von Hass«, ich teile dir mit, dass ich ein Kerl bin. (Zenatti 2006, S. 32)

Seinem anfänglichen Widerstand zum Trotz entwickelt sich zwischen den beiden eine rege E-Mail-Korrespondenz, die zwar nicht den Frieden zwischen zwei verfeindeten Völkern, aber doch eine langsame Annäherung von zwei Individuen ermöglicht. In den als E-Mail formulierten Textabschnitten wird immer wieder die Geschwindigkeit dieses Mediums thematisiert, die ein Warten noch schwieriger erscheinen lässt als in den Zeiten anderer Kommunikationsmittel:

Lieber »Gazaman«, zwei Wochen lang habe ich jeden Tag mindestens zehnmal in meine Mailbox geschaut, aber sie war immer leer. Als ich heute die Meldung sah, dass ich Post bekommen habe, begann mein Herz ganz stark zu klopfen. (Zenatti 2006, S. 35)

Als die beiden beginnen, sich umeinander Sorgen zu machen, wird das Nicht-Einhalten der üblichen Geschwindigkeit der Korrespondenz zum Indiz dafür, dass etwas Schlimmes passiert sein muss:

From: Gazaman@free.com
To: bakbouk@hotmail.com
Thema: (kein Thema)

Ich bin beunruhigt. Du hast mir seit zwei Tagen nicht geantwortet. Und du antwortest sonst immer sehr schnell, also muss dir etwas passiert sein.

Ich hoffe, dass es nicht zu schlimm ist.

Naim (Zenatti 2006, S. 118)

Ein weiteres Spezifikum der »virtuellen Kommunikation«, die Möglichkeit, anonym zu bleiben, schlägt Tal von Anfang an aus – ihr Gegenüber hingegen verrät ihr erst nach einigen mit »Gazaman« oder schlicht »Ich« unterzeichneten E-Mails seinen Namen. Dennoch bleiben leise Zweifel, ob die andere Person wirklich die ist, die sie zu sein vorgibt – als Naïm vermutet, dass Tal bei einem Bombenattentat etwas passiert sein könnte, sucht er auf israelischen Websites nach den Namen der Todes-

opfer und stellt fest, dass sie nicht darunter ist: »Nirgendwo der Name Tal Levine (außer du hast mich angeschwindelt, heißt anders und bist überhaupt eine ganz andere Person, aber das würde mich sehr wundern).« (Zenatti 2006, S. 119)

Zentrales Gestaltungselement dieses Textes ist die Form des E-Mails. Um dessen spezifische Funktion zu untersuchen, kann mit diesem und anderen Texten experimentiert werden. Wie würde sich der Text lesen, wenn er nicht über weite Strecken in Form von E-Mails, sondern als durchgängiger Text erzählt wird? Wie würde der Text »funktionieren«, wenn er ausschließlich in E-Mail-Form erzählt wäre und die inneren Monologe, die sich an einigen Stellen des Buches finden, weggelassen werden würden? Worin unterscheidet er sich vom traditionellen Briefroman? Wie würde sich ein anderer literarischer Text lesen, wenn er in Form von E-Mails gebracht wird?

Die Kommunikation zwischen Tal und Naïm, dem palästinensischen Burschen, entwickelt sich aus einer Flaschenpost, also einer sehr traditionellen Form der Kommunikation, hin zu den technologischen Kommunikationsformen von E-Mail und Chat. Dies kann ein Anstoß sein, um sich mit den unterschiedlichen Auswirkungen der Form auf den Inhalt zu beschäftigen. Die SchülerInnen verfassen kurze E-Mail-Romane bzw. -Kurzgeschichten und analysieren diese anschließend gemeinsam. Welche spezifischen Begriffe und Ausdrucksweisen werden durch die Form des E-Mails bedingt? Welche Inhalte würden in einem anderen Medium anders transportiert werden?

4. Nichts als Probleme?

Sämtliche hier vorgestellten Texten haben auf der inhaltlichen Ebene einen sehr problemorientierten, sozialkritischen Zugang, so dass wohl auch die Beschäftigung im Unterricht von diesen Aspekten geprägt sein wird. Dennoch gibt es zum Mittelmeerraum und zu den Mittelmeerländern doch auch viel Positives zu erzählen, von sonnigen Landschaften und beeindruckenden Teezeremonien, von Gastfreundschaft und mediterraner Lebenskunst. Die SchülerInnen können einerseits angeregt werden, sich selbst auf die Suche nach literarischen Verarbeitungen dieser Aspekte zu machen und einander diese vorzustellen, andererseits können sie selbst ihre positiven Erfahrungen bzw. Bilder zum Thema Mittelmeerraum/Mittelmeerländer in kurze literarische Texte »verpacken«.

Literatur

BOIE, KIRSTEN: *Moppel wär gern Romeo*. München: dtv 2004 [Erstausgabe 1991].

KLEMENT, ROBERT: *70 Meilen zum Paradies*. Wien: Jungbrunnen 2006.

LEEUWEN, JOKE VAN; MALIKA BLAIN: *Jahre ohne Amrar*. Aus dem Niederländischen von Andrea Kluitmann. Düsseldorf: Sauerländer 2006.

ZENATTI, VALÉRIE: *Leihst du mir deinen Blick?* Aus dem Französischen von Bernadette Ott. Hamburg: Dressler 2006.

DIETRICH, HELMUT: Das Mittelmeer als neuer Raum der Abschreckung. Flüchtlinge und MigrantInnen an der südlichen EU-Außergrenzen. In: <http://www.ffm-berlin.de/mittelmeer.html> (25.1.2007).

Sonja Vučina

Wo ist das Meer? Geschichte einer Suche

Manchmal müssen wir weg,
dahin, wo Sommer ist.
In den Süden ... vielleicht.
Ans Meer ... vielleicht.
(Richter 2001)

Die Frage hat viele, viele Wellen ausgelöst, kleine, große, mächtige – in den Unterrichtsstunden, in unseren Köpfen, Gesprächen, Geschichten, in denen wir unsere Füße baden, versinken und wieder auftauchen.

Auf der Suche nach dem Meer haben wir mehr entdeckt als Sand und Wasser, wir haben Geschichten gesammelt wie Muscheln, Treibholz, geschliffene Steine – Geschichten, sperrig, geheimnisvoll, unerwartet, von Einsamen, von Sandwölfen, Zauberstraßen und Sonderlingen, die alle aus dem Meer schöpfen – Kraft, Sehnsucht, Fantasie, persönliche »Königreiche« ... zum Vorlesen, Hören, Weiterschreiben, Malen, Zeichnen ...

1. »Wir gehen los und es riecht nach Sonne und Wind«¹

Jeder/jede trägt sein/ihr Meer im Kopf. Es ist wie ein Blick durch ein Kaleidoskop: Erinnerungen an Urlaube, Vorstellungen, besondere Augenblicke, Gerüche, Essen, Sandburgen – das Meer ist mit vielen Assoziationen verbunden.

SONJA VUČINA ist Lehrerfortbildnerin, Schulbuchautorin und Mitglied des Wissenschaftsbeirats der *ide*. Sie unterrichtet an der Hauptschule Admont, Schulstraße 300, 8911 Admont.
E-Mail: sonja.vucina@aon.at

1 Alle Zwischenüberschriften sind Zitate aus Richter 2001, S. 5.

Mein Meer – Textausschnitte aus der 5. Schulstufe

Bevor ich ans Meer kam, stellte ich es mir schon vor: Ich hörte es in meinen Ohren rauschen. Es roch nach Fisch und Algen. Ich dachte, dass ich ganz alleine bin mitten im Meer und mich vielleicht ein Prinz rettet.

Am Meer riecht es nach Fischen und noch nach vielen anderen Meerestieren. Wenn ich das erste Mal ans Meer komme, habe ich sicher ein bisschen Angst, weil es so groß ist und wenn ich mit dem Tretboot auf die Wellen hinausfahre und eine Wasserschlange sehe. Wenn ich die Hitze nicht mehr aushalte, gehe ich ins Wasser, aber nur am Rand, denn da ist ja keine Wasserschlange.

Es fahren viele auf das Meer hinaus, sie kommen von dieser Sehnsucht nicht mehr los. Es ist wie ein Zufluchtsort für meine Gedanken, meine Probleme, es ist immer für mich da. Es zwingt uns zu träumen.

Schätze und Unterwasserwelten, Meerjungfrauen und Geheimnisse. Irgendwie hat das Meer etwas an sich, das an gute und an schlechte Zeiten erinnert.

An einem sonnigen Morgen stehe ich in einem schönen Hotel auf und gehe ans Meer. Es riecht nach Fisch und Algen, aber es ist schön, wenn das türkisblaue Wasser von Lichtpunkten übersät ist. Die Wellen werden immer größer und haben weiße Schaumkronen auf und fallen vor meinen Zehen zusammen. Es spritzt und dann ist es wieder vollkommen still. Die Wellen laufen von mir weg, der Sand wird sichtbar, zuerst dunkel, dann wird er hell. Schnell ein paar Muscheln und Steine gesammelt ...

Ich stelle mir das Meer so vor: Zuerst braucht man mindestens eine halbe Stunde, um einen Platz am Strand zu ergattern. Danach muss man sich durch die halbnackten Menschen voller Sonnenöl zwängen, um ins Wasser zu kommen. Da aber fängt der Spaß an: Man fühlt sich frei, es ist fast wie Fliegen, nur unter Wasser ...

Als ich das erste Mal ans Meer kam, war es sehr heiß. Heißer als bei uns. Im Hotel war das Zimmer noch nicht frei. »Es ist erst ab Mittag fertig!«, sagte die braungebrannte Frau an der Rezeption ...

Das Meer rauscht, die Sonne brennt, Hotels, Badestrände, Schiffe fahren in den Hafen ein, Segler segeln, ich tauche nach Muscheln und begegne vielen bunten Fischen. Meine Schwester baut eine Sandburg mit einem Wassergraben. Ich finde das Meer gut, nur die langen Wege machen mich fertig.

Wenn es rauscht, spürt man, wie das Herz langsamer schlägt.

Ein Ort voller Geheimnisse, so viel Unentdecktes und Schönes. Es hat viele Farben, so viele kann es doch gar nicht geben. Es ist tief und geht um die ganze Welt, vielleicht ist es bald die Welt?

2. »Wir gehen los und es riecht nach Fisch und Teer und Tang.«

Am Meer lebt Zackarina mit ihren Eltern, die keine Zeit für sie haben. Die Mutter arbeitet, der Vater verschwindet hinter seiner großen, raschelnden Zeitung wie unter einer Decke.

Das Haus am Meer, der Sandstrand bedeuten für Zackarina zunächst Langeweile und Eintönigkeit, bis sie eines Tages einen Sandwolf ausgräbt:



Sie ging hinunter zum Strand und fing an, mit Händen im Sand zu graben. [...] Da geschah es. Etwas bewegte sich in der Grube. Zackarina spürte es ganz deutlich und sie zog schnell die Hand zurück. Dort unten war etwas, wirklich! Ganz unten auf dem Grund. Der Sand bewegte sich, und jetzt – jetzt schaute etwas hervor. Etwas, das schwarz war und ein wenig glänzte. Sie sah sofort, was es war. Das war eine Nase. Eine Nase, die schnüffelte und schnaufte, die wühlte und schnaubte.

»Papa!«, rief sie. »Da ist eine Nase in meiner Grube und die lebt!«

»Ach, wie schön«, raschelte Papa von weit her aus der Hängematte. Schön? Zackarina war sich da wirklich nicht so sicher. Das kam wohl ganz darauf an, zu welcher Art Tier diese Nase gehörte. (Lind 2004, S. 9)

Dieses komische Tier aus der Grube mit tausend scharfen Zähnen, weiß wie Schneckenhäuschen, und einem Fell, das in der Sonne wie Gold glänzt, ist ein Sandwolf und er beantwortet Zackarina alle Fragen, da er unheimlich klug ist und alles weiß, denn er frisst meistens nur Mond- und Sonnenschein. Er hat auch immer Zeit für sie. Mit ihm erlebt Zackarina wunderbare, alltägliche Dinge – von den Klippen Fahrradfahren, Teetrinken am Strand, Purzelbäume, Überwindung ihrer Angst vor der Dunkelheit ... Das Buch, vorgelesen oder als Hörbuch gehört, ist Anlass für eigene Entwürfe von »Sandwesen« unterschiedlichster Art, wir buddeln sie auf unseren Fantasiestränden aus, zeichnen, malen und beschreiben sie. Es entstehen Geschichten von seltsamen Wesen, die Fragen beantworten, Ratschläge geben und helfen, Ängste zu überwinden.

3. »Wir gehen los und die Schwalben sind Möwen.«

»Als wir im Meer wohnten, grüßten wir alle Fische, aber sie grüßten nie zurück.« (Stamm/Bauer 2005) Peter Stamms Buch *Warum wir vor der Stadt wohnen* schildert ein Suchen nach dem Ort, wo man bleiben möchte, wo man sich zuhause fühlt – eine fantastische, wunderschöne Reise einer Familie, die einmal im Haus mit der blauen Lampe wohnt, im Bus, im Wald, auf dem Dach der Kirche, im Hotel, im Haus

mit drei Telefonen, auf dem Mond, im Regen, im Schnee, im Kino oder nirgendwo – ein Spiel, das anregt weiterzuspielen und neue Orte zu erfinden. Die Vorstellung, *im Meer zu wohnen*, löst witzige, schillernde, bunte Geschichten aus, führt zu versunkenen Schiffen und Höhlen, zaubert Farbenpracht in die Hefte, Bilder seltener Meerestiere, Tiefseeungeheuer und Fabelwesen. Die *Kleine Meerjungfrau* wird entstaubt und mit *Arielle* verglichen, Piraten, Entdecker, Unterseeboote, Tiefseegeheimnisse... in der Bibliothek nachgelesen, dokumentiert – es entstehen »Meereshefte« (3 bis 4 A4-Seiten gefaltet und zu einem Heft geheftet) mit Bildern, Geschichten, Sachtexten, Ansichtskarten, Fotos, getrockneten Meereswesen ...

Wir biegen um die Ecke.
Da ist der Bahnhof.
Und hinter dem Bahnhof,
das wissen wir genau,
hinter dem Bahnhof liegt das Meer. (Richter 2001, S. 5)

Der Straßenjunge Kosmos, dessen Habe in zwei Plastiktüten Platz findet, und der Ausreißer Neuner, der vor »Mamas Neuen« geflohen ist, haben einen gemeinsamen Traum – ein Kiosk am Strand. Um diesen Traum wahr werden zu lassen, verkauft Neuner der »Königin«, einer Barbesitzerin mit hellblauem, schimmerndem Kostüm, das Wertvollste, was er besitzt – seinen Schutzengel. Doch ohne diesen ist er verloren, er wird verletzlich, unsicher. Er, Neuner, ein Seiltänzer, Brückenbalancier im Wind, schwankt, stürzt und verletzt sich am Fuß. Kosmos verschwindet mit dem ganzen Geld und Neuner wird schwer krank. In eindrucksvollen Bildern und kurzen, einfachen Sätzen schafft Jutta Richter im Buch *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer* Atmosphäre, erzählt von Sehnsucht, Freundschaft und letztendlich Verantwortung – Kosmos kommt zurück und rettet Neuner das Leben.

Jede Deutschstunde, am Beginn ein Stück vorgelesen, schreiben die Kinder als Hausübung ins Leseheft (siehe »Meereshefte«) ihre Gedanken zum Text, ihre Wünsche, Sehnsüchte und was dafür zu leisten sie bereit sind. Es entstehen viele Gesprächsanlässe, eine Auseinandersetzung mit dem Leben auf der Straße, wir lesen aus den Heften vor und reden über schwierige Familienverhältnisse, den Traum vom besseren Leben, von Verantwortung und vom Meer als Sehnsuchtsort. Am Ende der Geschichte sitzen Kosmos und Neuner auf einer Düne am Meer und füttern Möwen. Sie sind angekommen – Wirklichkeit und Fiktion, Kraft, seine Träume zu erfüllen, den ganz persönlichen »Strand« zu finden.

Es gibt auch gute Tage.
An den guten Tagen sitzen Kosmos und Neuner auf einer Düne am Meer. Und sie füttern Möwen. Und die großen Wellen haben Schaumkronen. Und die Luft schmeckt ganz salzig und der Himmel ist ganz blau und hinten, da wo Himmel und Meer zusammenstoßen, geht die Sonne unter ... (Richter 2001, S. 90)

An den »Zauberstrand« führt uns Crockett Johnson – leichtfüßig und flüchtig, wie die Wörter, die Ann und Ben in den Sand schreiben. Ben will etwas erleben, eine Muschel finden, Ann würde lieber zuhause lesen:



»Zuhause könnten wir jetzt eine spannende Geschichte lesen.«
 »Es macht aber mehr Spaß, selber etwas zu erleben, als darüber zu lesen«, sagte Ben. (Crockett 2007).

John Crockett erzählt von der Neugier zweier Kinder, die in seiner nur mit wenigen Strichen skizzierten Welt ihre Fantasiewelt aus Buchstaben entstehen lassen.

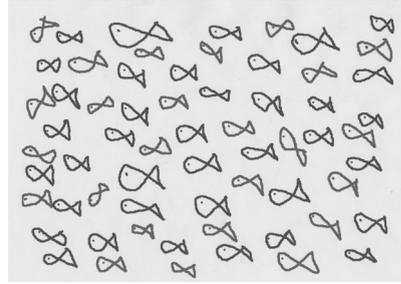
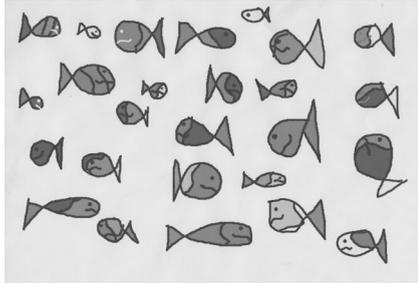
»Ich hätte nichts dagegen, in einer Geschichte aufzutreten«, sagte Ann. »Weil Menschen in einer Geschichte nicht den ganzen Tag nach einer blöden Muschel suchen. In Geschichten ist immer was los!« »In Geschichten passiert doch überhaupt nichts«, sagte Ben. »Geschichten bestehen aus Wörtern. Und Wörter aus Buchstaben. Und Buchstaben sind nichts anderes als Zeichen.« (Crockett 2007)

Er schreibt trotzig das Wort »Marmelade« in den Sand, das eine Welle wegspült. Aber schon stecken die beiden in einer spannenden, schrägen Geschichte – denn »dort, wo der Strand noch nass war, stand plötzlich eine silberne Schale voller Marmelade.« Sie probieren es mit »Brot«, »Milch«, »Sonnenschirm« und schaffen sich Buchstabe für Buchstabe ein Königreich mit König, Städten und Dörfern, Wäldern und Schlössern – bis die Flut ihre Welt einfach wieder wegschwemmt.

Ann erhob sich. »Die Geschichte hat überhaupt kein richtiges Ende«, sagte sie. »Sie hat einfach aufgehört. Nur der König ist immer noch drin in der Geschichte und hofft, dass er seinen Thron erreicht«, sagte sie. Aber Ben hielt sich die Muschel ans Ohr und lauschte auf nichts anderes als auf die Geräusche des Meeres. (Crockett 2007)

Maurice Sendak, der als junger Illustrator von Crockett Johnson und Ruth Krauss wie ein Familienmitglied aufgenommen war, schreibt im Nachwort:

Wenn es nach diesen Kindern ginge, wäre es uns allen, Erwachsenen und Kindern, erlaubt, in der von jedem Einzelnen gewünschten Welt zu leben, in der realen wie der eingebildeten gleichermaßen.



Zeichnend und schreibend erschaffen auch wir in der Klasse auf langen Papierstreifen unseren persönlichen »Zauberstrand«, lesen vor, präsentieren und sind angekommen am Meer, haben es gefunden und sehen, wie unglaublich groß es ist.

Die ersten Menschen gingen nicht allein an den Strand, sondern sie fragten andere, ob sie auch mitkämen. Dann fassten sie sich an den Händen und gingen zusammen zum Meerufer. Zu zehnt müssen wir mindestens sein, sagten sie, damit wir das Meer sehen können, einer allein schafft es nicht. (Schubiger 2006, S. 72)

Und Jürg Schubiger verrät uns am Schluss, wo das Meer ist:

Da, wo Kolumbus Indien sucht,
 wo die großen Schiffe versinken,
 wo einem, ohne zu blinzeln, ein Fisch ins Auge schaut,
 wo es aussieht wie auf dem Mond,
 wo der Mond aussieht wie
 das Ei der Nacht,
 wo man sich fragt, ob man umkehren soll oder nicht,
 wo man nicht umkehrt, weil es
 schauerhaft schön ist. (Schubiger 2000, S. 7)

Literatur

- JOHNSON, CROCKETT: *Der Zauberstrand*. München: Hanser 2007.
 LIND, ÅSA: *Zackarina und der Sandwolf*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2004.
 RICHTER, JUTTA: *Hinter dem Bahnhof liegt das Meer*. München: Hanser 2001.
 SCHUBIGER, JÜRIG; HOHLER, FRANZ; BAUER, JUTTA (Ill.): *Aller Anfang*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2006.
 SCHUBIGER, JÜRIG; BERNER, ROTRAUT (Ill.): *Wo ist das Meer?* Weinheim: Beltz & Gelberg 2000.
 STAMM, PETER; BAUER, JUTTA: *Warum wir vor der Stadt wohnen*. Weinheim: Beltz & Gelberg 2005.

Friedrich Janshoff

Der Mediterran: Kultur(en) – Sprache(n) – Literatur(en) Bibliographische Fundstücke für den Deutschunterricht

Die Geschichte des Mittelmeeres ist eine Geschichte politischer, kultureller, religiöser und ökonomischer Koexistenz, aber auch eine der Konfrontation zwischen Nachbarn, die sich oft der Macht ihrer ethnischen, ökonomischen und religiösen Unterschiede bewusst waren. [...] Entscheidend ist, dass eine Geschichte der mediterranen Welt eine Geschichte ihrer Menschen sein muss, die ihren Ausdruck in den kommerziellen, kulturellen und religiösen Wechselbeziehungen innerhalb ihrer Grenzen findet. (Abulafia 2003, 26)

Auf dem Buchmarkt gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen (Bildbände, Kochbücher, Reiseführer, Nachschlagewerke) über das Mittelmeer, die sich Themen wie Urlaub und Reisen, Essen und Trinken, Landschaften und Gärten usw. widmen und die daher für den (Deutsch-)Unterricht nur von sehr begrenztem Interesse sind. Nachfolgend sind einige Fundstücke zusammengestellt, die andere Sichtweisen und Zugangsmöglichkeiten bieten. Ausgewählt wurden rund 60 im Berichtszeitraum 1990 bis 2007 erschienene Veröffentlichungen, darunter allein 30 Sprachführer, die sich mit Gegenwart und Geschichte des Mediterran, mit der kulturellen, sprachlichen, geographischen, ökologischen, ökonomischen und literarischen Vielfalt des Mittelmeerraumes beschäftigen.

Der Mediterran – Gegenwart und Geschichte

Annäherungen aus touristischer und historischer Perspektive ermöglichen die folgenden Veröffentlichungen. Die beiden für die Ausbildung von Reiseverkehrskaufleuten gedachten, aber auch im Deutschunterricht verwendbaren Bände (Eckert/

Günther 2002; Nöthling/Eurich 2002) bieten aktuelle berufspraxisbezogene, leicht verständliche und handlungsorientiert aufbereitete Unterrichtsmaterialien mit geographischen, historischen, kulturgeschichtlichen und touristischen Informationen und Aufgaben zu den Reiseländern Italien, Frankreich, Spanien, Griechenland, Türkei, Israel und Ägypten. Mit ausgezeichnetem Bildmaterial (Fotos und Wiedergaben von Gemälden) zu Landschaften, Bauwerken, Alltagsgegenständen und Kunstwerken sowie zahlreichen Reproduktionen von Landkarten (vgl. auch Matvejevic 1993) versehen ist die chronologische Darstellung (Abulafia, Hrsg. 2003) der Geschichte und Kultur des Mittelmeerraumes (Frühe Handelsreiche, Schlacht um die Seewege, Entstehung des Mare Nostrum, Zerfall der mediterranen Welt, christliches Mittelmeer, erstarkender Islam, Schlachtfeld europäischer Mächte, globalisiertes Mittelmeer). Den Zugriff auf die Informationsfülle der wissenschaftlich fundierten Ausführungen erleichtern die Zwischentexte (30/31, 64/65, 96/97, 124/25, 152/53, 180/81, 216/17, 248/49, 280/81).

Abulafia, David (Hrsg.): Mittelmeer. Kultur und Geschichte. Stuttgart: Belsler, 2003. ISBN 3-7630-2418-2

Eckert, Jürgen; Günther, Eckhard: Reisen ins östliche Mittelmeer. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Winklers, 2002. ISBN 3-8045-5046-0 [mit CD-ROM]

Nöthling, Andreas; Eurich, Gerhard: Reisen ins westliche Mittelmeer. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Winklers, 2002. ISBN 3-8045-5044-4 [mit CD-ROM]

Wir können mit Fug und Recht behaupten, dass zwei Erfindungen, wie sie unterschiedlicher nicht sein dürften, die Beziehungen zwischen der mediterranen Welt und Nordeuropa in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgeblich verändert haben: das Flugzeug und der Bikini. (Abulafia 2003, 312)

Der Mediterran im (Deutsch-)Unterricht – exemplarisch

Die folgenden Veröffentlichungen können als Nachschlagewerke oder Einführungen zu kulturgeschichtlich wichtigen Themen (Antike, Judentum, Islam) zur Hintergrund- und Grundlageninformation genutzt werden.

Khoury, Adel Th.; Hagemann, Ludwig; Heine, Peter: Islam-Lexikon A-Z. Geschichte, Ideen, Gestalten. Freiburg: Herder, 2006. (Herder Spektrum. 5780). ISBN 3-451-05780-8

Unger, Andreas: Von Algebra bis Zucker. Arabische Wörter im Deutschen. Stuttgart: Reclam, 2006. ISBN 3-15-010609-5

Altenmüller, Hartwig: Einführung in die Hieroglyphenschrift. Hamburg: Buske, 2005. ISBN 3-87548-373-1

Frense, Gisela; Silveira Macêdo, Dagmar da: Modernes Latein für unterwegs, Wort für Wort. Bielefeld: Reise Know-How Verl. Rump, 2004. (Kauderwelsch. 174). ISBN 3-89416-351-8

Maier, Bernhard: Koran-Lexikon. Stuttgart: Kröner, 2001. (Kröners Taschenausgabe. 348). ISBN 3-520-34801-2

Maier, Johann: Judentum von A bis Z. Glauben, Geschichte, Kultur. Freiburg: Herder, 2001. (Herder Spektrum. 5169). ISBN 3-451-05169-9

- Brodersen, Kai u. a. (Hrsg.): Antike Stätten am Mittelmeer. Stuttgart: Metzler, 1999. (Metzler Lexikon). ISBN 3-476-01608-0
- Peust, Carsten: Hieroglyphisch Wort für Wort. Bielefeld: Reise Know-How Verl. Rump, 1999. ISBN 3-89416-317-8
- Grübel, Monika: Judentum. Köln: Dumont, 1996. (DuMont Taschenbücher, Schnellkurs. 505). ISBN 3-8321-3496-4

Geschichte – Geographie – Politik – Ökonomie – Ökologie

Die folgenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen bieten ebenfalls fundierte Hintergrund- und Grundlageninformationen (Braudel/Aymard 2006, Hofrichter 2002, Wagner 2001, Braudel 2000) oder ermöglichen Einblicke in wichtige aktuelle Fragestellungen.

- Braudel, Fernand; Duby, Georges; Aymard, Maurice: Die Welt des Mittelmeeres. Zur Geschichte und Geographie kultureller Lebensformen. Neuausg. Frankfurt am Main: Fischer, 2006. (Fischer Taschenbücher. 16853). ISBN 3-596-16853-8
- Burtscher-Bechter, Beate u. a. (Hrsg.): Grenzen und Entgrenzungen. Historische und kulturwissenschaftliche Überlegungen am Beispiel des Mittelmeerraums. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006. (Saarbrücker Beiträge zur Vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft. 36). ISBN 3-8260-3449-X
- Darin: Kienpointner, Manfred: Sprachliche Grenzziehungen im mediterranen Raum. Zur diskursiven Konstruktion von nationalen und kulturellen Grenzen durch Eigen- und Fremdbezeichnungen, Phraseologismen und argumentative Texte. (235-256).
- Dir, Yamina: Bilder des Mittelmeer-Raumes. Phasen und Themen der ethnologischen Forschung seit 1945. Münster: Lit, 2005. (EuroMed. 1). ISBN 3-8258-6973-3
- Hofrichter, Robert (Hrsg.): Das Mittelmeer, 3 Bde. Fauna, Flora, Ökologie. Stuttgart: Spektrum Akadem. Verl., 2002. ISBN 3-8274-1188-2
- Wagner, Horst-Günter: Mittelmeerraum. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 2001. (Wissenschaftliche Länderkunden). ISBN 3-534-12339-5
- Kuruyazici, Nilüfer u. a. (Hrsg.): Schnittpunkte der Kulturen. Gesammelte Vorträge. Stuttgart: Heinz (1998). (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik. 365); (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. 6). ISBN 3-88099-370-X
- Darin: Liselotte Gumiel: Die »gebrochene Zunge«. Wirkungen neuerer deutscher Neologismen auf türkisch-islamische Einwanderer. (185-198).
- Turk, Horst u. a. (Hrsg.): Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen. Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus. Göttingen: Wallstein, 1998. ISBN 3-89244-327-0
- Darin: Arend, Elisabeth: »mare nostrum«? Das Mittelmeer in der Diskussion um kulturelle und literarische Grenzziehungen. (263-283).
- Kulturraum Mittelmeer. Zwischen Abgrenzung und Annäherung. Zeitschrift für Kultur Austausch, 1996, H. 3.
- Braudel, Fernand: Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II., 3 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990. ISBN 3-518 58056-6

Ungewöhnlich ist nicht nur die große Zahl eigenständiger Kulturen, die hier (im Mittelmeerraum) ihren Ursprung haben, sondern auch die Art und Weise, wie sie im Laufe der Zeit auf verhältnismäßig engem Raum zueinander in Beziehung traten. (Abulafia 2003, 30)

Sprachen des Mediterran

Einen Eindruck von der Vielfalt der Sprachen in den Ländern des Mediterran vermitteln die »Sprachführer« der Kauderwelsch-Reihe aus dem Reise Know-How Verlag Rump in Bielefeld. Zusätzlich zu den Büchern liegen zu zahlreichen Sprachen Aussprache-Trainer auf Audio-CD vor oder sogar digitalisierte Versionen von Buch und Aussprache-Trainer auf CD-ROM mit der Möglichkeit, sich weniger vertrauten und bekannten Sprachen und Sprachvarianten hörend anzunähern.

Ägyptisch-Arabisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 2). ISBN 3-89416-009-8
Algerisch-Arabisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 126). ISBN 3-89416-326-7
Albanisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 65). ISBN 3-89416-255-4
Französisch für Tunesien Wort für Wort. (Kauderwelsch. 137). ISBN 3-89416-339-9
Französisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 40). ISBN 3-89416-492-1
Französisch Slang, das andere Französisch. (Kauderwelsch. 42). ISBN 3-89416-017-9
Galicisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 103). ISBN 3-89416-309-7
Griechisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 4). ISBN 3-89416-564-2
Hebräisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 37). ISBN 3-89416-002-0
Hocharabisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 76). ISBN 3-89416-267-8
Italienisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 22). ISBN 3-89416-482-4
Italienisch Slang, das andere Italienisch. (Kauderwelsch. 97). ISBN 3-89416-300-3
Katalanisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 72). ISBN 3-89416-262-7
Korsisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 165). ISBN 3-89416-343-7
Kroatisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 98). ISBN 3-89416-886-2
Kurdisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 94). ISBN 3-89416-285-6
Mallorquinisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 124). ISBN 3-89416-324-0
Maltesisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 117). ISBN 3-89416-568-5
Marokkanisch-Arabisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 77). ISBN 3-89416-268-6
Palästinensisch-Syrisch-Arabisch. (Kauderwelsch. 75). ISBN 3-89416-265-1
Portugiesisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 11). ISBN 3-89416-486-7
Serbisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 93). ISBN 3-89416-537-5
Sizilianisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 114). ISBN 3-89416-316-X
Slowenisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 69). ISBN 3-89416-259-7
Spanisch für Andalusien. (Kauderwelsch. 185). ISBN 3-89416-472-7
Spanisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 16). ISBN 3-89416-480-8
Spanisch Slang, das andere Spanisch. (Kauderwelsch. 57). ISBN 3-89416-247-3
Tunesisch-Arabisch, Wort für Wort. (Kauderwelsch. 73). ISBN 3-89416-263-5
Türkisch Wort für Wort. (Kauderwelsch. 12). ISBN 3-89416-488-3
Türkisch Slang, das andere Türkisch. (Kauderwelsch. 183). ISBN 3-89416-470-0

Historische und literarisch-philosophische Reiseführer

Die folgenden Reiseführer widmen sich den Spuren der griechisch-römischen Antike.

- Geisthövel, Wolfgang: *Unterwegs mit Odysseus durch das Mittelmeer. Literarische Streifzüge*. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2007. ISBN 3 538-07248-5
- Golvin, Jean-Claude: *Metropolen der Antike*. Stuttgart: Theiss, 2005. ISBN 3-8062-1941-9
- Moser, Achill: *Auf Odysseus' Spuren. Eine abenteuerliche Entdeckungsreise im Mittelmeer*. München: Bruckmann, 2004. ISBN 3-7654-4072-8
- Müller, Arnim: *Was die Säulen nicht mehr selber sagen. Athen, Attika und benachbarte Inseln. Ein Kultur-Reiseführer für Anspruchsvolle*. Münster: Aschendorff, 2004. ISBN 3-402-02617-1
- Held, Klaus: *Treffpunkt Platon. Philosophischer Reiseführer durch die Länder des Mittelmeers*. 3., durchges. u. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2001. ISBN 3-15-010479-3
- Schäfer-Schuchardt, Horst: *Antike Metropolen – Götter, Mythen und Legenden. Die türkische Mittelmeerküste von Troja bis Ionien. Die Ursprünge abendländischer Kultur*. Stuttgart: Belsar, 2001. ISBN 3-7630 2385-2

Literatur(en) des Mediterran – der Mediterran literarisch

Zwei literarische Lesebücher und zwei umfangreiche Reiseberichte eröffnen räumliche und zeitliche Zugänge zur literarischen und kulturellen Vielfalt des Mediterran. Nicht nur die Mittelmeergeschichten (Wagenbach, Hg. 2002) und das Mittelmeer-Lesebuch (Loquai, Hg. 2003), sondern auch die Reiseschilderungen des Fremden (Theroux 1996) und des Einheimischen (Matvejevic 1993) ziehen Leserinnen und Leser dadurch in den Bann, dass die Lektüre an fast jeder beliebigen Stelle begonnen oder fortgesetzt werden kann, einerseits bedingt durch die Kürze der ausgewählten Texte oder Ausschnitte aus umfangreicheren Werken bei den Anthologien, andererseits bedingt durch den Aufbau der Reiseberichte.

Während Wagenbach (2002) gegenwartsbezogene »Erzähl-Kunststücke« von Einheimischen (von Nina Banu, Italo Calvino, Andrea Camilleri, Gianni Celati, Lia Chat-sopulu-Karavia, Mohamed Choukri, Driss Chraïbi, Dominique Fernandez, Luis Goytisolo, Jean-Claude Izzo, Yoram Kaniuk, Yasar Kemal, Luigi Malerba, Javier Marías, Ana María Matute, Jusuf Naoum, Orhan Pamuk, Alvaro Pombo, Carme Riera, Gianni Rodari, Leonardo Sciascia, Antonio Tabucchi und Esther Tusquets) ausgewählt hat, bietet Loquai (2003) zwar auch derartige Texte (von Judith Katzir, Nikos Kazantzakis, Yasar Kemal, Predrag Matvejevic, Albert Memmi, Frédéric Mistral, Orhan Pamuk, Ghada Samman und Kateb Yacine), aber das Hauptinteresse gilt den Berichten von Mittelmeer-Reisenden durch die Jahrhunderte (von Seume, über Goethe, Dickens, Flaubert, Mark Twain, Maupassant, Hauptmann, Hemingway und Durrell bis Hildesheimer u. v. a.). Wichtig ist der leider bereits vergriffene Band auch wegen des erläuternden mehrere Reiserouten entwickelnden Nachworts (529-575) und der umfangreichen Lektürehinweise (596-605) auf literarische Werke mit Angabe des jeweiligen Schauplatzes.

Theroux (1996) folgt erzählend der Reiseroute von Gibraltar bis Tanger und damit der räumlichen Gliederung des Mediterran, während Matvejevic (1993) seinem »Brevier« (Kapitel I) ein fast ebenso umfangreiches »Glossar« (Kapitel III) an die Seite stellt, getrennt durch Ausführungen, die sich mit »Karten« (Kapitel II) beschäfti-

gen. Der Verfasser entfaltet erzählend, beschreibend und kommentierend ein faszinierendes Panorama des Mediterran, angereichert durch eine Fülle unbekannter oder vergessener Einzelheiten, indem er Erlebtes, Erfahrenes, Erreistes, Erforschtes und Phantasiertes mit Historischem, Philosophischem, Philologischem, Literarischem und Phantastischem zusammenbringt.

Geschichten aus der Türkei, aus Griechenland, Italien, Spanien, Portugal und aus dem kroatischen, serbischen und slowenischen Sprachraum in deutscher Sprache, aber auch in der jeweiligen Originalsprache versammelt ein »multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch« (Ulich/Oberhuemer, Hg. 2005), das der Sprachförderung im Hinblick auf interkulturelle Erziehung und Mehrsprachigkeit im Alltag dienen soll. Traditionelle und zeitgenössische Geschichten und Märchen für Kinder vermitteln einen Eindruck von der Vielfalt der Erzähltraditionen in den genannten Ländern des Mediterran. Als Angebote für Migrantenfamilien mit Kindern ab etwa vier bis acht Jahren zum Erzählen, Vorlesen oder Zuhören gedacht, mit Spiel- und Gestaltungsvorschlägen zur Umsetzung in andere Formen oder Medien ergänzt und mit kulturkundlichen Einführungen versehen, sind die Texte durchaus auch für Jugendliche und Erwachsene geeignet, besonders diejenigen Geschichten und Figuren (wie Rotkäppchen, Pinocchio oder Nasreddin Hodscha), die über die länderspezifische Auswahl hinausgehend in ganz verschiedenen Kulturkreisen Verbreitung gefunden haben.

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Es war einmal, es war keinmal . . . Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. 4., aktualis. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. ISBN 3-589-25394-0

Loquai, Franz (Hrsg.): Licht über blauen Wassern. Ein Mittelmeer Lesebuch. München: Goldmann, 2003. (Goldmann Taschenbücher. 7745). ISBN 3-442-07745-1 [*vergr.*]

Wagenbach, Klaus (Hrsg.): Die weite Reise. Mittelmeergeschichten. Berlin: Wagenbach, 2002. (WAT. 432). ISBN 3-8031-2432-8

Theroux, Paul: An den Gestaden des Mittelmeeres. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1996. ISBN 3-455-11167-X

Matvejevic, Predrag: Der Mediterran. Raum und Zeit. Zürich: Ammann, (1993). ISBN 3-250-10188-5

Drei grundlegende Aufgaben haben (im euro-mediterranen Raum) derzeit Priorität:

1. Wissenschaftliche Arbeiten über die Geschichte der Sprachen, der Kulturen, der religiösen Erscheinungen, der marginalisierten, disqualifizierten, von den dogmatischen Theologien unterdrückten ethno-kulturellen Gruppen müssen gefördert werden, aber auch solche, die sich mit den Nationalstaaten im euro-mediterranen Raum seit der Ausbreitung des Christentums, dem Islam und den unterschiedlichen Ansätzen einer zentralisierenden Nation-Werdung beschäftigen.
2. Eine moderne juristische Kultur muß in Gang gesetzt werden, die, ausgehend von den fortgeschrittensten demokratischen Erfahrungen in der Welt, den Fortschritt der Zivilgesellschaften im Verhältnis zu den Staaten fordert.
3. Ein umfangreiches Averroes-Programm sollte nach dem Vorbild des europäischen Erasmus-Programms geschaffen werden, das den Austausch von Studenten, Forschern, Künstlern und schöpferisch Tätigen im gesamten euro-mediterranen Raum unterstützt. (Arkoun, Mohammed: Der euro-mediterrane Raum als Schicksalsgemeinschaft. Zeitschrift für Kulturaustausch 1996, H. 3)

Deutsch-Standards

»Der standardisierte Schüler«

Die Kritik des Literaturdidaktikers Kaspar H. Spinner

Mit diesem Beitrag möchten wir einen Überblick über die Diskussion der Bildungsstandards in Deutschland geben. Ausgangspunkt ist Kaspar H. Spinners Rede »Der standardisierte Schüler«, die er bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004 gehalten hat.

Bereits am Beginn seiner Rede stellt K. H. Spinner fest, dass Bildungsfragen, Qualitätssicherung, Schulentwicklung nun auf verstärktes Interesse in Politik und Gesellschaft stoßen, wobei ein Paradigmenwechsel, nämlich die Orientierung am Output bzw. Outcome des Unterrichtens, festzustellen ist. »Bis in die einzelnen Fächer und Fachdidaktiken hinein ist die Frage, was beim Unterrichten herauskommt, leitendes Kriterium für Schulorganisation und didaktische Konzeptionen geworden.« (S. 4) Für die Deutschdidaktik seien die Auswirkungen der Neuorientierung besonders stark, da sich diese »in der Vergangenheit besonders wenig um die tatsächlichen Effekte von Unterrichts-

konzeptionen gekümmert und die Fragen einer tragfähigen Überprüfung der Leistung von Unterrichtsmethoden eher vernachlässigt [habe]« (S. 4).

Die Neuorientierung hat stattgefunden und man könne nun die Auswirkungen in Didaktik, Methodik, Lehrmaterial und Unterrichtspraxis beobachten, wobei sich K. H. Spinner auf keine grundsätzliche Diskussion über Standards einlässt, sondern sich für Veränderungen im Fach Deutsch unterhalb der Ebene der Postulate und Konzeptionen interessiert. »Meine These ist, dass sich neue didaktische Denk- und Verhaltensstrukturen entwickeln, die von vielen Lehrerinnen und Lehrern bereits als eine massive Veränderung ihres Handelns im Unterricht und ihrer Einstellung gegenüber dem Lernprozess von Schülerinnen und Schülern empfunden werden.« (S. 5) Er zeigt drei Mechanismen auf, die ihm für das neue Bildungsdenken und seine Auswirkungen auf Deutschdidaktik und Deutschunterricht charakteristisch erscheinen:

1. Die Reduktion von Komplexität

In den in Rekordtempo erarbeiteten bundesweit verbindlichen *Standards* sieht K. H. Spinner mittel- und langfristig die schulpolitisch bedeutendsten Auswirkungen der aktuellen Bildungsdiskussion. Bei der Lektüre der Standards erscheint es ihm allerdings verwunderlich, »warum diese Ansammlung von Lernzielformulierungen als Standards ausgegeben wird. Was Standards sein können und sollen, scheint noch ziemlich unklar zu sein.« (S. 5) Festgelegt wurde, dass Standards sich auf den *Kernbereich* des jeweiligen Faches beziehen und den Schulen und

Lehrkräften umfassende Gestaltungsräume für die pädagogische Arbeit lassen sollen. Nun stellt sich für Spinner die Frage, was die Kernbereiche im Fach Deutsch sind, und mit Blick auf die 112 für den Hauptschulabschluss festgelegten, oft sehr komplexen Standards scheint der gewünschte Freiraum doch sehr eingeschränkt zu sein. Angesichts dieses Widerspruchs schlussfolgert er: »Idee und Realisierung von Standards scheinen einander in geradezu absurder Weise zu widersprechen.« (S. 5) Er relativiert diese Kritik jedoch, indem er den Standardherstellern zugute hält, dass zusätzlich zur Nennung der Standards auch immer konkrete Aufgabenbeispiele zur Überprüfung vorgestellt werden. Daran lässt sich ablesen, dass mit einer einzigen Aufgabe häufig gleich mehrere Standards abgedeckt werden können, was für ihn jedoch auch problematisch ist. »Genau hier jedoch, im Verhältnis von Standardformulierungen und Umsetzungen in Aufgaben, liegt m.E. das eigentliche Problem.« (S. 6) Anhand eines Beispiels zeigt er nun auf, dass einer trivial erscheinenden Arbeitsaufgabe mehrere äußerst komplexe Standards zugeordnet werden. Keinesfalls erscheint es nachvollziehbar, dass anhand dieser Aufgabe tatsächlich die formulierten Kompetenzen in der nötigen Komplexität erreicht werden können. Man kann in der Aufgabenkonstruktion daher nur »eine massive Reduktion, wenn nicht Trivialisierung dessen, was in den Standards formuliert ist« (S. 6) erkennen. Diese habe es auch schon zu Zeiten der lernzielorientierten Unterrichtsplanung gegeben, für Spinner ist jedoch nun noch ein weiterer Aspekt zu bedenken: »Der Mechanismus der Re-

duktion und Trivialisierung erhält allerdings bei den Standards neue Brisanz. Mit ihnen wird der Anspruch einer verlässlichen Überprüfung des Leistungsstandes erhoben; es geht nicht nur um die Ergebniskontrolle zu einer lernzielorientiert geplanten einzelnen Unterrichtseinheit.« (S. 6)

Gleichzeitig komme es zu einer Trivialisierung in umgekehrter Richtung, denn an und für sich aspektreiche Aufgaben verlieren nun ihrerseits an Komplexität durch den Bezug auf die Standards. »Es zeigt sich also, dass in der Anwendung der Standards auf Aufgabenbeispiele ein doppelter Reduktionsprozess stattfindet: Nicht nur werden die Standards im Beispiel auf eine Schwundform gebracht, auch die Komplexität der Aufgabenstellung schnurrt, wenn sie durch den Filter der Standards interpretiert wird, zusammen. Ich spreche deshalb von einer *wechselseitigen Reduktion*.« (S. 7) Sowohl Standards als auch Aufgabenstellungen hält K. H. Spinner für durchdacht und vertretbar, die Problematik ergibt sich aus dem Zusammenwirken von beiden und insbesondere im Hinblick auf die sich daraus ableitenden Beurteilung von Schülerleistungen. Schüler und Schülerinnen könnten sich künftig nur noch mit jenen Aspekten eines Textes beschäftigen, die sie als Kompetenzbeschreibungen in den Standards finden. Was für den Autor zur wenig erbaulichen Schlussfolgerung führt, »dass auch der Schüler standardisiert wird« (S. 7). Umgekehrt könnten Lehrer und Lehrerinnen Texte nur noch im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen bearbeiten, wodurch wesentliche Aspekte des Textverständnisses vernachlässigt würden.

2. Das Umkippen von Subjektivität in Objektivität

Der zweite Mechanismus betrifft die wechselseitige Wirkung zwischen Frage und Antwort Erwartung. In einem Beispiel wird eine Aufgabe zu einem literarischen Text gezeigt, bei der zuerst nach der subjektiven Meinung der Schüler/innen gefragt wird, diese jedoch in einem nächsten Schritt möglichst objektiv begründet werden soll. K.H. Spinner analysiert dies folgendermaßen: »In der Frage wird so getan, als interessiere die subjektive Rezeption, tatsächlich will man aber eine Erkenntnis am Objekt. Ich nenne das das *Umkippen von Subjektivität in Objektivität*.« (S. 8) Er sieht darin ein grundlegendes Problem des heutigen Literaturunterrichts und präzisiert: »Literarisches Verstehen gelingt dann auf angemessene Weise, wenn subjektives Angesporensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance sind.« (S. 8) Diese Balance wird im Unterricht nur allzu leicht verfehlt, Leistungsmessung, die möglichst objektiv sein möchte, und ein Output orientierter Unterricht begünstigen ein Umkippen. Auch hier ist weder die Fragestellung noch die Antwort Erwartung problematisch, sondern wieder deren Zusammenspiel. Eine subjektive Stellungnahme werde aufgerufen und dann dem Diktat von Objektivität unterworfen, was Spinner zum Titel für seine Rede veranlasst hat. »Der Schüler wird im standardisierten Unterrichtsprozess zurechtgestutzt. Entfaltung von Individualität und das Ernstnehmen von Subjektivität werden [...] durch die Standardisierungsprozesse zurückgedrängt.« (S. 8) Nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler, sondern das Er-

reichen einheitlicher Standards stehen im Zentrum. Heterogenität spielt im neuen Bildungsdiskurs durchaus eine Rolle, doch laut Spinner nur insofern, als man sie zu überwinden trachtet. Bei einer Fokussierung auf das Erreichen einheitlicher Standards bleibt eine Förderung unterschiedlicher Leistungsprofile mit unterschiedlich gewichteten Kompetenzen auf der Strecke, doch ist »ein Recht auf Heterogenität« (S. 9) gerade in der heutigen Schule wünschenswert. Spinner verweist darauf, dass Leistungsstudien (wie PISA, IGLU, DESI) keineswegs zur Erstellung einer Leistungsdiagnose für einzelne Schüler/innen konzipiert wurden. Solche Tests überprüfen nur, was man bei allen erwarten kann oder sollte. Eine unreflektierte Übernahme dieser Testverfahren für die Beurteilung im Unterricht würde jedoch in den Schulen zunehmend geschehen und somit die oben befürchteten Effekte auslösen.

3. Die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training

Einen weiteren problematischen Aspekt ortet K. H. Spinner im aktuellen Unterrichtsmaterial. Lange Zeit prägte der Gegensatz zwischen einem lehrerzentrierten, kopflastigen Unterricht und dem schülerzentrierten, ganzheitlichen, erlebnisorientierten Lernbegriff die Diskussion, so entsteht nun ein neues Bild des intendierten Schülers: »*Es ist der planende, seine Verhaltensweise kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzung bewusste und über einsehbare Strategien verfügende Mensch*.« Dass ein solches Menschenbild zunehmend die Bildungsvorstellungen bestimmt, wird

kaum diskutiert, ja, es hat sich sozusagen unauffällig eingeschlichen.« (S. 10) Die aktuelle Bildungsdiskussion bezieht sich nicht auf die explizite Vorstellung des gebildeten oder emanzipierten Menschen, vielmehr steht die pragmatische Effektivität einzelner Kompetenzen im Vordergrund. Ein ausdrückliches Leitbild sei nicht mehr von Bedeutung. Das Ideal des planenden, sich kontrollierenden Menschen findet sich in vielen didaktischen Bereichen, wie zum Beispiel in der prozessorientierten Schreibdidaktik, im Beherrschenden mündlicher Präsentationstechniken, im auf die Vermittlung von Strategien basierenden Lese- und Rechtschreibunterricht, im Erwerb gezielter Recherchetechniken etc. Die heutige Didaktik ist somit geprägt von der Anwendung von Strategien und Techniken, die die Schüler/innen auf ein Leben in einer zunehmend technifizierten, pluralistischen Gesellschaft und auf einen Arbeitsmarkt, der Flexibilität, aber zunehmend auch das Beherrschen von Kontroll- und Steuerungsfunktionen voraussetzt, vorbereiten sollen. Das neue Bild des Schülers wirkt sich auch auf Lernsituationen und Unterrichtsmaterial aus. Bei seiner Analyse von Übungsmaterial zu Lesestrategien stellt Spinner fest: »Sich auf einen Inhalt einzulassen, sich zu neuen Gedanken anregen zu lassen spielt keine Rolle mehr, sondern wirkt sich eher hindernd auf die Strategie aus, die im konkreten Fall geübt werden soll.« (S. 11)

Kleinschrittige Arbeitsanleitungen, abprüfbar Lernstrategien prägen – wenn auch oft bei sehr ansprechender, abwechslungsreicher Gestaltung – das Unterrichtsmaterial, was Spinner unter Berufung auf Fingerhut als »Nach-Den-

ken von Vorge-dachtem« bezeichnet (S. 11). Obwohl solche Übungen einfach in Freiarbeit zu erledigen sind, haben sie mit der geforderten selbständigen geistigen Arbeit wenig zu tun. Die Vorstellung von einem Unterricht, in dem nur noch zählt, was erfolgreich trainierbar ist, und in dem angeleitetes Training geistig selbständiges Lernen ersetzt, sowie von Lernsituationen, in denen »das Widerständige, das Überraschende, das Unbequeme nur noch als Anlass für die Anwendung einer Problemlösestrategie gesehen wird« (S. 12), kann nur als sehr bedenklich empfunden werden.

Die hier vorgestellten drei Mechanismen schleichen sich zuweilen ungewollt und den Beteiligten gar nicht bewusst ein. Aufmerksamkeit ist jedoch gefordert, wie auch K. H. Spinner zusammenfassend feststellt: »Nicht die Erstellung von Standards, nicht die Vermittlung von Strategien, nicht der Kompetenzbegriff sind je für sich problematisch. Sie sind Teil der wichtigen Neuerungen, die in unserem Bildungssystem überfällig sind. Es ist die einseitige, oft unreflektierte Umsetzung, die zu den problematischen Effekten führt. Wenn wir solche Mechanismen nicht genau beachten, drohen die positiven Effekte, die wir uns von den Reformen erwarten, hinterrücks die guten Absichten zu konterkarieren.« (S. 13)

URSULA ESTERL

Literatur

Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004. In: *Didaktik Deutsch* 18/2005, S. 4–14.

Das Gedicht im Unterricht

Was wollte der Dichter sagen? Erkenntnisse und Bekenntnisse beim Wiederlesen eigener Verse

In meiner Studienzeit kursierte eine Anekdote, die sich durchaus hätte so zutragen können. Zum krönenden Abschluss eines germanistischen Seminars an der Universität Graz über sein Werk wurde der vor allem als Dramatiker bekannt gewordene Autor Wolfgang Bauer (1941–2005) eingeladen, Stellung zu den Früchten studentischer Interpretationskunst zu beziehen. Auf die unvermeidliche Frage, was er sich denn bei einer bestimmten Stelle gedacht habe, versetzte er mit entwaffnender Ehrlichkeit: »Wäs was i? Bsoffn war i hält ...« Wenn's nicht wahr ist, so ist es doch gut erfunden, denn diese ganz und gar unheilige Legende birgt einen Kern höherer, verdichteter Wirklichkeit. Genauso ahnungslos könnte der Schreiber dieser Zeilen den nachstehenden Versen begegnen, die seinen Verfassernamen tragen:

SO ALT WIE MIT FÜNFZEHN
war ich bisher
nie wieder,

möchte
ich auch nicht
noch einmal sein.

Seither heißen alle
meine Freunde
Peter Pan.

Nachdem auch
Tom Sawyer seine
Becky Thatcher geheiratet hat:

Womit und mit wem teilt denn
Huckleberry Finn nun seine
St. Petersburger Zeit?

Huck, wenn du gehst,
sieh dich nicht um:
Komm zurück!
(Hafner 1991, S. 5)

Was hat der fünfundzwanzigjährige Schreiber damals dem einundvierzigjährigen Leser von heute zu sagen? Weiß der Autor wirklich nicht mehr als alle anderen? Ist die Autorenintention wirklich irrelevant? Der hermeneutische Zirkel wird schnell zum *circulus vitiosus*, zum ausweglosen Teufelskreis, denn schon am Schluss von Mark Twains *The Adventures of Huckleberry Finn* (1885) stand ein auch für unseren Zusammenhang bezeichnend viel sagendes »I been there before« (Twain 1994, S. 281). In diesem Buch, das vielmehr von Kindern handelt, als für Kinder gedacht war, und das, laut T.S. Eliot, der Grundstein der amerikanischen Prosa ist (vgl. Eliot 1950, S. vii-xvi), denn, ich paraphrasiere Eliot, Tom Sawyer war vielleicht der Junge, der Twain einmal war, Huck Finn hingegen der Junge, der Twain gerne gewesen wäre (und mit ihm wir alle, über die Geschlechtergrenzen hinweg). Tom, dem

ewigen Kind, steht Huck, der auf immer Unerwachsene gegenüber. Aus dieser bei aller großen Nähe unüberbrückbaren Differenz bezieht der Text seine notwendige innere Spannung.

Das Erwachsenwerden wird hier als endgültiger Abschied von der Kindheit aufgefasst, ein Abschied von Flausen und Utopien, Phantasien und Träumen; gemäß dem Beckett-Wort »*away dream all away*« (Beckett 2006, S. 49) nicht ohne Bammel und Bange. Die Grenzenlosigkeit des Kindheitsparadieses verführt zu Allmachts- und Allwissenheitsphantasien, wie sie etwa auch in zwei populären Songzitaten aus den sechziger Jahren anklingen – »*I was so much older then, | I'm younger than that now*« von Bob Dylan (1964) und »*And I was so much older then, | when I was young*« von Eric Burdon (1968) – die das Geburtsjahr des Verfassers (1966) umkreisen. In beiden Fällen ist die paradoxe Konfrontation und Umkehrung der Begriffe »alt« und »jung« auffällig: Als wäre das von den Eltern abhängige Kindsein vom Alter belastet, als ergäbe sich durch die Unabhängigkeit und Freiheit, die mit der Adoleszenz einsetzen, gleichsam von selbst, ein vor Kraft sprühendes, unbeschwertes Kindsein, das man, Peter Handke paraphrasierend, als »zweite Kindschaft« bezeichnen könnte. Eine andere, weniger zuversichtliche Lesart

bietet hingegen die Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek: »Künstler sind Menschen mit einer pathologisch verlängerten Kindheit.«¹

Für dieses Nichterwachsenwerdenwollen steht die Titelfigur aus dem Theaterstück *Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up* (1904) von James Matthew Barrie (1860–1937), populärisiert durch den Disney-Zeichentrickfilm und zu eher trauriger Berühmtheit gelangt durch die in Anlehnung an Peter Pans »Nimmerland« so genannte »Neverland Valley-Ranch« des paradigmatischen Unerwachsenen der Jetztzeit, Michael Jackson.

Mitzubedenken ist bei der Lektüre natürlich auch der zeitgeschichtliche Kontext des Erscheinungsjahres 1991: Die Namensbase von Tom Sawyers Liebchen Becky, Maggie Thatcher, die »Eiserne Lady«, war 1990 nach elf Regierungsjahren als Premierministerin des Vereinigten Königreichs aus dem Amt geschieden und die russische Hauptstadt hieß endlich wieder Sankt Petersburg (russisch Sankt-Peterburg), nachdem sie von 1914 bis 1924 Petrograd und von 1924 bis 1991 Leningrad geheißen hatte. Auch in Europa sind Subjekte mündig geworden, können sich nun nicht mehr auf Gängelung herausreden, sondern sind aufgerufen, tätig zu werden und für ihre Taten einzustehen »wie erwachsene Menschen« ...²

1 Elfriede Jelinek, Christine Lecerf: *L'Entretien*. Paris: Seuil 2007, S. 23. Orig.: »Je pense de toute façon que des artistes sont des gens dont l'enfance se prolonge de façon pathologique.« (Übers. d. Verf.)

2 Es fehlt hier der Platz, auf komparatistische Aspekte in diesem Werk des ausgewiesenen Slowenisten und zweisprachigen Autors einzugehen. So kann die Vorbildwirkung des Gedichtes *Abschied von der Jugend* (Slovo od mladosti, 1829, vgl. <http://www.kridel.net/literature/preseren/index.html>) des slowenischen Dichtersfürsten France Prešeren (1800–1849) nur vermutet werden. Die Nichterwähnung der Loslösung Sloweniens von Jugoslawien im Jahr 1991 kann kein Zufall sein und wäre noch zu untersuchen.

Formal überlagern sich zwei Strophen-schemata, nämlich 2 + 2 + 2 und (2 + 1) + (2 + 1), erheischen dadurch eine sofortige Zweitlektüre. Die mit Assonanzen gespickte erste Hälfte (siehe oben) steht im Zeichen der Tradition für die Kindheit, während die prosaische zweite Halbscheid für das ernüchterte Erwachsenenalter stehen mag. Der unterschwellig angelegte Dialektreim in der Schluss-Strophe »Huck – kumm zruck!« will wohl auf möglichst unsentimentale Art und Weise ein Stück Kindheit auf Dauer bergen, Ursprüngliches in der Ursprungssprache anklingen lassen.

All das war mir auch zum Zeitpunkt der Niederschrift, soweit rekonstruierbar, bekannt und geläufig, doch von keinerlei Gedächtnisspur belegt, ich hätte auch nur einen dieser Aspekte bewusst bedacht. So steht der Literaturwissenschaftler Hafner staunend vor dem Dichter gleichen Namens, erfährt viel ihm bis dato de facto Unbekanntes, und meint damit die Berechtigung und Sinnhaftigkeit des vielerorts eher ungeliebten Herangehens an Kunst vermittels Interpretation aus einem so persönlichen wie fachlich fundierten Blickwinkel nachgewiesen zu haben.

FABJAN HAFNER

Literatur

- Beckett, Samuel : *The Grove Centenary Edition*. Volume IV. Poems, Short Fiction, Criticism. Ed. by Paul Aster. New York: Grove Press 2006, S. 49.
- Eliot, T.S.: Introduction to Adventures of Huckleberry Finn. In: Mark Twain: *The Adventures of Huckleberry Finn*. London: Cresset 1950, vii–xvi.
- HAFNER, FABJAN: *Gelichter + Liches*. Graz: Literaturverlag Droschl 1991.
- TWAIN, MARK: *The Adventures of Huckleberry Finn*. London: Penguin Popular Classics 1994, S. 281.

FABJAN HAFNER ist Autor, Übersetzer und Mitarbeiter am Robert Musil-Institut der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
Bahnhofstraße 50/I, A-9020 Klagenfurt.
E-Mail: fabjan.hafner@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Werner Wintersteiner
Transkulturelle literarische Bildung

Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis.
 (= ide-extra 12).

Innsbruck: Studienverlag 2006.
 208 Seiten.

ISBN 978-3-7065-4094-0 • EUR 22,90 • sFr 40,10

In Zeiten der Unterwerfung des Bildungsbegriffs unter das Paradigma der Effizienz und der Einengung des Lesebegriffs auf ein funktionales Textverständnis – in solchen Zeiten erscheint die Forderung nach literarischer Bildung für manche Ohren bereits anmaßend. Wie muss da erst die Forderung nach einer transkulturellen literarischen Bildung klingen?

In seinem Buch *Transkulturelle literarische Bildung* mit dem Untertitel »Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis« legt Werner Wintersteiner ein bestechendes Plädoyer für einen Literaturunterricht vor, dessen Intention es ist, die nationalen Sprachgrenzen zu sprengen und somit den globalen Gegebenheiten der Zeit Rechnung zu tragen.

Die *nationale Bildung* ist, nach Werner Wintersteiner (vgl. S. 15), das historisch in Europa entstandene Konzept, dem es gelungen ist, weltweit zum Paradigma von Bildung zu werden und dessen wesentlichstes Kennzeichen die Abgrenzung vom Anderen, vom Fremden ist, denn nur so, schien es, sei nationale Identitätsbildung möglich.

Eng mit dem Konzept der nationalen Bildung und der Abgrenzung vom Fremden ist auch der Gedanke der Reinheit verbunden. Nur das Einheitliche, das Eigene gilt als rein und letztlich auch als gut und richtig, die Verschiedenheit, die Vielfalt, die Diversität als die unvermeidlichen Übel, die es abzuwehren gilt. Diese gedankliche Haltung spiegeln unsere Literatur- und großteils auch sprachdidaktischen Konzepte im schulischen Unterricht und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wider.

Wie aber kann es in Zeiten der Globalisierung Sinn machen, sich von der »Allgegenwart des Fremden« abzugrenzen, fragt der Autor in Anlehnung an Hans Hunfeld (S. 15). In Konsequenz weitergedacht stellt sich demzufolge die Frage, ob nicht Grenzlinien allerorts hindurchführen: durch Städte und Stadtviertel, durch Familien und durch die Menschen selbst? Werner Wintersteiner plädiert für ein kulturpädagogisches Programm, das durch eine

grundsätzlich positive Einstellung zu Diversität und Alterität gekennzeichnet ist.

Kultur wird nicht mehr statisch – als Produkt erfolgreicher Abgrenzung von anderen – verstanden, sondern als dynamischer Prozess, bei dem »fremde« Elemente in das »Eigene« permanent integriert werden. (S. 16)

Diesen Prozess bezeichnet er in Anlehnung an Eduard Glissant »Poetik der Verschiedenheit« (vgl. Wintersteiner 2006). Damit ist nicht ein modischer Multikulturalismus der Beliebigkeit gemeint, auch nicht ein Partikularismus oder kultureller Egoismus von einzelnen Minderheiten, sondern zwischen blindem Universalismus und radikalem Kulturalismus heißt es einen dritten, einen »transkulturellen« Weg zu finden.

Ein Schritt in diese Richtung wäre es, die nationale Bildung durch eine globale Bildung zu ersetzen. Unter »globaler Bildung« ist aber nicht Standpunktlosigkeit zu verstehen, auch nicht die gleichmäßige Beschäftigung mit allen Literaturen der Welt nach einem Gießkannenprinzip. Ein Austausch der eigenen Literatur zugunsten der Weltliteratur ist ebenfalls nicht das Ziel, vielmehr geht es um die *Dezentrierung* des Eigenen (vgl. S. 16) und somit um eine Öffnung für neue Sichtweisen. Schon die Kenntnisnahme, dass zum Beispiel die österreichische »Identität« nicht nur aus deutschsprachiger Kultur besteht, wäre ein Blick in diese Richtung und gäbe den Raum frei für die »Kleinen Literaturen« der ungarischen und slawischen Völker der Donaumonarchie. Erst diese differenzierte Sicht auf die »Literaturen in Österreich« (vgl. Griesmayer/Wintersteiner 1996, S. 5) verdeutlicht die Ge-

samtheit dessen, was wir österreichische Literatur nennen.

Der Autor betont weiters, dass es ihm nicht um eine Erweiterung des bisherigen Konzepts von Literaturdidaktik durch interkulturelle Aspekte gehe, sondern um einen Paradigmenwechsel, um eine Abkehr von der eurozentrischen und einer Hinwendung zu einer globalen, transkulturellen Perspektive, die aber dennoch den eurozentrischen Blick beibehält.

Interessant sind auch die Gegenüberstellungen zwischen dem kulturellen Leben und der Praxis des Deutschunterrichts, die Werner Wintersteiner in seinem Buch vornimmt.

Er führt aus, dass im Deutschunterricht und auch in der Lehrer/innenbildung von einem viel engeren Kulturbegriff als im kulturellen Leben ausgegangen wird. So prägen beispielsweise Mode, Sport, Lifestyle, Unterhaltungsindustrie, Werbung, vielfältige Formen von Kunst unser kulturelles Alltagsleben, aber nur sehr wenig davon ist im Kulturbegriff der Schule abgebildet. Dasselbe gilt auch für andere Aspekte. Der Schwerpunkt der literarischen Aktivitäten liegt in der schulischen Rezeption der Hochkultur, es gibt fast keine programmatische Beachtung der Vielfalt, wie zum Beispiel der Subkulturen, »Minderheiten-Kulturen« und Jugendkulturen. Auch der Stellenwert der Kinder- und Jugendliteratur als Vorstufe des Eigentlichen spiegelt diese Einschränkung wider.

Mit diesen Ausführungen soll ein strukturelles Problem sichtbar gemacht werden. Lehrpläne, ein Großteil des Unterrichtsmaterials und die Ausbildung der Deutschlehrer/innen sind am monokulturellen Paradigma orientiert.

Hier setzt Werner Wintersteiner mit seinen zukunftsweisenden Gedanken an. Er entwirft ein theoretisches Konzept für eine zeitgemäße literarische Bildung. Dabei geht es ihm nicht (nur) darum, Anstöße für eine handlungsorientierte Umsetzung in der Praxis zu liefern, denn nicht die unmittelbare Brauchbarkeit für den schulischen Unterricht ist der Prüfstein der Qualität, sondern erst die kritische Distanz ist es, die die Didaktik zu einer Reflexionsinstanz des praktischen Unterrichts macht (vgl. S. 23).

Dieses Ziel soll mit folgender Vorgangsweise erreicht werden:

Die Auseinandersetzung beginnt mit einer kritischen Bestandsaufnahme der literaturdidaktischen Theorie und Praxis in Bezug auf die Berücksichtigung der Transkulturalität und setzt sich dabei besonders intensiv mit Hubert Ivos Positionen auseinander. Vertieft wird diese Argumentation durch den Exkurs über Schule und Alterität – einer Sichtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit.

In einem nächsten Schritt werden Aufgabenfelder und Aufgabenstellungen für eine transkulturelle Literaturdidaktik als interkulturelles und globales Lernen entwickelt. In konkretisierter Form fließen diese Überlegungen in ein Plädoyer für einen transkulturellen und weltliterarischen Kanon.

Den Schritt hin zur konkreten Umsetzung im Unterricht vollzieht der Autor in den abschließenden Kapiteln. Im Kapitel 6 »Perspektivenwechsel« weist in Anlehnung an Jürgen Kreft der Begriff *Literarisches Fremdverstehen* einen didaktischen Weg zur Begegnung zwischen Text – Autor/in – Leser/in. Es geht dabei um adäquates Verstehen – ein

Modell einer Textrezeption, das eine sehr persönliche Annäherung an das Fremde ermöglicht. Eine zentrale Rolle spielen dabei die beiden Aktivitäten des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme.

Solange wir einen Text oder die Handlung eines Menschen nur von unserer eigenen Außenperspektive betrachten, ist Fremdverstehen nicht möglich. Wir müssen zumindest einen Moment lang unsere eigene Sichtweise aussetzen und »naiv« und vertrauensvoll die fremde Perspektive, die Innenperspektive, einnehmen. Das bedeutet nicht, dass wir damit alles billigen müssen, was wir sehen. Wichtig ist nämlich die nächste Phase, die »Perspektivenkoordination«, der Vergleich zwischen Innen- und Außenperspektive. Es soll zu einem Dialog der Perspektiven kommen, was nicht unbedingt eine Annäherung der Standpunkte bedeutet. (S. 130)

Dem Ansatz des »Fremdverstehens« stehen aber auch andere Positionen gegenüber, so zum Beispiel der von Wintersteiner zitierte Philosoph Ernst Waldenfels:

Die Überwindung des Fremden durch Verstehen entpuppt sich als Gewaltakt, wenn Fremdheit mehr besagt als relative Unverständlichkeit.« (S. 135)

Im Versuch zwischen diesen beiden Haltungen einen Weg zu finden, meint Werner Wintersteiner:

Was bedeuten diese Überlegungen für die transkulturelle Literaturdidaktik? Sie darf sich nicht darauf beschränken, den »geglückten« Umgang mit dem Fremden zu organisieren [...] Es geht auch darum, Fremderfahrung auszuhalten, zu beobachten, zu reflektieren. (S. 136)

Im letzten Teil dieser Publikation findet die Leserin/der Leser Unterrichtsbeispiele, die zeigen sollen, dass dieses

»ehrgeizige Unterfangen« (S. 145) im schulischen Unterricht überhaupt realisierbar ist.

Der Autor beginnt mit Texten für Kinder, wie zum Beispiel der Geschichte *Das kleine Ich bin Ich* von Mira Lobe, die auf behutsame Weise die Verschiedenartigkeit der eigenen Identität in der Begegnung mit dem Fremden thematisiert und spielerisch zeigt, wie die Annäherung an das Fremde, das in uns selber wohnt, gelingen kann.

Als Beispiele für das Aufzeigen von sprachlicher Unterdrückung dienen die deutsch-slowenischen Sprachbeziehungen, die von slowenischsprachigen Autoren, wie Janko Messner, Jani Oswald, Florian Lipuš, in vielfältiger Weise aufgezeigt, konterkariert und so auch ein Stück überwunden werden.

Den Schlusspunkt der Anregungen bildet Orhan Pamuks nobelpreisgekrönter Roman *Schnee*, dessen Dichtigkeit in Sprache, Konstruktion und Handlung sicher die Grenze des Möglichen im schulischen Unterricht darstellt.

Den Ausklang repräsentieren 30 Thesen, die in prägnant pointierter Form die Ziele, Abgrenzungen, Aufgaben, den Kanon, die Methoden und die wissenschaftliche Verankerung einer *Transkulturellen Literaturdidaktik* akzentuieren.

In seiner stufenweise aufeinander aufbauenden Darlegung des Problems schafft Werner Wintersteiner Bewusstheit für mögliche Veränderungen, in seiner schlüssig argumentierenden Darstellung des methodischen Problems der Aneignung sowie mit dem Aufzeigen konkreter Möglichkeiten der Umsetzung wird ein gut durchdachter, nachvollziehbarer Bogen gespannt,

dessen erfolgreiche Umsetzung sich aber erst im oft beharrenden, schwer veränderbaren Unterrichtsalltag beweisen muss. Ob dies möglich ist, steht nicht mehr in der Macht des Autors, aber es ist ein entscheidender Punkt. Dem Literaturunterricht wäre es zu wünschen.

EDITH KATHARINA ZEITLINGER

Literatur

GRIESMAYER, NORBERT; WINTERSTEINER, WERNER (Hrsg): »Litteratur als Angelegenheit des Volkes ...« In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 20 (1996), H. 3 (»Kleine Literaturen«), S. 4–7.

WINTERSTEINER, WERNER: *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt/Celovec: Drava 2006.

EDITH ZEITLINGER ist Deutschlehrerin am Europagymnasium; Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Universität Klagenfurt; Mitglied der Arbeitsgruppe Bildungsstandards am bmukk; Leiterin der AG-Deutsch in Kärnten. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: edith.zeitlinger@uni-klu.ac.at

Neu im Regal

Tayfun Belgin

Türkei

Ein Land auf der Suche nach der Gegenwart
Wien: Edition Steinbauer 2006 (broschiert).
222 Seiten.

ISBN 78-3-902494-15-3 • EUR 22,50 • sFr 39,00

In der vorliegenden Publikation bringt uns der Autor Tayfun Belgin – in der Türkei geboren, in Deutschland aufgewachsen und seit 2003 Direktor der Kunsthalle Krems – sein Herkunftsland näher. Der erste Teil des Buches ist der türkischen Gesellschaft gewidmet, Aspekte des Alltags werden präsentiert, das Türkei-Bild der Europäer/innen, die die Türkei zumeist nur von Reisen, oft überhaupt nur aus der Ferne kennen, wird hinterfragt. Der Autor arbeitet mit vermeintlich Bekanntem, mit seinem Insider-Wissen versucht er jedoch, mehr als nur Reiseführer-Informationen zu geben. Der zweite Teil des Buches geht weiter in die Tiefe, die eigentliche Suche nach der Gegenwart der Türkei beginnt in der Vergangenheit. Der dritte und letzte Teil der Publikation nähert sich der politischen Gegenwart eines Landes an, das mit seinen ca. 70 Millionen Bürger/innen im Falle eines EU-Beitritts zu einem der größten Staaten der Europäischen Gemein-

schaft werden würde. Nahezu alle Konflikte, die die Argumentation der Skeptiker und Gegner eines Beitritts der Türkei nähren, werden thematisiert: der Islamismus, die Bedeutung der Armee in der Politik, der Umgang mit Minderheiten, wie Kurden und Armeniern, das spannungsreiche Verhältnis zu Griechenland sowie die Zypernfrage und Verschiedenes mehr. Naturgemäß lässt sich hierbei ein subjektiver Einschlag nicht immer vermeiden.

Dennoch kann Tayfun Belgins Buch durchaus als empfehlenswerter Versuch gewertet werden, das Beitrittsland Türkei aus neuer Perspektive, jenseits von vorgefertigten Meinungen und, wie der Autor hofft, »auf gleicher Augenhöhe« kennen zu lernen.

Marie-Christin Lercher,
Annegret Middeke (Hg.)

Wider Raster und Schranken: Deutschland – Bulgarien – Österreich in der gegenseitigen Wahrnehmung.

Wissenschaftliche Beiträge, Essays,
Unterrichtsprojekte.

Göttingen: Universitätsverlag Göttingen 2006.
(= Reihe Universitätsdrucke Göttingen).

192 Seiten.

ISBN 3-938616-46-6 • EUR 23,00

Raster und Schranken, ob real oder fiktiv, sind beim Aufeinandertreffen von Menschen verschiedener Herkunft oftmals zu überwinden. Engagierte Vorschläge, wie das gelingen könnte und wie das Verbindende an die Stelle des Trennenden rückt, findet man in dem vorliegenden Sammelband. Die hier gesammelten unterschiedlichsten wissenschaftlichen Beiträge, Essays und Unterrichtsprojekt-Dokumentationen aus

den Bereichen der Literatur-, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaft, der Empirischen Sozialforschung sowie der interkulturellen Germanistik und insbesondere dem Fach Deutsch als Fremdsprache gehen auf die von den beiden Herausgeberinnen im Frühjahr 2004 initiierte gleichnamige internationale Konferenz in Plovdiv, der zweitgrößten Stadt Bulgariens, zurück. Lercher, als Österreichlektorin, und Middeke, als Lektorin des DAAD, haben dabei den Fokus auf die gegenseitige Wahrnehmung ihrer Heimatländer Österreich bzw. Deutschland und ihres Gastlandes Bulgarien gerichtet. Sie haben neben verschiedensten Personen aus dem universitären Bereich (Studierende, Dissertant/inn/en, Dozierende, Professor/inn/en) auch Journalist/inn/en aus allen drei Ländern sowie den österreichischen Schriftsteller Robert Menasse zur Mitarbeit eingeladen. Die vorliegenden 19 Beiträge spiegeln nun diese Vielfalt wider.

Länderbilder und Stereotypen werden hinterfragt, die Wichtigkeit eines toleranten Umgangs miteinander – und mit Minderheiten im Besonderen – wird hervorgehoben. Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation, die häufig in der Unfähigkeit begründet liegen, die eigenen (nicht nur kulturellen) Grenzen zu überwinden, werden gezeigt und Verständnis für die komplexe Umbruchphase des neuen EU-Mitglieds wird geweckt. Einen wichtigen Teil der vorliegenden Publikation nehmen literaturwissenschaftliche Analysen ein, aber auch konkrete Beispiele aus dem Unterricht, die zum Nachahmen anregen, werden vorgestellt. So wird den Leser/inne/n ein buntes Bild präsentiert, das nicht nur Wissen ver-

mittelt und zum Nachdenken anregt, sondern das auch Freude macht und dem interkulturellen Verständnis dient.

Heidi Rösch (Hg.)

Kompetenzen im Deutschunterricht

Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik.

Frankfurt/M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2005. 230 Seiten.

ISBN 978-3631541913 • EUR 40,00 • sFr 57,00

Die in diesem Band präsentierten Beiträge behandeln viele der in der aktuellen Kompetenzdebatte relevanten Themen wie Lese-, literarische und Medienkompetenz mit einer Ergänzung durch die Begriffe der »poetischen« (Abraham) und der »interkulturellen Kompetenz« (Rösch). Darüber hinaus werden neben der Schüler/innen/kompetenz auch Lehrkompetenzen erörtert.

Der Kompetenzbegriff, nicht erst seit den Ergebnissen der letzten PISA-Studien in enger Verbindung mit der Debatte um Bildungsstandards im Deutschunterricht, wird von den Autor/inn/en dieses Sammelbandes aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, zumal die Frage nach der normativen Festlegung der jeweils zu erreichenden Kompetenzen nicht generell zu beantworten zu sein scheint. Mehrere Beiträge beinhalten praxisorientierte Elemente, die, wenn auch eher sparsam vertreten, gute Anregungen für die Umsetzung von Theorie in Praxis geben.

Der Sammelband präsentiert die große Bandbreite der Kompetenzdiskussion und empfiehlt sich für Leser/innen mit dem Anspruch, den theoretischen Hintergrund des komplexen Kompetenzbegriffes und seine vielen Dimensionen zu durchleuchten.

Aktuelles

Hörästhetik – Hörerziehung

Bericht über die 20. Tagung der AG Medien¹ im Symposium Deutschdidaktik an der Universität Osnabrück

Am 27. Jänner 2007 fand unter der Leitung von Prof. Dr. Jutta Wermke an der Universität Osnabrück eine Tagung statt, die die Möglichkeiten von Hörästhetik und Hörerziehung in Bezug auf schulische Kontexte von verschiedenen Blickwinkeln her beleuchtete.

55 Kolleginnen und Kollegen von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen aus Deutschland und Österreich nahmen daran teil, um sich einem Teilbereich des Deutschunterrichts zu widmen, der kaum Beachtung findet.

Den Anlass für diese Tagung bildete die feierliche Verabschiedung von Prof. Dr. Jutta Wermke, unter dem Motto »Transit«. Auf dieser Veranstaltung der besonderen Art führten Festreden

durch Prof. Wermkes wissenschaftliche Biographie, in deren Mittelpunkt eine innovative Deutschdidaktik steht. Dabei wurde nicht nur den Gästen die Vielseitigkeit ihres Forschungsinteresses näher gebracht, das unter anderem Bereiche wie Ästhetische Erziehung, Kreativitätsförderung und Medienerziehung umfasst, sondern auch das Hören als ihr Arbeitsschwerpunkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und damit ein Rahmen für die darauf folgende Tagung gebildet.

Am Anfang der Tagung stand das Einführungsreferat »Hör-Bilder« von *Jutta Wermke*, das sich mit der Verwendung von Bildern im Rahmen einer Hörerziehung beschäftigte. Die Frage »Was hörst du, wenn du dieses Bild siehst?« soll laut Wermke über das Vorstellen der akustischen Dimension zu einer nah am Bild bleibenden Interpretation führen, die eine Brücke zwischen visueller Wahrnehmung und akustischer Erfassung schlägt und das Bild aus der Distanz des Betrachters in die Nähe des Hörers rückt.

Im Anschluss sprach *Julia Kreutzmann* (Hannover) zu »Leseförderung durch Hörerziehung in der Grundschule«. Sie plädierte für einen kombinierten Einsatz von Printmedien und dazu passenden Hörmedien und berichtete von erheblichen Erfolgen beim Wecken des Leseinteresses, die sie mit ihrer Leseförderung durch Hörerziehung erzielte.

Frederika Meinhardt (Siegen) stellte danach in ihrem Referat »Hörerzie-

¹ Die AG Medien ist ein wissenschaftlicher Arbeitskreis, der sich die wissenschaftliche Erforschung von Medien als Mittel und Gegenstand des Deutschunterrichts zum Ziel macht.
Vgl. <http://www.ag-medien.de/>

hung in der Sekundarstufe I« fächerübergreifende Projekte aus der Praxis vor. Hörerziehung fand sich hier integriert in vielfältige Unternehmungen, wie zum Beispiel die Aufführung eines Kindermusicals, einen Vorlesewettbewerb oder die Produktion eines Hörspiels.

In seinem Vortrag »Ein ›Weg ins Innere doch auch ins Vage‹ ...?« entfaltete anschließend *Matthias Preis* (Osnabrück) neue Ansätze zur Integration von Musik im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Er erläuterte das Grundkonzept eines reflektierten Umgangs mit Musik, das die Verbalisierung musikalischer Eindrücke besonders durch eine strukturierte Aufgabenstellung erleichtern soll.

Bei *Sylvia Schick* (Osnabrück) rückte hierauf der »Deutschunterricht mit hörgeschädigten SchülerInnen« ins Zentrum der Diskussion. Sie betonte die Bedeutung raumakustischer Maßnahmen und demonstrierte anhand konkreter Beispielaufgaben, wie eine Hörästhetik erreicht werden kann, die akustische Vorstellungen mit einbezieht, das Nachdenken über Geräusche ermöglicht und Gelegenheit zum bewussten Hören bietet.

Die Ausführungen von *Sabine Breitsameter* (Darmstadt und Berlin) in ihrem Referat »Radiokunst innerhalb und außerhalb der Schule« begannen mit einer Einführung in die Geschichte der Radiokunst und ihrer Marginalisierung. Sie zeigte die Bedeutung der Radiokunst im Spektrum der akustischen Dimension auf. In Verbindung damit schlug sie einen Bogen zu Murray Schafers Methode des »Earcleaning« und stellte einige seiner Aufgaben vor.

Bevor *Holger Schulze* (Berlin) in sei-

nem Abschlussvortrag mit dem Titel »Klanganthropologie als ein Bezugspunkt für Hörerziehung im Deutschunterricht« der Frage nach den individuellen Klangbedürfnissen der Menschen nachging, sprach Jutta Kleedorfer (Wien) über ein neues »Hörtrainingsprogramm«. Sie diskutierte Probleme von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwäche und verdeutlichte am Beispiel von drei verschiedenen Ausgaben die Ziele dieser speziellen Medienkombination von Buch und CD, bei der das Hören zum Lesen und das Lesen zum Hören führt.

Die Vorträge und Diskussionen haben gezeigt, dass Hörästhetik und Hörerziehung wichtige Teilbereiche einer modernen Deutschdidaktik sind. Dass das Hören eine fundamentale Bedeutung für die sprachliche und ästhetische Kompetenz von Kindern und Jugendlichen hat, ist eine Erkenntnis, die wiederholt ins Blickfeld getreten ist.

MONIKA LEUBOLT