

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Humor

Herausgegeben von
Daniela Gronold und Nicola Mitterer

Heft 2-2011
35. Jahrgang

Editorial

DANIELA GRONOLD, NICOLA MITTERER: Platon, geh uns aus der Sonne! oder Die notwen- dige Rückeroberung des Humors zur Erreichung unserer Bildungsziele	5
---	---

Magazin

Aktuelles	106
Das Gedicht im Unterricht	110
Kommentar	113
ide empfiehlt	115
Neu im Regal	117

Worüber (kluge) Menschen lachen

JOHANNES GRUNTZ-STOLL: Lachen oder Lernen? Vom Spannungsverhältnis zwischen Unterricht und Humor	10
WILLIBALD RUCH, SARAH AUERBACH: Die vielen Gesichter des Humors. Eine psychologische Betrachtung	18

Ironie und Satire

VIKTORIJA RATKOVIĆ: »Wenn sich der Mensch in die Ironie stellt, kann er seine Bedingung überblicken.« Zur Frage des kritischen Potentials von Ironie in Medien von MigrantInnen.	28
NATACHA KLUBER: <i>South Park</i> goes Schule. Oder: Kann eine satirische Animationsserie im Deutschunterricht zur Vermittlung von Wissen verwendet werden?	39
GERDA E. MOSER: Alles für die Katz'? Nee! Über Haustier, Herrschaft und Humor in einem Bestsellerbuch des Komikers Ralf Schmitz	48

Humor in der Kinder- und Jugendliteratur

HEIDI LEXE: Habt ihr denn nie etwas zu lachen? Kinder- und Jugendliteratur als humorfreie Zone: ein Gegenbeispiel	59
MAREILE OETKEN: Schrecklich komisch. Manifestationen des Komischen und Monströsen im Bilderbuch.	65
GINA WEINKAUFF: Das Lustifikationsprinzip. Ernste Gedanken zum Humor in der Kinderliteratur	73

Humor in theatralischen Darstellungsformen

GREGOR CHUDOBA: Haltung, Humor und Dramapädagogik. Wie Dramapädagogik zur Fundierung einer humorvollen Haltung beitragen kann	83
CAROLIN VIKOLER: Lachen als (Über-)Lebensmethode. Die Arbeit des Theaterensembles <i>daskunst</i> macht Spaß	90

Humor im Unterricht: Ein Beispiel aus der Schulpraxis

HERTA HANS: Vom Schwank zur Satire ... Eine Epoche im Deutschunterricht der Waldorfschulen	96
---	----

Service

STEFANIE PETELIN: HUMORvolle Notizen. Bibliographie	100
--	-----

»Humor« in anderen ide-Heften

ide 4-2008 Die Karikatur im Unterricht (S. 120–125)

ide 1-2009 Alles Kabarett (S. 98–101)

ide 2-2010 Gedicht im Unterricht (S. 119–122)

Das nächste ide-Heft

ide 3-2011 Erzählen
erscheint im September 2011

Vorschau

ide 4-2011 Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010

ide 1-2012 Reifeprüfung Deutsch

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 2000 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

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

Platon, geh uns aus der Sonne! oder Die notwendige Rückeroberung des Humors zur Erreichung unserer Bildungsziele

Schule wird von Menschen gemacht und das Wesen eines Menschen kristallisiert sich oft am Humor: Sag mir, worüber du lachst, und ich sag dir, wer du bist. Wie schwierig der Umgang mit den unterschiedlichen Auffassungen von Komik gerade in der Schule ist, wo sehr unterschiedliche Menschen mit ihren jeweiligen Hintergründen und auch verschiedene Generationen aufeinandertreffen, werden SchülerInnen und LehrerInnen gerne bestätigen. Doch die Schwierigkeiten mit dem Thema Humor haben zumindest in unserer Kultur schon wesentlich früher begonnen. Bereits Platon hat in seiner »Politeia« die »Schädlichkeit der Lachlust« moniert und sie mit weiteren »weibischen« Unarten wie dem Klagen und Weinen als verwerflich betrachtet. Die Grundfesten der abendländischen Kultur schienen also bereits zu diesem frühen Zeitpunkt durch ein Übermaß an Emotion, vor allem aber durch die subversive Kraft des Humors, bedroht. Platons Schriften sind gut überliefert und wurden nicht zuletzt deshalb grundlegend für die Entwicklung der abend-

ländischen Kultur. Da geriet selbst das »gelos abestos«, das »nicht zu löschende« Lachen der Homer'schen Götter in Verruf, deren Überschwang Platon als eine Quelle der Lügenhaftigkeit brandmarkte. Das Lachen, die Emotion und die Dichtung in ihrer reinen und noch nicht vollständig »geklärten« Form, all das ist den Meisten noch heute suspekt und führt gerade da, wo es um Bildung und neuerdings hauptsächlich um mess- und vergleichbare Leistungen geht, ein Schattendasein und wird zumindest so weit domestiziert, dass es den Bestrebungen der (vermeintlich) bloßen Vernunft nicht in die Quere kommen kann.

Wie anders hätte sich die Geschichte des Lachens in unserer Kultur nun aber entwickeln können, wenn die Texte von Diogenes oder Demokrit im selben Umfang erhalten geblieben wären wie jene Platons! Platon betrachtete diese Zeitgenossen als höchst gefährlich, ja sogar die Zerstörung von deren Werk zog er in Erwägung. Dabei erscheint gerade Demokrit höchst ungefährlich: Er war nicht darauf aus, andere von seiner Philosophie zu überzeugen, gründete daher auch keine Schule und zog die Ruhe des zurückgezogenen Lebens der öffentlichen Anerkennung vor. Seine Entdeckungen waren radikal und radikal einfach, die menschlichen Empfindungen für ihn bloße materielle Ereignisse, ein Gott war da nicht von Nöten (vgl. Geier 2006, S. 42). Und dennoch oder gerade deshalb war Demokrit mit den Abgründen des menschlichen Lebens vertraut und seine scheinbare Leichtigkeit war alles andere als unbeschwert. Aber das Lachen des Demokrit besaß einen unbestreitbar menschlichen Zug, wie Seneca in *Über die Seelenkrankheit*

schrieb. Abgesehen davon ist es insofern komplexer als das Weinen, als es eben auch dessen Anlass in sich begreift, diesem jedoch etwas entgegenzusetzen vermag. Die Abgründigkeit und das Ausgeliefertsein des menschlichen Seins verstehen und dem etwas entgegensetzen können, ist wohl noch nicht als Bildungsziel definiert worden, aber wäre das nicht eine Überlegung wert?

Obwohl der Siegeszug des christlichen Glaubens zwar Philosophen wie Diogenes und Demokrit und damit das Lachen an sich weitgehend aus der Sphäre des Anerkannten und Öffentlichen verdrängt hat, sind doch beinahe alle großen Philosophen nicht darum herumgekommen, über das Lachen nachzudenken. Und sei es nur deshalb, weil dieses in seiner Subversivität eben selbst der stringentesten Theorie gefährlich werden kann. Kommen wir noch einmal auf Diogenes zurück, wird ein weiterer Aspekt dessen deutlich, was der Humor zur Bildung beizutragen vermag: Diogenes hatte den Spott als wichtigstes Mittel gegen die Übermacht der herrschenden Ordnung entdeckt. Die Vererbbarkeit politischer Macht, die Behauptung einer höheren, gleichsam göttlichen Ordnung, die über das Individuum dominiere, all das betrachtete der Kyniker als geradezu »lachhaft« und zog sich so den Unwillen der Hüter jener Ordnung zu. Die Bedeutung der Fähigkeit, selbständig zu denken, das Hinterfragen scheinbar unverbrüchlicher Gesetze und die reflexive Distanz, all das wird heute immer wieder als Zielvorstellung einer zeitgemäßen Bildung benannt. All das ist aber auch Teil der Philosophie Diogenes', der durch eine solche Erziehung

zur »Humorfähigkeit« seine Mitbürger (und vielleicht auch -innen) zum Nachdenken über die Welt, in der sie lebten, anregen wollte. Eine solche Vorstellung von Humor befördert selbstverständlich weniger das schenkelklopfende Lachen als das Komische und Absurde, jene Formen des Humors, die eine »Transzendierung der Wirklichkeit« (vgl. Berger 1998, S. 241) möglich machen. Wie oft wird von Seiten der LehrerInnen (zu Recht!) darüber geklagt, welch einer tristen Realität und Perspektivenlosigkeit ihre SchülerInnen vielfach ausgesetzt sind. Gerade für diese Jugendlichen ist es wohl von äußerster Wichtigkeit, die gesellschaftlichen und diskursiven Strukturen, damit auch die Strukturen des Denkens, von denen sie geformt wurden, überschreiten zu können. Fortschritt im positiven Sinne ist anders gar nicht zu denken. Die Befähigung, die Welt, wie sie als gegeben erlebt und vermittelt wird, durch Humor in Frage zu stellen, ist so gesehen kein »Zuckerl«, das man am Ende des Schuljahres einmal in den Unterricht einstreut, es müsste vielmehr essenzieller Bestandteil davon sein. Die Bedeutung eines guten Klassenklimas und die (möglichen, nicht zwangsläufigen!) Vorteile des gemeinsamen Lachens im Unterricht seien natürlich auch unbestritten, auf diese wird vor allem in dem Beitrag von Johannes Gruntz-Stoll hingewiesen.

Wenn Humor also aus all diesen Gründen als Bildungskonzept gedacht werden soll, dann muss dieses als feste Größe im Unterricht verankert sein und zu diesem Ziel können viele Wege führen.

Kinder und Jugendliche erarbeiten sich im Laufe der Zeit verschiedene

Formen von Humor, sie sind an diversen Formen der Komik höchst interessiert und müssen zur Auseinandersetzung mit diesem Thema nicht eigens motiviert werden. Wenn man die Beliebtheit von Komödien, Comedians und Comedy-Serien gerade bei der sehr jungen SeherInnen- und ZuhörerInnenenschaft in Betracht zieht, wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler ohnehin über ein gewisses Maß an Expertise in diesem Bereich verfügen, auch wenn sie sich vermutlich noch nie Gedanken darüber gemacht haben, worüber und warum genau sie da lachen. Das einmal zu hinterfragen ist jedoch eine interessante Aufgabe, die sicherlich mit Begeisterung von den SchülerInnen in Angriff genommen wird. Und warum sollte man zu diesem Zweck nicht einmal beim schenkelklopfenden Lachen anfangen, auch wenn dieses unter Umständen viele problematische Aspekte in sich birgt? Das selbst zu entdecken, bedeutet die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit diskursiven Strategien, die dann im besten Falle auch im nächsten Zeitungsartikel wiederentdeckt und kritisch bewertet werden können. Abgesehen davon steht ein reiches theoretisches Instrumentarium zur Verfügung, das die Analyse humorvoller Texte (im weitesten Sinn) im Laufe der Zeit erleichtern und auch komplexer machen kann. Die verschiedenen Definitionen, die im Laufe der Jahrtausende als Erklärungsversuche dessen, was Humor ist, gefunden wurden, machen ganz nebenbei und eingebettet in einen ganz zeitgenössischen Kontext, eine Begegnung mit der Philosophie Kants, den Schriften Michel de Montaignes oder Jean Pauls möglich. Die Fragen,

inwiefern Humor auch eine ethische Herausforderung darstellt und ob es unter diesem Gesichtspunkt nicht doch möglich ist, »guten« und »schlechten« Humor voneinander zu unterscheiden, stellen sich dabei ganz von alleine und können von den SchülerInnen selbst beantwortet werden. Beginnen kann all das beispielsweise mit einer gemeinsamen Analyse von Szenen aus *Verrückt nach Mary* oder *Der Schuh des Manitu*. Humor jeglicher Art verträgt sich also eigentlich sehr gut mit unserer heutigen Auffassung von Bildung, und so betrachtet ist es an der Zeit, Platon mit Diogenes zu bitten, uns aus der Sonne zu gehen, und zu überlegen, ob eine von hellem Lachen – und nicht nur dem Licht der Aufklärung – erleuchtete Bildung nicht die bessere wäre.

Die Beiträge

Dieses Heft nähert sich dem Thema Humor und dessen Bedeutung für den (Deutsch-)Unterricht auf vielerlei Wegen. Die beiden Eingangskapitel versuchen erst einmal Begrifflichkeiten zu verorten und für den Schulunterricht greifbarer zu machen. Mit »Lachen oder Lernen?! Vom Spannungsverhältnis zwischen Unterricht und Humor« widmet sich *Johannes Gruntz-Stoll* jenen Herausforderungen, die sich aus den Widersprüchen eines »geordneten« Unterrichts und dem »Störfaktor« Humor, der sich so gar nicht kontrollieren lässt, ergeben, und setzt dies in Beziehung mit Erkenntnissen, denen zufolge Humor das Lernklima verbessert. *Willibald Ruch* und *Sarah Auerbach* greifen in »Die vielen Gesichter des Humors. Eine psychologische Betrachtung« ein.

tung« Fragen bezüglich des Umgangs mit Humor in der Schule auf und reflektieren diesen anhand einer Begriffsbestimmung von Humor in Hinblick auf die psychologische Bedeutung, die er vor allem für Kinder und Jugendliche und folglich für die Unterrichtsgestaltung hat.

Die darauf folgenden Beiträge zeigen auf, dass Humor uns nicht nur zum Vergnügen dient, sondern einer intellektuellen Auseinandersetzung bedarf und so dazu beiträgt, den Blick für die Prämissen, auf denen unsere Gesellschaft gründet, zu schärfen. Satire und Ironie als spezielle Varianten des Humors können, wie die Autorinnen dieses Abschnitts zeigen, als Hilfsmittel für das Erlangen eines erweiterten Weltverständnisses herangezogen werden. *Viktorija Ratković* geht in ihrem Beitrag »Wenn sich der Mensch in die Ironie stellt, kann er seine Bedingung überblicken.« (Flusser 2007, S. 31) Zur Frage des kritischen Potentials von Ironie in Medien von MigrantInnen« darauf ein, auf welche Weise die sokratische Ironie der Erkenntnisgewinnung dient und sich folglich ein Zusammenhang zur Bildung aufdrängt. Ihre anschließende Analyse der Zeitschrift *DasBiber*, die von Migrantinnen und Migranten in Österreich produziert wird, zeigt, wie Ironie eingesetzt werden kann, um auf die Absurditäten einer Gesellschaft hinzuweisen, aber auch um Distanz zu genau jenen Verrücktheiten zu gewinnen. Der Beitrag von *Natacha Kluber*, »*South Park* goes Schule. Oder: Kann eine satirische Animationsserie zur Vermittlung von Wissen verwendet werden?« widmet sich ebenfalls der Verknüpfung gesellschaftsrelevanter Themen mit Ironie

und Satire. Im Unterhaltsamen, in der scheinbaren Harmlosigkeit und der Beliebtheit der Serie sieht die Autorin Anknüpfungspunkte für den Unterricht: Auch politikverdrossene Jugendliche sind Fans dieser Serie und könnten somit, didaktisch angeleitet, Zugang zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen des Westens finden. Abgerundet wird dieser Abschnitt von *Gerda E. Mosers* Reflexion über »Alles für die Katz? Nee! Über Haustier, Herrschaft und Humor in einem Bestsellerbuch des Komikers Ralf Schmitz«, in der sie mit der autobiografisch erzählten Geschichte von »Herrchen« (oder Personal) und seiner Katze (vorerst) die Konflikte eines heranwachsenden, sich von der Familie ablösenden Individuums aufgreift und diese humorvolle Aufarbeitung in Bezug zu Es und Über-Ich stellt.

Kinder- und Jugendliteratur ist für den Deutschunterricht unerlässlich, und so beschäftigen sich drei weitere Artikel der *ide*-Humor damit. *Heidi Lexes* Beitrag »Habt ihr denn nie etwas zu lachen? Kinder- und Jugendliteratur als humorfreie Zone: ein Gegenbeispiel« verweist uns auf die Bedeutung des Humors für die Entwicklung kindlicher Handlungsstrategien in einer Welt, die nie völlig heil ist. Die Autorin stellt dabei eine Reihe von Kinderbüchern vor und zeigt uns deren humorvolle Implikationen für eine positive kindliche Entwicklung. *Mareile Oetken* komplettiert Lexes Ausführungen insofern, als sie in »Manifestationen des Komischen und Monströsen im Bilderbuch« herausarbeitet, wie Bedrohliches oder Unheimliches humorvoll entschärft werden kann und so dem Entstehen neuer Ängste entgegenwirkt. *Gina Weinkauff*

gibt in »Das Lustifikationsprinzip. Ernste Gedanken zum Humor in der Kinderliteratur« epochen- und länderüberschreitend Auskunft über die (humorvolle) Kinderliteratur. Sie beschäftigt sich sowohl mit dem Lustprinzip bei der Rezeption humoristischer Literatur als auch mit der Entwicklung der Themen und dem heutigen Stellenwert von Humor in Medien.

Gregor Chudoba setzt sich in seinem Artikel »Haltung, Humor und Dramapädagogik. Wie Dramapädagogik zur Fundierung einer humorvollen Haltung beitragen kann« mit der Bedeutung des Humors in der dramapädagogischen Arbeit auseinander. Humor wird hier als eine innere Haltung von SchülerInnen und LehrerInnen beschrieben, die ein bedingungsloses Sich-Einlassen auf die jeweilige (Lehr) Situation erfordert und innere Freiheit erlebbar werden lässt. *Carolin Vikoler* betont in ihrem Beitrag »Lachen als (Über-)Lebensmethode. Die Arbeit des Theaterensembles *daskunst* macht Spaß« nicht bloß noch einmal die im Humor verankerte Möglichkeit der »Narrenfreiheit«, mit der man besser als mit anderen Mitteln auf gesellschaftliche Missstände hinweisen kann. In ihren Ausführungen macht sie sichtbar, wie die Übersetzung aktueller Ereignisse – die nicht nur betroffen machen, sondern das eigene Selbstverständnis der SchauspielerInnen betreffen – in komische theatralische Formen notwendig werden, um Integrität für sich, für das Publikum zu retten.

Ein Beispiel aus der Schulpraxis kommt von *Herta Hans* mit dem Beitrag »Vom Schwank zur Satire ... Eine Epoche im Deutschunterricht der Waldorfschulen«. Sie berichtet davon, wie 14-

bis 15-jährige Jugendliche über Humor Distanz zu Problemen mit dem Erwachsen-Werden erarbeiten können. Die Reflexion einer Schülerin zum Thema »Schwarzer Humor« gibt abschließend Einblick in die direkte Auseinandersetzung mit dem Thema von SchülerInnenseite.

Eine ausführliche und in unterschiedliche Themenbereiche gegliederte Bibliographie zum Thema hat *Stefanie Petelin* zusammengestellt, die die Schwerpunktsetzung ihrer Recherchen in einem kurzen Vorwort selbst erläutert.

Wir wünschen eine gspäßige Lektüre!

DANIELA GRONOLD
NICOLA MITTERER

Literatur

- BERGER, PETER L. (1998): *Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. Übersetzt von Joachim Kalka. Berlin-New York: de Gruyter.
- GEIER, MANFRED (2006): *Worüber kluge Menschen lachen. Kleine Philosophie des Humors*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

DANIELA GRONOLD, Studium Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, zurzeit Projektbegleitung »Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen« in Zusammenarbeit mit dem BM:UJK.

E-Mail: daniela.gronold@gmail.com

NICOLA MITTERER ist Assistenzprofessorin im Bereich Literaturdidaktik am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: nicola.mitterer@aau.at

Johannes Gruntz-Stoll

Lachen oder Lernen?!

Vom Spannungsverhältnis zwischen Unterricht und Humor

Erziehung und Unterricht stehen traditionellerweise im Verruf, (eher) lust- und humorlose Veranstaltungen zu sein. Daran vermögen weder die Bemühungen von Lehrpersonen noch die Beteuerungen von Pädagogen und Pädagoginnen etwas zu ändern: »Humor und Freude in der Schule« (Seibert u.a. 1990) werden zwar seit Jahrzehnten, ja seit Jahrhunderten propagiert, in »Untersuchungen zum Schulunterricht« (Zinnecker 1975) kommt Humor aber vor allem als Störfaktor, im Zusammenhang mit Disziplinproblemen oder als Lerngegenstand des »heimlichen Lehrplans« (ebd.) vor. Und dies, obwohl in pädagogischen Schriften immer wieder auf die Bedeutung der »pädagogischen Atmosphäre« (Bollnow³1983, S. 45 ff.) und eines entspannten Lernklimas für das Gelingen von Erziehung und Unterricht aufmerksam gemacht und von Janusz Korczak, bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, explizit eine »Fröhliche Pädagogik« (Korczak³1979, S. 66) gefordert worden ist. Wo bleiben also der Humor und das Lachen in Unterricht und Erziehung? Welcher Stellenwert kommt ihnen zu? Wie ist es um das mehr oder weniger angespannte Verhältnis zwischen Unterricht und Humor bestellt? Was haben Lachen und Lernen miteinander zu tun? Und welche Möglichkeiten haben Lehrpersonen, um mit dem Humor im Unterricht Ernst zu machen?

JOHANNES GRUNTZ-STOLL ist seit 1987 Dozent für Sonderpädagogik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und von 2002 bis 2008 Leiter des Instituts Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Zahlreiche Publikationen – unter anderen über Humor in Erziehung und Unterricht *Ernsthaft humorvoll* (2001), *Lachen macht Schule* (2002) und – gemeinsam mit Birgit Rißland – *Das lachende Klassenzimmer* (2009).

E-Mail: johannes.gruntz@fhnw.ch

1. Heiterkeit und Gelassenheit

Norbert Seibert, Helmut Wittmann und Helmut Zöpfl gehen in ihrem Plädoyer für »Humor und Freude in der Schule« (Seibert u.a. 1990) davon aus, dass »man Humor nicht genau analysieren oder konstruieren oder lehren (kann). Gott sei Dank, denn sonst wäre man nämlich vor einigen Jahren in unserer an Lernzielen überorientierten Pädagogik auf die Idee gekommen, Humor auf Richt-, Grob- und Feinziele hin zu operationalisieren und irgendwelche Humorcurricula und -taxonomien zu entwickeln.« (Ebd. S. 10) Ungeachtet dieser Vorbehalte betrachten die erwähnten Autoren Humor als wesentlichen Faktor für gelingenden Unterricht; plausibel ist darum ihr engagiertes Plädoyer für die Entdeckung und Verwendung von Humor und »Freude als Erziehungsmittel« (ebd., S. 71). Sie greifen damit nicht nur eine Tradition lustbetonten Lernens auf, sondern zugleich den Ergebnissen der Studie von Dieter Kassner über Bedeutung, Einfluss und Wirkungen von »Humor im Unterricht« (Kassner 2002) vor; im Unterschied zu Kassners Studie, welche den Nutzen humorvoller Interventionen für Lehr- und Lernprozesse nachzuweisen versucht und den Humor dabei auf beobachtbares Verhalten reduziert, Humorverhalten im Weiteren als Beitrag zum Lernerfolg interpretiert und damit zugleich instrumentalisiert, fokussiert das erwähnte Plädoyer Lehrpersonen und deren Eigenschaften.

Im Zentrum des Interesses steht bei Seibert, Wittmann und Zöpfl die »Lehrerpersönlichkeit als entscheidender Faktor« (Siebert u. a. 1990, S. 52) – und dies mit gutem Grund, denn Heiterkeit und Humor rangieren in Untersuchungen über die von Schülerinnen und Schülern geäußerten »Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit« (Gröschel 1980, S. 111) nicht nur in der Studie von Hans Gröschel an erster Stelle – vor Gerechtigkeit, Geduld oder Anschaulichkeit des Unterrichts. Zugleich gilt Humor unbestritten als »Energiequelle«, aber auch als Lösungs- und Kraftressource im Umgang mit mehr oder weniger alltäglichen Schwierigkeiten und Problemen des pädagogischen Berufslebens. »Probleme mit Problemen« (Gruntz-Stoll ²1997) stellen sich bekanntlich vor allem da ein, wo mit verbissenem Ernst ein und dieselbe Massnahme als vermeintliches Hilfs- oder Lösungsmittel eingesetzt wird – wider besseres Wissen und nach dem bekannten Muster der »Mehr desselben-Lösung« (Watzlawick 1986, S. 27). Dass ausgerechnet in besonders verfahrenen, scheinbar ausweglosen Situationen dem Humor eine Schlüssel-funktion – zunächst im Hinblick auf Entspannung und vorübergehende Entlastung, in der Folge und darüber hinaus als Beitrag zu Schritten der Umdeutung und Veränderung – zukommen kann, lässt sich anhand von nachgewiesenen Wirkungen von Humor verstehen.

Humor wirkt ja durch Überraschung, durch Gegensatz und Übertreibung, durch Verschiebung gängiger Denk- und Sichtweisen in eine – vermeintliche oder tatsächliche – Quer- oder Schräglage; dabei werden – zumindest vorübergehend – lustvolle Gefühle der Befreiung, der Entspannung und der Distanzierung ausgelöst und damit entscheidende Voraussetzungen für Veränderungen geschaffen. In spannungsreichen Zusammenhängen, in denen Lehrpersonen ihre beruflichen Aufgaben erfüllen und gleichermassen unter Handlungs- wie Erfolgsdruck stehen,

stellt Humor immer wieder eine kraft- und wirkungsvolle Ressource für Entspannung und Erholung sowie für Veränderungen und Lösungen dar. Naheliegender ist es daher, wenn Schülerinnen und Schüler humorvollen Lehrpersonen zutrauen, mit den kleinen oder grösseren Problemen des Unterrichtsalltags entspannter und erfolgreicher bzw. kreativer und konstruktiver umzugehen, als humorlose Pädagoginnen und Pädagogen. Humor – im Sinne von Heiterkeit und Gelassenheit – lässt sich also zum einen als individuelle Ressource auch und gerade für Lehrpersonen in anspruchsvollen Kontexten verstehen; zum andern geht es dabei um eine pädagogische Kompetenz, welche zur Bewältigung schwieriger Situationen ebenso beitragen kann wie zum Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen. Umso erstaunlicher ist unter diesen Umständen die Erfahrung, dass zwar die Vertreterinnen und Vertreter pädagogischer Berufe den Humor durchaus für sich als Eigenschaft reklamieren, in der Aus- oder Weiterbildung hingegen kaum darüber informiert oder dahingehend instruiert worden sind, den Humor in Erziehung und Unterricht einzusetzen, zu kultivieren oder doch wenigstens zuzulassen.

Eine solche Instruktion kann auf verschiedenen Ebenen und auf unterschiedliche Weise erfolgen: Einerseits gibt es die Möglichkeit, über den Humor, seine Bedeutung, seine Entwicklung, Entstehungsbedingungen, Erscheinungsformen und Wirkungen zu lehren und zu lernen; dabei ist es hilfreich und lohnend, Unterschiede, Entwicklung und Veränderung humorvollen Verhaltens kennen und verstehen zu lernen – bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beispielsweise, bei Mädchen und Knaben, oder bei Personen aus unterschiedlichen Kulturen sowie bei Menschen mit einer Behinderung. Gerade weil Humor immer auch eine kommunikative Dimension hat und sich meist in sozialen Situationen manifestiert, ist es für Lehrpersonen wichtig und nützlich, sich entsprechendes Wissen und Verständnis anzueignen; unter dieser Voraussetzung ist es durchaus vorstellbar, dass dem Humor in der Ausbildung von Pädagoginnen und Lehrpersonen als einem von mehreren emotionalen Aspekten, von Kommunikationsprozessen und damit auch als Unterrichtsdimension Raum gegeben wird – sowohl in herkömmlichen Lehr-Lern-Formen wie auch in Projekten, welche diesen Rahmen sprengen. Und schliesslich ist es denkbar, dass Humor als Persönlichkeitsmerkmal angehender wie berufstätiger Erzieherinnen oder Lehrpersonen bewusst reflektiert und als individuelle Ressource in den Berufsalltag integriert wird – auch und vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Belastungen und auf die Prävention von Burn-out. Dabei geht es einerseits um die Auseinandersetzung mit Emotionen in Unterrichtssituationen; andererseits interessieren Erfahrungen und Formen der Kommunikation im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen. Beide Aspekte betreffen unmittelbar die Persönlichkeit der Lehrperson und sind zugleich massgebliche Faktoren für das Gelingen von Unterricht.

2. Lachen mit Takt

Die Wege zu einem bewussteren Umgang mit Humor in Erziehung und Unterricht sind ebenso zahlreich wie verschiedenartig: Ob im Rahmen von Humorseminaren

und -trainings, -tagungen und -kongressen, ob als Teilnehmerinnen und Besucher von Lachclubs, Humorwerkstätten oder »Humorobics«, ob mit Hilfe eines Sechs-, Zwölf- oder Vielpunkteprogramms für einen humorvolleren Alltag, oder durch tägliche Lachmeditationen – eine Vielzahl von Angeboten geht von der Lehr- und Lernbarkeit von Humor aus und lädt zum Entdecken und Erkunden, Erproben und Verstehen des Humors, wie des Lachens in unterschiedlichen Situationen und Anwendungsbereichen, ein. Entgegen der landläufigen Auffassung, dass es sich beim Humor um ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal handelt, das frau oder man ein für alle Mal hat – oder eben nicht –, welches also weder erworben noch erweitert werden kann, beruhen solche Angebote auf der Überzeugung, dass jeder Mensch über ein individuelles Humorpotential verfügt, welches sich entdecken und entwickeln lässt. Am Anfang einer solchen Entwicklung kann eine Form der »biografischen Selbstreflexion« (Gudjons u.a. 1986, S. 24) den Zugang zur eigenen Humorbiografie erschliessen, während die Beschäftigung mit individuellen Humorvorlieben den Blick für Unterschiede und Gemeinsamkeiten schärfen und auf diese Weise zum Selbst- wie Fremdverstehen beitragen kann: Lachen und Lernen treffen dabei aufeinander – im Ernst der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, mit individuellen Vorlieben und Eigenheiten in Bezug auf Cartoons und Karikaturen, auf Komiker und Kabarettistinnen, auf Spässe und Streiche, auf die vielfältigen Facetten des Humors eben.

In Verbindung damit sind es auch und vor allem ebenso zahlreiche wie vielseitige und kunstvollen Humor-Medien – etwa Cartoonsammlungen, Witzbücher, Tonträger, Videofilme oder Internetauftritte von Komikerinnen und Karikaturisten, von Personen und Institutionen, welche sich dem Humor verschrieben haben, – aus und mit denen das Lachen immer wieder neu erlebt und praktiziert und der Humor erkundet und reflektiert werden können. Wer sich also für Humor interessiert und Gelegenheiten zum Lachen, fürs Lachen Lernen wie fürs lachen(de) Lernen sucht, findet in Zeitungen und Zeitschriften, in Büchern und Drucksachen, auf Ton- und Bildträgern, in Radio- und Fernsehprogrammen, auf Homepages und Websites Beispiele und Beiträge in grosser Zahl. Dass dabei nicht allen alles gefällt, wird durch die Grösse des Angebots wettgemacht: Wer sich mit Karl Valentin schwertut und dessen »Panoptikum« (Schweigert 1985) zum Davonlaufen findet, läuft möglicherweise Lorient's »Grossem Ratgeber« (Lorient 1973) in die Arme; dass aber Renate Alf und Oscar Jacobsson, Marie Marcks oder Bill Watterson – um nur gerade vier Namen zu nennen – für Erziehungs- und Lehrpersonen, Pädagoginnen und Pädagogen einiges an augenzwinkerndem Humor zu bieten, zu lehren und zu vermitteln haben, steht ausser Zweifel.

Jenseits von Zweifeln steht aber auch die Tatsache, dass sich Humor und Lachen weder berechnen noch verordnen, kommandieren oder disziplinieren lassen – allen didaktischen, pädagogischen oder therapeutischen Bemühungen zum Trotz; das Lachen lässt sich zwar verbieten, unterdrücken lässt es sich ebenso wenig, wie sich der Humor unterwerfen, der Erziehung oder dem Unterricht dienstbar machen und auf Befehl einer mehr oder weniger humorlosen Autorität produzieren oder konsumieren lässt. Allerdings können humorvolle Autoritäten, Pädagoginnen oder Lehr-

personen durchaus Vorbilder in Sachen taktvollen Lachens sein, dabei auf abwertende Spässe und abschätzigen Spott, auf Sarkasmus und Zynismus verzichten und auf diese Weise nicht nur massgeblich zu einem entspannten und damit produktiven Arbeits- und Lernklima beitragen, sondern zugleich Schülerinnen und Schüler zum Lachen mit Takt ermuntern und erziehen – keine leichte zwar, aber eine lohnende Aufgabe.

3. Ernsthaft humorvoll

Im Ernst also und – Spass beiseite: Industriell gefertigter Humor, wie er mittlerweile in den Massenmedien portionenweise verbreitet wird und für die sogenannte Spassgesellschaft charakteristisch ist, hat in der Schule in erster Linie als Gegenstand kritischer Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen des Medienangebots etwas zu suchen; fehl am Platz ist diese Art von Humor hingegen als Beitrag zur eingangs erwähnten »Freude in der Schule« (Seibert u. a. 1990) und beim Lernen. Jeder Form von »Spaspädagogik« (Kraus 1998, Wunsch 2007) ist damit eine deutliche Absage erteilt, denn Lernprozesse sind in aller Regel anspruchsvolle und darum meist auch anstrengende Vorgänge, deren Ernst sowohl in ihrer Bedeutung fürs schulische und berufliche Fortkommen wie auch durch die Herausforderung ans Denk- und Leistungsvermögen der Lernenden begründet ist. Hier mit einer Mischung aus Spass und Spiel Heranwachsende und Lernende zu überlisten, hat mit Humor und Heiterkeit wenig zu tun. Ähnlich verhält es sich mit Versuchen bzw. Untersuchungen, welche den Humor unmittelbar in den Dienst von Lernerfolg und Leistungsergebnissen stellen: Eine derartige Instrumentalisierung des Humors steht im Widerspruch zu seiner Spontaneität und Unmittelbarkeit. Dieter Kassner gibt in seiner Studie über Bedeutung, Einfluss und Wirkungen von »Humor im Unterricht« (Kassner 2002) Beispiele für ein derartiges Humorverständnis und die damit verbundenen Chancen und Risiken.

Gibt es Alternativen, wenn Lehrpersonen mit dem Humor im Unterricht Ernst machen wollen? Welche Möglichkeiten gibt es, diese Ressource ins Spiel zu bringen und beim Lehren wie beim Lernen zu nutzen? Und welcher Stellenwert kommt dem Lachen, dem Spass, der Heiterkeit und dem Humor im Unterrichts- und Erziehungsalltag zu? Abgesehen von der bereits erwähnten Dimension der Persönlichkeit von Lehrpersonen, die sich unmittelbar auf die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden auswirkt und damit einen Beitrag zu einem entspannten Lernklima leistet, ist es vor allem die Aufmerksamkeit für heitere Momente, für spontanes Lachen und unerwarteten Humor im Unterrichtsalltag, welche geweckt, gepflegt und gefördert werden kann: Zahlreich sind die Situationen und Gelegenheiten, in denen sich – freiwilliger ebenso wie unfreiwilliger – Humor in Erziehungs- und Unterrichtssituationen bemerkbar macht. Dabei sind es auch die (eigenen) kleinen oder grösseren Missgeschicke, welche Anlass zu Heiterkeit geben (können): Nicht beissender Spott oder verächtliches Auslachen, weder Sarkasmus noch Zynismus, sondern vielmehr ein nachsichtiges Lächeln oder herzliches Miteinanderlachen, augenzwinkernder Humor und unbefangene Heiterkeit sind in solchen

Situationen gefragt, und eben darin liegt auch die Herausforderung für Lehrpersonen, die mit dem Humor im Unterricht Ernst machen und – »ernsthaft humorvoll« (Gruntz-Stoll 2001) eben – Erfahrungen sammeln wollen.

Schliesslich lassen sich humorvolle Interventionen auch als Würze in Unterrichtssequenzen einstreuen – nicht im Sinne eines täuschenden Zuckergusses, sondern im Wissen um die Notwendigkeit von Entspannungsmomenten beim Lehren und Lernen: Zwischendurch zu lachen tut ganz einfach gut und ist darüber hinaus gesund – nicht nur sprichwörtlich, sondern mittlerweile auch erwiesenermassen; davor und danach kann ernsthafter und konzentrierter gelernt und gearbeitet werden. Natürlich lässt sich auch hier der Verdacht auf eine Instrumentalisierung des Humors nicht ganz ausräumen, aber es ist zugleich festzuhalten, dass eben nicht die Steigerung von Arbeitsleistung oder Lernerfolg im Vordergrund eines humorvoll gewürzten Unterrichts steht; vielmehr geht es zuallererst um die wohltuende Entspannung, den erholsamen Unterbruch und eine angstfreie Atmosphäre, welche ihrerseits durchaus positive Auswirkungen aufs Lern- und Leistungsvermögen, auf das Gelingen von Erziehung und Unterricht versprechen. Damit wird aber zugleich vermieden, dass Unterricht zum Infotainment verkommt und sich Lehrpersonen als Showmaster eines Spassevents verstehen.

4. Lachen und Lernen

Der im Titel in Frage gestellte Gegensatz »Lachen oder Lernen?!« lässt sich also nicht einfach mit einem Ausrufezeichen beantworten: Das »Entweder-oder« greift ebenso zu kurz wie das unhinterfragte »Sowohl-als-auch«. Das Verhältnis von Lachen und Lernen ist kein triviales; vielmehr verlangt es nach Differenzierungen, erfordert Erkundungsschritte und Gehversuche, verlangt Vorsicht und Bedacht. Wie es die »Fröhliche Pädagogik« (Korcak ³1979, S. 166) zwar als Programm, nicht aber als Erziehungswirklichkeit gibt, so haftet auch dem Postulat von »Humor und Freude in der Schule« (Seibert u. a. 1990), von heiterer Erziehung und humorvollem Unterricht etwas Utopisches und zugleich Paradoxes an. Paradox, weil Langeweile, Durststrecken und Anstrengung ebenso zum Lehren und Lernen gehören wie Spannung, gestillter Wissensdurst oder Zufriedenheit über Erreichtes: Humor steht dazu in einem Widerspruch, denn auch wenn ausgiebiges bzw. kräftiges Lachen anstrengend ist, bleibt es doch insgesamt lustvoll. Utopisch, weil zu jeder Entwicklung und zu allem Lernen – in der Schule nicht anders als im Leben – Freude und Leid, Ernst und Spass, Spannung und Langeweile gleichermaßen gehören.

Etwas anderes ist es natürlich, wenn Lehrpersonen den Humor als Ausdruck zwischenmenschlicher Kommunikation in seiner geschichtlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt zum Gegenstand des Unterrichts machen und humorvolle Phänomene in Gestalt von Karikaturen und Cartoons, als Bilder, Filmsequenzen oder Textbeispiele analysieren und interpretieren (lassen): Auch wenn dabei die Erfahrung unvermeidlich ist, dass sich Humor einer noch so behutsamen Analyse und umsichtigen Interpretation letztlich entzieht, so gibt es doch Anhaltspunkte für Bedeutung und Stellenwert, für Elemente und Mechanismen humorvollen

Ausdrucks und seiner Wirkungen. Karl Valentin etwa spielt konsequent mit der Mehrdeutigkeit der Sprache, indem in seinen Szenen Aussagen wörtlich genommen werden, die in übertragenem Sinne gemeint sind – und umgekehrt; ganz ähnlich verfahren Till Eulenspiegel (vgl. Hobrecker 1955) in seinen Streichgeschichten oder das »Sams« (Maar 1973ff.) in den gleichnamigen Büchern von Paul Maar. Oder Karikaturen spielen mit Übertreibungen und erzielen dadurch erheiternde Wirkungen, eine Technik, die auch in diversen Filmszenen – etwa solchen von *Mr. Bean* oder *Otto* – häufig verwendet wird. Wenn derartige humorvolle Elemente in den Unterricht eingebaut werden, ist es dem Ernst des Lehrens wie des Lernens kaum abträglich. Ganz im Gegenteil: Eine atmosphärische Aufheiterung kann durchaus zum Gelingen des Unterrichts beitragen.

Denn obschon das Lachen zum Lernen oft in Widerspruch steht und die Verbindung der beiden Aktivitäten in der Erfahrungswirklichkeit von Lehrenden und Lernenden nach wie vor eher selten anzutreffen ist – Humor verdient in jedem Unterricht Raum. Dabei lassen sich – sowohl bei der Lehrperson wie auch bei den Lernenden – Energiequellen erschliessen, welche zur Erwärmung der Lernatmosphäre wie zu einem entspannten Unterrichtsklima beitragen: Ob mit einer spontanen Pointe, ob mit Hilfe eines passenden Cartoons oder beim Erarbeiten humorvoller Szenen für einen Elternabend – den Ideen sind keine Grenzen gesetzt beim Versuch, ein Stück Utopie zu verwirklichen, Widersprüchliches aufzulösen und dem Humor im Unterricht Raum zu geben. Dem Ruf der Schule wird es jedenfalls nicht schaden, wenn Lachen und Lernen hin und wieder gemeinsame Sache machen.

Literatur

- ALF, RENATE (1997, ³1998): *Cartoons für ErzieherInnen*. Freiburg: Herder.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (1971, ³1983): *Anthropologische Pädagogik*. Bern: Haupt.
- FREUD, SIGMUND (1905, 1927, 1992, ⁵1999): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Der Humor*. Frankfurt: Fischer.
- GRÖSCHEL, HANS (Hg., 1980): *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- GRUNTZ-STOLL, JOHANNES (1994, ²1997): *Probleme mit Problemen. Ein Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens*. Dortmund: borgmann.
- DERS. (2001): *Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DERS. (2004): Fröhliche Pädagogik?! Lachen und Weinen bei Janusz Korczak. In: Ungermann, Silvia; Brendler, Konrad (Hg.): *Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 185–194.
- GRUNTZ-STOLL, JOHANNES; BEAT, THOMMEN (1997): *Einfach verflixst – verflixst einfach. Paradoxe Situationen – paradoxe Interventionen*. Dortmund: borgmann.
- GRUNTZ-STOLL, JOHANNES; RISSLAND, BIRGIT (Hg., 2002): *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUDJONS, HERBERT; PIEPER, MARIANNE; WAGENER, BIRGIT (1986): *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek: Rowohlt.
- HELDT, UWE (Hg., 1993): *Lust am Weiterlachen. Ein Lesebuch*. München: Piper.
- HOBRECKER, KARL (Hg., 1955): *Till Eulenspiegel*. Frankfurt: Rütten & Loening.

- JACOBSSON, OSCAR (1926 ff.): *Adamson. Bilderserien*. Berlin: Eysler.
- KASSNER, DIETER (2002): *Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- KORCZAK, JANUSZ (1936; dt. 1970, ³1979): Fröhliche Pädagogik. In: *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 166–230.
- KRAUS, JOSEF (1998): *Spaspädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. Educational Correctness, die Anti-Notenfront, Abitur light, Kreuzzug gegen Begabung, Dinosaurier »Gesamtschule«*. München: Universitas.
- LORiot (1968; ⁷1973): *Loriot's Grosser Ratgeber*. Zürich: Diogenes.
- MAAR, PAUL (1973): *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Oetinger.
- MARCKS, MARIE (1978, 1981): *Krümm dich beizeiten!* Reinbek: Rowohlt.
- RISSLAND, BIRGIT; GRUNTZ-STOLL, JOHANNES (2009): *Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SCHWEIGGERT, ALFONS (1985): *Karl Valentins Panoptikum. Wie es ächt gewesen ist*. München: Süddeutscher Verlag.
- SEIBERT, NORBERT; WITTMANN, HELMUT; ZÖPFL, HELMUT (1990): *Humor und Freude in der Schule*. Donauwörth: Auer.
- WATTERSON, BILL (1987 ff.; dt. 1990 ff.): *Calvin und Hobbes*. Bde. 1 ff. Frankfurt: Krüger.
- WATZLAWICK, PAUL (1986): *Vom Schlechten des Guten. Oder Hekates Lösungen*. München: Piper.
- WUNSCH, ALBERT (2007): *Abschied von der Spaspädagogik. Für einen Kurswechsel in der Erziehung*. München: Kösel.
- ZINNECKER, JÜRGEN (Hg., 1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.

Witzbeispiele

Die Schüler haben sich eine Liste gemacht, auf der jeder die Witze, die er kennt, mit einer Nummer eingetragen hat. Nach kurzer Zeit erkennen sie die Witze schon an ihrer Nummer. Im Kunstunterricht geht nun das Spiel los. Jemand ruft eine Nummer – grosses Gelächter. Das Gleiche wiederholt sich mehrere Male. Endlich wird es dem Lehrer zu dumm. Er will wissen, was das zu bedeuten hat. Die Schüler erklären ihm das Spiel, und der Lehrer findet Gefallen daran. Er lässt sich den Zettel geben und sagt:

»47.«

Keiner lacht.

»Was ist denn los, der Witz ist doch gut?«, wundert sich der Lehrer.

»Das schon. Aber erzählen muss man ihn können!«

»Kammerer, warum haben Sie soeben vor sich hingelacht?«

»Ich habe an etwas gedacht, Herr Lehrer.«

»So? Dann schreiben Sie es sich mal hinter die Ohren, dass in der Schule nicht gedacht wird!«

Der Lehrer trennt die guten von den schlechten Arbeiten auf seinem Pult und sagt: »So, hier habe ich zwei Haufen gemacht ...«

Die Klasse lacht schallend.

»Wenn das Lachen nicht sofort aufhört«, droht der Lehrer, »setze ich noch einen vor die Tür!«

Willibald Ruch, Sarah Auerbach

Die vielen Gesichter des Humors

Eine psychologische Betrachtung

1. Einleitung und historischer Überblick

Der Lehrer erklärt: »Wörter, die mit ›un-‹ anfangen, bedeuten immer etwas Schlechtes, wie z.B. Unfrieden oder unangenehm. Kennt ihr noch ein Beispiel?« Fritz meldet sich und sagt: »Ich kenne noch eins: Unterricht!«

Eine solche oder ähnliche Begebenheit könnte sich in der Schule abspielen. Wenn Sie sich in die Situation hineindenken: Wie würden Sie als Lehrerin oder Lehrer reagieren? Wären Sie über die Schlagfertigkeit erheitert oder würden Sie sich über Fritz' Unverschämtheit ärgern? Ob und warum dies als eine humorige Situation wahrgenommen und interpretiert wird, ist durch viele Faktoren bestimmt. Ist der Lehrer generell ein heiterer oder eher ernster Mensch? Ist Fritz ein harmloser Spaß-

WILLIBALD RUCH ist Ordinarius für Persönlichkeitspsychologie an der Universität Zürich. Er lehrt im Bereich Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik und hat mehrere Instrumente zur Erfassung von Humor konstruiert. Seine Forschungstätigkeit verweist auf mehr als 150 wissenschaftliche Arbeiten zu Humor, Lachen, Heiterkeit, positive Emotionen und Persönlichkeit und die Veröffentlichung von fünf Büchern und fünf Themenheften. Er ist Gründungsmitglied der Internationalen Vereinigung für Positive Psychologie, deren Board of Directors er angehört. Er war 2002 Präsident der International Society for Humor Studies (ISHS), ist Mitherausgeber der Buchreihe »Humor Research« und der Zeitschrift »HUMOR: International Journal of Humor Research« (sowie acht weiterer Zeitschriften). Seit 2001 hält er jährlich eine internationale Sommerakademie zum Thema Humor und Lachen. E-Mail: w.ruch@psychologie.uzh.ch

SARAH AUERBACH studierte Psychologie in Kiel/Deutschland und London/UK und ist seit Dezember 2009 Assistentin und Doktorandin am Lehrstuhl Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik der Universität Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Positiven Psychologie, speziell im Bereich Humor und Lachen bei Kindern und Jugendlichen. Ihr Augenmerk gilt der Frage der Dimensionalität des Humorbegriffs im Kindesalter sowie der Vorhersage des humorigen Verhaltens durch Persönlichkeitseigenschaften. E-Mail: s.auerbach@psychologie.uzh.ch

vogel oder stört er den Unterricht regelmäßig? Ist die Atmosphäre im Klassenzimmer spielerisch oder gereizt? Schon eine flüchtige Betrachtung dieses »Fritzchen-Witzes« macht deutlich, dass eine humorige Situation viele Gesichter hat.

Im Alltag begegnen uns zahlreiche Formen von Humor, und wenn man Menschen fragt, was sie unter Humor verstehen, bekommt man verschiedenste Antworten; allerdings verbinden die meisten Menschen den Humor mit dem Komischen (d. h. mit dem, was uns zum Lachen bringt bzw. uns amüsiert). Hätte man die Menschen vor 200, 500 oder 2000 Jahren befragt, wäre die Bedeutung des Wortes Humor eine völlig andere gewesen. Schmidt-Hidding (1963) zeigt auf, dass das Wort innerhalb der letzten 2000 Jahre einen Bedeutungswandel in fünf Stufen durchlaufen hat und erst recht spät mit dem Komischen in Verbindung trat. Im Latein der Römer war [*h*]umor ein Alltagsbegriff und bedeutete Flüssigkeit. Als medizinischer Fachbegriff bezeichneten die *humores* die vier Körperflüssigkeiten: Blut, Schleim, gelbe und schwarze Galle. Ärzte wie Hippokrates und Galen glaubten, dass die Mischung dieser *humores* die Konstitution und Physiognomie der Menschen bestimmte, und die Vorherrschaft eines der Körpersäfte definierte die vier Temperamente (latein. temperare = mischen): Sanguiniker (Blut), Phlegmatiker (Schleim), Choliker (gelbe Galle) und Melancholiker (schwarze Galle). Bald wurden auch Abnormitäten und Krankheiten dadurch erklärt, dass innerhalb der *humores* ein gravierender Überschuss oder starkes Ungleichgewicht (siehe auch Stelmack/Stalikas 1991) vorlag. Im Mittelalter gewann das Wort Humor eine weitere Bedeutung. Humor diente ab dem 15. Jahrhundert als Bezeichnung für eine labile Gemütsdisposition, also Stimmung oder Laune, welche von positiver (guten Humors sein) oder negativer (schlechten Humors sein) Beschaffenheit sein konnte. Erst ab dem 16. Jahrhundert verband sich das Wort Humor mit dem Komischen oder Lachhaften. Jemand, bei dem bestimmte Körpersäfte die Oberhand gewannen, wodurch der Mensch folglich »aus seiner Mitte geworfen, exzentrisch und maniert wirkt« (Schmidt-Hidding 1963, S. 94–95), wurde als ein Humorist bezeichnet und stellte ein Objekt des Lachens oder Auslachens dar. Im Gegensatz hierzu konnte der *man of humour* den Humoristen parodieren. Humor wurde zum Talent, andere zum Lachen zu bringen. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts mit dem Aufkommen des Humanismus entwickelte sich die Auffassung, dass man Menschen aufgrund von nicht selbst verschuldeten Eigenarten nicht auslachen sollte. Das einstige Talent, Heiterkeit zu erzeugen, wurde zu einer Tugend und später zu einer Kardinaltugend, welche sich nur auf die gutartigen Anlässe des Lachens beschränkte. Mit der Kolonialisierung und politischen Vorherrschaft Englands ab dem 18. Jahrhundert setzte sich diese Bedeutung teilweise in anderen Kulturen, so auch in Deutschland, fest. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts kennt zum Beispiel China das Wort Humor als eine Lebenseinstellung und Lebensphilosophie; die Wortneuschöpfung *youmo* (klanglich angelehnt an das englische *humour*) grenzt sich dort wesentlich von anderen Begriffen wie Lachen, Witz oder Satire ab (vgl. Suoquiao 2007).

Heutzutage meint Humor in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Dinge. Ruch (in Vorbereitung) stellt vereinfacht zwei verschiedene Bezugssysteme vor, die Phänomene des Lachhaften ordnen und in denen Humor eine unterschiedliche

Bedeutung hat. Im angloamerikanischen Sprachraum wird Humor eher als ein Sammelbegriff für alle Phänomene des Komischen/Lustigen verstanden, inklusive der Fähigkeit, nicht-ernste inkongruente Kommunikation wahrzunehmen, richtig zu interpretieren, zu genießen und zu produzieren. Dies beinhaltet auch negative Formen wie Ironie, Spott, oder Sarkasmus. Dahingegen herrscht in Übereinstimmung mit der Ästhetik im deutschen Sprachraum eher die Meinung vor, dass Humor neben anderen Arten wie Satire, Witz oder Ironie nur ein Teil des Komischen ist. Das Komische wiederum ist eine ästhetische Qualität wie auch das Schöne oder das Tragische. Humor ist vom Wesen her positiv und wird als die »Fähigkeit, auch die Schattenseiten des Lebens mit heiterer Gelassenheit und geistiger Überlegenheit zu betrachten«, und als eine »überlegene Heiterkeit«, eine »heitere seelische Grundhaltung« (Wahrig-Burfeind 1997, S. 491) verstanden.

Diese Definitionsunterschiede zwischen Kulturen führten zu vielfältigen theoretischen und empirischen Zugängen zum Humor und bis heute existiert innerhalb der Forschung kein Konsens. VertreterInnen verschiedener Disziplinen, zum Beispiel der Soziologie, Philosophie, Anthropologie, Linguistik und Psychologie setzen sich (teilweise interdisziplinär) wissenschaftlich mit dem Phänomen Humor auseinander, und je nach Bezugsrahmen variieren das Verständnis von Humor und die Forschungsmethoden. In der wissenschaftlichen Gesellschaft, der »ISHS« (International Society for Humor Studies), die sowohl international als auch interdisziplinär ausgelegt ist, sowie der Zeitschrift *HUMOR - International Journal of Humor Research* wird das Wort ganz im angloamerikanischen Sinne als Überbegriff für alles Komische verwendet. Da es die unterschiedlichen Traditionen gibt, wird in folgendem Beitrag bei der Verwendung des Wortes Humor an jeweiliger Stelle auf den Bezugsrahmen hingewiesen.

So vielseitig und verschiedenartig sich der Humor präsentiert, die prominentesten behavioralen Marker, Lächeln und Lachen, sind universell (vgl. Ekman 1998) und angeboren, d. h. treten beim Säugling bereits innerhalb der ersten Lebensstage auf (vgl. Falkenberg 2010). Im Folgenden werden exemplarisch einige weitere Ergebnisse aus der psychologischen Humorforschung dargestellt; die Vielfalt der Themen kann lediglich angedeutet werden.

2. Psychologische Betrachtung des Humors

Die Psychologie als Wissenschaft widmet sich der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage des menschlichen Erlebens und Verhaltens. Eine psychologische Betrachtung des Humors erfordert folglich eine präzise Beschreibung der beteiligten Verhaltensweisen. Dem Humor widmete sich die Psychologie im Vergleich zu Themen wie Depression oder Angst nur peripher (vgl. Ruch 2008) und lieferte bislang noch kein vollständiges Modell über den Humor als menschliche Eigenschaft.

Zu Anfang des letzten Jahrhunderts dominierte in der Psychologie, bedingt durch Sigmund Freuds Abhandlungen über den *Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, ein stark theoretisch-psychoanalytischer Fokus auf die Komik, den Witz und den Humor. Diese drei »Arbeitsweisen unseres seelischen Apparats« (Freud 1905,

S. 269) dienen jeweils einer Ersparnis an Energie und münden in einem Lustgewinn. Die Lust der Komik geht aus einem ersparten Vorstellungsaufwand hervor. Im tendenziösen Witz werden verdrängte Triebimpulse befreit, was einen ersparten Hemmungsaufwand bedeutet und somit eine soziale und psychische Ventilfunktion darstellt. Den menschlichen Humor bezeichnete Freud als höchststehenden Abwehrmechanismus, der die Aufgabe verfolgt, Unlustgefühle abzuwehren und in Lustgefühle umzuwandeln (ersparter Gefühlsaufwand). Aus heutiger Sicht kann man sagen, dass Freud schon sehr früh den Humor als einen emotionalen Regulierungsprozess verstanden hat. Definitorisch befinden wir uns mit der Freud'schen Auffassung von Humor im deutschen Bezugsrahmen (Humor als Gabe, den Unzulänglichkeiten der Welt mit heiterer Gelassenheit zu begegnen).

Durch die »kognitive Wende« in den 1960er- und 1970er-Jahren stand mittels experimentalpsychologischer Methoden vor allem die Messung kognitiver Reaktionen auf lustige Cartoons und Witze anhand von Witzigkeitsbewertungen im Vordergrund. Humor war alles, was lustig ist. Auch die Persönlichkeitspsychologie widmet sich seit den 1980er-Jahren verstärkt dem Humor. Sie interessiert sich dafür, wie sich Menschen darin unterscheiden, wie sie Humorreize oder unfreiwillig komische Objekte und Kommunikationen wahrnehmen, interpretieren und genießen. Ferner untersucht sie auch Unterschiede in der Humorproduktion; also wie Personen sich in ihrer Fähigkeit oder ihrem Stil, sich humorvolle Botschaften auszudenken, sie mitzuteilen oder weiterzugeben, unterscheiden (vgl. Ruch 2007). Ruch entwickelte ein dreidimensionales Modell für eine Kategorisierung verschiedener Arten von Cartoons und Witzen, welche sich auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene unterscheiden können. Alle Witze und Cartoons beinhalten eine Inkongruenz, sie setzen sich also aus zwei oder mehreren Elementen zusammen, die in irgendeinem Sinne nicht zusammenpassen. Wenn die Inkongruenz anhand einer im Witz oder Cartoon gegebenen Information vollständig aufgelöst werden kann und dabei das Gefühl entsteht, den Witz verstanden zu haben, spricht man von Inkongruenz-Lösungswitzen. Auch Nonsenswitze beinhalten eine Inkongruenz. Jedoch wird diese nicht oder nicht vollständig aufgelöst bzw. eine neue Inkongruenz eingeführt. Die dritte Kategorie ist inhaltlicher Art und bezieht sich auf Witze mit sexuellem Gehalt. Diese können sowohl die Struktur des Inkongruenz-Lösungswitzes als auch des Nonsenswitzes aufweisen. Hehl und Ruch (1985) untersuchten die Präferenz für diese drei Witzarten im Zusammenhang mit der Persönlichkeit und fanden heraus, dass zwischen dem Mögen bestimmter Arten von Humor und dem Temperament einer Person starke Beziehungen bestehen. Inkongruenz-Lösungswitze werden eher von extravertierten, geselligen und gesetzten Personen bevorzugt und Nonsenswitze eher von Abenteuer suchenden, impulsiven Menschen, die offen für neue Erfahrungen sind (Hehl/Ruch 1985). Weiter werden Nonsenswitze eher von Personen gemocht, die auch in anderen ästhetischen Dimensionen, zum Beispiel in Kunst (Ruch/Hehl 2007) und Musik (Savary 2011), Komplexität bevorzugen. Für die sexuellen Witze konnten sich extravertierte, praktisch veranlagte, dominante sowie männliche Personen in höherem Maße begeistern. Des Weiteren konnten Ruch und Köhler (2007) zeigen, dass auch die Fähigkeit zur Humorproduktion Zusam-

menhänge zu Persönlichkeitsmerkmalen, speziell zur Offenheit für neue Erfahrungen, aufweist.

Durch eine seit ca. zehn Jahren mit dem Aufkommen der Positiven Psychologie entstandene Beschäftigung mit der Frage, was das Leben lebenswerter macht, geriet der Humor verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit der Psychologie. Humor wurde als eine Charakterstärke identifiziert, die über die gesamte Lebensspanne hinweg signifikant positive Korrelationen mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit der Menschen aufweist (vgl. Ruch/Proyer/Weber 2010). Der Ausspruch »Lachen ist gesund« findet in populärwissenschaftlichen Publikationen große Beachtung, und immer wieder wird er als allgemeingültiges »Gesetz« zitiert. Längst haben therapeutische Clowns ihren Weg in Altersheime und Krankenhäuser gefunden. Wissenschaftliche Belege zur Wirksamkeit der Humorinterventionen sind jedoch bislang spärlich. Dennoch zeigten zwei Studien positive Effekte auf depressive PatientenInnen beim Einsatz von Humor oder Clowns in der Psychiatrie (vgl. Hirsch/Junglas u. a. 2010; Wild/Wetzel u. a. 2007). Allerdings sind diese Studien mit methodologischen Problemen verbunden, sodass eine Generalisierung der Effekte auf andere PatientenInnengruppen erschwert ist. Wie macht man beispielsweise sichtbar, dass die Zielgruppe durch den Humor wirklich erheitert ist und Veränderungen im Zustand der PatientInnen direkt auf die Intervention zurückzuführen sind und nicht auf die Aufmerksamkeit, die dem Patienten durch den Clown zuteil wird? Diese Probleme wollen VertreterInnen der Angewandten Positiven Psychologie mit Evaluierungsstudien klären, welche die Wirkungsweisen des humorigen Einsatzes am Krankenbett untersuchen.

3. Humor als Persönlichkeitsmerkmal

In der Literatur wird häufig von dem *Sinn für Humor* als Persönlichkeitsmerkmal gesprochen, welches diejenige Eigenschaft innerhalb einer Person darstellen soll, die ihren Humor ausmacht. Doch was genau ist dieser Sinn für Humor? Die Persönlichkeitsforschung konnte bislang keine umfassende Konzeptualisierung davon liefern. Der Humor wurde, wie oben beschrieben, in der Persönlichkeitspsychologie hauptsächlich als ein Schirmbegriff über alle Phänomene des Lustigen (angloamerikanische Sichtweise) betrachtet. Vor allem kognitive Aspekte standen im Vordergrund; die physiologische und affektive Seite wurden vernachlässigt. Ruch und Köhler (2007) beschreiben, dass, während der Ausdruck von Humor wohl kulturspezifisch und über die Zeit veränderlich ist, dessen affektive und mentale Grundlagen wahrscheinlich als universell zu erachten sind. Sie identifizieren Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune als jene Eigenschaften (Traits), welche die temperamentele Basis des Sinns für Humor bilden. Das Temperament einer Person erlaubt Annahmen zu überdauernden Verhaltenstendenzen. Ein Temperaments-Modell als Basis für den Sinn für Humor soll demnach die generelle Tendenz einer Person, sich in einer humorigen Situation in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, vorhersagen können. Das State-Trait-Modell der Erheitelbarkeit erlaubt diese Vorhersage und stellt diese Eigenschaften in den Zusammenhang mit der Emotion Er-

heiterung (der Facette der Emotion Freude, die am meisten mit der Reaktion auf Humor in Verbindung gebracht wird). Während das affektive Konstrukt Heiterkeit die Schwelle für das Auslösen von Erheiterung herabsetzt, erhöhen eine ernste Geisteshaltung oder eine schlechte Laune (als affektives Merkmal) diese Schwelle. Nicht nur temperamentelle Eigenschaften, sondern auch die aktuelle Stimmung (State) beeinflussen humorbezogenes Verhalten und Erleben einer Person. Jede Person ist von Zeit zu Zeit in einer heiteren Stimmung. Menschen unterscheiden sich jedoch in der Häufigkeit, Intensität und Dauer heiterer Zustände. Mit dem »State-Trait-Heiterkeits-Inventar« (STHI; Ruch/Köhler 2007) steht ein reliables und valides Instrument zur Erfassung von Heiterkeit, Ernst und schlechter Laune als Traits und als States zur Verfügung.

Eine wichtige Rolle in der Forschung rund um die temperamentelle Basis des Sinns für Humor spielt die Erkenntnis, dass Personen mit hoher Trait-Heiterkeit bei widrigen Umständen robuster gegen Stimmungsabnahme sind als Personen mit niedriger Trait-Heiterkeit. Dieser psychologische »Puffereffekt« tritt besonders deutlich in der Facette »heitere Gelassenheit« der Heiterkeit auf. Diese Facette beschreibt eine Person, die eine unbeschwerte Grundeinstellung dem Leben gegenüber hat und Widrigkeiten des Lebens gelassen begegnen kann (deutsches Verständnis des Humors). Im Hinblick auf psychische Gesundheit hat eine Studie gezeigt: Personen mit hoher Ausprägung in heiterer Gelassenheit berichten über weniger psychosomatische Beschwerden als Personen mit niedriger Ausprägung in heiterer Gelassenheit (vgl. Ruch/Köhler 2007). Die temperamentelle Basis des Sinns für Humor trägt auch zur Vorhersage der Lebenszufriedenheit bei. Personen mit einem durch viel Heiterkeit und wenig schlechter Laune ausgezeichneten Gemüt berichten von der größten Zufriedenheit mit ihrem Leben (Ruch/Proyer u. a. 2011).

4. Humor bei Kindern und Jugendlichen

Die bisher berichteten Erkenntnisse zum Humor aus psychologischer Perspektive stammen aus der Erwachsenenforschung. Doch wie steht es um den Humor von Kindern und Jugendlichen? Die erste Forscherin, die deren humoriges Verhalten systematisch untersuchte, war die Psychoanalytikerin Martha Wolfenstein (1954). Sie beobachtete 144 Kinder im Alter von sechs bis 17 Jahren einer New Yorker Privatschule und interpretierte ihre Witze und Reime auf Basis eines psychoanalytischen Schemas für die emotionale Entwicklung von Kindern. Wolfenstein beschrieb die Kindheit als eine Zeit voller Entwicklungsaufgaben, an die Ängste und Frustrationen gekoppelt sind. Kinder und Jugendliche albern und witzeln herum, um mit diesen Anforderungen umzugehen. Durch den humorvollen Umgang mit beängstigenden Themen wandeln sie Schmerzvolles in Lustvolles um (vgl. Wolfenstein 1954). Humor in diesem Sinne ist ein Abwehrmechanismus, eine Bewältigungsstrategie in Form eines emotionalen »Puffers«, und passt wieder in den deutschen Bezugsrahmen.

In den 1970er-Jahren bemühte sich McGhee um eine Abkehr von dieser psychodynamischen Betrachtung. Ihm war es wichtig, in Abwesenheit von tendenziösen

Themen ausschließlich kognitive Aspekte der Entwicklung des Verständnisses für Komik zu beschreiben. Er leitete anhand von empirischen Untersuchungen ein vierstufiges kognitives Modell nach dem Vorbild des Piaget'sche Stufenmodell der kognitiven Entwicklung ab, welches sich dem Verstehen von Witzen in bestimmten Altersstufen widmete. Laut McGhee (1979) ist Humor eine Reaktion auf die Wahrnehmung einer Inkongruenz in einem spielerischen Kontext, die von Lächeln und Lachen begleitet sein kann, aber nicht muss. Das Erkennen einer Inkongruenz und die darauffolgende Erheiterung ist die früheste Form des Humors bei jungen Kindern. Die Wahrnehmung einer Inkongruenz führt jedoch nur zur Erheiterung, wenn das Kind für das Verhalten bereits ein kognitives Schema ausgebildet hat, d. h. die Regelverletzung oder den Widerspruch zur Realität erkennt («Aha-Effekt»). Ist das Schema aber bereits seit längerem assimiliert, d. h. verallgemeinert und als bekannt eingestuft, wird es dem Kind irgendwann langweilig und führt nicht mehr zur Belustigung. McGhee (z. B. 1974) wies einen umgekehrt U-förmigen Zusammenhang zwischen der kognitiven Schwierigkeit des Humors und der Fähigkeit, ihn zu verstehen bzw. zu genießen, nach. Er betont, dass zusätzlich zur kognitiven Reife des Kindes auch eine spielerische, unernste Stimmung («playful frame of mind») eine Rolle spielt (McGhee 1974).

Das Produzieren von Humor und die Wertschätzung bestimmter Formen von Humor entwickeln sich nicht unbedingt parallel zum Humorverständnis. Masten (1986) fand bei Kindern derselben Altersstufe große interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur Produktion lustiger Pointen sowie in der Wertschätzung von Cartoons. Untersuchungen mit einer Kinder- und Jugendlichenversion des State-Trait-Heiterkeits-Inventars im Altersbereich von 10 bis 14 bestätigten, dass die temperamentelle Basis des Humors in diesem Alter messbar ist und interindividuelle Unterschiede in der Reaktion auf humorige Stimuli erklärt (vgl. Sommer/Hösli/Ruch 2006). Auch hat sich der Befund aus der Erwachsenenforschung bestätigt: Kinder und Jugendliche mit einem Temperament, das sich durch viel Heiterkeit und wenig schlechte Laune auszeichnet, schätzen sich selbst zufriedener mit ihrem Leben ein (ebd.). Dies steht im Einklang mit Ergebnissen der 16. Shell Jugendstudie (vgl. Shell Deutschland Holding 2010). In dieser rangiert die Fähigkeit, Probleme und Schwierigkeiten nicht zu ernst und mit einem gewissen Humor zu nehmen, als eine von 14 möglichen Erklärungen für die Zufriedenheit im Leben von Jugendlichen auf Platz 1.

5. Humor in der Schule

Kehren wir zum Schluss zum einleitenden Fritzchen-Witz zurück, genauer gesagt zur wissenschaftlichen Betrachtung der Rolle von Humor in der Schule. Hierbei sind zweierlei Perspektiven von Interesse. In der Forschung werden einerseits Variablen rund um die Lernenden (SchülerInnenperspektive) untersucht, also zum Beispiel welchen Nutzen die Anwendung von Humor im Sinne einer humorigen Interaktion im Klassenzimmer für Fritzchen haben kann. Andererseits werden auch Merkmale der Lehrperson betrachtet (LehrerInnenperspektive), also zum Beispiel

die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson, die einen Einfluss darauf haben, welche Meinung unser Fritzchen über die Lehrperson hat. Ein früher Übersichtsartikel (Powell/Andresen 1985) schlägt vor, welche Funktionen Humor (im Sinne von allem, was die Kinder belustigt bzw. amüsiert) im Klassenzimmer erfüllen kann: Er kann das Wissensverständnis fördern, die Beteiligung der Lernenden erhöhen, die Aufmerksamkeit aufrechterhalten, die kognitive Entwicklung (linguistische Fähigkeiten, Kreativität) fördern, unerwünschtes Verhalten steuern, ein positives Klassenklima schaffen, das Selbstvertrauen der Lernenden unterstützen und die Lebensqualität der Lernenden sowie der Lehrenden verbessern.

Empirische Studien konnten diese Funktionen teilweise nachweisen. Zu beachten ist, dass Humor in diesen Studien zumeist als Sammelbegriff für alles, was lustig ist, verstanden wird. Zunächst der Blick auf die SchülerInnenperspektive. Bönsch-Kauke (2003) widmete sich der Frage, welche Arten von Humor und zu welchen Zwecken Schülerinnen und Schüler (interpersonalen) Humor in ihrem Schulalltag zeigen. Über einen Zeitraum von fünf Jahren filmte sie Grundschul Kinder und analysierte die Humorszenen systematisch. Humor erfüllt in der Gruppe der Gleichaltrigen die wichtige Funktion, sozialen Anklang zu finden und als Gruppenmitglied akzeptiert zu werden. In Bönsch-Kaukes (2003) Beobachtungsstudien sind »humortüchtige« Kinder beliebter bei ihren Peers, häufiger Meinungsführer in der Gruppe und haben die meisten Freunde. Des Weiteren zeigten Davies und Apter (1980), dass humorvolle Lernprogramme im Vergleich zu neutralen Lernprogrammen bei den Lernenden zu einem höheren Lernerfolg führten. Schacht und Steward (1990) konnten mit dem Einsatz von humorvollen Unterrichtsmaterialien die Prüfungsangst von Statistik-Studierenden reduzieren sowie die Testergebnisse in Prüfungen verbessern.

Innerhalb der LehrerInnenperspektive werden Aspekte der Persönlichkeit von Lehrenden und deren Wirkung auf die Lernenden untersucht. In einer Untersuchung von Erdle, Murray und Rushton (1985) wurden diejenigen Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schülern in einer Evaluation ihres Unterrichts als besonders hoch eingestuft, die sich durch charismatisches Verhalten wie etwa den Gebrauch von Humor im Klassenzimmer auszeichneten. Powell und Andresen (1985) weisen aber auch darauf hin, dass LehrerInnenhumor ein zweischneidiges Schwert ist. Es zeigte sich, dass zuviel Humor die Glaubwürdigkeit beeinträchtigen kann. Es soll nicht das Ziel sein, den Unterricht nur noch lustig und Spaßig zu gestalten.

Bryant, Comisky, Crane und Zillmann (1980) weisen auf die Uneindeutigkeit der Forschungsergebnisse zum Einsatz von Humor in der Bildung und Erziehung hin und berichten von positiven wie negativen Effekten. Was den einen belustigt, kann den anderen kränken oder befremden. Wanzer, Frymier, Wojtaszyck und Smith (2006) fanden heraus, dass einige Studierende Bemerkungen ihrer Dozentinnen und Dozenten schon als unangebracht und verletzend werteten, während andere dieselbe Bemerkung amüsiert fanden. In der neueren Forschung wird zudem diskutiert, ob frühe Erfahrungen mit dem Ausgelachtwerden starke negative Effekte auf die emotionale Entwicklung haben können (Ruch, 2009). Dies veranschaulicht die Notwendigkeit einer klaren Trennung von Lachen und Auslachen im Klassen-

zimmer. Humor (im deutschen Sinne) ist eine Bereicherung für die Schule, jedoch sollte Ironie in Abhängigkeit von der psychischen Reife und der Intelligenz der Schülerinnen und Schüler gebraucht, Sarkasmus und Spott am besten ganz vermieden werden. Dieser Beitrag soll jedoch nicht mit einem negativen Augenmerk auf Humor im Unterricht enden. Deshalb kommt abschließend Wolfgang Endres zu Wort, der sich seit vielen Jahren um den »Klimaschutz im Klassenzimmer« bemüht. Er meint: »Ein Lachen im Unterricht ist wie ein kurzes Fensteröffnen samt kräftigem Durchlüften. Danach geht es wieder frisch(er) ans Werk« (Endres 2011, S. 100).

Literatur

- BÖNSCH-KAUKE, MARION (2003): *Psychologie des Kinderhumors: Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske.
- BRYANT, JENNINGS; COMISKY, PAUL W.; CRANE, JOHN S.; ZILLMANN, DOLF (1980): Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 72, S. 511–519.
- DAVIES, ANN P.; APTER, MICHAEL J. (1980): Humour and its effect on learning in children. In: McGhee, Paul E.; Chapman, Anthony J. (Hg.): *Children's humor*. New York: Wiley, S. 237–251.
- EKMAN, PAUL (1998): Introduction to the third edition. In: Ekman, Paul (Hg.): *Third edition of Charles Darwin's the expression of emotions in man and animals, with introduction, afterwords, and commentaries*. New York: Oxford University Press, S. xxi–xxxvi.
- ENDRES, WOLFGANG (2011): *Lernklima in der Sekundarstufe. Unterrichtsideen mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz (= Methoden Magazin, Bd. 10).
- ERDL, STEPHEN; MURRAY, HARRY G.; RUSHTON, J. PHILLIPE (1985): Personality, classroom behavior, and student ratings of college teaching effectiveness: A path analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 77, S. 394–407.
- FALKENBERG, IRINA (2010): Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 43, S. 25–30.
- FREUD, SIGMUND (1905): *Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewußten*. Wien: Deuticke.
- HEHL, FRANZ-JOSEPH; RUCH, WILLIBALD (1985): The location of sense of humor within comprehensive personality spaces: An exploratory study. In: *Personality and Individual Differences*, H. 6, S. 703–715.
- HIRSCH, ROLF DIETER; JUNGLAS, KARIN; KONRADT, BRIGITTE; JONITZ, MARKUS F. (2010): Humorthherapie bei alten Menschen mit einer Depression. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 43, S. 42–52.
- HÖSLI, KARIN; SOMMER, KARIN; RUCH, WILLIBALD (2006): *Predictors of life satisfaction in children and youth: Cheerfulness and the good life*. Poster presented at the 2006 International Positive Psychology Summit, October 5–7, 2006. Gallup Institute, Washington D.C., USA.
- MASTEN, ANN S. (1986): Humor and competence in school-aged children. In: *Child Development*, H. 57, S. 461–473.
- MCGHEE, PAUL E. (1974): Cognitive mastery and children's humor. In: *Psychological Bulletin*, H. 81, S. 721–730.
- DERS. (1979): *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: Freeman.
- POWELL, JOHN P.; ANDRESEN, LEE W. (1985): Humor and teaching in higher education. In: *Studies in Higher Education*, H. 10, S. 79–90.
- RUCH, WILLIBALD (Hg., 2007): *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- DERS. (2008): Psychology of humor. In: Raskin, Victor (Hg.): *The primer of humor research*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 17–100.

- DERS. (2009): Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at. Introduction and overview. In: *Humor: International Journal of Humor Research*, H. 22, S. 1-25.
- DERS. (in Vorbereitung): Humor und Charakter. In: Wild, Barbara (Hg.): *Humor in der Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- RUCH, WILLIBALD; HEHL, FRANZ-JOSEPH (2007): A two-mode model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity-complexity of personality. In: Ruch, Willibald (Hg.): *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 109-142.
- RUCH, WILLIBALD; KÖHLER, GABRIELE (2007): A temperament approach to humor. In: Ruch, Willibald (Hg.): *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 203-230.
- RUCH, WILLIBALD; PROYER, RENÉ T.; WEBER, MARCO (2010): Humor as character strength among the elderly: Empirical findings on age-related changes and its contribution to satisfaction with life. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 43, S. 13-18.
- RUCH, WILLIBALD; PROYER, RENÉ T.; ESSER, CLAUDIA; MITRACHE, OTILIA (2011): Cheerfulness and everyday humorous conduct. In: Romanian Academy, »George Barit« Institute of History, Department of Social Research (Hg.): *Studies and researches in social sciences* (Vol. 18). Cluj-Napoca, Romania: Argonaut Press.
- SAVARY, NOAH (2011): *Untersuchung über Zusammenhänge zwischen Musikpräferenzen, Humorpräferenzen und Persönlichkeit*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- SCHACHT, STEVEN; STEWARD, BRAD J. (1990): What's funny about statistics? A technique for reducing student anxiety. In: *Teaching Sociology*, H. 18, S. 52-56.
- SCHMIDT-HIDDING, WOLFGANG (1963): *Europäische Schlüsselwörter. Bd. I. Humor und Witz*. München: Hueber.
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg., 2010): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- SOMMER, KARIN; HÖSLI, KARIN; RUCH, WILLIBALD (2006): *Development and validation of a children and youth version of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory STCI*. Poster presented at the 2006 International Positive Psychology Summit, October 5-7, 2006. Gallup Institute, Washington D.C., USA.
- STELMACK, ROBERT M.; STALIKAS, ANASTASIOS (1991): Galen and the humour theory of temperament. In: *Personality and Individual Differences*, H. 12, S. 255-263.
- SUOQUIAO, QIAN (2007): Translating »humor« into Chinese culture. In: *Humor: International Journal of Humor Research*, H. 20, S. 277-295.
- WAHRIG-BURFEIND, RENATE (Hg., ⁵2001): *Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- WANZER, MELISSA B.; FRYMIER, ANN B.; WOJTASZYCK, ANN M.; SMITH, TONY (2006): Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. In: *Communication Education*, H. 55, S. 178-196.
- WILD, BARBARA; WETZEL, PETRA; GOTTWALD, URSULA; BUCHKREMER, GERHARD; WORMSTALL, HENNING (2007): Clowns in der Psychiatrie? Ein Pilotprojekt. In: *Nervenarzt*, H. 78, S. 571-574.
- WOLFENSTEIN, MARTHA (1954): *Children's humor*. New York: Glencoe.

Viktorija Ratković

»Wenn sich der Mensch in die Ironie stellt,
kann er seine Bedingung überblicken.«¹

Zur Frage des kritischen Potentials von Ironie in
Medien von MigrantInnen

Wiederkehrend bei der Beschäftigung mit Humor ist die Feststellung, dass dieser dazu dienen kann, die Situation, in der wir uns befinden, zu verändern, d. h. dem Humor wird oftmals eine kritische Funktion zugesprochen. Anhand eines konkreten Beispiels wird in diesem Beitrag diese kritische Funktion näher betrachtet, und zwar in Verbindung mit einer speziellen Form des Humors: der Ironie. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern das subversive Potential des Humors in Medien, die von MigrantInnen produziert werden, ausgeschöpft wird bzw. ob hier nicht vielmehr lediglich bestehende Stereotypen reproduziert werden.

1. Die Ironie

Wissenschaftliche Abhandlungen über Ironie beginnen meist mit der europäischen Antike, d.h. mit Sokrates (469–399 v. Chr.). Die sokratische Ironie dient noch heute als Prototyp, der den starken Zusammenhang zwischen Ironie und Bildung offenbart. Zu Sokrates' Methode der Erkenntnisgewinnung gehört es, die Gesprächspart-

VIKTORIJA RATKOVIĆ ist geschäftsführende Leiterin des Zentrums für Frauen- und Geschlechterstudien, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Migration, Medien, Frauen- und Geschlechterstudien sowie Cultural Studies.
E-Mail: viktorija.ratkovic@uni-klu.ac.at

1 Flusser 2007 [2000], S. 31.

nerInnen zu Erkenntnissen zu führen, indem man sich selbst unwissend stellt und diese zu ihren Ansichten befragt. Ironie in dieser Tradition »dient dazu, das eigene Wissen nicht einfach zu lehren (Dogmatik), sondern es in einem gemeinsamen Prozeß (sic!) gemeinsamer Hinterfragung von Prämissen und Argumenten »undogmatisch« herauszuarbeiten und so kollektiv tragfähig zu machen« (Müller 1995, S. 23). Ziel ist die »Gewinnung eigener Prämissen und die emanzipatorische Ableitung von Wahrheit« (Müller 1995, S. 23). Aristoteles (384–322 v. Chr.) sieht Ironie als »noble Form des Scherzens und konfrontiert die überlegene Haltung der Ironie mit der Possenreißerei. Der Ironiker amüsiert sich selbst und der Possenreißer versucht andere zu belustigen« (Ueding 1988, S. 602; zit. nach Leibetseder 2010, S. 28). Für ihn stellen Übertreibung und Untertreibung Abweichungskategorien der Wahrheit dar, wobei beide dazu verhelfen sollten, das rechte Maß zu finden.

Die rhetorische Definition von Ironie besagt, dass »der Ironiker etwas anderes als das Gemeinte bzw. das Gegenteil des Gemeinten sagt« (Prestin 2000, S. 187). Jede ironische Äußerungen ist dabei eine »von *Kontextualisierungsbedingungen* abhängige Botschaft: Sie bedarf vieler zusätzlicher Faktoren, die teils in der Sprechsituation, teils im sprachlichen Kontext, teils jedoch auch im Vorwissen der Beteiligten bereitgestellt werden müssen, um kommunikativ ihr Ziel zu erreichen« (Müller 1995, S. i, Hervorhebung im Original). Ironische Formulierungen müssen mit Ironiesignalen verknüpft sein, um als solche wahrgenommen werden zu können. Sie können als Stillbruch oder inhaltlich gedanklicher Widerspruch im Text selbst liegen, in der Performanz des Textes – etwa indem etwas in einem ironischen Tonfall geäußert wird – oder auch aus dem Äußerungszusammenhang verständlich sein – etwa indem die Aussage gar nicht zum Sprecher/zur Sprecherin passt (vgl. Spörl 2004, S. 89 f., zit. nach Leibetseder 2010, S. 30). Dennoch beinhaltet die Verwendung der Ironie immer die Gefahr, zumindest von Teilen des Publikums nicht verstanden zu werden.

Gerade in Printmedien sind laut Elke Prestin zwei Faktoren des möglichen Misslingens festzustellen: Erstens besteht die Gefahr, dass manche LeserInnen das Gemeinte mangels Vorwissen gar nicht verstehen, wobei dieser Effekt auch intendiert sein kann. So können sich dadurch jene LeserInnen, die das Gemeinte sehr wohl verstehen, als ExpertInnen fühlen und somit enger an das Medium gebunden werden. Zweitens kann sich der/die AutorIn auch nicht sicher sein, dass die RezipientInnen seine/ihre Meinung teilen bzw. zu akzeptieren bereit sind. Diese könnten in der Folge das Geschriebene entweder ablehnen oder auch so uminterpretieren, dass es zu ihrer Einstellung passt. Allerdings trägt die regelmäßige Erscheinungsweise von Printmedien auch dazu bei, dass zumindest beim Stammpublikum ein bestimmtes Vorwissen vorhanden ist, auf das angespielt werden kann. Zu diesem Vorwissen kann beispielsweise auch zählen, dass in bestimmten Darstellungsformen eher mit ironischen Äußerungen gerechnet werden kann, so dass in einer Glosse oder einem Kommentar der/die LeserIn Ironie leichter erkennt als beispielsweise in einer Meldung, wo der Einsatz der Ironie im Grunde nicht zulässig ist, weil der/die AutorIn hier die Rolle eines objektiven Berichterstatters/einer objektiven Berichterstatterin erfüllen sollte (vgl. Prestin 2000, S. 189 f.).

Prestin beschreibt vier Grundmuster der Ironie:

1. Der/die IronikerIn spielt auf etwas an, dass er/sie als falsch entlarven möchte.
2. Der/die IronikerIn spielt auf etwas an, das erfüllt sein sollte (Erwartung/Norm), es aber nicht ist. Er/sie kritisiert diesen Zustand und gegebenenfalls die dafür Verantwortlichen.
3. Der/die IronikerIn distanziiert sich aufgrund der eigens geschaffenen Inkompatibilität mit der Realität vom Gesagten; eine Anspielung liegt dabei nicht vor.
4. Der/die IronikerIn distanziiert sich spielerisch von den üblichen Konventionen der Kommunikation, indem er/sie etwas Unerhörtes sagt und sich dem Gesagten – wenn auch offenkundig nur scheinbar – verpflichtet (vgl. Prestin 2000, S. 188).

Ebenso wie dem Humor an sich kann also auch der Ironie ein subversives Potential inne wohnen, Ironie kann aber auch eingesetzt werden, um die Ernsthaftigkeit, eine Gesellschaft zu transformieren, zu stören (vgl. Leibetseder 2010, S. 32). Subversive Ironie muss für Linda Hutcheon über ein »Cutting Edge« (»schneidende Kante«/»Schärfe«) verfügen, d. h. an sozialen Ordnungen rütteln, politische Schärfe besitzen und aufdecken, dass keine Gewissheiten existieren (Hutcheon 1995, S. 4, zit. nach Leibetseder 2010, S. 32).

Gleichzeitig müssen ProduzentIn und RezipientIn über ein gemeinsames Wissen verfügen, um diesen Akt der Kommunikation gelingen zu lassen. Ironie, die mit Anspielungen arbeitet, beruft sich auf Wissensstrukturen, die in hohem Maße kulturspezifisch sind (Müller 1995, S. 179). So verstehen nur »Eingeweihte« eine Anspielung, d. h. jene, die am gleichen kulturellen Gedächtnis teilhaben. Gerade das kulturelle Gedächtnis (vgl. Assmann 2007 [1992]) verleiht einer

Gruppe Stabilität und Ordnung, Identität und ein kollektives Gemeinschaftsgefühl. [...] Dieser Prozeß [sic!] grenzt die Gruppe nach außen ab, und er grenzt das Fremde aus. Nach »Innen« erleichtert er die Kommunikation und verleiht ihr die bewunderungswürdige Schnelligkeit und Leichtigkeit, die wir – bei allen verbleibenden Missverständnissen – als so »normal« empfinden. Nach »Außen« dagegen wirkt sich dieser Prozeß [sic!] als Kommunikationsbarriere aus. (Müller 1995, S. 180)

Humor ist eine Form des kulturellen Insiderwissens, das uns in eine gemeinsame Sozialwelt zurückführt und ein »Wir« bestätigt. Dabei kann er – gerade im ethnischen Humor – das Gefühl verstärken, kulturell unverwechselbar (oder gar überlegen) zu sein, aber auch gemeinsame Praktiken in Frage stellen, indem er diese ins Lächerliche zieht. Laut Critchley wird im »ethnischen Humor [...] das Ethos eines Ortes durch das Lachen über Leute ausgedrückt, die nicht wie wir sind, und die für gewöhnlich für entweder äußerst dumm oder besonders schlau gehalten werden« (Critchley 2004, S. 83). Als Beispiel für ethnischen Humor, der sich der Ironie bedient, wird hier das Jugendmagazin *Das Biber mit scharf* herangezogen, welches zu den Medien, die von MigrantInnen in Österreich produziert werden, gezählt werden kann. Zunächst werden diese Medien – da sie im Allgemeinen kaum bekannt sind – kurz vorgestellt, bevor *Das Biber* beschrieben und ein konkretes Beispiel daraus analysiert wird.

2. Medien von MigrantInnen

Medien, die von MigrantInnen selbst produziert werden, verfügen alleine im deutschsprachigen Raum über eine lange Tradition. Sonja Weber-Menges hat insgesamt sechs Phasen der Entwicklung dieser Medien in Deutschland beschrieben: Beginnend mit dem Phänomen der »GastarbeiterInnen« in den 1960er-Jahren (Zeitungen, Radiosendungen, die als Hilfe für ihren vorübergehenden Aufenthalt, d.h. als Informationsquelle dienen sollten), über »Gastarbeitersendungen« im deutschen Fernsehen der 1970er-Jahre (die vermehrt zur Integration der MigrantInnen in der Aufnahmegesellschaft beitragen sollten), bis hin zu Videokassetten aus den Heimatländern der MigrantInnen in den 1980er-Jahren und zu Medienangebot in den jeweiligen Landessprachen der MigrantInnen, die durch die Satellitentechnologie der 1990er-Jahre erstmals zur Verfügung standen. Multikulturelle Radio- und Fernsehsendungen, die wachsende Bedeutung des Internets und Versuche der zweiten und dritten Generation von MigrantInnen, eigene Medien zu produzieren, kennzeichnen schließlich die heutige Situation (vgl. Weber-Menges 2006, S. 123 ff.).

Besondere Bedeutung gewinnen diese Medien als Orte der Selbstdarstellung, wenn man sich die zahlreichen vorliegenden Medienanalysen zum Themenbereich Migration vergegenwärtigt. Deren Ergebnisse gleichen sich: So kommen MigrantInnen in den Medien kaum vor, und wenn, dann häufig in negativen Zusammenhängen (Gewalt, Kriminalität etc.). Die Wahrnehmung von MigrantInnen ist durch Skandalisierung gekennzeichnet, so verstellen Berichte über Spektakuläres (etwa »Ehrenmorde«) den Blick auf unauffällige Biografien und Integrationsprozesse (vgl. Treibel 2008, S. 141). Der Lebensalltag von MigrantInnen wird in deutschsprachigen Medien kaum thematisiert, diese treten »meist nur als passives Objekt der Berichterstattung [auf] und kommen selber nicht zu Wort« (Bonfadelli 2007, S. 104). Auch ist es so, dass in österreichischen Medien kaum JournalistInnen mit Migrationshintergrund tätig sind, so hat Petra Herczeg in einer 2010 durchgeführten Studie festgestellt, dass in Österreichs Medien lediglich 0,49 Prozent der JournalistInnen über einen Migrationshintergrund² verfügen (vgl. Herczeg 2010).³

Die spärlich vorhandenen Analysen von Medien, die von MigrantInnen selbst produziert werden, konzentrieren sich meist auf den Aspekt der Integration. So wird laufend die Befürchtung geäußert, diese Medien würden zu »Medialen Ghettos« führen. Diese Befürchtungen können in einer Linie mit dem Schreckgespenst »Parallelwelten« gesehen werden, über die Bukow et al. festgestellt haben, dass sie sich in der Realität kaum finden lassen (Bukow et al. 2007, S. 16). Polemisch könnte man auch feststellen, dass auch jedes Fachmagazin eine »Parallelwelt« darstellt, wobei LeserInnen zum Beispiel einer Zeitschrift über das Angeln, die sich nicht

2 Herczeg definiert »Migrationshintergrund« folgendermaßen: »Personen, die entweder selbst nicht in Österreich geboren worden sind bzw. die zumindest über ein Elternteil verfügen, das aus dem Ausland nach Österreich gekommen ist.« (Herczeg 2010).

3 Vortrag am 22. September 2010 bei der Ersten Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich vom 20. bis 22. September 2010 in Wien.

auch über Fußball oder Motorsport informieren, wohl eher nicht unterstellt würde, dass sie sich in ein »Mediales Ghetto« zurückziehen.

In Österreich sind vielfältige Angebote von Medien von MigrantInnen zu finden, die zum Teil in der Sprache der Herkunftsländer der ProduzentInnen (z. B. »BUM«⁴ auf Serbokroatisch/Bosnisch und Türkisch), zum Teil auf Deutsch (*Das Biber*) und zum Teil in einer Mischung an Sprachen (z. B. »MiGay«⁵ auf Deutsch, Spanisch, Griechisch etc.) erscheinen. Der Befürchtung, dass durch die »fremde« Sprache ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund und entsprechende Sprachkenntnisse ausgeschlossen würden, kann mit dem Argument begegnet werden, dass sowohl diese Medien als auch entsprechende Sprachkurse öffentlich bzw. gegen Bezahlung zugänglich sind.

3. *Das Biber mit scharf*: Was ist dran am Schwabo-Mann?

*Das Biber mit scharf. Stadtmagazin für Wien, Viyana und Beč*⁶ wurde 2006 gegründet und erscheint seitdem regelmäßig (d. h. annähernd jeden Monat). Herausgeberin ist die Wiener BIBER Verlagsgesellschaft mbH, Chefredakteur ist Simon Kravagna, der zusammen mit Wilfried Wiesinger auch als Geschäftsführer tätig ist. Die RedakteurInnen verfügen offenbar alle über einen Migrationshintergrund. Die Auflage von 50.000 Stück wird in Wien verteilt, auf Wunsch gratis zugestellt und liegt zum Teil auch in Trafiken auf. In der Selbstbeschreibung ist festgehalten, dass sich die Zielgruppe primär aus WienerInnen der sogenannten zweiten und dritten Generation, aber auch aus »weltoffenen Leserinnen und Leser[n] [...], die sich für pures Multikulti aus erster Hand interessieren« zusammensetzt (Mediadaten 2010). Auch wird festgestellt, dass hier »direkt aus der migrantischen Community heraus [berichtet wird und] damit jene spannenden und scharfen Facetten Wiens [gezeigt werden], die bisher in keiner deutschsprachigen Zeitschrift zu sehen waren. Der *biber* ist nicht nur ein Magazin, sondern symbolisiert gelebte Integration und das Lebensgefühl einer neuen Generation« (ebd.).

Die behandelten Themen sind vielfältig, so finden sich Berichte über beruflich erfolgreiche MigrantInnen in Österreich neben Modestrecken und Reiseberichten über die Herkunftsländer der JournalistInnen. Migration und das Leben in Österreich ist dabei der rote Faden ebenso wie Schule, Ausbildung und Beruf. Auffallend ist die Verwendung von Jugendsprache bzw. jener Sprachformen, die der Zielgruppe von *Das Biber* geläufig sind – manchmal ist die Satzstellung falsch, zum Teil fehlen Wörter etc. Diese Sprechweise entsteht durch den Wechsel zwischen Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache, wobei nicht unbedingt auf die fehlende Sprachbeherrschung des Sprechers/der Sprecherin geschlossen werden sollte (vgl. Brodnig 2010, Say 2010).

4 Siehe <http://www.bumzeitung.com/> [Zugriff: 5.2.2011].

5 Siehe <http://www.migay.at/> [Zugriff: 5.2.2011].

6 »Viyana« ist die türkische, »Beč« die serbokroatisch/bosnische Bezeichnung für Wien. In beiden Sprachen bedeutet »biber« Pfeffer – daher der selbstironisierende Name: *Das Biber mit scharf*.

Abb. 1:Titelblatt *Das biber mit scharf*

Ausgabe Dezember/Jänner 2009/2010



In der Ausgabe Dezember/Jänner 2009/10 (Abb. 1) titelte *Das Biber* mit »Was ist dran am Schwabo-Mann? Warum Balkan-Frauen auf Österreicher stehen«. Im Magazin selbst wird das Thema – Autorin ist Ivana Martinovic – auf sechs Seiten ausgeführt und in einer Fußnote festgehalten: »Schwabo – Derber Kosename für Österreicher. Gebräuchlich unter Migranten. Nicht abwertend wie umgekehrt ›Tschusch‹. Leitet sich ab von Donauschwaben: Im 17. bis 19. Jahrhundert deutschsprachige Siedler am Balkan«. (Martinovic 2009/10, S. 30) Zunächst werden kurz die Vor- und Nachteile von »Schwabos« ausgeführt: »Warum Schwabo gut?« und »Warum Schwabo nix gut?«. Es folgt eine kurze Einführung ins Thema, bei der klar wird, dass es hier hauptsächlich darum geht, zu klären, warum »Balkan-Frauen« auf »Ösi-Typen« stehen. Auf den folgenden Seiten werden dann prototypische österreichische Männer vorgestellt, wobei drei davon als positiv (»Schwabo mit scharf«: »Der Normalo«, »Der Sanfte« und »Der echte Wiener«) und zwei als negativ (»Schwabo mit schlapp«: »Der Pseudoadelige« und »Der Bobo«⁷) bewertet werden. Den Abschluss bildet »Meinung mit scharf von Strasse, Oida«, d. h. es werden MigrantInnen zu ihrer Meinung über österreichische Männer befragt.

Der Beitrag ist vordergründig ein Spiel mit Stereotypen und gespickt mit Ironiesignalen. Schon auf dem Titelbild werden Klischees dargestellt und gleichzeitig ironisiert. Das abgebildete Pärchen soll wohl ein »gemischtes« Pärchen darstellen: Sie ist perfekt geschminkt, trägt teuer aussehenden Schmuck, er hat eine eher altbackene Frisur mit Seitenscheitel, trägt eine große Brille, Hemd und Pullover. Die Ironiesignale sind auffällig: Die Lockenwickler der Frau passen so gar nicht zu Schminke und Schmuck, sein Schnurrbart ist offensichtlich angeklebt.

7 In einer Fußnote definiert als: »Bobo: von Bourgeois – Bohemian, bürgerlicher Revoluzzer, diskutiert gerne, isst Bio-Lebensmittel, trennt den Müll, Samstag am Yppenmarkt, Frisur zersaust [sic!] aber mit Stil, hört FM4, hat ausgefallene Lieblingsmöbelstücke.« (Martinovic 2009/10)

Das Pärchen findet sich auch auf den Abbildungen im Magazin wieder, so räkelt er sich in sexy Pose auf dem Sofa, auf dem Boden vor ihm liegen eine leere Whiskeyflasche, Schuhe und eine Zeitschrift. Ironisch wird damit auf ähnliche Bilder von Frauen Bezug genommen, die in klassischen »Männermagazinen« zu finden sind. Ebenso wie in diesen Abbildungen Frauen zum Objekt werden, ist es hier der österreichische Mann, der gleichsam genau unter die Lupe genommen werden soll. Dass dies humorvoll gemeint ist, wird beim Blick auf den »Hauptdarsteller« klar, der einerseits selbst zu schmunzeln scheint (und nicht, wie bei ähnlichen Bildern üblich, lasziv in die Kamera schaut), auch trägt er dabei weiße Feinripp-Unterwäsche, d. h. ist nicht annähernd so sexy angezogen (oder ausgezogen) wie Frauen auf ähnlichen Bildern. Dass hier der österreichische Mann zum Objekt gerät, kann auch als Ironie angesehen werden: Sind es doch meistens Frauen und gerade in deutschsprachigen Medien MigrantInnen, die als Objekt der Berichterstattung dienen. Zahlreiche Berichte, die beispielsweise über »Die Türken in Österreich« aufklären sollen, werden hier umgekehrt und ein »Einheimischer«, der für die Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen nicht als besonders erklärungsbedürftig erscheint, gleichsam als fremd behandelt.

Die Verwendung von Modells zeigt den LeserInnen, dass es sich hier um Verallgemeinerungen handelt, um Stereotype, die gleichsam nachgestellt und übertrieben sind. Auch die Argumente bei der Gegenüberstellung von »Warum Schwabo gut?« und »Warum Schwabo nix gut?« sind Verallgemeinerungen, wobei meist die positive und die negative Seite der gleichen Medaille beschrieben wird. Auf der positiven Seite wird beispielsweise angeführt: »Sieht die Frau nicht als Baby-Maschine. Durchschnitt 1 bis 2 Kinder« oder »Scheidung für ihn normal, also wirst ihn wieder los«, auf der negativen: »Big Family eher nix für Schwabo« oder »Scheidung ist in seinen Kreisen selbstverständlich. Da wirst schnell abserviert«.

Den Verallgemeinerungen in den Bildern und der Gegenüberstellung folgen dann spezifische Beschreibungen: Bei jedem Typ werden ein bestimmter österreichischer Mann (jeweils mit Vornamen, Alter und Beruf) und seine Partnerin (ebenso mit Vornamen und Alter, allerdings statt mit Beruf mit Herkunftsland) vorgestellt. Beim Lesen der Artikel wird schnell klar, dass hier zwar vordergründig beschrieben wird, wie »Schwabos« angeblich sind, gleichzeitig aber auch geschildert wird, wie »Balkan-Frauen« und männliche Migranten angeblich sind. Insgesamt werden die MigrantInnen den Österreichern gegenüber gestellt und es entsteht der Eindruck, dass hier eher Unterschiede als Gemeinsamkeiten bestehen.

Die fünf beschriebenen prototypischen Österreicher gleichen einander in mehreren Punkten: Sie sind keine Machos, vertreten die Meinung, dass sich die Partnerinnen finanziell beteiligen sollen und haben eine eher distanzierte Beziehung zu ihren Familien. »Der Normalo« wohnt alleine, »Der Sanfte« spricht gerne über seine Gefühle und schreibt seiner Partnerin nicht vor, wie sie sich anziehen soll, »Der echte Wiener« redet nicht um den heißen Brei herum, »Der Pseudoadelige« zieht sich spießig an und findet ihr Verhalten peinlich, »Der Bobo« ist intelligent und witzig. Auch bei den Migrantinnen herrscht in der Darstellung keine besonders große Diversität: Sie stehen ihren (Groß)Familien nahe, erwarten, dass der Mann bezahlt,

streben die Ehe an, freuen sich, dass ihr Partner kein Macho ist. Auch erscheinen sie eher still: Während sich »Der Normalo« freut, dass seine Partnerin nicht so »goschat« wie Österreicherinnen ist und sich nicht über alles aufregt, findet es »Der Bobo« befremdlich, dass seine Partnerin eher ruhig ist und nicht zu allem eine Meinung hat. Dafür kann die Freundin »Des echten Wieners« mit ihm beim Fluchen sehr gut mithalten. In den Beschreibungen kommen die männlichen Migranten am schlechtesten weg: Sie erscheinen durchwegs als Machos, die sich geschmacklos kleiden.

Bei der Straßenumfrage ist das Bild dann ein anderes: Hier sind es die Österreicher, die laut der 15-jährigen Sen Tugba aus der Türkei keinen Stil und laut des 17-jährigen Nikola aus Serbien »keine Eier in der Hose« haben, weswegen sie für ihn peinlich sind. Für den 16-jährigen Rayko aus der Türkei sind Österreicher gar schmutzig, weil sie nicht beschnitten sind – er meint, dass türkische Frauen das nicht mögen und als Sünde sehen würden. Positiver sieht die 15-jährige Babsi aus Bulgarien die Österreicher, sie meint, dass diese ihre Partnerinnen seltener als Migranten betrügen. Die 28-jährige Seyan aus der Türkei und die 22-jährige Garina aus Bulgarien dienen als Vermittlerinnen, Erstere findet, dass in jeder Kultur nette Männer zu finden sind und deswegen nicht verallgemeinert werden sollte, Zweitere ist selbst mit einem Österreicher verheiratet und sieht keine Unterschiede.

Insgesamt werden für alle drei Gruppen sowohl positiv als auch negativ besetzte Stereotype präsentiert. Im Unterschied zu den verwendeten Bildern und der kurzen Gegenüberstellung auf den ersten beiden Seiten sind die Ironiesignale in den Texten um einiges weniger deutlich zu erkennen. So kann man sich als LeserIn nicht sicher sein, ob die Beschreibungen nun tatsächlich das meinen, was sie sagen, oder eher das Gegenteil. Und selbst wenn hier tatsächlich eine ironische Äußerung angestrebt wird, könnte man mit Critchley sagen, dass diese Äußerungen als »Symptome gesellschaftlicher Verdrängung gelesen werden [können], und ihr Studium [...] vielleicht auf eine Wiederkehr des Verdrängten [hinausläuft]. Anders gesagt, Humor kann uns zeigen, dass wir Personen sind, die wir, offen gesagt, lieber nicht wären« (Critchley 2004, S. 22). Im Bemühen, bestehende Wertungen zu karikieren, kann es also durchaus sein, dass bestehende Stereotype nicht nur wiederholt werden, sondern dass auch vermutet werden kann, hier werde die tatsächliche Meinung der Autorin/des Autors wiedergegeben, auch wenn sie/er sich dieser Meinung gar nicht bewusst ist. Gerade ethnische Witze können für Critchley »im Sinne dessen entziffert werden, was oder wen eine bestimmte Gesellschaft unterwirft, herabsetzt oder zum Sündenbock macht« (ebd., S. 91). Obwohl der Titel des Artikels vermuten lässt, dass hier der »Schwabo-Mann« das Ziel des Gespöchts ist, werden auch jene »durch den Kakao« gezogen, aus deren Sicht der österreichische Mann beschrieben wird. Gerade dies ist für Critchley ein Kennzeichen des »wahren Humors«: Dieser verletzt »ein spezifisches Opfer nicht und beinhaltet immer, dass man sich selbst zum Gespöcht macht. Das Objekt des Lachens ist immer das lachende Subjekt« (ebd., S. 25). Für ihn ist ein solcher Humor nicht depressiv, sondern verleiht dem lachenden Subjekt ein Gefühl der Emanzipation und der Tröstung (ebd., S. 113).

Die Zielgruppe von *Das Biber*, d. h. MigrantInnen der zweiten und dritten Generation erkennen die Ironie im beschriebenen Beispiel wohl schneller und einfacher

als MehrheitsösterreicherInnen. Das Titelthema selbst ist offensichtlich an eine bestimmte Zielgruppe gerichtet: So sagt der Begriff »Schwabo« wohl den meisten in Österreich gar nichts, so dass diese den Titel gar nicht verstehen, während MigrantInnen aus jenen Ländern, in denen der Begriff geläufig ist, auf den ersten Blick erkennen, worum es geht. Obwohl »Schwabo« beispielsweise von Menschen mit Serbokroatisch-Bosnisch als Erstsprache im Alltag synonym mit »Österreicher« verwendet wird, hat der Begriff trotzdem auch einen humorvollen Unterton. So würde eine ernsthafte Abhandlung über »den Österreicher« dieses Wort nicht enthalten – die Verwendung in der Überschrift des Beitrags signalisiert den eingeweihten LeserInnen also gleich zu Anfang, dass die folgenden Beschreibungen nicht ganz ernst gemeint sind.

In den Darstellungen der österreichischen Männer klingen auch laufend Erziehungsmomente an, die von LeserInnen mit Migrationshintergrund möglicherweise klarer wahrgenommen und kontextualisiert werden. Der »Normalo« hat beispielsweise vor seiner Partnerin »gar keine Ausländerinnen« gekannt, sie hat ihn schon auf eine »Jugo-Hochzeit« mitgenommen und bezeichnet ihn auch als »malo smotan« (etwa unbeholfen). Die Partnerin des »Sanften« hat ihm die Vorstellung, dass auch Frauen finanziell »mal was beisteuern« können, »ausgetrieben« und hat offenbar auch vor, ihn zu einer »fetten Hochzeit« zu überreden. Die Vorstellung, dass Österreicher gleichsam erzogen und in eine fremde Community eingeführt werden müssen, kann als ironische Spiegelung der herrschenden Integrations-Diskurse gelesen werden. Statt wie in Mainstream-Medien üblich aufzuzählen, was MigrantInnen alles lernen/beherrschen müssen, um in Österreich gut »integriert« zu sein, werden hier die österreichischen Männer als Menschen beschrieben, die Hilfe benötigen, um sich »richtig« zu verhalten. Als Maßstab für »richtig« gelten hier allerdings Werte und Eigenschaften, die der Zielgruppe von *Das Biber* eher geläufig sind, so dass die beschriebenen Österreicher eben als unbeholfen und hilfsbedürftig wahrgenommen werden.

Auch die letzte Feststellung, warum Schwabos gut sind, die in Großbuchstaben geschrieben ist und daher als das wichtigste Argument erscheint: »Heiratest du Schwabo, kriegst du Papiere!« ist für die tatsächliche Gruppe schnell als ironisch erkennbar. Mit der Feststellung wird darauf angespielt, dass durch die Heirat mit ÖsterreicherInnen MigrantInnen leichter eine Aufenthaltsgenehmigung bekommen können. Hält man sich vor Augen, dass die Zielgruppe von *Das Biber* aus MigrantInnen der zweiten und dritten Generation besteht, wird klar, dass für diese LeserInnen dieses Argument nicht relevant ist. Sie sind zumeist schon in Österreich geboren und, so sie nicht schon über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen, können sie diese meist aufgrund ihres langen Aufenthaltes leicht erlangen. Für jene, die über dieses Wissen nicht verfügen, besteht jedoch die Gefahr, den Beitrag eher für bare Münze zu nehmen und dadurch in Sichtweisen bestärkt zu werden, die auch in Mainstreammedien transportiert werden.

Das Ironische im beschriebenen Beispiel könnte insgesamt genau darin liegen, dass Stereotype in einer solchen Art und Weise beschrieben werden, dass man als LeserIn aufgefordert ist, sich eine eigene Meinung zu bilden bzw. zu protestieren.

Für Müller bedeutet ironisch zu sein, »subjektiv und bewertend zu sein, und zwar in solchem Maße, daß [sic!] der Rezipient seinerseits zu einer Stellungnahme herausgefordert ist. Dieser Vorgang entspricht dem ursprünglichen dialogischen Impetus der Herausforderung und der Offenheit, die der Ironie seit Sokrates als Merkmale eigen sind« (Müller 1995, S. 135).

Dass der Beitrag durchaus auch von Menschen mit Migrationshintergrund als nicht ironisch bzw. problematisch gesehen werden kann, zeigt ein Artikel, den Mascha Dabic (2010) zunächst für die Website *www.dastandard.at*⁸ geschrieben hat. Darin bezieht sie sich auf den beschriebenen Beitrag und bringt die Kritik auf den Punkt: Fragwürdig ist für sie die »Grundhaltung, die sich dem Fremden scheinbar nähert, aber in Wahrheit mit Etiketten, Schubladen und (Selbst-)exotisierung laboriert, um das vermeintlich Fremde schön fremd bleiben zu lassen« (vgl. ebd.). In der Rubrik »Fremde Feder« von *Das Biber*, wo »kritische Menschen zum Wort [kommen], deren Meinung wir nicht unbedingt teilen, aber trotzdem gerne veröffentlichen!« (*Das Biber*, Sommer 2010, S. 92f.), wurde der Artikel von Dabic wieder veröffentlicht. In *Das Biber* wird der Text nicht kommentiert, somit versucht die Redaktion nicht, diesen zu entkräften, sondern überlässt es den LeserInnen, sich eine Meinung zu bilden.

4. Fazit

Der beschriebene Beitrag offenbart, wie komplex der Einsatz von Ironie sein kann. Während der Blick der Autorin auf das Thema eindeutig ein ironischer ist (siehe alleine die Umkehrung der Subjekt-Objekt-Beziehung), werden hier sehr wohl bestehende Stereotype wiederholt und kaum entkräftet. Eines wird hier aber auf alle Fälle erreicht: JedeR, die/der sich genauer mit dem Thema auseinandersetzt, ist gefordert, sich eine eigene Meinung zu bilden – womit das Ideal der sokratischen Bildung erreicht ist. Hutcheons »Cutting Edge« ist im Beitrag zwar auch zu finden (etwa wenn an der sozialen Ordnung, dass sich MigrantInnen in die österreichische Gesellschaft »integrieren« sollen, gerüttelt wird, indem die Österreicher als lernbedürftig beschrieben werden), allerdings nicht in einer ausgeprägten Form.

Insgesamt handelt es sich beim beschriebenen Beitrag um einen guten ersten Schritt, die gesellschaftlichen (Geschlechter-)Verhältnisse genauer unter die Lupe zu nehmen, allerdings ist auch ein kritischerer Umgang mit Stereotypen von Nöten. So beides umgesetzt werden kann, wäre auch Vilém Flussers Anspruch an Ironie genüge getan, der schreibt:

Wenn sich der Mensch in die Ironie stellt, kann er seine Bedingungen überblicken. [...] Die Bewegung in die Ironie ist eine Empörung. Mit dieser Bewegung steigt der Mensch aus seiner Bedingung empor. Die Bewegung aus der Ironie heraus ist ein Engagement. Mit dieser Bewegung kehrt

8 2010 online gegangen, als Zwilling von *Der Standard*, soll hier der gelebte Alltag von MigrantInnen thematisiert werden, und zwar von NachwuchsjournalistInnen mit Migrationshintergrund, siehe: <http://dastandard.at/1265852053655/Editorial> [Zugriff: 5.2.2011].

der Mensch in seine Bedingung zurück, um sie zu ändern. Die beiden Bewegungen heißen Freiheit. (Flusser 2007, S. 31 f.)

Literatur

- ASSMANN, JAN (2007, 1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- BONFADELLI, HEINZ (2007): Die Darstellung ethnischer Minderheiten in den Massenmedien. In: Bonfadelli, Heinz; Moser, Heinz (Hg.): *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–116.
- BRODNIG, INGRID (2010): Du bist Bombe! In: *Falter*, 18/10, 5. Mai 2010, S. 10–11.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH; NIKODEM, CLAUDIA; SCHULZE, ERIKA; YILDIZ, EROL (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenz. In: Dies. (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11–26.
- CRITCHLEY, SIMON (2004): *Über Humor*. Wien: Verlag Turia + Kant.
- DABIC, MASCHA (2010): *Von Balkanfrauen und Schwabomännern*. Wien. Online: <http://dastandard.at/1271376006928/Kommentar-Von-Balkanfrauen-und-Schwabomaennern> [Zugriff: 5.2.2011]. Wieder veröffentlicht in: *Das Biber mit scharf. Stadtmagazin für Wien, Viyana und Beč*, Sommer 2010, S. 92–93.
- FLUSSER, VILÉM (2007, 2000): *Von der Freiheit des Migranten. Einsprüche gegen den Nationalismus*. Berlin-Wien: Europäische Verlagsanstalt.
- HERCZEG, PETRA (2010): *Geschlossene Gesellschaft. Über Journalismus und Migration*. Vortrag gehalten am 22.09.2010 bei der Ersten Jahrestagung der Integrations- und Migrationsforschung in Österreich vom 20.09.2010 bis 22.09.2010 in Wien.
- HUTCHEON, LINDA (1995): *Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony*. New York-London: Routledge.
- LEIBTSEDER, DORIS (2010): *Queere Tracks. Subversive Strategien in der Rock- und Popmusik*. Bielefeld: transcript.
- MARTINOVIĆ, IVANA (2009/10): Was ist dran am Schwabo-Mann? Warum Balkan-Frauen auf Österreicher stehen. In: *Das Biber mit scharf. Stadtmagazin für Wien, Viyana und Beč*, Dezember/Jänner 2009/10, S. 30–35.
- Mediadaten Das Biber 2010. Voll komplett*. Wien. Online: <http://www.dasbiber.at/content/mediadaten> [Zugriff: 1.11.2010].
- MÜLLER, MARIKA (1995): *Die Ironie. Kulturgeschichte und Textgestalt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- PRESTIN, ELKE (2000): *Ironie in Printmedien*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- SAY, LINDA (2010): Geh'n wir Park? Nimmst du Augenbrauen? Wie es zu diesen eigenartigen Formulierungen kommt. In: *Falter*, 18/10, 5. Mai 2010, S. 10–11.
- SPÖRL, UWE (2004): *Basislexikon Literaturwissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- STAJIĆ, OLIVERA (2010): *Editorial*. Wien. Online: <http://dastandard.at/1265852053655/Editorial> [Zugriff: 5.2.2011].
- TREIBEL, ANNETTE (2008): Von der exotischen Person zur gesellschaftlichen Normalität: Migrantinnen in der soziologischen Forschung und Lehre. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141–169.
- UEDING, GERT (Hg., 1998): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 4. Tübingen: Niemeyer.
- WEBER-MENGES, SONJA (2006): Die Entwicklung der Ethnomedien in Deutschland. In: Geißler, Rainer; Pöttker, Horst (Hg.): *Integration durch Massenmedien. Medien und Migration im internationalen Vergleich*. Bielefeld: transcript, S. 121–145.

Natacha Kluber

South Park goes Schule

Oder: Kann eine satirische Animationsserie im Deutschunterricht zur Vermittlung von Wissen verwendet werden?

1. Was ist *South Park*?

South Park ist eine US-amerikanische Animationsserie, die zunächst wie ein schlecht gezeichneter, mit vulgären Ausdrücken gespickter Trickfilm für Kinder wirkt. Bei näherer Betrachtung jedoch erkennt der intelligente Seher die Bezüge zu aktuellen Geschehnissen und den beißend satirischen Charakter der Gedanken, die die Macher, die ehemaligen Filmstudenten Matt Stone und Trey Parker, hier in Szene setzen. Im Mittelpunkt des Geschehens stehen die wahnwitzigen Abenteuer von vier Jungs aus der Kleinstadt South Park in Colorado. Die Protagonisten Kyle, Stan, Eric und Kenny, wie auch alle anderen in der Stadt lebenden Personen, stehen für unterschiedliche Charaktere mit ihren Macken, Widersprüchen und schlechten sowie guten Eigenschaften. *South Park* ist ein Spiegel der Gesellschaft: Es gibt die vermeintlich rechtschaffenen BürgerInnen, die ein moralisch einwandfreies Verhalten fordern, obwohl sie zahlreiche Leichen im Keller haben: den skrupellosen Geschäftsmann, den homosexuellen Lehrer mit sadomasochistischen Tendenzen, den korrupten Polizisten, den unredlich handelnden Politiker und dergleichen Prototypen mehr. Der Bezug zu aktuellen Themen wird an Hand der Plots eingebaut, die die einzelnen Folgen bestimmen. So will etwa Stan seinem alten, leidenden Großvater Sterbehilfe leisten, ein anderes Mal wird das Phänomen Boy-Band beleuchtet und die Profitmaschinerie dahinter angeprangert. Es gibt auch eine Folge über Scientology, in der die irrwitzige Glaubenslehre der Sekte dargestellt wird, versehen mit dem blinkenden Untertitel: *This is what Scientology actually believes!!!*

NATACHA KLUBER kommt aus Südtirol. Sie studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien und spezialisierte sich auf Journalismus und elektronische Medien.
E-Mail: kluber@gmx.at

Abb. 1



Es handelt sich bei *South Park* nicht unbedingt um ein *Cartoon* im herkömmlichen Sinne: Die Figuren sind nämlich nicht gezeichnet, sondern es werden digitalisierte Papierausschnitte verwendet, die rudimentär zusammengefügt und in Bewegung versetzt werden. Dies macht jedoch den unverkennbaren und gewollt minimalistischen Stil der Serie aus, die sich vordergründig als Medium der Kulturkritik versteht. Aus diesem Grund verliert der ästhetische Aspekt an Relevanz und tritt zugunsten von inhaltlicher Fülle und Bedeutung in den Hintergrund.

South Park ist also nicht das, was es zunächst zu sein scheint: Tatsächlich kann man diese Serie als einen Spiegel der abendländischen Gesellschaft verstehen und somit ohne Weiteres als Zeitdokument sehen. Was aktuell in der Welt, besonders aber in den Vereinigten Staaten und Europa geschieht, sprich politische Ereignisse, gesellschaftliche Phänomene und Entwicklungen jeglicher Art, wird gnadenlos bloßgestellt. Keine prominente Person, keine machtvolle Institution und kein religiöser Würdenträger, der es nach Meinung der Macher verdient hat, einmal von einer anderen Seite gezeigt zu werden, bleibt verschont. Alle Schwächen, Widersprüche und Absurditäten der modernen Gesellschaften werden überspitzt und bewusst klischeehaft dargestellt, ohne jedoch auf eine seriöse und fundierte Recherche der Sachverhalte und die Beleuchtung verschiedenster Aspekte eines Problems zu verzichten. Dabei werden komplizierte Thematiken auf sehr intelligente und äußerst humorvolle Art und Weise dargestellt und können somit einem breiten Publikum, auf globaler Ebene, vermittelt werden. So mancher Seher und so manche Seherin würden sicherlich behaupten, dass *South Park* ganz knapp am Abgrund des schlechten Geschmacks vorbeischrämt. Trotzdem müssen selbst Kritikerinnen und Kritiker zugeben, dass es dieser Serie bravurös gelingt, sehr komplexe und kontrovers diskutierte Themen, wie zum Beispiel Religion, Machtmissbrauch, Konsum, Krieg und Ähnliches zu vereinfachen, ohne diese zu banalisieren. Tatsächlich steht neben dem Humor die Aufklärung der Zuseherschaft im Vordergrund.

William J. Savage fasst dies treffend zusammen, indem er die Autoren Terrance Lindvall und Matthew Melton zitiert:

Post-modern sensibilities are stylistically realized with the fusion of high and low art, the tinkering with hybrid forms, the tones of irony and parody, the incredulity toward meta-narratives and the principle of double coding, all of which frolic merrily in the realm of the intertextual. (Savage 2004, S. 199).

Der humorvolle Umgang mit oft bitterernsten Problemen steht bei *South Park* zwar im Vordergrund, dennoch wird deren Bedeutung keineswegs geschmälert und der gesellschaftspolitische Einfluss der Serie ist entsprechend groß. Wie bei jeder satirischen Ausdrucksform gibt es auch bei *South Park* »Geschädigte« und somit auch rechtliche Grenzen, die von den Autoren jedoch mutig ignoriert werden. Tatsächlich wurden Stone und Parker deswegen häufig verklagt, was sie allerdings nicht einzuschüchtern vermochte. Die ganz besondere Form von Gesellschaftskritik, die mit *South Park* betrieben wird, entspricht ganz der links-liberalen Gedankenwelt der Macher, die auf diese Weise eine gewisse Opposition zum rechts-konservativen Mainstream in den Vereinigten Staaten aufrechterhalten. *South Park* gilt als oppositionell insofern, als es sich gegen die etablierten Machtstrukturen in Politik, Wirtschaft und Medien auflehnt, die daraus resultierenden Missstände aufdeckt und dadurch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich macht. Die Tatsache, dass *South Park* Spaß, bissige Satire und die ästhetische Ausdrucksform des Cartoons mit sorgfältig recherchiertem Wissen vereint, nimmt dem Format jedoch nicht seine Relevanz und Glaubwürdigkeit. Im Gegenteil, durch diese Mischung gelingt es, auch jene Teile der Gesellschaft zu erreichen, die politisch desinteressiert sind und nur selten oder ungern eine Zeitung in die Hand nehmen.

Weder potentielle Klagen in Millionenhöhe noch der Respekt vor Institutionen, Religion und Prominenz hindern die Macher daran, ihre Sicht der Dinge schonungslos darzustellen. Nicht zuletzt aus diesem Grund findet die Serie Anhänger und Anhängerinnen besonders im liberal-demokratischen Lager, das für die Freiheit und die Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft eintritt und die ungerechten Machtverhältnisse sowie das Fehlen von Werten anprangert. *South Park* gehört also zu jenen Animationsserien, die den Rahmen des für Kinder konzipierten Produktes sprengen und die gängige Meinung über *Cartoons* widerlegen (vgl. <http://www.southparkstudios.com>). Professor Satoshi Kanazawa, Evolutionspsychologe und Dozent für Management und Politikwissenschaft an der London School of Economics sowie Forscher am Institut für Psychologie des University College und an der Birkbeck College University in London, ist einer dieser liberalen Anhänger von *South Park* und begründet dies so:

I am a big fan of South Park. In my mind, the perspective of the creators of South Park [...] on every social and political issue of the day is right on the mark, and I proudly identify myself as a »South Park Republican«, which essentially means libertarian. [...] Stone and Parker have a better understanding of human nature than supposed experts like Richard Dawkins.¹

1 <http://www.psychologytoday.com/blog/the-scientific-fundamentalist/200906/everything-i-ever-needed-know-in-life-i-learned-south-park> [Zugriff: 18.9.2010].

Ein herausragendes Beispiel dafür, dass *South Park* mehr ist als ein einfacher Trickfilm, ist die Kontroverse rund um die Folge *Cartoon Wars Part I*, in der der damals ausgebrochene Streit rund um die dänischen Mohammed-Karikaturen thematisiert wurde. Molly Norris, Karikaturistin von *Seattle Weekly*, sorgte mit ihrem Cartoon *Everybody draw Muhammad Day*, als satirische Antwort auf ebendiese Folge, für noch größeres Aufsehen. Die bereits bestehenden Spannungen und Feindseligkeiten rund um diese religiös-kulturelle Auseinandersetzung wurden dadurch noch zusätzlich geschürt, weshalb Norris auch ins Visier radikaler Islamisten geriet, die eine *fatwa* (islamisches Rechtsgutachten) über sie erstellen ließen. Die Karikaturistin folgte anschließend dem Rat des FBI, sich in ein Schutzprogramm zu begeben, und änderte ihre Identität. Tatsächlich hatte der jemenitisch-amerikanische Geistliche Anwar al-Awlaki mit Vergeltung gedroht und gesagt, der geeignetste Aufenthaltsort für Norris sei das Höllenfeuer. Moderate Muslime jedoch verteidigten sie und die Macher von *South Park*, mit Bezug auf den ersten Zusatzparagraphen der US-amerikanischen Verfassung, und initiierten eine Petition zum Schutz des Rechts auf Rede- und Meinungsfreiheit.²

Dieses Beispiel zeigt, dass *South Park* nicht nur zur Unterhaltung dient, sondern auch weitläufigere Auswirkungen haben kann.

1.1 Kann *South Park* als »seriöses« Format gesehen werden? Was gilt als seriös?

Wir alle sind es gewohnt, zwischen Hoch- und Populärkultur zu unterscheiden, wobei zur ersten Kategorie meist nur Nachrichtensendungen, Dokumentationen, Qualitätszeitungen oder Ähnliches gezählt werden. Diese Medien finden auch problemlos Eingang in den Schulunterricht. Als populärkulturelle Formate hingegen gelten zum Beispiel Fernsehserien, Comics oder Boulevardzeitungen. Sie werden pauschal als relativ anspruchslos, weniger ernsthaft und vorrangig der Unterhaltung dienend betrachtet.

Entsprechend dieser Differenzierung unterscheidet sich auch die Erwartungshaltung gegenüber einem Format. Von einem Zeichentrickfilm erwarten sich die Seherinnen und Seher im Allgemeinen Spaß und Zeitvertreib, von einem »seriösen« Format hingegen wird Vielschichtigkeit und tiefsinnige Auseinandersetzung mit komplexen Themen verlangt. Eine solche scheint meist dann gegeben, wenn die jeweiligen Inhalte mit Respekt, Objektivität und Genauigkeit behandelt werden. Animationsserien gelten diesem Schema entsprechend also als populär-kulturelle Formate ohne jegliche politische Relevanz, weshalb sie lange Zeit auch von Kommunikations- und SozialwissenschaftlerInnen als Forschungsgegenstand ignoriert wurden, doch dies hat sich in den letzten zehn Jahren deutlich geändert und auch die Schule sollte diesem veränderten Bild Rechnung tragen.

² Vgl. http://voices.washingtonpost.com/comic-riffs/2010/09/report_draw_muhammad_cartoonis.html <http://www.tagesspiegel.de/medien/mohammed-als-teddybaer/1806714.htm>

South Park, oder auch ähnliche Formate wie etwa *The Simpsons* heben die Trennung zwischen ernst und lustig, Information und Unterhaltung, Hoch- und Populärkultur auf und vereinen zwei entgegengesetzte Erwartungshaltungen. Eine wesentliche Frage in diesem Zusammenhang ist, ob *South Park* als populäres Massenprodukt das Denken und Handeln von Individuen beeinflussen und dadurch einen Beitrag zu einer positiven Veränderung der Gesellschaft leisten kann. BefürworterInnen haben daran nicht den geringsten Zweifel, GegnerInnen hingegen befürchten negative Effekte, vor allem bei Kindern. Fest steht, dass *South Park* keineswegs ein Programm für Kinder ist, da diese die absolut notwendige Voraussetzung der mehrschichtigen Interpretationsleistung nicht erfüllen können (vgl. Savage 2004, S. 198). Eben diese Leistung muss aber erbracht werden, um den Humor der Serie erfassen zu können, genauso wie sie etwa wichtig ist für das Verständnis von Literatur oder komplexen Zeitungsartikeln. In diesem Sinne wäre die Auseinandersetzung mit *South Park* also eine durchaus lohnenswerte und »würdige« Aufgabe für den Schulunterricht.

2. Der Stellenwert des Fernsehens für die Bewusstseinsbildung Jugendlicher

Das Medium Fernsehen hat in unserer Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert und erfüllt unterschiedliche Funktionen. Grob unterteilt man diese in die soziale, die politische und die ökonomischen Funktion (vgl. Burkart ³1998, S. 368 f.). Die soziale Funktion beinhaltet die Sozialisations-, Orientierungs-, Rekreations- und Integrationsfunktion. Die politische Funktion »[...] ermöglicht die Herstellung von Öffentlichkeit, bietet Möglichkeiten der politischen Bildung und Sozialisation, ermöglicht Kritik und (zumindest theoretisch) Kontrolle der Medien. Sie stellt auch eine Plattform zur Verfügung, welche die Artikulation und den Austausch über politische Themen ermöglicht« (ebd., S. 369). *South Park* erfüllt gerade diese politische Funktion in vollem Umfang. Eine wichtige Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist jene nach den Wirkungen des Fernsehens, wobei diese in der Soziologie und den Kommunikationswissenschaften zu den meist untersuchten Fragen zählt. Trotzdem lässt sie sich bis heute nicht eindeutig beantworten, unter anderem weil es *die* Wirkung des Fernsehens nicht geben kann, denn jeder Mensch interpretiert, bewertet und verarbeitet das Gesehene entsprechend seiner persönlichen und psychischen Eigenschaften auf unterschiedliche Art und Weise. Das *Wie* ist also nicht vollständig geklärt, doch *dass* das Fernsehen einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten, das Wissen, die Meinungen und die Psyche der Menschen und somit auch auf die gesamte Gesellschaft hat, gilt schon lange als erwiesen (vgl. Maletzke 1972, S. 152).

Jugendliche haben zudem eine Grundaffinität zu diesem Medium, da sie damit aufgewachsen sind und es als einen selbstverständlichen Bestandteil ihres Alltags erleben. Ebenfalls ist klar, dass Jugendliche, heute mehr als je zuvor, in einer von Medien bestimmten Welt leben und dass diese in einem sehr hohen Ausmaß deren Bewusstsein mitgestalten.

2.1 Fernsehen als Informationsquelle

Jugendliche nutzen das Fernsehen in erster Linie zur Unterhaltung, wohl aber auch als Informationsmedium. Diese Vermutung wurde anhand einer Studie bestätigt, die von verschiedenen Instituten und Forschungseinrichtungen initiiert wurde. Vordergründig wurde dabei der Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Erwachsenwerden unter Einbeziehung der individuellen Lebensbedingungen, des sozialen Hintergrunds und der Geschichte der Jugendlichen untersucht. So wurden Präferenzen, Funktion, Bedeutung und Stellenwert verschiedener Informationsmedien für deutsche Jugendliche von 12 bis 17 Jahren erforscht um »[...] die Bedeutung für die Ausformung, Verfestigung und Erweiterung von individuellen und sozialen Orientierungen einzuschätzen« (Eggert 2001, S. 75). Zusammenfassend gingen aus dieser Studie folgende Erkenntnisse hervor: Jugendliche bewerten nicht nur klassische Informationsformate wie Nachrichtensendungen oder Reportagen als informativ, sondern auch Talk- und Boulevardsendungen. Was als wichtig bzw. als Information gilt, hängt von der subjektiven Einschätzung der BetrachterInnen ab. Die wichtigste und am häufigsten genutzte Informationsquelle Jugendlicher ist das Fernsehen, noch vor Eltern und *Peer-Group*. Die relevanten Faktoren bei der Auswahl von Informationssendungen sind Glaubwürdigkeit und Wichtigkeit. Mehr als ein Drittel der Befragten schreibt dem Fernsehen ebendiese Eigenschaften zu. Die wichtigsten Kriterien für den Erfolg einer Sendung mit informativem Inhalt, die politische und gesellschaftliche Themen aufgreift, sind eine grundsätzlich positive Einstellung zum Format und dessen Attraktivität, die Aufmerksamkeit von Seiten der SeherInnen, die zugesprochene Glaubwürdigkeit, Verständlichkeit und nicht zuletzt der persönliche Bezug zum behandelten Thema. Viele Jugendliche nehmen klassische, »seriöse« Informationssendungen gar nicht wahr, weil sie diese als zu trocken und langweilig empfinden und ihnen die Themen fremd erscheinen, da diese keinen, beziehungsweise nur wenig, Bezug zu ihrer Lebenswelt aufweisen und sie sich selbst nicht als Teil des politischen Systems sehen. Um dies zu ändern, müsste es gerade sogenannten »Informationsformaten« gelingen, einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen. Die ästhetischen Eigenheiten und der Humor der Serie *South Park* lassen diese Nähe automatisch entstehen. Gerade im schulischen Kontext wird häufig geklagt, dass eine so große Kluft bestehe zwischen jenen (wenigen) Jugendlichen, die sich für politisches Geschehen interessieren und jenen, die dies nicht tun. Um diese »[...] Kluft zu verringern, sind vor allem drei Instanzen gefordert – die Pädagogik, das Fernsehen und die Politik.« Diese Instanzen haben die Aufgabe »[...] den Bezug, den gesellschaftlich relevante Geschehnisse für das Lebensumfeld von Jugendlichen haben, zu verdeutlichen.« (Eggert 2001, S. 82). *South Park* könnte also ein ideales Mittel sein, um diese Kluft zu verringern, denn es nimmt der Informationsvermittlung die Abgehobenheit und Trockenheit, die von Jugendlichen an Nachrichtensendungen so oft kritisiert werden. Gleichzeitig wird durch die humorvolle und frische Art der notwendige Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt.

3. *South Park* als Mittel zur Wissens- und Informationsvermittlung in Schulen

Das Vorhaben, *South Park* im Unterricht einzusetzen, ist zugegebenermaßen nicht ganz unproblematisch. Dies ist vor allem deshalb so, weil die Serie auf Grund der heiklen Inhalte und der direkten, ja teils sogar unflätigen Sprache von ProfessorInnen und Elternschaft oft abgelehnt wird. Es gibt jedoch gute Gründe, weshalb *South Park* im Unterricht eingesetzt werden kann und soll. Erst einmal werden komplizierte Zusammenhänge vereinfacht – nicht aber verfälscht – dargestellt und somit für Jugendliche (und auch Erwachsene) verständlich gemacht. Dies ist vor allem für jene sehr wertvoll, die sich im Normalfall nicht für politisches Geschehen interessieren. *South Park* kann also unter gewissen Gesichtspunkten betrachtet und mit der richtigen didaktischen Aufbereitung durchaus als vollwertiges Informationsmittel gesehen werden. Voraussetzung für eine Einbindung der Serie in den Unterricht ist natürlich, dass die SchülerInnen einen bestimmten Grad an Reife erreicht haben und auch imstande sind, das Gesehene in einen größeren Zusammenhang einzubetten.

Weitere Voraussetzung für das Verstehen von satirischen Inhalten im Allgemeinen und *South Park* im Besonderen ist die Fähigkeit, die vielschichtigen Bedeutungsebenen zu erkennen: »Successful interpretation of satire [...] requires reading on more than one level at once« (Savage 2004, S. 201). Auch diese spezielle und sicherlich oft recht schwierige Art der Lektüre muss im Unterricht erst eingeübt und erprobt werden. Von großem Vorteil ist im Falle von *South Park* abgesehen davon auch die Beherrschung der englischen Sprache, da durch die Übersetzung sehr häufig Bedeutung verloren geht. Ein fächerübergreifendes Projekt wäre in diesem Zusammenhang natürlich denkbar und würde die Arbeit mit dieser Serie sicherlich sehr erleichtern. Prof. Satoshi Kanazawa weist im Rahmen unserer E-Mail-Korrespondenz darauf hin, dass es aus rechtlichen Gründen nicht möglich sei, *South Park* in der Unterstufe zu verwenden. Der Grund dafür sei die Altersbegrenzung, welche es Jugendlichen unter 14 Jahren (zumindest theoretisch) verbietet, das Programm zu sehen. SchülerInnen der Oberstufe darf *South Park* dann natürlich gezeigt werden.

3.1 Pro und Kontra

PRO: Humor ist ein gutes Mittel zur Vermittlung von ernsten Sachverhalten und zur Reduktion von Komplexität. Er erleichtert das Lösen von Lernblockaden und vereinfacht das Lernen und Behalten komplizierter Zusammenhänge. Außerdem hilft Humor auch, das Erinnerungsvermögen zu steigern. Dies scheinen ideale Voraussetzungen für den Einsatz im Unterricht zu sein. Abgesehen davon gilt: »Schule braucht Humor, wenn sie in der Entwicklung nicht stehen bleiben will, denn Humor will Veränderung, will Kreativität. Humor ist Lern-, Leistungsfaktor.«³

3 <http://www.humorseminare.de/humorseminare/031e169a1b11bdc24.html>

Wegen ihrer Stellung als Kultserie sprechen Jugendliche *South Park* eine hohe Glaubwürdigkeit und Relevanz zu. Die vereinfachte Darstellung komplizierter Themen und der humorvolle, spielerische Umgang damit, können die Attraktivität und die Aufmerksamkeit gegenüber der vermittelten Information deutlich erhöhen. Außerdem geht es in *South Park* häufig um Themen, die laut der zitierten Studie für Jugendliche interessant und von größter Relevanz sind (Sexualität, Konsum usw.). Da sich nur neun Prozent der in der Studie befragten Jugendlichen für politische Informationssendungen der klassischen Machart interessieren und diese somit in der Informationsnutzung einen sehr geringen Stellenwert einnehmen, kann ein Format wie *South Park* eine wichtige Rolle spielen. Die Attraktivität des Informationsangebots und das damit verbundene Interesse sind größer, da durch Humor und Sarkasmus die Distanz zwischen SenderIn und EmpfängerIn der Information reduziert wird. Durch das Einbetten komplizierter Sachverhalte in humorige Darstellung wird also das Gesehene in Zusammenhang mit »trockeneren« Informationen gebracht und die Erinnerung daran erleichtert. Nicht zuletzt könnte *South Park* auch in der Gewaltprävention in Schulen eine wichtige Rolle spielen, denn nicht selten werden in der Serie die Konsequenzen von Gewalt thematisiert, was die Kommunikation darüber erleichtern und Konflikte entschärfen kann. Natürlich darf gerade bei diesem Thema die Subjektivität der Interpretationsleistung nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Savage 2004, S. 200 ff.).

KONTRA: Das hauptsächliche Problem ist meines Erachtens, dass die Schule ein öffentlicher Ort ist, was unter anderem rechtliche Fragen aufwirft. Sicherlich würden viele Eltern (nicht zuletzt wegen der vielen Kraftausdrücke und derben Szenen) diese Serie als Unterrichtsinhalt erst einmal ablehnen. Obwohl es sich um einen Zeichentrickfilm handelt, ist der Inhalt nicht für Kinder geeignet, und da diese noch nicht in der Lage sind, die mehrschichtigen Bedeutungsebenen zu verstehen, wäre eine Verwendung im Unterricht aus meiner Sicht auch bedenklich. Jugendliche ab 16 Jahren hingegen sind unter entsprechender Anleitung intellektuell in der Lage, das Gesehene zu verarbeiten, und können mit dieser Serie lernen und ihr Wissen erweitern.

Der praktische Umgang mit der Animationsserie im Unterricht, vorrangig in Zeitgeschichte und Politik, könnte folgendermaßen aussehen: Zunächst kann eine Folge gezeigt und anschließend darüber diskutiert werden. Dabei können aussagekräftige und besonders relevante Passagen erneut gezeigt und anschließend Diskussion in Gruppen angeregt werden. Die ProfessorInnen können dabei Inputs geben, indem sie einem im Vorfeld erstellten Leitfaden folgen und somit die Aufmerksamkeit auf die von ihnen gewünschten Inhalte lenken. Es sind auch Gruppenarbeiten denkbar, in denen die SchülerInnen, zum Beispiel anhand eines von der Lehrperson erstellten Fragenkatalogs, selbst erarbeiten, was die Aussage und Intention der Macher sein kann und was dies für die Jugendlichen selbst und die Gesellschaft bedeutet. Die daraus resultierenden Erkenntnisse können stichwortartig auf der Tafel notiert werden, abschließend können die SchülerInnen das Gesehene noch einmal zusammenfassen und zu Hause einen Aufsatz oder ein Essay darüber

verfassen, wobei verschiedene Stile (etwa der satirische Stil, der dokumentarische Stil ...) eingeübt werden können.

4. Fazit

Durch die einfache Darstellung komplizierter politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sachverhalte und vor allem durch die Cartoon-Form gelingt es *South Park*, auch jene Schichten der Gesellschaft zu erreichen, die sich im Alltag wenig oder gar nicht mit politischer Information befassen. Die ästhetische Form und der Unterhaltungsfaktor ermöglichen es, die Inhalte besser zu verstehen und zu behalten. Als wesentliches Hindernis für den Einsatz im Unterricht mag die derbe Sprache betrachtet werden, die für manche wohl einfach nicht in ein Klassenzimmer gehört. Einige wenige Eltern werden wohl auch der Meinung sein, dass ihre Kinder vor solchen vermeintlich unangebrachten Inhalten bewahrt werden müssen und deshalb möglicherweise gegen den Einsatz der Serie im Unterricht sein. Dagegen lässt sich als Argument anführen, dass Jugendliche in ihrem Alltag ohnehin schon sehr oft mit einer mehr oder weniger derben Sprache konfrontiert sind und dass abgesehen davon auch die zeitgenössische Literatur, die ja ebenfalls Bestandteil des Deutschunterrichts ist beziehungsweise sein soll, auch nicht gerade sparsam mit Kraftausdrücken umgeht.

Es gilt also auf jeden Fall, sich gut zu überlegen, warum und zu welchen (didaktischen) Zwecken man *South Park* im Unterricht einsetzt. Unter diesen Voraussetzungen erweist sich aber womöglich gerade diese Serie als besonders »lehrreich«. Einen Versuch wäre dieses Unterfangen also auf jeden Fall wert.

Literatur

- BURKART, ROLAND (³1998): *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Wien: Böhlau.
- EGGERT, SUSANNE (2001): Fernsehen als Informationsmedium Jugendlicher: Präferenzen und Barrieren. In: *Media Perspektiven* 2/2001, S. 75–82.
- MALETZKE, GERHARD (Hg., 1972): *Einführung in die Kommunikationsforschung*. Berlin: Spieß.
- SAVAGE, WILLIAM J. (2004): *Leaving springfield. Contemporary film and television series*. Detroit-Michigan: Wayne State University press.

Internet

- <http://www.southparkstudios.com> [Zugriff: 15.09.2010].
- <http://www.psychologytoday.com/blog/the-scientific-fundamentalist/200906/everything-i-ever-needed-know-in-life-i-learned-south-park>, [Zugriff: 13.09.2010].
- http://voices.washingtonpost.com/comic-riffs/2010/09/report_draw_muhammad_cartoon.html [Zugriff: 25.09.2010].
- <http://www.tagesspiegel.de/medien/mohammed-als-teddybaer/1806714.htm> [Zugriff: 23.01.2011].
- <http://www.humorseminare.de/humorseminare/031e169a1b11bdc24.html> [Zugriff: 24.09.2010].

Gerda E. Moser

Alles für die Katz‘? Nee!

Über Haustier, Herrschaft und Humor in einem Bestsellerbuch des Komikers Ralf Schmitz

Verschmitzt – und damit gemäß dem Titel seines neuen Showprogramms – blickt Ralf Schmitz (142009) vom Cover seines Buches.¹ Dunkelblonde Kurzhaarfrisur, blaue Augen, schmales Kinn und gleich daneben eine Stofftiermaus, die am linken erhobenen Zeigefinger sitzen darf und die – wäre das Coverbild ein Wackelfoto – wohl »Winke,Winke« machen würde. Eine Gloriele aus grüngelben Strahlen umgibt Mann und Maus. Der 1974 geborene Schauspieler und Komiker ist bekannt durch seine Rolle als »Zwerg Sunny« in zwei erfolgreichen Otto Waalkes-Filmen (*7 Zwerge – Männer allein im Wald*, *7 Zwerge – Der Wald ist nicht genug*) und als Comedian im Fernsehen – tätig u. a. beim Privatsender und Quotenführer bei den 14- bis 45-Jährigen, RTL. Schmitz' Website (www.schmitz.tv) ist sehenswert. Man/frau kann Gegenstände in dem dort abgebildeten vermeintlichen Schmitz'schen Wohnzimmer anklicken und sich über Tourpläne oder Artikel des Fan-Shops informieren sowie den Komiker in den Schlaf schicken. Klickt der User bzw. die Userin eine der Lampen an, dann geht nicht nur das Licht an, im Zimmer wird es auch dunkler und Schmitz – eben noch sich aufrecht haltend und munter mit den Zuseher/inne/n kokettierend – liegt genüsslich hingestreckt und tief schlafend auf der Couch. Umgekehrt funktioniert es auch. Wird die Lampe per Klick ausgeschaltet, sitzt Schmitz

GERDA E. MOSER ist Germanistin und Kulturtheoretikerin. Sie forscht und lehrt am Institut für Germanistik an der Universität Klagenfurt und ist Gastlektorin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Ihre speziellen Forschungsgebiete sind: Literatur- und Kulturtheorie, Populärliteratur und -kultur, Theorien des Vergnügens, Eros und Gender – ihr Habilitationsprojekt befasst sich mit »Theorien des Vergnügens«. E-Mail: gerda.moser@uni-klu.ac.at

1 Im Folgenden im Haupttext in runden Klammern und mit dem Kürzel »SK« zitiert.

Abb. 1: Schmitz' Website (www.schmitz.tv)

wieder aufrecht und in neu erweckter Heiterkeit da. Als »rheinische Frohnatur«², so die auf der Homepage zitierte Charakteristik einer Pressekritik, liebt Schmitz weniger Kölsch bzw. Kölner Bier als vielmehr grünen Tee und die wohl herrschaftlichste, egozentrischste und egoistischste Ausgabe unter allen Haustieren, nämlich Katzen, – und insbesondere eine, nämlich die seine namens »Minka«. Sie bzw. ihre Macken nebst der Hingabe und Aufopferung von ihrem »Herrchen« hat das Buch zum Thema. Bezeichnenderweise und vielversprechend sowie augenzwinkernd masochistisch lautet dessen Untertitel: »Hunde haben Herrchen, Katzen haben Personal«. Aufbau und Stil schwanken zwischen Ausführungen im Ratgeberliteraturformat (quasi als Warnung oder Einführung für zukünftige Leidensgenoss/inn/en) und der Erzählstruktur eines Tagebuchs und eines abenteuerlichen Entwicklungsromans. Ralf Schmitz als Ich-Erzähler und belustigender Held, der sich selbst und sein Haustier zum Lachen findet, gerät – wie die in derartigen Lagen meist etwas würdevollere »Minka« – von einer peinlichen Situation in die nächste. Quer über das Buch verstreut gibt es zudem zahlreiche Fotos, Comics und Skizzen.

Ralf Schmitz' Buch bietet sich an, um einen beispielhaften, mehr oder weniger vergnüglichen und auch analytisch-kritischen Blick zu werfen auf eine spezifische Art von Humor, und zwar auf jene der so genannten »neuen deutschen Comedy«. Mit ihrem Publikum teilt sie einen neuen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen, eine zunehmend neoliberal strukturierte Welt und ein zunehmend gouvernemental aufgebautes Ich, das die grausamen und autoritären Systeme von früher und die damit verbundenen vielen Verbote und Gebote nicht mehr kennt, dafür allerdings einen ganz anderen und nicht minder belastenden Imperativ: »Sei Deines Glückes Schmied!« Und so muss auch eine wichtige Erkenntnis der Humorfor-

2 www.schmitz.tv/2_pressestimmen.phg

schung umgeschrieben werden. Es sind nicht in erster Linie äußere Zwänge, die nun – »den Schrecken transzendierend« (Thiele 2007, S. 12) – weggelacht oder lachend aufgearbeitet und bewältigt werden, sondern Gefühle eines als überfordernd erlebten Frei-gesetzt- bzw. Auf-sich-selbst-gestellt-Seins und die daran geknüpften Ängste vorm Verlorengehen. In derartigen Zusammenhängen beginnt sich man/frau freiwillig und über sich selbst staunend und lachend unter einen Zwang zu stellen, der so lächerlich ist, dass er eher tröstlich als bedrohlich wirkt. Die Katze als ein anspruchsvoll-spröder und letztlich doch wieder ausreichend selbständiger Partner ist eine Stütze, die den Tagesablauf strukturiert. Ohne Minka wäre es leer in der Wohnung. Minka bleibt, während Freundinnen oder Lebensabschnittspartnerinnen so schnell wieder ausziehen, wie sie klammheimlich und sukzessive eingezogen sind. Minka, langlebig wie sie ist, ist seit des Autors Kindheit da und mischt sich weitaus weniger ein als Mutti. Minka zieht von Wohnung zu Wohnung mit. Und beim gemeinsamen Abend vor dem Fernseher schleicht sie sich wie in freier Wildbahn und ohne ausreichende Deckung an, um die Salami vom Brot zu stehlen. Belustigt und zugleich mit stolzgeschwellter Brust betrachtet der Haustierbesitzer sein Tier, das dazu fähig ist, ihn derart offensichtlich und dämlich und frech zu überlisten (vgl. SK, S. 85 ff.).

1. Paradoxe Leidenschaft

Es gibt Beziehungen, die sehr ungleichgewichtig sind. Hüben: einfühlsames Werben, geduldige Höflichkeit, große Liebe, devote Abhängigkeit. Drüben: lässiges Gewährenlassen, fordernde Frechheit, ein bisschen Interesse, Selbstbestimmung und Dominanz. Was unter zwei (erwachsenen) Menschen (die gemäß kultureller Hierarchie hoch oben stehen und sich dabei auf Augenhöhe begegnen sollen) Stoff für eine Tragödie ist oder zumindest ein Fall für die Therapie, sieht zwischen Haustier und Haustierbesitzer ganz anders aus. Es hat etwas von David gegen Goliath, also etwas Ruhmvolles und doch auch noch Drollig-Niedliches, wenn dieses kleine, oft nur wenige Kilo schwere Wesen seinem großen, körperlich überlegenen Besitzer die Schneid abkauft. Wie zu Fasnachtzeiten sind die üblichen Herrschaftsverhältnisse umgedreht oder außer Kraft gesetzt. Für die daran beteiligte menschliche Partei kann dies recht erfrischend und vor allem auch sehr entlastend sein. Eben ist sie noch unentschieden und unschlüssig gewesen in ihrer Qual der Wahl. Und nun trifft sie auf jemanden, der oder die ganz genau zu wissen scheint, was er oder sie will und wo es langgeht. Zum Zeitpunkt des beiderseitigen Kennenlernens noch recht verdattert und nichtsdestotrotz bereits fasziniert lässt sich auch Ralf Schmitz von seiner Minka ans Gängelband nehmen. Mama hat den achtjährigen Ralf zum Tierheim chauffiert. Altruistisch gestimmt sowie getrieben von der strengen Tierheimleiterin, die beharrlich darauf hinweist, dass nicht nur kleine süße Kätzchen, sondern ebenso große süße Katzen sehnsuchtsvoll auf ein neues Zuhause warten, landen Mutter und Sohn in einem Zimmer, in dem ein bezeichnender und zukunftsweisender Überfall stattfindet. Die angekündigte »Süße«, die ab nun die Hauptrolle spielen wird und die auch die Mutter zum ersten Mal in den Hinter-

grund drängt, ist weder süß noch schön noch lieb. Und gerade deshalb ist ihre Anziehungskraft sehr groß:

[...] als ich den Raum betrat, rannte auf einem Umlauf an der Wand, etwa auf der damaligen Höhe meines Kopfes, eine fast ausgewachsene, getigerte Katze auf mich zu und maunzte mich an. So laut und frech, dass ich mich total erschrocken habe. [...] Sie [...] war [...] frisch operiert, auf der Seite wegen der Sterilisation komplett rasiert, spindeldürr, und hatte einen Ausdruck in den Augen, der sagte: »Was soll das hier? Was stehst du noch rum? Nimm mich gefälligst mit, du Arsch!« Tja, ich verstand sie, sie verstand mich. Meine Mutter brabbelte noch so etwas wie »Die Katze sucht den Menschen aus und nicht der Mensch die Katze«, und im nächsten Augenblick saßen wir auch schon im Auto. [...] Minka pinkelte mir auf den Schoß. Autofahren findet sie bis heute scheiße. Aber ich leg mittlerweile was drunter. (SK, S. 20 f.)

Goliath-Ralf kann David-Minka nicht böse sein. Im Gegenteil: Mit Vergnügen stellt er sich unter die Kuratel dieser Divenhaften (vgl. SK, S. 221), Coolen (vgl. ebd.), Hoheitsvollen (vgl. SK, S. 223) und Selbständigen (vgl. SK, S. 224), die über seine Spielvorschläge wenig begeistert ist und die vor allem über den damit verbundenen Führungsanspruch die Nase rümpft: »Was? Ich soll losrennen, wenn du das willst? Bist du panne? Hast du immer noch nicht kapiert, wer hier der Chef ist?« (SK, S. 222) Konsequenterweise heißt es an anderen Stellen des Buches: »Ich habe sie schon lachen hören.« (SK, S. 116) Und: »Sie hat mich ganz gut im Griff.« (SK, S. 148) Aber auch – und speziell, wenn es darum geht, dass ihr Fressgeschmack sich beständig ändert oder dass er sich ebenso ohne ersichtliche Gründe irgendwo festbeißt: »Minka ist bisweilen so wählerisch, dass ich den Tränen nahe bin.« (SK, S. 113)

Davids bewunderter Sieg mag daran liegen, dass David Goliath hilft, sich selbst und sein Verstricktsein in soziale Rollen zu relativieren. Das Haustier sch... sich um nichts, sein Besitzer, vulgo der »Dosenöffner« (SK, S. 65), liebt es dafür oder ist mitunter sogar geneigt, es ihm nachzutun. An einer zentralen Stelle des Buches gibt Ralf Schmitz Anleitungen zu Verhaltensweisen und zu Veränderungen in der Wohnung, die potentiellen oder zukünftigen Katzenbesitzer/inne/n helfen sollen, sich vorzustellen, ihr Liebling wäre bereits im trauten Heim. In den dabei entwickelten Bildern und Vorstellungen von Chaos und Zerstörung schwingt eine große Wut mit gegen die saubere und langweilige häusliche Ordnung sowie gegen die Besitztümer und prestigeträchtigen Designerstücke, die sich im Lauf der Jahre angesammelt haben. Letztere – bis vor kurzem noch wie ein Augapfel gehütet oder unter einen Glassturz gestellt – werden nun hemmungslos benützt bzw. einer Orgie des schonungslosen Gebrauchs unterzogen. Im selben Atemzug werden Verlustängste angesprochen, wobei diesen in Form einer trotzen sowie konsumgutstürmerisch gestalteten Flucht nach vorn begegnet wird:

1. Gehen Sie ins Badezimmer, rollen Sie das gesamte Toilettenpapier ab und verteilen Sie es auf dem Boden. [...] 3. Verstecken Sie ein Stück toten Fisch hinter Ihrer Stereoanlage und vergessen Sie das sofort. Sie dürfen den Fisch erst nach drei Wochen finden. 4. Verteilen Sie Ihre Unterwäsche in der Wohnung, kurz bevor Sie Ihre Schwiegereltern zu Kaffee und Kuchen abholen. [...] 7. Zerreißen Sie Ihr Lieblingshemd. Besser Sie tun es, als jemand anders. 8. Oder rasieren Sie Ihren Angorapulli und verteilen alle Fusseln auf Ihrem Lieblingshemd. Oh, schon kaputt. Schade. 9. Nehmen Sie eine Gabel und fahren Sie wahlweise über den Mahagonischreibtisch, die Ledercouch oder die Chromoberfläche Ihres Designerherdes. Oder über alles. (SK, S. 41 f.)

Ist die Katze erst einmal im Haus oder in der Wohnung (selbstverständlich, nachdem sie über die Schwelle getragen worden ist, vgl. SK S. 43), dann darf man/frau sich – so imaginieren es Schmitz' weiterführende, den tierischen Partner noch deutlicher vermenschlichende Ausführungen – auf einige harte Verhandlungen einstellen bzw. freuen. Sichtbar wird dabei das gesplante Ich des Katzenfreundes, dessen eine (rationale) Hälfte sich vollkommen klar darüber ist, dass die andere (emotionale) Hälfte zum übertriebenen Verwöhnen neigt. Dieses Verwöhnprogramm ist – wie die damit ausgedrückte Hingabefähigkeit – alles andere als uneigennützig bzw. in hoher Empfindlichkeit auf das Entgegenkommen des geliebten Gegenübers angewiesen. Man/frau will halt (idealiter) ebenso große oder wenigstens ein klein wenig der investierten Gefühle zurück oder (zugegeben und realiter) bloß ein Häufchen weniger, das wegzuräumen ist. Und deshalb entwickelt sich – so Ralf Schmitz – ein typisches Gespräch zwischen Katze und Herrchen (eigentlich: zwischen emotionalem und rationalem Ich) wie folgt:

[Katze:] »[...] eine weiche Bürste für mein Fell, mindestens drei weiche Daunendecken, Katzengras in einem flachen Gefäß und Spielzeugmäuse. Ganz viele Spielzeugmäuse.«

[Katzenbesitzer/in:] »Eine Bürste, okay. Katzengras und Mäuse gehen auch in Ordnung. Aber eine Daunendecke? Jetzt reicht's aber.«

[Katze:] »Zwei! Und eine davon aus Kaschmir!«

[Katzenbesitzer/in:] »Eine! Aus Baumwolle! Schluss!«

[Katze:] »Eine große aus Baumwolle und eine kleine aus Kaschmir! Sonst mach ich dir auf den Teppich!«

[Katzenbesitzer/in:] »Na gut...« (SK, S. 39f.)

2. Spasmen

Lachen ist ein letztlich kaum kontrollierbarer Vorgang, der einen schlichtweg überfällt und schüttelt und der gerade dann, wenn man/frau es schnell zu Ende bringen möchte (eben, weil's in gewissen Situationen unangenehm auffällt oder sogar als anstößig gilt), so schnell kein Ende nimmt. Lachen torpediert die »Ansprüche des zivilisierten Subjekts, die Kontrolle und Autonomie dem eigenen Körper gegenüber zu bewahren« (Anz 2002, S. 178), schreibt der Literaturwissenschaftler und Lese- lustforscher Thomas Anz. Auf vergleichbare Weise hervorgebracht und ebenso schlagartig und unpassend in Erscheinung tretend bahnen sich Exkreme ihre Weg. Kein Wunder, dass sie verlacht werden (um sich von ihnen zu distanzieren) und dass man/frau sie zum Belachen findet (zur Feier der Unverfrorenheit ihres Auftretens und als ein beherztes Willkommen). Auch Ralf Schmitz' Abenteuer- geschichte von der Fahrt ins Tierheim trifft mitten hinein in diesen ambivalenten oder zweideutigen Ton, der einerseits Entsetzen und Ekel anklingen lässt und andererseits – Anerkennung und Beifall:

Ich fand es großartig. Gleich sah ich Hunderte von süßen Wollknäuelchen [...] Gleich, gleich...! Die Tür ging auf, ich stürmte rein, und – was für ein Gestank! Tierheime riechen, vor allem beim ersten Besuch, nicht besonders einladend, zumal gerade, als wir eintraten, ein großer Dalmatiner

vor uns in den Eingang kotzte. Und ein Dalmatiner kann 'ne Menge kotzen, gerade aus der Perspektive eines Achtjährigen, der dem Ding knapp bis zur Schulter reicht. (SK, S. 19)

Die überraschenden Ungeheuerlichkeiten, von denen ab nun laufend (und nur scheinbar dezent und beschämt) berichtet werden muss, haben also auch etwas Beeindruckendes oder sogar Erhabenes an sich, und vor allem stellen sie bislang Erlittenes massiv in den Schatten. Olfaktorisch betrachtet kommt, so Schmitz, die Haltung einer Katze den Prüfungen und Auszeichnungen einer Extremerfahrung gleich: »Wer einmal erlebt hat, wie Katzenpisse riecht (Verzeihung, aber Begriffe wie *Pipi* oder andere feine Ausdrücke passen nicht einmal annähernd), der wird Windeln wechseln, Hundekacke aus den Schuhrollen pulen oder das Wegwischen von Erbrochenen des an Magen-Darm-Grippe erkrankten Partners als Luftkuraufenthalt auf Sylt empfinden.« (SK, S. 48)

Ein nicht minder bewundernswertes Hardcore-Erlebnis stellt laut Ralf Schmitz das Putzen dar, wobei sich in seiner Vorstellung der tragische Mythos von Sisyphos mit der komischen Geschichte vom Hasen und vom Igel verknüpft: »Bis Sie am nächsten Tag merken, dass der Geruch noch da ist, weil der Großteil des Urins natürlich durch den Sessel durchgelaufen und in den Teppich darunter gesickert ist. Und dort konnte er die ganze Nacht unbemerkt gären und auf Sie warten.« (SK, S. 50)

Mit zunehmender Erfahrung können fortgeschrittene Katzenbesitzer/innen das Risiko, überrascht zu werden, ein wenig (freilich nicht ganz: das wäre dann nur mehr der halbe Spaß) minimieren. Und so es gibt untrügliche Anzeichen, dass etwas im Busch bzw. im Anmarsch ist. Bevor Katzen – endlich – kotzen, sind sie gezwungen, sekunden- oder sogar minutenlang zu würgen. Das diesbezügliche Geräusch ist auf anziehende Weise schrecklich und lädt Schmitz dazu ein, es im Rahmen einer Versuchsreihe zu buchstabieren bis es halbwegs lautmalerisch getroffen und ausgereift wiedergegeben werden kann:

Kennen Sie das Geräusch, das Katzen machen, wenn diese Haarbüschel hochwürgen? Nein? Nun das kann man in Buch-, also Schriftform, nur sehr schwierig wiedergeben. Ich habe mir die ganze Zeit das Hirn zermartert, wie man das aufs Papier bringen könnte. Vielleicht mit »Hm, hm, hm« oder »Hng, hng, hng« oder auch »Mmmm, mmmm, mmmm«. Aber all das kann dieses unverwechselbare Geräusch nicht einmal ansatzweise wiedergeben. [...] Dieses Würgegeräusch ist nicht nur auditive Untermauerung des Hochwürgens von Haarresten aus dem Bauchraum; das ist ein COUNTDOWN! 10, 9, 8, 7, 6... Nutzen Sie die Zeit! Denn genau so viel bleibt Ihnen, bis die Würgeapokalypse beginnt. Und meine Katze ist mittlerweile 23, da kommt schon mal ein bisschen mehr mit! (SK, S. 78)

Die Darlegungen, die Schmitz daran anschließt, zeigen, wo ein Komiker die Grenze zwischen Mensch und Tier ansetzt, und sie können ebenso als ein Beleg dafür verwendet werden, dass – wie immer wieder von der Humorforschung konstatiert wird³ – Lachen und zum Lachen Aufbereitetes das Ergebnis von wildem (um nicht

3 Eine der bekanntesten Stimmen ist Joachim Ritter, der in diesem Zusammenhang von der »Anästhesie des Herzens« spricht (Ritter 1980, S. 69).

zu sagen: rücksichtslosem) Experimentieren ist, von Distanzierung und damit ebenso von Mitleidlosigkeit (sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen). Dabei darf (und muss) darüber gestritten werden, ob dies – je nach Situation – einen moralisch vertretbaren Entlastungseffekt mit sich bringt oder nicht:

Katzen kotzen ja mit dem ganzen Körper. Wir Menschen halten den Kopf über die Toilettenschüssel, zack, fertig. Aber bei Katzen bewegt sich alles! Der ganze Körper vibriert und schüttelt sich, völlig unkontrolliert. »Hng, hng, hng.« Ich muss immer unwillkürlich an Joe Cocker denken. Setzen Sie Ihre Katze dabei mal auf Fliesen. Die rutschen vorwärts, ohne dass die das wollen! Fürchterlich! (SK, S. 79)

In Ralf Schmitz' Buch jedenfalls schlägt die solcherart veräppelte Minka – Herrchen hat sich also wieder einmal zu früh gefreut bzw. hat nicht als Letzter abgelacht – prompt zurück. Sie findet also auch noch das letzte Stückchen Wohnung, das noch nicht von ihren Auswürfen heimgesucht und das von Herrchen noch nicht ausführlich und aufopferungsvoll gereinigt worden ist. Und Herrchen macht, was viele Geschädigte oder Traumatisierte tun. Es versucht, Leidensgenoss/inn/en zu finden, diese in den Kreis des Malheurs zu ziehen und ihnen einzureden, dass das Üble, das sie ab nun erdulden müssen, ein großer Genuss ist. In der von Schmitz vorgeschlagenen Version könnte es funktionieren. Und dass es ihm dabei nur darum geht, das spezifische Geräusch nachzumachen, das dabei entsteht, und nicht auch um den lustvollen Tritt in ein appetitlich angerichtetes Amorphes, wird ihm niemand abnehmen:

Katzen schaffen es übrigens immer, auf DAS bisschen Stück Teppich zu kotzen, das man noch hat. Man kann die ganze Wohnung gefliert haben, die finden den kleinen Duschvorleger. Gerne auch morgens, wenn man gerade noch duscht. Ganz heimlich schleichen die sich rein, »Hng, hng, hng«, fertig. Dann kommt man nichtsahnend aus der Dusche und ... danke schön! Das Geräusch, das *hierbei* entsteht, können Sie übrigens wunderbar selber herstellen [...]. Mischen Sie einfach Pudding, Quark und Corned Beef und treten Sie barfuß rein. (SK, S. 79f.)

3. Trieb und Abwehr

Es ist nur ein kurzer Weg von den beängstigenden, sich peinlicherweise aufdrängenden und befreienden Konvulsionen und Zuckungen des Oralen und Analen bis hin zum Sexuellen und zum Erotischen oder zu beidem in einem.

Auch bei Schmidt ist von einem diesbezüglichen Aktivsein die Rede: jugendfrei und wie es sich für einen Bestseller, der den kleinsten gemeinsamen Nenner im Publikum bzw. in dessen Geschmack und Moral treffen muss, gehört. Der Höhepunkt wird dabei lange hinausgezögert (sehr anregend und spannend), allerdings auch immer wieder gestört (recht enttäuschend), ehe das ursprüngliche Ziel aus den Augen verloren wird (höchst unbefriedigend):

Wir haben geknutscht wie die Irren, rap zap waren wir nackt, die erotische Spannung knisterte sich schnell hoch bis ins herrlich Unerträgliche und dann – hatte ich plötzlich so ein Ziehen im Nacken. Wir werden alle älter, dachte ich. Egal. Weitermachen. Wo waren wir stehengeblieben?

Ach ja, wir küssten uns wund, die Wollust ergriff wieder vollends Besitz von unseren Körpern und dann – wieder dieses Ziehen im Nacken. [...] Und was war's? Minka saß neben dem Bett und guckte zu. Direkt. Ohne auch nur im Ansatz peinlich berührt zu sein. Sie schaute mir sogar direkt in die Augen: Ich verscheuchte die Stasikatte und fing von vorne an. [...] Also wieder die Knutscherei, den Motor wieder anschmeißen, [...] und da war sie wieder: die Leidenschaft, die Wollust! Unser Verlangen übernahm wieder das Ruder, wir hauchten uns Süßlichkeiten ins Ohr, und jetzt, ja jetzt, endlich ... saß die Katze an der anderen Seite des Bettes und guckte. [...] Spannerkatze [...] verscheuchen [...] endlich verschwunden, und ich hörte sie in der Küche extra laut die Brekkies zerbeißen. Also WIEDER von vorne anfangen. Knutschen, Wollust, Leidenschaft [...] Es wurde heiß, richtig heiß und dann... ein kurzer verzweifelter Blick: Gott sei Dank, keine Katze links und rechts! Da flüsterte Uschi in mein Ohr: »Hey, du bist echt ein toller Typ. Du kannst gleichzeitig knutschen und mir an den Zehen knabbern.« NEEEEIIN. Alle Zurückhaltung war dahin. Ich brüllte jetzt, dass sie sofort abhauen solle, also sie, nicht sie, und dass ich Minka rausbringen wolle. »Ooooch. Du hast 'ne Katze?« »Ja, ich habe 'ne Katze. Warum? Warum... bleib doch liegen... du musst doch nicht aufstehen... Wo willst du denn hin?« Und dann haben wir die ganze Nacht mit der Katze gespielt. (SK, S. 53 f.)

Kein Zweifel, die Leidenschaftslosigkeit des Humors oder einer humoristischen Darlegung wird den Schönheiten und Abgründen reeller (Ge)Lüste sowie den damit verbundenen Aktions- und Erlebnismöglichkeiten nicht ganz gerecht (welche Darstellung wird es?). Hervorzuheben ist allerdings auch, dass sich der Haustierbesitzer als Humorist an diesem – wie es scheint – besonders heiklen Punkt des Lebens und der Liebe der Unbekümmertheit seines Haustiers am wenigsten anzuschließen vermag. Herrchen findet sich locker und lässig zurecht in dem Chaos, das Minka anstellt. Herrchen freut sich, na ja, erträgt augenzwinkernd-heroisch Minkas Launen und den strengen Geruch ihrer Auswürfe. Aber Herrchen gerät komplett aus dem Häuschen (»NEEEIIN«), wenn das unbekümmerte Wesen beim Sex zuseht und sogar – ein wenig mithilft. Dabei offenbart sich ein aufschlussreiches und folgerichtiges Dickicht von Projektionen. Zunächst und an diesem Punkt imaginiert als »Stasikatte« erscheint Minka als Teil des gesellschaftlichen Überichs, das den Bürger Schmitz kontrolliert und sich dessen Verfehlungen notiert. Allerdings schließt sich daran die Vorstellung an, dass dies für Minka selbst nicht beschämend ist, was ihr von Schmitz (der nun selbst in die Überichposition gewechselt ist) nahezu schon vorgeworfen wird: »guckte zu. Ohne auch nur im Ansatz peinlich berührt zu sein.« Ab dieser Stelle ist die Minka zugeordnete Haltung die des Es, von wo aus neugierig eine zentrale Frage gestellt wird, in deren Folge es zum ersten Einbruch in der Lust und zum ersten Abbruch des Aktes kommt: »Macht's Spaß? Was immer ihr da tut?« Es scheint, als wäre der solcherart in Frage Gestellte zum unbewusst generierten und daher somatisch zum Ausdruck gebrachten Schluss gekommen, dass es in der Tat der Spaß ist, der hier fehlt. Ein zusätzlicher Beweis ist die Sprache, die allzu viel und in einem allzu rasanten Tempo *vom* aber recht wenig *aus* dem Eros spricht. Dass sich man/frau in Lust und Leidenschaft auflöst, wird nicht dargestellt, sondern nur behauptet. Und wäre man/frau mehr ineinander versunken gewesen, wäre die Katze bzw. das recht köstlich auf Altersbeschwerden zurückgeführte Ziehen im Nacken erst gar nicht bemerkt worden.

4. Mitten im Fettnäpfchen

Humor, so notiert Thomas Anz, ist die Fähigkeit, Lust am Unglück (also z. B. Galgenhumor) zu entwickeln und eine Katastrophe herunterzuspielen (vgl. Anz 2002, S. 195). Ralf Schmitz beherrscht diese Kunst perfekt und gut getarnt. Ein Beispiel unter vielen: »Alles heult, alles schluchzt, alle tragen reines Schwarz, und mitten drin sitzt der Yeti? Das geht doch nicht.« (SK, S. 150) Scheinbar auf der Seite der Trauernden stehend, die sich darüber empören müssten, dass einer von ihnen aus der Reihe tanzt, legt Schmitz seinen Finger bzw. den Fingerzweig auf diesen Fehltritt oder auf die Fehlerquelle, die damit zugleich eine lustvolle Ablenkung ist: »Alles heult, alles schluchzt, [...] und mitten drin sitzt [...] Yeti.«

Lachen hat also eine problematische Doppelstruktur. Es kann freundlich sein, aber auch herz- und mitleidlos und aggressiv. Man/frau kann (sich anbietend) *mit* den Herrschenden und (sich distanzierend) *über* die Herrschenden lachen. Man/frau kann Geschlagene und Darniederliegende noch mehr demütigen, indem man/frau sie verlacht (möglicherweise in der trügerischen Hoffnung, dass damit die eigenen Ängste oder der brutale Übergriff auf einen selbst, der noch folgen könnte, ebenso gebannt sind). Und so schreibt Ralf Schmitz, diese Doppelstruktur einerseits benennend und sie andererseits auch ein wenig übersehend bzw. nicht weiter verfolgend: »Man lacht so endlos viel mit und über diese Tiere, dass ich sicher einen Teil meines positiven Gemütes auf das Zusammenleben mit meiner verrückten Katze zurückführen kann. Und dafür bin ich ihr unendlich dankbar.« (SK, S. 17)

An ein paar Stellen des Buches ist dieses positive Gemüt der Abwertung anderer oder anders Denkender geschuldet. Zum Lachen angeboten wird im Rahmen einer Katzentypenlehre zum Beispiel Katze »Yussuf« (vgl. SK, S. 166), die – scheinbar typisch muslimisch und deshalb als potentieller Terrorist – mit einem Sprengstoffgürtel ausgestattet ist. Oder der dicke »Claude«, der einen französischen Akzent hat, schwul ist und deshalb groß mit einem Modegeschäft herauskommt (vgl. SK, S. 156 und S. 133 f.). Eher ein humoristischer Lichtblick (und wohl nach wie vor eine heikle Angelegenheit) ist »Herr Kitler«, dessen Rasse sich nicht feststellen lässt und der somit aus dem Ausland stammen muss (vgl. SK, S. 202). Und einigermaßen unfair schießt sich Ralf Schmitz ein auf zwei imaginierte (und zugegeben: sehr stark esoterisch angehauchte) Öko-Freaks namens »Wiebke« und »Roger« mit weichem »g«. (vgl. SK, S. 33 f.)

Auch der Umgang mit Frauen respektive Freundinnen als Thema und mit den Klischees unter den Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen könnte noch etwas souveräner und kritischer gehandhabt werden, sehr oft kann er aber auch als der Versuch durchgehen, sich qua Humor ausreichend zu desensibilisieren, um zukünftigen Herzschmerz sowie nervend vorgebrachte »political correctness« besser zu ertragen. Gibt es das also noch, nämlich, dass den Frauen kleinmachende Kosenamen, Schutzbedürftigkeit, Verschmutztheit und Launenhaftigkeit, das Problem der in der ganzen Wohnung verstreuten Haare sowie eine gewisse Servilität (okay: auch eine besondere Gelenkigkeit) in der Lust zugeschrieben werden und den Männern die achtenswerte Weigerung, sich nicht so schnell oder auch nie unter das

Ehejoch drücken zu lassen? Das gibt es. So etwas steht bei Schmitz:

Ich selbst war noch nie verheiratet, habe aber 'ne Katze. Und Freunde meiner Eltern haben jahrelang geglaubt, Minka wäre der Spitzname meiner Frau. Oft schmusen wollen, hin und wieder zickig sein, überall ihre Haare zu finden, nicht zu lange wegbleiben dürfen... das hat alles gepasst. Gut, beim Thema »Fell ausbürsten« wurden sie immer stutzig. Ich glaube, die dachten dabei an unanständige Sexpraktiken. Ich habe das aber lange nicht aufgeklärt und davon geschwärmt, dass sie ja so beweglich ist und mit ihrer Zunge einfach überall hinkommt. (SK, S. 43)

Allerdings hat es der sensible Katzenfreund und augenzwinkernde Masochist Ralf Schmitz auch nicht mehr nötig, sich bei jenen anzubiedern, die der Meinung sind, dass in der Nacht alle Katzen (vulgo Frauen) schwarz sind und dass nur eine – die echte Katze – Minka den Unterschied wahrnimmt. Diese Haltung wird den Lesern unterstellt, und Minka erscheint ihnen gegenüber als eine Art Rächerin, die der über einen Kamm geschorenen Frauenriege zu ihren Persönlichkeits- und Einzigartigkeitsrechten verhilft: »Denn wenn Sie jetzt einfach davon ausgehen, dass Ihre Katze das so sieht wie Sie selbst, nämlich: »Frau ist Frau...«, falsch! Eine Katze wird sehr wohl den Unterschied zwischen der alten Freundin und der neuen bemerken. Und sie wird da auch ungleich wählerischer sein.« (SK, S. 75 f.)

Und so gibt es ebenso schon Platz für die Erkenntnis, dass auch Männer (den Frauen und sich selbst) ein paar Probleme bereiten können. Etwa, indem sie ebenso eine Menge Haare liegen lassen und indem sie noch zu wenig im Haushalt mithelfen bzw. sich dort noch viel zu viel bedienen lassen, wobei ihnen allerdings diese Dienste allzu willfährig und zu sehr nach Liebe heischend nachgetragen werden:

Man ist zum Beispiel frisch vom Partner getrennt, und die Wohnung ist auf einmal unglaublich leer. Keiner mehr da, der nervt, wenn das Essen nicht rechtzeitig fertig ist, der faul im Bett liegt, wenn man völlig fertig von der Arbeit kommt, der einfach überall Haare verliert... Und so kommen dann die meisten Frauen zu ihren Katzen – weil ihnen all das wahnsinnig fehlt. (SK, S. 30 f.)

5. Fazit: Erzieherischer Wert des Schmitz'schen Buches

Die vorangegangenen Ausführungen sollten ausreichend belegt haben, dass es nicht nötig sein wird, das Buch von Ralf Schmitz in den Kanon der verpflichtenden Schullektüre aufzunehmen. Vor allem ab der Pubertät oder sogar schon etwas früher könnte *das* ein Buch sein, das freiwillig in die Hand genommen wird oder dessen Titel bei der Frage nach der so genannten »Freizeit«-Lektüre genannt wird. Das könnte eine Chance sein, das Buch sowie das Thema Beziehungen und Humor beispielhaft im Plenum anzusprechen bzw. aufzugreifen. Aus pointiert gesellschaftskritischer Sicht freilich hat Schmitz' Buch das Manko, dass mit ihm die größeren und größten Probleme gegenwärtiger Gesellschaft und Kultur verschwiegen oder sogar verdrängt werden. Bewaffnete Konflikte und deren friedliche Lösung, Umweltverschmutzung und Nachhaltigkeit, Alkohol, Drogen und wie man/frau sich davor schützt, Menschen- oder Tierversuche und der neue Gesellschaftsvertrag etc.? Nada.

Der selbständige Künstler Ralf Schmitz, der auch aus eigener Erfahrung von neuen prekären Arbeitsverträgen und -verhältnissen sowie von beinhart-verlorenen und listig-siegreichen Verhandlungen rund um ein neues Engagement erzählen könnte (seit er richtig erfolgreich ist, erledigt das sicherlich ein Team von Rechts- und Steuerberater/inne/n für ihn), zieht es vor, aus dem Nähkästchen des Haushalts mit Katze zu plaudern. Das ist allerdings auch nicht ganz ohne (und ein bezeichnender Einblick in die gesellschaftliche Mikrostruktur) und für junge Menschen, die sich gerade in Ablösungsprozessen gegenüber ihrer Kernfamilie befinden, wesentlich interessanter und spannender. Ebenso die damit verbundene Erkenntnis, dass sich ein Autor um die Vierzig, also auch Mama und Papa sowie Frau und Herr Lehrer, immer noch den Fragen stellt, die Jugendliche in der Pubertät das erste Mal so richtig kennenlernen: »Wer bin ich eigentlich? Und wie komm' ich bei den anderen an? Wie schaut es für mich aus, wenn mir schon die Katze nicht gehorcht? Und warum finde ich auch ein wenig Gefallen daran? Will ich *wirklich* nur cool sein? Bin ich das überhaupt? Überspiel' ich was damit und wann und wo und wieso? Was kann ich wirklich locker nehmen und erreichen? Und was habe ich davon?«

So genannte »Erzieher/innen« (also vor allem Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern), die dem Schmitz'schen Buch begegnen, müssen damit rechnen bzw. können sich darauf freuen, dass sich entlang der Schmitz'schen Darlegungen die Verstrickungen von Lust und Macht sowie von Zuneigung und Distanz sehr gut diskutieren lassen, während man/frau gleichzeitig darüber schmunzelt oder lacht. Dieses archaische und anarchische Wühlen zum Beispiel im Gestank und im Dreck – es ist die andere Seite der Zivilisation, schrecklich, peinlich *und* faszinierend, befreiend; und die Tür zu ihr kann getrost geöffnet bleiben. Oder diese mehr oder weniger drolligen Versuche, sich Zuneigung und Liebe zu erkaufen oder sich davon abzusetzen. Und wie alles und jedes hat auch das Lachen selbst einen schlechten und einen guten Aspekt: Damit kann man/frau sich selbst und andere (un/verdienterweise) »zum Trottel« machen *und/oder* sich selbst und anderen das Leben erleichtern.

Literatur

- SCHMITZ, RALF (¹⁴2009): *Schmitz' Katze. Hunde haben Herrchen, Katzen haben Personal*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag (= Fischer Taschenbuch, Nr. 17978).
- ANZ, THOMAS (2002): *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (= dtv, Nr. 30832).
- RITTER, JOACHIM (1980): Über das Lachen. In: Ders.: *Subjektivität. Sechs Aufsätze*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Bibliothek Suhrkamp, Nr. 379), S. 62–92.
- THIELE, MICHAEL (2007): Vergnügen, Unterhaltung, Gelächter, Spaß und Komik – Philosophie des Humors. In: Klemm, Michael; Jakobs, Eva-Maria (Hg.): *Das Vergnügen in und an den Medien. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Peter Lang (= Bonner Beiträge zur Medienwissenschaft. Hg. von Caja Thimm, Bd. 6), S. 11–32.

Heidi Lexe

Habt ihr denn nie etwas zu lachen? Kinder- und Jugendliteratur als humorfreie Zone: ein Gegenbeispiel

»Und du«, wird der 12jährige Issa vom Rektor im Gespräch über Issas schulische Leistungsprognose gefragt, »gibt es überhaupt nichts, was dir gefällt?« »Witze«, sagte Issa aus tiefstem Herzensgrund. Es gab nichts Schöneres, als über einen Witz zu lachen. Es war auch nicht schwer, sie zu behalten. (Stoffels 2006, S. 11)

Der Witz ist für den 12-jährigen Issa der kleinste gemeinsame Nenner in einer Welt der Sprachverwirrung: Mit seinen Eltern aus Marokko in die Niederlande gekommen, beherrscht er weder die Sprache seiner neuen Heimat noch die Sprache der Religion seines Vaters, eines orthodoxen Muslims. Die Zahlenreihen seiner Leistungsprognose weisen dem entsprechend in allen Kategorien ein »schwach« aus. Um einen Witz jedoch ist Issa nie verlegen; zwar zeichnen sich auch am Witz und der entsprechenden Reaktion darauf kulturelle Unterschiede ab; doch die Formelhaftigkeit dieser »kurze[n], auf einen Lacheffekt angelegte[n] [...] Prosaerzählung« (Winkler 2007, S. 832) verleiht Issa jene sprachliche Sicherheit, die verloren geht, wenn er sich selbst erklären oder gar kommunizieren soll.

Issas Vorliebe für Witze zeigt, dass Komik keine heile Welt vorgaukelt, sondern »im Gegenteil eine Strategie [ist], um ein nicht benennbares anderes Unbehagen zum Ausdruck bringen zu können« (Zehrer 2001, S. 159), wie Klaus Cäsar Zehrer es basierend auf dem Komikverständnis von Robert Gernhardt formuliert. Der Spaßmacher, so hält Robert Gernhardt selbst fest, agiert ja aus dem Bewusstsein heraus, dass

der Riss, der durch die Welt, also auch durch ihn geht, nicht heilbar ist, [dass] er den nur aushalten kann, indem er ihn nicht mit Macht leugnet oder zuschüttet oder überbrückt, sondern indem er in ihm herumbohrt, ihn erweitert, ihm auf den komischen Grund geht, so, wie die Zunge fortwährend den pochenden Zahn sucht [...] (Gernhardt 1988, S. 458)

Die »Grenze des Komischen« zeichnet sich dementsprechend als »Schmerzgrenze« des Unbehagens an der Welt ab.

Das Missverständnis, dass im Komischen das Gegenteil von eben diesem Unbehagen formuliert wird, findet auch in der von Seiten der VermittlerInnen heute gerne an Kinder- und Jugendliteratur herangetragenen Forderung nach Unterhaltsamkeit, Leichtigkeit und Problemfreiheit Ausdruck. Ein entsprechendes Angebot macht der Markt zum Beispiel mit den Bert-Bänden von Anders Jacobsson und Sören Olsson oder mit deren legitimen Nachfolger Dav Pilkey und dessen Abenteuern rund um Käpt'n Superslip. Für die Abweichung vom Normativen, mit der eine komische Wirkung bestimmt werden kann, wird hier der tabuisierte Intimbereich genutzt: Die Codeworte Unterhose und Klo bringen den garantierten Lacherfolg bei einem kindlichen Publikum.

Der Praxisbedarf an diesen Bänden verweist deutlich darauf, dass die Kinder- und Jugendliteratur noch die Altlast des Emanzipatorischen (der 1970er-Jahre) und Problemorientierten (der 1980er-Jahre) mit sich schleppt, ja letztlich immer noch in der Tradition des Belehrenden steht, aus der heraus sie literaturgeschichtlich Eigenständigkeit erlangt hat. Ein lehrreicher Gestus von Kinder- und Jugendliteratur (in welcher historisch geprägten Form er auch immer auftreten mag) steht dem Selbstzweck der Komik diametral gegenüber. »Alle Komik will dasselbe: Lachen machen«, hält Robert Gernhardt fest und stellt sie in den Dienst von Genres, die »allein auf Reaktionen« aus sind (Gernhardt 1988, S. 474 f.).

Muss jedoch davon ausgegangen werden, dass zwischen dem Kind/dem Jugendlichen und dem, was sie lachen macht, der Erwachsene als regulierende Instanz steht. Pippi Langstrumpf wird da oder dort noch heute als antiautoritäre Störung misstrauisch beäugt und nicht als jene karnevaleske Figur gesehen, die sie ist. Die Werke des schwarzhumorigen Philip Ardagh gelten (in der Übersetzung von Harry Rowohlt) als zu intellektuell, zu kompliziert, zu schräg für die zarte Kinderseele und Roddy Doyles Spiel mit Metaebenen und Paratexten, das anhebt, wenn die Giggler oder Mister Mack in der Übersetzung von Andreas Steinhöfel ins Spiel kommen, wird als viel zu abgehoben angesehen. Können Kinder diese Art der Komik überhaupt in ihrem Gesamtumfang erkennen? So wird gerne gefragt. Müssen sie? So darf die Gegenfrage lauten.

Geht man vom Lachen als wirkungsästhetischer Kategorie aus, die das Lachen ausweist als »Medium des Komischen und Indikator seiner Wirkung« (Steinlein 1992, S. 12), so bezeichnet das Komische den Modus »der Verfaßtheit von Inszenierungen« (ebd.). Nicht der Inhalt des Dargestellten bestimmt also den Grad des Komischen, sondern dessen Inszenierung. Wie solche Mittel der Inszenierung aussehen können, soll im Folgenden am Beispiel des Romans *Joran Nordwind* der deutschen Autorin Lilli Thal gezeigt werden.

1. Aspekte literarischer Komik

»Humor«, so stellt Robert Gernhardt (1988, S. 10) fest, »ist eine Haltung, Komik das Resultat einer Handlung. Humor hat man, Komik macht oder entdeckt man.«

Humor hat Joran Nordwind im Überfluss. Er entspringt seiner Naivität und seinem jugendlichen Leichtsinn. Lilli Thal setzt mit ihrem Roman am Rendezvous-Tag ein: Es ist der Tag, an dem lauter duftende Bläulingsmädchen auf die Bläulingsjungen warten, die lange genug im Raupenhain verpuppt waren. Joran wird dabei als Wort- und Rädelsführer eingeführt, der in der Blüte seiner Tage immer einen flotten Spruch auf den Lippen hat und als Ich-Erzähler einen unerschütterlich hoffnungsfrohen Blick auf das Geschehen wirft, selbst dann, als er von Dolchwespen dazu verführt wird, sich die Welt hinter dem Gläsernen Vorhang anzusehen und damit in Gefangenschaft gerät. Hinter diesem Wasserfall nämlich hat sich *König Leobard, der Prächtige, der Mächtige, der Einzigartige* ein finstres Reich erschaffen. Unter seiner Käfer-Herrschaft werden Schmetterlinge aller Couleurs zu Dienern und Arbeitern in einem monarchistischen Gefüge. Ein Entkommen verhindert eben dieser Wasserfall, denn Schmetterlinge können mit nassen Flügeln nicht fliegen.

Gelenkt durch den Erzählton Jorans entfaltet sich das Humorpotenzial des Romans auf mehreren Ebenen.

2. Sujet

Die Wahl des Insektenmilieus inkludiert bereits jene Fallhöhe, die integrativer Bestandteil des Komischen ist. Mit dem Zoom auf das große Krabbeln und Flügelschlagen wird ein Mikrokosmos geschaffen, dessen Wirkmöglichkeiten zuallererst in der Um- und Neudeutung der biologischen Vorgaben liegen. Befreit von jenem Pathos, den Waldemar Bonsels seiner Tiergeschichte *Die Biene Maja* unterlegt, nutzt Lilli Thal den Reiz des Transfers menschlicher Verhaltensweisen in die Insektenwelt, wie es auch schon die Drehbuchautoren des Films *Antz* oder Paul Shipton in seinem genialen Insektenkrimi *Die Wanze* getan haben. Während diese beiden jedoch im natürlichen Umfeld eines »Gartens« angesiedelt waren, steigert Lilli Thal den phantastischen Charakter, indem sie auch innerhalb ihrer Fiktion eine Parallelwelt schafft.

Die Machtherrschaft des despotischen König Leobard gründet auf der Abhängigkeit seiner Untertanen von einem Rauschmittel: Offa ist eine Flechte, die im Fels hinter dem Gläsernen Vorhang (von Nachtfaltern) abgebaut und nach bestimmten hierarchischen Vorgaben an die Untertanen des Königs abgegeben wird; den Beamten des Reichs und Günstlingen des Königs wird bei regelmäßig stattfindenden Festen freier Zugang zu Offa gewährt. Die Käfer leben also nicht nur wortwörtlich in Abhängigkeit; der Festcharakter dieses Lebens verweist auch auf die Entstehung der Komödie – auf das antike Satyrspiel, aus dem auch letztlich die Satire entstanden ist. Und Lilli Thal verleiht ihrem Roman deutliche satirische Züge, wenn sie den Größenwahn Leobards und die Machtränke seines Hofes ad absurdum führt, indem es für die Käfer nichts anderes zu gewinnen gibt, als eben nur diese Macht – die gemessen wird im Ausmaß der Rationen an Offa, die ausgegeben werden.

Paul Shipton wählt für seinen Insektenkrimi *Die Wanze* (im Original *Bug Maldoon*) ein klaren Vorgaben folgendes Genre und besetzt die Ermittlerwelt seines Hardboiled Detective amerikanischen Zuschnitts mit den BewohnerInnen des Gartens. Auch ohne Anzug und Trenchcoat verkörpert Bug Maldoon (*Wanze* genannt, obwohl er eigentlich ein Käfer ist) die Coolness von Sam Spade. Er nimmt seine Drinks in Dixies Bar (hier tummeln sich die verschiedensten Arten, einer einfachen Regel folgend: »Was nicht auf dem Speiseplan steht, wird auch nicht gefressen.« Shipton 1997, S. 25) und widmet sich dem völlig nebensächlich erscheinenden Fall eines Ohrwurms, hinter dem sich natürlich ein weit größerer Fall verbirgt. Der Wahrscheinlichkeitsanspruch des Geschehens wird aufgehoben und durch die Komik der Rollenzuweisung ersetzt: Die ihre Fühler stets in alles Mögliche steckende Stubenfliege Jake wird zum Informanten und ist darüber hinaus ein Zucker-Junkie, der reichlich außer Kontrolle gerät, wenn er seine tägliche Dosis nicht bekommt. Die Grashüpfer mit ihrem vergleichbar großen Bewegungsspielraum stellen das »Nachrichtensystem des Gartens«, doch »[m]anchmal drehen sie ein bisschen an den Geschichten herum. Sie nennen das die Nachrichten aufpeppen« (ebd., S. 53). Die Ameisen wiederum bilden die größte Streitmacht des Gartens; während jedoch der komische Effekt des Insektenkrimis an sich in der Individualisierung der aus menschlicher Sicht üblicherweise anonym wahrgenommenen Gliederfüßler liegt, steigert Shipton diesen komischen Effekt, indem ebendiese Individualisierung der Ameisen auf Handlungsebene zum Kriminal wird: Die Ameisenkönigin lässt Wanze Maldoon zu sich bringen, um ihn mit der Aufklärung einer »unglücklichen Entwicklung« (ebd., S. 37) zu beauftragen. Eine Gruppe von Rebellen im Nest hat sich entschlossen, entgegen der Regeln des Nestes zu Individualisten zu werden.

Lilli Thal castet im Vergleich dazu nicht die repräsentativen Insekten für zu vergebende Rollen, sondern geht den umgekehrten Weg: Sie schöpft aus dem vorhandenen animalischen »Figuren«arsenal, um eine bis ins Skurrile übersteigerte Miniaturgesellschaft zu schaffen, in der keines der Insekten mehr seiner eigentlichen Lebensweise folgt, sondern allesamt der literarischen Wirkkraft des Steinernen Reichs dienen. Dass verfeindete Mitglieder der Königsfamilie einander dabei mit »ihr Mistkäfer« beschimpfen, unterstreicht nur den Witz der Rollenzuweisung. Im Fall von Joran Nordwind fällt diese Rollenzuweisung besonders bitter aus: Der Winzling unter den Insekten (Bläulinge haben eine Flügelspannweite von maximal 50 Millimetern) wird als Schmuckstück der Königin auserkoren und muss (für jedes Fest aufs Neue onduliert) als Brosche auf dem schwarzen Brustpanzer von Königin Leonore seine ornamentale Position einnehmen.

3. Genre und Motiv

In seinem Handlungsverlauf folgt der Roman dem Erkenntnisprozess des Naiven: Dass er sich in der Rolle eines Entmündigten wiederfindet, begreift Joran sehr rasch. Zum einen werden die Schmetterlinge im Steinernen Reich sichtbar stigmatisiert, indem ihnen (einem Brandzeichen gleich) die jeweilige Funktion in die Flügel gefräst wird. Zum anderen wird ihm sehr bald eine kreisrunde Schatzkammer vorge-

führt; ein gleichermaßen okkultur Bereich, in dem (der Pervertierung einer Schmetterlingsammlung gleich) Schmetterlingsflügel in allen Farbschattierungen von den Wänden und den Decken leuchten. Die Rolle, die die Königin in diesem Reich der Despotie einnimmt, muss Joran jedoch erst erkennen. Einer lebenden Abhörwanze gleich (erinnert sei an die animagische Gestalt der Klatschreporterin Rita Skeeter in *Harry Potter*) ist er als Brosche der Königin auch in geheime Gespräche involviert und bald geistern Bruchstücke von Unterhaltungen durch seinen Kopf: *Exodus, Labyrinth, Strafsäule, Pestwurm ...* »Sie verstand bestimmt, wovon sie redete. Ich verstand nur Ameisenhaufen.« (Thal 2010, S. 53) Joran hockt also nicht nur mittendrin in undurchsichtigen Machenschaften, ihm wird darüber hinaus auch noch die zweifelhafte Beförderung von der Brosche zum Boten zuteil: Er soll dem in den Untiefen des Steinernen Reichs festgehaltenen Schrecklichen Verbrecher eine Botschaft überbringen.

Doch Joran Nordwind spielt viel eher die Rolle des Narren als jene des devoten Dieners; sein gut geöltes Mundwerk brockt ihm in den Duftenden Gemächern der Königin rasch Schweigeverbot ein, doch die Ich-Perspektive ermöglicht die humorige Kommentierung allen Geschehens. In seiner Rolle als Bote sieht Joran rasch die Möglichkeit, den »Stubenhockern« der Gemächer zu zeigen, dass in ihm mehr steckt als blauer Farbstoff. »*Joran, der unerschrockene Bote der Königin* – das bevorstehende Abenteuer gefiel mir immer besser. Gefasst stand der unerschrockene Bote (also ich!) da und empfing seine Weisungen.« (Ebd., S. 67)

Mit dieser Unerschrockenheit macht Lilli Thal ihren Ich-Erzähler zum Schelm und nutzt damit die Mittel des Schelmenromans, an dessen »Anfang oft die große Desillusion steht, die den zunächst naiven Helden mit der Schlechtigkeit der Welt konfrontiert und ihn so zum Picaro macht« (Hübner 2007, S. 683). Der Schelm, so hält Elisabeth Frenzel (1999, S. 631) fest, »ist kein Abenteurer, doch sein Leben verläuft abenteuerlich«. Sowohl seine Beredsamkeit als auch seine List und Schlaueit verbindet Joran Nordwind mit den Schelmenfiguren der Literaturgeschichte, die nicht das Böse wollen, sondern nur auf die Bosheit ihrer Umwelt reagieren (vgl. ebd.). Die Grundlage des Schelmenromans bildet stets der Sittenverfall, vor dessen Hintergrund sich der Schelm gleichermaßen sittenwidrig verhält, wobei er die generelle Sittenwidrigkeit damit jedoch offenlegt. Wie Christina Ulm anmerkt, gewährt aber Lilli Thal Joran »weit mehr Entwicklung, als dem paradigmatischen Schelm zu eigen ist« (Ulm 2010, S. 50). Sie nutzt nicht den episodenhaften Charakter des Schelmenromans, sondern lässt Joran im Geschehen des Steinernen Reichs zum Rebellen werden, der sich in den Dienst der Exodus-Bewegung stellt – einem Zusammenschluss an Käfern, die ohne Offa und frei jenseits des Gläsernen Vorhangs leben wollen.

4. Lachen als subversive Kraft

Die Rebellion der Exodus-Bewegung richtet sich gegen ein System, das auf Angst gründet. König Leobard verheißt seinen Untertanen zwar die Freiheit – was sein Volk jedoch verbindet, ist die Sucht nach dem Offa sowie als Ersatzdroge und Rauschmaximierung die Aggression, die rituell am inhaftierten Anführer der Exo-

dus-Bewegung ausgelebt wird. Es ist nicht nur das Steinerner Reich einer Felswand, das Leobard regiert, sondern eine auch im übertragenen Sinn versteinerte Welt: Höfische Konvention, Neid und Missgunst kennzeichnen den grauen, finsternen und nassen Ort hinter dem Gläsernen Vorhang. »Habt ihr denn nie etwas zu lachen? Ein klein wenig Spaß?« (Thal 2010, S. 292), fragt Joran verzweifelt, als er sich vorwitzig in die Offa-Minen schleicht und die dort arbeitenden Nachtfalter mit der ihm eigenen Überzeugungskraft dazu bringt, die Arbeit niederzulegen und damit die Exodus-Bewegung zu unterstützen. Jorans heiteres Gemüt ist die Triebkraft, die den verstreuten Rebellen neue Hoffnung verleiht. »Beschwingt und hochzufrieden mit [sich] selbst« (ebd., S. 297) stilisiert er sich zum »Sabotagekämpfer« (ebd., S. 268), glaubt sogar das letzauslösende Moment der Flucht sein zu können. Doch Lilli Thal stellt den Übermut ihres Helden der Kraft des Kollektivs hintan, krönt jedoch das Gelingen der Flucht aus dem Steinernen Reich mit einem »ansteckend[en] und befreiend[en]« (ebd., S. 355) Lachen der Insektenschar.

Mit dieser subversiven Kraft des Lachens ist nicht nur noch einmal das Satyrspiel angesprochen, sondern wird auch rückverwiesen auf das Lachen als ästhetische Kategorie mit der auf das Komische im Sinne der Verfasstheit von Inszenierungen (siehe Steinlein 1992) reagiert wird. Auch wenn Lilli Thal also einen Kinderroman über Gewaltherrschaft erzählt, verortet sie ihn durch die Wahl von Perspektive, Erzählton, Sujet und Motivik literarisch im Komischen – und rührt damit an dessen »Schmerzgrenze« im Sinne Robert Gernhardts.

Literatur

- SHIPTON, PAUL (2001): *Die Wanze. Ein Insektenkrimi*. Mit Bildern von Axel Scheffler. Aus dem Englischen von Andreas Steinhöfel. Frankfurt: Fischer Schatzinsel (FTB 80238).
- STOFFELS, KARLIJN (2006): *Marokko am See*. Aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- THAL, LILLI (2010): *Joran Nordwind*. Hildesheim: Gerstenberg.
- FRENZEL, ELISABETH (1999): *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart: Kröner, 5., überarbeitete und ergänzte Aufl.
- GERNHARDT, ROBERT (1988): *Was gibt's denn da zu lachen? Kritik der Komiker. Kritik der Kritiker. Kritik der Komik*. Zürich: Haffmans.
- HÜBNER, KLAUS (2007): Schelmenroman. In: *Metzler Lexikon Literatur*, a.a.O., S. 683.
- Metzler Lexikon Literatur* (2007). Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moeninghoff. Stuttgart: Metzler 3., völlig neu bearb. Aufl.
- STEINLEIN, RÜDIGER (1992): Kinderliteratur und Lachkultur. Literaturhistorische und theoretische Anmerkungen zu Komik und Lachen im Kinderbuch. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim-München: Juventa. S. 11–32.
- ULM, CHRISTINA (2010): [Rezension zu] Lilli Thal: *Joran Nordwind*. In: *1000 und 1 Buch 4*, S. 50.
- WINKLER, MARKUS (2007): Witz. In: *Metzler Lexikon Literatur*, a.a.O., S. 832–833.
- ZEHREER, KLAUS CÄSAR (2001): *Dialektik der Satire. Zur Komik von Robert Gernhardt und der »Neuen Frankfurter Schule«*. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. phil. im Fachbereich 9 (Kulturwissenschaften) der Universität Bremen. Online: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss259_zehrer.pdf [Zugriff: 31.1.2011].

Mareile Oetken

Schrecklich komisch

Manifestationen des Komischen und Monströsen im Bilderbuch

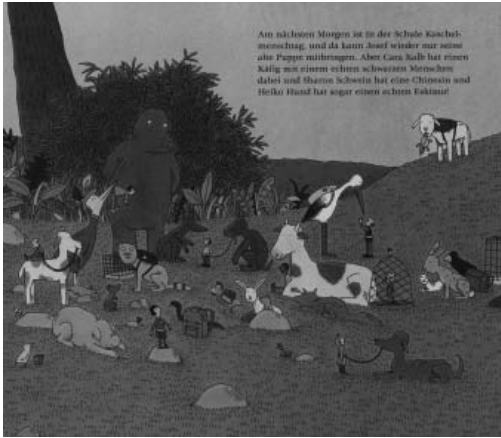
Kinder sind nach Erkenntnissen der Kognitionsforschung (u. a. Bruner 1987) bereits ab ihrem ersten Lebensjahr in der Lage, kognitive Erwartungshaltungen, sogenannte Scripts, für spezifische und wiederkehrende Szenen, zum Beispiel das Füttern oder das Zu-Bett-Gehen, zu entwickeln. Mit diesem Wissen ist auch schon der Keim für den Witz gelegt, denn sobald ein Standard erfasst wird, ist die Lust an seiner Verschiebung geweckt. Bereits das einjährige Kind unterläuft routinierte Abläufe mit viel Vergnügen, indem es etwa die Rollen beim Füttern kurzfristig vertauscht.

Die Quelle aller Witze ist der Bruch mit Erwartungen, also die Verschiebung von etwas Vertrautem in Überraschendes und wieder zurück, und das impliziert immer auch einen gewissen Grad an heiterer Rebellion. Bemerkenswert ist, dass, obwohl Erwachsene, Jugendliche und Kinder, Männer und Frauen und auch unterschiedliche Nationalitäten über verschiedene Dinge lachen (vgl. Kotthoff 2003), es nach Maria Lypp dennoch keine spezifische Erwachsenen- und Kinderkomik gibt (Lypp 1986). Das Komikverständnis unterscheidet sich nämlich nicht in seiner Struktur, so Maria Lypp, sondern lediglich im Wissen um die verschiedenen Standards, die verlacht werden. Je breiter das Wissen entwickelt ist, desto differenzierter funktioniert die Komik.

MAREILE OETKEN ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin für Kinder- und Jugendliteratur am Institut für Germanistik und am Seminar für Kunst, Kunstgeschichte und Kunstpädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, Ästhetik der visuellen Medien mit Schwerpunkt Bilderbuchforschung. Sie ist Vorstandmitglied der deutschen Sektion von IBBY. Verschiedene Jurytätigkeiten (Jury für die deutsche Auswahl zur BIB, Bratislava, Oldenburger KIBUM-Preis).

E-Mail: mareile.oetken@uni-oldenburg.de

Abb. 1: Boie/Waechter (2002): *Josef Schaf will auch einen Menschen haben*



Deshalb kann der Rollentausch in seiner direkten Form auch schon im Bilderbuch ein beliebtes Motiv darstellen, bei dem auch die für die Kinder- und Jugendliteratur so kennzeichnende Doppeladressierung funktioniert. In *Josef Schaf will auch einen Menschen haben* (Boie/Waechter 2002) wird das Spiel mit der verkehrten Welt in komisch-absurder Weise auskostet. Der Schafsjunge Josef wünscht sich einen Hausmenschen, doch die Eltern sind sich nicht sicher, ob der Junge schon die Verantwortung für Pflege, Füttern, Auslauf etc. übernehmen kann. Als Kuschelmenschttag in der Schule ist und Josef Schaf wieder nur seine alte Stoffpuppe mitbringen kann, ist der Gipfel an Peinlichkeit erreicht (Abb. 1). Von dem Moment an, an dem sein sehnlichster Wunsch endlich wahr wird und ein kleiner Mann mit winzigem Hut und dunklem Anzug im Vogelkäfig auf seinem Geburtstagstisch steht, bis zur Katastrophe, der Flucht des pffiffigen Hausmenschen, vergeht allerdings nur eine Doppelseite. Es bedarf schon der gemeinsamen Anstrengung aller Tiere, um den Flüchtigen wieder einzufangen.

Man muss als (Vor-)Leser/in schon schmunzeln und schlucken zugleich, wenn Josef und seine Freunde ihre Hausmenschenmänner und -frauen an der Leine über Stöckchen springen lassen und Mutter Schaf ihren Sohn am Abend streng befragt, ob Josef seinen Mann auch ja nicht mit der Chinesin Sharon Schwein zusammengebracht habe – das könne nämlich Junge geben. Doch Philip Waechter hat die Szenen in einer so reduzierten Klarheit und unschuldig-bunten Farbigkeit gestaltet, die Figuren so fröhlich-rund verniedlicht, dass dem Plot jede Abgründigkeit mit Hilfe komischer Überzeichnung ausgetrieben wurde.

1. Freie Komik – Komik der Befreiung

Das Bilderbuch von Josef Schaf ist ein gutes Beispiel für die reine Lust an der unerwarteten Kontextverschiebung, die für die Literaturwissenschaftlerin Maria Lypp als

freie Komik die Grundform aller Komik darstellt. Die freie Komik kann um den Effekt des Emanzipatorischen erweitert werden, wenn nämlich das Lachen eine Norm zum Gegenstand hat, die als fremdbestimmt oder belastend empfunden wird. So kann die freie Komik zu einer Komik der Befreiung werden, indem sie Distanz im Umgang mit Belastendem, gar Bedrückendem oder Schrecklichem schaffen kann.

Trotz einer auffälligen formalen, thematischen und ästhetischen Öffnung für narrative Konzepte in Bild und Text in den vergangenen 15 Jahren, die längst über das angestammte Vorschulalter hinausweisen, bestimmen Buntheit und Fröhlichkeit auch heute die Breite der Bilderbuchproduktion. Den Mainstream der Bilderbücher können empfindliche Menschen, meint der Berliner Schriftsteller Jakob Hein ziemlich provokant, nur mit Sonnenbrille betrachten. »Schatten gibt es nirgendwo, unverdünnt leuchtet das Rot, grell strahlt das Gelb.« (Hein 2007)

Das erscheint dann in seiner Pauschalisierung doch ziemlich kurzfristig, denn bei genauerer Betrachtung entpuppt sich der arglose, heitere Bilderbuchmarkt als ein wahres Eldorado für Ungeheuerliches aller Art. Tatsächlich sind Erzählungen vom Schrecken, vom Monströsen, die Angstlust wecken, häufige und faszinierende Motive im Bilderbuch. Eine Menge neuerer Titel bezeugen das eindrucksvoll, beispielsweise: *Zarah* (Drvenkar/Baltscheit 2007), *Monster, friss mich nicht* (Norac/Cneut 2006) oder *Drei fiese miese Kerle* (Maar/Opel-Götz 2008).

Unter den aktuellen kinderliterarischen Monstermachern mischt Altmeister Maurice Sendak aktiv mit, der 1963 mit dem heute noch beliebten *Wo die Wilden Kerle wohnen* den Weg für Monströses im Bilderbuch geebnet hat. Wie können Kinder in einer Erwachsenenwelt überhaupt überleben? Das ist eine zentrale Frage, die sich nach Sendaks Aussage wie ein roter Faden durch sein Gesamtwerk zieht. Sendak ist sich sicher, dass »Kinder schon in frühesten Jahren auf vertrautem Fuß mit verstörenden Emotionen leben, dass sie beständig und so gut sie können gegen Frustrationen ankämpfen. Ihre Phantasie ist es, die Kinder der Katharsis befähigt. Sie ist das beste Mittel, das sie haben, um die Wilden Kerle zu zähmen.« (Sendak 1999, S. 135) Auch der amerikanische Comic-Zeichner Gerard Jones ist überzeugt: »Kinder brauchen Monster«. Die Auseinandersetzung mit dem Konfliktvollen, Widerspenstigen sei wichtig, denn: »Kinder wollen sich stark fühlen. Angesichts einer unheimlichen, Furcht einflößenden, unkontrollierbaren Welt müssen sie sich mächtig fühlen können.« (Jones 2005, S. 28)

Doch wie kann vom Monströsen im Bilderbuch erzählt werden, ohne neue Ängste auszulösen? Hier kommen unterschiedliche, vor allem komisierende Stilmittel zur Brechung des Schreckens zum Einsatz, die hier näher betrachtet werden sollen. Sendak hat 1963 seinen Wilden Kerlen dicke, gemütliche Körper und runde Köpfe verpasst, an denen auch in der aktuellen Filmfassung (2010) der Drehbuch- und später Romanadaption des Bilderbuchtextes (Eggers 2009) festgehalten wurde. Wenn diese Kerle Krach machen, ist das zwar ungezügelt, was ja auch bei Erscheinen des Bilderbuchs empörte Diskussionen auslöste, es ist aber in keiner Weise angsterregend. Eine kurze Zeit wurden die Wilden Kerle sogar als Kuschtiere vermarktet. Auch der Grüffelo, der wie ein Cousin der Wilden Kerle daherkommt, kann mit seiner behäbigen Tapsigkeit nur bedingt als gruselig gelten.

In seinem neuesten Werk *Mummy* (2006), dem schauerlichsten Pop-up aller Zeiten, spielt Sendak dagegen ganz bewusst und recht subversiv mit Zitaten der Klassiker des frühen Horrorfilms. Die Filmfiguren *Frankenstein* (1931), *Nosferatu* (1922) oder Chaney jun. als *Werwolf* (*The Wolf Man*, 1941) springen dem Betrachter beim Aufklappen des Buches wortwörtlich entgegen und strecken ihre bleichen, knochigen Hände nach dem fröhlichen kleinen Jungen aus, der in den alten cineastischen Gruselkabinetten sein Mami sucht. Doch im Handumdrehen werden die Monster vom Hosenmatz mit allergrößter Liebenswürdigkeit demontiert. Nosferatu bekommt einen Schnuller, Frankenstein werden die Schrauben herausgedreht und dem Werwolf wird die Hose heruntergezogen, bis die Batman-Shorts blitzen. Die großen Schauergestalten, die Filmgeschichte geschrieben haben, geraten hier unter die Regie eines Kleinkinds, das die einstigen Herren der Finsternis in seiner Souveränität alt aussehen lässt.

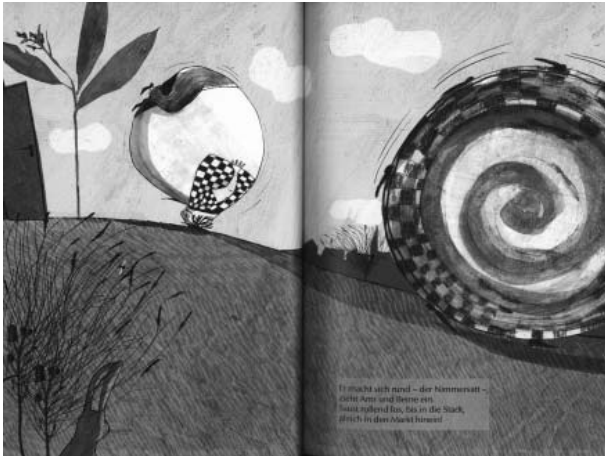
Zitate spielen im gesamten Werk Sendaks eine wichtige Rolle. Jens Thiele hat bereits 1987 auf das Zitat der Hülsenbeck'schen Kinder in Sendaks *Als Papa fort war* (1984) hingewiesen und Ottilie Dinges 1991 auf Mozart und die singende Anne Frank in Sendaks *Liebe Milli* (1989), doch nie war der Autor so despektierlich im Umgang mit Anspielungen und Anleihen wie in *Mummy*. Den Griff zum medialen Olymp des Grauens hat er zu einer gelungenen Komödie verwandelt, die Kinder selbst dann genießen können, wenn ihnen weder das englische Wortspiel Mummy-Mommy-Mami-Mumie noch die Filmhelden von einst bekannt sind.

2. Karnevaleske Strategien in der Kinderliteratur

Was Kinder witzig finden, hängt maßgeblich von ihrem Entwicklungsstand ab. Kämpft man noch mit den strengen Regeln der komplizierten und langwierigen Reinlichkeitserziehung, macht der Tabubruch den Witz über Verdauung und Ernährung erst richtig attraktiv. Eine Reihe von Bilderbüchern bedienen heute das Geschäft mit dem großen Geschäft sehr zielgerichtet, so etwa *Das Buch vom Machen und Müssen* (2005) oder *Pups machte das Mammut* (2008). Ein weiteres Festmahl komischer Normverletzungen bietet das Essen, denn das mühevoll Erlernen der strikt reglementierten Kulturtechnik dauert Jahre.

Die exzessiven Fressorgien von Vaterriese Gargantua und Sohnriese Pantagruel im fünfbandigen Romanzyklus von François Rabelais aus dem 16. Jahrhundert tragen noch die karnevalesken und wüsten Züge einer Volkskultur. Diese Form der Groteske und Parodie, die nach Micha il Bachtin (1969) Grundzüge des Karnevals in die Literatur transponiert, wird später von der Hochkultur geächtet. Heute ist grotesk überzeichnete Leiblichkeit vorzugsweise im Karnevalskostüm oder in der Büttenrede gesellschaftlich akzeptabel und wird dort mit entsprechender Lust ausgelebt. Maria Lypp betont, dass die Leib- und Sinnlichkeit von Kindern in ihren ersten Lebensjahren, in denen Essen, Verdauen und Wachsen zentrale Entwicklungsaufgaben darstellen, in der Kinderliteratur wieder in ihr Recht gesetzt werden und dort ungehindert karnevaleske Blüten treiben können (Lypp 1992, S. 94). Das Kippphänomen des Schrecklichen und des Komischen, das der Groteske innewohnt,

Abb. 2: Maja Bohn (2006): *Die unglaubliche Geschichte des Herrn Fliege*



wird tatsächlich auffallend oft mit dem Bild überzeichneter Körperlichkeit im Bilderbuch in Szene gesetzt. Wie schnell dabei das Sinnliche ins Monströse kippen kann und notwendigerweise komisch gebrochen werden muss, demonstriert die Rostocker Illustratorin und Autorin Maja Bohn: Kurt Fliege ist ein so kleiner, unscheinbarer Niemand, dass einfach jeder – und schlimmer: jede – den traurigen Winzling übersieht. Der einsame Held wird krank und schwach und wäre beinahe vor Kummer gestorben, doch dann beschließt er kurzerhand zu essen – und zu wachsen.

Figurenkomik verbindet sich aufs Allerschönste mit Sprachkomik, wenn Maja Bohn in unerhörten Schüttelreimen verbale Köstlichkeiten zu pompösen Menüs schichtet: Im Handumdrehen schiebt der kleine Kurt Berge von Essigbutterpapayapanaden, Aprikosenmandelgrieff oder Artischockenmelonencreme in sich hinein. Sein Erfolg ist gigantisch, doch mit der Größe kommt der Wahn. Geschickt nutzt Maja Bohn Anschnitt-Techniken und rasche Perspektivwechsel der ursprünglichen Trickfilmfassung ihrer Erzählung und gewinnt so eine spielerische Dynamik auch für ihre Bilderbuchversion, die für die rasante Entwicklung der Handlung unabdingbar ist (Abb. 2). Flieges Hunger macht vor nichts halt: Auch die Wohnungseinrichtung, die Stadt, die Welt, selbst die Sonne sind schnell verschlungen. Diese Omnipotenzphantasie des Weltenerstörers lässt dem Leser gerade das Lachen im Halse stecken bleiben, als die piffige Ilse, die sich im Ohr von Monster-Kurt versteckt hat, mit einem entschlossenen Piecks in den mächtig angeschwollenen Bauch die alte Weltordnung wieder herstellt.

3. Der Grobian

Das 16. Jahrhundert, die Zeit Rabelais, pflegte die pädagogische Narrenrede, die einerseits in der Fabel und andererseits in der parodistischen Erziehungsliteratur der

Zeit ihren Ausdruck findet (vgl. Lypp 1992, S. 101 f.). Eine zentrale Figur ist hier der Grobian, der als warnendes Beispiel die Regeln des Anstands mutwillig ins Gegenteil verkehrt. Die grobianische Rede ist eine negative Erziehungslehre, die Späße treibt mit der Ungeheuerlichkeit der Tabuverletzung. Maria Lypp betont zudem den Unterschied zur Fabel: »Im Grobian triumphiert das Animalische. Im Gegensatz zur Fabel, wo hinter den Tieren die Menschen sichtbar werden, wird hinter dem Menschen das Tier sichtbar.« (Lypp 1992, S. 104)

Friedrich Dedekinds *Grobianus* von 1551 predigt denn auch das Unflätige: Lange Fingernägel, gelbe Zähne und schmutzige Hände werden zum Ideal erhoben, doch anders als beim viel späteren *Struwwelpeter* (1845) setzt diese Rede auf die amüsant-abschreckende Wirkung der Ironie. Das Ungebärdige des Grobians bleibt vollkommen bestraft. Die Figur des Grobians ist in seiner ungezügelter Leiblichkeit eine komische, doch heute keineswegs einfach zu inszenierende literarische Gestalt. Die fehlende Konsequenz seines despektierlichen Handelns wird in der Regel psychologisierend erzählt. Als Alter Ego räumt es angepassten Charakteren häufig die Möglichkeit ein, in ihrem bislang unaufgeregten Alltag ungeahnte Freiräume zu entwickeln. Ob der dicke Herr Karlsson vom Dach oder das Sams, immer findet sich unter der verfressenen, egozentrischen, anarchistischen Schale ein guter Kern. Sind die Störenfriede erst einmal in das eigene Denken und Empfinden integriert, steht einem guten Ende nichts im Weg. Ein gutes Beispiel für den gelungenen Entwurf eines Grobians im Bilderbuch gibt der englische Illustrator und Autor Joel Stewart.

In *Dexter Bexley und der große blaue Grobian* (2007) wird der Protagonist Dexter Bexley ganz unvermittelt eingeführt. Wir wissen nicht, woher er kommt oder wohin er will. Vollkommen allein, zufrieden und selbstvergessen rollert der Junge durch zwei absolut leere Doppelseiten, bis er unversehens mit einem großen blauen Grobian kollidiert, der scheinbar aus dem Nichts auftaucht. Die Lage ist nicht günstig. Dexter Bexley, der sofort weiß, wer ihm da gegenüber steht, liegt am Boden und der viel größere Grobian stemmt bedrohlich die Hände in die Hüften. Immerhin trägt das Monster mit seinem melonenförmigen Hut, den engen Schuhen und dem viel zu kleinen Ringelhemd Zeichen von Anthropomorphisierung, doch stellen die weniger Nähe her, als dass sie ihn lächerlich aussehen lassen. Der nackte dicke Bauch und das riesige Maul verheißen dagegen überhaupt nichts Gutes.

Der Text funktioniert über ein Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen. Die auktoriale Erzählung der Handlungsebene vermittelt einen zuverlässigen Erzähler, während die dialogischen Comicblasen uns direkt am Geschehen beteiligen und Dynamik in die durchstrukturierte Erzählung bringen.

Dynamik ist auch bitter nötig, denn der Grobian langweilt sich schnell. Das ist der wiederkehrende, in der Dialogstruktur formalisierte Kippmoment, denn hier droht regelmäßig Gefahr für den patenten Jungen. Rasch muss neues amüsantes Entertainment her, denn das dunkle Mischwesen aus Tier und Mensch will Dexter Bexley verschlingen, und zwar nicht etwa aus Gier oder Hunger, sondern, ziemlich dekadent, aus stumpfsinniger Ödnis. Die Situation eskaliert, als Dexter Bexley schließlich die abenteuerlichen, wilden Ideen ausgehen. Nichts scheint ihn mehr vor dem Verschlingen retten zu können, doch der Grobian hat sich längst an die

Gesellschaft des klugen Jungen gewöhnt. Sein Hunger erscheint nun ebenso gemäßigt wie die Langeweile, während Dexter Bexley einen Ort – denn der Bildraum ist nun nicht mehr leer – und einen Freund gefunden hat. Die beiden verschmelzen zu einer Figur.

4. Komik und Fantastik

Komik braucht zwei Ebenen, eine Ausgangssituation und ihre Kontextverschiebung. Das Zwei-Welten-Modell, das der Fantastik meist zu Grunde liegt, arbeitet bereits auf zwei Realitätsebenen, einer Primär- und ihrer Sekundärwelt, und ist eigentlich prädestiniert für komische, oft parodistische Parallelisierungen.

Das Bilderbuch *Kwatsch* (2003) kombiniert Science-Fiction, auch Science-Fiction-Film-Parodien und die literarische Gattung der Lügengeschichte zu einem haarsträubend komischen Weltraum-Roadmovie.

Ausgangspunkt ist ein sehr vertrautes Szenario: Julius P. ist wiederholt zu spät zur Schule gekommen und gerät vor der strengen Frau Bachstälze in existentielle Erklärungsnot: »Das war's! Jetzt blüht dir lebenslanges Nachsitzen... es sei denn, du hast eine überzeugende und glaubwürdige Erklärung.« Der Handlungsort Schule verweist auf eine ältere Zielgruppe, eher Schul- als Kindergartenkinder. Das Autoren-/Illustratorenengespann setzt deshalb in der Schilderung eines irrwitzigen Flugs quer durch die Galaxis auf Spannung und Komik in bester Münchhausen-Manier. Die rasante Handlung ist in einem digitalen Comic in Szene gesetzt, der nicht mit den gewohnten Konturlinien und plakativen Kolorierungen arbeitet, sondern die Panels oft collagiert und damit der Vielschichtigkeit der Handlung bildästhetischen Ausdruck verleiht. Die unterschiedlichsten Materialien werden dafür eingescannt, digital bearbeitet, verfremdet und mit Zeichnungen am PC ergänzt. Die unterschiedliche Größe und Anordnung der Panels bestimmen Tempo und Blickrichtung der Erzählung.

Auch die Textgestaltung weicht von den für Comics typischen Sprechblasen ab, stattdessen wird der Text in schwarze Blöcke gesetzt. Das dient der besseren Lesbarkeit und ist deshalb sinnvoll, weil in der Sprache der Außerirdischen Begriffe genutzt werden, die insgesamt 17 Sprachen entlehnt und zum Teil noch verfremdet wurden. Ein »Dekoder« am Ende des Buches dient der Entschlüsselung des Sprachenmix. Die Komik arbeitet hier, der Kompetenz der Zielgruppe entsprechend, deutlich komplexer und wird auf verschiedenen Ebenen hergestellt: Situationskomik kommt im phantastisch-absurd gestalteten Kontext Schule zum Einsatz, Figurenkomik entsteht durch die karikaturhaften Überzeichnungen, vor allem der Lehrerin, und ganz wesentlich wird mit Sprachkomik gearbeitet, die im lustvoll-schelmischen Spiel mit Worten die Mühe des Fremdspracherwerbs, sprich des Vokabellernens, verlachen hilft. Komik kann im Bilderbuch, abschließend betrachtet, viel mehr als nur Spaß machen. Gerade an der Schnittstelle zum Schrecken und zum Monströsen wird deutlich, dass verstörende Geschichten oft erst durch komische Brechungen erzählbar werden. Wirklich gut eingesetzte Komik nimmt das Dramatische oder Tragische trotzdem ernst.

Literatur

- BOHN, MAJA (2006): *Die unglaubliche Geschichte des Herrn Fliege*. Erzählt und illustriert von Maja Bohn. Rostock: Hinstorff.
- BOLE, KIRSTEN; WAECHTER, PHILIP (2002): *Josef Schaf will auch einen Menschen haben*. Hamburg: Oetinger.
- CARLAIN, NOÉ; CANTONE, ANNA LAURE (2008): *Pups macht das Mammut*. Aus dem Französischen von Kathrin Jokusch. Hildesheim: Gerstenberg.
- DAVIES, NICOLA; LAYTON, NEA (2005): *Das Buch vom Machen und Müssen*. Aus dem Englischen von Uwe-Michael Gutzschahn. Mannheim: Sauerländer.
- DONALDSON, JULIA; SCHEFFLER, AXEL (1999): *Der Grüffelo*. Aus dem Englischen von Monika Osberghaus. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- DRVENKAR, ZORAN; BALTSCHKEIT, MARTIN (2007): *Zarah*. Berlin: Bloomsbury.
- EGGERS, DAVE (2009): *Bei den Wilden Kerlen*. Nach dem Kinderbuch »Wo die wilden Kerle wohnen« von Maurice Sendak und dem Drehbuch »Wo die wilden Kerle wohnen« von Dave Eggers und Spike Jones. Aus dem Amerikanischen von Ulrike Wasel und Klaus Timmermann. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- MAAR, PAUL; OPEL-GÖTZ, SUSANNE (2008): *Drei miese fiese Kerle*. Hamburg: Oetinger.
- NORAC, CARL; CNEUT, CARL (2006): *Monster friss mich nicht*. St. Pölten: Residenz.
- SCIESZKA, JON; SMITH, LANE (2003): *Kwatsch (Julius P.)*. Hamburg: Carlsen.
- SENDAK, MAURICE (1967): *Wo die Wilden Kerle wohnen*. Aus dem Amerikanischen von Claudia Schmölders. Zürich: Diogenes [Original 1963].
- DERS. (1971): *Als Papa fort war*. Aus dem Amerikanischen von Hans Manz. Zürich: Diogenes.
- DERS. (1989): *Liebe Mili*. Ein Märchen/Wilhelm Grimm. Mit Bildern von Maurice Sendak. Wien: Betz.
- SENDAK, MAURICE; YORINKS, ARTHUR; REINHART, MATTHEW (2006): *Mummy?* New York: Scholastic.
- STEWART, JOEL (2007): *Dexter Bexley und der große blaue Grobian*. Aus dem Englischen von Leena Flegler. Hildesheim: Gerstenberg.
- BACHTIN, MICHAÏL (2000): *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt/M.: Fischer TB [Original 1969].
- BRUNER, JEROME (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- DINGES, OTTILIE (1991): Kinderlegende und Holocaust. Wilhelm Grimms Brief an die Liebe Mili und Maurice Sendaks Vision von der bedrohten Kindheit. In: Thiele, Jens (1991): *Neue Erzählformen im Bilderbuch*. Oldenburg: Isensee, S.131–163.
- HEIN, JAKOB (2007): Wie man es anstellen soll, weiß ich auch nicht. Eine Hommage an Maurice Sendaks Wo die Wilden Kerle wohnen. In: *Strapazin*, Nr. 87.
- JONES, GERARD (2005): *Kinder brauchen Monster. Vom Umgang mit Gewaltphantasien*. Aus dem Englischen von Barbara Schaden. Berlin: Ullstein Taschenbuch [Original 1992].
- KOTTHOFF, HELGA (2003): Witz kommt raus! Komik und Humor bei Kindern – ein Überblick. In *Television* 16/1, S. 4–11. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/16_2003_1/kotthoff.pdf [Zugriff: 12.9.2010].
- DIES. (2010): Zuhören und lachen. In: *Badische Zeitung*, 24. Februar 2010. <http://www.badische-zeitung.de/freiburg/zuhoren-und-lachen--27399362.html> [Zugriff: 13.9.2010].
- LYPP, MARIA (1986): Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. In: Dies. (2000): *Vom Kaspar zum König. Studien zur Kinderliteratur*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 87–100.
- DIES. (1992): Tiere und Narren. Komische Masken der Kinderliteratur. In: Dies. (2000): *Vom Kaspar zum König. Studien zur Kinderliteratur*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 101–110.
- SENDAK, MAURICE (1999): *Caldecott&Co. Gedanken zu Büchern und Bildern*. Aus dem Amerikanischen von Anne Hamilton, Hildegard Krahe, Renate Raecke. Frankfurt/M. [Original 1988].
- THIELE, JENS (1987): Bildideen diesseits und jenseits der magischen Grenze. Zur Dramaturgie von Maurice Sendaks Als Papa fort war. In: Tabbert, Reinhard: *Maurice Sendak, Bilderbuchkünstler*. Bonn, S. 79–91.

Gina Weinkauff

Das Lustifikationsprinzip

Ernste Gedanken zum Humor in der Kinderliteratur

Vögel, die nicht singen,
Glocken, die nicht klingen,
Pferde, die nicht springen,
Pistolen, die nicht krachen,
Kinder, die nicht lachen,
wer hat Freud' an solchen Sachen?
(Zit. nach Viëtor 1899)

1. Der Humor und die Freudigkeit der Kinder

Dem *Grimm'schen Wörterbuch* zufolge wurde der Begriff »Humor« erst im 16. Jahrhundert in das Deutsche aufgenommen. In der Gelehrtensprache des Mittelalters stand der Begriff für die Körpersäfte des Menschen – für Blut, Schleim, schwarze und gelbe Galle also –, deren Ausgewogenheit in der Tradition der antiken Humoralpathologie als Voraussetzung für Gesundheit angesehen wurde. Ganz ähnlich wie in der traditionellen chinesischen Medizin wurden die vier Körpersäfte den vier Elementen Feuer, Wasser, Luft und Erde und die wiederum den vier Lebensaltern Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Greisenalter und den vier Temperamenten Sanguiniker, Choliker, Melancholiker und Phlegmatiker zugeordnet, welche gelegentlich auch als die vier Humoren bezeichnet wurden. Diese von der Komik unabhängige Bedeutungsebene des Begriffs – im Sinne von Laune, Stimmung, Gemütsverfassung – hat sich bis heute in allen romanischen Sprachen ebenso wie im Englischen und im Niederländischen erhalten, im Deutschen verlor sie sich, dem 1877 erschienenen zehnten Band des *Deutschen Wörterbuches* zufolge, bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts:

Die heutige Sprache braucht Humor häufig nur in dem Sinne einer scherzhaften Stimmung und deren Äußerung: man sagt, redet mir Humor; man findet sich mit Humor in diese oder jene Lage; bei längerem Zusammensein der Gesellschaft machte sich der Humor geltend; man redet sogar

GINA WEINKAUFF ist Dozentin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Leiterin des Zentrums für Kinder- und Jugendliteratur (<http://www.ph-heidelberg.de/wp/weinkauff/>). E-Mail: weinkauff@ph-heidelberg.de

von einem ausgelassenen, sprudelnden Humor, mit Beiwörtern die das gute Deutsch bisher nur auf Spasz oder Witz bezogen hat. (Grimm 1877, Sp. 1906)

Zur Erklärung dieses Bedeutungswandels des Begriffs Humor verweist das *Deutsche Wörterbuch* auf Jean Paul, der nicht nur als Schriftsteller mit äußerster Virtuosität auf der Klaviatur von Scherz, Satire, Ironie und tieferer Bedeutung zu spielen pflegte, sondern sich in seiner 1804 erschienenen *Vorschule der Ästhetik* auch theoretisch mit Phänomenen des Lächerlichen, des Komischen und des Humors beschäftigt hat. In Jean Pauls Vokabular stellt »Humor« einerseits einen diverse Genres und Spielarten der komischen Literatur subsummierenden Oberbegriff dar (»humoristische Poesie«), andererseits bezeichnet er eine Art Inbegriff des Komischen (»humoristische Totalität«), dem partikuläre Formen wie die Parodie, die Ironie und die Satire allenfalls in einzelnen Aspekten entsprechen:

Der Humor, als das umgekehrte Erhabene, vernichtet nicht das Einzelne, sondern das Endliche durch den Kontrast mit der Idee. Es gibt für ihn keine einzelne Torheit, keine Tore, sondern nur Torheit und eine tolle Welt; er hebt – ungleich dem gemeinen Spaßmacher mit seinen Seitenhieben – keine einzelne Narrheit heraus, sondern er erniedrigt das Große, aber – ungleich der Parodie – um ihm das Kleine, und erhöht das Kleine, aber – ungleich der Ironie – um ihm das Große an die Seite zu setzen und so beide zu vernichten, weil vor der Unendlichkeit alles gleich ist und nichts. (Paul 1804, § 32)

Jean Pauls ästhetische Humortheorie markiert also nicht nur einen in seiner Überlappung mit dem Begriff der Komik bestehenden Bedeutungswandel, sondern hinsichtlich der normativen Komponente des Humorbegriffes auch eine Kontinuität: Dem umgekehrt Erhabenen entspricht eine Haltung der Absichtslosigkeit und der Gelassenheit gegenüber den Dingen der Welt, die an das Homöostase-Ideal der Humoralpathologie (die Vorstellung von der Ausgewogenheit der Lebenssäfte) erinnert. Diese Überlegungen stehen am Beginn eines bis heute nicht nur in philosophischen, kulturanthropologischen und ästhetischen Kontexten (vgl. Sindermann 2009), sondern auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur und in der Psychotherapie virulenten Humordiskurses.

Zugleich ist Jean Paul, wie in der Habilitationsschrift von Hans-Heino Ewers nachzulesen ist, ein bedeutender Vordenker der romantischen Kindheitsutopie (vgl. Ewers 1989, S. 97–139), der insbesondere zur Konturierung der bis heute zum Kernbestand unserer Alltagsmythen zählenden Vorstellung beigetragen hat, dass Kinder von Natur aus lachlustig seien. Letzteres erwähnte Rüdiger Steinlein in einem Beitrag über komische Kindergedichte (vgl. Steinlein 2009, S. 33) und benannte als Quelle dafür den Abschnitt »Freudigkeit der Kinder« in Jean Pauls 1806 erschienener Abhandlung *Levana oder Erziehlehre* (d. i. das zweite Kapitel). Es lohnt sich, dem Hinweis zu folgen und zum Beispiel den von Steinlein zitierten Halbsatz vollständig zu lesen. Der am Beginn des Kapitels stehende Satz beginnt mit der Formulierung einer Norm, die wir in ähnlicher Weis auch aus den oben wiedergegebenen Versen herauslesen können, die übrigens Jean Pauls österreichischem Zeitgenossen Aloys Blumauer (1755–1798) zugeschrieben werden: »Einen traurigen Mann

erduhd' ich, aber kein trauriges Kind«. Die zweite Hälfte des Satzes macht deutlich, dass Jean Paul auch die Schattenseiten der Kindheit sehr bewusst waren: »denn jener kann, in welchen Sumpf er auch einsinke, die Augen entweder in das Reich der Vernunft, oder in das der Hoffnung erheben; das kleine Kind aber wird von *einem* schwarzen Gifftropfen der Gegenwart ganz umzogen und erdrückt.« Die daran anschließenden Überlegungen kreisen um die Intensität des kindlichen Gefühlslebens und die Verdrängung der Schmerzen der Kindheit aus den Erinnerungen der – gesunden – Erwachsenen. Während der »aufgerichtete Mensch« lediglich der Freuden seiner Kinderzeit gedenke, träten im Fieber oder im Traum die »Schrecken der unbewehrten Kindheit aus düstern Eulenwinkeln hervor, welche mit Eisenschnäbeln auf die liegende Seele dringen und hacken«. Das Ganze gipfelt in einem Appell an die Eltern, ihre Kinder insbesondere vor solchen Schmerzen und Schrecken zu bewahren, die man ihnen in erzieherlicher Absicht zuzufügen pflegt. Nach Jean Paul ist die Freudigkeit oder die Heiterkeit den Kindern zwar wesensimmanent, sie ist aber keineswegs unverwundlich, viel eher wird sie als eine Art Potential angesehen, das insbesondere der Erwachsene dringend benötigt, damit die in der Kindheit *auch* erlittenen Traumata ihm nicht den Verstand rauben.

Zumindest latent kommen diese von Jean Paul sehr präzise benannten Ambivalenzen auch in der *Praxis biedermeierlich-gemütlich-belustigender Kinderpoesie* (Steinlein 2009, S. 33) zum Tragen, die in der Folgezeit einsetzt und weit über das 19. Jahrhundert hinaus anhält. Ohne Zweifel würde eine durch Walter Benjamins berühmte Betrachtung über das »vielleicht unheimlichste Gedicht« der an Unheimlichen so reichen Volksliedsammlung *Des Knaben Wunderhorn*¹ sensibilisierte Relektüre auch in den wesentlich harmloseren Texten, die durch diese berühmte Sammlung angeregt wurden, manchen verborgenen Abgrund zutage fördern.

Gilt dies auch für den oben zitierten und aus zahllosen Kinderreimanthologien und Lesebüchern bekannten Sechszweiler? Dass eine Glocke nur dann ihren Zweck erfüllt, wenn sie auch klingt, liegt auf der Hand; die Pistole soll offenbar nicht nur treffen, sondern ihrem Träger schon allein durch den verursachten Radau Respekt verschaffen; wer sich ein Reitpferd hält, will in der Regel auf seinem Rücken auch mehr oder weniger große Sprünge machen, und wer in der Natur Erholung sucht, möchte sich selbstverständlich am Gesang der Vögel erfreuen. Das in dem Gedicht variierte Motiv der verkehrten Welt gehört selbst zum Überlieferungskosmos der komischen Literatur. In diesem Fall besteht das Verkehrte darin, dass die Tiere, die Dinge und schließlich auch die Kinder nicht in der erwarteten Weise funktionieren. Es bleibt offen, ob mit den im letzten Vers genannten »Sachen« die Aktanten selbst – also auch die Tiere und Kinder – gemeint sind, oder nur ihr Fehlverhalten bzw. ihre Dysfunktionalität. Der Text ist aus der Perspektive eines (nicht explizit genannten) Subjektes gestaltet, dessen hemmungslosen Egozentrismus er zugleich decouviert. Dieses behauptet nämlich gar nicht erst, dass die Heiterkeit in der kindlichen

1 Gemeint ist *Das bucklichte Männlein*, vgl. Benjamin 1987, S. 78 f. – Quelle ist die in den Jahren 1932 bis 1938 entstandene *Berliner Kindheit um 1900*.

Natur angelegt sei, sondern bringt ganz unverblümt zum Ausdruck, dass Kinder vor allem zur Freude der Erwachsenen auf der Welt seien, weshalb sie dem Bilde, das diese sich von ihnen machen, gefälligst entsprechen sollen. Der Text wurde hier nach Wilhelm Viëtors *Deutschem Lesebuch* von 1899 zitiert, als Quelle wird dort eine Anthologie aus dem Jahr 1846 (Fölsing) angegeben. Leider war es der Verfasserin dieses Beitrages weder möglich, diese Angabe zu überprüfen, noch die Zuschreibung der Autorschaft zu verifizieren. Der bekannte österreichische Schriftsteller und Vertreter der josephinischen Aufklärung wird allerdings auch noch in anderen, später erschienenen Anthologien als Verfasser der Verse angegeben (z. B. in Kühn 1921, S. 34). Allerdings erscheinen sie dort in einer leicht modifizierten, metrisch glatteren und inhaltlich weniger ambivalenten Gestalt. Statt »wer hat Freud' an solchen Sachen?« steht in dieser Version ganz einfach »was sind denn das für Sachen?« als letzter Vers. Das Ganze steht unter einer Rubrik, die in ähnlicher Form bereits in *Des Knaben Wunderhorn* vorgesehen ist »Wenn das Kind unfreundlich und schlecht gelaunt ist.«² Indem ihr Subjekt noch weiter im Text verschwindet, werden die in dem Text formulierten – durchaus eigensüchtigen – Erwachsenenansprüche verschleiert und durch die Kontextualisierung als allgemeingültige Erziehungsnormen dargestellt. Auf diese Weise mutiert die »Freudigkeit der Kinder« von einem der besonderen elterlichen Fürsorge anempfohlenen und zum Erhalt des Gleichgewichtes der Seelenkräfte dringend benötigten psychischen Potential zu einer Angelegenheit des guten Benehmens.

2. Lachen als Auflehnung gegen Zucht und Disziplin

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
in der Schule wird geschrieben,
in der Schule gelacht,
bis der Lehrer pitsch, patsch macht.

Das Spiel mit dem Alphabet oder mit den Zahlen erfreut sich im Kinderreim großer Beliebtheit. Die klassischen Anthologien liefern eine Fülle von Beispielen dafür. Bei dem hier wiedergegebenen haben wir es mit handfestem Spott zu tun und nicht mehr mit dem umgekehrten Erhabenen im Sinne Jean Pauls. Das Lachen scheint auch hier fest im Alltag der (Schul-)Kinder verankert. Allerdings ist es offenbar nicht erwünscht, sondern wird allenfalls geduldet. Sobald es überhand nimmt, ergreift der Lehrer die zum Erhalt der Disziplin nötigen brachialen Maßnahmen. Das Lachen steht hier für die Lebenslust der Kinder, für ihre Bedürfnisse, die sie in der Schule unterdrücken müssen bzw. die von der dafür zuständigen Person, dem Lehrer, mit Gewalt unterdrückt werden.

Soweit die spezifische Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts lehrhafte Genres parodiert (wie z. B. in Heinrich Hoffmanns *Struwwelpeter*) wird der Konflikt zwischen

2 In *Des Knaben Wunderhorn* steht unter der Rubrik »Wenn die Kinder üble Laune haben« allerdings nur ein einziges Lied (vgl. Arnim/Brentano 1979, S. 312 f.).

kindlichem Eigensinn und pädagogischem Zwang auch dort humoristisch inszeniert. Als Personifikationen dieser subversiv-antiautoritären Humorvariante seien Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* und die in ihrer Nachfolge entstandenen komischen Figuren der epischen Kinderliteratur genannt: zuallererst *Karlsson vom Dach*, bei dem die in *Pippi Langstrumpf* bereits deutlich erkennbaren anarchischen Züge noch weiter radikalisiert sind, aber auch Koboldfiguren wie Ellis Kauts *Pumuckl* und Paul Maars *Sams*. Diese Figuren sind weithin unfähig zur Anpassung an die wohlgeordnete Welt, die sie merkwürdigerweise umgibt, sie scheinen allesamt direkt aus jener Schule im Süden von Australien zu kommen, in der, wie Pippi Langstrumpf erklärt, den ganzen Tag Lustifikation auf dem Stundenplan steht: »Meistens fangen sie mit Hechtsprung durchs Fenster an. Dann stoßen sie einen wilden Schrei aus und stürmen wieder zurück ins Schulzimmer, und dann springen sie über die Bänke, bis sie nicht mehr können.« (Lindgren 1964, S. 61)

Mit ihrer Orientierung am Lust(ifikations)prinzip sind die Figuren keineswegs erschöpfend charakterisiert – Pippi Langstrumpf zum Beispiel trägt mehr (in einem psychologischen Sinn) realistische Züge als Karlsson, das Sams ist weitaus vielschichtiger angelegt als Pumuckl und überhaupt finden wir in den jeweiligen Erzählungen in ganz verschiedener Ausprägung Anteile des Grotesken, des Nonsens, der Satire, von Situationskomik und Sprachkomik.

Auf die Ambivalenz der Pippi-Figur, die eben nicht *nur* als Projektionsfläche kindlicher Omnipotenzphantasien angelegt ist, sondern auch Züge trägt, die »sich dem kindlichen Leser letztlich als Auswüchse von Infantilität darstellen« hat Ewers bereist 1992 hingewiesen (Ewers 1992, S. 130). Die Beobachtung kann insofern auf die anderen komischen Figuren übertragen werden, als sie eben an dem allen gemeinsamen regressiven Element ansetzt: dem Lernunwillen und dem Beharren auf den Bedürfnissen des Leibes. Allerdings ist damit eben nur ein Aspekt der Komik dieser Figuren beschrieben, denn die Lachanlässe, die nicht auf Kosten der komischen Helden gehen, überwiegen in allen genannten Erzählungen bei weitem.

Es gibt allerdings eine kinderliterarische Vorbildfigur für diesen Typus, bei der die lächerlich-komischen Anteile dominieren. Gemeint ist Josephine Siebes *Kasperle*, dessen Abenteuer sieben Fortsetzungsbände³ füllen, die in den Jahren 1921 bis 1930 im Stuttgarter Jugendbuchverlag Levy & Müller (ab 1933: Herold) erschienen sind und bis Anfang der 1990er-Jahre immer wieder neu aufgelegt wurden. Dieses Kasperle ist eine vollständig infantilisierte und nur entfernt an die lustige Person des Puppentheaters erinnernde Figur, die in einem offenkundig von Collodis *Pinocchio* beeinflussten Handlungskosmos agiert. So wie Pinocchio gerät auch das Kasperle aufgrund seiner Naivität und Verführbarkeit in allerlei unangenehme oder gefährliche Situationen, aus denen es wiederholt von zarter weiblicher Hand gerettet wird. Allerdings sind an die Stelle der Fee mit den blauen Haaren gleich mehrere

3 *Kasperle auf Reisen* (1921); *Kasperle auf Burg Himmelhoch* (1922); *Kasperles Abenteuer in der Stadt* (1923); *Kasperles Schweizerreise* (1925); *Kasperle im Kasperland* (1926), *Kasperle ist wieder da* (1928), *Kasperles Spiele und Streiche* (1930).

gleichermaßen schöne und gutherzige Mädchen getreten, die sich des Kasperles mit mütterlicher Nachsicht annehmen, statt ihn – wie die Fee Pinocchio – mit Ermahnungen zu traktieren. So hat es Kasperle auch nicht auf Menschwerdung via Tugenderwerb abgesehen, sondern es bleibt sich (wie Pippi Langstrumpf und Konsorten) in allen sieben Bänden immer gleich. Im ersten Band der Serie gibt es ein Kapitel *Kasperle in der Schule*, das sich in Teilen wie eine Vorwegnahme der beiden Schulkapitel in Band 1 und Band 2 der *Pippi-Langstrumpf*-Trilogie liest, das andererseits aber auch sehr deutlich erkennen lässt, in welchen Grenzen sich die Figurenkonzepte überlappen.

Auf seiner Flucht vor dem Kasperlemann, einem Collodis Mangiafuoco nachempfundenen Puppenspieler, der sich seiner des schnöden Mammons wegen bemächtigen will, findet Kasperle Zuflucht im Haus eines Dorfschullehrers. Als der ihn am nächsten Morgen in seine Klasse aufnehmen will, scheitert er kläglich. Schon Kasperles bloßer Anblick löst bei den Kindern exzessive Heiterkeit aus:

Ein wildes Geschrei erhob sich. Herr Habermus sah ganz verdutzt drein; so benahmen sich doch sonst seine Schulkinder nicht. Er sah Kasperle an; das stand ganz still mit einem sehr dummen Gesicht neben ihm. »Ruhe!« rief Herr Habermus. »Kasper, sage nun einmal allen guten Tag.« »Guten Tag!« brüllte Kasperle sehr vernehmlich, und sofort erhob sich wieder ein allgemeines, jauchzendes Gelächter. Buben, Mädels, Kleine, Große, alle lachten, manche quiekten wie kleine Schweinchen, manche brummten wie Bären dazwischen. Gar nicht aufhören konnten sie. Und Kasperle lachte mit. Es riß seinen Mund auf, als sollte eine Kutsche mit vier Pferden bespannt hineinfahren.

Herr Habermus stand ganz verdutzt da. Er wusste nicht recht, lachte Kasperle, weil die Kinder lachten, oder lachten sie über Kasperle. »Aber Kinder, Kinder!« rief der Lehrer mahnend, der nicht ahnte, daß eben Kinder immer über ein echtes Kasperle lachen müssen, ob sie wollen oder nicht. (Siehe 1921, S. 89)

Der Lehrer ist ein geduldiger Mann und Josephine Siebe eine bedächtige Erzählerin. Darum nimmt die Schilderung seiner Versuche, die Kinder zur Ruhe zu bringen und aus dem Kasperle einen Schulbuben zu machen, ganze dreizehn Seiten ein, an deren Ende Kasperles Erziehungsresistenz klar erwiesen ist und Herr Habermus vor der Lustifikation seiner Dorfschule kapitulieren muss. Völlig außer Rand und Band geraten, mögen die Kinder ihr Klassenkasperle nicht mehr missen, und auch dieses fühlt sich unter ihnen so heimisch, dass an Schule halten nicht mehr zu denken ist. Es ist nicht der Lehrer, der schließlich die Ordnung wiederherstellt, sondern das Auftauchen des Puppenspielers. Mit Hilfe der Lehrersfrau, die es ebenso ins Herz geschlossen hat wie ihr wenig durchsetzungsfähiger Mann, setzt Kasperle seine Flucht fort und das nächste Abenteuer kann beginnen.

Selbstverständlich nehmen all diese Abenteuer einen glücklichen Ausgang, das Kasperle siegt stets auf der ganzen Linie, ohne jemals zu triumphieren, denn es ist sich seiner Macht nicht bewusst. Wie es wiederholt im Buch gesagt wird, ist das Kasperle dumm, die Dummheit macht geradezu das Geheimnis seiner Wirkung aus: Sie rührt die Herzen der großen Mädchen und der Gutmütigen unter den Erwachsenen und fasziniert die Kinder, die sich von ihr anstecken lassen, um gemeinsam mit dem Kasperle wahre Orgien einer durch und durch infantilen Albernheit

zu feiern. Als reiner Tor genießt es eine umfassende Narrenfreiheit und als ewiges Kind findet es stets Schutz und Geborgenheit. Dass es dessen überhaupt bedarf, macht allerdings einen großen Unterschied zu Pippi Langstrumpf aus. Auch Pippi wird hin und wieder als »dumm« bezeichnet, allerdings von eine Figur (Thomas) und nicht von der Erzählinstanz und die Angebote zu einem Überlegenheitslachen über die »komisch wirkenden falschen Realitätsverarbeitungen, die auf einer wirklichen Unwissenheit und Beschränktheit der Figur beruhen« (Ewers 1992, S. 131) sind äußerst verhalten und werden von den »starken« Seiten der Figur überlagert.

Die Erzählinstanz in *Pippi Langstrumpf* teilt weithin die Weltsicht und den Humor der Protagonistin, zudem erhält diese in der Figurenrede reichlich Gelegenheit ihren Witz und ihre Sprachgewandtheit unter Beweis zu stellen. Josephine Siebes *Kasperlegeschichten* werden dagegen weithin auktorial erzählt, von einer Erzählinstanz, die Kasperles Wirkung auf die Kinderfiguren im Buch zwar voller Sympathie, aber doch aus einer so überlegenen Position schildert, dass dem Leser eine ungeteilte Identifikation mit dem drolligen Kasperle und den lachlustigen Kindern kaum möglich ist. Identifikationsangebote gehen vielmehr von den diversen Mädchenfiguren aus, zumal diese eine Haltung gegenüber dem komischen Helden einnehmen, die von der Erzählinstanz geteilt wird. Diese amüsiert-sympathetisch getönte Toleranz gegenüber dem vom Kasperle verkörperten Kindlich-Ungebärdigen verrät den Einfluss der Reformpädagogik.

3. Kinderliterarische Komik in Geschichte und Gegenwart

Der Gedanke, dass Heiterkeit dem kindlichen Wesen immanent sei, spielte in den um die Bestimmung der Eigenart dieses kindlichen Wesens kreisenden pädagogischen, anthropologischen und poetologischen Theorien, die an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert im Übergang von der aufklärerischen zur romantischen Kindheitsvorstellung entwickelt worden sind, schon früh eine Rolle.

Es scheint daher wenig verwunderlich, dass die Blütezeiten der kinderliterarischen Komik in historische Perioden fallen, die vom Postulat der Kindheitsautonomie bestimmt waren, bzw. dass die humoristischen Genres der Kinderliteratur sich im Kontext entsprechender Strömungen besonders entfalten konnten: also in der von Romantik und Biedermeier geprägten Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts, im Umfeld der Reformpädagogik und in den 1950er- und 1960er-Jahren. Allerdings wurde die humoristische Kinderliteratur des frühen 20. Jahrhunderts von der Forschung bislang noch kaum wahrgenommen. Ähnliches gilt für die Komik in der Kinderliteratur der DDR und für den Humor im Kindertheater und in der Kinderdramatik. Auch wenn es interessante (und zu wenig beachtete) Ausnahmen⁴ gibt, war der um 1970 einsetzende Formen- und Funktionswandel der Kinderliteratur

4 Zum Beispiel Christine Nöstlingers komisch-phantastischen Kinderroman *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972) und die frühen Kindertheaterstücke und Bilderbücher von Friedrich Karl Waechter.

zunächst mit einem Rückgang des Komischen verbunden. Anders als in den von Autorinnen und Autoren wie Astrid Lindgren, James Krüss, dem frühen Michael Ende und Otfried Preußler bestimmten 1950er- und 1960er-Jahren haben wir es nun mit einem dezidiert realistischen, auf die literarische Exploration bisher tabuisierter Wirklichkeitsbereiche ausgerichteten Literaturverständnis zu tun und mit psychologisch ausgeleuchteten Kinderfiguren, die dem Leser weniger Lachanlässe bieten, als dass sie ihn zu ernsthaften Verstehensleistungen herausfordern. Wie Ewers treffend formuliert, ist dies nicht mehr eine Kinderliteratur »des Festtags, sondern eine des Alltags, keine karnevalesk heitere, sondern eine Literatur des Daseinernstes, der Desillusionierung« (Ewers 1995, S. 20).

Unter dem Einfluss der humoristischen Familienromane von Anne Fine⁵, die im deutschen Sprachraum vor allem durch die Verfilmungen populär wurden, setzt jedoch schon in den späten 1980er-Jahren in der Jugendliteratur⁶ und wenig später auch in der Kinderliteratur eine Tendenz zur Ironisierung einstiger Problembuchthemen ein.

So mutiert der von vielen Verfasserinnen und Verfassern problemorientierter Kinder- und Jugendromane behandelte Erfahrungskosmos der multikulturellen Gesellschaft um die Mitte der 1990er-Jahre zusehends zu einem Gegenstand literarischer Humorinszenierungen. Weil die Schwierigkeiten des interkulturellen Verstehens in diesen Erzählungen nicht mehr als Auslöser kultureller Orientierungskrisen, sondern als nie versiegende Quelle einer mit Schwank- und Slapstickelementen angereicherten Handlungs- und Situationskomik fungieren (vgl. Weinkauff 2006, S. 716 ff.), müssen sie auch nicht mehr in wenig glaubwürdigen toleranzpädagogischen Beispielgeschichten bewältigt werden. Natürlich spiegeln sich hier auch die allgemeinen Veränderungen im literarischen und medialen Diskurs – schließlich entwickelte sich auch die altersunspezifische MigrantInnenliteratur von einer Literatur der Betroffenheit zu einer Spielarten der Satire, der Comedy und des Absurden umfassenden dominant komischen Literatur.

Überhaupt scheinen die Unterschiede zwischen kinderkulturellen und allgemeinkulturellen Humorinszenierungen proportional zu deren Verbreitung an Bedeutung zu verlieren. Ein Beispiel dafür ist der nun schon seit etwa zehn Jahren anhaltende Comedy-Hype. »Comedy« ist heute nicht nur ein populäres Format der TV-Unterhaltung, vielmehr findet das in diesem Rahmen entfaltete Arsenal parodistischer Wirkungsmittel und komischer Motive in den unterschiedlichsten Genres und Medien und nicht zuletzt in der Jugendliteratur Verbreitung. Zunehmender Beliebtheit erfreuen sich überdies Comedy-Programme, die für ein Kinder einschließendes generationenübergreifendes Publikum konzipiert wurden, sowie Parodien populärer Kindermedienangebote (vgl. Weinkauff 2009, S. 6 ff.).

Wesentlich anspruchsvollere Formen der Parodie und der Persiflage begegnen

5 *Madame Doubtfire, The Granny Project, Taking the Devils Advice* u. a.

6 Ein Beispiel liefern die komischen Jugendromane Christine Nöstlingers, ein anderes die fünfzehnbändige Tagebuchromanserie *Berts Katastrophen* des schwedischen Autorenduos Sören Olsson und Anders Jacobsson (schwed. 1987 bis 1999; dt. 1990 bis 2005).

uns im Bilderbuch der Postmoderne. Bilderbücher wie *Aufstand der Tiere oder Die neuen Stadtmusikanten* (1989) von Jörg Müller und Jörg Steiner, *Voices in the park* (1998) von Anthony Browne, *Nachts* (1999) von Wolf Erlbruch und *The three pigs* (2001) von David Wiesner dokumentieren bislang nur wenig ausgeschöpfte Möglichkeiten des Erzählens in Text und Bild (vgl. Weinkauff 2010, S. 174 ff.) und lassen nicht zuletzt auch die komischen Potentiale von Intertextualität und Metafiktionalität deutlich werden. Diese sind zweifellos ebenso wenig kinderliteraturspezifisch wie die zuvor skizzierten Spielarten des Humors in der aktuellen Kinderliteratur.

Die meisten ästhetischen, philosophischen, anthropologischen oder psychologischen Modelle zur Beschreibung und Kategorisierung von Komik oder Humor gründen auf der Denkfigur des Kontrasts. Komische Effekte werden mit der Erfahrung von Inkongruenz verknüpft, der Humor erscheint als eine Umkehrung des Erhabenen, er wird mit der Erleichterung in Verbindung gebracht, die sich beim offenen Aussprechen des bislang Verdrängten einstellt, oder mit der rituellen Verkehrung herrschender Normen im Karneval. Diese Theorien überzeugen umso mehr, je ernster eine Kultur sich insgesamt präsentiert, und umso weniger, je vielfältiger das Spektrum der Formen und Funktionen des Humors dort erscheint. Dass die Rede von der natürlichen Heiterkeit der Kinder eine Projektion der Erwachsenen ist, die in dem Wunsch gründet, die Schmerzen der Kindheit zu übertönen, lesen wir schon bei Jean Paul. Die Lustigmacherfiguren der epischen Kinderliteratur verkörpern eine besonders regressive, dem Lernen und der schulischen Disziplin kontrastiv entgegengesetzte Variante dieser Heiterkeit.

Die gegenwärtig in der Kinderliteratur vorfindlichen Formen des Komischen lassen sich mit solchen Kontrastmodellen kaum noch beschreiben. Zudem kontrastiert die kinderulturelle Komik nicht mehr mit einer weithin ernsten Kultur der Erwachsenen. Diese stellt sich vielmehr selbst als zunehmend komisch dar, und zwar in einer Weise, die sich von der kinderulturellen Komik relativ wenig unterscheidet. So haben sich die kulturellen Erfahrungsräume für die Begegnung mit dem Komischen in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten gründlich verändert. Dass Kinder und auch Jugendliche gegenwärtig in ihrem medialen Umfeld einer bis dato unerreichten Vielfalt von Humorstilen begegnen, bedeutet natürlich nicht, dass ihnen diese gleichermaßen zugänglich wären. Die Erforschung der tatsächlichen Komikrezeption von Heranwachsenden ist leider über einzelne Ansätze und Teilbereiche nicht hinausgekommen.

Literatur

- ARNIM, ACHIM VON; BRENTANO, CLEMENS (1979): *Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder. Studienausgabe in neun Bänden*. Herausgegeben von Heinz Rölleke. Stuttgart u. a.: Kohlhammer [EA 1806].
- BENJAMIN, WALTER (1987): *Berliner Kindheit um 1900. Fassung letzter Hand*. Frankfurt: Suhrkamp [entstanden 1932 bis 1938].
- DAUBERT, HANNELORE (2000): Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 684–705.

- EWERS, HANS-HEINO (1989): *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck*. München: Fink.
- DERS. (1992): Pippi Langstrumpf als komische Figur. Anmerkungen zu einem Kinderbuchklassiker. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim-München: Juventa, S.127-134.
- DERS. (1995): Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Formen- und Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre. In: Renate Raecke; Baumann, Ute D. (Hg.): *Zwischen Bullerbü und Schwenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., S. 16-28.
- FÖLSING, JOHANNES (1846): *Erziehungsstoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit in leichten Gesängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebst pädagogischen Anmerkungen und Winken*. Darmstadt: Leske [ohne Seitenangabe].
- GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM (1877): *Deutsches Wörterbuch*. Bd 10. H-Juzen. Bearb. von Moriz Heyne. Leipzig: Hirzel. Digital im Wörterbuchnetz: <http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=humor> [Zugriff: 10.2.2011].
- KÜHN, MARIA (Hg., 1921): *Macht auf das Tor! Alte deutsche Kinderlieder*. Königstein i. T.-Leipzig: Robert Langewiesche.
- LINDGREN, ASTRID (1950): *Pippi Langstrumpf geht an Bord*. Übersetzt von Cäcilie Heinig. Hamburg: Oetinger [Pippi Långstrump går ombord, 1946].
- LYPP, MARIA (2000): Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. In: Dies.: *Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur*. Frankfurt/M.: S. 87-101 [EA 1986].
- PAUL, JEAN (d. i. Johann Paul Friedrich Richter) (1806): *Levana oder Erziehlehre*. In: Ders.: *Werke*. 1. Abt. Bd. 5. Herausgegeben von Norbert Miller und Gustav Lohmann, Band 1-6. München: Hanser. 1959-1963. Digital beim Projekt Gutenberg: http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1325&kapitel=16&cHash=72bd9202452#gb_found [Zugriff: 11.2. 2011].
- DERS. (1804): Vorschule der Ästhetik, nebst einigen Vorlesungen in Leipzig über die Parteien der Zeit. Hier nach: Ders.: *Werke*. 1. Abt. Bd. 5. Hg. von Norbert Miller und Gustav Lohmann, Band 1-6. München: Hanser, 1959-1963. Online: <http://www.zeno.org/nid/20005130174> [Zugriff:10.2.2011].
- ROCHHOLZ, ERNST LUDWIG (1857): *Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz*. Leipzig: Weber.
- SIEBE, JOSEPHINE (1921): *Kasperle auf Reisen*. Stuttgart: Levy & Müller.
- SINDERMANN, THORSTEN (2009): *Über praktischen Humor oder eine Tugend epistemischer Selbstdistanz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- STEINLEIN, RÜDIGER (2009): Udakak und Lidokork. Komik in neuerer Kinderlyrik. In: *kjl & m*, H. 2, S. 32-41.
- VIËTOR, WILHELM (1899): *Deutsches Lesebuch in Lautschrift (zugleich in der preussischen Schulschreibung) als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache: Fibel und erstes Lesebuch*. Leipzig: B. G. Teubner.
- WEINKAUFF, GINA (2006): *Ent-Fernungen. Fremdwahrnehmung und Kulturtransfer in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Mit einem Vorwort von Ulrich Nassen. Band 1: Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Band 2 (mit Martina Seifert): Kulturtransfer. Studien zur Repräsentanz einzelner Herkunftsliteraturen. München: iudicium.
- DIES. (2009): Volle Kanne Witzigkeit. Über Komik und Humor in der Kinder- und Jugendliteratur, in den Medien und in der Entwicklung Heranwachsender. In: *kjl&m*, H. 2, S. 3-15.
- DIES. (2010): Das Bilderbuch. In: Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele von (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn u. a.: Schöningh (= UTB Standardwissen Lehramt), S. 162-190.

Gregor Chudoba

Haltung, Humor und Dramapädagogik

Wie Dramapädagogik zur Fundierung einer humorvollen Haltung beitragen kann

Johnstones Gesetz: Je witziger der Vorschlag, desto weniger ist er zu gebrauchen. (Johnstone 1999, S. 73)

Zwei zentrale Thesen will dieser Beitrag ausführen: Humor entsteht durch größtmögliche Kongruenz von physischer, mentaler und emotionaler Anwesenheit. Und: Nachhaltig beeinflusst wird die Humorträchtigkeit einer Lehrsituation durch die Haltung der Lehrperson.¹ Beispiele für dramapädagogische Übungen zu beiden Bereichen sollen für Anschaulichkeit sorgen und die praktische Umsetzung erleichtern.

1. Humor, eine ambulante Begriffsklärung

Gleich vorweg eine Begriffsklärung, eine womöglich banale und dennoch notwendige: Mit Humor ist in diesem Artikel ein Zustand verdichteter Lebensintensität gemeint. Das Erleben erreicht eine außergewöhnliche Fülle, ein Gefühl von Bejahung, Vitalität und von Energie setzt sich durch, die Lebensäfte fließen kräftiger und schneller. Freude und Spaß können als Sekundärmerkmale folgen, sind aber kein

GREGOR CHUDOBA, angewandter Sprachwissenschaftler, 1995-2000 Lektor für DaF, Linguistik und Österreichische Literatur an den Universitäten in Osijek, Zagreb (beide Kroatien) und Győr (Ungarn). Seit 2000 im Bereich LehrerInnenbildung und Sprachunterricht in Österreich tätig, darunter DaF/DaZ an der Uni Klagenfurt. Dramaprojekte an Schulen und mit Studierenden. Seit 2006 Professur für Englisch in Sozialer Arbeit an der FH Kärnten. Schwerpunkte: Phonetik, Dramapädagogik, Lexikographie. E-Mail: g.chudoba@fh-kaernten.at

1 Zur Wahrung einer geschlechtersensiblen Sprache werden unterschiedliche Formen in randomisiert-spontaner Verteilung verwendet. Die geschätzte Leserin möge sich bitte seinen (sic!) Teil humorvoll dazu denken.

essentieller Bestandteil. Ein Witz kann aus Humor geboren werden, ein Lachen kann ihn anzeigen. Genauso aber kann stille, heitere Gelassenheit ein Indikator gesunden Humors sein. Humor ist, so lautet hier eine Prämisse, weniger ein Produkt geeigneter Instrumente als vielmehr eine Frage der entsprechenden Haltung.

Humor ist auch mehr als eine Kommunikationsform oder Verhaltensweise, wie etwa Vera Robinson es beschreibt (Robinson 2002, S. 10). Vielmehr ist die intersubjektiv beobachtbare Kommunikation eine Äußerung der intrasubjektiven, humorvollen Disposition. Humor kommt aus einer Freiheit im Inneren. Timm Thaler lernt: »Lachen ist Freiheit nach innen« (Krüss 1997, S. 171).

2. Humorvolle Mittel oder humorvolle Haltung

Das schließt nun für den Unterricht nicht aus, dass unter dem Titel Humor spaßige Elemente eingebaut werden, wie beispielsweise die Didaktisierungen in Peter Medgyes' *Laughing Matters*:

Eine US-amerikanische Professorin leitet in Japan ihren Vortrag mit einem Witz ein, während die Übersetzerin dem Publikum erklärt: »Sie macht jetzt etwas, das die Amerikaner für notwendig und witzig halten, dessen Übersetzung ich Euch aber erspare. Bitte lacht und klatscht einfach ... jetzt!« Worauf sich die Professorin anschließend der Übersetzerin anerkennend zuwendet: »Ich habe diesen Vortrag nun schon mehrmals gehalten, aber Sie sind die Erste, die den Witz richtig übersetzt hat.« [Übersetzung G. C.]

Die Didaktisierung sieht in weiterer Folge ein Klassengespräch vor zum Thema Aufbau von Vorträgen und zur Rolle der ZuhörerInnen, die durch ihre Empfänglichkeit den Vortragenden stärken (vgl. Medgyes 2002, S. 42 f.).

Aber mit derlei Vergnügungen ist das Thema Humor im Unterricht bei Weitem nicht erschöpft. Zumal der bloße Einsatz der didaktischen Mittel allein nicht ausreicht, um den humorvollen Effekt zu erzielen. Ebenso wie Viola Spolin meint, dass Kreativität eine Haltung sei (Spolin ³2000, S. 264), gilt auch für Humor: Die (innere) Haltung entscheidet darüber, ob ein Mittel Erfolg hat. Die Schlüsselfrage lautet nun, welche Haltung eingenommen werden muss und wie es gelingen kann, sie zu erzielen und zu fördern.

3. Erzielen und Fördern einer humorvollen Haltung

Hierbei ist es hilfreich, sich daran zu erinnern, dass Humor in der Wurzel sinnverwandt ist mit dem Flow, für den Csikszentmihalyi als Voraussetzungen dreierlei angibt: Konzentration, klare Ziele, Ausgewogenheit von Anforderungen und Fähigkeiten (Csikszentmihalyi 2008, S. 103). Den Zustand des Humors, des *flow*, erreicht man also durch Konzentration und durch passende Herausforderung. Die Dramapädagogik vollzieht die Hinführung zu diesem Zustand durch die Phase der Warmups, für die nach Elektra Portmann-Tselikas drei Prinzipien gelten: das Prinzip der Gruppe, das Prinzip der Pyramide und das Prinzip der Ouvertüre (Tselikas-Portmann 1999, S. 62).

Als weiteres Prinzip lässt sich das Prinzip des Fokus² postulieren. Es besagt, dass Aufgabe und Ergebnis von Warm-ups die Präsenz der Übenden ist: die Anwesenheit bei sich und in der raum-zeitlichen Gegenwart, letztlich auch bei den PartnerInnen in der Gruppe.

Eine Übung, die zur Verstärkung der Präsenz führt, bezeichnet Steve Biddulph als *Grounding* (Biddulph/Biddulph 2003, S. 170) und empfiehlt:

Beginnen Sie mit der »inneren Körperwahrnehmung« - wie Ihre Muskeln sich anfühlen, wie Ihr Inneres sich anfühlt. Nehmen Sie diese Empfindungen wahr, auch wenn sie nur schwach sind. Konzentrieren Sie sich auf die innere Wahrnehmung, wie unscharf sie auch sein mag. Dann lenken Sie die Aufmerksamkeit auf das, was Sie berühren - Ihre Hände auf diesem Buch (sind Ihre Schultern entspannt?), der Sessel, der an Ihren Rücken drückt, das Gefühl der Kleider auf Ihrer Haut. Nehmen Sie nur die Empfindungen wahr, die bereits da sind, und verstärken Sie sie.

Bewegen Sie nach einiger Zeit Ihre Konzentration auf Ihre Umgebung. Sehen Sie sich um, nehmen Sie Gerüche und Geräusche wahr. Werden Sie sich Ihrer Umgebung intensiv bewusst. Werden Sie buchstäblich »bei Sinnen«.

Sie werden drei deutlich unterschiedliche Erfahrungsebenen unterscheiden: Ihr *Inneres* (die Wahrnehmungen in Ihrem Körper) - sind Sie energiegeladen, müde, entspannt, wollen Sie Ihre Haltung ändern?; Ihre *Oberfläche* - was Sie berühren, Ihre Hände auf diesem Buch, die Luft auf Ihrem Gesicht; und Ihre *Umgebung* - was geht um Sie vor, welche Geräusche, welche Farben, welche Bewegung gibt es um Sie herum?

Während Sie diese drei Zonen der Wahrnehmung erspüren, ohne Erwartungen zu hegen oder Urteile zu fällen, werden Sie sich mehrerer Effekte bewusst werden.

Ihr Geist wird sich beruhigen.

Die Gegenwart wird sich intensivieren - ihre Schönheit, ihr Reichtum. [Übersetzung G. C.]

Feeling Self with Self und *Space Walk* nennt Viola Spolin ähnliche Übungen (Spolin 2000, S. 57 und S. 80), die am Beginn eines Workshops dazu dienen, sich selbst und den Probenraum zu erfassen.

Um Humor zu ermöglichen, schlage ich eine Erweiterung dieser Übungen um ein Element der Haltungsüberprüfung vor. Mit Haltung ist hier nicht eine körperliche, sondern vielmehr eine innerliche gemeint, eine Grundstimmung des Gefühls- und Gedankenlebens.

Wenn der Zustand der sinnlichen Präsenz erreicht wurde, richtet man die Aufmerksamkeit auf die innere Haltung. Ist diese gespannt? Welche Erwartungen liegen ihr zugrunde? Bin ich gesammelt und ausgerichtet?

Die Wahrnehmung der inneren Haltung setzt eine Bewusstheit voraus, die Moshé Feldenkrais beschreibt als »Bewußtsein und [zusätzlich, GC] die Erkenntnis dessen, was im Bewußtsein vor sich geht« (Feldenkrais 1996, S. 78). Mit einer geübten und erfolgreichen Haltungswahrnehmung lässt sich schließlich der nächste, entscheidende Schritt vollziehen: die Einnahme einer Haltung, die Humor geschehen lässt. Wobei ein Gutteil der Voraussetzungen mit einer passgenauen Wahrnehmung schon erreicht ist: Die Kongruenz von Haltung und ihrer Repräsentation in der

2 Fokus meint hier nicht dasselbe wie bei Spolin, die damit den zentralen Inhalt einer Übung bezeichnet (etwa: *Rapport mit dem Publikum* oder *Raumerfahrung*). Hier geht es um die konzentrierte Präsenz, eine Deckungsgleichheit von mentalem, affektivem und physischem Aufenthalt.

Wahrnehmung ist an sich das entscheidende Element. Was an innerer Offenheit, Lockerheit und gesammelter Zuversicht noch einzunehmen ist, ist schon grundgelegt. Mit der entsprechenden inneren Haltung als Tiefenstruktur wird die Wahrscheinlichkeit eines fließenden Humors erhöht.

4. Der Lehrende als Vorbild

Humor ist also von mehr abhängig als von der Wahl und dem Einsatz der richtigen Mittel. Ähnlich ist die Wirkung eines Witzes weniger vom wörtlichen Inhalt als von Vortrag und Haltung des Erzählenden und des Hörenden/Lesenden abhängig. Körperspannung, Gefühlslage und Lachbereitschaft teilen sich mit und öffnen die Wahrnehmung für das Humorvolle. Robinson (2002, S. 5) meint folglich: »Ohne eine solche Gefühlslage kann kein Lachen entstehen.«

Die Lehrende ist hier also in doppelter Weise Wegbereiter des Humors: zum einen als Gestalterin des Lernraums durch die Wahl der Übungen und deren Einsatz; zum anderen aber als Modell, an dem sich die Lernenden orientieren.

Über das bewusste Nachahmen hinaus greifen dabei die Lernenden die Haltung der Leiterin auf und spiegeln diese. Dieser Effekt, auch als Carpenter-Effekt bekannt, schreibt den LeiterInnen von Dramaarbeit viel Verantwortung, zugleich aber auch viel Macht zu. Letztlich bleibt die Übertragung nicht auf das Verhältnis Leiter-Teilnehmer beschränkt, es setzt sich fort im Verhältnis zwischen Arbeit und Produkt. Spolin schreibt dazu:

If the rehearsal period is one of tensions, anxieties, competitiveness, and bad temper, this will be absorbed by the actors along with their parts and will be a shadow over the finished work. If, on the other hand, the atmosphere is relaxed, social and joyous [...], this too will be evident in the final production. (Spolin ³2000, S. 308)

Wenn daher die Leiterin die eigene Präsenz schwinden fühlt, ist es besser, die Proben zu beenden – oder aber durch Übungen zur Auffrischung des Fokus zu unterbrechen. Wobei es zuvorderst um das Wiedererlangen des eigenen Fokus geht, ehe die Re-Fokussierung mit der Gruppe erfolgt. Schließlich gilt: »Eine Regisseurin, die [bei den Proben, G. C.] die Energie verliert, fügt dem Stück mehr Schaden zu, als man sich vorstellen kann« (Spolin ³2000, S. 309; Übersetzung G. C.).

5. Fokus aufbauen

Übungen zum Aufbau des Fokus sind zahl- und variantenreich. Sie können als Einzel-, Partner oder Gruppenübung durchgeführt werden und lassen sich natürlich auch spielerisch an den Kontext anpassen. Für die Auswahl und die Adaption ist es ratsam, das Ouvertürenprinzip so mitzudenken, dass sich möglichst eine Progression oder eine Parallele zu späteren Inhalten ergibt. Mit anderen Worten: Die Übung soll nicht als ziellose Spielerei erlebt werden (vgl. die Zielbedingung für den Flow). Das schließt nicht aus, dass das Spiel autotelisch, also zum Selbstzweck wird. *Le jeu pour le jeu*, gewissermaßen.

Abb. 1: Hypnotisieren



Eine Einzelübung wurde oben geschildert, als Partnerübung diene das *Hypnotisieren* (Abb. 1) nach Augusto Boal als Beispiel:

Zwei Teilnehmer stehen sich gegenüber. Der eine, der »Hypnotiseur«, hält dem anderen die Hand ganz nahe vor das Gesicht, bewegt sie von oben nach unten, von unten nach oben, nach rechts und nach links, vor und zurück, senkrecht und waagrecht und schräg. Der »Hypnotisierte« muss der Hand im gleichen Abstand mit dem Gesicht folgen. (Boal 1989, S. 176)

Rollenwechsel und anschließender Austausch sind Standard. Je nach Geschick der Beteiligten lässt sich die Übung ausbauen, um den jeweils passenden Schwierigkeitsgrad zu erzielen, der den Flow zulässt. Als Variationen kommen in Frage: Führung zweier Mitspielerinnen mit zwei Händen, Führung mit anderen Körperteilen, wechselseitige Führung, Kettenaufstellung (vgl. ebd.).

Als Gruppenübung lassen sich in Kreisaufstellung Bewegungen oder Töne reihum weitergeben und in weiterer Folge durch den Kreis zuwerfen. Und warum nicht Gegenstände zuwerfen, Objekte aus dem Probenraum (Abb. 2): Papierkübel, Polster, Schuhe, Plastikwasserflaschen? Im Kreis oder in zwei konzentrischen Kreisen, mit mehreren Objekten zugleich, mit gerufenen Namen des intendierten Fängers oder auch lautlos, nur über Augenkontakt. Im Stehen oder in weiterer Folge auch im Gehen, quer durch den Raum und ungeordnet. Mit dem entstehenden Fokus entfaltet sich ungeahntes Geschick unter TeilnehmerInnen, die sonst Ballverweigerer sind.

6. Fokus halten

Ein Paradoxon des Humors besteht darin, dass für sein Gelingen Spontaneität und Wohlüberlegtheit zugleich gegeben sein müssen (vgl. Robinson 2002, S. 5). In der

Abb. 2: Gegenstände zuwerfen



Dramapädagogik wird ein weiteres Paradoxon eingesetzt, um den Fokus zu bewahren, das sich auf den zweiten Blick als gar nicht so paradox herausstellt. Beim Side-coaching, der zureufenden Regiearbeit vom Rand der Szene während der Proben, erklärt Johnstone den Schauspielerinnen: Sei durchschnittlich, dann wirst du originell (Johnstone 1989, S. 87). Für uns ist es zu übersetzen mit: Vermeide das Bemühen um Originalität, denn es entfernt Dich aus der Präsenz. Im Originalton heißt es bei Johnstone: »Originell sein und stupide sein ist oft das gleiche« (Johnstone 1999, S. 107). Es gilt das Primat der Präsenz vor der Originalität.

Er geht sogar so weit, eigene Übungsformen anzuwenden, die auf das Vermeiden von Gelächter ausgerichtet sind. Wer beim *Gerbil*-Spiel für ein Lachen sorgt, scheidet aus der Szene aus. Sieger ist, wer zuletzt auf der Bühne verbleibt, ohne jedoch die Szene langweilig werden zu lassen. »Spieler, die dieses Spiel beherrschen, lernen interessant zu sein ohne Lachen hervorzurufen« (Johnstone 1999, S. 209).

In der Übertragung heißt das nun: Humor wird nicht durch ein Bemühen um Originalität erreicht, sondern durch das Erzielen von Präsenz. Und Präsenz wird durch allzu intensives Ringen, gleich um welches Ziel, vertrieben.

Um den Fokus zu halten, ist es also notwendig, das Bemühen sein zu lassen. Und womöglich gelingt es dann, Kreativität und Spontaneität zu erlangen wie Viola Spolin sie beschreibt: »Creativity is an attitude, a way of looking at something, a way of questioning, perhaps a way of life – it may well be found on paths we have not yet traveled. Creativity is curiosity, joy and communion.« (Spolin ³2000, S. 264)

Spontaneität beschreibt sie als »the moment when, in full sensory attention, you don't think, you act« (Spolin ³2000, S. 370). Nahe bei diesem Verständnis ist der Humor, wie er in diesem Beitrag definiert wird, angesiedelt: Handlung aus der Tiefe der Wahrnehmung heraus. Time for us then to move from mere thinking to acting. Enjoy! (Abb. 3)

Abb. 3: Enjoying improv



Literatur

- BIDDULPH, STEVE; BIDDULPH, SHAARON (2003): *The Complete Secrets of Happy Children*. London: Thorsons.
- BOAL, AUGUSTO (1989): *Theater der Unterdrückten - Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= edition suhrkamp, Neue Folge, Bd. 361).
- CSIKSZENTMIHALY, MIHALY (¹⁴2008): *Flow - das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FELDENKRAIS, MOSHÉ (1996): *Bewußtheit durch Bewegung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp [Hebräische Originalausgabe 1967].
- JOHNSTONE, KEITH (1989): *Impro - Improvisation and the Theatre*. London: Methuen [First published 1979].
- DERS. (²1999): *Theaterspiele - Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander.
- KRÜSS, JAMES (1997): *Timm Thaler*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag [Originalausgabe 1962].
- MEDGYES, PETER (2002): *Laughing Matters - Humour in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Online Etymology Dictionary*: <http://www.etymonline.com/index.php> [Zugriff :22.4.2011].
- ROBINSON, VERA M. (2002): *Praxishandbuch Therapeutischer Humor*. Bern: Hans Huber [Englische Originalausgabe 1991].
- SPOLIN, VIOLA (³2000): *Improvisation for the Theatre*. Evanston: Northwestern University Press [1st edition 1963].
- TSELIKAS-PORTMANN, ELEKTRA (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: orell füssli.

Carolin Vikoler

Lachen als (Über-)Lebensmethode

Die Arbeit des Theaterensembles *daskunst* macht Spaß

1. Humor ist eine ernste Sache

Über Humor zu schreiben ist eine ziemlich ernste Sache, sagte eine Freundin zu mir, als ich ihr erzählte, dass ich schlicht nicht wisse, was ich zum Thema Humor und *daskunst* schreiben sollte, weil der Humor ohnehin so auf der Hand liege bei der Theaterarbeit von *daskunst*: Unser Publikum lacht ständig – bis das Lachen den Menschen im Hals stecken bleibt, aber immerhin bis dahin. Ebenso lacht das Team ständig bei den Proben, auf und hinter der Bühne. Humor ist unsere Reaktion auf die Wirklichkeit – manche Dinge erhalten Komik alleine dadurch, dass man sie eins zu eins im Scheinwerferlicht ausgestellt wiederholt und dem Publikum nochmals vorspielt. Die künstlerische Leiterin von *daskunst*, Aslı Kışlal ist in der Türkei mit Comics als *dem* politischen Medium der Subkultur aufgewachsen, und so erinnern etwa die beiden Produktionen *Kultur mich doch am Arsch* und *Politik mich doch am Arsch* von *daskunst* an das politische Erwachsenencomic *Die Simpsons*. Allein schon durch diesen Hintergrund sind die beiden Stücke »lustig« geworden ...aber das sagt ja noch nicht viel.

CAROLIN VIKOLER, Ensemblemitglied von *daskunst*, Mitarbeiterin der IG Freie Theaterarbeit, schreibt gerade ihre Diplomarbeit an der Theater-, Film- und Medienwissenschaft Wien zu »postmigrantischem« Theater. E-Mail: carolinvikoler@yahoo.de

Wie stellt man Humor her beziehungsweise wie und wann stellt sich Humor ein? Bei der praktischen Theaterarbeit auf jeden Fall nicht anhand einer Theorie, auf dem Papier geplant.

Wie analysiere ich Humor? – Ich am besten gar nicht, ich genieße ihn. Also was bleibt noch zu sagen: Bitte scheuen Sie sich nicht, laut loszulachen.

Nochmals zurück zum Anfang, denn es geht auch anders: »Ich komme mir vor wie ein Geschwür, bei dem man gerade herausfinden muss, ob ich gut- oder bösar-tig bin«, formulierte Asli Kislal zur Zeit des Wiener Wahlkampfes 2010, in dem die FPÖ die Stadt vollplakatierte mit »Mehr MUT für unser ›Wiener Blut«. Zu viel Frem-des tut niemandem gut.«

Und der Schauspieler und *daskunst*-Gründungsmitglied Oktay Günes sagt Fol-gendes: »Früher habe ich mich als Wiener gefühlt, jetzt bin ich Oktay der Türke.«

Alle Mitglieder von *daskunst* sagen: »Bei *daskunst* fühle ich mich wohl.«

Und das ist auch die Stimmung, die das Publikum beim kollektiv organisierten Team von *daskunst* spürt. Das Ensemble von *daskunst*, dessen Mitglieder der hete-rogenen Einwanderungsgesellschaft Wiens entstammen, verarbeitet die mitunter diskriminierenden, rassistischen, oft auch eine gewisse Unbeholfenheit widerspie-gelnden Erlebnisse des österreichischen Alltags. Dieser besteht für uns alle aus der permanenten Konfrontation verschiedener Menschen und Vorurteile, wobei alle um eine zumindest zeitweilige, also für den Moment einmal gültige Identität rin-gen. *daskunst* bringt Versatzstücke dieser Erlebnisse auf die Bühne und versucht aus ihnen eine gemeinsame Zukunftsperspektive oder besser -perspektiven entste-hen zu lassen. Der Humor spielt dabei eine ganz entscheidende Rolle, denn er macht es uns möglich, auch schwierige Themen ohne Opfermiese, sondern ganz selbstbewusst auf die Bühne zu bringen. Das schafft nicht nur Identifikationspoten-tial für die ZuseherInnen, es verleiht unserer Arbeit auch eine kindliche Energie und stellt sicher, dass wir Spaß an ihr haben. Eigentlich müsste *daskunst* Strache und Sarrazin danken, denn je produktiver sie sind, desto mehr Stoff zum Lachen geben sie *daskunst* und unserem Publikum.

2. Humor im Wiener Blut

Unser persönliches »Ergebnis« des Wiener Wahlkampfes ist, dass Asli Kislal gerade gemeinsam mit Hubsi Kramar *Wiener Blut. Oper-rette sich wer kann* inszeniert hat, eine Koproduktion der SchauspielerInnen von *daskunst* und Kramars Ensemble: Die *daskunst*lerInnen spielen sich mehr oder weniger selbst und mühen sich damit ab, die Szenen der Strauß-Operette zu verstehen, die mit einer Leichtigkeit von »Wein, Weib und Gesang« handeln, die man kaum nachzuspielen vermag. Grund-sätzlich sind die Umstände dieses Stückes aber sehr ernst, und die *daskunst*lerIn-nen spielen in gewisser Weise um ihr Leben: Die FPÖ ist seit einem Jahr an der Macht und hat den Kunstbetrieb einer Säuberung von linker, (basis-)demokrati-scher Geschichte unterzogen. Damit diese im Sinne der besonderen »österreichi-schen« Identität vollzogen werden kann, hat Österreich endlich wieder eine Thea-terpolizei, die zum Wohle des Publikums alles Andersartige, also alles mit »Migra-

tionshintergrund-Akzent«, von der Bühne abführt, zum AMS schickt oder gleich abschiebt – nur wohin ist die Frage bei in Österreich geborenen »Gebürtigen Ausländern« (Veteranyi 2001). Staatliche Subventionen erhalten natürlich ohnehin nur KünstlerInnen, die im Sinne der Obrigkeit handeln. Um das in allen Momenten im Bewusstsein des Publikums zu halten, ist während des gesamten Spiels jederzeit deutlich eine Tafel sichtbar, die anzeigt, ob sich die SchauspielerInnen, die sich wahrlich bemühen *Wiener Blut* treu nachzuspielen, gerade im Plus befinden und Subventionen erhalten, oder stattdessen der Zeiger Richtung Arbeitsamt beziehungsweise Abschiebung zeigt.

Aus der Panik, die Leichtigkeit der Operette, die von Oktay Günes als »ziemlich schwul« empfunden wird, richtig zu spielen, entsteht Situationskomik, wenn Versuch um Versuch schief läuft, dass er – in einer Frauenrolle – seinem Herrn operettentauglich guten Morgen wünscht. Günes ist zu einfallsreich und spielt Klischees von türkischen und arabischen Gebetsrufen nach, von Bollywood-Gesängen, dabei sollte er doch einfach »locker, leicht und fröhlich« und natürlich möglichst als Frau »Wünsch guten Morgen Herr von Peppi!« singen.

Nicht nur die Körperlichkeiten und Bewegungen der SchauspielerInnen werden in dieser *Wiener Blut*-Inszenierung vereinheitlicht und der herrschenden Leit-Norm angeglichen, auch der Gebrauch der richtigen Sprache wird genau überprüft. Die Theaterpolizei wacht über der Inszenierung, am Bildschirm im Hintergrund ist ständig das Auge der Big Sister präsent, die bei den seicht gespielten Szenen frohlockt und böse wird, wenn die daskunstlerInnen sich einen Spaß mit der Operette erlauben. Dann wird auch gleich die Subvention wieder gestrichen und die Schubhaft rückt näher. So versuchen etwa Eri Bakali und Patrick Bongola die Szene der Annäherung von Graf und Gräfin durch ihre Mehrsprachigkeit aufzuwerten, bekommen aber von Big Sister zu hören: »Sprechts Österreichisch oder wenigstens Dätsch!« – beim nächsten Versuch heißt es dann: »Des hätt jetzt scho fast passt, aber der Akzent is a Katastrophn.« Woraufhin sich Eri Bakali als Gräfin sehr viel Mühe gibt, das Burgtheaterdeutsch zu beherrschen: »Du lieber Gotttt, was mirr inn der Ehe blüh-tt...«

Zum Spielstil, denn als Schauspielerei kann man so etwas wahrhaftig nicht bezeichnen, sagt die Theaterpolizei schon gar nichts mehr, wenigstens ist alles schön bunt, mit prächtigen Kostümen, viel Energie und Live-Operettenmusik auf der Bühne. Zum Walzer werden die armen unbegabten MigrationsschauspielerInnen gedrillt, aber nicht mal das kriegen sie, obwohl in Wien geboren, ordentlich hin und somit steht die Abschiebung immer noch knapp bevor; die mitspielenden Musiker versuchen es zuerst mit türkischer Folklore, wechseln zur *Wiener Blut*-Interpretation mit klassischen türkischen Instrumenten wie Saz und Kaval, doch erst als sie »A Herz wie a Bergwerk« anstimmen, werden sie vom Publikum akzeptiert. Und bei der *Club2*-Diskussion wird festgestellt: »Also das Besondere am Wiener Blut ist, dass es etwas Besonderes ist.«

Aber genauso wenig, wie diese Aussage Sinn macht, macht für die daskunstlerInnen Sinn, was sie da auf der Bühne spielen – viele blumige Worte und zahlreiche Handlungsschleifen, alles bloß um auszudrücken, dass sich hier zwei Menschen

körperlich näherkommen möchten. Doch schlussendlich ist ohnehin alles umsonst: Der Freiheitliche Rundfunk mit Lucy McEvel als Moderatorin meldet, dass das neue Integrationspaket Österreich zwar erfolgreich von ausländischer Kunst und Kultur befreit hat, das Publikum jetzt aber über Fadisierung klagt, denn die Feindbilder und die Hofnarren, über die man sich lustig machen konnte, fehlen einfach. So wird eingefordert, dass sich die Türken – und Türkinnen – wieder zurückentwickeln und doch bitte wieder die Türken – und Türkinnen – spielen sollen. Der Leitkultur können sie sowieso nichts mehr anhaben.

Was Alev Irmak als Dirne in der darauf folgenden Szene aufführt, ist dann aber schon gar nicht mehr akzeptabel für das Publikum. Die Theaterpolizei erteilte die Erlaubnis, dass sich Türken – und Türkinnen – wieder zurückentwickeln, das heißt aber nicht, dass eine so genannte »Vermischung der Kulturen« stattfinden darf, denn »Ich wünsche mir halt ein bisschen mehr Differenz, damit ich diese dann zulassen kann«, sagt Magistra Moser in der Mai-Premiere von *daskunst* im Text von Richard Schuberth.¹ So ist es nicht erlaubt, dass die Dirne, die die Regeln, wie man Männer an sich bindet, aufzählt, eine türkische Operette mit *Wiener Blut* mischt und dabei noch aus der *Cosmopolitan* zitiert – dieser Versuch von Hybridisierung wird sofort von der Bühne getragen.

daskunst hat sich diesen 1,5-stündigen Integrationsdiskurs in Kooperation mit dem Team um Hubsli Kramar verpasst – und das Publikum, das bei *daskunst* auch immer aus diversesten Menschen besteht, bekommt die Integrations-Inhalte gleich praktisch und didaktisch vorgeführt.

3. *daskunst* zwischen Leichtigkeit und einer Message

Selbstironisch werden gängige Klischees und Erlebnisse in die Szenen von *Wiener Blut* eingebaut, mit denen die *daskunst*lerInnen immer wieder konfrontiert sind: Menschen werden darauf reduziert, dass sie (oder ihre Eltern) aus der Türkei kommen, Mehrsprachigkeit ist ein Fehler, in der Schauspielausbildung gibt es ein Repertoire an »europäischen Bewegungen«, das Burgtheaterdeutsch erscheint niemandem als unauthentisch, Energie und Spielfreude wird als kulturelles Merkmal bestimmter Kontinente wahrgenommen, ... Menschen von außen hinterfragen sogar, wer zu *daskunst* gehört und wer nicht (!). Einzelne SchauspielerInnen werden tatsächlich gefragt, was sie in Aslıs Truppe, die auch schon als »Aslı und ihre Türken« bezeichnet wurde, machen – angesichts dessen, dass sie beispielsweise akzentfrei Deutsch sprechen oder blond sind.

In der Gesellschaft herrscht nach wie vor eine ganz klare Einteilung in WIR und SIE, in wer dazugehört und wer nicht – auch wenn es ganz unklar bleibt, was denn das typisch Österreichische und das daran Erstrebenswerte ist – immer wieder faszinierend und alles scheinbar ganz normal.

1 Richard Schuberth: *Magistra Moser, die Branka und der Esstisch*. Bühnenfassung. UA durch *daskunst*, Mai 2011, 3raum-anatomietheater.

In *daskunst*-Produktionen wird aber nicht nur das so genannte – bzw. bei *daskunst* so genannte – Intek-Blabla thematisiert und in Frage gestellt, sondern auch die Einteilung von normal und abnormal, im Zuge dessen etwa die Absurdität von Krieg: In der Bühnenadaption von Danis Tanović Oscar prämiertem Film *No Man's Land* (2006) sitzen die Soldaten im Bosnienkrieg in der Nacht zusammen, trinken und singen gemeinsam Lieder, treten in einen Wettstreit, wer der bessere Sänger sei, woraufhin einer das Gesangsduell mit einer Granate für sich entscheidet – die Hemmschwelle, jemanden zu töten, liegt während eines Krieges eben niedriger, auch unter Saufkumpanen. Solche tragischen Szenen, die dennoch nicht frei von Komik sind, gibt es haufenweise in der Inszenierung von *No Man's Land*. Etwa auch jene, in der sich zwei Jungs gut miteinander verstehen und gemeinsam lachen, die früher die selbe Frau, Sonja Rukic, toll fanden. Warum auch nicht? Vielleicht weil sie heute gemeinsam in einem verlassenen Schützengraben gefangen sind und Feinde. Im nächsten Augenblick werden sie sich auch wieder mit der Waffe bedrohen und wie zwei kleine Kinder miteinander verhandeln: »Wer hat mit dem Krieg angefangen?«. Bei dieser Inszenierung merkte man sehr genau, wann sie klappte, wann die Spannung im Raum zwischen Publikum und Bühne passte, denn dann nahm das Publikum bestimmte Augenblicke dankbar an, um in oder nach der Anspannung zu lachen.

Grundsätzlich liebt es *daskunst*, selbst unterhalten zu werden, und vor allem: sein Publikum zu unterhalten – zwischen Leichtigkeit und einer Message. Man möchte meinen, das sei selbstverständlich – ist es »komischerweise« aber nicht immer im Theater, bei manchen Produktionen scheint die Aktion auf der Bühne das Publikum geradezu vertreiben zu wollen, auch mit um jeden Preis aufrechterhaltener Ernsthaftigkeit. Das liegt *daskunst* fern – wir sind absolut publikumsfixiert und lieben unser Publikum und diese Stimmung schwappt auch über. So wie sich die Mitglieder von *daskunst* untereinander sehr gut verstehen und als Familie sehen – was anscheinend auch nicht selbstverständlich in der Kunst ist – so pflegen wir den Kontakt mit unserem Publikum.

daskunst hat den Anspruch, dass seine Inszenierungen potentiell alle Menschen unterhalten, ob BildungsbürgerInnen oder Menschen aus bildungsfernen Schichten, etwa MmM's – hat sich diese, an Schoko erinnernde, Abkürzung schon durchgesetzt? Sie bedeutet: Menschen mit Migrationshintergrund. Die Gratwanderung, die darin besteht, potentiell alle Menschen mit einer Produktion ansprechen zu wollen, sei es Menschen, die jeden zweiten Tag ins Theater gehen, oder Menschen, die nie beziehungsweise nur zu *daskunst*-Produktionen ins Theater kommen, beschäftigt uns bei jeder Inszenierung neu. Aber der Publikumszuspruch diverser Menschen gibt uns recht und lässt uns so weiterarbeiten. Gerade junge Menschen, Schüler und Schülerinnen sagen oft, dass sie bei uns endlich mal nicht eingeschlafen sind! Was gibt es für eine schönere Kritik!

Und worauf wir auf keinen Fall verzichten möchten, ist die Kraft des Geschichten-Erzählens. In den Erzählungen von *1001 Nacht* besiegt das Geschichten-Erzählen den Tod. Der König kann Scheherazade an keinem Morgen den Kopf abschlagen, weil sie am Ende der Nacht immer am spannendsten Teil der Erzählung ange-

kommen ist, und schlussendlich wird ihr Gnade zuteil. Für *daskunst* ist es wichtig, politisches Theater zu präsentieren, das an Menschen und ihren Erlebnissen interessiert ist. Nicht, woher jemand kommt, ist für uns interessant, das verflüchtigt sich, sondern die mit den individuellen Wegen verbundenen Geschichten. Unsere Figuren werden von selbstbewussten Charakteren verkörpert, um unserem Publikum auch Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Das Ganze wird aber immer auch mit einem ordentlichen Schuss Humor versetzt, denn die Verhältnisse und sich selbst zu ernst zu nehmen, bringt selten Fruchtbare hervor.

Literatur

VETERANYI, AGLAJA (2001): *Warum das Kind in der Polenta kocht*. München: dtv.

Internet

www.daskunst.at

Herta Hans

Vom Schwank zur Satire ... Eine Epoche¹ im Deutschunterricht der Waldorfschulen

Diese Deutsch-Epoche wird in der neunten Schulstufe eingeführt, betrifft also die 14- bis 15-Jährigen. In diesem Alter tauchen die Jugendlichen besonders tief in die eigenen Probleme ein und sehen die Welt oft ohne Zwischentöne nur in Schwarz und/oder Weiß. Oft wird diese Phase auch mit dem Schlagwort »himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt« beschrieben. Der pädagogische Ansatz vom Lachen und Weinen entspricht dieser Stimmungslage – allerdings bemerkt man bei näherer Betrachtung, dass uns der Humor ermöglicht, später über schwierige Situationen oder über eigenes Versagen lachen zu können. Auch die Literatur lässt uns Szenen aus sicherer Entfernung betrachten und macht es so möglich, dass wir uns über diese amüsieren können.

Besonders geeignet für den Einstieg in das Thema Humor ist beispielsweise *Der fahrend Schuler im Paradeis* von Hans Sachs, wobei die Erzählung am besten vorgelesen werden soll. Die SchülerInnen erhalten vorher Aufschluss über nicht mehr gebräuchliche Wörter und deren Bedeutung wie zum Beispiel »bürlein« (Bündel) oder »blitschplob« (blitzblau) und natürlich erfahren sie auch im Vorfeld, was ein fahrender Schüler war. Außerdem sollte auch in der Form Vorarbeit zum Thema geleistet werden, dass das Wortfeld »lachen« gemeinsam erarbeitet wird. Im Ge-

HERTA HANS ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte an der Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer.
E-Mail: hertahans@hotmail.com

1 Epoche bedeutet, dass drei Wochen lang der Unterricht täglich mit einer Doppelstunde in diesem Fach beginnt.

sprach beziehungsweise beim Vorlesen der eigenen Arbeiten kann dann erst herausgefunden werden, welche Wörter die SchülerInnen hier als passend empfinden und warum. Ganz wesentlich ist aber auch die Frage, weshalb bestimmte Begriffe als zu diesem Wortfeld gehörig betrachtet werden und was diese genau bezeichnen. So werden erste Differenzierungen zum Thema Humor getroffen, etwa in der Form, dass deutlich wird, welch großer Unterschied zwischen »über etwas schmunzeln« und »über etwas lachen« besteht. An diese gemeinsame mündliche Arbeit kann eine schriftliche Arbeit angeschlossen werden, so kann man etwa die SchülerInnen den Text von Hans Sachs aus der Sicht der Bäuerin, des Bauern oder des fahrenden Schülers schreiben lassen.

Die Miteinbeziehung verschiedener Texte in den Unterricht wäre ideal, denn erst so werden verschiedene Arten von Humor offensichtlich. Die Komik der Erzählung *Er sägt ein Bein ab* von Manfred Hausmann etwa, entsteht durch den Unterschied in der Sichtweise von Erwachsenen und Kindern. *Die Abschlussfeier* von Ephraim Kishon wird ebenfalls gerne zu diesem Themenkreis passend gelesen und bearbeitet, vor allem, weil es in den Waldorfschulen immer wieder öffentliche Schulfeiern gibt, bei denen den Eltern das Erlernte von den SchülerInnen vorgeführt wird.

Da wir in den Epochen auch immer Texte gemeinsam sprechen, werden *Große Erwartungen* von Eugen Roth und *Kurzgefasster Lebenslauf* von Erich Kästner erlernt und auf Inhalt, Aussage und verwendete Sprache durchleuchtet.

Eine ganz andere Facette des Themas Humor bringt die *Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral* von Heinrich Böll zur Geltung. Sie führt uns in ein weiträumigeres Denken und zu Gesprächen über aktuelle Themen. *Werthers Leiden* von Sostschenko führt dann noch gezielter zu politischen Überlegungen. Der Film mit Charly Chaplin *Der große Diktator* wird gemeinsam gesehen und da die historischen Grundlagen dieser Satire dazu aus dem Geschichtsunterricht bekannt sind, wird auf Anhieb verstanden, wie hier mit Humor die Katastrophe des Dritten Reiches dargestellt wird. In diesem Zusammenhang taucht dann natürlich auch die Frage auf, ob, wie und zu welchem Zweck man auch einem solch schrecklichen Themen noch mit Humor begegnen kann. Zu diesem Fragenkomplex passend zeigt etwa auch *Schischyphusch* von Wolfgang Borchert, wie Humor über schwierige Situationen und schwere Schicksale hinweghelfen beziehungsweise diese erträglich machen kann. Wie Humor als Ausdrucksform des Widerstandes, als eine Art geistige Waffe eingesetzt wurde, das kann besonders gut auch an Texten aus *Gefährliches Lachen, schwarzer Humor im Dritten Reich* von Ralph Wiener erfahren werden. In diesem Buch finden sich unter anderem Witze, für deren Verbreitung die Todesstrafe verhängt wurde. Die Tatsache, dass belustigende Darstellungen der Mächtigen so scharf geahndet wurden, lässt offensichtlich werden, welche subversive Kraft dem Humor innewohnt. Die Ambivalenz des Themas Humor ist dann auch wiederum ein ganz eigenes Kapitel, das etwa an Hand des Textes *Was ein Kind gesagt bekommt* von Bert Brecht erarbeitet werden kann, der an der Grenze zwischen Lachen und Weinen angesiedelt ist.

Als wesentlich wird an unserer Schule aber nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form eines (literarischen) Textes betrachtet. Aus diesem Grund beschäftigen

wir uns auch in dieser Epoche mit verschiedenen literarischen Darstellungsformen des Themas, etwa dem Schwank, der Anekdote oder der Satire.

In der letzten Woche der Humor-Epoche lesen wir dann zum Abschluss meist *Wanderer, kommst du nach Spa...* oder *Der Zug war pünktlich* von Heinrich Böll.

Alle WaldorflehrerInnen sind selbstverständlich völlig frei in der Auswahl der Texte und die oben beschriebenen Inhalte sind nur als ein Beispiel unter unendlich vielen verschiedenen Möglichkeiten zu verstehen.

Schülerarbeit:

Schwarzer Humor - Gedanken

Was sagt uns das Wort »Schwarzer Humor«?

Womit verbinden wir seine Bedeutung?

Wo ordnen wir ihn zu?

Was empfinden wir dabei?

Warum lachen wir darüber? Finden wir wirklich lustig, was in diesen Witzen erzählt wird?

Warum erzählen wir diese Witze überhaupt? Haben sie einen Sinn? Werden sie aus Angst, Verzweiflung oder aus Trotz, der zu Wort kommen muss, erfunden? Soll dieser Witz etwas zeigen oder etwas verbergen? Soll er etwas aufhalten oder etwas bewegen? Soll er die Augen öffnen oder sollte man die Augen vor der Wahrheit verschließen? Ist dieser Humor aus dem wirklichen Leben von Menschen entstanden, wollten sie aus einer verzweifelten Situation entkommen, aus ihrer eigenen Erstarrung aufwachen? Wollten sie sich aufraffen und gemeinsam über etwas lachen, das die Seele in einem See von Tränen ertränkt?

Ich glaube, in einer Situation, in der man nicht mehr weiter weiß, fängt man aus Angst, Verzweiflung und Entsetzen erst an zu lachen, bevor einem ein Bach aus Tränen in die Augen schießt. Lachen kann befreiend sein. Lachen über Sachen, die man nicht versteht, weil sie zu schwierig und zu weit weg stehend scheinen, das ist beklemmend. Gemeinsam über die eigene Dummheit zu lachen kann besser sein, als sein Unglück zu betrauern. Aber kann das Lachen über todernste Angelegenheiten wirklich den totalen Zusammenbruch verhindern, mildern oder sogar ganz abwenden? Hilft es, einander ins Gesicht zu lachen und dabei innerlich vor Wut zu kochen? Kann man durch Lachen Widerstand leisten? Kann man dadurch jemanden anderen bloßstellen oder ihm die Stirn bieten? Kann man mit Lachen einen Krieg verhindern oder dass täglich tausende Menschen sterben? Kann man damit das Schreien eines kleinen Kindes beeinflussen? Lebt man länger, wenn man lacht? Ist man glücklicher als andere Menschen, die genug Geld haben, um täglich einkaufen zu gehen? Möchte man nicht lieber aus Verzweiflung schreien als lachen? Möchte man nicht zurück in den Schoß der Mutter, wenn man dem Tod ins Auge sieht? Kann man lachen, wenn man stirbt? Demonstriert ein Lachen nicht Freude??? Dürfen wir also annehmen, wenn eine Frau mit fünf Kindern, mit dem wenigen Geld auskommen muss, das sie am Vortag zusammengebettelt hat und sie lacht über einen Witz, der ihr eigenes Leben beschreibt, dass sie dann glücklich ist? Ist sie innerlich nicht so rasend und panisch, wie ihre Augen es zeigen, die wie Schatten umherirren und verzweifelt einen Ausweg aus dieser Hölle suchen? Sie will schreien, doch kann sie es nicht. Sie will mit toben-der Stimme ihr Leid hinausbrüllen, aber alles, was sie in ihrer höllischen Unruhe und Verzweiflung tun kann, ist lachen, während ihr die Tränen herunterrinnen.

Schwarzer Humor ist ein unterdrückter Humor. Er spricht in verachtender Wortwahl aus, was für die Menschen eigentlich todernst ist. Aber bringt er Frieden in die Seelen? Warum können wir darüber so einfach lachen? Fällt uns das Lachen so leicht, weil wir dieses Leben nicht wirklich kennen, welches die Witze beinhalten? Denken wir nach, wenn wir einen Witz erzählt bekommen? Begrei-

fen wir seinen Sinn? Wollen diese Witze etwas zutage bringen, etwas ins Licht stellen, was noch nie die volle Aufmerksamkeit der Menschen bekommen hat, oder sind es nur sinnlose dahergedete Worte, die auf den Boden geworfen werden, bis der Nächste darüber stolpert und sich ein Bein bricht?

Können wir, die alles haben, schwarzen Humor verstehen? Begreifen wir wirklich, worum es geht? Können wir nachvollziehen, aus welcher Stimmung heraus diese Witze entstanden sind? Können wir zählen, wie viele schon darüber gelacht haben, obwohl sie wussten, dass ihr Leben bald zu Ende sein würde? Wie viele sind wegen dieser Witze hingerichtet oder beseitigt worden?

Schwarzer Humor ist eine Art, die Wahrheit so zu verkleiden, dass sie auch für unsere Ohren so gemacht ist, dass wir sie ertragen können. Vielleicht ist es gut, über den »Schwarzen Humor« nachzudenken, um verstehen zu können, wie gut wir es haben und wie undankbar wir uns manchmal zeigen.

(Von einer Schülerin der 9. Schulstufe)

Stefanie Petelin

HUMORvolle Notizen

Bibliographie

»Denn das ist Humor: durch die Dinge durchsehen, wie wenn sie aus Glas wären«, schrieb einst Kurt Tucholsky. Allerdings können wir in diesem Rahmen nicht durch alle Dinge durchsehen, sondern müssen uns auf einige Aspekte in Bezug auf Humor beschränken. Neben Grundlagen zum Humor wird insbesondere der Humor in der Schule bzw. im Unterricht in den Mittelpunkt gestellt. Darüber hinaus sind allerdings auch die Bereiche Humor in der Literatur (mit Schwerpunkt Gegenwartsliteratur), Humor zwischen den Geschlechtern, religiöser Humor und zu guter Letzt auch Humor in der Praxis vertreten. Der Aspekt Humor in Therapie und Sozialarbeit wurde aufgrund der vergleichsweise geringen Relevanz in diesem Kontext und der Vielzahl an Werken ausgeklammert – bei Interesse daran genügt allerdings eine Mail an die Verfasserin der Bibliographie ...

1. Grundlagen.HUMOR

Bachmaier, Helmut (2005): Texte zur Theorie der Komik. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 17656). ISBN 978-3-1501-7656-6.

Bachmaier, Helmut (2008): Warum lachen die Menschen? Über Komik und Humor. Grünwald: Komplett-Media (Uni Auditorium Kulturwissenschaft). ISBN 978-3-8312-9591-3.

Bremmer, Jan N.; Roodenburg, Herman (1999): Kulturgeschichte des Humors. Von der Antike bis heute - A cultural history of humour. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft/Primus-Verlag. ISBN 978-3-89678-204-5.

Critchley, Simon (2004): Über Humor. - On humour. Wien: Turia + Kant. ISBN 978-3-8513-2399-3.

STEFANIE PETELIN studierte Angewandte Kulturwissenschaft und Regionalstudien; Dissertantin am Institut für Kultur-, Literatur- und Musikwissenschaft der Universität Klagenfurt.

E-Mail: spetelin@edu.uni-klu.ac.at

- Freud, Sigmund (2009): Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewussten. Der Humor. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-5969-0206-4.
- Geier, Manfred (2007): Worüber kluge Menschen lachen. Kleine Philosophie des Humors. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (Rororo-Sachbuch, 62117). ISBN 978-3-4996-2117-8.
- Genazino, Wilhelm (1998): Über das Komische. Der außengeleitete Humor. Paderborn: Rektorat der Universität-Gesamthochschule-Paderborn (Paderborner Universitätsreden, 63).
- Kotthoff, Helga (1996): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Wien, Univ., Habil.-Schr.
- McGhee, Paul E. (1980): Humor. Its origin and development. San Francisco: Freeman.
- McGhee, Paul E. (2010): Humor as survival training for a stressed-out world. The 7 humor habits program. Bloomington: AuthorHouse. ISBN 978-1-4520-2181-2.
- Raskin, Victor; Ruch, Willibald (Hg.): Humor Research. Berlin, New York: de Gruyter. ISSN 1861-4116 [Reihe: bisher 9 Bände erschienen].
- Räwel, Jörg (2005): Humor als Kommunikationsmedium. Konstanz: UVK (Wissen und Studium: Sozialwissenschaften). ISBN 978-3-8966-9512-3.
- Roecklein, Jon E. (2002): The psychology of humor. A reference guide and annotated bibliography. Westport, CT: Greenwood Press. ISBN 978-0-3133-1577-0.
- Schmidt-Hidding, Wolfgang (1963): Europäische Schlüsselwörter. Band I. Humor und Witz. München: Hueber.
- Schwarz-Herda, Maria (2004): Humor. In: Wiener Lehrerzeitung. Nr. 9-10. S. 12-13.

2. Heft.HUMOR

- Deutschunterricht: Das heitere Klassenzimmer. Nr. 06/2005.
- Humor. International Journal of Humor Research. Berlin, New York: de Gruyter. ISSN 0933-1719/ eISSN: 1613-3722 [erscheint seit 1988].
- kj&m - forschung.schule.bibliothek: Witz komm raus... Komik und Humor als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. Nr. 02/2009.
- Medien + Erziehung: Humor. Nr. 04/2005.
- Praxis Deutsch: Das Komische. Nr. 125/1994.
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Spaß, Humor, Vergnügen. Nr. 06/2009.

3. Radio.HUMOR

- Österreichischer Rundfunk Wien - Hörfunk (2006): Die Heilkraft des Humors. Graz: ORF (Ö1).
- Österreichischer Rundfunk Wien - Hörfunk (2006): Täglich Spaß. Wien: ORF (Ö1).
- Österreichischer Rundfunk Wien - Hörfunk (2006): Witz und Humor. Wien: ORF (Ö1).
- Österreichischer Rundfunk Wien - Hörfunk (2007): Wer lacht, gewinnt. Lachen, Scherzen, Witze reißen. Die therapeutische, kulturwissenschaftliche und medizinische Bedeutung von Humor. Wien: ORF (Ö1).
- Österreichischer Rundfunk Wien - Hörfunk (2010): Humor, die heitere Seite des Lebens. Therapeutische, kulturwissenschaftliche und literarische Betrachtungen eines Elixiers. Wien: ORF (Ö1, Salzburger Nachtstudio).

4. Schul.Kind.HUMOR

- Alf, Renate (1997): Cartoons für ErzieherInnen. Freiburg: Herder. ISBN 978-3-4512-6391-0.
- Backhaus, Natascha (2005): Humor und Fremdsprachen lehren und lernen. Bochum: Europäischer Universitäts-Verlag (Pädagogik, 2). ISBN 978-3-8651-5042-4.
- Becker, Frank (2000): Humorvolles Lernen - mehr als ein Witz? - Eine Studie über eine pädagogische Rarität. Hamburg: Diplomica. ISBN 978-3-8386-5970-1.

- Bönsch-Kauke, Marion (2003): *Psychologie des Kinderhumors: Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske & Budrich. ISBN 978-3-8100-3702-2.
- Drews, Johanna (2010): *Kategorien und Funktionen des frühkindlichen Humors, seine Wirkungen und die Möglichkeiten einer bewussten Induzierung in Bildungs- und Erziehungsprozessen von Kindern*. Tübingen, Univ., Diss.
- Frank, Andreas (2003): *Humor im Unterricht*. Wien, Univ., Dipl.-Arb.
- Fricke, Christian (2006): »Humor« in der Pädagogik. Wirkung und Stellenwert eines pädagogischen Mediums. (Zugl.: Hamburg, Univ., Dipl.-Arb., 2005). Regensburg: Roderer (Sammlung pädagogischer Beiträge, 6). ISBN 978-3-8978-3527-6.
- Godsall-Myers, Jean E.; Wienroeder-Skinner, Dagmar A. (2005): Humor im deutschen Film? Kein Oxyoron in »Good Bye Lenin!« und »Sonnenallee«: Vorschläge für den DaF-Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. Nr. 2. S. 143–155.
- Gruntz-Stoll, Johannes (2001): *Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1152-1.
- Gruntz-Stoll, Johannes; Rißland, Birgit (Hg.; 2002): *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1247-4.
- Heimpel, Elisabeth; Roos, Hans (Hg.; 1994): *Janusz Korczak. Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-5790-0940-7.
- Kassner, Dieter (2002): *Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8967-6551-2.
- Liebertz, Charmaine (2009): *Das Schatzbuch des Lachens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor*. München: Don Bosco Medien. ISBN 978-3-7698-1773-7.
- Lorenzen, Anja (2007): *Humor und Pädagogik. Zur Bedeutung des Humors in pädagogischen Zusammenhängen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. ISBN 978-3-8364-2392-2.
- Luckmann, Robert (2004): *Humor und Wertschätzung in der Erziehung*. Salzburg: Land Salzburg, Amt d. Salzburger Landesregierung, Abteilung 2 (Materialien zur Weiterbildung in Salzburg, 28).
- Nusser, Peter (1998): *Schwarzer Humor*. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9599: Arbeits-texte für den Unterricht). ISBN 978-3-1500-9599-7.
- Osterwalder, Fritz (2001): »Nun lern ich bei Lust und Lachen – all die allerliebsten Sachen«: Schule im Widerstreit zwischen Humor und Zwang zur Eindeutigkeit. In: *Pädagogik*. Nr. 9. S. 25–29.
- Rißland, Birgit (2002): *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf* (Zugl.: Braunschweig, Univ., Diss., 2002). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung). ISBN 978-3-7815-1251-1.
- Rißland, Birgit; Gruntz-Stoll, Johannes (2009): *Das lachende Klassenzimmer. Werkstattbuch Humor*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Praxis Pädagogik). ISBN 978-3-8340-0488-8.
- Schreiner, Joachim (2003): *Humor bei Kindern und Jugendlichen. Eine Reise durch die Welt des kindlichen Humors unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, psychotherapeutischer und diagnostischer Aspekte*. Berlin: VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung. ISBN 978-3-8613-5119-1.
- Seibert, Norbert; Wittmann, Helmut; Zöpfl, Helmut (1990): *Humor und Freude in der Schule*. Donauwörth: Auer. ISBN 978-3-4030-2036-3.
- Siebert, Horst (2003): *Die bunte Welt des Humors. Komik und Humor, pädagogisch betrachtet*. Frankfurt: VAS – Verlag für Akademische Schriften (Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung, 47). ISBN 978-3-8886-4147-3.
- Veith, Peter (2007): *Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-5253-1541-5.
- Wunsch, Albert (2007): *Abschied von der Spasspädagogik. Für einen Kurswechsel in der Erziehung*. München: Kösel. ISBN 978-3-4663-0619-0.

5. HUMOR.Literarisch

- Bachtin, Michail (2000): *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch. ISBN 978-3-5962-7434-5.
- Briel, Holger (2001): *Humor im Angesicht der Absurdität: Gesellschaftskritik in Thomas Brussigs »Helden wie wir« und Ingo Schulzes »Simple Stories«*. In: Fischer, Gerhard; Roberts, David (Hg.): *Schreiben nach der Wende. Ein Jahrzehnt deutscher Literatur 1989–1990*. Tübingen: Stauffenburg. S. 263–273. ISBN 978-3-8605-7214-6.
- Haussühl, Lars Erken (2001): *Der Humor der Moderne. Negativität aus Selbstreflexion zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Aachen: Shaker (Berichte aus der Literaturwissenschaft). ISBN 978-3-8265-9015-3.
- Hempel, Nele (2001): *Marlene Streeruwitz. Gewalt und Humor im dramatischen Werk*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 13). ISBN 978-3-8605-7213-9.
- Lypp, Maria (2000, Hg.): *Vom Kaspar zum König. Studien zur Kinderliteratur*. Frankfurt u. a.: Peter Lang. ISBN 978-3-6313-6533-5.
- Pecka, Zdenek (2009): *Und wo bleibt der Witz? Humor als vergessener Aspekt der Bernhard-Rezeption*. In: Bombitz, Attila (Hg.): *Österreichische Literatur ohne Grenzen. Gedenkschrift für Wendelin Schmidt-Dengler*. Wien: Praesens. S. 355–364. ISBN 978-3-7069-0496-4.
- Ringmayr, Thomas Georg (1999): *Humor und Komik in der deutschen Gegenwartsliteratur*: Arno Schmidt, Eckhard Henscheid und Robert Gernhardt (Zugl.: Washington, Univ., Diss., 1994). Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Seeber, Stefan (2010): *Poetik des Lachens. Untersuchungen zum mittelhochdeutschen Roman um 1200*. Berlin, New York: de Gruyter (Münchener Texte und Untersuchungen zur deutschen Literatur des Mittelalters, 140). ISBN 978-3-1102-3502-9.
- Swales, Martin (1998): *»Nimm doch vorher eine Tasse Tee ...«*. Humor und Ironie bei Theodor Fontane und Thomas Mann. In: Heftrich, Eckhard (Hg.): *Theodor Fontane und Thomas Mann*. Frankfurt: Klostermann (Thomas-Mann-Studien, 18). S. 135–148. ISBN 978-3-4650-2991-5.
- Tunner, Erika (1999): *Humor und Melancholie in der Sprache Ilse Aichingers*. In: Müller, Heidy Margrit (Hrsg.): *Verschwiegenes Wortspiel. Kommentare zu den Werken Ilse Aichingers. Akten des Internationalen Colloquiums vom 27. bis 28. April 1998 an der Vrije Universiteit Brussel*. Bielefeld: Aisthesis. S. 11–20. ISBN 978-3-8952-8241-6.
- Twark, Jill E. (2007): *Humor, Satire, and Identity. Eastern German Literature in the 1990s*. Berlin, New York: de Gruyter. ISBN 978-3-1101-9599-6.
- Wiegmann, Hermann (2006): *Und wieder lächelt die Thrakerin. Zur Geschichte des literarischen Humors*. Frankfurt u. a.: Peter Lang. ISBN 978-3-6315-4727-4.

6. HUMOR.Interdisziplinär

- Baumann, Rudolf (2007): *Narren, Spassmacher, Witzbolde. Witz und Humor im Abendland*. Bern: hep, Ott. ISBN 978-3-7225-0060-7.
- Brednich, Rolf Wilhelm (2005): *www.worldwidewitz.com. Humor im Cyberspace*. Freiburg: Herder (Herder-Spektrum, 5547). ISBN 978-3-4510-5547-8.
- Brône, Geert (2010): *Bedeutungskonstitution in verbalem Humor. Ein kognitiv-linguistischer und diskurssemantischer Ansatz*. Frankfurt u. a.: Peter Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 79). ISBN 978-3-6315-8934-2.
- Dimitri; Lanfranchi, Corina (Hg., 1997): *Humor. Gespräche über Komik, das Lachen und den Narren*. Dornach: Verlag am Goetheanum. ISBN 978-3-7235-0900-5.
- Dunphy, R. Graeme; Emig, Rainer (2010): *Hybrid humour. Comedy in transcultural perspectives*. Amsterdam: Rodopi. ISBN 978-9-0420-2823-4.
- Fischer-Fabian, Siegfried (2003): *Lachen ohne Grenzen. Der Humor der Europäer*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe (Bastei Lübbe, 60519: Sachbuch). ISBN 978-3-4046-0519-4.

- Gottwald, Claudia (2009): Lachen über das Andere. Eine historische Analyse komischer Repräsentationen von Behinderung. Bielefeld: Transcript (Disability Studies, 5). ISBN 978-3-8376-1275-2.
- Hartung, Anja (2008): Humor im Hörfunk und seine Aneignung durch Kinder und Jugendliche. Eine qualitative Untersuchung (Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2007). München: kopaed. ISBN 978-3-8673-6032-6.
- Hein, Hartmut; Kolb, Fabian (2010): Musik und Humor. Laaber: Laaber-Verlag (Spektrum der Musik, 9). ISBN 978-3-8900-7024-7.
- Herzog, Rudolph (2006): Heil Hitler, das Schwein ist tot! Lachen unter Hitler – Komik und Humor im Dritten Reich. Berlin: Eichborn. ISBN 978-3-8218-0773-7.
- Hoffmann, Tina (2008): Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Göttingen: Universitäts-Verlag (Universitätsdrucke Göttingen). ISBN 978-3-9403-4466-3.
- Müller, Reinhard (Hg., 2009): »Auf Lachen steht der Tod!« Österreichische Flüsterwitze im Dritten Reich. Innsbruck: StudienVerlag. ISBN 978-3-7065-4719-2.
- Neitzert, Lutz (2007): Die moderne Gesellschaft, ihre Musik und ihr Sinn für Humor. In: Heister, Hanns-Werner (Hg.): Die Ambivalenz der Moderne. 4. Protest, Opposition, Widerstand. Berlin: Weidler. S. 15–22. ISBN 978-3-8969-3503-8.
- Noll, Petra (2004): Kunst ist, wenn man trotzdem lacht. Aspekte von Humor in der Gegenwartskunst. Eggenfelden/Gern: Schlossökonomie.
- Pausewang, Gudrun (2007): Erlaubter Humor im Nationalsozialismus (1933-1945). Frankfurt u.a.: Peter Lang. ISBN 978-3-6315-6743-2.
- Roth, Paul (2004): Humor ist eine ernste Sache. Flüsterwitze und schwarzer Humor in der Sowjetunion und im Danach-Rußland. Stuttgart: Ibidem. ISBN 978-3-8982-1418-6.
- Schneider, Irka (2005): Humor in der Werbung. Praxis, Chancen und Risiken. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. ISBN 978-3-8655-0116-5.
- Stoessel, Marleen (2008): Lob des Lachens. Eine Schelmengeschichte des Humors. Frankfurt: Insel (Bibliothek der Lebenskunst). ISBN 978-3-4581-7417-2.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2006): Humor in der Antike. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 18376). ISBN 978-3-1501-8376-2.
- Wende, Waltraud (2008): Wie die Welt lacht. Lachkulturen im Vergleich. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 978-3-8260-3592-0.
- Wilton, Antje (2009): Lachen ohne Grenzen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Scherz-kommunikation in zweisprachigen Interaktionen. München: Iudicium (Reihe interkulturelle Kommunikation, 7). ISBN 978-3-8912-9568-7.

7. Geschlechter.HUMOR

- Asen, Barbara (2008): »Lachen, worüber einem der Humor vergehen könnte«. Eine Geschlechtergeschichte des österreichischen Kabarets zwischen 1950 und 1990. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. ISBN 978-3-8364-7147-3.
- Branner, Rebecca (2003): Scherz-kommunikation unter Mädchen. Frankfurt u. a.: Peter Lang. ISBN 978-3-6315-0749-0.
- Flassbeck, Marianne (2003): Gauklerin der Literatur. Elizabeth von Arnim und der weibliche Humor. Rüsselsheim: Göttert (Zugl.: München, Univ., Diss., 2001). ISBN 978-3-9224-9961-9.
- Huber, Lydia (2000): Humor auf Kosten von Frauen. Graz, Univ., Dipl.-Arb.
- Klaus, Elisabeth (2009): »A feminist sense of humor«. In: An.schläge. Das feministische Magazin. Nr. 06. S. 25.
- Kotthoff, Helga (1996): Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK. ISBN 978-3-8794-0537-4.
- Zöttl, Regina (2007): Der Humor im Geschlechtervergleich. Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2007.

8. Religion.HUMOR

- Baumann, Christoph Peter (2008): Humor und Religion. Worüber man lacht – oder besser nicht. Stuttgart: Kreuz. ISBN 978-3-7831-3121-5.
- BenGershôm, Ezra (2000): Der Esel des Propheten. Eine Kulturgeschichte des jüdischen Humors. Darmstadt: Primus-Verlag. ISBN 978-3-5341-4745-8.
- Berger, Peter L. (1998): Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung / Re-deeming laughter. Berlin, New York: de Gruyter. ISBN 978-3-1101-5561-7.
- Bronner, Gerhard (1999): Tränen gelacht. Der jüdische Humor. Wien: Amalthea Signum. ISBN 978-3-8500-2439-6.
- Distelmeyer, Jan (2006): Spaß beiseite, Film ab. Jüdischer Humor und verdrängendes Lachen in der Filmkomödie bis 1945. München: Edition Text + Kritik (CineGraph Buch). ISBN 978-3-8837-7803-7.
- Klatzmann, Joseph (2011): Jüdischer Witz und Humor. München: Beck C. H. (Beck'sche Reihe, 1952). ISBN 978-3-4066-1438-5.
- Schwara, Desanka (2001): Humor und Toleranz. Ostjüdische Anekdoten als historische Quelle. Wien: Böhlau (Lebenswelten osteuropäischer Juden, 1). ISBN 978-3-4120-3696-6.
- Schwikart, Georg (2003): Herr, segne die Väter dieses Kindes. Heiteres und Kurioses aus der Welt der Religionen. Würzburg: Echter. ISBN 978-3-4290-2511-3.
- Tamer, Georges (Hg.) (2009): Humor in der arabischen Kultur. / Humor in Arabic Culture. Berlin, New York: de Gruyter. 978-3-1101-9825-6.
- Thiele, Johannes (2005): Tränen, die zu Lachen werden. Das Buch vom jüdischen Humor. Wiesbaden: Marix-Verlag. ISBN 978-3-8653-9042-4.
- Yakut, Atilla (1997): Humor im Islam. Frankfurt: Landeck. ISBN 978-3-8900-2019-8.
- Zander, Hans Conrad (2005): Darf man über Religion lachen? Eine Kreuzfahrt von Voltaire über Wilhelm Busch bis zu Joachim Kardinal Meisner. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 915). ISBN 978-3-4620-3646-6.

9. HUMOR.Praxis

- Bachmaier, Helmut (2007): Lachen macht stark. Humorstrategien. Göttingen: Wallstein Verlag. ISBN 978-3-8353-0112-2.
- Birkenbihl, Vera F. (2005): Humor – an Ihrem Lachen soll man sie erkennen. München: Redline Wirtschaft. ISBN 978-3-6360-7100-2.
- Dievernich, Frank E. P. (2001): Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation. Konstanz: UVK (Wissen und Studium: Sozialwissenschaften). ISBN 978-3-8966-9805-6.
- Goltz, Werner (2002): Humor und Burnout. Einflussfaktoren von Humor auf Burnout. Wien, Wirtschaftsuniv., Master Thesis.
URL: www.wu.ac.at/lg/ismos/downloads/DA/MASGoltz.pdf [Zugriff: 01.05.2011]
- Holtbernd, Thomas (2004): Humorzitien*. Die etwas anderen Exerzitien. Münster: Aschendorff. ISBN 978-3-4020-3436-1.
- Schwarz, Gerhard (2008): Führen mit Humor. Ein gruppenspezifisches Erfolgskonzept. Wiesbaden: Gabler. ISBN 978-3-8349-0815-5.

Aktuelles

Jubiläumstagung

Sprachlernen in einer Welt der Verschiedenheiten – Identität und Kompetenz im Deutschunterricht

*Kongress aus Anlass des fünfjährigen Bestehens des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
16. bis 18. November 2011*

Die meist gegensätzlich diskutierten Begriffe Identität und Kompetenz können die Leitlinien abgeben für einen Deutschunterricht, der sich neuen Aufgaben für Bildung und Erziehung in Zeiten der multikulturellen Gesellschaft und der intensivierten Globalisierung stellt. Diese müssen sicherstellen, dass das Zusammenleben der Verschiedenen in einer Welt der Verschiedenheiten möglich ist.

Es geht nach wie vor darum, Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsbildung zu stärken. Diese Identität ist aber nicht als fixes, zu erreichendes Ziel, sondern als Prozess zu sehen, und es wird auch immer weniger um eine einzige, eindimensionale Identität gehen, sondern um eine vieldimensionale, multiple Identität, nicht nur im ethnisch-nationalen Sinne. Dies geht Hand in Hand mit dem Aufbau von sprachlichen, kulturellen und Persönlichkeits-

kompetenzen, welche der Deutschunterricht zu fördern hat.

Das Ziel des Kongresses:

Die Tagung will einen wichtigen Impuls bieten, um Veränderungen in der Gesetzgebung, bei den Unterrichtsmaterialien, in der Aus- und Fortbildung, im Unterrichtsalltag wie in der didaktischen Forschung anzustoßen. Das Programm sieht deshalb am Vormittag Impulsreferate und Podiumsdiskussionen mit genügend Zeit zum plenaryen Gedankenaustausch zu Grundsatzfragen vor, während die Nachmittage praxisnahen Workshops gewidmet sind, die an ausgewählten Arbeitsfeldern exemplarisch die Planungs-, Diagnose- und Methodenkompetenzen der TeilnehmerInnen stärken sollen.

Zielgruppen:

- DeutschdidaktikerInnen (DaM und DaZ) in Österreich (Unis, PHs, BIFIE und alle ministeriellen Stellen, Lehrbeauftragte, ARGE LeiterInnen usw.)
- DeutschlehrerInnen aller Schultypen
- FachdidaktikerInnen anderer Fächer, PädagogInnen, BildungsforscherInnen

Anmeldung:

Die Anmeldung für LehrerInnen erfolgt über die pädagogische Hochschule Kärnten (ph-online). Alle anderen InteressentInnen wenden sich bitte an: Iris.Fischer@aau.at.

Weitere Informationen:

www.aau.at/deutschdidaktik

51. Literaturtagung
des Instituts für Österreichkunde
**Immer wieder Familie:
Familien- und Generationsromane
in der neueren Literatur**
29. Oktober bis 1. November 2011
Hippolyt-Haus, St. Pölten

Obwohl heutzutage die Zahl der Single-Haushalte, Patchwork- und Mutter-Kind-Familien immer höher wird, und es große Familiendynastien, als Voraussetzung der Familienromane schlechthin, gar nicht mehr richtig gibt, haben Generationsfragen nicht nur in der Literatur, sondern auch in allen anderen Bereichen der Kulturwissenschaften eine Hochkonjunktur. Die Gattung Familienroman erlebt nicht nur im amerikanischen, sondern auch im deutschsprachigen Raum eine erstaunliche Renaissance: Allein das Jahr 2005 kann mit einem »Boom« an Familienromanen (mit AutorInnen wie Arno Geiger, Eva Menasse, Gila Lustiger, Sibylle Mulot, Hanns-Joseph Ortheil und Arno Orzessek) aufwarten.

Warum angesichts des Strukturwandels der Familie und der Verabschiedung der »Grand narratives« des 19. Jahrhunderts Familien- und Generationsromane noch immer gern geschrieben und gelesen werden, ist eines der möglichen Themen dieser Tagung. Es sollen verschiedene Formen der Familien- und Generationsromane in der neueren Literatur besprochen oder miteinander kontrastierend verglichen werden. Dabei sind neben österreichischen bzw. deutschsprachigen Familienromanen auch Beispiele aus der Weltliteratur und aus der Filmindustrie von Belang, um thematische Akzentverschiebungen und narrative Diffe-

renzen deutlich zu machen. Im Vordergrund stehen »traditionelle« Familiengeschichten, die durch die Schilderung von mindestens drei Generationen sowohl die synchrone als auch die diachrone Zeitdimension berücksichtigen, von Interesse sind aber auch untypische Familienromane, die mit dem Genre experimentieren und seine Grenzen ausweiten.

Kommen Sie und diskutieren Sie mit über die unerträgliche Leichtigkeit der Familiengeschichte!

Veranstalter:

Institut für Österreichkunde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (Universität Klagenfurt)

Wissenschaftliche Leitung:

Hajnalka Nagy und Werner Wintersteiner (beide Klagenfurt)

Organisation und Anmeldung:

Birgit Dörfel
Institut für Österreichkunde
Hanuschgasse 3/III, A-1010 Wien
Tel./Fax: +43/1/512 79 32
E-Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

IMST – Fachdidaktiktag

26. September 2011

Universität Graz

Der Fachdidaktiktag Deutsch 2011 steht im Zeichen einer ersten Bilanz von didaktischer Forschung und Entwicklung in Österreich. Denn didaktische Forschung ist immer noch Neuland, wenn auch bereits einige Erfolge aufzuweisen sind – vor allem in der Leseforschung und der Schreibentwicklungsforschung. Wir möchten eine Plattform bieten für Information und Austausch über Möglichkeiten, Grenzen und Desiderate. Ausgehend von Forschungsprojekten, die bereits durchgeführt wurden oder in Entwicklung bzw. in Planung sind, sollen Strukturen diskutiert werden, die Forschung, Entwicklung und interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglichen.

Der Fachdidaktiktag Deutsch 2011 steht auch für Vernetzung und Kooperation zwischen den Institutionen. Im Vorfeld der Diskussion um die Etablierung einer fachdidaktischen Gesellschaft in Österreich sollen VertreterInnen der verschiedenen mit LehrerInnenaus- und -fortbildung befassten Institutionen über Rahmenbedingungen, Organisationsform und Ziele diskutieren können.

Ziele:

- Einblick in Lesedidaktik und Leseforschung (Cornelia Rosebrock, Universität Fankfurt)
- Austausch über Konzepte und didaktische Forschung in Österreich
- Austausch über strukturelle Bedingungen von didaktischer Forschung
- Vernetzung der österreichischen Deutschdidaktiken

Zielgruppe:

Der Fachdidaktiktag Deutsch richtet sich an FachdidaktikerInnen, VertreterInnen aus den verschiedenen LehrerInnenbildungsinstitutionen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, an Fachdidaktikzentren und Regionale Netzwerke.

Koordination:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Fenkart
 Österreichisches Kompetenzzentrum
 für Deutschdidaktik (AECC Deutsch)
 Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
 E-Mail: gabriele.fenkart@aau.at

Fernkurs

Kinder- und Jugendliteratur

Im Oktober 2011 beginnt der fünfte Jahrgang des »Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur« der STUBE – ein viersemestriger Lehrgang, der in die Kinder- und Jugendliteratur nicht nur einführen, sondern vorhandenes Fachwissen systematisieren und vertiefen soll.

Als einzigartiges Projekt im deutschsprachigen Raum bereitet er Grundlagen, Diskurse und Medienangebote im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur auf und gibt Anregung zu einer theoretischen Befassung ebenso wie zur Vermittlung.

Der Fernkurs ist für all jene gedacht, die ihr berufliches oder privates Interesse an Kinder- und Jugendliteratur ausbauen und/oder ergänzen wollen – unabhängig von Vorkenntnissen und unabhängig vom Wohnort.

Wir sprechen TeilnehmerInnen ohne spezifische Vorkenntnisse ebenso an wie jene, die als erfahrene Multiplika-

torInnen oder RezensentInnen von Kinder- und Jugendliteratur bereits über punktuell Wissen verfügen und mit dem Fernkurs zusätzlich einen fundierten Standard erwerben wollen. Vorausgesetzt wird lediglich die Bereitschaft, sich auf eine entsprechend begleitete (literatur-)theoretische Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur einzulassen.

Der Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur wird von der STUBE konzipiert und herausgegeben und von der Abteilung Literatur und Verlagswesen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert.

KooperationspartnerInnen sind das Österreichische Bibliothekswerk (www.biblio.at) sowie der Borromäusverein e.V. (www.borro.de), Projekt proliko®

Abschluss:

Der Fernkurs kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Voraussetzungen sind die regelmäßige und vollständige Abgabe der Hausübungen, Teilnahme an einer angebotenen Fernkurs-Tagung (nicht in den Fernkurs-Kosten inbegriffen) sowie eine mündliche Abschlussprüfung (in begründeten Ausnahmefällen ist eine schriftliche Abschlussarbeit möglich).

Kursdauer: 4 Semester (Oktober 2011 bis Juni 2013)

Anmeldung: bis 26. September 2011

Anmeldung und nähere Informationen:

STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur
Stephansplatz 3/II/11, A-1010 Wien
Tel.: ++43 /1/51 552/3784
E-Mail: fernkurs@stube.at

Masterstudiengang »Alphabetisierung und Grundbildung«

Zum Wintersemester 2011/12 startet der dritte Durchgang des Masterstudiengangs »Alphabetisierung und Grundbildung« an der PH Weingarten. Der Master wendet sich an Berufstätige an Volkshochschulen, in Integrationskursen für Migranten, in Haupt- und Berufsschulen (BGj, BVj), sowie in Maßnahmen für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss.

Studiert werden u. a. Förderdiagnostik, Schriftsprachvermittlung sowie Lernberatung. Die berufsbegleitende Teilnahme wird durch Kompaktveranstaltungen am Wochenende und Selbststudium per E-Learning ermöglicht.

Das Studium richtet sich an Berufstätige mit Hochschulabschluss (Bachelor, Lehramt, Diplom, Magister) in Pädagogik, Psychologie oder Sozialwissenschaften und mindestens einjähriger Berufserfahrung und umfasst vier Semester.

Bewerbungsfrist: 15. September 2011

Informationen:

www.ph-weingarten.de/stag
www.alphabetisierung.de

Das Gedicht im Unterricht

Marie-Christin Bugelnig
Der Comic im Unterricht

Oftmals noch verschmäht, wird dem Comic in neueren Forschungsansätzen immer öfter auch didaktisches Potenzial zugesprochen. Durch die multikodale Grundanlage der Gattung, die ihr eigenen komplexen Text-Bild-Kompositionen, ergeben sich für den Deutschunterricht zahlreiche Betrachtungs- und Verwendungsmöglichkeiten: Comics können sowohl zur Thematisierung der Gattung selbst als auch zur Erörterung kultureller und linguistischer Fragestellungen (wie es zum Beispiel oft für die *Asterix*-Comics vorgezeigt wurde) herangezogen werden. Zudem eignet sich der Comic als Ausgangspunkt zur kreativen Textarbeit, indem zum Beispiel eigene Sequenzen gestaltet, Sprechblasen ausgefüllt oder Comic-Passagen in Texte »übersetzt« werden können.

Besonderes Potenzial für den Literaturunterricht bergen auch die Comicadaptionen klassischer literarischer Werke. Comics sind nahe am Schüler und stellen so eine Möglichkeit dar, Li-

teratur näherzubringen und das Interesse zur Beschäftigung mit literarischen Werken zu wecken. Dies lässt sich sehr gut am Beispiel Kafka demonstrieren: *Die Verwandlung* ist Pflichtlektüre im Deutschunterricht – allerdings eine sehr unbeliebte. Kafka gilt auf Grund seiner Komplexität auch bei LiteraturexpertInnen als düsterer, schwer erfassbarer Autor, der sich hinsichtlich Gattung, Strömung und Stil jeglicher Definition entzieht.

Die Comicadaption der *Verwandlung* von Eric Corbeyran und Richard Horne kann als Impuls und begleitende Lektüre zur Entdeckung des Originaltextes beitragen und SchülerInnen Lust auf die Auseinandersetzung mit Kafka machen. Der vorliegende Beitrag soll Anregungen zu Verwendungsmöglichkeiten der Comicadaption zur Vermittlung von Kafkas *Verwandlung* – mit Hilfe des vorliegenden Ausschnitts und auch darüber hinausgehend – präsentieren. Der Comic hält sprachlich sehr am Originaltext fest, vor allem die Dialoge entsprechen nahezu jenen des Originals, während die Bildkompositionen dem noch eine Dimension hinzufügen und die typische beklemmende, beunruhigende kafkaeske Stimmung erzeugen. Mit Hilfe des Comics sollen die SchülerInnen, unter ständigem Rückbezug auf den Originaltext sowie unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten in beiden Medien, einen Weg durch die absurde kafkaeske Welt finden.

Grundlegend für das Verständnis Kafkas, dessen Werke in hohem Maße autobiographisch geprägt sind, ist ein kurzer Einblick in das Leben des Autors, das als Interpretationsfolie von der Lehrperson am Beginn der Einheit kurz

vorgetragen werden soll (hierzu ließe sich zum Beispiel auch Mairowitz/Crumbs Kafka-Einführung in Comic-Form heranziehen), bevor auf die *Verwandlung* eingegangen wird.

1. Erste Annäherungen

Danach werden Overhead-Folien der ersten beiden Comicseiten, die die Schabe aus allen Perspektiven in Szene setzen, aufgelegt und der Incipit des Originaltexts ausgeteilt und gemeinsam gelesen. Im Anschluss können folgende Fragen im Plenum diskutiert werden:

- Warum haben die Comic-Autoren eine Schabe statt Kafkas Käfer als »Ungeziefer« ausgewählt? Welche Assoziationen löst das Tier aus?
- Welche Farben prägen die Comic-Darstellung? Welcher Eindruck, welche Stimmung wird dadurch erzeugt?
- Was fällt in Bezug auf die sprachliche Gestaltung in den beiden Umsetzungen auf? »Passt« die verwendete Sprache zum Comic? (Wenn dies auch Ziel des Unterrichts sein soll, bietet eine solche Frage Raum zur Erörterung allgemeiner Charakteristika der Gattung)
- Aus wessen Perspektive werden die Geschehnisse dargestellt? Beschreibt die spezifische Erzählperspektive und ihre Umsetzung im Comic!
- Danach sollen, um den inhaltlichen Verlauf der Geschichte nachzuzeichnen, ausgewählte Kernszenen gemeinsam gelesen werden – besonders jene, in denen sich das aggressive Verhalten gegenüber Gregor potenziert. Auf dem Weg dorthin bietet sich zum Beispiel eine vergleichende Analyse jener Szene, die der Apfel-

Attacke vorangeht (Comic S. 26 f.; Original S. 88 ff.) an:

- Lest zunächst den Originaltext durch und markiert die zentralen Aussagen/Gedanken. Finden sich diese auch im Comic wieder? Welcher Aspekt rückt im Originaltext in den Vordergrund?
- Was bewirkt das Weglassen des Teils im Comic/der Einschub im Original in Bezug auf Spannung und Geschwindigkeit des Dargestellten?

Damit ist der Übergang zum vorliegenden Comic-Ausschnitt, der Gregors endgültigen Ausschluss aus der Familie markiert, geschaffen.

2. Gregors Ende

- Wie wird Gregor in Bild 1 dargestellt/platziert? Welcher Effekt wird dadurch erzielt?
- Wie reagieren die Eltern auf die Forderung der Tochter? Wodurch äußern sich ihre Reaktionen?
- Wie lässt sich das veränderte Verhalten der Schwester gegenüber ihrem Bruder im Kontext von dessen Austritt aus familiären Funktionen beurteilen?
- Wie ist Gregors Einstellung vor/zu seinem Tod zu beurteilen? Würdet ihr genauso fühlen/denken?
- Im Märchen sind Verwandlungen und Rückverwandlungen keine Ausnahme. Warum ist in Kafkas Geschichte keine Rückverwandlung möglich?

3. Weiterführende Aufgaben

Zuletzt sollen hier noch ein paar Anregungen für weitere Aufgaben, die von

den SchülerInnen (auch zuhause) erledigt werden können, präsentiert werden:

- Wählt eine Szene aus dem Originaltext aus und versucht selbst, eine Comicsequenz davon zu gestalten.
- Worauf muss man dabei achten? Welche Schwierigkeiten können sich ergeben? Vergleicht dazu Seite 35 im Comic mit der Textstelle im Original (S. 98 f.): Welche erzähltheoretischen Überlegungen/Probleme könnten zur Entscheidung von Corbeyran/Horne geführt haben? Könnte man die Stelle auch anders lösen?
- Verfasst einen fiktiven Brief Gregors, den er nach seinem Tod an seine Familie richtet.
- Inwiefern lassen sich in der Geschichte rückblickend autobiographische Spuren erkennen? Welche realen Konflikte bringt Kafka in der Verwandlung zum Ausdruck?
- Auf Comicseite 24 versucht Gregor mit allen Mitteln, ein Bild vor der Ausschachtung seines Zimmers zu retten. Welche Rolle könnte das Bild in Bezug auf Kafkas Leben spielen?

- Seht euch die letzte Seite des Comics an: Was fällt in der Gestaltung auf? Welches Lebensgefühl wird hier vermittelt?
- Warum lässt uns Kafka ohne Erklärung für die Verwandlung stehen? Was könnte er mit dem Text aussagen wollen?

Literatur

- KAFKA, FRANZ (1950 ff.): Die Verwandlung. In: Ders.: *Gesammelte Werke*. Hg. von Max Brod. Bd. 5. Frankfurt/M.: Fischer, S. 57–107.
- COREYRAN, ERIC; HORNE, RICHARD (2010): *Die Verwandlung*. Von Franz Kafka. München: Knesebeck.

MARIE-CHRISTIN BUGELNIG ist Doktorandin an der Universität Klagenfurt und hat dort sowie an der Université Toulouse II Germanistik, Romanistik und Publizistik studiert.
E-Mail: marie.bugelnig@yahoo.de

Kommentar

Die Bildung eines Menschen darf nicht von seiner Herkunft bestimmt sein

Schulische Bildung ist der Schlüssel zur Zukunft, ist ein kostbarer Schatz. Sie entscheidet über Lebensperspektiven und Zukunftschancen jedes einzelnen Menschen. Auch in Zeiten enger Budgetvorgaben darf nicht auf Kosten der Zukunft junger Menschen gespart werden. Man kann es nicht oft genug sagen: Die Zukunft und der Wohlstand Österreichs werden im Klassenzimmer entschieden!

In der Schuldiskussion geht es um die Qualität unserer Gesellschaft, wie wir leben wollen, wie wir leben werden. Dass Veränderungen im Schulsystem unbedingt notwendig sind, bestätigen PISA-Studie und PISA-Expertenbericht sowie Stellungnahmen der Bildungsexperten der Sozialpartner und zahlreiche wissenschaftliche Studien. Die Verbesserung der Schule ist ohne Alternative.

Schulische Bildung in Österreich ist stark sozial geprägt. Das Bildungsniveau der Kinder hängt immer noch vom Einkommen und der Bildung der Eltern ab. Schon mit der Geburt ist weitgehend festgelegt, welcher schulische

Abschluss einmal erreicht wird. Haben die Eltern Matura gemacht, tun das meist auch ihre Töchter und Söhne, Akademikerkinder studieren, Kinder von PflichtschulabsolventInnen erreichen wiederum einen Pflichtschulabschluss. Nur neun Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund streben einen höheren Bildungsabschluss als den der Eltern an. Eine Bestätigung dafür, dass es in unserem Schulsystem eine deutliche Chancenungleichheit gibt. Es ist einfach ungerecht, dass der Lebensweg von Kindheit an vorgezeichnet bleibt und vom finanziellen Status der Eltern abhängig ist.

HauptschülerInnen gehen dem Schulsystem öfter verloren als AHS-SchülerInnen, nur 6,5 Prozent wechseln in eine AHS. Damit sinkt ihre Aussicht auf ein Studium drastisch. Aber auch in jeder anderen höheren Schule haben HauptschülerInnen ein höheres Risiko, wieder hinauszufallen. Klar erkennbar und wissenschaftlich beweisbar zeigt sich, dass ausschlaggebende Faktoren für den schulischen Bildungsverlauf und das Bildungsniveau die soziale und regionale Herkunft sowie zu frühe Richtungsentscheidungen unseres Schulsystems sind. Woher sollten Zehnjährige schon wissen, welche die richtige Schule für sie ist? Für die Aufteilung in Hauptschule und Gymnasium gibt es kein ernsthaft pädagogisches Argument, das für die Segregation in diesem Alter spricht. Mit zehn lassen sich keine gültigen Prognosen erstellen; durch das frühe Sortieren werden unzählige Begabungsreserven nicht ausgeschöpft. Eine Gesellschaft, die zukunftsfähig sein will, ist auf die beste Bildung aller Kinder dringend angewiesen. Die bestmögliche schulische Förderung gehört

zu den Grundrechten aller Kinder. Alle haben das Recht auf ein Höchstmaß an Bildung. Daher ist die Verantwortung betreffend der besten schulischen Ausbildung ihnen gegenüber besonders groß.

Durch die Entwicklung zur Wissens- und Informationsgesellschaft werden an die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen und damit an die Schule neue Herausforderungen gestellt. Um die vielfältigen Potentiale der Persönlichkeit der jungen Menschen anzusprechen, dient die Verbindung von »Hirn, Herz und Hand« im Schulbereich als eines der leitenden Prinzipien. Ganzheitliches Arbeiten sollte heute zur selbstverständlichen reformpädagogischen Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer zählen. Eine ganzheitliche Lehr- und Lernkultur ist eine Investition in ein offenes, konstruktives, wertschätzendes Schulklima, in dem durch Individualisierung und Differenzierung Begabungen und Talente besser gefördert und Schwächen schneller erkannt werden.

Eine moderne Gesellschaft hat auf Veränderungen mit angemessenen Konzepten rasch und umfassend zu reagieren. Nicht parteipolitische, ideologische oder gewerkschaftliche Interessen, sondern die Kinder haben im Zentrum des Systems Schule zu stehen. Um kein Missverständnis aufkommen zu

lassen: Die Gewerkschaften sind eine wichtige Einrichtung, sie werden aber nur dann weiterhin gesellschaftlich glaubwürdig sein, wenn sie sich nicht vorbehaltlos zu Privilegienverteidigern ihrer jeweiligen (AHS)-Standesgruppe degradieren. Die Schule darf nicht Spielplatz für Interessensgruppen und Politik sein.

Lösungsansätze, die bereits verfolgt werden, sind kleinere Klassen, mehr BegleitlehrerInnen, verstärkter Ausbau der Sprachförderung und ganztägiger Schulformen. DER Lösungsansatz aber, dessen Umsetzung aus genannten Gründen weiterhin keine parlamentarische Mehrheit findet, ist eine individuelle Gesamtschule, ob »Gymnasium für alle« oder »Neue Mittelschule« ist dabei zweitrangig. Das Modell der Zukunft muss eine Schule sein, in der sich LehrerInnen individuell um alle SchülerInnen kümmern, in der die Stärken und Schwächen jedes Schülers diagnostiziert und individuell gefördert und gefordert werden. Die grundsätzliche Verschiedenheit der Schüler soll nicht als Problem, sondern als Potenzial guten Unterrichts gesehen werden. Entscheidend für den Erfolg und somit unbedingte Voraussetzung ist dazu natürlich ein dementsprechendes Arbeitsumfeld für Lehrerinnen und Lehrer mit mehr Verantwortung für Lernergebnisse und bessere Unterstützungssysteme.



OSR Peter Eisenschmied

Direktor der Roseggerhauptschule in Knittelfeld, Steiermark, seit 1997.

12 Klassen, Schulversuche, Binnendifferenzierung und Notebookunterricht.

E-Mail: peter.eisenschmied@aon.at

ide empfiehlt



Peggy Fiebich, Sigrid Thielking (Hg.)

Literatur im Abitur

Reifepfung mit Kompetenz?

(= Hannoversche Beiträge zur Kulturvermittlung und Didaktik 1).

Bielefeld: Aisthesis, 2010. 202 Seiten.

ISBN 978-3-8952-8752-7 • EUR 19,80

Begriffe wie »Reife«, »Kompetenz« und ihr Verhältnis zueinander erhalten in den gegenwärtigen Diskussionen um die Neugestaltung des Abiturs¹ vermehrte Brisanz. Sie sind Schlagworte unterschiedlicher Bildungskonzepte, über die auch ungelöste bildungspolitische, pädagogische und fachdidaktische Problemstellungen verhandelt werden. Der vorliegende Band fokussiert die Frage nach »Reife[] mit Kompetenz?« auf die Literatur und ihre Rolle im Abitur.

Literatur im Abitur - Reifepfung mit Kompetenz? skizziert die politischen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie die aktuelle Praxis der

Reifepfung Deutsch im internationalen Vergleich. Beiträge mit fachwissenschaftlichen, bildungstheoretischen und -geschichtlichen Zugängen werden um kritische Überlegungen zu Lehrplänen, Lehrbüchern und Prüfungen ergänzt. Die Beiträge korrelieren das Zentralabitur mit einer gewandelten Auffassung von Bildung, in der ein reflexives und emanzipatives Bildungskonzept durch ein stärker transitives, pragmatisch-funktionales Bildungsverständnis abgelöst wird, das sich am Output orientiert und vermehrt Test- und Normierbarkeit fordert. Als besondere Problembereiche der Standardisierung werden einerseits die Zerstückelung von (literarischen) Rezeptionsprozessen in einzelne Teilbereiche, andererseits die nicht normierbaren/messbaren Anteile im Umgang mit literarischen Texten und deren Bedeutung für literarisches Verstehen thematisiert.

Peggy Fiebich stellt »Kompetenzen« als wissensbasierten/kognitiven, inhaltlich/situativ übertragbaren, untergliederbaren und messbaren Verstehens- und Darstellungsleistungen (S. 108) das Konzept eines auf sinnlich-konkreten Vorstellungen und Emotionen beruhenden, prozesshaft/ganzheitlich verlaufenden und daher nicht messbaren literarischen Lesens gegenüber. Die Divergenz beider Entwürfe lässt sie schließen, dass die Überprüfung von Kompetenzen nicht über literarische Texte, sondern am Beispiel von Sachtexten erfolgen solle. Ausgehend von den fachspezifischen Text-Erschließungsformen »Untersuchen«, »Erörtern« und »Gestalten« fragt Karlheinz Fingerhut nach den Formaten zentral gestellter Abiturthemen und deren Be-

1 »Reifepfung« und die regional unterschiedlichen Termini »Abitur«, »Matur«, »Matura« werden im vorliegenden Beitrag synonym gebraucht.

wertung im Bereich «Umgang mit Texten». Durch die Akkumulation von Detailoperationen fokussiere die Standardisierung vor allem auf Abbildungsleistungen eines zuvor Erworbenen; anstatt Deutungsvielfalt bzw. -individualität zu fördern, scheine sie eher dazu geeignet, die Erfüllung von Erwartungshaltungen (also Anpassung) zu belohnen. Juliane Köster erläutert an ganz konkreten Beispielen, was und vor allem wie im Deutschabitur gegenwärtig geprüft wird: Im Zentrum würden Leistungen der Textrezeption wie Textbeschreibung, -deutung und Kontextualisierung stehen; allesamt nicht beobachtbare Verstehensleistungen, sollen sie durch textproduktive Verfahren (das Schreiben eines Aufsatzes) sichtbar gemacht werden. Bezweifelt Köster einerseits die Aussagekraft aktueller Prüfungsdesigns für das Verstehen literarischer Texte, so plädiert sie andererseits dafür, die Sicherung des Inhalts zum fixen Prüfungsbestandteil zu machen. Im Zentrum von Andreas Ulrichs Überlegungen steht ein Konzept von Wissenschaftspropädeutik, das über die Studierfähigkeit hinaus die Orientierung in einer Wissens- und Wissenschaftskultur ermöglichen soll. Eine so verstandene Propädeutik verlange eine Modifizierung der Ziele der gymnasialen Oberstufe, der Unterrichtskonzepte und der Prüfungsanordnung »Abitur«. Eine besondere Rolle schreibt Ulrich dabei dem Fach Deutsch zu. Am Ende des Bandes stehen anstatt eines Fazits elf Thesen, in denen die wesentlichsten Untersuchungsergebnisse und Argumente zusammengeführt und reflektiert werden. Deutliche Vorbehalte formuliert Sigrid Thielking vor allem gegen Aufgabenformate, die rückschauend

die Lernprozesse in der Oberstufe überformen, und gegen starre Prüfungsdesigns, die forschend entdeckendes Lernen weitgehend ausschalten würden. Kritisch gesehen werden auch zu erwartende Steuerungszumutungen von außen und eine Um- bzw. Abwertung der LehrerInnen-Rolle.

Mit der Diskussion um die Zentralmatura sind nicht nur aktuelle Modellierungen von Leistungsüberprüfung, sondern auch komplexe Bildungsdiskurse in den Fokus gesellschaftlicher Wahrnehmung gerückt. *Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz?* ist ein Buch, das sich in dieser zum Teil sehr emotional geführten Diskussion problembewusst und durchaus kritisch zu Wort meldet. Als deutliches Statement von VertreterInnen unterschiedlicher professioneller, institutioneller, bildungsgeschichtlicher und -politischer Kontexte wendet es sich sowohl an FachkollegInnen als auch an jene, die sich mit dem viel zitierten Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung und seinen Konsequenzen für Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung tagtäglich konfrontiert sehen: Deutschlehrerinnen und -lehrer. Für sie hält der Band theoretisch fundierte und aus der Praxis gesprochene Beiträge bereit, die auch deutlich machen, wie wichtig gerade in Fragen der Zentralisierung der Blick über die eigenen Institutionen- und Ländergrenzen hinaus ist.

URSULA KLINGENBÖCK

URSULA KLINGENBÖCK ist seit 1995 Universitätsassistentin und Universitätslektorin am Institut für Germanistik an der Universität Wien. E-Mail: ursula.klingensboeck@univie.ac.at

Neu im Regal



Birgit Rißland, Johannes Gruntz-Stoll
Das lachende Klassenzimmer

Werkstattbuch Humor.
 Mit Illustrationen von Karin Zäschke.
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2009. 137 Seiten.
 ISBN 978-3-8340-0488-8 • EUR15,00

Mit Humor fällt vieles leichter, auch das Lernen. Spaß und Lachen tragen zu einem guten Lernklima bei. Doch Humor ist viel mehr, und das hier vorliegende Buch versteht sich nicht als unreflektiertes Plädoyer für den Einzugs der Spaßgesellschaft in den Schulalltag, ebensowenig geht es darum, LehrerInnen künftig nur noch daran zu messen, wie gut sich ihre SchülerInnen in den jeweiligen Unterrichtsstunden unterhalten fühlen, oder gar darum, ein möglichst überprüf- und standardisierbares Humor-Curriculum zu entwickeln. Birgit Rißland und Johannes Gruntz-Stoll setzen sich einfühlsam mit der Idee des »lachenden Klassenzimmers« auseinander, indem sie sich dem facettenreichen Phänomen des Humors von unterschiedlichen Seiten nähern. Im *Werkstattbuch Humor* werden vielfältige Möglichkeiten für hu-

morvolle Interventionen im Unterricht aufgezeigt, die LeserInnen erfahren viel Wissenswertes zum Thema, lernen unterschiedlichste Humorelemente kennen und fühlen sich nicht zuletzt durch die sehr gelungenen Illustrationen von Karin Zäschke bestens unterhalten. Immer wieder wird man zum Mitmachen und Mitlachen, aber auch zum Nachdenken animiert. Mit Beispielen, Übungsvorschlägen und einer Auswahl an humorvollen Texten und Aphorismen geben die AutorInnen Einblick in ihre eigene Auseinandersetzung mit Humor und unterstützen die LeserInnen darin, Verständnis für dieses sehr emotionale Thema und Sensibilität für einen wohl dosierten Einsatz im (Unterrichts)Alltag zu entwickeln.

In den einzelnen Kapiteln, die in beliebiger Reihenfolge gelesen werden können, sind die AutorInnen dem Lachen in unterschiedlichem Kontext auf der Spur: »Lachen und Lernen« führt ins Klassenzimmer, in »Lachen und Leben« werden eigene Erfahrungen, in »Lachen und Entwicklung« wird der Humor von Kindern und Jugendlichen thematisiert. Auch das Lachen in Märchen, Geschichten und in der Musik sowie die Bedeutung des Humors für die Kommunikation und das emotionale Lernen finden Beachtung; mit Fragebogen und der Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen kann man seinen eigenen Humor besser kennen lernen. Begriffe rund ums Lachen sowie eine Auflistung von Materialien in Medien und Internet runden die humorvollen Präsentationen ab.

Es ist zu wünschen, dass die positive Kraft des Humors künftig noch viel stärker im Klassenzimmer genutzt wird, dass SchülerInnen und LehrerIn-

nen so mancher Schwierigkeit mit heiterer Gelassenheit begegnen und die befreiende Wirkung lauten Lachens genießen können.

URSULA ESTERL
(AECC Deutsch)

Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.)

Nachhaltige Sprachförderung

Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft Bestandsaufnahmen und Perspektiven. (= Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 12). Innsbruck: StudienVerlag, 2009. 236 Seiten. ISBN 978-3-7065-4618-8 • EUR 24,90

Die steigende Zahl von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zeigt, dass Österreich mittlerweile als Einwanderungsland angesehen werden kann und muss. Folglich sind alle Bildungsinstitutionen, vom Kindergarten bis zum tertiären Bildungsbereich, mit neuen Herausforderungen konfrontiert.

Daher wurde bei der Tagung »Nachhaltige Sprachförderung« im Februar 2008 in Wien dementsprechend eine Themenvielfalt die Sprache und Migration betreffend sowohl aus praktischer als auch theoretischer Perspektive diskutiert. Im Sammelband finden sich die Plenarvorträge und die Zusammenfassungen der Workshops, bei denen nicht nur LinguistInnen und GermanistInnen, sondern auch Lehrende verschiedener Bildungseinrichtungen, TrainerInnen im DaZ- und Alphabetisierungsbereich, MitarbeiterInnen des BMUKK und von Integrationsvereinen zu Wort kommen.

Konsens besteht darin, dass nachhaltige Sprachförderung als Förderung »aller in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen und nicht nur des Deutschen« (S. 11) angesehen wird. Daher sind vor den einzelnen Artikeln die Grundsätze, Forderungen und Maßnahmen zur Realisierung der »Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich« abgedruckt.

Die verständlich und kompakt geschriebenen Beiträge behandeln verschiedene Aspekte des Themenbereichs »Migration und Sprache«. Sie reichen von der Sprachförderung im Kindergarten bis zu jener in der Erwachsenenbildung, von der kritischen Reflexion der verschiedenen Ausbildungen für Lehrkräfte im DaZ-Bereich bis zur noch entwicklungsfähigen Ausbildung der Lehrkräfte im schulischen Bereich in Bezug auf Mehrsprachigkeit, von der Soziolinguistik der Mehrsprachigkeit bis zur Thematisierung problematischer Aspekte bei den Sprachprüfungen für MigrantInnen.

Die geforderten Maßnahmen haben alle ihre Berechtigung und ihre Umsetzung ist mehr als wünschenswert, jedoch ist zu befürchten, dass – zumindest nicht für alle Desiderata – die nötigen Ressourcen praktisch zur Verfügung stehen. Beispielsweise soll, um die tatsächliche Sprachkompetenz eines Kindes beurteilen zu können und um die Mehrsprachigkeit zu fördern, auch dessen Sprachkompetenz in der Erstsprache berücksichtigt werden. Jedoch ist fraglich, wie und ob dies mit Sprachen mit relativ wenigen SprecherInnen – insgesamt oder in Österreich – möglich ist.

Initiativen wie diese Tagung und die Möglichkeit, die Inhalte der Tagung

nachzulesen, sind sehr zu begrüßen. JedeR LehrerIn, der/die mehrsprachige Kinder unterrichtet, und jedeR, der mit diesem Themenbereich befasst oder daran interessiert ist, profitiert – insbesondere aufgrund des interdisziplinären Charakters der Beiträge.

KONSTANZE EDTSTADLER
(AECC Deutsch)



Werner Wintersteiner, Georg Gombos,
Daniela Gronold (Hg.)

Grenzverkehr | ungen

Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und
Bildung im Alpen-Adria-Raum.

Klagenfurt: Wieser, 2010. 300 Seiten.

Mit englischer Lese-CD.

ISBN 978-3-8512-9880-2 • EUR 35,00

Der Prozess der Globalisierung, der kulturelle Verkehr und die Durchmischung bergen Konflikte; eine umfassende mehrsprachig-interkulturelle und soziokulturelle Bildung wird damit zu einer friedensstiftenden und moralischen Maßnahme (vgl. Weinreich 1993). Grenzregionen bieten sich als ideale Prüfsteine und Motoren für gelebte Mehrsprachigkeit und Auseinandersetzung mit und Einübung in rhizomatische Identitäten an. Grenzen, seien es reale, ideologische oder mentale, tragen nach Claudio Magris (1993) eine

Doppeldeutigkeit in sich: Sie sind gleichermaßen Barrieren und Brücken.

Anlässlich des EU-Jahres des interkulturellen Dialogs 2008 diskutierten namhafte Expert/innen und Wissenschaftler/innen aus Wissenschaft, Bildung, Literatur, Wirtschaft, Gesundheitssektor und Politik im Rahmen der Konferenz »Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung im Alpen-Adria-Raum« an der Universität Klagenfurt die Verpflichtungen und Chancen von Grenzregionen. Die Beiträge werden mit dem hier besprochenen Band zum Nachlesen vorgelegt.

Die drei thematischen Aspekte werden in insgesamt vier Kapiteln behandelt, deren je fünf bis sechs doch sehr unterschiedliche Beiträge jeweils von sehr gelungenen Vortexten eingeführt und inhaltlich verbunden werden. Das Kapitel PERSPEKTIVEN eröffnet die Diskussion mit vornehmlich theoretischen Beiträgen zu internationalen Erfahrungen. In den weiteren Kapiteln werden sie mit direktem Bezug auf den Alpen-Adria-Raum eben für die Bereiche Wissenschaftsbetrieb und Bildung, Gesundheitswesen, Wirtschaft und Literaturbetrieb ausdifferenziert. In seinem wichtigen Beitrag im Kapitel IDENTITÄTEN räumt Karl Stuhlpfarrer, der viel zu früh verstorbene Professor für Zeitgeschichte an der Universität Klagenfurt, dem dieser Band in ehrendem Gedenken gewidmet ist, mit dem Mythos einer gemeinsamen – zumindest einer gemeinsamen positiven Geschichte – des Alpen-Adria-Raums auf, räumt aber unter der Voraussetzung von erhöhter Mobilität, mehr Austausch, mehr Wissen usw. die Möglichkeit einer zukünftigen gemeinsamen positiven Geschichte ein.

Ein Großteil der behandelten Aspekte und Beispiele wurde schon anderswo ebenso fundiert behandelt, sie erhalten aber durch den interdisziplinären Kontext ein noch stärkeres Gewicht, zielen doch die Erfahrungen, Erkenntnisse und festgestellten Desiderate in dieselbe Richtung.

Kohärent zum Inhalt und dem Programm des Wieser Verlags, in dem dieser Band erscheint, ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit. Der viersprachige Buchtitel lotet die Dimensionen von Grenzen und deren Ambivalenz aus, indem je nach Sprache unterschiedliche Aspekte akzentuiert werden. Die Einleitung der Herausgeber/innen gibt es ebenfalls in vier Sprachen, die Beiträge selbst werden in der von den Beiträger/innen gewählten Sprache präsentiert, die Einführungen zu den vier Kapiteln in Deutsch und Englisch; dem Band beigelegt ist eine CD mit allen Beiträgen in englischer Übersetzung.

Fazit: Die Herausgeber/innen haben einen lesenswerten und lesbaren Sammelband vorgelegt, der über Disziplinengrenzen hinweg viele Einsichten bietet und zum Nachdenken über konkrete Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich der unabdingbaren Grenzkompetenz mit Dialogfähigkeit, Fähigkeit der Anerkennung von Verschiedenheit und Mut zu Grenzüberschreitungen anregen kann.

SONJA KURI

SONJA KURI ist assoziierte Professorin für Germanistische Linguistik am Dipartimento di Studi di Linguistici, Filologici e Letterari Europei e Extraeuropei der Università degli Studi di Udine. E-Mail: sonja.kuri@uniud.it

Renate Zimmer
**Handbuch Sprachförderung
 durch Bewegung**

Freiburg/Breisgau: Herder, 2009. 224 Seiten.
 ISBN 978-3-4513-2160-3 • EUR 22,95

Die Silbenkönigin, Herrscherin über die Lachinsel, reist mit dem Schaukelschiff nach Hüpfstadt.

Dass Sprach- und Bewegungsförderung im Kindergarten eine besonders wichtige, jedenfalls aber keine trockene Angelegenheit ist, steht für die Leserin und den Leser nach der Lektüre dieses Praxis-Handbuchs zur »Sprachförderung durch Bewegung« fest.

Renate Zimmer, Professorin für Sportwissenschaft an der Universität Osnabrück und begeisterte Referentin zu den Themen Bewegungserziehung und Psychomotorik, unternimmt es zunächst, im Besonderen Nicht-LinguistInnen die enge Verbindung von Bewegung und sprachlichen Äußerungen gut verständlich und einprägsam vor Augen zu führen, bevor sie sich etwa ab der Mitte des Buches den Praxisbeispielen mit einer Fülle von konkreten Handlungsanleitungen zuwendet.

Nicht nur PraktikerInnen im Bereich der Kleinkindpädagogik werden sich über die präzisen Angaben zum Material, mögliche Variationen des Spiels und die Zuordnung jeder Anregung zum jeweiligen Förderbereich (auditive, visuelle, taktile, kinästhetische, vestibuläre Wahrnehmung; Körpersprache, Mundmotorik, Atmung, Konzentration, Koordination; Prosodie, Wortschatz, Phonologisches Bewusstsein, Syntax/Morphologie, Kommunikation) freuen, denn viele Aktivitäten können auch mit älteren Kindern und Jugendl-

chen durchgeführt werden. So kann etwa die eingangs zitierte »Lachinsel« als Aufwärmenspiel in dramapädagogischen Zusammenhängen gute Dienste leisten.

Das letzte Kapitel, verfasst von Hava Engin, ist der Sprachförderung für Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/ Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache gewidmet. Hier finden sich in aller Kürze Hinweise auf die zentralen Förderschwerpunkte in diesem pädagogischen Feld. Dass die Verknüpfung von Sprache und Bewegung auch in diesen Zusammenhängen besonders ergiebig sein kann, wird mit einigen Beispielen veranschaulicht, die Autorin verweist im Text immer wieder auf erprobte Quellen. Eine umfangreiche Literaturliste zu Sprache und Bewegung beschließt die Publikation.

Die von Renate Zimmer gesammelten Übungen und Spiele verknüpfen konsequent Sprache und Bewegung und sind durch spielerische Elemente kleinkindgerecht, jedoch auch für »Große« motivierend, gestaltet. So ist nach der Lektüre des *Handbuchs Sprachförderung durch Bewegung* die Lust groß, einen Ausflug nach Hüpfstadt zu machen – vielleicht schaut ja die Silbenkönigin auch gerade zufällig vorbei und erfüllt die Wünsche aus der Wunschmaschine ...

MARLIES BREUSS

MARLIES BREUSS unterrichtet Deutsch und Französisch an einer berufsbildenden höheren Schule und ist Mitarbeiterin an der PH-Graz.
E-Mail: mm.breuss@schule.at

Christine Garbe, Karl Holle,
Tatjana Jesch

Texte lesen

Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation (= UTB 3110). Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2., durchgesehene Auflage 2010. 252 Seiten. ISBN 978-3-5067-5649-7 • EUR 17,90

Christine Garbe, Maik Philipp,
Nele Ohlsen

Lesesozialisation

Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. (= UTB 8398). Paderborn: Ferdinand Schöningh. 2009. 256 Seiten. ISBN 978-3-5067-6585-7 • EUR 19,90

Das Lehrbuch *Texte lesen* und das auf die von Christine Garbe bearbeiteten Kapitel Lesekompetenz und Lesesozialisation abgestimmte Arbeitsbuch *Lesesozialisation* richten sich an Lehramtsstudierende aller Fächer, das Arbeitsbuch insbesondere an Studierende und Lehrende des Faches Deutsch, doch empfiehlt sich diese auf die wichtigsten Erkenntnisse der Forschung basierende Publikation allen, die mit Lesen und Lesedidaktik im weitesten Sinn zu tun haben.

Das Lehrbuch selbst ist in vier selbstständige Teile gegliedert: »Lesekompetenz« und »Lesesozialisation« (von Christine Garbe), »Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen« (von Karl Holle) und Textverstehen (von Tatjana Jesch).

Christine Garbe vergleicht im Kapitel Lesekompetenz die Modelle der Lesekompetenz, wie sie in den großen Leistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU, DESI) definiert sind. Dabei werden sämtliche Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Auffassungen abgewogen. Mit der Erkenntnis, dass man

für das Messen von Leseverstehensleistungen ein anderes Modell benötigt als für die Diagnose von Leseschwächen und die Gestaltung von Leselernprozessen, wird ein didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz von Rosebrock/Nix (2008) zitiert, das zusammen mit dem Erwerbsmodell der Lesekompetenz die umfassende Zusammenschau abschließt. (Dieses Erwerbsmodell – unter Mitarbeit von Garbe und Holle entwickelt und beforscht – stellt die Antwort der Kultusministerkonferenz Deutschland auf das schlechte Abschneiden bei PISA 2000 dar.)

Im zweiten Kapitel geht Tatjana Jesch auf textlinguistische, kognitionspsychologische und narratologische Aspekte der Textverstehenskompetenz ein. An praktischen Beispielen festgemacht finden sich mehr oder weniger vertraute Zuordnungen zu Texttypologien, Auflistungen von Textmerkmalen und der Struktur von Texten.

Karl Holle versucht über einen kurzweiligen historischen Abriss über die kognitionspsychologische Leseprozessforschung der letzten Jahrzehnte – insbesondere aus dem angelsächsischen Raum – die daraus abgeleiteten verschiedenen Lesemodelle einander gegenüberzustellen. Durch einen Transfer zur entsprechenden Lesedidaktik mit Beispielen werden die jeweiligen Ansätze plausibel veranschaulicht.

Im vierten Teil kommt wieder Christine Garbe zu Wort. Unter dem Begriff der Lesesozialisation, der eine gelungene Erweiterung des zu eng formulierten Begriffs der Leseerziehung darstellt, werden die Ergebnisse eines sechsjährigen Forschungsprojektes zusammengefasst. Inhaltlich werden Faktoren und

Dynamiken des Lesens in der Familie und in der Grundschule, in der Peergroup und in den weiterführenden Schulen beleuchtet, wobei das Verlaufsmodell der literarischen und Lesesozialisation als Ergebnis der lesebiografischen Forschung zweifelsohne den Höhepunkt darstellt.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Arbeitsbuches liegen in den Bereichen Lesekompetenz, Lesesozialisation und Lesebiografie. Die Kenntnis bzw. die Lektüre des Lehrbuches wird damit vorausgesetzt, das Lehrbuch selbst kann hingegen für sich genützt werden. Mit symbolisch ausgewiesenen Arbeitsaufträgen für Einzel- und Gruppenarbeit wird dieses Buch der Bezeichnung Arbeitsbuch vollends gerecht.

Im zentralen Kapitel der Lesesozialisation wird der inhaltliche Bogen sehr weit gespannt: Vom Lesen in der Familie beginnend (Übergang Mündlichkeit – Schriftlichkeit ...) über die Grundschule (Entwicklung der Lesemotivation, Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz ...) laufen die in die Tiefe gehenden Betrachtungen, die sich über die Sekundarstufe I und II (Einflüsse von Peergroup, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lektüre ...) bis zum Lesen in der Berufsschule und am Arbeitsplatz (workplace literacy) fortsetzen. Die Arbeit mit der Lesebiografie findet mit der Behandlung des Verlaufschemas der Lesesozialisation ihren inhaltlichen Höhepunkt. Zahlreiche Tabellen und Abbildungen erläutern die Untersuchungsergebnisse auch grafisch.

Dem Engagement der bekannten Lesedidaktikerin entsprechend ist das Methodenrepertoire äußerst umfas-

send: Insgesamt gibt es über 50, methodisch abwechslungsreiche Arbeitsaufträge, die sich vom Dekodieren fremdsprachiger Schriftzeichen mittels Anlauttabelle über Interpretationen, Zusammenfassungen, Argumentationen, Gegenüberstellungen von Zitaten und dergleichen mehr bis zum Verfassen einer eigenen wissenschaftlich durchgearbeiteten Lesebiografie erstrecken können.

Beruhigend erscheint hier der Hinweis zu Beginn, dass entsprechend der Zielgruppe ja nicht alle Aufträge erfüllt werden müssen – Anregungen für die eigene Arbeit sind auf jeden Fall in großer Vielfalt zu finden.

HELMUT MAIER

Michael Kämper-van den Boogart,
Kaspar H. Spinner (Hg.)

Lese- und Literaturunterricht in 3 Teilen

(= Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 11).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 1180 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0762-9 • EUR 68,00

Das Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur mit seinen profunden Beiträgen zu ausgewählten Bereichen der Deutschdidaktik hat sich bereits zu einem unverzichtbaren Standardwerk entwickelt. Auch der dreiteilige Band zum Lese- und Literaturunterricht überzeugt durch eine gelunge-

ne Mischung von Theorie und Praxis und berücksichtigt dabei alle Schulstufen, von der Vorschule bis zur LehrerInnen-Ausbildung. Band 11,1 bietet einen historischen und theoretischen Überblick über den Lese- und Literaturunterricht, wobei besonderes Augenmerk auf die Lesepsychologie und -sozialisation sowie die Kompetenzdiskussion gelegt wird. Im zweiten Teilband (11,2) steht das Unterrichtsgeschehen selbst im Fokus: Methoden, Zielsetzungen, Lehr- und Lernmaterial, Schüler- und Lehrkompetenzen sowie ein Ausblick auf den Stand der empirischen Forschung. Band 11,3 setzt sich mit Fragen der Leistungsbeurteilung und -messung auseinander, abschließend regen acht methodisch unterschiedliche Unterrichtsmodelle für den Lese- und Literaturunterricht zur Nachahmung an. Das Themenspektrum umfasst Lesetechniken, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, Textanalyse und -interpretation, Umgang mit Sachtexten sowie szenische Interpretation.

Cornelia Rosebrock, Daniel Nix
**Grundlagen der Lesedidaktik
und der systematischen schulischen
Leseförderung**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4. korrt. und erw. Aufl. 2011.
149 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0870-1 • EUR 14,80

Mit dieser Publikation wenden sich Cornelia Rosebrock und Daniel Nix an LehrerInnen und Studierende im Fach Deutsch sowie an jene in textbasierten Sachfächern, auch die außerschulische

HELMUT MAIER ist in der LehrerInnen-Aus- und -Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Bereich Volksschuldidaktik Deutsch und Sachunterricht tätig.

E-Mail: helmut.maier@phst.at

Leseförderung wird berücksichtigt. Die AutorInnen möchten Lehrpersonen Grundlagenwissen zur Lesedidaktik vermitteln, sie aber auch über Kriterien für die Planung eines lesedidaktisch fundierten Unterrichts informieren. Dabei soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Lesen und Lesedidaktik in allen Fächern eine Rolle spielen. Ausgangspunkt ist die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Begriffe »Lesekompetenz« und »Leseförderung«. Im Band *Grundlagen der Lesedidaktik* sollen unterschiedliche Methoden und Formen des Lesetrainings vorgestellt werden, dabei werden verschiedene Zielgruppen berücksichtigt. Präsentiert wird sowohl der theoretische Hintergrund als auch die didaktische Dimension rund um die Lesekompetenz, dabei spielen die kognitiven Anforderungen, aber auch die Persönlichkeit der LeserInnen eine wichtige Rolle, der individuellen Lesesozialisation kommt immer größere Bedeutung zu. Ein wesentliches Anliegen der AutorInnen ist, Leseförderung als kontinuierliches, institutionell vernetztes Handeln zu sehen, das einen fixen Platz im schulischen Alltag einnimmt.

Martin Fix, Roland Jost (Hg.)
Sachtexte im Deutschunterricht

Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag.
 (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 19). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. unveränderte Aufl., 2010.
 209 Seiten.
 ISBN 978-3-5892-2307-7 ● EUR 18,50

Mit der seit den PISA-Studien ins Blickfeld der wissenschaftlichen didakti-

schen Forschung gerückten Auseinandersetzung mit Sachtexten beschäftigt sich diese Publikation. Lesekompetenz und Lesestrategien werden nun häufig an Hand von Sachtexten erworben, ein kompetenter Umgang damit sichert das schulische und wohl auch berufliche Fortkommen, auch in Bildungsstandards und Schulbüchern rücken sie ins Zentrum der Aufmerksamkeit. SchülerInnen sollen lernen, fremde Sachtexte zu erarbeiten und (eigene) Sachtexte zu verfassen und zu bearbeiten, Ziel ist ein produktiver Umgang mit Sachtexten. SchülerInnen müssen dafür entsprechende Strategien und metakognitives Wissen erwerben. Nach der Klärung des Gegenstandes werden Beispiele aus der empirischen Unterrichtsforschung vorgestellt, ein weiterer Themenblock nimmt Sachtexte in verschiedenen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts in den Blick, bevor abschließend der fließende Übergang zwischen Sachtext und literarischem Text, zwischen »sachlicher« und »narrativer« Sprache thematisiert wird.

Hans-Jürgen Krumm,
 Paul R. Portmann-Tselikas
Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge zu Deutsch
 als Fremdsprache. 13/2009 Schwerpunkt
 Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung.
 Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2010.
 238 Seiten.
 ISBN 978-3-7065-4928-8 ● EUR 24,90

Texte und deren rezeptive und produktive Verarbeitung sind insbesondere im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht von großer Bedeutung. Sie bringen Lernende in Kontakt zur

schriftlich fixierten Sprache und nur jene, die entsprechende Verarbeitungsstrategien erworben haben und über die nötigen Kompetenzen verfügen, werden in der Lage sein, diese Texte für ihr Sprachenlernen gewinnbringend zu nutzen. Sprach-, aber auch Sachunterricht vermittelt Wissen zumeist über Texte, und so ist für eine erfolgreiche Karriere in Schule und Beruf die Entwicklung von Textkompetenz unabdinglich. Für Lehrende ist es von Bedeutung, über Faktoren Bescheid zu wissen, die zu erfolgreichen Lese- und Lernprozessen führen, erhellend sind auch die innovativen didaktischen Verfahren, die in diesem Band vorgestellt werden. Im zweiten Teil der Publikation werden weitere wichtige Aspekte rund um den DaF-/DaZ-Unterricht behandelt.

Madeline Lutjeharms,
Claudia Schmidt (Hg.)

Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache

(= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Tübingen: Narr, 2010. 205 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6566-2 • EUR 24,80

Der Frage des Zusammenhangs von muttersprachlicher und fremdsprachlicher Lesekompetenz machen sich die AutorInnen dieses Bandes auf die Spur. Zugrunde liegt dabei der Gedanke, dass die erste Lesesozialisation eine wesentliche Basis für die Aneignung von Wissen und Information eines Menschen sowie den Erwerb von Lesefertigkeit in weiteren Sprachen ist. Ziel des Buches ist es, neue Erkenntnisse zum Leseprozess sowie dessen Abhän-

gigkeit von verschiedenen Erwerbskontexten darzulegen. Lehrenden soll möglichst profundes Hintergrundwissen geboten werden, damit sie auftretenden Schwierigkeiten in ihrem Unterricht besser begegnen können; die didaktische Komponente wird bei den Ausführungen immer mit bedacht.

Klaus Konrad

Leseförderung in der Sekundarstufe I

Über den Wissenserwerb beim Lesen.

Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2009.

162 Seiten.

ISBN 978-3-8300-4069-9 • EUR 65,00

Der Bedeutung der Entwicklung von Lesekompetenz und deren Zusammenhang mit einer erfolgreichen Teilnahme an einer wissensorientierten Gesellschaft trägt auch diese Publikation Rechnung. Vorgestellt wird ein von einem Forscherteam der Pädagogischen Hochschule Weingarten entwickeltes Förderprogramm, das sich auf die Suche nach Möglichkeiten einer wirksamen Unterstützung bei der Entwicklung von Lesekompetenz begibt. In der in die Teilbereiche Theorie, Diagnose und Empirie unterteilten Publikationen werden der Zusammenhang von Lernen und Wissenserwerb, die Förderung der Lesekompetenz sowie die Entwicklung von Diagnosekompetenz präsentiert, im empirischen Teil wird ein Projekt zur Förderung der Lesekompetenz entwickelt und dessen Durchführung in der Praxis begleitet und analysiert. Ziel des Projekts ist die Unterstützung von Jugendlichen aus bildungsfernen Familien.

Ludger Brüning, Tobias Baum
**Erfolgreich unterrichten
 durch Kooperatives Lernen 1**

Strategien zur Schüleraktivierung.
 Essen: Neue Deutsche Schule, 5. überarb. Aufl.
 2009. 180 Seiten.
 ISBN 978-3-8796-4306-6 ● EUR 24,80

Ludger Brüning, Tobias Baum
**Erfolgreich unterrichten durch Ko-
 operatives Lernen 2**

Neue Strategien zur Schüleraktivierung.
 Individualisierung - Leistungsbeurteilung -
 Schulentwicklung.
 Essen: Neue Deutsche Schule 2009.
 182 Seiten.
 ISBN 978-3-8796-4312-7 ● EUR 24,80

Gemeinsames Lernen ist kein Allheilmittel, doch stellt es eine ungemein effiziente Möglichkeit dar, Schülerleistungen zu verbessern, denn kooperatives Lernen fördert fachliche, methodische und soziale Kompetenzen der Lernenden, es steigert auch das Selbstwertgefühl und regt die Kreativität an. Nach einiger Zeit lernen SchülerInnen selbständiger und LehrerInnen werden entlastet, was bedeutet, dass der Fokus vom Lehren auf das Lernen verlegt wird. SchülerInnen werden unterschiedliche Lernarrangements geboten, in denen sie individuell, aber doch in eine Gemeinschaft (ob in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) eingebettet lernen können.

In diesen beiden Bänden werden nicht nur verschiedene attraktive methodische Anregungen und zahlreiche erprobte Beispiele aus der Praxis für die Praxis angeboten, sondern es gibt auch eine profunde Auseinandersetzung mit der Theorie, die zum Beispiel Folgendes umfasst: Hintergründe der Lernforschung, didaktische, lernpsy-

chologische und entwicklungspsychologische Forschungsstände. Eine sehr detaillierte Beschreibung des Unterrichtsablaufs ermöglicht eine problemlose Umsetzung der einzelnen Ideen im eigenen Fach. Daneben gibt es im ersten Band eine Einführung in die Grundprinzipien kooperativen Lernens sowie eine detaillierte Darstellung einfacher und komplexer kooperativer Lernstrategien, im zweiten Band erfolgt eine weiterführende Auseinandersetzung mit Fragen wie Leistungsbeurteilung beim kooperativen Lernen, individuelle Förderung von SchülerInnen, Zusammenarbeit im Kollegium und vieles mehr. Der Einsatz schüleraktivierender Lernformen wird nach und nach zur Veränderung des Unterrichts, aber auch zum aktiveren Lernverhalten der einzelnen SchülerInnen führen.

Andreas Mayer

**Gezielte Förderung bei Lese-
 und Rechtschreibstörungen**

(= Praxis der Sprachtherapie
 und Sprachheilpädagogik).
 München-Basel: Ernst Reinhardt, 2010.
 ISBN 978-3-4970-2122-2 ● EUR 19,90

Um Kinder mit Lese- und Rechtschreibstörungen gezielt fördern zu können, ist es wichtig, dass LehrerInnen, TherapeutInnen und auch die Eltern ausreichend über mögliche Ursachen und Ausprägungen der Störungen Bescheid wissen. Andreas Mayer geht in diesem Band der Frage nach, bei welchen Anforderungen es zu dieser häufigsten Entwicklungsstörung im Kindesalter kommen kann. Gezielt in

den Blick genommen wird der Erwerb von Schrift- und Lautsprache und die Bedeutung der phonologischen Verarbeitung von Informationen, weitere Kapitel beschäftigen sich mit dem wichtigen Bereich der Diagnostik sowie mit Möglichkeiten einer differenzierten Förderung.

Dem Unterricht in der Grundschule kommt eine zentrale Rolle beim Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten zu, doch Defizite zeigen sich auch in der Sekundarstufe, ja manchmal bis ins Erwachsenenalter. Nun gilt es, gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln, wofür zahlreiche praxiserprobte Anregungen vorgestellt werden, die direkt im Unterricht umgesetzt werden können.

Wolfgang Endres, Institut für
Diagnostik und Lerntraining (I.D.L.)
**Lesen und Schreiben
in der Sekundarstufe I**

31 Unterrichtsideen mit LRS-Training.
Weinheim-Basel: Beltz, 2010. 128 Seiten.
ISBN 978-3-4076-2652-3 • EUR 20,60

Die vorliegende Publikation nimmt gezielt die Lese- und Schreibförderung in der Sekundarstufe I in den Blick. Präsentiert werden in diesem Methoden-Magazin zahlreiche abwechslungsreiche Übungen, Lese- und Schreibspiele, die – dank graphisch ansprechender Kopiervorlagen und genauer Anweisungen – direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Neben diesen Unterrichtsideen gibt es auch einen theoriebasierten Schwerpunkt Lese- und Rechtschreibschwächen (LSR). Nach der Erläuterung der häufig verwirrenden Begriffe wird das Modell eines

schulischen Förderkonzepts vorgestellt. Für eine gezielte Förderung ist eine genaue Diagnose grundlegend, diese gelingt auf Basis der Analyse von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Ein wesentlicher Aspekt ist auch die emotionale Unterstützung der SchülerInnen, deren Selbstwertgefühl und Motivation gesteigert werden sollen. Ein Methodikkonzept, das die individuellen Lernvorlieben entdecken hilft und Anregungen zur Steigerung der Konzentration liefert, rundet den Band ab.

Ksenia Kuzminykh

Das Internet im Deutschunterricht

Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik.

(= Germanistik Didaktik Unterricht, 3).
Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2009. 304 Seiten.
ISBN 978-3-6315-9028-7 • EUR 47,80

Am Einsatz digitaler Medien führt im Alltag, aber immer häufiger auch in der Schule kein Weg mehr vorbei. Wie das Internet für die Lese- und Schreibdidaktik im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Deutschunterricht nutzbringend eingesetzt werden kann, wird in dieser Publikation vorgestellt. Ksenia Kuzminykh lotet die Möglichkeiten der Einbindung von virtuellen Ressourcen aus und analysiert deren Einfluss auf die Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeit, wobei sie zum Schluss kommt, dass ein kritisch-reflexiver Einsatz des Internets im Deutschunterricht die Lernkultur verbessern kann. Grundvoraussetzung dafür sei jedoch das Vorhandensein von Internetkompetenz, die auf einer Auseinandersetzung sowohl mit den Vorteilen

als auch den Gefahren der Internetnutzung basiert. Ein weiteres wesentliches Element der Publikation ist die Entwicklung neuer Konzepte für den Lese- und Schreibunterricht. DeutschlehrerInnen können sich der Thematik somit auf wissenschaftlicher Ebene nähern.

Klaus Kleinmann
**Die Turbo-Übungsgrammatik
 von ziemlich leicht bis
 ganz schön schwer**

Deutsch als Zweitsprache in der
 Sekundarstufe.

Augsburg: Brigg Pädagogik, 2010. 208 Seiten.
 ISBN 978-3-8710-1436-9 ● EUR 29,80

Dieser Trainingskurs bietet ein gezieltes Trainingsprogramm für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, aber auch für deutschsprachige mit sprachlichen Defiziten. Egal ob in zusätzlichen Kursen oder als Unterstützung im Regelunterricht kann das Material gut eingesetzt werden – und zwar entweder ein Kapitel nach dem anderen oder nur ausgewählte Übungen entsprechend dem jeweiligen Förderbedarf. Dieses Prinzip ist sehr zu begrüßen, ebenso die Auswahl der Grammatikschwerpunkte, die viele wesentliche Aspekte für DaZ-Lernende berücksichtigt. Positiv sind die kurzen Erklärungen am Beginn jedes Kapitels, eine stärkere Bezugnahme auf die Bedeutung des jeweiligen Phänomens im realen Sprachgebrauch wäre manches Mal wünschenswert, auch die graphische Darstellung könnte an einigen Stellen etwas klarer sein, wodurch das Übungsbuch zum Selbststudium weni-

ger geeignet ist. Auf eine dem Europäischen Referenzrahmen entsprechende Progression wurde bewusst verzichtet ebenso wie auf spielerische Elemente, es ging dem Autor um den »Aufbau solider grammatischer und lexikalischer Kenntnisse« (S.7). Dies einzulösen ist in der gebotenen Kürze der Darstellungen natürlich schwierig, Lexik und Grammatik lassen sich nur bedingt ohne situative Einbettung erwerben und vertiefen, spielerische und imitative Übungen haben sehr positive Auswirkungen auf den Lernprozess. Angeboten werden viele Einsetz- und Syntaxübungen zu Bereichen, die Deutschlernenden tatsächlich häufig Schwierigkeiten bereiten. Neben zahlreichen, ein wenig monotonen Übungen zu einzelnen Phänomenen gibt es aber auch Aufgaben, die sich am realen Sprachgebrauch orientieren (z.B. Lesetexte). Hilfreich sind Übungen, die aus zusammenhängenden Sätzen bestehen, und jene, bei denen SchülerInnen auch selbst aktiv werden können. Sehr nützlich ist der Exkurs zur Phonetik, auch hier wäre ein handlungsorientierter Zugang attraktiv. Die Übungsgrammatik wird nicht als kurstragendes Lehrwerk eingesetzt werden, kann jedoch aufgrund der Themenvielfalt zur Orientierung für Lehrende und zur gezielten Förderung von Lernenden gut genutzt werden.

URSULA ESTERL
 (AECC Deutsch)