

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Schule in Literatur und Film

Herausgegeben von  
Matthias Pauldrach

Heft 1-2016  
40. Jahrgang

---

## Editorial

MATTHIAS PAULDRACH: Editorial .....	5
--	---

## Magazin

### *Gedicht im Unterricht*

DANIEL NIX, CAROLIN FÜHRER: Die (lyrische) Axt im Walde ...	112
--	-----

### *Kommentar*

HEIDI SCHRODT: (Deutsch)- Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer .....	119
--	-----

### *ide empfiehlt*

WERNER WINTERSTEINER: G. Rupp (2014): <i>Deutschunter- richt lehren weltweit</i> .....	121
---	-----

<i>Neu im Regal</i> .....	124
---------------------------	-----

## Schule und Film/Literatur – ein produktives Spannungsverhältnis

KASPAR H. SPINNER: Die Schriftsteller und der Literaturunterricht – eine Hassliebe? .....	10
MATTHIAS PAULDRACH: »Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir!« Eine Reflexion der Beziehung von Schule und Leben anhand von Wes Andersons Spielfilm <i>Rushmore</i> .....	20
HERWIG GOTTWALD: Ernst Jünger als Autor über und für die Schule .....	30
HANNES SCHWEIGER: LehrerInnen als (sprachliche) Autoritäten. Unterrichtsimpulse zur Auseinandersetzung mit machtvollen Ordnungen und ihrer kritischen Reflexion .....	38
WERNER WINTERSTEINER: Entstörungsdienste – die (Anti-)Pädagogik der Christine Nöstlinger. Plädoyer für eine Neubewertung ihres Werkes .....	47

## LehrerInnenbilder – Reflexionen eines umstrittenen Berufs

EWALD ARENZ: Lehrer? Ach so. ....	56
MARKUS VORAUER: Ambivalenz und Scheitern. Über einige widersprüchliche Lehr-Performances in aktuellen Spielfilmen .....	62
MARKUS KREUZWIESER: »Ich bin kein Schriftsteller, sondern Mittelschullehrer« – oder doch umgekehrt? Wiedergelesen: Peter Henischs <i>Bali oder Swoboda steigt aus</i> (1981) .....	73

## Film, Literatur, Schule – inter- und transmedial

KLAUS MAIWALD: »Ich kann nicht Lehrer werden.« Wie Erich Kästner der Schule und wie das fliegende Klassenzimmer dem Schulmeister Kästner entrinnt .....	83
KATHARINA RUCK: Schülergewalt gegen Lehrer. Unterrichtsvorschlag zu Juli Zehs Roman <i>Spieltrieb</i> und seiner Verfilmung	95

## Service

ANNELIESE GRÖBLACHER: Schule in Literatur und Film. Eine Auswahlbibliographie .....	105
--	-----

*Die Themen »Schule«, »Film«, »Kindheit und Jugend«,  
»Jugendliteratur« in anderen ide-Heften*

ide 1/2015	Bewegte Bilder
ide 3/2013	Identitäten
ide 3/2012	Pubertät
ide 1/2012	Reifeprüfung Deutsch
ide 1/2009	Theater
ide 3/2006	Aufwachsen in Europa
ide 4/2003	Film im Deutschunterricht

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2016	Sachtexte <i>erscheint im Juni 2016</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 3-2016	Sehnsuchtsort Mittelalter
ide 4-2106	New Literacies im Deutschunterricht

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

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

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

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# Editorial

Schule und Literatur haben seit jeher ein gespannt-kritisches Verhältnis. Kaum ein/e Autor/in oder Filmemacher/in äußert sich positiv über die Schule, umso größer ist die Zahl der literarischen und filmischen Abrechnungen mit einem als autoritärer Zwangsapparat erlebten Erziehungswesen bzw. der quasi-therapeutischen Aufarbeitungen der eigenen Schulzeit. Insbesondere die deutschsprachige Internatsliteratur liefert davon ein beredtes Zeugnis. Auch einige Beiträge dieses Bandes handeln von literarischer Schulkritik, doch nicht ausschließlich. Die meisten Autor/innen dieses Heftes haben bewusst literarische und filmische Werke ausgewählt, die eine deutlich differenziertere Darstellung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft der jeweiligen Epoche und Kultur bieten.

Das Verhältnis von Schule und Film/Literatur lässt sich metaphorisch mit dem Bild des gespaltenen Subjekts fassen, das Jacques Lacan das »Ich« und »sein Anderes« nennt. Indem sich beide Seiten bekämpfen, bringen sie sich paradoxerweise gegenseitig hervor und werden so gerade durch ihren

Antagonismus füreinander produktiv. Schule und Literatur, Film, ja Kunst überhaupt, brauchen einander als das jeweils »Anderes«, um sich selbst zu legitimieren. Literatur überführt Schule häufig der Gleichschaltungsabsicht. Schule hingegen macht mit Literatur zuweilen, was diese gerade nicht sein will, benutzt sie, richtet sie für ihre eigenen (heteronomen) Zwecke zu. Doch gibt es auch die andere, offensichtlich produktive Seite der Medaille: Schulerfahrungen gehören zu den klassischen literarischen und filmischen Stoffen; ihnen haben wir bedeutende Werke der Weltliteratur und des Films zu verdanken. Im Gegenzug trägt die Schule durch ihre Vermittlerrolle maßgeblich dazu bei, dass die gesellschaftlichen Subsysteme »Literatur«/»Film« in der jetzigen Form existieren. Ein Thema dieses Heftes soll daher einerseits die (kritische) Reflexion der Wechselwirkungen zwischen den Institutionen/Systemen Schule und Literatur/Film anhand literarischer und filmischer Werke sein. Daran schließen sich unterrichtspraktische Fragen an: Welche Anlässe zur Selbstreflexion und zu produktiver didaktischer Arbeit bieten Filme und literarische Werke, die sich mit Schule und ihren Akteur/innen auseinandersetzen?

Literarische und filmische Schuldarstellungen stellen fast immer Gesellschafts- und Zeitdiagnosen dar, daher liegt ein Epochenschwerpunkt des Heftes auf der Gegenwart. Heute sind sowohl schulische als auch gesellschaftliche Probleme oft so komplex, dass sie nicht mehr in simpler Schwarz-Weiß-Malerei zu fassen sind, wie dies vielleicht noch bei der Beschreibung

des militärisch geprägten Schulsystems des wilhelminischen bzw. k.u.k. Zeitalters möglich war. Zugleich verstellt die fehlende zeitliche Distanz zur eigenen Gegenwart und die eigene Involviertheit als Lehrkraft möglicherweise den unvoreingenommenen Blick auf manches aktuelle Problem des Erziehungswesens und seine gesellschaftlichen Implikate. Hier kann die literarische und filmische »Fremdperspektive« eine Hilfe sein. Daher liegt ein weiterer Schwerpunkt des Bandes auf der Reflexion der Lehrer/innen-Rolle in literarischen und filmischen Texten. Nicht zuletzt werden in einigen Beiträgen inter- und transmediale Relationen der Darstellungen von Schule in Literatur und Film ausgelotet, zum Beispiel anhand der Verfilmungen von Schulromanen.

Die Bandbreite der behandelten Primärwerke erstreckt sich von Genreklassikern wie Erich Kästners *Das fliegende Klassenzimmer* und seinen drei Verfilmungen bis hin zu den breit rezipierten Titeln der Gegenwartsliteratur (zum Beispiel Juli Zehs Roman *Spieltrieb* und seine Verfilmung). Ein spezieller Fokus des Bandes liegt jedoch auf wenig bekannten Werken wie Wes Andersons Spielfilm *Rushmore* oder Ernst Jüngers *Die Zwille*, deren Behandlung im Unterricht bislang wohl kaum stattgefunden hat.

Im einleitenden Beitrag des Heftes und der Sektion »Schule und Film/Literatur – ein produktives Spannungsverhältnis« zeigt *Kaspar H. Spinner*, wie ein autoritativer und bedeutungslimitierender Umgang mit Literatur, der eigentlich durch die schüler- und identitätsorientierte Literaturdidaktik der

1980/90er Jahre überwunden schien, im kompetenzorientierten Deutschunterricht des 21. Jahrhunderts »fröhliche Urständ feiert«. Spinner zeigt anhand »kompetenzorientierter« Interpretationsaufgaben literarischer Texte in staatlichen Tests, wie ein monosemierender Umgang mit Literatur deren Grundanliegen bzw. grundlegende Ziele des Literaturunterrichts, zum Beispiel Imaginationsförderung, konkretisieren kann. Sein Text ist ein Plädoyer gegen die oben genannte »Zurichtung« literarischer Texte für schulische und gesellschaftliche Zwecke. Den Ausgangspunkt für Spinners Überlegungen bilden kritische, teils autobiographisch geprägte Texte von Schriftstellern über schulische Literaturinterpretation, insbesondere Burkhard Spinnens Text *Auswärtslesen. Eine Litanei* (2010), in dem dieser autobiographisch von Lesungen in Schulen erzählt.

Dass Schule ein Ort sein kann und sollte, der der Persönlichkeits- und Identitätsbildung dient und nicht in erster Linie der Anpassung an standardisierte Anforderungen, ist das zentrale Thema von Wes Andersons Spielfilm *Rushmore* (1998), um den sich der Beitrag von *Matthias Pauldrach* dreht. Die Dichotomie von Schule und Leben, die das bekannte lateinische Sprichwort aufmacht, wird in diesem Film auf mehreren Ebenen in Frage gestellt. Auf welche Art von Leben soll Schule vorbereiten? Wie steht es tatsächlich um den Stellenwert des »schulischen Lebens«, das Schuldirektionen so gerne auf ihrer Website öffentlichkeitswirksam ausstellen, das aber im Selektionsapparat der Schule keine Rolle spielt? Haben unangepasste Schüler/innen,

die früh ihren eigenen Weg suchen, im gegenwärtigen Schulsystem tatsächlich eine Chance? Max Fischer, der Protagonist von Andersons Film, ist ein solcher Jugendlicher, sein schulischer Werdegang ist voller Fährnisse und Krisen, die eine für Wes-Anderson-Filme typische groteske Komik erzeugen.

*Herwig Gottwald* wagt in seinem Beitrag etwas, das wenige vor ihm unternommen haben: einen Roman Ernst Jüngers als Schullektüre zu empfehlen. Ohne Jüngers umstrittene Werke und Thesen zu verharmlosen, sieht er gerade in der Ambivalenz von Jüngers Werken – etwa seines autobiographischen Adoleszenzromans *Afrikanische Spiele* (1936) – ein didaktisches Potential, das zur kritischen und kontroversen Behandlung im Unterricht anregt. Mit Jüngers *Die Zwille* (1973) versucht er, ein sprachgewaltiges und visionäres Werk für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen, das das Thema des sexuellen Missbrauchs von Schülern durch Pädagogen aufgreift, lange bevor dessen wahre gesellschaftliche Dimension ans Tageslicht kam.

*Hannes Schweigers* Beitrag »LehrerInnen als (sprachliche) Autoritäten: Unterrichtsimpulse zur Auseinandersetzung mit machtvollen Ordnungen und ihrer kritischen Reflexion« ist ein Streifzug durch die jüngere österreichische Literatur (1968–1999), der sich insbesondere mit Werken auseinandersetzt, die Erscheinungsformen von Gewalt, Diskriminierung, Marginalisierung, aber auch der Subversion und Emanzipation thematisieren. Als Grundlage diente dem Autor dabei das Kapitel »Die Schule in der Literatur: Zöglinge und Erzieher« in der Dauer-

ausstellung des im April 2015 eröffneten Literaturmuseums der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien.

Das (anti-)pädagogische Programm Christine Nöstlingers skizziert *Werner Wintersteiner* in seinem Beitrag über die drei Kinder- und Jugendbücher *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972), *Konrad oder Das Kind aus der Konservenhöhle* (1975) und *Der Hund kommt* (1987). Die Protagonist/innen dieser Romane, die vom politischen Geist der 68er-Bewegung geprägt sind, revolutionieren ihren eigenen familiären und schulischen Mikrokosmos »von unten«: durch skurril-komisches, subversives Verhalten, die Umkehrung sozialer Rollen, das Unterlaufen schulischer und gesellschaftlicher Normen. Die Einbeziehung fantastischer Motive verleiht Nöstlingers Büchern eine zeitlose Wirkung und macht sie zu einem ästhetischen Lesegenuss, sodass sie sich auch heute, 30 bis 40 Jahre nach ihrem Erscheinen, noch als Schullektüre eignen. Zugleich stellen sie eine Herausforderung für Lehrkräfte dar, denn die in ihnen implizit vertretene »Anti-Pädagogik« konterkariert und hinterfragt den schulischen Verhaltenskodex grundlegend (zum Beispiel die Verwendung von Kraftausdrücken und Schimpfwörtern in *Konrad*).

Im Sektionsteil des vorliegenden Heftes »LehrerInnenbilder – Reflexionen eines umstrittenen Berufs« berichtet *Ewald Arenz*, Nürnberger Lehrer und Autor im ars-vivendi- und im dtv-Verlag, von seinem beruflichen »Zwitterleben«, den ökonomischen Zwängen eines Autors, den Vorurteilen von Leser/innen angesichts seines »Brotberufs« und Lehrerkolleg/innen bezüglich seiner Schriftstellerei. Er

schildert aber auch die bereichernden Seiten seiner Doppelsexistenz, seine ersten Schreibversuche als Schüler, Erlebnisse und Aspekte seiner Tätigkeit, in denen der Lehrer Arenz und seine Schüler/innen vom Schriftsteller Arenz profitieren und umgekehrt. Und er erklärt, warum er froh ist, kein Deutschlehrer zu sein.

*Markus Kreuzwieser* befasst sich in seinem Beitrag mit dem Lehrerroman *Bali oder Swoboda steigt aus* (1986) von Peter Henisch. Dieser schreibt: »Swoboda ist Lehrer geworden – eine Karriere, die ich mir tatsächlich hätte vorstellen können, wäre der Fischer-Verlag nicht dazwischengekommen. Eine Lehramtsprüfung wäre bei mir noch immer drin gewesen. Und Lehrer ist einer der für mich sinnvollen Berufe. ›Bali‹ war ja auch ein Identifikationsbuch für Lehrer.« Swobodas Problem ist, dass er kein gesundes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu den Schüler/innen findet, weil er selbst gerne »einer von ihnen« wäre und weil das System Schule wirkliche Nähe und gemeinsames Lernen nicht zulässt. Es geht also in diesem Roman um systemimmanente Zwänge der Schule, einen Generationenkonflikt und das Drama einer Midlife-Crisis in einem.

Ähnlich ambivalente Lehrerfiguren wie Swoboda, die nicht mehr in das Schema »Gut und Böse« passen, analysiert *Markus Vorauer* in seinem Text »Ambivalenz und Scheitern. Über einige widersprüchliche Lehr-Performances in aktuellen Spielfilmen«. Die Protagonisten der beiden Filme *Die Klasse* (2008) und *Half Nelson* (2006), die Vorauer vorstellt, sind weder charismatische, philanthropische Einzelkämpfer in einem autoritären System noch des-

sen typische Vertreter. Auch folgen sie nicht dem »von Hollywood präferierten Modell der Heldenreise nach Joseph Campbell«, das »es auch dem ›bösen‹ Lehrer [ermöglicht], ›gut‹ zu werden«. Die beiden Lehrerfiguren sind »gemischte Charaktere«, die nur bedingt zur Identifikation einladen, vielmehr erleben die Zuschauer/innen ihr regelmäßiges Scheitern an den eigenen idealistischen Ansprüchen mit, was nur zum Teil im System und – ähnlich wie bei Henischs Swoboda – ebenso sehr in ihrer eigenen Persönlichkeitsstruktur begründet liegt.

Sowohl Vorauers als auch Kreuzwiesers Beitrag ist geeignet, selbstreflexive Prozesse und Diskussionen unter Lehrer/innen – etwa im Rahmen von schulinternen Fortbildungen oder Supervisionseinheiten – zu initiieren.

In der abschließenden Sektion »Film, Literatur, Schule – inter- und transmedial« erlaubt sich *Klaus Maiwald* in seiner vergleichenden Analyse der drei Verfilmungen von Erich Kästners Jugendroman *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) einen kritischen Blick auf das Buch, aber auch auf dessen erste Filmadaption von 1954. Diese reproduziert – wiewohl nach Krieg und NS-Zeit entstanden – die ambivalente, autoritativ geprägte Vorbild-Pädagogik der literarischen Vorlage. Im Gegensatz dazu emanzipieren sich die Verfilmungen von 1973 und 2003 vom paternalistischen Erziehungsideal Kästners, das spätestens seit 1945 nicht mehr zeitgemäß erscheint. Besonders die 2003 entstandene filmische Adaption des Stoffes eröffnet durch ihre »Werkuntreue« neue, zeitgemäße Bedeutungsspielräume. Maiwald räumt mit dem immer noch verbreiteten Vorur-

teil auf, eine Literaturverfilmung sei allenfalls so gut wie ihre Vorlage, meistens jedoch schlechter, und zeigt, dass gerade »Werkuntreue« eine (notwendige) ästhetische Stärke von Literaturverfilmungen sein kann.

Eine Umkehrung der traditionellen Machtkonstellation zwischen Lehrer/in und Schüler/in findet in Juli Zehs Roman *Spieltrieb* (2004) statt, in dem ein Lehrer von einer Schülerin und einem Schüler gequält und erpresst wird. Juli Zehs Werk weist einen hohen Grad an Aktualität auf, betrachtet man die medial allgegenwärtigen Gewaltexzesse an deutschen und österreichischen Schulen (prominentestes Beispiel: die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln). *Katharina Ruck* versucht in ihrem stark praxisorientierten Beitrag, Schüler/innen für unterschiedliche Erscheinungsformen von Gewalt – auch im eigenen Alltag – zu sensibilisieren, und fragt – in Form einer eingehenden Figurenanalyse der Täter/innen – nach deren Motiven. Im identitätsorientierten Lernarrangement, das Ruck entwirft, sollen sich die Schüler/innen mit den Einstellungen der beiden gewalttätigen Schüler auseinandersetzen. Dabei wird auch die Verfilmung des Romans einbezogen sowie ein weiterer Spielfilm, *Das Ende der Geduld* (2014), über die Neuköllner Jugendrichterin Kirsten Heisig, die sich 2010 – tief enttäuscht von Gesellschaft und Rechtsstaat – das Leben nahm.

Den Magazinteil zu diesem Heft leiten *Daniel Nix* und *Carolin Führer* ein. Sie befassen sich im »Gedicht im Unterricht« mit Slam Poetry von Lars Ruppel. Im Kommentar betrachtet *Heidi Schrodt* den derzeitigen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule kri-

tisch. Abgerundet wird das Heft durch Rezensionen von *Werner Wintersteiner*, *Barbara Klema* und *Ursula Esterl*, die aktuelle Neuerscheinungen besprechen.

Für die Mitarbeit an dieser Ausgabe danke ich besonders meiner Studienassistentin *Anneliese Gröblacher*, die sich um nahezu alle formalen Angelegenheiten und um die Bibliographie, mit vielen weiterführenden Hinweisen zur Primär- und Sekundärliteratur sowie zu passenden Filmen, gekümmert hat.

---

MATTHIAS PAULDRACH ist Assistenzprofessor für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg. Arbeitsschwerpunkt: Paratexte/Autorschaft im Literatur- und Filmunterricht, Identität in Literatur und Medien, Gegenwartsliteratur. E-Mail: matthias.pauldrach@sbg.ac.at

Kaspar H. Spinner

## Die Schriftsteller und der Literaturunterricht – eine Hassliebe?

Worauf bezieht sich die Kritik, die immer wieder von Schriftstellern am Literaturunterricht geäußert wird? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Dabei wird besonders auch auf neuere Entwicklungen in der Didaktik eingegangen, die sich bei den Aufgabenformaten in Leistungüberprüfungen, in der Kompetenzorientierung, den Bildungsstandards und der Vermittlung von Strategien zeigen. Auch wenn man der Kritik der Schriftsteller nicht in allen Punkten folgen mag, ist sie – so die These des Beitrags – doch als Anstoß zum Nachdenken über gängige Unterrichtspraxis und über bildungspolitische Entwicklungen wichtig.

---

Autorinnen und Autoren haben sich immer wieder kritisch, oft sogar polemisch zu der Art und Weise geäußert, wie Literatur in der Schule behandelt wird. Besonders bekannt geworden ist Enzensbergers *Bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie* (1985). Eine jüngere Auseinandersetzung eines Schriftstellers mit Schule und Literatur findet man in Burkhard Spinnens *Auswärts lesen. Mit Literatur in die Schule; eine Litanei* (2010). Die Welt der Schule ist für Spinnen eine »Auswärts«-Erfahrung, ein unvertrautes Gelände. Seine Erfahrungen mit Lesungen in der Schule und daran anknüpfende Reflexionen, die man in seinem Buch findet, sind zwar keine Deutschunterricht-Schelte, aber einige seiner Überlegungen stellen durchaus eine Herausforderung für Literaturdidaktik und -unterricht dar. Im neunten Kapitel beleuchtet Spinnen kritisch die zunehmende Ausrichtung des Unterrichts an vergleichender Leistungsbewertung, die die Tendenz unterstützt, im Literaturunterricht »alles zu unterlassen, was einer Individualisie-

rung von Unterricht und Lernerfolgen Vorschub leisten könnte« (Spinnen 2010, S. 80). Zur Veranschaulichung berichtet er von einer Deutscharbeit seines Sohnes. Zu interpretieren war die Stelle in Fontanes *Irrungen, Wirrungen*, in der Botho die Briefe seiner Geliebten verbrennt. Die Schüler haben ihre bewertete Arbeit zusammen mit einem Blatt bekommen, auf dem mögliche Interpretationsaspekte aufgeführt waren und auf dem der Lehrer markiert hatte, welche davon in der Arbeit angesprochen waren. Die Treffer wurden als Punkte addiert. Dieses Vorgehen kommentiert Spinnen mit dem Satz: »Ich würde angesichts dieser Praxis allerdings gerne wie der Lehrer Keating aus dem ›Club der toten Dichter‹ auf ein Pult steigen und diese Literatur-TÜV-Blätter zerreißen.« (Spinnen 2010, S. 81) Eine solche Leistungsfeststellung wird nach Spinnen dem, was der Deutschunterricht vermitteln sollte, nicht gerecht. Er hat sich weitere Schularbeiten zu diesem Thema angesehen und berichtet von einer Arbeit, in der ein Schüler eine einleuchtende Interpretationsidee hatte, wofür er jedoch keinen Punkt bekam, weil sie auf dem Bewertungsblatt nicht vorgesehen war. Wenn die Entfaltung des Textes im Leser mit Hinblick aufs Punktesammeln eingeschränkt werde, verliere – so Spinnens Fazit – »Literatur ihre wesentliche Funktion als Proberaum fürs Selbstdenken« (ebd., S. 82f.).

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich systematischer in sechs Punkten der Frage nachgehen, worin das Spannungsverhältnis zwischen Literatur und Schule besteht, das immer wieder kritische Äußerungen von Autorinnen und Autoren provoziert.

## 1. Literatur und Leistungsbeurteilung

Burkhard Spinnen sieht die größte Gefahr für einen sinnvollen Literaturunterricht in einer Notengebung, die an Vergleichbarkeit und Objektivität ausgerichtet ist. Den meisten Lehrerinnen und Lehrern ist dieses Problem bewusst und sie sehen sich bei der Bewertung von schriftlichen Interpretationen der Schülerinnen und Schüler immer wieder in schwierigen Entscheidungssituationen. Wie ist eine Arbeit zu bewerten, die einem grundlegenden interpretatorischen Fehlschluss unterliegt, die aber originell und einfallsreich ist und viele interessante Einzelbeobachtungen enthält? Und wie ist es zu bewerten, wenn eine Arbeit viele stilistische Merkmale zusammenstellt, aber keinen Bezug dieser formalen Aspekte zum Inhalt herstellt? Und wie steht es mit subjektiven Assoziationen, mit der Beschreibung von Emotionen und Imaginationen, die der Text beim Leser ausgelöst hat; dürfen sie in einer Interpretation, die benotet werden soll, enthalten sein und in die Benotung positiv einbezogen werden? Die Situation korrigierender Lehrpersonen wird verschärft durch die Tendenzen der Verrechtlichung von Leistungsbeurteilungen, die sich durch häufiger werdende juristische Einsprüche von Schülerinnen und Schülern und Eltern ergeben. Kann man die Fähigkeit, einen literarischen Text zu interpretieren, so feststellen, dass man belegen kann, warum eine Leistung 3- und nicht 2+ ist?

Verstärkt empfinden viele Lehrkräfte die Probleme des Benotens bei produktionsorientierten Aufgaben, also zum Beispiel, wenn ein innerer Monolog einer Figur oder nach dem Muster eines Herbstgedichtes ein Frühlingsgedicht geschrie-

ben wird. Sollen für solche literarischen Textsorten, die die Schülerinnen und Schüler realisieren, detaillierte Kriterienkataloge erstellt werden oder blockt man damit die Kreativität, die bei solchen Aufgaben gefragt ist, ab? Es ist nicht verwunderlich, dass unter dem Druck der Leistungsmessung der Einsatz von produktionsorientierten Aufgaben in den Schulen zurückgeht. So ist das »gestaltende Erschließen von Texten«, das 2002 in die deutschen EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung) aufgenommen worden war, in den neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife von 2012 als Aufgabenart nicht mehr berücksichtigt. Dabei sprechen sich gerade Schriftstellerinnen und Schriftsteller immer wieder für einen kreativen Umgang mit Literatur aus. Hans Bender hatte 1985 – in der Zeit, als in der Deutschdidaktik der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz an Bedeutung gewann – mit folgenden Worten für eine spielerische Beschäftigung mit Literatur in der Schule plädiert:

Unbekümmert plädiere ich für einen freien, spielerischen Umgang mit meinen Geschichten. Ihn sähe ich lieber als die fachlich-didaktische Interpretation, wie die Sekundärliteratur sie vorgibt. Es freut mich, wenn [...] die Schüler [...] selber als Erfinder oder Verfasser von Geschichten sich erproben und dabei sich weit entfernen können vom Aufsatz und den mit ihm verbundenen Vorstellungen. (Bender 1985, S. 29)

Heute, in Zeiten von PISA, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur und, wie es in Österreich so schön heißt, »Standardisierter kompetenzorientierter Reife- und Diplomprüfung«, haben es Vorstellungen, wie sie Schriftsteller wie Hans Bender äußern, schwer. Die Situation, in der sich die Schülerinnen und Schüler befinden, hat der Autor Franz Hohler einmal sehr pointiert charakterisiert; ihm wurden Unterrichtsanregungen zu einem seiner Texte mit der Bitte um einen Kommentar zugelegt. Ein paar Wörter in den Lehrervorschlägen habe er, so schreibt er in seiner Stellungnahme, »nur mit Schaudern gelesen, vor allem ›Lernzielkontrolle‹. Da glaubt man einfach zu lesen, spontan zu reagieren, nachzudenken, und dann merkt man, daß man sich in einer Lernzielkontrolle befindet ...« (Hohler 1987, S. 16).

## 2. Richtig oder falsch

In den Äußerungen der Schriftstellerinnen und Schriftsteller zum Literaturunterricht findet man vor allem immer wieder die Kritik an der »richtigen Interpretation«. Geradezu kämpferisch ist der bekannte und viel diskutierte Aufruf von Enzensberger: »Bekämpfen Sie das häßliche Laster der Interpretation! Bekämpfen Sie das noch viel häßlichere Laster der richtigen Interpretation!« (Enzensberger 1985, S. 22) Günter Grass hat sich nicht weniger kritisch geäußert: »Literatur in deutschen Schulen ist [...] eigentlich immer ein Alptraum gewesen. [...] es herrscht vor die Interpretationssucht. Literarische Texte werden [...] an den Schüler herangebracht, [...] um ihn auf eine schlüssige Interpretation hinzuführen.« (Grass 1985, S. 150 f.)

Dass die Annahme, es gebe zu einem literarischen Text jeweils eine einzige richtige Interpretation, problematisch ist, gilt heute in der Literaturwissenschaft und

-didaktik weithin als Konsens, zumindest in der Theorie. Dazu haben insbesondere die Rezeptionsästhetik und ihre Berücksichtigung in der Literaturdidaktik beigetragen. Durch die zunehmende Rolle, die die Leistungsüberprüfung in der Schule spielt, wird heutzutage allerdings ein Denkmodell befördert, das sich an der Unterscheidung von richtig und falsch ausrichtet und das sich schlecht verträgt mit der Auffassung, dass Mehrdeutigkeit zum Charakter der Literatur gehöre. Besonders deutlich ist das bei Multiple-Choice-Aufgaben, die gerne bei Evaluationsstudien eingesetzt werden und immer häufiger in Unterrichtsmaterialien zu finden sind. Ich veranschauliche das Problem an einem Beispiel aus dem IGLU-Test von 2006, das Astrid Müller zur Untersuchung von Verstehensschwierigkeiten der Kinder herangezogen hat (Müller 2013). Die Aufgabe bezieht sich auf den Text *Eine unglaubliche Nacht* von Franz Hohler, und zwar auf den folgenden Textabschnitt:

[...] hörte Anna so etwas wie ein leises Zischen. Da sie aber noch halb schlief, achtete sie nicht weiter darauf. Es kam sowieso aus einiger Entfernung. Erst, als sie wieder auf dem Rückweg in ihr Zimmer war, sah sie, woher das Geräusch kam. Unter dem Telefentisch lag ein Stapel alter Zeitungen und Zeitschriften. Und dieser Stapel fing jetzt an, sich zu bewegen. Von dort kam auch das Geräusch. Plötzlich begann der Stapel zu kippen – nach rechts, nach links, nach vorne und nach hinten – und dann lagen überall auf dem Boden Zeitungen und Zeitschriften. Anna wollte ihren Augen nicht trauen, als sie ein grunzendes, schnaufendes Krokodil unter dem Telefentisch hervorkriechen sah.

Anna stand wie angewurzelt da. Mit großen Augen beobachtete sie, wie das Krokodil ganz zwischen den Zeitungen hervorkroch und sich langsam in der Wohnung umsaß. Es schien gerade aus dem Wasser gekommen zu sein, denn es war am ganzen Körper tropfnass. Wo immer es hintrat, wurde der Teppich ganz nass. [...] Sie krachte die Tür zu und schob ihr Bett vor die Tür. Sie hatte eine Sperre gebaut, die sie vor dem Krokodil schützen würde. Erleichtert atmete sie aus. (BIFIE 2010)

Eine Frage, an der besonders viele Kinder scheiterten, lautete folgendermaßen:

3. Welche Wörter zeigen dir, dass Anna Angst hatte?

A »...stand wie angewurzelt da«

B »...wollte ihren Augen nicht trauen«

C »...atmete sie aus«

D »...wie ein leises Zischen« (Müller 2012, S. 91)

Grundsätzlich zielt diese Testfrage auf einen wichtigen Aspekt des literarischen Verstehens: Es geht um das Gefühl einer Figur, das nicht explizit benannt ist, aber im Sinne einer Inferenzbildung vom Leser erschlossen wird. Als richtige Lösung wird A »...stand wie angewurzelt da« erwartet. In der Untersuchung von Astrid Müller hat ein Kind Antwort B angekreuzt. Wenn man die beiden Formulierungen, »stand wie angewurzelt da« und »wollte ihren Augen nicht trauen« ohne Kontext deutet, wird man die erstere zweifellos eher mit dem Gefühl der Angst verbinden. Im literarischen Textzusammenhang allerdings ist die Entscheidung keineswegs so eindeutig. Beim Lesen schafft man sich eine Vorstellung des Inhalts und ordnet einzelne Aussagen in den Zusammenhang ein. Wenn Anna ihren Augen nicht traut, als sie »ein grunzendes, schnaufendes Krokodil unter dem Telefentisch hervorkriechen sah«,

liegt die Annahme nahe, dass sie Angst hat. Seinen Augen nicht trauen wollen kann, aber muss nicht, Ausdruck von Angst sein. Der Kontext legt Letzteres nahe. Insofern ist das Verständnis des befragten Kindes, das B gewählt hat, nicht unberechtigt. Die Testaufgabe ist darüber hinaus noch aus einem weiteren Grund problematisch: Es kann seinen Grund haben, dass Franz Hohler nicht ausdrücklich von Angst spricht; man kann annehmen, dass sich in das Gefühl von Anna auch Neugier mischt, sonst würde sie wohl nicht »mit großen Augen« beobachten, wie das Krokodil hervorkriecht. Mit der Multiple-Choice-Aufgabe wird die Offenheit der literarischen Aussage, die bezogen auf die Gefühle der Protagonistin einen Deutungsspielraum eröffnet, auf Eindeutigkeit reduziert. Man kann sich also fragen, ob eine Aufgabe wie die vorliegende literarisches Verstehen mehr verstellt als befördert. Ihre Funktion als »Proberaum fürs Selbstdenken«, wie Spinnen formuliert, verliert jedenfalls die Literatur, wenn sich im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler die Annahme festsetzt, dass ihr mit richtig/falsch-Entscheidungen zu begegnen sei.

Wie Multiple-Choice-Fragen die Gefahr einer Trivialisierung des Textsinns mit sich bringen können, zeigt auch das folgende Beispiel. Im *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, 8. Jahrgangsstufe* des österreichischen Bundesinstitutes BIFIE findet sich die folgende Beispielaufgabe zum Standard »Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren«:

Lies folgenden Text.

Der Axtdieb

Ein Mann hatte seine Axt verloren und vermutete, dass der Sohn des Nachbarn sie ihm gestohlen hätte. Daher beobachtete er ihn ganz genau: Sein Gang, sein Blick waren ganz die eines Axtdiebs. Alles, was er tat, sah nach einem Axtdieb aus.

Einige Zeit später fand der Mann zufällig die Axt unter seinem eigenen Bretterhaufen.

Als er daraufhin den Nachbarssohn wieder sah, waren sein Gang und sein Blick nicht mehr die eines Axtdiebs.

*aus dem Chinesischen*

Welche Aussage passt zu diesem Text?

Kreuze an.

- im Zweifelsfall für den Angeklagten
- den wahren Wert erkennen
- kein voreiliges Urteil fällen
- Ordnung ist das halbe Leben (BIFIE 2015, S. 20)

Erwartet wird, dass »kein voreiliges Urteil fällen« angekreuzt wird. Dies ist eine einfache Lehre, die dem Text entnommen werden soll. Die Aufgabe unterstützt so bei den Schülerinnen und Schülern die durch die Schule sehr oft vermittelte Vorstellung, dass man einen literarischen Text verstanden habe, wenn man die Lehre erkannt hat. Der vorgelegte Text erschöpft sich jedoch keineswegs in dieser Lehre; er ist tiefgründiger. Er zeigt an einem Beispiel, wie die Meinung über eine Person die Wahrnehmung steuert. Der Mann, der den Nachbarn verdächtigt, hat noch nicht einmal ein »voreiliges Urteil« gefällt, wie die Test-Aufgabe unterstellt; er hat nur eine Vermutung, und diese reicht schon aus, dass seine Wahrnehmung entspre-

chend ausfällt. Nur die Lehre, man solle kein voreiliges Urteil fällen, zu beherzigen genügt – wenn man den Text ernst nimmt – nicht, um ein Fehlurteil zu vermeiden. Der Text ist komplexer (und interessanter), als die Aufgabe vorgibt.

### 3. Kompetenzorientierung

Die Diskussion um Leistungsmessung ist eng verknüpft mit der Orientierung an Kompetenzen. PISA 2000 hat den Kompetenzbegriff zum pädagogischen Leitbegriff des neuen Jahrhunderts gemacht. Seine Anwendung im Literaturunterricht verspricht eine klarere Strukturierung von Lernprozessen, aber sie bringt auch die Gefahr mit sich, dass das ästhetische Erleben von Literatur in den Hintergrund tritt, weil es sich dem Kompetenzbegriff entzieht. Damit droht eine wichtige Zielsetzung traditionellen Literaturunterrichts verloren zu gehen. Das sei anhand von zwei konkurrierenden Interpretationsbegriffen, die im Unterricht eine Rolle spielen, gezeigt, dem wertschätzenden Interpretieren und dem Interpretieren als methodisch angeleiteter Deutung von Texten. Mit dem wertschätzenden Interpretieren will man einen Zugang zu Texten schaffen, der eine ästhetische Erfahrung ermöglicht. Das ist traditionell vielen Lehrpersonen ein Anliegen. Man will zum Beispiel den Schülerinnen und Schülern Gedichte unterschiedlicher Art nahebringen oder ihnen einen so sperrigen Text wie *Michael Kohlhaas* von Kleist in seinem Inhalt und auch in seiner sprachlichen Form zum Erlebnis werden lassen. Ziel ist dabei nicht in erster Linie eine anzueignende Kompetenz, sondern die Wertschätzung eines literarischen Werkes dadurch, dass eine ästhetische Erfahrung stattfindet. Im kompetenzorientierten Unterricht rückt diese Zielsetzung in den Hintergrund, weil ästhetisches Erleben und literarische Erfahrung in ihrer Verbindung von Genuss und Irritation nur schwer als Kompetenz beschreibbar sind. Der andere Haupttyp ist die Interpretation als methodisch angeleitete Deutung von Texten; dazu werden Analyse- und Interpretationsmethoden vermittelt. Ein solcher Interpretationsunterricht lässt sich besser mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung vereinbaren: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich Interpretationsmethoden aneignen, die sie bei beliebigen literarischen Texten anwenden können. Gewiss gibt es Verbindungen zwischen einem auf literarische Erfahrung und einem auf Interpretationskompetenz ausgerichteten Unterricht und man könnte einen Unterricht, der beidem gerecht wird, durchaus als idealen Unterricht bezeichnen. Die neueren Entwicklungen im Bildungswesen unterstützen allerdings deutlich und einseitig die Kompetenzorientierung.

### 4. Standardisierung

Mit der Kompetenzorientierung ist die Erstellung von verbindlichen Bildungsstandards verbunden. Für basale Fähigkeiten wie Informationsentnahme aus Texten machen die Bildungsstandards der verschiedenen Staaten praktikable Vorgaben; bezogen auf die Beschäftigung mit Literatur ist eine gewisse Hilflosigkeit unübersehbar. In den österreichischen Bildungsstandards für die achte Jahrgangsstufe

werden zu »Eine textbezogene Interpretation entwickeln« zum Beispiel drei Standards genannt:

- Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen
- Schüler/innen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten
- Schüler/innen können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden (BIFIE 2015, S. 17)

Das sind sinnvolle Kompetenzen für den Umgang mit Texten verschiedener Art; mit dem, was literarische Erfahrung ausmacht und was Autorinnen und Autoren für wichtig erachten, hat es kaum etwas zu tun. Hier passt Spinnens kritische Aussage: »Wo auf Norm gesetzt wird, wird nur das Normale erreicht werden.« (Spinnen 2010, S. 85) Gewiss muss Schule »das Normale« vermitteln; im Literaturunterricht geht es jedoch um mehr, um die Eröffnung eines Spielraums, der über das Normale hinausreicht.

In einem weiteren Standard für die achte Jahrgangsstufe ist das literarische Verstehen etwas deutlicher berücksichtigt; allerdings ist auffällig, dass es um eine rein kognitive Kompetenz geht, wie das Verb »reflektieren« zeigt:

Den Inhalt des Textes reflektieren

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren
- Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren. (BIFIE 2015, S. 17)

Im Hinblick auf das, was literarische Erfahrung ausmacht, sind die Bildungsstandards, wie sich zeigt, auffallend zurückhaltend. Man mag das damit rechtfertigen, dass literarische Erfahrung nicht in das Korsett der Standardisierung gezwängt werden soll und ein kreativer Freiraum jenseits der Standardisierung offen gehalten werden müsse; die Standards würden ja grundsätzlich nicht alles umfassen, worauf es im Unterricht ankomme. Die Gefahr ist allerdings, dass angesichts des Drucks, den die an den Standards ausgerichtete Evaluationspraxis ausübt, dieser Freiraum immer weniger genutzt wird.

In Österreich hat vor allem die Einführung der Zentralmatura zu Protesten von Schriftstellerinnen und Schriftstellern geführt; sie sehen in der Standardisierung eine Gefahr für den Literaturunterricht. Die IG Autorinnen Autoren hat in einer Verlautbarung gesagt: »Die für eine fundierte Maturaauseinandersetzung mit literarischen Werken ungeeigneten Kriterien der Standardisierung und Objektivierung machen es de facto unmöglich, sich jenseits textimmanenter Interpretationen von Kürzesttexten mit der Kunstform Literatur sinnvoll zu beschäftigen.«<sup>1</sup>

---

1 <http://kurier.at/lebensart/familie/ig-autoren-mehr-literatur-in-der-schule/88.292.457> [Zugriff 7.11.2015].

## 5. Strategien

Als zwei gegensätzliche Grundtendenzen in der jüngeren literaturdidaktischen Diskussion können die Konzeption des Literarischen Gesprächs auf der einen und die Entwicklung von Interpretationsstrategien auf der anderen Seite gelten. Mit Letzteren will man dem Problem begegnen, dass viele Schülerinnen und Schüler im Literaturunterricht klare Methoden vermissen, die man für die Interpretation von Texten lernen könne, und deshalb oft auch nicht recht nachvollziehbar sei, wie die Lehrperson zu ihren Deutungen kommt. Insbesondere in Arbeitsbüchern für höhere Klassenstufen findet man deshalb heute genaue methodische Anleitungen für Analyse und Interpretation. In Anlehnung an die Lesestrategien, die in der grundlegenden Leseförderung heute im Vordergrund stehen, spricht man im Literaturunterricht auch von Interpretationsstrategien. Das ist besonders deutlich der Fall in der literaturtheoretisch fundierten und zugleich auf konkrete Praxis bezogenen Publikation *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz* von Schilcher und Pissarek; der Ansatz der Konzeption in diesem Band wird zum Beispiel deutlich im folgenden programmatischen Satz: »Die zunehmende Beherrschung von Strategien – so unsere Prämisse – trägt zum Aufbau literarischer Kompetenz bei, ähnlich, wie die Beherrschung von Lesestrategien langfristig zu einer verbesserten Lesekompetenz führt.« (Schilcher/Pissarek 2013, S. 30) Den Vorstellungen, die ein Autor wie Burkhard Spinnen vom Umgang mit Literatur hat, entspricht ein solcher Unterricht nicht. »Literatur zu verstehen«, so schreibt er, »erschöpft sich eben nicht in der Anwendung von Verfahren – es ist vielmehr eine kreative Auseinandersetzung meiner Wahrnehmung und meines Intellekts mit den Wahrnehmungs- und Denkakten derer, die den Text geschrieben oder ihn vor mir gelesen haben« (Spinnen 2010, S. 79). Den Vorstellungen von Spinnen wird eher das Literarische Gespräch (vgl. zum Beispiel Steinbrenner u. a. 2014) gerecht, das als Gegenposition zu einem an methodischen Analyse- und Interpretationsverfahren ausgerichteten Unterricht konzipiert ist und den Austausch subjektiver Textindrücke und Reflexionen, die ein Text auslöst, in den Mittelpunkt stellt. Eine ausschließliche Bevorzugung der einen oder anderen Ausrichtung von Literaturunterricht wird in der Deutschdidaktik allerdings kaum von jemandem vertreten. Die Unterschiede in den Auffassungen bestehen eher in der Gewichtung, die jeweils dem methodisch angeleiteten Analyse- und Interpretationsunterricht bzw. dem freien Austausch über Texte zugesprochen wird, und in der Frage, wie die beiden Vorgehensweisen aufeinander bezogen werden können.

## 6. Implizite Aneignungsprozesse

Ein kompetenzorientierter Unterricht, wie er heute gefordert (und in der Bildungsdiskussion zum Teil auch kritisiert) wird, ist auf Sichtbarkeit angelegt: Angeeignete Kompetenzen sollen angewendet und überprüft werden. Beim Umgang mit Literatur spielen allerdings innere Prozesse eine große Rolle, die zum Teil nur sehr indirekt beobachtbar sind. Dazu gehört insbesondere die Imagination. Literarische

Texte sind darauf angelegt, dass die Leserinnen und Leser das sprachlich Ausgedrückte zu Vorstellungen werden lassen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, Imaginationen beim Lesen entstehen zu lassen, sind bei Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Auch können Imaginationen reichhaltig oder simpel, intensiv oder flüchtig sein. In unterschiedlichem Maß lassen sich Lesende auch auf ungewohnte, befremdliche Vorstellungen ein, die ein literarischer Text anregt. Im Unterricht kann die Entwicklung von Imaginationsfähigkeit unterstützt werden, aber es ist schwierig, einen entsprechenden Lernerfolg zu überprüfen. Das führt zur Gefahr, dass die Imagination in einem auf Überprüfbarkeit von Kompetenzen ausgerichteten Schulwesen marginalisiert wird. Erst recht wird es schwierig, wenn man ein Ziel von Literaturunterricht darin sieht, Schülerinnen und Schüler zu einem emotionalen Erleben von Literatur hinzuführen. Genuss, Faszination, Berührtsein und andere Formen subjektiver Involviertheit lassen sich nicht einfordern und sie überprüfen zu wollen, verbietet sich. Und doch würde ein Unterricht, der diese Dimension weglendet, das Wesen von Literatur verfehlen. Der Autor Hans Bender hat schon vor vielen Jahren prägnant formuliert, worum es gehen sollte: »Literatur weckt die Phantasie, die Vorstellungskraft. Das sollte man im Literatur-, im Deutschunterricht vermitteln.« (Bender 1985, S. 36)

## 7. Schluss

Zu Autorenlesungen in Schulen sind viele Autorinnen und Autoren gerne bereit. Sie schätzen den lebendigen Kontakt zu den jungen Hörerinnen und Hörern und auch materielle Gründe können eine Rolle spielen, auch wenn die Vergütung jeweils nicht üppig ist. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, anschaulich zu erfahren, dass literarische Texte nicht nur als Buch, Lesebuchausschnitt oder Arbeitsblatt existieren, sondern dass hinter ihnen Menschen stehen, die sie geschrieben haben. Für diejenigen, die in der Schule Literatur vermitteln, ist der kritische Blick von außen, der Blick von denen, die Literatur schreiben, eine notwendige Herausforderung. Er macht auf die Gefahren einer Instrumentalisierung von Literatur für Lernzwecke aufmerksam.

## Literatur

- BENDER, HANS (1985): An einen Lehrer in Kleve. In: Hoven 1985, S. 24–30.
- BIFIE/BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (2010): *PIRLS 2006. Freigegebene Items*. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/PIRLS-2006\\_freigegebene-items.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/PIRLS-2006_freigegebene-items.pdf) [Zugriff: 21.10.2015].
- DASS. (2015): *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe*. Salzburg. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/Handbuch\\_D8\\_20150616.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/Handbuch_D8_20150616.pdf) [Zugriff: 21.10.2015].
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (1985 [1976]): Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Hoven 1985, S. 11–23.
- GRASS, GÜNTER (1985 [1983]): Von morgens bis abends mit dem deutschen pädagogischen Wahn konfrontiert. In: Hoven 1985, S. 150–159.

- HOHLER, FRANZ (1987): Rückgedanken zur Behandlung der »Rückeroberung«. In: *Praxis Deutsch*, H. 81, S. 16.
- HOVEN, HERBERT (Hg., 1985): *Literatur und Lernen. Zur berufsmäßigen Aneignung von Literatur*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- MÜLLER, ASTRID (2013): Das Verstehen literarischer Texte überprüfen – Verfahren, Chancen, Beschränkungen und Konsequenzen. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85–101.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNEN, BURKHARD (2010): *Auswärts lesen. Mit Literatur in die Schule; eine Litanei*. Salzburg: Residenz.
- STEINBRENNER, MARCUS; MAYER, JOHANNES; RANK, BERNHARD; HEIZMANN, FELIX (Hg., 2014): »Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Matthias Pauldrach

## »Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir!«<sup>1</sup>

Eine Reflexion der Beziehung von Schule und Leben anhand von Wes Andersons Spielfilm *Rushmore*

Der Philosoph Seneca kritisiert, dass die Schule nicht auf »das Leben« vorbereite. Aber auf welche Art Leben sollte sie vorbereiten? Auf ein Leben, das, wie im Fall von Herman Blume in Andersons Film, in Burnout und Alkohol endet? In Zeiten des Kompetenzparadigmas wird »Leben« oft mit »Berufsleben« verwechselt. Doch Bildung umfasst mehr als technische Fertigkeiten, sie ist die lebenslange Suche nach Identität. Dabei beobachten wir Max Fischer, der jenseits von Anpassung und Fundamentalopposition seine eigene Art zu leben und zu lernen sucht, inner- und außerhalb der Schulmauern. Andersons skurrile Komödie ist eine schonungslose Abrechnung mit der Selektionsmaschine Schule und zeigt dennoch Potentiale für die Förderung von Identität auf, die auch das gegenwärtige Schulsystem hätte, wenn man ihnen nur mehr Bedeutung beimessen würde. Unterrichtspraktische Anregungen finden sich im Text.

### 1. Andersons ambivalente Figuren

Wes Andersons »melancholische Komödie« *Rushmore* ist eine Schul- und Adoleszenz-Geschichte, weit jenseits allen gängigen Pauker-Klamauks und problemlastiger Pubertätsbetrachtungen. Der Filmemacher nähert sich den genretypischen Themen »erste Liebe«, »Schulversagen« und »Auflehnung gegen Autoritäten« auf erfrischend-unkonventionelle Weise: Der 15-jährige Max Fischer, Arbeiterkind und Stipendiat der amerikanischen Elite-Internatsschule »Rushmore« ist das Rückgrat des sogenannten »Schullebens«, Gründer und Vorsitzender folgender »Neigungsgruppen« (vgl. Abb. 1.1 bis 1.3):

---

MATTHIAS PAULDRACH siehe Seite 9.

1 Seneca: *epistulae morales ad Lucilium* 106, 11–12, zit. nach Bartels 2006, S. 110.

Abb. 1.1 bis 1.3: Max Fischer als Vertreter Russlands im UN-Planspiel, Vorsitzender der Kalligraphie-Gruppe und der Rushmore-Imker-Gesellschaft



The French Club, Debate Team, cross-country, lacrosse, golf, drama, Astronomy Society, Glee Club, student council, Model United Nations, Stamp & Coin Club, Gun Club, Bombardment Society, calligraphy, fencing, kung fu, bee-keeping, and J.V. water polo. Max is president or captain of virtually every one of these. (Anderson/Wilson 1999, S. 8)

Gleichzeitig ist er einer der schlechtesten Schüler der Schule. Dennoch identifiziert er sich voll und ganz mit der Institution: »I think you just got to find something you love to do, then do it for the rest of your life. For me, it's going to Rushmore.« (Ebd., S. 16)

Als die Pubertät bei ihm anbricht, wird die Schule plötzlich unwichtig – soweit folgt Anderson dem gängigen Stereotyp von Adoleszenz-Geschichten. Doch Max verliebt sich nicht in eine Mitschülerin, sondern in die Lehrerin Mrs. Cross, die er fortan unverhohlen, nonchalant und obsessiv umwirbt und der gegenüber er freimütig bekennt: »Rushmore was my life. Now you are!« (Anderson/Wilson 1999,

S. 86) Um sie zu beeindrucken, verfasst er eine Petition zur Rettung von Latein, das er vorher jahrelang als »tote Sprache« bekämpft hatte. Als er Mrs. Cross' Interesse für Aquaristik entdeckt, versucht er, mit Hilfe des schwerreichen, jedoch völlig ausgebrannten Schüler-Vaters Herman Blume, der Max seinen eigenen Söhnen vorzieht, auf dem Sportplatz der Schule ein riesiges Aquarium zu errichten, und wird deshalb von der Schule verwiesen.

Andersons Stärke sind seine komplexen Figuren: Sie sind widersprüchlich, ihre Verhaltensweisen und Persönlichkeitsanteile dekonstruieren sich gegenseitig, und genau das macht ihren Reiz aus: »Der Zuschauer ist amüsiert, emotional getroffen und fasziniert – und muss in produktiver Unschlüssigkeit erkennen, dass die Figuren [...] eine kontinuierliche Neubewertung erfordern.« (Carstensen/Stachel 2010, S. 68) Dies könnte in Andersons Arbeitsweise begründet sein, wie er in einem Interview erklärt:

Ich beginne immer mit den Figuren und mit einigen Ideen für Sequenzen. Die meisten Filme, zumindest die meisten Hollywood Filme, beginnen dagegen mit dem Plot: Es gibt eine starke Geschichte, und die wird erzählt. Ich wähle den umgekehrten Weg. (Nord 2005)

Max Fischer (Jason Schwartzman), was not cut from the same cloth as most high school students. If you are to believe John Hughes' definite Brat Pack movie *The Breakfast Club* (1985), the system – like Hollywood – divides them into five categories: »a brain, an athlete, a basket case, a princess and a criminal«. Max the sort of annoying over-achiever, found in every school, is none of these – not that the addition of »geek« to the list would help to classify him. (Mottram 2006, S. 212)

Max Fischer ist ein klarer Sympathieträger und doch eine ambivalente Figur: Auf den ersten Blick erscheint er kreativ, energiegeladener, zielstrebig, ein Organisations-talent und besitzt die Fähigkeit, andere zu überzeugen und mitzureißen. Dennoch werden im Lauf des Filmes auch seine Schwächen offenbar: Seine positive Zielstrebigkeit wandelt sich zur Obsession, es mangelt ihm an Spontaneität und an Offenheit, er will alles kontrollieren, kann sich schlecht in andere einfühlen und scheitert am Ende genau aus diesem Grund. Er ist der Prototyp eines (infantilen) Wirtschaftsmanagers, weshalb Anderson in einer frühen Konzeptionsphase des Films diesen auch »Der Tycoon« nennen wollte, woran er sich später, im Interview, angeblich gar nicht mehr erinnern kann (vgl. Zoller Seitz 2013, S. 77).

Eine Gegenüberstellung von Max' Stärken und Schwächen, auch seiner erwachsenen und kindlichen Persönlichkeitsanteile (siehe unten) kann im Unterricht die komplexe und ambivalente Figurenkonzeption Wes Andersons erhellen. Eine Charakteristik von Max sollte allerdings von der Fragestellung begleitet werden, dass ein und dieselbe Charaktereigenschaft sich in unterschiedlichen Kontexten als vorteilhaft, in anderen eher als problematisch erweisen kann. So ist zum Beispiel Max' Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen in sozialen Beziehungen nur bedingt erfolgreich, schlägt vielmehr in Obsession und Kontrollwahn um. Letztlich führt dies zu der Frage: Gibt es überhaupt »gute« und »schlechte« Eigenschaften oder ist dies nicht vielmehr von der Situation und den Maßstäben der Bewertung abhängig?

Carstensen/Stachel verstehen *Rushmore* daher als Kritik am amerikanischen Traum, der suggeriert, man müsse sich nur ein Ziel setzen und alles dafür tun, dann

Abb. 2: Max Fischer als gefeierter Regisseur seines Stücks *Serpico* auf der Bühne



werde man es auch erreichen (vgl. Carstensen/Stachel 2010, S. 51 f.). Max aber scheitert: Trotz seiner immensen Bemühungen erobert er Mrs. Cross nicht und muss am Ende auch sein geliebtes Rushmore verlassen. Doch gerade wegen dieser Misserfolge ist er am Ende menschlich gereift und hat verstanden, was im amerikanischen Traum eben nicht vorkommt, aber für ein gelingendes Leben essentiell ist: scheitern lernen.

## 2. Identitätssuche: Kindheit und Erwachsensein

Andersons Film ist die Geschichte einer Identitätssuche, die auch als Parabel über das Kind- und Erwachsensein bzw. das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen gelesen werden kann. Max möchte unbedingt erwachsen wirken. Jede Lehrkraft weiß, dass die meisten Schülerinnen und Schüler, die Erwachsene imitieren – entweder in Gestalt des angepassten Strebers oder, wie Max, im Gewand des »Machers« –, meistens versuchen, eine fundamentale Unsicherheit zu kaschieren. So auch Max: Sein Selbstbewusstsein ist nur scheinbar groß, seine Hyperaktivität bei näherem Hinsehen die Verarbeitung eines Traumas, des frühen Krebstodes seiner Mutter. Sein altkluges und pseudo-weltmännisches Gehabe führt im Film zu einer Reihe skurril-komödiantischer Szenen. So übergibt er der Mutter seines »chapelpartner« Dirk am Anfang des Films eine Visitenkarte, auf der nur sein Name und »Rushmore Academy« steht, und erklärt großspurig, er versuche nur, seine »Erfahrungen« an den jüngeren Dirk weiterzugeben. Um Mrs. Cross zu beeindrucken, verhält er sich nicht, wie Gleichaltrige das normalerweise täten, sondern wie ein Erwachsener: Er beginnt pseudo-tiefsinnige Gespräche mit ihr und täuscht Lebensklugheit vor. Auch die Anfangsszene des Films, in der Max träumt, als gefeiertes Mathematikgenie ein bekanntes mathematisches Problem zu lösen, ist als Kompensationsfantasie zu deuten und zeugt von mangelndem Selbstbewusstsein. Max ist ein Außenseiter: »We rarely see him smile. Also absent are friends.« (Browning 2011, S. 18) Von Gleichaltrigen wird er nicht akzeptiert, deshalb umgibt er sich vorwiegend mit jüngeren Schülern, die er lenken und beeindrucken kann. Als Regisseur seiner selbstverfassten und -inszenierten Theaterstücke, die bei Lehrern und Eltern großen Anklang finden, ist er ein Held – allerdings nur auf der Bühne (Abb. 2).

Max ist ein »frühreifer« Jugendlicher. Lehrkräfte neigen dazu, solche Schüler/innen als Vorbilder für andere hinzustellen, vor allem, wenn sich ihre angebliche »Reife« in disziplinärem Gehorsam und guten Noten manifestiert. Andersons Film kann daher zu einer kritischen Anfrage an Unterrichtende werden, denn vielleicht ist es ja (wie im Fall von Max) eher ein Alarmsignal, wenn Schüler/innen sich zu sehr an schulische Anforderungen anpassen, statt nach ihren eigenen Interessen zu suchen. In Wes Andersons Film *The Royal Tenenbaums* (2001) geht es zum Beispiel um ehemalige »Wunderkinder«, die als Erwachsene völlig scheitern.

Max' Imitation der Erwachsenenwelt ist ein Indiz dafür, dass er seinen Weg noch nicht gefunden hat, seine Motivation ist genauso wenig intrinsisch wie die eines Strebers. Bei all seinen schulischen Aktivitäten sucht er nach Anerkennung und Geborgenheit, die er im außerschulischen Leben, insbesondere in seiner Familie, nicht bekommt. Bei all seinen Bemühungen, erwachsen zu erscheinen, kommt dennoch regelmäßig das Kind in ihm durch, was ebenfalls zu komischen Effekten führt. Eine prototypische Szene hierfür ist das gemeinsame Essen mit Mrs. Cross und einem vermeintlichen Nebenbuhler, den Max unter Alkoholeinfluss verbal heftig attackiert. Schließlich deklamiert er theatralisch: »I wrote a hit play!« (Anderson/Wilson 1999, S. 48)

Auch Max' Bühnenstücke erweisen sich bei näherem Hinsehen als naive Phantasien eines 15-Jährigen. Da es ihm an Lebenserfahrung mangelt, spielt er auf der Bühne Filme nach. Zum Beispiel weist sein letztes Theaterstück »Heaven and Hell« deutliche intertextuelle Bezüge zu Francis Ford Coppolas Vietnam-Drama *Apocalypse Now* auf: Der Name »Surfboy«, Wagners Walküre, die sowohl im Stück als auch im Film am Schluss erklingt, und die Ähnlichkeit der Anfangsszene des Stücks mit der des Films belegen das. Dabei verwandelt Max Coppolas düsteres und hintergründiges Werk in einen »Blockbuster auf der Bühne« mit Happy End (vgl. Abb. 4.1 und 4.2). Mit Max' anderem Drama *Serpico*, ebenfalls eine Bühnenadaptation des preisgekrönten gleichnamigen Hollywoodstreifens, verhält es sich ähnlich. Meisterwerke der Filmgeschichte werden unter Max' Regie zu trivialem »Popcorn-Theater« mit plumpen Actionelementen. Bezeichnenderweise hält Max' Vater, der bei jedem Stück im Publikum sitzt, immer eine Popcorntüte in der Hand (vgl. dazu Dehm 2010, S. 225 ff.).

Max' Pendant im Film ist der trinkende Industrielle und Vietnam-Veteran Herman Blume, ein Schüler-Vater, gespielt von Bill Murray: Wie Max sich nach dem Erwachsensein sehnt, möchte Blume wieder Kind sein: »Max weiß nicht, wie man erwachsen wird, und Herman weiß nicht, wie man aus der Falle des Erwachsenseins wieder rauskommt.« (Möller 2001)

Besonders deutlich wird das in einer Szene, in der Blume vom Dreimeter-Brett seines hauseigenen Pools hüpfend und sich unter Wasser in Fötal-Stellung zusammenkrümmt. Eine schwerpunktmäßige Betrachtung und Interpretation der diese Szene umrahmenden Sequenz, in der Blumes Zwillingssöhne am elterlichen Pool Geburtstag feiern, liefert eine sehr differenzierte Charakteristik des Millionärs.

Aufgrund dieser Konstellation herrscht zwischen Max und Blume eine spontane Zuneigung. Während Max als Erwachsener posiert, legt Herman Blume allerlei infantile Verhaltensweisen an den Tag, versteckt sich linkisch hinter einem Baum und demoliert Max' Fahrrad, als dieser aus Eifersucht Blumes Affäre mit Mrs. Cross des-

**Abb. 3:** »Happy End«: Max' (Ersatz-)Familie nach der Premiere seines Stücks *Heaven and Hell*: (v.l.) Margaret, ihre Eltern, ein Freund von Mrs. Cross, Max Fischer, Max' Vater Bert, Herman Blume und Mrs. Cross



sen Ehefrau verrät. Aus der anfänglichen Freundschaft entwickelt sich in dieser Phase ein grotesker Kleinkrieg, in dem sich beide an pubertären Gemeinheiten nichts schenken und sich schließlich, wie Kinder nach einer Rauferei, wieder versöhnen. Mrs. Cross bemerkt dazu süffisant: »You know, you and Herman deserve each other. You're little children.« (Anderson/Wilson 1999, S. 104)

Max und Blume leiden beide unter einem Trauma: Max hat seine Mutter früh verloren und Blume war in Vietnam. Während Max erfolglos versucht, dieses Trauma durch Hyperaktivität und Wichtigtuerei zu lösen, versinkt Blume in Lethargie und Resignation.

- 1) Ein didaktisch-methodischer Impuls ist im Film quasi schon angelegt durch die wiederkehrenden und bedeutungskonstitutiven Theaterszenen aus den Stücken, die Max selbst schreibt und inszeniert. Ein imaginerter Rollentausch zwischen Max und Herman Blume wäre möglich (was im Film – auf der Bühne – ja tatsächlich geschieht, als Max den Vietnam-Kämpfer spielt, der Blume einst wirklich war). Die Aufgabe für die Schüler/innen könnte lauten: »Stell dir vor, Max Fischer und Herman Blume könnten für einen Tag die Rollen tauschen!« Auf diese Weise könnte die Gemeinsamkeit der beiden Figuren, die darin besteht, dass sich beide nach dem Leben des jeweils anderen sehnen (Kind bzw. Erwachsener), noch einmal akzentuiert werden.
- 2) Ein Anstoß für eine Reflexion über Kind/Jugendlicher- und Erwachsensein im Unterricht könnte ein Zitat aus dem Song *Oh la la* von »The Faces« bilden, der den Abspann von Andersons Film einleitet: »I wish that I knew what I know now / when I was younger / I wish that I knew what I know now / when I was stronger [...] they come on strong and it ain't too long / before they make you feel a man / but love is blind and you soon will find / you're just a boy again«.

Am Ende des Films gibt es Hoffnung für beide: Blume löst sich aus seiner unglücklichen Ehe und beginnt eine Beziehung mit Mrs. Cross. Max ist zwar von Rushmore geflogen und auf einer öffentlichen Schule gelandet, doch führt das zu einer Abkehr von Snobismus, Elitedenken und Erwachsener-spielen-Müssen. Er ist auf dem Weg, (im positiven Sinne) »ein ganz normaler Jugendlicher« zu werden.

Max' Coming-of-Age-Geschichte ist die einer schrittweisen Eingliederung in die Gesellschaft mit einem (zumindest angedeuteten) Happy End. Am Schluss findet Max eine selbstgewählte »Ersatzfamilie«. Auf der Party nach seinem letzten Thea-

Abb. 4.1 und 4.2: Szenen aus Max Fishers an Francis Ford Coppolas Spielfilm *Apocalypse Now* angelehntem Vietnam-Theaterstück *Heaven and Hell*



terstück erscheinen Mrs. Cross und Blume, die sich zwischenzeitlich überworfen hatten, wieder als trautes Paar und Max wendet sich der 15-jährigen Margaret zu, die seine Gefühle zu erwidern scheint. Blume und Mrs. Cross wirken in dieser Szene wie »Ersatzeltern« (vgl. Abb. 3), Max' Schützling Dirk wie ein »Ersatzbruder« und Max' wirklicher Vater wird auch irgendwie integriert (vgl. Schwab 2010, S. 81) (Abb. 3). Wes Anderson merkt dazu Folgendes an:

Auch wenn ich es nicht plane, drehen sich alle meine Filme am Ende darum, dass Menschen versuchen, sich zu einer Familie zusammenzufinden. Ich habe keine Familie. Natürlich bin ich in einer Familie aufgewachsen. Aber ich bin nicht verheiratet, habe keine Kinder. Vielleicht habe ich das lange heimlich gewollt. (Geisenhanslücke 2005)

Am »Happy End« seiner Identitätssuche zieht Max nicht mehr stur »sein Ding« durch. Es gelingt ihm zunehmend besser, Mitgefühl für die Ansichten und Bedürfnisse anderer zu entwickeln. Max ist nun in der »Welt« angekommen: Sein neues Umfeld hat nichts mehr mit Rushmore zu tun (auch Mrs. Cross hat dort inzwischen gekündigt), er geht auf eine öffentliche Schule und ist dort nicht zuletzt durch seine Theaterarbeit auch anerkannt. Alles kommt ins Lot, doch nicht ohne einen Schuss selbstreferentielle Ironie, die bei Anderson-Filmen stets dazugehört. So sagt Blume zu Mrs. Cross in der Pause von Max' letztem Theaterstück, in dem es um Vietnam geht und das bezeichnenderweise »Heaven und Hell« heißt: »Let's just hope it's got a happy ending!« (Anderson/Wilson 1999, S. 122) (Abb. 4.1 und 4.2)

Anderson kennzeichnet mit Hilfe selbstironischer Überzeichnung das gute Ende als Utopie, denn wenn man *Rushmore* als Symbol für ein überholtes Schulsystem begreift (siehe unten), besteht das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Leben/Welt weiter, auch wenn clevere und kreative Schüler/innen wie Max »trotz Schule« einen Weg ins Leben und zu einer alltagstauglichen Identität finden. Dass Max letztlich seinen Platz in der »Welt« außerhalb des geschützten und künstlichen Raums von *Rushmore* findet, bedeutet gleichzeitig den Abschied von der kindlich-naiven Illusion: »Mir gehört die Welt!« Andersons Geschichte ist, wie er indirekt zugeht, wohl auch ein melancholisch-ironischer Blick zurück auf die eigene Jugend:

**Were you a Max Fischer sort of student? Did you get good grades or were you all about the-**  
No. I had good grades up to a certain point and then I didn't have good grades later. The last couple of years of high school, I had pretty bad grades. I always felt like I was never a very good student. I was never a strong or a disciplined student. And I never had great grades. Even when I was doing my best, I never had great grades. But I did plays. The idea of Max putting on the plays was from my own experience. (Zoller Seitz 2013, S. 78)

### 3. Schule und Leben

In *Rushmore* geht es also auch um die Gegenüberstellung von Schule und Leben, um die Dichotomie von Anpassung und Widerstand, Disziplin und Kreativität, die nicht nur das Erwachsenwerden, sondern das soziale Leben im Allgemeinen prägt. *Rushmore* ist ein in sich geschlossener Mikrokosmos (vgl. Abb. 5), in dem Max größtenteils selber Regie führen kann. Hier kann er, genau wie auf der Bühne seiner Stücke, ein Held sein. Max ist ein Organisationstalent, er hat Managerqualitäten. Aber lässt sich das Leben managen und kontrollieren wie eine Theatergruppe oder ein Football-Team? Dass dies nicht unbedingt so ist, zeigt sich in seiner ersten Liebe zu Mrs. Cross. »Draußen in der Welt« scheitert Max mit seinen Fähigkeiten, die ihn in *Rushmore* zu einer kleinen Berühmtheit gemacht haben: Als er in seiner neuen Schule zu Beginn vor der Klasse eine Rede hält, erklärt ihm die durchaus wohlgesonnene Margaret, dass dies noch niemand vor ihm getan habe, was Max mit völligem Unverständnis quittiert. Margaret warnt ihn, dass einige Mitschüler/innen sein elitäres Gehabe »in den falschen Hals bekommen könnten«, eine Bemerkung, die Max schlicht ignoriert.

Eine lohnende Anregung für ein szenisches Spiel oder eine Schreibaufgabe, die das Thema Anpassung, Außenseitertum und möglicherweise auch Mobbing berührt, wäre der Auftrag, darüber nachzudenken, was wäre, wenn Max in die eigene Klasse käme: Wie würden sich die Schüler/innen und Max verhalten?

Max' (anfängliches) Scheitern »in der Welt draußen« (außerhalb von *Rushmore*) wirft ein kritisches Licht auf die Schule an sich. Werden Schüler/innen dort wirklich auf das Leben vorbereitet, wie es das oben zitierte geflügelte Wort implizit postuliert? Was ist »das Leben« überhaupt? Ist es das, wovon der einst tüchtige und erfolgreiche Geschäftsmann Herman Blume Burnout und Depressionen bekommt? Was ist ein gutes Leben? Auf welche Art Leben bereitet die Schule vor? Welcher Schüler-

**Abb: 5:** Das umzäunte und ummauerte Schulgelände von Rushmore steht symbolisch für das Verhältnis von Schule und Welt



typ kommt in welchen Lebenssituationen gut zurecht? Es zeigt sich, dass die programmatisch gewendete Aussage »Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir«, die sich die Schule auf die Fahnen schreibt, reichlich pauschal und interpretationsbedürftig ist. In Zeiten des Kompetenzparadigmas wird »Leben« oft mit »Berufsleben« verwechselt, Schüler/innen werden als Erwachsene »in nuce« betrachtet und nicht als das, was sie sind: Kinder und Jugendliche. Genau diesem Anspruch versucht Max gerecht zu werden, wenn er sich wie ein Erwachsener verhält. Max ist ein Produkt der Institution, mit der er sich anfangs voll identifiziert (Abb. 5).

Rushmore, durch seine vormoderne Architektur und seine antiquierten akademischen Riten schon äußerlich ein Anachronismus, verlangt von den Schülern nur Leistung und/oder Initiative, aber keine Empathie und Einfühlung in andere. Genau daran mangelt es Max völlig, er muss soziales Verhalten im Laufe seiner Identitätssuche erst *außerhalb* der Schule erlernen. Anderson berührt hier einen neuralgischen Punkt eines Schulsystems, das vornehmlich der Selektion und sozialen Distinktion dient, also der Selbstreproduktion einer kapitalistischen Gesellschaft, obwohl es sich das Wohl *aller* Schüler/innen auf die Fahnen schreibt. Symbolisch für Andersons implizite Schul- und Kapitalismuskritik ist die Anfangsszene, in der Herman Blume eine grotesk-martialische Rede über »Rückgrat« und Leistung hält, bei der Max, der »Möchtegern-Tycoon« (Carstensen/Stachel 2010, S. 50) frenetisch applaudiert:

You guys have it real easy. I never had it like this where I grew up. But I send my kids here. Because the fact is, whether you deserve it or not: you go to one of the best schools in this country. [...] Now for some of you it doesn't matter. You were born rich and you're going to stay rich. But here's my advice to the rest of you: take dead aim on the rich boys. Get them in the cross-hairs. *And take them down.* [...] Just remember: they can buy anything. But they can't buy backbone. Don't let them forget it. Thank you. (Anderson/Wilson 1999, S. 5 f.)

Einen Mangel an Empathie hält Kevin Dutton, Psychologe aus Oxford, in vielen Fällen für karrierefördernd (vgl. dazu Bund/Rohwetter 2013). Diese Reportage kann gut als Begleit- und Hintergrundmaterial einer kritischen Diskussion von Max' Persönlichkeitsstruktur herangezogen werden.

Wie Max suchen viele Schüler/innen, vor allem solche aus defizitären Familienverhältnissen, nach Anerkennung, Geborgenheit und Identität. Andersons Film

thematisiert also implizit die Frage, auf welche Weise – abgesehen von guten Noten und der Mitwirkung an außenwirksamen Schulveranstaltungen – die Schule solchen Schüler/innen zu mehr Selbstwertgefühl und einer Gruppenidentität verhelfen könnte. Müsste die Schule nicht mehr Freiräume für Eigeninitiative und die Förderung sozialer Fähigkeiten eröffnen, wie dies Reformpädagogik und Lernpsychologie seit Langem fordern? Max nutzt in *Rushmore* die Ressourcen der Schule, um sich als »Macher« in Szene zu setzen. Trotzdem bieten die »Neigungsgruppen«, die er organisiert, vielen Schülern eine Lernplattform, auf der sie ohne Leistungsdruck mit Freude lernen können. Gerade in Zeiten zunehmender Normierung und Standardisierung des Schulwesens, in denen die Freiräume für individuelle Interessen und somit die Voraussetzungen für intrinsisch motiviertes Lernen immer mehr eingeschränkt werden, gewinnt Andersons Film an Aktualität. »I think you just got to find something you love to do, then do it for the rest of your life« (ebd., S. 16) – auch das zu finden, ist Aufgabe einer Bildungseinrichtung, die »Bildung« nicht nur technizistisch-funktional versteht. Dabei ist dieses »something« nicht unbedingt als konkrete Beschäftigung, schon gar nicht als potentiell Berufsziel zu verstehen, sondern als ureigene Art zu leben, zu denken und zu werten – als Identität.

### Literatur

- ANDERSON, WES; WILSON, OWEN (1999): *Rushmore*. London-New York: Faber and Faber.
- BARTELS, KLAUS (2006): *Veni, vidi, vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen*. Mainz am Rhein: Philipp von Zabern.
- BROWNING, MARK (2011): *Wes Anderson. Why his movies matter*. Santa Barbara: Praeger.
- BUND, KERSTIN; ROHWETTER, MARCUS (2013): Wahnsinns-Typen. Wie gestört muss man sein, um Besonderes zu leisten? Erstaunlich viele Chefs sind psychisch auffällig. In: *Die Zeit* 34/2013. Online: <http://www.zeit.de/2013/34/psychopaten-irre-erfolgreich-manager/seite-3> [Zugriff: 1.11.2015].
- CARSTENSEN, THORSTEN; STACHEL, THOMAS (2010): Ein Erwachsener und ein Kind. Ausbruchsfantasi- en im Kino Wes Andersons. In: Vittrup 2010, S. 44–70.
- DEHM, JÜRGEN (2010): Welcome to Wes-World. Über ein Gemälde und viel Theater in Wes Andersons RUSHMORE. In: Vittrup 2010, S. 213–234.
- GEISENHANSLÜKE, RALPH (2005): Die Quallen waren Plastiktüten. Wes Anderson über DIE TIEFSEE- TAUCHER und die Suche nach einer Familie. Interview mit Wes Anderson. In: *Der Tagesspiegel*, Nr. 18778, 17. März.
- MÖLLER, OLAF (2001): Jedem sein Leuchten. Wes Anderson zelebriert in RUSHMORE die Pubertät als Geisteshaltung. In: *Die Welt*, 8. März.
- MOTTRAM, JAMES (2006): *The Sundance Kids. How the Maverick Took Back Hollywood*. New York: Faber and Faber.
- NORD, CHRISTINA (2005): Wes Anderson. Die Fische haben wir erfunden. Interview mit Wes Anderson. In: *die tageszeitung*, 18. März.
- SCHWAB, JAN TILMAN (2010): »I need to find a baby for this father«. Familienstrukturen und Vaterfiguren in den Filmen von Wes Anderson. In: Vittrup 2010, S. 71–106.
- VITTRUP, CHRISTIAN (Hg., 2010): *This is an adventure! Das Universum des Wes Anderson*. Kiel: Ludwig (= Geist und Wissen, Bd. 4).
- ZOLLER SEITZ, MATT (2013): *The Wes Anderson collection*. New York: Abrams.

### Film

*Rushmore* (1998). Regie: Wes Anderson. USA.

Herwig Gottwald

# Ernst Jünger als Autor über und für die Schule

Der Artikel versucht, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zur Beschäftigung mit einem lange umstrittenen Autor anzuregen, erläutert knapp die derzeitige Einschätzung Ernst Jüngers (1895–1998) in neueren Forschungen, geht auf Hauptvorwürfe gegen diesen Autor ein und bezieht sich auf zwei autobiographische Texte über die Schule: *Afrikanische Spiele* (1936) und *Die Zwille* (1973). Beide werden als hochaktuelle und unerwartet elaborierte Beispiele für eine kritische Auseinandersetzung mit Schwächen des damaligen Schulsystems gelesen, die bis in unsere Zeit hinein nachwirken.

## 1. Ein umstrittener Autor

Ernst Jünger galt vielen schon vor 1945 bzw. 1933 als problematischer Autor: Kriegsverherrlichende, nationalistische, antidemokratische oder auf andere Weise bis heute Entsetzen erregende Passagen, vor allem in seinem Frühwerk, aber auch in späteren Texten, von seinen Kriegsbüchern (*In Stahlgewittern* 1920, insgesamt sieben Fassungen bis 1978) und politischen Essays der 1920er Jahre bis zu den Tagebüchern aus den Jahren als Besatzungsoffizier in Frankreich, führten zu Abwehrliehungen von Schriftstellerkollegen, Literaturkritikern und Germanisten, die zum Teil bis heute andauern. Beispielhaft dafür steht das vernichtende Urteil des deutschen Historikers Hans-Ulrich Wehler: Dieser nennt Jünger »eine der Unheilsfiguren der neueren deutschen Geschichte« und einen »der großen Verderber der neueren deutschen Geistesgeschichte« (Wehler 2003; zit. nach Kiesel 2007, S. 16).

Ähnlich kritisch urteilten Bert Brecht, Thomas Mann, Walter Benjamin und in jüngerer Zeit Erich Fried oder Günter Grass. Daneben fanden sich bereits früh Verteidiger Jüngers, von Alfred Andersch und Hermann Hesse bis Rolf Hochhuth und Heiner Müller. Inzwischen scheinen sich zumindest in der Forschung allmählich die Wogen zu glätten: Mehrere Monographien, Sammelbände und Forschungsdokumentationen belegen einerseits die überfällige Historisierung und andererseits die gleichzeitige Kanonisierung eines »der wichtigsten deutschen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts«, wie der Herausgeber des vor kurzem erschienenen, von 56 Gelehrten erarbeiteten Jünger-Handbuchs, Matthias Schöning, zu Recht feststellt (Schöning 2014, S. 1). Neben der auch als Taschenbuch erhältlichen Gesamtausgabe (22 Bände, Klett Cotta, mehrere Supplementbände) sind inzwischen nahezu jährlich weitere Bände aus dem Nachlass erschienen, vor allem *Briefwechsel*; der berühmteste Text Jüngers, seine auf den (2010 erstmals publizierten) *Kriegstagebüchern* basierende Darstellung des Ersten Weltkriegs, *In Stahlgewittern* (EA 1920), liegt seit kurzem in einer historisch-kritischen Edition sämtlicher Fassungen vor.<sup>1</sup> Dieses nach 1945 lange Zeit in der Germanistik und im Deutschunterricht verformte, gemiedene Werk ist heute vor allem als historische Quelle für das Kriegsgeschehen selbst einzustufen und damit in entsprechend didaktisch aufbereiteter Form durchaus jungen Leserinnen und Lesern zumutbar. Keineswegs handelt es sich um ein primär gewaltverherrlichendes Buch, das das ungeheuerliche Kriegsgeschehen auf barbarische, rohe und ästhetizistisch verblendete Weise verharmlose und entstelle. Die gleichwohl erkennbaren durchgehenden Versuche einer Rechtfertigung des Geschehens, einer Sinngebung des Sinnlosen, des millionenfachen Leidens und Sterbens, werden vom Autor ebenso oft unterlaufen und weichen einer durchgängig ambivalenten Darstellung seiner Erlebnisse und Reflexionen (vgl. Gottwald 2011). Jüngers Versuch, die Kriegserlebnisse einerseits möglichst naturalistisch, authentisch zu berichten und sie zugleich zu ideologisieren, also Realistik und Sinnstiftung in einem zu leisten, musste scheitern: Um den Ersten Weltkrieg als Krieg der heroischen Einzelkämpfer, der Stoßtruppführer und »Fürsten des Grabens« (Jünger 1930, S. 210) zu deuten, hätte die Realität der Materialschlachten, der Trommelfeuer und des Maschinenkriegs ausgeblendet werden müssen, was Jünger im Gegenteil gar nicht versuchte, wie er etwa am Beispiel der Schlacht von Guillemont selbst einbekennt:

Hier ging die Ritterlichkeit auf immer dahin, sie mußte dem intensiven Tempo des Kampfes weichen, wie alle noblen und persönlichen Gefühle weichen müssen, wo die Maschine die Herrschaft gewinnt. Hier zeigte sich das neue Europa zum ersten Male auch in der Schlacht. (Ebd., S. 100)

Jünger *In Stahlgewittern* belegt somit die Unmöglichkeit, zugleich einem vormodernen soldatischen Heroismus zu huldigen und angesichts des industrialisierten,

---

1 Der Herausgeber Helmuth Kiesel, der auch die *Kriegstagebücher* publiziert hat (beide bei Klett Cotta), ist der Verfasser der maßgeblichen Biographie, erschienen bei Siedler 2007.

anonymen Massentötens durch Maschinen diesem Krieg irgendeinen Sinn abzugewinnen. Der Text ist insgesamt geprägt durch eine unauflösbare Antithetik von scheiternden Sinnstiftungsmustern und Verzweiflung, von »heroischer (Selbst-) Zensur« (Kiesel 2007, S. 185) und vom Leiden am Krieg, an dessen grundsätzlicher Absurdität, wie der britische Jünger-Forscher John King herausgearbeitet hat (King 2003, S. 175–179). Nicht wenige Zeitgenossen lasen die *Stahlgewitter* aufgrund dieser Vielschichtigkeit sogar als Antikriegsbuch (Kiesel 2007, S. 209 f.).<sup>2</sup>

War Ernst Jünger in den Nationalsozialismus verstrickt, war er – wie Erich Fried formulierte – »Faschist« (Fried 1968; zit. nach Noack 1998, S. 271)? Zweifellos geriet Jünger in den 1920er Jahren in bedenkliche Nähe zu radikalen politischen Strömungen, sogar zur NSDAP, schrieb zahlreiche Artikel für rechtsgerichtete Zeitschriften (im Geiste des sogenannten »neuen Nationalismus«), die er später nicht in die Gesamtausgabe aufnahm,<sup>3</sup> ging aber schon ab 1927 auf Distanz zu den Nationalsozialisten (vgl. Kiesel 2007, S. 266 ff., S. 290 ff.), hatte sogar Kontakte zu linksgerichteten Publizisten wie Ernst Niekisch, bis er sich Anfang der 1930er Jahre von der politischen Publizistik abwandte, sich »nur noch Literatur«<sup>4</sup> widmen wollte.

Jüngers Autorschaft trägt von Anfang an Züge eines elitären Nonkonformismus: Während andere wie Gottfried Benn oder Martin Heidegger sich an die neuen Machthaber anboten, einige 1933 vorerst abwarteten (Thomas Mann, Carl Zuckmayer), zog Jünger von Beginn an einen klaren Trennstrich zum NS-Staat und wehrte alle Annäherungsversuche ab, ohne sich aber nach 1945 zum Widerstandskämpfer zu stilisieren (Noack 1998, S. 136 ff.). So lehnte er es zum Beispiel ab, dass die Erzählung *Auf den Marmorklippen* (1939) als Werk des inneren Widerstands eingestuft wurde, obwohl sie von Zeitgenossen so gelesen und von nachgeborenen Interpreten (mit guten Gründen) so ausgelegt worden ist (Martus 2001, S. 130). Seine prinzipielle Gegnerschaft zum politischen Mainstream, eine Konstante seines Werks und seiner öffentlichen Äußerungen, kann nicht nur als Ausdruck von Elitarismus oder Ästhetizismus eingestuft werden: Im Fernsehportrait Rolf Hochhuths anlässlich des 100. Geburtstages 1995 bemerkte er, dass ihm angesichts der um sich greifenden Judenverfolgungen ab 1933 das dabei angewandte Prinzip »viele gegen wenige« ein Greuel gewesen sei.

## 2. Ernst Jünger war ein schlechter Schüler

Nach seinem Eintritt in die Schule zur Zeit des deutschen Kaiserreichs begann für den jungen Ernst »eine dreizehnjährige Leidenszeit« (Kiesel 2007, S. 41): Insgesamt zehnmal musste er nicht zuletzt aufgrund katastrophaler Leistungen und schlechter

2 Bekannt ist etwa das Lob des ideologisch unverdächtigen Erich Maria Remarque (zit. bei Kiesel 2007, S. 208).

3 Publiziert nach Jüngers Tod von Berggötz 2001.

4 So notiert Joseph Goebbels in seinem Tagebuch nach dem Erscheinen des *Abenteuerlichen Herzens*; Joseph Goebbels (1992): Tagebücher, Notat vom 7.10.1929. In: Ders.: *Tagebücher 1924–1945*. Hg. von Ralf Georg Reuth, Bd. 1. München, Zürich: Piper, S. 414 f.

Betragensnoten die Schule wechseln, las lieber Abenteuerromane von Cooper bis Karl May und Werke der Weltliteratur von Homer bis Nietzsche, statt sich an den weitgehend öden und lebensfernen Schulbetrieb anzupassen. Das damalige Schulsystem, durch permanenten Druck, Zwang und Drill zu einem jugendfeindlichen Betrieb geworden, haben Autoren wie Thomas Mann (*Buddenbrooks*, 11. Teil, Kapitel 2), Heinrich Mann (*Professor Unrat*), Hermann Hesse (*Unterm Rad*) oder Robert Musil (*Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*) auf vergleichbare Weise wie später Ernst Jünger (u. a. *Die Zwille*, 1973) geschildert.<sup>5</sup> Obwohl das Bild des damaligen Schulwesens in Deutschland und Österreich nicht einheitlich ist (es gab durchaus ausgezeichnete Schüler unter den späteren Spitzenschriftstellern, zum Beispiel Hofmannsthal, Kafka, Rilke), »dürften die Schulen jener Zeit für viele Begabungen eher hemmend als fördernd gewesen sein« (Kiesel 2007, S. 55). Sein Leben lang hat Ernst Jünger versucht, seine traumatischen Schulerfahrungen literarisch darzustellen, in der Retrospektive Repressionen, Drill und die im damaligen System häufigen Schultyrannen aufzuarbeiten: »Die Schule hängt mir immer noch nach, viel intensiver als das Militär«, notiert der 77-Jährige (*Siebzig verweht* 5, S. 76) – ein erstaunliches Bekenntnis für einen Schriftsteller, der in der Öffentlichkeit vielfach immer noch als soldatischer, militaristischer Autor wahrgenommen wird. Jüngers ausgeprägte antibürgerliche Einstellungen, seine spätere grundsätzliche Kritik an bürgerlichen Lebensformen (vgl. den Groß-Essay *Der Arbeiter* von 1932) haben in diesen Erfahrungen ihren lebensgeschichtlichen Hintergrund. Bereits im *Abenteuerlichen Herzen* (EA 1929) setzt er sich mit den Folgen dieses Systems für junge Menschen auseinander, die »inmitten einer engen, durch Erziehung und bürgerliche Gewohnheiten« geprägten Welt heimatlos geworden seien (Jünger 1979, Bd. 9, S. 64). In dieser für ihn zunehmend unerträglicher werdenden Situation unternimmt der 17-Jährige einen ebenso singulären wie spektakulären Ausbruchversuch, als er »eines Tages [s]eine Schulbücher über die nächste Mauer warf, um nach Afrika zu ziehen [...], auf die Tätigkeit von zwei Dutzend Schulmeistern verzichtete und sich über Nacht eine eindringlichere Schule verschrieb.« (Ebd., S. 43) Mit dem Schulgeld für mehrere Monate flieht er im Oktober aus Hameln, lässt sich in Verdun bei der französischen Fremdenlegion anwerben und wird anschließend über Marseille nach Algier gebracht, wo er in der Garnisonsstadt Sidi-Bel-Abbès die raue Wirklichkeit des Soldatenlebens kennenlernt, kurz darauf desertiert, gefangen und interniert wird, bis es seinem Vater gelingt, seine Entlassung zu erwirken. Literarische Frucht dieser bezeichnenden Episode sind die 1936 publizierten, autobiographischen *Afrikanischen Spiele*, in denen Jünger aus der Distanz des gereiften Mannes die Geschichte eines jugendlichen Aussteigers erzählt, hinter der sich unschwer (trotz aller bewusst gestalteten Unterschiede) seine eigene verbirgt (Jünger 1978, Bd. 15, S. 75–245). Wie der Held der Erzählung, Herbert Berger, flüchtete auch der Autor selbst vor dem tristen Schulalltag in eine Welt der Träume, Phantasien und

---

5 Weitere wichtige Schulromane bzw. Schulerzählungen dieser Epoche sind Rilkes *Die Turnstunde*, Emil Strauß' *Freund Hein* und Joseph Roths *Der Vorzugsschüler*.

literarischen Abenteuer, in einen fiktiven, angelesenen Raum namens »Afrika«, wo ein Leben möglich schien, »das der Jagd, dem Raube und seltsamen Entdeckungen zu widmen war« (ebd., S. 78), »eine Zone, in der der Kampf natürlicher Gewalten rein und zwecklos zum Ausdruck kam« (ebd., S. 82). Die »Abneigung gegen alles Nützliche« (ebd., S. 81), die tägliche Langeweile in der Schule lässt den Schüler »seit Monaten in einem verborgenen Aufstand« (ebd., S. 77) gegen seine Umgebung leben und als moderner Don Quijote ins vermeintliche Abenteuer ziehen: Dort muss er, der an einem »Lektüreschaden« leidet (Ulrich Prill; zit. nach Kiesel 2007, S. 60), notwendig scheitern, weil eine Flucht aus den Zwängen der Zivilisation und ihrer Institutionen nicht mehr möglich ist, was eine der Figuren auch deutlich formuliert (Jünger 1978, Bd. 15, S. 146). Jüngers *Afrikanische Spiele*, eine Aussteiger-Erzählung auf hohem narrativem und reflexivem Niveau, ist übrigens als Einstieg gut geeignet – ebenso als Lektüre für heutige Jugendliche. In Jüngers auf die Jahre vor 1914 bezogener Erzählung spielen zivilisationskritische Motive eine wichtige Rolle: Hier bieten sich mehrere Anschlussmöglichkeiten an die Welt gegenwärtiger Jugendlicher in spätkapitalistischen Gesellschaften, in denen Langeweile (in den *Afrikanischen Spielen* wie in der *Zwille* ein Hauptthema) und Zivilisationsmüdigkeit als verbreitete Befindlichkeiten festzustellen sind (vgl. die Untersuchungen von Heinzlmaier 2013).

### 3. *Die Zwille* (1973) – eine unerwartet aktuelle Erzählung

Seit über zwei Jahrzehnten sind hierzulande, aber auch in anderen Ländern (Deutschland, Großbritannien, USA u. a.) ebenso erschütternde wie deprimierende Berichte aus Internatsschulen allgegenwärtig: gewalttätige Übergriffe durch Lehrpersonen, sexueller Missbrauch, Langzeitschäden bei ehemaligen »Zöglingen«, Traumata, die oft erst nach Jahrzehnten ans Tageslicht kamen und öffentlich diskutiert wurden – zu erinnern ist hier u. a. an den politisch wohl spektakulärsten Fall, den des Wiener Erzbischofs Hans Hermann Groër und an dessen jahrelangen sexuellen Missbrauch von jugendlichen Mitgliedern des Knabenseminars Hollabrunn. In der Folge kam es zu zahlreichen weiteren Aufdeckungen ähnlicher Vorgänge an anderen (nicht nur kirchlichen) Privatschulen bzw. Internaten – ein kurzer Blick in einschlägige Internet-Seiten, etwa »Wikipedia«, zeigt das ungeheure Ausmaß des verdrängten und verschwiegenen Missbrauchs vor 1995 (zum Beispiel unter dem Stichwort »Sexueller Missbrauch in der römisch-katholischen Kirche«). Inzwischen ist längst bekannt geworden, dass sich diese Fälle nicht nur auf kirchliche Schulen beschränken.

Umso überraschender ist es, dass ausgerechnet ein 1973 erschienenes Buch von Ernst Jünger, dem langjährigen Enfant terrible der deutschsprachigen Literaturkritik und der Germanistik, sich auf eine erzählerisch hochkomplexe Weise dieses Themas annimmt, zu einer Zeit also, als es noch lange nicht im öffentlichen Diskurs etabliert war. *Die Zwille* (das Wort bezeichnet eine gegabelte Steinschleuder) ist eine subtil autobiographisch gefärbte Auseinandersetzung des alten Ernst Jünger mit seiner Kindheit und Jugend im wilhelminischen Schulsystem, eine »Darstellung und Reflexion jener Gegebenheiten [...], die dem Heranwachsenden [...] die

Schulzeit zur Qual machten« (Kiesel 2007, S. 64). Erzählt wird die Geschichte des Waisenknaben Clamor Ebeling, der nach dem Tod seines Vaters vom dörflichen Superintendenten (»Superus«) ins Haus von dessen Bruder, des Professors Quarisch, geschickt wird, der nebenher eine »Pension« für zwölf Gymnasiasten betreibt. Dort trifft er auf die zweite Hauptfigur, den Sohn des Geistlichen, Teo, der nicht nur seine Mitschüler terrorisiert und Clamor beherrscht, leitet, aber auch peiniget, sondern auch den eigenen Vater unterdrückt, indem er sich mit dem Liebhaber der Mutter, einem Vikar, verbündet. Zu dritt verlassen sie den Vater und Teo kehrt nach langer Zeit wieder alleine zurück. Bereits diese Episode ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: In einer von patriarchalen Strukturen bestimmten Zeit, als die Väter scheinbar in den Familien dominierten, schildert Jünger durchwegs milde und auch schwache Väter, wie eben jenen Professor, dem vom eigenen Sohn quasi die Kastration droht, als sich dieser einer drohenden Züchtigung entzieht, indem er den Vater in die Genitalregion beißt und »an ihm wütete«, bis dieser schließlich um Gnade fleht; danach denkt der Gestürzte »an Kronos mit der diamantenen Sichel – die Mutter im Hintergrund« (Jünger 1983, Bd. 18, S. 62). Die im mythologischen Bild angedeutete Entmannung führt in der Folge ganz real zur Entmachtung des Vaters (und Lehrers) in der Familie: Mutter und Sohn übernehmen künftig die Führung. Bereits hier zeigt sich der in mehrfacher Hinsicht »unzeitgemäße« Charakter der *Zwille*: »Seltsam unzeitgemäß nimmt sich der Roman im Kontext der Entstehungszeit selbst aus.« (Brehl 2014, S. 249) Das bezieht sich auf die frühen 1970er Jahre, als andere Themen im literarischen Diskurs dominierten; zugleich nimmt Jünger hier Tendenzen der später entstehenden Väterliteratur bzw. der Literatur über patriarchalische Gesellschaftsstrukturen (ab ca. 1975)<sup>6</sup> vorweg, zeigt schwache, entmachtete Väter in quasi-ödipalen Konstellationen. Andererseits ist die *Zwille* ein spätes Dokument der Krise traditioneller Vater- und Lehrer-Rollen bereits vor dem Ersten Weltkrieg, schließt damit sogar an frühe kritische Auseinandersetzungen mit den traditionellen Rollenbildern Vater-Sohn an,<sup>7</sup> damit an den Diskurs über väterliche (und auch schulisch-institutionelle) Autoritäten in der Zeit vor und nach 1914, von Freud über Kafka bis Werfel.

Der erzählerische Hauptstrang dieses vielschichtigen (auch modernisierungskritischen) Werkes bezieht sich aber auf die schwierige Sozialisation des schwächlichen Clamor im Rahmen eines von inneren Krisen gezeichneten Schul- und Erziehungssystems: Schon der Schulweg bereitet ihm ungeahnte Probleme (»eine Wüste von Zeit, die nicht zu bewältigen war«; Jünger 1983, Bd. 18, S. 31), erregt Ängste, die sich im Unterricht steigern und den Knaben auf den Abort flüchten lassen, wo er sich von der Umwelt abzuschließen versucht. Schulangst ist dabei ein den gesamten Roman durchziehendes Leitmotiv (vgl. ebd., S. 23). Vor allem der

---

6 Als Beispiele seien genannt: Peter Henisch (*Die kleine Figur meines Vaters*), Bernward Vesper (*Die Reise*), Christoph Meckel (*Suchbild*), aber auch Christa Wolf *Kassandra* (prinzipielle Kritik an Vaterfiguren).

7 Vgl. Walter Hasenclever: *Der Sohn* (1914)

Mathematiklehrer Doktor Hilpert (der an Friedrich Torbergs *Gott Kupfer* gemahnt<sup>8</sup>) ist dem ängstlichen Knaben ein wahrer Dämon: »Nun drohte der graue Kasten mit den hundert Türen, dem Stundenplan und der nie zu erfüllenden Aufgabe. Dort lauerte der fürchterliche Hilpert wie eine Spinne in ihrem Netz, das unentrinnbar gezirkelt war, dazu die anderen Lehrer, von denen jeder seine eigene Form der Nachstellung besaß.« (Jünger 1983, Bd. 18, S. 51) Die Mathematik- und die Turnstunden (ebd., S. 157) sind dem sensiblen, schwächlichen, zurückhaltenden Clamor, einem typischen Landkind, besondere Quellen der Angst und Demütigung – vor Mitschülern, unter denen er, auch aufgrund seines Dialekts, immer wieder auffällt (ebd., S. 21 ff.), bis zuletzt ein Außenseiter bleibt. Subtil zeichnet Jünger die scheiternden Sozialisierungsversuche seines »Helden« nach, bis zu dessen Verweis von der Schule. Zugleich gelingen ihm verblüffend helllichtige Einsichten in das Dilemma eines begabten Kindes, das am strengen Formalismus und an einer nicht kindgemäßen Didaktik (hier des Mathematik-Unterrichts) notwendig scheitern muss: »Stupide wie Hilpert waren auf das Gleiche eingeschworen; sie fühlten sich sicher in der ausgestanzten Welt. Clamor sah mehr und besser; die Fülle verwirrte ihn. Ihm war die Farbe Wesen, jenem die Linie Gesetz. Clamor hatte Angst vor Hilpert, und mit Grund.« (ebd., S. 181; vgl. auch S. 163, 174)

Ein weiteres wichtiges Thema der *Zwille* ist erstaunlicherweise die Sexualität in ihren von der damaligen »bürgerlichen Bigotterie« nicht akzeptierten Formen: »Sadismus, Onanie, Homophilie, Päderastie, Prostitution und Ehebruch« (Martus 2001, S. 115). Homosexualität zwischen Heranwachsenden im Internat (Jünger 1983, Bd. 18, S. 118 ff.; vgl. Musils *Törleß*), Masturbation (ebd., S. 56, 81) und sexuellen Missbrauch von Jugendlichen durch Erwachsene schildert Jünger ebenso realistisch wie gesellschaftskritisch: Der »Direktor für die Höhere Mädchenschule« in einem sächsischen Städtchen, der vorbildliche Zeugnisse vorweisen kann, »hatte nicht wie der Förster oder der Konrektor eine Vorliebe für Jungens und ihre Hintertheile, sondern für halbreife Mädchen, die sich durch ihren Cupidobogen auszeichneten. Die bestellte er zuweilen zur Nachhilfe. Man hatte also den Bock zum Gärtner gemacht. [...] Wenn in einer solchen Kleinstadt »etwas aufkommt«, kann es sich wie ein Beben ausbreiten. Da hilft man lieber zudecken. Übrigens ging der Direktor nicht bis aufs Letzte, wengleich ziemlich weit. Aber ich will eure Phantasie nicht aufregen.« (Ebd., S. 193 f.) Schließlich stolpert er, der »irgendwo als Dorfschulmeister geschäftet worden« ist (»Dort schon hatte er es mit den Konfirmandinnen gehabt«; ebd., S. 195), nicht über die Missbrauchsaffäre, sondern über die Vorspiegelung einer Militärkarriere: »Das Eiserne Kreuz war zuviel gewesen, überforciert.« (Ebd.) Nicht wenige militärkritische Passagen des Romans unterlaufen übrigens das typische Ernst-Jünger-Klischee, das seine Kanonisierung lange verhindert hat (ebd., S. 34 ff.): Clamor wird zuletzt vom Zeichenlehrer aus dieser autoritär geprägten, militaristischen Gesellschaft gerettet; der Militärdienst wäre »Gift für ihn«: »Er hatte weibliche Augen, Augen zum Empfangen, nicht zum Zielen und Schießen; er

8 Friedrich Torberg: *Der Schüler Gerber* (1930).

sah, doch er visierte nicht.« (Ebd., S. 268) Als die Knaben dem verhassten Konrektor Zaddeck, der gerne auf sadistische Weise Knaben quält und sexuell missbraucht, mit der Zwillie die Fensterscheiben einschließen, wird ausgerechnet Clamor gefasst und von der Schule verwiesen – zu spät aber für den Mitschüler Paulchen Maibohm (ebd., S. 192 ff.), der sich im Abort erhängt hat (ebd., S. 260 f.). Der Übersetzer Ernst Jüngers ins Französische, Julien Hervier, bemerkt zu dieser Darstellung treffend:

Was Jünger dabei schockiert, ist der Machtmissbrauch einem Kinde gegenüber, für das man Verantwortung trägt, etwas, das in der Welt der Internate gar nicht so selten ist, woran uns eine Serie von Skandalen, die kürzlich ans Tageslicht kamen, erinnern. (Pschera 2015)

*Die Zwillie* erweist sich somit als ein in mehrfacher Hinsicht überraschender und unerwartet aktueller Roman über ein vergangenes Schul- und Erziehungssystem, dessen strukturelle Schwächen Kinder schädigen, traumatisieren, sogar in den Selbstmord treiben. Unzeitgemäß ist der Roman in Bezug auf seine Entstehungszeit Anfang der 1970er Jahre, als diese Themen keineswegs im gesellschaftlich-literarischen Mainstream etabliert waren, aber auch erzähltechnisch-sprachlich. Eine Behandlung im gegenwärtigen Unterricht (nicht nur im Deutschunterricht, auch in Geschichte oder Psychologie) erscheint mir durchaus lohnend, erfordert aber ausreichende Vorbereitung und Erläuterung des historischen Kontextes und sprachlich-motivischer Eigenheiten.

## Literatur

- BERGGÖTZ, SVEN OLAF (Hg., 2001): *Ernst Jünger: Politische Publizistik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BREHL, MEDARDUS (2014): *Die Zwillie* (1973). In: *Schöning* 2014, S. 243–250.
- GOTTWALD, HERWIG (2011): Ernst Jüngers Umgang mit dem Krieg von den Kriegstagebüchern bis zu den *Stahlgewittern*. In: Müller, Karl; Wintersteiner, Werner (Hg.): »*Die Erde will keinen Rauchpilz tragen.*« *Krieg und Frieden in der Literatur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 135–148.
- HEINZLMAIER, BERNHARD (2013): *Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- HEINZLMAIER, BERNHARD; IKRATH, PHILIPP (2013): *Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert*. Wien: Promedia.
- JÜNGER, ERNST (1930 [1920]): *In Stahlgewittern. Aus dem Tagebuch eines Stoßtruppführers*. 3. Fassung. Berlin: Mittler & Sohn.
- DERS. (1978 [1936]): *Afrikanische Spiele*. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sämtliche Werke, Bd. 15).
- DERS. (1979 [1929]): *Das abenteuerliche Herz*. Erste Fassung. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sämtliche Werke, Bd. 9).
- DERS. (1983 [1973]): *Die Zwillie*. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sämtliche Werke, Bd. 18).
- DERS. (1998): *Siebzig verweht*. Bd. V. Stuttgart: Klett-Cotta (= Die Tagebücher 1965–1996).
- KIESEL, HELMUTH (2007): *Ernst Jünger. Die Biographie*. München: Siedler.
- KING, JOHN (2003): »*Wann hat dieser Scheißkrieg ein Ende?*« *Writing and Rewriting the First World War*. Schnellroda: Edition Antaios.
- MARTUS, STEFFEN (2001): *Ernst Jünger*. Stuttgart: Metzler (= Sammlung Metzler, Bd. 333).
- NOACK, PAUL (1998): *Ernst Jünger. Eine Biographie*. Berlin: Fest.
- PSCHERA, ALEXANDER (2015): Ernst Jünger und Drieu la Rochelle – ein Interview mit Julien Hervier. Online: <https://erstezone.wordpress.com/2015/07/23/ernst-juenger-und-drieu-la-rochelle-ein-interview-mit-julien-hervier/> [Zugriff 11.1.2016].
- SCHÖNING, MATTHIAS (Hg., 2014): *Ernst Jünger-Handbuch*. Stuttgart-Weimar: Metzler.

Hannes Schweiger

# LehrerInnen als (sprachliche) Autoritäten

## Unterrichtsimpulse zur Auseinandersetzung mit machtvollen Ordnungen und ihrer kritischen Reflexion

Wie können literarische Texte im Unterricht eingesetzt werden, um die kritische Auseinandersetzung mit Autoritäten anzuregen? Für diesen Beitrag wurden Textausschnitte ausgewählt, in denen die Wirkung von Sprache zur Herstellung, Aufrechterhaltung, aber auch zur Infragestellung von machtvollen Ordnungen Thema ist. Im Besonderen geht es dabei um den Lebensraum Schule und die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Textbeispiele von Barbara Frischmuth, Thomas Bernhard und Vladimir Vertlib sollen Impulse für einen reflexiven und kritischen Deutschunterricht geben. Sie stehen im Zusammenhang mit der Dauerausstellung im neu eröffneten Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek, in dem ein Kapitel den literarischen Darstellungen von Schule als Ort der Disziplinierung und Gewalt einerseits und der Emanzipation andererseits gewidmet ist.

---

### 1. Vom Umgang mit Autoritäten: Ernst Jandls Pädagogik der Skepsis

Wenigstens der Lehrer muß wissen, daß es keine Vorbilder gibt, keine Menschen als Vorbilder, und daß er selbst keines sein kann; das muß er den Jugendlichen begreiflich machen. [...] Vorsicht – als ein Instinkt des Bewegens im Unbekannten –, Skepsis – als Resultat der Beschäftigung, der kritischen Beschäftigung mit dem im Rücken liegenden Bekannten –, Verzicht auf ideologische Krücken, das werden einige der Eigenschaften sein, zu denen er erziehen muß, somit auch Eigenschaften, die er selbst besitzen muß, um in geeigneter Weise Lehrer zu sein. (Jandl 2005, S. 106)

Ernst Jandls literarische Arbeit lässt sich als fortwährendes Ausloten der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und als unablässiges Hinterfragen des bereits Etab-

---

HANNES SCHWEIGER ist Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fachbereich DaF/DaZ, und am Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache der Universität Graz. Er unterrichtet Deutsch und Englisch an einem BORG in Wien und ist Projektmitarbeiter im Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). E-Mail: hannes.schweiger@univie.ac.at

lierten verstehen. Seine Skepsis gegenüber Autoritäten jeder Art – sprachlicher, religiöser, politischer – hängt zweifelsohne mit der Erfahrung des Totalitarismus zusammen, wie er sie vor allem als Schüler und Soldat im Zweiten Weltkrieg gemacht hat. Wenn er Kunst und im Speziellen Literatur »als fortwährende Realisation von Freiheit« versteht (Jandl 1999, S. 44), so kann dies sowohl politisch als auch ästhetisch gelesen werden. Er spricht von jener Literatur, die sich nicht einem System beugt, sich einfügt und konform geht, sondern deren Signum Individualität und Widerständigkeit sind. In ästhetischer Hinsicht ging es Jandl immer auch darum, die Grenzen dessen, was unter Literatur verstanden wird, zu erweitern – damit liefert er gerade für den Deutschunterricht und die Beschäftigung mit der Vielfalt an literarischen Ausdrucksweisen sehr viel Stoff.

Als pädagogisches Programm verstanden, wird Jandls Poetik zu einem emanzipatorischen Projekt. Dementsprechend beantwortete er die Fragen einer Lehramtsstudentin Anfang der 1970er Jahre zum Bild des Lehrers mit seinem eingangs zitierten Hinweis auf jene Eigenschaften, die in der Schule vermittelt werden sollten: Vorsicht, Skepsis und Verzicht auf ideologische Krücken. Als Lehrerin oder Lehrer gelte es, den SchülerInnen »begreiflich [zu] machen, daß sie nicht in ein festes, gesichertes, abgeschlossenes System hineinwachsen, sondern daß vor ihnen nichts Bekanntes liegt« (Jandl 2005, S. 106; vgl. zu Jandl als Lehrer: Schweiger 2010). Und für diesen Weg durch unbekanntes und ungesichertes Terrain ist eine kritische Grundhaltung eine wichtige Voraussetzung, die Ziel pädagogischer Arbeit sein müsste.

Ausgehend von diesem Bild einer Lehrerin bzw. eines Lehrers, wie es Ernst Jandl skizzierte und wie es seiner Poetik entspricht, wird in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt, wie im Unterricht die Auseinandersetzung mit Autoritäten, insbesondere mit sprachlichen Autoritäten, initiiert werden kann. Dabei soll jenes Potential der Literatur ausgeschöpft werden, »das sich der Züchtigung des Denkens und der Zuchtordnung des Wissens widersetzen könnte«, wie dies Sabine Zelger (2015, S. 81) programmatisch von literarischer Bildung fordert. Literatur wird dabei als Medium der Reflexion und der kritischen Überprüfung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungspraxen und der ihnen zugrunde liegender Schemata genutzt. Gegenstand sind Texte, die zur Analyse und Diskussion von Ordnungen Anlass geben, die für die Institution Schule und das schulische Lernen und Lehren bedeutsam und wirkmächtig sind. Die Texte sind exemplarisch gewählt und dienen der Veranschaulichung von übertragbaren Fragestellungen und Vorgangsweisen. Selbstverständlich gibt es noch eine Vielzahl anderer relevanter Texte – erwähnt und empfohlen seien hier Anthologien wie Härtling/Haacker (1998) oder Michels (1972) sowie insbesondere die Studie von Hanna Kiper (1998), die zahlreiche Anregungen zur Lektüre bietet, vor allem zur Darstellung von LehrerInnen in der Literatur. Die angeführten Textauschnitte können unabhängig von der Lektüre des jeweiligen Gesamttextes eingesetzt werden, selbstverständlich ergeben sich durch entsprechende Kontextualisierung im jeweiligen Werk noch zahlreiche weitere Möglichkeiten für den Unterricht, auf die hier aber nicht eingegangen wird. Ebenso wenig geht es mir darum, eine Analyse des LehrerInnenbildes in den einzelnen Texten vorzunehmen. Die Textauswahl geht zurück auf ein Kapitel in der Daueraus-

stellung des Literaturmuseums der Österreichischen Nationalbibliothek, das sich der Darstellung von Schule in der Literatur widmet. Daher werden abschließend auch einige Überlegungen dazu angestellt, wie das Literaturmuseum als Lernort zur Beschäftigung mit der Institution Schule im Speziellen und Autoritäten im Allgemeinen genutzt werden kann.

## 2. Barbara Frischmuth: *Die Klosterschule* – Lehrerinnen als Hüterinnen religiöser Ordnung

Ein wichtiger Bestandteil des Spaziergehens ist die englische Konversation, zu der wir angehalten werden, damit die Zeit nicht ungenützt verstreiche. Es ist die Aufgabe der den Zug begleitenden Schwestern, uns immer wieder daran zu erinnern [...].

Milla und ich gehen Hand in Hand, nebeneinander, in der Mitte der ersten Hälfte des Zuges, zwischen Sr. Assunta an der Spitze des Zuges und Sr. Theodora in der Mitte des Zuges, und wir formen mit dem Munde Wörter, die wie englische ausgesprochen werden können, hinsichtlich unserer Lippenstellung, die auf Täuschung aus ist, weil doch die Wörter, die wir aussprechen, keine englischen sind, was aber nicht bemerkt wird, wenn nicht ein Ohr hinter schwarzem Schleier sich uns zuneigt, hinterrücks oder vor uns her, und aufmerkt, um unsere Lippen mit unseren Worten Lügen zu strafen. [...]

Wir aber erzählen Geschichten, stoßen uns an, lachen oder sind traurig, wie unsere Sprache es fordert, zwinkern mit den Augen, verziehen den Mund, neigen uns einander zu, ziehen uns am Ärmel, schließen abwechselnd die Augen, tun einen Wechselschritt, den wir mit je einem großen Schritt aufholen, verkleinern oder vergrößern unsere Pupillen, legen die Stirn in Falten, wackeln mit den Ohren – wenn uns das gelingt –, drücken uns die Hände, kneifen einander in den Arm, haken uns unter, halten den Kopf schief, schneuzen uns die Nase, haben Schluckauf oder eine trockene Zunge, drehen uns herum, geben Zeichen, flüstern, sprechen mit verstellter Stimme, ahmen nach, reden Böses, wir plustern uns auf oder gehen krumm, wir schlenkern mit den Armen oder stecken die Hände in die Mantelsäcke. (Frischmuth 1968, S. 12 f. und S. 15 f.)

Die Literatur ist voll von Internatsgeschichten, in denen unterschiedliche Formen der Disziplinierung, Gewaltanwendung und Ausübung von Macht über das Individuum dargestellt werden. Lehrende treten darin häufig als Vollzugsorgane einer machtvollen Institution in Erscheinung: Im Fall des 1968 erschienenen Prosatextes von Barbara Frischmuth, *Die Klosterschule*, ist es die katholische Kirche, als deren Vertreterinnen die Nonnen und Lehrerinnen verordnen, reglementieren und disziplinieren. Frischmuth »zeigt die Enge katholischer Mädchenerziehung und die Bereitschaft der Nonnen, als Lehrerinnen gegenüber den ihnen anvertrauten Mädchen Denkverbote, Unterwerfungsrituale und Demutsansprüche rigide einzufordern« (Kiper 1998, S. 43). Die Darstellung des Internatslebens in der *Klosterschule* ist beispielhaft für eine Zurichtung und Disziplinierung von Schülerinnen, die sich auch sprachlich niederschlägt.<sup>1</sup> Der Normierung des Individuums entspricht die formelhafte Sprache großer Teile dieses Textes. Er liest sich stellenweise wie ein Phrasenkatalog, den die Ich-Erzählerin internalisiert hat, die als Ich kaum kenntlich wird, sondern im Wir der Internatsgemeinschaft aufzugehen scheint. Immer

---

1 Vgl. die an Foucault orientierte Analyse in Lämmerhirt 2011.

wieder werden aber auch Gegenwelten in Träumen entworfen oder Formen der sprachlichen Subversion gezeigt, so etwa beim Spaziergang, der in Ausschnitten weiter oben zitiert wird: »Ein wichtiger Bestandteil des Spazierengehens ist die englische Konversation, zu der wir angehalten werden, damit die Zeit nicht ungenützt verstreiche.« (Frischmuth 1968, S. 12) Die Erzieherinnen sind Kontrollorgane der Internatsordnung, die es zu täuschen gilt, indem die Lippen so geformt werden, als würden sie englische Wörter aussprechen, während die Schülerinnen in Wahrheit Geschichten erzählen, die nur untereinander kursieren dürfen. Die Autorität der Ordensschwester wird vor allem auch durch die non-verbale Kommunikation zwischen den Schülerinnen untergraben: Sie verwenden eine Sprache der Gestik und Mimik, des Körpers, um sich dem Sprachregime der Klosterschule zu entziehen. Sie »zwinkern mit den Augen, verziehen den Mund, [...] schließen abwechselnd die Augen, [...] legen die Stirn in Falten, wackeln mit den Ohren [...], halten den Kopf schief« oder »sprechen mit verstellter Stimme« (ebd., S. 16). Sie reagieren auf die Vorschriften und Rituale, die der Aufrechterhaltung der Ordnung dienen, mit einem großen Repertoire an illegitimen Sprechweisen und Kommunikationsformen und schaffen dadurch eine (wenn auch verborgene) Gegenwelt zur klösterlichen Schulwelt.

Ausgehend von dieser Textstelle lassen sich unter anderem folgende Fragen im Unterricht thematisieren: Welche anderen Möglichkeiten finden die Schülerinnen im Verlauf des Textes, um die sprachlich hergestellte Ordnung der Klosterschule zu unterlaufen? Welche Formen der Reglementierung und Disziplinierung werden im Text gezeigt? Wie gehen die Schülerinnen damit um? Und welche Unterschiede lassen sich zwischen den einzelnen Lehrerinnen und Erzieherinnen hinsichtlich der machtvollen Durchsetzung der Internatsordnung feststellen? Welche Formen der Subversion werden dargestellt? Und über den Text hinausgehend: Welche Sprachregime (vgl. zu diesem Begriff Busch 2013, S. 135 ff.) gibt es im Alltag von Schülerinnen und Schülern? Welche Formen subversiven Sprechens (Geheimsprache, non-verbale Codes, Gemischtsprechen etc.) kennen sie und wenden sie an, die die dominante (sprachliche) Ordnung in Frage stellen? Wie wird Gegenwissen weitergegeben? Wie wird Sprache eingesetzt, um ein- oder auszuschließen?

### 3. Thomas Bernhard: *Die Ursache* – Lehrer als Opfer

In Thomas Bernhards *Die Ursache* (1978), dem zweiten Band seiner aus fünf Teilen bestehenden Autobiographie, ist von der »gegenseitige[n] Verachtung« des Ich-Erzählers und seiner Professoren im Gymnasium die Rede. Er akzeptiert sie nicht als seine Lehrer, vielmehr »haßte [ich] sie nurmehr noch mit der Zeit, denn ihre Tätigkeit hatte für mich nur darin bestanden, daß sie jeden Tag und auf die unverschämteste Weise den ganzen übelstinkenden Geschichtsunrat als sogenanntes Höheres Wissen wie einen riesigen unerschöpflichen Kübel über meinem Kopf ausschütteten, ohne sich auch nur den Rest eines Gedankens zu machen über die tatsächliche Wirkung dieses Vorgangs«. Ihre Tätigkeit wird als »[v]öllig mechanisch« beschrieben, ihre Lehre sei dadurch gekennzeichnet, dass sie von der »staatlichen Obrig-

keit« vorgeschrieben sei. Die Lehrer des Ich-Erzählers geben in unreflektierter und unkritischer Weise wieder, was sie selbst von der staatlichen Autorität vorgesetzt bekommen, und werden damit zu Handlangern, die die »Zersetzung und Zerstörung und, in böswilliger Konsequenz, Vernichtung, der ihnen anvertrauten jungen Menschen als Schüler« vollziehen (Bernhard 1998, S. 95). Diese Lehrerschelte in der *Ursache* könnte durch weitere, ähnliche Passagen ergänzt werden, beispielsweise aus *Alte Meister*, um sich der Spezifik der Sprache in Bernhards Texten zu widmen (vgl. Kreuzwieser 2005). Als einziger vom Ich-Erzähler »anerkannter« Lehrer fungiert der Großvater, in dessen Schule er »genau und mit größter Aufmerksamkeit seinerseits gegen alle konventionellen Schulen erzogen worden war« (Bernhard 1998, S. 94). Wenn im Unterricht der gesamte Text der *Ursache* bzw. auch der fünfte Band der Autobiographie, *Ein Kind*, gelesen wird, können sich SchülerInnen der Figur des Großvaters als Gegenentwurf zum konventionellen Lehrer widmen. Wie erzieht er den Enkel in seiner »Schule als Lebensschule« (Bernhard 1998, S. 93)? Welche Eigenschaften sind es, die ihn als Lehrer auszeichnen und ihn zum unkonventionellen Gegenbild machen? Welche Autorität geht von ihm aus und wodurch gelingt ihm die prägende Wirkung auf seinen Enkel?

Von Interesse ist hier aber auch ein Lehrer, der sich von den anderen Professoren abhebt: »der Geografieprofessor Pittioni, dieser kleine, glatzköpfige, von oben bis unten unansehnliche Mann, der der Mittelpunkt des Hohnes und Spottes aller meiner Mitschüler und tatsächlich des ganzen Gymnasiums gewesen war«. Dieser Geografieprofessor, »eine unausschöpfliche Quelle von Verhöhnungen und Verspottungen«, wurde dem Ich-Erzähler »nach und nach überhaupt zum Mittelpunkt des Gymnasiums«, und zwar »als das erschreckende Beispiel der Opferbereitschaft des einzelnen einerseits und einer ganz brutalen, sich an einem solchen fortwährend und unbekümmert und bedenkenlos vergehenden Gesellschaft andererseits« (Bernhard 1998, S. 100). Ausgehend von den Textstellen, in denen Pittioni charakterisiert und die Mechanismen kollektiver Gewalt beschrieben werden, lassen sich Formen der Ausgrenzung sowie die Frage nach sozialen Konstellationen, in denen Einzelne zu Opfern werden, diskutieren. In besonderer Weise wird gerade der aufgrund seiner äußeren Erscheinung ausgegrenzte und lächerlich gemachte Geografieprofessor zu einer Identifikationsfigur des Ich-Erzählers, der sich zusammen mit einem Mitschüler, dem »verkrüppelten Architektensohn«, als Dritter im Bunde sieht – mit einem wesentlichen Unterschied: Während im Fall des Mitschülers und des Geografielehrers das Unglück äußerlich und sofort sichtbar ist, »war mein eigenes Unglück tief in mir und in meinem von Natur aus in sich gekehrten Wesen verborgen gewesen« (Bernhard 1998, S. 106). Wie Manfred Mittermayer (2015) in seiner Biographie zu Thomas Bernhard zeigt, dürften es gerade auch soziale Unterschiede gewesen sein, die zu dessen Marginalisierung im Gymnasium beigetragen haben: Die Mitschüler kamen aus Familien mit deutlich größerem ökonomischem Kapital. Bernhard versuchte die armen Verhältnisse, aus denen er stammte, so gut wie möglich zu verbergen. *Die Ursache* bietet Anlass zur Auseinandersetzung mit Formen der Marginalisierung und Ausgrenzung, und zwar sowohl auf der Ebene der SchülerInnen als auch der LehrerInnen.

#### 4. Vladimir Vertlib: *Zwischenstationen* – die Ordnungen der Migrationsgesellschaft

»Nehmt euch ein Beispiel an ihm«, sagte die Lehrerin. »Er ist Ausländer! Er kann nicht einmal richtig Deutsch. Für ihn ist das eine Fremdsprache. Aber offensichtlich ist er ein intelligentes Kind, das sich für Bücher interessiert«.

Ab diesem Zeitpunkt war ich der Liebling der Deutschlehrerin. Sie lobte meine Aufsätze und beurteilte mich bei Schularbeiten und Grammatikprüfungen nachsichtig. [...]

Kein Wunder, daß die Mitschüler mich nicht mochten. Ansonsten stärkte die Sympathie der Lehrerin meine Position in der Schule erheblich. Schließlich war ich nur als außerordentlicher Schüler ins Gymnasium aufgenommen worden. (Vertlib 1999, S. 162)

Ein sprachlicher Akt wie jener der Deutschlehrerin in Vladimir Vertlibs Roman *Zwischenstationen* ist ein Paradebeispiel für eine Form der positiven Diskriminierung, mit der der Außenseiterstatus eines Schülers, der im gegenwärtig dominanten Sprachgebrauch als Schüler mit Migrationshintergrund bezeichnet wird, verstärkt wird (vgl. Rose 2014). Der Ich-Erzähler hat in diesem Abschnitt des Romans zum einen formal einen besonderen Status, da er aufgrund mangelnder Kenntnis der Bildungssprache Deutsch als außerordentlicher Schüler geführt wird. Zum anderen gehört er als »Ausländer« und Seiteneinsteiger im Schulsystem nicht zur dominanten Gruppe der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft.

Seine Deutschlehrerin schildert er zunächst rein äußerlich als »immer modisch gekleidete« Lehrerin, die ihrer Klasse zwar »Rechtschreibung, Grammatik und eine korrekte Ausdrucksweise« beizubringen vermochte, nicht aber die »Liebe zur deutschen Sprache und Literatur« vermitteln konnte (Vertlib 1999, S. 160). Sie behandelt die SchülerInnen von oben herab und hebt immer wieder hervor, wie gering aus ihrer Sicht deren Kenntnisse einzuschätzen sind. Ihre Adressierung des Ich-Erzählers in der zitierten Stelle betont dessen Status als Außenseiter, auch wenn sie seine Leistungen als besonders positiv hervorhebt, und verfestigt die Opposition zwischen einem dominanten, mehrheitsgesellschaftlichen »Wir« und den Migrationsanderen. Die Mutter folgt dieser binären Logik ebenfalls und spricht immer von den Österreichern oder den »Eingeborenen« als den anderen, gegen die es sich zu behaupten gelte (ebd., S. 163).

Der Ausschnitt aus Vertlibs Roman *Zwischenstationen* eignet sich hervorragend für die Thematisierung von Fragestellungen, wie sie im Mittelpunkt der Migrationspädagogik stehen, die sich »für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹« und »für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen« interessiert (Mecheril 2015, S. 36). Vor allem wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels aus *Zwischenstationen* immer wieder thematisiert, welche Effekte diese Unterscheidung im schulischen und familiären Kontext hat und wie damit umgegangen wird. Dabei werden auch sprachliche Markierungen des Andersseins, entsprechende Adressierungen durch LehrerInnen und Formen subversiven Sprechens dargestellt: Der Turnlehrer fragt in einer der ersten Stunden den Ich-Erzähler »wohl wegen des hörbaren slawischen Akzents«: »Bist du Jugoslawe oder was?« Seine schlagfertige Antwort »Ich bin

das *Oder was*« bringt ihm Lacher seitens der Mitschüler, doch »die Zuneigung meines Lehrers hatte ich dadurch nicht gewonnen« (Vertlib 1999, S. 166). Auch kulturalisierende oder ethnisierende Zuschreibungen, sowohl auf Seiten der LehrerInnen und MitschülerInnen als auch auf Seiten der Eltern, werden angesprochen: So meint der Vater des Ich-Erzählers beispielsweise, dass in Österreich »die Sitten anders« sind: »Die Leute sind autoritätshörig und feige, und die Kinder sind nicht anders.« (Vertlib 1999, S. 173) Migrationsforschung versucht »kontextrelative Antworten« auf die Frage zu geben, »in welcher Weise Lehrkräfte in einzelnen Situationen auf Differenzkategorien wie ›Ausländer‹ ex- oder implizit Bezug nehmen und welche Effekte dieser Rückgriff, diese Betrachtungs- und Anspracheform für die unter dieser Kategorie gefassten, sozusagen dingfest gemachten Jugendlichen hat« (Mecheril 2015, S. 50). Ausschnitte wie die hier zitierten aus dem Roman *Zwischenstationen* können Anstoß zur Auseinandersetzung mit der Frage nach den Effekten und Wirkungen solcher Adressierungen und Differenzsetzungen geben. Sie könnten auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zum Einsatz kommen, um »die eigenen Annahmen [...] von der – meist ›kulturell‹ interpretierten ›Andersheit‹ einzelner Schülerinnen und Schüler immer wieder reflexiv einzuholen und zu überprüfen« (Mecheril 2015, S. 50) und so eine reflexive Praxis zu stärken, die mit gesamtgesellschaftlich dominanten Normalitätssetzungen kritisch umgeht.

## 5. Die Schule geht ins Museum: das Literaturmuseum als Lernort

Die hier zitierten Texte sind – mit Ausnahme von *Zwischenstationen* – auch Teil des Kapitels »Die Schule in der Literatur: Zöglinge und Erzieher« in der Dauerausstellung des im April 2015 eröffneten Literaturmuseums der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien. Dieses Kapitel widmet sich den literarischen Darstellungen von Schule aus zwei zentralen Perspektiven: Zum einen geht es um Erfahrungen der Gewalt und um die Schule als Ort des Gehorsams, der Disziplinierung und der Zurichtung des Individuums. In Ausschnitten aus dem Film *Die letzten Zöglinge* erzählen Michael Köhlmeier und Josef Haslinger von ihren Internatserfahrungen, die auch den Stoff für zwei ihrer Prosatexte (*Die Musterschüler* und *Der Konviktskaktus*) boten. Friedrich Torbergs *Der Schüler Gerber hat absolviert* ist unter anderem mit einem bemerkenswerten Rezeptionsdokument vertreten: Jener Lehrer, der als Vorbild für den Lehrer Kupfer im Roman gilt, schickte eine Postkarte an den Zsolnay Verlag mit der Bitte um ein kostenloses Widmungsexemplar. Daneben sind auch die Internatsromane von Florian Lipuš, *Der Zögling Tjaž*, und Robert Musil, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, vertreten und Barbara Frischmuth ist zu sehen, wie sie in einem Film von Ferry Radax in Nonnenkleidung aus ihrem Roman *Die Klosterschule* rezitiert.

Zum anderen wird Schule auch als Ort der Emanzipation gezeigt: mit Eugenie Schwarzwalds Eintreten für die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten für Mädchen, unter anderem durch die Gründung ihres Mädchengymnasiums, das den pädagogischen Grundsätzen Maria Montessoris folgte. Und mit Beispielen, die zeigen, wie Ernst Jandls Plädoyer für sprachliche Emanzipation und das Experimentie-

ren mit Sprache fruchtete, da SchülerInnen seine Texte immer wieder zum Anlass und Ausgangspunkt für eigene Texte machten und sie sich auf diese Weise aneigneten.

SchülerInnen können sich mit diesen beiden zentralen Aspekten des Kapitels auseinandersetzen und einzelnen Texten nachgehen: Welche Gewalterfahrungen werden in den Internatsgeschichten von Musil, Köhlmeier, Haslinger, Lipuš und Frischmuth beschrieben? Wie werden LehrerInnen in den jeweiligen Texten dargestellt? Wie üben sie Macht aus und wie wird ihre Macht in Frage gestellt oder untergraben? Die Postkarte des Lehrers Friedrich Torbergs könnte als Schreib Anlass dienen: Wenn sie den Roman oder entsprechende Ausschnitte daraus gelesen haben, können die SchülerInnen einen Brief des Lehrers an Torberg verfassen, in dem sie versuchen, seine Reaktionen auf die Lektüre wiederzugeben.

Der im Museum ausgestellte Ausschnitt aus Michael Köhlmeiers *Die Muster-schüler*, in dem der Präfekt die Schüler zur Gewaltausübung an einem Mitschüler auffordert, könnte Diskussionsanlass sein: Wie würden sie sich angesichts dieser Aufforderung des Präfekten ihrem Mitschüler gegenüber verhalten? Welche Formen des Widerstands gegen den Präfekten könnte es geben?

Die SchülerInnen können am Lernort Literaturmuseum, aber auch in einem handlungs- und projektorientierten Zugang dazu aufgefordert werden, das dargestellte Kapitel zu ergänzen und zu erweitern: Sie bekommen den Auftrag, ein weiteres Unterkapitel zu gestalten. Wie würden sie Schule noch darstellen? Welche Aspekte schulischen Lebens fehlen im Museum? Sie könnten dazu Vorschläge für Inhalte und Objekte sammeln, nach literarischen Texten suchen, die zu ihren thematischen Schwerpunktsetzungen passen, oder selbst Texte dazu verfassen.

Von dem Kapitel »Die Schule in der Literatur« können aber auch Recherchen zum Thema Autoritäten im gesamten Museum ausgehen: Welche Institutionen (Schule, Staat, Kirche etc.) werden als machtvoll dargestellt? Inwiefern dient Sprache dazu, Ordnungen herzustellen und aufrechtzuerhalten? Welche Formen der sprachlichen bzw. literarischen Subversion oder des Gegenwissens werden gezeigt? Die SchülerInnen erhalten diese oder ähnliche Leitfragen und Hinweise auf jene Kapitel, in denen sich thematisch relevante Objekte finden lassen (zum Beispiel in den Kapiteln »Die Aufklärung«, »1848 – gescheiterte Revolution«, »Das neue Volksstück« oder »Formationen der Avantgarde«; vgl. auch ausgewählte Objekte in Fetz 2015).

Der eingangs zitierte Ernst Jandl sah die Aufgabe der Literatur darin, »gewisse Vorurteile, die sich auf die Sprache beziehen«, zu beseitigen und dazu aufzufordern, immer neue Möglichkeiten zu entdecken, wie ein Gedicht – oder irgendein Text – gemacht werden kann. Literatur soll ein »Abenteuer« sein, sowohl für den Autor selbst als auch für das Publikum (Jandl 1999, S. 61). Das Politische an der Literatur sieht Jandl gerade darin, dass jeder Autor und jede Autorin mit seinen und ihren Texten die »Vorstellungen nicht nur von Kunst, sondern von der Welt erweitert« (ebd.). Mit seinen Gedichten verfolgte er daher die Absicht, »[e]inzudringen in das Bewußtsein des Gedichtkonsumenten und darin festsitzende übernommene Vorstellungen von Werten zu lockern und ihren Abgang zu beschleunigen, wie auch im zumindest denkbaren Fall eines freien Bewußtseins dessen Immuni-

sierung durch Skepsis, gegen weitergereichte Vorstellungen von Werten« (ebd., S. 43). Ernst Jandl vertritt mit seinen Gedichten ein emanzipatorisches Anliegen: die Befreiung von literarischen und sprachlichen Konventionen im engeren und von gesellschaftlichen Zwängen in einem weiteren Sinn. »nicht wie ihr mich wollt will ich sein / ich will *sein*«, so endet das programmatische Gedicht *my own song*, dessen Zeilen einer musikalischen Ordnung folgend voranschreiten, das seine Ordnung aber »dazu benützt, um sich gegen jede Art von Unterordnung aufzulehnen« (ebd., S. 182). Die hier vorgestellten Anregungen verstehe ich als Impulse für einen macht- und herrschaftskritischen Deutschunterricht, der Literatur als Medium der Analyse und Infragestellung dominanter Ordnungen in unserer Gesellschaft nutzt.

### Literatur

- BERNHARD, THOMAS (1998): *Die Ursache. Eine Andeutung*. Salzburg-Wien: Residenz.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- FETZ, BERNHARD (Hg., 2015, Mitarbeit: Miriam Rainer): *Das Literaturmuseum. 101 Objekte und Geschichten*. Salzburg-Wien: Jung & Jung.
- FRISCHMUTH, BARBARA (1968): *Die Klosterschule*. Hamburg: Reinbek.
- HÄRTLING, PETER; HAACKER, CHRISTOPH (Hg., 1998): *Hörst du's schlagen halber acht. Die Welt der Schule in Gedichten und Prosa*. Stuttgart: Radius-Verlag.
- JANDL, ERNST (1997): *poetische werke in 10 bänden*. München: Luchterhand.
- DERS. (1999): *Autor in Gesellschaft. Aufsätze und Reden*. München: Luchterhand.
- DERS. (2005): Drei Fragen zum Bild des Lehrers – Ernst Jandl antwortet. In: Fetz, Bernhard (Hg., Mitarbeit: Hannes Schweiger): *Ernst Jandl. Musik Rhythmus Radikale Dichtung*. Wien: Zsolnay, S. 105 f. (= profile, Bd. 12).
- KIPER, HANNA (1998): *Vom »Blauen Engel« zum »Club der toten Dichter«: literarische Beiträge zur Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KREUZWIESER, MARKUS (2005): »Jedes Wort ein Treffer«. Thomas Bernhard im Deutschunterricht der Oberstufe – einige Anregungen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Thomas Bernhard«), S. 79–87.
- LÄMMERHIRT, EVA-MARIA (2011): *Die literarische Konzeption des Klosterinternats in Werken von Barbara Frischmuth, Michael Köhlmeier und Joseph Zoderer: zu grundlegenden gesellschaftlichen, soziokulturellen und christlichen Traditionen und Modellen*. Diplomarbeit, Wien.
- MECHERIL, PAUL (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus, S. 25–53.
- MICHELS, VOLKER (Hg., 1972): *Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule. Eine Anthologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MITTERMAYER, MANFRED (2015): *Thomas Bernhard. Eine Biografie*. Wien-Salzburg: Residenz.
- ROSE, NADINE (2014): »Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht«. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 57–77.
- SCHWEIGER, HANNES (2010): Erziehung zur Widerständigkeit. Ernst Jandls Schule der Literatur. In: Fetz, Bernhard; Schweiger, Hannes (Hg.): *Die Ernst Jandl Show*. Katalog zur 366. Sonderausstellung des Wien Museums. Salzburg-St. Pölten: Residenz, S. 101–113.
- VERTLIB, VLADIMIR (1999): *Zwischenstationen*. Wien-München: Deuticke.
- ZELGER, SABINE (2015): Wider die Gewalt des Wissens. Sechs Anregungen für eine Revision traditioneller Literaturvermittlung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (»Wissen«), S. 79–88.

Werner Wintersteiner

# Entstörungsdienste – die (Anti-)Pädagogik der Christine Nöstlinger

## Plädoyer für eine Neubewertung ihres Werkes

Dieser Text versucht anhand von drei Kinderromanen, *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, *Konrad oder Das Kind aus der Konservendose* und *Der Hund kommt*, das pädagogische und das ästhetische Programm Christine Nöstlingers zu rekonstruieren. Dabei werden zwei Thesen vertreten, erstens, dass im Werk der Antipädagogin Nöstlinger im Grunde sehr wohl eine engagierte Pädagogik sichtbar wird, und zweitens, dass ihre Erzählungen und Romane, die oft schon 30 oder 40 Jahre alt sind, deshalb heute noch so lesenswert und spannend sind, weil die Autorin sich sehr gekonnt einer ganz besonderen Ästhetik bedient: Humor und Fantastik lassen ihre Alltagsgeschichten zeitlos erscheinen, auch wenn sich der schulische und familiäre Alltag mittlerweile deutlich gewandelt hat.

### 1. Denk- und Fühlanstöße: Politik, gerettet durch Ästhetik

Christine Nöstlinger gilt allgemein als die Anti-Pädagogin unter den Kinder- und JugendbuchautorInnen (vgl. Nett 1992, Dilewsky 1993, Kašlík 2014), und auch sie selbst gibt sich gerne als solche. So berichtet Karin Cerny (2011) über ein Gespräch mit der Autorin, die stolz über die Verleihung des Astrid-Lindgren-Preises (2003) gesagt habe: »In der Begründung steht ausdrücklich, dass ich den Preis bekommen habe, weil ich eine Anti-Pädagogin bin.« Und Cerny setzt fort: »Erziehen wollte sie mit ihren Kinder- und Jugendbüchern nämlich nie. Pädagogik ist ihr ein Gräuel.« (Cerny 2011) Das scheint mir allerdings ein vorschnelles Urteil zu sein. Ich meine, dass Christine Nöstlinger in ihrem gesamten Werk zutiefst pädagogische Anliegen

vertritt, sicher mit kritischen und emanzipatorischen Vorzeichen und gegen die überkommene Pädagogik gerichtet. Doch auch die Antipädagogik ist eine, vielleicht besonders leidenschaftliche Pädagogik (vgl. Rumpf 1986). Sicher wird diese Leidenschaft ausbalanciert durch eine äußerste Skepsis gegenüber der Wirkung ihrer Bücher, die die Autorin trotz ihrer eindrucksvollen Erfolge nie verlässt.<sup>1</sup> Doch Nöstlingers pädagogisches Engagement ist nicht nur an ihrem Werk selbst ablesbar, sondern findet sich auch in ihren zahllosen Aussagen, in denen sie ihre Arbeit kommentiert oder sich direkt an die AdressatInnen ihrer Bücher wendet. Besonders eindrucksvoll geschieht dies in ihrer *Botschaft an die Kinder in der Welt zum Andersen-Tag* (Nöstlinger 1986, S. 58):

Laut schreien, kämpfen, sich mit anderen zusammentun, etwas verändern scheint [...] im Moment nötiger, als ein Buch zu haben und darin zu lesen. Aber wenn man die Welt verändern will, muss man Bescheid wissen. [...]. Um zu wissen, was ihr laut schreien sollt, um zu wissen, wofür ihr kämpfen sollt, um zu wissen, wo ihr mit dem Verändern anfangen sollt, können Bücher eine Hilfe sein, die ihr von sonst niemandem bekommt.

Diese politische Pädagogik ist ein Charakteristikum der Autorin, aber sie entsprach auch dem Zeitgeist ihrer Anfangsjahre. Als Nöstlinger 1970 ihren ersten Kinderroman veröffentlichte, *Die feuerrote Friederike*, auf den in rascher Folge eine ganze Reihe weiterer Erzählungen und Romane folgten, waren der literarische und der pädagogische Diskurs sehr stark von der 68er-Bewegung gekennzeichnet. Allein in der ersten Hälfte der 1970er Jahre erschienen einige Publikationen, die die pädagogische Diskussion für Jahrzehnte prägen sollten. Bereits 1969 kam die deutsche Taschenbuchausgabe von Alexander Neills *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (das Beispiel Summerhill) heraus, mit einem Vorwort von Erich Fromm, es folgten Ivan Illichs Plädoyer für die *Entschulung der Gesellschaft* (1972), Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) und schließlich Ekkehard von Braunmühls *Antipädagogik* (1975). 1976 erschien im französischen Original und 1977 in deutscher Übersetzung *Les Enfants d'abord (Kinder)* – ein Essay der Schriftstellerin Christiane Rochefort, der die Kinder als erste Opfer der kapitalistischen Ordnung darstellt. Obwohl diese Bücher durchaus nicht die gleichen Grundsätze vertreten, eint sie doch das tiefe Misstrauen gegenüber der herkömmlichen Pädagogik und die Intention, *Bildung als Praxis der Freiheit* zu verwirklichen, wie der Untertitel von Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* lautet. In diesem Klima hat auch Christine Nöstlinger publiziert, und ihr Werk hat wesentlich dazu beigetragen, diese kritischen Erziehungsansätze weiterzuentwickeln, sie ästhetisch zu konkretisieren und zu popularisieren. Ihre besten Romane und Geschichten sind heute nach wie vor lesenswert und entfalten immer noch ihr emanzipatorisches Potential. Das liegt nicht so sehr, so lautet meine These, an ihrem progressiven Inhalt oder Anspruch

---

1 Vgl. zum Beispiel ihre Antwort auf die Frage, was sie mit ihren Büchern bewirken könne: »Sehr wenig. – Es macht Kindern Spaß, ich unterhalte Kinder, und ich mache die, die ohnedies schon überprivilegiert sind, noch ein bißchen gescheiter.« (Nöstlinger 1996, S. 29)

als vielmehr an ihren spezifischen ästhetischen Formen, die die Texte komplex und vielschichtig machen. Sie wirken, vielleicht sogar gegen die ursprünglichen Intentionen der Autorin, nicht mehr als »Botschaften«, sondern als »Denk- und Fühlanstöße«. Das möchte ich anhand einiger Beispiele illustrieren. Diese beziehen sich niemals ausschließlich auf die Schule, sondern immer auch auf die Familie, da Nöstlinger beide Sozialisationsinstanzen in ihrem Zusammenwirken schildert – ganz so, wie es die Kinder auch tatsächlich erleben. Und nur selten, außer etwa in den Kindergeschichten *Mini muss in die Schule* oder *Schulgeschichten vom Franz* bzw. im Jugendroman *Stundenplan*, ist die Schule tatsächlich auch titelgebendes Motiv.

Ich habe drei Werke ausgewählt, die in unterschiedlicher Weise fantastische Elemente eingebaut haben, obwohl es sich nicht einfach um fantastische Geschichten handelt. Es sind vielmehr Erzählungen, in denen die Fantastik ein Verfremdungselement darstellt, das die Darstellung der inneren Vorgänge vielschichtiger macht sowie komische Effekte ermöglicht, die anders nicht so leicht zu erzielen wären. Nicht zuletzt erlaubt die fantastische Einkleidung, den Geschichten das – gerade bei Jugendromanen, die jeweils aktuell sein wollen – Zeitkolorit etwas zu nehmen und sie damit auch im Abstand von 40 Jahren für heutige LeserInnen attraktiv und »zeitnahe« wirken zu lassen.<sup>2</sup> Die fantastischen Figuren stehen für psychologische und familiendynamische Konfliktkonstellationen – wie der Kumi-Ori in *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*; sie verkörpern eine unbeeinflussbare politische Macht – die »Fabrik«, die Instantkinder erzeugt (*Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse*); oder sie sorgen als Tiere für vielfältige menschliche Assoziationen und damit für eine besondere Plastizität der Figuren. Sie bringen zugleich eine gewisse Leichtigkeit und sorgen für Slapstick-Effekte in der Geschichte *Der Hund kommt*.

Wie aus ihren Selbstaussagen hervorgeht, hat Christine Nöstlinger gerade in dem Moment zu schreiben begonnen, als ihre ideologischen Gewissheiten bezüglich einer besseren, sozialistischen Gesellschaft ins Wanken geraten waren (vgl. Gelberg 1986, S. 12 ff. oder Nöstlinger 1996, S. 43 ff.). Dies hat sich literarisch zum Beispiel in ihrem Erstling, der *Feuerroten Friederike*, so niedergeschlagen, dass sie für reale Probleme fantastische Lösungen anbietet – Friederike kann ihren Schwierigkeiten einfach davonfliegen. Sehr schnell aber hat sie einen anderen Weg eingeschlagen. Sie konzentriert sich auf die »kleinen« Probleme und Sorgen der kindlichen Alltagswelt, in denen sich sehr wohl politische Machtverhältnisse, pädagogisch verbrämte Gewalt und patriarchalische Verhaltensformen wiederfinden. Das erlaubt ihren Heldinnen und Helden nur kleine Erfolge und Siege, aber solche, die ihre Leserschaft gut nachvollziehen kann. Dem Fantastischen bleibt die Autorin dennoch treu – aber es spielt nicht mehr die Rolle der Ersatzlösung. Seltener präsentiert sie große politische Probleme in ihren Romanen und Erzählungen. Und

---

2 Ernst Seibert hat darauf hingewiesen, dass sich Nöstlinger einer »individuelle[n] Kunstsprache« bedient, »die nur vordergründig als Alltagssprache identifiziert werden kann« (Seibert 2005). Auch dies erlaubt ihr, der Falle der Zeitgebundenheit zu entgehen.

niemals hat sie eine Figur wie Mira Lobes Isabella della Ponte (*Die Räuberbraut* 1974) geschaffen, dieses dreizehnjährige Robin-Hood-Mädchen, das die Welt in ihren Träumen und Phantasien zu retten versucht und dabei allmählich zumindest ihrem eigenen Alltag mit einem neuen Blick begegnet.

## 2. Lustvoller Widerstand: *Gurkenkönig* (1972)

In diesem frühen Buch, einem der erfolgreichsten der Autorin, sind bereits alle Motive und Handlungsmuster versammelt, die für viele ihrer späteren Texte charakteristisch sind. Die Kinder rebellieren gegen ein ungerechtes System der Erwachsenen, das ihnen gleichermaßen in Familie und Schule gegenübertritt. Mit List und Witz erreichen sie ihre Ziele. Phantastische Elemente sind wie im klassischen Märchen in die Handlung eingebaut, das heißt, sie sorgen für zusätzliche Pointen und weitere Farbigkeit, ändern aber nichts am realistischen Gesamteindruck der dargestellten Probleme und Kämpfe. Besonders qualitativ erscheint mir die Differenziertheit der Konfliktkonstellation dieses Kinderromans. Es gibt vordergründig eine Front zwischen Kindern und Erwachsenen, aber die ist gar nicht so eindeutig. Die patriarchale Macht des Vaters unterdrückt nämlich nicht nur die Kinder, sondern auch die Mutter, die sich dessen langsam bewusst wird. Der Großvater wiederum stellt sich häufig gegen den eigenen Sohn, auf die Seite der Kinder, und macht sich Selbstvorwürfe, weil er seinen Sohn falsch erzogen habe. Aber auch die Kinder bilden keine einheitliche Partei. Da ist der Ich-Erzähler Wolfgang, ein schwacher Schüler, daneben seine Schwester, die Musterschülerin Martina. Die beiden verbünden sich, nicht nur, weil sie – gegen jedes Rollenklischee – ein Mathe-Genie ist und ihrem Bruder hilft, sondern auch, weil er sie in ihrem Liebeskummer tröstet. Auf der anderen Seite steht der Jüngste, Nik, der vom Vater gehätschelt wird und ihm daher die Stange hält. Die Handlung setzt ein, als plötzlich ein »Gurkenkönig« auftritt, ein seltsames kleines Wesen, das wegen seiner Arroganz von seinen Untertanen vertrieben wurde. Jetzt beginnt er mit seinen Ansprüchen die Familie zu tyrannisieren. Der Vater erkennt in ihm jedoch einen Seelenverwandten und natürlichen Verbündeten. Er hätschelt ihn und verspricht, ihm wieder zur Macht zu verhelfen, während sich der Rest der Familie gegen ihn stellt und schließlich erreicht, dass der »Gurkinger« das Haus verlassen muss. Dass ausgerechnet Nik die Allianz mit dem Vater aufkündigt und den bösen König Kumi-Ori entfernt, gibt den Ausschlag. Damit ist die patriarchale Gewalt des Vaters symbolisch und real gebrochen. Das macht auch den Weg frei, um die (disziplinären) Schulprobleme Wolfgangs zu lösen. Ein neuer, besserer Lebensabschnitt bricht für die Familie an.

Offen spricht der Opa aus (und erläutert dies so auch den kindlichen LeserInnen), dass der »Gurkinger« nicht das eigentliche Problem ist: »Der Kumi-Ori ist zwar ein fürchterlicher Gnom, aber in einer normalen Familie, in so einer, wie eine Familie sein sollte, da hätte der Kumi-Ori nicht so fürchterlich wirken können.« (Nöstlinger 1972, S. 72) Bemerkenswert in unserem Zusammenhang ist, dass die Autorin Schul- und Familienprobleme nicht als zwei getrennte Lebenswelten betrachtet, sondern so, wie die Kinder sie erleben, als Einheit. Wolfgang hat ja deswe-

gen Schwierigkeiten in der Schule, weil er sich von seinen Eltern gegenüber den LehrerInnen nicht unterstützt fühlt. Die Dinge kommen auch in der Schule erst dann ins Lot, als sich die Mutter ihrem Mann gegenüber emanzipiert und sich die Kinder einen größeren Spielraum erkämpfen. Der »Gurkinger« ist zunächst, psychologisch gesehen, ein Symbol – aber er ist, literarisch gesehen, viel mehr: Er ist Symbol *und* reale Figur in der Erzählung, ein Gegner, den es zu bekämpfen gilt. Darüber hinaus ist er auch noch eine vielfach deutbare Chiffre, er lässt sich eben nicht einfach auf den Stellvertreter oder Verbündeten des Vaters reduzieren. Das macht die einfache Geschichte nicht nur vergnüglich, sondern auch komplex und zeitloser.

### 3. Die heitere Pessimistin: *Konrad* (1975)

Auch der Plot des nächsten Romans zeugt von den humoristischen Qualitäten der Nöstlinger: Eine geschiedene, eigenbrötlerische, in den Tag hineinlebende Frau, die eine lose Beziehung zu einem Apotheker unterhält, erhält eines Tages eine Paketsendung, die sie nicht bestellt hat. Diese entpuppt sich als ein fabrikmäßig designtes siebenjähriges Kind – Konrad, ein Musterknabe, der nichts falsch macht, autoritätsgläubig und hoch angepasst ist. Dieses scheinbare Geschenk löst eine unglaubliche Dynamik, nicht nur im Hause der Frau Bartolotti, aus. Die schlampige Mutter wider Willen hat keine Ahnung von Kindererziehung und will Konrad nach seiner Fassung selig werden lassen, vergisst aber auch oft auf die elementarsten Bedürfnisse des Kindes. Egon, der Apotheker, ist hingegen in praktischen Dingen sehr firm und erklärt sich zum Vater. Er zahlt »Alimente« und meint daher ein Recht zu haben, mit Bartolotti bezüglich Erziehungsvorstellungen zu rivalisieren. Das gleichaltrige Nachbarskind Kitty verliebt sich in Konrad und beschützt ihn in der Schule vor den anderen Kindern, die ihn hassen und mobben. Das hat seine Gründe. Denn Konrad wird ihnen von den Lehrkräften immer als Vorbild vorgehalten, was ihn unsympathisch macht, und andererseits verhält er sich auch unsolidarisch und verpetzt die Kinder bei den LehrerInnen – einfach, weil er so programmiert wurde, dass er nicht lügen kann. Schon dieser erste Teil der Geschichte erlaubt es der Autorin, Erziehungskonventionen fröhlich zu kritisieren, etwa wenn der überangepasste Konrad nach der ihm zugewiesenen Spielecke fragt – eine Frage, die die Nicht-Pädagogin Bartolotti gar nicht versteht, weil sie ihn wie einen gleichberechtigten Erwachsenen behandelt. Oder wenn Konrad sich geniert, dass Kitty ihn in der Schule beschützt, da er auf ein Rollenbild programmiert wurde, wonach die Frau vom Mann beschützt werden soll. Das kann ihm seine Mutter, eine »natürliche« Feministin, ausreden.

Als sich herausstellt, dass Konrad irrtümlich geliefert wurde und die Fabrik ihn wieder zurückfordert, erhält die Geschichte nochmals eine beschleunigte und sehr komische Dynamik. Denn Konrad ist seiner »falschen« Familie so sehr ans Herz gewachsen, dass sie ihn nicht mehr gehen lassen möchte. Der einzige Ausweg scheint zu sein, ihn in Windeseile für die Kunden der obskuren Kinderfabrik unbrauchbar zu machen, indem ihm sein Bravsein abgewöhnt wird. Hier kommt der

Erziehungsoptimismus der Bartolotti, letztlich ihr Glaube an die Entwicklungsfähigkeit der Menschen (und damit vielleicht indirekt der gesellschaftlichen Verhältnisse), zum Ausdruck: »Das ist doch Quatsch, daß du nicht anders sein kannst. Sie haben dich nicht so erzeugt, sondern sie haben dich so geschult. In der Endfertigungsabteilung. Und jetzt wird dich die Kitti umschulen!« (Nöstlinger 1975, S. 122)

Nicht ohne Mühe lehrt Kitti den Konrad, ungezogen zu sein, Schimpfwörter zu gebrauchen, Unerlaubtes zu tun und sich so zu benehmen, wie es ihm gerade Spaß macht. Sie kehrt dabei die traditionelle schwarze Pädagogik um und bestraft ihren Schützling für jedes brave Verhalten mit einem Nadelstich, während sie sein Schlimmsein mit Küssen belohnt. Das Experiment gelingt, in einem *finale furioso* wird die Firma ausgetrickst.

Dieser Roman zeigt die Kinder im Bündnis mit der antipädagogischen »Mutter« gegen autoritäre Erziehungskonventionen. Als es darauf ankommt, erweist sich ausgerechnet Bartolotti als die beste »Erzieherin«. Dass die Umschulung Konrads ebenfalls mit dem Belohnungs-/Bestrafungsmodus erfolgt, also letztlich der schwarzen Pädagogik verhaftet bleibt, wird augenzwinkernd zugegeben und damit entschärft: »Außergewöhnliche Umstände ... verlangen außergewöhnliche Maßnahmen« heißt ein Running Gag dieses Kinderromans.

Viel stärker als im *Gurkenkönig* sind hier die Erwachsenen, vor allem Berti Bartolotti, konturiert. Sie ist absolut keine ideale Mutter und kein Vorbild für Kinder. Ihre Schlamperei führt oft ungewollt dazu, dass sie Konrad vernachlässigt. Aber ihre Charakterstärke, mit der sie unbeirrt ihren eigenen Weg geht, rettet ihr Kind doch in dem Moment, als es ernst wird. Ihr Humor rettet sie über ihre Skepsis hinweg. Sie ist nicht perfekt, aber zutiefst menschlich. Sie ist wohl das, was Nöstlinger von sich selbst einmal behauptet hat – eine heitere Pessimistin.<sup>3</sup>

#### 4. »Handel mit Heftpflastern«: *Der Hund kommt* (1986)

In der dritten Geschichte steht kein Kind, sondern ein Erwachsener im Mittelpunkt: ein pensionierter Hund, dessen Kinder erwachsen und in alle Winde zerstreut sind, möchte es noch einmal wissen und macht sich auf Wanderschaft. Durch eine Verkettung von Umständen wird er für den neuen Aushilfslehrer gehalten und, ehe er sich's versieht, vor eine Schulklasse gestellt. Ähnlich wie die Nicht-Pädagogin Bartolotti sich als Mutter bewährt, bewährt sich der Hund als Lehrer. Die Kinder sind von seiner demokratischen und einfühlsamen Art ebenso begeistert wie von seiner Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Sie dürfen selbst bestimmen, wie und was sie lernen wollen, sie dürfen sich sogar neue Namen zulegen und so ihre Fantasien und Wünsche ausleben. Dabei handelt der Hilfslehrer Hund nicht nach einem Plan, sondern lässt sich von seinem Gefühl dafür, was den Kindern gut tun könnte, leiten. Er will sie nicht in eine bestimmte Richtung modeln, sondern sich frei entwickeln

---

3 Im *Kurier*-Interview mit Barbara Mader am 23. September 2013, <http://kurier.at/kultur/literatur/christine-noestlinger-ich-bin-eine-heitere-pessimistin/27.603.095> [Zugriff 13.1.2016].

lassen. Dafür wird dieses pädagogische Naturtalent von den Kindern verehrt. Doch die Sache nimmt kein gutes Ende, und der Hund muss Hals über Kopf vor der Polizei fliehen, wobei ihn der Bär, der Schuldirektor, begleitet. Denn auch er hat vom Schulkrum und der Bürokratie schon die Nase voll. Der Hund betätigt sich nun in einem weiteren pädagogischen Beruf, und zwar als Ziehvater von Katzenkindern. Dies ist für ihn, den Hund, eine Art interkulturelles Lernen. Es dauert, bis er begreift, dass »artgerechte« Aufzucht der Jungen nicht einfach heißt, ihnen alles durchgehen zu lassen und sich selbst an sie total anzupassen. Es genügt vollkommen, sich auf ihre Grundbedürfnisse zu konzentrieren: »Papperlapapp«, sprach das Schwein. »Sie machen sich unnötige Sorgen. Katzen brauchen Fleisch und Milch. Und gestreichelt wollen sie werden. Alles andere kommt von allein.« (Nöstlinger 1986, S. 154) Als der Hund in seinen Bemühungen um die Katzenkinder neuerlich mit dem Gesetz in Konflikt kommt, fragen sich Hund und Bär, ihre Erfahrungen resümierend, was sie als Pädagogen eigentlich auszurichten vermochten. Der Bär beklagt sich, dass er als Lehrer nur wenige einzelne SchülerInnen erreicht hat, statt die Schulstrukturen zu verändern. Deswegen gehe es darum, sich politisch zu betätigen. Hier werden sich die beiden Freunde aber uneins. Während sich der Bär erfolglos in der herkömmlichen (wenn auch alternativen) Parteipolitik versucht, erprobt der Hund direkte Interventionen in die Zivilgesellschaft. Er entwickelt Verfahren, anderen Menschen zu helfen, anfänglich mit kleinen Reparaturen im Haushalt, aber bald immer mehr bei ihren seelischen Problemen, als Berater und Mediator. »Leute entstören« wird schließlich seine neue Berufung. In dieser Funktion kann er auch den Bären aus seiner Misere retten. Die beiden beschließen, in das Heimatdorf des Hundes zurückzukehren und dort den Zaun zu streichen, Gardinen zu nähen und Beete umzustecken. Der Roman endet wie der, in dem der literarisch wohl bekannteste Glückssucher, Candide, in Voltaires gleichnamigem Roman heimkehrt und die rätselhafte Maxime ausgibt: *Il faut cultiver son jardin!* Ein ähnlich ambivalentes Resümee zwischen Resignation und Hoffnung kann auch Nöstlingers Hund ziehen.

*Der Hund kommt* – das ist die Nöstlinger'sche Antipädagogik, nuanciert durch die Lektüre von Alice Miller, könnte man resümieren. Der Hund ist ein antipädagogischer Pädagoge, ein Held der Kinder, der aber vielfach mit dem Gesetz in Konflikt gerät, der als Lehrer und Pflegevater kurzfristig erfolgreich ist, aber dennoch damit aufhört; er wirkt nun beratend und als Mediator, sieht aber wenig Chancen für politische Veränderungen, die er doch herbeisehnt. Man ordnet diesen Roman der politisch eher »resignativen« Phase im Nöstlinger'schen Schaffen zu. Dennoch wird gerade hier das politische Engagement viel expliziter als in den meisten Werken zuvor thematisiert. Der Roman *Der Hund kommt* fasst Nöstlingers Pädagogik vielleicht am besten zusammen und macht vor allem auch deren politische Implikationen deutlich sichtbar – wie gewohnt durch die Darstellung von aufmüpfigen Kindern gegen verständnislose Erwachsene, aber vor allem durch die Darstellung von engagierten Erwachsenen, die selber ein Leben voller Dilemmata führen. Insofern ist er wohl auch ein gültiges Selbstporträt der Nöstlinger als heitere Pessimistin.

Dass der Hund eine Art Alter Ego der Autorin selbst ist, kann man vielleicht an dieser Aussage aus ihrer Dankesrede zur Verleihung des Hans-Christian-Andersen-Preises am besten ersehen. Sie wurde 1985 gehalten, also gerade zu der Zeit, als die Autorin an *Der Hund kommt* arbeitete:

Ich gab den Versuch, an einem Heilungsprozess teilzunehmen, auf und legte mir einen Handel mit Heftpflastern zu. Das Gewerbe des Heftpflasteraufklebens soll man nicht verachten! [...]. Auch ein wenig Zusammenhänge erklären, weil man besser lebt, wenn man den »Durchblick« hat, und ein wenig Anstacheln zum Aufmüpfen, weil man sich besser fühlt, wenn man sich nicht dauernd duckt, und ein wenig zum einander Liebhaben bitten, weil man so das Wissen und das Aufmüpfen besser durchsteht, gehören zum Heftpflasterhandel. [...] Auch wenn man sich schon so weit zurückgenommen hat, dass man schreibend nicht mehr zur Gesellschaftsveränderung beitragen will, sondern nur helfen, trösten, erklären und Spaß bereiten, damit sich Kinder in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen besser zurechtfinden [...]. (Nöstlinger 1996, S. 44)

## 5. Didaktisches Resümee

Alle drei Romane haben, trotz ihrer Verschiedenheit, doch eine Menge gemeinsam. Sie handeln vom zumindest partiell erfolgreichen Widerstand gegen (pädagogische) Regeln und herkömmliche, aber problematische Erziehungsmethoden. Es geht, wenn auch im Mikrobereich, immer um Änderungen der Machtbalance zugunsten der Schwachen und vor allem der Kinder. Dies wird in eine humorvolle Geschichte verpackt, wobei der Humor nie aufgesetzt wirkt, sondern die Lust am Brechen von Regeln und am Widerstand selbst den Witz erzeugt. Gewürzt wird jede Geschichte mit einem Schuss Feminismus, der Widerstand ist immer auch einer gegen patriarchalische Konventionen – der Herrschaft des Vaters über die Familie Hogelmann, die Anmaßungen des Apotheker-Egons gegenüber seiner Freundin Berti Bartolotti und schließlich auch die entlarvten Versuche des Bären, sich als Bärin auszugeben, um aus der feministischen Bewegung politisches Kapital zu schlagen ...

Die Geschichten leben aber nicht von irgendeiner »Botschaft«, sondern von ihrer ästhetischen Umsetzung, dem Humor, den erzählerischen Einfällen, den Mikrosituationen, der Dramatik, den fantastischen Verfremdungen, die doch den psychologischen Wahrheiten näher sind als aller Realismus. Jede Didaktik der Werke der Nöstlinger sollte sich diese Qualitäten zunutze machen. Nöstlingers Werke sind eben Denk- und Fühlanstöße in vielfacher Hinsicht – sie bieten den Kindern und Jugendlichen nicht nur eine Menge Lesegenuss, sie erlauben ihnen auch, pädagogische Verhaltensmuster und Strukturen in Schule und Familie zu reflektieren, wie sie gleichzeitig eine Einführung in literarästhetische Verfahren sind. Christine Nöstlinger hat einmal gesagt, dass »Phantasie nicht ohne soziales Engagement und ohne politisches Engagement wirken kann« (Nöstlinger 1996, S. 19). An ihrem Werk sieht man, dass wohl auch der Umkehrschluss zulässig ist – dass soziales Engagement der Phantasie und des Witzes bedarf, für die die Autorin beispielhaft steht.

## Literatur

- BRAUNMÜHL, EKKEHARD VON (1975): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- CERNY, KARIN (2011): *Christine Nöstlinger*. Online: [http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Biographien/N%C3%B6stlinger\\_Christine](http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Biographien/N%C3%B6stlinger_Christine) [Zugriff: 6.1.2016].
- DILEWSKY, KLAUS JÜRGEN (1993): *Christine Nöstlinger als Kinder- und Jugendbuchautorin. Genres, Stoffe, Sozialcharaktere, Intentionen*. Frankfurt: Haag & Herchen.
- FREIRE, PAULO (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GELBERG, HANS-JOACHIM (1986): *Nussknacker. Über Kinderbücher und Autoren. Werkstattbuch*. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- ILLICH, IVAN (1972): *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- KAŠLÍK, HEDWIGA (2014): *Zwei unterschiedliche Auffassungen bezüglich des Erziehungsauftrags der Kinder- und Jugendliteratur in der ersten, bzw. zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Analyse und Vergleich ausgewählter Werke von Erich Kästner und Christine Nöstlinger*. Diplomarbeit. Karlsuniversität Prag. Online: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120152541> [Zugriff: 5.1.2016].
- NEILL, ALEXANDER (1969): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- NETT, CAROLA (1992): Eine Antipädagogin war sie eigentlich schon immer – Christine Nöstlinger und ihre Beziehung zur Antipädagogik. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien*, H. 1, S. 2-5.
- NÖSTLINGER, CHRISTINE (1972): *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- DIES. (1975): *Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse*. Hamburg: Oetinger.
- DIES. (1986): Botschaft an die Kinder in der Welt zum Andersen-Tag. In: Gelberg 1986, S. 58f.
- DIES. (1987): *Der Hund kommt*. Bilder von Jutta Bauer. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- DIES. (1996): *Geplant habe ich nichts. Aufsätze – Reden – Interviews*. Wien: Dachs.
- ROCHFORT, CHISTIANE (1977): *Kinder*. München: Trikont.
- RUMPE, HORST (1986): Taufe und Wiedergeburt. Den missionarischen Eiferern folgen die Erziehungsgegner. In: *Die ZEIT*, 25. Juli 1986. Online: <http://www.zeit.de/1986/31/taufe-und-wiedergeburt/komplettansicht> [Zugriff: 9.1.2016].
- SEIBERT, ERNST (2005): Vom Paradigmenwechsel zur Postmoderne. Beispiele der neueren Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, Nr. 16. Online: [http://www.inst.at/trans/16Nr/10\\_1/seibert16.htm](http://www.inst.at/trans/16Nr/10_1/seibert16.htm) [Zugriff: 9.1.2016].

Ewald Arenz

## Lehrer? Ach so.

Ein bisschen peinlich ist es immer. Auf beiden Seiten. In beiden Berufen. In beiden Leben.

»Und Sie können vom Schreiben leben? Nein? Was machen Sie denn noch so?«

»Ich bin Lehrer.«

»Ach so.«

In diesem »Ach so« klingt immer, unweigerlich, eine kleine Enttäuschung durch, eine Desillusionierung, eine Ernüchterung. Manchmal wird dann das Buch, das man eben nach der Lesung vom Büchertisch genommen hat, um es zu kaufen und sich signieren zu lassen, wieder zurückgelegt. Das hat meistens etwas Finales und der Zauber, den ich im besten Falle wirken konnte, ist verfliegen.

Lehrer.

Ach so.

Im anderen Leben gibt es auch ein »Ach so«.

»Sie schreiben also nebenbei ein wenig? Was denn so?«

Es sind meistens Deutschlehrer, die das fragen, wenn man sich außerhalb des eigenen Kollegiums auf einer Fortbildung oder bei einem anderen schulgesellschaftlichen Ereignis trifft. Oft kommt sowas ja nicht vor.

»Ja. Ich schreibe ein wenig. Romane und so. Für die Zeitung und den Rundfunk. Ab und zu fürs Theater.«

»Ach so. Das ist ja nett. Ich habe leider noch nie was von Ihnen gelesen.«

Natürlich nicht. Zum einen ist es schlicht und einfach unwahrscheinlich. Die Zahlen sprechen gegen mich. 80.000 Neuerscheinungen im Jahr; das kann kein Mensch lesen. Zum anderen aber gibt es bei vielen auch so etwas wie eine Hemmung, Kollegen zu lesen. Oder sich überhaupt neue Bücher zu kaufen. Es ist übrigens interessant, wie wenig Deutschlehrer lesen. Zeitgenössische Literatur schon fast gar nicht. Aber das ist vielleicht ein systemimmanentes Problem. Ich nehme an, dass Mathematiklehrer abends auch keine Gleichungen mehr lösen. Aber wie dem auch sei – ich glaube, dass meine Kollegen meinen Verkaufsrang bei Amazon nur sehr wenig beeinflussen. In diesem »Ach so« klingt nämlich – man muss es beim Namen nennen – ein kleines bisschen Neid oder ein kleines bisschen Abschätzung durch und nur sehr selten erfreute Anerkennung. Woran liegt das?

Es liegt daran, dass in deutschsprachigen Gebieten das Bild des Schriftstellers noch immer von der unseligen Vorstellung aus der Romantik kontaminiert ist. Es ist dieses unausrottbare Bild des armen Poeten, der alleine für seine Kunst lebt, auf Inspiration wartet, der blauen Blume nachjagt – aber auf keinen Fall in einem profanen Brotberuf arbeitet; es sei denn in einer tragischen Stellung als Versicherungskaufmann oder einer überraschend handwerklichen wie als Maurer – und ansonsten irgendwann aus dem Nichts ein Meisterwerk erschafft. Es gibt wenige Berufe, die von so vielen Mythen und Missverständnissen umgeben sind wie der des Schriftstellers. Und diese märchenhaften Vorstellungen machen vor dem Lehrzimmer nicht halt. Hier ein Beispiel:

Als eines meiner Bücher – *Der Duft von Schokolade* – einen recht überraschenden Verkaufserfolg hatte und im Hardcover etwa zehntausend, im Taschenbuch etwa fünfzigtausend Stück verkauft wurden, kam von Kollegen nicht etwa scherzhaft, sondern mehrfach ernsthaft die Frage, ob ich es denn noch nötig hätte, in die Schule zu gehen. Zu Anfang rechnete ich dann gerne noch vor, dass mir nach dem Normvertrag bei einem Buch im Hardcover zu einem Preis von € 16,80 zehn Prozent zustehen. Also € 1,68. Vor Steuer. Für jedes verkaufte Taschenbuch erhalte ich € 0,08. Acht Cent. Ebenfalls vor Steuer. Für mein meistverkauftes Buch bisher habe ich also insgesamt € 5.680 umgesetzt. In einem Zeitraum von zwei Jahren und vor Steuer. Das entspricht ganz grob dem Monatsgehalt eines Studiendirektors. Und deshalb sagte ich dann meistens: Ja. Ich kann es mir auch bei einem Buch, das nach deutschen Maßstäben bereits ein echter Bestseller ist, nicht leisten, nicht als Lehrer zu arbeiten. Später habe ich diese Erklärungen aufgegeben. Die märchenhaften Vorstellungen sind immer stärker als die Realität. Ich will dabei nicht sagen, dass es unmöglich ist, als freier Schriftsteller zu überleben, aber für etwa 95 Prozent aller deutschen Schreibenden trifft das nicht zu. Ein Brotberuf ist zumindest für die Anfangsjahre als Schriftsteller unumgänglich.

Das Seltsame dabei ist jedoch, dass meine Tätigkeit als Lehrer für meine Tätigkeit als Schriftsteller als Nachteil, als Abwertung wahrgenommen wird. Das ist im Übrigen kein persönliches Phänomen. Es ist etwas, das ich bei mittlerweile hunderten von Lesungen immer und immer wieder festgestellt habe. Das Ideal des literarischen Publikums ist der freie Schriftsteller. Dass der freie Schriftsteller in Deutsch-

land auch wieder in neunzig Prozent aller Fälle zwar sein Brot durch Schreiben verdient, aber dabei fast immer am Tropf der öffentlich-rechtlichen Medien, der Zeitungen und der Fachverlage hängt, also zwar den ganzen Tag schreibt, aber fast immer im Auftrag und nur selten das, was ihn wirklich bewegt, was er tatsächlich zu Papier bringen will, das wird selten gesehen. Dass Goethe, Schiller, Hoffmann, Kafka etc. alle zumindest über lange Jahre hin einen Brotberuf hatten und brauchten, wird meistens ausgeblendet. Der reiche Erbe Thomas Mann, der zudem reich geheiratet hat und zeitlebens keine lebensnotwendige Profession neben dem Schreiben aufnehmen musste, prägt das Bild.

Nun ist es aber besonders der Lehrberuf, der als der schriftstellerischen Tätigkeit entgegenstehend wahrgenommen wird. Vielleicht liegt das an zwei weiteren Klischees. Das erste ist die Vorstellung, dass Lehrer, da sie nachmittags frei haben, sich ein feingeistiges Hobby zulegen können; sei es die bildende Kunst oder die Schriftstellerei. Das zweite ist die Idee, dass der Lehrberuf die zweite Wahl war, weil der junge Mensch in seiner Kunst nicht inspiriert genug, nicht gut genug, nicht erfolgreich genug war, um davon leben zu können, sondern in seiner Not den Lehrberuf ergreifen musste. Das lässt dann den vollkommen logischen Rückschluss zu, eben dieser Mensch sei weder ein vollwertiger Künstler noch ein vollwertiger Lehrer. Auch, wenn das im Allgemeinen keine bewussten Überlegungen sind, schwingen diese Annahmen bei der Beurteilung eines Lehrers als Künstler doch immer mit. Kurz: Wenn jemand ein richtiger Künstler ist, hat er es nicht nötig, Lehrer zu sein; ist jemand mit Leib und Seele Lehrer, dann kann die Kunst nur Dilettantismus, im besten Falle eine Liebhaberei sein, an die keine ernsthaften Qualitätskriterien angelegt werden dürfen oder sollen. Der erfolgreiche Künstler kommt als Lehrer nicht vor.

Das ist – im Großen betrachtet – die Außenwahrnehmung. Aber wie steht es um die Einschätzung der eigenen Position zwischen zwei Berufen? Es gibt ja eine ganze Reihe von Schriftstellern, die zumindest eine ganze Zeit lang als Lehrer tätig waren und die sich ebenfalls mit dieser Doppelrolle auseinandersetzen mussten. Diese Reihe kann man beliebig mit dem erfolgreichen fränkischen Dramatiker Fitzgerald Kusz beginnen und über den internationalen Bestsellerautor Frank McCourt beliebig fortsetzen. Warum ist das so?

Der Lehrberuf hat für den Schreibenden zunächst einmal einige nicht zu unterschätzende praktische Vorteile. Da ist zum Ersten die aus einer langen Tradition schreibender Lehrer entstandene Ausnahmeregelung für Nebentätigkeiten: Während verbeamtete Lehrer sich im Allgemeinen jede Nebentätigkeit von ihrem Dienstherrn genehmigen lassen müssen, ist die literarische Betätigung – und sei sie noch so umfangreich – genehmigungsfrei. Da ist zum Zweiten die immerhin theoretische Möglichkeit, die Arbeitszeit zugunsten der schriftstellerischen Tätigkeit zu reduzieren. Und zum Dritten gibt es – meine Kollegen hören das nicht gerne – die Ferien. In meinem Fall bedeutet die doppelte Berufstätigkeit aber eben auch, dass es im Prinzip keine Ferien gibt und selten Urlaubsreisen, die über eine Woche hinausgehen. Alle Ferien – insbesondere die Sommerferien – sind Hauptarbeitszeiten für meine Autorentätigkeit. Dazu gehört sowohl die Recherche wie auch das eigentliche Schreiben. Aber das ist eben auch neben keinem anderen Beruf so ohne

Weiteres denkbar. Im günstigsten Fall ist es mir tatsächlich möglich, zehn Wochen im Jahr alleine dem Schreiben zu widmen.

Die Termingestaltung ist im Doppelberuf als Lehrer und Schriftsteller sowieso ein ganz wesentlicher Punkt. Meine Veranstaltungen werden über den Verlag und bis zu eineinhalb Jahre im Voraus gebucht. Das führt in manchen Fällen zu Kollisionen mit dem Terminplan der Schule, die üblicherweise nur neun Monate vorausplant. In solchen Fällen bin ich auf die Kulanz und das Verständnis der Schulleitung angewiesen. In den letzten fünfzehn Jahren habe ich in dieser Hinsicht sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht, muss aber sagen, dass sich mit der Mehrzahl meiner Vorgesetzten bisher Vereinbarungen finden ließen, die mir erlaubten, meine schriftstellerischen Termine wahrzunehmen. Als ich vor einigen Jahren eingeladen war, in der Bayerischen Vertretung am Bundestag in Berlin zu lesen, und dafür zwei Unterrichtstage ausfielen, habe ich diese Tage einfach in Vertretungen und einem zusätzlichen Nachmittag nachgearbeitet. Die Erfahrung hat gezeigt, dass hier – sagen wir – zunehmende Bekanntheit und öffentliche Anerkennung als Schriftsteller bei den gelegentlichen Bitten um Sondervereinbarungen durchaus hilfreich sind, wenn ich gleichzeitig anbiete, bei Veranstaltungen wie Weihnachtsfeiern oder Sommerfesten Lesungen zu halten.

Ein weiterer Punkt, der die Kombination Lehrer und Schriftsteller so interessant macht, liegt vielleicht auch in einer fundamentalen Selbstverständlichkeit des Lehrberufs; einer so universalen Selbstverständlichkeit, dass sie manchmal gar nicht mehr erwähnt oder wahrgenommen wird: Als Lehrer hat man jeden Tag Kontakt mit vielleicht hundert Menschen. Ich sage hier ganz bewusst: Menschen und nicht Schüler. Für einen Schriftsteller kann das schlicht und einfach ein Schatz an Inspiration sein. Wenn man als Lehrer seine Schüler ernst nimmt, dann entstehen immer wieder Situationen, in denen sich völlig neue Welten auftun und man auch als Lehrender ständig dazulernen, was sich einfach auch positiv auf die schriftstellerische Arbeit auswirken kann. Als ich an einem Roman zur Technikgeschichte arbeitete, stellte sich heraus, dass einer meiner Schüler sich aus Begeisterung für alte Straßenbahnen zum Trambahnführer ausbilden ließ. Ich hatte dann die Gelegenheit, mit einer historischen Straßenbahn aus den Zwanzigerjahren eine Sonderfahrt durch Nürnberg für mich allein zu bekommen. Und eine kleine ironische Volte in der Lehrer-Schüler-Beziehung: Eine meiner ehemaligen Schülerinnen arbeitet mittlerweile als Lektorin in meinem Verlag. Heute korrigiert sie meine Texte ...

Außerdem erlaubt und verlangt die ständige Auseinandersetzung mit einer sich immer wieder verjüngenden Generation den ständigen Kontakt mit einer gesellschaftlichen Gegenwart. Insofern findet hier tatsächlich auch eine gegenseitige Befruchtung der beiden Berufsfelder statt, denn auf der anderen Seite profitiert die Qualität des Unterrichts auch von der schriftstellerischen Arbeit. In meinem Fall kann das zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Technikgeschichte für einen historischen Roman sein, die zu einem wesentlich profunderen historischen Wissen in einem Teilgebiet führt, das es mir erlaubt, den Geschichtsunterricht manchmal weit über den Lehrplan hinaus anzureichern und zu gestalten.

Hier sei mir ein Blick zurück gestattet. Ich habe schon als Schüler mit dem Schreiben begonnen. Natürlich nicht für die Schülerzeitung, denn es waren die beginnenden Achtziger und als klassische linksintellektuelle Revoluzzer lehnten wir Schülerzeitungen als systemkonform ab. Wir – mein Bruder und einige Freunde aus derselben Klasse – verstanden uns in völliger Überheblichkeit als künstlerische Elite, hängten Transparente mit der Aufschrift »Diese Schule ist instandbesetzt« aus dem Fenster und drehten grobe Super-8-Satiren auf die Schule. Es war die Zeit der KOMM-Demonstrationen<sup>1</sup> und der Massenverhaftungen, der Anti-FJS-Buttons<sup>2</sup> und der Berufsverbote. Und in diesem Klima hatte ich – und deshalb gehört diese Anekdote auch hierher – einen Deutschlehrer, der es verstand, unsere wild wuchernden, noch völlig unzureichenden künstlerischen Versuche ernst zu nehmen. Dieter Diehnelt – der Name sei hier genannt – räumte uns in seinen Deutschstunden regelmäßig Zeit ein, unsere ersten Geschichten vor der Klasse vorzulesen. Er betrieb tatsächlich ernste literarische Kritik an unseren pompös-lächerlichen Versuchen und fand immer noch lobend die wenigen Stellen, wo unser Talent schon durchschimmerte. Ich kann nicht sagen, dass dieser ausgezeichnete Lehrer derjenige war, der mich zum Schreiben brachte. Aber er hat mir mit Sicherheit geholfen, auf dem Weg zum Schriftsteller zu bleiben.

Hier schließt sich dann vielleicht gleich mit Recht die Frage an, warum ich denn nicht Deutschlehrer geworden bin, wo doch die Literatur so ein großer Teil meines Lebens ist. Die Sache ist die: In der Außenwahrnehmung bin ich tatsächlich Deutschlehrer. Selbst in dem Kollegium, dem ich seit fünfzehn Jahren angehöre, glaubt die Hälfte immer noch, ich gäbe auch Deutsch. Wenn ich bei Lesungen sage, dass ich Lehrer bin, folgt mit tödlicher Sicherheit die rein rhetorisch gemeinte Frage: »Deutsch, nicht wahr?«

Tja. Ich muss dann immer leise um Entschuldigung bittend den Kopf schütteln und zu Erklärungen ansetzen. Dass ich kein Deutschlehrer geworden bin, weil mein Deutschunterricht – von jener sagenhaften zehnten Klasse abgesehen – eine Katastrophe war. Vor allem mein Leistungskurs Deutsch war geeignet, mir alle Freude an der Literatur für immer auszutreiben. Dabei las ich jede Lektüre mit Begeisterung. *Berlin Alexanderplatz* gleich zweimal hintereinander. Und dann, nur

---

1 Selbstverwaltetes städtisches Kulturzentrum in Nürnberg von 1973–1997. »Am 5. März 1981 fand nach einer spontanen Demonstration im Zuge einer Kraaker (Niederländische Hausbesetzungsbewegung)-Veranstaltung im KOMM und dabei entstandenen Beschädigungen an einem Auto und zweier Schaufensterscheiben in der Innenstadt nach der Auflösung der Demonstration eine Einkesselung des KOMM durch die bayerische Polizei statt. Bekanntgeworden ist dieser Vorgang als ›Massenverhaftung von Nürnberg‹. In deren als ›unverhältnismäßig‹ kritisierten Verlauf wurden 141 Personen (davon 21 minderjährig) festgenommen und bis zu zwei Wochen lang festgehalten. Die Verfahren gegen 78 Angeklagte wurden am 24. November ausgesetzt und ein Jahr später eingestellt.« ([https://de.wikipedia.org/wiki/KOMM\\_%28N%C3%BCrnberg%29](https://de.wikipedia.org/wiki/KOMM_%28N%C3%BCrnberg%29), Zugriff: 11.1.2015). 1997 wurde das KOMM von der Stadt Nürnberg beendet und in ein städtisch verwaltetes Kulturzentrum umgewandelt.

2 »FJS«: In oppositionellen Kreisen üblicher Jargon für Franz Josef Strauß (CSU), bayrischer Ministerpräsident von 1978–1988.

um Döblin mit Dos Passos vergleichen zu können, *Manhattan Transfer*. Freiwillig. Ich liebte den *Faust*. Aber diese Liebe zur Literatur wurde in jeder Deutschstunde systematisch erstickt, weil die meisten meiner Lehrer es nicht verstanden, uns irgendetwas von der Lust am Lesen, der Lust am Schreiben, der Lust an der Literaturanalyse zu vermitteln. Dabei wollte ich tatsächlich wissen, wie Literatur funktioniert; ich wollte die Mechanismen und die Tricks kennenlernen; die Figurenzeichnung und wie ein Spannungsbogen hält, ohne einzustürzen. Ich hätte mir das gerne beibringen lassen. Es ist nur fast nie geschehen. Das hat mich davon abgehalten, Germanistik zu studieren.

Heute allerdings bin ich auch aus anderen Gründen froh, nicht Germanist zu sein. Gerade als Schriftsteller hätte ich immer das Gefühl, mir in meinen beiden Berufen selbst ins Gehege zu kommen; mich wechselseitig zu behindern. Meine Erfahrung zeigt auch, dass ich mit Schülern gerade deshalb leichter über Literatur ins Gespräch kommen kann, weil ich eben nicht Deutschlehrer bin.

In den Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung gehört auch das Interesse der Schüler an meinem zweiten Beruf. Vor allem in der Oberstufe profitiert die Schule von der Literatur. Ein Beispiel aus den vielfältigen Möglichkeiten eines echten fächer- und schulübergreifenden Unterrichts:

Ich hatte für das Stadttheater Fürth eine Neuübersetzung und Bearbeitung von Lillian Hellmans Erfolgsstück *The Little Foxes* zu besorgen. Da in der Oberstufe in Englisch ein modernes Drama zu lesen ist, haben wir dieses Stück gewählt und konnten im Verlauf sowohl Probleme der Übersetzung erarbeiten, mit dem Kurs Proben zum Stück und die Premiere erleben und schließlich wieder im Unterricht die Inszenierung fundiert kritisieren. Auch bei den Schulesungen, für die ich gebucht werde, ist es natürlich von Vorteil, dass ich Lehrer bin, weil sich der Bogen zwischen Literatur und Schule einfach leichter schlagen lässt. Insofern muss ich sagen, dass sich meine persönliche Einstellung zu dieser Doppelrolle als schreibender Lehrer oder lehrender Schriftsteller im Lauf von zwanzig Jahren doch deutlich geändert hat. Während ich am Anfang meiner Berufstätigkeit noch dem Traum vom Leben als freier Schriftsteller nachhing (siehe oben), würde ich heute nicht ohne Weiteres auf das Unterrichten verzichten wollen; nicht zuletzt deshalb, weil ich eben auch die Erfahrung gemacht habe, dass sich eine (weitgehend) erfolgreiche Schriftstellerkarriere durchaus mit dem Lehrberuf verbinden lässt. Auch wenn ich das »Ach so« weiterhin zu hören bekommen werde.

Markus Vorauer

## Ambivalenz und Scheitern

### Über einige widersprüchliche Lehr-Performances in aktuellen Spielfilmen

»Es ist notwendig, dass alle, die unterrichten, sich auf die Vorposten der Ungewissheit unserer Zeit begeben.«

(*Edgar Morin*)

In den letzten Jahren wurden vereinzelt Aufsätze publiziert, die das reflexive Lernen in der Lehrerbildung mit der Unterstützung von filmischem Material forcieren, wobei der Einsatz von themenspezifischen Spielfilmen noch immer ziemlich vernachlässigt wird, obwohl gerade Spielfilme als Projektions-, Identifikations- und Reflexionsmedien hohe Wirkkraft haben. Parallel dazu, aber von der Öffentlichkeit oft unbemerkt, haben sich in den letzten Jahren einige Filme auf ein formales und thematisches Terrain vorgewagt, das dem Blick auf die Lehrerfigur neue Einsichten gewährt und vermehrt ambivalent agierende Lehrpersonen exponiert. Die drei in diesem Aufsatz skizzierten Filme präsentieren Lehrerfiguren männlichen Geschlechts in ausgesprochen schwierigen Unterrichtssituationen, deren Performances nachhaltige Aufschlüsse für angehende oder auch schon beruflich aktive Lehrende geben können.

#### 1. Entwicklungslinien des Genres Lehrerfilm

In den letzten Jahren mehren sich die Untersuchungen, die das reflexive Lernen in der Lehrerbildung mit der Unterstützung von filmischem Material forcieren, wobei der Einsatz von themenspezifischen Spielfilmen als Beitrag zu einem Professionalisierungsprozess von Studierenden und Lehrenden noch immer ziemlich vernachlässigt wird, obwohl gerade Spielfilme als Projektions-, Identifikations- und Reflexionsmedien hohe Wirkkraft haben.

Wir haben es mit einer zirkulären Produktion von Stereotypen durch die Gesellschaft und durch die Filme zu tun, mit einer Interdependenz von Realität und Fik-

tion, wobei die Spiegelung Realität → Fiktion zumindest einer Reversibilität (Realität ↔ Fiktion), wenn nicht sogar einer Umkehrung, gewichen ist. Der Spielfilm scheint als Referenzquelle darum so interessant, weil die Artifizien, die er uns vorsetzt, nicht nur einfach Wirklichkeit wiedergeben, sondern Teile einer Wirklichkeit sind oder werden. Die Artifizien sind inszeniert und sie setzen Bausteine des Realen neu zueinander in Beziehung. Der Spielfilm als sozialwissenschaftliches Quellenmaterial könnte also zu neuen Aufschlüssen über die öffentlichen Bilder des Lehrberufs führen, im Sinne von Zahn und Pazzini, die von einem »archäologischen Instrument« sprechen, »das mittels seiner audiovisuellen Bilder sedimentierte Imaginations-Schichten des Lehrens als Teile bestimmter bildungspolitischer, gesellschaftlicher oder kultureller Diskurse abträgt« (Zahn/Pazzini 2011, S. 11).

Insgesamt interferiert das filmische Lehrerbild, wenn auch zeitversetzt, mit der historischen Entwicklung der Profession, andererseits fügt es sich bestens in die medialen Diskurse ein, die das Lehrerbild lenken.<sup>1</sup>

Dominiert in den Spielfilmen der 1930er- bis 1950er-Jahre (das Genre bedarf des Tons, der Sprache, die zentrales dramaturgisches Mittel ist, darum gibt es nur wenige Stummfilme, in denen Lehrerfiguren als Protagonisten agieren) der autoritäre Pauker die Leinwände, lassen sich in zahlreichen Filmen späteren Datums reformpädagogische Spuren und Formen schülerzentrierten Unterrichts, aber auch der Rückzug der Lehrenden aus dem Unterrichtsgeschehen beobachten. Vom Verschwinden des Lehrers handelt in seiner bittersten Konsequenz Gus Van Sants *Elephant* (USA 2003), in dem die Schule letztendlich den Schülern überlassen wird.

James Trier definiert den Lehrerfilm als Subgenre des »school-film« (Trier 2001, S. 127), in dem eine instruierende Person die Protagonistenrolle einnimmt, wobei ein dramaturgisches Grundmodell dominiert, in dem eine Lehrerfigur in Konfrontation mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten im klar präferierten Handlungsort Schule als topographischer Konstante agiert. In diesem Rahmen können zwei fundamentale Repräsentationen von Lehrertypen ausgemacht werden, wie sie Mary Dalton in ihrer bahnbrechenden Studie zum US-Lehrerfilm charakterisiert hat (vgl. Dalton 2004, S. 22–41):

- Der »gute« Lehrer ist ein Außenseiter, der von den meisten Kollegen mit Argwohn betrachtet wird, weil er auf die Schüler zugeht, während sie entweder resigniert haben oder zynisch geworden sind. Der »gute« Lehrer lernt von den Schülern, geht auf Konfrontation mit den Vorgesetzten, variiert in seinen Unterrichtsmethoden und personalisiert das Curriculum. Er ist charismatisch, leidenschaftlich und inspirierend.
- Der »böse« Lehrer wird von seinen Kollegen weder gemocht noch gehasst, ist im System verankert, behandelt die Schüler autoritär, wird daher von diesen gehasst und gefürchtet und folgt dem standardisierten Curriculum. Er ist zynisch, distanziert und pragmatisch.

---

1 Der Erfolg eines Films wie *Fack ju Göhnte* (D 2013) ist bezeichnend für eine allgemeine Einschätzung der Lehrertätigkeit: Viel Professionswissen scheint dieser Beruf nicht vorauszusetzen.

Dass der Typus des »guten« Lehrers im medialen Diskurs dominiert, ist angesichts des von Hollywood präferierten Modells der Heldenreise nach Joseph Campbell naheliegend (und auch die europäische Filmproduktion hat dieses dramaturgische Muster perfekt assimiliert).

Dieses Modell, das auf Motivation, Zielorientierung und Abarbeitung einer *Backstory Wound* basiert, ermöglicht es auch dem »bösen« Lehrer, »gut« zu werden, wie *Fack ju Göhte* (D 2013) und *Bad Teacher* (USA 2011), zwei aktuell erfolgreiche Filme, beweisen.

Von der Öffentlichkeit nahezu unbemerkt haben sich in den letzten Jahren aber einige Filme auf ein formales und thematisches Terrain vorgewagt, das dem Blick auf die Lehrerfigur neue Einsichten gewährt, weil sie sich in ihrer diegetischen Struktur mehr mit den aktuellen (oft auch widersprüchlichen) Entwicklungen in der Schule konfrontieren.

Reichenbach sieht die aktuellen Transformationsprozesse, die die Schulen teilweise zu problematischen Institutionen haben werden lassen, durch mehrere Auslöser-Effekte hervorgerufen (Reichenbach 2013, S. 14): Der Autoritätsverlust, die in Frage gestellte Monopolstellung als Ort des Wissens (Stichwort: Bildungskanon), die Krise des traditionellen Generationenverhältnisses und die Abneigung gegenüber notwendiger Selbstdisziplin haben zu einer Erosion der Vorstellung der Schule als einzigartiger Bildungsinstitution geführt. Von diesen »Gratiskräften«, wie sie Reichenbach bezeichnet, können die Lehrkräfte nicht mehr profitieren, weil sie schwach geworden sind:

Die Autorität der Lehrperson als professionelle Sachautorität ist angreifbarer und legitimationsbedürftiger geworden durch die Ent-Kanonisierung des Wissens [...], durch die Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen, d. h. die Relativierung von Regeln, Normen und Werten und damit einer verstärkten Begründungspflichtigkeit und schließlich durch die Hinterfragung der Lehrperson in didaktisch-methodischer und pädagogischer Hinsicht, ermöglicht und gestärkt durch neue und selbstgesteuerte Wege des Wissenserwerbs. (Helsper u. a. 2007, S. 64)

Auf das Lehrerfilm-Genre bezogen bedeutet dies die vermehrte Exposition ambivalenter Instruierender. Nicht mehr nur Sadisten und/oder übermenschlich agierende, sich aufopfernde Idealisten stehen im Zentrum der verschiedenen Diegesen. »Guter« oder »böser« Lehrer, diese Unterscheidung ist obsolet geworden. Die Identitätskonstruktionen der repräsentierten Lehrerfiguren in den hier in weiterer Folge diskutierten Filmen erscheinen zunehmend problematisiert. Das Verhalten dieser Lehrerfiguren wirkt ambivalent und ist daher nicht immer nachvollziehbar, entspricht aber wahrscheinlich eher realen Szenarien. Gerade für die Analyse der Spannungsfelder in Berufssparten wird nach Lüscher das Konzept der Ambivalenz genutzt, also dort, »wo gleichzeitig Sachkunde (Distanz einerseits) und Einfühlungsgabe (Nähe andererseits) gefordert und erwartet wird« (Lüscher 2012, S. 14). Das Berufsfeld der professionell Lehrenden ist damit in besonderer Weise für Ambivalenzen prädestiniert. In diesen Filmen kommt es aus unterschiedlichen Gründen irgendwann zu einem Moment, in dem »die Situation ambivalent wird, wenn die sprachlichen Werkzeuge der Strukturierung sich als inadäquat erweisen.

[...] Das Ergebnis ist das Gefühl der Unentschiedenheit, Unentscheidbarkeit und infolgedessen des Verlustes an Kontrolle« (Bauman 1996, S. 13f.).

Jeder, der schon einmal in einer größeren Klasse unterrichtet hat, kennt diese Situation, weil »Generationenbeziehungen ein Nährboden für Ambivalenzen sind« (Lüscher 2012, S. 22), vor allem, wenn man bedenkt, dass es sich bei der Schule um eine »Eingliederungs-, Ausbildungs-, Auslese- und Zwangsanstalt handelt« (Reichenbach 2013, S. 8).

## 2. Die Welt in vier Wänden. *Entre les murs* (*Die Klasse*, F 2008, Laurent Cantet)

Der Lehrerfilm ist ein konservatives Genre, die Konstellationen, die in ihm dramaturgisch durchgespielt werden, sind allseits bekannt: Ein »guter« Lehrer trifft auf ein marodes System. Meist ist er wegen seiner ungewöhnlichen Lehrmethoden bei Kollegen und Vorgesetzten nicht sehr beliebt, schafft es aber, jeden noch so feindseligen Schüler auf seine Seite zu ziehen.

*Entre les Murs* von Laurent Cantet geht dramaturgisch andere Wege. Entstanden ist der Film in Zusammenarbeit mit dem Französischlehrer François Bégaudeau, auf dessen Romanvorlage das Drehbuch basiert. Bégaudeau, 37, spielt sich im Film selbst. Der Originaltitel, dt. »Innerhalb der Mauern«, vermag die Atmosphäre besser wiederzugeben als der deutsche Verleihtitel *Die Klasse*: 128 Minuten lang verlässt man das Schularéal nicht, 100 Minuten konfrontiert uns Cantet mit der oft anstrengenden Tätigkeit des Unterrichtens.

Marin (so heißt Bégaudeau im Film) unterrichtet in einer Klasse in Paris 24 Schüler im Alter von 14 Jahren in einer multikulturellen Schule in einem ZEP-Gebiet (die »Zones d'Éducation Prioritaires« sind bevorzugte Bildungszonen, eingerichtet mit dem Ziel, besser auf die lokalen Gegebenheiten eingehen zu können). Die globalisierte Welt in vier Wänden gewissermaßen. Im Unterricht werden keine geringeren Themen als Demokratieverständnis, Zugehörigkeit, Verantwortung, Gleichheit, Identität verhandelt. Die Konfrontation erfolgt über die Sprache. Immer wieder versucht der Lehrer, die Schüler zum sprachlichen Agieren zu zwingen. Er provoziert, kritisiert, lobt und ironisiert – er will eine verbale Reaktion. Die bekommt er auch. Für die Schüler, die sich anders artikulieren als der weiße, kleinbürgerliche, gebildete Lehrer, wird die Sprache zur Waffe der Verteidigung und der Attacke. So ärgert sich Esmeralda, die tunesische Wurzeln hat, darüber, dass Marin immer US-amerikanische Namen wie Bill in seinen Beispielen verwendet und nie Namen wie Rachid oder Aissata oder Ahmed, Namen, die sie und die anderen aus ihrem sozialen Umfeld kennen.

Der ganze Film ist um die Sprache herum konzipiert. Ich hatte Lust, die Rededuelle in einer Klasse einzufangen, ungeachtet der Relevanz oder Richtigkeit. Es zählte vor allem, das letzte Wort zu haben. [...]

Nur wenige Lehrer riskieren so viel bei ihren Schülern: das Risiko, ins Schleudern zu kommen, das Risiko des Scheiterns. [...]

Seine Pädagogik besteht darin, in den Schülern zu »graben«, manchmal da, wo es weh tut, aber seine Gesprächspartner sind ihm die Mühe wert. (Cantet 2009)

Cantet beschreibt sehr trefflich die Vorgangsweise des Lehrers, die teilweise sowohl in der Filmkritik, aber auch beim (Lehrer-)Publikum heftige Abwehrhaltungen hervorgerufen hat. Einige Belege für die Ambivalenz von Marin mögen hier angeführt werden:

- Marin ist gegenüber der Kollegenschaft sehr distanziert. Auf gemeinsame Lektürevorschläge des Geschichtelehrers reagiert er abwehrend und gleichzeitig die Schüler abwertend (*»zu anspruchsvoll«*),
- permanent betont er, während der Lektionen Zeit zu vertrödeln, lässt sich aber von den Schülern stets ablenken,
- bei einer Diskussion über schwierige Wörter manifestiert seine Definition von *»autrichienne«* eine chauvinistische Haltung (*»Das ist ein sehr kleines Land, man braucht also das Wort nicht wirklich, sollte Österreich verschwinden, würde es niemandem auffallen.«*),
- bei Eskalationsgefahr schickt er Schüler zum Direktor,
- zweimal begibt er sich sprachlich auf ein Niveau, das er selbst bei den Schülern kritisiert, Verkürzungen und Missverständnisse lassen die ohnehin schon angespannte Situation aus dem Ruder laufen (er bezeichnet bei einer Konferenz einen Schüler als *»schulisch begrenzt«*, was zwei anwesende Schülerinnen mit *»allgemein begrenzt«* wiedergeben, worauf Marin meint, dass die beiden sich bei der Konferenz wie *»Schlampen«* verhalten hätten, wobei das französische *»pétasse«* sowohl die Konnotation *»Prostituierte«*, aber auch einfach *»blöde Kuh«* umfasst),
- die Begründung von Marin, dass *»Lehrer Dinge sagen können, die Schüler nicht dürfen«*, reduziert das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf reine Machtpositionen.

Zur ambivalenten Figur wird Marin aber erst durch die positiven Aspekte seines Unterrichts:

- er lässt sich auf Diskussionen ein,
- er ist offen für Fragen,
- er spricht auch Mut zu, wenn etwas falsch gemacht wurde,
- er verhält sich in der Disziplinarkommission konträr zu seinen Kollegen, indem er den vom Ausschluss bedrohten Schüler, der ihn noch dazu beleidigt hat, verteidigt,
- er gestaltet mit Erfolg schülerzentrierten Unterricht.

Insgesamt ergeben diese Widersprüche aber ein exaktes Abbild durchaus möglicher Unterrichtssituationen, die eben auch durch Transgression gekennzeichnet sind:

Ohne Überschreitung bewegt sich nichts, Überschreitung hat mit Aggressivität und Gewalt zu tun. [...] Das Spektrum überschreitender Aktivitäten liegt zwischen Überzeugungsarbeit, Überredung, Einsatz von Mimik, Gestik, Sprache, technischen Medien, die manchmal so invasiv sein können wie ein körperlicher Ein- oder Angriff durch einen Menschen. (Pazzini 2011, S. 195)

Die Transgression wird auch durch den klaustrophobischen Raum hervorgerufen, der eigentlich viel zu klein für die 25 Personen ist. Cantet hat die verbalen Ausein-

andersetzungen mit drei hochauflösenden Videokameras von einer Seite des Klassenraums aus gefilmt: den Lehrer links, die Schüler rechts, immer im Schuss/Gegenschuss. Der Raum saugt einen förmlich auf, in ihm ist das ganze Leben. Es gibt kein Außen, kein Privatleben, die Schule als System, als Raum, okkupiert die darin versammelten Individuen gänzlich. Und wer das letzte Wort hat, hat gewonnen: Bezeichnend jene Sequenz, in der Marin von einer Schülerin nach dem Unterricht eine Entschuldigung hören will, die sie schließlich, nach quälenden Wiederholungen, widerwillig ausspricht, nur um beim Verlassen des Raumes zu betonen, dass sie ohnehin nicht aufrichtig gemeint war. Daraufhin tritt Marin außer sich vor Wut in fast pubertärer Anwendung gegen seinen Stuhl beim Lehrerpult. In dieser Sequenz befindet sich Marin rechts und die Schülerin links. Diese Seitenverkehrung wiederholt sich nur einmal im Film, in jener Szene, in der Marin die beiden Schülerinnen, die das oben erwähnte Schimpfwort dem Direktor mitgeteilt haben, im Schulhof zur Rede stellt. Die Schüler kreisen ihn von der linken Seite her ein. Von rechts nach links ist der Widerstand, den es zu überwinden gilt, in kulturellen Systemen, in denen die Leserichtung von links nach rechts führt, am größten. Im Schulhof, außerhalb der vier Wände der Klasse, ist das Reich der Schüler.

Entre Les Murs fokussiert außerdem die Schule als »Ort des Tausches und der Täuschung«, was bei vielen Rezipienten eine weitere Irritation auslöst: »Schule und Unterricht sind ein Ort der Taktik und Strategie, nicht allein der authentischen Beziehungen. [...] Im Laufe schulischer Sozialisation erwirbt, wer zivil werden will, auch aktive und passive Strategien des Täuschens.« (Reichenbach 2013, S. 104)

Marins Schüler wenden die Strategie des ausflüchtigen Redens und Wortverdrehens perfekt an, sodass es zu einem permanenten Aufschub von Unterrichtsinhalten kommt und keine Stunde wirklich ein Ende hat. Am Kulminationspunkt der Konfrontation im Schulhof beschließt Marin die Diskussion bezeichnenderweise mit der Aussage: »Ihr redet die ganze Zeit. Ihr habt dauernd den Mund offen«, und entlarvt damit, wahrscheinlich unbewusst, die Strategie der Schüler. Doch auch Marin bedient sich in einigen Situationen gewisser Tricks, die man als Täuschungsmanöver bezeichnen kann. Er simuliert Interesse, was von einer Schülerin schnell durchschaut wird:

»Unser Leben ist nicht so spannend wie das von Anne Frank.«

»Aber die Gefühle machen es spannend.«

»Das sagen Sie nur, damit wir etwas schreiben.«

»Zur Als-ob-Mentalität«, schreibt Reichenbach, »der schulischen Lernsituation gehört die Inszenierung, etwa die Notwendigkeit, dass die schulischen Lerninhalte immer als wichtig zu betrachten sind.« (Reichenbach 2013, S. 120)

In *Entre Les Murs* präsentiert sich die Schule als abgeschlossenes System, das einen Mikrokosmos schafft, der sich selbst genügt und künstlich eine Gemeinschaft kreiert, die außerhalb der Mauern nicht existiert.

Das Scheitern manifestiert sich völlig unspektakulär in der letzten Stunde, wenn Marin die Schüler fragt, was sie in dem abgelaufenen Jahr gelernt hätten. Ein Teil der Klasse erwähnt verschiedene Lerninhalte aus allen Fächern, nur Französisch

wird nicht berücksichtigt. Nachdem alle Schüler das Klassenzimmer verlassen haben, wendet sich Henriette, eine bis dahin unauffällige, eigentlich nicht existierende Schülerin, an Marin und schleudert ihm als Resümee ins Gesicht: »Ich habe nichts gelernt. Ich verstehe nicht, was wir hier tun.« Diese Aussage erklärt die Institution Schule für gescheitert, denn es sind gerade die stillen Beobachter und Dulder unter den Schülern, die angesichts allseits grassierender pädagogischer Hyperaktivität durch den Rost fallen. Diesen Vorwurf, auf die Stille nicht reagiert zu haben, muss sich auch Marin gefallen lassen.

Die letzte Einstellung des Films zeigt einen leeren Klassenraum, in dem nun das Schweigen herrscht. Waffenstillstand, der Kriegsschauplatz wirkt bis zum nächsten Schuljahr befriedet. Der Kreis schließt sich, man möge sich nur den Beginn des Films in Erinnerung rufen, wenn man Marin (ein einziges Mal außerhalb der Schule situiert) in einem Café in sich gekehrt einen Espresso trinkend sieht, wie er sich gedanklich einstimmt auf das bevorstehende Schuljahr. Bevor er die Schule betritt, fragt ihn ein Kollege, ob er mit vollem Einsatz dabei sei, ein anderer macht ihm Mut, er möge die Ohren steifhalten, so als müsste er sich auf einen Fronteinsatz vorbereiten.

### 3. Teil der Maschine. *Half Nelson* (USA 2006, Ryan Fleck)

Viele Filme des Lehrerfilm-Genres »thematisieren das Leben in Doppelwelten, in der Familienwelt und der Welt des Schulsystems, die unterschiedlichen Systemlogiken folgen und dennoch durch die Frage des Gleichgewichts zwischen professioneller pädagogischer Haltung und privater Verstrickung aneinandergesesselt bleiben.« (Greiner 2007, S. 195)

Europäische Regisseure thematisieren oft, im Gegensatz zu Filmen hollywoodianischer Provenienz, die unheilvolle Verstrickung von Öffentlichem und Privatem. Umso bemerkenswerter erscheint daher das diegetische Gerüst einer eher budgetär bescheidenen US-Produktion wie *Half Nelson*, die die schwere private Krise eines Lehrers und ihre beruflichen Konsequenzen dramaturgisch überzeugend darbietet.

*Half Nelson* ist in seiner Struktur offensichtlich von einer Entwicklung des europäischen Films beeinflusst, die Gilles Deleuze so treffend als Krise des Aktionsbildes bezeichnet hat, die durch folgende Spezifika charakterisiert werden kann (Deleuze 1986, S. 276):

- Das Bild verweist nicht mehr auf eine umgreifende, synthetische, sondern partikularisierende Situation.
- An die Stelle der Aktion oder der sensomotorischen Situation tritt die Fahrt, das Herumstreifen, das ständige Hin und Her.

Die existenzielle Not, in der sich viele Protagonisten europäischer Filme befinden, äußert sich in unstetigen Lebensentwürfen, die der Zielorientiertheit zahlreicher Helden von Mainstream-Filmen diametral entgegengesetzt sind. Dabei kann Dan Dunne, der Lehrer, den Ryan Gosling in *Half Nelson* verkörpert, pädagogisch und

didaktisch im Unterricht durchaus Stärken vorweisen, die Diegese des Films ist aber so angelegt, dass Privates und Berufliches immer mehr ineinanderfließen und schließlich kollidieren.

Dunne unterrichtet 13/14-jährigen Schülern Geschichte an einer Schule in Brooklyn. Außerdem coacht er das Basketball-Team der Mädchen. Mit Überzeugung versucht er, oft auch den Lehrplan nicht berücksichtigend, den Schülern, die aus afro-amerikanischem Milieu stammen, die Mechanismen großer Veränderungen beizubringen. Privat ist sein Leben (eine Beziehung ist gerade im Zerbrechen) nicht im Lot, was sich in übermäßigem Drogenkonsum äußert. Als ihn Drey, eine seiner Schülerinnen, in der Mädchentoilette der Trainingssportstätte im Drogenrausch vorfindet, hilft sie ihm auf und gleichzeitig unentdeckt zu bleiben. Daraus entsteht eine Freundschaft, da auch Drey einsam ist (ihre Mutter muss Nachtdienste absolvieren, der Vater lässt sich nicht mehr blicken und ihr Bruder Mike sitzt wegen Drogendelikten, die er für den Drogendealer Frank ausgeführt hat, eine Haftstrafe ab). Frank unterstützt Drey und ihre Mutter finanziell, weil Mike ihn nicht verraten hat. Drey wird von Frank schließlich überredet, als Drogenkurier für ihn tätig zu sein, wogegen Dunne heftig protestiert. Er bittet den Dealer, Drey aus dem Drogenhandel herauszuhalten. Frank meint allerdings, dass sich ein drogensüchtiger Lehrer nicht einmischen sollte. Dunne wird dann auch als einer der ersten Kunden von Drey beliefert.

Dunne ist eine der ambivalentesten Lehrerfiguren in der Geschichte des Genres. Wenn man seine Unterrichtsgestaltung genauer analysiert, überrascht seine Methodik, konfrontiert er doch die 13/14-Jährigen mit ausgesprochen anspruchsvollen Themen (nicht so wie Marin, der seine Schüler intellektuell nicht überfordern will). Er ist belesen (Hegel, Engels) und versucht mit einfachen Beispielen, den Kindern das Gedankengut einflussreicher Philosophen zu vermitteln, seine Unterrichtsgestaltung ist interessant und variantenreich, er kontert ironische Bemerkungen der Schüler, ohne beleidigend zu werden, und er bemüht sich um soziale Gerechtigkeit und politisches Engagement.

Institutionalisierter Rassismus, die Kultur des Einkerkerns, der Hass auf Menschen, deren Lebensstil anders als der eigene ist, verdeckte Interventionen der USA in die politischen Angelegenheiten anderer Länder sind die Themen, über die Schüler in den Stunden referieren. Diese Referate sind als »Strafe« für Beschimpfungen eingeführt worden. Der/die Insultierte gibt ein Datum vor, an dem ein historisch wichtiges Ereignis stattgefunden hat. Darüber muss der/die Bestrafte referieren. Dunne bereitet diese historischen Eckdaten vorher immer mit den Schülern auf, sie sind sein Curriculum. Exemplarisch sei hier eine Schlüsselsequenz, die in besonderer Weise die ambivalente Persönlichkeitsstruktur von Dunne verdichtet, wiedergegeben.

Nach einem Filmausschnitt aus *Berkeley in the Sixties* (USA, 1990), in dem der Aktivist Mario Savio eine leidenschaftliche Rede hält, in der folgender Satz vorkommt: »There's a time when the operation of the machine becomes so odious, makes you so sick at heart that you can't take part«, stellt Dunne seiner Klasse die Frage, von welcher Maschine Savio spricht, woraufhin sich folgendes Gespräch entwickelt:

»Roboter, Gefängnisse, die Weißen, die Schule.«

»Die Schule, genau. Das ganze Erziehungssystem ist Teil der Maschine.«

»Dann sind Sie auch die Maschine. Sie sind weiß. Sie sind Teil der Schule.«

»Ja, ich bin Teil der Maschine, aber du auch. Wir alle. Wir mögen gegen die Maschine sein, aber wir sind ein Teil von ihr. Ich arbeite für die Regierung, die Schule, aber ich bin nicht mit allem einverstanden.«

Die Ambivalenz auf die Spitze getrieben: Im System gegen das System zu arbeiten, das ist heute angesichts grassierender Standardisierung und Output-Orientierung in den Schulen, die sich bestens in die von Deleuze so bezeichneten Kontrollgesellschaften (vgl. Deleuze 1993, S. 254–262) einfügen, kaum mehr möglich. Es ist völlig richtig, dass Dunnes »linke« politische Haltung in völligem Kontrast zu den politischen Orientierungen anderer Lehrerfiguren des Genres (und vielleicht auch in der Realität) steht (Trier 2010, S. 24).

Zum Verhängnis wird ihm die fehlende Work-Life-Balance. Wie auch andere Lehrerfiguren, man denke nur an *Le Boucher* (F 1969) oder *In the Cut* (USA 2002), wirkt er wie angezogen von der Normübertretung, in diesem Fall vom Faszinosum des Kriminellen, einem Territorium, das eine verbotene Zone darstellt, angesichts der Tatsache, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Schule die Integration von Jugendlichen in ein funktionierendes Gesellschaftssystem (die Maschine eben) ist. Darum versucht er – typische Lehrerhaltung auch außerhalb der Schule –, Drey aus dem Drogenmilieu zu befreien, das er selbst bedient. Als pädagogisches Vorbild versagt er, weil er

- die Ratschläge, die er den Jugendlichen erteilt, selbst nicht befolgt,
- das richtige Verhältnis für Nähe/Distanz speziell zu einer Schülerin verliert (er bringt Drey mit nach Hause, kauft Drogen bei ihr, tanzt auf einer Schulveranstaltung sehr eng mit ihr),
- seine Katze vernachlässigt, die durch verstreutes Kokainpulver kollabiert und verendet,
- respektlos gegenüber seiner Vorgesetzten auftritt (ostentatives Kaugummikauen in ihrer Anwesenheit),
- durch übermäßigen Alkohol- und Drogenkonsum immer mehr ermüdet, im Unterricht einschläft oder den Unterricht wegen Erschöpfung nicht mehr fortsetzt.

Sein Verhalten ist moralisch und emotional diffus, die Unstetigkeit gewinnt immer mehr die Oberhand. Bezeichnend dafür ist der Zustand seiner Wohnung und die Autofahrten in der Nacht, wie überhaupt seine Aufenthalte an sogenannten »Nicht-Orten« (Augé 1994) (Auto, Motel, Bar) gegen Ende proliferieren.

Man mag den Schluss des Films als Hoffnungsschimmer interpretieren, wenn Drey ihn nach einer Drogenparty in einem Motel am darauffolgenden Morgen abholt und nach Hause begleitet, wo er sich rasiert und Limonade zubereitet. Dann sitzen sie auf dem Sofa, er ganz links, sie ganz rechts. Er erzählt einen Witz, dessen Pointe er vermässelt, sie lächelt trotzdem. Zwei einsame Menschen haben sich gefunden, die nötige Distanz auf dem Sofa wird gewahrt. In diesem Moment ist aller-

dings Dunne nicht mehr der Lehrer von Drey, denn er wurde vom Dienst suspendiert, ein Mr. Light (!) hat seine Stunden übernommen.

#### 4. Resümee

Die hier skizzierten Filme präsentieren zwei Lehrerfiguren männlichen Geschlechts in teils schwierigen Unterrichtssituationen, beide treffen ambivalente Entscheidungen, die auch zum Scheitern führen. Zum Verhängnis wird ihnen einerseits der Distanzverlust, das Gefühl für das richtige Verhältnis von Nähe und Distanz, andererseits der Kontrollverlust, was die (vor allem sprachliche) Strukturierung des Unterrichts betrifft. Trotzdem können ihre Performances nachhaltige Aufschlüsse für angehende oder beruflich aktive Lehrende geben, weil sie zumindest in Ansätzen etwas vermitteln, was Pongratz treffend als »pädagogischen Takt« bezeichnet, der drei Aspekte umfasst (Pongratz 2010, S. 206): ein Gespür für pädagogische Widerspruchslagen, ein flexibel handhabbares Repertoire von Handlungsmöglichkeiten und den Mut, sich in riskanten Situationen selbst zu riskieren.

Insofern können die beiden Filme exemplarisch in der Lehrer/innen-Fortbildung kasuistisch eingesetzt werden. Am Fallbeispiel – wenn auch fiktiv – lässt sich studieren, wie beispielsweise Passivitätskompetenz, Doppelweltenprinzip und der reflexive Umgang mit Antinomien gemeint sein können, um einige Kompetenzbeschreibungen aus der Lehrerprofessionalitätsforschung (Combe/Helsper <sup>3</sup>1999) zu nennen. Während Marin sich immer wieder in Reduelle mit den Schülern verstrickt, die ihn schließlich zweimal in prekäre Situationen führen, wäre ein Grenzensetzender Kommunikationsabbruch in den betreffenden Unterrichtssequenzen von Vorteil. Dazu müsste er aber über Passivitätskompetenz verfügen, die ihm in Zeiten des grassierenden Aktivismus kaum jemand in der Ausbildung vermitteln wird. Dunne kommt sein Privatleben in die Quere, er handelt moralisch diffus: Er will zwar seine Schülerin vom Drogenhandel fernhalten, konsumiert diese aber selbst und kann daher nicht als Vorbild bestehen. Er versucht sein Lehrerdasein auch auf die Außenwelt zu übertragen, die aber nach anderen Gesetzen (jenen von Frank) funktioniert. Der Distanzverlust kulminiert schließlich in jener Sequenz gegen Ende, wenn er Drogen bei seiner Schülerin kauft.

#### Literatur

- AUGÉ, MARC (1994): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- BAUMAN, ZYGMUNT (1996): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- BLANCHET, ROBERT (2003): *Blockbuster. Ästhetik, Ökonomie und Geschichte des Postklassischen Hollywoodkinos*. Marburg: Schüren.
- CANTET, LAURENT (2009): *Presseheft »Die Klasse«*. Polyfilm. Online: [verleih.polyfilm.at/die-klasse/](http://verleih.polyfilm.at/die-klasse/) [Zugriff: 17.1.2016].
- COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hg., <sup>3</sup>1999): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- DALTON, MARY M. (2004): *The Hollywood Curriculum. Teachers in the movies*. New York: Peter Lang.
- DELEUZE, GILLES (1986): *Das Bewegungsbild. Kino 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1993): *Unterhandlungen. 1972–1990*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GREINER, ULRIKE (2007): Private und berufliche Krisen. In: Vorauer/Greiner 2007, S. 195-203.
- HELSPER, WERNER; ULLRICH, HEINER; STELMASZYK, BERNHARD; HÖBLICH, DAVINA; GRASSHOFF, GUNTHER; JUNG, DANA (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LÜSCHER, KURT (2012): Menschen als »homines ambivalentes«. In: Korczak, Dieter (Hg.): *Ambivalenz-erfahrungen*. Kröning: Asanger, S. 11–32.
- PAZZINI, KARL-JOSEF (2011): Kann man Übertragung sehen? Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten. In: Zahn/Pazzini 2011, S. 189–202.
- PONGRATZ, LUDWIG A. (2010): *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn-München-Wien-Zürich: Ferdinand Schöningh.
- REICHENBACH, ROLAND (2013): *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- TRIER, JAMES (2001): The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers. In: *Teacher Education Quarterly*, Summer, S. 127–142.
- DERS. (2010): Half Nelson and Dialectics. In: *Journal of Thought*, Winter, S. 21–42.
- VORAUER, MARKUS; GREINER, ULRIKE (Hg., 2007): *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm. Helden oder Gescheiterte?* Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- ZAHN, MANUEL; PAZZINI, KARL-JOSEF (Hg., 2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Filme

- Entre les murs* (2008) Regie: Laurent Cantet. Frankreich. [Dt. *Die Klasse*].
- Half Nelson* (2006). Regie: Ryan Fleck. USA.

Markus Kreuzwieser

## »Ich bin kein Schriftsteller, sondern Mittelschullehrer« – oder doch umgekehrt?

Wiedergelesen: Peter Henischs *Bali oder Swoboda steigt aus* (1981)

Im Aufsatz werden zunächst Hinweise auf »Schulgeschichten« gegeben, die sowohl SchülerInnen- als auch LehrerInnenschicksale thematisieren. Nach einer kurzen Inhaltsangabe von Henischs *Bali oder Swoboda steigt aus* (1981) folgen Überlegungen zu Henischs Verfahrensweisen im Roman, die vor allem auf das Spannungsfeld »Mimesis und Poesis« aufmerksam machen. Im abschließenden Abschnitt geht es um die spezifische Darstellung von Schule und Lehrerberuf bei Henisch in den 1980er Jahren. Dies soll zu einer (neuerlichen) Lektüre des Romans anregen, um so ein Beispiel österreichischer Literatur der 1980er (wieder) kennenzulernen und um dabei zeitlich unterschiedliche poetische Darstellungen von Schul- und Lehrerwirklichkeit zu reflektieren.

### 1. Schulgeschichten

Literarische Thematisierungen – besser: Auf- und Verarbeitungen – von Schule und Schulzeit, von den Leiden oder gar dem Zerschlagen der Zöglinge am unmenschlichen System Schule und ihren selbstherrlichen Lehrern (seltener Lehrerinnen) können eine veritable Bibliothek füllen.<sup>1</sup> Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, seien Werke in Erinnerung gerufen, die sich in einer solchen »Schulbibliothek« finden würden: Marie von Ebner-Eschenbach *Der Vorzugsschüler* (1898/1901), Rainer Maria Rilke *Die Turnstunde* (1899/1902), das »Hanno-Kapitel« in Thomas Manns *Buddenbrooks* (1901), Emil Strauß *Freund Hein. Eine Lebensgeschichte*

---

MARKUS KREUZWIESER ist Literaturwissenschaftler, AHS-Lehrer und Universitätslektor (Salzburg).  
Zahlreiche Publikationen, Vortragstätigkeit im In- und Ausland.  
E-Mail: m.kreuzwieser@outlook.at

1 Ein für den Unterricht geeigneter Reader kürzerer Texte zum Schulthema: Gregor-Dellin 1980.

(1902), Robert Musil *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906), Hermann Hesse *Unterm Rad* (1906), Franz Werfel *Der Abituriententag. Geschichte einer Jugendschuld* (1928), Friedrich Torberg *Der Schüler Gerber* (1930), Barbara Frischmuth *Die Klosterschule* (1968), Ernst Jünger *Die Zwille* (1973), Thomas Bernhard *Die Ursache* (1975), Christine Haidegger *Zum Fenster hinaus* (1979), Josef Haslinger *Der Konviktskaktus* (1980), Franz Rieger *Internat in L.* (1986) oder Uwe Johnson *Ingrid Bambergerde. Reifeprüfung 1953* (1953/54/1985).

Die Literatur wusste offenbar vor Michel Foucault, dass die Schule eine »Disziplinierungsanstalt« ist, in der die in der Moderne veränderten Strategien der Machtausübung verankert sind, indem nicht zu hinterfragende Normen und Werte transportiert werden (vgl. Foucault 1976, S. 271 ff.). Denn es lässt sich aus den zitierten Texten herauspräparieren, dass Schule dort als Einrichtung verstanden wird, die in unterschiedlichen Zeiten und Gesellschaftssystemen politische, soziale, wissenschaftliche und technische Entwicklungen, aber auch Normen und Werte weitergibt, die die Zöglinge zu akzeptieren und zu internalisieren haben. Diese Strategie der Machtausübung und -festigung führt zu Konflikten, denn die Schule fungiert als ein wesentlicher Reibebaum der (jungen) Individuen mit den vermittelten Werten. So sind die Texte oft wütende Anklageschriften, die gegen einen übermächtigen Gegner die Rechte der bedrohten Individualität einfordern, auch Warnschriften oder Aufrufe für eine kind- und jugendgerechten Erziehung. Die Protagonisten sind zumeist sensible, unangepasste Jugendliche, die unter den Verhältnissen leiden, von diesen unter- bzw. erdrückt werden und so tatsächlich »unters Rad« kommen. Als Gegner fungieren Lehrer, selbstherrliche Repräsentanten des Macht- und Disziplinierungssystems, die als »Gott Kupfer« Lehrstoff und Normen gnadenlos durchsetzen und dabei oft die eigenen Beschädigungen, Minderwertigkeitskomplexe und Defizite kompensieren.

Weniger häufig finden sich Schulgeschichten als Geschichten von Lehrpersonen, die in ein Spannungsverhältnis zum System geraten. Beispiele wären etwa Jakob Michael Reinhold Lenz' *Der Hofmeister* (1774), ironisch abgefedert Jean Pauls *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal* (1790/93) oder – satirisch zugespitzt – Heinrich Manns *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* (1905). Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* (1937), ein Klassiker österreichischer Schullektüre, thematisiert die Gewissensnöte eines Lehrers in einer faschistischen Diktatur. Zu Unrecht vergessen ist Alfred Wellms *Pause für Wanzka* (1968), »eine so radikale wie wunderbar geschriebene Abrechnung mit der sozialistischen Schule, die ausschließlich auf das Kollektiv setzte und nur einheitliche Ziele in Erziehung und Bildung zuließ« (Pergande 2002, S. 40). In Gerhard Roths *Winterreise* (1978) geht es um einen Lehrer, der in Depression versinkt. 1981 erschien Peter Henischs *Bali oder Swoboda steigt aus*. Markus Werners Roman *Zündels Abgang* (1984), der ebenfalls das Psychogramm eines Pädagogen zeichnet, wurde in den 1980er Jahren zum Bestseller. Elisabeth Reicharts *Komm über den See* (1988) formuliert die mannigfachen Probleme einer Geschichtsprofessorin, die sich der NS-Vergangenheit stellt. Norbert Niemanns *Schule der Gewalt* (2001) rückt einen Lehrer in den Blick, der »von seinen Schülern nicht das mindeste begreift« (Niemann 2001, S. 27). In Juli

Zehs *Spieltrieb* (2004) sind nicht mehr die SchülerInnen den Torturen der Lehrkräfte hilflos ausgeliefert, die Autorin kehrt im erpresserischen Spiel von Ada und Alev das Kräfteverhältnis um: Der Lehrer Smutek ist das Opfer seines Schülers und seiner Schülerin, und den Freitod sucht nicht ein Schüler, sondern der Geschichtslehrer Höfling.<sup>2</sup> Und jüngst beschäftigt sich Norbert Gstreins *Eine Ahnung vom Anfang* (2013) mit einer problematischen Lehrer-Schüler-Beziehung und ihren Folgen.

## 2. Zum Inhalt von *Bali*

Bei der ersten Lektüre liest sich *Bali oder Swoboda steigt aus*<sup>3</sup> als typische Midlife-Crisis-Geschichte der 1980er Jahre. Der 38-jährige Erich Swoboda, Wiener Gymnasiallehrer für Geographie und Deutsch, gerät in allen Bereichen seines Lebens zunehmend in Bedrängnisse. In Schule und Kollegenschaft ist er ein Außenseiter, unter den SchülerInnen wachsen Neonazis heran, seine Ehe mit Karin erlebt er als öde und spießig. Die Affäre mit seiner ehemaligen Probelehrerin Jutta bereitet neben Lust massive Schuldgefühle und würde Entscheidungen fordern. Das schon Jahre neben der Schule betriebene Roman-Projekt »Bali«, der paradiesische Fluchtort seines literarischen Alter Ego Franz, stagniert. Aufgrund von Intrigen und ungeschicktem Verhalten wird Swoboda vom Dienst freigestellt. Gleichzeitig kommt seine Liaison mit Jutta ans Licht, er zieht aus dem gemeinsamen Haushalt mit Frau und Tochter Ruth aus. Seine Lieblingsschülerin Elfi Kirsch gerät zunehmend zur Projektionsfläche seiner Gefühlsverwirrungen und Identitätskrisen, er fühlt sich von ihr angezogen und macht sich und anderen vor, dass dies – »im Pädagogenjargon« – Verantwortungsbewusstsein für eine »gefährdete Schülerin« (B, S. 41) sei. Jutta geht zum unentschlossenen Erich auf (liebevolle) Distanz und fährt nach Italien. Er lässt sich einen Zopf wachsen und tritt in die Band der Kirsch und ihrer Freunde als Texter und Sänger ein. Die Illusionen der Selbstfindung, der geglückten Veränderung und des neuen Lebensgefühls verpuffen jedoch nach einem Live-Auftritt der Band und einer gescheiterten Liebesnacht mit »der kleinen Kirsch«. Swoboda reist Jutta in die Toskana nach, wo die beiden wunderbare Tage verbringen, die aber nichts daran ändern, dass Swoboda mit sich und seinen Beziehungen nicht zurechtkommt. So macht er sich, nachdem er sein Roman-Manuskript Jutta im Streit überlassen hat, tatsächlich nach Bali auf, ein »Nachfolge-Franz-Spiel« (B, S. 259), wie Jutta hellichtig in einem Brief vermerkt. Zurück in Wien stellt Swoboda fest, dass Jutta in der Zwischenzeit sein Manuskript unter ihrem Namen publiziert hat. Die Handlung endet damit, dass Swoboda mit einem »großen Gelächter, das über ihn kam«, seiner Vermieterin beim Gartengießen hilft. Im »Epilog« fragt der Autor Henisch, »was [...] das für ein Schluß« sei und ob nun »irgendwelche Probleme gelöst« wären. Fest stünde lediglich, dass Swoboda weder an seine Ehe, noch an die bisherige Beziehung mit Jutta oder seinen Lehrerberuf anknüpfen kön-

2 Siehe dazu den Beitrag von Katharina Ruck in diesem Band.

3 Der Roman wird im Text als B, Seitenzahl zitiert.

ne. Er habe keine »Lösung« gefunden, aber vielleicht eine »beachtenswerte Haltung«. Es wäre vorstellbar, dass Swoboda nach dem »friedlosen Auf und Ab dieses Buches (und nach dem Gelächter) nun doch etwas befriedet im Garten des alten Hauses sitzt, gemütlich entspannt, die Beine hochgelagert« (B, S. 266 ff.).

### 3. Künstlerische Verfahrensweisen

Peter Henischs Roman *Bali oder Swoboda steigt aus* (1981) liegt, nicht nur zeitlich, deutlich vor der bei Niemann und Zeh beobachtbaren Zuspitzung der Lehrer-Problematik. »Das Schicksal« von Professor Swoboda – und damit wohl auch der Roman – wäre »ebenso banal wie real«, wäre da nicht »Henischs besondere Kunst«, die darin besteht, dass er »Swobodas Leben von aussen und von innen – in Reflexionen und Selbstgesprächen – beschreibt und es gleichzeitig in der Spiegelung von Swobodas Roman zeigt« (Jacobi 2003, S. 181). In bester romantischer Tradition verknüpft Henisch Erzählebenen und Textgattungen und spricht, nicht nur hier an E. T. A. Hoffmann geschult, Leserinnen und Leser des Romans, etwa im »Epilog«, direkt an. Es ist diese »kunstvolle Erzählstruktur«, die die »an sich banale Geschichte«, die dennoch jenen, denen sie »just passiert, das Herz bricht«, über »blosse Banalität« hinaushebt und mit dem »scharf beobachteten Zeit- und Charakterbild« für das Lesepublikum zu einem »ästhetischen Vergnügen« macht (Jacobi 2003, S. 183).

Die Bemerkung bezüglich der scharfen Beobachtungen führt zu einem Aspekt von Henischs Prosa, der sich beim Schulthema als besonders wichtig erweisen wird. Henisch wurde von der Kritik nämlich immer wieder als »autobiographischer Schriftsteller« bezeichnet, »da sich in einem Teil seiner Werke auffällige Übereinstimmungen mit Daten und Ereignissen seines Lebens ergeben« (Grünzweig 2003, S. 217). Tatsächlich lassen sich auch in *Bali* (autobiographische) »Wirklichkeitspartikel« festmachen, aber es wäre, wie sich zeigen wird, verfehlt, den Roman auf diese zu reduzieren. Zu benennen ist etwa Henischs eigene Schulzeit in der Realschule, in der er sich als »Außenseiter« erlebte und gleichzeitig den Deutsch- und Geschichtsunterricht von Otto Schiller sowie den Religionsunterricht des streitbaren Theologen und Priesters Adolf Holl als tiefprägend erlebte. Auch das Alter Swobodas entspricht jenem des Autors, dazu passen die Erfahrungen, die Henisch in und mit der 1968er-Bewegung gemacht hat und die er mit Swoboda teilt. Desgleichen kann Henisch auf eine Karriere als Sänger und Texter zurückblicken, und zwar in der legendären Gruppe »Wiener Fleisch & Blut« um Thomas (Tommy) Declaude, Karl (Charly) Friedrich und Dietlind Schöbitz.<sup>4</sup> Die Toskana, der in Texten des Autors anhaltend gehuldigt wird (zuletzt Henisch 2013), ist seit Jahren Henischs Wahlheimat und bis heute ein bevorzugtes Rückzugsgebiet zum Schreiben. Ferner dürften auch Swobodas Schwierigkeiten mit dem *Bali*-Roman von Henischs eigenen Erfahrungen inspiriert sein, es handelt sich um die »Franz-Fragmente«, Teile aus

4 Dazu: Aus den Memoiren der Gruppe »Wiener Fleisch & Blut« (Tagebuchaufzeichnungen und Texte 1972–1974); Henisch 1982, S. 158–180.

Henischs ersten Versuchen zum Thema.<sup>5</sup> Nach einer Lesung an einer Schule legte ein Deutschlehrer dem Autor den Aufsatz eines Schülers vor, in dem dieser seine Sinn- und Lebenskrise formulierte. Dieser ging zum Teil wörtlich in die Arbeit der »kleinen Kirsch« im Roman ein (»Meine Bedürfnisse kommen in ihren [Politiker, M. K.] Programmen nicht vor!«; B, S. 40). Jahre später stellte sich bei Henisch nach einer Lesung ein Zuhörer mit den Worten »Ich bin *der* kleine Kirsch« vor.<sup>6</sup>

Dieses Bonmot verweist auf Wesentliches: Das Verfahren, dass Erlebtes, topographische Wirklichkeiten und Politisch-Zeitgeschichtliches in Kunst um- und eingeschmolzen wird, ist so alt wie die Literatur selbst. Meister dieser Montagetechnik waren etwa Thomas Mann oder Thomas Bernhard, beides Autoren übrigens, denen sich Peter Henisch verbunden fühlt (Cerha 2003, S. 9; Haika 2013, S. 408). Es wäre verfehlt, die anzitierten Wirklichkeitspartikel, das Autobiographische, das Zeitgeschichtliche oder die Wiener Topographie in Henischs Texten als »Realismus«, »neue Heimatliteratur« oder als »naïven mimetischen Bezug« zu verstehen. Henischs poetisches Verfahren versucht vielmehr die Problematisierung der »scheinbar verbrieften ›historischen Realität‹«, es geht bei ihm darum, diese durch »Erlebtes und Erlesenes zu hinterfragen« (Grünzweig 2003, S. 217). Eva Schobel hält für *Bali* fest, dass es klar sei, dass Swoboda Erfahrungen gemacht habe, die von Henisch zu stammen scheinen, »aber de facto ist Swoboda Henischs erste Romanfigur, die bis zu einer gewissen Höhe freier schweifender Phantasie von der autobiographischen [...] Zwangsvorstellung abhebt. Swoboda als solcher präsentiert keine gelebte Wirklichkeit, vielmehr eine ungelebte Möglichkeit des Autors« (Schobel 1988, S. 433). Henisch betont, dass die »Idee der Möglichkeit« für sein Schreiben eine »große Rolle« spiele, dass ihm Schreiben stets »zu einem Spiel mit Möglichkeiten« werde (Cerha 2003, S. 21). Wenig beachtet wurde in der Forschung bislang, dass Henisch mehrfach betont hat, dass Robert Musil, der Autor des »Möglichkeitssinn«, ihn immer sehr interessiert habe (ebd.). »Die Dichtung«, formuliert Musil, »hat nicht die Aufgabe[,] das zu schildern, was ist, sondern das[,] was sein soll; oder das, was sein könnte, als eine Teillösung dessen, was sein soll. Mit anderen Worten: Dichtung gibt Sinnbilder. Sie ist Sinnggebung. Sie ist Ausdeutung des Lebens. Die Realität ist für sie Material. (Aber sie gibt auch Vorbilder. Und sie macht Teilvorschläge).« (Musil 1978, S. 970) Dies ist auf *Bali* durchaus anwendbar.

#### 4. Schule und Lehrer in *Bali*

All diese Beobachtungen treffen in besonderem Maße auf *Bali* zu. Henisch spielt in seinem Roman eine Möglichkeit durch, die er in seinem Leben nicht gewählt hat, denn er verzichtete auf die Lehramtsprüfung und entschied sich für die Literatur. Swoboda ist in dieser Perspektive ein mögliches Alter Ego, falls er den Lehrberuf gewählt hätte. »Ich bin kein Schriftsteller, sondern Mittelschullehrer«, heißt es im

5 Publiziert als Franz & Die Anderen (7 frühe Texte 1965–1968); Henisch 1982, S. 12–32.

6 Ich verdanke diese Hinweise einem Gespräch (30.12.2015) mit Peter Henisch.

Text (B, S. 28). Eine Berufswahl, die keinesfalls unmöglich gewesen wäre, wie Henisch in Bezug auf den Roman ausdrücklich betont:

Swoboda ist Lehrer geworden – eine Karriere, die ich mir tatsächlich hätte vorstellen können, wäre der Fischer Verlag nicht dazwischengekommen. Eine Lehramtsprüfung wäre bei mir noch immer drin gewesen. Und Lehrer ist einer der für mich sinnvollen Berufe. »Bali« war ja auch ein Identifikationsbuch für Lehrer. (Klein 2003)

Tatsächlich ist es gut möglich, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in den 1970er und frühen 1980er Jahren mit hochfliegenden Ansprüchen an Schule, Bildungsauftrag und Fach, getragen von Ideen der 68er-Bewegung oder verschiedener Alternativ-Szenen, zu unterrichten begannen, Swobodas schulische Erfahrungen und sein Scheitern nachvollziehen konnten. Schulische Wirklichkeitsartikel, Autobiographisches, Zeitgeschichtliches, Erlesenes gerinnen zum mehrdeutigen, an romantischer Ironie und Poetik orientierten Roman, der den Leserinnen und Lesern in seinen bewussten Ambivalenzen und Gegensätzen viele Anschlussmöglichkeiten bietet. Henisch hat sein Schreiben als ein »Jonglieren mit Möglichkeiten und Fakten« (Cerha 2003, S. 23) bezeichnet, und so spielen natürlich nachvollziehbare »Fakten eine Rolle«, auch das machte den Roman zum erfolgreichen »Identifikationsbuch für Lehrer«. Es sollte aber beachtet werden, dass es sich trotz aller Fakten bei *Bali* um einen Roman handelt, nicht um eine mimetische Bestandsaufnahme der Schulwirklichkeit der 1970er und 1980er Jahre. Schon im ersten Absatz etwa wird die Trostlosigkeit des Schulalltags mit Wetter-Metaphern gefasst, wenn es heißt: »Es nieselte wieder und so ging das nun schon seit Schulbeginn, Tag für Tag. Nieselregen und Wind, der kalt ins Gesicht schlug.« (B, S. 7) Swoboda konterkariert den Alltagstrott mit seinen Bali-Phantasien, denn: »In Bali wäre es anders. Aber er war nicht in Bali, sondern in Wien.« (B, S. 7)

Wenn »er in den Strom der Schüler« geriet, »wiegte sich Swoboda manchmal in der Illusion, er gehöre noch dazu« (B, S. 8). Swoboda ist der für Henischs Werk konstitutive »Außenseiter«, er fühlt sich auf Seiten der SchülerInnen, ist aber Lehrer, denn trotz seiner treuherzigen Versuche, den SchülerInnen auf Augenhöhe zu begegnen, oder seiner ironisch markierten Veränderungsbemühungen, etwa dem Abschaffen des Pausenrundgangs oder der Hausschulpflicht für LehrerInnen, spürt er, dass die »Distanz« zu den SchülerInnen »niemals ganz überbrückbar« ist (B, S. 8). Zweifellos ist er ein engagierter Lehrer, dem es darum geht, seinen Schülerinnen und Schülern jene Ideen zu vermitteln, die sich bei ihm aus 68er-Idealen speisen – Kritikfähigkeit und Mündigkeit, Geschichts- und Demokratiebewusstsein, Selbstfindung und Selbstverwirklichung. Aber auch sie werden ironisch gebrochen und spiegeln Swobodas Situation, wenn er als Schularbeitsthema »Freiheit ist die Einsicht in die Notwendigkeit« bearbeiten lässt, ein Zitat aus Friedrich Engels *Anti-Dühring* (1877), das nach '68 oft als ironischer Ausdruck der Resignation Verwendung fand.

Unüberbrückbare Distanz gibt es nicht nur zu den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zur Kollegenschaft und zum System Schule selbst. Die anderen LehrerInnen treten den SchülerInnen größtenteils misstrauisch oder gleichgültig ge-

genüber, der Direktor wirft Swoboda »Fraternisierungstendenzen« vor und hält fest: »Das hier ist eine Schule und keine Kommune!« (B, S. 8) Im Lehrkörper herrschen Argwohn und Distanz, die Reaktion auf Swobodas Änderungsvorschläge ist, dass er im Konferenzzimmer nicht länger begrüßt wird. Ein Gespräch mit dem Geschichtslehrer Voß<sup>7</sup> verdeutlicht das Klima. Swoboda, der neonazistische Tendenzen bei seinem Schüler Dvořak beobachtet, wendet sich an Voß, der aber meint, dass das »Pendel« nun eben nach der anderen Seite ausschlage. Er mahnt Swoboda, wenn man den »einen Radikalismus im Mund« führe, dann »dürfe man den anderen nicht vergessen« (B, S. 106, 107). Voß ist ein Prototyp des Gymnasiallehrers der älteren Lehrergeneration, aus der wohl die überwiegende Mehrheit des Lehrkörpers im Roman besteht. JunglehrerInnen der 1970er und frühen 1980er Jahre hatten tatsächlich in ihrem Lehrertag mit diesen massiv zu kämpfen.

Die Ausnahme ist der Religionslehrer. Henischs autobiographisch verbürgte Erfahrung mit Adolf Holl wird im Akt des »Jonglierens mit Fakten« erzählerisch fruchtbar gemacht. Denn in der Inversion eines stehenden Motivs der literarischen Schulkritik des 20. Jahrhunderts, das Religionslehrer als ideologische Garanten und Hüter der herrschenden Verhältnisse zeigt, wird Swobodas Kollege, ironisch treffsicher als St. Marx bezeichnet, subversiv. Er setzt sich positiv vom Kollegium ab, indem er nicht nur für Swoboda ein offenes Ohr hat, sondern auch versucht, seine SchülerInnen zum Denken anzuregen.<sup>8</sup>

Die unerfüllbaren, überzogenen Erwartungen, die in Lehrerinnen und Lehrer gesetzt werden, hat Konrad Paul Liessmann für die Gegenwart zusammengefasst, da die Schule nämlich »Ersatz für zerfallende Familien, letzter Ort emotionaler Kommunikation, Drogen- und Aidsprophylaxeinstitution, erster Therapieplatz, Hort der sexuellen und sonstigen Aufklärung [sowie] Problemlösungsanstalt für die Fragen der Erwachsenenwelt« sei (Liessmann 2006, S. 61). Diese Überforderung wird bei Peter Henisch bereits in den 1980er Jahren poetisch entfaltet. Denn Swoboda selbst ist keineswegs das Idealbild eines »guten« Lehrers. Mehrere witzig-ironisch beschriebene Situationen legen den Schluss nahe, dass er allzu leicht seine Position als pädagogische Persönlichkeit aufgibt. Die Bemerkung, dass zwar Ruhe herrsche, »wenn er die Klasse betrat«, aber »das dauerte länger bei ihm als bei manchem andern« (B, S. 10), ironisiert ihn und bereitet die Tatsache vor, dass sein Unterricht offenbar dann funktioniere, wenn SchülerInnen ähnliches Interesse an seinen Fächern aufbrächten wie er selbst und so gewillt wären, ihm zuzuhören (vgl. B, S. 10–12). Gegen Widerstände kann sich Swoboda nicht behaupten, die Auseinandersetzung mit SchülerInnen scheut er oder sie misslingt, wie im Fall von Dvořaks antisemitischen Pöbeleien, denen er lediglich ein »Na und?« entgegenzusetzen hat

7 Es handelt sich wohl um eine ironische Anspielung auf Johann Heinrich Voß (1751–1826), Übersetzer von Homer ins Deutsche. Ein Bild für einen enthistorisierten, bildungsbürgerlichen Umgang mit der Klassik, wie er in den 1970er und 80er Jahren in Gymnasien durchaus üblich war. Swoboda konstatiert: »Da saß er. Voß. Das leibhaftige Abendland.« (B, S.107)

8 Henisch schreibt die Figur des abtrünnigen Religionslehrers in *Die schwangere Madonna* (2005) weiter fort.

(B, S. 17). Zudem kennt Swoboda wenig Maß für Nähe und Distanz. Das Verhältnis mit seiner Probelehrerin Jutta ist dafür ein erstes Indiz. Professionelle Grenzen zieht er offenbar auch gegenüber Schülerinnen und Schülern nicht, er mag alle – »aber manche mag ich besonders« (B, S. 33). In seiner Lieblingsschülerin Elfi Kirsch meint er eine Seelenverwandte entdeckt zu haben. Kirschs Schularbeit berührt ihn aber deshalb, weil er die eigene Verfassung hineinprojiziert (B, S. 41). Er beurteilt die Arbeit, obwohl eine Themenverfehlung, mit »Sehr gut«, während Jutta einen klareren »Deutschlehrerinnen-Blick« bewahrt, lediglich den »Weltschmerz einer Siebzehnjährigen« konstatiert und nicht recht weiß, was Swoboda daran »so imponiert« (B, S. 94). Swoboda sucht das pädagogische Gespräch mit einer »gefährdeten Schülerin« außerhalb der Schule, die Situation wird zum Kippbild: Einerseits sollten sich Lehrerinnen und Lehrer natürlich um Nöte ihrer SchülerInnen kümmern, andererseits wird deutlich, dass bei Swoboda Verliebtheit im Spiel ist. Sie sprechen auch kaum über Kirschs Aufsatz oder ihre Probleme, vielmehr gibt Swoboda unangemessene Einblicke in sein Privatleben. Die außerschulischen Treffen werden ihm konsequenterweise zum Verhängnis: Die Intrigenküche brodelt, es hagelt Beschwerden von Eltern, SchülerInnen sowie LehrerInnen, und schließlich wird Swoboda suspendiert (B, S. 144, 145). Und so beginnt die Band-Karriere des Ex-Lehrers. Jutta behält weiter ihre Hellsichtigkeit, sie nimmt Swoboda seine Beteuerungen nicht ab, dass er sich mit der »kleinen Kirsch« lediglich »durch die sie und ihn betreffenden Schulgeschichten verbunden« (B, S. 177) fühle. Es geht um anderes, denn, wie er Jutta in einem Brief gesteht, fühle er sich bei der Kirsch und ihren Freunden wieder wie früher. Die Sympathie, die emotionale Bindung zur Kirsch nährt sich also nicht zuletzt aus Swobodas nostalgischen Erinnerungen an die eigene Jugend. Der 68er, der die »versteinerten Verhältnisse zum Tanzen bringen«<sup>9</sup> wollte, projiziert seinen Hoffnungen auf die nächste Generation und erhofft so auch seine Verjüngung:<sup>10</sup> »– wir habens nicht geschafft. Doch diese Jugend, ich sag Dirs, die macht damit ernst! Und zwar gerade, weil sies viel weniger ernst meint« (B, S. 188). Dies korrespondiert mit dem Lehrerbild, das Swoboda bereits am Beginn des Romans entwirft, nämlich, dass es eben »zwei Sorten von Lehrern« gäbe: »Die einen, die einfach weitergeben wollen, was ihnen vermittelt worden ist, auch was ihnen angetan worden ist, und das hat dann einen Zug von Revanche. [...] Und die andern. [...] Die wollen im Grunde bleiben, was sie waren. Kameraden, Mitmenschen, Mitopfer, Freunde. [...] Gerade auf die [...] kommt es an. Auf jene, die jung bleiben wollen, zumindest lebendig. Wenn etwas verändert wird, dann nur durch

9 Dies ist ein in der Studentenbewegung oft gebrauchtes Marx-Zitat aus der Einleitung *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (1844). Bei Marx heißt es übrigens statt »bringen« »zwingen« (Marx, 1971, S. 211). Auch das wäre für Swoboda passend.

10 Es lassen sich prominente Vorbilder finden: Etwa die heftige Leidenschaft des alten Goethe zu seiner »Suleika«, Marianne von Willemer. Gegenüber Eckermann meint er, dass man selbst im »hohen Alter« eine »wiederholte Pubertät« erleben könne, »während andere Leute nur einmal jung sind« (11.3.1828) (Goethe 2006, S. 609). Dies wäre eine hübsche Beschreibung für Erich Swoboda.

die Schule. Und wenn die Schule lebendig bleibt, dann durch die.« (B, S. 33 f.) Diese Hoffnung erweist sich für Swoboda als trügerisch. Henisch lässt die Liebesnacht von Lehrer und Schülerin an einem Kurzschluss des Heizstrahlers scheitern, und auch für die SchülerInnen und die Schule ist er ersetzbar und wird ersetzt.<sup>11</sup> Peter Henisch weiß, dass Schule auch anderen Realitäten folgt und widersprüchlich und konfliktgeladen war und bleibt. Jede Lehrerin, jeder Lehrer muss sich dieser Realität stellen, was Swoboda nicht kann und nicht will. Als Lehrer ist er ungeeignet, was er erkennt, und sitzt vielleicht auch deshalb im »Epilog« »gemütlich entspannt, die Beine hochgelagert« (B, S. 266 ff.). Den Lehrerinnen und Lehrern der Gegenwart aber hat Henisch in seiner Dankesrede anlässlich der Verleihung der Österreichischen Kunstpreise 2015 zugerufen:

Wozu noch etwas unterrichten, wozu noch etwas lernen, was man im durchregulierten »praktischen« Leben nicht braucht? Ich aber sage: Und dennoch, gerade deshalb! Courage! Aufruf an unsere jungen Leute und ihre Lehrer, gehalten in approbierter Textsorte 9: Feierrede. (Henisch, 2015)

## Literatur

- CERHA, MICHAEL (2003): Peter Henisch im Gespräch mit Michael Cerha. In: Grünzweig/Fuchs 2003, S. 9–33.
- FOUCAULT, MICHEL (1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG (2006): Gespräche mit Eckermann. In: Ders.: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe*. Bd. 19. Hg. von Heinz Schlaffer. München: btb.
- GREGOR-DELLIN, MARTIN (Hg., 1980): *Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten*. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe.
- GRÜNZWEIG, WALTER (2003): Peter Henisch – eine biographische Skizze. In: Grünzweig/Fuchs 2003, S. 217–243.
- GRÜNZWEIG, WALTER; FUCHS, GERHARD (Hg.): *Peter Henisch*. Graz: Droschl
- HAIKA, GÜNTER (2013): »Ich bin recht schwer in eine Lade zu stecken« Günter Haika im Gespräch mit Peter Henisch (2006). In: Henisch, Peter: *Außenseiter aus Passion. Texte zu Politik, Literatur und Gesellschaft aus vier Jahrzehnten*. Mit einem Nachwort von Walter Famler. Wien: Sonderzahl, S. 402–415.
- HENISCH, PETER (1981): *Bali oder Swoboda steigt aus*. München-Wien: Langen Müller.
- DERS. (1982): *Zwischen allen Sesseln. Geschichten Gedichte Entwürfe Notizen Statements 1965–1982*. Wien: Hannibal.
- DERS. (2013): *Mortimer & Miss Molly*. Wien: Deuticke.
- DERS. (2015): *Kids, lasst euch nicht entmutigen!* In: Die Presse, 24.1.2015. Online: <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4646000/Kids-lasst-euch-nicht-entmutigen> [Zugriff: 3.1.2016].
- JACOBI, HANSRES (2003): Eine Geschichte in einer Geschichte. Peter Henischs Roman Bali oder Swoboda steigt aus. NZZ 13. März 1982. In: Grünzweig/Fuchs 2003, S. 181–183.

11 In einem Interview verweist Erich Klein darauf, dass Swobodas »Verhältnis« zur Kirsch heute wohl »nicht mehr so goutiert würde.« Henisch stimmt zu, meint aber, dass es ja zu keiner Liebesnacht komme. Klein dennoch: »Das würde heute aber trotzdem nicht nur als politisch inkorrekt angesehen.« (Klein 2003)

- KLEIN, ERICH (2003): Die kleine Figur meines Vaters. Überarbeitete Neufassung. In: *Falter*. Online, [https://cms.falter.at/falter/rezensionen/buecher/?issue\\_id=-11&item\\_id=9783701713431](https://cms.falter.at/falter/rezensionen/buecher/?issue_id=-11&item_id=9783701713431) [Zugriff: 3.1.2016].
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- MARX, KARL (1971): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (1844). In: Ders.: *Die Frühschriften*. Hg. von Siegfried Lanshut. Stuttgart: Kröner, S. 207–225.
- MUSIL, ROBERT (1978): Fallengelassenes Vorwort zu: Nachlaß zu Lebzeiten. In: Ders.: *Werke II*. Hg. von Adolf Frisé. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 959–974.
- NIEMANN, NORBERT (2001): *Schule der Gewalt*. München-Wien: Hanser.
- PERGANDE, FRANK (2002): *Fünfunddreißig Jahre zu lange vergessen*. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/fuenfunddreissig-jahre-zu-lange-vergessen-1134850.html>? [Zugriff: 3.1.2016].
- SCHOBEL, EVA (1988): *Peter Henisch: eine Monographie*. 2 Bde. Wien: VWGÖ.

Klaus Maiwald

## »Ich kann nicht Lehrer werden.«

### Wie Erich Kästner der Schule und wie das fliegende Klassenzimmer dem Schulmeister Kästner entrinnt

Der junge Erich Kästner wandte sich vom Lehrerberuf ab, behielt aber auch als Schriftsteller ein pädagogisches Ansinnen. Insbesondere in seinen Kinderbüchern entwickelte Kästner die Utopie einer von Vorbildfiguren geprägten Erziehung zu einer humanen und friedfertigen Welt. Diese literaturpädagogische Programmatik wird am Beispiel des Schulromans *Das fliegende Klassenzimmer* von 1933 einer kritischen Konsistenzprüfung unterzogen. In den Verfilmungen des Romans zeigt sich eine zunehmende Ablösung von der Vorlage und damit auch von deren pädagogischen Ambivalenzen. Während der Film von 1954 auffallend »werktreu« und gerade deshalb prekär ist, entwickeln die Adaptionen von 1973 und (mehr noch) von 2003 einen wohlthuenden Eigensinn.

Der 1899 geborene Erich Kästner schien als Kind schon zum Lehrer prädestiniert. Noch bevor er selbst Schüler war, beeindruckten ihn die untermietenden Lehrer(innen) in der Wohnung seiner Eltern (vgl. Hanuschek 1999, S. 48 ff.). Über seine Schulzeit schrieb Kästner später, er »wollte lernen und nicht einen Tag versäumen« (zit. nach Kordon 1995, S. 20). Dies tat er auch, ein wissenshungriger Muster Schüler. Der Eintritt des 14-Jährigen in das Freiherrlich von Fletchersche Lehrerseminar zu Dresden-Neustadt (vgl. Reichelt 2006) war jedoch nicht nur biographisch, sondern für ein Kind aus kleinen Verhältnissen auch sozial und ökonomisch naheliegend. Die Ausbildung war kostengünstig, sie verhiess einen bescheidenen Aufstieg und eine gesicherte Existenz. Kästner erlebte das ab 1913 besuchte Seminar jedoch als »Lehrerkaserne«, in der »blindlings gehorsame, kleine Beamte mit Pensionsberechtigung« gezogen wurden (Kästner 1998c, S. 77). Bemerkenswert ist

auch die erinnerte Rollenfremdheit des 17-jährigen Unterrichtspraktikanten: »Es ging wie am Schnürchen. Die Professoren nickten wohlwollend. Und trotzdem war alles grundverkehrt. Und die Kinder wußten es. Der Jüngling auf dem Katheder, dachten sie, das ist kein Lehrer und er wird nie ein richtiger Lehrer werden. Und sie hatten recht: Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner.« (Zit. nach Kordon 1995, S. 31 f.) Als Kästner 1919 aus dem Militärdienst entlassen wurde, eröffnete er den perplexen Eltern: »Ich kann nicht Lehrer werden!« (Vgl. Bemann 1994, S. 43 f.)

Der weitere Weg ist bekannt. Kästner wurde Feuilletonist, Lyriker, Romancier, Drehbuchautor – ein Protagonist des literarisch-kulturellen Lebens im Berlin der Weimarer Republik, ein Vertreter der Neuen Sachlichkeit und mit *Emil und die Detektive* (1929, im Folgenden ED) Begründer einer neuartig realitätshaltigen Kinderliteratur (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 101 ff.). Der linksliberale, pazifistische Autor erhielt nach der sogenannten Machtergreifung ein weitgehendes Publikationsverbot. Sein Verbleib im nationalsozialistischen Deutschland und seine Zuarbeit für die »Unterhaltungsindustrie des Dritten Reiches« (Kurzke 2001, S. 44) sind nicht unumstritten (vgl. auch Hanuschek 1999, S. 298–305), dennoch gelangte Kästner als Repräsentant eines »anderen Deutschland« nach 1945 zu hohen literarischen Ehren und moralischem Ansehen, ohne jedoch produktiven Anschluss an die Nachkriegsliteratur zu finden. Kästner lebte in seinen letzten Lebensjahren zurückgezogen und starb 1974 in München.

Kästner fühlte sich »dem Lehrerberuf entlaufen, ja [...] entronnen« (zit. nach Doderer 2002, S. 56). Gleichwohl verstand er sich stets als Schulmeister, Moralist, Rationalist und »Urenkel der deutschen Aufklärung« (ebd., S. 42). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die Verfilmungen von *Das fliegende Klassenzimmer* sukzessive von Kästners zwiespältiger Pädagogik entfernen. Hierfür wird zunächst die Erziehungsgaganda des außerschulischen Schulmeisters Kästner und deren Ausformung in dem Schulroman von 1933 rekonstruiert. Die *Klassenzimmer*-Verfilmung von 1954 erweist sich als »werktreu« und gerade deshalb als prekär. Mit dem Film von 1973 beginnt eine wohltuende Ablösung von der Vorlage, die die Adaption von 2003 noch steigert und damit sozusagen dem Schulmeister Kästner entrinnt.

## 1. Die Agenda des Erziehers

In einer Gedenkrede zehn Jahre nach dem 20. Juli 1944 bekräftigte Kästner – trotz Faschismus, Weltkrieg und Holocaust – den Glauben an die Zukunft, an die Jugend und an die Erziehung (vgl. Kästner 1998b, S. 613). Die Ziele dieser Erziehung hat Klaus Doderer auf den Punkt gebracht: Kästner »rüttelte von einem linksliberalen Standort aus an den ehernen Werten der ›Alten‹. Er griff mit spitzer Feder Militarismus, Bürokratismus und Nationalismus an. Er focht für den aufrechten Gang des Kleinen Mannes und für die Anerkennung einer friedfertigen Welt« (Doderer 2002, S. 72). Kästner erstrebte eine humane Gemeinschaftlichkeit, in der »aufrechte, der Vernunft verpflichtete Individuen im Geiste friedfertiger, freier und sozialer Entscheidungsfähigkeit ohne Grenzen miteinander kommunizieren können« (ebd., S. 165).

Das Mittel für die Erziehung zu einer humanen Gemeinschaftlichkeit und einer friedfertigen Welt war weniger die Schule, der Kästner skeptisch gegenüberstand. In einem Text von 1946 mit dem Titel *Zur Entstehungsgeschichte des Lehrers* (Kästner 1998c) blickt er auf seine Seminarzeit zurück, in der der Charakter gestutzt und das »Rückgrat geschmeidig gemacht« wurde (ebd., S. 77). Daher hätten die Lehrer »im Dritten Reich versagt«, weil sie »zwar ein respektables Wissen besaßen, aber nicht den entsprechend respektablen Charakter«, so dass sie »umfielen, bevor man sie anblies« (ebd., S. 76). In seinem Kabarettstück *Ansprache zum Schulbeginn* um 1950 hält Kästner (1998a) die »lieben Kinder« zum Anstand, vor allem aber zu einem grundlegenden Misstrauen gegen falsche Lehrer- und Schulbuchautoritäten an. Der erste und wichtigste Rat ist jedoch, sich »die Kindheit nicht austreiben« zu lassen, denn: »Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch« (ebd., S. 195). Hier klingt die für Kästner zentrale Vorstellung an, dass Kinder die besseren bzw. noch besserungsfähigen Menschen seien. Damit aus ihnen humane und friedfertige Erwachsene werden, brauchen sie Vorbilder: »Man schaffe die Vorbilder!«, fordert Kästner in der erwähnten Gedenkrede (1998b, S. 614). Was ein Vorbild ausmacht, pointiert das Gedicht *Und wo bleibt das Positive, Herr Kästner?* von 1930: Es komme darauf an, »gescheit und trotzdem tapfer zu sein« (zit. nach Kordon 1995, S. 79).

Die Welt ist also besserungsbedürftig, und Besserung verheißen die Kinder, wenn sie durch moralische Vorbilder erzogen werden. Dagegen lässt sich einwenden, dass die Idee »vom einsichtigen, hilfsbereiten, vernünftigen, sozial handelnden Kind« in der Tat ein »Mythos« ist (Doderer 2002, S. 140). (Auch in der Literatur gibt es Gegenentwürfe, von Max und Moritz bis Oskar Matzerath.) Vor allem aber setzt dieses Programm allzu sehr auf den Anstand des Einzelnen. Wer mit ansehen musste, wie eine Demokratie auch durch radikale Ideologien aufgerieben wurde, mag zu Recht skeptisch sein gegen geschlossene politische Weltbilder, und gewiss hilft es, wenn viele »gescheit und tapfer« sind. Die Behebung von Missständen erfordert jedoch über das individuelle Gutsein hinaus strukturelle Veränderungen. (Ein literarischer Beleg hierfür ist die vergebliche Privatwohlthätigkeit in Bertolt Brechts *Der gute Mensch von Sezuan*.) Klaus Kordon schreibt: »Der Autor stellt das System in Frage, aber er weiß kein besseres. Deshalb setzt er auf die Erziehbarkeit des Menschen, insbesondere auf die der Kinder« (1995, S. 92). Auf die Kinder zu setzen ist gut gemeint, aber kurz gedacht, eine naive Utopie.

## 2. Erziehung durch Literatur in *Das Fliegende Klassenzimmer*

Die Vorbilder für die »Besserung der Menschen durch Erziehung zur Vernunft« (Bemmann 1994, S. 187) schuf der verhinderte Lehrer als Literat. Immer wieder wird in Kästners Kinderbüchern die Hoffnung auf eine bessere Welt von Kindern getragen. In *Das doppelte Lottchen* bringt ein Rollentausch der Zwillinge die getrennten Eltern wieder zusammen. Auch in der ebenfalls 1949 erschienenen *Konferenz der Tiere* »setzt der Schulmeister Kästner erneut alle Hoffnung auf die Kinder« (Kordon 1995, S. 185). Nur um ihretwillen engagieren sich die Tiere und nehmen die Erwachsenen Vernunft an. Vor allem aber sind es drei Jungen, die uns Kästner

als literarische Vorbilder hinstellt: Emil Tischbein und Anton Gast sind anständige und verantwortungsvolle »Musterknaben« (ED, S. 34), aus denen, wie im Nachwort von *Pünktchen und Anton* (1931, im Folgenden PA) erhofft, »später einmal sehr tüchtige Männer werden. Solche, wie wir sie brauchen können« (PA, S. 157). Die Leser möchten sich entschließen, »wie diese Vorbilder« zu werden, »so fleißig, so anständig, so tapfer und so ehrlich« (ebd.).

Den genannten Tugendkanon zeigt auch Martin Thaler in *Das fliegende Klassenzimmer* von 1933 (im Folgenden FK). Im Zentrum des Romans stehen ein Lehrer und eine Schar Internatsschüler, es geht um Streiche und Strafen, um Keile und Kämpfe mit verfeindeten Realschülern, um Diktate und Trostsprüche und um einen mit Hilfe der Schüler wiedergefundenen alten Freund des Lehrers. Einen weiteren Handlungsstrang bilden die Proben des Theaterstücks »Das fliegende Klassenzimmer«, in dem die Schüler per Flugzeug verschiedene außerschulische Lernorte aufsuchen. Die Geschichte endet mit der Aufführung dieses Stücks und dem Aufbruch in die Weihnachtsferien. Um diese (Binnen-)Erzählung ist ein Rahmen gelegt, in dem der (fingierte) Autor die sommerliche Entstehung und den realistischen Anspruch der Geschichte erläutert bzw. ein »ehrliches« Buch ankündigt (FK, S. 16). Der Erzählrahmen schließt sich mit einem Nachwort und in einer paradoxen Verschränkung von Binnen- und Rahmenhandlung, in der der Erzähler Kästner auf Figuren aus dem Roman trifft und diese über das weitere Ergehen der anderen Figuren ausfragt.

In dem vom jungen Kästner besuchten Lehrerseminar stand man vor Professoren stramm, führten Stubenälteste ein zackiges Regiment und wurden Übertretungen streng bestraft (vgl. Hanuschek 1999, S. 50 f.). All dies ist hier nun anders – weil es eine grundgütige Autoritätsperson gibt. Somit trägt die Idee einer moralischen Erziehung durch prägende Vorbilder auch diesen Roman. Das kleine Vorbild ist der stets vernünftige Schüler Martin, das große der stets gerechte Lehrer Bökh. Aber auch hier wird eher auf persönliche Vernunft und private Tugend gesetzt als auf die Veränderung der Verhältnisse. Martin hat einen arbeitslosen Vater und daher kein Geld für die weihnachtliche Heimfahrt, aber er »hat Glück, dass er einen netten, verständnisvollen Lehrer hat, der ihm im Notfall etwas Geld leiht« (Haywood 1998, S. 103; tatsächlich wird das Fahrgeld sogar geschenkt; vgl. FK, S. 156). Die Regeln des Internats sind rigide, die Machtstrukturen autoritär; aber es gibt den gütigen und weisen Lehrer, der die rigide Hausordnung ebenso zurechtbiegt wie den autoritären Stubenältesten. Durchaus kann man darin »Pseudolösungen privater Natur« sehen (ebd., S. 108).

Abgesehen davon, wie tragfähig ein vor allem auf individueller Tugend basierendes Miteinander ist, kann man fragen, wie stimmig der Roman es vorführt. Susanne Haywood (1998, S. 97) sieht Kästners frühe Kinderromane ambivalent zwischen Wilhelminismus und Reformpädagogik, zwischen Realismus und Idyllisierung, zwischen autoritär-regressiven und liberal-fortschrittlichen Werten changieren. Für diese Ambivalenz-These finden sich auch im *Fliegenden Klassenzimmer* starke Belege: So ist die Unterrichtsrealität weniger vom erfahrungsorientierten Lernen als vom Auswendiglernen und vom Diktatschreiben geprägt (vgl. FK, S. 42, S. 135;

Crommelin 2011, S. 44); vor allem aber ist Kästners »Idee einer liberalen, sozialen und demokratischen Zivilgesellschaft« (Doderer 2002, S. 103) nicht konsequent realisiert. Es gibt »prähistorische« (Erb-)Feindschaften, archaische Zweikämpfe und Schneeballschlachten in militärischer Inszenierung, die wenig mit pazifistischer Vernunft zu tun haben (vgl. Drouve 1999, S. 211 f.). Auch müsste man es pädagogisch nicht »tadellos« finden (FK, S. 78; Film 1954, 44:15), dass ein Konflikt mit gewaltsamen Mitteln ausgetragen wird. Auffällig ist zudem die sprachliche Zackigkeit: Als Parole für Einigkeit und Entschlossenheit dient das Wort »Eisern!« (FK, S. 24, 45, 63, 88, 126), nach einer Ansprache von Justus ruft man im Chor ein schneidiges »Gute Nacht, Herr Doktor!« (FK, S. 128; Film 1954, 20:42) Ähnlich forsch geht es im Vorwort des Erzählers zu: Weil das Leben »eine verteufelt große Handschuhnummer« habe, müsse man lernen, »Schläge einzustecken und zu verdauen« (FK, S. 19), müsse man »Ohren steif halten! Hornhaut kriegen! Verstanden?« (FK, S. 20). Derlei erinnert mehr an soldatischen Drill als an humane Erziehung, mehr an autoritäre Führung als an liberale Demokratie. Natürlich hebt sich das Internat im Roman stark von der seinerzeit gängigen Schule als autoritäre Zuchtanstalt für gehorsame Untertanen ab. Ein wirklich reformpädagogisches Handeln vom Kind aus und ein Miteinander im Zeichen von Humanität, Mündigkeit und Demokratie gibt es auch dort aber nur in Ansätzen.

Nun wäre es grob unsinnig, Kästner anzulasten, dass er 1933 noch in Unkenntnis der heraufziehenden Katastrophen einen ambivalenten Erziehungsroman vorlegt. Eine andere Frage ist, was er daraus in einem Film im Abstand und im Wissen von zwei Jahrzehnten macht.

### 3. Die *Klassenzimmer*-Verfilmung von 1954

Eine bereits 1933 angedachte Verfilmung konnte nicht mehr realisiert werden – aus Kästner war ein politisch unliebsamer Autor mit Publikationsverbot geworden. Nachgeholt wurde sie 1954, Kurt Hoffmann führte Regie, Kästner selbst besorgte das Drehbuch. Es überrascht daher wenig, dass der Film hochgradig »werktreu« ausfällt. Die Handlung entspricht weitestgehend dem Roman; der Film spielt in einem zeitlosen Fachwerkstädtchen und bringt jegliche historische Dimension zum Verschwinden. Noch immer malt Martin ein Märchenwunschkild, in dem seine Eltern vornehm in einer Kutsche fahren (FK, S. 88 f.; 09:30, 1:19:06); noch immer gibt es eine »prähistorische Fehde« mit den Realschülern (FK, S. 46; 26:32). Und nach wie vor werden »eisern« markige Sprüche geklopft wie »Bei Philippi sehen wir uns wieder« (30:12). Der Film übernimmt auch den Erzählrahmen und lässt Kästner selbst darin auftreten. Zudem bedient er sich eines Off-Erzählers, der in für Kästner typischer Manier ausgiebig die Handlung kommentiert.

Noch markanter als der Roman überhöht der Film den Lehrer als Leitfigur. Wenn die Schüler zur »Strafe« für eine Rauferei ein Kaffeetrinken bei Dr. Bökh samt autobiographischer Lehr-Erzählung über Autorität und Freundschaft erhalten, gerät die Inszenierung hoch suggestiv, um nicht zu sagen: verräterisch (Abb. 1). Aus der Untersicht zu ihrem Lehrer aufblickend gestehen die Schüler ihre Untat. Beim Tref-

**Abb. 1, 2 und 3:**

Zeichnung des Lehrers als Autoritäts-, Leit- und Hüterfigur in *Das fliegende Klassenzimmer* von 1954 (42:18; 48:35; 50:10)



fen liegen Rederecht und Bewegungsfreiheit ausschließlich bei Dr. Bökh. Er geht auf und ab, sieht versonnen zum Fenster in den leise rieselnden Schnee hinaus und monologisiert, während die Schüler seiner Geschichte lauschen. Bereits der Rezensentin des *Tagesspiegel* stieß diese »Lebensbeichte mit anschließender allgemeiner Ergriffenheit« ebenso auf wie die »arg geschwollenen Sentenzen und ewigen Kon-

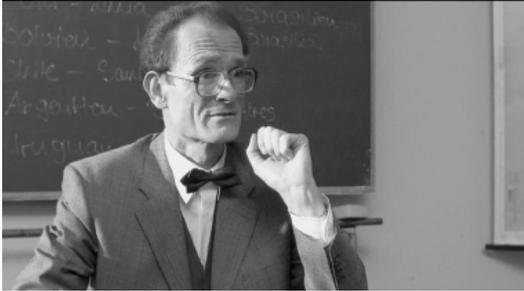
junktiva« (zit. nach Hickethier 1999, S. 90). In der unmittelbar folgenden Szene stilisiert der Film den verehrten Lehrer vollends zur märchenhaften Hüterfigur: Magische drei Mal sehen wir ihn, nachdem er das Internat zur Nachtruhe abgemeldet hat, droben in seiner Erkerstube.

Für Knut Hickethier (1999, S. 89) »gelang es, diese Geschichte aus dem Jahr 1933 in die fünfziger Jahre zu transportieren«. Es bleibt die Frage, ob dieser bruchlose Transport auch gut ist. Es war die im Roman von 1933 agierende Schülergeneration, die später als Frontsoldaten mit »eiserner« Disziplin »die Ohren steif hielten«. Nicht der Romanautor, wohl aber der Drehbuchschreiber Kästner konnte wissen, dass innige Verehrung fatal in blinde Gefolgschaft umschlagen kann; in diesem Film aber beteuern die Schüler noch immer, was fortwährend zu sehen ist: »Aber lieber Herr Justus, Sie wissen doch, wie sehr wir Sie ...« (44:32). 1954 konnte man wissen, dass eine entschlossen ihrer Berufung folgende, enthobene (und nota bene unbeweibte) Führerfigur auch in die Katastrophe führen kann; in diesem Film aber erstrahlt sie neu, im Licht einer Erkerstube. 1954 konnte man wissen, dass Macht demokratisch legitimiert und systematisch kontrolliert werden muss; in diesem Film aber wird alles gut, weil die Macht (zufällig) von einem gütigen Mann »vernünftig und großmütig« (FK, S. 82) bzw. »mit dem Verständnis für die Beherrschten ausgeübt wird« (Hickethier 1999, S. 89f.). 1954 konnte man wissen, wie wichtig eine »unabhängig rasonierende, verfassungsstaatlich orientierte, demokratisch reife Öffentlichkeit« ist; in diesem Film hängt aber weiterhin alles »von der Integrität [eines] Anführers ab, der nur »sich selbst verantwortlich ist« (Haywood 1998, S. 97). Dies ist das Prekäre von Hoffmanns und Kästners Film: Er kommt daher, als habe es Faschismus, Holocaust und Weltkrieg nicht gegeben. Er ignoriert besseres Wissen und bleibt gegenüber einer Vorlage, die »unter dem Banner der Modernität traditionelle, autoritär-patriarchalische Werte und Verhaltensmuster« (ebd., S. 216) propagiert, auch nach mehr als 20 Jahren sozusagen »eisern werktreu«.

In seiner Geschichtslosigkeit fügt sich der Film in das harmlos-heitere Kino der Wirtschaftswunderjahre ein. Kästner war ein im Nationalsozialismus geächteter Autor, dem aber nicht an »Systemveränderung, sondern Verbesserung des Menschen« gelegen war (Tornow 1998, S. 124) – ein Glücksfall für den auf unverfängliche Unterhaltung und »gute Menschen« gepolten Nachkriegsfilm. Nicht von ungefähr wurden ab 1950 mehrere Kästner-Filme produziert, neben *Das fliegende Klassenzimmer* noch *Das doppelte Lottchen* (1950), *Pünktchen und Anton* (1953) und ein Remake von *Emil und die Detektive* (1954). In den im Kinderfilm seinerzeit vorherrschenden Märchen stellten die Kästner-Adaptionen eine positive Ausnahme dar (vgl. Kurwinkel/Schmerheim 2013, S. 44); gleichwohl waren die »letztlich harmoniesüchtigen Kindergeschichten Kästners« (Hickethier 1999, S. 90) dankbare Vorlagen für das Verdrängungskino der Adenauerzeit.

*Das fliegende Klassenzimmer* wurde ein zweites Mal 1973 adaptiert, für Knut Hickethier »zu einem bloßen Genre-Produkt, zu einem typischen, komödiantischen Paukerfilm« (1999, S. 90). Der Film in der Regie von Werner Jacobs ist kein Meisterwerk, er verdient ein derart harsches und vergrößerndes Urteil jedoch nicht. Zum einen ist der Bezug zum Paukerfilm-Genre à la *Die Lümmel von der ersten*

**Abb. 4 und 5:** Der Lehrer als (kleine) Witzfigur in der *Klassenzimmer*-Verfilmung von 2003  
(1:00:41; 59:35)



*Bank* (1968–72) durchaus komplex; zum anderen wäre anzuerkennen, dass der Film die zeitlose Idyllik des Romans und des Vorgängerfilms aufhebt, indem er die antiautoritären und freizügigeren Realitäten der reformbewegten 1970er Jahre zum Vorschein bringt (vgl. ausführlicher Ladenthin 2008, Maiwald 2013).

### 5. Die *Klassenzimmer*-Verfilmung von 2003

Noch mehr als in der Adaption von 1973 schwindet die »Werktreue« in Tomy Wigands *Das fliegende Klassenzimmer* von 2003. Der Film spielt im Leipziger Thomaner-Internat, bricht aber die Männerwelt durch eine Reihe gleichwertiger weiblicher Figuren. Auch haben Bökh (Ulrich Noethen) und sein alter Freund eine sehr realitätshaltige Vorgeschichte aus ihrer Schulzeit in der DDR: Während der Freund in den Westen verschwand, hatte Bökh die Folgen eines subversiven Streiches zu tragen, wurde aus dem Internat entfernt und durfte nicht studieren. Dieses von gesellschaftlichen Gegebenheiten verursachte Zerwürfnis ist deutlich komplexer als die Trennung im Roman und im ersten Film, wo dem Freund Frau und Kind gestorben sind, weshalb er »kindischen Dingen« wie »Geld und Rang und Ruhm« (FK, S. 130) entsagt. Hier gibt es hingegen einen handfesten Lebensbruch, filmnarrativ eine *Backstory Wound*. Mit der Hintergrundgeschichte der erwachsenen Hauptfiguren und dem Schauplatz Leipzig partizipiert der Film am Genre des DDR- bzw. Ossi-/Wessi-Films, für den zum Beispiel *Sonnenallee* von Leander Haußmann

(1999) oder *Good Bye, Lenin!* von Wolfgang Becker (2003) stehen. Ein wichtiger Teil der Abkehr von der Vorlage ist die Abkehr vom Pädagogischen. Diese zeigt sich schon im Zweck des Internats, das in Kästners Roman und in den ersten beiden Filmen noch der Schule dient, während hier die Schule eher ein Anhängsel des Internats ist. Vom *fliegenden Klassenzimmer* bleibt am Ende nur ein Lied mit Tanzchoreographie und Spezialeffekten, mit dem die Schüler sich selbst und ihren Lehrer feiern: »Wer ist schon gern allein / viel besser ist zusammen sein [...] / Justus, du bist unser größter Held [...].« Auch zeigt der Film kaum noch ernsthaften Unterricht und spart etwa ein eindringlich beschriebenes bzw. inszeniertes Strafdiktat aus (FK, S. 105; Film von 1954, 54:10; Film von 1973, 55:20). Der Lehrerdarsteller Piet Klocke ist als Kabarettist und Komiker bekannt, dessen Markenzeichen ein manieriertes Sich-Verheddern in halbgenen Sätzen ist. Genau das tut auch hier Professor Kreuzkamm als skurriler Kauz mit roten Haaren, antiker Hornbrille und Fliege. Durch die filmische Inszenierung wird sein Ansehen (im Wortsinn) weiter geschmälert: Die Schüler sitzen erhöht, wir blicken wiederholt in einer Totale in Aufsicht klein auf ihn hinunter. Das ist vom Lehrer(sein) übrig geblieben: eine Witzfigur (Abb. 4, 5).

Frappierend ist schließlich die Umdeutung der pädagogischen Leitfigur(en). Im Roman gibt es den Lehrer Bökh, aber auch den im Rahmen auftretenden Erzähler Kästner. Bökh hat als Internatsschüler selbst gelitten und will es jetzt besser machen. Seine Pädagogik liegt jedoch weniger in der selbstständigen Entwicklung der Schüler, sondern in deren Prägung durch sein persönliches Vorbild. Seine Urteile und Entscheidungen trifft er autonom, sein Beispiel gilt absolut. Die Autorität dieser Figur findet ihre Entsprechung in der des Erzählers, der im Vorwort festlegt, welche Moral aus der Geschichte herauszulesen sei, nämlich, dass man lernen müsse, »Schläge einzustecken und zu verdauen« (FK, S. 19). Sowohl der Lehrer als auch der Erzähler sind den Schülern bzw. Lesern freundlich zugewandt, lassen aber keinen Raum für eigene, selbstbestimmte Deutung.

Der Film von 1954 übernimmt dieses Konzept, der Film von 2003 verabschiedet es. Noch immer wird Justus verehrt und soll seine Geschichte den Schülern zum Vorbild gereichen. Aber wie gesagt ist diese (DDR-)Geschichte komplexer als das Allgemeinmenschliche der Vorgängerversionen, und sie zeigt die Figur des Dr. Bökh gespalten und verletzt – und in *diesem* Sinne menschlich. Vor allem aber ist Justus seinen Zöglingen als Dirigent weniger über die pädagogische Belehrung als über das musikalische Miteinander verbunden – was der Film immer wieder genussvoll sehen und hören lässt. Das Vorbild ist jedenfalls kein Lehrer mehr.

## 6. Fazit: Werkuntreue als Stärke

Die Werkuntreue, die der Film von 1973 bereits zeigt und der von 2003 vertieft, erweist sich als Stärke, weil die Filme damit auch die Ambivalenzen der Vorlage hinter sich lassen. Sie lösen sich von einem zwiespältigen literarischen Erziehungsexperiment, das sich aufgeklärt und progressiv verstand, das aber auch autoritäre und regressive Züge trug und statt mündiger und selbstständiger Menschen eher gegängelte Musterknaben mit einem durchaus fragwürdigen Verhaltenskodex produzier-

Abb. 6 und 7: Werktreue Schulmeisterei in der *Klassenzimmer*-Verfilmung von 1954, eigensinnige Liebelei in der von 2003 (1:26:00; 1:43:20)



te. Dieser Zwiespalt kann einem literarischen Text von 1933 nachgesehen werden; nicht aber die Vertiefung dieses Zwiespalts einem »werktreuen« Film, der es 1954 besser wissen hätte können. Die späteren Filme sind zeitgebundener und welthaltiger, dabei entrinnt besonders der Film von 2003 den pädagogischen Unstimmigkeiten und Widersprüchen des Romans und des ersten Films. Insofern führt gerade hier schwache Werktreue zu einem starken, eigenständigen Film.

In gewisser Weise ist der »werkuntreue« Film von 2003 aber doch »kästnergemäß«. Im Alter von 58 Jahren wurde Erich Kästner selbst Vater eines Sohnes. Der Junge ist nicht leicht erziehbar und als die Mutter des Siebenjährigen entsprechende Sorgen berichtet, »weiß der weltberühmte Kinderbuchautor, der sein Leben lang alle Hoffnungen in die Erziehbarkeit der Jugend setzte, keinen anderen Rat, als [...] Ohrfeigen [...]: ›Wenn der kleine Kästner frech wird, dann pflück ihm eine! Vom immergrünen Watschenbaum!« (Kordon 1995, S. 202).

Die hochfliegende Idee vom guten Kind – sie wird durch die kleine Empirie jäh gerdet, ebenso die von der Erziehung zur Einsicht durch Vorbilder. »Ich kann nicht Lehrer werden!«, erklärte Kästner als 20-Jähriger. Vielleicht hatte er geahnt, dass sein idealistisches Erziehungsprogramm im märchenhaften Reich des Scheins ein-

facher – wenn auch dort nicht rundweg stimmig – zu haben war als in der mühevollen Realität der Schule. Natürlich sind »Watschen« in einem Kinderfilm von 2003 ausgeschlossen. Aber so, wie Kästner nicht Lehrer werden konnte, so ist die Vorbildfigur in diesem Film kein Lehrer mehr; und so, wie Kästner der Institution Schule misstraute, so lässt dieser Film die Schule (ver)schwinden.

## 7. Didaktische Perspektiven

Ein Kinderbuch und seine Verfilmungen können in einer komplexen Rezeption auch für ältere Schüler(innen) aufschlussreich sein. Kästners frühe Kinderbücher in den (kinder-)literarischen Kontext der 1930er Jahre einzuordnen und ihre pädagogischen Ambivalenzen wahrzunehmen ist ein anspruchsvolles Ziel und auch nötig für eine angemessene Erschließung und Bewertung der Verfilmungen.

An den Verfilmungen lässt sich sehen, dass die (oft bemühte) Kategorie der Werktreue nicht nur deshalb prekär ist, weil schriftliterarische und filmische Darstellungsmittel verschieden sind (vgl. Staiger 2010, S. 17). Speziell zeigt sich, dass Werktreue fragwürdig werden kann, wenn die Vorlage fragwürdig ist, und dass eine Verfilmung als werktreuer Film gerade gewinnen kann. Weiter erweist sich an den *Klassenzimmer*-Verfilmungen die Bedeutung von ästhetischen und ideologischen Kontexten: Der Film von 1954 gehört erkennbar in die Adenauerzeit mit ihrem Zerstreuungs- und Verdrängungskino; der mittlere Film spiegelt den offenen Zeitgeist der 1970er und spielt das seinerzeit populäre Paukerfilm-Genre an; der letzte Film zeigt paritätische Geschlechterverhältnisse sowie einen Schwund des Pädagogischen und dockt an das Genre des Wiedervereinigungsfilms an.

Derlei kontextuelle Reflexionen bleiben älteren Lernenden vorbehalten. Auch mit jüngeren lassen sich Fragen des Inhalts und der filmischen Darstellung erörtern: Stress und Angst in der Diktatszene werden in den Filmen von 1954 und 1973 durch grotesk wirkende Nahaufnahmen, Überblendungen, rasende *short cuts*, psychodelische Musik suggeriert. Bei der Schneeballschlacht sind im Film von 1954 martialisch-rasante Mundharmonikaläufe zu hören, im Film von 2003 wird das Kampfgeschehen hingegen durch den parallel geschnittenen Bach-Choral »Jauchzet, frohlocket« ästhetisiert. Im Roman spielen weibliche Figuren gar keine, im Film von 1954 nur Nebenrollen, im Film von 2003 treten Frauen und Mädchen gleichberechtigt und gleichwertig auf. Lehrer und Unterricht werden sehr gegensätzlich dargestellt: 1954 blicken wir zu einem würdevoll-strengen Lehrer hinauf, 2003 zu einem witzig-skurrielen hinunter etc.

Nähere Betrachtung verdienen noch die Schlüsse: Zum Ende des Romans und des ersten Films treibt der wissende Erzähler Kästner mit der unwissenden Romanfigur Johnny eine recht penetrante Ausfragerei, 2003 sitzt ein Kinderpärchen in schüchterner Zweisamkeit über den Dächern Leipzigs unter einer Sternschnuppe (Abb. 7).

Auch in der Schluss-Szene ist der spätere Film also nicht »werktreu«, sondern eigensinnig. Freundlicher als eine Schulmeisterei von oben herab ist eine Liebelei auf Augenhöhe freilich allemal.

## Literatur

- KÄSTNER, ERICH (1998a): Ansprache zum Schulbeginn [= Kabarettbeitrag von 1952]. In: Kurze, Hermann (Hg.): *Erich Kästner: Wir sind so frei. Chanson, Kabarett, Kleine Prosa*. München-Wien: Carl Hanser (= Erich Kästner. Werke. Bd. II, hg. von Franz Josef Görtz), S. 194–197.
- DERS. (1998b): Von der deutschen Vergeßlichkeit [= Gedenkrede zum 10-jährigen Jahrestag des 20. Juli 1944]. In: Sarkowicz, Hans; Görtz, Franz Josef (Hg.): *Erich Kästner: Splitter und Balken. Publizistik*. München-Wien: Carl Hanser (= Erich Kästner. Werke. Bd. VI, hg. von Franz Josef Görtz), S. 612–614.
- DERS. (1998c): Zur Entstehungsgeschichte des Lehrers [= Aufsatz in der von Kästner 1946 herausgegebenen Kinderzeitschrift Pinguin]. In: Kurze, Hermann (Hg.): *Erich Kästner: Wir sind so frei. Chanson, Kabarett, Kleine Prosa*. München-Wien: Carl Hanser (= Erich Kästner. Werke. Bd. II, hg. von Josef Görtz), S. 75–77.
- DERS. (1999 [1929]): *Emil und die Detektive*. München: dtv.
- DERS. (2000 [1930]): *Pünktchen und Anton*. Hamburg: Cecilie Dressler.
- DERS. (2002 [1933]): *Das Fliegende Klassenzimmer*. Hamburg: Cecilie Dressler.
- Verfilmungen – Das Fliegende Klassenzimmer:*  
D 1954. Regie: Kurt Hoffmann. – D 1973. Regie: Werner Jacobs. – D 2003. Regie: Tomy Wigand.
- BEMMANN, HELGA (1994): *Erich Kästner. Leben und Werk*. Berlin: Ullstein.
- CROMMELIN, ADRIENNE (2011): Regiepädagogik. Erich Kästner: »Das fliegende Klassenzimmer« (1933/1954). In: Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef (Hg.): *Lehr-Performances*. Wiesbaden: VS, S. 37–47.
- DODERER, KLAUS (2002): *Erich Kästner. Lebensphasen – politisches Engagement – literarisches Wirken*. Weinheim: Juventa.
- DROUVE, ANDREAS (1999): *Erich Kästner – Moralist mit doppeltem Boden*. Marburg: Tectum.
- HANUSCHEK, SVEN (1999): *Keiner blickt dir hinter das Gesicht. Das Leben Erich Kästners*. München-Wien: Carl Hanser.
- HAYWOOD, SUSANNE (1998): *Kinderliteratur als Zeitdokument. Alltagsnormalität der Weimarer Republik in Erich Kästners Kinderromanen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- HICKETHIER, KNUT (1999): Kästner geht zum Film. Der Schriftsteller als Drehbuchautor. In: Wegner, Manfred (Hg.): »Die Zeit fährt Auto«. *Erich Kästner zum 100. Geburtstag* [= Ausstellungskatalog]. Deutsches Historisches Museum, S. 82–90.
- KORDON, KLAUS (2<sup>1995</sup>): *Die Zeit ist kaputt. Die Lebensgeschichte des Erich Kästner*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2012): *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- KURWINKEL, TOBIAS; SCHMERHEIM, PHILIPP (2013): *Kinder- und Jugendfilmanalyse*. Konstanz: UVK.
- KURZKE, HERMAN (2001): Rezension zu Stefan Neuhaus: »Das verschwiegene Werk. (Erich Kästners Mitarbeit an Theaterstücken unter Pseudonym).« Königshausen & Neumann 2000. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 3. Januar 2001, S. 44. Online: <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1N20010103696435.pdf> [Zugriff: 31.8.2015].
- LADENTHIN, VOLKER (2008): Das fliegende Klassenzimmer. In: Jacke, Charlotte; Winkel, Rainer (Hg.): *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 31–43.
- MAIWALD, KLAUS (2013): »Sensationell am Buch«. Zur »Werktreue« der Verfilmungen von Erich Kästners Schulroman »Das fliegende Klassenzimmer«. In: *Literatur im Unterricht* 13, H. 3, S. 169–185.
- REICHELT, KARIN (2006): »Ich war kein Lehrer, sondern ein Lernender« – Erich Kästner und das Freiherrlich von Fletchersche Lehrerseminar in Dresden. In: Meier, Bernhard (Hg.): *Von Emil bis Fabian. Erich Kästner im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 34–46.
- STAIGER, MICHAEL (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg (= Oldenbourg Interpretationen, Bd. 112).
- TORNOW, INGO (1998): *Erich Kästner und der Film*. München: dtv.

Katharina Ruck

# Schülergewalt gegen Lehrer

## Unterrichtsvorschlag zu Juli Zehs Roman *Spieltrieb* und seiner Verfilmung

Welche Bücher taugen als Klassenlektüre im Deutschunterricht? Nun, warum nicht ein Schulroman der deutschen Gegenwartsliteratur? Vorschlag: *Spieltrieb* von Juli Zeh. Manipulation, Macht, Dominanz, Gewalt, Identität, Liebe, Sexualität, Verführung, Werteverlust, Sinnfindung – um all diese Themen dreht sich Zehs Roman, der 2013 verfilmt wurde. Im Folgenden findet man Ideen und Anregungen, wie man den Roman und den Film – unter besonderer Berücksichtigung des Gewaltespektes – in den Deutschunterricht einbetten und mit den Schülerinnen und Schülern erschließen kann. Methodisch werden diverse handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sowie das Unterrichtsgespräch angeboten.

---

### 1. Kurzzvorstellung des Romans

In metaphorreicher Sprache wird die Geschichte zweier hochintelligenter, skrupelloser Jugendlicher, Ada und Alev, denen die Werte und Ideale abhanden gekommen sind, erzählt. Schauplatz des Romans, der zwei Schuljahre umfasst, ist das fiktive Ernst-Bloch-Privatgymnasium in Bonn. Dort wird »jenen verlorenen Geschöpfen, die sich hartnäckig gegen eine Teilnahme an der Kaffeefahrt namens »glückliche Kindheit« zur Wehr [setzen]« (Zeh 2004, S. 13) und die bereits von anderen Schulen relegiert wurden, eine letzte Gelegenheit gegeben, die Hochschulreife zu erreichen.

Die vierzehnjährige Ada und der achtzehnjährige Alev, die zu diesen verlorenen Geschöpfen zählen, entschließen sich, den Deutsch- und Sportlehrer Smutek, einen der letzten Idealisten an der Schule, auf perfide Art und Weise zu erpressen.

Ada verführt jede Woche am Freitag ihren Lehrer in der Turnhalle der Schule, während Alev, der durchaus soziopathische Züge trägt, die Szenen mit einer Kamera dokumentiert. Die kompromittierenden Fotos werden passwortgeschützt auf die Schulhomepage gestellt und der Lehrer, der um seine Anstellung und seine moralische Integrität fürchten muss, wird von den Jugendlichen gezwungen, weiterhin an ihrem teuflischen Spiel teilzunehmen. Der titelgebende Spieltrieb treibt die Jugendlichen an. Sich selbst bezeichnen sie als »Urenkel der Nihilisten« (Zeh 2004, S. 309), denn es gibt nichts mehr, woran sie glauben können.

Im Laufe der Zeit gewöhnen sich alle drei Spielteilnehmer an das wöchentliche Spiel. Smutek verfällt Ada immer mehr und wird von dem absurden Dreiecksspiel wie nach einer Droge süchtig. Für Ada sind es sogar die glücklichsten Wochen seit langer Zeit.

Allerdings wird ihr nach und nach immer mehr bewusst, »dass sie Teil des Spiels und nicht Spielleiterin ist« (Arnold 2011, S. 219) und sie – so wie Smutek – von Alev marionettenhaft gesteuert wird. Sie will sich aus der Bevormundung Alevs befreien und erscheint eines Tages nicht wie üblich zum freitagnachmittäglichen Stelldichein. Alev erklärt das Spiel daraufhin mit gewohnter Gleichgültigkeit für beendet. Dies bringt Smutek aus der Fassung und es kommt zu einer unkontrollierten Gewaltorgie des Lehrers. Aus Hilf- und Hoffnungslosigkeit schlägt er seinen Peiniger auf brutalste Weise zusammen.

Das Spiel endet schließlich vor Gericht, wobei das Werte- und Rechtssystem unserer Gesellschaft gehörig provokant auf den Kopf gestellt wird. Ada, die Hauptzeugin, liest ein akribisch vorbereitetes Plädoyer zugunsten von Smutek vor, sodass er freigesprochen wird, während Alev zu »sechs Monate[n] Jugendstrafe auf Bewährung wegen Erpressung, Nötigung und sexuellen Missbrauchs in mittelbarer Täterschaft« (Zeh 2004, S. 555) verurteilt wird. Der Roman endet überraschend versöhnlich, beinahe ironisch: Nach dem Gerichtsprozess brechen Ada und Smutek gemeinsam zu einer Reise auf.

Interessant ist, dass in *Spieltrieb* Jugendliche ihre Lehrkräfte quälen und diese im Prinzip völlig machtlos sind. In den Schul- und Adoleszenzromanen um 1900 – wie beispielsweise *Unterm Rad* von Hermann Hesse – sind hingegen die Schülerinnen und Schüler diejenigen, die von ihren tyrannischen Lehrkräften gepeinigt und schikaniert werden. Juli Zeh dreht das altbekannte Machtverhältnis also um. Ada und Alev überschreiten ganz bewusst ihre Grenzen und verstoßen bedenkenlos gegen jegliche Moralvorstellungen.

## 2. Didaktische Vorüberlegungen

Dieser Roman ist für die elfte beziehungsweise zwölfte Schulstufe geeignet. Grundsätzlich ist es vorteilhaft, literarische Werke nicht nur in Auszügen zu rezipieren, sondern ganz zu lesen, um ihre Authentizität und Geschlossenheit zu sichern. Allerdings umfasst Juli Zehs Roman 566 Seiten, der Inhalt, vor allem die weitschweifigen philosophischen Diskussionen zwischen Ada und Alev, ist zum Teil sehr komplex, deshalb empfiehlt es sich, mit den Schülerinnen und Schülern nicht das ganze

Buch zu lesen, sondern es gewissermaßen zu destillieren und sich auf den dramatischen Kern der Dreiecksbeziehung zwischen Ada, Alev und Smutek zu konzentrieren. Die Lernenden sollen zu Hause, aber auch im Unterricht, immer wieder Abschnitte lesen. Begleitet wird dies durch eine Auswahl von Aufgabenstellungen, wobei betont werden soll, dass nicht alle behandelt werden müssen. Der Rest des Inhalts kann von der Lehrkraft zusammengefasst werden.

Im Sinne der Medienvielfalt und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Hörverstehen ein eigener Kompetenzbereich im Deutschunterricht ist, soll das Hörbuch einbezogen werden.

Wichtig ist, dass man mit den Lernenden das Gelesene kontinuierlich bespricht und rekapituliert, um das Verständnis zu gewährleisten und in weiterer Folge die Lesemotivation zu erhalten. Bestimmte Textstellen müssen wahrscheinlich mehrmals gelesen werden, um die dicht gewobenen Gedankengebäude zu erfassen. Die subjektiven Leseerfahrungen können immer wieder in einem »Blitzlicht« gesammelt werden. Ebenso kann ein offenes literarisches Unterrichtsgespräch initiiert werden, bei dem die Schülerinnen und Schüler interagieren und sich aufeinander beziehen. Sie können gefragt werden, welche Textstellen sie emotional berührt, irritiert, verärgert oder zum Nachdenken gebracht haben. Es geht hierbei nicht um ein festgelegtes Erkenntnisziel, um Richtig oder Falsch, sondern um »offene Sinnbildung, die im Sinne einer unendlichen Semiose nicht unter dem Zwang steht, ein endgültiges Resultat zu erzielen« (Spinner 2010, S. 202)<sup>1</sup>. Bei einer großen Teilnehmerzahl ist die Durchführung in Gruppen ratsam. Es kann beispielsweise ein Innenkreis gebildet werden, der das Gespräch führt, und ein Außenkreis, der zuhört, Gesprächsverhalten und -moral beobachtet und anschließend Möglichkeit zur Äußerung erhält. Die Klasse kann auch, sofern literarische Gespräche schon bekannt sind, in Gruppen eingeteilt werden, die jeweils für sich eine Unterhaltung über Zehs Roman führen.

Empfehlenswert ist, dass die Lernenden parallel zur Lektüre dieses Romans, der viele Fragen und Rätsel aufwerfen wird und dessen Amoralität, Gefühllosigkeit, Kälte und Dusterheit möglicherweise befremden oder gar verwirren, ein Lesetagebuch führen. In diesem können sie notieren, was sie wann gelesen haben und ihre Gedanken und Fragen zum Text sowie Leseprobleme festhalten. Sie können darüber hinaus ihnen wichtig erscheinende Textstellen abschreiben, Illustrationen und Collagen erstellen, fiktive Interviews mit Figuren verfassen und vieles mehr.

Um eine differenzierte Rezeption der Verfilmung vor dem Hintergrund der Romanvorlage zu ermöglichen, soll erst im Anschluss an die Lektüre und nicht im Wechsel mit dem Buch die Romanverfilmung mit den Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Zu beachten ist, dass eine Literaturverfilmung nicht als »Bonbon«, das der Klasse nach der Behandlung einer literarischen Lektüre »gegönnt« wird« (Staiger 2010, S. 8), fungiert oder nur unter dem Vorzeichen »Der Film zum

---

1 Hier findet man einen umfassenden und überaus nützlichen Überblick über Verfahren des Literaturunterrichts. Das vielfältige Spektrum an Aufgaben wird sichtbar.

Buch« angesehen wird. Dies führt nämlich oft zu einer Abwertung der filmischen Inszenierung. Die Bilder, die der Regisseur erschafft, sind selten die Bilder, die im Kopf beim Lesen entstanden sind. Man muss die Lernenden daher darauf aufmerksam machen, dass sie sich »von den eigenen Bildern distanzieren [müssen], um die fremden goutieren zu können« (Abraham/Kepser 2009, S. 175). Der Film soll als eigenständiges Kunstwerk mit einer spezifischen Ästhetik wertgeschätzt werden.

### 3. Einstieg – Hinführung zum Roman

Juli Zehs schonungs- und tabulosen Roman kann man im Rahmen des Themas »Gewalt an Schulen« behandeln. Dieses Thema – idealerweise fächerübergreifend – zu bearbeiten, ist wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden und bestenfalls präventiv Gewaltbereitschaft verhindert wird. Um zum Buch hinzuführen, kann man als Impuls auf die Tafel das Zitat: »Man brauchte nur die Zeitungen aufzuschlagen, um zu wissen, dass auf deutschen Schulen geraubt, erpresst, vergewaltigt und gefoltert wurde« (Zeh 2004, S. 19), schreiben. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Gedanken, Gefühle und eigenen Erfahrungen dazu schriftlich sammeln. Dies bildet die Grundlage für ein darauffolgendes Gespräch.

Danach können die Lernenden in Gruppen ein »ABC der Gewalt« erstellen. Zu jedem Buchstaben des Alphabets sollen sie ein Wort, das zumindest im erweiterten Sinn zum Begriff »Gewalt« gehört, schreiben. Die Ergebnisse können im Plenum präsentiert, diskutiert und verglichen werden.

Im Anschluss folgt eine soziometrische Übung mit dem Titel »Gewaltbarometer«. Durch den Klassenraum verläuft eine imaginäre Linie, deren Enden mit DIN-A4-Zetteln mit der Aufschrift »Gewalt« bzw. »keine Gewalt« gekennzeichnet werden. Die Lehrperson liest nun bestimmte Fallgeschichten vor und die Lernenden positionieren sich entsprechend ihrer persönlichen Meinung und Bewertung entlang des »Barometers«. Einzelne Schülerinnen und Schüler können danach gebeten werden, für ihre Sichtweise zu argumentieren. Alternativ können Situationskarten ausgeteilt und entlang der Skala platziert werden. Das Spektrum der Fallgeschichten kann natürlich Situationen aus Zehs Roman beinhalten (z. B. *Ein Mädchen beleidigt eine andere Schülerin verbal und stellt sie bloß. Eine Schülerin wird auf der Schultoilette von Burschen überfallen und misshandelt. Eine Schülerin verprügelt einen Kollegen. Schüler stellen obszöne Fotos von Lehrkräften ins Internet und verbreiten Gerüchte über sie. Ein Lehrer schläft mit einer minderjährigen Schülerin. Ein Lehrer wendet physische Gewalt gegen einen Schüler an.* Etc.). Bei dieser Übung geht es darum, die Jugendlichen dafür zu sensibilisieren, dass Gewalt viele Gesichter hat und das Gewaltempfinden von Person zu Person variiert.

### 4. Lektüre des Romans

Zu den jeweilig gelesenen Abschnitten können entsprechende Aufgaben gestellt werden, die im Folgenden besprochen werden.

#### 4.1 Erster Teil: Seite 7 bis Seite 180

Der Roman beginnt nicht gleich mit der Handlung, sondern mit einem »Exordium« unter dem Titel »Wenn das alles ein Spiel ist, sind wir verloren«. Das im Hörbuch gekürzte einleitende Kapitel soll den Lernenden vorgespielt werden und sie können gefragt werden, wer wohl hier spricht und was von der Handlung bereits vorweggenommen wird. Es ist die Richterin, die »kalte Sophie«, die in der Rahmenhandlung in einer Rückschau das Wort ergreift. Sie erkennt anhand von Adas Fall, in dem sie das Urteil fällt, dass die Anwendung von Rechtsnormen ohne eine moralische bzw. ethische Basis nicht funktionieren kann. Es ist ihr in dieser sinn- und zweckentleerten Welt nicht mehr möglich, zu entscheiden, wer nun Opfer, wer Täter, wer Verlierer des Spiels, wer Sieger ist. Aufschlussreich ist hier bestimmt, den biographischen Hintergrund der Autorin zu betrachten. Juli Zeh ist promovierte Juristin, die in ihren Texten immer wieder rechtswissenschaftliche und -philosophische Problemfelder und Fragestellungen thematisiert.

Im Anschluss an das Exordium wird vor allem Adas Schulalltag geschildert. In Kleingruppen können die Schülerinnen und Schüler – wenn sie bereits einige Kapitel gelesen haben – Charaktereigenschaften von Ada (z. B. *frühreif, hochintelligent, hochmütig, herablassend, selbstbewusst, abgeklärt, arrogant, provokant, distanziert, eigenbrötlerisch, verschlossen, wortkarg, zynisch, empathielos, reflektiert, pragmatisch, schlagfertig, scharfsinnig, belesen, sportlich, gewaltbereit* etc.) sammeln. Man kann den Lernenden als Hilfestellung natürlich eine Liste charakterisierender Adjektive zur Verfügung stellen. Dass Ada gewalttätig ist und regelmäßig von Gewaltphantasien beherrscht wird, soll besonders hervorgehoben werden. Es wird davon berichtet, dass sie auf der Schulabschlussparty ihres ehemaligen Gymnasiums einen älteren Schüler mit einem Schlagring grundlos krankenhauserreif geprügelt hat. Sie erfährt allerdings auch Gewalt von Mitschülern. Auf der Toilette des Ernst-Bloch-Gymnasiums wird sie von drei Burschen gedemütigt und misshandelt.

Ada ist eine Figur, die einerseits für Bewunderung sorgen wird, andererseits für Irritation, Kopfschütteln und Entsetzen. Interessant ist bestimmt, die Schülerinnen und Schüler aus einer Liste mit Gefühlszuständen jene auswählen zu lassen, die ihre Gefühle gegenüber Ada beschreiben (z. B. *Ich bin ratlos. Sie stimmt mich ärgerlich. Ich bin um sie besorgt. Ich habe Angst um sie. Sie ist mir sympathisch.*) und anschließend zu überprüfen, inwiefern Übereinstimmungen in der Klasse vorherrschen.

Haben die Schülerinnen und Schüler die ersten 180 Seiten zu Hause bzw. im Unterricht gelesen, sollen sie in der Lage sein, folgende Aufgabenstellungen zu lösen:

- Beschreiben Sie die Beziehung zwischen Ada und Smutek vor Beginn des Spiels!
- Untersuchen Sie das Verhältnis zwischen Ada und Alev! Was interessiert Ada an Alev? Warum findet sie ihn unwiderstehlich? Woher rührt Alevs Interesse an Ada?
- Deuten Sie den Drang Adas, ständig laufen zu müssen!

Zur Bearbeitung dieser und auch der weiteren Aufgabenstellungen kann die Think-Pair-(Square-)Share-Methode angewandt werden (vgl. Green/Green 2005, S. 130). Diese ermöglicht es allen – auch den zurückhaltenden und sich ansonsten passiv verhaltenden – Lernenden, zunächst eigenaktiv individuelle Gedankengänge und Erkenntnisse zu notieren, welche nachfolgend mit dem Partner (Pair) und gegebenenfalls noch in einer Vierergruppe (Square) besprochen werden. Nach diesem »geschützten Austausch« werden die Antworten im Unterrichtsgespräch (Share) präsentiert und verglichen. Die Schülerinnen und Schüler können ihre gebildeten Deutungshypothesen also mehrmals überprüfen und eventuell modifizieren. In die Plenumsrunde könnte man mit der Frage »Versteht ihr gewisse Dinge nun anders, nachdem ihr mit euren Kolleginnen und Kollegen darüber gesprochen habt?« einsteigen.

Im Sinne der Ambiguität von literarischen Texten muss die Lehrkraft für mehrere Antworten und Interpretationsansätze offen sein, sie als mögliche Lösungswege würdigen und vermeiden, die Äußerungen der Lernenden so zu lenken, dass sie nur der eigenen intendierten Antworterwartung entsprechen. Falls die Schülerinnen und Schüler abwegige, textunangemessene Deutungen vornehmen, sollte man diese aber sehr wohl begründet (!) zurückweisen.

#### 4.2 Zweiter Teil: Seite 321 bis Seite 358

Nachdem man viel über den Mikrokosmos Schule und die Protagonisten erfahren hat, beginnt in diesem Teil das im Klappentext angekündigte Spiel »um Sex, Verführung und Macht, um Hass und Liebe«, das man als Leserin bzw. Leser nur empört verfolgen kann, da es gegen alle Konventionen verstößt. Die Starttaste wird gewissermaßen gedrückt und Smutek schafft es nicht rechtzeitig, »Stopp« zu sagen – er gehorcht widerstandslos, kooperiert also und tut das, was von ihm verlangt wird.

Nach diesem Abschnitt sollen die Lernenden folgende Aufgabenstellungen bearbeiten:

- Erklären Sie, was Alev zu dem anormalen Spiel antreibt, was seine Motive sind!
- Beurteilen Sie, inwieweit Ada im Spiel Täterin bzw. Opfer ist!
- Diskutieren Sie, inwiefern Smutek durch das Spiel Gewalt widerfährt!
- Begründen Sie, warum gerade Smutek zum Opfer des monströsen Spiels taugt!

Man kann die Schülerinnen und Schüler gruppenweise auf Kärtchen Faktoren sammeln lassen, die gewalttätiges Handeln bei Jugendlichen begünstigen. Hier sind unter anderem instabile Familienverhältnisse, negative Sozialbeziehungen, eigene Gewalterfahrungen, schulisches Versagen, mangelnde Chancen der Lebensgestaltung, Perspektivenlosigkeit, exzentrischer Egoismus, ein allgemeiner Werteverfall, Langeweile etc. als Ursachen zu nennen. Die Kärtchen können an der Tafel gesammelt werden. Anhand von Ada und Alev ist zu eruieren, welche Faktoren primär zur Erklärung ihrer niedrigen Gewaltschwelle herangezogen werden können. Langeweile, innere Leere und vor allem der Verfall des tradierten ethisch-moralischen Werte- und Normensystems, das eine orientierungsstiftende Funktion hat, sind

zentrale Prädiktoren. In diesem Zusammenhang kann man Musils Zitat »Ideale und Moral sind das beste Mittel, um das Loch zu füllen, das man Seele nennt.« (Musil 2015, S. 198) aus *Der Mann ohne Eigenschaften* besprechen. Wenn es diese Ideale und diese Moral nicht mehr gibt, kann das Loch nicht mehr gefüllt werden. Orientierungslose Gleichgültigkeit folgt. Die dichotomen Begriffe »Gut« und »Böse« sind nichts anderes mehr als leere Worthülsen. Ada und Alev bestreiten hartnäckig die Existenz einer Seele. Sie stellen ihre eigenen Spielregeln auf und ihre Handlungen basieren nicht auf moralischen Überlegungen, sondern auf kühler Berechnung und Kalkulation, wobei sie sich selbst keine Gründe abverlangen. Dadurch handeln sie skrupel- und gewissenlos. Sie haben keinen Glauben an die Zukunft und in ihrem Leben nichts zu verlieren, denn sie haben akzeptiert, dass es einmal zu Ende geht. »Dunkelheit, Geburt, Fressen, Ficken, Kämpfen, Fade Out. Solange wir daran nichts Schlimmes finden, gibt es absolut nichts zu fürchten.« (Zeh 2004, S. 138) Ada und Alev sind »Vogelfreie[,] Desperados ohne Wilden Westen[,] Guerillas ohne Krieg« (ebd., S. 357). Gewalt und kriminelles Verhalten sind in ihrer Welt, in diesem leeren Zwischenraum, etwas ganz Natürliches. Diese Gewalt richtet sich eben nicht nur gegen Kolleginnen und Kollegen, sondern auch gegen eine Lehrkraft, die den Taten ohnmächtig gegenübersteht. Unter Berücksichtigung des historisch-gesellschaftlichen Hintergrunds kann man einen Vergleich der Unterrichtskultur und des Lehrerbildes zwischen dem Roman *Spieltrieb* und ausgewählten literarischen Darstellungen um 1900 anstellen. Als Vergleichstexte können beispielsweise das »Schulkapitel« aus dem Roman *Buddenbrooks* von Thomas Mann oder Ausschnitte aus *Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen* von Heinrich Mann und *Unterm Rad* von Hermann Hesse herangezogen werden. Daran anschließend kann die Frage behandelt werden, warum sich Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen gegenüber heutzutage oft respektlos oder gar gewalttätig verhalten und wie es diesen gelingen kann, eine Autorität aufzubauen, die nicht auf Furcht, Zwang, willkürlich eingesetzten Strafen und Gewaltanwendung beruht und dennoch destruktiven Verhaltensweisen entgegenwirkt.

### 4.3. Dritter Teil: Seite 475 bis Seite 516

Die Schülerinnen und Schüler sollen, nachdem sie das Kapitel »Pankratius, früher Abend« gelesen haben, aus der Perspektive von Smutek einen Tagebucheintrag verfassen, der folgendermaßen beginnt: *Pankratius, früher Abend. Heute haben wir das erste Mal miteinander gesprochen...* Alternativ können sie aus Adas Perspektive einen Tagebucheintrag anfertigen. Diese kann wie folgt beginnen: *Manchmal träume ich davon, dass Smutek...* Ada könnte auch an ihre Freundin aus Kindheitstagen, Selma, mit der sie ausgiebige Spaziergänge unternahm und ihr dabei alles Gelesene vortrug, schreiben. Durch diese Schreibaufgaben sollen primär die Imaginations- und Empathiefähigkeit sowie das Fremdverstehen unterstützt werden, denn die Schülerinnen und Schüler müssen sich mit Smuteks bzw. Adas Erlebnis- und Gefühlswelt auseinandersetzen. Das ist keine leichte Aufgabe, denn ihr beider Denken ist oft sehr undurchsichtig und lässt sich nur schwer nachempfinden.

Die Lernenden sollen des Weiteren einen objektiven und informativen Zeitungsbericht über Smuteks Gewaltausbruch gegenüber Alev für die Lokalzeitung schreiben. In diesem sollen die wichtigsten W-Fragen beantwortet werden.

Im Sinne eines produktiven Umgangs mit Literatur werden die Schülerinnen und Schüler außerdem mit der Aufgabe konfrontiert, eine Gerichtsverhandlung zu konzipieren und diese dann vorzuspielen. Voraussetzung ist, dass sie das juristische Finale noch nicht kennen, also nur bis zu dem Kapitel »Die kalte Sophie« gelesen haben. Sie müssen darauf hingewiesen werden, dass nicht nur Smuteks physischer Gewaltausbruch, sondern auch das Erpressungsspiel bei Gericht verhandelt wird. Der Ablauf einer Gerichtsverhandlung, die Funktion der Prozessbeteiligten und die Sprache in einer Gerichtsverhandlung müssen – sofern noch nicht bekannt – mit den Lernenden besprochen werden. Selbstständige Rechercheaufgaben sind hier denkbar. Folgende Rollen gibt es zu besetzen: Richterin, Berater der Richterin, Staatsanwalt, Verteidiger, Angeklagte (Alev und Smutek), Vertreter der Jugendgerichtshilfe, die Zeugen Ada, Olaf, Odetta und eventuell Teuter und Protokollführer. Die Rollen sollen an Kleingruppen verteilt werden. Die Lernenden sollen sich – nachdem sie sich gemeinsam in die jeweilige Rolle eingefunden, sich ihre Wahrnehmungsperspektive vergegenwärtigt und die Rolleninterpretation festgelegt haben – darauf einigen, wer im Strafprozess die Rolle tatsächlich übernimmt. Für diejenigen, die nicht aktiv agieren möchten, empfiehlt sich ein konkreter Beobachtungsauftrag. Beispielsweise können sie Notizen zum verbalen und nonverbalen Verhalten der Rollenspielenden machen. Um die Authentizität des Rollenspiels zu unterstreichen, soll das Klassenzimmer zu einem Gerichtssaal umgestaltet werden. Nach dem Rollenspiel sollen die Spielenden bewusst aus ihrer fiktiven Rolle heraustreten, sie symbolisch »vom Leib« schütteln, und ihre Empfindungen schildern. Die Protokollführer und die Beobachtenden ergänzen die Auswertung. An das Reflexionsgespräch anschließend sollen Verlauf und Ergebnis der Verhandlung in Zehs Roman vorgestellt werden. Dazu kann man sich das Ende des Romans im Hörbuch anhören. Es ist sinnvoll, eine Diskussion über das milde und nachsichtige Urteil anzuregen. Womöglich werden die Lernenden erstaunt sein, dass nur Alev verurteilt, Smutek aber trotz des Vorwurfs der Körperverletzung und des sexuellen Missbrauchs einer Minderjährigen straffrei bleibt. Justitia kapituliert. In diesem Zusammenhang kann man auch das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit näher beleuchten. Was ist Recht und was ist gerecht? Im Roman heißt es: »Das Recht ist kein Kreißaal für die Gerechtigkeit und hat niemals behauptet, einer zu sein. Das Recht besteht aus Gesetzen, Gesetze bestehen aus Wörtern, und Wörter können manches sein, aber sicher nicht gerecht.« (Zeh 2004, S. 518)

Um das literarische Textverstehen zu trainieren, bietet sich an, dass die Lernenden zu ein paar der 82 im Roman vorkommenden Kapitel, die zum Teil sehr lange Titel tragen, eine neue prägnante Überschrift formulieren. Diese Aufgabe soll nicht nur zur Reflexion über das Geschehen anregen, sondern auch die Phantasie fördern.

Passend zum dritten Lektüreabschnitt eignen sich folgende Arbeitsaufgaben:

- Untersuchen Sie, wie sich das Verhältnis zwischen Ada, Alev und Smutek während des Spielverlaufs verändert!

- Erschließen Sie, wie Ada es am Ende schafft, von dem berechneten Weg abzuweichen und aus dem Spiel auszusteigen!
- Nehmen Sie anhand der Normverletzungen von Alev und Ada kritisch Stellung zu der Frage, ob und bis zu welchem Grad Grenzüberschreitungen tolerierbar sind und ab wann diese als kriminell bezeichnet werden können!
- Analysieren Sie die Sprache der Protagonisten! Fördert oder behindert sie das Mitfühlen mit den Charakteren?

Am Ende der Lektüre kann noch eine Textinterpretation angefertigt werden. Die Lernenden sollen dabei vier Aufgabenstellungen bearbeiten:

- Beschreiben Sie die fatale Dreieckskonstellation!
- Vergleichen Sie das lyrische Ich in Simon and Garfunkels Lied *I am a rock* mit Ada!
- Deuten Sie Adas Verhalten und Menschenbild!
- Erörtern Sie, ob die Beschreibung der neuen Generation anhand von Ada und Alev auf Ihre Generation zutrifft!

Interessant ist bestimmt auch ein inhaltlicher Vergleich von *Spieltrieb* und Robert Musils 1906 erschienenem Werk *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Auch hier »spielen« Jugendliche, Schüler einer Militärakademie, auf eine brutale und menschenverachtende Weise. Opfer ist allerdings kein Lehrer, sondern ein Schüler.

## 5. Der Film

Bevor man sich das eindrucksvolle Soziodrama des Regisseurs Gregor Schnitzler aus dem Jahr 2013 mit den Lernenden ansieht, kann man sie damit beauftragen, eine Szene zu dem Film beizusteuern. Sie sollen sich in Gruppen zusammenfinden, sich auf eine Szene einigen, die sie gerne in ein Drehbuch umwandeln möchten, und dieses dann schreiben. Dabei soll darauf geachtet werden, dass es Dialoge sowie Regieanweisungen zum Bühnenaufbau, zu Bewegungen, Gestik und Mimik der Figuren enthält. Es müssen nicht Originalzitate aus dem Buch verwendet werden, sondern Dialoge können natürlich überarbeitet werden. Die Szenen werden in der Klasse mit entsprechenden Requisiten vorgespielt und der Entwurf wird vorgestellt. Danach kann eine Diskussion über die Erwartungen an den Film stattfinden. Unter der Prämisse, dass eine Literaturadaption »keine filmische Kopie eines schriftliterarischen Textes, sondern eine in das Medium Film übersetzte Lesart bzw. Interpretation dieses Textes« (Staiger 2010, S. 9) ist, ist es produktiv, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu sensibilisieren, auf wesentliche Unterschiede zu achten und zu verfolgen, wie bestimmte Themen im Film gelöst werden. Die Lernenden können darauf hingewiesen werden, dass Juli Zeh bei der Entstehung des Drehbuchs beteiligt war und es kommentiert hat. Trotzdem hat sie nicht an ihrem Wortkunstwerk festgehalten, sondern Änderungen zugelassen. Vor der Filmrezeption kann gefragt werden, wie der Film beginnen und enden könnte, welche Passagen gekürzt oder ausgeweitet werden könnten, was gänzlich neu hinzukommen könn-

te, welche Musik und Geräusche erwartet werden, ob Groß- oder eher Detailaufnahmen vorherrschend sein werden. Experten-Gruppen für solche Beobachtungen können gebildet werden.

Besonders spannend ist, die Roman-Ada mit der Film-Ada zu vergleichen. Nicht nur, dass ihr äußeres Erscheinungsbild abweicht, sie ist im Film auch deutlich sympathischer und nicht so abgebrüht, gefühllos und arrogant angelegt wie im Roman. Man kann den Lernenden nach der Filmvorführung natürlich die Frage stellen, was die Gründe dafür sein könnten, dass der Regisseur Ada, meisterhaft von Michelle Barthel gespielt, im Film positiver darstellt, als es die Autorin im Roman tut. Sie könnten zu dem Schluss kommen, dass dadurch die Empathie- und Identifikationsintensität erhöht wird.

Empfehlenswert ist des Weiteren, mit den Lernenden den Beginn des ARD-Spielfilms *Das Ende der Geduld* anzusehen. Dieser basiert auf der realen Geschichte der umstrittenen Jugendrichterin Kirsten Heisig, die vehement gegen Jugendkriminalität gekämpft hat. Gleich zu Beginn erfährt man, dass die Richterin, gespielt von Martina Gedeck, Suizid verübt, unter anderem, weil sie – wie sich im Verlauf des Films herauskristallisiert – die Unmöglichkeit erkennt, mit Recht, Gesetz und Härte Jugendgewalt zu regulieren. Das erinnert an *Spieltrieb*, enthält der Fall doch »die Aufforderung, das Versagen des Rechts offiziell zur Kenntnis zu nehmen« (Zeh 2004, S. 10). Im Rückblick sieht man, wie die Richterin zu einem verzweifelten Punk-Mädchen, das sie zum wiederholten Male verurteilt, sagt: »Ich hätte schon viel früher viel strenger mit Dir sein sollen.« Man kann die Lernenden darüber diskutieren lassen, ob Richterinnen und Richter, auch angesichts des Falles in *Spieltrieb*, zu milde urteilen und ob mit schärferen Gesetzen und härteren Urteilen – gerade bei Jugendlichen – präventiv der Gewalt vorgebeugt werden könnte.

### Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- ARNOLD, SONJA (2011): Zwischen Nihilismus und Spieltheorie. Juli Zehs Roman *Spieltrieb*. In: Hernández, Isabel (Hg.): *Revista de Filología Alemana* 19. Online: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/download/37062/35868> [Zugriff: 30.12.2015].
- GREEN, NORM; GREEN KATHY (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- MUSIL, ROBERT (2015): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Erstes Buch. Villingen-Schwenningen: Nexx.
- RUCK, KATHARINA (2014): *Gewalt an Schulen im Spiegel der deutschsprachigen Literatur*. Diplomarbeit, Salzburg.
- SPINNER, KASPAR H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 11/2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190–242.
- STAIGER, MICHAEL (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- ZEH, JULI (2004): *Spieltrieb*. Frankfurt/M.: Schöffling.

### Filme

- Spieltrieb* (2013). Regie: Gregor Schnitzler. Deutschland.
- Das Ende der Geduld* (2014). Regie: Christian Wagner. Deutschland.

Anneliese Gröblacher

# Schule in Literatur und Film

## Eine Auswahlbibliographie

Die Bibliographie nennt zunächst Primärliteratur zum Thema Schule. Diese Zusammenstellung ist als Empfehlungsliste und Fundgrube zu verstehen und erhebt keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit. Es wird zwischen Primärliteratur, Spiel- und Dokumentarfilm unterschieden.

Die anschließend aufgeführte Sekundärliteratur umfasst literatur-, film- und medienwissenschaftliche Werke, vor allem aber literatur- und filmdidaktische Darstellungen über literarische und filmische »Schulgeschichten«. Die Zusammenstellung der Sekundärliteratur beinhaltet – der Gliederung des Themenheftes folgend – in einer eigenen Rubrik Arbeiten, die sich mit der Lehrer/innenrolle auseinandersetzen. Auch wissenschaftliche Literatur, die Kinder- und Jugendliteratur über Schule zum Gegenstand hat, wird separat aufgeführt. Diese Rubrik richtet sich speziell an Lehrkräfte der (unteren) Sekundarstufe I, die sich im Rahmen einer Klassenlektüre oder eines Unterrichtsprojekts mit dem Thema schulische Erziehung auseinandersetzen möchten. Unter dem Rubrum »Literatur« werden Sekundärwerke zu kanonisierten, klassischen Schulromanen und -erzählungen, die sich in erster Linie an ein erwachsenes Publikum richten und vor allem als Lektüre für die Sekundarstufe II interessant sein dürften, angeführt. Die Kategorie »Film« listet filmwissenschaftliche und -didaktische Literaturhinweise zu Spiel- und Dokumentarfilmen auf, die Schule zum Gegenstand haben.

## 1. Primärliteratur

- Bernhard, Thomas (1969): Der Vorzugsschüler. In: Ders.: Ereignisse. Berlin: Literarisches Colloquium.
- Bernhard, Thomas (2011 [1975]): Die Ursache. München: dtv.
- Boie, Kirsten (1999): Nicht Chicago. Nicht hier. Hamburg: Oetinger.
- Ebner-Eschenbach, Marie von (2015 [1898]): Der Vorzugsschüler. In: Dies.: Leseausgabe in vier Bänden. Salzburg-Wien: Residenz, S. 283–329.
- Frischmuth, Barbara (<sup>3</sup>1980 [1968]): Die Klosterschule. Salzburg-Wien: Residenz.
- Fröhling, Mechtild; Kausche-Kongsbak, Eva (1970): Ring frei zur ersten Stunde. Schulgeschichten. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gardner, Graham (2006): Im Schatten der Wächter. München: cbt/cbj.
- Gregor-Dellin, Martin (Hg., <sup>2</sup>1965): Vor dem Leben. Schulgeschichten von Thomas Mann bis Heinrich Böll. Mit einem Nachwort des Herausgebers. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Gregor-Dellin, Martin (Hg., <sup>2</sup>1966): Besuch im Karzer. Heitere Schulgeschichten von Ludwig Thoma bis Günter Grass. Mit einem Nachwort des Herausgebers. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Haas, Wolf (<sup>23</sup>2012 [1999]): Silentium. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Haidegger, Christine (1986 [1979]): Zum Fenster hinaus. Eine Nachkriegskindheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Halasi, Maria (1966): Kati von der letzten Bank. Stuttgart: Franckh Kosmos.
- Haslinger, Josef (1980): Der Konviktskaktus und andere Erzählungen. München: Autoren Edition.
- Henisch, Peter (1981): Bali oder Swoboda steigt aus. München: Langen Müller.
- Herrndorf, Wolfgang (<sup>6</sup>2010): Tschick. Berlin: Rowohlt.
- Hesse, Hermann (<sup>3</sup>1975 [1906]): Unterm Rad. Leipzig: Reclam.
- Hirata, Andrea (2013): Die Regenbogentruppe. Berlin: Hanser.
- Høeg, Peter (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München-Wien: Hanser.
- Horvath, Ödön von (1998 [1937]): Jugend ohne Gott. Stuttgart: Reclam.
- Johnson, Uwe (1992 [geschr. 1953/54 ersch. 1985]): Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jünger, Ernst (1983 [1973]): Die Zwille. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sämtliche Werke, Bd. 18).
- Kästner, Erich (<sup>168</sup>2011 [1933]): Das fliegende Klassenzimmer. Hamburg: Cecilie Dressler.
- Keller, Gottfried (2003): Der grüne Heinrich. Nach der 1. Fassung von 1854/55. Stuttgart: Reclam.
- Kleinbaum, Nancy (1990): Der Club der toten Dichter. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Köhlmeier, Michael (1989): Die Musterschüler. München: Piper.
- Lenain, Thierry (1999): Das Mädchen am Kanal. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lenz, Jakob Michael Reinhold (2002 [1774]): Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung. Stuttgart: Reclam.
- Mann, Heinrich (1993 [1914/1918]): Der Untertan. Stuttgart: Reclam.
- Mann, Thomas: (2008 [1901]): Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Musil, Robert (2001 [1906]): Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Stuttgart: Reclam.
- Nestroy, Johann Nepomuk (1979 [1874]): Die schlimmen Buben in der Schule. Frühere Verhältnisse. Einakter. Stuttgart: Reclam.
- Niemann, Norbert (2003): Schule der Gewalt. München: dtv.
- Nietzsche, Friedrich (<sup>2</sup>1960 [1872]): Die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Ders.: Werke in drei Bänden. Dritter Band. München: Carl Hanser, S. 177–263.
- Nöstlinger, Christine (1972): Wir pfeifen auf den Gurkenkönig. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg
- Nöstlinger, Christine (1975): Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse. Hamburg: Oetinger.
- Nöstlinger, Christine (1987): Der Hund kommt. Bilder von Jutta Bauer. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- Paul, Jean (1997 [1793]): Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal. Stuttgart: Reclam.

- Preußler, Otfried (1987): Herr Klingsor konnte ein bißchen zaubern. Stuttgart: Thienemann.
- Rhue, Morton (2002): Ich knall euch ab! Ravensburg: Ravensburger.
- Rieger, Franz (1986): Internat in L. Darstellung eines empfindsamen Charakters. Graz-Wien: Styria.
- Rilke, Rainer Maria (1996 [1902]): Die Turnstunde. In: Ders.: Prosa und Dramen. Werke. Kommentierte Ausgabe in vier Bänden. Bd. 3. Frankfurt/M.: Insel, S. 435–440.
- Roth, Joseph (2012 [1919]): Der Vorzugsschüler. Stuttgart: Reclam.
- Strauß, Emil (1995 [1902]): Freund Hein. Eine Lebensgeschichte. Stuttgart: Reclam.
- Teller, Janne (2010): Nichts was im Leben wichtig ist. München: Hanser.
- Torberg, Friedrich (1979 [1930]): Der Schüler Gerber. München: dtv.
- Wedekind, Frank (2000 [1891]): Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Stuttgart: Reclam.
- Werfel, Franz (1977 [1928]): Der Abituriententag. Geschichte einer Jugendschuld. Frankfurt/M.: Fischer.
- Werner, Markus (2011): Zündels Abgang. Frankfurt/M.: Fischer.
- Zeh, Juli (2004): Spieltrieb. Frankfurt/M.: Schöffling.

## 2. Spielfilme

- An Education. Regie: Lone Scherfig. GB, 2009.
- Anina. Regie: Alfredo Soderguit. Uruguay/Kolumbien, 2013.
- Dangerous Minds – Wilde Gedanken. Regie: John Smith. USA, 1995.
- Das fliegende Klassenzimmer. Regie: Kurt Hoffmann. D, 1954.
- Das fliegende Klassenzimmer. Regie: Werner Jacobs. D, 1973.
- Das fliegende Klassenzimmer. Regie: Tomy Wigand. D, 2003.
- Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte. Regie: Michael Haneke. D, 2009.
- Der älteste Schüler der Welt [The First Grader]. Regie: Justin Chadwick. USA, 2010.
- Der blaue Engel. Regie: Josef von Sternberg. D, 1930.
- Der Club der toten Dichter [Dead Poets Society]. Regie: Peter Weir. USA, 1989.
- Der Chor – Stimmen des Herzens [Boychoir]. Regie: François Girard. USA, 2014.
- Der ganz große Traum. Regie: Sebastian Grobler. D, 2011.
- Der Schüler Gerber. Regie: Wolfgang Glück. A, 1981.
- Der Untertan. Regie: Wolfgang Staudte. D, 1951.
- Die Auserwählten. Regie: Christoph Röhl. D, 2014.
- Die Feuerzangenbowle. Regie: Helmut Weiß. D, 1944.
- Die Kinder des Monsieur Mathieu [Les Choristes]. Regie: Christophe Barratier. F, 2004.
- Die Klasse [Entre les murs]. Regie: Laurent Cantet. F, 2008.
- Die Lehrerin. Regie: Tim Trageser. D, 2011.
- Die Schüler der Madame Anne [Les héritiers]. Regie: Marie-Castille Mention-Schaar. F, 2014.
- Die Welle. Regie: Dennis Gansel. D, 2008.
- Election. Regie: Alexander Payne. USA, 1999.
- Elephant. Regie: Gus van Sant. USA, 2003.
- Fack ju Göhte. Regie: Bora Dagtekin. D, 2013.
- Guten Morgen, Herr Groth. Regie: Lars Kraume. D, 2007.
- Half Nelson. Regie: Ryan Fleck. USA, 2006.
- Hilfe, ich hab meine Lehrerin geschrumpft. Regie: Sven Jr. Unterwaldt. D/A, 2015.
- Lenas Klasse [Corrections Class]. Regie: Ivan I. Tverdovsky. D/R, 2014.
- Mittlere Reife. Regie: Martin Enlen. D, 2012.
- Mona Lisas Lächeln [Mona Lisa Smile]. Regie: Mike Newell. USA, 2003.
- Mr. Bill [Renaissance Man]. Regie: Penny Marshall. USA, 1994.
- Mucize – Wunder. Regie: Mahsun Kirmizigül. TR, 2015.
- Rot und blau [Il rosso e il blu]. Regie: Giuseppe Piccioni. I, 2012.
- Rushmore. Regie: Wes Anderson. USA, 1998.
- Silenced. Regie: Hwang Dong-hyuk. Südkorea, 2011.

Silentium. Regie: Wolfgang Murnberger. A, 2004.  
 That's What I Am. Regie: Michael Pavone. USA, 2011.  
 Von der Kunst, sich durchzumogeln [The Art of Getting By]. Regie: Gavin Wiesen. USA, 2011.

### 3. Dokumentarfilme

Alphabet. Regie: Erwin Wagenhofer. A, 2013.  
 Auf dem Weg zur Schule [Sur le chemin d l'école]. Regie: Pascal Plisson. F, 2013.  
 Die Prüfung [The Audition]. Regie: Till Harms. D, 2016.  
 Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen. Regie: Reinhard Kahl. D, 2011.  
 Kinder! Regie: Reinhard Kahl. D, 2008.  
 L'Épine dans le cœur. Regie: Michel Gondry. F, 2009.  
 Meine liebe Frau Schildt – Eine Ode an die Grundschule. Regie: Nathalie David. D, 2013.  
 Neuland. Regie: Anna Thommen. CH, 2013.  
 Sein und Haben [Être et avoir]. Regie: Nicolas Philibert. F, 2002.  
 Student Affairs. High School. Regie: Frederick Wiseman. USA, 1968.  
 Tableau Noir – Eine Zwergschule in den Bergen. Regie: Yves Yersin. CH, 2013.  
 Treibhäuser der Zukunft – Wie Schulen in Deutschland gelingen. Regie: Reinhard Kahl. D, 2004.

### 4. Sekundärliteratur

#### 4.1 Kinder- und Jugendliteratur

Binder, Alwin (1980): Sprachlose Freiheit? Zum Kommunikationsverhalten in Erich Kästners »Das fliegende Klassenzimmer«. In: Diskussion Deutsch 53 (11), S. 290–306. Online: [http://www.alwinbinder.de/html/erich\\_kastner.html](http://www.alwinbinder.de/html/erich_kastner.html) [Zugriff: 02.03.2016].

Ewers, Hans-Heino; Wild, Inge (Hg., 1999): Familienszenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim-München: Juventa.

Holzen, Aleta-Amirée (2012): Ritter machen Schule: Das Internat als ideale Schule in Burg Schreckenstein von Oliver Hassencamp. In: kids + media (1), S. 42–63. Online: [http://www.zora.uzh.ch/63539/1/von\\_Holzen\\_Ritter\\_machen\\_Schule.pdf](http://www.zora.uzh.ch/63539/1/von_Holzen_Ritter_machen_Schule.pdf) [Zugriff: 02.03.2016].

Meier, Bernhard; Franz, Kurt; Koopmann, Astrid (Hg., 2009): Von sachlichen Romanzen und fliegenden Klassenzimmern. Literatur lehren, Literatur verstehen; gewidmet Prof. Dr. Bernhard Meier zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Payrhuber, Franz-Josef (2009): Schuldramen in Jugenddramen über die Schule. In: Meier/Franz/Koopmann (2009), S. 181–192.

Schwander, Hans-Peter (2014): Abi und dann? Moratorium nach Abschluss der Schulzeit. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 50–60.

Wilkending, Gisela (1999): Das bürgerliche Familienmodell im Spiegel der »klassischen« Pensionsgeschichte. In: Ewers, Hans-Heino; Wild, Inge (1999), S. 41–61.

Wilkending, Gisela (21999): Die Pensionsgeschichte als Paradigma der traditionellen Mädchenerliteratur. In: Gnüg, Hiltrud; Möhrmann, Renate (Hg.): Frauen, Literatur, Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart: Metzler, S. 104–116.

Zabka, Thomas (Hg., 2008): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Beiträge aus dem Sammelband:  
 Bertschli-Kaufmann, Andrea; Knechtel, Nora: Wunschkinder. Heldinnen und Helden der Kinderliteratur und ihre Lehrerinnen. S. 31–45.  
 Blei-Hoch, Claudia: »In die Ecke muss er nun. Ei, da kann er Buße tun!«. Zur bildnerischen Darstellung von Lehrer-Schüler-Konstellationen in Bilder- und Erstlesebüchern. S. 67–81.  
 Dettmar, Ute): Passagen, Passanten. Schulwege in der Kinder- und Jugendliteratur. S. 177–189.  
 Glasenapp, Gabriele von: Gewalt in der Schule und ihre Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Überblick. S. 95–115.  
 Knödler, Christine): Wenn Gewalt Schule macht. Anmerkungen zu einem dunklen Kapitel in einer Institution der Aufklärung. S. 117–133.

- Oetken, Mareile: Hoheitsgebiet Schule. Grenzziehungen und -überschreitungen in Text und Bild. S. 81–94.
- Roeder, Caroline: Der Campus als Schauplatz verlorener Paradiese. Vom Trotzkopf zum Stargirl – von der traditionellen Mädchen-Pensionatsgeschichte zum aktuellen College-Außenseiterinnen-Roman. S. 157–176.
- Traphan, Jan: Mittendrin statt nur dabei. Modi der Konfliktaustragung im Klassenzimmerstück. S. 45–65.
- Wagner, Annette: Schule – (k)ein Thema!: Gibt es noch Autoritätskonflikte in aktueller Adoleszenzliteratur? S. 135–155.

#### 4.2 Lehrer/innen

- Brenn, Hubert (1997): Das Zerrbild des Lehrers in Presse, Literatur, Film und Lied. In: Medienimpulse. Zeitschrift für Medienpädagogik 5 (19), S. 9–18.
- Burbach, Harold J.; Figgins, Margo A. (1993): A Thematic Profile of the Images of Teachers in Film. In: Teacher Education Quarterly (2), S. 65–75.
- Dalton, Mary M. (2004): The Hollywood curriculum. Teachers in the movies. Rev. ed. New York: Peter Lang (Counterpoints, v. 256).
- Grunder, Hans-Ulrich (Hg., 1999): »Der Kerl ist verrückt!« Das Bild des Lehrers und der LehrerIn in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum.
- Holub, Robert (1978): Das Stereotyp des Lehrers in der Literatur des Kaiserreichs. In: Elliot, James; Pelzer, Jürgen; Poore, Carol (Hg.): Stereotyp und Vorurteil in der Literatur. Untersuchungen zu Autoren des 20. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Beiheft 9), S. 33–48.
- Kleedorfer, Jutta (1997): Achtung – LehrerInnen sehen ganz harmlos aus! Lehrer und Schule im Medienzeitalter – im Spiegel der neueren Kinder- und Jugendliteratur. In: Medienimpulse. Zeitschrift für Medienpädagogik 5 (19), S. 23–32.
- Koch, Friedrich (1993): Ein Tyrann wird gestürzt oder: Der Tod des Lehrers. Der blaue Engel, 1930, von Josef von Sternberg nach »Professor Unrat« von Heinrich Mann. In: Gast, Wolfgang (Hg.): Literaturverfilmung. Bamberg: C.C. Buchner (= Themen Texte Interpretationen), S. 67–74.
- Köpf, Gerhard (1980): Ach wär' ich nie in eure Schule gegangen. Das Bild des Lehrers in der neueren Erzählliteratur. In: Der Deutschunterricht 32 (3), S. 103–116.
- Mikota, Jana (2014): Lehrer als Täter – Schüler als Opfer, oder doch umgekehrt? Schule in der Gegenwartsliteratur. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 70–78.
- Milletich, Helmut S. (1997): Fernsehserien zum Thema »Schule« – und welches Bild über Lehrer vermitteln sie? In: Medienimpulse. Zeitschrift für Medienpädagogik 5 (19), S. 35–38.
- Neumann, Helga; Neumann, Manfred (2011): Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im »Jahrhundert des Kindes«. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe, Bd. 408).
- Neumann, Helga; Neumann, Manfred (2014): DDR-Schulpädagogik zwischen Anpassung und Widerstand. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 61–69.
- Raimo, Angela; Devlin-Scherer, Roberta; Zinicola, Debra (2002): Learning about Teachers through Film. In: The Educational Forum 66 (4), S. 314–323.
- Ruppelt, Georg (1995): Über Gymnasiallehrer in der deutschen Literatur. Braunschweig: Kühle.
- Ruppelt, Georg (2004): Professor Unrat und die Feuerzangenbowle. Von Gymnasiallehrern in der Literatur. Hameln: Niemeyer.
- Schweikart, Ralf (2003): Menschen, die große Pausen brauchen. Eine Typologie der LehrerInnen in der KJL. In: 1000 und 1 Buch (3), S. 3–8.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Verlachte Lehrer – unbotmäßige Schüler. Sechs Beispiele von Lehrer Lämpel bis heute. In: Zabka (2008), S. 5–15.
- Twellmann, Walter (1988): Die Gestalt des Lehrers in der Literatur. Entgrenzung und Selbstbeschränkung in dichterischen Lehrerdarstellungen. In: Pädagogische Rundschau 42, S. 733–743.
- Vorauer, Markus; Greiner, Ulrike (2007): Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte? Münster: Haus Monsenstein und Vannerdat (= Pädagogik im Widerspruch, Bd. 8).

### 4.3 Literatur

- Deckert-Peaceman, Heike (2015): Schulwege als Zwischenwelten. Biographische, literarische und pädagogische Annäherungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven von Kindern und Erwachsenen. In: Roeder, Caroline (Hg.): Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinär und in schulischer Praxis. München: kopaed, S. 161–177.
- Dür, Esther (1997): »Wo einer leidet an allem«. Zur Konstanz in der Darstellung von Internatserlebnissen anhand der Romane von Robert Musil und Michael Köhlmeier. Diplomarbeit, Wien.
- Ehlenberger, Jan (2006): Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauss, Hermann Hesse, Bruno Wille und Friedrich Torberg. Frankfurt/M.-New York: Peter Lang (= Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft, Bd. 28).
- Gansel, Carsten (1993): Uwe Johnson im Literaturunterricht. Das Beispiel »Ingrid Babendererde«. In: Der Deutschunterricht 46 (1), S. 34–48.
- Girtzhofer, Rudolf (1989): Die Verwirrungen der Zöglinge. Zu Form und Funktion des Internats in der Literatur Österreichs und Südtirols seit dem Ende der sechziger Jahre. Diplomarbeit, Wien.
- Gürtler, Christa (2006): Barbara Frischmuths Debüt Die Klosterschule im Kontext der Literatur um 1968. In: Cornejo, Renata; Haring, Ekkehard (Hg.): Wende, Bruch, Kontinuum. Die moderne österreichische Literatur und ihre Paradigmen des Wandels. Wien: Praesens, S. 121–138.
- Johann, Klaus (2003): Grenze und Halt. Der Einzelne im »Haus der Regeln«: zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg: Winter (= Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 201).
- Johann, Klaus (2013): Die Leiden der Jungen und Mädchen. Anmerkungen zur Internatsliteratur, aus leider gegebenem Anlass. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (2), S. 145–151.
- Johann, Klaus (2014): Ein »Abriß der Welt«. Internatsromane als Gesellschaftsromane, am Beispiel von Werken Hermann Hesses, Robert Musils, Robert Walsers, Wilhelm Speyers und Erich Kästners. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 26–39.
- Karst, Theodor (1982): Kindheit, Jugend, Schule – zum Beispiel Hermann Hesses »Unterm Rad«. In: Haas, Gerhard (Hg.): Literatur im Unterricht. Modelle zu erzählerischen und dramatischen Texten in den Sekundarstufen I und II. Stuttgart: Reclam, S. 30–45.
- Kiper, Hanna (1998): Vom »Blauen Engel« zum »Club der toten Dichter«. Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klaus, Johann (2010): Internate: Zwischen Idylle und Grauen. Online: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-04/internat-literatur> [Zugriff: 02.03.2016].
- Luserke, Matthias (1999): Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kleine Reihe V & R, 4016).
- Maier, Karl Ernst (1972): Die Schule in der Literatur. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte).
- Maiwald, Klaus (2011): Auf Abstand? Walter Kempowski, »Tadellöser und Wolf« und der Deutschunterricht. In: Literatur im Unterricht 12 (3), S. 219–232.
- Maiwald, Klaus (2014): »You are an education for me...«. Die Krise der Schule in Walter Kempowskis »Tadellöser & Wolff«. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 40–49.
- Martin, Ariane (2000): Die modernen Leiden der Knabenseelen. Schule und Schüler in der Literatur um 1900. In: Der Deutschunterricht 52 (2), S. 27–36.
- Mix, York-Gothart (1995): Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der Moderne. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Mix, York-Gothart (2014): Die Schulgeschichten und die Schulgeschichte. Literarizität im bildungs- und erziehungskritischen Diskurs der frühen Moderne. In: Der Deutschunterricht 66 (1), S. 2–13.
- Noob, Joachim (1998): Der Schülersebstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende. Heidelberg: Winter (= Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, 3. Folge, Bd. 158).

- Rinner, Gabriele (1994): Internatserziehung in der Literatur. Diplomarbeit, Graz.
- Rupp, Gerhard (1989): Nichts mehr wahrnehmen, nichts erkennen im zeitlosen Nebel? Schüler reagieren auf die Schulkritik des Schüler Gerber von Friedrich Torberg. In: *Der Deutschunterricht* 41 (4), S. 53–67.
- Stiewe, Barbara (2014): »Freunde der Jugend sind wir, nicht ihre Schinder!«. Reformpädagogische Einflüsse in Schulerzählungen der Weimarer Republik. In: *Der Deutschunterricht* 66 (1), S. 14–25.
- Streichert, Claus (1994): Die Gestalt des Lehrers und die Darstellung der Schule von 1848 bis zum Ende der Donaumonarchie in der österreichischen Erzählkunst und Biographie. Dissertation, Flensburg.
- Wolff, Rudolf (1984): Die Schule – so bitter wie die Medizin. Zur Realismuskonzeption in Heinrich Manns »Professor Unrat«. In: Wolff, Rudolf (Hg.): *Heinrich Mann. Werk und Wirkung*. Bonn: Bouvier (= Sammlung Profile, Bd. 7), S. 8–23.

#### 4.4 Film

- Gast, Wolfgang (Hg., 1993): *Literaturverfilmung*. Bamberg: C.C. Buchner (= Themen Texte Interpretationen).
- Grindhammer, Lucille (1993): Hollywood in the English language classroom: The dead poets' society. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 46 (4), S. 244–250.
- Jacke, Charlotte; Winkel, Rainer (Hg., 2008): *Die gefilmte Schule. Das fliegende Klassenzimmer – Der Wald vor lauter Bäumen – Napola – Der Club der toten Dichter – 187 – Die Konferenz – Die Kinder des Monsieur Mathieu u.v.a.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 62). Beiträge aus dem Sammelband: Höhne, Julia: *Napola – Elite für den Führer*. S. 58–69.
- Jacke, Charlotte; Winkel, Rainer: »Klappe, die 17.«! Oder: Warum Sie nicht nur (aber auch) die folgenden Filme sehen sollten. S. 1–6.
- Jacke, Charlotte: *Der Vater eines Mörders*. S. 44–57.
- Jacke, Charlotte: *Nahaufnahme zweier Lehrer – Dr. Bökh und Lopez*. S. 180–200.
- Karius, Ina: *Die Saat der Gewalt*. S. 82–97.
- Kiper, Hanna: *Die Feuerzangenbowle*. S. 8–30.
- Ladenthin, Volker: *Das fliegende Klassenzimmer*. S. 31–43.
- Lamberts-Piel, Christa: *Der Club der toten Dichter – Blick durch die filmmusikalische Brille*. S. 143–159.
- Lange, Sandra; Knauth, Judith: *Die Konferenz*. S. 106–116.
- Mattenklotz, Gundel: *Die Kinder des Monsieur Mathieu*. S. 132–142.
- Schröder, Jan: *Guten Morgen, Herr Grothe*. S. 224–231.
- Schröter, Sofia: *Die Welle*. S. 69–80.
- Schröter, Tobias: *School of Rock*. S. 117–131.
- Schwella, Meike K.: *Der Wald vor lauter Bäumen*. S. 160–178.
- Winkel, Rainer: »1-8-7« (ONE EIGHT SEVEN). S. 98–105.
- Koch, Friedrich (1987): *Schule im Kino. Autorität und Erziehung vom »Blauen Engel« bis zur »Feuerzangenbowle«*. Weinheim-Basel: Beltz (= Reihe Pädagogik).
- Koch, Friedrich (1990): *Der Club der toten Dichter. Anmerkungen zu einem »Schulfilm«*. In: *Pädagogik* (11), S. 56–57.
- Paefgen, Elisabeth K. (2014): »I love the first day«. Die Institution Schule in der amerikanischen Fernsehserie THE WIRE. In: *Der Deutschunterricht* 66 (1), S. 79–87.
- Rußegger, Arno (1996): *Ein Österreicher im »Club der toten Dichter«. Wolfgang Glücks »Der Schüler Gerber«*. In: Schlemmer, Gottfried; Blümlinger, Christa (Hg.): *Der Neue österreichische Film*. Wien: Wespennest (= Wespennest-Film), S. 84–96.

# Gedicht im Unterricht

Daniel Nix, Carolin Führer

## Die (lyrische) Axt im Walde

Lars Ruppels Slam-Ballade

*Holger, die Waldfee*

### 1. Einführung in die Thematik

»Poetry Slams« erfreuen sich in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum einer immer größeren Beliebtheit. Bei diesen Dichterwettbewerben kann prinzipiell jeder Schreibende auf der Bühne auftreten, um selbstverfasste Gedichte und Texte vorzutragen. Das Publikum fungiert dabei als Jury und kürt durch Beifall oder Punktetafeln den Sieger des Abends (vgl. im Einzelnen: Anders 2010). Obwohl prinzipiell alle Altersgruppen vertreten sein können, wird die Slam-Szene von junggebliebenen Erwachsenen geprägt und die Lesungen finden in der Regel auch nicht in Literaturhäusern, sondern in Szenelokalitäten oder alternativen Konzerträumen statt. Damit stellt das Format eine zeit-

gemäße und »hippe« Form dar, lyrische Lesungen zu inszenieren. Vermutlich hat die Literaturdidaktik (auch) aus diesen Gründen den Slam in den letzten Jahren verstärkt erschlossen und entsprechende Modelle für den Deutschunterricht entwickelt (vgl. z.B. Anders 2007, 2008, Anders/Abraham 2008, Bekes/Frederking 2009).

Einer der bekanntesten deutschsprachigen Slam-Poeten ist der 2014 zum »Deutschen Meister« gekürte Lars Ruppel, der in seinen Gedichten bekannte Redensarten reflektiert, die gemeinhin gedankenlos geäußert werden: »Alter Schwede«, »Heidewitzka«, »Mein lieber Herr Gesangsverein« – Ruppel behandelt die so Titulierten als eigenständige Figuren und fragt, welche (Lebens-)Geschichten und Schicksale sich hinter den jeweiligen Aussprüchen verbergen: Wer ist der »Alte Schwede«? Was treibt den »Herrn Gesangsverein« um? Was ist »Heide Witzka« für ein Mensch? Formal betrachtet handelt es sich bei den so entstandenen Texten um moderne Balladen, die in der dramatisch-szenischen Gesamtanlage des Slam-Formats eine ungewöhnliche und daher interessante Geschichte in »junger«, aber rhetorisch ausgefeilter lyrischer Sprache darbieten. Gerade durch diese Kombination sind Ruppels Texte als Gegenstand des Literaturunterrichts besonders geeignet: Lernende von der Jahrgangsstufe 6 bis hin zur gymnasialen Oberstufe können erfahrungsgemäß rasch – freilich auf unterschiedlichen Verstehens-ebenen – persönliche Zugänge dazu aufbauen.

Das Gedicht *Holger, die Waldfee* ist der titelgebende Text des 2014 erschie-

nenen Lyrikbandes, in dem der Autor seine bisherigen Gedichte über Redensarten gesammelt hat. Nach Rupels eigener Aussage ist das Gedicht aus einem Verhören des bekannten Ausspruches »Holla die Waldfee« entstanden. Gemäß des bereits beschriebenen Erzählprinzips wird in der Ballade die Lebensgeschichte der Waldfee Holger – und mit ihr die spannungsreiche Entwicklung des Verhältnisses von Mensch, Natur und Wirtschaft – in fünf Handlungsteilen entwickelt.

In den ersten zehn Strophen wird zunächst ein idyllisches Bild der Natur gezeichnet, wobei der Autor auf ironische Weise mit Versatzstücken der romantischen Naturlyrik (z.B. Eichendorffs *Abschied vom Walde*) spielt. Sprachgewaltig, aber mit Augenzwinkern werden die Synästhesie des Waldenerlebens und die Allharmonie der Natur durch den Einsatz kreativer Metaphern, Vergleiche und Personifikationen heraufbeschworen.

Mit einem plötzlichen Schnitt wechselt die Perspektive von dem ganzheitlichen Sosein der Natur zum individuellen Schicksal der »Fee, die Holger heißt« (V. 52), von deren existentiellen Niedergang der Leser in den Strophen 11–19 erfährt: Fungierte Holger in prähistorischen Zeiten gemäß der Naturgeisttradition als »Patron aller Wesen« (V. 55) und hatte er die Besiedlung des Waldes durch die Menschen vermittelnd begleitet (»Ausgleich im Kreislauf des Gebens und Nehmens«; V. 56), wird er in der erzählten Zeit der Balladenhandlung als gescheiterte Existenz vorgeführt, die körperlich verwahrlost, dem Alkohol und dem Massen-TV verfallen in einer vergammelten Wohnung haust.

Wie es zu diesem Existenzverfall kam, wird nach einem weiteren Szenenwechsel im dritten Balladenabschnitt (Strophen 21–26) geschildert: Das »Forstamt«, bestehend aus grauen »Männern mit Schlipfen« (V. 78), die in waldfernen Büros residieren, hat die Kontrolle über den Wald übernommen. Während sich unter Holgers sanfter Führung das Waldleben harmonisch und ganzheitlich vollzog, wird es nun durch die Herrschaft der Verwaltungsbehörde fragmentiert und mit der kalten Logik eines entfesselten Kapitalismus konfrontiert, der mit seiner Maxime der Profitmaximierung auch vor dem Raubbau an der Natur nicht haltmacht: Um Geld in die Kassen zu spülen, soll das gerodete Holz an einen bekannten schwedischen Billigmöbelhersteller verkauft werden.

Die Rechnung wurde jedoch ohne die Waldfee gemacht, die angesichts der drohenden Vernichtung aus ihrem lethargisch-depressiven Zustand erwacht, sich auf ihre ursprüngliche regulative Aufgabe als Naturgeist besinnt und im Namen der Waldbewohner schließlich die Eindringlinge im vierten Handlungsteil (Strophen 26–28) gewaltsam zur Flucht zwingt.

Holgers Rückkehr zum aktiven (politischen?) Handeln schreit förmlich nach einer Deutung, die der Autor gleichsam »metakognitiv« in den letzten beiden Strophen in Form einer verallgemeinerten »Lehre« liefert: So wie Holger sich letztlich aufrafft, um sich für die Gemeinschaft einzusetzen, so seien auch wir alle »für irgendwen Fee« (V. 114) und sollten gegenseitig aufeinander achtgeben.

## 2. Didaktische Überlegungen

Wie eben ausgeführt wurde, erschließt sich die Ballade kognitiv über den Nachvollzug der dargestellten Handlungsabschritte, deren Kohärenz vom Rezipienten zunächst für sich in der Abfolge als »roter Faden« und dann in ihrem Bezug aufeinander in globaler Hinsicht hergestellt werden muss. Denn der Aufbau der Ballade ist strukturell durchkomponiert: Der Waldidylle im ersten Teil wird die verwaltete und entfremdete (post-)moderne Arbeitswelt im dritten Teil antithetisch gegenübergestellt. Die Beschreibung von Holgers Lebensgeschichte im zweiten Teil verbindet die beiden Teile handlungslogisch miteinander und motiviert Holgers »Comeback« im vierten Balladenabschnitt. Am Fallbeispiel der Waldfee werden so gesellschaftliche Probleme gespiegelt und in humoristischer Weise (politische) Diskussionsfragen aufgeworfen: Welchen Wert stellt die Natur heute für uns dar? Wie verändern sich Lebensbereiche, wenn sie unter rationalen Kriterien kalkuliert, bewertet und unter wirtschaftlichen »Sachzwängen« verwaltet werden? Was bedeutet es für Subjekte, wenn ihr Arbeitsplatz »wegrationalisiert« wird und sie einer Lebensaufgabe beraubt werden? Wie geht der Einzelne mit der Bürde um, gesellschaftliche Risiken internalisieren zu müssen? Welche (politischen) Handlungsmöglichkeiten bleiben in einer bürokratisch verordneten »Wirklichkeit«, die als »alternativlos« dargestellt wird? Wie können Zivilcourage und das Einsetzen für das Gemeinwohl heute gedacht und gelebt werden? Welche Formen des Engagements und des Protes-

tes sind angemessen? Wie sind wir als Konsumenten an der beschriebenen Entwicklung beteiligt?

Um die Schülerinnen und Schüler an diese Fragen heranzuführen, sollte zunächst die Textbasis sorgfältig erschlossen werden, damit auf der Ebene einer hergestellten Globalkohärenz weiterführende Interpretationen vorgenommen werden können. Die beigefügten didaktischen Impulse geben dazu Anregungen, indem sie mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die verschiedenen Teilbereiche des Gedichts – die Darstellung des Waldes, den Lebensweg der Waldfee Holger und die Handlungslogik der Forstamtsbehörde – thematisieren. Die vorgeschlagenen Aufgabenformate versuchen dabei, unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu schaffen: In der analytischen Aufgabe zur Darstellung des Waldes wird die Untersuchung sprachlicher Mittel funktional hinsichtlich ihrer Wirkung reflektiert und dem emotionalen Leseerlebnis gegenübergestellt. Bei der Entwicklung einer Rollenbiographie wird auf spielerische Weise hermeneutisch gearbeitet, um einerseits ein Einfühlen im Wechselspiel zwischen Identifikation und Alterität zur zentralen Figur der Ballade anzuregen und andererseits die Imagination (im Kontext der Gesamthandlung) zu befördern. Handlungs- und Produktionsorientiert ist die Auseinandersetzung mit der Darstellung des Forstamtes gestaltet, um über die Reflexion des holzschnittartigen Figurenverhaltens subjektive Stellungnahme und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (vgl. Spinner 2006). Die abschließende Aufgabe zu der im Gedicht angelegten »Lehre«

bereitet das abschließende Gespräch vor, bei dem die Lernenden ihr im Verlauf der Lektüre entstandenes mentales Modell der Ballade austauschen und (kontrovers) diskutieren können. Damit werden durch den finalen Impuls auch spezifische Charakteristika der Slam-Poetry berücksichtigt, entgegen den »üblichen« Tendenzen in der Gegenwartslyrik, gesellschaftskritische Momente in Form einer (Moral-)Lehre zu formulieren (vgl. Anders 2008).

### 3. Realisierung im Unterricht

In der Einstiegsphase sollte in jedem Fall eine gemeinsame Lesung der Ballade stattfinden. Durch einen vorab eingeübten Vortrag der Lehrkraft oder Mitschnitte von Lars Ruppels Auftritten im Internet wird der heitere Erstdruck der Ballade erfahrungsgemäß eingeholt. Auf diese Weise kann auch der eingangs beschriebene Rahmen des Poetry-Slams und die dort herrschende Atmosphäre zusammen mit den Schülerinnen und Schülern antizipiert und besprochen werden. Die erneute vertiefte Textbegegnung kann dann durch die beigefügten Impulse eingeleitet werden. Methodisch können die entsprechenden Aufgaben flexibel gehandhabt und in unterschiedlichen Unterrichtsarrangements umgesetzt werden. Neben der traditionellen (arbeitsteiligen) Einzelarbeit mit anschließenden Auswertungsgesprächen sind vor allem Gruppenarbeiten oder kleinere Projekte sinnvoll, bei denen die Lernenden ihre Einzelergebnisse zusammentragen, vergleichen, diskutieren, ggf. in einem gemeinsamen Produkt zusammenführen und dann der gesamten Lerngruppe abschließend

präsentieren. Erst nach der Auswertung der Aufgaben sollten weiterführende Interpretationsansätze der Lernenden diskutiert werden, die diese durch eine Beschäftigung mit der im Text formulierten »Lehre« entwickeln.

#### Literatur

- ANDERS, PETRA (2007): *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- DIES. (2008): *Slam Poetry. Texte und Materialien für den Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- DIES. (2010): *Poetry Slam im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ANDERS, PETRA; ABRAHAM, ULF (Hg., 2008): Poetry Slam & Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. In: *Praxis Deutsch*, H. 208, S. 6–15.
- BEKES, PETER; FREDERKING, VOLKER (Hg., 2009): *Die Poetry-Slam-Expedition: Bas Böttcher*. Braunschweig: Schroedel.
- RUPPEL, LARS (2014): *Holger, die Waldfee. Zehn Gedichte über Redensarten*. Berlin: Satyr.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33. Jg., H. 200, S. 6–16.

---

DANIEL NIX unterrichtet die Fächer Deutsch sowie Politik und Wirtschaft als Studienrat an einem hessischen Gymnasium.  
E-Mail: daniel.nix@gmx.de

CAROLIN FÜHRER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Sprach- und Literaturdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal.  
E-Mail: fuehrer@uni-wuppertal.de

## ARBEITSANWEISUNGEN

LARS RUPPEL (2014): *Holger, die Waldfee*  
- Didaktisch-methodische Impulse zur  
Slam-Ballade

### 1. Impuls:

*Darstellung des Waldlebens  
im ersten Teil der Ballade  
(Strophen 1-10)*

- Lies dir die Beschreibung des Waldlebens (Strophen 1-10) genau durch und notiere deine spontanen Assoziationen und Gedanken dazu!
- Trage anschließend in einer Tabelle Beispiele für Personifikationen, Metaphern und Vergleiche ein und beschreibe deren Wirkung!
- Welche der Spontaneindrücke deiner Erstlektüre haben sich bestätigt, welche Ideen sind nach der genaueren Betrachtung noch hinzugekommen?

### 2. Impuls:

*Charakterisierung der Waldfee Holger  
(Strophen 11-19)*

Verfasse eine Rollenbiographie der Waldfee Holger!

- *Situation:* Holger sitzt vor seiner Hütte und denkt nach; in der Ferne sind die Abholzungsmaschinen des Forstamtes schon zu hören und zu sehen.
- *Anleitung:* Eine Rollenbiographie zu einer literarischen Figur erstellen

Beim Verfassen einer Rollenbiographie geht es darum, eine literarische Figur aus der Innensicht zu erkunden und vorzustellen. Dazu musst du dich möglichst gut in die Figur hineinversetzen! Lass dir zunächst die unten aufgeführten Fragen durch den Kopf gehen. Schreib die Rollenbiographie dann in ganzen Sätzen in der »Ich-Form«, so als wärst du die Person selbst! Du kannst und musst dabei auch Einzelheiten zu der Figur »dazu erfinden«, die deiner Vorstellung von ihrer Gedankenwelt entsprechen, im Text selbst aber nicht genannt werden. Die Handlung des Textes

darf dadurch aber nicht verändert werden; deine Ausführungen müssen also möglichst genau die Textgrundlage berücksichtigen! Beginne deine Rollenbiographie nach Möglichkeit mit »Ich heiße...«

Fragen, auf die du eingehen kannst:

- *Person* (Wie heißt du? Wie alt bist du?)
- *Wohnung* (Wo lebst du? Wie sieht deine Wohnung aus?)
- *Beruf* (Welchen Beruf übst du aus? Wie lange schon? Wie ist die gegenwärtige Lage?)
- *Freizeit* (Was machst du in deiner Freizeit? Welche Hobbys und Interessen hast du?)
- *Beziehung* (Hast du Kontakte zu anderen? Hast du Freunde und Bekannte?)
- *Selbstbild* (Wie siehst du dich selbst? Was magst du an dir, was nicht? Bist du mit deinem Leben zufrieden? Was macht dir Sorgen? Was erwartest du von der Zukunft? Was steht der Verwirklichung deiner Wünsche im Weg?)

### 3. Impuls:

*Darstellung des Forstamtes  
(Strophen 20-25)*

- Lies dir die Beschreibung des »Forstamtes« (Strophen 20-25) genau durch!
- Stelle die Mitarbeiter des Forstamtes und den Chef in Form eines Bildes, einer Zeichnung oder einer geklebten Collage dar!
- Füge Sprechblasen hinzu, in denen die Gedanken der Forstamtsmitarbeiter (in »Ich-Form«) in Form eines »Slogans« deutlich werden! Überlege dazu, welche Werte und Prinzipien für sie wichtig sind und wonach sie ihr Handeln ausrichten!

### 4. Impuls:

*Diskussion zu Interpretationsansätzen  
(Strophen 29-30)*

In den letzten beiden Strophen der Ballade ist von einer »Lehre« die Rede. Worin besteht diese Lehre aus deiner Sicht? Formuliere dazu einen kurzen Text!

LARS RUPPEL  
*Holger, die Waldfee*

Jeden Morgen,

wenn tief fliegende Sonnenstrahlen  
 am Waldrand erst die Wurzeln kitzeln,  
 federfein mit hellen Farben  
 Graffiti in die Rinde kritzeln,

zerbrechen und als Scherbenregen  
 den Waldboden mit Glanz bedecken,  
 mit einem Streicheln die Insekten  
 unter Humusdecken wecken;

wenn die Stille, die im Wald zur Nacht  
 noch eben jeden Ton verbot,  
 vertrieben durch den Klang der Welt,  
 leicht angespielt vom Morgenrot,

verschämt ein Stück zur Seite geht  
 und Platz schafft für Konzerte;  
 Akkorde, die das Leben greift,  
 vom Hörer höchst verehrt

Klänge, wie das Amselzwitchern,  
 das, wenn man sich konzentriert,  
 klingt, als singe eine Orgel,  
 die im Regen explodiert.

Der Strauch, der müde Knospen streckt,  
 das Weidenkätzchenschnurren,  
 Humus, der leis' Faulgas furzt,  
 ein Wühlmausmagenknurren,

Asseln, die mit lautem Groll  
 nach Kellerschlüsseln suchen,  
 und von oben raschelt sacht  
 das Umblättern der Buchen.

Welch Wohlklang, welch Balsam!  
 Oh, Waldlebens Lied!  
 Der Tag hat am Morgen  
 den ersten Zenit.

Der Schöpfung zu Ehren  
 erhebet die Ohren:  
 Euch wurde der Tag  
 von der Sonne geboren!

Kommt alle zum Reigen,  
 heut wollen wir tanzen  
 zum Lobe des Kleinen  
 im Großen und Ganzen.

Zum Ärger des einen:  
 Der, der nicht gerne tanzt,  
 der, dessen Wohnung  
 bepilzt und verranzt,

der öffnet die verdreckten Fenster,  
 holt tief Luft, und dann kawemmt er:  
 »Halt die Fresse, du!«, und droht  
 der ganzen Welt mit Hausverbot.

Der Herr, der sich so echauffert,  
 ist großflächig und unrasiert  
 und doch des Waldes treuester Geist:  
 Es ist die Fee, die Holger heißt.

Einst war der Holger die Fee aller Wälder,  
 Herrscher der endlosen Baumkronenfelder,  
 Patron aller Wesen, Vertreter des Lebens,  
 Ausgleich im Kreislauf des Gebens und Nehmens,

der Ruhepol des Pendels, das hinter den Dingen  
 im rhythmischen Tanz aus harmonischen Schwingen  
 die Teile des Puzzles, das einstmals entzweit,  
 vereint zu Gemälden in Rahmen aus Zeit.

Nur Holger, die Welt und ein Beutel voll Samen  
 Und Jahre, die gingen, genau wie sie kamen.  
 So wurde aus Boden, der leblos und kalt,  
 ein Kind dieser Erde in Kleidern aus Wald.

Später, als Menschen in Baumwipfeln lebten,  
 an Haaren und Händen die Harztropfen klebten,  
 da wusste man noch seine Arbeit zu schätzen  
 und lebte gar gerne nach seinen Gesetzen.

Und heut? Hat er Wohnrecht im eigenen Heim,  
 ist nicht mehr vonnöten und meistens allein –  
 ein lebendes Denkmal aus schöneren Tagen.  
 Im Wald hat seit Jahren das Forstamt das Sagen.

Wie jeden Tag schaut bald sein Alltag vorbei,  
 voll von Seufzern des Saufens und RTL 2.  
 Die Waldfee von einst ist nun kaum mehr ein Schatten,  
 geworfen von Tagen, die Sonnenschein hatten.

Im Forstamt am Tisch bei Kaffee und Tee sitzen  
 in Graustufen aufgereiht Männer mit Schlipfen;  
 zu allem entschlossen, den Rotstift gezückt,  
 den Arsch bis zur Ritze ins Leder gedrückt.

Über dem Schlips ist kein Platz für Gefühle,  
 IKEA braucht Rohstoff zum Bau neuer Stühle.  
 »Die brauchen Stühle, und wir brauchen Geld.«  
 Alle gewinnen, so leicht ist die Welt.

Einen Wildschweinfurz später schon flattern geschwind  
Im Rausch der Geschwindigkeit Schlipse im Wind.  
»Hül!«, rufen sie, und sie peitschen die Trucks,  
der Forstamtschef jöhlt und schwingt stolz seine Axt,

bis schließlich am Waldrand die Rodhorde hält  
und einer ins amtseig'ne Megafon bellt:  
»Hier spricht der Sprecher der Forstamtsinsassen.  
Wir bitten die Tiere, den Wald zu verlassen!

Die Baumfällarbeiten beginnen alsbald!  
Noch fünfzehn Minuten, dann wird dieser Wald  
kraft uns'rer Äxte zu Kleinholz gemacht  
und dann zur Verstuhlung nach Schweden gebracht.«

Die Tiere erstarren, nur Lider, die fallen,  
denn Stahl ist viel härter als Schnäbel und Krallen.  
Das Leben sieht manchmal so hoffnungslos aus  
Wie Omas beim Ausflug ins Leichenschauhaus.

Doch grad als man Abschied vom Walde genommen,  
hören sie Schreie vom Waldrand her kommen.  
Schon rennt ein Mann mit erhobenen Armen  
In Panik vorbei, und er fleht um Erbarmen.

Dahinter kommt Holger, die Waldfee, gerannt,  
mit Wut in den Augen und Axt in der Hand.  
Von Weitem sind Rauchwolken gut zu erkennen:  
die Seelen der Trucks, die am Waldrand verbrennen.

Holger verzeiht nicht, er tut lieber weh –  
Ein echter Chuck Norris im Kleid einer Fee.  
So erhielt Holger den alten Respekt,  
nach so vielen Jahren erfolgreich comebackt.

Was lehrt dieses Märchen? Oder ist das Klischee?  
Sind wir nicht alle für irgendwen Fee?  
Unbemerkt wachend und gleichsam bewacht,  
geben wir gut auf den anderen acht.

Denn steht einer mal mit dem Rücken zur Wand,  
steht dahinter 'ne Fee mit 'ner Axt in der Hand.

# Kommentar

Heidi Schrodt

## (Deutsch-)Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer

Wenn es nach der medialen Präsenz geht, könnte man meinen, es gibt derzeit kaum ein wichtigeres Thema in unseren Schulen als den Deutschunterricht – für MigrantInnen, wohlge-merkt. Mal geht es um so genannte »Ghettoklassen« versus Integration von Beginn an, dann steht Deutsch als Voraussetzung für die Schulreife im Zentrum, und immer wieder kocht auch das Thema »Deutschpflicht in den Pausen« von Neuem auf. Der Schein trügt: Es geht meist um politische Profilierung oder populistische Ansagen und fast nie um eine seriöse Auseinandersetzung mit den Erfordernissen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen. Dieser Diskurs wird immer noch fast nur akademisch geführt.

Spätestens zu Beginn der 90er-Jahre des vorigen Jahrhunderts war klar, dass Österreich zu einem Zielland für MigrantInnen geworden war. Schon damals wurde auf die Notwendigkeit eines Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache verwiesen und bereits 1994

anlässlich einer großen Tagung im Wiener Rathaus eine Resolution verabschiedet, die ein durchgehendes Konzept, ausgehend von der LehrerInnen-aus- und -fortbildung, forderte. Leider wurde jahrelang auf die veränderte Situation kaum bis gar nicht reagiert. Während Österreich längst zum Migrationsland geworden war und die Wiener Bevölkerung heterogen und vielsprachig, ging in den Schulen des Landes alles seinen gewohnten Gang. Viele der Kinder der Gastarbeiter besuchten unsere Schulen, ohne je in den Genuss spezieller Sprachförderung gekommen zu sein, andere mussten mit zwei Wochenstunden »Deutsch für Ausländer« oder »Deutsch als Zweitsprache«, wie es später genannt wurde, das Auslangen finden. Überproportional viele landeten und landen noch immer in den Sonderschulen. Die Lehrkräfte für diesen Deutschunterricht wurden – und werden teils noch immer – in Kurzausbildungen geschult, der Kontakt zur einschlägigen Forschung fehlte vielfach. Man kann heute mit Recht sagen, dass hier einer ganzen Generation von Kindern und Jugendlichen Bildung vorenthalten wurde.

In der Zwischenzeit wurden zahlreiche punktuelle Maßnahmen gesetzt, wie die Einrichtung eines Sprachförderzentrums in Wien, die Aufstockung der Stundenkontingente für Deutsch als Zweitsprache oder der Einsatz von MuttersprachenlehrerInnen. Das alles darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass wir von einer zufriedenstellenden Lösung meilenweit entfernt sind. Im Grunde genommen ist die österreichische Schule in ihren Grundzügen in den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts stecken geblieben. Sie ist

ausgerichtet auf eine homogene, monolinguale Schülerschaft. Die Tatsache, dass sich an manchen Wiener NMS nur mehr SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch befinden, spiegelt sich ebenso wenig in unseren Schulgesetzen wider wie die ständig anwachsende Zahl derer, die während des Schuljahres zu uns kommen. Auch für sie ist wenig professionelles Angebot vorhanden, die Stundenanzahl, die ihnen zum Deutschlernen zur Verfügung steht, reicht nirgends aus.

Dabei wissen wir, was wir bräuchten. Nicht nur im Deutschunterricht, sondern in jedem Gegenstand soll Deutschlernen stattfinden. Um die LehrerInnen dazu zu befähigen, brauchen sie eine fundierte Ausbildung – an den Universitäten, an den Pädagogischen Hochschulen und an den Ausbildungsstätten für Elementarpädagogik, auf die immer gerne vergessen wird. Besonderes Gewicht sollte dabei der LehrerInnenfortbildung zukommen. »Durchgängige Sprachförderung« wird das in dem von der Universität Hamburg entwickelten Modell »FÖRMIG« genannt, also Sprachförderung, die sich auf die gesamte Bildungslaufbahn erstreckt und alle schu-

lichen und auch außerschulischen Bildungsbereiche umfasst.

Hamburg selbst hat dieses Modell, das in mehreren deutschen Bundesländern in unterschiedlicher Form zum Einsatz kommt, am nachhaltigsten umgesetzt. Seit zehn Jahren gibt es ein Gesamtkonzept für eine umfangreiche Sprachförderung, und das geht weit über den Deutschunterricht hinaus. Basiskurse für nicht alphabetisierte Kinder und Jugendliche sind ebenso fix vorgesehen wie psychologische Unterstützung für traumatisierte Flüchtlingskinder. An jeder Hamburger Schule gibt es eine speziell ausgebildete Lehrkraft, die für den Bereich der Sprachförderung zuständig ist. Die Ressourcen für die Sprachförderung sind über Hamburg hinweg ungleich verteilt, ihre Zuteilung erfolgt nach Kriterien des Sozialindex: Benachteiligte Standorte erhalten bis zu einem Drittel mehr. Wie viel jede Schule erhält, kann öffentlich eingesehen werden.

Auch wir brauchen sehr dringend ein Gesamtkonzept. Das gibt es derzeit weder bundesweit noch für die Großstädte. Die Streitereien um die Deutschpflicht in den Pausen jedenfalls bringen uns keinen Millimeter weiter.



**Mag.<sup>a</sup> Heidi Schrodt**

ist Lehrerin für Deutsch und Englisch an einer Wiener AHS. Tätigkeit in der LehrerInnenfortbildung. Bis 2010 Direktorin am Gymnasium Rahlgasse in Wien. Vorsitzende der Initiative »BildungGrenzenlos«.

E-Mail : heidi.schrodt@gmail.com

## ide empfiehlt



### Gerhard Rupp Deutschunterricht lernen weltweit

Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen.  
Baltmannsweiler: Schneider Verlag  
Hohengehren, 2014. 828 Seiten.  
ISBN 978-3-8340-1381-1 • EUR 39,80

Alle Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts übersichtlich und in ihrem Zusammenhang darzustellen, einen Gesamtüberblick über die drei Themenfelder Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik zu bieten – das ist das ehrgeizige Ziel dieses umfangreichen Bandes. Er richtet sich an Studierende der Erziehungswissenschaften bzw. des Lehramts sowie an künftige und bereits aktive DeutschlehrerInnen in aller Welt.

Das Lehrbuch ist durch die Volkswagen-Stiftung im Rahmen des Opusmagnum-Projekts gefördert worden. Das Buch steht auch nicht alleine, sondern ist mit einer Online-Lernplatt-

form verbunden ([www.deutschunterrichtlehrenweltweit.eu](http://www.deutschunterrichtlehrenweltweit.eu)), die Materialien, Tests und Video-Interviews mit erfahrenen DeutschdidaktikerInnen bietet.

Es ist eine Einführung in die Deutschdidaktik ganz neuen Typs: in Zeiten der Unübersichtlichkeit der Versuch, in einem einzigen Band das wichtigste Wissen zu komprimieren; angesichts der Globalisierung nicht nur den so genannten muttersprachlichen, sondern auch den zweit- und den fremdsprachlichen Deutschunterricht zu berücksichtigen; unter den Bedingungen der Vorherrschaft moderner Medien und neuer Rezeptionsgewohnheiten dieses Lehrwerk so zu gestalten, dass man den Eindruck bekommt, es ist ohnehin alles ganz einfach, verständlich und spannend – man müsse eben nur weiter- und weiterlesen, bis man den ganzen Überblick hat ...

Welche Idee hinter dieser Publikation steckt, darüber gibt die Einleitung Auskunft, die »als theoretische Position eine kompetenzorientierte, interkulturelle und interdisziplinär fundierte Deutschdidaktik« angibt (S. 14/15). Die Kompetenzorientierung wird mit den bildungspolitischen Vorgaben begründet, die interkulturelle Ausrichtung zielt – angesichts von Globalisierung und Migration – auf die Öffnung der Deutschdidaktik »für viele Sprachen, Literaturen und kulturelle Praktiken«, bezüglich der Interdisziplinarität werden vor allem die Lehr-Lern-Forschung und die Soziologie erwähnt. Als »implizites Ziel« des Deutschunterrichts wird »gesellschaftliche Handlungsfähigkeit« erwähnt (S. 22), ein Gedanke, der allerdings nicht weiter ausgeführt wird.

Der Band besteht aus zehn Kapiteln, die – wie schon ihre Titel zeigen – die Themen des Deutschunterrichts sehr unterschiedlich angehen:

1. Einleitung: Deutschunterricht lehren weltweit
2. Leseverstehen – Umgang mit Texten
3. Schreibdenken
4. Sprechdenken und Hörverstehen
5. Reflexion über Sprache
6. Umgang mit Medien
7. Umgang mit Körpersprache
8. Deutschunterricht im Jahr 2050
9. Werkzeugkoffer für den Deutschunterricht
10. Glossar der wichtigsten Fachbegriffe

Diese originelle Gliederung kann mit einigen Innovationen aufwarten. Ins Auge sticht zunächst das dritte Kapitel, »Schreibdenken«. Mit diesem Begriff soll eine besonders wichtige Funktion des Schreibens hervorgehoben werden, »nämlich seine *heuristische, erkenntnishervorbringende Funktion*« (S. 236, Hervorhebung im Original). Das Kapitel »Reflexion über Sprache« ist auch in gewisser Weise charakteristisch für diese Publikation. Es konzentriert sich, wie zu erwarten, auf Fragen der Grammatik, behandelt diese aber nicht nur »formal«, also sozusagen »von innen«. Vielmehr werden durch Themen wie soziale Relevanz der Rechtschreibung, durch den Vergleich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder das Eingehen auf die Mehrsprachigkeit auch Perspektiven von »außen«, aus gesellschaftlich-politischer Sicht, auf die Sprache geworfen. Ungewöhnlich ist auch die Aufwertung der körpersprachlichen Kommunikation durch ein eigenes, sehr umfangreiches

Kapitel. Dies wird sehr plausibel damit legitimiert, dass sie eines der Hauptmedien der mündlichen Kommunikation ist. Doch nicht nur das, denn das Kapitel geht auch auf die Medialität von Körpersprache ein, wie auch auf die entsprechenden notwendigen Kompetenzen der LehrerInnen. Nur auf den ersten Blick erstaunlich ist das achte Kapitel, »Deutschunterricht im Jahr 2050«. Dies ist schließlich ein Zeithorizont, innerhalb dessen Lehrkräfte, die jetzt mit der Ausbildung beginnen, unterrichten werden (vgl. S. 745). Obwohl jede Spekulation über die Zukunft problematisch ist, kann die Annahme des Verfassers, dass sich heute bereits abzeichnende Konflikte (bei völlig verschobenen Machtverhältnissen) weiter zuspitzen werden und dass der Deutschunterricht daher als Friedenserziehung auszulegen sein werde, doch als sinnvolle Annahme gewertet werden. Wird dieser Ansatz kompetenzorientiert (für den Deutschunterricht) durchgedacht, landet man schnell bei Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen (S. 764). Diese wiederum wurden schon vor über zwanzig Jahren mit Blick auf die damalige Gegenwart entwickelt. Womit sich dieses Kapitel wohl weniger als eine Orientierung *an der Zukunft*, als eine Orientierung *für die Zukunft* erweist, und das ist auch gut so. Originell und sicher gewagt ist auch der »Werkzeugkoffer für den Deutschunterricht« (9. Kapitel). Er besteht aus zwei Elementen: einer kurz gefassten Theorie für die Unterrichtsvorbereitung und Hinweisen für die didaktische Auswahl. Dieses Kapitel zeigt, meiner Meinung nach, besonders deutlich, dass dieses Buch zwar – wie vom Autor geplant – auch zum

Selbststudium geeignet ist, dass es aber wohl am besten von erfahrenen DidaktikerInnen genutzt werden kann, die sich auf den reichen Fundus des Werkes stützen, aber je nach Unterrichtssituation einzelne Bereiche weglassen, kürzen oder durch zusätzliche Literatur und weitere Materialien ergänzen. Die Grundausrichtung, einen »sprach-integrativen interkulturellen Deutschunterricht« (S. 67) zu präsentieren, kann nur wärmstens begrüßt werden. Das Buch ist einmalig in seiner Vielfalt und »Vollständigkeit«, was die Bereiche, Zugänge und Themen des Deutschunterrichts betrifft. Es ist beeindruckend, wie viele Informationen, Positionen und Erfahrungen hier ausgewählt, ausgewertet und eingearbeitet werden. Vielfalt und Dichte, ohne dadurch je kompliziert zu wirken – diese Eigenschaften charakterisieren wohl am stärksten diese Publikation Gerhard Rupps. Es wird seinem Anspruch, kompaktes und doch tiefgründiges Basiswissen zu bieten, durchaus gerecht. Freilich wird diese Vielfalt durch eine Konzession erkaufte, die dem Autor vielleicht gar nicht als solche erscheint. Die Deutschdidaktik wird einfach durch die Art der Präsentation als ein Konglomerat an unzähligen Handlungsmöglichkeiten präsentiert, als eine Serie von Techniken (oder Kompetenzen), die es zu beherrschen gilt, um einen erfolgreichen Unterricht zuwege zu bringen. Es wird also, wie der Untertitel verspricht, tatsächlich ein Basiswissen vermittelt. Die Basis dieses Basiswissens bleibt allerdings unterbelichtet. Das Format dieses Lehrwerks, wie auch seine Grundintention, erlauben es nicht, Dinge anders als eindeutig darzustellen. Es bleibt kein Raum dafür zu

zeigen, wie bestimmte Auffassungen historisch entstanden sind bzw. sich gegen andere durchgesetzt haben. Es ist in diesem Rahmen auch nicht möglich, rivalisierende Auffassungen von deutschdidaktischen Zielen einander vergleichend gegenüberzustellen. Das Buch ist sozusagen im Modus von Punkt und Rufzeichen, nicht aber von Fragezeichen geschrieben. Der Deutschunterricht wird nicht von seiner »philosophischen«, sondern von seiner methodischen Seite her dargestellt. Doch gilt dieser Einwand keineswegs nur für dieses Lehrwerk, sondern wohl für die meisten Einführungen. Gerade Studierende, die sich ihrem Fach erstmals nähern, werden wohl die Darstellung immer noch komplex genug finden und sich erst schrittweise durch die Fülle der Aspekte und Zugänge arbeiten. Sie erhalten damit einen Überblick, der weit über dem liegt, was bislang an Einführung in die Materie Deutschunterricht angeboten wurde. Und das ist kein geringes Verdienst.

## Neu im Regal



### Heidi Schrodtt **Sehr gut oder Nicht genügend?**

Schule und Migration in Österreich  
Wien-Graz-Klagenfurt: Molden, 2014.  
207 Seiten.

ISBN 978-3-85485-327-5 • EUR 19,99

»Eigentlich sollte es dieses Buch nicht geben.« – So leitet die Autorin die lange Auflistung der Mängel im österreichischen Schulsystem ein. In sieben Kapiteln beleuchtet sie ausführlich die Faktoren, die zur Zementierung der sozialen Unterschiede an Österreichs Schulen führen. Vor allem Kinder aus einkommensschwachen Familien mit Migrationshintergrund und QuereinsteigerInnen werden in diesem System benachteiligt. Heidi Schrodtt – selbst erfahrene Lehrerin und Schulleiterin – hat verschiedene Institutionen besucht und mit zahlreichen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gesprochen, um ein umfassendes Bild zu liefern. Dreimal lässt sie ExpertInnen zu Wort kommen; die Migrationsforscherin Barbara Herzog-Punzenberger, den Bildungsforscher Günter Haider und die Sprachwissenschaftlerin İnci Dirim.

Österreich hält, obwohl seit Langem Migrationsland, an der Vorstellung ei-

ner homogenen Gesellschaft fest. Das Bildungswesen spiegelt diese Haltung wider und ist nach wie vor ständisch geprägt. Sämtliche Schulreformen haben es nicht geschafft, soziale Ungleichheiten abzubauen. Detailliert und mit anschaulichen Zahlen werden Bereiche wie Schulübergänge, das Auslagern des Bildungsauftrages auf zuhause oder die Vernachlässigung der Erstsprachförderung erläutert. Bei Letzterer wird den Kindergärten eine besonders wichtige Bedeutung zugeschrieben. Immer wieder kommt Schrodtt auf die Problematik der Schnitt- und Nahtstellen zurück, an denen die Weichen für das weitere Leben gestellt werden. Daher ist für sie eine gemeinsame Ganztagschule für alle Kinder vom 6. bis zum 15. Lebensjahr die einzig logische Konsequenz, um Ungleichheiten entgegenzuwirken. Schrodtt beschönigt nichts, behält aber eine positive und appellierende Haltung bei, spürbar etwa, wenn sie die hervorragende Arbeit der PädagogInnen anführt. In ihrem Fazit listet sie 25 Maßnahmen auf, die das Bildungssystem auf neue Beine stellen würden.

In der aktuellen Situation weist das Buch in leicht verständlicher Sprache auf Schwachstellen hin, an denen angesetzt werden müsste, um eine gelingende Integration von allen Neuankömmlingen in Österreich zu garantieren. Daher ist es eine hervorragende Lektüre für alle, denen die Chancengleichheit in der Bildung ein Anliegen ist.

---

BARBARA KLEMA ist Deutschlehrerin und Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik der AAU Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit. E-Mail: barbara.klema@aau.at

Christiane Hochstadt, Andreas Krafft,  
Ralph Olsen

### **Deutschdidaktik**

Konzeptionen für die Praxis.  
Tübingen-Basel: A. Francke UTB, 2015.  
2., überarbeitete u. erw. Auflage. 316 Seiten.  
ISBN 978-3-8252-4481-1 • EUR 19,99

Eine übersichtliche Zusammenschau der grundlegenden deutschdidaktischen Konzeptionen zu bieten, war das Anliegen der AutorInnen dieser Publikation. Christiane Hochstadt, Andreas Krafft und Ralph Olsen sind in der LehrerInnenbildung der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg, Karlsruhe und Ludwigsburg tätig und haben mit genauem Blick auf die Bedürfnisse von und im Austausch mit Studierenden, aber auch Lehrenden im Fach Deutsch einen kompakten, systematisch aufgebauten und sprachlich gut verständlichen Überblick zu sprach-, literatur- und mediendidaktischen Konzeptionen entwickelt. Neben einer kurzen Einführung und abschließenden Literaturangaben sowie einem Register werden in den einzelnen Kapiteln die für den Deutschunterricht wesentlichen und auch in den Bildungsstandards festgelegten Lern- und Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören – Schreiben (Rechtschreiben und Texte verfassen) – Lesen – Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen – Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren (Wortschatzunterricht und Grammatikdidaktik) beleuchtet. Dabei wird der praxisorientierte Fokus dieses Einführungsbuches betont, der die Beschäftigung mit fachwissenschaftlichen Grundlagen nicht ersetzen kann. In den einzelnen Kapiteln werden die jeweils relevanten Konzeptionen überblicksmäßig mit Hilfe von

Tabellen, Beispielen und Abbildungen dargestellt und problematisiert, am Ende jedes Kapitels finden sich Aufgaben und Lektüreempfehlungen. Ziel ist, den LeserInnen die vielfältigen didaktisch-methodischen Zugänge zum Deutschunterricht aufzuzeigen und sie zu einer kritisch-reflektierenden Beschäftigung mit den Inhalten anzuregen. Dabei soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Unterrichtsplanung höchst komplex ist und dass nicht fertige Rezepte, sondern nur eine intensive Beschäftigung mit fachdidaktischen Inhalten zielführend sein kann. Ein empfehlenswertes Buch für alle, die sich Orientierung innerhalb des vielfältigen Themenfeldes des Deutschunterrichts verschaffen möchten.

Maik Philipp

### **Lese- und Schreibunterricht**

Tübingen-Basel: A. Francke UTB, 2013.  
222 Seiten.  
ISBN 978-3-8252-4022-6 • EUR 19,99

Lesen und Schreiben sind komplexe und aufwändige mentale Prozesse, die nur durch langfristiges Üben erfolgreich bewältigt werden können, ist die zentrale Botschaft dieses Buches. Den kompetenten Umgang mit der Schriftsprache zu erlernen, stellt junge Menschen nach wie vor vor große Herausforderungen. Immer noch zeigen übernational angelegte Leistungsüberprüfungen wie PISA, PIRLS oder IGLU große Schwächen bei einem Teil der SchülerInnen, insbesondere bei jenen, die in einem bildungsfernen, sozioökonomisch benachteiligten Umfeld aufwachsen und somit Gefahr laufen,

zu den BildungsverliererInnen zu gehören. Angelehnt daran thematisiert Maik Philipp die Problematik der »SchriftverliererInnen«, deren Defizite sich gerade an den »Schwellenübergängen« (z. B. von einer Schulform in eine andere oder von der Schule zur Berufsausbildung) weiter benachteiligend auswirken. Er spricht jedoch im gesamten Band positiv und aufmunternd von »Schriftnovizen« und »Schriftexperten«, um die Erlernbarkeit schriftsprachlicher Kompetenzen zu betonen. Wichtig ist dabei, die Kompetenzen Lesen und Schreiben mit ihren jeweiligen spezifischen Anforderungen einzeln in den Blick zu nehmen und nicht nur unter dem Literalitätsbegriff zusammengefasst zu betrachten.

Im vorliegenden Band nähert man sich der Frage, wie der Zugang zur Lese- und Schreibkompetenz erleichtert werden kann, aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Das vorrangige Ziel ist, unterrichtsrelevantes Wissen zum Thema Lesen und Schreiben zu vermitteln und Lehrenden sowohl die Theorie als auch wirksame Förderpraxis in unterschiedlichen Bereichen näherzubringen und aufzuzeigen, welche Maßnahmen in einem effektiven Unterricht nachweislich zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz beitragen. Dafür werden unterschiedliche Modelle zu Lese- und Schreibprozessen sowie Entwicklungsmodelle betrachtet und ausgewertet, des Weiteren werden neben theoretischen Modellen auch empirische Befunde herangezogen, die der Autor als »Kern« seines Buches bezeichnet. Mit Hilfe von quasi-experimentellen Studien wurde die Wirksamkeit von Förderprogrammen untersucht, woraus sich be-

sonders wirksame Förderansätze zu fünf Schwerpunkten ablesen lassen, die zusammenfassend präsentiert werden.

Wie alle Bände dieser Reihe ist das Buch übersichtlich und gut nachvollziehbar aufgebaut, mit zahlreichen Beispielen, Tabellen und Abbildungen illustriert und einem umfassenden Literaturverzeichnis abgerundet. Es bietet ausführliche Informationen zum Lese- und Schreibunterricht für ein wissenschaftlich geschultes Lesepublikum.



Thomas Bachmann,  
Helmuth Feilke (Hg.)

### **Werkzeuge des Schreibens**

Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.  
Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2014. 249 Seiten.  
ISBN 978-3-1268-8061-9 • EUR 26,00

Zahlreiche Publikationen zur Schreibforschung und Schreibdidaktik beschäftigen sich mit dem Prozess oder/und dem Produkt des Schreibens, nur wenige davon werfen einen genauen Blick auf das, was nötig ist, damit beides gut aufeinander abgestimmt ist und zufriedenstellende Ergebnisse erzielt werden können – das Schreiben von Texten selbst. Für die beiden Herausgeber dieses höchst lesenswerten Sammelbandes, der zehn Beiträge be-

kannter FachdidaktikerInnen umfasst, kann das Schreiben nur gelingen, wenn die »Werkzeuge des Schreibens« – bezeichnet als Textprozeduren – auch beherrscht werden. Was Textprozeduren sind, was sie bewirken und wie Schreiblernende sich einen kompetenten Umgang damit aneignen können, ist Gegenstand dieses Bandes und wird anhand von Beispielen der einzelnen AutorInnen aus den Bereichen Erzählen, Beschreiben, Anleiten und Argumentieren dargelegt. Darüber hinaus stellt Helmuth Feilke in seinem einleitenden Beitrag das Konzept der Textprozeduren vor und präsentiert Überlegungen zu einer Didaktik der Textprozeduren. Thomas Bachmann reflektiert daran anschließend über das Schreiben als soziale Praxis und über die Arbeit an der »Sprachlichkeit der Texte« (S. 50) im Unterricht. Der Bogen der Beiträge spannt sich vom vorschulischen bis zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben von SchülerInnen und Studierenden und umfasst theoretische sowie empirische Zugänge. Es wird gezeigt, dass der kompetente Umgang mit Textprozeduren nicht nur Teil des Lernbereichs Schreiben ist, sondern auch das Lesen, den Umgang mit Texten und die Sprachreflexion miteinbezieht. Es ist gerade dieser umfassende, die Grenzen einzelner Kompetenzbereiche überwindende Zugang der Didaktik der Textprozeduren, die mit Hilfe dieser Publikation für den Unterricht fruchtbar gemacht wird, der das Verfassen von Texten lehr- und lernbar macht und SchülerInnen bei der Entwicklung von Textkompetenz sowie Lehrende bei deren Diagnose unterstützen kann.

Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer (Hg.):

### **Identität und Fremdsprachenlernen**

Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Tübingen: Narr, 2013. 329 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6838-0 • EUR 48,00

In Zeiten zunehmender Mobilität kommen Menschen immer öfter mit fremden Sprachen und Kulturen in Kontakt. Dies kann ungeplant sein und einer Notsituation entspringen, wie aktuell sehr häufig der Fall, oder aber geplant und gewünscht sein, etwa mit freiwillig gewählten Aufenthalten in anderssprachigen Ländern. Egal ob eine Zweitsprache erworben werden muss oder eine Fremdsprache freiwillig erlernt wird, immer sind damit auch Fragen der Identität verbunden. Der hier vorgestellte Sammelband umfasst die »Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts« an der Justus-Liebig-Universität Gießen und nähert sich in 29 Beiträgen der Thematik »Identität und Fremdsprachenlernen« aus höchst unterschiedlichen Blickwinkeln. Sprache formt Identität auf individueller und überindividueller Ebene maßgeblich und Aufgabe des Sprach(en)unterrichts ist es, Lernende unter anderem für kulturelle Unterschiede und interkulturelle Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren und sich mit Fragen der eigenen und der fremden Identität(en) zu beschäftigen. Den vier Vorgaben der TagungsorganisatorInnen folgend, werden in den einzelnen Beiträgen Konzepte für die wechselseitigen Beziehungen von Sprachenlernen und Identität

und die daraus resultierenden Folgen für den Fremdsprachenunterricht skizziert, die Bedeutung des Themenkomplexes »Sprachenlernen und Identität« für die Fachdisziplin allgemein und für die persönliche Ausrichtung innerhalb der Fremdsprachendidaktik und -forschung reflektiert, die Bedeutung der Orte und Umgebungen von Sprachenlernen und Sprachenpraxis beleuchtet und unterschiedliche Forschungsansätze der letzten zwanzig Jahre, die die Beziehung zwischen Sprachenlernen und Identität zum Thema haben, kritisch in den Blick genommen. Der Band zeigt das große Spektrum an Zugängen zu einem höchst aktuellen Thema und bietet wertvolle Informationen nicht nur für Fremdsprachenlehrende, sondern für alle, die sich für die komplexe Beziehung zwischen Sprache bzw. Sprachenlernen und der Entwicklung von Identität interessieren.

Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens,  
Jutta Standop

### **Grundwissen Didaktik**

München-Basel: Ernst Reinhardt, 2014.  
6., überarbeitete Auflage. 258 Seiten.  
ISBN 978-3-8252-8575-3 EUR 30,90

In den letzten Jahren richtete sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Entwicklung von Bildungsstandards, Definitionen von Kompetenzen, Entwicklung einer neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung, kurz auf wichtige, aber in der Wahrnehmung von Studierenden und unerfahrenen Lehrenden oft unverbundene Teilbereiche des Unterrichts. Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen trugen dieser Entwick-

lung Rechnung und auch in den neu entwickelten Curricula für das Lehramtsstudium bilden sich diese Vorgaben ab. Dies ist nachvollziehbar, dennoch gilt es trotz der Segmentierung in Einzelbereiche die zentrale Aufgabe des Unterrichts – die Verbindung der einzelnen Bereiche zu einem großen Ganzen – nicht aus dem Blick zu verlieren. Über didaktisches Grundwissen zu verfügen ist zentrale Voraussetzung für das Handeln jedes Lehrers und jeder Lehrerin, dieses zu erwerben eine der wesentlichen Herausforderungen jedes Lehramtsstudiums. Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop bieten in der 6., gründlich überarbeiteten Auflage des Bandes *Grundwissen Didaktik* einen umfassenden Überblick über diesen großen Themenbereich. In den einzelnen Kapiteln gehen sie auf die erste Begegnung mit der Didaktik ein, legen die verschiedenen Facetten der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin dar, setzen sich mit verschiedenen Modellen und Konzepten von Unterricht sowie mit Lerntheorien und -modellen im Kontext des Lehrens und Lernens auseinander, beschäftigen sich mit Curriculum und Curriculumsarbeit und thematisieren im abschließenden Kapitel noch mediendidaktische Grundlegungen. Das Lehrbuch gibt Einblicke in alle wesentlichen Bereiche der Didaktik, bietet umfassende Informationen und dient zum ersten Wissensaufbau, kann aber auch als Nachschlagewerk immer wieder herangezogen werden.

Rezensionen: URSULA ESTERL