



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Österreich im Blick

Fundstücke des kulturellen Lebens in Österreich

Herausgegeben von
Ursula Esterl, Nicola Mitterer und Hannes Schweiger

Heft 2-2022
46. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, NICOLA MITTERER, HANNES SCHWEIGER: <i>Zumindest</i> einige Fundstücke aus Österreich	5
--	---

Außer der Reihe

MAX BRINNICH: Die Praxis der Aufzeichnung. Peter Handkes <i>Die Geschichte des Bleistifts</i> im Literaturunterricht	141
---	-----

Service

STEFAN DE WILDE: Blicke auf und aus Österreich. Bibliographische Notizen	149
--	-----

Magazin

<i>Aktuelles</i> Erhard-Friedrich-Preis für Deutschdidaktik 2022	158
<i>ide empfiehlt</i> URSULA ESTERL: K. Gümüşay (2021): <i>Sprache und Sein</i>	159
<i>Neu im Regal</i>	163

Österreichische Identitäten: Einführung und Überblick

RUDOLF DE CILLIA: Sprachen und Identitäten in Österreich	13
HAJNALKA NAGY: Erzähl mir Österreich! Neue Fragen an ein altes Konstrukt aus literaturdidaktischer und gedächtnistheoretischer Perspektive.	24

Literatur in und aus Österreich

MANFRED MITTERMAYER, INES SCHÜTZ: Themen, Bücher, Autorinnen, Autoren. Die inhaltlichen Schwerpunkte der <i>Rauriser Literaturtage</i> zwischen 2013 und 2019	38
SANDRA VLASTA: Mehrsprachige Gegenwartsliteratur in/aus Österreich ...	50
HANNES SCHWEIGER im Gespräch mit KATJA GASSER: <i>mea ois wia mia</i> . Der Auftritt Österreichs als Gastland der <i>Leipziger Buchmesse 2023</i>	60
GEORG HUEMER: Zur aktuellen Kinderliteratur aus Österreich. Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen	68
ULRIKE TITELBACH im Gespräch mit dem Schriftsteller und Literatur- vermittler MICHAEL STAVARIČ: »Literatur muss Verbindungen herstellen«	81

Film in und aus Österreich

TINA WELKE, KLAUS REDL: Kurzfilme in/aus Österreich. Unterschätztes Format und ambitionierte Nische für kulturelle und sprachliche Begegnungen	93
VOLKER PIETSCH: Von Wärmedämmungen, Isolierungen und Verschalungen bei Häusern und Menschen. Die österreichischen Dokumentarfilme <i>Was uns bindet</i> (2017) und <i>Im Keller</i> (2014)	108

Stimmen in und aus Österreich

URSULA MAURIČ, ANJA THIELMANN: <i>Global Citizenship Education & Philosophy for Children</i> als methodischer Ansatz für voXmi-Schulen. Mehrsprachigkeit in <i>p4c-Dialogues</i> zu globalen Themen	125
ANNA JANDRISEVITS: <i>Die Chefredaktion</i> . Medienkompetenz auf Instagram.	134

Zum Nachhören (online)

HANNES SCHWEIGER im Gespräch mit RENATE FAISTAUER und WOLFGANG HACKL: Das IDT-Kulturprogramm und seine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten	
---	--

»Österreich« in anderen ide-Heften

ide 2-2021	Wald
ide 3-2019	Maximilian I.
ide 4-2018	Normen und Variation
ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 2-2017	Die Donau – Länder am Strome
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns
ide 3-2014	Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
ide 1-2014	Berge
ide 3-2013	Identitäten

Das nächste ide-Heft

ide 3-2022	Kurze Filme <i>erscheint im September 2022</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2022	Vergnügen
ide 1-2023	ÜberGEsetzt

<https://ide.aau.at>

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.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC}, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Zumindest einige Fundstücke aus Österreich

Die Definition des Begriffes »Nation« wird glücklicherweise zunehmend in Frage gestellt, allerdings gibt es nach wie vor ein Konstrukt, das wir »Österreich« nennen und dem wir eine bestimmte (Mentalitäts-)Geschichte und – zunehmend diverse – kulturelle Identität zuschreiben. Das vorliegende Heft möchte keine Festschreibung, wohl aber eine aktuelle Befragung dieser »Imagination Österreich« durchführen, auch wenn das ein fragmentarisches und der Vorläufigkeit unterworfenen Vorhaben ist. Wenn man den Namen des Landes, in dem man hauptsächlich lebt und beispielsweise beschult wird, nennt, scheint das eine gewisse Art von Zugehörigkeit zu definieren. Immer mehr Menschen erleben jedoch die Kontingenz von (nationalen) Zugehörigkeiten und die großen Schwierigkeiten, die damit verbunden sein können, ein zumindest zeitweiliges »Zuhause« zu finden. Derart fragile »Grenzerfahrungen« machen immer mehr Menschen, solche, die nach Österreich kommen, und auch solche, die dieses Land verlassen, um sich anderswo niederzulassen. Der Weltbürger Ilija Trojanow, der eine seiner zahlreichen Heimaten auch in Wien gefunden hat, schreibt dazu in seinem »Erinnerungsbuch« *Der entfesselte Globus*: »Es gibt keine Heimat, die nicht zur Fremde werden könnte,

und umgekehrt. Es hat mich immer wieder erstaunt, wie selbstverständlich etwas werden kann, das anfänglich irritierend oder gar inakzeptabel wirkte.« (Trojanow 2008, S. 8) Das mag ausschließlich für das Erleben von Menschen gelten, die ihren Lebensmittelpunkt (mehrfach) gewechselt haben, aber diese Erfahrung gilt auch in umgekehrter Logik: Etwas, das ganz und gar vertraut wirkte, kann jederzeit fremd und irritierend erscheinen (vgl. Freud 1997, S. 241–274), auch für jene, die zeitlebens an einem einzigen Ort verweilen. Die äußeren Veränderungen, die wir erleben können, stehen den inneren in nichts nach und so kann die vertrauteste Umgebung etwa allein durch die Wandlungen, die das Altern mit sich bringt, durch Krankheit, den Verlust oder Zugewinn eines geliebten Menschen, sehr unterschiedlich wirken und sich im Zuge dieser Veränderungen als ebenso »befremdlich« erweisen wie eine andere Kultur. Selbst diejenigen Menschen, die ihren Geburtsort nie verlassen, machen also jene existenzielle Erfahrung, die Trojanow beschreibt, wenn er von der Sehnsucht nach einem Zuhause spricht: »Es gab Zeiten, da sehnte ich mich nach Rückkehr. Bis ich begriff, daß meine Herkunft kein Raum ist, der für mich reserviert ist, den ich nur aufsperrn und entstauben müsste, um wieder einziehen zu können.« (Ebd.) Die Dichterin Rose Ausländer macht mit ihrer Rede vom »Mutterland Wort« (Ausländer 1999, S. 54) deutlich, dass die Sprache selbst in dunkelsten Zeiten eine Behausung sein kann, in die sich der Mensch vor den äußeren Bedrohungen zurückziehen vermag, wenn er denn in der Lage ist, sich der ge-

wohnten und womöglich missbrauchten Strukturen kreativ zu bedienen. Zeitlich gesehen lernen wir aber noch vor diesen Fähigkeiten von Sprache, die sich nach innen richten, deren nach außen gerichtete Macht kennen, die das Individuum zu einem Außen, einem Kollektiv in Verbindung zu setzen oder auch aus diesem auszugrenzen vermag. In einer Welt, in der immer mehr Menschen auf engem Raum mit anderen zusammenleben, die, zumindest auch, eine andere Sprache sprechen, ist ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit der sprachlichen Teilhabe an Gemeinschaften besonders wichtig. Wie grundlegend diese ist, kommt oft erst dann zu Bewusstsein, wenn sie sich nicht mehr bietet: »Wie wichtig Sprache ist, weil wir damit die Welt um uns benennen, sie bezeichnen, ihr Bedeutung verleihen und uns darüber mit anderen verständigen, wird deutlich, wenn man das Gefühl hat, dass einem Sprache nicht zur Verfügung steht.« (Busch/Busch 2008, S. 9)

Dieses Heft erscheint in enger Anbindung an die XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die von 15. bis 20. August 2022 in Wien stattfindet. Mit dem Motto **mit.sprache.teil.haben* stellt die IDT 2022 die Bedeutung des Sprachenlernens und -lehrens für gesellschaftliche Teilhabe in den Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit Identität und Zugehörigkeit spielt in einer Migrationsgesellschaft wie jener Österreichs eine zentrale Rolle, sowohl mit Blick auf den Bildungs- als auch den Kulturbereich, wie die facettenreichen Beiträge dieses besonderen Themenhefts zeigen sollen.

Den Eindruck, über Sprache nicht im eigentlichen Sinne verfügen zu können, betrachten viele Schriftstellerinnen und Schriftsteller allerdings als eine notwendige Bedingung ihres Schreibens. Nicht zuletzt deshalb, weil Literatur immer eine Fremdsprache und ein Hort des Fremden im Eigenen ist, ist dieser Kunstform ein recht umfangreiches Kapitel gewidmet. Gerade in der Literatur »zeigt sich Sprache in ihrer konstitutiven Mehrdeutigkeit und wird gleichermaßen für eine Reflexion der Mechanismen der Bedeutungsbildung wie als fundamental kreative Ressource neuer Ausdrucksmöglichkeiten zugänglich« (Dobstadt/Riedner 2021, S. 398). In der Begegnung mit literarischen Texten ist auch das Erleben der tiefen Verbindung und noch tieferen Spaltung möglich, die die menschliche Sprache mit der Wirklichkeit verbindet und von dieser trennt. Dabei bedarf es vielleicht erst der Kenntnis einer Fremdsprache, um die Fesseln abstreifen zu können, die einem die zuerst erlernte angelegt hat. Georges-Arthur Goldschmidt reflektiert darüber in seinem umfangreichen Essay *Der Stoff des Schreibens*, wo er nach der Erfahrung des Nationalsozialismus der französischen Sprache, die er im Exil auch als Schriftsprache verwendete, bedurfte, »um dem Deutschen seine Unschuld zurückzuerstatten« (Goldschmidt 2005, S. 149 f.). Dabei betrachtet er diese Erfahrung einer notwendigen Bilingualität allerdings nicht als ein Spezifikum seiner Zeit, sondern als eine Konstante, die in der Erfahrung von Schriftsteller_innen und Philosoph_innen quer durch die Jahrhunderte aufbewahrt ist. Er bezieht sich dabei auf Heinrich Heine

ebenso wie auf Georg Lichtenberg, der bereits im Jahr 1775 schrieb: »*Ich bin eigentlich nach England gegangen um deutsch schreiben zu lernen*« (zit. nach Busch/Busch 2008, S. 100; Hervorh. i. O.). Einer solchen Auffassung von Sprache folgend, sind Österreichs mittlerweile meist mehrsprachige Klassenzimmer ein Schatz, der sich allerdings nicht so leicht heben lässt. Darüber schreiben unter anderem *Ursula Maurič* und *Anja Thielmann*, wenn sie zunächst die zentralen Anliegen des Schul- und Bildungsnetzwerkes *voXmi* vorstellen und daran anschließend von einem Projekt berichten, in dessen Rahmen sie versucht haben, dem Begriff der *Global Citizenship Education* in Verbindung mit einer *Philosophy for Children* eine sprachliche Basis zu geben, die allen Teilhabenden ermöglicht. Wege dazu möchte auch die *Chefredaktion*, die uns von *Anna Jandrisevits* vorgestellt wird, eröffnen. Die 2021 von Melisa Erkurt gegründete Plattform ist angetreten, den Journalismus für junge Menschen in Österreich zu revolutionieren und bekommt in diesem Versuch von ihren mittlerweile rund 28.000 Follower_innen recht. Jandrisevits beschreibt, auf welchen Prinzipien dieses Vorhaben basiert, das demnächst auch für Lehrpersonen noch besser nutzbar gemacht werden soll.

Die in Ungarn geborene, heute in Frankreich lebende Schriftstellerin Ágota Kristóf macht uns in *Die Analphabetin. Autobiographische Erzählung* darauf aufmerksam, dass nicht nur die gesprochene Sprache und jene, die wir in der Schrift niedergelegt haben, zu uns spricht. Vor allem zu Beginn unseres Lebens sind es vielmehr

die sinnlichen Eindrücke, die Dinge und schließlich auch die hörbar werdenden Stimmen und Geräusche der Umgebung, die zu uns sprechen: »Am Anfang gab es nur eine einzige Sprache. Die Objekte, die Dinge, die Gefühle, die Farben, die Träume, die Briefe, die Bücher, die Zeitungen waren diese Sprache.« (Kristof 2007, S. 31) In Anbetracht der zahlreichen neu entstehenden literarischen Texte, in denen Tiere und Dinge Geschichten erzählen, wird uns diese Dimension von Sprache wohl auch im Erwachsenenalter immer stärker zu Bewusstsein gebracht. Was in der Literatur hör- und spürbar wird, erfährt im Film eine hin und wieder geradezu unheimliche, mitunter auch aufdringlich-voyeuristische Sichtbarkeit. Davon berichtet der Beitrag von *Volker Pietsch*, der sich mit Ulrich Seidls *Im Keller* (2014) und Yvette Löckers *Was uns bindet* (2017) beschäftigt. Seidls Film, in dem er uns einen – von der Kamera stark gelenkten – Blick in die Untiefen österreichischer Keller werfen lässt, erfordert eine sensible Szenenauswahl, wenn er im Unterricht genutzt wird, allerdings ist der Effekt dieser Bilder erfahrungsgemäß eindrucksvoll und führt zu Diskussionen über das Fremde im Eigenen, das noch selten eine so starke Inszenierung erfahren hat. Viel ruhiger hingegen der Film Yvette Löckers, einer mittlerweile in Berlin lebenden Regisseurin, die im österreichischen Lungau (Bundesland Salzburg) aufgewachsen ist. Die Kamera begleitet einen Besuch der Regisseurin bei den mittlerweile getrennt, aber unter einem Dach lebenden Eltern, die nun das Erbe unter ihren drei Töchtern aufteilen möchten. Löcker hebt diese

Frage nach einer »Hinterlassenschaft« auf eine andere Ebene, indem sie danach fragt, was Menschen aneinander und an ihre Herkunftsorte bindet, und vermag zu zeigen, dass die Antworten darauf nur ambivalent und vorläufig sein können und dass die widerstreitenden menschlichen Wünsche nach Bindung und Distanz ihren Ursprung nicht in der Ferne, sondern in der familiären Geborgenheit und deren erdrückender Enge haben.

Ein weiterer Beitrag zum Thema Film stammt von *Tina Welke* und *Klaus Redl* und stellt uns insbesondere den preisgekrönten österreichischen Kurzfilm *Die Waschmaschine* (2020) vor, der sich aufgrund seiner Kürze und seines humoristischen Potenzials als für den Unterricht besonders geeignet erweist. Der Wunsch, »nicht so zu sein«, Stereotype und Vorurteile in einer komplexen Welt nicht zu bedienen und in der eigenen Begrenztheit und Unzulänglichkeit doch nicht anders zu können, wird hier als ein Alltagsphänomen inszeniert, dessen Vertrautheit und Tragik wir uns als Rezipient_innen kaum entziehen können. Idiom und Ästhetik sorgen dabei für österreichisches Lokalkolorit, das der Geschichte allerdings nichts von ihrer Allgemeingültigkeit nimmt.

Die österreichische Literatur, der auch in regelmäßigen Abständen einzelne Hefte der *ide*-Reihe gewidmet werden, ist ein »zu weites Feld« – um mit Theodor Fontane einen Schriftsteller deutscher Herkunft zu zitieren –, als dass sie in einem Heft wie diesem in all ihren Facetten präsentiert werden könnte, zumal sich die Frage stellt, was das denn eigentlich sei – Literatur, die in Österreich entstanden ist? Literatur

von in Österreich geborenen Schriftsteller_innen, ganz unabhängig davon, wo sie derzeit leben? Literatur, die dem österreichischen Kanon zugerechnet wird? Wir konnten all diese Fragen im hier gegebenen Rahmen nicht ausreichend erörtern und haben uns dazu entschlossen, einzelne, möglichst vielfältige Schlaglichter auf das zu werfen, was man unter der einen oder anderen Perspektive eben unter österreichischer Literatur verstehen könnte. Das Kapitel beginnt mit einem Beitrag von *Manfred Mittermayer* und *Ines Schütz*, die seit 2013 eine bedeutsame Institution des österreichischen Literaturbetriebs, die »Rauriser Literaturtage«, organisieren und beseelen. Sie beide blicken als Expert_innen für zeitgenössische Literatur auf die Themenprogramme der Jahre 2013 bis 2019 zurück und wagen sich dabei an die schwierige Frage heran, ob sich in diesem Feld beschreibbare Tendenzen und Veränderungen ausmachen lassen. Die Überschriften der sieben nach Jahren gegliederten Kapitel, in denen mehr als 60 Bücher vorgestellt werden, lassen vermuten, dass es literarische Themen gibt, die sich zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt aufdrängen, auch wenn sie dann ganz unterschiedliche literarische Texte hervorbringen. Die dichten Kurzbeschreibungen der Texte durch Mittermayer und Schütz stellen dabei nicht nur einen reichen Fundus an zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur dar, sondern mögen auch als Einladung zu dieser Veranstaltung verstanden werden, die an einem ganz besonderen Ort Österreichs stattfindet, dessen Natur wesentlich mehr ist als bloß eine Kulisse. An diesen Beitrag

knüpft jener von *Sandra Vlasta* im Sinne einer Vertiefung und Erweiterung des genannten literarischen Repertoires an, denn sie setzt sich gezielt mit der mehrsprachigen Literatur auseinander, die in jüngerer Zeit in Österreich entstanden ist und stößt dabei auf die Frage, inwiefern eine »nationale Literatur« mit Identitätswürfen verbunden ist bzw. verbunden sein muss und ob die – mitunter auch verlagsseitig betriebene – »Etikettierung« von Büchern Segen oder Fluch ist.

Mehrsprachigkeit ist auch ein zentrales Element des Auftritts Österreichs als Gastland bei der Leipziger Buchmesse 2023, der von *Katja Gasser* als künstlerischer Leitung kuratiert wird. Sie stellt im Gespräch mit *Hannes Schweiger* das Begleitprogramm vor, das im März 2022 eröffnet wurde und im Jahr bis zur Buchmesse 2023 eine Vielzahl an vielfältigen Veranstaltungen zu Literatur aus Österreich bietet. Lesungen, Theateraufführungen, Installationen, Ausstellungen, Aktionen im öffentlichen Raum und ein Literaturwettbewerb – all dies steht unter dem Motto »mea ois wia mia« (»mehr als wir«) und damit wird auch das »Wir«, das mitunter leicht über die Lippen kommt, befragt und in Frage gestellt und als mehrsprachiges und kulturell heterogenes »Wir« präsentiert. In ihren Überlegungen zu den Leitgedanken der Programmierung dieses Gastlandauftritts kommt Katja Gasser auch immer wieder auf die Konstruktion einer nationalen Identität zu sprechen, die sie als fragil und in steter Veränderung begreift.

Die Kinder- und Jugendliteratur eines Landes und einer bestimmten

Zeit spiegelt die soziale Realität wohl insofern besonders deutlich wider, als sich in ihr Werte, (pädagogische) Normen und die Infragestellungen eben jener Bereiche abzeichnen. Seit den 1960er Jahren hat sich auf diesem Sektor viel verändert, wobei heute auch zunehmend eine künstlerisch anspruchsvolle All-Age-Literatur auf den Markt kommt, die gar nicht mehr eindeutig einer bestimmten Sparte zugerechnet werden kann. Gut so, würde sich die inzwischen leider verstorbene österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger wohl denken, die in ihren Erinnerungen über eine Zusammenkunft von Kinder- und Jugendbuchautor_innen und Vertreter_innen von Verlagen schrieb: »Kinderbücher galten sichtlich für die meisten dieser kindertümlisch befassten Herrschaften als Pädagogik-Pillen, eingewickelt in buntes Geschichterl-Papier« (Nöstlinger 2013, S. 164). Seither hat sich zum Glück Vieles verändert, was von *Georg Huemer* in seinem Beitrag vor allem im Nachvollzug großer Tendenzen und Strömungen, aber auch anhand von Beispielen erfahrbar gemacht wird. Weil dieses Thema von so großer Bedeutung für die österreichische Literaturgeschichte ist, wird es dann im nachfolgenden Beitrag gleich noch einmal aufgegriffen, diesmal in Form eines Gesprächs zwischen *Ulrike Titelbach* und dem in Brno (Tschechien) geborenen, seit seiner Kindheit in Wien lebenden und auf Deutsch publizierenden Autor *Michael Stavarič*. Im Zuge dieses Dialogs wird deutlich, dass das Schaffen von Literatur ganz allgemein eine grenzüberschreitende Tätigkeit ist, die sich in ihrer Innovationskraft auch nicht von

Alters- oder Genrevorgaben Grenzen auferlegen lässt. Ob Sachbuch oder Erzählung, Kunstwerk für Erwachsene oder Staunen Machendes für Kinder lässt sich in seinem Werk in vielen Fällen nicht mehr sagen. Womöglich ist es gerade deshalb eine der besten Empfehlungen für einen zeitgemäßen Literaturunterricht auf der Schwelle zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, wo ohnehin alle festgelegten Kategorien infrage gestellt werden dürfen und sollen. Die Sichtweise Michael Stavaričs auf sein eigenes Schaffen öffnet jedenfalls zahlreiche Perspektiven, die auch in dieser Weise genutzt werden können.

Zurück an den Anfang dieses Heftes: Wie alle bereits vorgestellten Kategorien zeigen, leben wir einen Großteil unseres Lebens mit und in der Sprache, weshalb auch Imaginationen eine so bedeutende Rolle für unsere Wahrnehmung von Welt spielen. *Rudolf de Cillias* Beitrag erlaubt uns einen panoptischen Blick auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität in Österreich, wobei hier vor allem die Abgrenzung von den in Deutschland gesprochenen Varianten eine nähere Betrachtung erfährt. Diese Besonderheit des österreichischen Sprachbewusstseins bietet dem Deutschunterricht zahlreiche Gelegenheiten zu einer anekdotenhaften und kurzweiligen Miteinbeziehung dieser Thematik. Der Beitrag von *Hajnalka Nagy* beschreibt, welche »Gründungsmythen« der Nation Österreich zugrunde gelegt wurden, welche Problematik damit heute noch verbunden ist und wie sich diese Geschichte auf den Deutschunterricht ausgewirkt hat und dort immer noch nachwirkt. Es mag er-

staunen, dass sie sich auf Grundlage dieser Einsichten für ein »Verlernen« des bisher prominent Platzierten ausspricht, weil nur das den Grundstein für eine differenzierte Erinnerungskultur legen kann, die die Stimmen der Marginalisierten als Teil der Geschichte Österreichs hörbar werden lässt.

Für uns als Herausgeber_innen war die inhaltliche Gestaltung dieses Heftes eine große Herausforderung. Es gibt unzählige Perspektiven, aus denen Österreich in den Blick genommen werden kann, diese Möglichkeiten sind einerseits in ihrer Weitläufigkeit reizvoll, stellen andererseits aber auch hohe Ansprüche an den Mut zur Lücke und die Geduld mit den begrenzten Darstellungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, die uns Menschen nun einmal zu eigen sind. Schließlich haben wir uns dafür entschieden, dieses Heft am Prinzip des »zumindest« auszurichten: Es kann *zumindest* ein paar Einblicke in das kulturelle Leben in Österreich gewähren, *zumindest* in einige seiner Spielarten. So haben wir uns etwa bemüht, aktuelle Entwicklungen in den Bereichen Literatur und Film zu zeigen und diese auch auf didaktische bzw. bildungspolitische Kontexte zu beziehen. Es war uns mithilfe unserer Autor_innen möglich, grundlegende Fragen an die Bedeutung von Sprachen, Identitäten und eine Erinnerungskultur zu stellen, die gerade durch die Geschichte dieses Landes auch mit den höchst problematischen Auswirkungen von politisch-sprachlichen Imaginationen wie jener der »Nation« untrennbar verbunden sind. Dennoch bleibt dieses Heft ein Sammelsurium von Fundstücken,

die auch zusammengenommen zu keinem »Gesamten« führen. Und dann wären da noch Leerstellen und Lücken, die ebenfalls nicht aufzählbar sind, wobei insbesondere das »Kulturland Österreich« mit seinen vielfältigen künstlerischen Produktionen nicht ausreichend beleuchtet wurde. Stellvertretend für die reiche Szene der bildenden Kunst sei »zumindest« auf das großartige, von *Osama Zatar* gestaltete Kunstwerk *Sosama* (2014) auf unserem Cover aufmerksam gemacht.

Der Künstler erläutert sein Werk folgendermaßen:

***Sosama* (»So sind wir«)**

Ich – wie ich durch ein Schlüsselloch schaue, aber die Tür ist aus Glas. So sind wir – man kann sich aussuchen, wie man die Realität wahrnehmen will: ein weiter Blick – daher die Glastür – oder ein beschränkter Blick durch das Schlüsselloch. Menschen sind darauf programmiert, Dinge als Stereotype und Kategorien wahrzunehmen. Darauf verweist der enge Blick durch das Schlüsselloch. Selbst wenn es die freie Wahl gibt, Dinge in weiterer Perspektive zu sehen, bevorzugen wir den engen Blick, den wir gewöhnt sind und mit dem wir uns sicher fühlen.

Und auf der Rückseite sehen wir einen Ausschnitt aus seinem Projekt *Wosama* (2014):

***Wosama* (»Wo sind wir?«)**

Der Name Wosama ist eine Mixtur aus Wien und meinem eigenen Namen (Osama). Dem Wiener Dialekt entsprechend heißt das »Wo sind wir?«. Ich benutze diesen Ausdruck als Künstlernamen, da ich versuche mich zu integrieren. Hier versuche ich zu reflektieren, wie man ein neues Territorium annehmen und trotzdem seine Identität behalten kann, die ja im Wesentlichen durch seinen Namen ausgedrückt wird.

Das künstlerische Leben Österreichs spiegelt sich auch im Kulturprogramm zur IDT. In einem Interview mit *Renate Faistauer* und *Wolfgang Hackl* lässt *Hannes Schweiger* die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte Revue passieren. Das Interview kann auf der *ide*-Webseite nachgehört werden (<https://ide.aau.at/>).

Einige Fundstücke werden auch noch im Service- und Magazinteil des Heftes zusammengetragen. »Außer der Reihe« denkt *Max Brinnich* über das Schreiben eines umstrittenen österreichischen Literaturnobelpreisträgers nach, dem vor vielen Jahren bereits ein ganzes *ide*-Heft gewidmet wurde (vgl. *ide* 4/2001). Politische Kontroversen und das Gesellschaftsbild des Autors lässt dieser Beitrag allerdings weitgehend außen vor, dafür taucht er tief in dessen *Geschichte des Bleistifts* ein, die – einmal mehr – Dingwelt und literarisches Schaffen in großer Nähe zueinander zeigt und deutlich macht, dass die Literatur hier eine Verbindung herstellt, die unserer alltäglichen Wahrnehmung meist entgeht. Als Lehrer ist es Brinnich ein Anliegen, diese weitreichenden Überlegungen auch in didaktischen Dimensionen zu denken, weshalb sein Beitrag mit einem Unterrichtsmodell abschließt. *Zumindest* einige Blicke auf Österreich versucht *Stefan de Wilde* in seinen bibliographischen Notizen einzufangen. In den Rezensionen von *Ursula Esterl*, *Viktorija Ratković* und *Stefan de Wilde* werden Publikationen vorgestellt, in denen nicht immer und überall gleichermaßen beachtete Stimmen zu Wort kommen, Stimmen, die in mehreren Sprachen sprechen und Gehör finden sollen.

Selbst wenn wir noch weitere Blicke aus unterschiedlichen Perspektiven auf Österreich geworfen hätten, so hätten wir unmöglich alle Winkel beleuchten können, und so bleibt zu hoffen, dass wir mit dieser Ausgabe *zumindest* ein Heft vorlegen können, das Sie über das ein oder andere informiert, hin und wieder gut unterhält und an vielen Stellen auf neue Ideen bringt. »Zumindest das« war unser Ziel.

URSULA ESTERL
NICOLA MITTERER
HANNES SCHWEIGER

Literatur

- AUSLÄNDER, ROSE (²1999): Mutterland. In: »Mutterland Wort«. *Rose Ausländer 1901–1988*. Hg. von Helmut Braun. Köln: Aphorisma (= Schriftenreihe der Rose Ausländer-Stiftung, Bd. 7), S. 54.
- BUSCH, BRIGITTA; BUSCH, THOMAS (2008): *Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu*. Celovec/Klagenfurt: Drava.
- DOBSTADT, MICHAEL; RIEDNER, RENATE (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, S. 394–411.
- FREUD, SIGMUND (¹⁰1997): Das Unheimliche. In: Mitscherlich, Alexander; Richards, Angela; Strachey, James (Hg.): *Psychologische Schriften*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 241–274.
- GOLDSCHMIDT, GEORGES-ARTHUR (2005): *Der Stoff des Schreibens*. Aus dem Französischen von Klaus Bonn unter Mitwirkung des Verfassers. Berlin: Matthes & Seitz.
- ide. informationen zur deutschdidaktik* (2001), H. 4: Peter Handke. Hg. von Fabjan Hafner, Arno Rußegger und Werner Wintersteiner. Innsbruck: StudienVerlag. Online: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2020/03/2001-4.pdf> [Zugriff: 5.5.2022].

- KRISTOF, AGOTA (2007): *Die Analphabetin. Autobiographische Erzählung*. München-Zürich: Piper.
- NÖSTLINGER, CHRISTINE (²2013): *Glück ist was für Augenblicke. Erinnerungen*. Nach aufgezeichneten Gesprächen mit Doris Priesching. Mit einer Bibliografie von Sabine Fuchs. Wien: Residenz.
- TROJANOW, ILIJA (2008): *Der entfesselte Globus. Reportagen*. München: Hanser.

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AEC} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Mehrsprachigkeit.
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

NICOLA MITTERER ist Assoziierte Professorin am Institut für Germanistik^{AEC} der AAU Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind: Ästhetik/Ästhetisches Lernen, Phänomene des Fremden und deren Auswirkungen auf hermeneutische Prozesse in Literatur, Film und bildender Kunst.
E-Mail: nicola.mitterer@aau.at

HANNES SCHWEIGER ist Assistenzprofessor am Institut für Germanistik und am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören literarisches Lernen, kulturelles Lernen, rassismuskritische Bildung sowie sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule.
E-Mail: hannes.schweiger@univie.ac.at

Rudolf de Cillia

Sprachen und Identitäten in Österreich

Der Beitrag erörtert die Rolle der in Österreich gesprochenen Sprachen für Identitätskonstruktionen. Dazu werden zunächst die Sprachensituation in Österreich und die sprachgesetzlichen Bestimmungen skizziert, bevor darauf eingegangen wird, welche Bedeutung die deutsche Staatsprache, welche die österreichische Varietät des Deutschen für die in Österreich lebenden Menschen hat, welche Rollen die anerkannten Minderheitensprachen, welche die der Neuen Minderheiten spielen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden in der Analyse sowohl die sprachenpolitischen Rahmenbedingungen als auch Befunde aus dem öffentlichen, medialen sowie halböffentlichen Diskurs herangezogen. Dabei werden Ergebnisse von Forschungsprojekten zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten und zum österreichischen Deutsch, die in den Jahren 1995 bis 2020 durchgeführt wurden, berücksichtigt.

1. Sprachen in Österreich

Die überwiegende Mehrheit der in Österreich lebenden Menschen (16,7 % davon besitzen nicht die österreichische Staatsbürgerschaft, in Wien sind es sogar 30,8 %; Statistik Austria 2020) verwendet Deutsch (im Sinn der im Alltag vorwiegend verwendeten Sprache) als »Umgangssprache«.¹ Aber Österreich ist wie alle europäischen Länder ein mehrsprachiges Land, einerseits durch anerkannte autochthone, gesetzlich und verfassungsmäßig anerkannte Minderheitensprachen

RUDOLF DE CILLIA ist Professor i. R. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien (<https://linguistik.univie.ac.at/ueber-uns/im-ruhestand/rudolf-de-cillia/>). E-Mail: rudolf.de-cillia@univie.ac.at

1 Die bis 2001 im Abstand von zehn Jahren durchgeführten Volkszählungen in Österreich fragten nach der »Umgangssprache« in diesem Sinn (Statistik Austria 2002).

(Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes und die Österreichische Gebärdensprache; vgl. Bundesverfassungsgesetz [BVG] Art. 8 Abs. 2 und 3)². Andererseits durch die nicht anerkannten neuen Minderheitensprachen wie – um nur die größten Gruppen zu nennen – die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch), Türkisch und Kurdisch, Polnisch, Albanisch, Rumänisch, Arabisch, Persisch und Chinesisch (vgl. dazu de Cillia u. a. 2020). Bei der letzten Volkszählung 2001 gaben ca. 88,6 Prozent der Wohnbevölkerung in Österreich an, ausschließlich Deutsch als Umgangssprache zu sprechen, 8,6 Prozent gaben Deutsch und eine andere Sprache als Umgangssprache an, 2,8 Prozent ausschließlich eine andere Sprache. Alle offiziell anerkannten autochthonen Minderheitensprachen Österreichs zusammengekommen wurden von ungefähr 1,5 Prozent genannt, ca. 4,3 Prozent der Wohnbevölkerung gaben Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens an, ca. 2,3 Prozent Türkisch und Kurdisch. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) – geschätzt ca. 10.000 Sprecher*innen – scheint nicht auf, sie wurde erst 2005 anerkannt. Deutlich »deutschsprachiger« fällt das Bild aus, wenn man nur die österreichischen Staatsbürger*innen betrachtet: 2001 machten die Deutschsprachigen 95,5 Prozent aus.

Grundlegend für die sprachenrechtlichen Rahmenbedingungen ist der Artikel 8 der Bundesverfassung von 1920:

Art. 8. (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.

(2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern.

(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.³

Das sichert der deutschen Sprache eine besondere Stellung zu. Und Deutsch ist (mit Ausnahme von Regelungen für die autochthonen Minderheiten) Unterrichtssprache in den Schulen. Eine Bestimmung zum österreichischen Deutsch schließlich findet sich im österreichischen Beitrittsvertrag zur EU, das »Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union«. Danach sind 23 Austriaismen den entsprechenden bundesdeutschen Ausdrücken hinsichtlich Status und Rechtswirkung

2 Alle im folgenden angeführten Gesetzestexte sind online im Rechtsinformationssystem des Bundes in der jeweils aktuellen Fassung abzurufen: <https://www.ris.bka.gv.at/>, zum Beispiel die Bundesverfassung unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> [Zugriff: 3.5.2022].

3 Siehe Fußnote 2.

gleichgestellt, also zum Beispiel der Kren dem Meerrettich, das Obers der Sahne oder die Ribisel den Johannisbeeren⁴ (vgl. dazu de Cillia 1997, 1998, 2006).

Für die autochthonen Minderheitensprachen gibt es eine Reihe von gesetzlichen Schutzbestimmungen, von denen für die Lautsprachen neben dem oben erwähnten Paragraphen des Bundesverfassungsgesetzes vor allem der Staatsvertrag von 1955, Artikel 7, und das Volksgruppengesetz zu erwähnen sind. Der Artikel 7 sichert u. a. den »Anspruch auf Elementarunterricht⁵ in slowenischer oder kroatischer⁶ Sprache und auf eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen« zu (Abs. 2), die Zulassung der slowenischen und kroatischen Sprache zusätzlich zum Deutschen als Amtssprache im gemischtsprachigen Gebiet und zweisprachige topographische Aufschriften (Abs. 3). Der Staatsvertrag vermeidet die Einführung des numerischen Prinzips. Das Volksgruppengesetz (VGG) vom 7. Juli 1976 allerdings führte – gegen den Willen der Angehörigen der Minderheiten – u. a. dieses numerische Prinzip ein, d. h. die Bindung der Rechte an die Zahl der Sprecher*innen. In der Schulsprachenpolitik existieren eigene Minderheiten-Schulgesetze für Kärnten und für das Burgenland, die u. a. zweisprachigen Unterricht in der Volksschule garantieren. Für die Österreichische Gebärdensprache existieren über die verfassungsmäßige Anerkennung hinaus (s. o.) (noch) keine weitergehenden bundesrechtlichen Schutzbestimmungen.

Zur Sprachenpolitik gegenüber den offiziell nicht anerkannten, in den letzten Jahrzehnten im Zuge von Arbeitsmigration und Fluchtmigration zugewanderten Minderheiten gibt es keine gesetzlichen Regelungen, die sprachliche Rechte (etwa vor Ämtern und Behörden) in der jeweiligen Minderheitensprache garantieren würden.⁷ Allerdings gibt es im Aufenthaltsrecht und Staatsbürgerschaftsrecht Bestimmungen, die von Anderssprachigen den Nachweis von Deutschkenntnissen mit standardisierten Tests verlangen, die nur für Angehörige von Drittstaaten (also nicht EU und EWR) gelten und die in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend verschärft wurden: Gab es 1995 noch keinerlei Bestimmungen die Staatssprache betreffend im Staatsbürgerschaftsrecht und Aufenthaltsrecht, so wurden 1998 das erste Mal Kenntnisse der deutschen Sprache als Voraussetzung für den Erwerb

4 Es handelt sich um folgende Doubletten: (österreichisch) Beiried – (bundesdeutsch) Roastbeef, Eierschwammerl – Pfifferlinge, Erdäpfel – Kartoffeln, Faschiertes – Hackfleisch, Fisolen – Grüne Bohnen, Grammeln – Grieben, Hüferl – Hüfte, Karfiol – Blumenkohl, Kohlsprossen – Rosenkohl, Kren – Meerrettich, Lungenbraten – Filet, Marillen – Aprikosen, Melanzani – Aubergine, Nuss – Kugel, Obers – Sahne, Paradeiser – Tomaten, Powidl – Pflaumenmus, Ribisel – Johannisbeeren, Rostbraten – Hochrippe, Schlögel – Keule, Topfen – Quark, Vogerlsalat – Feldsalat, Weichseln – Sauerkirschen.

5 Das bedeutete damals acht Klassen Volksschule.

6 Der Staatsvertrag erwähnt nur Slowenisch und Kroatisch – die anderen Minderheiten wurden im Zuge des Volksgruppengesetzes explizit anerkannt.

7 Zur historischen Entwicklung: Am 1. Jänner 2020 lebten knapp 1,486 Millionen ausländische Staatsangehörige in Österreich, 16,7 Prozent der Gesamtbevölkerung (Statistik Austria 2020, S. 27). 1960 waren es knapp über 100.000 gewesen.

der Staatsbürgerschaft gesetzlich verankert (den »Lebensumständen [...] entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache«), ab 2006 mussten Deutschkenntnisse mit standardisierten Tests nachgewiesen werden, zunächst auf dem Niveau A2 des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), B1 seit 2011. Und im Aufenthaltsrecht müssen seit 1. Jänner 2003 Zuwandernde aus Drittstaaten eine so genannte Integrationsvereinbarung eingehen, die den Nachweis von Deutschkenntnissen für einen längerfristigen Aufenthalt verlangt. 2003 waren das Kenntnisse auf dem Niveau A1 des GER, ab 1. Jänner 2006 auf A2. Die derzeit (2022) gültige Regelung geht zurück auf das Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 und verlangt A1 vor Zuzug, A2 innerhalb von zwei Jahren und B1 für dauerhaften Aufenthalt, mit dem wesentliche Rechte und Sozialleistungen verknüpft sind, innerhalb von fünf Jahren. Seit 2017 schließlich müssen Werte- und Orientierungskurse in die Curricula der Deutschkurse integriert werden.

Im Bildungssystem existieren ausführliche gesetzliche Regelungen für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – auch hier steht die Förderung der deutschen Unterrichtssprache im Vordergrund, gleichzeitig gibt es so genannten Muttersprachlichen Unterricht und ein Unterrichtsprinzip »Interkulturelle Bildung« (BMB 2017), das dafür sorgen soll, dass alle Sprachen und Kulturen in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt werden.

2. Zur diskursiven Konstruktion von Identitäten

Das Konzept der Identität/en, das hier zugrunde gelegt wird, ist das in den eingangs angeführten großen Forschungsprojekten der Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse entwickelte. Öffentliche Diskurse (Politikerreden, Medientexte etc.) und halböffentliche Diskurse (Gruppendiskussionen, Interviews) aus den Gedenk- und Jubiläumsjahren 1995 (50 Jahre Zweite Republik, 40 Jahre Staatsvertrag) und 2005 (60- bzw. 50-Jahr-Jubiläum) und 2015 (70- bzw. 60-Jahr-Jubiläum) wurden dabei daraufhin analysiert, wie österreichische Identitäten konstruiert werden (vgl. Wodak u. a. 1998; de Cillia/Wodak 2006; de Cillia/Wodak 2009, de Cillia u. a. 2020). Dabei gehen wir davon aus, dass es die *eine* österreichische nationale Identität nicht gibt, sondern dass vielmehr je nach Individuum, je nach Öffentlichkeit, nach Kontext unterschiedliche Identitäten konstruiert werden. Daher ist hier von Identität/en die Rede. Und wir gehen davon aus, dass Nationen mentale Konstrukte, »vorgestellte Gemeinschaften« sind, wie es Benedict Anderson (1994) nennt, die in den Köpfen der politischen Subjekte als souveräne und begrenzte politische Einheiten repräsentiert sind. Diskurs verstehen wir als sprachliche Form von sozialer Praxis, und wir nehmen ein dialektisches Verhältnis zwischen diskursiven Handlungen auf der einen Seite und den Institutionen und sozialen Strukturen, die diese sprachlichen Handlungen rahmen, auf der anderen Seite an. Einerseits prägt der politische, institutionelle und soziale Kontext den Diskurs, andererseits wirkt der Diskurs auf die soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit formend zurück, zum Beispiel auf die Gesetzgebung. Ein Beispiel dafür: Die gesetzliche Einführung des verpflichtenden Nachweises von Deutschkenntnissen für den Erwerb der öster-

reichischen Staatsbürgerschaft und für dauerhaften Aufenthalt von Zuwanderern ist die Folge einer jahrelangen Auseinandersetzung über Zuwanderung in Österreich und zunehmend ausländerfeindlicher Diskursstränge im politischen Diskurs seit Beginn der 1990er Jahre (vgl. de Cillia/Wodak 2006; Wodak 2020). Eine der inhaltlichen Dimensionen von vielen, die nationale Identitäten konstituieren, ist die Vorstellung, dass eine gemeinsame Sprache für nationale Identität eine wichtige Rolle spielt. Das soll im Folgenden auf unterschiedlichen Ebenen und anhand von Daten aus dem öffentlichen und dem halböffentlichen Diskurs illustriert werden.

3. Deutsch als Staatssprache und österreichische Identitäten

Die obige Darstellung der Entwicklung der letzten eineinhalb Jahrzehnte zeigt, dass die Rolle der deutschen Sprache in den letzten 25 Jahren von der offiziellen Politik institutionell und gesetzlich zunehmend gestärkt wurde. Neben den oben dargestellten Rahmenbedingungen zeigt sich die verstärkte Bedeutung des Deutschen vor allem im öffentlichen, medialen und politischen Diskurs i.e.S., nicht so sehr im halböffentlichen Diskurs. Die Analyse der letzten Jahrzehnte, zum Beispiel anhand von Wahlkämpfen, zeigt, dass die Frage der Deutschkenntnisse für Staatsbürgerschaft und Aufenthalt immer häufiger thematisiert wurde. Das soll an ein paar Beispielen illustriert werden: »Deutsch statt ›Nix versteh'n« war etwa ein mehrmals verwendeter Slogan der FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs), und in einem Plakat aus dem Jahr 2008 heißt es: »Wer österreichischer Staatsbürger sein will und wählen darf, muss unsere Sprache sprechen.« Die ÖVP (Österreichische Volkspartei) Wien verwendete im Gemeinderatswahlkampf 2010 den Slogan: »Es reicht! Wer bei uns lebt, muss unsere Sprache lernen. OHNE DEUTSCHKURS KEINE ZUWANDERUNG. Keine Rechte ohne Pflichten.« Und im Jänner 2012 verabschiedete die Wiener SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreichs) ihre »Wiener Positionen zum Zusammenleben«, in denen es unter anderem heißt: »Die gemeinsame Sprache der Verständigung in Wien ist Deutsch. Es besteht die Verpflichtung, Deutsch zu lernen. [...]«

In den Jahren nach 2015 (vgl. de Cillia u. a. 2020) stehen vor allem die Themen »Deutschpflicht« an den Schulen (auch in der Pause), »Deutschförderung« an Kindergärten und Schulen und ähnliche, Sprachen betreffende Themen im Kontext der Zuwanderung im Mittelpunkt des öffentlichen Diskurses. Ein Fokus liegt auf der Diskussion der Form von Deutschförderung für außerordentliche (a. o.) Schüler*innen⁸ mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Soll sie in getrennten Klassen stattfinden oder in integrativer Form mit zusätzlicher Deutschförderung,

8 A.o. Schüler*innen sind Schüler*innen, die auf Grund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht in allen Schulfächern beurteilt werden müssen und besondere Fördermaßnahmen in Deutsch erhalten.

wobei die Schüler*innen zumeist im Klassenverband bleiben? Die Presse sowie die überwiegende Mehrheit von Expert*innen und Fachverbänden sprach sich gegen eine getrennte Beschulung von Kindern aus, trotzdem führte 2017 die damalige Regierung ein 2022 noch gültiges Trennungsmodell ein, demzufolge Schüler*innen mit »ungenügenden Deutschkenntnissen« in eigenen Deutschförderklassen beschult werden. Auch die Schulreife wurde 2017 an die Deutschkenntnisse geknüpft, die mit dem umstrittenen Testverfahren *MIKA-D* überprüft werden.

Parallel zu dieser Entwicklung gab es in der Öffentlichkeit ca. seit 2010 immer wieder Forderungen nach einem Deutschgebot an den Schulen auch in den Pausen bzw. nach einem Muttersprachenverbot (»Deutsch in der Pause« bzw. »Amtssprache Deutsch« in den Schulen). Als Beispiel sei ein Schreiben der Direktion der *Vienna Business School Mödling* vom 16. März 2015 an die Schüler*innen (Titel »Amtssprache Deutsch«) angeführt, das feststellt: »Auf Grund eines interkulturellen Konfliktes mit dem Reinigungspersonal wird darauf hingewiesen, dass im gesamten Schulhaus (auch in den Pausen) nur die Amtssprache Deutsch eingesetzt werden darf.« Einzige Ausnahmen seien die an der Schule unterrichteten Fremdsprachen im Unterricht (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch). Das gelte auch für Telefonate. Wenn Schüler*innen mit den Eltern nur in einer anderen Sprache kommunizieren könnten, dann müsse das in einem Bereich der Schule stattfinden, »wo sich *keine anderen Personen* aufhalten, die sich auf irgendeine Art beleidigt fühlen könnten« (zit. nach de Cillia 2020, S. 96; Herv. i. O.). Eine parlamentarische Anfragebeantwortung der Bildungsministerin vom 20. Mai 2015 hält fest, dass eine derartige Regelung gesetzeswidrig und daher unzulässig sei. Und obwohl namhafte österreichische Verfassungsjurist*innen diese Deutschpflicht für grundrechtswidrig halten, enthält das oberösterreichische Regierungsprogramm 2021–2027 wieder eine entsprechende Passage (Land Oberösterreich 2021, S. 28).

Im halböffentlichen Diskurs unserer Corpora spielt die Frage »Deutsch als Staatssprache« eine geringe Rolle. Dieser Aspekt wird explizit kaum erwähnt – meist nur im Zusammenhang mit dem österreichischen Deutsch. Die Forderung, österreichische Staatsbürger*innen und Zuwandernde müssten Deutsch können und Deutsch-Kenntnisse nachweisen, wird an keiner Stelle explizit erhoben – es ist offensichtlich in erster Linie ein Anliegen der politischen Parteien, die mit dieser rechtspopulistischen Agenda seit Beginn des 21. Jahrhunderts Politik machen. Allerdings wurde von Teilnehmer*innen in den Gruppendiskussionen manchmal schon in der Vorstellungsrunde, in der diese sagen sollten, was sie zum Österreicher/zur Österreicherin mache, spontan »Sprache« als Merkmal ihrer Identität genannt. In einer Gruppe von Schüler*innen etwa, in der sich einige mit Migrationshintergrund befanden, wurde besonders oft »die Sprache« als solche genannt: So meint eine Schülerin, deren Familie aus Afghanistan stammt: »Ich glaube, wenn man die Sprache kann, [...] da kann man sich schon als Österreicher nennen, oder so.« Ähnlich eine andere Schülerin: »und auf jeden Fall die Sprache zu können, denk ich, das gehört auch auf jeden Fall dazu ...« (de Cillia u. a. 2020, S. 100).

Die zentrale Bedeutung der Staatssprache Deutsch für österreichische Identitätskonstruktionen im Jahr 2022 zeigen die einschneidenden sprachgesetzlichen Maßnahmen der letzten zwei Jahrzehnte (Integrationsvereinbarung und Staatsbürgerschaftsgesetzgebung mit zunehmender Erhöhung der Anforderungen an nicht Deutschsprachige, getrennte Schulklassen für Kinder mit anderen Erstsprachen, Druck auf die Schulen, auch in der privaten Kommunikation in den Pausen andere Sprachen als Deutsch zu verbieten) – eine Entwicklung, die im Diskurs sehr gut nachvollziehbar ist.

4. Österreichisches Deutsch und österreichische Identitäten

Der symbolische Wert der österreichischen Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache im Rahmen von nationalen Identitätskonstruktionen ist relativ hoch anzusetzen (vgl. de Cillia 2015, 2020; de Cillia/Ransmayr 2019). Hinweis darauf ist schon die Tatsache, dass bereits 1951 ein *Österreichisches Wörterbuch* als eigenes, in Österreich gültiges Nachschlagewerk zur Dokumentation der sprachlichen Unabhängigkeit von Deutschland erstellt wurde. Auch die Tatsache, dass die spezifisch österreichische Varietät des Deutschen bei Österreichs EU-Beitritt 1995 durch ein Zusatzprotokoll zum Beitrittsvertrag, das »Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der Europäischen Union«, rechtlich verankert wurde, zeigt das (siehe oben). Dafür waren im Übrigen identitätspolitische Überlegungen ausschlaggebend. Aus sozialwissenschaftlichen Umfragen und Leserbriefen in Tageszeitungen wusste man, dass den Österreicher*innen die österreichischen Bezeichnungen für Lebensmittel besonders wichtig waren und dass man befürchtete, man würde nach dem Beitritt bundesdeutsche Ausdrücke wie Quark statt Topfen oder Aprikose statt Marille offiziell verwenden müssen (vgl. dazu de Cillia 1998). Im medialen Diskurs wurde dieser Verhandlungserfolg innerhalb Österreichs eher ironisch kommentiert – das österreichische Deutsch in der Liste beschränkt sich ja auf 23 kulinarische Ausdrücke –, wie folgende Schlagzeilen zeigen: »Topfen überlebt die EU« (*Kurier*, 13.4.1994), »Alles Powidl, dem 10er sei Dank« (*Der Standard*, 13.4.1994). Bei bundesdeutschen Medien führte das Protokoll allerdings zu ernsthaften Irritationen und herablassenden Kommentaren. »Österreichische Pferdeäpfel im Eurogulli« findet sich zum Beispiel als Titel in der *Süddeutschen Zeitung* vom 23/24. Juli 1994, »Europhäaken ohne Genußverzicht« in der *FAZ* vom 11. Juni 1994.⁹ Die Ergebnisse der Verhandlungen wurden in der Werbekampagne vor der Volksabstimmung zum EU-Beitritt, die am 12. Juni 1994 stattfand, propagandistisch verwertet. So hatte ein Plakat der österreichischen Bundeswirtschaftskammer den Titel »Alles bleibt, wie es *ist*«, und der Bürgermeister der Stadt Wien initiierte eine Inseratenkampagne mit dem Titel »Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat«. Das

9 Der mediale Diskurs dazu ist ausführlich dokumentiert in de Cillia 1998.

Ergebnis der Volksabstimmung mit 66,6 Prozent pro EU zeigt, dass diese Kampagne durchaus erfolgreich war.

Die Daten aus dem halböffentlichen Diskurs (Gruppendiskussionen, Interviews) unserer Forschungen, die zwischen 1995 und 2020 erhoben wurden, zeigen deutlich, dass das österreichische Deutsch eine wichtige Rolle für Identitätskonstruktionen spielt. Fragt man danach, was es für die Menschen bedeutet, Österreicher*in zu sein, so wird häufig spontan »die Sprache« genannt, worunter eben meistens das österreichische Deutsch verstanden wird. So meinte eine Diskutantin im Burgenland in einer Gruppendiskussion im Jahr 2016: »Also ich fühle mich wirklich als Österreicherin durch die Sprache schon alleine, weil, die Sprache macht doch ein Land aus und [...] Es ist ja anders Österreichisch als Deutsch-Deutsch.« (de Cillia u. a. 2020, S. 100) Zahlreiche Beispiele aus den Projekten 1995–1998 und 2005–2008 könnten angeführt werden, wie etwa die Äußerung eines Schülers 2005: »Ja, österreichische Identität heißt für mich [...], ich hab mein Deutsch, mein Österreichisch, also das sind einfach Grundmerkmale, die ich als Österreicher hab, und dass ich sagen kann, ich bin ein Österreicher.« Auch im Projekt »Österreichisches Deutsch macht Schule« gaben drei Viertel der Schüler*innen (75,6 %) und Lehrer*innen (78,7 %) an, österreichisches Deutsch sei wichtig für ihre Identität (de Cillia/Ransmayr 2019, S. 156).

Ein paar Beispiele aus den Daten des Projekts von 2015–2018 seien noch ausführlicher angeführt. Mehrheitlich wird ein gemeinsames österreichisches Deutsch angenommen, das häufig als »Österreichisch«, »das Österreichische«, »die österreichische Sprache«, »das österreichische Deutsch« bezeichnet wird. Folgende Äußerung möge das illustrieren: »Ja, also ich glaube die Deutschen reden deutsches Deutsch und wir Österreicher reden österreichisches Deutsch, und es muss allen klar werden, dass das kein Dialekt ist, wir sprechen keinen deutschen Dialekt, wir haben eine österreichische Sprache.« (de Cillia u. a. 2020, S. 100) Einerseits wird wie hier von einer Standardvarietät ausgegangen, andererseits werden dialektale Färbungen und regionale Akzente immer wieder genannt. Ein gemeinsames österreichisches Deutsch wird sogar in Vorarlberg angenommen, wo die dialektalen Unterschiede zum Rest Österreichs auf Grund der alemannischen Basis besonders groß sind. So meint ein Diskutant: »Aber des sind einfach sehr viele Begriffe, die wir haben und/und dies Öschterreichische ausmachen, da, die/die Farbe und/und auch/auch die Satzstellung und alles isch unterschiedlich, find ich-« (ebd., S. 101).

In jedem Fall wird im halböffentlichen Diskurs österreichisches Deutsch, auf welcher Varietätenebene auch immer, als identitätsstiftend wahrgenommen, wofür anschließend eine scherzhafte Äußerung angeführt sei: Da wird berichtet, dass es auf einer Berghütte in Oberösterreich, die anscheinend von einem Slowaken betrieben wird, keinen gespritzten Apfelsaft gäbe, sondern nur Apfelschorle: »[...] weil i glaub, dass Berggehen sozusogn, des is für mich Teil der österreichischn Identität und wenn auf der Berghütte der slowakische Wirt die Apfelschorle ausschenkt, dann hört si da Spaß auf, net? ((lachend))« (ebd., S. 107).

5. Minderheitensprachen und österreichische Identitäten

Was die anerkannten Minderheiten betrifft, sind sie sprachenrechtlich und durch die Verfassung geschützt, wie oben ausgeführt wurde. Im öffentlichen Bewusstsein finden diese Sprachen allerdings wenig Beachtung, außer wenn es Konflikte mit diesen gibt. Das war in der Zweiten Republik immer wieder der Fall, wo nach der Unterzeichnung des Staatsvertrags 1955 wiederholt von Teilen der deutschsprachigen Mehrheitsbevölkerung in Kärnten der zweisprachige Unterricht in Slowenisch und Deutsch in Frage gestellt bzw. bekämpft wurde (von Vereinen wie »Schulverein Südmark« oder dem »Kärntner Heimatdienst«), oder im Zusammenhang mit dem verfassungsmäßig verbrieften Recht auf zweisprachige Ortstafeln, die nach der Aufstellung 1972 über Nacht wieder abmontiert wurden. Der Konflikt wurde erst 2011 durch einen fragwürdigen Kompromiss gelöst (ausführlich dazu siehe de Cillia 1998; de Cillia i. Dr.). Im halböffentlichen Diskurs legen Angehörige der Minderheiten großen Wert auf ihre mehrsprachige Identität und darauf, dass ihre Sprachen zu Österreich gehören. Eine Diskutant*in 2016 im Burgenland sei exemplarisch zitiert: »Ah, wobei ich mich als sehr untypische Österreicherin fühle, weil ich erstens zweisprachig bin...« Und später: »Ja. Also die (kroatische Sprache) macht's überhaupt aus. Des/des is ja des, was uns unterscheidet von den eindimensionalen Österreichern.« Gleichzeitig werden immer wieder Diskriminierungserfahrungen berichtet, in denen Angehörigen der Minderheiten das Recht abgesprochen wird, in der Öffentlichkeit ihre Sprachen zu verwenden. Folgendes Beispiel möge das illustrieren: Ein Burgenländer erzählt: »Ja, für mi is so a recht a frühe Prägung gwesen, wie i mit dem Bus in die Hauptschul gefahrn bin, und dann hama so gredt im Bus und dann sagt a Frau aus [Ort] ›Reds deitsch, oder geht's nach Jugoslawien...« (de Cillia 2020, S. 110)

Was die neuen Minderheiten betrifft, besteht ein sehr starker Druck zum Sprachwechsel, der durch die oben ausgeführten gesetzlichen Maßnahmen erzeugt wird (s. o.). Im halböffentlichen Diskurs finden sich immer wieder Belege dafür in Familien, die andere Sprachen als Deutsch als Familiensprachen haben. So redet die Familie einer Teilnehmerin an einer Gruppendiskussion, die aus Bosnien stammt, »jetzt eigentlich nur Deutsch«, eine andere Diskutant*in aus Ex-Jugoslawien meint, sie würden in der Familie mehr Deutsch als Serbokroatisch sprechen. Und eine Frau, deren Großeltern Schwedisch und Aramäisch sprechen, meint: »und wir sprechen auch eigentlich nur deutsch zuhause« (ebd.). Lediglich eine junge Frau, deren Familie aus Afghanistan stammt, berichtet, sie spreche zu Hause ihre »Muttersprachen« (Dari und Pashtu), »und draußen halt deutsch«; sie sei Österreicherin und Afghanin, beides (de Cillia 2020, S. 111). In einer Diskussion in Oberösterreich wird dieser »Deutschzwang« ironisch aufgegriffen: »In Österreich ist jetzt Mode Einsprachigkeit. [...] und die anderen Sprachen dürfen nicht gesprochen werden. Vielleicht WEIL die anderen mehrsprachig sind, müssen wir einsprachig sein, sonst unterscheiden wir uns von den anderen nicht.« (Ebd.)

6. mit.sprache.teil.haben ...

... ist das Motto der Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer/IDT 2022. Österreich ist – wie oben ausgeführt – ein mehrsprachiges Land. Neben der offiziellen Staatssprache Deutsch werden von den hier lebenden Menschen unterschiedliche Sprachen gesprochen, die unterschiedliches Prestige genießen, und unterschiedliche Rechte. Um in vollem Ausmaß am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, um die Staatsbürgerschaft zu erlangen, sind allerdings möglichst gute Kenntnisse der deutschen Sprache Voraussetzung. Die gesellschaftliche Rolle der Mehrheitssprache wurde in den letzten Jahrzehnten immer dominanter – trotz, oder vielleicht gerade wegen europäischer Integration und Globalisierung. Ein Phänomen, das im Übrigen in vielen europäischen Ländern zu beobachten ist. 2018 verlangten zehn von 40 untersuchten europäischen Staaten Sprachkenntnisse in der Staatssprache bereits vor der Zuwanderung, elf Staaten für vorübergehenden Aufenthalt und 21 Staaten für dauerhaften Aufenthalt, 33 von 41 Staaten für die Staatsbürgerschaft (Council of Europe 2020). Allerdings zeichnet sich Österreich durch ein besonders rigides Staatsbürgerschaftsrecht aus (Valchars/Bauböck 2021) und eine ausgeprägte Diskriminierung von anderssprachigen Angehörigen aus Drittstaaten (vgl. de Cillia 2022).

Literatur

- ANDERSON, BENEDICT (1994 [1988]): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition. London: Verso.
- BMB – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2017): *Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017*. Rundschreiben Nr. 29/2017. Online: file:///C:/Users/UE/Downloads/2017_29%20(1).pdf [Zugriff: 12.1.2022].
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Linguistic Integration of Adult Migrants. Requirements and learning Opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey on Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- DE CILLIA, RUDOLF (1997): »Alles bleibt, wie es ist«. Österreichs EU-Beitritt und die Frage des österreichischen Deutsch. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 239–258.
- DERS. (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- DERS. (2006): »Sieg im Marmeladekrieg« – Das Protokoll Nr. 10 zehn Jahre danach. In: Fill, Alwin; Marko, Georg; Newby, David; Penz, Hermine (Hg.): *Linguists (don't) only talk about it. Essays in Honour of Bernhard Kettemann*. Tübingen: Stauffenburg, S. 123–139.
- DERS. (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra; Ahlers, Timo; Glauninger, Manfred M. (Hg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 149–164.
- DERS. (2020): Sprach/en und Identität/en. In: de Cillia, Rudolf; Wodak, Ruth; Rheindorf, Markus; Lehner, Sabine: *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Wiesbaden: Springer, S. 81–114.
- DERS. (2022, i. Dr.): Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In: Gruber, Oliver; Tölle, Michael (Hg.): *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik*. Wien: ÖGB.

- DE CILLIA, RUDOLF; RANSMAYR, JUTTA (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien u. a.: Böhlau.
- DE CILLIA, RUDOLF; WODAK, RUTH (2006): *Ist Österreich ein »deutsches« Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- DIES. (Hg., 2009): *Gedenken im »Gedankenjahr«*. *Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- DE CILLIA, RUDOLF; WODAK, RUTH; RHEINDORF, MARKUS; LEHNER, SABINE (2020): *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Wiesbaden: Springer.
- LAND OBERÖSTERREICH (2021): *Oberösterreich. Unsere Zukunft. Unser Auftrag. Zusammen. Arbeiten. Regierungsprogramm 2021–2027*. Linz.
- Österreichisches Wörterbuch (2018). 43., aktual. Auflage. Wien: öbv.
- RIS RECHTSINFORMATIONSSYSTEM DES BUNDES: <https://www.ris.bka.gv.at/Bundesrecht/>
- STATISTIK AUSTRIA (2002): *Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich*. Wien: Verlag Statistik Austria.
- DIES. (2020): *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Statistisches Jahrbuch*. Wien: Verlag Statistik Austria.
- VALCHARS, GERD; BAUBÖCK, RAINER (2021): *Migration & Staatsbürgerschaft*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- WODAK, RUTH (2020): *Politik mit der Angst. Die schamlose Normalisierung rechtspopulistischer und rechtsextremer Diskurse*. Wien-Hamburg: Edition Konturen.
- WODAK, RUTH; DE CILLIA, RUDOLF; REISIGL, MARTIN; LIEBHART, KARIN; HOFSTÄTTER, KLAUS; KARGL, MARIA (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hajnalka Nagy

Erzähl mir Österreich!

Neue Fragen an ein altes Konstrukt aus literaturdidaktischer und gedächtnistheoretischer Perspektive

Der Beitrag stellt das didaktische Konzept der Transkulturellen Erinnerungsarbeit vor, das Schüler*innen für die Konstruiertheit von Nationen als »imagined communities« (Anderson 1988, S. 16), die Wandelbarkeit des kulturellen Gedächtnisses und die veränderten Bedingungen der kollektiven Lesbarkeit von Erinnerungsnarrativen im postmigrantischen Zeitalter sensibilisieren möchte. Dabei wird aufgezeigt, wie ein gedächtnistheoretisch konzeptualisierter Literaturunterricht nicht nur einen lebendigen Dialog mit erinnerungskulturellen Narrativen gewährleistet, sondern Schüler*innen eine kulturelle Teilhabe offeriert, indem sie sich mit Fragen kollektiver Selbstverständigung und mit der besonderen Rolle der Literatur bei der Aushandlung sinnstiftender Narrative in einem spezifischen Erinnerungsraum beschäftigen. Exemplarisch wird die Vorgehensweise am Beispiel der österreichischen Erinnerungskultur aufgezeigt, wobei einige Erinnerungsnarrative, die für die österreichische Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft konstitutiv sind, diskutiert und ihre Transformationen nachvollzogen werden.¹

1. Mythos Österreich

Immer, wenn sich ein historisch konkreter Raum auflöst, wird sein Verlust »durch eine reaktive Besetzung eines ›imaginierten‹ Raums zum Zweck der Reterritoria-

HAJNALKA NAGY ist Assoziierte Professorin am Institut für Germanistik^{AEC} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zu Literatur- und Mediendidaktik sowie Transkulturellen Erinnerungskulturen. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

1 In diesem Beitrag finden sich komprimiert die wichtigsten Ergebnisse und Thesen meiner 2020 an der Universität Klagenfurt eingereichten Habilitationsschrift *Erzähl mir Österreich. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis* (Nagy 2020a).

lisierung der kollektiven Identität kompensiert. Österreich befindet sich seit 1918 in einem unaufhörlichen Prozeß des Verschwindens, der Verwandlung in einen Erinnerungsraum und der ›reinvention‹.» (Le Rider 2001, S. 144) Jacques Le Riders Feststellung über Österreich als imaginäres Konstrukt bestimmte lange Zeit sowohl den wissenschaftlichen als auch den öffentlichen Diskurs: Jegliche Versuche, die Identität Österreichs bzw. eine österreichische Identität zu fixieren, galten von vornherein als gescheitert, zumal sie zwar schillernde Bilder, Mythen und Erzählungen generierten, aber das tatsächliche Österreich immer wieder zum Verschwinden brachten (vgl. Bruckmüller 1996, S. 395). Genuines Merkmal des Österreichischen schien also gerade die Nicht-Identität zu sein, besser gesagt die permanente Verschiebung der Bedeutung dessen, was unter dem Stichwort »Österreich« verhandelt wurde (vgl. die vielen Stichwörter zu Österreich in der kongenialen Zusammenstellung in Breuss/Liebhart/Pribersky 1995). Ihre Vereindeutigung erfuhr die Erfindung »österreichische Identität« – so die Autor*innen weiter (ebd., S. 14) – erst in der (Kultur-)Politik, die vor allem nach 1945 darauf ausgerichtet war, das österreichische Nationalbewusstsein zu stärken.²

Seit geraumer Zeit kann die mitunter als Allgemeinplatz bekannte Behauptung über das Fehlen einer österreichischen Identität als überholt bezeichnet werden. Dank der politischen Bemühungen um die Stärkung des Österreichbewusstseins konnte man ab den 1990er Jahren eine Konsolidierung der Österreich-Idee verzeichnen und spätestens mit der Eröffnung des *Hauses der Geschichte Österreichs* (2018) und des *Literaturmuseums der Österreichischen Nationalbibliothek* (2015) begann auch eine neue Phase kollektiver und institutionalisierter Selbstverständigung, die nun nicht nur zentrale historische Erfahrungen zu »feiern« weiß,³ sondern (sich) kritisch und selbstreflexiv an seiner Entstehungsgeschichte wie auch seiner eigenen Entmythisierung (ab)arbeitet. Dass diese Arbeit nur als eine dialogische wirksam werden kann, dessen sind sich die genannten Institutionen und Initiativen durchaus bewusst. Das Literaturmuseum will dezidiert eine interaktive, lebendige und innovative Ausstellung für alle bieten (vgl. ORF 2015) und das Haus

2 Benedict A. Anderson (1988) hat darauf hingewiesen, dass alle modernen Nationen »vorgestellte Gemeinschaften« sind, die durch bestimmte Meisternarrative – eben durch die Vergegenwärtigung zentraler Kollektiverfahrungen und Kollektiverzählungen usw. – hervorgebracht werden.

3 Während Bruckmüller noch 1996 die Unfähigkeit der Österreicher*innen zum Feiern von Jubiläen beklagte (vgl. Bruckmüller 1996, S. 9), könnte man inzwischen das Österreich der letzten zwei Jahrzehnte als das Land der Jubiläen bezeichnen: 2005 und 2015 wurde die Erfolgsgeschichte des Staatsvertrags als Identitätsnarrativ Nummer eins etabliert, 2014 gedachte man des Anfangs des Ersten Weltkrieges und somit geriet der Vielvölkerstaat der Habsburger erneut in den Vordergrund. Im Gedenkjahr 2018 wurde nicht nur »100 Jahre Republik« gefeiert, sondern man ließ auch die emblematischen Ereignisse der gesamten neuzeitlichen Geschichte Österreichs Revue passieren, beginnend mit der Revolution im Jahr 1848 über die Gründung der Ersten Republik 1918 und den »Anschluss« an Nazideutschland 1938 bis hin zur 1968er-Bewegung.

der Geschichte versteht sich mit seinen zahlreichen Vermittlungsangeboten als »Diskussionsforum für ganz Österreich« (hdgoe o. J., Website), das mittels neuer digitaler Techniken Forschungsergebnisse über die Grenzen der Museumswände hinaus verbreitet (vgl. z. B. das Projekt *Zeituhr* 2018⁴), um vor allem auch jüngeren Generationen Möglichkeiten zur Partizipation am Aushandlungsprozess des »Komplexes Österreich« – um eine treffende Formulierung von Müller-Funk (2009) aufzunehmen – zu bieten.

Neben solchen Museen fungiert auch die Schule als Ort, an dem dialogisch-selbstreflexive Akte kollektiver Selbstverständigung stattfinden können bzw. müssen. Selbst wenn neuere bildungspolitische Entwicklungen uns glaubhaft machen wollen, dass die wichtigste Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung darin bestehe, wettbewerbsfähige, kompetente und somit »nützliche« Mitglieder der Gesellschaft herauszubilden, soll hier betont werden, dass Schule immer auch darauf ausgerichtet war, junge Menschen in ihrer Selbst- und Welterkenntnis zu begleiten und ihnen Möglichkeiten zur Emanzipation und gesellschaftlichen Teilhabe bereitzustellen. Der Prozess der individuellen und kollektiven (oft genug auch scheiternden) Sinn-suche, der weit über die pragmatische Dimension eines immer wieder geforderten »Lernens fürs Leben« hinausgeht, verdient daher im schulischen Kontext besondere Aufmerksamkeit.

Der Deutschunterricht, der einst explizit im Dienst der nationalen Idee stand und heute noch eine essenzielle Rolle in der Pflege des kulturellen Gedächtnisses spielt, ist wie kein anderes Unterrichtsfach dafür prädestiniert, solche Prozesse der Vergemeinschaftung und Identitätsbildung zu reflektieren und zu behandeln. Das besondere Potenzial literarischer Narrative, Lesende in ihrer konkreten Erfahrungs-, Erlebens- und Fantasiewelt zu adressieren, macht es für den Deutschunterricht möglich, literarische Erinnerungsarbeit als Chance zu begreifen, Lernende in das Nachdenken über die Entstehung und die (diskursive) Hervorbringung von Gemeinschaften und ihren eigenen Platz in diesen zu involvieren. Literatur vermag darüber hinaus auf eine spezifische Weise, Privates und Öffentliches zu verschränken, Schüler*innen persönlich bedeutsame Sinnangebote zu offerieren und zugleich ungewohnte, neue Perspektiven auf sich selbst und andere zu eröffnen. Diese Erinnerungsarbeit kann jedoch nur dann gelingen, wenn die Literaturdidaktik ein neues Verhältnis zu ihrem Gegenstand und zum Umfeld, in dem Lehren und Lernen situiert sind, etabliert. Zum einen, indem sie sich jenem spezifischen – in unserem Fall österreichischen – Erinnerungsraum zuwendet, mit dessen Narrativen kulturelle Produktionen wie Film, Theater und

4 2018, zum 80. Jahrestag des so genannten »Anschlusses«, konnte man die Ereignisse des 11. und 12. März 1938, d. h. der Tage der nationalsozialistischen Machtübernahme, an einer digitalen *Zeituhr* verfolgen. Diese war auf die Wand eines Gebäudes am zentral gelegenen Ballhausplatz projiziert, um breite Teile der Bevölkerung auf die Bedeutung dieses historischen Ereignisses aufmerksam zu machen.

Literatur hierzulande einen lebhaften Dialog führen, und zum anderen, indem sie sich auch dessen bewusst wird, dass sich die Unterrichtsgespräche zu diesen Texten auf die Ausgestaltung ebendieses Erinnerungsraumes auswirken, d. h. auf eine ganz besondere Weise in der Lebenswelt der Schüler*innen relevant werden.

Wenn im Folgenden von der Notwendigkeit einer neu zu konzipierenden schulischen »Erinnerungsarbeit« im Zeichen des Transkulturellen und Postmigranten die Rede ist, geschieht dies mit einer doppelten Blickrichtung auf die besonderen Konstellationen einer unter spezifischen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen entstandenen österreichischen Erzähl-, Erinnerungs- und Erfahrungsgemeinschaft einerseits und auf die durch Transkulturalisierung, Europäisierung und Globalisierung bedingte Transformation der Erinnerungskulturen in Österreich andererseits.

2. Erinnern und Erzählen in Schule und Gesellschaft

Erinnern und Erzählen gehören zu den grundlegendsten menschlichen Dispositionen. Erzählungen über erlebte, geerbte und vermittelte Vergangenheiten beeinflussen nicht nur das Leben des und der Einzelnen nachhaltig, sondern sind auch für kleinere und größere Gemeinschaften unerlässlich, dient doch das Erzählen und die Vergegenwärtigung zentraler Erfahrungen der Vergewisserung von Identität und Zugehörigkeit. Im 19. Jahrhundert standen traditionsbildende und sinnstiftende Erinnerungsnarrative und -figuren in erster Linie im Dienst der Herausbildung des nationalen Zusammenhalts. Denn moderne Nationen sind – wie Anderson (1988, S. 14 ff.) formuliert – diskursive Konstruktionen, die durch das Erfinden von Tradition, durch gewaltsame Vereinheitlichungen (vgl. Hall 1994, S. 206 f.) und durch die Wiederholung gemeinschaftsstiftender Erzählungen zustande kommen. Kohäsion und Selbstverständnis verdanken Nationen somit u. a. der Vorstellung von Kontinuität und Zeitlosigkeit (vgl. ebd., S. 202), einem konstruierten Ursprungsmythos (vgl. ebd., S. 203) und weiteren Erinnerungsorten (*lieux de mémoire*) wie etwa Gründervätern/Gründermüttern, Künstler*innen, nationalen Symbolen und Festen. In Österreich sichert eine gemeinsame Grundlage kollektiver Selbstverständigung zum Beispiel die Erinnerung an die Unterzeichnung des Staatsvertrages und damit im Zusammenhang die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreichs (sowie die Erklärung der immerwährenden Neutralität), festgehalten in der ikonischen Fotografie der Balkonszene im Schloss Belvedere. Aber auch der Mythos Wiederaufbau, der in den 1960er Jahren seinen symbolischen Höhepunkt in der Errichtung des Kraftwerks Kaprun erreichte, oder etwa der Habsburgische Mythos, der mit den idealisierten Figuren von Sisi und Kaiser Franz Joseph als touristische Attrappen das Fremdbild Österreichs nach wie vor bestimmt, gelten als jene Meistererzählungen, auf die sich Österreicher*innen beziehen (können), wenn sie sich zu Fragen der Zugehörigkeit und Heimat positionieren.

Die Durchsetzung und Universalisierung solcher zentralen Erinnerungen durch die Erinnerungspolitik verweist bereits auf jene Hegemonie- und Herrschafts-

verhältnisse, mit denen kollektives und kulturelles Gedächtnis unweigerlich verbunden sind, werden doch Erinnerungen von Minderheiten meist marginalisiert und aus dem offiziellen Narrativ weitgehend ausgegrenzt. So kann es passieren, dass man, während man das 50-jährige Jubiläum der Unterzeichnung des Staatsvertrages als Erfolgsgeschichte politischen Geschicks zu inszenieren wusste, den Beitrag der Kärntner Partisan*innen bei der tatsächlichen Befreiung des Landes und damit die Erinnerung an den Widerstand von Kärntner Slown*innen geflissentlich ignorierte. Ein gutes Beispiel für die Nicht-Berücksichtigung zentraler historischer Erfahrungen von Minderheiten ist aber auch der (fehlende) Umgang mit der (Migrations-)Geschichte von Gastarbeiter*innen, die zum Aufbau des österreichischen Wohlfahrtsstaates maßgeblich beigetragen haben. Angesichts der exkludierten Geschichte der Arbeitsmigration aus der »großen« Geschichte der Nation wäre es nun notwendig, die »Geschichte steigenden Wohlstands« in der Wiederaufbauzeit mit der »Geschichte der Einwanderung« (Gächter 2000; zit. nach Bakondy/Winter 2013, S. 30) zu verbinden und als eine verdrängte Geschichte mangelnder Inklusionsbereitschaft neu zu lesen.

Bei näherer Betrachtung der oben genannten Erinnerungsnarrative fällt also auf, dass sie Produkte einer (nationalen) Geschichtsschreibung sind, die bestimmte Narrative als »ethnisierte«, »staatstragende[], [...] Dominanzerinnerung[en]« festigte und dabei eine spezifisch mehrheitsösterreichische Erfahrung zum zentralen Bezugspunkt nationaler Identität setzte (vgl. Rupnow 2013, S. 6 und Assmann 2013, S. 128 f.). Eine so konzipierte Geschichte der Nation untersagt Zugewanderten und ethnisierten Minderheiten die Partizipation an der Aushandlung von identitätsformierenden Erinnerungsnarrativen selbst im angeblich postnationalen Zeitalter (vgl. Assmann 2013, S. 147).

Der Zusammenhang von Nation, kollektivem Gedächtnis und Herrschaft wird insbesondere am Beispiel der Schule offensichtlich, die immer schon die Aufgabe hatte, gesellschaftlich akzeptierte Einstellungen, Normen und Werthaltungen zu festigen, zu reproduzieren und auf diese Weise natio-ethno-kulturelle Ordnungen (und damit einhergehende Hierarchien) zu stabilisieren (vgl. Geister 2006, S. 151). Denn institutionalisierte Bildung ist immer auch verordnete Bildung und in diesem Sinne unweigerlich mit Macht und Herrschaft verbunden (vgl. ebd., S. 152). Bereits Maria Theresias Schulreform hatte mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1774 keineswegs das humanistische Bildungsideal im Sinne einer Erziehung zur Mündigkeit zum Ziel, sondern sah die Schule als »Ort der Disziplinierung« vor, an dem Kinder und Jugendliche zu pflichtgetreuen Untertan*innen erzogen werden sollten (vgl. Krotzer 2015, S. 11).

Mit dem Aufkommen nationalistischer Unabhängigkeits- und Selbstbestrebungen erhielt die Idee der Homogenisierung eine weitere Facette: Bildung war nicht mehr nur dazu da, hörige Untertan*innen zu erziehen, sondern insbesondere dazu, der Herausbildung eines homogenen Volkes zu dienen. »[A]us der sprachlich und kulturell uneinheitlichen Bevölkerung« mussten »Angehörige einer Nation« gemacht werden (Wintersteiner 2006, S. 58), dazu brauchte man gemeinschaftsstiftende Traditionen, die einer breiten Masse am leichtesten in der

Schule vermittelt werden konnten.⁵ Die wichtigste Grundlage neu entstehender Nationen war die gemeinsame Sprache, weil nur durch »die Herstellung einer Sprachgemeinschaft«, die ihrerseits die Ethnisierung kollektiver Identität erlaubte, die Bildung eines »genealogischen Zusammenhalts« möglich werden konnte (vgl. ebd., S. 59). Da nur die Schule in der Lage war, eine gemeinsame Sprache durchzusetzen, wurde sie und speziell der Deutschunterricht, der durch die Pflege des Deutschen und durch das Studium deutscher Literatur zur Herausbildung und Festigung der Nationalsprache beitrug, zur wichtigsten Institution der Nationsbildung (vgl. ebd., S. 58).

Der Deutschunterricht hatte folglich immer schon eine essenzielle Rolle in der Konstruktion und Hierarchisierung von offiziellen Narrativen über die symbolische Wir-Gemeinschaft; und selbst im postmigrantischen und transkulturellen Zeitalter, in dem verbindliche Kollektiverzählungen obsolet erscheinen, traditionelle Identitäts- und Zugehörigkeitsmuster destabilisiert und Erinnerungskulturen und -praktiken pluralisiert sind, gilt Enkulturation immer noch als eines der zentralen Bildungsziele des Literaturunterrichts, hänge doch »[v]om Gelingen literarischer Bildung [...] nicht unerheblich die Befähigung ab, am kollektiven Gedächtnis überhaupt teilnehmen zu können« (Birkmeyer 2008, S. 2). In den aktuellen deutsch-didaktischen Debatten wird aber selten danach gefragt, wessen »Gedächtnis« hier genau gemeint ist und was dann passiert, wenn die kanonischen Werke der (nationalen) Gemeinschaft nur einen geringen Teil der Schüler*innenschaft zu repräsentieren scheinen. Dass der Entwurf alternativer »Gegenkanones« (vgl. Hofmann 2009; Wintersteiner 2008) und die Herausarbeitung inter- und transkultureller Konzepte an der Monokulturalität schulischer Realitäten kaum etwas zu ändern vermögen, zeigt ein Blick in geltende (heimliche) Leselisten und Schulbücher, die auf die postmigrantischen/globalen/postmodernen Infragestellungen eines national gedachten kulturellen Gedächtnisses keineswegs in adäquater Weise reagieren. So verzichten Literaturkunden weitgehend auf die Darstellung weltliterarischer Entwicklungen in ihrer Wechselseitigkeit und markieren die Literatur von mehrsprachigen Autor*innen explizit als fremd.⁶

5 Wobei zu berücksichtigen ist, dass in einem Vielvölkerstaat wie der Habsburgermonarchie die Nationswerdung unter anderen Bedingungen erfolgte als in natio-ethno-kulturell einheitlicheren Nationen.

6 Eine Ausnahme bildet hier das Buch *Literaturräume*, in dem ein Kapitel den Titel »Österreichs Literatur ist vielsprachig« (Stangel 2019, S. 451) trägt. Dieser Titel signalisiert Inklusion, während in anderen Schulbüchern die Literatur von Autor*innen mit Migrationsbiografie – wenn sie überhaupt vorkommt – oft explizit als »fremde« Literatur bezeichnet wird, wie zum Beispiel im Schulbuch *Lesenswert. Ein roter Faden durch die Literaturgeschichte* (Rainer 2018). Die Literatur der nach Österreich zugewanderten Autor*innen wird auch in *Das neue Literaturbuch* unter der Überschrift »Migration und Literatur« verhandelt, wobei diese als »Bereicherung« und »Erweiterung« der österreichischen Literatur angesehen wird (vgl. Schacherreiter/Schacherreiter 2012, S. 142) – ein Bild, mit dem wenige mehrsprachige Autor*innen einverstanden wären, zumal sie solche Etikettierungen als »Schubladisierung« empfinden würden, die sie letztlich aus dem gemeinsamen literarischen und kulturellen Raum ausschließt oder in ein Niemandsland verbannt.

Wenn wir ernsthaft daran interessiert sind, Schüler*innen unabhängig von ihrer Herkunft, religiösen oder kulturellen Zugehörigkeit Möglichkeiten anzubieten, sich in Prozesse kollektiver Selbstverständigung einzubringen und auf die Kultur als Ensemble von Narrativen, kulturellen Repräsentationen, Inszenierungen und symbolischen Setzungen zu blicken, muss nicht nur die Erinnerungsforschung ihren »methodologischen Nationalismus« hinter sich lassen, sondern auch der Deutschunterricht. Diesem sollte es gelingen, neue Formen der Vermittlung von und der Auseinandersetzung mit literarischen und nicht-literarischen Erinnerungsnarrativen zu finden. Dabei können nicht nur traditionelle Identitäts- und Zugehörigkeitskonzepte kontrovers diskutiert, sondern auch Erzählmuster nationaler Geschichtsschreibung zumindest punktuell überwunden werden.

3. Transkulturelle Erinnerungsarbeit. Das Konzept

Transkulturelle Erinnerungsarbeit setzt sich zum Ziel, Schüler*innen einen lebendigen Dialog mit der/den vorgefundenen Erinnerungskultur/en in einem spezifischen Erinnerungsraum wie dem österreichischen zu ermöglichen, ohne dabei den besonderen ästhetischen Modus literarischer und künstlerischer Auseinandersetzungen mit (erinnerter) Vergangenheit zu ignorieren. Transkulturelle Erinnerungsarbeit im Unterricht leitet Schüler*innen bei der Verfolgung erinnerungskultureller Konstellationen und der Entstehung von »vorgestellten Gemeinschaften« via Narrative an und macht sie dabei insbesondere auf literarische Strategien der Inszenierung und Darstellung von Erinnerungs- und Verdrängungsprozessen aufmerksam. Die Vorgehensweise ist hierzu angelehnt an das von Astrid Erll adaptierte Ricœur'sche Mimesis-Modell (vgl. dazu Erll 2011, S. 180–185), mit den drei Stufen: Präfiguration, Konfiguration und Refiguration. Aus diesen Mimesis-Stufen ergeben sich die wichtigsten Operationen für die schulische Erinnerungsarbeit.

Bei der *Präfiguration* geht Erll von der Idee aus, dass literarische Texte ihre Elemente einem außertextuellen Inventar der Wirklichkeit entnehmen, die selbst schon symbolisch präfiguriert ist. Die Wirklichkeit ist durchdrungen und überzeichnet von machtvollen mentalen Schemata und Vergangenheitsrepräsentationen einer Gesellschaft, mit denen der literarische Text in Dialog tritt. Präfiguration vollzieht sich in der didaktischen Arbeit demnach als eine erinnerungskulturelle Erkundung, die die Leitidee des forschenden und entdeckenden Lernens (vgl. Nutz 1997) verfolgt. Hierzu sollen die Schüler*innen im Idealfall un gelenkt, aber dennoch entlang bestimmter Suchpfade Materialien recherchieren, um komplexe erinnerungskulturelle Konstellationen, in denen das Werk verortet ist, aufzudecken und zu verstehen. Wenn Schüler*innen angehalten werden, nach zentralen Narrativen einer bestimmten (europäischen, nationalen, regionalen, lokalen) Erinnerungsgemeinschaft zu suchen, wird der Fokus von der historisch-politischen »Faktenwirklichkeit« (was ist geschehen?) einerseits auf weitere materielle Träger von Erinnerung (Denkmäler, Museen, Filme), andererseits auf Alltagserzählungen (im Sinne der Oral History) und die soziale Dimension (Institutionen, Erinnerungspolitik) der Erinnerungskultur verschoben.

Unter *Konfiguration* versteht Erll die ästhetische Konstruktionsarbeit, also die Selektion und Neuordnung der Elemente der außertextuellen Wirklichkeit nach kausalen, räumlichen und zeitlichen Kategorien. Durch die Analyse spezifischer literarischer Verfahren wird aufgezeigt, wie Autor*innen in ihren Texten mit herrschenden Kollektiverzählungen umgehen und Prozesse des Erinnerns oder eben Verdrängens neu inszenieren. Im Unterricht sollen bei dieser Operation klassische Analyseaspekte mit gedächtnistheoretischen Überlegungen verknüpft werden. So kann bei der erzählerischen Vermittlung die Frage nach Subjektposition und Artikulationsmöglichkeit des Erzählers gestellt werden; Raumordnungen können daraufhin untersucht werden, ob sie mit bestimmten Gruppenerinnerungen verbunden und somit als Erinnerungsort semantisiert werden; bei der Figurendarstellung wird die Frage gestellt, inwieweit Figuren als Repräsentanten für verschiedene – ev. miteinander konkurrierende – Erinnerungsgemeinschaften konzipiert sind.

Refiguration nimmt schließlich die gegenwärtige Situation der Leser*innen zur Grundlage, wenn sie danach fragt, in welchen erinnerungskulturellen Kontext der Text sich einschreibt. Denn ähnlich dem Entstehungskontext ist auch der Rezeptionskontext nicht neutral, sondern von neuen Diskursen und Symbolisierungen geprägt. Erll spricht hierzu von einer »ikonischen Anreicherung« des Textes durch den Leser, der den Text aktualisiert und ihm Bedeutungen zuschreibt, vor dem Hintergrund seines Vorwissens sowie kollektiver Deutungsmuster. Refiguration im Unterricht interessiert sich für die Funktion der Werke in der jeweiligen Erinnerungskultur (in diesem Sinne auch für ihre Rezeptionsgeschichte) einerseits und für die individuelle Bedeutsamkeit des Werkes für die Schüler*innen. Hier soll sichtbar werden, dass ältere Texte zu verschiedenen Zeiten ganz andere Bedeutungen und Funktionen für die Gesellschaft haben können. So ist es nicht unwesentlich, dass Ernst Jandls Text *wien : heldenplatz* (1966), der weit vor der Waldheim-Affäre (1988) die österreichische Mitverantwortung und Mittäterschaft thematisierte, heute unter ganz anderen Bedingungen rezipiert wird als bei seinem Erscheinen Mitte der 1960er Jahre, als sich die Regierung einer Auseinandersetzung mit der Verstrickung der Österreicher*innen im NS-System konsequent verweigerte. Auf diese Weise können auch Transformationen der Erinnerungskulturen verfolgt werden. Indem Schüler*innen vergangene und gegenwärtige politische, gesellschaftliche und künstlerische Erinnerungsnarrative verfolgen, wird ihnen auch ihre eigene Verortung in einem bestimmten erinnerungskulturellen Kontext, der auch die eigenen Lesarten beeinflusst, bewusst. Um Funktionen der Werke in der Erinnerungskultur zu untersuchen, lohnt es, sich wieder an Erlls Typologisierung der »fünf Modi der Rhetorik des kollektiven Gedächtnisses« (Erll 2011, S. 167f.) zu orientieren.

Ergänzt werden können diese Operationen mit einer vierten, der *Partizipation*; diese soll Jugendlichen ermöglichen, sich am Aushandeln bzw. Neuverhandeln von sinnstiftenden Erzählungen aktiv zu beteiligen und Ausgestaltungsmöglichkeiten eigener Handlungsspielräume wahrzunehmen, damit sie an der jeweiligen Erinnerungskultur aktiv partizipieren können.

4. Was wir dazulernen und was wir verlernen sollten. Praxisbeispiele

Das Konzept der Transkulturellen Erinnerungsarbeit zielt darauf ab, Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit wichtigen literarischen und nicht-literarischen Erinnerungsnarrativen und -diskursen zu unterstützen und dabei gängige nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsstrukturen kritisch zu hinterfragen (vgl. dazu Mecheril 2015, S. 38 f.) sowie die Nationalgeschichte und die damit in Zusammenhang stehenden Meistererzählungen zu entgrenzen. Dabei werden literarische Texte als die jeweilige Wirklichkeit aus einer bestimmten historischen Perspektive neu-konfigurierende Erzählweisen begriffen und untersucht. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen in diesem Sinne Narrative als Akte der Wirklichkeits-erzeugung und als Instrumente der Sinnstiftung, die gemeinsames kulturelles Wissen transportieren und dadurch die Kohäsion einer Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft herstellen und zur Etablierung eines gemeinsamen Erfahrungs- und Handlungsraumes beitragen.

Um schulische Erinnerungsarbeit im postmigrantischen Zeitalter neu zu denken, braucht es vor allem neue Erzählungen und Repräsentationsformen, die Schüler*innen ermöglichen, die Grundlagen ihrer eigenen Denktraditionen zu hinterfragen. Dies erfolgt durch das Sich-Öffnen für ungewohnte Perspektiven sowie durch kontrapunktische und dekonstruktive Lesarten. Dabei sollen nicht nur Narrative der plurikulturellen Erinnerungsgemeinschaft in Österreich – also neben den öffentlichen und privaten »Narrativen der Mehrheit« auch jene der Minderheiten sowie so bezeichnete »gemeinsam geteilte« Erzählungen behandelt werden, wie sie Viola B. Georgi anvisiert (vgl. Georgi 2015, S. 105 f.; auch Nagy 2020a) –, sondern auch neue Erzählmuster für die Darstellung miteinander verwobener historischer/ästhetischer Entwicklungen Eingang in schulische Literaturgeschichten finden (siehe Kapitel 4.3).

Im Folgenden sollen anhand zweier konkreter Beispiele Möglichkeiten Transkultureller Erinnerungsarbeit im Unterricht aufgezeigt werden.

4.1 Etablierung einer lebendigen Erinnerungskultur durch Kanonreflexion

Erinnerungsarbeit ist in den meisten Fällen mit Kanonrevision und Kanonreflexion verbunden, wobei neben der Zusammenstellung alternativer Kanones auch danach gefragt werden soll, welche Neuinterpretationen Klassiker unter postmigrantischen und transkulturellen Bedingungen erhalten (vgl. Bekes 2009). Neuinszenierungen von Klassikern, die sowohl konventionelle als auch kontroversielle Lesarten offerieren, stellen ältere Texte nämlich nicht nur in aktuelle lebensweltliche Zusammenhänge, sondern sie machen auch die Transformation der Erinnerungskulturen offensichtlich. Im österreichischen Kontext lohnt es sich beispielsweise die Inszenierungsgeschichte eines der wichtigsten Nationaldramen, Grillparzers *König Ottokars Glück und Ende* (1825), im Unterricht zu untersuchen, zumal das Drama lange Zeit als »Gründungsmythos« des Habsburgischen Reiches gelesen wurde. Das Stück ist zwar aus den heutigen Schul-

büchern regelrecht verbannt, es fungierte jedoch im Literaturunterricht der 1970er und 1980er Jahre mit dem Horneck-Lied *Lob auf Österreich* als zentraler Bezugspunkt einer »Erziehung zum Österreichertum«. Auch die lange Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Stückes zeigt, dass das Drama in/nach Krisen- und Umbruchzeiten immer wieder aufgegriffen und für die unterschiedlichsten politischen Zwecke instrumentalisiert wurde (vgl. Haider-Pregler 1994). Etwa 1908, als es mit Blick auf die Nationalitätenkonflikte als »patriotisches Drama« und »Habsburg-Apotheose« inszeniert wurde, wobei möglichst alle Stellen gestrichen, abgeschwächt oder umgewandelt wurden, die die Ungar*innen oder die Tschech*innen hätten beleidigen können (ebd., S. 198 f.). Auch 1955, bei der Wiedereröffnung des Burgtheaters nach dem Zweiten Weltkrieg, musste es als vaterländisches Nationaldrama erhalten, um das Österreichbewusstsein in der jungen Republik zu stärken (vgl. ebd., S. 215).

Die spannendste Neubearbeitung stellt sicherlich Martin Kušej's Inszenierung aus dem Jahr 2005 dar, in der er mit dem Habsburgischen Mythos ein für alle Mal aufräumt. Nicht nur erscheint hier der »gute« Herrscher Rudolf I. als ein berechnender und gewissenloser Politiker (vgl. Riedl 2010, S. 95), der, genauso wie Ottokar, vor allem aus machtpolitischen Gründen um das Land Österreich kämpft, sondern es wird auch die Gründungsgeschichte des Habsburgerreiches als eine Gewaltgeschichte neu erzählt, die paradigmatisch für die gesamte (mittel)europäische Geschichte steht. So wird Grillparzers Drama an einer Stelle mit einem delirium-ähnlichen Monolog von Berta ergänzt, in dem sie neuzeitliche Ereignisse – wie etwa die Shoah, die Niederschlagung des Ungarnaufstandes 1956 und des Prager Frühlings 1968 – in Erinnerung ruft und auf die permanente Gewaltgeschichte Europas aufmerksam macht. Dass das Habsburgerreich auf Kosten blutiger und gewaltvoller Kämpfe errichtet wurde, wird vor allem am Ende der Inszenierung offensichtlich: Anstatt den toten Ottokar symbolisch mit dem »Kaisermantel«⁷ zu bedecken und in Form eines Kreuzes zum Sarg von Margarethe zu legen, wird der Beginn der glorreichen Zeit der Habsburger angesichts einer aufgehängten Königin und des zur Schau gestellten, »verstümmelten und zerschundenen Körpers von Ottokar« gefeiert (vgl. Kušej 2005, o. S.). Kušej interessiert hier nicht das historisch Faktische – bereits Grillparzer verwendete den historischen Stoff, um die politische Frage des Regierens mit einer moralischen nach menschlicher Hybris zu verknüpfen –, sondern die Zerstörung des Habsburgischen Mythos, der insbesondere in der Zweiten Republik nur durch die Eliminierung alles »Dunkle[n], Bedrohliche[n] und Abgründige[n]« (ebd.) entstehen konnte.

7 »So liegst du nackt und schmucklos, großer König, / Das Haupt gelegt in deines Dieners Schoß, / Und ist von deinem Prunk und Reichtum allen / Nicht eine arme Decke dir geblieben, / Als Leichentuch zu hüllen deinen Leib. / Den Kaisermantel, dem du nachgestrebt, / Ich nehm ihn ab und breit ihn über dich / [...] / Dass als ein Kaiser du begraben werdest, / Der du gestorben wie ein Bettler bist.« (Grillparzer 1986, S. 508)

4.2 Kritischer Umgang mit klassischen Gattungsmustern und machtvollen Prätexten

Klassiker können aber auch als Grundlage intertextueller Bezugnahmen sowie auf ihre narrativen Schemata und Gattungsmuster hin untersucht werden, zumal Gattungen ebenfalls bestimmte Ideologien sowie Selbst- und Weltvorstellungen tradieren. Wie Astrid Erll feststellt, gehören Gattungs- und Textmuster »[...] zum gemeinsamen Wissen von Gesellschaften, das Individuen durch Sozialisation und Enkulturation erwerben« (Erll 2011, S. 176). Literatur und Kunst fungieren in diesem Sinne als Inventar möglicher Darstellungsformen, die nicht nur die »Organisation« des Erzählten ermöglichen, sondern auch bestimmte Verstehens-, Handlungs- und Denkweisen bereitstellen und somit von herrschaftsstabilisierender Wirkung sein können. Hier empfiehlt es sich, postkoloniale Konstellationen in den Blick zu nehmen (vgl. Nagy 2020b); aber auch im österreichischen Kontext finden sich Beispiele, die klassische Prätexte angesichts aktueller Ungleichheitsverhältnisse subvertieren.

Willkommen und Abschied (2016) von Carlos Peter Reinelt erzählt beispielsweise die auch als »Parndorfer Flüchtlingsdrama« bekannte Tragödie, bei der 2015 71 Kinder und Erwachsene in einem Kühllastwagen eingesperrt starben, vor der narrativen Folie von Goethes gleichnamigem Gedicht. Reinelts Buch gibt die letzten Stunden eines sterbenden, nach Luft ringenden Jungen wieder, dessen einziger Trost eine Erinnerung aus der Heimat ist: eine Liebesgeschichte, die die in Goethes Gedicht geschilderte Grundsituation heraufbeschwört. Reinelts Text hinterfragt aber nicht nur in seiner Thematik den Ursprungstext, indem er die verhältnismäßig harmlose Liebesbegegnung und den darauffolgenden Abschied der Liebenden mit der Todeserfahrung der Geflüchteten konfrontiert, sondern auch auf der formalen Ebene, zumal hier nichts mehr vom gleichmäßigen, ruhigen Rhythmus der lyrischen Form übrig bleibt. Mit den ästhetischen Mitteln der Konkreten Poesie – realisiert in der Form immer kleiner werdender und sich letztlich in vollkommener Schwärze auflösender Buchstaben – gelingt es Reinelt, ein überzeugendes, im konkreten Sinne des Wortes Atem raubendes Narrativ des Leidens in der Situation vollkommener Ausweglosigkeit zu etablieren und den Erzähltext aufgrund der grafischen und intertextuellen Rahmung in eine Grabinschrift zu verwandeln. Es ist ein Stück Erinnerungsliteratur, die nicht nur mehreren Tausend namenlosen Flüchtenden ein Denkmal setzt, sondern ihr Schicksal von der Peripherie ins Zentrum, also in die unmittelbare Nähe kanonischer Literatur, hebt. Dabei entlarvt Reinelt die menschenverachtende Doppelbödigkeit westeuropäischer »Willkommenskultur«, wird doch Rezipierenden in der Kontrastierung der Liebesgeschichte Goethe'scher Provenienz mit den Agonien des Sterbens die Inkommensurabilität der Lebenswirklichkeit der westeuropäischen Wohlstandsgesellschaft und jener der Geflüchteten aus dem globalen Süden bewusst.

4.3 Neue literarische Konstellationen und Verflechtungsgeschichten

Transkulturelle Bildung, die Schüler*innen mit neuen Weltansichten und Geschichtserzählungen konfrontieren und Identitätsformationen aus einer transnationalen Perspektive reflektieren will, impliziert im Literaturunterricht die Ausweitung des stark national orientierten literarischen Kanons und der Literaturgeschichtsschreibung. Peter Zajac formulierte bereits 2007 die Notwendigkeit, die Literaturen Mitteleuropas als etwas zu verstehen, das sich »als schwingender, pulsierender Prozess vielgestaltiger Wechselbeziehungen (Interaktionen) und Durchdringungen (Interferenzen) vollzieht« (Zajac 2007, S. 131). Seine Idee der »synoptischen Landkarten« fragt u. a. nach jenen »Falten« im Raum, die »unvorhersehbare Begegnungen« (ebd., S. 136) der Texte und deren Zusammenwirken ermöglichen. Inspiriert von den Ansätzen der Postcolonial Studies, der Raumtheorie, der Migrationsforschung, der Welt(literatur)geschichte und der Netzwerkforschung arbeitet auch Annette Werberger (2012) das Modell einer Literaturgeschichte als »Verflechtungsgeschichte« (ebd., S. 109) heraus, die sich für miteinander verwobene Geschichten interessiert und das Globale, Transnationale und Lokale konsequent zusammendenkt. Literaturgeschichte als Verflechtungsgeschichte wird laut Werberger vor allem in Kulturkontaktzonen, das heißt mehrsprachigen und mehrkulturellen Gebieten, besonders wichtig, wo Texte sprachliche und nationalstaatliche Festschreibungen unterwandern. Fokussiert werden daher sowohl kleinere als auch größere Einheiten als die Nation, wobei Wechselbeziehungen anhand von Übersetzungsketten, Transferprozessen und Zirkulationsrouten beschreibbar werden.

Am Beispiel des »kakanischen« bzw. postkakanischen Kulturraumes wäre ein konsequent transnationaler Blick auf die Literaturen der Monarchiezeit auch im Literaturunterricht möglich, etwa was die Transferprozesse zwischen den kulturellen Zentren Wien, Budapest und Prag oder was thematische sowie motivische Zusammenklänge (Ich- und Sprachkrise, Tod) betrifft. Die Neuausrichtung der Inhalte impliziert einerseits die Notwendigkeit neuer Darstellungsweisen der Literaturgeschichte, das heißt eine radikale Reformierung der Schulbuchkonzepte. Andererseits verlangt sie einen neuen Umgang mit Literaturgeschichte, die in Ansätzen bereits in der deutschdidaktischen Theorie vorhanden ist. Literaturgeschichte als Verflechtungsgeschichte zu denken, setzt nämlich eine kontrapunktische Lektüre der eigenen Nationalgeschichte voraus, die getilgte Spuren des Anderen sowie Homogenisierungstendenzen verfolgt und Literaturgeschichten selbst auf ihre Traditions- und Epochenbildungen sowie auf ihre narrativen Harmonisierungen hin befragt.

5. Etablierung einer lebhaften und dynamischen Erinnerungskultur

Die hier vorgestellten Phänomene, Werke und Neuinszenierungen machen offensichtlich, dass Autor*innen in Österreich einen intensiven und kontroversiellen Dialog mit den Meistererzählungen des Landes führen. Mitunter sind diese Werke auch ein Zeichen für die Transformationen, die österreichische Erinnerungs-

kulturen bislang durchlaufen haben. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Komplex Österreich im neuen Jahrtausend ist also nicht nur – wie es oft geschieht – am Beispiel der Anti-Heimatromane möglich. Auch reicht es nicht, hin und wieder eine*n Autor*in »mit Migrationshintergrund« im Unterricht zu behandeln. Wenn wir wollen, dass Schüler*innen in eine dialogische Beziehung mit kanonischen Autor*innen und dem kulturellen Erbe treten und dadurch auch historisches Bewusstsein erlangen, dann sollten die Grundlagen literarischer (und kultureller) Bildung der Realität des postmigrantischen (und postkolonialen) Zeitalters entsprechend neu justiert werden. Auf diese Weise kann der Literaturunterricht zum Ort werden, an dem Jugendliche konkrete Erfahrungen mit der Literatur, der Vergangenheit sowie der Gegenwart jenes transkulturellen Gefüges machen, in dem sie leben.

Literatur

- ANDERSON, BENEDICT (1988): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt/M. u. a.: Campus.
- ASSMANN, ALEIDA (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- BAKONDY, VIDA; WINTER, RENÉE (2013): Marginalisierte Perspektiven. Kontinuitäten der Arbeitsmarktpolitik in Österreich. In: *Zeitgeschichte* 40, H. 1, S. 22–35.
- BEKES, PETER (2009): Kanonisierungsprozesse und Zentralabitur. In: Hamann, Christof; Hofmann; Michael (Hg.): *Kanon heute: literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 157–172.
- BIRKMEYER, JENS (2008): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–14.
- BREUSS, SUSANNE; LIEBHART, KARIN; PRIBERSKY, ANDREAS (1995): *Inszenierungen: Stichwörter zu Österreich*. Wien: Sonderzahl.
- BRUCKMÜLLER, ERNST (1996): *Nation Österreich. Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse*. Wien u. a.: Böhlau.
- ERLL, ASTRID (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 2., aktual. und erw. Auflage. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- GEISTER, OLIVER (2006): *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- GEORGI, VIOLA B. (2015): Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Baader, Meike Sophia; Freytag, Tatjana (Hg.): *Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. Wien u. a.: Böhlau, S. 99–108.
- GRILLPARZER, FRANZ (1986): König Ottokars Glück und Ende. In: Ders.: *Werke in sechs Bänden. Bd. 2. Dramen, 1817–1828*. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 391–510.
- HALL, STUART (1994): Die Frage der kulturellen Identität. Übers. von Matthias Oberg. In: Ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften* 2. Hg. von Ulrich Mehlum u. a. Hamburg: Argument, S. 180–222.
- HAIDER-PREGLER, HILDE (1994): »König Ottokars Glück und Ende« – Ein »Nationales Festspiel« für Österreichs »Nationaltheater«? Die Burgtheater-Inszenierungen von Grillparzers Trauerspiel im 20. Jahrhundert. In: Haider-Pregler, Hilde; Deutsch-Schreiner, Evelyn (Hg.): *Stichwort Grillparzer*. Wien: Böhlau, S. 195–222.

- hdgoe. *Haus der Geschichte Österreich*. Online: <https://www.hdgoe.at/> [Zugriff: 22.3.2022].
- HOFMANN, MICHAEL (2009): Für einen offenen Kanon. Überlegungen im Anschluss an die aktuelle Kanon-Diskussion. In: Hamann, Christof; Hofmann, Michael (Hg.): *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–42.
- KROTZER, ROBERT (2015): *Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Bundesverband österreichischer AntifaschistInnen, WiderstandskämpferInnen und Opfer des Faschismus.
- KUŠEJ, MARTIN (2005): Die Festspiele vertragen schon einiges. Interview von Peter Schneeberger mit Martin Kušej. In: *Profil*, 2.7.2005. Online: <https://www.profil.at/home/die-festspiele-116038> [Zugriff: 22.3.2022].
- LE RIDER, JACQUES (2001): Mittel- bzw. Zentraleuropa und Österreich als imaginäre Gedächtnisorte der europäischen Identität. In: Csáky, Moritz; Stachel, Peter (Hg.): *Die Verortung von Gedächtnis*. Wien: Passagen, S. 139–150.
- 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 Pädagogik, S. 25–53.
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2009): *Komplex Österreich. Fragmente zu einer Geschichte der modernen österreichischen Literatur*. Wien: Sonderzahl.
- NAGY, HAJNALKA (2020a): *Erzähl mir Österreich. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis*. Habilitationsschrift, Klagenfurt.
- DIES. (2020b): EntGeg(n)en. Kontrapunktische Lektüren als Strategie des Verlernens. In: Boelderl, Artur; Esterl, Ursula; Mitterer, Nicola (Hg.): *Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 22), S. 127–146.
- NUTZ, MAXIMILIAN (1997): Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: *Didaktik Deutsch*, H. 2, S. 35–53.
- ORF (2015): *Beitrag zu hdgö*. Online: <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2705850/> [Zugriff: 30.4.2020].
- RAINER, EVA (2018): *Lesenswert. Ein roter Faden durch die Literaturgeschichte*. Wien: Veritas.
- REINELT, CARLOS PETER (2016): *Willkommen und Abschied*. Göttingen: Wallstein.
- RIEDL, PETER PHILIPP (2010): Welt-Theater. Franz Grillparzers Trauerspiel in fünf Aufzügen »König Ottokars Glück und Ende« (1823/25) und Martin Kušej's Inszenierung von 2005. In: Pfeiffer, Joachim; Roelcke, Thorsten (Hg.): *Drama – Theater – Film. Festschrift anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Denk im Herbst 2010*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–103.
- RUPNOW, DIRK (2013): Deprovincializing Contemporary Austrian History. Plädoyer für eine transnationale Geschichte Österreichs als Migrationsgesellschaft. In: *Zeitgeschichte* 40, H. 1, S. 5–22.
- SCHACHERREITER, CHRISTIAN; SCHACHERREITER, ULRIKE (2012): *Das neue Literaturbuch. 65 Fenster zur Literatur*, Bd. 2. Wien: Veritas.
- STANGEL, JOHANNES (2019): *Literaturräume. Schülerbuch*. Wien: öbv.
- WERBERGER, ANNETTE (2012): Überlegungen zu einer Literaturgeschichte als Verflechtungsgeschichte. In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript, S. 109–144.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.
- DERS. (2008): »Worüber ihr nicht reden wollt, darüber sollte man streiten.« Plädoyer für einen transkulturellen Kanon der Literaturdidaktik. In: Struger, Jürgen (Hg.): *Der Kanon – Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen: Tagung österreichischer und tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20.–23.9.2007*. Wien: Praesens, S. 447–460.
- ZAJAC, PETER (2007): Nationalliteratur und mitteleuropäische Literatur als Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses. In: Csáky, Moritz; Großegger, Elisabeth (Hg.): *Jenseits von Grenzen. Transnationales, translokales Gedächtnis*. Wien: Praesens, S. 129–142.

Manfred Mittermayer, Ines Schütz

Themen, Bücher, Autorinnen, Autoren

Die inhaltlichen Schwerpunkte der *Rauriser Literaturtage* zwischen 2013 und 2019

Die 1971 gegründeten *Rauriser Literaturtage*, ein mehrtägiges Festival in den Salzburger Bergen mit überregional bedeutendem Literaturpreis, widmen sich seit vielen Jahren jeweils einem thematischen Schwerpunkt. Ein Abriss der Rauriser Jahresthemen zwischen 2013 und 2019 vermittelt einen Eindruck von den Inhalten, mit denen sich die literarische Produktion in diesem Zeitraum beschäftigt hat. Es geht um (auto-)biografisches Schreiben, die Beschäftigung mit Geschichte und Ökonomie, mit dem Körper und den frühen Lebensjahren, aber auch um literarische Mehrsprachigkeit. Die folgende Kurzdarstellung der in Rauris vorgestellten Bücher soll auch als kommentierte Einladung zur Lektüre dieser Texte verstanden werden.

Die *Rauriser Literaturtage* sind das größte literarische Festival im Bundesland Salzburg – außerhalb der Landeshauptstadt. Sie fanden erstmals 1971 statt. Begründet wurden sie von dem Autor Erwin Gimmelsberger, der bis 1987 das inhaltliche Konzept verantwortete, und der Rauriserin Dorothea Granegger, die für die organisatorischen Belange zuständig war. Die bisher am längsten amtierende künstlerische Leiterin war Brita Steinwendtner (1990 bis 2012), seit 2013 wird die Veranstaltung von uns beiden geleitet.

MANFRED MITTERMAYER ist Literaturwissenschaftler an der Universität Salzburg. Seit 2012 ist er Leiter des Literaturarchivs Salzburg und seit 2013 Intendant der *Rauriser Literaturtage* (mit Ines Schütz). Zahlreiche Publikationen vor allem zur Literatur des 20. Jahrhunderts (mit Schwerpunkt Thomas Bernhard); Kuratierung von Ausstellungen und Filmreihen.
E-Mail: manfred.mittermayer@plus.ac.at

INES SCHÜTZ ist Lehrerin für Deutsch und Französisch am BG/BRG Hallein, Übersetzerin aus dem Italienischen und Französischen, Literaturvermittlerin, Redakteurin und Moderatorin von *Radio Literaturhaus* und *LiteRadio*, Mitarbeiterin am Literaturhaus Salzburg sowie seit 2013 Intendantin der *Rauriser Literaturtage* (mit Manfred Mittermayer). E-Mail: ines.schuetz@rauriser-literaturtage.at

Das Festival umfasst mehrere Abendprogramme, wobei am Eröffnungsabend der Rauriser Literaturpreis – eine Auszeichnung für das herausragendste Prosa-Debüt des letzten Jahres im deutschen Sprachraum – verliehen wird und an den weiteren Abenden sowie im Rahmen eines eigenen Lyrik-Schwerpunkts eine Auswahl aktueller Autorinnen und Autoren in Lesungen und Gesprächen vorgestellt werden. Dazu kommt ein umfangreiches Begleitprogramm aus weiteren Veranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen – von allen österreichischen Universitätsinstituten für Germanistik, aber auch aus lokalen Schulen sowie Lese- und Schreibgruppen.

Ein Spezifikum der Literaturtage ist die Gepflogenheit, dass jedes Jahr ein Zentralthema ausgewählt wird, an dem sich die Lesungen weitgehend orientieren. Die Konzentration auf einen inhaltlichen Schwerpunkt, der jeweils für die aktuelle Diskussion und gewisse thematische Bündelungen in der zeitgenössischen Literaturszene repräsentativ sein soll, wurde bereits von Brita Steinwendtner eingeführt und von uns beiden als Tradition, die sich durchaus bewährt hat, übernommen.

Ein Blick auf die Abfolge der Rauriser Jahresthemen sowie auf die eingeladenen Autorinnen und Autoren vermittelt einen Eindruck von den Inhalten, die in der literarischen Produktion dieser Jahre jeweils besonders auffällig wahrnehmbar waren. Der folgende Abriss, eine geraffte Zusammenstellung der Jahresprogramme zwischen 2013 und 2019 nach der Chronologie der einzelnen Auftritte in Rauris, lässt sich also auch als kleine Geschichte der Schwerpunktbildungen während der ersten Jahre unserer Intendanz lesen – und gleichzeitig als kommentierte Einladung zur Lektüre der vorgestellten Bücher.

2013: Lebens.Wege

Das erste dieser Jahresprogramme ging von der Beobachtung aus, dass das biografische Genre derzeit eine auffällige Konjunktur aufweist – ob im Sachbuch oder im Film, im fiktionalen Roman oder in der Autobiografie. Dabei antwortet das Interesse an der Darstellung von Lebensgeschichten vielleicht gerade auf die Schwierigkeit, in einer immer komplexer werdenden Welt von individuellen Lebens-Wege zu berichten. Die Lesungen der Saison 2013 zeigten, welche Techniken die Literatur entwickelt hat, um die aktuelle Sehnsucht nach der biografischen Erzählung, aber auch die Skepsis gegenüber der Konstruktion individueller Lebensgeschichten zu vermitteln.

Bewusst kamen nicht nur die Biografien berühmter Persönlichkeiten, sondern die Geschichten gesellschaftlicher oder politischer Verlierer zur Sprache. In seinem Band *Die zweite Fremde* (2013) versammelt Christoph W. Bauer zehn jüdische Lebensbilder, Portraits von Menschen, die in ihrer Kindheit eng mit Innsbruck verbunden waren, den »Letzten, die noch leben von jenen, die 1938 vertrieben wurden« (Bauer 2013, S. 8).

Anna Weidenholzer erzählt in *Der Winter tut den Fischen gut* (2012) auf formal ungewöhnliche Weise den Lebensweg einer Langzeitarbeitslosen: Sie stellt ihn

rückwärts von Kapitel 54 bis 1 dar, von der gegenwärtigen Ausweglosigkeit zu den Momenten, da noch viele Möglichkeiten einer positiven Entwicklung offen schienen.

Jürg Amann verbindet in *Wohin denn wir* (2012) auf zwei historischen Ebenen jeweils drei Lebensentwürfe auf der Suche nach der Freiheit: 1793 die Kollegen und Freunde Hegel, Hölderlin und Schelling, im Berlin des Jahres 1969 hingegen drei Studenten aus der Zeit der Studentenrevolte – alle mit dem Ziel einer Verbesserung der Welt.¹

Auf ganz andere Weise nahm Walter Kappacher den Lebens-Weg eines Künstlers und Intellektuellen in den Blick. In seinem Roman *Der Fliegenpalast* (2009) wird eine kurze Episode aus dem Leben Hugo von Hofmannsthals dargestellt, eine existentielle Krise, die er 1924 auf einem Kuraufenthalt ganz in der Nähe von Rauris, in Bad Fusch, erlebte.

Zsuzsanna Gahse vermittelt in ihrem *Südsudelbuch* (2012), auf der Suche nach dem Großvater, eine Familiengeschichte, die allerdings nicht im herkömmlichen Sinn gestaltet ist: Im Gegensatz zu anderen, oft sehr mitteilbaren Familien habe in diesem Fall das Schweigen geherrscht, in einer »Antivergangenheits-Gemeinschaft« (Gahse 2012, S. 14).

Bei Recherchearbeiten stieß Ursula Krechel auf ein besonders brillant formuliertes Gutachten, das von einem Mainzer Landrichter stammte. In ihrem mit dem Deutschen Buchpreis 2012 ausgezeichneten Roman *Landgericht* zeichnet sie das Leben des Verfassers nach: eines Mannes, der aus dem Exil heimkehrt, aber in der »Heimat« nicht mehr ankommt.

Nicht fehlen durfte das gigantische autobiografische Romanprojekt *Das alte Jahrhundert*, an dem Peter Kurzeck seit Mitte der 1990er Jahre arbeitete. In Rauris las er aus dem Buch *Vorabend* (2011), dem fünften Band seiner autobiografisch-poetischen Chronik. Kurzeck wollte darin nicht weniger als die »ganze Gegend, die Zeit erzählen«, wie er sagte (Kurzeck 2011, S. 5).

Wie Kappacher schildert auch Marion Brasch in ihrem Buch *Ab jetzt ist Ruhe* (2012) die Geschichte von Künstlern, diesmal aus einer prominenten Familie der einstigen DDR: Horst Brasch, Exilant, dann mächtiger Politiker, sowie seine Söhne Thomas, berühmter Dichter, Klaus, Schauspieler, und Peter, ebenfalls Schriftsteller, alle früh verstorben – beschrieben aus der Sicht der einzigen Überlebenden, der Tochter und Schwester.

Die *Abenteuer des Joel Spazierier* (2013) von Michael Köhlmeier, einem Autor, der (seit seiner Auszeichnung mit dem Rauriser Förderungspreis 1974) besonders häufig bei den Literaturtagen zu Gast war, ist ein moderner Schelmenroman, dessen Held sich unter verschiedenen Namen durch unterschiedlichste Identitäten bewegt: ein Mann, dessen große Kunst es ist, sich in keiner Weise festlegen zu lassen.

1 Wegen seiner schweren Erkrankung, der er kurz nach Ende der Literaturtage erlag, konnte Jürg Amann sein Buch nicht mehr selbst vorstellen.

2014: Kapital.Gesellschaft

Wie der alles beherrschende Kapitalmarkt auf unser Leben Einfluss nimmt, wurde im Vorfeld der Literaturtage 2014 überdeutlich: Im Land Salzburg hatte sich nach gescheiterten Spekulationsgeschäften der öffentlichen Hand unmittelbar zuvor die politische Landschaft durch diverse Rücktritte und einen Regierungswechsel radikal verändert. Aber auch weltweit zeigten die Auswirkungen der Globalisierung zunehmend, wie das Leben der Menschen von finanziellen Vorgängen und Strukturen bestimmt wird.

Nora Bossong erzählt in ihrem Roman *Gesellschaft mit beschränkter Haftung* (2012) die Geschichte eines Unternehmens und der darin verstrickten Familie. Ihr Buch handelt von moralisch fragwürdigen Produktionsmethoden und davon, wie eine Firma einer Familie zum Korsett werden und sie am Ende zerstören kann.

In Angelika Reitzers Roman *Wir Erben* (2014) geht es ebenfalls um die Auseinandersetzung mit »vererbtem« Leben über mehrere Generationen – auch um die Suche nach Verwurzelung, weil die Familie in keinem politischen System zu Hause war, weder in Österreich noch in der DDR.

Marie-Jeanne Urech, eine Autorin aus der französischen Schweiz, formuliert in ihrem Roman *Mein sehr lieber Herr Schönengel* (2013) keine Kommentare über Firmenstrukturen oder den Anspruch ständigen ökonomischen Wachstums, sondern führt die Wirtschaft in fantastischer Überhöhung als eine Art Zirkus vor.

Ernst-Wilhelm Händler kennt die Welt der Wirtschaft aus eigener beruflicher Erfahrung: als Geschäftsführer und Gesellschafter eines mittelständischen Betriebs. Der Ich-Erzähler des Romans *Der Überlebende* (2013), Leiter eines Werks für Elektrotechnik, entwickelt im Geheimen intelligente Roboter, die ihm so sehr zum eigentlichen Leben werden, dass er diesem faustischen Traum alles Lebendige opfert.

Die in der Ukraine geborene, seit 2011 in Wien lebende Autorin Tanja Maljartschuk beschreibt in poetischen, skurrilen und manchmal absurden Geschichten den Übergang von der Sowjetunion zur unabhängigen Ukraine. In *Biografie eines zufälligen Wunders* (2013) erzählt sie im Stil eines modernen Märchens von den sozialen und politischen Rahmenbedingungen in ihrem Herkunftsland.

Josef Winkler setzt sich in viel beachteten Reden und Streitschriften mit politischen Vorgängen auseinander, in denen sich der verantwortungslose Umgang mit Macht und Kapital verhängnisvoll auswirkt. Seine fiktionale Prosa (damals gerade erschienen: *Mutter und der Bleistift*, 2013) ist durch kraftvoll-repetitive Formen, zum Beispiel nach dem Muster der Litanei, und durch eine unverwechselbare Bildsprache gekennzeichnet.

Ilija Trojanow befasst sich in seinem Essay *Der überflüssige Mensch* (2013) mit der Situation all jener, deren Arbeitskraft in den kapitalistischen Kreisläufen nicht mehr profitabel genutzt werden kann: mit den Folgen der modernen Automatisierung der Arbeitsvorgänge und der Entsolidarisierung unserer Gesellschaft.

Kathrin Röggla bildet in ihren kunstvoll gebauten Texten, etwa in *die alarmbereiten* (2010) und *besser wäre: keine* (2013), die sprachlichen Ausdrucksformen

ab, mit denen wir unsere Wahrnehmung von bedrohlichen gesellschaftlichen Vorgängen strukturieren; dabei wird stets auch die literarische Verfahrensweise mitreflektiert.

Robert Menasse hatte sich mit dem Thema der Literaturtage 2014 zuvor einerseits im Essay *Der Europäische Landbote* (2012) beschäftigt, in dem er sich gegen das überkommene nationalstaatliche Denken in Europa wandte. In seinem Faust-Spiel *Doktor Hoechst* (2013) schildert er andererseits einen Wirtschafts-Imperialisten mit seinen Herrschaftsphantasien, nachdem der faustische Drang, die Welt umfassend zu begreifen, gescheitert ist.

2015: Mehr.Sprachen

»In jeder Sprache sitzen andere Augen«, schreibt die Nobelpreisträgerin 2009, Herta Müller (2010, S. 7), die 1985 mit dem Rauriser Literaturpreis ausgezeichnet wurde. Und für Esther Kinsky entsteht mit dem Erlernen einer Fremdsprache auch »ein neuer Anblick der Welt, ein neuer Aspekt der Dinge« (Kinsky 2013, S. 39). Sprache ist lebendig, entwickelt ständig neue Wörter und Strukturen oder entlehnt sie, wenn es nötig ist. Wir leben aber auch mit Menschen, die ihre Mehrsprachigkeit *nicht* als Reichtum empfinden, weil ihr Umfeld ihre Sprache(n) als zu »fremd« einstuft.

Ilma Rakusa lebt Mehrsprachigkeit: Aufgewachsen ist sie in der Slowakei, in Budapest, Ljubljana und Zürich, als Übersetzerin beschäftigt sie sich mit dem Russischen, Ungarischen, Serbokroatischen und Französischen. Ihre Erfahrungen als »Unterwegskind« finden Eingang in ihre Erzählungen, wie in ihrem Band *Einsamkeit mit rollendem »r«* (2014).

Eine Reihe von Autorinnen und Autoren, die in Rauris zu Gast waren, leben in einer anderen Sprache als der, in der sie aufgewachsen sind. Seher Çakır wurde in Istanbul geboren und kam mit zwölf Jahren nach Wien. In ihrem Erzählband *Ich bin das Festland* (2012) stellt sie vor allem Frauen und das Leben zwischen den Kulturen in den Mittelpunkt.

Ann Cotten, die in Iowa geboren wurde und ebenfalls in Wien aufwuchs, lotet in ihren Texten stets sprachliche Grenzen aus. In ihrem Erzählband *Der schauernde Fächer* (2013) unternimmt sie den Versuch, das Sprunghafte des zeitgenössischen Lebensgefühls zu fassen. Es geht um das Leben in Übergangsbereichen, ob in Deutschland, in Japan oder in der Ukraine.

Jaroslav Rudiš ist genauso zwischen den Sprachen unterwegs wie zwischen den Künsten: als Autor, Erfinder der Comicfigur Alois Nebel und Musiker. In seinem Roman *Vom Ende des Punks in Helsinki* (2014) erzählt er die Geschichte einer Reise von Ostdeutschland nach Tschechien; das Buch handelt von der Wiederbegegnung mit der Vergangenheit – und von tschechisch-deutschen Beziehungen.

Bei mehreren der eingeladenen Autorinnen und Autoren spielt die Praxis des Übersetzens eine große Rolle: Anne Weber übersetzt aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt, Esther Kinsky aus dem Polnischen, Russischen und Englischen ins Deutsche, György Dálos überträgt aus dem Russischen und Deutschen ins Ungarische.

Anne Weber begibt sich in *Ahnen. Ein Zeitreisetagebuch* (2015) in die Welt und die Zeit ihres Urgroßvaters, Florens Christian Rang, der mit Martin Buber und Walter Benjamin befreundet war und mit Hugo von Hofmannsthal Briefe wechselte. Esther Kinsky macht in ihrem Roman *Am Fluß* (2014) die Gegend um den River Lea zum Ausgangspunkt für ihre Betrachtungen und Rückblenden in andere Länder und Sprachen. György Dálos erweist sich stets als Vermittler zwischen den Kulturen: mit *Der Fall des Ökonomen* (2012), einem bitter-ironischen Buch über Ungarn zur Zeit der Systemwende, aber auch mit seiner *Geschichte der Russland-deutschen* (2014) über die deutschen Kolonien in Russland.

In die von uns am weitesten entfernte Sprachwelt entführt Raoul Schrott, wenn er seine Nachdichtung von Hesiods *Theogonie* (2014) vorstellt. Er vermittelt dabei einen neuen Blick auf Hesiod: nicht so sehr als »Erfinder« der Poesie am Anfang der europäischen Literatur, sondern als »Agent« in einem orientalisch-griechischen Kulturaustausch.

Zurück in die Gegenwart katapultiert uns Olga Grjasnowa mit ihrem Roman *Die juristische Unschärfe einer Ehe* (2014), in dem sie von Multikulturalismus und Globalisierung erzählt. Er führt uns nach Baku, Moskau und Berlin; seine Themen sind aktuell und kontrovers: Homosexualität und Scheinehen, das Begehren und die Suche nach der Freiheit.

2016: Geschichte.Erzählen

Das Jahr 2016 stand in Salzburg im Zeichen eines historischen Jubiläums: Seit 200 Jahren war das frühere Fürsterzbistum ein Teil Österreichs. Historische Jahrestage sind Anlass zum Feiern, sie lassen uns aber auch darüber nachdenken, wie wir zu unseren Vorstellungen von geschichtlichen Ereignissen gelangen. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, Geschichte literarisch zu erzählen: mit dokumentarischer Genauigkeit oder über die literarische Imagination, oft über den Blick von Außen-seiter*innen, um die Aufmerksamkeit für verdrängte Inhalte zu wecken.

Der Schweizer Alain Claude Sulzer, ein früherer Gewinner des Rauriser Literaturpreises (1984), macht in seinem Roman *Postskriptum* (2015) das Leben eines jüdischen Filmschauspielers, der von den Nazis ins Exil gezwungen wird, zum Ausgangspunkt eines Blicks in diese von ihm wiederholt literarisch umkreiste Zeit der 1930er Jahre.

Nellja Veremej ist in der damaligen Sowjetunion geboren, lebt aber seit mehr als 20 Jahren in Berlin. Wie ihr Roman *Nach dem Sturm* (2016) handelt ihre Literatur von der Begegnung zwischen unterschiedlichen Kulturen, von Lebensgeschichten, die nicht bruchlos abgelaufen sind, weil sie im Grenzbereich zwischen den Nationen angesiedelt sind.

Die aus dem heutigen Montenegro gebürtige Slowenin Breda Smolnikar spiegelt in ihrem »Poem in Prosa« mit dem Titel *Wenn die Birken Blätter treiben* (1998; dt. 2015) im Leben einer slowenischen Emigrantin die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Ihre Heldin lebt zunächst in den USA als erfolgreiche Geschäftsfrau, ehe sie in ihre Heimat zurückkehrt und es dort mit den deutschen Besatzern zu tun bekommt.

Im Werk von Elisabeth Reichart ist das Nachwirken der nationalsozialistischen Verbrechenzeit von Beginn an ein zentrales Thema. In ihrem Roman *Die Voest-Kinder* (2011) mischt sich die Perspektive eines Mädchens, das in der Umgebung der ehemaligen Hermann-Göring-Werke in Linz aufwächst, mit dem Wissen der promovierten Historikerin.

Ludwig Laher greift auf dokumentarisches Recherche-Material zurück und formt daraus modellhafte Erzählungen über menschliche Verhaltensmuster in prekären historischen Situationen. In seinem Roman *Bitter* (2014) zeigt er an der Laufbahn eines hochrangigen NS-Polizisten die Grundlagen für das Funktionieren verbrecherischer Regimes.

Bei Erich Hackl führt – wie in *Drei tränenlose Geschichten* (2014) – die akribische Suche nach den historischen Details abseits von der offiziellen Geschichtsdarstellung zu berührenden Einträgen einer »anderen« Geschichte, in denen der Autor oft an Menschen erinnert, die den jeweils Mächtigen ihren Mut zum Widerstand entgegensetzen.

In seinem monumentalen Erzählprojekt *Frohbург* (2016) entwirft der aus der sächsischen Kleinstadt gleichen Namens stammende Autor Guntram Vesper ein weit ausgreifendes Panorama der vielen Einzelnarrationen, aus denen sich die Geschichte seines Herkunftsterritoriums zusammensetzt.²

Inger-Maria Mahlke schildert in ihrem Roman *Wie ihr wollt* (2015) die Epoche der englischen Königin Elisabeth I. aus der Perspektive einer Cousine der Monarchin, einer Randfigur des historischen Geschehens, und zeichnet damit auch die Lebensbedingungen einer Frau nach, der keine Macht gegeben ist wie ihrer königlichen Verwandten.

Josef Haslinger hat eine Reihe präziser Darstellungen historisch-politischer Inhalte geschaffen – darunter sind hellsichtige Essays wie *Politik der Gefühle* (1987), ein spannend erzählter Thriller wie der erfolgreich verfilmte Roman *Der Opernball* (1995) oder der Roman *Jáchymov* (2011), in dem Politik, Sport und Zeitgeschichte auf unheilvolle Weise ineinander verstrickt erscheinen.

2017: Körper.Sprache

In unserem medial vermittelten Zeitalter ist der Körper mit seinen Ausdrucksformen mehr als je zuvor ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Welche Sprache findet die Literatur, um davon zu erzählen, wie es ist, wenn Alter, Krankheit oder ein Unfall die Bewegungs- und die Ausdrucksfähigkeit einschränken, wenn der Körper Gewalt ausgesetzt ist? Wie spricht die Literatur von Schönheit, Lust und Sexualität? Und was sagt der Umgang mit dem Körper über die Gesellschaft aus?

In Lydia Mischkulnigs Titelgeschichte aus dem Band *Die Paradiesmaschine* (2016) geht es um die Verführung durch die Kosmetikindustrie, um Ampullen,

2 Der Autor konnte sein Buch krankheitsbedingt nicht selbst vorstellen.

Tiegelchen und Döschen, die eine Frau vermeintlich erst zur Frau machen. »Es gibt keine Freiheit. Unsere Psyche ist an unsere Körper gebunden«, sagt Mischkulnig in einem Interview (Gollner/Mischkulnig 2014, S. 18).

Dana Ranga widmet ihren Band *Hauthaus* (2016) ausschließlich dem Körper. Herz, Leber, Magen und Milz werden zu Protagonisten. Wenn sie den Körper mit den Mitteln der Poesie seziert, geht es ihr um eine ganzheitliche Darstellung des Menschen: in seiner Körperlichkeit, seiner Gefühlswelt und seiner geistigen Dimension.

Gertraud Klemms Roman *Muttergehäuse* (2016) ging aus einem Journal aus der Zeit der schwierigen Genese ihrer Familie hervor. Sie schildert darin sehr offen, was ungewollte Kinderlosigkeit für eine Frau bedeuten kann, welchen Belastungsproben dadurch ihre Ehe ausgesetzt ist, und sie erzählt von den Mühen einer Auslandsadoption.

Alissa Walser widmet sich in ihrem Roman *Am Anfang war die Nacht Musik* (2010) am Beispiel der erblindeten Pianistin und Komponistin Maria Theresia Paradis den umstrittenen Behandlungsmethoden des Arztes Franz Anton Mesmer. In den Prosatexten ihres Buches *Eindeutiger Versuch einer Verführung* (2017) macht sie ebenfalls Aspekte des Körpers und seiner Wahrnehmungen sprachlich erfahrbar.

Der Roman *Gotland* (2017) von Michael Stavarich handelt von einem Jungen, der in einer tendenziell inzestuösen Beziehung mit seiner streng katholischen Mutter aufwächst. Es ist die Geschichte einer Initiation, der Begegnung mit Sexualität und Körperlichkeit, die eng verknüpft ist mit religiösen Fragen – und in Geisteskrankheit und Mord endet.

In Silke Scheuermanns Roman *Wovon wir lebten* (2016) kommt der Körper über die von unserer Luxusgesellschaft zelebrierte Kunst der erlesenen Nahrungsaufnahme ins Spiel: Nach einer Kindheit im Schatten der Alkoholkrankheit seiner Mutter, Kontakten im Drogenmilieu, Sex und Gewalt schafft ihr Protagonist den Aufstieg zum gefeierten Fernsehkoch.

Katharina Winkler erzählt in ihrem Roman *Blauschmuck* (2016) die Geschichte einer jungen Kurdin, die sich nach ihrer Hochzeit im Teufelskreis der häuslichen Gewalt wiederfindet – eine Entwicklung, die in ihrem Dorf zum traurigen Alltag gehört und erahnen lässt, wie Liebe und Gewalt miteinander verbunden sein können.

Marica Bodrožić entfacht in ihrem Roman *Das Wasser unserer Träume* (2016) eine Flut von poetischen Bildern, die sich als Nachzeichnung der Gedankenwelt ihres Ich-Erzählers herausstellt: eines Koma-Patienten, der sich erst allmählich ins Leben zurückkämpft, wobei die Rückeroberung des eigenen Körpers mit Hilfe der Sprache erfolgt.

Was passiert, wenn der Mensch so sehr an Leib und Leben bedroht ist, dass alle moralischen Schranken fallen, schildert Franzobel in seinem Roman *Das Floß der Medusa* (2017). Er erzählt von gegenseitigem Abschlachten, von Vergewaltigungen und Kannibalismus, die sich ereigneten, als im Jahr 1816 die französische Fregatte *Méduse* auf Grund lief und aus Mangel an Rettungsbooten 147 Menschen auf einem Floß ausgesetzt wurden.

2018: Frühe Jahre

Kindheitsbilder sind »Konstruktionen in den Köpfen der Erwachsenen«, schreibt die Kindheitsforscherin Imbke Behnken (2004, S. 41) und macht damit deutlich, dass die Wahrnehmung dieser Lebensphase ein soziokulturell überformtes Phänomen ist. Ähnliches gilt für die Jahre, in denen wir als Jugendliche von Kindern zu Erwachsenen werden.

In literarischen Texten wird das auf unterschiedlichste Weise reflektiert. Gleichzeitig tragen diese Entwürfe von Kindheit und Jugend dazu bei, wie unser Konzept von den ersten Jahren unseres Lebens aussieht. Die Literatur macht aber auch bewusst, wie sehr die frühe Lebenszeit noch immer von Missbrauch und Gewalt bedroht sein kann.

Karin Peschka inszeniert in ihrem Band *Autolyse Wien* (2017) im Rahmen einer radikalen Dystopie eine zerstörte urbane Landschaft: die österreichische Hauptstadt nach der Apokalypse. Ein »Wiener Kindl« erlebt, wie seine Familie aus seinem Blickfeld verschwindet und nur mehr einzelne Individuen durch die fremd gewordene Metropole taumeln.

Julia Weber erzählt in ihrem Debütroman mit dem ironischen Titel *Immer ist alles schön* (2017) von einer von den Ansprüchen ihrer Umgebung restlos überforderten Mutter, die sich mittels Alkohols in eine illusionäre Welt flüchtet und ihre beiden Kinder dazu veranlasst, ebenfalls im Rückzug in einen fantastischen Wirklichkeitsraum ihre Rettung zu suchen.

Benjamin Lebert avancierte mit seinem Debütroman *Crazy* (1999) mit einem Schlag zum Wunderkind der deutschen Literatur. Im Roman *Die Dunkelheit zwischen den Sternen* (2017) lässt er drei Heranwachsende von ihrem Alltag in einem Kinderheim in Nepal erzählen, von einer Welt, in der Menschenleben nicht mehr viel wert sind.

Mirko Bonné erzählt in seinem Roman *Lichter als der Tag* (2017) davon, wie ein Mann wieder festen Boden unter den Füßen bekommt, indem er sich mit seinen Jugendjahren auseinandersetzt – um zu verstehen, wie sich aus einer für die Zukunft offenen Viererfreundschaft zwei in ihrem Leben festgefahrene Ehepaare entwickeln konnten.

Paulus Hochgatterer schildert in seinem Roman *Der Tag, an dem mein Großvater ein Held war* (2017) aus der Perspektive eines Mädchens, das gegen Ende des Zweiten Weltkriegs auf einem Bauernhof Zuflucht findet, wie ein älterer Mann den Mut findet, gegen die sinnlose soldatische Gewalt während des allgemeinen Ausnahmezustands Einspruch zu erheben.

Eine Coming-of-Age-Geschichte, die nie die Hoffnung auf die Widerstandskraft des Einzelnen aufgibt, obwohl sie vom Missbrauch eines Mädchens in der Ukraine und in Deutschland handelt, enthält *Kukolka* (2017) von Lana Lux – ein Roman, der sich wie ein in die Zeit des globalisierten Kapitalismus verlegter Plot von Charles Dickens ausnimmt.

Monika Helfer erzählt in ihren Büchern oft von Kindern, die bei Erwachsenen keinen Halt finden, weil diese zu sehr mit ihren eigenen Problemen beschäftigt

sind. Im Roman *Schau mich an, wenn ich mit dir rede!* (2017) macht sie am Beispiel eines Scheidungskinds Mechanismen sichtbar, nach denen Beziehungen und Trennungen in den neu entstehenden Patchworkfamilien ablaufen.

Einen heiter-gelassenen Rückblick auf eine Kindheit im Nachkriegs-Wien bietet Peter Henischs Roman *Suchbild mit Katze* (2016). Wie in früheren Büchern spannt der Erzähler einen Bogen vom Vater über die Großmutter bis zum jungen Peter und lässt in der privaten Erfahrung die Geschichte der Zweiten Republik durchscheinen.

In seiner 2018 erschienenen Autobiografie *Mein Lebenslauf* schildert Felix Mitterer zu Beginn seine Kindheit als Adoptivsohn eines Landarbeiterehepaars. Seine frühen Jahre sind geprägt von den ärmlichen Verhältnissen, in denen er aufwächst, und von der emotionalen Strenge seiner Adoptivmutter, aber auch von glücklichen Zeiten auf der Alm.

2019: Auf.Brüche

Aufbrechen aus Gewohntem – das bedeutet Offenheit: neue Chancen, neue Perspektiven, neue Erfahrungen. Vielleicht auch einen dauerhaften Wechsel der Umgebung, in der man lebt. Aber unsere Existenz ist zugleich ungewisser, instabiler, als es die Lebensmuster der Vergangenheit waren. Und wir erleben zunehmend, wie Menschen nicht ganz freiwillig ihre alten Adressen aufgeben, vielleicht gar keine neue Heimat mehr finden können: Nicht zufällig handeln viele der Bücher von der Migration, der zentralen Herausforderung unserer Zeit.

In Petra Nagenkögels Roman *Dort. Geografie der Unruhe* (2019) setzt der Aufbruch in eine andere Welt, in diesem Fall nach Buenos Aires, das Erzählen erst in Gang. Geschildert werden kleine Szenen und Momentaufnahmen, die eine umherstreunende und staunende Beobachterin festhält, immer verschränkt mit Reflexionen über das so Erfahrene.

Verena Mermer schildert in ihrem Roman *Autobus Ultima Speranza* (2018) eine nächtliche Busfahrt von Arbeitsmigrant*innen von Wien nach Rumänien. Aus Erinnerungsfragmenten setzen sich Teile von Biografien zusammen, aus denen die Zwänge im Hintergrund ihrer prekären Arbeitsverhältnisse über die Grenzen hinweg erfahrbar werden.

Vladimir Vertlib befasst sich in seinem Roman *Viktor hilft* (2018) mit der Polarisierung unserer Gesellschaft, die durch die so genannte »Flüchtlingskrise« 2015 sichtbar geworden ist. Sein Protagonist, selbst einstiger Flüchtling, wird als Helfer in einem Transitlager in Dialogen mit Flüchtlingen, Helfer*innen, »Gutmenschen« und »Wutbürgern« mit den aktuellen Debatten konfrontiert.

Peggy Mädler spiegelt in ihrem Roman *Wohin wir gehen* (2019) in der Geschichte zweier Freundinnen die historischen Abläufe und Umbrüche des 20. Jahrhunderts: die erzwungene Emigration aus Böhmen, Heimatverlust und Entwurzelung, den Aufbau eines neuen Staates, der DDR. Dabei zeigt sie auch, wie die Politik die Hoffnungen des Einzelnen zerstört.

Das Birnenfeld (2015, dt. 2018), der Debütroman der georgischen Autorin und Filmemacherin Nana Ekvtimishvili, handelt von einer Zeit des Aufbruchs, als ein ehemaliger Teilstaat der Sowjetunion politisch unabhängig wurde. Das neue ökonomische System eröffnet jedoch nicht nur neue Lebenschancen, sondern auch neue Zwänge und Unsicherheiten.

Daniel Wisser hat 2018 für seinen Roman *Königin der Berge* den Österreichischen Buchpreis erhalten. Es ist die Geschichte eines gesellschaftlich erfolgreichen Mannes, der durch die Diagnose Multiple Sklerose aus dem gewohnten Leben gerissen wird. Sein düsteres Sujet – schwere Erkrankung, Sterbebegleitung – behandelt Wisser jedoch in einem erstaunlich vergnüglich zu lesenden Buch.

Vincenzo Todiscos Roman *Das Eidechsenkind* (2018) ist die Geschichte eines Aufbruchs, der eigentlich das Leben zu Hause verbessern sollte: Ein Paar aus den Abruzzen geht in den 1960er Jahren als Gastarbeiter*in in die Schweiz. Doch was mit einem Traum beginnt, endet für das illegal mitgebrachte Kind, das deshalb jahrelang versteckt wird, in einer Art Gefängnis.

In ihrem Roman *Wie kommt der Krieg ins Kind* (2018) erzählt Susanne Fritz von ihrer Mutter, die als Jugendliche auf ihrer Flucht aus Posen von der Roten Armee aufgegriffen und als »Deutsche« in ein Lager gebracht wird, aber auch von der akribischen Recherche der Erzählerin, die der innerhalb ihrer Familie streng tabuisierten Vertreibungsgeschichte nachgeht.

In seinem Buch *Abenteuerliche Reise durch mein Zimmer* (2019), das kurz danach in Zeiten der Covid-19-Pandemie besondere Aktualität erlangen sollte, holt sich Karl-Markus Gauß die Welt nach Hause: Dinge des Alltags erinnern ihn daran, auf welchen Wegen sie zu ihm gelangt sind, und lassen die Gedanken zu den entferntesten Orten aufbrechen; Bücher nehmen den Autor und uns mit auf seine Reisen.

2020: Fünfzig

2020 feierten die *Rauriser Literaturtage* ihr 50-jähriges Jubiläum. Deshalb entschieden wir uns in diesem Jahr nicht für ein inhaltliches Motto, an dem wir unsere Lesungen orientierten, sondern wollten vor allem mit früheren Preisträgerinnen und Preisträgern des Rauriser Literaturpreises die Bedeutung des Festivals für die deutschsprachige Literaturszene rekapitulieren. Eingeladen waren die beiden ersten Rauris-Preisträger: Bodo Hell (1972) und Peter Rosei (1973), außerdem Peter Henisch (Sonderpreis 1976), Michael Köhlmeier (1983), Erwin Einzinger (1984), Norbert Gstrein (1989), Judith Kuckart (1991), Raoul Schrott (1996), Peter Stamm (1999), Jula Rabinowich (2009) und Raphaela Edelbauer (2018); hinzu kam Birgit Birnbacher (Förderungspreis 2015, mittlerweile Trägerin des Ingeborg-Bachmann-Preises 2019).

Doch Mitte März 2020 mussten aufgrund der sich dramatisch verschärfenden Situation durch die COVID-19-Pandemie, so wie viele andere Veranstaltungen, auch die *Rauriser Literaturtage* 2020 abgesagt werden. Von Beginn an wurde die Absage ausdrücklich als Verschiebung deklariert – die 50. Saison der *Rauriser Literaturtage* sollte ein Jahr später nachgeholt werden. Aber auch da hatte sich die

Lage nicht gebessert; 2021 waren erneut keine Literaturtage vor Publikum möglich. Immerhin konnten die 50. *Rauriser Literaturtage* in Kooperation mit FS1, dem Freien Fernsehen Salzburg, zur Gänze als Online-Stream gesendet werden; die Aufzeichnungen der einzelnen Veranstaltungen waren hinterher noch vier Wochen lang im Internet verfügbar.

Die neue Web-Präsenz hatte zur Folge, dass wir mehr als 6.500 Zugriffe online verzeichnen konnten; es gab Rückmeldungen aus vielen verschiedenen Ländern, u. a. aus den USA. Diese Erweiterung des Publikums mit Hilfe der digitalen Übertragungsmöglichkeiten soll in Zukunft beibehalten werden: Auch wenn wieder Publikum in den Rauriser Veranstaltungssälen die gewohnte Atmosphäre der Literaturtage erzeugen wird, sollen zusätzliche Online-Ausstrahlungen der Lesungen und Gespräche das Traditions-Festival in den Salzburger Alpen über die Grenzen des Landes hinaus zugänglich machen.

Literatur

- BAUER, CHRISTOPH W. (2013): *Die zweite Fremde. Zehn jüdische Lebensbilder*. Innsbruck-Wien: Haymon.
- BEHNKEN, IMBKE (2004): Bilder von Kindheit. Konstruktionen in den Köpfen von Erwachsenen. In: *Heterogenität. Friedrich Jahresheft XXII*, S. 40–42.
- GAHSE, ZSUZSANNA (2012): *Südsudelbuch*. Wien: Edition Korrespondenzen.
- GOLLNER, HELMUT; MISCHKULNIG, LYDIA (2014): Wir ziehen unsere Entfaltung durch, so lange wir können. In: *Volltext 2/2014*, S. 18–20.
- KINSKY, ESTHER (2013): *Fremdsprechen. Gedanken zum Übersetzen*. Berlin: Matthes & Seitz.
- KURZECK, PETER (2011): *Vorabend*. Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- MITTERMAYER, MANFRED; SCHÜTZ, INES unter Mitarbeit von BERNHARD JUDEX (Hg., 2021): *Rauris 1971–2021. Fünfzig Jahre Literaturtage innergebirg*. Salzburg-Rauris: Literaturarchiv, Rauriser Literaturtage.
- MÜLLER, HERTA (⁶2010): *Der König verneigt sich und tötet*. Frankfurt/M.: Fischer.

Sandra Vlasta

Mehrsprachige Gegenwartsliteratur in/aus Österreich

L iteratur aus Österreich wird seit jeher in verschiedenen Sprachen abgefasst, wenngleich die Sichtbarkeit und Wertschätzung dieser Mehrsprachigkeit dem historischen Wandel unterliegen. Nach dem Zweiten Weltkrieg war der österreichische Literaturbetrieb vor allem mit der Suche nach einer eigenen Identität beschäftigt, wobei der Fokus auf der deutschsprachigen Literatur lag. Erst ab den 1990er Jahren wurde der sprachliche Reichtum der österreichischen Literatur – durch die autochthonen Sprachminderheiten, aber auch durch zugewanderte Autor*innen – sichtbarer und stärker gefördert. Dieser Beitrag stellt mehrsprachige Gegenwartsliteratur aus Österreich vor dem Hintergrund des wachsenden Felds der literarischen Mehrsprachigkeitsforschung vor.

1. Literarische Mehrsprachigkeit in Österreich

Österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch hieß die erste, 1990 von Gerald Nitsche herausgegebene Anthologie mit Gedichten von Autor*innen, die den mehrsprachigen Minderheiten Österreichs angehören, wie Slowen*innen, Ungar*innen, Kroat*innen, Rom*nja und Jenische. 18 Jahre später hat Nitsche in einer Neuauflage dieser Anthologie gezeigt, dass die sprachliche Vielfalt in der österreichischen Literatur noch größer geworden ist, und zusätzlich Poesie von zugewanderten Autor*innen aufgenommen. *Neue Österreichische Lyrik* (Nitsche/Gitterle 2008), so der Titel des Bandes, wird unter anderem auf Albanisch, Englisch, Französisch, Igbo, Kurdisch und Türkisch geschrieben. Wenngleich die österreichische Literatur

seit Jahrhunderten von Mehrsprachigkeit geprägt ist (man denke an Autor*innen wie Karl Anton Postl/Charles Sealsfield, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts von der Habsburgermonarchie in die USA emigrierte, dort auf Deutsch und Englisch schrieb, um nach seiner Rückkehr nach Europa wieder ausschließlich auf Deutsch zu publizieren), war dieser Aspekt vor allem in der Nachkriegszeit zugunsten einer neu zu konstituierenden österreichischen Nationalliteratur, die vor allem als deutschsprachige gedacht war, verdrängt worden. Erst mit dem Fall des Eisernen Vorhangs öffnete sich das literarische Feld für die Literatur der autochthonen Sprachminderheiten und noch etwas später für zugewanderte Autor*innen (vgl. Sievers 2016; Vlasta 2011). Spätestens seit dem ersten Jahrzehnt des neuen Millenniums ist die Mehrsprachigkeit und die damit einhergehende kulturelle Vielfalt der Literatur in und aus Österreich auch in der literaturwissenschaftlichen Forschung wieder präsent, was durch die Aufnahme von Autor*innen und Texten in entsprechende literaturgeschichtliche Gesamtdarstellungen bestätigt wird (vgl. Kriegleder 2011; Zeyringer/Gollner 2012).

Diese Entwicklung wurde nicht zuletzt durch die literaturwissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung begünstigt, ein Forschungsfeld, das in den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich gewachsen ist – sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international.¹ Durch Globalisierung, Migration, aber auch Krisen und Flucht sowie die neuen Medien ist die Welt, und damit auch Österreich, nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich vielfältiger geworden. Diese Feststellung trifft gleichermaßen auf die Literatur zu und hat für eine vermehrte Produktion und Sichtbarkeit mehrsprachiger Autor*innen gesorgt. Die Literaturwissenschaft beschäftigt sich auf vielerlei Weise mit diesem Phänomen: Sie hat versucht, geeignete Begrifflichkeiten zu finden, wie die des *Translingualismus* für Autor*innen, die ihre Schreibsprache gewechselt haben oder (auch) in einer anderen als ihrer Erstsprache schreiben (vgl. Kellman 2000). Das Konzept des *Heterolinguisms* (*hétérolinguisme*, vgl. Grutman 1997) hingegen schließt auch die innere Mehrsprachigkeit ein (also verschiedene Varietäten einer Sprache), genauso wie Soziolekte. Die unterschiedlichen Formen literarischer Mehrsprachigkeit wurden unter anderem entlang der Unterscheidung zwischen manifester, d. h. an der Textoberfläche sichtbarer, und latenter, d. h. nur implizit wahrnehmbarer, Mehrsprachigkeit beschrieben (vgl. Radaelli 2011; Blum-Barth 2021). Schließlich liegen zahlreiche Fallstudien vor, die sich meist auf die Gegenwartsliteratur konzentrieren, wobei das Interesse an der historischen Dimension literarischer Mehrsprachigkeit wächst (vgl. Anokhina/Dembeck/Weissmann 2019). Kollaborationen mit Autor*innen geben zusätzliche Einblicke sowohl in deren mehrsprachige Poetik als auch in die Arbeitsbedingungen mehrsprachiger Schriftsteller*innen, ihre Grenzen und Schwierigkeiten (vgl. Sievers/Englerth/Schwaiger 2017; Siller/Vlasta 2020).

1 Zwei kürzlich erschienene Handbücher unterstreichen diese Entwicklung (vgl. Dembeck/Parr 2017; Kellman/Lvovich 2022), genauso wie die neue Zeitschrift *Journal of Literary Multilingualism*, die ab 2023 bei Brill erscheinen wird.

Der Begriff »literarische Mehrsprachigkeit« wird auf unterschiedliche Weise definiert. So kann er sich auf die Literaturen vielsprachiger Nationen, Regionen und Kulturen beziehen, wie zum Beispiel jene Indiens, der Schweiz oder eben Österreichs (vgl. Leben/Koron 2019). Literarische Mehrsprachigkeit kann sich außerdem auf die Werke mehrsprachiger Autor*innen beziehen. Schließlich bezeichnet der Begriff im engeren Sinne mehrsprachige Texte, die unabhängig von einer biographischen Erfahrung der Migration oder des Sprachwechsels verfasst werden können. Im Folgenden stelle ich ausgehend von einem inklusiven Verständnis literarischer Mehrsprachigkeit, das die verschiedenen Erscheinungsformen einschließt, einige Autor*innen und Texte aus dem österreichischen Kontext vor. Schließlich zeigt ein Ausblick, dass das mehrsprachige Literaturland Österreich in den letzten Jahren öfter zur (neuen) literarischen Heimat für mehrsprachige Autor*innen aus der ganzen Welt geworden ist.

2. Mehrsprachige Autor*innen in/aus Österreich

Die Mehrsprachigkeit von Autor*innen kann mit der Region zusammenhängen, aus der sie stammen, mit ihrer Familiensituation und Sozialisierung, mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte, die von Reisen, Migration, aber auch Flucht geprägt sein kann. Beispiele für mehrsprachige Autor*innen gibt es viele, bekannte und oft genannte historische Beispiele sind Joseph Conrad, Samuel Beckett oder Vladimir Nabokov, im österreichischen Kontext Elias Canetti, Milo Dor oder György Sebestyén. Sie alle haben in einer Sprache geschrieben, die nicht ihre Erstsprache war, oder teilweise sogar in mehreren Sprachen. Bei Canetti, Dor und Sebestyén hatte der Sprachwechsel mit dem jeweiligen Wohnort zu tun. Sie alle wählten Deutsch als Literatursprache, da sie sich zum Zeitpunkt ihres (ersten) Schreibens in Österreich befanden und an das hiesige literarische Netzwerk anknüpfen, d. h. in deutschsprachigen Verlagen veröffentlichen wollten, um sich an ein deutschsprachiges Lesepublikum zu wenden. Dasselbe gilt für Gegenwartsautor*innen wie Stanislav Struhar, der außer auf Tschechisch auch auf Deutsch schreibt, oder Hamid Sadr, der seine Romane auf Deutsch schreibt, darin aber zum Beispiel mit einem persischen Protagonisten in Wien (in seinem Buch *Der Gedächtnissekretär*, 2005) Bezüge zu seiner eigenen Biographie herstellt.

Auch viele österreichische Autor*innen, die autochthonen Minderheiten angehören, wie zum Beispiel Florjan Lipuš, Maja Haderlap oder Fred Hergovich, sind mehrsprachig. Die Wahl der Literatursprache fällt aber jeweils unterschiedlich aus. So schreibt Florjan Lipuš seine Werke auf Slowenisch, Maja Haderlap schrieb ihre ersten Gedichte auf Slowenisch, hat ihren Roman *Engel des Vergessens* (2011), mit dem sie einem breiteren Publikum bekannt wurde, aber auf Deutsch verfasst und ist weiterhin in beiden Sprachen tätig. Ihre Texte sind nicht zuletzt Teil des Gedächtnisses der mehrsprachigen Geschichte und Kultur Kärntens; dass sie in mehreren Sprachen schreibt, entspricht ganz diesem inhaltlichen Aspekt. Fred Hergovich schließlich schreibt auf Deutsch und Burgenland-Kroatisch, außerdem verwendet er immer wieder englische Ausdrücke, zum Beispiel in den Titeln seiner

Werke. Damit verbindet er eine Mehrsprachigkeit, die sich aus seiner persönlichen Geschichte als gebürtiger Burgenland-Kroate ergibt (ein Thema, mit dem er sich vor allen in seinen Essays immer wieder beschäftigt),² mit einer Mehrsprachigkeit, die wohl nicht zuletzt auf seiner Schulbildung und der Bedeutung von Englisch als *lingua franca* basiert. Diese Tatsache verweist auf die Schwierigkeit der Einordnung mehrsprachiger Autor*innen. Denn auf diese Weise betrachtet, ist ein Großteil der Gegenwartsautor*innen potenziell mehrsprachig. Dementsprechend finden sich etwa vor allem englische Einsprengsel in vielen zeitgenössischen österreichischen Romanen.

Mehrsprachige Autor*innen sind allerdings nicht zwangsläufig Verfasser*innen mehrsprachiger Literatur und viele Autor*innen, die mehrere Sprachen verstehen und sprechen, rücken dieses biographische Detail nicht sehr in den Vordergrund. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive gilt es, abzuwägen und zu prüfen, wie und ob das literarische Schaffen der jeweiligen Autor*innen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Mehrsprachigkeit betrachtet werden kann. Es können Fragen gestellt werden, zum Beispiel nach dem Umgang mit der Mehrsprachigkeit, nach einem möglichen Schreiben in mehreren Sprachen, nach dem Mischen der Sprachen, nach den Gründen und den Anlässen für Sprachwechsel, nach Aussagen über Mehrsprachigkeit etc. Auf diese Weise kann ein mehrsprachiger philologischer Zugang zu erweiterten und innovativen Lesarten von Texten führen.

3. Migration und literarische Mehrsprachigkeit

Österreich ist seit jeher von Einwanderung gekennzeichnet, und dies findet auch in seiner Literatur Niederschlag. Literatur von Migrant*innen wurde in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern erst relativ spät, ab den 1990er Jahren, sichtbar und schließlich durch Institutionen wie die *edition exil* und den Preis *schreiben zwischen den kulturen* gefördert. Viele der ausgezeichneten und nominierten Autor*innen sind mehrsprachig, einige von ihnen haben die migrationsspezifische Erfahrung von Mehrsprachigkeit auch in ihren Werken zum Ausdruck gebracht.

So erinnert sich Mischka, die Ich-Erzählerin in Julia Rabinowichs Debütroman *Spaltkopf* (2008), die als Kind mit ihrer Familie aus Russland nach Österreich flüchtet, bei ihrer Ankunft an zwei Wörter aus dem Deutschkurs – »Benzin und Wolf« (Rabinowich 2008, S. 43). Als Jugendliche ist sie schließlich Klassenbeste in Deutsch und schreibt außerdem im Geheimen erste literarische Texte. Auch in Rabinowichs erstem Jugendbuch, *Dazwischen: Ich* (2016), wird das Erlernen des Deutschen thematisiert und, im Fall der Ich-Erzählerin Madina, die Hilfe durch Freunde und Lehrer*innen, die so wertvoll ist, unterstrichen.

In Vladimir Vertlib's Erzählung *Abschiebung* (1995) wird der jugendliche Ich-Erzähler bei Behördengängen zum Übersetzer für seine Eltern. Er ist mit seinen

2 Siehe die Webseite des Autors: <http://www.fredhergovich.eu> [Zugriff: 28.1.2022].

Eltern nach Amerika gereist, wo die aus Russland emigrierte jüdische Familie um eine Aufenthaltsbewilligung ansucht, nachdem sie entschieden hat, weder in Israel noch in Deutschland leben zu wollen. Im Zentrum der Erzählung steht das Ansuchen und Warten auf eine Aufenthaltsbewilligung in den USA, die der Familie schließlich nicht gewährt wird.

Da der Sohn und Ich-Erzähler am besten Englisch spricht, wird er zum dolmetischenden Vermittler zwischen seinen Eltern und den Beamten, was ihm große Verantwortung überträgt: »Ich war vierzehn Jahre alt, meine Hauptaufgabe, bei allen Gesprächen im Regierungsgebäude zu übersetzen, wurde dadurch nicht gerade leichter.« (Vertlib 1995, S. 9) Der Sohn, der Englisch versteht, ist der erste Ansprechpartner für die Beamten, bekommt von ihnen Abläufe genau erklärt und wird auch öfter befragt als seine Eltern. Dabei wird dem Kind durch seine Sprachkompetenz große Verantwortung auferlegt: Aufgrund seiner Englischkenntnisse sind die Gespräche des Sohnes mit den Beamten bedeutsamer als jene der Eltern – eine Last, die ihn oft schier erdrückt:

Und erst jetzt, ganz unerwartet, wurde ich von einer Angst gepackt, die mir den Atem verschlug. Es war mir, als wären meine Füße mit dem Boden verwachsen und als drehe mir etwas langsam Kopf und Oberkörper nach vorne [...]. [...] Und je stärker ich versuchte, mich auf das Gesagte zu konzentrieren, je mehr ich mir vorsagte, das Gespräch sei entscheidend für mich, für mein weiteres Schicksal und das meiner Eltern, desto weniger konnte ich dem Sinn des Gesprochenen folgen, desto mehr entglitt mir das Gesagte. Es schien, als hätte ich nie Englisch gelernt. (Vertlib 1995, S. 35f.)

Den ebenfalls unter Druck stehenden Eltern ist der Sohn in seiner Übersetzerrolle nie gut genug: »Mein Vater wurde nervös, unterbrach mich öfters, während meine Mutter, die ein wenig mehr Englisch verstand als er, mich zu korrigieren begann und hin und wieder selbst direkt ins Gespräch eingriff.« (Ebd., S. 9) Er ist seinen Eltern zu langsam, zu wenig redegewandt, benutzt die falschen Wendungen etc. Der Ich-Erzähler ist sich dieser ihm nachgesagten Unzulänglichkeiten bewusst, er befürchtet aber, immer wieder dieselben Fehler zu machen:

Womöglich würde ich wieder: »That is not true!« sagen, mich ängstlich umschaun, das Gesicht meines Vaters rot anlaufen sehen und die nervöse, etwas gehetzt klingende, aber bestimmte Stimme meiner Mutter: »Wie oft habe ich dir gesagt: Das heißt nicht: ›That is not true!‹ sondern ›That is not correct!‹ ›True‹ ist sehr unhöflich, willst du uns endgültig ins Unglück stürzen, schließlich geht es doch um dich!« (Vertlib 1995, S. 9)

Bis auf diese kurzen Einschübe fremdsprachlicher Elemente wird bei Vertlib über mehrsprachige Situationen in einer einzigen Sprache, nämlich auf Deutsch, berichtet; es wird damit eine weitere Ebene in die sprachliche Situation eingefügt, die für sich aber nicht thematisiert wird, sondern für den Leser nur durch kleine Hinweise darauf, wie etwa in folgender Passage klar wird: »[...] sagte mein Vater auf russisch [sic][...] übersetzte ich ins Englische« (ebd., S. 49f.). Die Erzählsprache wird nicht gewechselt, die deutsche Erzählebene unkommentiert eingefügt. Der Erzähler übernimmt damit die Rolle des Übersetzers nicht nur für seine Familie, sondern auch für die Leser*innen, für die er alles ins Deutsche überträgt. Die Übersetzungen

des Protagonisten werden somit zur doppelten Übersetzung und der Text wird zu einem in vielen Sprachen (Deutsch, Englisch und Russisch, an manchen Stellen auch Hebräisch), dessen Vielsprachigkeit aber latent bleibt.

Doron Rabinovicis Roman *Ohnehin* (2004) nähert auf innovative Weise NS-Vergangenheit und die kulturell vielfältige, durch Einwanderung gekennzeichnete Gegenwart Wiens an, was sich nicht zuletzt an den mehrsprachigen Protagonist*innen zeigt: Es treffen unter anderem ein russischer Jude, der Sohn eines kongolesischen Diplomaten, eine illegal geflüchtete Filmemacherin aus Ex-Jugoslawien, ein ehemaliger und nun an Alzheimer erkrankter SS-Soldat, ein Wiener Arzt, ein serbischer Deserteur, ein Shoa-Überlebender aus der Bukowina sowie ein Türke und eine griechische Zypriotin aufeinander. Rabinovici lässt damit verschiedene Formen der Mobilität – Flucht versus Reisen, erzwungene Arbeitsmigration versus globales Jetsetting – aufeinandertreffen. Wenngleich die Hauptsprache des Romans Deutsch ist, wird seine Ästhetik doch stark durch diese Mehrsprachigkeit gekennzeichnet, die nicht zuletzt auch einen der wichtigsten Schauplätze des Texts, den Wiener Naschmarkt, charakterisiert.

4. Mehrsprachigkeit als literarisches Verfahren

Der Einsatz verschiedener Sprachen sowie das Mischen unterschiedlicher Idiome ist seit langer Zeit eine ästhetische Strategie. Es wurde zum Beispiel in der makkaronischen Dichtung bereits im Mittelalter genutzt, unter anderem um komische Effekte zu erzielen. Auch in der österreichischen Literatur gibt es eine mehrsprachige ästhetische Tradition, die zumindest bis in die Nachkriegszeit zurückreicht. So hat Ernst Jandl Konkrete Poesie auf Deutsch und Englisch sowie einer Mischung der beiden (und anderer) Sprachen verfasst, wie zum Beispiel in seinem Gedicht *calypso* (1976), wo Deutsch und eine idiosynkratische Form von Englisch aufeinandertreffen (und es stellenweise auch ums Sprachenlernen geht). Jandl hat außerdem den Begriff »Oberflächenübersetzung« geprägt und in seinem gleichnamigen Gedicht William Wordsworths *My Heart Leaps Up* ins Deutsche übersetzt. Allerdings handelt es sich um eine homophone Übersetzung, das heißt, Jandl überträgt den Klang der englischen Wörter (ausgesprochen allerdings mit Wiener Akzent!) ins Deutsche, was bedeutet, dass er deutsche Wörter sucht, die ausgesprochen wiederum wie das englische Gedicht klingen.

Einer ähnlichen Strategie bedient sich Franziska Fuchsl, die Deutsch und Englisch sowie Dialekte und historische Formen der beiden Sprachen in ihrer Lyrik zusammenführt, was zu überraschenden Verbindungen und klanglichen Ähnlichkeiten führt. In einem unbetitelten Gedicht in ihrer Sammlung *My Haarschwund* (2020) transkribiert sie das Weihnachtslied *Es wird scho glei dumpa*, wobei das Ergebnis eine Art mehrsprachige Oberflächenübersetzung ist, die zugleich den gesungenen Text mitdenkt (»du-hum-per« statt »dumper«) und die visuelle Ähnlichkeit zwischen dem Dialekt und dem Englischen aufnimmt (»I hear«):

es waed scho glei duhumper
 es wead scho glei noght
 drum kim I za diaha her
 the hei'hond af d'woght
 wü singa a liahadl
 the leapling the kloan
 du me'hatst not schlohofm
 I hear di nu woan
 (Füchsl 2020, o. S.)

Visuelle Aspekte stehen auch bei der Mehrschriftlichkeit als besonderer Form der literarischen Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Wenn verschiedene Schriftsysteme (zum Beispiel lateinisches, griechisches, arabisches, chinesisches Schriftsystem) oder auch nur diakritische Zeichen aus verschiedenen Sprachen (wie å, é, ï, ò, ñ) in einem Text verwendet werden, wird mit diesen mehrschriftlichen Elementen eine weitere graphische Ebene in den Text eingeführt, die Einfluss auf dessen inhaltliche Aussage, seine formale Wirkung und seine Rezeption hat.

Ein Beispiel dafür ist Semier Insayifs 2009 erschienener Roman *Faruq*. Autobiographisch gefärbt, wird in dem Buch die Biographie des Vaters des Protagonisten erzählt, der in den 1950er Jahren zum Medizinstudium vom Irak nach Wien gekommen und schließlich geblieben ist. Auf einer Erzählebene erinnert sich der Protagonist langsam und auf körperliche Weise an verschiedene arabische Wörter und mit ihnen an seinen Vater. An dieser Stelle kommen auch die Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit des Textes zum Tragen: Der in konsequenter Kleinschreibung wiedergegebene Text wird mit (hoch)arabischen Wörtern durchsetzt, wie das Zitat der Stelle, an der den Protagonisten das erste Mal die Erinnerung ereilt, zeigt:

شُرُوق da war es. *schurūq*. es klang völlig anders als seine üblichen worte. شُرُوق / *schurūq*. sein körper gebar es. [...] es war der osten – شَرْق / *scharq* –, und es war und ist der sonnenaufgang – شُرُوق / *schurūq* –, der in ihm aufgetaucht war. warm aufgestiegen. innen drinnen. trotz dieser kälte. (Insayif 2009, S. 30)

Hier holt den Protagonisten langsam die Erinnerung ein, über eine Seite im Text hinweg spielt er mit dem Klang der beiden Wörter *scharq* und *schurūq*. Dabei werden die nicht Arabisch sprechenden Leser*innen an dieser Stelle für eine halbe Seite im Unklaren über die genaue Bedeutung der beiden Wörter *scharq* und *schurūq* gelassen: Dem ersten Teil des obigen Zitats folgt – angezeigt durch [...] – ungefähr eine halbe Seite Text. Erst dann folgt die Übersetzung in Form einer Transliteration (die wiederum durch Sonderzeichen veränderte Buchstaben beinhaltet, wie ū, ā oder ī) in lateinischer Schrift bzw. einer Umschrift, die versucht, die arabische Aussprache nachvollziehbar zu machen, und schließlich die deutsche Übersetzung.

Später im Buch finden sich auch zwei arabische Textstellen – es handelt sich um Gedichte und Lieder –, die zwar transliterariert, aber nicht übersetzt sind. Dadurch entstehen Lücken für die Leser*innen: Die andersschriftlichen Elemente verändern den Text nicht nur optisch, sondern es entstehen Verständnislücken für

die Leser*innen, die kein Arabisch verstehen. Der Text ermöglicht damit den Leser*innen, die Erfahrungen des Protagonisten nachzuvollziehen, der das Arabische langsam (wieder) erlernt. Sie verweisen außerdem darauf, dass absolutes Verstehen nicht möglich ist, dass durch Übersetzung immer auch etwas verloren geht, gleichzeitig aber auch etwas gewonnen werden kann. Schließlich wird der kreative Prozess des Übersetzens unterstrichen, der Übersetzer*innen wie Rezipient*innen miteinschließt.

Das Übersetzen ist auch in Barbi Marković' *Superheldinnen* (2016) zentral: Der Text ist in Zusammenarbeit mit einer Übersetzerin, Mascha Dabić, entstanden, d. h. teils direkt auf Deutsch, teils als Übersetzung aus dem Serbischen. Zudem sind auch die Protagonistinnen mehrsprachig; es sind drei junge Frauen, die aus Ex-Jugoslawien nach Wien gekommen sind. Ihre Gespräche werden jedoch alle in der Hauptsprache des Romans, Deutsch, wiedergegeben. Immer wieder finden sich im Text zudem fremdsprachliche Einschübe, zum Beispiel in der Form von Werbungszitaten. Der Roman wird damit zu einem »translationalen«, wie das Wail S. Hassan (2016) bezeichnet hat: Übersetzung wird dabei als grundlegende Praxis von Kommunikation und kulturellem Transfer dargestellt.

Eine Form der Metamehrsprachigkeit, d. h. das Sprechen über Mehrsprachigkeit, kennzeichnet einige Werke der österreichischen Autorin Anna Kim: So setzt sie sich in ihrem Essay *Invasionen des Privaten* (2011) mit der Geschichte und Gegenwart Grönlands auseinander. Sie tut dies aus einer postkolonialen Perspektive und thematisiert vor allem auch die sprachliche Situation in dem Land, in dem das Grönländische lange Zeit von den dänischen Kolonisatoren unterdrückt wurde. Kim zeigt, welche verheerenden Auswirkungen dieses Sprachverbot für die Einwohner*innen hatte, und argumentiert damit generell gegen jedwede Unterdrückung von Sprachen.

5. Ausblick – mehrsprachiges Literaturland Österreich

Viele der heute in Österreich tätigen Autor*innen sind mehrsprachig und/oder arbeiten in ihrer Literatur mit einer mehrsprachigen Ästhetik. Beides sind Aspekte, die nicht nur die österreichische Literatur, sondern die Gegenwartsliteratur generell auszeichnen, auch jene in anderen Sprachräumen (vgl. Ivanovic 2020). Wie viel von dieser mehrsprachigen Ästhetik aber möglich und zugelassen wird, hängt von den Institutionen im literarischen Feld ab, wie Verlagen, der Literaturkritik, Literaturpreisen und den Leser*innen. Hier hat sich der österreichische Literaturbetrieb in den letzten Jahren wesentlich geöffnet. Seit dem verstärkten Interesse für die Literatur der autochthonen Sprachminderheiten und der vermehrten Sichtbarkeit von eingewanderten Autor*innen wurde der Literaturbetrieb generell auf mehrsprachige Literatur aufmerksam und Österreich entwickelte sich auch in einem internationalen Kontext zu einem Ort für mehrsprachige Literatur. So wurden zum Beispiel zum Klagenfurter Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb seit der Verleihung des Preises an die deutsch-türkische Autor*in Emine Sevgi Özdamar 1991 immer wieder Autor*innen eingeladen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

Auch zahlreiche der Gewinner*innen sind mehrsprachig und bedienen sich einer solchen Ästhetik, zum Beispiel Olga Martynowa (2012), Katja Petrowskaja (2013), Sharon Dodua Otoo (2016), Tanja Maljartschuk (2018) und Nava Ebrahimi (2021).

Auch Graz hat sich als mehrsprachige Literaturstadt etabliert: Es wurden immer wieder mehrsprachige Stadtschreiber*innen ernannt, wie Libuše Moníková, Saša Stanišić und Barbi Marković. Einige von ihnen sind der Stadt verbunden geblieben, wie Dzevad Karahasan und Fiston Mwanza Mujila, die ihre Literatur auf Bosnisch bzw. Französisch verfassen. Der mehrsprachige Schriftsteller Ilija Trojanow schließlich lebt seit Jahren in Wien und der sudanesischer Autor Abdelaziz Baraka Sakin schreibt seine Literatur auf Arabisch im Exil in Österreich.

Der israelische Autor Tomer Gardi, der sowohl auf Hebräisch als auch auf Deutsch schreibt, veröffentlicht seine Bücher beim Grazer Droschl Verlag und betont die Bedeutung der literarischen Tradition der Stadt für sein Werk (vgl. Gardi/Vlasta 2020, S. 218). Sein sprachlich avantgardistischer Roman *broken german* (2016) ist in einem »fehlerhaften«, an die Sprache von Migrant*innen angelehnten Deutsch verfasst und erzählt von jungen Einwanderern in Berlin, gleichzeitig arbeitet er aber auch deutsch-jüdische Geschichte auf und führt damit historische Fragen von Ausschluss und Rassismus mit der Gegenwart Europas zusammen. Die Frage nach der möglichen Teilhabe anderssprachiger Autor*innen an der deutschsprachigen Literatur beantwortet Gardi so: »Jeder sollte auf Deutsch schreiben dürfen.« (Lühmann 2016)

Dass viele mehrsprachige österreichische Autor*innen mittlerweile bei großen deutschen Verlagen publizieren, kann als Teil dieser positiven Entwicklung gesehen werden: So veröffentlicht Anna Kim ihre Bücher bei Suhrkamp, Michael Stavarič bei Luchterhand, Susanne Gregor bei der Frankfurter Verlagsanstalt.

Teilweise wurden in den letzten Jahren Satzungen von nationalen Preisen und Auszeichnungen geändert, um diese auch österreichischen Autor*innen verleihen zu können, die nicht auf Deutsch schreiben. Beispiele dafür sind der Franz-Nabl-Preis der Stadt Graz sowie der Große Österreichische Staatspreis, die jeweils 2013 bzw. 2018 an Florjan Lipuš verliehen wurden. 2009 wurde zudem mit dem Hohenemser Literaturpreis ein neuer Preis eingeführt, der besonders auch mehrsprachigen Autor*innen gewidmet ist; zuletzt hat ihn der Kärntner Slowene Stefan Feinig erhalten. Seit 2017 unterstreicht ein neues Literaturfestival, *Seitenstechen*, als Alpen-Adria-Literaturveranstaltung den mehrsprachigen Kulturraum im Süden Österreichs sowie in den Nachbarländern Italien und Slowenien.

Österreichische Lyrik und Literatur – um auf Gerald Nitsches Titel zurückzukommen – wird damit weithin immer vielsprachiger und dabei ist auch das Deutsche miteingeschlossen.

Literatur

FÜCHSL, FRANZISKA (2020): *My Haarschwund. European Poetry Festival Series #5*. London: Sampson Low.

GARDI, TOMER (2016): *broken german*. Roman. Graz: Droschl.

- HADERLAP, MAJA (2011): *Engel des Vergessens*. Roman. Göttingen: Wallstein.
- INSAYIF, SEMIER (2009): *Faruq*. Roman. Innsbruck-Wien: Haymon.
- KIM, ANNA (2011): *Invasionen des Privaten*. Essay 63. Graz: Droschl.
- MARKOVIĆ, BARBI (2016): *Superheldinnen*. Roman. Salzburg: Residenz.
- RABINOVICI DORON (2004): *Ohnehin*. Roman. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- RABINOWICH, JULYA (2008): *Spaltkopf*. Roman. Wien: edition exil.
- DIES. (2016): *Dazwischen: Ich*. Roman. München: Carl Hanser.
- SADR, HAMID (2005): *Der Gedächtnissekretär*. Roman. Wien: Deuticke.
- VERTLIB, VLADIMIR (1995): *Abschiebung*. Erzählung. Salzburg: Otto Müller.
- ANOKHINA, OLGA; DEMBECK, TILL; WEISSMANN, DIRK (Hg., 2019): *Mapping Multilingualism in 19th Century European Literatures/Le plurilinguisme dans les littératures européennes du XIXe siècle*. Zürich: LIT.
- BLUM-BARTH, NATALIA (2021): *Poietik der Mehrsprachigkeit. Theorie und Techniken des mehrsprachigen Schreibens*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- DEMBECK, TILL; PARR, ROLF (Hg., 2017): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- GARDI, TOMER; VLASTA, SANDRA (2020): Gespräch mit Tomer Gardi. In: Siller, Barbara; Vlasta, Sandra (Hg.): *Literarische (Mehr-)Sprachreflexionen*. Wien: Praesens, S. 214–221.
- GRUTMAN, RAINIER (1997): *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois*. Montréal: Fides-CÉTUQ.
- HASSAN, WAÏL S. (2016): Translational Literature and the Pleasures of Exile. In: *PMLA*, H. 131.5, S. 1435–1443.
- IVANOVIC, CHRISTINE (2020): Sprache, Inhalt, reine Form. Literatur aus Österreich und ihre Sprachen. In: *Wespennest*, H. 179, S. 62–66.
- KELLMAN, STEVEN G. (2000): *The Translingual Imagination*. Lincoln-London: University of Nebraska Press.
- KELLMAN, STEVEN G.; LVOVICH, NATASHA (Hg., 2022): *The Routledge Handbook of Literary Translingualism*. New York-Abingdon: Routledge.
- KRIEGLEDER, WYNFRIED (2011): *Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich: Menschen – Bücher – Institutionen*. Wien: Praesens.
- LEBEN, ANDREAS; KORON, ALENKA (Hg., 2019): *Literarische Mehrsprachigkeit im österreichischen und slowenischen Kontext*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- LÜHMANN, HANNAH (2016): Jeder sollte auf Deutsch schreiben dürfen. In: *Welt online*, 18.8.2016. Online: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article157738156/Jeder-sollte-auf-Deutsch-schreiben-duerfen.html> [Zugriff: 30.1.2022].
- NITSCHKE, GERALD (Hg., 1990): *Österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch: Zeitgenössische Dichtung der Minoritäten*. Innsbruck: Haymon.
- NITSCHKE, GERALD KURDOĞLU; GITTERLE, BRUNO (Hg., 2008): *Neue Österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch*. Innsbruck: Haymon.
- RADAELLI, GIULIA (2011): *Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Berlin: Akademie.
- SIEVERS, WIEBKE (Hg., 2016): *Grenzüberschreitungen. Ein literatursoziologischer Blick auf die lange Geschichte von Literatur und Migration*. Wien: Böhlau.
- SIEVERS, WIEBKE; ENGLERTH, HOLGER; SCHWAIGER, SILKE (Hg., 2017): *ich zeig dir, wo die krebse überwintern. Gespräche mit zugewanderten schriftstellerinnen und schriftstellern*. Wien: edition exil.
- SILLER, BARBARA; VLASTA, SANDRA (Hg., 2020): *Literarische (Mehr-)Sprachreflexionen*. Wien: Praesens.
- VLASTA, SANDRA (2011): Passage ins Paradies? – Werke zugewanderter AutorInnen in der österreichischen Literatur des 21. Jahrhunderts. In: Boehringer, Michael; Hochreiter, Susanne (Hg.): *Zeitenwende: Österreichische Literatur seit dem Millennium, 2000–2010*. Wien: Praesens, S. 102–118.
- ZEYRINGER, KLAUS; GOLLNER, HELMUT (2012): *Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.

Hannes Schweiger im Gespräch mit Katja Gasser

mea ois wia mia

Der Auftritt Österreichs als Gastland der *Leipziger Buchmesse* 2023

Die *Leipziger Buchmesse* bietet 2023 Österreich als Gastland eine Bühne für die Präsentation seiner Literatur. Das Begleitprogramm begann bereits im März 2022, so dass über ein Jahr lang Veranstaltungen mit und zu Autor*innen aus Österreich stattfinden. Für die Gestaltung dieses Programms zeichnet die Literaturkritikerin und Journalistin Katja Gasser verantwortlich. Sie skizziert im folgenden Gespräch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und die kunstspartenübergreifende Ausrichtung und denkt über die Funktion dieses Gastlandauftritts in der Vermittlung von Literatur nach.

Hannes Schweiger: Was sind für Sie die Leitlinien und zentralen Gedanken bei der Programmierung des Österreich-Auftritts als Gastland der Leipziger Buchmesse 2023?

Katja Gasser: Mit der Übernahme dieses Projekts war für mich einer der zentralen Gedanken: Wie wollen wir in Erinnerung bleiben und wer ist dieses »Wir«, das ich jetzt programmieren und kuratieren darf? Und diese Frage nach dem »Wir« ist

KATJA GASSER ist seit 2005 Redakteurin in der Kulturabteilung des ORF-Fernsehens und hauptsächlich mit Literaturberichterstattung beschäftigt; seit Ende 2008 ist sie Leiterin des Literaturressorts. Sie dissertierte über Ilse Aichinger und Günter Eich und war von 1999–2001 Universitätslektorin in Oxford/London, danach zunächst freie Journalistin in Wien. Filmische Arbeiten mit/über Marica Bodrožić, Florjan Lipuš und Friederike Mayröcker. Moderationen diverser Literaturveranstaltungen: Fokus auf Literatur aus dem südosteuropäischen Raum. 2019 erhielt sie den »Österreichischen Staatspreis für Literaturkritik«; derzeit künstlerische Leiterin des Auftritts von Österreich als Gastland bei der *Leipziger Buchmesse* 2023. E-Mail: Katja.Gasser@orf.at

HANNES SCHWEIGER siehe Seite 12.

zurzeit, wie wir alle sehen, gesellschaftspolitisch eine sehr virulente – und war es auch immer. Die Frage nach dem »Wir« ist auch entscheidend für unseren *Claim*, den ein österreichischer Schriftsteller für uns entwickelt hat: »mea ois wia mia« (also: »mehr als wir«). Das ist für uns das Gegenteil dieses »Mia san mia«-Gedankens, der in Österreich nach wie vor sehr weit verbreitet ist. Für mich war es sehr wichtig, dieses »Wir« als offenes »Wir« anzulegen und unter ein Fragezeichen zu stellen und ich finde, dass das mit diesem »mea ois wia mia« sehr gut gelingt. Einerseits birgt es eine politische Note und hat politische Implikationen, andererseits markiert es diese sprachkritische literarische Tradition, die die österreichische Literatur maßgeblich von der deutschen Literatur unterscheidet.

*Hannes Schweiger: Wer gehört denn mit Blick auf die Literatur zu diesem »Wir«? Nach welchen Kriterien wählen Sie die Autor*innen aus, die im Schwerpunktprogramm vorkommen?*

Katja Gasser: Das zentrale Kriterium ist für mich bei allen politischen und sonstigen Überlegungen de facto die Frage der Qualität. Ich wünsche mir, dass wir als Land auftreten, das hohe literarische Ansprüche vertreten kann und vertritt. Das schlägt im Zweifelsfall für mich auch alle anderen Kategorien.

Was mir auf der politischen Ebene wichtig war – und das zeigt auch unsere Kampagne: dass wir als offenes, als mehrsprachiges, als mehrkulturelles, als multikulturelles, als multiformales Land auftreten. Wir beantworten diese jeweiligen Kategorien aber weder ethnisch noch kulturell, sondern de facto literarisch, mit Blick auf die literarische Qualität. Das heißt, es gibt in dieser Programmierung keine Minderheitenschienen, sondern ich habe durchgehend möglichst divers programmiert. Teil der Werbekampagne für den Schwerpunkt – um bei der Mehrsprachigkeit zu bleiben – sind sowohl Fiston Mwanza Mujila aus der Demokratischen Republik Kongo, der ihn Graz lebt und sich als österreichischer Autor begreift, als auch Maja Haderlap, die aus dem zweisprachigen Kärnten kommt, und Doron Rabinovici, der bekanntermaßen jüdische Verwurzelung hat und Historiker und Autor ist. Mir ist es wichtig, dass wir in diesem Programm die Vielgestaltigkeit unseres Landes zentral setzen. Und mir war es von Anfang an wichtig, dass wir diese auch nicht betonen. Es ist Fakt, dass wir ein Einwanderungsland sind, es ist Fakt, dass wir ein mehrsprachiges Land sind. Es ist Fakt, dass wir ein mehrkulturelles Land sind und diese Fakten gilt es auch nach außen zu zeigen, ohne sie aber hervorzuheben. Ich wünsche mir, dass es uns gelingt, uns mit großer Selbstverständlichkeit als das zu zeigen, was wir sind: Wir sind eben nicht nur Eines, sondern wir sind sehr Vieles. Ich bin der Meinung, dass jedes homogen gesetzte »Wir« eine ideologische Konstruktion ist und jedes »Wir«, das sich nicht ideologisch, sondern faktisch positioniert, ist ein »Wir«, das diese Vielschichtigkeit aushält.

Hannes Schweiger: Mit Blick auf dieses mehrsprachige, mehrkulturelle »Wir«, von dem Sie gesprochen haben: Wie sehen Sie da die Entwicklungen in den letzten Jahren im österreichischen Literaturbetrieb?

Katja Gasser: Ich würde schon sagen, dass es da große Fortschritte gibt. Denken wir beispielsweise an Michael Stavarič: Er ist einer der relevantesten Autoren seiner Generation in Österreich. Michael Stavarič hat seine spezifische Geschichte, es ist aber in seiner literarischen Realisation irrelevant, welchen Hintergrund er hat. Ich finde es auch immer problematisch, wenn von Seite mancher Autor*innen die eigene Geschichte einerseits immer ins Spiel gebracht wird und im Zweifelsfall dann sozusagen als ideologischer Vorwurf weggeschoben wird. Wir haben es mit einem Literaturmarkt und seiner Logik zu tun: Als Autor*in muss ich mich daher auch entscheiden, wie ich mich positioniere. Wenn ich mich mit meiner Herkunftsgeschichte positioniere, dann wird meine Herkunftsgeschichte mitrezipiert werden. Ich halte nichts davon, die Herkunft zu dämonisieren und zu sagen: Über Herkunft zu sprechen ist schon eine ideologische Fehlleistung. Man muss sich als Autor*in auch entscheiden: Erzähle ich meine Herkunftsgeschichte mit oder nicht? Will ich sie nicht miterzählen, dann muss ich eben auch darauf schauen, dass sie nicht von Anfang an miterzählt wird.

Ich finde, dass sich in Sachen Vielgestaltigkeit auf dem österreichischen Buchmarkt in den letzten Jahren sehr viel getan hat. Dass es nach wie vor Defizite gibt, dass die Heterogenität unserer gesellschaftlichen Situation sich in diversen Gremien noch zu wenig spiegelt, das ist noch Entwicklungssache. Wir sind nach meinem Dafürhalten auf einem guten Weg, aber natürlich gehört das Bewusstsein weiter geschärft und das findet auch statt. Ich sehe die Entwicklung positiv, denn es ist einfach eine Tatsache, dass beispielsweise Barbi Marković, Michael Stavarič und viele andere mehr wesentlicher Bestandteil dieser österreichischen Literatur sind. Daran ist nicht zu rütteln.

Ich habe mir zur Gewohnheit gemacht, nicht von »österreichischen Autor*innen« zu sprechen, sondern von Autor*innen, die aus Österreich kommen, die in Österreich leben, die – in welcher Art auch immer – mit diesem Land verbunden sind. Peter Stephan Jungk zum Beispiel lebt seit vielen Jahren in Paris, ist einer der engsten Freunde von Peter Handke und hat eine österreichische Verwurzelung. Für mich zählt er dazu, zu dieser Konstruktion einer österreichischen Literatur. Man muss bei alledem wissen, dass diese nationalen Konstruktionen, auch in der Literaturgeschichte, immer Konstruktionen bleiben, deren grundsätzliche Fragilität es zu bedenken gilt.

Hannes Schweiger: Welche Rolle spielen dann bestimmte Traditionslinien, die Sie auch schon angesprochen haben und die als charakteristisch für die österreichische Literatur gesehen werden: das sprachkritische Moment beispielsweise? Gibt es da noch andere Traditionslinien, die für das Programm wichtig sind? Und wie gehen Sie mit dem Blick in die literarische Vergangenheit und mit dem literarischen Blick in die historische Vergangenheit um?

Katja Gasser: Unser zentraler Anspruch ist es, die literarische Gegenwart Österreichs abzubilden. Die Vergangenheit spielt dabei insofern natürlich eine Rolle, als man so ein Projekt nicht übernehmen kann, wenn man kein literaturhistorisches

Bewusstsein hat und nicht weiß, woher bestimmte Phänomene kommen. Deswegen war mir zum Beispiel wichtig, dass wir uns auf diesen Slogan »mea ois wia mia« einigen, der auf h.c. artmann und viele andere referiert und dieses sprachkritische Moment auf den ersten Blick ins Zentrum rückt.

Dieses Gastlandprojekt startete im März 2022, zieht sich über ein ganzes Jahr und kommt im April 2023 zur vollen Blüte. 2022 gibt es viele Veranstaltungen an deutschen Literaturinstitutionen, wo wir österreichische Autor*innen, die vielleicht nicht ohnehin vorkommen würden, an prominenten Orten zu platzieren versuchen. Ich bin darum bemüht, eine Literatur zu positionieren, die in Deutschland natürlich auch vorhanden, aber deutlich weniger stark ausgeprägt ist: eine sehr ausgeprägte Tradition erzählkritischer Literatur.

*Hannes Schweiger: Inwiefern spielt es also eine Rolle, dass dieser Auftritt als Gastland bei der Leipziger Buchmesse 2023 auch die Funktion hat, Autor*innen bekannter zu machen?*

Katja Gasser: Das ist ganz zentral. Wir haben in Österreich eine sehr lebendige Verlagsszene, die in einer Form gefördert wird, wie es zum Beispiel für deutsche Kontexte unüblich ist. Das Problem ist, dass sie schwer an die deutschen Verlagsstrukturen heranreicht, weil sie kleinteiliger ist. Da geht es zum Beispiel um Fragen des Vertriebs. Ein Wunsch, der mit diesem Gastlandauftritt daher verbunden ist: Jene Autor*innen präsenter zu machen, auch in Deutschland und in der Schweiz, die nicht bei deutschen Verlagen sind. Das ist sicher auch einer der Motoren dieses Projekts: Autor*innen aus kleineren österreichischen Verlagen zentral zu positionieren. Eine Eva Menasse braucht uns nicht. Sie hat ihren Weg gemacht und ist in den Zentren des deutschen Feuilletons längst angekommen. Es ist eher so, dass wir zum Beispiel Eva Menasse brauchen, auf dass sie mit uns mitzieht und weniger etablierte Autor*innen dadurch mehr Aufmerksamkeit erhalten.

Hannes Schweiger: Sie haben bereits einige Namen genannt, aber wen gibt es denn bei diesem Gastlandauftritt sonst noch zu entdecken?

Katja Gasser: Es wird einige zu entdecken geben. Den bereits genannten Fiston Mwanza Mujila etwa, dem im deutschsprachigen Raum gerade schon ein ziemlich großer Auftritt gelungen ist, ganz unabhängig von uns. Bei der Auftaktveranstaltung im März 2022 hatten wir etwa Verena Gotthardt im Programm: eine junge Autorin, die zweisprachige Wurzeln in Kärnten hat und im vergangenen Jahr am Ingeborg Bachmann-Wettbewerb teilgenommen hat. Außerdem ist mir daran gelegen, dass wir Laura Freudenthaler, Barbi Marković, Kaška Bryla, Elke Lanzia, Lukas Meschik oder Harald Dahrer in Deutschland bekannter machen. Das sind einige der Autor*innen, von denen ich mir erhoffe, dass durch die Positionierungen an unterschiedlichen Orten, die wir jetzt finanzieren können, Netzwerke und Kontakte entstehen, die etwas Neues über den österreichischen Raum hinaus

ermöglichen. Das Budget, das wir zur Verfügung haben, soll ja im Wesentlichen den Literatur Produzierenden dienen und ihnen zugutekommen.

*Hannes Schweiger: Welche Rolle spielen in der Bekanntmachung der Autor*innen, aber auch mit Blick auf das Programm insgesamt, soziale Medien im Internet?*

Katja Gasser: Man muss sie klug mitdenken. Wir haben eine eigene Facebook-Seite, sind auf Instagram und auch auf Twitter präsent. Es gibt eine eigene Podcast-Serie, die dieses Gastland-Projekt flankierend bis ins Jahr 2023 begleiten wird. All das soll dafür sorgen, auch unabhängig von einzelnen Autor*innen, dass die Aufmerksamkeit für österreichische Literatur wächst. Und dafür braucht es eben eine Mischung von bekannteren Autor*innen und unbekannten interessanten Autor*innen. Und ich hoffe, dass diese Mischung dazu führen wird, dass vor allem kleinere Strukturen in der Verlagslandschaft und unbekanntere Schreibende davon profitieren können.

Hannes Schweiger: Wie wird der Auftritt 2023 in Leipzig vor Ort gestaltet sein?

Katja Gasser: Wir werden dort einen sehr repräsentablen Stand haben, in einer besonderen Form und doppelt so groß wie das gewohnte Auftreten. Ich werde dort einen kuratierten Teil haben, wo die aus meiner Sicht relevantesten Titel aus dem Herbst 2022 und Frühjahr 2023 in einer optisch möglichst ansprechenden Weise präsentiert werden. Es wird einen ästhetisch anspruchsvollen Stand geben, der zum *Claim* »meaoiswiamia« passen wird. Es wird auf dem Stand täglich, von Donnerstag bis Sonntag, rund 14 Auftritte von Autor*innen geben. Außerdem: eine Medienstation, auf der wir nicht zuletzt das Kooperationsprojekt mit dem ORF featuren werden, und zwar die Reihe *Archive des Schreibens*, die ich noch in meiner Funktion als ORF-TV-Literaturchefin aufgesetzt habe. In dieser Reihe, die für das Netz wie für lineares TV entwickelt wurde, geht es um rund 8-minütige Porträts österreichischer Gegenwartsautor*innen, von Xaver Bayer über Valerie Fritsch, Olga Flor, Reinhard Kaiser-Mühlecker und andere. Diese Porträts werden in Form einer Dauerinstallation übrigens auch im Literaturhaus Leipzig zu sehen sein. Das sind die Aktivitäten auf der Messe selbst. Was aber vielleicht noch relevanter ist, ist das Begleitprogramm bereits im Vorfeld: Es wird zum Beispiel ein Gastspiel des Wiener Burgtheaters geben. Das Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek wird eine Sonderschau österreichischer literarischer Positionen ab den 1970er Jahren gestalten, und zwar im Deutschen Buch- und Schriftmuseum, einer Dépendance der Deutschen Nationalbibliothek. Es wird in der Schaubühne Lindenfels eine Woche mit österreichischen Literaturverfilmungen geben. Wir zeigen eine Ausstellung der Arbeiten Nicolas Mahlers und die WIENER WORTSTAETTEN werden an zwei Tagen junge österreichische Dramatik im Schauspiel Leipzig präsentieren. Das Projekt ist also sehr breit angelegt. Die Beauftragung war von Anfang an, möglichst viele Kunstsparten mitzunehmen und nicht nur auf die Literatur im engeren Sinn zu fokussieren. Wir versuchen, die Stadt Leipzig und die

Region in der Zeit der Buchmesse so zu gestalten, dass es möglichst niemandem gelingen soll, nicht zu erfahren, dass wir dort sind. Und es wird ein Projekt in der Stadt geben, das wir gemeinsam mit dem Künstler Oliver Hangl entwickeln, um auch jene Leute abzuholen, die keine Literatur-Leser*innen und keine Besucher*innen der Buchmesse sind.

Abgesehen von den skizzierten Aktivitäten im Vorfeld der Messe wird es natürlich auch währenddessen Programm geben: Die Schaubühne Lindenfels wird so etwas wie der Österreich-Pavillon sein während der Buchmesse. Die Location haben wir ja bereits im März 2022 als »österreichische« markiert: mit unserer Auftaktveranstaltung, die uns sehr viel positive Aufmerksamkeit bescherte. Neben vielem anderen wird es am Donnerstag, Freitag und Samstag während der Messe Folgendes zu sehen geben: eine Sonderausgabe der Literaturshow *Roboter mit Senf* von und mit Klaus Kastberger und Daniela Strigl. Die Musikformation »Brot & Sterne« rund um Peter Rosmanith wird am Freitag gemeinsam mit der wunderbaren Maria Hofstätter *Das Wechselbälgchen* von Christine Lavant auf die Bühne bringen. Am Samstag gibt es dann eine große Show mit Fritz Ostermeier, Dirk Stermann und Christoph Grisseman unter dem Titel »Werdet Österreicher!«. Dieser Show wird ein Wettbewerb vorausgehen, ein Literaturwettbewerb, den die *schule für dichtung* in Wien gemeinsam mit uns in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich aus schreibt: Mit diesem Wettbewerb sollen Autor*innen aufgefordert werden, einen möglichst »österreichischen« Text zu verfassen – womit wir auch an den und mit den klisierten Bildern, die von der österreichischen Literatur kursieren, arbeiten und rütteln möchten.

Stichwort Kinder- und Jugendliteratur: Das ist auch ein wichtiger Baustein in unserem Projekt. Es wird unter anderem ein Gastspiel des *Dschungel Wien* im Leipziger *Theater der Jungen Welt* geben, das wir initiiert haben und das von drei Workshops mit österreichischen Kinderbuchillustrator*innen bzw. Kinderbuchautor*innen begleitet wird. Auch eine Kriminacht wird es geben, denn der österreichische Krimi ist wirklich ein Marktfaktor, mit Bernhard Aichner, Mark Elsberg, Ursula Poznanski und einigen anderen mehr, die ein großes Publikum auch in Deutschland haben. Es ist ein sehr großes, vierteiliges Projekt, mit dem wir darum bemüht sind, die Vielgestaltigkeit dieser Literatur- und Kulturlandschaft zu zeigen.

*Hannes Schweiger: Welche Rolle spielen denn Schüler*innen als Zielpublikum und wie kann das Programm dazu beitragen, Kinder und Jugendliche für Literatur zu begeistern?*

Katja Gasser: Das versuchen wir mit der bereits erwähnten Kooperation mit dem *Dschungel Wien* und mit den Workshops im *Theater der Jungen Welt*, einem fantastischen Kinder- und Jugendtheater, in die Wege zu leiten. Dieses Theater hat viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und es gibt reges Interesse von Seiten der Schulen in Leipzig.

Die *Leipziger Buchmesse* selbst ist ja nicht zuletzt wegen der *Manga Comic-Con* auch bei jungen Leuten hoch im Kurs und wir erhoffen uns dementsprechend, dass

wir auch neues, junges Publikum ansprechen können. Für die Buchmesse selbst, die einen eigenen Kinder- und Jugendbuchsektor hat, ist ein Gemeinschaftsstand österreichischer Kinder- und Jugendbuchverlage geplant.

Hannes Schweiger: Sie haben einmal in einem Interview festgehalten, dass Literatur für Sie etwas Überlebensnotwendiges ist. Welche Bedeutung kann denn Literatur insbesondere für junge Menschen haben? Und wie können wir durch Literaturvermittlung Zugänge zur Literatur schaffen?

Katja Gasser: Grundsätzlich gilt: Literatur ist deswegen so toll, weil sie unnütz ist und sich schwer funktionalisieren lässt – das Schöne an Literatur ist, dass sie funktionsbefreit ist. Und genau deswegen müsste Literatur auch in den Schulen einen wichtigen Platz haben. Das sage ich als jemand, die selbst Lehrerin war. Es gibt in der österreichischen Gegenwartsliteratur so viel, womit man junge Leute ansprechen und erreichen kann: Nicolas Mahler, Stephanie Sargnagel, Barbi Marković, Elias Hirschl. Laden wir diese Leute doch in die Schulen ein, damit sie erzählen, warum sie schreiben, was sie tun, wie es im Literaturbetrieb läuft. Diese Literatur findet in der Realität unserer Gegenwart statt. Und wenn wir den Literaturunterricht aus der Gegenwart beziehen und über die Gegenwart zu Goethe kommen und nicht umgekehrt von Goethe in die Gegenwart, dann verlieren wir nicht so viele junge Leute für die Literatur.

Was wir brauchen, ist die Erkenntnis, dass der Mensch wesentlich von dem lebt, was er nicht braucht. Und dass das Leben dann für sehr viele lebenswert ist, wenn sie sich etwas gönnen können, was nicht unbedingt dringend ist. Literatur lebt außerdem auch davon, dass sie zum Teil nicht verständlich ist. Und man muss ja auch damit umgehen lernen, dass man etwas nicht versteht – oder nicht auf den ersten Blick. Durch Kunst und vor allem Literatur können Kinder lernen, mit den unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen und Realitäten umzugehen.

Hannes Schweiger: Wenn wir abschließend das internationale Publikum in den Blick nehmen: Welche Stichwörter sollten Ihrer Meinung nach weltweit mit Literatur aus Österreich verbunden werden?

Katja Gasser: Lust am Spiel – Literatur als Instrument der Geschichtsaufarbeitung – Literatur als maßgeblich für die nationale Selbstkonstruktion – überbordend, im Sinne von: keinem Regelwerk folgend.

Letztlich ist es ja so, dass nationale Literaturgeschichtskonstruktionen immer zutiefst fragil sind und nur Behelfe, um etwas zu erzählen. Man braucht sie, um sich zu orientieren in der Welt – um es sehr simpel zu sagen. Und unter diesen Voraussetzungen würde man jemanden wie Ilija Trojanow auch zur österreichischen Literatur zählen, weil er hier schreibt – wobei man sich vielleicht die Frage stellen kann, warum es ihn denn gerade hierher verschlagen hat. Vielleicht ist dieser Boden, der österreichische Boden mit seiner Geschichte und mit seiner Vielsprachigkeit, für jemanden wie ihn interessant und fruchtbar für das, was er macht.

Hannes Schweiger: Sie haben die Mehrsprachigkeit angesprochen und dabei denke ich sowohl an mehrsprachige Literatur als auch an Übersetzungen aus anderen Sprachen ins Deutsche, aber auch an das Übersetzen deutschsprachiger Texte in andere Sprachen. Welche Bedeutung könnte der Gastlandauftritt für die Übersetzung von deutschsprachigen Texten aus Österreich in andere Sprachen haben?

Katja Gasser: Ich erwarte mir, dass es uns mit diesem Auftritt gelingt, zumindest mitzubefeuern, dass österreichische Literatur verstärkt in andere Sprachen übersetzt wird. Zugleich ist das nicht unser zentraler Auftrag in diesem Projekt. Was in diesem Zusammenhang noch zu betonen ist: Österreichische Verleger*innen verlegen bei Weitem nicht nur Literatur aus Österreich, sondern Verleger*innen wie Lojze Wieser und viele andere haben dadurch von sich reden gemacht, dass sie sich verstärkt für die Übersetzung von Literatur aus dem südosteuropäischen Raum eingesetzt haben. Jemand wie Dževad Karahasan, der Bestandteil unseres Programms ist und den Auftakt in Berlin machen wird, gäbe es in der Form im deutschsprachigen Raum nicht, wenn nicht Lojze Wieser seine ersten Texte in seinem damals sehr kleinen Verlag verlegt hätte. Dieser österreichische Verlagsraum ist ja ein ganz wichtiger Transitraum für südosteuropäische Literaturen und ist es auch immer schon gewesen. Es darf im Rahmen unseres Schwerpunkts auch nicht vergessen werden, dass in Österreich sehr viel nicht-deutschsprachige Literatur verlegt wird, die heute von europäischer Relevanz ist.

Hannes Schweiger: Eine abschließende Frage zur Rolle der Literatur für das Sprachenlernen: Wenn ich mir eine Sprache aneigne, was kann Literatur dazu beitragen?

Katja Gasser: Die Freude an der Sprache. Der Grundmotor jedes Menschen, der schreibt, ist die Freude an diesem Schreiben – bei allem Schmerz und bei aller Katastrophe, die dem vielleicht vorausgegangen sind. Man kann die Sprache eines Landes auch wirklich nur verstehen, wenn man zulässt, dass sie sich auch über das Literarische Eintritt verschafft in das eigene Leben. Es ist wirklich die Freude an der Sprache und das Interesse daran, wie sie funktioniert. Diese Lust, diese Freude an der Sprache überträgt sich im Idealfall.

Hannes Schweiger: Und dadurch erweitern sich auch die eigenen Handlungsspielräume. Vielen Dank für das Gespräch!

Georg Huemer

Zur aktuellen Kinderliteratur aus Österreich

Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen

Neuere Kinder- und Jugendliteratur wird, obwohl sie mittlerweile zu einem festen Bestandteil der Lehrpläne geworden ist, von vielen Lehrkräften nur am Rande wahrgenommen. Dabei ist der literarische Markt heute breiter gefächert denn je und das Potential der Vielfalt im kindeliterarischen Buchsektor ist eine Entdeckung wert. Dieser Beitrag zeigt aktuelle Entwicklungslinien der neueren Kinderliteratur in Österreich auf und weist auf deren Wert für den Lernraum Schule hin: ausgehend von den 1970er-Jahren bis zur Darstellung prägender Veränderungen in den 1990er-Jahren mit Auswirkungen bis in die Gegenwart. An aktuellen Textbeispielen wird gezeigt, welche Themen nun besondere Beachtung finden.

1. Generationenwandel – das Ende der langen 1970er-Jahre

In der Beschreibung von Entwicklungslinien der Kinderliteratur aus Österreich wird mit den 1990er-Jahren oft eine Zäsur gesetzt: Literaturhistorisch stehen hierfür einige Ereignisse, die die Literatur im Allgemeinen, besonders aber die Kinder- und Jugendliteratur (fortan KJL) betrafen. Zahlreiche Verlage, die bis dahin das Geschehen in Österreich entscheidend mitgeprägt hatten, wurden größeren deutschen Verlagshäusern einverleibt bzw. existierten plötzlich nicht mehr. Für die Kinderliteratur stellte dies einen Einschnitt dar: Gerade kleinere Verlage boten vielen österreichischen Autor*innen und Illustrator*innen die Möglichkeit, sich erstmals auf dem Buchmarkt zu behaupten. Die »Szene« war überschaubar, aber hochproduktiv und verfügte über ein dichtes Netzwerk an Vermittlerorgani-

GEORG HUEMER arbeitet als Vertragshochschullehrperson an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Zu seinen Forschungsinteressen zählen unter anderem Kinder- und Jugendliteratur, Literaturdidaktik sowie die Geschichte der Biografie. E-Mail: georg.huemer@ph-burgenland.at

sationen, die zunehmend auch den Austausch mit anderen Ländern, allen voran mit Deutschland (bzw. der früheren BRD), suchten.

Schon in den 1970er-Jahren hat eine zunehmende Internationalisierung¹ der Kinderliteratur stattgefunden: Beispielhaft dafür steht die starke Präsenz Christine Nöstlingers (1936–2018) in Deutschland. Große Teile ihres Werkes wurden dort als dezidiert österreichisch wahrgenommen, was sich nicht nur in der Auswahl an Themen, Stoffen und Motiven, sondern dem ihren Texten innewohnenden Humor, dem Sprachwitz und der bewussten Beibehaltung sogenannter Austriazismen zeigte. Nöstlinger wurde zum Gesicht einer neuen Generation von Autor*innen, die vor allem durch ihre Kinderbücher Bekanntheit erlangten und in den 1990er-Jahren schon längst etabliert waren. Neben ihr prägte eine Reihe von Schriftsteller*innen diesen Umbruch, der im Zuge der langen 1970er-Jahre in Österreich auch in der Kinderbuchszene sichtbar wurde. Ihre wichtigsten Akteur*innen finden sich in der »Gruppe der Wiener Kinder- und Jugendbuchautor*innen und -illustrator*innen«, deren Bedeutung für die Kinderliteraturgeschichte in Österreich in neueren fachwissenschaftlichen Publikationen betont wird (vgl. etwa Huemer 2015; Seibert 2015; Lexe 2020). Begleitet wurde dieser Aufbruch weit über die 1970er-Jahre hinaus von zahlreichen Tagungen, aber auch einer Vielzahl an Rezensionen, die das Ringen um Anerkennung gut dokumentieren (vgl. Dahrendorf 1996, S. 17). Für die Schule fungierte hierzulande in besonderem Maße der »Buchklub der Jugend« als wichtige Mittlerorganisation. Diese Periode wird oft als eine Art »goldenes Zeitalter« (Harranth 1995, S. 8) der Kinderliteratur in Österreich beschworen. Verschiedene Auszeichnungen wie der Kinder- und Jugendbuchpreis der Stadt Wien (seit 1954) und der Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis (seit 1955) bezeugen dies.

Das bereits erwähnte »Verlagssterben« in den 1980er- und 1990er-Jahren stellte eine erschütternde Erfahrung für zentrale Akteur*innen dar. Der Jugend & Volk-Verlag kann hier exemplarisch angeführt werden: Er gehörte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu den meistprämierten Verlagen und seine Bedeutung für den Bildungsstandort Österreich wurde jüngst in einer Festschrift anlässlich seines 100-jährigen Bestehens betont (vgl. Hall 2021). Er wurde jedoch Anfang der 1990er-Jahre umstrukturiert, was auch in den Sparten Schulbuch sowie Kinder- und Jugendbuch zum Ausdruck kam. Der erst 1984 gegründete Dachs-Verlag hatte sich bereits zuvor auf Literatur für das erste Lesealter spezialisiert und sollte nun große Teile des Jugend & Volk-Verlages weiterführen. Zahlreiche Rechte an »Klassikern« aus Österreich liegen so heute noch beim Dachs-Verlag. Die Konsequenzen der Veränderungen der österreichischen Verlagslandschaft sind heute deutlich erkennbar. Deutsche Verlage (u. a. Beltz & Gelberg, Carl Hanser Verlag, Loewe Verlag, Kunstanstifter Verlag, Verlag Jacoby & Stuart, Klett Kinderbuch Verlag) wurden bei den österreichischen Preisverleihungen zunehmend präsenter. Positiv zu vermerken ist das Engagement kleinerer Verlage aus Österreich (u. a. Luftschacht

1 Verwiesen sei auf die zahlreichen Übersetzungen der Werke aus Österreich, auf die jedoch an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden kann.

Verlag, Picus Verlag, Verlag Zaglossus): Sie fördern Künstler*innen und bieten erste Publikationsmöglichkeiten.

Aber nicht nur die strukturellen Veränderungen in den österreichischen Verlagen führten zu massiven Änderungen in der österreichischen Kinderliteratur. Ein Generationenwechsel lässt sich feststellen, sowohl aufseiten der Autor*innen als auch der Institutionen. Eine Reihe von prägenden Persönlichkeiten starb in den 1990er-Jahren (Susi Weigel 1990, Helmut Leiter 1990, Mira Lobe 1995, Vera Ferra-Mikura 1997, Ernst A. Ekker 1999), 2001 legte Richard Bamberger (1911–2007) sein Amt in dem von ihm 1988 gegründeten Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung nieder. Serien und Medienverbünde traten nun am stark expandierenden »Literaturmarkt« auf und veränderten die beschauliche österreichische Szene: Zwischen 1993 und 1996 veröffentlichte die gebürtige Wienerin Brigitte Johanna Henkel-Waidhofer (*1958) 16 neue Bände der erfolgreichen Krimiromanserie *Die drei ???*. Nahezu zeitgleich entstanden die Abenteuer- bzw. Detektivserien um die Freund*innen Lilo, Axel, Poppi und Dominik *Die Knickerbockerbande* (seit 1990) und *Tom Turbo* (seit 1993). Obwohl deren Autor Thomas Brezina (*1963) in den 1980er-Jahren immer wieder bei kleineren Publikationen der »Gruppe« mitgemacht hat, was etwa in der von Lene Mayer-Skumanz (*1939) herausgegebenen Zeitschrift *Weite Welt* erkennbar wird, zeigte er in der Auswahl und Zusammenarbeit mit diversen Verlagen eine größere Unabhängigkeit als seine Kolleg*innen. Seine Produktionen, die durch Übersetzungen auch beachtlichen Anklang außerhalb Österreichs fanden, waren bei ihrem primären Lesepublikum, den Kindern, höchst erfolgreich, führten aber in der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur zu heftigen Debatten: Die Texte seien sprachlich wenig differenziert, ihr Aufbau zu stark an der Trivilliteratur angelehnt. Eine Verwendung im schulischen Bereich wurde abgelehnt.

Offizielle Empfehlungen müssen nicht unbedingt dem Mehrheitsgeschmack des Publikums entsprechen: Neben qualitativen Kriterien dürften bei den Juror*innen auch persönliche, pädagogische und weltanschauliche Motive eine Rolle gespielt haben, aufseiten des lesenden Publikums wohl stärker der Unterhaltungswert, vielleicht die erfolgreiche Werbung. Bislang gibt es nur einen überblicksmäßigen Abschlussbericht zu den Unterlagen der Kommission, allerdings noch keine eingehende Untersuchung ihrer Zusammensetzung, Urteile und Begründungen (vgl. Mazakarini 2011). Auch wenn Kritik an seriellen Erzählungen wohl noch immer berechtigt ist, dürfte sich in den vergangenen dreißig Jahren ein Wandel im Umgang mit Populärkultur in der Schule vollzogen haben: Nach wie vor zählen Serien, wie jene von Thomas Brezina, zu den erfolgreichsten (kinder-)literarischen Erzeugnissen, deren Potential für den Lernraum Schule und das literarische Lernen nun deutlich gemacht wird (vgl. Huemer 2021, S. 142f.). Dies zeigen aktuelle Fachtagungen, in denen eine ausschließlich ablehnende Haltung hinterfragt wird und Modelle zur Nutzung literarischer und medialer Serialität für den Deutschunterricht aufgezeigt werden (vgl. etwa Anders/Staiger 2016; Brendel-Perpina/Kretzschmar 2021). Die vermutlich im Schulbereich zurzeit erfolgreichsten Fortsetzungen, die weit über die Landesgrenzen hinaus wahrgenommen werden, stammen von der

Niederösterreicherin Ursula Poznanski (*1968): Für den ersten Teil der *Erebos-Reihe* (Teil 1: 2010; Teil 2: 2019) wurde sie mit dem deutschen Jugendliteraturpreis der Jury ausgezeichnet. Ebenso erfolgreich ist ihre *Eleria-Trilogie* (Teil 1: *Die Ver-ratenen*, 2012; Teil 2: *Die Verschworenen*, 2013; Teil 3: *Die Vernichteten*, 2014). Die Romane entwerfen dystopische Zukunftsszenarien, die für Kinder und Jugendliche offenbar große Faszination haben.

2. Ein Kanon für die österreichische Kinderliteratur?

Anders als in Deutschland hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten in Österreich keine Traditionsliteratur im Bereich der KJL etabliert, dies betrifft besonders den schulischen Bereich, wenngleich ein langsames Umdenken, auch vonseiten der Verlage, konstatiert werden kann. Eine nachhaltige Aufbereitung und Pflege älterer Texte, wie sie etwa in Deutschland bereits seit Längerem stattfindet, stellt jedoch nach wie vor ein Desiderat dar. Zwar gibt es in Österreich etliche Publikationen zur historischen Kinderliteratur, ihre (Wieder-)Verwendung im schulischen Bereich wird jedoch nur selten diskutiert. Fragen nach der politischen Korrektheit überwiegen in der Diskussion, in der es weniger um das Ob als um das Wie gehen sollte.

Gleichzeitig besteht in der Forschung, die einen wichtigen Beitrag zu Kanonisierungsprozessen leisten kann, in Österreich durchaus Aufholbedarf: Vereinzelt gibt es zwar immer wieder Initiativen – zuletzt etwa in der Fachzeitschrift *libri liberorum* –, eine Art Kanon der österreichischen KJL zu schaffen, doch waren diese bislang noch nicht erfolgreich (vgl. Seibert 2021). Gerade aktuelle Kinderliteratur wird regelmäßig in unterschiedlichen Newslettern vorgestellt, in Internetforen und Tageszeitungen besprochen. Empfehlungen gibt es zwar auch im Hochschulbereich, nur beschränken sich diese oft auf wenige Werke aus Österreich. Die Auswahl selbst mag kritisch hinterfragt werden: So nennt die aktuell gültige Leseliste des Fachbereichs für Germanistik der Universität Salzburg² unter der Rubrik KJL 26 Autor*innen und 31 Werke aus dem deutschsprachigen Raum, darunter mehrere Autor*innen aus Österreich: Christine Busta (*Die Sternenmühle*, 1959), Karl Bruckner (*Sadako will leben*, 1961), Felix Mitterer (*Superhenne Hanna*, 1977), Robert Neumann (*Die Kinder von Wien*, 1947), Mira Lobe (*Insu-Pu*, 1951; *Die Geggis*, 1985), Paulus Hochgatterer (*Wildwasser*, 1997; *Caretta Caretta*, 1999); Käthe Recheis (*Sagen aus Österreich*, 1970) und Renate Welsh (*Johanna*, 1979). Diese Autor*innen spiel(t)en in der (vor)schulischen Lesesozialisation in Österreich eine nicht unbedeutende Rolle, viele der genannten Werke finden sich heute noch in Bibliotheken von Bildungseinrichtungen im Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich. Ob dies jedoch ausschlaggebend bei der Erstellung der Übersicht war, lässt sich schwer sagen, ebenso welche andere Überlegungen bei der Auswahl eine Rolle gespielt haben. Bemerkenswert ist, dass diese Liste auf zahl-

2 »Leseliste_2018« des Fachbereichs Germanistik der Universität Salzburg, downloadbar unter: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Leseliste_2018.pdf [Zugriff: 27.3.2022].

reiche Vertreter*innen aktuellerer Werke der KJL aus Deutschland verweist, etwa auf Cornelia Funke (*Tintenherz*, 2003) und Wolfgang Herrndorf (*Tschick*, 2010). Allerdings ist die in Österreich nach der Jahrtausendwende entstandene KJL hier nicht ausreichend erkennbar.

Aus der praktischen Erfahrung des Schulunterrichts gibt es einige Anhaltspunkte, die für die Herausbildung »geheimer Kanones« sprechen: Textausschnitte der KJL aus Sprach- und Lesebüchern sind oft Anregung für Klassenlektüre, Individuallektüre und Referate. Hinzu kommen die Bestände von Schulbibliotheken, die Werke beinhalten, die oft von mehreren Schüler*innengenerationen gelesen werden. Darüber hinaus sind es neue Werke, die von Lehrkräften im Unterricht vorgestellt werden, Anklang finden und innerhalb der Schule weiterempfohlen werden.

3. Neue Themen

In dem von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim herausgegebenen *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (2020) findet sich ein Beitrag zu den Entwicklungslinien in Österreich, der bis in die Gegenwart hineinreicht, jedoch werden darin einige Themenkomplexe bloß am Rande erwähnt: So finden sich in dem Artikel »Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich« nur wenige Ver-

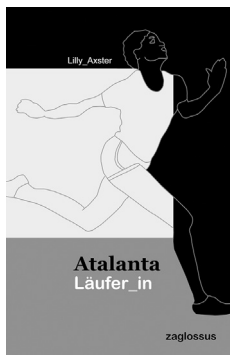


Abb. 1:
Atalanta Läufer_in
(Axster 2014)

weise auf Literatur, die Geschlechtsidentitäten und damit verbundene Rollenbilder hinterfragt (vgl. Seibert/Lexe 2020, S. 78). Weitergehende Hinweise, auch zur Kinderliteratur aus Österreich, bietet der Beitrag »Gender Studies«. Darin wird betont, dass die KJL der vergangenen zwanzig Jahre aus »Gender-Perspektive« (Standke/Kronschläger 2020, S. 348) noch wenig erforscht ist.

Werke zu Genderfragen gehören allerdings zu jenen, die im letzten Jahrzehnt sehr stark besprochen wurden: zu nennen wären etwa die beiden bei Zaglossus erschienenen Romane *Atalanta Läufer_in* (2014) von Lilly Axster (*1963) (Abb. 1) und *Alles nach Plan* (2015) von Elisabeth Etz (*1979); das bei Thienemann erschienene Bilderbuch *Zwei Papas für Tango* (2006/Wiederauflage: 2017) von Carola Holland (*1947) und Edith Schreiber-Wicke (*1943), das bei Luftschacht veröffentlichte Kinderbuch *Prinzessin*

*Hannibal*³ (2017) von Melanie Laibl (*1973) und Michael Roher (*1980) und *Nicht so das Bilderbuchmädchen* (2019) von Agnes Ofner (*1989). Die Themenwahl dieser Werke verdeutlicht, wie stark Kinderliteratur auch ein Seismograph für politische Entwicklungen ist: 2019 wurde in Österreich die »Ehe für alle« eingeführt,

3 Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2018 (Kollektion); *Die Besten 7* im August 2017 (Deutschlandfunk).

Adoptionsrechte für Paare gleichgeschlechtlicher Beziehungen sowie die Anerkennung einer selbstgewählten Geschlechtsidentität sind Gegenstand aktueller Debatten.⁴ In diesem Zusammenhang ist die Frage nicht unberechtigt, ab welchem Lebensalter Kinder mit diesen Themen befasst werden sollten und wie hier ideologisch manipulative Einflüsse vermieden werden. Die in Düsseldorf geborene Lilly Axster ist bereits seit den frühen 1990er-Jahren durch künstlerische Texte (vor allem im Bereich »Queeres Theater«) in Erscheinung getreten und arbeitet heute in unterschiedlichen Funktionen: als Regisseurin, Schriftstellerin und Kulturvermittlerin. Im letzten Jahrzehnt wurden ihre Kinderbücher, die meist in kleineren Verlagen (wie etwa Zaglossus) erschienen sind, mehrfach ausgezeichnet – oft sind es jedoch weniger sprachästhetische Merkmale als das breite Themenspektrum und das Aufgreifen gesellschaftlich vieldiskutierter Fragen, was diese Texte ausmacht.

Es ist die Suche nach der eigenen Identität, die in Axsters Texten verhandelt wird. Dabei bezieht sie Diskurse aus verschiedenen Lebensbereichen mit ein, seien es nun Migrations- und durch Krieg bedingte Fluchterfahrungen bzw. Geschlechterkonzepte, Tod, Trauer und Digitalisierung. Die deutschsprachige Kinderliteratur ist nicht mehr ausschließlich auf ein Idiom beschränkt, sie ist Ausdruck eines Globalisierungsprozesses: Beispiel dafür sind oft Bilderbücher, in denen sich Sprachen miteinander vermengen, teils nebeneinander abgebildet werden. Durch Übersetzungen bzw. das Ineinandergreifen von Sätzen aus unterschiedlichen Sprachen entstehen im Zusammenspiel mit den Illustrationen neue Textflächen. Bemerkenswert in seiner Vielschichtigkeit ist das zweisprachige Bilderbuch *Ein bisschen wie du. A little like you* (Axster u. a. 2018) (Abb. 2), in dem die subjektive Gefühlswelt der Protagonistin, ihr Ringen um das Finden einer eigenen Identität durch das Erinnern an die beste Freundin der Mutter verdeutlicht wird. »Mom Chioma« (Axster 2018, o. S. [5]) ist in unterschiedlichen Bildern gegenwärtig: als junges Mädchen, das unter dem Kleid versteckt eine Boxershort trägt (und so seine Geschlechtsidentität hinterfragt), als junge Frau, die aus Nigeria kommt und »Austria« und »Australia« noch nicht unterscheidet, als jemand, der in Wien bleibt und irgendwie ein »bunter Fleck« in dieser Stadt ist, jemand, der einen Blog schreibt und chattet, eine Kosmopolitin und Ankerpunkt für die junge Terry, der sie eine wichtige Botschaft mitgibt: »Du bist genau richtig, so, wie du bist.« (Axster 2018, o. S. [30]) Doch sind es nicht mehr bloße Andeutungen (wie Crossdressing) bzw. ein heimliches Ausprobieren, die in den Texten der neuen Generation beschrieben werden – sexuelle Selbst-



Abb. 2:
Ein bisschen wie du.
A little like you
(Axster u. a. 2018)

4 Ein komparatistischer Vergleich zu Ländern abseits des deutschsprachigen Raumes liegt nahe: Myriam Blancs autobiografischer Roman *et elles eurent beaucoup d'enfants* (2005), in dem sie von ihrer homosexuellen Partnerschaft und ihren Kindern schrieb, sorgte für einen regelrechten Skandal und starke öffentliche Anfeindungen.

bestimmung wird von den kindlichen Figuren sehr deutlich verlangt. »Ich bin ein Mädchen mit einem Penis« (Orghandl/Strozyk 2020, S. 35), erklärt die kindliche Figur Leo, die nun Jennifer genannt werden möchte, dem Vater, der Schwierigkeiten hat, diesen selbstbewusst vorgetragenen Wunsch zu verstehen. Wie schon Homosexualität, die lange Zeit ein Randphänomen in der Literatur darstellte und erst seit Ende der 1990er-Jahre in zahlreichen Texten aufgegriffen wird, finden sich nun Themen wie Trans- und Intersexualität verstärkt in österreichischen Verlagen bzw. werden sie von österreichischen Autor*innen und Illustrator*innen auch für Kinder im Kindergarten- und Volksschulalter beschrieben. Sie folgen damit einem Trend im Kinderbuch, der sich in zahlreichen anderen westlichen Literaturen zeigen lässt.

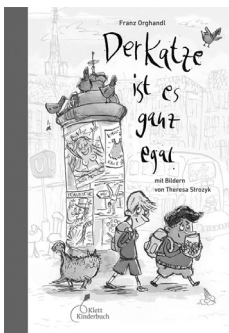


Abb. 3:
Der Katze ist es ganz egal
(Orghandl/Strozyk 2020)

Das Coming-out transidenter Charaktere wird nun in internationalen Kinderbüchern thematisiert: zu nennen sind etwa *George* (engl.: 2015; dt.: 2016) von Alex Gino, sowie *Zusammen werden wir leuchten* (engl.: *The art of being normal*, 2015; dt.: 2015) von Lisa Williamson. Die in Wien geborene, unter Pseudonym schreibende Autorin Franz Orghandl (*1980) erhielt gemeinsam mit der Berlinerin Theresa Strozyk (*1979) mehrere Auszeichnungen⁵ für das Kinderbuch *Der Katze ist es ganz egal* (2020) (Abb. 3), in dem erzählt wird, wie ein Kind seine Geschlechtsidentität selbst wählt: Aus Leo wird Jennifer. Gemein mit den beiden genannten Veröffentlichungen aus dem englischsprachigen Raum, die ein ähnliches Sujet gewählt haben, ist den Büchern die intensive Beschreibung sozialer Verflechtungen und Reaktionen, die das Coming-out der

Protagonistin hervorruft. Ein wichtiger Ort für die gesellschaftliche Anerkennung ist in allen drei Texten die Schule, die positiv gezeichnet wird. Jennifer widerfährt hier keine Ablehnung, sondern Unterstützung. Orghandl schafft es, einem hoch emotionalisierenden Thema seine Schwere zu nehmen und es in eine für Kinder verständliche Geschichte zu transformieren. Das Werk besticht nicht nur durch Themenwahl, sondern ebenfalls durch seine humorvollen Passagen, den Sprachwitz, der in einer Tradition mit Mira Lobe (1913–1995) und Christine Nöstlinger steht.

Die Darstellung von Geschlechtsidentitäten ist einer der auffälligsten Themenkomplexe der vergangenen Jahre: Nach der überlangen Zeit des Tabuisierens, Desavouierens und Andeutens wird hier doch eine bislang kaum gesehene Direktheit, auch in der österreichischen Kinderliteratur, erkennbar. Die Verwendung im Schulbereich ist nicht ausgeschlossen, erfordert jedoch höchste Sensibilität und einen differenzierten Zugang: Sind solche Texte für ein breiteres Publikum geeignet

5 Auf der Seite von Klett Kinderbuch werden die folgenden genannt: Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2021; Kranichsteiner Kinderliteraturstipendium 2021 für Franz Orghandl; Platz 1 auf hr2-Hörbuchbestenliste im November 2021 für das Hörbuch; Kimi-Siegel 2021 (vgl. <https://www.klett-kinderbuch.de/buecher/details/der-katze-ist-es-ganz-egal.html>; Zugriff: 1.4.2022).

und wenn ja, wie sollten sie für Kinder eingeführt werden? Kinder und Jugendliche befinden sich in einer Entwicklung, wo vieles noch nicht endgültig festgelegt ist. Neben den Befürworter*innen warnen andere vor dem Risiko, Kinder zu verwirren, und weisen auf den heutzutage erhöhten Wunsch nach Geschlechtsumwandlung bei oft noch sehr jungen Menschen hin. Ob jedes Kind seine Geschlechtsidentität wirklich frei wählen kann, ist wissenschaftlich jedenfalls bislang nicht belegt.

Ein großes Thema der Gegenwart, das besonders Kinder und Jugendliche in den vergangenen Jahren beschäftigt hat, ja, für das sie auf die Straße zu gehen bereit sind, ist: Nachhaltigkeit. Die Jugend ist hier die hauptbetroffene Gruppe in der Gesellschaft und sie ist sich in hohem Maße dieser Herausforderung bewusst. Für den Lernraum Schule ist das erzählende Kinderbuch *BieBu* (2008) von Michael Stavarič (*1972) und Renate Habinger (*1957), in dem das Zusammenspiel der Lebewesen in einem Ökosystem in einer unterhaltsamen Geschichte erklärt wird, geeignet.⁶ Sprachlich und illustrativ ansprechend ist *Henrikes Dachgarten* (2018) von Albert Wendt (*1948) und Linda Wolfsgruber (*1961): Hier wird die Sehnsucht nach mehr Grün in der Stadt, das »urban gardening«, behandelt. Dennoch liegt die Frage nahe, wie mit der Fülle an Kinderliteratur, die sich einem nachhaltigen Umgang mit der Umwelt widmet, umgegangen werden kann. Die Wissenschaft scheint hier Orientierung bieten zu können: In diesem Zusammenhang ist der unlängst erschienene und mit seinen mehr als 700 Seiten sehr umfangreiche Sammelband *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Sippl/Rauscher 2022) zu nennen. Darin finden sich Anregungen, wie Nachhaltigkeit in Schule und Jugendarbeit thematisiert werden kann, es wird von erfolgreichen Beispielen und inklusiven Projekten berichtet. In dem Band finden sich einige Hinweise zum Umgang mit Kinderbüchern aus den 1970er-Jahren (u. a. *Da ist eine wunderschöne Wiese* von Wolf Harranth; *Das Städtchen Drumherum* von Mira Lobe und Susi Weigel; *Tante Tintengrün greift ein* von Wilhelm Meissel), die in Bezug auf die Gegenwart eine erstaunliche Aktualität zeigen (vgl. Huemer 2022).

Durch ihre meist sehr einfache, kindgerechte Sprache bildet Kinderliteratur gesellschaftliche Diskurse oft deutlicher ab als die allgemeine Literatur. Aber gerade im Bereich der KJL darf, ja muss es freilich auch Werke geben, die der reinen Unterhaltung dienen – jenseits ideologischer Botschaften und aktueller gesellschaftspolitischer Diskussionen –, die einfach nur lustig und kurzweilig unterhaltsam sind. Und es sollen auch Fragen nicht zu kurz kommen, die – nicht nur – für Kinder zeitlos aktuell sind: Wo komme ich her? Was macht eine Freundschaft aus, was kann sie gefährden? Wo fühle ich mich zu Hause? Wie gehe ich mit Angst um? Gute Beispiele dafür gibt es in aktuellen Werken: *Wie war das am Anfang?* (2009) von Heinz Janisch (*1960) und Linda Wolfsgruber oder *Arche* (2013) von Linda Wolfsgruber, *Ein Schnurrbart erobert die Welt* (2016) von Sarah Michaela Orlovský (*1984) und Michael Roher, von demselben Duo *Valentin, der Urlaubsheld* (2014) sowie *Filomena Grau* (2019).

6 Siehe dazu auch das Interview von Ulrike Titlbach mit Michael Stavarič in diesem Heft.

4. Spezifisch österreichische Kinderliteratur?

Es sind jedoch nicht nur aktuelle Texte, die mehr Aufmerksamkeit erhalten sollen, sondern es gilt, an einer nachhaltigen Kinderliteraturgeschichte zu arbeiten, die sich auch auf die in Österreich gewachsenen Lesetraditionen stützt. Doch wenn bislang selbst im Hochschulbereich kein Konsens darüber besteht, welche Texte der KJL gelesen werden sollen, gilt es überdies, darüber nachzudenken, wie Pädagog*innen ihre Auswahl treffen. Dies betrifft sowohl die historische KJL wie auch neueste Erscheinungen. Lektürelisten zu Kinder- und Jugendliteratur, die für den (vor)schulischen Bereich in ganz Österreich verbindlichen Charakter haben, gibt es jedenfalls bislang nicht. Sie würden wohl, egal wie nun die Auswahl ausfällt, auch viel Kritik hervorrufen. Nach wie vor gibt es aber »Empfehlungen« von Expert*innen, die jedoch oft nur einem erlesenen Kreis an Interessierten bekannt sind. Dabei haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten zahlreiche Chancen für die Entwicklung eines eigenen Fachbereichs Kinder- und Jugendliteratur aufgetan: Positiv zu vermerken ist der Bedeutungszuwachs von KJL, der in den unterschiedlichen Lehrplänen sichtbar wird und zu einer Zunahme an akademischen Abschlussarbeiten (Bachelor und Master) im Bereich KJL sowie ihrer Didaktik geführt hat. Anders als in Deutschland und in der Schweiz wurde eine Implementierung in curriculare Vorgaben im Hochschulbereich lange Zeit verabsäumt. Tatsächlich scheinen die erschwerten Anfänge hierzulande eine eigene Forschungstradition begründet zu haben, ob gar von einer eigenen »Wiener Schule der universitären Kinder- und Jugendliteraturforschung« (Dankert 2017, S. 68) gesprochen werden kann, bleibt offen.

In einer rezenten Arbeit nimmt Ernst Seibert, Literaturwissenschaftler und Zeitzeuge der von ihm geschilderten Entwicklungen, diese Bezeichnung auf und beschreibt die Forschungslandschaft und ihre Genese in Wien. Dabei betont er die Eigenständigkeit der österreichischen Literatur, die er differenziert von der deutschen abgrenzt. Richard Bambergers Deutung, in Österreich wiederholten bzw. spiegelten sich Abläufe der deutschen Literaturgeschichte wider, erwidert Seibert mit dem Hinweis auf historische und vor allem »mentalitätsgeschichtliche Divergenzen« (Seibert 2020, S. 265), die bis in die Gegenwart hinein erkennbar seien. Auf die Krux, das Eigene der österreichischen Identität und ihre Darstellung in der Literatur nur in Abgrenzung zu Deutschland erkennbar machen zu wollen, hat ebenso Gerald Stieg, Emeritus der Sorbonne Nouvelle und Experte für österreichische Literatur, wiederholt hingewiesen (vgl. Stieg 2016). Auch die österreichische Kinderliteratur, wenngleich von Stieg nicht ausdrücklich angesprochen, scheint hiervor nicht gefeit. Lange Zeit war die Forschung in Wien sehr stark (literatur-) historisch ausgerichtet. Neben ideengeschichtlichen Fragestellungen sollte zukünftig die Untersuchung von Lesegewohnheiten bzw. -traditionen in den unterschiedlichen Bundesländern stärkere Aufmerksamkeit in der KJL-Forschung bekommen: Welche generationenübergreifenden Texte gibt es an österreichischen Schulen bzw. im Bildungsbereich? Und welche pädagogischen bzw. didaktischen Überlegungen gehen damit einher? Antworten würden auf eine Herausarbeitung eines Kanons der (österreichischen) Kinderliteratur zurückwirken.

Philologisch arbeiten heißt nicht nur einen Text lesen, ihn erarbeiten und ergründen – es bedeutet zudem, Begründungen für eine Auswahl zu treffen: Was wird zum Untersuchungsgegenstand? Doch was, wenn der Gegenstand selbst bloß als Gebrauchstext, als Trivalliteratur oder Beiwerk eines umfangreicheren Schaffens gälte? Neben bereits länger bestehenden Institutionen (darunter der Buchklub der Jugend seit 1948; die Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur seit 1948/1949; das Institut für Jugendliteratur seit 1965; die Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung seit 2000), die sich auch mit österreichischer Kinderliteratur beschäftigen, zeigen sich mittlerweile zahlreiche Pädagogische Hochschulen in Österreich im Forschungsbereich stärker engagiert: Mit der Einrichtung des Zentrums für Forschung und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur (KiJuLit) 2017 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark ist die österreichische Forschungslandschaft reicher geworden. Erst im März 2022 fand ein Symposium zu »Vielfalt (im) Bilderbuch. Darstellung von Diversität« statt, in dem das aktuelle Bilderbuch und seine Illustrationen in den Fokus genommen wurden. Dabei ging das Tagungsprogramm auf Themenkomplexe ein, die sich gehäuft in der Kinderliteratur der letzten Jahre finden: Gender, Interkulturalität, Age und Disability.

Eine österreichweite Vernetzung der in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen mit KJL befassten Personen ist noch nicht ausreichend gegeben und stellt eine der vorrangigen Herausforderungen für die Forschungslandschaft und für die Vermittler*innen von KJL dar. Nach wie vor ist ein teils unausgewogenes Verhältnis von Zentrum und Peripherie, zwischen Stadt und Land feststellbar bzw. eine fehlende Wahrnehmung für die Interessen unterschiedlicher Gruppen. Im Bildungsbereich betrifft dies nicht zuletzt den Elementar- und Primarstufenbereich, in dem Kinderliteratur viel weniger (nur) der Germanistik bzw. dem Unterrichtsfach Deutsch zugeordnet ist als in der Sekundarstufe. Zugleich stellt die Internationalisierung eine Herausforderung dar: So zeigen die in Österreich stattfindenden Tagungen der letzten Jahre deutlich, wie sehr Kinderliteratur per se auch ein globalisiertes Phänomen ist. Von fachwissenschaftlicher Seite werden besonders die Wechselbeziehungen zu den anderen deutschsprachigen Ländern sowie zu Großbritannien und den Vereinigten Staaten analysiert. Traditionell spielt in Österreich die Beschäftigung mit Literatur(en) seiner Nachbarländer eine größere Rolle. Komparative Studien, etwa zu den romanischen Sprachen, sind hingegen selten. Die »German Studies« haben in den letzten beiden Jahrzehnten einen sehr offenen Zugang zur Kinderliteratur erkennen lassen, wobei die Wechselbeziehungen mit der Kinderliteratur aus Österreich sicherlich noch stärker in den Fokus genommen werden sollten.

5. Abschließende Gedanken

Kinder- und Jugendbücher zählen nach wie vor zu der am meisten nachgefragten Warengruppe am österreichischen Buchmarkt. So lassen sich laut Statistik Austria 2020 und 2021 rund ein Fünftel aller verkauften Bücher dem Kinder- und Jugend-

buch zuordnen. Der Hauptverband des Österreichischen Buchhandels veröffentlicht Bestsellerlisten, die auch Kinder- und Jugendbücher berücksichtigen. Die Bestseller in der Rubrik Belletristik 2021 waren Autor*innen, die in der Erwachsenenliteratur erfolgreich sind, aber auch der KJL verbunden sind. So finden sich hier etwa Michael Köhlmeiers (*1949) *Matou* (2021) und Monika Helfers (*1947) *Vati* (2021). Ernüchternd ist, dass es kaum Kinderbücher aus Österreich sind, die in den Bestsellerlisten genannt werden (vgl. Hauptverband 2022).

Auf die Schwierigkeit, Entwicklungslinien der Literatur nachzuspüren, geht nahezu jedes Vorwort einer Literaturgeschichte ein. Die Kinderliteraturgeschichtsschreibung wurde in Österreich lange Zeit, länger als in den anderen deutschsprachigen Ländern, von der Literaturwissenschaft nur am Rande wahrgenommen. Neuere Werke wie *Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen – Bücher – Institutionen* (Kriegleder 2011), die die Geschichte der allgemeinen Literatur in Österreich beschreiben, bestätigen diesen Befund: Texte, deren Zielpublikum Kinder und Jugendliche sind, spielten eine untergeordnete Rolle. Die Bezeichnung »Stiefkind« (Seibert 1996) ist für die Kinderliteratur heute aber so nicht mehr zu treffend. Kinderliteratur ist auch hierzulande zu einem zentralen Bestandteil der Lehrpläne geworden. Doch wie mit einer Literatur umgehen, bei der Kanonisierungsprozesse erst stattfinden? Nach welchen Kriterien soll eine Auswahl relevanter historischer bzw. aktueller Literatur getroffen werden? Man kann den Eindruck gewinnen, dass gegenwärtig die Themenvielfalt sowie erzieherische Anliegen eine größere Rolle spielen als früher, und darüber hinaus, dass hinter erzieherischen Botschaften gesellschaftspolitisch gefärbte Statements sichtbar werden, während sprachästhetische Aspekte an Bedeutung verloren haben. Es ist fast als Paradoxon zu bezeichnen, dass in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf die bildnerische Gestaltung ein enormer kreativer Schub stattgefunden hat, mit vielen bemerkenswerten graphischen Gestaltungsvarianten, gleichzeitig bei der sprachlichen Ausar-

beitung bisweilen aber sogar eine Verarmung zu beobachten ist: Zu künstlerisch anspruchsvollen Bildern gibt es dann gelegentlich nur ein oder zwei Hinweise oder den einen oder anderen lapidaren Satz. Wie sehr, auch für junges Publikum, ein sprachlich und literarisch überaus hochstehendes Formulieren möglich ist, zeigt etwa das Bilderbuch *Das kleine Ich-bin-Ich* (1972) von Mira Lobe und Susi Weigel (1914–1990; Illustrationen) (Abb. 4). Es ist bei dem heute noch existierenden und engagierten Verlag Jungbrunnen erschienen, der 2023 seinen 100. Geburtstag feiert. Anlässlich des 50-Jahr-Jubiläums wurde *Das kleine Ich-bin-Ich* mit einer eigenen »5-Euro-Ostermünze« geehrt (vgl. Münze Österreich 2022).



Abb. 4:
Das kleine Ich-bin-Ich
(Lobe/Weigel 2018)

Bei der Arbeit mit Kinderbüchern, die besonders sensible Themen ansprechen, wie es heute oft der Fall ist, spielt die kinder- oder jugendgerechte Vermittlung eine entscheidende Rolle. Ausführlich und beispielhaft wurde deshalb das Thema »Gender« in diesem Artikel

behandelt, das heute auffällig präsent ist. Die Autor*innen, die früher Kinderbücher verfassten und genau dafür bekannt waren, waren eine durchaus begrenzte und quasi überschaubare Gruppe. Gelegentlich gab es für ihre Erwachsenenliteratur bekannte Autor*innen, die ihrerseits ein Kinderbuch verfassten; doch gewürdigt und bekannt blieben sie für das andere »Hauptwerk«. Dies wird etwa in dem neuen Fachbuch *Kindheitsgenealogien* (Seibert 2022) ersichtlich. Wurde Verfasser*innen von Kinderbüchern weniger künstlerische Anstrengung zugetraut? Die Situation ist heute jedenfalls eine andere. Es gibt deutlich mehr Verfasser*innen von Kinder- und Jugendbüchern und es ist für Autor*innen offenbar selbstverständlicher geworden, sowohl Bücher für Erwachsene als auch für Jugendliche und für Kinder zu schreiben.

Literatur

- AXSTER, LILLY (2014): *Atalanta Läufer_in*. Wien: Zaglossus.
- AXSTER, LILLY; AEBI, CHRISTINE; DENNIS, HENRIE; FOFANA, JARAY (2018): *Ein bisschen wie du. A little like you*. Wien: Zaglossus.
- ETZ, ELISABTH (2015): *Alles nach Plan*. Wien: Zaglossus.
- JANISCH, HEINZ; WOLFSGRUBER, LINDA (2009): *Wie war das am Anfang?* Wien: Wiener Dom-Verlag.
- LAIBL, MELANIE; ROHER, MICHAEL (2017): *Prinzessin Hannibal*. Wien: Luftschacht.
- LOBE, MIRA; WEIGEL, SUSI (1972): *Das kleine Ich-bin-Ich*. Wien: Jungbrunnen.
- OFNER, AGNES (2019): *Nicht so das Bilderbuchmädchen*. Wien: Jungbrunnen.
- ORGHANDL, FRANZ; STROZYK, THERESA (2020): *Der Katze ist es ganz egal*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- ORLOVSKÝ, SARAH MICHAELA; ROHER, MICHAEL (2014): *Valentin, der Urlaubsheld*. Wien: Picus.
- DIES. (2016): *Ein Schnurrbart erobert die Welt*. Wien: Picus.
- DIES. (2019): *Filomena Grau*. Wien: Picus.
- SCHREIBER-WICKE, EDITH; HOLLAND, CAROLA (2006): *Zwei Papas für Tango*. Stuttgart-Wien: Thiene-mann.
- STAVARIČ, MICHAEL; HABINGER, RENATE (2008): *BieBu. Mein Bienen- und Blümchenbuch oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung!* St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- WENDT, ALBERT; WOLFSGRUBER, LINDA (2018): *Henrikes Dachgarten*. Wien: Jungbrunnen.
- WOLFSGRUBER, LINDA (2013): *Arche*. Wien: Wiener Dom-Verlag.
- ANDERS, PETRA; STAIGER, MICHAEL (Hg., 2016): *Serialität in Literatur und Medien. Band 2: Modelle für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BRENDEL-PERPINA, INA; KRETZSCHMAR, ANNA (Hg., 2021): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DAHRENDORF, MALTE (1996): Wegbereiter einer neuen Kinderpoesie. In: Gelberg, Hans-Joachim (Hg.): *Aller Dings. Versuch, 25 Jahre einzuwickeln*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 10–21.
- DANKERT, BIRGIT (2017): Rezension zu: »Jugendliteratur im Kontext von Jugendkultur«. Hg. von Wynfrid Kriegleder, Heidi Lexe, Sonja Loidl und Ernst Seibert. Wien: Praesens 2016. In: *Tausend und ein Buch*, H. 1/2017, S. 68.
- HALL, MURRAY (2021): Hundert Jahre Verlag Jugend und Volk. In: *Eine österreichische Schulmedien-tradition. Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum des Verlags »Jugend & Volk«*. Wien: Jugend und Volk, S. 15–24.
- HARRANTH, WOLF (1995): »Doa is noch was drinnen für uns«. Zur ganz und gar österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: *Tausend und ein Buch*, H. 4/5, S. 6–9.

- HAUPTVERBAND DES ÖSTERREICHISCHEN BUCHHANDELS (2021): *Jahres-Bestseller 2021 Belletristik Hardcover*. Online: <https://www.buecher.at/jahres-bestseller-2018-belletristik-hardcover-2/> [Zugriff: 1.4.2022].
- DERS. (2022): *Bestseller Kinder- und Jugendbuch für März 2022*. Online: <https://www.buecher.at/kinder-und-jugendbuecher/> [Zugriff: 1.4.2022].
- HUEMER, GEORG (2015): *Mira Lobe. Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, Bd. 16).
- DERS. (2021): »Ein Knickerbocker lässt niemals locker«. Zu Thomas Brezinas jahrzehntelang erfolgreichen Detektivserien. Mehr als nur eine Einstiegslektüre für junge Lesemuffel? In: Brendel-Perpina, Ina; Kretzschmar, Anna (Hg.): *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 132–141.
- DERS. (2022): Empörung als zentrales Motiv im Nachhaltigkeitsdiskurs der Kinderliteratur. In: Sippl, Carmen; Rauscher, Erwin (Hg.): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: Studien-Verlag (= Pädagogik in Niederösterreich, Bd. 11), S. 149–164.
- KRIEGLEDER, WYNFRID (2011): *Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen – Bücher – Institutionen*. Wien: Praesens.
- KURWINKEL, TOBIAS; SCHMERHEIM, PHILIPP; unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi (Hg., 2020): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler.
- LEXE, HEIDI (2020): Österreichische Kinder- und Jugendliteratur aus gattungspoetologischer Sicht. In: Hebenstreit, Desiree; Herberth, Arno; Kaufmann, Kira; Schönsee, Rebecca; Tezarek, Laura; Zolles Christian (Hg.): *Austrian Studies. Literaturen und Kulturen. Eine Einführung*. Wien: Praesens, S. 331–338.
- MAZAKARINI, EMMERICH (2011): *Die Unterlagen der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur (Österreichische Jugendschriftenkommission). Abschlussbericht* (November 2002). Grundlegend überarbeitet im August 2011. Hg. von der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. Wien. Online: <https://phaidra.univie.ac.at/o:967083> [Zugriff: 1.4.2022].
- MÜNZE ÖSTERREICH (2022): *Ostermünze 2022 in Silber. Das kleine Ich-bin-Ich*. Online: <https://www.muenzeoesterreich.at/produkte/das-kleine-ich-bin-ich2> [Zugriff: 1.4.2022].
- SEIBERT, ERNST (1996): Stiefkind Kinderliteratur. In: *Die Universität. Zeitung der Universität Wien* 4, S. 15.
- DERS. (2015): Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in den 1970er-Jahren – Autonomie gegenüber den Institutionen. In: *kjl & m*, H. 1, S. 70–78.
- DERS. (2020): Literatur für Kinder und Jugendliche zwischen Intuition und Institutionalisierung. Zur Genese einer Wiener Schule für Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Hebenstreit, Desiree; Herberth, Arno; Kaufmann, Kira; Schönsee, Rebecca; Tezarek, Laura; Zolles Christian (Hg.): *Austrian Studies. Literaturen und Kulturen. Eine Einführung*. Wien: Praesens, S. 257–268.
- DERS. (2021): Kanon und Klassiker, Traditions- und Schlüsseltexte. Differenzierungen zu geschichtlichen und aktuellen Entwicklungen in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: *libri liberorum*, H. 56/57, S. 7–24.
- DERS. (2022): *Kindheitsgenealogien. Literatur und Kindheit im Jahrhundert des Kindes in Österreich*. Wien: Praesens.
- SEIBERT, ERNST; LEXE, HEIDI (2020): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp; unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, S. 75–79.
- SIPPL, CARMEN; RAUSCHER, ERWIN (Hg., 2022): *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Innsbruck: StudienVerlag (= Pädagogik in Niederösterreich, Bd. 11).
- STANDKE, JAN; KRONSCHLÄGER, THOMAS (2020): Gender Studies. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp; unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J. B. Metzler, S. 343–352.
- STIEG, GERALD (2016): *Sein oder Schein. Die Österreich-Idee von Maria Theresia bis zum Anschluss*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.

Ulrike Titelbach im Gespräch mit dem Schriftsteller
und Literaturvermittler Michael Stavarič

»Literatur muss Verbindungen herstellen«

Michael Stavarič schreibt für Kinder *und* Erwachsene. Seine Bücher wurden bereits mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Das Interview gibt Einblicke in spezifische Aspekte seiner Texte. Es zeigt etwa die genuinen Verknüpfungen zwischen einzelnen Romanen und den mit diesen korrespondierenden Bilderbüchern. Weiters kommen die Mehrsprachigkeit in den Werken des Autors, seine Experimente zur Involvierung der Lesenden in den Schreibprozess sowie kooperative Schreibprojekte mit anderen Autor*innen zur Sprache. Neben seiner schriftstellerischen Tätigkeit engagiert sich Michael Stavarič auch auf dem Gebiet der Literaturvermittlung. Er erzählt von seinen Erfahrungen im Projekt *Weltenschreiber* (Bosch-Stiftung), das junge Menschen dabei unterstützen soll, sich mit Hilfe künstlerischer Ausdrucksformen aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

MICHAEL STAVARIČ wurde in Brno (CSSR) geboren, er lebt heute als freier Schriftsteller, Übersetzer und Dozent in Wien; Studium der Bohemistik, Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Stefan Zweig Poetikdozentur an der Universität Salzburg, Literaturseminare an diversen Universitäten (München, New York, Prag ...). Seine Werke wurden mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet (u. a. Österreichischer Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur, Hohenemser Literaturpreis, Literaturpreis Wartholz, Adelbert-von-Chamisso-Preis). Publikationen zuletzt: *Fremdes Licht* (Luchterhand 2020), *Balthasar Blutberg* (Luftschacht 2020), *zu brechen bleibt die See* (Czernin 2021), *Faszination Krake* (Leykam 2021). E-Mail: autobiography_of_red@gmx.net

ULRIKE TITELBACH arbeitet als Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Universität Wien (Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, (mehrsprachige) Literatur, Kinder- und Jugendliteraturforschung und Kreatives Schreiben. Zudem gibt sie gemeinsam mit der Anglistin Eva Burwitz-Melzer (Universität Giessen) im Praesens Verlag die Reihe *Kinderliteratur im Sprachenunterricht* heraus. E-Mail: ulrike.titelbach@univie.ac.at

Ulrike Titelbach: In deiner Stefan-Zweig-Poetikvorlesung machst du Anfänge zum Thema, auch Anfänge mit und in der Sprache. Poetisch pointiert erzählst du dort davon, wie es ist, Sprache »plötzlich als etwas zutiefst Eigenes« zu empfinden, »wie einen Herzschlag im Mund und ein Blinzeln im Kopf, Sprache war plötzlich alles, nur mit ihrer Hilfe konnte man in der Welt Fuß fassen« (Stavarič 2016, S. 16).

Gibt es einen konkreten Moment in deiner Erinnerung, den du mit diesen Worten verbindest? Und hatte dieser Moment auch etwas mit deiner Entscheidung zu tun, in der Welt der Literatur Fuß zu fassen?

Michael Stavarič: Ich habe tatsächlich versucht, mich nach diesem konkreten Moment umzusehen. In meinem Kopf bleibe ich nach wie vor bei dem Bild hängen, als mir zum ersten Mal das Licht vorbeifahrender Autoscheinwerfer in der Dunkelheit meines Kinderzimmers in Brno begegnete. Ich habe darüber auch in der besagten Poetikvorlesung geschrieben (vgl. Stavarič 2016, S. 10 f.). Mit Literatur hatte das allerdings noch gar nichts zu tun. Ich denke, erst in der Schule habe ich dann verstanden, dass Sprache mehr sein kann als bloße Verständigung.

**

Ulrike Titelbach: 2006 erschien dein erster Roman stillborn und im gleichen Jahr auch dein erstes Bilderbuch gaggalagu¹ (2006 bei kookbooks). Hattest du von Anfang an beide Zielgruppen im Auge? Oder gab es so etwas wie eine Initialzündung, die dich dazu inspirierte, auch für Kinder zu schreiben?

Michael Stavarič: Ich hatte bei meinem Schreiben für Erwachsene stets die eine oder andere Idee, von der ich glaubte, dass sie besser in einem Kinderbuch aufgehoben wäre. Außerdem dachte ich mir, Kinderliteratur, das ist doch die wahre Königsklasse der Literatur² und die eigentliche Mission, denn dort entscheidet es sich, ob später jemand zu anspruchsvoller Literatur greift, oder nicht. Wer als Kind kein Gespür für Bücher aufbringt, wird es später auch schwerlich tun. Ich halte also Kinderliteratur für essenziell.

*Ulrike Titelbach: Es gibt nur wenige (zeitgenössische) Autor*innen, die für Kinder (und Jugendliche) und für Erwachsene schreiben. Woran könnte das liegen?*

Michael Stavarič: Das hat wohl damit zu tun, dass wir in unserer Welt dazu neigen, alles zu Schubladisieren. Man gehört zu dieser oder zu jener Gruppe. Mal abgesehen davon, dass Kinderbuchautor*innen eher misstrauisch beäugen, was man in ihrem Genre macht. Ähnlich ergeht es umgekehrt auch den Kinderbuchautor*innen,

1 Das Bilderbuch *gaggalagu* (Stavarič/Habinger 2006) wurde – wie auch einige andere Bilderbücher von Michael Stavarič – mit dem Österreichischen Staatspreis für Kinder- und Jugendliteratur ausgezeichnet.

2 Vgl. dazu auch das Kapitel »Die Königsklasse der Literatur« in Stavarič 2016, S. 147 ff.

die sich an Literatur für Erwachsene wagen, Spott ist ihnen jedenfalls sicher. Das ist einfach die falsche Herangehensweise.

Ulrike Titelbach: In den Rezensionen zu deinen Bilderbüchern wird immer wieder betont, dass sie nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene eine spannende und anregende Lektüre darstellen.³ Das ist bei Bilderbüchern ja (leider) nicht immer der Fall. Sind deine Kindertexte bewusst auf diese Mehrfachzugänglichkeit hin ausgerichtet?

Michael Stavarič: Ich habe den Wunsch, alle bei einer Lektüre vereinen zu können – Erwachsene, Jugendliche und Kinder. Das gelingt mir manchmal auch, denke ich. Es liegt an der genauen Auswahl eines Themas – und sicherlich auch an der genialen Ausarbeitung meiner Illustratorinnen.

Wenn alle gemeinsam ein Buch lesen können und alle was davon haben – mir scheint, das ist die ideale Lese- und nachfolgend Gesprächssituation.

**

Ulrike Titelbach: Eine weitere Grenze, die du in deiner Literatur überschreitest, ist die zwischen fiktionaler Literatur und Sachbuch. So erfahren die Lesenden etwa bereits in deinem frühen Bilderbuch BieBu oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung (Stavarič/Habinger 2008) Erstaunliches aus der Welt der Insekten und Blumen.⁴ In Hier gibt es Löwen erzählst du uns – wiederum gemeinsam mit der Illustratorin Renate Habinger – en passant einiges über die Anatomie des menschlichen Körpers (Stavarič/Habinger 2011). Zugleich führen uns diese Bücher aber auch jeweils durch eine fiktionale Geschichte. Diesen doppelten Zugang greifst du in Faszination Krake (2021)⁵ erneut auf. Was ist für dich das Besondere an der Verknüpfung von Fiktion mit der Vermittlung von (oftmals erstaunlichem) Sachwissen?

Michael Stavarič: Sachwissen ist eigentlich auch nichts anderes als Fiktion. Wenn Forscher*innen nach etwas suchen, es entdecken, benennen und beschreiben, dann war zuvor schon eine (imaginierte) Vorstellung von allem da, eine Idee, ein Wunsch, ein Traum. Nur so lassen sich Entdeckungen machen – und nur so lässt sich unser Wissen erweitern. Ich würde das also gar nicht auseinanderdividieren wollen. Alles beginnt mit unserer Vorstellungskraft, mit Neugier und vermutlich mit der kindlichen Lust, uns auf etwas einzulassen.

3 Katja Maria Engel schreibt beispielsweise über *Faszination Krake* (Stavarič/Ganser 2021), dies sei ein Bilderbuch, »bei dem nicht nur Kinder«, sondern auch Erwachsene »aus dem Alltag abtauchen können« (Engel 2021, o. S.).

4 Etwa, dass jede »Bienenlarve ca. 2000 Pflegebesuche durch Ammenbienen erhält« (Stavarič/Habinger 2008, o. S.).

5 Dieses Sachbilderbuch wurde vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Wissenschaftsbuch des Jahres 2021 in der Kategorie Junior-Wissensbücher gekürt.

Abgesehen davon finde ich, dass auch in einem Buchprojekt Wissensvermittlung und Fiktion eine wunderbare Mischung abgeben.

*Ulrike Titelbach: Das finde ich auch – insbesondere in deinen Büchern. Und aus deinem aktuellen Bilderbuch habe ich wirklich viel Wissenswertes über Kraken gelernt. So wusste ich zwar, dass sich diese vor Angreifern in einer Wolke aus Tinte verbergen können, dass diese Tinte aber auch Dopamin enthält, war mir bis dahin nicht bekannt. Ein Tier, das eben noch im Begriff war, den Tintenfisch zu fangen, um ihn zu fressen, befindet sich nun aufgrund dieses Hormons plötzlich in einer ungeahnt zufriedenen, friedfertigen und geradezu freundlichen Stimmungslage. Gerade so, als hätte es ihn bereits verspeist – während das vermeintliche Festmahl sich still und heimlich aus dem Staub macht. Als ich das gelesen habe, war ich wirklich beeindruckt. Oktopoden sind offenbar unglaublich gewitzte Wesen. Vielleicht war es wegen der Tinte, doch ich konnte nicht umhin, zwischen Schriftsteller*innen und Kraken gewisse Ähnlichkeiten zu entdecken. Was ich mich sogleich fragte, war: Wenn der Oktopus hier für einen Literaten steht, wen oder was will er mit der glücksverheißenden »Waffe« seiner Tinte täuschen? Und wem versucht er zu entkommen?*

Michael Stavarič: Der Schriftsteller versucht wohl immer sich selbst zu entkommen – der schnöden Realität, den Kritiker*innen, dem Alltag. Da käme eine Verwandlung in einen Oktopus gerade recht, von mir aus auch in einen Käfer.

Ulrike Titelbach: Bereits wenige Wochen nach seinem Erscheinen war dein Krakenbuch vergriffen und musste in zweiter Auflage nachgedruckt werden. Offenbar hatte der Verlag nicht mit einer dermaßen großen Nachfrage gerechnet. Wie erklärst du dir den Erfolg dieses Buches beim Publikum? Was ist sein Geheimnis?

Möglicherweise haben ja die Kraken selbst es zu ihrem Lieblingsbuch erklärt und jeder Krakenarm will nun sein eigenes Buch haben?

Michael Stavarič: Wir haben mit dem Krakenbuch etwas Neues gewagt – eine Kombination zwischen Literatur und Sachbuch, zwischen persönlichen Zeilen und einer zoologisch-poetischen Dozentur geschaffen. Und das Ganze ist ja auch als Reihe geplant. Insofern ist dieses Buch ein Startschuss, der aufzeigen soll: Ich habe mit diesem Zwischengenre noch einiges vor.

Ulrike Titelbach: Kannst du hier schon ein wenig mehr verraten? Sind bereits Folgebände geplant? Welche Themen und Tiere kommen dabei ins Spiel?

Michael Stavarič: Im Jahr 2023 wird der nächste Band erscheinen – darin widme ich mich den Medusen, sprich Quallen. Diese sind sowohl als Lebensform als auch in ästhetischer Hinsicht überaus spannend. Es wird natürlich wieder ein umfassendes Buch über Ozeane, das Leben usw. werden. Insbesondere auch über Gifte im Tierreich.

Ulrike Titelbach: In einigen deiner frühen Bilderbücher spielt Mehrsprachigkeit eine besondere Rolle,⁶ während deine Romane lange Zeit kaum anderssprachige Textelemente aufwiesen – zumindest nicht auf den ersten Blick.⁷

Insbesondere in deinem Bilderbuch gaggalagu ist diese Mehrsprachigkeit offenkundig. Hier gelingt dir eine onomatopoetische Annäherung an die Sprache(n) der Tiere, wobei auch diese Tiersprachen im Grunde Menschengesprächen sind bzw. menschliche Imitationen der Sprachen von Tieren, in denen sich die jeweiligen Sprachkonzepte widerspiegeln. Was hat dich dazu bewogen, die Themen Onomatopoesie und Mehrsprachigkeit poetisch zu verbinden?

Michael Stavarič: Ich interessiere mich seit jeher für Sprachen, alte Kulturen, altes Wissen – nicht zuletzt auch für Linguistik im weitesten Sinne. Immer, wenn ich neue Wörter für mich entdecke, bin ich glücklich. Und Onomatopoesie schien mir ein wunderbares Thema, um mich mit Kindern auf eine linguistische Reise zu begeben. Außerdem hatte ich damals große Lust auf Reime.

Ulrike Titelbach: In deinem aktuellen Roman Fremdes Licht gibt es einige Text-einschübe aus dem Inuktitut, der Sprache der Inuit. Besonders schön finde ich, wie du hier Wörter und Sätze aus dieser uns so fremden Sprache in Originalschrift (mit Transkription) in deinen Text hinein verwebst – etwa Δ^cΔ⁷^{cb} (itqujaq), wörtlich übersetzt als: »lose im Meer umher irrende Schneeflocken« (Stavarič 2020, S. 34), womit offenbar Quallen gemeint sind. Manche der in den Text eingearbeiteten Sätze wirken auf mich wie Lebensweisheiten oder Leitsprüche aus einer anderen Welt, etwa »Sinnaliuqpuq (ʔ^aΔ^cΔ⁷^{cb}>^{cb}), versuch zu schlafen, ganz egal, was der Frost auch im Schilde führt« (ebd., S. 35).

Was war ausschlaggebend dafür, dass du dich in Fremdes Licht für eine so explizite Verwendung des Inuktitut entschieden hast?

Michael Stavarič: Bei dem Roman hat es sich wirklich angeboten, in die Kultur (und Sprache) der Inuit einzutauchen. Ich hatte viel recherchiert und mir gefiel vor allem die Metaphorik dieser Sprache. Also war schon bald klar, ich würde es ins Erzählen einbinden.

Ulrike Titelbach: In deinem Roman schreibt der Großvater der Hauptprotagonistin Elaine Duval in einem Brief an seine Enkelin: »Werd dir nicht fremd, Elaine, du bist das Eis und du bist der Berg, du bist der Wind, der die Erde formt, du bist imaq (Δ^L^{cb}), das Wasser, das sich im Meer wie ein Fluss bewegt, du bist lebendig!« (Stavarič 2020, S. 79)

6 Vor allem in *gaggalagu* (Stavarič/Habinger 2006), aber auch in *Hier gibt es Löwen* (Stavarič/Habinger 2011) und – auf subtile Weise – auch in *Die kleine Sensenfrau* (Stavarič/Schwab 2010).

7 Anne Hultsch weist allerdings darauf hin, dass bei genauerer Betrachtung in den Romanen auf verschiedenen Ebenen Elemente der tschechischen Sprache mitschwingen (vgl. Hultsch 2021).

Und etwas später erfahren wir: »Bei den Inuit hieß das Papier titiraakhaq (ᑕᑕᑕᑕᑕᑕ), ein dünnes Eis, das nicht wegschmilzt, weil es sich warm anfühlt« (ebd., S. 102).

Ist es die Fremdheit des Inuktitut, die diese Textpassagen so poetisch macht? Oder hast du – wie Elaines Großvater⁸ – an manchen Stellen etwas nachgeholfen, um diesen verfremdenden Effekt auszubauen und zu verstärken?

Michael Stavarič: Das Wasser, das sich im Meer wie ein Fluss bewegt, also eigentlich das Wort für Strömung, ist ein echter Ausdruck aus dem Inuktitut. An anderen Stellen habe ich aber ein wenig nachgeholfen und mich zum Teil bewusst dafür entschieden, falsche Fährten zu legen. Ich habe einiges an Inuit-Neologismen geschaffen, nicht jede Formulierung ist also tatsächlich echt. Und würde sie ein Inuit sehen, er würde wohl lachen – oder irritiert den Kopf schütteln. Aber: Die Wahrheit ist irgendwo da draußen.

Ich liebe es, meine Leser*innen ein wenig an der Nase herumzuführen. Oder drücken wir es einmal anders aus: Manchmal halte ich es aus dramaturgischen Gründen für besser, mir selbst etwas einfallen zu lassen.

Ulrike Titelbach: Während der letzten Jahre fühlte sich unser Leben bisweilen selbst an wie ein dystopischer Roman. Als ich deinen Roman im Frühjahr 2020 las, wurde mir das sehr deutlich. Im Grunde hast du die Isolation und Kälte dieser Zeit in Fremdes Licht bereits orakelhaft vorweggenommen. Obwohl dein Roman bereits vor der Pandemie entstanden ist, zielt er – wie Roland Pohl in einer Rezension sehr treffend schreibt – sehr »weit hinaus, ins kalt Geschaute, klar Gedachte, hinein ins froststarrende Herz gesellschaftlicher Einsamkeit« (Pohl 2020, o. S.). Fühlst du dich als Dichter bisweilen wie eine Cassandra?

Michael Stavarič: Ich denke, alle Autor*innen haben ein Gefühl dafür, was kommt. Oder sie sind auf der Suche nach Themen und Geschichten, die in die Zukunft weisen. Sie haben auch künftige Leser*innen vor Augen, bei mir ist das jedenfalls so. Man hat manchmal das Gefühl, die Dinge liegen in der Luft. Und dass es wichtig ist, sie zu benennen.

**

Ulrike Titelbach: Zwischen deinen Bilderbüchern und den Romanen gibt es oftmals spannende Verbindungslinien und Interdependenzen. In deiner Poetikvorlesung weist du etwa explizit auf die thematische Verbindung zwischen dem Bilderbuch Hier gibt es Löwen (Stavarič/Habinger 2011) und deinem Roman Brenntage (Stavarič 2011) hin (vgl. Stavarič 2016, S. 153). Und eine Binnengeschichte aus deinem vorletzten Roman Gotland (Stavarič 2017) erschien parallel als bibliophiles Bilderbuch

8 In *Fremdes Licht* erzählt die Protagonistin Elaine, ihr Großvater habe früher »tägliche neue Wörter« für sie »kreiert, die bislang nicht mal den Inuit eingefallen waren: diese Sprache gehörte fortan mir ganz allein« (Stavarič 2020, S. 66).

unter dem Titel Als der Elsternkönig sein Weiß verlor (Stavarič/Wolfsgruber 2017). Wird es auch zu Fremdes Licht ein korrespondierendes (mehrsprachiges) Bilderbuch geben? Oder denkst du hier vielleicht eher an ein Sachbilderbuch »Faszination: Polarbär«?

Michael Stavarič: Tatsächlich dachte ich bei *Fremdes Licht* an eine Art Sequel als Graphic Novel. Ich habe diesbezüglich auch schon konkret mit einer Fotografin und einer Illustratorin gesprochen, wie man das alles angehen könnte, und überlegt, Eisbilder, Übermalungen, eine eigene Art der Ästhetik zu extrahieren. Leider kam uns dann mit Corona einiges dazwischen. Es ist als Projekt allerdings noch nicht vom Tisch. Graphic Novel ist generell ein Genre, das mich interessiert.

**

*Ulrike Titelbach: Spätestens seit den hier bahnbrechenden Schriften von Umberto Eco (1962/1973) und Wolfgang Iser (1976) wissen wir, dass jeder literarische Text beim Akt des Lesens von seinen Rezipient*innen ein Stück weit neu geschaffen wird. In deinen aktuellen Werken treibst du diese Rezeptionsästhetische Grundannahme, wie mir scheint, allerdings noch weiter und auf die Spitze. So staunte ich nicht schlecht, als du deine Online-Community wenige Monate vor Erscheinen deines Romans *Fremdes Licht* dazu aufgefordert hast, selbst Figuren für deinen Roman zu erfinden, die dann gemeinsam mit deiner Protagonistin Elaine in ein interstellares Flugschiff einchecken sollten. Gefragt waren die Namen der Flugpassagiere, aber auch persönliche Angaben wie Alter, Beruf und Herkunft. Zudem sollte jede Figur eine passende Antwort auf folgende Frage parat haben: Wer sind Sie wirklich?*

*Auf diese Weise erfahren wir nun im Roman in wenigen Worten einiges über diese Passagiere, beispielsweise, dass die Bienenzüchterin Nebi Tahiri aus Albanien nicht nur ein blinder Passagier, sondern »wirklich blind« ist (Stavarič 2020, S. 150). Am besten gefällt mir allerdings die Selbstbeschreibung des Pilzzüchters Otto Schwartz: »Gestern war ich Wasser, heute Sprache.« (Stavarič 2020, S. 149)⁹ Ich finde es sehr spannend, wie hier durch deine künstlerische Intervention die Grenzen zwischen Autor, Text und Leser*innen verschwimmen. Was war deine Idee hinter diesem Schreibexperiment? War es schwer, den Verlag von diesem – doch recht außergewöhnlichen – Einfall zu überzeugen? Und ist das, was du dir dazu gedacht hast, schlussendlich aufgegangen?*

Michael Stavarič: Ich liebe so kleine Einfälle, die ein Buch für mich besonders machen. Ich gehe dabei immer davon aus, woran ich mich grundsätzlich auch gerne beteiligen würde. Eine gleichsam »echte« Passagierliste zu kreieren, ich finde, es gibt dem Roman eine feine Note. Und ich mag es, wenn ich andere in meine Projekte einbinden kann. Ich bin längst darüber hinaus, alles für mich selbst und

9 Insgesamt kamen auf diese Weise 46 weitere Passagiere ins Raumschiff (vgl. Stavarič 2020, S. 149–152).

allein ausarbeiten zu wollen – die Literatur muss Verbindungen herstellen. Das beflügelt schlussendlich auch meine eigene Inspiration.

*Ulrike Titlbach: Wie würdest du dein Verhältnis zu den Leser*innen deiner Texte beschreiben?*

Michael Stavarič: Ich will sie ein jedes Mal überraschen – wobei mir klar ist, dass ich somit bestimmt auch einige enttäusche.

**

Ulrike Titlbach: Deine schriftstellerische Karriere begann mit Poesie. 2021 hast du nun mit dem Band zu brechen bleibt die See nach langer Zeit wieder einen Lyrikband vorgelegt, in dem du die Poesie selbst zur Sprache bringst, um ihr auf dem Weg des Negierens ihrer Sinnhaftigkeit »die ultimative Liebeserklärung zu machen« (Stavarič u. a. 2021, o. S.). Du gehst in diesem Band der Frage nach, was Poesie nicht kann, und beantwortest sie auf sehr poetische Weise. Nun aber die Gegenfrage: Was kann Poesie?

Michael Stavarič: Poesie vermag es, sogar andere Poet*innen in ein Buch zu integrieren, wer hätte sich das gedacht? In der Literatur ist dies sonst eher nur in Anthologien möglich, wo dann doch jede*r wieder eigenständig für sich etwas erschafft.

*Ulrike Titlbach: zu brechen bleibt die See ist also – wie du hier bereits andeutest – auch ein gemeinschaftliches Schreibprojekt. Du hast dafür zwölf weitere Schriftsteller*innen ins Boot geholt, die im letzten Abschnitt des Buches den von dir ausgerollten poetischen Faden aufgreifen und weiterspinnen.¹⁰*

Michael Stavarič: Bei *zu brechen bleibt die See* ist die Herangehensweise tatsächlich besonders. Wer mitgemacht hat, ging im Gesamttext auf, ohne eine namentliche Zuschreibung. Ich hatte die Idee, schrieb meinen Teil des Buches und fragte dann relativ frech herum, wer mir dazu etwas beisteuern mag. Inklusive einer Anleitung, wie denn so eine »Beisteuerung« aussehen könnte. Ich war überrascht, wie viele Lust darauf hatten. Aber natürlich habe ich vor allem jene Kolleg*innen gefragt, bei denen ich mir zuvor schon dachte, es könnte sie interessieren. Ich würde jederzeit wieder so ein Buchprojekt wagen.

Ulrike Titlbach: Mittlerweile habt ihr auch schon mehrmals gemeinsam aus dem Band gelesen. Wie fühlt es sich an, wenn du als Autor hier einmal nicht allein auf der

10 Die zwölf Autor*innen sind: Isabella Feimer, Katharina J. Ferner, Andrea Grill, Nancy Hüniger, Helga Locher, Hanno Millesi, Martin Piekár, Petra Piuk, Helene Proißl, Tanja Raich, Barbara Rieger und Julia Willmann.

*Bühne stehst, sondern gemeinsam mit einem kleinen »Orchester« aus Mitautor*innen? Ergeben sich dadurch auch andere Möglichkeiten der Präsentation?*

Michael Stavarič: Mein Traum wäre es ja, irgendwann tatsächlich in vollständiger Besetzung daraus lesen zu können, doch ist das wohl illusorisch. Die drei kollektiven Auftritte, die es mit dem Buch bisher gab, waren jedenfalls ein Ereignis. So wurde es mir vom Publikum auch bestätigt. Es wird unweigerlich zu etwas Polyphonem, einer Performance.

*Ulrike Titelbach: Insgesamt scheint mir die Kooperation mit anderen Autor*innen seit der Pandemie einen größeren Stellenwert in deinem Schreiben einzunehmen als zuvor. Hat die prekäre und zum Teil auch existenzgefährdende Lebenssituation in dieser Zeit hier bei dir (und/oder allgemein) zu einem größeren Wunsch nach gegenseitiger Unterstützung und zu mehr Solidarität unter den Kunstschaffenden geführt? Und ergeben sich dadurch nun auch neue künstlerische Optionen?*

Michael Stavarič: Die Pandemie war eine gute Zeit, um sich an solche Projekte zu wagen. Ich glaube fest daran, dass man gemeinsam mehr schaffen kann als allein. Sogar in der Literatur. Es wäre zum Beispiel spannend, ein Schreibkollektiv zu begründen, das es den Serienautor*innen im Fernsehen nachmacht; man kann doch gemeinsam die besten Ideen zusammenlegen, um ganz besondere Bücher zu erschaffen.

Ulrike Titelbach: In der englischsprachigen Jugendliteratur gibt es solche Ansätze ja bereits. Ich denke hier etwa an das Autorinnenteam Erin Hunter und deren bekannte Fantasyserien (vor allem Warrior Cats, aber auch Survivor Dogs u. a.). Denkst du hier an etwas Vergleichbares?

Michael Stavarič: So in der Art, wobei es bei Genreliteratur vielleicht sogar einfacher ist – zum Beispiel auch im Krimibereich. Mir schwebt aber tatsächlich ein Roman vor – und erste Gespräche hierzu laufen bereits. Es ist ein weiter Weg, aber einen Versuch wert.

*Ulrike Titelbach: Auch Kinder finden sich als Mitautor*innen in deinen Texten. So bedankst du dich etwa am Ende von Fremdes Licht bei den Schüler*innen, mit denen du im Rahmen des WeltenSchreiber-Projektes gearbeitet hattest und die Sätze und Gedanken zu dessen Epilog beisteuerten (vgl. Stavarič 2020, S. 507).*

Das Projekt WeltenSchreiber wurde, soweit ich weiß, 2018 von der Bosch-Stiftung ins Leben gerufen. Was ist die Idee dahinter? Und was war oder ist dabei deine Aufgabe?

Michael Stavarič: Das WeltenSchreiber-Projekt hat ein klares Ziel: Literatur wieder maßgeblich im Deutschunterricht zu verankern. So etwas geht in Deutschland tatsächlich – und es wäre wichtig, ähnliche Projekte auch in Österreich umzusetzen.

Ich habe mich drei Jahre lang mit einer Schule (und verschiedenen Klassen) beschäftigt, um Literatur wieder fest im Unterricht zu etablieren. Das geht natürlich nur dort, wo es ein dafür begeistertes Lehrpersonal gibt. Kinder und Jugendliche lassen sich immer für Sprache und Literatur begeistern, man muss ihnen wirklich nur die Zeit dafür geben – und ihnen diese Möglichkeit einräumen.

Ulrike Titelbach: Ich gehe davon aus, dass es Kindern und Jugendlichen, die kreativ mit Sprache umgehen können, auch leichter fällt, ihr Leben aktiv mitzugestalten. Entsprechende Kompetenzen erweitern also ihren Handlungsradius. Somit haben eine adäquate Vermittlung von Literatur und die Förderung von kreativem Schreiben auch etwas mit gesellschaftlicher Teilhabe zu tun.

Denkst du, dass ein bewusster Umgang mit Sprache auch die Welt, in der wir leben, konstruktiv verändern könnte? Und inwiefern?

Michael Stavarič: Nur wer über sprachliches Rüstzeug verfügt, kann in dieser Welt bestehen. Es ist damit jedenfalls allemal leichter. Unserem Zusammenleben ist es förderlich, sich vielfältigst ausdrücken zu können. Nur sehen das manche Politiker*innen wohl nicht so gern, denn sprachliche Kompetenzen bedingen mündigere Bürger*innen. Und somit wird das Regieren schwieriger. Wenn man so will, ist auch die Literatur ein spitzer Dorn im Fußballen der Mächtigen.

Ulrike Titelbach: Umso wichtiger wäre es, dass Workshops, wie du sie seit Jahren an Schulen hältst, auf längere Sicht zu einem fixen Bestandteil des Lehrplans werden. Im Grunde weist ja auch das WeltenSchreiber-Projekt in diese Richtung. Erst durch die »Integration in den regulären Deutschunterricht wird möglichst vielen Schülern der Zugang zu Literatur und Sprache ermöglicht – insbesondere denjenigen, die zum Schreiben keinen besonderen Bezug haben« (Robert Bosch Stiftung 2019, o. S.).

Das Projekt wurde bereits in der Pilotphase nicht nur in Deutschland umgesetzt. Basierend auf einer Kooperation mit dem Goethe-Institut konnten auch sieben Schulen in Belarus, Lettland, Polen, Tschechien, Rumänien, Russland und der Ukraine an dem Programm teilnehmen.¹¹ Sollten solche internationalen Kooperationen weiter gefördert werden?

Michael Stavarič: Ich wäre sehr dafür, solche und ähnliche Projekte weiter auszubauen. Autor*innen sollten sich überall mehr mit Schulunterricht auseinandersetzen, denn dort entscheidet sich die Zukunft der Literatur und ihre Präsenz in künftigen Gesellschaften.

Ulrike Titelbach: Katja Maria Engel vermutet in ihrer Rezension zu Faszination Krake, dass du – wie das Wesen mit den acht Tentakeln – über drei Herzen verfügst, von denen eines ganz gewiss für Kinder schlägt (vgl. Engel 2021, o. S.). Mir scheint da

11 Vgl. zu ersten Ergebnissen: 7 Orte – 7 Schreibwerkstätten (o. J.).

liegt sie nicht ganz falsch. In Faszination Krake gibt es eine Seite mit wirklich witzigen Scherzfragen zum Thema:

Wann läuft ein Oktopus blau an? Wenn ihm der Kraken platzt. (Nelson, 8, Pfaffstätten) [...]

Wie fährt ein Meerestier zur Schule? Mit dem Oktobus. (Laura und Mailin, 13, Graz)

Wie verlieben sich zwei Kraken? Auf Tinter! (Thomas, 13, Graz) (Stavarič/Ganser 2021, S. 31)

Hast du Nelson, Laura, Mailin und Thomas im Zusammenhang mit deiner Tätigkeit als Literaturvermittler kennengelernt? Möglicherweise in einem (offenbar sehr unterhaltsamen) Literaturworkshop zum Thema Kraken? Oder handelt es sich hier um literarische Figuren, die du für dein Buch erfunden und denen du diese Sätze in den Mund gelegt hast?

Michael Stavarič: Wir (der Verlag und ich) haben uns hier tatsächlich an Kinder in Schulklassen gewandt und sie gebeten, uns bei dieser Aufgabe zu helfen. Ich muss schon sagen, den Kindern ist da wahrlich etwas Gutes eingefallen.

*Ulrike Titelbach: Wie hat das konkret ausgesehen? Warst du (im Vorfeld) vor Ort in den Schulklassen (in Berlin, Frankfurt, Graz, Pfaffstätten, Salzburg, Wien) und hast mit den Schüler*innen dort über Kraken gesprochen? Oder habt ihr euch virtuell getroffen?*

Michael Stavarič: Wir mussten das alles virtuell angehen in diesen seltsamen Zeiten – aber der Verlag ist hier sehr engagiert. Es lässt sich für alles eine Lösung finden.

**

*Ulrike Titelbach: Viele Kinder und Jugendliche sprechen ja nicht nur Deutsch, sondern auch andere Sprachen. Spielen diese in deinen Workshops eine Rolle? Werden sie beim kreativen Schreiben von den Schüler*innen aktiv in die Texte eingebracht?*

Michael Stavarič: Ich habe viele Workshops in Klassen gehalten, die durch und durch mehrsprachig waren. Man passt dann sein Programm etwas an. Und versucht natürlich, Sprachen, die man selbst nicht spricht (und versteht), in den Unterricht zu integrieren. So können alle voneinander lernen – und ich vielleicht sogar am meisten.

Ulrike Titelbach: Was ist für dich besonders reizvoll an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen?

Michael Stavarič: Ich habe dann das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun. Und jungen Menschen etwas Zauber (und Wissen) mit auf dem Weg zu geben.

Ulrike Titelbach: Und worin liegt für dich dabei die größte Herausforderung?

Michael Stavarič: Mir immer wieder etwas Neues einfallen zu lassen, was nicht leicht ist.

Ulrike Titelbach: *Aber wie ich dich kenne, wird dir das bestimmt auch weiterhin gelingen.*

Vielen Dank für das Gespräch!¹²

Literatur

- STAVARIČ, MICHAEL (2006): *stillborn*. Roman. Salzburg: Residenz.
- DERS. (2011): *Brenntage*. Roman. München: C.H. Beck.
- DERS. (2016): *Der Autor als Sprachwanderer. Stefan Zweig Poetikvorlesung*. Wien: Sonderzahl (= Salzburger Stefan Zweig Poetikvorlesung, Bd. 4).
- DERS. (2017): *Gotland*. Roman. München: Luchterhand.
- DERS. (2020): *Fremdes Licht*. Roman. München: Luchterhand.
- DERS. u. a. (2021): *zu brechen bleibt die See. Ein Plädoyer*. Wien: Czernin.
- STAVARIČ, MICHAEL; GANSER, MICHÈLE (Ill.) (2021): *Faszination Krake. Wesen einer unbekannten Welt*. Wien: Leykam.
- STAVARIČ, MICHAEL; HABINGER, RENATE (Ill.) (2006): *Gaggalagu*. Berlin-Idstein: kookbooks.
- DIES. (2008): *BieBu. Mein Bienen- und Blümchenbuch oder Ameisen haben vom Blütenbestäuben wirklich keine Ahnung!* St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- DIES. (2011): *Hier gibt es Löwen*. St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- STAVARIČ, MICHAEL; SCHWAB, DOROTHEE (Ill.) (2010): *Die kleine Sensesfrau*. Wien: Luftschacht.
- STAVARIČ, MICHAEL; WOLFGANG, LINDA (Ill.) (2017): *Als der Elsternkönig sein Weiß verlor*. Mannheim: kunstanstifter.
- ECO, UMBERTO (1973): *Das offene Kunstwerk*. Ins Deutsche übersetzt von Jürgen Trabant. Frankfurt/M.: Suhrkamp. [Italienische Originalfassung: *Opera aperta* 1962.]
- ENGEL, KATJA MARIA (2021): Wenn ein Krake Fahrrad fährt. Liebenswerte Geschichten rund um die ältesten intelligenten Lebewesen unseres Planeten, bei denen nicht nur Kinder aus dem Alltag abtauchen können. In: *Spektrum.de*, 11. Oktober 2021. Online: <https://www.spektrum.de/rezension/buchkritik-zu-faszination-krake/1918231> [Zugriff: 13.1.2022].
- HULTSCH, ANNE (2021): »Die Sprache ein Mühlstein«. Zur textuellen Mehrsprachigkeit im Werk Michael Stavaričs. In: Titelbach, Ulrike (Hg.): *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 7), S. 243–271.
- ISER, WOLFGANG (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink (= Uni-Taschenbücher, Bd. 636).
- POHL, RONALD (2020): Stavarič-Roman »Fremdes Licht«: Der Eisbär ist los. In: *Der Standard*, 4. Juni 2020. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000117863211/stavaric-roman-fremdes-licht-der-eisbaer-ist-los> [Zugriff: 22.10.2021].
- ROBERT BOSCH STIFTUNG (2019): *Mit Wörtern eine eigene Welt erfinden*. Online: <https://www.bosch-stiftung.de/de/story/mit-woertern-eine-eigene-welt-erfinden> [Zugriff: 28.10.2021].
- 7 Orte – 7 Schreibwerkstätten (o. J.). Online: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/wel.html> [Zugriff: 14.12.2021].
- TITELBACH, ULRIKE (2021): Hier gibt es Löwen. Funktionen von Mehrsprachigkeit und Intertextualität in einem Bilderbuch von Michael Stavarič und Renate Habinger. In: Dies. (Hg.): *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 7), S. 7–15.
- DIES. (Hg., 2023): *Mehr Sprachigkeit II. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 8). [In Vorbereitung.]

12 Vorabdruck eines Interviews aus dem Sammelband *Mehr Sprachigkeit II* (Titelbach 2023, i. Vorb.).

Tina Welke, Klaus Redl

Kurzfilme in/aus Österreich

Unterschätztes Format und ambitionierte Nische für kulturelle und sprachliche Begegnungen

Mit kurzen Filmen kann Lernen und Lehren Einblicke in Lebenswelten ermöglichen und Augenblicke von Vergnügen, Überraschung und zugleich von Irritation bieten. Neben einem knappen Überblick über die verschiedenen Kurzfilmgattungen generell und die Merkmale von Kurzspielfilmen im Speziellen umreißt der Text die aktuelle Situation der österreichischen Kurzfilmlandschaft. Des Weiteren wird der jüngst national und international prämierte österreichische Kurzspielfilm *Die Waschmaschine* (2020, Drehbuch und Regie: Dominik Hartl) vorgestellt und einer kritischen Analyse unterzogen, die auf filmische und inhaltliche Gestaltung abzielt. Die so gewonnene Interpretation kann für unterrichtsbezogene Fragestellungen herangezogen werden.

1. Kurzfilme im Unterricht

Kurzfilme eignen sich in besonderer Weise für den Einsatz im Deutschunterricht. Das Potential eines Kurzfilms liegt einerseits in seiner Kürze – in der Regel ist ein Kurzfilm zwischen knapp einer bis 30 Minuten lang –, andererseits ermöglicht er gerade dadurch oft einen unmittelbaren Zugang zum Medium Film und ein spontanes Eintauchen in Themen und Geschichten, denn: »Kurzfilme verbinden narrative Effizienz und formale Innovation« (Raskin 2000, S. 9; zit. nach Abraham 2020, S. 10). Die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht kann sich auf vielfältige filmische

TINA WELKE ist Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache an der Diplomatischen Akademie Wien, Lehrbeauftragte für DaF/DaZ an den Universitäten Wien und Graz sowie in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Film, Filmvermittlung, Bildverstehen.
E-Mail: tina.welke@univie.ac.at

KLAUS REDL ist Universitätsassistent Praedoc am Fachbereich Deutschdidaktik des Instituts für Germanistik der Universität Wien. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Film(vermittlung) und Deutschunterricht im Kontext einer Kultur der Digitalität. E-Mail: klaus.redl@univie.ac.at

und inhaltliche Aspekte beziehen und ist grundsätzlich auf allen Niveaustufen durchführbar.

Kurzfilme erfreuen sich hoher regionaler, nationaler und internationaler Beliebtheit sowie Verbreitung, was sich in einzelnen Fernseh-Kurzfilmsendungen¹, Kurzfilmwettbewerben und zahlreichen Kurzfilmfestivals zeigt. So hat der im dritten Teil des Textes vorgestellte Kurzfilm *Die Waschmaschine* u. a. das Prädikat »Bester Kurzfilm« beim *Österreichischen Filmpreis* 2021 und den Publikumspreis sowohl beim *Shortynale Filmfestival* 2020 als auch beim *Kurz:Film.Zuckerl* 2021 erhalten. Kurzfilme sind nicht nur als Abschlussarbeiten auf Filmakademien verbreitet, zahlreiche berühmte Regisseur*innen haben ihre künstlerische Karriere mit einem Kurzfilm begonnen.

1.1 Eine Annäherung an kurze Filme

Kurzfilme können aufgrund weniger gezielter Kriterien, die sowohl inhaltlicher als auch formaler Natur sind, nach der Zugehörigkeit zu Gattungen klassifiziert werden. Die Gattungszugehörigkeit wird auch auf Festivals oder in Verleihkatalogen zur Differenzierung der Filme genutzt (vgl. Heinrich 1998, S. 22). Für die Gattung *Kurzspielfilm* ist die Verbindung von realem Schauspiel und einer Handlung kennzeichnend. Ihr ist zum Beispiel der Film *Die Waschmaschine* zuzuordnen. Merkmale eines *Experimentalfilms* sind künstlerische Experimente, frei von kommerziellen Interessen, die zumeist der Entdeckung von Gesetzmäßigkeiten dienen. Die verbreitetste Kurzfilmgattung ist die des *Animationsfilms*. Ihr liegt das gemeinsame Produktionsverfahren zugrunde, einzelbildweise Aufnahmen von Bewegungsphasen in der filmischen Projektion als einen kontinuierlichen Bewegungsablauf zu präsentieren. Eine weitere Gattung ist die des *Tatsachenfilms*. Hier lässt sich zwischen *Dokumentarfilm* und *Bildungsfilm* unterscheiden, wobei beide einen vermittelnden Ansatz verfolgen. Während Ersterer auf die Darstellung von gesellschaftlichen Themen abzielt, geht es beim Zweiten um die Veranschaulichung von wissenschaftlichen Zusammenhängen und Vorgängen. Diese Art der Veranschaulichung ist linear strukturiert. Daneben existieren noch die Gattungen *Werbefilm* und *Musikclip*, die den Kurzfilm als Medium zum Zwecke der Verkaufsförderung nutzen. Schließlich findet sich noch die Kurzfilmgattung *Found Footage*, die auf bereits vorhandenes Filmmaterial zurückgreift und dieses neu arrangiert und montiert (vgl. Heinrich 1998, S. 23–26).

Kurzfilmspielfilme sind fiktionale Texte. Die Kürze der Erzählzeit beeinflusst ihre Erzählstrukturen, das heißt, sie sind keine Mini-Langspielfilme, sondern durch ihre eigenen Besonderheiten und Ausdrucksmöglichkeiten gekennzeichnet. Der Komplikationsgrad sowie die Zahl der Ereignisse und der Figuren sind beschränkt.

1 So werden etwa auf einigen deutschen Sendern, wie z. B. im MDR, jeden Freitag um 1:30 Uhr und zweimal im Jahr in der »MDR Kurzfilmnacht« Kurzfilme aller Genres gezeigt. Der Bayerische Rundfunk (BR) widmet zehnmal im Jahr jeweils einem bestimmten Thema eine Kurzfilmnacht und ARTE zeigt in der Sendung *Kurzschluss* jede Woche eine Auswahl an Kurzfilmen.

Figuren werden nur andeutungsweise gezeichnet, sie sind oft prototypisch, ebenso sind Raum und Zeit limitiert (vgl. Abraham 2013, S. 7). Kurzspielfilme weisen oft eine fragmentarische Darstellung der Spanne der erzählten Zeit sowie eine Abruptheit von Anfang und Ende auf. Dabei ist das Einstiegsmoment meist von besonderer Bedeutung, denn das, was für die Geschichte relevant ist, wird gleich zu Beginn des Kurzspielfilms thematisiert und »Klischees und Stereotype dienen einer Reduktion komplexer Verhältnisse« (ebd., S. 5). Häufig enden Kurzspielfilme offen oder mit einer Pointe. Die Veränderung in der Narration betrifft meist nur einen Aspekt und im Unterschied zu Langspielfilmen fallen Höhepunkt und Ende oft zusammen.

1.2 Potential von Kurzfilmen im Unterricht

Aussparung und Verknappung sind generell wichtige Elemente der Gattung, »das Reizpotential des Themas, der Rätselcharakter des Titels und die Bedeutung von Symbolen und Metaphern sollen in besonderer Weise die Aufmerksamkeit des Zuschauers erregen. [...] Die Vielschichtigkeit von Kurzfilmen erschließt sich den Rezipient*innen oft erst beim zweiten oder dritten Sehen.« (Welke 2007, S. 22) Dadurch eröffnen sich weitere Potentiale, die vor allem für den Sprachunterricht bedeutsam sind.

Zum einen ermöglicht ein mehrmaliges Sehen das Verstehen komplexer sprachlicher Aspekte, darüber hinaus werden Symbole und Metaphern häufig erst durch wiederholte Rezeption erkannt. Zum anderen gestattet die Wiederholung eigenständige Expansion und aktive Ergänzung: »Statt vorgefertigte Erwartungen und eine ziemliche Sicherheit über den Ausgang der Geschichte zu haben [...], wird der Zuschauer seine Erwartungen der jeweiligen Geschichte und ihrer Spannungserzeugung anpassen. Das bereitet ihn darauf vor, das Ende eher zu verarbeiten, als es lediglich zu rezipieren.« (Heinrich 1998, S. 154)

Neben den wiederholt aufgezählten Argumenten für die Einbeziehung von filmischen Texten in den (Sprach-)Unterricht generell gibt es beispielhafte Ansätze für die Berücksichtigung verschiedener Kurzfilmgattungen (vgl. *Der Deutschunterricht* 3/2020).² Für den Einsatz von Kurzfilmen sprechen spezifische didaktische Gründe:

- Man kann sie zur Gänze zeigen.
- Es ist nicht nur eine Sequenz zu sehen und zu bearbeiten.
- Eine Einführung in den Film bzw. zu seiner Vorgeschichte oder historischen Einbettung ist nicht nötig.
- Übungsabläufe, die bei Langspielfilmen oft mehrere Unterrichtseinheiten erfordern, sind bei Kurzfilmen in ein bis zwei Unterrichtseinheiten möglich.
- Sie regen zur »produktiven Rezeption« an.
- Die Mehrdeutigkeit der Kurzfilme unterstützt das Interesse an Wiederholung (vgl. Welke 2007, S. 22).

2 An dieser Stelle sei auch auf das *ide*-Heft »Kurze Filme« (Heft 3-2022, i. Vorb.) verwiesen.

In einem nächsten Schritt soll ein knapper Überblick über das Kurzfilmschaffen in Österreich gegeben werden, vor allem mit dem Ziel, auf Anknüpfungspunkte bzw. Ansprechpartner*innen für die Suche nach geeigneten Kurzfilmen für den Deutschunterricht aufmerksam zu machen.

2. Kurzfilme aus Österreich

2.1 Warum Kurzfilme aus Österreich?

Der Einsatz von Kurzfilmen aus Österreich lässt sich mit denselben Argumenten begründen wie im Kontext des Langfilms. Neben der oben angeführten künstlerischen Handschrift, die sich in (Kurz-)Filmen zeigt und diese formt, sind sie auch Spiegel der Zeit und Gesellschaft, in der sie entstanden sind, und können einen Beitrag dazu leisten, den deutschsprachigen Raum in seiner kulturellen und sprachlichen Vielfalt greifbarer zu machen.

2.2 Überblick über das rezente Kurzfilmschaffen

Nimmt man die Filme der rezenten Ausgaben der *Österreichischen Kurzfilmschau*³ als Grundlage, so entsteht der Eindruck, das österreichische Kurzfilmschaffen sei zu ähnlichen Anteilen den Gattungen Kurzspielfilm, Experimentalfilm und Tatsachenfilm zuzuordnen, während die Gattungen Animationsfilm und Musikvideo nur eine untergeordnete Rolle spielten. Wobei hinzugefügt werden muss, dass sich einige Beiträge nicht in dieses Gattungskorsett zwingen lassen, sondern vielmehr Hybridformen darstellen. In der Liste der Nominierungen und Preisträgerfilme zum *Österreichischen Filmpreis* finden sich allerdings beinahe ausschließlich Kurzfilme, die dem Genre Kurzspielfilm zuzuordnen sind. Bei den bisherigen neun Preisträgerfilmen⁴ dominieren dabei eindeutig die Themen: Familie/Beziehung, Erwachsenwerden und Selbstfindung, wobei festzuhalten ist, dass Kurzfilmschau und Filmpreis nur einen Bruchteil des österreichischen Kurzfilmschaffens abbilden.

2.3 Fehlende bzw. mangelhafte kurzfilmspezifische Strukturen

Auf den ersten Blick wirkt die Kurzfilmlandschaft in Österreich eher überschaubar. Bei näherer Betrachtung ergibt sich allerdings ein hochkomplexes Bild, das von persönlichen wie institutionellen Diskontinuitäten geprägt ist. Aus den fehlenden Strukturen ergibt sich für den Kurzfilm außerhalb der engen Grenzen genre-

3 Diese beruht auf der Vorauswahl zum *Österreichischen Filmpreis*.

4 *Unser Lied* (Catalina Molina, 2013), *Erdbeerland* (Florian Pochlatko, 2014), *Rote Flecken* (Magdalena Lauritsch, 2015), *Alles wird gut* (Patrick Vollrath, 2016), *Wald der Echos* (Maria Luz Olivares Capelle, 2017), *Mathias* (Clara Stern, 2018), *Entschuldigung, ich suche den Tischtennisraum und meine Freundin* (Bernhard Wenger, 2019), *Freigang* (Martin Winter, 2020), *Die Waschmaschine* (Dominik Hartl, 2021).

spezifischer Festivals kaum eine Öffentlichkeit beziehungsweise Sichtbarkeit, »[v]ielmehr ist der Kurzfilm eine Kunstnische mit seinem eigenen Nischenpublikum« (Asperger 2011, S. 98).

Auf EU-, Bundes-, Landes- und Gemeindeebene gibt es verschiedene Förderungen und Preise, die allerdings nur zum Teil explizit der Kurzfilmförderung gewidmet sind. Das im europäischen Vergleich erst sehr spät, nämlich 1981, verabschiedete österreichische Filmförderungsgesetz schuf dafür die rechtliche Grundlage (vgl. Fritz 1984, S. 163). Auf Bundesebene gibt es einerseits über das ministerielle Kulturressort Mittel zur Kurzfilmförderung (über die Schiene der Förderung »innovativen Films«),⁵ und andererseits das Österreichische Filminstitut (bis 1992: Österreichischer Filmförderungsfonds) und die 2009 gegründete Akademie des Österreichischen Films. Letztere vergibt seit 2011 den Österreichischen Filmpreis, 2013 wurde die Kategorie »Bester Kurzfilm« initiiert.

Anders als in Deutschland und der Schweiz, wo es (seit 2002 mit der *AG Kurzfilm* – *Bundesverband Deutscher Kurzfilm* und seit 2017 *Pro Short*) einschlägige Interessensvertretungen gibt, existiert in Österreich kein vergleichbarer Verband oder Verein. Die Nachwuchsinitiative *Cinema Next – Junges Kino aus Österreich* versucht seit 2011 die Interessen von Jungproduzent*innen zu vertreten, womit auch die stärkere Sichtbarmachung von Kurzfilmen einhergeht. Die Webseite des Vereins (<https://www.cinemanext.at/>) stellt einen guten Ausgangspunkt dar, um sich einen ersten Eindruck über die junge Filmszene und Kurzfilmschaffende in Österreich zu verschaffen.

2.4 Kaum Kurzfilm-Sendeplätze

Ebenfalls in Abgrenzung zur Schweiz und Deutschland gibt es in Österreich kein gefördertes Vorfilmprogramm für Kinos. So versuch(t)en unterschiedliche Gruppierungen, Kurzfilme als Vorfilme zu etablieren, bisher allerdings mit eher mäßigem Erfolg.

Auch das österreichische Fernsehen bietet für Kurzfilme kaum Andockstellen. In den letzten zwei Jahrzehnten gab es zwar einige Versuche, eine Kurzfilmschiene zu etablieren – sowohl im Privat- als auch im öffentlich-rechtlichen Fernsehen. Meist zu einem spätnächtlichen Ausstrahlungszeitpunkt angesetzt, wurden diese Projekte allerdings in der Regel rasch wieder eingestellt. Ein vergleichbares Angebot wie das Format *KurzSchluss* des deutsch-französischen Senders ARTE, *Unicato – Das Kurzfilmmagazin* des MDR oder Kurzfilmtage/-nächte, wie etwa bei 3sat und BR Fernsehen und anderen deutschen Fernsehsendern gibt es in Österreich nicht.

Die Dichte an Filmfestivals ist in Österreich vergleichsweise hoch und diese erfreuen sich regen Zulaufs. Die drei größten österreichischen Filmfestivals –

5 Aktuell werden jährlich mit den 2,2 Millionen Euro umfassenden Fördergeldern im Schnitt 35 Kurz- und 22 Langfilme gefördert (vgl. Mayr 2020, S. 18).

Viennale, *Diagonale* und *Crossing Europe* – bieten eigene Kurzfilmschienen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von ausgewiesenen Kurzfilmfestivals. Das *Vienna Shorts Film Festival* ist dabei sicherlich die zentrale Größe. Daneben sei auch das *dotdotdot* Open Air Kurzfilmfestival erwähnt, welches auf seiner Webseite über einen großen Fundus an Kurzfilmen verfügt. Dass das Kurzfilmschaffen aber nicht ausschließlich auf die österreichische Bundeshauptstadt beschränkt ist, zeigen zum Teil jahrzehntelang etablierte Kurzfilmfestivals wie die *Alpinale* (in Bludenz, zwischenzeitlich Nenzing), das *Tiroler Kurzfilmfestival* (in Wörgl), die *Shortynale* (in Klosterneuburg) oder das *K3 Film Festival* (in Villach) etc. In diesem Zusammenhang sticht das *Tricky Women* Festival hervor, welches in seiner Ausrichtung einzigartig ist. Die Corona-Pandemie stellte viele dieser Festivals vor große Herausforderungen und so legten einige eine (vorläufige?) Pause ein. Anderen ist es durch den Umstieg auf (mehr oder weniger) innovative Online-Konzepte gelungen, zu einer größeren Reichweite österreichischen Kurzfilmschaffens beizutragen und dieses einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Gleichzeitig wurden neue Formate ins Leben gerufen, wie etwa das Streamingportal »This Is Short«, das im Zuge der Zusammenarbeit des Wiener Kurzfilmfestivals *Vienna Shorts*, des holländischen Festivals *Go Short*, der *Internationalen Kurzfilmtage Oberhausen* und des polnischen *Short Waves Festival* entstand.

Aufgrund der dargelegten fehlenden strukturellen Verankerung sind es vor allem diese Kurzfilmfestivals, die Deutschlehrenden als Anknüpfungspunkte und Quellen für den Unterricht dienen können. Denn die freie Abrufbarkeit von Kurzfilmen ist nur bedingt gegeben. Vielfach ist die Verfügbarkeit auf den offiziellen Plattformen, wie etwa *Flimmit* (<https://flimmit.at/>) oder *Kino-VOD-Club* (<https://www.vodclub.online/>) regional beschränkt. Die Seite der *Austrian Film Commission* zeigt derzeit leider in erster Linie für Langfilme an, in welchen Regionen österreichische Produktionen wie verfügbar/abrufbar sind (<https://watch.austrianfilms.com>). Die im Dezember 2021 vorgestellte Streamingplattform *WatchAUT* setzt auf die weltweite Abrufbarkeit eines Großteils der angebotenen Filme – auch hier werden Kurzfilme wohl nur ein kleiner Teil des Angebots bleiben. Preisgekrönte bzw. für Preise nominierte Kurzfilme mit Bezug zur Universität für Musik und darstellende Kunst Wien lassen sich auf deren Mediathek abrufen (<https://mediathek.mdw.ac.at>). Die DVD-Edition *Still Learning*, auf der vom »Verein der Freunde der Filmakademie Wien« Kurzfilme aus den Jahren 2008 bis 2015 für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung gestellt wurden, wurde leider ebenso eingestellt wie die Erstellung von Begleitmaterialien des Instituts *filmABC*. Letztere sind allerdings noch online abrufbar (<http://www.filmabc.at>).

Abschließend sei noch einmal die eingangs erwähnte Österreichische Kurzfilmschau erwähnt. Durch Kooperationen des *Tricky Women* Festivals einerseits und der Akademie des Österreichischen Films andererseits mit dem Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA) können ausgezeichnete Animationsfilmarbeiten österreichischer Künstler*innen sowie jene österreichischen Kurzfilme, die sich für das Auswahlverfahren zum Österreichischen Filmpreis in der Kategorie »Bester Kurzfilm« qualifiziert haben,

im Zuge der österreichischen Auslandskulturarbeit gezeigt werden.⁶ Der im Anschluss vorgestellte Film *Die Waschmaschine* ist als »Bester Kurzfilm« (Juli 2021) Teil der Kurzfilmschau 2021 und kann auch über den *Kino-VOD-Club* abgerufen werden.

Eine Annäherung an den Kurzspielfilm, der nicht zuletzt Phänomene des gesellschaftlichen Zusammenlebens unserer Zeit beispielhaft thematisiert, erfolgt auf der Grundlage der ihn kennzeichnenden Figurengestaltung, der Raumdarstellung und Zeitorganisation.

3. *Die Waschmaschine* – Beschreibung, Analyse, Interpretation

3.1 Eine Annäherung

Ein junges Wiener Paar inseriert auf einer Internetplattform eine vorgeblich funktionierende Waschmaschine zum Selbstabholerpreis, was zu einem raschen Verkauf führt. Die Forderung des betrogenen Käufers, die defekte Waschmaschine wieder zurückzunehmen, stößt jedoch auf Ablehnung des Verkäufers und zieht Komplikationen nach sich. Dieser grob skizzierte Interessenskonflikt bildet den Rahmen der Handlung des Kurzspielfilms *Die Waschmaschine* (2020), dessen Pointe an dieser Stelle noch nicht verraten werden soll.

Die folgende Interpretation des Kurzspielfilms beruht auf der analytischen Beschreibung der narrativen Ebene des Films. In filmischen Texten entsteht diese aus dem Zusammenspiel von visuellen und auditiven Zeichen (vgl. Anders/Staiger u. a. 2019, S. 53–55). Hinsichtlich des verwendeten auditiven Zeicheninventars ist der Film sehr sparsam gehalten. Es gibt keinerlei musikalische Gestaltung, auch die Geräuschkulisse ist sehr reduziert. Lediglich der Verbalität kommt eine größere Rolle zu.

Auf der narrativen Ebene des Kurzfilms handelt es sich vorderhand um die Darstellung eines einfachen Wirtschaftsmodells. Ein Anbieter verfügt über ein Objekt, dessen Besitz für den Interessenten von Belang ist. Der Wechsel der Besitzverhältnisse ist von beiden Aktanten gewünscht und an Bedingungen geknüpft. Er beruht auf der Annahme der Gleichwertigkeit bzw. Interessenübereinstimmung der Handelnden. Im vorliegenden Fall teilen beide Seiten die Motivation der Geldersparnis – der eine will die Waschmaschine nicht selbst entsorgen, der andere hat zu wenig Geld, um sich eine neuwertige zu kaufen.

3.2 Gestaltung der Figuren, des Raumes und der Zeit

Die zentrale Figur des Films ist Simon, ein ca. Mitte 20-jähriger junger Mann in der Rolle des Anbieters. Konturen erhält er darüber hinaus durch die Beziehung zu

6 Auf Anfrage wird die Kurzfilmschau von den Österreichischen Kulturforen zu Vorführungs- zwecken als Blu-Ray zur Verfügung gestellt.

seiner Partnerin Lea. Das Paar lebt gemeinsam in einer kleinen Wohnung, dem ausschließlichen Handlungsort des Kurzspielfilms, im 22. Wiener Gemeindebezirk. Simons Aktivitäten gegenüber dem (potentiellen) Käufer Hassan strukturieren die Filmhandlung und konstituieren ihre narrativen Einheiten. Die erzählte Zeit der Handlung erstreckt sich über drei Tage, die Einheiten sind mit einem Wechsel der Tageszeiten synchronisiert. Hassan selbst, der geprellte Käufer, hat nur in einer Szene einen visualisierten Auftritt im Zusammenhang mit der Abholung der Waschmaschine [04:46–08:30], ansonsten findet die Interaktion beider Figuren in Telefonaten bzw. mittels Sprachnachrichten oder per SMS statt. Hassan bleibt also im Vergleich gesichts-, wenn auch nicht stimmlos. Das Ungleichgewicht in der Zeichnung beider Figuren wird auf sprachlicher Ebene durch die eingeschränkten Deutschkenntnisse Hassans verstärkt.

Die Handlung findet fast ausschließlich im Innenraum der Zwei-Zimmer-Wohnung mit Küche, Bad und WC statt. Die Hauptfigur Simon verlässt die Wohnung lediglich einmal, um Hassan beim Tragen der Waschmaschine aus der Wohnung zu unterstützen. Aber auch hier endet sein Aktionsradius im schmalen Gang vor der Lifttür im vierten Stock des Hauses. In drei Szenen riskiert der Protagonist einen Blick auf die kaum befahrene Straße vor dem Haus, zum einen, wenn es um den Abtransport [08:37–08:59] der verkauften bzw. die Lieferung [22:08–22:12] einer neuen Waschmaschine geht, zum anderen, wenn er seiner Freundin Lea nachschaut, wenn sie abends in ein Uber-Taxi einsteigt [14:46–14:49]. In zwei weiteren Momenten, die ebenfalls an die beiden Waschmaschinen gebunden sind, beobachtet er durch die Videokamera an der Haustür die davor Wartenden [Hassan: 04:38; Monteure der neuen Waschmaschine: 21:18]. Beide Blicke zeigen ein verzerrtes Abbild der Figuren. Hier endet die visualisierte Außenwelt Simons. Sein Kontakt mit ihr beschränkt sich auf Handy, Notebook und Fernseher. Passend zum begrenzten häuslichen Umfeld ist auch die Kleidung des jungen Mannes, denn er trägt legere T-Shirts und Jogginghosen, mitunter Boxershorts, eher im blass-hellen Farbspektrum. Wovon er lebt, bleibt unklar. Er scheint keiner Arbeit nachzugehen, zumindest wird es im Film nicht thematisiert. Zu erfahren ist, dass Simon höhere Ausgaben und Veränderungen scheut. Ihm zur Seite gestellt ist seine etwa gleichaltrige Freundin Lea, sie verlässt in Farbe und Stil variierend gekleidet die Wohnung, um zur Arbeit oder zum Polterabend einer Freundin zu fahren. Im häuslichen Kontext bevorzugt Lea leichtes, bequemes Gewand, allerdings zieht sie sich in Szenen, in denen die Außenwelt die Wohnung betritt, etwas über.

Der Tag-, Abend- und Nachtrhythmus strukturiert die gemeinsam bzw. individuell verbrachte Zeit und somit die Handlungsphasen des Films. Das Paar teilt sich seit zwei Jahren die Betriebskosten für die Wohnung, Miete müssen sie nicht zahlen. Die Wohnung läuft auf den Namen von Leas Vater, hier lebte schon ihre Großmutter. Von ihr dürften die Ausgestaltung und ein Großteil der Inneneinrichtung stammen, wie u. a. die Waschmaschine. Küche und Wohnzimmer sind im Stil der 1970er-Jahre gehalten, einerseits dominieren Beige-Brauntöne der Küchenkästen und verzierte Fliesen imitierendes Linoleum, andererseits altmodische Stilmöbel wie Sofa und Tisch, ein Beistelltisch mit darauf stehender Lampe. Die handlungs-

orientierte Lea verweist gegenüber Simon wiederholt auf ihren hilfreichen und lebenserfahrenen Vater, sei es durch dessen Bereitschaft, ihnen sein Auto zur Verfügung zu stellen und die kaputte Waschmaschine abzuholen [01:14], oder durch Zitate, wie: »Wer billig kauft, kauft teuer« [09:50]. Simon lehnt Leas Vorschlag ab, er möchte das Problem der kaputten Waschmaschine selbst lösen. Eine Reparatur traut Lea ihm nicht zu: »[lacht] Du willst sie reparieren?« [01:09] (1. Tag). Am zweiten Tag, nachdem Hassan die Waschmaschine aus der Wohnung geholt hat, setzt Lea den Kauf einer neuen Waschmaschine durch und um. Lea hat die Initiative des Handelns wieder ergriffen, während Simon sich allein mit den Folgen seiner kostengünstigen Entsorgungsvariante herumschlägt.

3.3 Konstruktion der kollektiven Anderen

Hassan, der Interesse an der von Simon inserierten Waschmaschine hat, nimmt noch am Abend desselben Tages (1. Tag) telefonisch Kontakt zu Simon auf. Als Besitzer einer Diskonterhandynummer wird Hassans sozialer Status markiert [03:04]. Dass im ersten Telefonat nur Simons Gesprächsanteile zu hören sind, offenbart aufgrund der notwendigen Umformulierungen Simons die begrenzte gemeinsame Gesprächsbasis beider Figuren [03:09–04:27]. Bei diesem Telefonat siezt Simon den Anrufer noch. Zur Verständnisabsicherung schickt Simon seine Adresse und seinen Namen per SMS an den Anrufer. Der kurz darauf an der Haustür klingelnde zirka Mitte 30-jährige Mann kommt mit einer Sackrolle. Er ist arabischer oder persischer Herkunft und spricht nur gebrochen Deutsch. Die Darstellung Hassans ist stereotyp. Beide Männer begrüßen einander mit Handschlag, Leas ausgestreckte Hand ignorierend, deutet der Mann eine leichte Verbeugung an und legt dabei seine Hand auf das Herz [05:08–05:11]. Während der Begutachtung und anschließenden Abmontage der Waschmaschine kommunizieren lediglich Simon und Hassan miteinander. Simon paraphrasiert Leas Einwürfe und Anmerkungen für Hassan, der diese nicht beachtet. Lea steht im Türrahmen und beobachtet die Situation. Hassan wendet sich in Wort und Blick ausschließlich an Simon bzw. reagiert auf ihn. Auch das paternalistisch angebotene Glas Wasser, das Lea Hassan geben soll, ignoriert dieser: »Hast an Durscht? Magst etwas trinken?« – An Lea gewandt: »Machst ihm a Wasser« [06:40–06:44]. Lea wird mit dem Glas in der Hand dem nunmehrigen Vertragspartner aus der Wohnung folgen. Ein Handschlag der Männer besiegelt den Kauf. Als Hassan in seinem Portemonnaie nur 20 Euro findet, will ihm Simon die fehlenden 10 Euro erlassen, was Hassan mit den Worten: »Sie sagen 30 Euro, ich bezahle 30 Euro, ich bin ein Ehrenmann« [07:40–08:01] zurückweist. Die angebotene Hilfe beim Verladen der Waschmaschine nimmt Hassan nicht an. Simon duzt sein Gegenüber, während Hassan beim Sie bleibt. Verkäufer und Käufer sind im Handel einander nicht ebenbürtig, Simon macht sich die schwächere Position Hassans zunutze, um in seiner eigenen Bequemlichkeit nicht in Frage gestellt zu werden. Lea ist zwar Zeugin und auf bestimmte Weise Mitwisserin, sie greift aber nicht intervenierend ein. Es ist Simons Idee und deren Umsetzung. In der anschließenden Phase der Nachbesprechung des Waschmaschinen-Transfers – das Paar

betrachtet aus dem geöffneten Küchenfenster, wie Hassan allein die Waschmaschine in das Firmenauto einer Gebäudereinigung namens Teufel verlädt – äußert Simon Sympathie für Hassan: »Netter Typ, auch« [09:02]. Lea hingegen fühlt sich als Frau zurückgesetzt: »Ja, das mit'm Händegeben muss er halt noch lernen« [09:04–09:06]. Simon relativiert das Verhalten Hassans mit einer Zuschreibung: »Ja, das is halt so bei denen« [09:08–09:09]. Dass der Handel kein sauberes Geschäft ist, wissen beide. Dass er Konsequenzen nach sich ziehen könnte, spricht nur Lea an: »Der weiß jetzt, wo ma wohnen, wenn die Waschmaschine eingeht, schickt er dir sicher seine Cousins vorbei, das is nämlich so bei denen« [09:10–09:17]. Simon will davon weder hören noch wissen, er hält ihre Bemerkung für eine Folge populistischer Medienberichterstattung: »Du liest echt die falschen Zeitungen« [09:20], später sehen wir ein Exemplar der *Kronen Zeitung* auf dem Wohnzimmertisch liegen [20:50]. In der Narration endet mit diesem Gespräch des Paares am Abend des ersten Tages auch die erste Erzählphase des Kurzspielfilms. Die dramaturgische Steigerung ist angekündigt, von nun an ist Simon auf sich allein gestellt.

3.4 Handlungsphasen des Films

Der Morgen des ersten Tages beginnt mit dem ins Wanken geratenen Gleichgewicht von Simons gewohntem Leben durch die ausgelaufene alte Waschmaschine. Der Film setzt mit den in weiß gehaltenen Screens auf schwarzem Grund ein. Das erste Bild zeigt in Großaufnahme (Aufsicht) das nasse, schaumig-seifige Linoleum der Küche. Ein anhaltender Piepston kündigt vom Ende des Waschvorgangs. Simon: »Übrigens, die Waschmaschine ist schon wieder undicht« [00:45]. Worauf Lea nachdrücklich fordert, diesen Zustand dauerhaft zu ändern. Ein rasch formuliertes Online-Inserat [01:50–02:43] verheißt für Simon eine schnelle und komfortable Lösung. Ein gemeinsamer Abend mit Lea vor dem Fernseher und dem wie üblich bestellten Take-away-Essen, an diesem Tag auf Wunsch Leas vom Vietnamesen, beschließt den Tag. Ein Käufer namens Hassan nimmt ihm die inserierte Waschmaschine ab, das Problem scheint soweit gelöst.

Die zweite Phase des Kurzfilms *Die Waschmaschine* beginnt am nächsten Morgen mit Leas Recherche auf Online-Portalen von Waschmaschinen-Anbietern. Sie ist bereits zum Weggehen gekleidet und möchte die Bestellung offenbar vor ihrem Arbeitsantritt erledigen. Der neben ihr sitzende Simon findet das anvisierte Preissegment von 900 bis 1000 Euro zu teuer, Lea argumentiert mit Verweisen auf Qualität und erweitertes Funktionsspektrum sowie die kurze Lieferfrist [09:22–10:00]. Währenddessen geht auf Simons Handy ein Anruf von der bekannten Diskonternummer ein, den er kommentarlos wegdrückt. Lea schaut nur kurz und nicht wirklich interessiert vom Bildschirm auf. Heimlich am WC hört sich Simon die Sprachnachricht Hassans an [10:23–10:50]. Der aufgebrachte und ins Handy schreiende, sich mehrfach wiederholende Hassan hat den Betrug mit der Waschmaschine und dem angeblich nur defekten Schlauch entdeckt, er sitzt nun mit einer nassen Wand da: »Maschine is kaputt, alles Wasser, die ganze Wand ist voll, Maschine is nicht gut« [10:27]. Er fordert Simons Rückruf. Simon schreibt ihm eine

SMS, die anfänglich eingetippte persönliche Entschuldigung »Es tut mir sehr leid, dass« [10:56] löscht er. Er bietet Hassan an, die gezahlten 30 Euro aufs Konto zurückzuüberweisen. Die Verantwortung für das Geschehen übernimmt er nicht, einem direkten Kontakt will er aus dem Wege gehen. Als Simon wortlos wieder das Wohnzimmer betritt, hat Lea die neue Waschmaschine bestellt, die Kosten betragen für beide jeweils 500 Euro. Verärgert über Simons Unlust und seinen sachlich herabwürdigenden Kommentar zur Bestellung: »Ja, dann kaufma die gschissene Waschmaschine um Arschloch 1000 Euro« [11:51–11:55], verlässt Lea wortlos die Wohnung Richtung Arbeit, hinter ihr fällt die Tür ins Schloss. Für den in der Wohnung zurückbleibenden Simon haben die Probleme erst begonnen. Den nun eingehenden Anruf Hassans nimmt er im Türrahmen zwischen Küche und Wohnzimmer stehend an, den ehemaligen Standort der dysfunktionalen Waschmaschine, die Küche, im Rücken [12:07–13:05]. Während des knapp einminütigen Telefonats ist Simon in Vorderansicht zu sehen, je nach Distanz zur Kamera wechselnd zwischen Halbnah- bis Großaufnahme. Wie schon beim ersten Telefongespräch [02:44–04:25] sind nur die Redebeiträge Simons zu hören. In der ersten Gesprächsphase gibt Simon anfänglich lediglich bestätigende Hörersignale. Dann nimmt er für die kollektiv gesetzte Wir-Gruppe der Verkäufer, Lea und Simon, in Anspruch, den Käufer Hassan wahrheitsgemäß über den Zustand der Waschmaschine informiert zu haben. Die Phase endet mit dem nochmaligen Angebot der Geldrückgabe. Ein Wort des Bedauerns oder ein Schuldeingeständnis fällt nicht. Offenbar ist Hassan nicht bereit, auf Simons Vorschlag einzugehen, sondern fordert eine Rücknahme der Waschmaschine. Simon weist das mehrfach nachdrücklich zurück, erneuert aber das Angebot der Rückzahlung des Geldes als Wiedergutmachung. In diesem mittleren Teil des Telefonats, in dem Hassan auf die Abholung der Waschmaschine zu bestehen scheint, wird Simon zusehend lauter und erregter. Die Kamera konzentriert sich nur mehr auf seine Gesichtszüge. Er begründet seine Weigerung mit einem vorgeschobenen Argument: »Wir haben überhaupt kein Auto dafür« [12:46] und benennt indirekt erstmals die Tatsache der Funktionsunfähigkeit des gehandelten Objekts Waschmaschine. Diese zweite Gesprächsphase des Telefonats schließt mit der klar formulierten Aufforderung Simons an Hassan, die Waschmaschine auf dem Mistplatz zu entsorgen. Auf Hassans (nicht hörbaren) Protest reagiert Simon in der dritten und letzten Gesprächsphase, sich – seinem Mienenspiel nach zu urteilen – seiner Überlegenheit gewiss, mit Schuldumkehr. Dieses Vorgehen zielt auf Hassans Sprachkompetenz und dessen Unkenntnis der Gepflogenheiten privater Handelsgeschäfte ab: »Ja, dann lies das nächste Mal die Anzeige« [12:54]. Nach einer kurzen Pause und dem nachgesetzten »übrigens« beendet er das Telefonat mit der Behauptung einer kulturellen Überlegenheit der von ihm vertretenen Wir-Gruppe und bestätigt sich seine Aussage selbst: »Ah und übrigens, bei uns gibt man den Frauen auch die Hand zur Begrüßung, ja?!« [13:00–13:04]. Simon, der sich im Laufe des Telefonats immer mehr aus einer Defensive heraus in Rage geredet hat, verwendet nun die Argumente, die er tags zuvor Lea als ungerechtfertigt unterstellt hat, und dies, obwohl ihm Hassans Verhalten gegenüber Lea damals nicht problematisch erschienen ist.

Am Abend desselben Tages, es ist schon dunkel, Lea ist von der Arbeit zurückgekommen und macht sich für den Polterabend einer Freundin – einem Junggesellinnentreffen nur unter jungen Frauen, über das sich beide lustig machen – zwischen Bad und Schlafzimmer hin- und hergehend fertig. Während Simon auf dem gemeinsamen Bett lümmelt, das aufgeklappte Notebook vor sich, erhält Lea auf ihrem Handy eine Textnachricht. Lea fragt nach, ob das ihr Uber-Taxi sei. Simon liest ihr die Nachricht vor: »Hassan trifft in Kürze bei dir ein« [14:01]. Er kommentiert die Nachricht mit der in den Raum gestellten Möglichkeit, es könnte sich bei Hassan um »unseren Hassan« handeln [14:07]. Lea weiß nicht, wovon Simon redet, und muss nachfragen. Simon benennt den Waschmaschinenkäufer. In Leas Reaktion wird wiederum Uber-Fahrern prototypisch zugeschrieben, Träger des Namens Hassan zu sein: »Jeder zweite Uber-Fahrer in Wien heißt Hassan« [14:16]. Damit erhält der Name Hassan zusätzlich eine sozioökonomische Statuszuschreibung, die im arbeitsrechtlichen und finanziellen Prækariat zu verorten ist. Leas witzelnde Bemerkung, sie könne gegebenenfalls nach der Funktionstüchtigkeit der Waschmaschine fragen, lässt zum einen erkennen, dass sie keinerlei Unrechtsempfinden wegen der Transaktion der Waschmaschine hat, zum anderen, dass sie nichts von den zwischenzeitlichen Kontakten Simons mit Hassan weiß – also allein Simon mit möglichen weiteren Kontaktversuchen rechnet. Nachdem Lea Simon zum Abschied geküsst hat, geht sie freizügig gekleidet aus dem Haus und steigt in das wartende Uber-Taxi. Simon sieht ihr aus dem Küchenfenster nach. Sein Abend endet mit belegten Broten vor dem Fernseher. Dreimal im Laufe des Abends bzw. der Nacht sendet er Lea SMS-Nachrichten, auf die sie nicht reagiert [15:20–15:29; 16:07–16:15; 16:24–16:32]. Er macht sich Sorgen, trotzdem fällt er, nachdem er bereits vor dem Fernseher eingeschlafen ist, erschöpft ins Bett. Das Ende der Tage mit visualisierten Film-im-Film-Elementen der Genres Horror bzw. Mystery ist allen drei Handlungseinheiten gemein. Es handelt sich um selbstreferentielle Zitate des Regisseurs.⁷

Als Simon am Morgen des dritten Tages erwacht [16:38], ist das Bett neben ihm leer und Lea immer noch nicht zu Hause. Auch auf seinem Handy ist keine Nachricht von ihr. Er sitzt unruhig in der Küche, dem dysfunktionalen Schauplatz, und ruft bei der Gebäudereinigungsfirma Teufel an [17:05–18:43]. Es gibt einen naheliegenden kausalen Zusammenhang zwischen der Beunruhigung ob Leas Abwesenheit und dem Anruf bei der Firma. Während des Gesprächs steht Simon auf, die Kamera zeigt ihn in Nahaufnahme. Wiederum sind lediglich seine Redebeiträge zu vernehmen. Im Laufe des gut eineinhalbminütigen Telefonats verschiebt sich nicht nur die Dynamik hin zum angerufenen Teilnehmer der Firma Teufel, sondern Simons Gesprächsanteile sind zunehmend reaktiver Natur, gegen Ende sendet er nur mehr Hörersignale. Zuvorderst möchte Simon wissen, ob Hassan Terek bei der Firma Teufel tätig ist. Des Weiteren, ob es sich bei ihm und Leas Uber-Fahrer um dieselbe Person handeln kann. Dass Simon der vollständige Name des Käufers

7 Vgl. *Party Hard*, *Die Young* (2018), *Spitzendeckchen* (2012), *Angriff der Lederhosenzombies* (2016).

überhaupt bekannt ist, war bisher nicht klar. Im Kontext der vorgeblichen Intention des Telefonats ist die Kenntnis hingegen plausibel. Die zweite Frage: »Ja, und wissen Sie, ob der auch als Uber-Fahrer tätig ist?« [17:15] greift bereits deutlich in die Privatsphäre des Käufers Hassan ein, da in Österreich die Regelung verbreitet ist, dass nebenberufliche Tätigkeiten genehmigungspflichtig sind. Simon kann jedoch nicht wissen, wie das bei der Firma Teufel gehandhabt wird und welche Konsequenzen eine mögliche Nebentätigkeit Hassans als Uber-Fahrer hat. Den Reaktionen nach ist eine weitere Tätigkeit aber unproblematisch. Als Simon jedoch den Lieferwagen der Firma Teufel erwähnt, wendet sich das Gespräch und Simon gerät in die Defensive: »Nein, nein, nein, nicht nötig. Nein. Er hat nur etwas mit einem Lieferwagen abgeholt und da war der Name von Ihrer Firma drauf und, ja, es ist kompliziert und« [17:30–17:39]. Indem er zugibt, kein Kunde der Firma zu sein, wird ersichtlich, dass Hassan das Firmenauto für private Zwecke genutzt hat. Für Simons Gesprächspartner*in ist es unerheblich, wann diese Nutzung geschehen ist und wie viel Zeit sie in Anspruch genommen hat. In Detailaufnahme ist zu beobachten, wie Simon versucht, die von ihm losgetretene Lawine zum Stehen zu bringen und den nur noch mit »er« betitelten Hassan in Schutz zu nehmen, bis hin zur angeblich nachbarschaftlichen Beziehung: »Ja, aber ich glaub, er hat die Fahrt mit dem Lieferwagen echt nur kurz gemacht, weil ich glaub, der wohnt auch bei uns ums Eck, also« [18:04–18:10]. Der Inhalt des folgenden Gesprächsteils bleibt offen, allenfalls Simons Reaktionen lassen ein Verstehen vermuten. Im letzten Gesprächsschritt appelliert er an seine*n Gesprächspartner*in, nichts von ihm, Simon, als Auslöser der im Raum stehenden Schwierigkeiten für Hassans Beschäftigungsverhältnis zu sagen: »Und könntns mir noch einen Gefallen tun und ihm vielleicht nicht sagen, dass Sie das von mir gehört haben. Ich ruf wegen was komplett anderem an« [18:22–18:26]. Mit dem Verweis auf den Grund seines Anrufs glaubt sich Simon aus der Verantwortung stehlen zu können.

3.5 Furcht und Bedrängnis

Kurze Zeit nach dem Telefonat mit der Arbeitgeberfirma Hassans betritt Lea vom Polterabend gezeichnet die Wohnung. Simon umarmt sie erleichtert, Lea legt sich erschöpft ins Bett, er versorgt sie mit Wasser und Kübel und deckt sie fürsorglich zu. Während Lea im Nebenzimmer schläft, erreicht Simon ein Anruf Hassans [19:58–20:48]. Mit unterdrückter Stimme steht Simon wieder im Türrahmen zwischen Küche und Wohnzimmer, sich vor und zurück bewegend, die Küche im Hintergrund. Anfänglich in voller Körpergröße präsentiert, nähert sich die Kamera sukzessive bis zur Großaufnahme. Hassans Anruf ist die Reaktion auf eine Auseinandersetzung mit seinem Chef bei der Firma Teufel. Vermutlich stellt Hassan Simon wegen des Telefonats mit der Gebäudereinigung zur Rede und fordert eine Erklärung. Simons Begrüßung ist betont vertraulich, er entschuldigt sich für die Indiskretion und gibt zu, dass er nicht über die möglichen Konsequenzen nachgedacht hat. Aber Hassan lässt ihn nicht ausreden. Simons Lösungsvorschlag ist keine Lösung für Hassan: »He, weißt, ich werd einfach, ich werd einfach deinen

Chef anrufen [...] und dass das ein riesen Missverständnis ist, ha« [20:13–20:19]. Warum Simon überhaupt in der Firma angerufen hat, thematisiert er nicht, nur, dass seine Freundin am Vorabend ausgegangen ist. Simon versucht die außer Kontrolle geratenen Ereignisse zu stoppen. Er glaubt, mit dem Angebot, die kaputte Waschmaschine selbst abzuholen und die 30 Euro zurückzuzahlen, alles ungeschehen machen zu können. Doch Hassan bricht das Telefonat ab und verweigert Simon so die Resonanz: »Ich, schau, ich hab nicht gewusst, dass er so ausrastet wird. Meine Freundin war gestern auf einem Polterabend und ich hab geglaubt, wurscht, wennst mir deine Adresse schickst, komm ich heut noch vorbei und hol die Waschmaschine, ja und die 30 Euro bring ich dir auch noch [...] Hallo!?!?« [20:25–20:46].

Später am Nachmittag ist Lea aus dem Bett aufgestanden und liegt nun auf dem Sofa im Wohnzimmer. Simon sitzt neben ihr, nervös mit dem Knie zuckend, was die Kamera in Detailaufnahme zeigt. Das Zimmer ist durch Jalousien leicht abgedunkelt, der Fernseher läuft. Auf dem Tisch zeigt die Kamera in Großaufnahme Zeugen von Unordnung: ein Wasserglas, eine aufgerissene Tablettenpackung, ein benutztes Taschentuch, eine Nagelfeile, Abschminktaps, Nagellackentferner, Papp-teller mit Essensresten, die *Kronen Zeitung* und daneben die Fernbedienung [20:50]. Plötzlich läutet die Türklingel, Simon erschrickt. Durch die Kamera an der Haustür erblickt er zwei dunkelhaarige, kräftige, untersetzte Männer. Im Hintergrund parkt ein weißer Lieferwagen. Er fragt durch die Gegensprechanlage, was sie wollen, einer antwortet mehrfach wiederholend im Einwortsatz »Waschmaschine«. Nahezu panisch legt Simon die Kette vor die Wohnungstür [21:18–21:46]. Der Fernsehbildschirm zeigt eine Szene aus einem Zombiefilm⁸ [21:47–21:52]. Auf Leas Frage, wer das war, schiebt Simon die Zeugen Jehovas vor. Durch die Lamellen der Jalousien lugt Simon vorsichtig auf die Straße hinunter. Einer der beiden Männer telefoniert, Leas Handy läutet. Simons Frage, woher die ihre Nummer haben, stößt auf Unverständnis bei Lea. Simon glaubt, es handelt sich bei den Männern um die von Lea vor zwei Tagen imaginierten Cousins Hassans [22:29–22:36].

Simons Wunsch, Lea zu erzählen, was passiert ist, lässt sich jetzt aus zeitlichen Gründen nicht realisieren. Die neue Waschmaschine wird geliefert, Lea öffnet den beiden Monteuren die Tür. Währenddessen presst sich Simon angespannt ins Sofa und hört aus dem Nebenzimmer zu. Im Abspann hören wir, wie Lea den beiden, sie duzend, etwas zu trinken anbietet und mit ihnen über deren Arbeit plaudert [23:31–24:31]. Die Funktionalität ist vorgeblich wieder hergestellt, Simon nimmt daran nur auditiv teil, ebenso die Rezipient*innen.

3.6 Die Waschmaschine – ein Fazit

In dem kammerspielartigen Setting der kleinen Zwei-Zimmer-Wohnung entwickelt sich Simons Verfolgungswahn aus einer anfänglichen Mischung aus Bequemlich-

8 Wie im Abspann angeführt, handelt es sich um den Horrorfilm *Angriff der Lederhosenzombies* (2016).

keit und Gleichgültigkeit, für deren Konsequenzen er nicht bereit ist, die Verantwortung zu übernehmen. Im Wissen um seine moralische Schuld gerät er immer stärker unter Druck und ist seinen Phantasien ausgeliefert. Zu einem Schuldgeständnis kann er sich erst durchringen, als ihm die Kontrolle über die Ereignisse schon längst entglitten ist.

Die Herausforderung und Spannung sowie der Witz des Kurzspielfilms *Die Waschmaschine* ist nicht zuletzt darin begründet, dass die Rezipient*innen die zahlreichen Leerstellen der Handlung selbst füllen müssen, da die Telefonate nur unvollständig dargeboten werden. Die grundsätzliche Fragestellung an den Film könnte lauten: Was treibt und motiviert die Figur, sich so zu verhalten, wie sie es tut? Im vorliegenden Fall ist die Ursache in Eigennutz und Empathielosigkeit zu verorten, die sich eines weit verbreiteten Wirtschaftsmodells bedient, ohne Verantwortung zu übernehmen. Auf der symbolischen Ebene offenbaren die Handlungen um die dysfunktionale Waschmaschine die dysfunktionalen sozialen Beziehungen rund um die Hauptfigur.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2013): Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 237, S. 4–10.
- DERS. (2020): Verdichtung und Bedeutungsoffenheit. Das didaktische Potenzial von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 10–19.
- ANDERS, PETRA; STAIGER, MICHAEL; ALBRECHT, CHRISTIAN; RÜSEL, MANFRED; VORST, CLAUDIA (2019): *Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ASPERGER, MANFRED (2011): *Filmisch begeistern – ökonomisch verhungern. Die Auswirkungen der österreichischen Filmförderungsentwicklung auf den Kurzfilm sowie dessen aktuelle Förderungs-, Aufführungs- und Vertriebsmöglichkeiten*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Der Deutschunterricht* (2020), H. 3: Kurzfilme. Hg. von Joachim Pfeiffer. Seelze: Friedrich.
- FRITZ, WALTER (1984): *Kino in Österreich 1945–1983. Film zwischen Kommerz und Avantgarde*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- HEINRICH, KATRIN (1998): *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Alfeld/Leine: Coppi.
- ide. informationen zur deutschdidaktik* (2022), H. 3: Kurze Filme. Hg. von Dieter Merlin und Stefan Krammer. Innsbruck: StudienVerlag [i. Vorb.].
- MAYR, BRIGITTE (Hg., 2020): *Innovative Film Austria 20/21*. Online: <https://www.bmkoes.gv.at/Service/Publikationen/Kunst-und-Kultur/berichte-innovative-film-austria.html> [Zugriff: 7.12.2021].
- RASKIN, RICHARD (2000): An interview with Daniel Kothenschulte on Dogma 95. In: *A Danish Journal of Film Studies* 10, Dezember, S. 181–190.
- WELKE, TINA (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 36, S. 21–25.

Filmographie

- Angriff der Lederhosenzombies*. Zombiefilm. Drehbuch und Regie: Dominik Hartl. 78 min. AT 2016.
- Die Waschmaschine*. Kurzspielfilm. Drehbuch und Regie: Dominik Hartl. 25 min. AT 2020.
- Party Hard, Die Young*. Horror/Thriller. Drehbuch: Robert Buchschwenter, Karin Lomot. Regie: Dominik Hartl. 1 h 30 min. AT 2018.
- Spitzendeckchen*. Kurzspielfilm. Drehbuch: Karin Wassermair. Regie: Dominik Hartl. 27 min. AT 2012.

Volker Pietsch

Von Wärmedämmungen, Isolierungen und Verschalungen bei Häusern und Menschen

Die österreichischen Dokumentarfilme
Was uns bindet (2017) und *Im Keller* (2014)

Der Artikel untersucht die Filme *Was uns bindet* (Löcker 2017) und *Im Keller* (Seidl 2014) auf ihr didaktisches Potential. Trotz deren Zugehörigkeit zum Dokumentarfilmgenre lässt sich ihre Eignung als Ausgangspunkt ästhetischen Lernens mit analytischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Verfahren begründen. Während in *Was uns bindet* die Regisseurin ihre Eltern besucht, um im Familienbesitz stehende Häuser zu sanieren, stellt *Im Keller* diverse Menschen vor, die in ihren Kellern ihren Leidenschaften folgen. Beide Filme eignen sich als Unterrichtsgegenstände a) ihre Anregungen zur Reflexion medienästhetischer Stilisierungen dokumentarischen Materials, b) ihre Impulse zur kritischen Auseinandersetzung mit Lebens- und Raumverhältnissen der Gegenwart und c) ihre Eignung, anhand ihrer Schauplätze semantische Ordnungen erkennen zu lassen, aber auch zu hinterfragen.

1. Ein Anfang und ein Ende

Zu Beginn des Films *Was uns bindet* (Löcker 2017) ist das nahe Ein- und Ausatmen einer Person zu hören, in Verbindung mit einem Rauschen, das von Wind oder Verkehrslärm aus großer Entfernung herrühren könnte und in das sich Vogelgezwitscher mischt. Nach den ersten Titeln zeigt die Kamera Straßen, Felder und Häuser im Salzburger Lungau in einer Kombination aus Vogelperspektive und Fischaugenoptik. Durch die Krümmung sieht die aus großer Höhe aufgenommene Landschaft wie ein Globus aus, so als sei der Lungau die ganze Welt (Abb. 1). Mit einem Schnitt werden die Landschaftsbilder und das Rauschen abrupt abgebrochen; es bleiben



Abb. 1:
Was uns bindet (Löcker 2018a, 00:00:50)



Abb. 2:
Was uns bindet (Löcker 2018a, 00:01:11)

die Atemgeräusche, die zu einem Gesicht gehören, das jetzt durch ein Loch in einer Massageliege in die Kamera blickt (Abb. 2). Die Patientin erzählt ihrer Masseurin nun von den Häusern, die ihre Eltern ihr und ihren Schwestern gerade überschrieben haben und die sie nun öfter an ihren Herkunftsort zu Mutter und Vater führen werden: »...immer, wenn ich in den Lungau komm', werde ich gleich viel...viel verspannter.«

Zum Ende des Films *Im Keller* (Seidl 2014) werden zwei übereinandergestellte Käfige in der Totale gezeigt. Im oberen, kleineren, der sich von der Kamera aus etwa »auf Augenhöhe« befindet, bewegt sich eine bis auf ihre halterlosen Strümpfe und pinken Pumps nackte Frau hin und her. Anscheinend sucht sie nach einer entspannten oder doch wenigstens schmerzfreien Position, obwohl sie nur in zusammengekrümmter Haltung zwischen die Gitterstäbe passt. Die kahle Kellerwand, vor der die Käfige mittig stehen, wirkt symmetrisch: Links und rechts des Käfigs ist je eine Steckdose zu sehen, links und rechts unter der niedrigen Zimmerdecke beleuchten Lampen als einzige Lichtquellen im Bild je einen Betonträger von unten (Abb. 3). Diese Einstellung wird von den Titeln des Filmabspanns auf schwarzem Grund abgelöst. Die metallenen Geräusche der rastlosen Bewegungen im Käfig sind aber noch eine Weile zu hören.

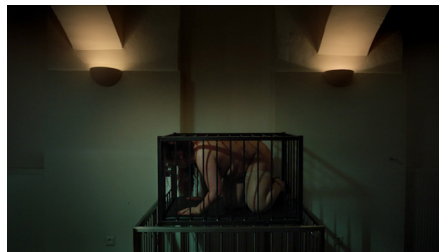


Abb. 3:
Im Keller (Seidl 2018, 01:18:01)

Anhand der exemplarischen Gegenüberstellung dieser Filmausschnitte ließe sich konstatieren: Was *Im Keller* und *Was uns bindet* verbindet, ist die Thematisierung des einschränkenden Einflusses, den räumliche Bedingungen auf menschliche Körper ausüben, und der Bemühungen darum, sich daraus zu lösen oder sich in der Starre und Enge dieser Räume einzurichten. Dieser Zusammenhang sollte allerdings nicht überdecken, dass es höchst unterschiedliche Filme sind, deren Teilstücke in diesem Artikel miteinander verfugt werden. Nicht nur die Gemeinsamkeiten, gerade auch die Abstände, die zwischen beiden bestehen, sowie die

Risse und Leerstellen, die durch jeden der Filme gehen, sind beim folgenden Vergleich im Auge zu behalten. Erst so werden die Potentiale deutlich, die sie als Gegenstände für den Deutschunterricht bereithalten.

2. Herausforderungen und Chancen im Umgang mit *Im Keller* und *Was uns bindet* für die Förderung von Fiktionalitätsbewusstsein und das Erkennen semantischer Ordnungen

2.1 Perspektivenvielfalt in *Was uns bindet* und im Unterricht

Im Unterricht empfiehlt es sich, einen Film oder eine Filmsequenz mehr als einmal zu zeigen, um den Schüler:innen die Gelegenheit zu geben, mehr Detailbeobachtungen zu machen und stilistische Gestaltungsmittel zu erkennen. Bei der ersten Sichtung werden die Zuschauer:innen oft »vor allem von der Notwendigkeit getrieben, die Geschichte zu verstehen, die Figuren nicht zu verwechseln und jede neue Szene in räumliche und zeitliche Beziehung zum Vorhergehenden zu setzen« (Bergala 2006, S. 53). Die Schüler:innen können so beispielsweise die erste Sequenz von *Was uns bindet* an den Anfang zurückspulen und bei der zweiten Sichtung neue Verknüpfungen herstellen, die sie durch die Kenntnis des weiteren Verlaufs begründen, wenn sie etwa die Besonderheit des Fischaugenobjektivs berücksichtigen: Lässt sich die Krümmung des Lungauer Raums, durch dessen Parzellen sich eine Straße wie eine überstrapazierte, gebogene Wirbelsäule zieht, zur körperlichen Verspannung der Massagepatientin in Bezug setzen? Und wie ist es, wenn die Tonbrücke des Atemgeräuschs miteinbezogen wird, von der die ersten drei Einstellungen zusammengehalten werden? Es setzt mit dem Titel »ein Film von Ivette Löcker« ein, ist über die Luftaufnahmen hinweg zu hören und lässt sich dann dem Gesicht zuordnen, bei dem es sich um das der Regisseurin handelt. Dies verdeutlicht, dass der Blick auf den Lungau von Löckers subjektiver Perspektive gerahmt wird oder auch von ihr ausgeht. Der Einstellungswechsel von der Landschaft auf die Regisseurin schließlich könnte nachträglich einen »Point-of-View-Shot« markieren. Wenn demnach die Regisseurin durch das Loch in der Massageliege auf den Lungau hinabblickt, dann handelt es sich um einen »Erzähler-Raum« (vgl. Khouloki 2007, S. 123 f.), der parallel zu der Welt der Massagepraxis existiert und vielleicht einen mentalen Raum oder allgemeiner die Gefühle und Gedanken repräsentiert, die Löcker während ihrer Behandlung beschäftigen – so intensiv, dass sich für sie in diesen Momenten alles um den Lungau dreht, wie die schwindelerregende Kamerafahrt suggeriert. Diese Einstellung wäre dann als »audiovisuelle Metapher« (vgl. Fahlenbrach 2010) für die angespannte Wahrnehmung ihrer Heimat durch die Fortgezogene zu deuten. Mit dieser Betrachtungsweise ließe sich eine Sequenz kurz vor dem Ende des Films und der Abreise der Regisseurin als Schließung einer Klammer sehen: Ivette Löcker sieht mit ihrer Schwester Simone zusammen von einem Berg ins Tal hinunter und fragt sie, ob sie sich vorstellen könnte, wieder da unten zu wohnen. Auf die verneinende Antwort entgegnet Ivette: »Mir gefällt der Lungau auch von da oben am besten, muss ich sagen.« Die Distanz

ist geblieben, aber diesmal wird die nach romantischen Konventionen malerische Landschaft in einer ungekrümmten Panoramaaufnahme gezeigt und auch von der Regisseurin goutiert: »Schau, das sieht man auch nicht oft, gell, mit dem Nebel da?« Auch scheint es zumindest den beiden Schwestern gemeinsam zu einem gewissen Grad möglich, sich dem Kindheitsort anzunähern oder ihn wenigstens auszuhalten, wenn sie zusammen auf Skiern den Hang hinunterfahren. Dem verführerischen narrativen Konstrukt einer klärenden Konfrontation mit der eigenen Vergangenheit ist allerdings mit Vorsicht zu begegnen: Der Blick vom Skihang hinunter stellt nicht unbedingt die »richtige« Perspektive im Verhältnis zur »subjektiv verzerrten« des Filmanfangs dar. Wenn die Masseurin zu Beginn ankündigt, sie werde sich mit ihren Fingern von Löckers Rücken »ein Bild machen, da könne man schon einiges ablesen«, dann kann dies einerseits als sinnreiche Analogie zu Löckers Herangehensweise als Regisseurin an ihre Sujets, Drehorte und Mitwirkenden betrachtet werden (vgl. Rebhandl 2018, o. S.). Zugleich gibt dies aber auch einen Hinweis auf mögliche Projektionen von Lesarten auf diese Gegenüber durch die Regisseurin, aber auch durch das Publikum. Im Unterricht wäre daher hier auch der Aspekt literarischen Lernens zu berücksichtigen, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (vgl. Spinner 2006, S. 8).

Dass es sich bei *Was uns bindet* um einen Dokumentarfilm handelt, erhöht die Verantwortung nicht nur gegenüber den Schüler:innen, sondern auch gegenüber der Würde der Menschen vor der Kamera. Dabei geht es nicht um eine Verantwortung gegenüber einer vermeintlichen »Authentizität« der Mitwirkenden, die hier medial überformt worden wäre. Sie besteht vielmehr gegenüber der Notwendigkeit, die eigene Rezeption in ihrem Zusammenwirken mit der Medialität des Films zu reflektieren.¹ In *Was uns bindet* kommt verschiedentlich ein Bewusstsein für diese Medialität und das ästhetische Arrangement des Dokumentierten zum Ausdruck. Nachdem die Masseurin sagt: »Atmen ist Leben und da fließt alles. Das ist auch alles so unbewusst«, schließt Ivette Löcker die Augen und ruhig perlende Keyboardklänge des Jazzsongs *You're Everything* setzen ein. Dazu folgt eine Montagesequenz, die in Zeitlupe zunächst verschiedene Naturaufnahmen des Lungaus und dann der Eltern bei der Gartenarbeit aneinanderreihet. Wenn die Mutter Irene zunächst lachend beim Blumengießen und dann der Vater Werner schwitzend beim Rasenmähen zu sehen ist, mag dies Stereotype von Weiblichkeit (die Schönheit der Natur gedeihen und wachsen lassen) und Männlichkeit (Ordnen und Niederkämpfen der wuchernden Natur) assoziieren lassen. Aber auch Irene ist dann mit einer Gartenschere zu sehen. Einer von ihr abgetrennten Blume, die auf dem gemähten Rasen liegt, wird eine eigene Totale gewidmet. Bei beiden Elternteilen wird also deren Domestizierung und Kultivierung der Natur hervorgehoben. Währenddessen wird die Regie ihrer Tochter gleichsam als ein solcher Akt deutlich: Durch die Zeitlupe

1 Eine solche Reflexion meint übrigens auch angesichts fiktionaler Figuren oder Ereignisse nicht, deren objektiv korrekten »Bedeutungskern« erfassen und von »Überinterpretationen« trennen zu können, sondern ein Bewusstsein für die diversen Bedingungen der Rezeption zu entwickeln.

und den unterlegten Song gewinnt die Sequenz eine traumhafte, irrealer Qualität. Sie erinnert an den Beginn des Spielfilms *Blue Velvet* (Lynch 1986), in dem mit diesen Stilmitteln eine irritierend leuchtende Vorstadtidylle in allzu fragil wirkender Perfektion eingeführt wird. Die Subjektivität von Löckers Perspektive als Akteurin im Dokumentarfilm wird somit ebenso erkennbar wie der Umstand, dass die Kameraperspektiven und der Soundtrack Implikationen mit sich bringen, deren Auswahl wiederum Löcker als Regisseurin maßgeblich verantwortet.

Ihr Bemühen um die Konstruktion eines Handlungsbogens als Regisseurin läuft somit mit der Suche nach Spuren zusammen, die auf eine Entwicklung in ihrer Interaktion mit den eigenen Eltern schließen lassen. Vor ihrem Abschied befragt Ivette Löcker Mutter und Vater: »Ja, jetzt wollt' ich wissen, was sich in diesem Jahr verändert hat für euch...« Die Antworten scheinen einen solchen Veränderungsprozess zu konterkarieren. Irene und Werner wünschen sich unverändert und in rarer Übereinstimmung die dauerhafte Rückkehr ihrer Kinder an den Ort, den sie ihnen als ihr Zuhause in Erinnerung rufen möchten. Beide betrachten sich jedoch längst als getrennt, bewohnen separate Teile des Elternhauses und halten – zumindest den eigenen Aussagen zufolge – dieses Zuhause nur ihrer Kinder wegen aufrecht. Wie W. G. Sebald schreibt: »Je mehr von der Heimat die Rede ist, desto weniger gibt es sie.« (Sebald 2012, S. 12)

Auf die Frage Ivettes, ob ihre Eltern in diesem »Kriegszustand« weiterleben wollen wie bisher oder es einen Waffenstillstand geben könne, erklären beide ein Wiederzusammenkommen für nicht möglich. Als Zukunftsperspektive und einzig denkbare Veränderung ihrer zugleich geteilten und getrennten Wohnverhältnisse lassen sie nur den alters- bzw. krankheitsbedingten Tod zu.

Aber die Aussagen und Handlungen Werners und Irenes scheinen auch Unausgesprochenes und Widersprüchliches zu verbergen. Dieser Eindruck entsteht nicht, weil der Film sie nicht ernst nehmen würde, sondern weil er die Verstrickungen und Begrenztheiten aller individuellen Perspektiven vor Augen führt: Wenn schon im ersten Interview nach den ersten sechs Minuten des Films der Vater seine Version der Ehe und ihrer Konflikte zu erzählen beginnt, wird über längere Zeit hinweg Irenes Gesicht gezeigt. So wird der höhere Redeanteil des Mannes aus dem Off durch die visuelle Präsenz der Frau vor der Kamera kompensiert und zum Teil durch ihre Reaktionen kontrastiert. Und auch im Gespräch der Schwestern kurz vor dem Filmende, in dem Ivette gemeinsame Erinnerungen wachrufen möchte, stimmt Simone mit diesen nicht überein: »Ja, jetzt darf ich nichts Falsches sagen. Na, erstens einmal, wir sind gar nicht so oft gemeinsam Skifahren gegangen.« Und wenn, sei Ivette zu langsam und vorsichtig gefahren. So betrachtet auch Ivette Löcker in ihrem Textbeitrag zum Booklet der DVD ihre Abreise am Schluss des Films gleichsam als einen optimistischen Moment der Erleichterung und als offenes Ende im Sinne der Ambivalenz, »die sich durch den ganzen Film zieht« (Löcker 2018b, o. S.).

Eine Dichotomie zwischen dem Haus der Eltern im Lungau als Ort der Erstarrung und Gefangenheit in Routinen einerseits und dem Freiheitsdrang der Tochter andererseits kann als eine Hilfskonstruktion und ein erster Schritt zu einer weiteren

Differenzierung dienen. Wollte man sie aber als grundlegende Struktur des Films herausarbeiten, wäre das fragwürdig – nicht nur, weil es sich um eine Dokumentation handelt und dieses Genre uns im besonderen Maße an die Aussparungen erinnert, die es gegenüber der empirischen Realität vornehmen muss, welche es zu repräsentieren verspricht. Eine solche Gegenüberstellung würde auch dem individuellen filmischen Gegenstand *Was uns bindet* nicht gerecht werden, da dieser Film selbst dazu anregt, die Narrativierung des Dokumentierten zu hinterfragen.

In dem Modell literarischen Kompetenzerwerbs von Anita Schilcher und Markus Pissarek (vgl. Schilcher/Pissarek 2018) stellt »Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen« eine Dimension literarischen Lernens dar (vgl. Krah 2018). Anders als bei den elf Aspekten literarischen Lernens nach Kaspar Spinner (2006), sind die potentiellen Lernprozesse hier in verschiedene Anforderungsniveaus gegliedert.² Bei *Was uns bindet* erscheint die Anwendbarkeit dieses Modells fraglich, insofern es sich nicht um einen literarischen, fiktionalen Gegenstand handelt. Aber der Film verdeutlicht durch seine Ästhetik seine literarisierende und fiktionalisierende Verarbeitung der Realität. Er kann somit auch den Schüler:innen dazu verhelfen, ihre jeweils eigenen Tendenzen zu einer solchen Verarbeitung zu reflektieren. Insofern eignet sich der Film zur Förderung der auf der höchsten Niveaustufe 4 angesiedelten Kompetenz im Umgang mit fiktionalen Weltmodellen: »Komplexe Referenzformen erkennen und Thematisierungen der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und diskutieren können« – jedenfalls, sofern damit die Infragestellung dieser Grenze mitgemeint sein darf.³ Wollte man anhand des Films, wie es das Modell für die Niveaustufe 2 formuliert, anstreben, »Semantische Ordnungen bewusst als textuelles Weltmodell [zu] erkennen und diese Semantiken rekonstruieren [zu] können«, könnte eine solche Analyse der Raumsemantik in der Dokumentation ebenfalls ertragreich sein. Eine Schlüsselstelle etwa ist diejenige, in der Werner gegenüber seinen Töchtern noch abwiegelt, sich dann aber doch von einem Experten überzeugen lässt, im Bauernhaus die Wärmedämmung und den Putz wegen der Schimmelbildung zu entfernen. »Das Halbherzige, das, das ist das Schlimmste überhaupt, das ist nix. Eine halbherzige Partnerschaft ist nix, ein halbherziges Haus sanieren ist nix. [...] Entweder gescheit renovieren oder abreißen«, so der Fachmann. Vielleicht allerdings haben Irene und Werner in ihrem jahrzehntelangen, getrennten Zusammenleben eben doch eine ihnen adäquate Form gefunden, die tragfähiger ist als ein verschimmeltes Haus.

Jedenfalls wäre auch auf Niveau 2 den Schüler:innen transparent zu machen, dass es sich nur in begrenztem Maße um die Rekonstruktion einer semantischen Ordnung nach Äquivalenzen und Oppositionen handeln kann. Denn in dem Film tritt das Bewusstsein für die fiktionalen Anteile seines Modells der Welt ja zutage. Er

2 Einer von vielen zum Teil grundlegenden Unterschieden, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

3 Das bedeutet nicht etwa die bloße Relativierung von Wissensständen zugunsten unbegründeter Glaubensinhalte; davon ist die selbstkritische Sensibilität, die in *Was uns bindet* zum Ausdruck kommt, weit entfernt.

unterwandert die eigene bedeutungsbezogene Ordnung somit ebenso durchgängig, wie er deren Verortung durch die Zuschauer:innen provoziert.

Während mit der Niveaustufe 1 der Dimension »mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umzugehen« noch der Erwerb einfacher Textsorten- und Genrekompetenz und das Erkennen expliziter Signale innerhalb des Textes angestrebt wird, lernen die Schüler:innen auf Niveaustufe 3 bereits, die Grenze(n) zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu erfassen und implizite Setzungen des Textes erkennen und hinterfragen zu können. In Bezug auf Dokumentarfilme gehört es aber bereits zur grundlegenden Genrekompetenz, die Schwierigkeit zu erkennen, Kriterien für Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität zu setzen (vgl. Hattendorf 1999, S. 56). Das heißt nicht, dass deswegen fiktionale mit nichtfiktionalen Genres gleichgesetzt werden sollten, »nur weil letzteren die Verwendung fiktionalisierender Mittel nachgewiesen werden kann« (ebd.), da mit Dokumentarfilmen andere Verfahren und Erwartungen verknüpft sind (vgl. ebd., S. 57 unter Bezugnahme auf Hans Robert Jauss).

Wird dieser Umstand nicht im Bewusstsein gehalten, können stereotype Zuordnungen getroffen werden und tatsächliche oder vermeintliche Zusammenhänge in der Dokumentation auch auf die dokumentierten, empirischen Personen übertragen werden. Wenn etwa der Lungau als Raum der Verspannungen, der selbstquälerischen Fixierungen und statischen Selbstbezogenheit, als Ort des Festhaltens an obsoleten, innerlich ausgehöhlten Familien- und Gesellschaftsmodellen erscheinen mag, kann das sicher zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb des Films anregen und wäre insofern begrüßenswert. Es kann aber auch klischeehafte Vereinfachungen kultivieren – ein Risiko didaktischer Reduktion, das freilich umso mehr an dem ebenfalls komplexen Film *Im Keller* (Seidl 2014) deutlich wird.

2.2 Montage in *Im Keller* und im Unterricht

In seinem Plädoyer für eine Pädagogik des Fragments hebt Alain Bergala die Vorzüge einer Arbeit mit Filmausschnitten im Unterricht hervor:

Weil sie im Fluss der in meiner Erinnerung an den ganzen Film bereits angehäuften Bilder gefangen waren, weil sich die Unebenheiten und Eigentümlichkeiten in dieser Gesamtsicht abgeschliffen, verflacht hatten. Löst man den einen Teil aus dem Erzählfluss und der visuellen Gewöhnung an den Film, macht man ihn von neuem sichtbar. Man könnte sogar daran denken [...] mit der Untersuchung von Fragmenten anzufangen, bevor man Filme als Ganzes sieht. (Bergala 2006, S. 86)

Zu diesen Überlegungen und dem pragmatischen Argument, dass die knappe Unterrichtszeit ohnehin nur eine Vertiefung in Auszüge aus längeren Werken erlaubt, kommt im Fall von *Im Keller* noch ein weiterer Grund, der eine Selektion durch die Lehrkräfte erforderlich machen dürfte. Die zu Beginn dieses Artikels zitierte Sequenz mit der Frau im Käfig lässt es bereits erahnen, aber der Film enthält noch manch explizitere Darstellungen von BDSM-Praktiken. Es dürfte einiges dafür sprechen, dass auch Schüler:innen in einem Alter über 16 Jahren sich *diese* Sequenzen besser in ihrer Freizeit und allein oder unter Peers ansehen als in einem

institutionellen Lernkontext, der immer auch von Leistungsüberprüfungen und den Hierarchieunterschieden zur professionellen Lehrkraft geprägt ist.⁴ Der Film folgt zwar trotz der Unmittelbarkeit, die er zum Teil suggeriert, einer strengen Ästhetik, die sich klar und abstrahierend herausarbeiten lässt (vgl. zu Seidls Werken auch Lamp 2009; Erk/Prager 2020). Dennoch fällt es nicht leicht, sich vorzustellen, wie sich eine Klasse auf Bildsymmetrien und andere Stilmittel fokussiert, wenn zum Beispiel einer der Mitwirkenden seiner auf der Toilette sitzenden Partnerin nach dem Urinieren die Vulva ableckt (im Bild an zentraler Stelle verdeckt, aber hörbar) oder derselbe Mann sich Penis und Hoden mit einem Flaschenzug stimulieren lässt (explizit zu sehen). Das heißt natürlich nicht, dass in der Schule nicht über Sexualität oder auch deren Darstellung in Filmen kommuniziert werden sollte. Auch geht es dabei nicht darum, dass »konventionellere« Darstellungen von Sexualität akzeptabler wären und BDSM demgegenüber diskriminiert werden dürfte. Tabubrüche im Sinne von Brüchen der Mainstream-Sehgewohnheiten sind allerdings für die Ziele der Deutschdidaktik durchaus zu antizipieren. Freilich sind auch viele Jugendliche bereits zum Beispiel über Pornographie im Internet auf drastischere Weise mit entsprechenden Inhalten konfrontiert worden (vgl. Quandt/Vogelsang 2019, S. 91–118). Der besagte Bruch läge aber in jedem Fall in dem neuen Rezeptionskontext vor, also der Sichtung unter der Aufsicht einer Lehrperson. Die Frage wäre also, warum etwa literarisches Lernen unter solchen relativen Extrembedingungen angeleitet werden sollte. Ein entscheidenderes Argument dafür, statt einer Gesamtansicht nur einzelne Filmsequenzen für den Unterricht auszuwählen, könnte jedoch eine Analyse der spezifischen Verfahren geben, mit denen *Im Keller* die BDSM-Darstellungen stilisiert und in seine Gesamtstruktur einfügt. Angesichts der Montagefolge, die *Im Keller* selbst arrangiert, könnte deren Aufbrechen sogar im Sinne einer möglichst vorurteilslosen Auseinandersetzung mit BDSM sein.

Wenn wir noch einmal von dem oben geschilderten Ende von *Im Keller* ausgehen und ab dem ersten Bild der Frau im Käfig zwei Minuten zurückspulen, ist ein Mann zu sehen, der rauchend vor dem Tor zu seinem Keller steht. Es ist Nacht, wobei der Kellerraum inmitten der Dunkelheit als ein hell erleuchtetes Viereck zentral in der unteren Bildhälfte zu sehen ist. Während sich der Mann davor nur als Silhouette abzeichnet, wie ein durch sein Kellertor gerahmter Scherenschnitt, hängen im beleuchteten Raum dahinter Bilder an der Wand, die deutlich zu erkennen sind, davon in Gänze ein gemaltes Hitler-Porträt (Abb. 4). Es folgen drei Einstellungen von Häuser-Außenwänden in



Abb. 4:
Im Keller (Seidl 2018, 01:16:09)

4 Einmal abgesehen von zu erwartenden Protesten von Kolleg:innen, den Angehörigen der Schüler:innen etc.

der Dunkelheit, an denen jeweils nur schmale Kellerfenster im unteren Bildrand helles (gelbes) Licht abgeben – bei der ersten nur eines, bei der zweiten jeweils eines links und rechts außen im Frame und bei der dritten zwei vergitterte Fenster direkt nebeneinander, über denen ein größeres Fenster schwach bläulich von einem Fernseher erleuchtet wird. Bis auf die undeutlichen, leisen Geräusche der Fernsehsendungen herrscht auf der Tonspur die gesamte Sequenz über Stille. Nun erst erfolgt der Schnitt auf die im Käfig eingezwängte Frau. Den Konventionen des narrativen Films gemäß, wie sie etwa von D.W. Griffith etabliert wurden (vgl. Elsaesser 2002, S. 190–223), legt diese Schnittfolge den deduktiven Schluss nahe, dass mit der Häuserwand und den vergitterten Kellerfenstern zunächst der Raum von außen etabliert wird, dessen Inneres uns dann als Kerker der Frau enthüllt wird.

Die Genrekonvention der in Thrillern gängigen Low-Key-Beleuchtung, die anthropomorphen Assoziationen der Kellerfenster mit leuchtenden Augen in der Dunkelheit (vgl. Balázs 2001, S. 59) und das Hitler-Bild ließen sich nun leicht mit der letzten Einstellung zu einer Story zusammenfügen, in der der schattenhafte Mann die Frau gegen ihren Willen in dem Käfig in seinem Keller eingesperrt hat. Zu dieser Konstruktion kann nicht zuletzt auch das Wissen um reale Verbrechen aktiviert werden, bei denen Menschen in Österreich unter anderem in Kellern bzw. unterirdischen Verstecken unter Wohnhäusern gefangen gehalten wurden, so von Josef Fritzl (wie 2008 bekannt wurde) oder Wolfgang Přiklopil (wie 2006 an die Öffentlichkeit kam).

Würden Schüler:innen diese Sequenz also zunächst in Unkenntnis des vorherigen Verlaufs von *Im Keller* sehen und sich erst danach auch den Rest des Films erschließen, würde sich dieser potentielle erste Eindruck einerseits nicht bestätigen. Andererseits hätte er sie aber auch nicht ganz in die Irre geführt. Diese Widersprüchlichkeit begründet sich in zwei Faktoren:

Erstens ist *Im Keller* natürlich kein fiktionaler Thriller, aber auch kein True-Crime-Format, das mit nachgestellten Szenen arbeiten würde, sondern eine Dokumentation, in der viele verschiedene Menschen dabei vorgestellt werden, wie sie am nämlichen Ort jeweils ihren Passionen nachgehen. Der Sammler von NS-Devotionalien wie dem Hitler-Bild steht in keiner Verbindung zu der Sexarbeiterin Cora Kitty, die wir in dem Käfig sehen, der offenbar zu ihrer beruflichen Ausstattung gehört. Zudem hat Kitty, wie sie in einem Interview berichtet, ihren Beruf ergriffen, weil sie in ihrer vorherigen Arbeit als Kassiererin das erzwungene Lächeln zu den Zumutungen der Kunden, die immer längeren Arbeitszeiten und die unpersönliche Abfertigung der Angestellten nicht mehr ertragen wollte. Dieser Umstand scheint zunächst die Deutung des Filmschlusses fraglich werden zu lassen, die in ihm das Sinnbild für ein Freiheitsstreben aus der Gefangenschaft in zum Beispiel kulturellen, sozialen oder architektonischen Räumen zu erkennen meint. Vielmehr wird das Schlussbild in einen professionellen bzw. zumindest für die Freier lustbehafteten Zusammenhang gerückt – der die vorherige Deutung jedoch nicht zwangsläufig negieren muss, geht man etwa von einem existentialistischen Ansatz aus (vgl. Camus 1990, S. 101).

Dennoch wäre es weiterhin keine Fehlinterpretation, die Schlusssequenz als Erzählfragment eines Kriminalfalls aufzufassen. Zweitens werden nämlich die dokumentierten Mitwirkenden, Handlungen und Räume durch die Montage und die Mise en Scène auf eine sehr zielstrebige und suggestive Weise arrangiert. So gab der Regisseur und Co-Autor Ulrich Seidl Kitty bei den Dreharbeiten Anweisungen, nackt in den Käfig zu steigen, sich darin von allen Seiten ihres Körpers zur Kamera zu winden und dabei nicht zu seufzen. Seidl macht dieses Vorgehen transparent durch seine Kooperation mit dem Dokumentarfilmer Constantin Wulff, dem er für dessen Film *Ulrich Seidl und die bösen Buben* (2014) Einblicke in seine Regiearbeit gewährt. Die überwiegend statischen Kameraeinstellungen, der Verzicht auf einen Score wie auch einen eingesprochenen Off-Kommentar vermitteln zwar in *Im Keller* eine sachliche Neutralität (vgl. Erk 2020, S. 16 f.). Aber die Auswahl und Inszenierung der Beteiligten in ihren Privaträumen und deren Inbezugsetzung durch harte Schnitte stiftet Deutungsmöglichkeiten, die keineswegs beliebig sind. Wenn etwa der Sammler von Hitler-Bildern, Hakenkreuzflaggen und Dolchen zusammen mit seinen Freunden aus der Blasmusikkapelle inmitten seiner Sammlung sitzt und beim Wein mit ihnen darüber redet, dass der Keller groß genug wäre, um die eigene Ehefrau darin verschwinden zu lassen, handelt es sich um Witzelei, wie sie auch in anderen Kreisen vorkommen dürfte; dennoch erscheint ein solches Verbrechen durch die Gesamtkomposition des Films immer auch als Möglichkeit, als ein vergleichsweise kleiner Schritt angesichts der vielen Bilder von Sportschützen und ihren Waffen, Großwildjägern und ihren Trophäen oder einer Schlangenhalterin bei der Verfütterung eines Meerschweinchens. Dass es sich um domestizierte Formen der Jagd und des Waffengebrauchs handelt, die von der Kamera in streng organisierten Rahmungen eingefangen werden, mindert nicht das beunruhigende Wirkungspotenzial (das auch in der Filmkritik und -wissenschaft vielfach angesprochen wird; vgl. z. B. Thomas 2014; Erk 2020). Im Gegenteil, gerade die klaustrophobische Enge, die durch die starre Kamera erzeugt wird, sowie die zumeist frontale Konfrontation mit den Kellerbesitzer:innen, die in die Kamera sprechen, oft nur stumm in sie starren (Abb. 5) oder auch einmal mit einer Schusswaffe auf sie zielen, vermitteln einen Druck, der die innere Spannung eher noch erhöht, als sie einrahmen zu können. Zu überbordend sind die Hängungen der afrikanischen Tierschädel oder der Nazi-Kultgegenstände, zu aggressiv und angstbesetzt sind die Gespräche, die hier stattfinden, mit ihren mal islamfeindlichen, mal misogynen Äußerungen, und zu unverhältnismäßig bedeutsam wirken die Dimensionen der Keller im Verhältnis zu den vom Film vernachlässigten oberen Wohnbereichen der Häuser. Einen Akzent in der Vermittlung dieser Ausmaße der häuslichen Unterwelt setzt hier eine rare Kamera-

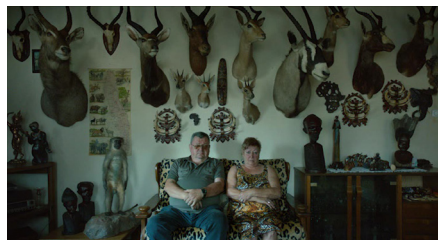


Abb. 5:
Im Keller (Seidl 2018, 00:55:23)

fahrt. Sie folgt dem Blasmusiker, der auf seinem Horn spielt (Abb. 6), durch die Räume seines Kellers, wobei die Bilder an den Wänden zunächst Heilige zeigen, wie Maria mit dem Jesuskind, in einem weiteren Zimmer Ludwig II. und schließlich im letzten Raum NS-Propaganda. Als der Besitzer sich über diese Schwelle bewegt, wechselt er die Melodie zu *Es zittern die morschen Knochen*.⁵



Abb. 6:
Im Keller (Seidl 2018: 00:29:08)

Hier wird also ausnahmsweise durch die Bewegung der Kamera eine graduelle Enthüllung vorgenommen. Würde man diese Schwellenübertretung als eine zwischen semantischen Räumen analysieren, führt sie je nach Betrachtungsweise vom Heiligen zum Bösen oder veranschaulicht die historische Entwicklung eines romantischen Unterwerfungs- und Auflösungsbedürfnisses vom religiösen Glauben über die Verehrung des Monarchen hin zum Nationalsozialismus. Dieser vermeintliche Enthüllungsgestus der Kamera, die mit uns aus biederer Vorzeigeräumen in die dunklen Geheimnisse der Hinterzimmer zu fahren scheint, wird allerdings durch das Interview mit dem Eigentümer des Kellers konterkariert. Der sitzt in der nächsten Einstellung zwischen den Sammelstücken aus dem »Dritten Reich« und erklärt: »Hier in diesem Raum, da, wo wir uns jetzt befinden, da kommen die Nachbarn öfters, also mindestens einmal die Woche. Dann Musikkollegen kommen, da tun wir sogar proben. Natürlich kriegt jeder was zum Trinken, wann er was will. Auch, wenn er nix will, kriegt er was. Also, das ist der gemütliche Raum, wo ich mich auch am meisten aufhalte.«

Die selbstverständlich vorgetragene Geselligkeit in den Kellern und ihre Offenheit für Besuch weist darauf hin, dass es sich bei dem Film nicht lediglich um eine »Freakshow« oder ein Kuriositätenkabinett (vgl. die entsprechenden Vorwürfe z. B. von Lederle 2014 und Thomas 2014) handelt, in dem besonders »exotische« Außenseiter:innen zur Unterhaltung des Kinopublikums ausgestellt werden.⁶ Wenn es sich also trotz der nur auf den ersten Blick episodischen Struktur des Films tatsächlich um eine Diagnose gesellschaftlicher Zusammenhänge handelt, fügen sich jedoch die Darstellungen der BDSM-Praktiken in deren Tendenz ein. Auch wenn es sich dabei um konsensuale Rollenspiele der Akteur:innen handelt, geht es hier ebenfalls um Phantasien der Gewalt, von Unterwerfung und Unterdrückung und

5 Dies geht auf der DVD der Reihe *Der österreichische Film* in der Edition *Der Standard* (#307) (Seidl 2018) in den Untertiteln für Gehörlose verloren, in denen lediglich zu Beginn der Kamerafahrt »freundliche Blasmusik« und zu deren Schluss »Blasmusik Ende« zu lesen ist.

6 Obschon Milieuunterschiede weiterhin für ein Gefühl sicherer Distanz bei den Zuschauer:innen sorgen könnten, sofern Seidls Publikum sich primär aus einem liberalen Bildungsbürgertum bilden mag.

um Kompensationen von Demütigungserfahrungen und Ängsten. Diese Übergänge erscheinen trotz und wegen der Härte des Filmschnitts fließend. Seidl geht selbst davon aus, dass die in Kellern verübten Verbrechen, die im Österreich der 2000er Jahre an die Öffentlichkeit kamen, in den Köpfen der Filmzuschauer:innen immer präsent sein werden (vgl. Seidl; zit. nach Keuschnigg 2014, o. S.).

Allerdings kommen die Praktizierenden von BDSM in den Interviews ausführlich zu Wort. So betont eine Frau, die in ihrer Partnerschaft die dominante Rolle einnimmt, dass diese von ihr als sehr harmonisch geschilderte Beziehung nur durch gegenseitigen Respekt, Vertrauen und Verantwortung funktionieren könne. Eine andere Interviewpartnerin, die als Caritas-Mitarbeiterin Frauen beim Ausstieg aus gewalttätigen Beziehungen hilft, zeigt deutlich die Grenzen zwischen Miss-handlung und den von ihr genossenen masochistischen Praktiken auf, in denen sie »die Seele baumeln« lassen kann. Insofern erscheint BDSM hier durchaus auch als zeitweilige Entlastung von ökonomischen, genderbezogenen und anderen Zwängen. Doch diese Ambivalenzen können auch vom Gesamteindruck überlagert werden, zumal wenn Schüler:innen durch diesen Film eine vielleicht erste intensive Auseinandersetzung mit dem Thema führen sollten, das hier primär in einer – wenn nicht parallelsetzenden, so dialektischen – Beziehung zu patriarchalem Waffen- und Gewaltkult verhandelt wird. Zwar werden immer wieder auch andere Beispiele gezeigt, so etwa ein jugendlicher Drummer, ein Mann mit seiner Modelleisenbahn oder Frauen im Waschkeller, doch diese Akteur:innen sind jeweils verhältnismäßig kurz zu sehen. Auch Seidl selbst schildert es in einem Interview als schwierige Rechercheaufgabe zum Film, nicht nur »die Normalität, das Banale, das Harmlose zu finden. Viele Menschen zeigen gerne ihren Keller her, aber was man darin findet, erschöpft sich meistens in Hobby-Räumen wie Bastelkeller, Fitnesskeller oder Partykeller [...]. In Wahrheit habe ich aber nach Abgründigerem gesucht.« (Seidl; zit. nach Keuschnigg 2014, o. S.). Zugleich betont Seidl, dass gerade diese Kellerwelten die Normalität auch der eigenen Abgründe zum Ausdruck bringen würden (vgl. ebd.). Seidl wie auch sein Film scheinen damit die Keller in die Nähe des Unbewussten zu rücken, der verdrängten Triebwelt, so wie auch in Spielfilmen nicht selten die Aufteilung in obere Etagen, untere Etagen und Keller die freudianische Trias von Über-Ich, Ich und Es symbolisiert (vgl. Slavoj Žižek; zit. nach Fiennes 2006). Freud begründet die Wirkung des Unheimlichen durch die unvermittelte Konfrontation mit dem, was auf früheren Entwicklungsstufen verdrängt wurde, etwa dem magischen Denken und dem Animismus der Kindheit (vgl. Freud 1970, S. 265). So läge es etwa im Bereich des Erwartbaren, wenn Kinder Puppen nicht nur im Spiel als lebendig behandelten, sondern sie auch so wahrnahmen (vgl. ebd., S. 256 f.). Wenn jedoch Erwachsene ins Zweifeln darüber kämen, ob es sich um eine Puppe oder ein lebendiges Wesen handelte, könne dies ein unheimliches Gefühl erzeugen. *Im Keller* zeigt nicht nur immer wieder Menschen, die Puppen besitzen (etwa Schaufensterpuppen mit NS-Uniformen) oder Puppen wie Menschen behandeln (ein Sportschütze schießt auf lebensgroße digitale Projektionen von Menschen, die bei Treffern menschliche Schreie von sich geben; eine Frau bemuttert eine Baby-Puppe, die so realistisch aussieht, dass sie ins »Uncanny

Valley«⁷ fällt). Der Film verleiht auch diesen Menschen selbst etwas Puppenhaftes durch deren betont modellhafte Positionierung im Frame. So mutet der gesamte Film beinahe an, als sei er in verschiedenen Kammern eines riesigen Puppenhauses oder Setzkastens gedreht worden. Dies wird durch viele Details noch betont, mit

denen die Kellerinhaber:innen wie Teile automatischer Abläufe erscheinen – ein Mann taucht mit seinem Kopf zwischen den befahrenen Schienen seiner Modelllandschaft hervor (Abb. 7), ein Paar wird vor einer elektronischen Dartscheibe aufgenommen, die *The Entertainer* dudelt, ein anderes hinter der Theke seiner kleinen Bar, während *Da sprach der alte Häuptling der Indianer* abgespielt wird. Den Transfer vom

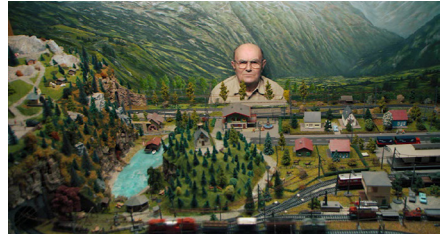


Abb. 7:
Im Keller (Seidl 2018, 00:55:03)

psychologischen Einzelfall auf größere gesellschaftliche und politische Zusammenhänge hat Freud selbst vorgenommen, so in seiner Schrift über *Das Unheimliche* oder auch in *Das Unbehagen in der Kultur* (vgl. Freud 2018, S. 29–108). Insofern ließen sich auch die Spiele mit den archaisch anmutenden Formen des Duells, der Jagd, des Faschismus oder der Sklaverei und der körperlichen Züchtigung als unheimliche Regressionen sehen, sei es der globalen, europäischen oder der österreichischen Zivilisation. Im letzteren Fall würde der Film Sebalds Beobachtungen von 1990 aktualisieren: »Es ist offenbar immer noch nicht leicht, sich in Österreich zu Hause zu fühlen, insbesondere wenn einem, wie in den letzten Jahren nicht selten, die Unheimlichkeit der Heimat durch das verschiedentliche Auftreten von Wiedergängern und Vergangenheitsgespenstern öfter als lieb ins Bewußtsein gerufen wird.« (Sebald 2012, S. 16) Doch was *Im Keller* zeigt, sind keineswegs rauschhafte oder exzessive Entladungen aufgestauter Triebe, sondern hochgradig ritualisierte, oft sterile Abläufe (auch dies wird durch die Bildgestaltung noch potenziert), insofern also bereits Kompensationen des Triebverzichts. Diese stehen keineswegs in einfachem Kontrast zur Ordnung der »Oberwelt«, sondern sind von dieser durchdrungen, reproduzieren oder ermöglichen sie. »Die Begegnung mit dem Unheimlichen kann [...] befreiend wirken und eine Verlebendigung des Erstarrten ermöglichen.« (Mitterer/Nagy 2015, S. 12) Die Keller in Seidls Film setzen hingegen keine subversiven Kräfte frei, jedenfalls nicht direkt, sie regen die Zuschauer:innen eher ex negativo zu befreienden Imaginationen von Möglichkeitsräumen an. Das entsprechende Potential des Unheimlichen liegt also darin, dass der Film dessen Erkennen inmitten einer dem Anspruch nach zivilisierten Gesellschaft Erwachsener und ihrer Bräuche befördert. Unter Berücksichtigung

7 Ein unheimliches Gefühl gegenüber künstlichen Figuren, die weder deutlich abstrahiert noch völlig ununterscheidbar von Menschen sind.

einer auch kritischen Auseinandersetzung mit Freuds Argumentation⁸ ließe sich zum Beispiel sein Text über *Das Unheimliche* im Deutschunterricht in Bezug auf Sequenzen aus *Im Keller* setzen, was freilich relativ hohe Anforderungen an die Schüler:innen stellt. In Schilchers und Pissareks Modell zum literarischen Kompetenzerwerb (vgl. Schilcher/Pissarek 2018) entspräche diesen das Niveau 4 der Dimension »Grundlegende semantische Ordnungen erkennen« (vgl. Müller 2018, S. 87–104): »Komplexe Oppositionen und ihre semantischen Äquivalente textimmanent und unter Einbeziehung philosophisch-kulturellen Wissens rekonstruieren.«. Wie schon *Was uns bindet* lässt sich auch die Dokumentation *Im Keller* durchaus unter literarischen Gesichtspunkten auf ihre semantischen Ordnungen hin untersuchen. Nicht von ungefähr zeichnete die Co-Autorin Veronika Franz auch als Regisseurin und Autorin unter anderem für *Ich seh ich seh* (Fiala/Franz 2014) mit verantwortlich und leitete Martin Gschlacht auch die Kameraführung für *Hotel* (Hausner 2004), beides Horrorfilme, in denen unheimliche Gebäude zentrale Rollen spielen. Insofern könnte ein intertextueller Vergleich zwischen Sequenzen aus fiktionalem Horrorfilm und Dokumentarfilm, wie er hier bereits anhand des Filmendes vorgenommen wurde (siehe oben), viele Beobachtungen ermöglichen. Auch auf den anderen Niveaus – I. Einfache Oppositionen und ihre expliziten semantischen Äquivalente erkennen, II. Oppositionen und ihre (impliziten) semantischen Äquivalente rekonstruieren, auch unter Einbeziehung von Kontextwissen, III. Verschiedene Positionen auf einer Skala und ihre Bezüge zur Handlung erkennen (immanent und unter Einbeziehung von Kontextwissen) – lässt sich der Film behandeln. Etwa auf Niveau I durch den Vergleich der Räume, der zum Teil im Film selbst explizit artikuliert wird (so ließen sich die sachlich vorgetragenen und aufklärerischen Interview-Passagen mit der Caritas-Mitarbeiterin über ihre Erfahrungen in der Arbeits- und Beziehungswelt im Verhältnis zu ihren masochistischen Vorlieben nach entsprechender Vorbereitung Schüler:innen über 16 eventuell zeigen). Überwiegend wird dieser Vergleich jedoch, wie gesagt, implizit durch die Montage vorgenommen und bedarf der Kontextualisierung (siehe Niveau II). Auf Niveau III ließen sich beispielsweise unterschiedliche Formen und Grade des Jagens und Sammelns von Trophäen oder der Gefangenschaft in den Kellerräumen finden und mithilfe schematischer Darstellungen ordnen.

Was aber spricht nun dafür, diese Lernprozesse gerade an *Im Keller* zu fördern, nur weil es offenbar prinzipiell möglich wäre? Hat doch der Film nicht nur ein hohes Provokationspotential, auch empfehlen sich bestimmte Sequenzen kaum für die Schule, mit Rücksicht auf die Distanz im Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen wie auch auf das Risiko der Stereotypenbildung. Der Film eignet sich erstens, da er seine ästhetisierenden und fikionalisierenden Verfahren selbst nahe-, wenn nicht offenlegt, und insofern eine zu Reflexionen ermutigende Alternative zu spekulativen Boulevardpresse- und Dokutainment-Formaten mit

8 Gerade in Hinsicht auf deren Versuche, fiktionale Literatur zu interpretieren (vgl. Freud 1970, S. 254).

ähnlichen Sujets bietet. Er eignet sich zweitens, weil er mit seiner Pointierung zu einer kritischen (aber auch kritikwürdigen) Auseinandersetzung mit der eigenen (nicht nur österreichischen) Gesellschaft anregt. Und er eignet sich drittens, weil Seidls Filme ihren bereits kanonischen Rang nicht zuletzt einer prägnanten stilistischen Handschrift verdanken, die sich gut an ihm herausarbeiten lässt.

3. Elternhäuser und Keller-Refugien in einer Kultur der Digitalität

Was uns bindet und *Im Keller* sind innovative Filme, deren Strukturen nicht nur rekonstruiert (bzw. im Rezeptionsprozess erst konstruiert) werden können, sondern die auch dazu anregen, auf ihnen aufzubauen: Sie geben viele Impulse zu sachbezogenen und zugleich medienreflexiven Diskussionen, bei denen die Schüler:innen auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, oder auch zum produktions- und handlungsorientierten Unterricht. In beiden Fällen bieten sich Bezüge zur Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2019) an. Dies mag überraschen, denn überwiegend sind in den Filmen Gebäude und Kulturlandschaften ohne viele Spuren des Digitalen zu sehen. Allein in *Was uns bindet* kommuniziert die Mutter Irene mit ihrer Tochter Marlies über eine skype-Videokonferenz. Diese Nähe genügt Irene aber nicht, was Marlies latent unter Druck zu setzen scheint. Ivette ist hingegen später über skype in der Lage, mit Marlies ein vertiefendes Gespräch über die Konflikte in der Familie zu führen. Im österreichischen Expo-Pavillon in Mailand sieht sich Vater Werner seinerseits fasziniert einen durch *augmented reality* digital erweiterten Waldraum an (beworben mit »Breathe Austria. Explore the Nature«). (Abb. 8) Er kann die entspannenden Erfahrungen aber nicht mit Irene teilen, da sie diese lieber in nicht-digitalen Wäldern beim Pilzesammeln macht.



Abb. 8:
Was uns bindet (Löcker 2018a: 01:42:32)

Diese Sequenzen ins Verhältnis zu eigenen medialen Erfahrungen zu setzen, könnte eine Diskussion darüber anstoßen, wie digitale und nicht-digitale Räume auf verschiedene Weise und für diverse Individuen und Gruppen Beziehungen bedingen, sie ermöglichen und erschweren.

Wenn auch in *Im Keller* vergleichbare Momente ausbleiben, so erinnert die Ästhetik des Films dafür nicht nur an das frühe Stummfilmkino, in dem eher Attraktionen vorgeführt als Erzählungen entfaltet wurden,⁹ sondern auch an die Videos, die für YouTube, Instagram, TikTok und andere Plattformen und soziale Netzwerke

9 Vgl. die schul- und filmpraxisorientierten Konzepte von Ines Müller zu filmischen Räumen im Unterricht (Müller 2012, S. 100–127), darunter auch zu einer einzigen Einstellung (ebd., S. 125 f.).

produziert werden. Wenn Influencer:innen oder Teilnehmer:innen von Videokonferenzen aus ihren Privat- oder Studioräumen heraus in die statische Kamera sprechen und dabei ihre Wohnung im Hintergrund präsentieren (seien es sorgfältig arrangierte Merch-Artikel, Bücher- oder Schuhregale), dann stellt sich auch hier die Frage, was in den Rahmen mitaufgenommen werden soll und inwiefern die Frames somit immer auch sozial normative Rahmungen gestalten oder reproduzieren. Diese Videos bemühen sich freilich häufig darum, ihre Bildausschnitte zu dynamisieren, sei es durch Jump Cuts oder durch die Performances der Vlogger:innen. *Im Keller* eröffnet dagegen einen anderen, irritierenden Umgang mit den Voraussetzungen der einzelnen Einstellung. Mit relativ geringem Aufwand ließe sich mithilfe der Kameras von Mobiltelefonen im Unterricht die Erfahrung machen, wie die Erwartungen an eine immanente Be- bzw. Überspielung des Rahmens unterlaufen werden können, wie die Grenzen der Einstellung (der sozialen Einstellung wie der Kamera-Einstellung) bewusst gemacht und bis zum Äußersten angespannt werden können, aber auch an welchem Punkt es befreiend sein kann, sie zu durchbrechen – zum Beispiel durch eine Kamerafahrt oder durch einen Ausbruch aus der eigenen Blase, sei sie digital oder aus Beton.

Literatur

- BALÁZS, BÉLA (2001): *Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BERGALA, ALAIN (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- CAMUS, ALBERT (1990): *Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde*. Hamburg: Rowohlt.
- ELSAESSER, THOMAS (2002): *Filmgeschichte und frühes Kino. Archäologie eines Medienwandels*. München: edition text + kritik.
- ERK, CORINA (2020): Faction, Tableaus, Voyeurismus. Die Filme Ulrich Seidls – eine Werksichtung. In: Erk, Corina; Prager, Brad (Hg.): *Ulrich Seidl*. München: edition text + kritik (= Film-Konzepte, Bd. 59), S. 3–21.
- ERK, CORINA; PRAGER, BRAD (Hg., 2020): *Ulrich Seidl*. München: edition text + kritik (= Film-Konzepte, Bd. 59).
- FAHLENBRACH, KATHRIN (2010): *Audiovisuelle Metaphern. Zur Körper- und Affektästhetik in Film und Fernsehen*. Marburg: Schüren.
- FREUD, SIGMUND (1970): Das Unheimliche. In: Mitscherlich, Alexander; Richards, Angela; Strachey, James (Hg.): *Sigmund Freud. Studienausgabe. Band IV: Psychologische Schriften*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 241–274.
- DEBS. (2018): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, Sigmund: *Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 29–108.
- HATTENDORF, MANFRED (1999): *Dokumentarfilm und Authentizität. Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz: UVK Medien.
- KEUSCHNIGG, MARKUS (2014): Acht Fragen an Ulrich Seidl. In: *Im Keller. Presseheft*. Wien: Ulrich Seidl Film Production, o. S.
- KHOULOKI, RAYD (2007): *Der filmische Raum. Konstruktion, Wahrnehmung, Bedeutung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- KRAH, HANS (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 261–288.

- LAMP, FLORIAN (2009): »Die Wirklichkeit, nur stilisiert«. *Die Filme des Ulrich Seidl*. Darmstadt: Büchner.
- LEDERLE, JOSEF: Im Keller. In: *Filmdienst*. Online: <https://www.filmdienst.de/film/details/544852/im-keller#kritik> [Zugriff: 22.3.2022].
- LÖCKER, IVETTE (2018b): Erleichtertes Lächeln. Ivette Löcker über ihren sehr persönlichen Familienfilm. In: *Booklet zur DVD »Was uns bindet«*. Wien: Hoanzl, o. S.
- MITTERER, NICOLA; NAGY, HAJNALKA (2015): »Keine Sinnhaftigkeit außer dem Wahn«. Über Schönheit, Schrecken und Sinnhaftigkeit des Unheimlichen. In: Dies. unter Mitarbeit von Sabine Profanter (Hg.): *Zwischen den Worten. Hinter der Welt. Wissenschaftliche und didaktische Annäherungen an das Unheimliche*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 9–31.
- MÜLLER, INES (2012): *Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung*. München: kopaed.
- MÜLLER, KARLA (2018): Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–104.
- QUANDT, THORSTEN; VOGELANG, JENS (2019): Jugend, Internet und Pornografie: Eine Befragungsstudie zu individuellen und sozialen Kontexten der Nutzung sexuell expliziter Inhalte im Jugendalter. In: Rössler, Patrick; Rossmann, Constanze (Hg.): *Kumulierte Evidenzen. Replikationsstudien in der empirischen Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–118.
- REBHANDL, BERT (2018): Gebundene Freiheiten. Ivette Löckers Dokumentarfilm »Was uns bindet«. In: *Booklet zur DVD »Was uns bindet«*. Wien: Hoanzl, o. S.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hg., 2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SEBALD, W. G. (2012): Einleitung. In: Ders.: *Unheimliche Heimat. Essays zur österreichischen Literatur*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 11–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- STALDER FELIX (2019): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- THOMAS, ANDREAS (2014): Freak Scenes. In: *filmgazette*. Online: <https://filmgazette.de/2017/07/10/im-keller/> [Zugriff: 22.3.2022].

Filmographie

- FIALA, SEVERIN; FRANZ, VERONIKA (2014): *Ich seh, ich seh*. Spielfilm/Horrorfilm. AT: Seidl Filmproduktion.
- FIENNES, SOPHIE (2006): *The Pervert's Guide to Cinema*. Dokumentarfilm/Essayfilm. UK/AT/NL: Martin Rosenbaum, Sophie Fiennes, Ralph Wieser.
- HAUSNER, JESSICA (2004): *Hotel*. Spielfilm/Horrorfilm. AT/DE: coop99, Essential Filmproduktion.
- LÖCKER, IVETTE (2017): *Was uns bindet*. Dokumentarfilm. AT: Mischief Films.
- DIES. (2018a): *Was uns bindet*. Dokumentarfilm. AT: Mischief Films. Wien: Hoanzl (= Edition Der österreichische Film #302) [DVD].
- LYNCH, DAVID (1986): *Blue Velvet*. Spielfilm/Thriller. US: De Laurentiis Entertainment Group.
- SEIDL, ULRICH (2014): *Im Keller*. Dokumentarfilm/Essayfilm. AT/DE: coop99 Filmproduktion, Ulrich Seidl Filmproduktion.
- DERS. (2018): *Im Keller*. Dokumentarfilm/Essayfilm. AT/DE: Ulrich Seidl Filmproduktion. Wien: Hoanzl (= Edition Der österreichische Film #307). [DVD]
- WULF, CONSTANTIN (2014): *Ulrich Seidl und die bösen Buben*. Dokumentarfilm. AT/DE/CH: Navigator Film.

Ursula Maurič, Anja Thielmann

Global Citizenship Education & Philosophy for Children als methodischer Ansatz für *voXmi*-Schulen

Mehrsprachigkeit in *p4c-Dialogues* zu globalen Themen

Am Beispiel der Zusammenführung des methodischen Ansatzes von *Philosophy for Children* (*p4c*) und der pädagogischen Disziplin *Global Citizenship Education* (*GCE*¹), die politisches Lernen mit den globalen gesellschaftspolitischen Zielen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung in Bezug setzt, gibt dieser Beitrag einen Einblick, wie Empowerment für demokratische Mitsprache in globalisierten und mehrsprachigen Gesellschaften an Bildungsinstitutionen gestärkt werden kann. In Abschnitt zwei wird deutlich, welche Rolle darin spezifisch Fragen von Identitäts- bzw. Zugehörigkeitskonstruktionen und daraus resultierende Formen von Ausgrenzung und Inklusion spielen. Der hier vorgestellte pädagogische Ansatz der Verknüpfung von *GCE* und *p4c*, welcher seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Wien verfolgt wird, kann in allen Bildungsstufen zum Einsatz kommen.

URSULA MAURIČ ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien und Bundeslandkoordinatorin für Wien im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* (www.voxmi.at). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Globale Bildungsziele und Mehrsprachigkeit in der Lehrer*innenbildung, Global Citizenship Education. E-Mail: ursula.mauric@phwien.ac.at

ANJA THIELMANN ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Phänomenologisch orientierte Forschung zu Lehren und Lernen, Dialog und Lernen in der Community of Inquiry (Philosophy for Children – *p4c*). E-Mail: anja.thielmann@phwien.ac.at

- 1 In der wissenschaftlichen Fachliteratur (u. a. im *ide*-Heft 4-2021) sowie in Dokumenten der UNESCO wird häufig *GCED* als Akronym für *Global Citizenship Education* verwendet. Daneben verwendet eine Reihe von Autorinnen und Autoren auch das Akronym *GCE* (etwa die in diesem Beitrag zitierten Sant u. a. 2018). Die hier beschriebene Projektinitiative der PH Wien trägt den Titel *GCE & p4c*. Daher soll in diesem Beitrag auch das Akronym *GCE* verwendet werden.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird in Österreich meist mit Herausforderungen und ungleichen Bildungschancen im Kontext des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch verknüpft. Entsprechend werden aus dieser Perspektive Lösungen für eine erfolgreiche Gestaltung schulischen Lernens gesucht. Im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* erfolgt die Entwicklung am Standort aus einer differenzierten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Realität. Eine an Stärken orientierte Haltung ermöglicht es, die Chancen, die sich aus einem Von- und Miteinanderlernen in mehrsprachigen Klassenzimmern über unterschiedliche Bildungsstufen hinweg für alle Beteiligten und für die Gesellschaft als Ganzes ergeben, in den Vordergrund zu rücken. Es entstehen pädagogische Ansätze, die meist auf einer fachübergreifenden Zusammenarbeit aufbauen und immer das Kind ins Zentrum des Lehr- und Lernprozesses stellen. Zugleich reflektieren *voXmi*-Standorte lokale und globale gesellschaftliche Entwicklungen und suchen nach Zugängen und Partnerschaften, um aktuelle Themen aufzugreifen und die Lernenden dabei zu unterstützen, die eigene Zukunft mitzugestalten.

In diesem Beitrag geben wir zunächst Einblick in zentrale Anliegen von Schulentwicklung im Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* und stellen den Bezug zwischen einem inklusiven Ansatz zu Mehrsprachigkeit und den globalen Zielen der UN Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung her. Nach einer kurzen Einführung in das hier verfolgte Konzept von *Global Citizenship Education (GCE)* und in den für *GCE & p4c* relevanten Zugang zu *Philosophy for Children (p4c)* geben wir abschließend einige Anregungen für die Entwicklung und Praxis von Unterricht.

1. *voXmi* – Schulentwicklung und globale Bildungsziele

Das Schul- und Bildungsnetzwerk *voXmi* ist *ide*-Leserinnen und Lesern bereits aus dem Heft 4/2015 *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit* als gute Praxis von Schulentwicklung mit einem besonderen Fokus auf die Stärkung des Kindes durch eine umfassende Einbindung individueller Mehrsprachigkeit bekannt (vgl. Maurič 2015). Neu ist die Einbettung der *voXmi*-Praxis in einen postkolonialen kritischen Diskurs, der die politische und zugleich globale Dimension von Mehrsprachigkeit verdeutlicht. Die Wurzeln dafür liegen bereits in der Gründungsgeschichte von *voXmi*. Von Beginn an war das zentrale Anliegen, die vielen Sprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht und im schulischen Leben wertschätzend aufzugreifen und zu fördern. Dahinter stand die Beobachtung, dass viele Kinder mehrsprachig aufwachsen, dass aber die unterschiedlichen Familiensprachen in der Gesellschaft und auch in Schulen einen unterschiedlichen Stellenwert haben und sich daraus gesellschaftspolitisch brisante Fragestellungen ergeben. So stellt sich etwa die Frage nach einem (Kinder-)Recht auf Sprache, über welches sich erste Bezüge zu *GCE* identifizieren lassen (vgl. Huber-Kriegler 2015; Landgrebe/Maurič 2020).

Dem Paradigma der Überlegenheit folgend, beinhaltet die koloniale Herrschaft die vorsätzliche Zerstörung anderer Kulturen und die Vernichtung von Wissen und schließlich von Erinnerungen (vgl. Barison u. a. 2018, S. 274). Österreich hat keine

koloniale Geschichte. Das heißt jedoch nicht, dass nicht auch hier koloniale Ansichten, Haltungen und Handlungen reproduziert werden. Der portugiesische Soziologe und postkoloniale Denker Boaventura de Sousa Santos hält fest: »In Europe, racism, xenophobia, anti-Semitism, and Islamophobia are among the modalities in which we can see colonialism at work.« (Santos 2016, S. 18) Ein postkolonialer kritischer Diskurs spricht daher eine Reihe von sozialen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsfaktoren an, die mit der kolonialen Geschichte Europas in Bezug zu setzen sind und mit denen Kinder und Jugendliche, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer in Österreich in ihrem Alltag – direkt oder indirekt – konfrontiert sind. Entsprechend müssen diese Faktoren auch in der Schule thematisiert werden. Am Beispiel Mehrsprachigkeit bedeutet dies, neben den Herausforderungen, welche sich für das österreichische Schulsystem unter den Bedingungen sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer für Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg stellen, auch die politische Dimension des Themas anzusprechen. Warum sind einzelne Sprachen dominant und warum werden andere unsichtbar gemacht? Wer bestimmt, welche Sprachen in Schulen gelehrt werden? Was bedeutet es eigentlich für meine demokratische Mitbestimmung, wenn ich meine Sprache nicht entwickeln kann? Wenn ich in meiner Sprache meine Gedanken nicht in eine demokratische Diskussion einbringen kann? Wenn meine Stimme in meiner Sprache nicht gehört wird?

Die Einbindung der Familiensprachen in alle Bereiche von Schulentwicklung wird im Kontext einer globalisierten und von Diversität geprägten Gesellschaft zum Ausgangspunkt für das Empowerment zu einer selbstbewussten demokratischen Teilhabe an der Gestaltung von Gesellschaft an *voXmi*-Schulen. Der inklusive Gedanke wird aus der Perspektive des Individuums formuliert: »Mich mit allem, was ich bin und was mich besonders macht, in einer Gesellschaft angenommen zu fühlen, ist die Grundlage für mein Gefühl der Zugehörigkeit und die Grundlage dafür, auch selbst Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen.« (voXmi 2021)

2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich und die Tatsache, dass an Volksschulen über 30 Prozent der Kinder in ihrem Alltag neben Deutsch auch noch andere Sprachen gebrauchen (vgl. Stefan u. a. 2019), hat viele Ursachen und diese sind oft, doch keinesfalls immer migrationsbedingt. Zum einen geht sie auf die Veränderung politischer Zugehörigkeiten, Grenzen und Staatsformen zurück, die in Europa besonders durch die beiden Weltkriege, durch den Zerfall der Sowjetunion und Jugoslawiens ausgelöst wurden. Während die Bevölkerung und ihre Sprachen also auf dem gleichen Gebiet blieben, veränderte sich ihre politische Zugehörigkeit. Parallel dazu fanden stets Migrationsbewegungen statt, die in unterschiedlicher Weise Mehrsprachigkeit prägten (vgl. Herzog-Punzenberger 2017; Reitmair-Juárez 2017, S. 14f.) und deren Ursachen politischer, wirtschaftlicher, sozialer und zunehmend ökologischer Natur sind.

Eine sich aus den unterschiedlichen Ursachen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ergebende Zugehörigkeit – sei es zu einer anerkannten Volksgruppe oder zu

einer der neuen sprachlichen Minderheiten, die diesen Status nicht haben – hat jedenfalls gesellschaftsrelevante wie auch individuelle Auswirkungen:

Angehörige von Minderheiten [...] müssen nach wie vor mit einem erheblichen Mehraufwand für ihre Rechte eintreten. Hierbei entsteht sehr häufig ein Rechtfertigungsdruck. Rechtfertigung verlangt vom Individuum eine ständige thematische Auseinandersetzung, ein ständiges Sich-Behaupten, einen ständigen Einsatz für die Ankerkennung des Eigenen. (Angerer-Pitschko 2017, S. 7)

Globalisierung bedeutet vor allem weltweit komplexe und durch vielfältige Faktoren bestimmte Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten von Menschen (vgl. Sant u. a. 2018, S. 3). Mehrsprachigkeit in Österreich ist insofern in den Kontext von Globalisierung zu setzen, als ihre Ursachen ebenso komplex sind wie die Faktoren, die den politischen, gesellschaftlichen und individuellen Umgang damit bedingen. Sie lässt sich nicht national begrenzen und steht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Machtdiskurse. Ein inklusiver Zugang zu Mehrsprachigkeit trägt in sich das Potenzial für eine Transformation von Vorstellungen zu dem, was globalisierte Gesellschaften ausmacht und zusammenhält. *voXmi*-Schulen erkennen dieses Potenzial und fördern es durch die Einbindung der Sprachen von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Eltern in ganzheitlich konzipierte Entwicklungsprozesse am Standort. Sie setzen sich kritisch damit auseinander, welche Strukturen und Praktiken von Inklusion und Exklusion zu einer Fragmentierung der Gesellschaft beitragen und auf welche Weise Schule selbst Teil des Problems bzw. Teil der Lösung sein kann. Und sie verstehen sich als Ort, wo ein Selbstverständnis von Gesellschaft, welches Mehrsprachigkeit nicht als Trennlinie, sondern als über nationalstaatliche Grenzen hinweg verbindendes Element erkennt, für alle Beteiligten erfahrbar wird.

3. Sprache(n) und *Citizenship Education* in globalisierten Gesellschaften

Ein Teilziel 4.7 der UN Agenda 2030 ist *Global Citizenship Education* eine jener zentralen Disziplinen, welche Bürgerinnen und Bürger zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Welt befähigen sollen (vgl. United Nations 2016). Der Anspruch besteht darin, in der Bildung gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten, deren Ursachen und Auswirkungen über nationalstaatliche Grenzen hinweg vielschichtig miteinander verflochten sind, und vor diesem Hintergrund die Rolle von *Citizenship* zu reflektieren und zu entwickeln. Die ständige kritische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitskonstruktionen und daraus entstehenden Formen von Inklusion und Exklusion stellt dabei den »Kern des Politischen einer politischen Bildung« (Kleinschmidt/Lange 2021, S. 23) dar, welche *Citizenship Education* inklusiv und grenzüberschreitend denkt.

Für schulisches Lernen zu *GCE* im Kontext von Mehrsprachigkeit ist zunächst festzuhalten, dass »Lernvorgänge [...] nicht nur das kognitive Gedächtnis [berühren], sondern auch das Bedürfnis eines Menschen, als Person in seiner Gesamtheit (Gefühle, Fähigkeiten, Unvollständigkeiten, etc.) ernst- und wahrgenommen zu werden. In allen Lernprozessen spielt der Aspekt von Anerkennung eine zentrale

Rolle« (Angerer-Pitschko 2017, S. 8). Dem entspricht eine wichtige Bedeutungsdimension des Begriffs *Citizenship*, die – neben *Citizenship* als *Status* und *Citizenship* als *Praxis* von Bürgerschaft – in einem *Gefühl* von Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft besteht (vgl. Osler/Starkey 2005). Ein wesentliches Ziel von GCE muss es entsprechend sein, Lernende als Bürgerinnen und Bürger zu stärken, indem sie unter anderem lernen, sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen und Sprache als Teil der eigenen Identität wahrzunehmen (vgl. Krumm/Reich 2011, S. 2) bzw. als Teil der Identität anderer anzuerkennen.

4. Der Beitrag von *p4c* für die Praxis von GCE

Eine wie im vorhergehenden Abschnitt beschriebene inklusive und zugleich emanzipatorisch ausgerichtete *Global Citizenship Education* findet in dem von den USA ausgehenden Ansatz der *p4c*-Bildungsbewegung, welcher weltweit den größten Einfluss auf die Entwicklung von Philosophieren mit Kindern hatte (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 59), einen methodischen Zugang für die praktische Umsetzung. Matthew Lipman (1922–2010) gilt als Begründer dieses Ansatzes von *p4c*, der in Anlehnung an die amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce (1839–1914) und John Dewey (1859–1952) eine *Community of Inquiry* – eine philosophische Forscher- und Forscherinnengruppe – als zentrales Element für eine Schulung des selbstständigen Denkens sieht, die sich gemeinsam einer Frage bzw. einem Thema philosophisch nähern. Das heißt, dass im Modus des gemeinsamen Erforschens Konzepte, Argumente und Schlussfolgerungen analysiert und neu gewonnene (Er)kenntnisse auf die eigenen Meinungen und Vorurteile reflektiert und diese gegebenenfalls korrigiert werden. Neben dem streng konzeptuell-argumentativen und reflexiven Charakter der Philosophie wird auch eine spielerische, kreative und offene Haltung vermittelt, sich der Philosophie zu bedienen, um sich in der Welt zu orientieren (vgl. Lipman/Sharp/Oscanyan 1980, S. 53 ff.). »Thinking is the skill *par excellence* that enables us to acquire meanings.« (Ebd., S. 13) Diese Aussage Lipmans macht deutlich, dass es ihm nicht darum geht, wie die Bezeichnung *Philosophy for Children* vielleicht vermuten lässt, Kindern philosophische Inhalte zu vermitteln, sondern sein Ansatz konzentriert sich auf eine Schulung des *selbstständigen Denkens* und meint damit eine Schulung, welche die Aspekte des »critical, creative, caring und complex thinking« (Lipman 1991, S. 19 ff.) umfasst und auf den Fragen der Kinder und Jugendlichen basiert. Lipman ist der Meinung, dass Kinder und Jugendliche Bezugspunkte aus ihren Erfahrungen und ihrem persönlichen Wissen nutzen, um ein besseres Verständnis für Fragen im Allgemeinen zu entwickeln. Für das gemeinsame (Weiter)Entwickeln ist ein Austausch notwendig. Hierfür setzt Lipman ein weiteres philosophisches Instrument ein: den Dialog. Dabei handelt es sich aber nicht um einen Dialog, wie wir ihn von Platon kennen, in dem Sokrates als ein Lehrer portraitiert wird, dem es vornehmlich um ein Widersprechen, Debattieren, Streiten, Vorpreschen oder Aufdecken geht. In einem *p4c-Dialogue* steht vielmehr das ernsthafte, gemeinsame Erforschen und das einfache Zuhören im Vordergrund. Diese Qualität des Zuhörens bedarf eines sich selbst

Zurücknehmens, um wirklich offen sein zu können für das, was andere sagen. »Getting students to engage in a philosophical dialogue is an art.« (Ebd., S. 113)

Thomas E. Jackson, Begründer des *p4cHawai'i* (*p4cHI*)-Ansatzes und Schüler Lipmans, erweiterte dessen Methode und kreiert den Ausdruck »gently socratic inquiry« (Jackson 2017a). Er meint damit ein methodisches Fragen und mehrfaches Untersuchen aus verschiedenen Blickwinkeln, das auch ein Freilegen von Halbwahrheiten und von verborgenen Annahmen aufdeckt. Durch diesen Akt des akribischen Erforschens und Fragenstellens wird auch eine gewisse sokratische Beharrlichkeit ersichtlich. Des Weiteren legt Jackson den Fokus in seiner Arbeit noch stärker auf die lebensweltlichen Fragen der Kinder. So beginnt jede *p4c*-Einheit in Hawai'i mit der Frage: »What do you wonder about?« (Jackson, 2017a, S. 11) Die in Antwort darauf formulierten Fragestellungen der Kinder werden zunächst gesammelt und im Anschluss wird, in einem demokratischen Prozess der Abstimmung, eine Frage gewählt. Das bedeutet, dass die *Community of Inquiry* nicht nur den Ablauf der *p4c*-Einheit, sondern auch den Inhalt selbst bestimmt. Somit wird auch ein Verständnis von Demokratie vermittelt, in dem alle Beteiligten eine Stimme haben. In der *Community of Inquiry* haben die Lernenden die Möglichkeit, aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen mit gesellschaftlicher Diversität viel mitzunehmen und zu lernen. Die Vielfalt, die in den *p4c-Dialogues* offenbart wird, lässt die Lernenden erkennen, dass es mannigfaltige Unterschiede in ihrer sozialen, kulturellen, sexuellen usw. Identität gibt, welche als Alternativen und nicht als Differenzen gesehen werden können (vgl. Jackson 2017b, S. 29).

5. Praktische Hinweise für die Umsetzung von GCE & p4c

Sowohl *GCE* als auch *p4c* können vor allem dort gut umgesetzt werden, wo bereits eine demokratische und inklusive Schulkultur entwickelt wurde, die eine emanzipatorische Entwicklung von Lernenden als *Citizens* vielschichtig unterstützt, nicht zuletzt durch gemeinsame Entwicklung von Unterricht und eine ständige kritische Selbstreflexion der Lehrpersonen. Fragestellungen, welche von einer *Classroom Community of Inquiry* zu *GCE* & *p4c* formuliert werden können, spiegeln nämlich nicht nur den forschenden Blick der Schüler*innen wider, sondern ganz besonders auch die Haltung der Lehrpersonen, welche den Zugang zur Moderation eines solchen Dialogs bestimmt. Diese Haltung und zugleich eine durch die allgemeine Kultur des Miteinanders in der Schule bestimmte Rahmung von Unterricht können auch die Einbindung der Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen in einen *p4c-Dialogue* ermöglichen. *Was ist Gerechtigkeit? Was bedeutet Frieden? Was bedeutet Familie? Was bedeutet für mich meine Sprache?* Fragestellungen wie diese können dann unter Einbeziehung von Konzepten bearbeitet werden, die Kinder und Jugendliche in ihren Sprachen entwickelt haben.

Eine kritische Selbstreflexion der Lehrperson vor, aber auch nach dem Unterricht sollte jedenfalls Teil des Entwicklungsprozesses von Einheiten zu *GCE* & *p4c* sein (vgl. Maurič 2022, S. 331f.). Fragen, die dafür unterstützend sein können, betreffen Vorstellungen und Wissen, aber auch mehr oder weniger bewusste

Kommunikations- und Handlungsmuster, die die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern charakterisieren. Die folgende beispielhafte Zusammenstellung für entsprechende Fragestellungen in Bezug auf GCE bezieht Überlegungen zu einer *Inclusive Citizenship Education* im Kontext von Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats (vgl. Kleinschmidt/Lange 2021), zu Orientierungspunkten von Lehren und Lernen zu GCE (vgl. Scherling/Maurič 2018) und schließlich zu einer Pädagogik zu globalen Themen aus einer ethischen Perspektive (Pashby/Sund o. J.) mit ein:

- Weiß ich selbst genug über das Thema und seine globale Dimension?
- Weiß ich genug über die Auswirkungen des Themas auf die private und schulische Lebenswelt der Kinder?
- Kenne ich Argumente [...] der postkolonialen Kritik zu diesem Thema?
- Welche Vorstellungen habe ich davon, wie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen die Realität des Themas an meiner Schule bestimmen?
- Wie vermeide ich durch meinen Unterricht die Reproduktion von Überlegenheitsgefühlen, Stigmatisierung und Ausgrenzung?
- Wie kann ich mir durch die im Lehrer*innenzimmer vorhandene Diversität Unterstützung holen, um meinen Unterricht dazu kritisch und (selbst-)reflexiv zu gestalten? (Maurič 2022, S. 331f.)

Die *p4cHI*-Perspektive wiederum achtet neben dem kritischen und reflektierenden Denken auch darauf, dass der *p4c-Dialogue* in einem »intellectual safe place« (Jackson 2017a, S. 6 ff.) stattfindet. Jackson (2017b, S. 17) gibt zwei Bereiche an, die in die Reflexion einbezogen werden sollen: die Gemeinschaft (*Community*) und den Forschungsprozess (*Inquiry*). Die folgenden Reflexionsfragen beziehen sich auf diese beiden Bereiche und sind für alle Beteiligten der *Community of Inquiry* zu beachten.

Reflexionsfragen in Bezug auf die Gemeinschaft:

- Ist es uns gelungen, einen intellektuell vertrauensvollen Raum zu schaffen, wo alle eine Stimme haben?
- Hatten alle die Möglichkeit, sich einzubringen, und haben sich alle beteiligt?
- Haben wir einander gut zugehört und bei Unklarheiten nachgefragt?

Reflexionsfragen in Bezug auf den Forschungsprozess:

- Sind wir beim Thema geblieben und haben es gut erforscht?
- Sind wir in die Tiefe gegangen?
- Habe ich mein Verständnis für das Thema verbessert?

6. Conclusio

Im vorliegenden Beitrag wurde GCE & *p4c* als ein konkreter methodischer Ansatz für Schulen vorgestellt, für die es ein zentrales Anliegen ist, die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen wertschätzend, regelmäßig und gezielt in den Unterricht und darüber hinaus einzubinden und die darin einen Beitrag zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation erkennen. Ein Neben- und Miteinander von

Sprachen in einem mehrsprachigen Umfeld führt zu Sprachvergleichen (vgl. Krumm 2015, S. 75), die systematisch aufgegriffen werden können und nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit dahinterliegenden Fachkonzepten und die Weiterentwicklung subjektiver Vorstellungen dazu ermöglichen. Vorstellungen von gesellschaftlich relevanten Themen im Kontext der jeweiligen Sprachen zu reflektieren bedeutet, die Diversität von Deutungsmodellen sichtbar zu machen. Dabei geht es auch darum, dominante Erzählungen kritisch zu analysieren und alternative Sichtweisen und Zugänge für eine gelingende Umsetzung von gemeinsamen Zielen zu erkunden.

Gemäß dem hier vertretenen Ansatz des *p4cHI* geht dem gemeinsamen Erkunden stets das kindliche Staunen voraus. Sprache »[...] gibt [Kindern] die Macht, ihrem ursprünglichen Staunen und ihrer unersättlichen Neugier eine Stimme zu geben, die sich in verschiedenen Sprachen ausdrückt, und auch, sich der Unterschiede, die diese Sprachen machen, bewusst zu werden« (Jackson 2017b, S. 29). Jedoch lohnt sich ein inklusiver Zugang zu Mehrsprachigkeit auch über diese kognitive Begründung hinaus in Hinblick auf ein Sich-selbst-Wiederfinden in einer Gesellschaft: »Die ›eigene‹ Sprache sprechen zu können und in ihr gebildet zu werden, repräsentiert nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sondern legt auch Zeugnis darüber ab, wie Vielfalt gesellschaftlich genützt und positiv integriert werden kann.« (Angerer-Pitschko 2017, S. 7) An diesen Gedanken anschließend besteht der Bezug von mehrsprachiger Bildung zu *Global Citizenship Education* in der Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und politischen Dimension von Mehrsprachigkeit in globalisierten Migrationsgesellschaften. Hier wird die Frage des Gefühls von Zugehörigkeit auch zu einem wichtigen Vorzeichen für die eigene Praxis von *Citizenship* (vgl. Osler/Starkey, 2005), welche sich u. a. in einem selbstbewussten Dialog zeigt, der unterschiedliche Perspektiven und eine Diversität von Weltbildern als Bereicherung anerkennt.

Literatur

- ANGERER-PITSCHKO, MAGDALENA (2017): Premostiti jezikovne meje – Sprachgrenzen überwinden. In: Diendorfer, Gertraud (Hg.): *Das Österreichische Minderheitenschulwesen. Sprachliche Vielfalt mit Geschichte*. Wien: Bundesministerium für Bildung, S. 6–9.
- BARISON, GIULIA; CARMELLO, BEATRICE; EL HANSALI, ASMAA; PRATALI MAFFEL, DALIA (2018): Ngũgĩ wa Thiong’o: an Interview. In: *Il Tolomeo*, H. 20, S. 273–284.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V. (Hg., 2008): *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*. Online: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- HUBER-KRIEGLER, MARTINA (2015): Recht auf Sprachen. Bezüge zu Global Citizenship Education. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 58–68.
- ide. informationen zur deutschdidaktik* (2021), H. 2: Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Hg. von Werner Wintersteiner und Sabine Zelger. Innsbruck: StudienVerlag.

- JACKSON, THOMAS E. (2017a): *Gently Socratic Inquiry*. Online: <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- DERS. (2017b): Primal Wonder – Ursprüngliches Staunen. In: *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, H. 37, S. 17–36.
- KLEINSCHMIDT, MALTE; LANGE, DIRK (2021): Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien. In: *Polis*, H. 1, S. 22–24.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2015): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 72–79.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- LANDGREBE, SUSANA; MAURIČ, URSULA (2020): Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben im Schulnetzwerk voXmi – ein Brückenschlag zur Menschenrechtsbildung. In: Furch, Elisabeth; Wiedner, Manfred (Hg.): *Tagungsband Menschenrechtsbildung 2018. 1. Jahrestagung zur Menschenrechtsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 91–101.
- LIPMAN, MATTHEW (1991): *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- LIPMAN, MATTHEW; SHARP, ANN MARGARET; OSCANYAN, FREDERICK S. (1980): *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- MAURIČ, URSULA (2015): Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt für Schulentwicklung. Das Schulnetzwerk voXmi. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4, S. 80–89.
- DIES. (2022): Globalisierte Welt. In: Baumgardt, Irmgard; Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens. Handbuch Politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 326–333.
- OSLER, AUDREY; STARKEY, HUGH (2005): *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- PASHBY, KAREN; SUND, LUISE (O. J.): *Teaching for sustainable development through ethical global issues pedagogy: A resource for secondary teachers*. Online: <https://www.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/esri/projects/teacher-resource-project/Ethical-Global-Issues-English.pdf> [Zugriff: 25.2.2022].
- REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE (2017): Vermittlungsvorschläge zur Arbeit mit der Ausstellung im Unterricht. In: Diendorfer, Gertraud (Hg.): *Das Österreichische Minderheitenschulwesen. Sprachliche Vielfalt mit Geschichte*. Wien: Bundesministerium für Bildung, S. 12–28.
- SANT, EDDA; DAVIES, IAN; PASHBY, KAREN; SHULTZ, LYNETTE (2018): *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. London u. a.: Bloomsbury.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2016): Epistemologies of the South and the future. In: *From the European South*, H. 1, S. 17–29.
- SCHERLING, JOSEFINE; MAURIČ, URSULA (2018): Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: Grobbauer, Heidi; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Global Citizenship Education in der Praxis*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission, S. 10–11.
- STEFAN, FERDINAND; FLECK, ELFIE; STURM, MARTINA; WIEDNER, MANFRED; KHAN-SVIK, GABRIELE (2019): Rahmenbedingungen: gesellschaftlich – sprachlich – institutionell. In: Khan-Svik, Gabriele; Stefan, Ferdinand; Furch, Elisabeth; Amberg, Isabel; Maurič, Ursula (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 37–56.
- UNITED NATIONS (2016): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Online: https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030_Agenda_for_Sustainable_Development_web.pdf [Zugriff: 25.2.2022].
- VOXMI (2021): *voXmi und unsere Gesellschaft in einer globalen Welt*. Online: https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2021/01/voXmi_in_der_globalen_Welt_Stand_21012021.pdf [Zugriff: 25.2.2022].

Anna Jandrisevits

Die Chefredaktion

Medienkompetenz auf Instagram

Die *Chefredaktion* ist ein österreichisches Online-Medium auf Instagram, das sich insbesondere an Jugendliche und junge Erwachsene richtet. Das Medium, bestehend aus einem jungen Redaktionsteam, produziert und veröffentlicht Videoreportagen und andere journalistische Beiträge zu politischen sowie weiteren gesellschaftsrelevanten Themen. Zudem produziert die *Chefredaktion* auf TikTok unterhaltsame und informative Videos für ein junges Publikum. Gegründet wurde das Medium im Jänner 2021 von der Journalistin und ehemaligen Lehrerin Melisa Erkurt mit dem Ziel, diversen Journalismus von und für eine junge Zielgruppe zu produzieren. Mit Stand Juni 2022 verfolgen rund 28.000 Follower*innen die Inhalte der *Chefredaktion*.

Wenn ich auf die *Chefredaktion* angesprochen werde, stelle ich meinem Gegenüber gerne eine Frage: »Was würde dir eine 16-jährige Schülerin antworten, wenn du sie fragst, wie sie Nachrichten konsumiert?« Damit hat es sich nämlich meist erübrigt, den Sinn unseres Mediums zu erklären. Eine 16-jährige Schülerin wird wohl kaum ein Abo für eine Tageszeitung haben oder sich abends die Nachrichten im Fernsehen ansehen. Damit will ich nicht die 16-jährige Schülerin beschämen, ganz im Gegenteil, ich will, dass man Verständnis für sie hat. Warum wird von ihr erwartet, sich auf dieselbe Art und Weise zu informieren wie Erwachsene, wenn ihre Lebensrealität ganz anders aussieht? Dass die meisten klassischen Medien junge Menschen nicht ansprechen, wissen wir. Dass sich die meisten klassischen Medien anscheinend auch damit abfinden, kann ich nicht verstehen. Wenn Jugendliche die

meiste Zeit auf Social Media verbringen, dann sollten wir dort auch journalistische Inhalte für sie anbieten. Und deshalb gibt es die *Chefredaktion*.

Vor etwas mehr als einem Jahr hat unsere Chefredakteurin Melisa Erkurt die *Chefredaktion* auf Instagram gegründet, mit der Mission, Journalismus neu machen zu wollen. Neu in jeder Hinsicht: jung, divers und in sozialen Medien. Eigenschaften, die die österreichische Medienlandschaft leider viel zu wenig aufweist. Das sollte sich mit der *Chefredaktion* ändern. Und der Bedarf nach dieser neuen Art von Journalismus war offenbar groß: Das ursprüngliche Ziel, im ersten halben Jahr fünftausend Follower*innen zu erreichen, knackten wir schon am ersten Tag. Denn wir setzten uns ein Ziel: Wir wollten junge Menschen nicht nur ansprechen, sondern auch inkludieren und repräsentieren. Etwas, das sie sich seit Jahren von der österreichischen Medienlandschaft gewünscht hatten.

Und das gelang uns im ersten Jahr unseres Bestehens ziemlich gut, würde ich sagen. Unser Redaktionsteam besteht ausschließlich aus Menschen unter 25 Jahren mit den unterschiedlichsten Hintergründen. Die meisten arbeiten frei und auf Honorarbasis für uns, sie sind Schüler*innen oder Studierende ohne (abgeschlossene) Journalismus-Ausbildung, die bei der *Chefredaktion* oft ihre ersten Erfahrungen in der Branche sammeln. Die Nachwuchsjournalist*innen produzieren und veröffentlichen Videoreportagen und andere journalistische Beiträge bei uns, meist zu politischen und gesellschaftsrelevanten Inhalten. Neben Instagram wird auch die Social-Media-Plattform TikTok mit Inhalten bespielt. Es sind immer Themen, die die jungen Menschen selbst beschäftigen und bewegen.

So war eine unserer Redakteur*innen, die mittlerweile 20-jährige Alena, die erste Journalistin, die die 14-jährige Schülerin Ana in Georgien besuchte, nachdem sie im November 2020 abgeschoben worden war. Die Video-Reportage, in der Ana uns ihre Geschichte erzählt, wurde mit dem Leopold-Ungar-Journalist*innenpreis ausgezeichnet. Unsere ebenfalls 20-jährige Redakteurin Leyli hat sich für eine Reportage mit Diskriminierungsfällen an Schulen beschäftigt und mit einer Betroffenen gesprochen. Als sich Anfang Jänner 2021 der erste Femizid des Jahres ereignete, haben drei Schülerinnen für uns niedergeschrieben, welche Gedanken sie sich dazu machten. Und auch die 13-jährige Schülerin, die aufgrund der Teilnahme an der Baustellenbesetzung zur Verhinderung der umstrittenen Stadtstraße Aspern ein strafrechtliches Schreiben der Stadt Wien erhielt, hat noch am selben Tag einen Gastkommentar bei der *Chefredaktion* verfasst. Man merkt: All unsere Geschichten werden aus einem jungen Blickwinkel erzählt.

Doch auch, wenn bei uns Inhalte von jungen Menschen für junge Menschen produziert werden, wollen wir nicht auf den Rest vergessen: Im Laufe des vergangenen Jahres haben uns immer wieder Menschen geschrieben, die zwar nicht unserer Zielgruppe entsprechen und manchmal auch weder Instagram noch TikTok haben, aber sehr wohl interessiert daran sind, was Menschen unter 25 Jahren bewegt. Genau diese Lücke wollen wir jetzt schließen und verschicken seit unserem ersten Geburtstag Ende Jänner 2022 einmal die Woche einen Newsletter an all jene, die wissen wollen, wie wir junge Menschen denn so ticken. Die elektronische Post dient als eine Art Generationenvermittlung und kann auf der Plattform *Steady* durch eine

Mitgliedschaft abonniert werden. Mit der finanziellen Unterstützung von Abonnent*innen können wir nämlich erst die Ausbildung und Anstellung junger Journalist*innen ermöglichen.

Demnächst wollen wir unsere Videos auch auf einer Plattform abseits von Instagram sichern – eine Art Archiv, damit etwa auch Lehrer*innen mit unseren Videos arbeiten können. Unser Ziel ist es, Jugendliche am Journalismus und an der Entstehung von journalistischen Beiträgen teilhaben zu lassen, ihre Medienkompetenz zu stärken und dadurch auch Vorbehalte aufzuarbeiten sowie die Unabhängigkeit des Journalismus zu sichern. Zusätzlich zu den journalistischen Beiträgen bekommen unsere Follower*innen regelmäßig einen Einblick in die Themenfindung, Recherche und das »Making-of« der Geschichten. Denn genau das ist Medienkompetenz: Wie sonst sollen Schüler*innen lernen, wie Redaktionen aufgebaut sind, wie Geschichten entstehen, wie Journalismus funktioniert? Davon auszugehen, dass unsere Zuschauer*innen das alles wissen, entspricht nicht unserem Verständnis von Journalismus.

*

Ein Beispiel für eine Instagram-Story der *Chefredaktion*:

Marilyn Velasco Magoo darüber, wie es ist, die Muttersprachen der eigenen Eltern nicht zu beherrschen.¹



1 https://www.instagram.com/p/CaPlgmssY-C/?utm_source=ig_web_copy_link [Zugriff: 10.5.2022].

In meiner Jugend habe ich mich immer dafür rechtfertigen müssen, warum ich die Muttersprachen meiner Eltern nicht beherrsche.

Ich hatte immer das Gefühl, mich für etwas beweisen zu müssen, für das ich nichts kann. „Oh, das ist schade, dass dir deine Eltern das nicht beigebracht haben!“, „Das ist so ein Jammer!“ - solche und ähnliche Sätze kann ich mir bis heute noch von Fremden, im Berufsleben und auch im Freundeskreis anhören. An diesen Sätzen stören mich zwei Dinge: Die implizierte Schuldzuweisung an meine Eltern und das Mitleid, nach dem ich nicht gefragt habe.

Meine Mutter kommt ursprünglich aus den Philippinen, mein Vater aus Indien. Sie kamen in den frühen 1980ern nach Österreich, haben sich in den 1990ern auf einem Markt in Wien kennengelernt und 1996 kam ich auf die Welt. Durch einen Zufall bin ich in den USA geboren und lernte zuerst Englisch als meine Muttersprache. Deutsch lernte ich, als ich mit vier Jahren mit meiner Schwester und Mutter zu meinem Vater nach Wien zog und in den Kindergarten ging. Meine Eltern waren beide Vollzeit berufstätig und hatten keine Zeit, mir und meiner Schwester ihre Muttersprachen Hindi und Tagalog beizubringen.

Sie waren nur froh, dass wir uns in unserer Familie überhaupt verständigen konnten. Denn die Sprachkenntnisse meiner Eltern hätten nicht unterschiedlicher sein können: Als mein Vater nach Österreich kam, lernte er Deutsch wortwörtlich auf der Straße, denn er war Marktfahrer. Meine Mutter hingegen lernte Hochdeutsch in einem Crashkurs für Eingewanderte. Ihre Sprachniveaus waren sehr unterschiedlich, aber was sie traurigerweise verband, war die Diskriminierung in Österreich aufgrund ihres Akzentes und ihrer Herkunft.

Vor allem bei den Behörden kam es immer wieder zu Missverständnissen und Problemen, obwohl sie sich im Alltag bestens verständigen und arbeiten konnten. Die Diskriminierung, die meine Eltern im Alltag aufgrund ihres „Ausländer-Daseins“ erfahren hatten, wollten sie mir und meiner Schwester so gut wie möglich ersparen. Daher sprachen wir bei uns zuhause nur Deutsch. Ich kann die Entscheidung meiner Eltern nachvollziehen, auch wenn ich zu gern die Sprachen gelernt hätte. Die Sprache ist ein wichtiger Teil der eigenen Identität und Kultur, mit der man aufwächst.

Dadurch, dass ich Hindi und Tagalog nicht gelernt und auch nie im Umfeld, in dem ich aufgewachsen bin, gehört habe, fiel es mir sehr schwer mich mit meinen indischen und philippinischen Wurzeln zu identifizieren. Ich fühlte mich nie gut genug, um dazuzugehören: Ich war keine Österreicherin, da ich nicht hier geboren bin, ich war keine US-Amerikanerin, da ich nicht dort aufgewachsen bin und ich war keine Filipina oder Inderin, da ich keine der beiden Sprache spreche. Ich hatte das Gefühl, ich war immer etwas „dazwischen“, steckengeblieben zwischen verschiedenen Kulturen und Identitäten.

Erst als ich mit 18 Jahren zum Studieren begann und Menschen mit einer ähnlichen Migrationsgeschichte kennenlernte, kam ich meiner kulturellen Identität einen Schritt näher. Ich lernte Menschen in asiatischen Communities kennen, die sich als Filipinx identifizierten und kein Wort der Sprache beherrschten. Die Selbstverständlichkeit, sich mit der Nationalität der Eltern zu identifizieren, ohne ein Wort der Sprache zu können, hat mich sehr fasziniert und angetrieben. Anstatt im Selbstmitleid zu baden, akzeptierte ich es als Teil meiner Identität und lernte, damit umzugehen.

Oft genug habe ich mir anhören können, wie "schade" es ist, dass ich weder Tagalog noch Hindi kann. Ich werde als Leidtragende meiner Eltern dargestellt, obwohl ich es nicht bin. Eigentlich sehe ich mich als „Opfer“ der Integrationskultur in Österreich: nur wer sich anpasst, die Kulturen der eigenen migrantischen Eltern aufgibt und Deutsch akzentfrei spricht, darf sich stolze Österreicher*in nennen. Es spielen so viele Faktoren eine Rolle, ob man die Sprache der Eltern spricht. In meinem Fall waren es diese: Die Angst vor Diskriminierung im Alltag und die kaum vorhandene Zeit der Eltern, den Kindern eine weitere Sprache beizubringen.

Ich bereue nichts und habe auch nicht mehr das Gefühl, nicht zugehörig zu sein. Ich bin stolze Österreicherin mit philippinischen und indischen Wurzeln und ich weiß, wohin ich gehöre. Wenn mich heute jemand fragt, warum ich die Muttersprachen meiner Eltern nicht einfach nachlerne: Weil ich die Sprachen nicht brauche, um mich mit der Kultur meiner Eltern zu identifizieren und diese zu erleben.

*Ein Gastkommentar von Marilyn Velasco Magoo (25)
Studentin und Medienmacherin aus Wien*

Max Brinnich

Die Praxis der Aufzeichnung

Peter Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* im Literaturunterricht

Dieser Beitrag spürt mit Blick auf Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* (1982) dem Begriff der Aufzeichnung nach, um die Ergebnisse für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen.¹ Die didaktische Aufbereitung dieses Textes ist insofern herausfordernd, als Handkes Notizkonvolut zunächst wie eine Rhapsodie aus Momentaufnahmen, Wahrnehmungsbeschreibungen und Reflexionsauszügen wirkt, deren ästhetische Bedeutung mithilfe klassischer erzähltheoretischer Konzepte kaum greifbar ist.² Und doch verbirgt sich dahinter eine Idee der Aufzeichnung, die als Ausgangspunkt für eine spannende Unterrichtseinheit zur Identität des Autors dienen kann.

1. Die Aufzeichnung der Erlebniswirklichkeit als literarische Form

Wer sich mit Handkes Aufzeichnungssammlung *Die Geschichte des Bleistifts* (1982) intensiver auseinandersetzen möchte, sieht sich zuallererst mit der Frage konfrontiert, was eine Aufzeichnung als solche eigentlich ausmacht. Phänomenologisch gesehen präsentiert sich das Aufzeichnen dabei zunächst einmal als eine Tätigkeit,

MAX BRINNICH unterrichtet Deutsch, Philosophie, Psychologie und Ethik an der AHS-Rahlgasse in Wien und ist als Lektor am Institut für Philosophie der Universität Wien tätig. Forschungsbereiche: Ästhetik, Ethik und Fachdidaktik mit Schwerpunkt auf der Schnittstelle zwischen Philosophie und Literatur. E-Mail: max.brinnich@ahs-rahlgasse.at

- 1 Bei den theoretischen Ausführungen innerhalb dieses Beitrags handelt es sich um eine stark gekürzte Version von Brinnich 2020.
- 2 Genettes – dem Strukturalismus stark verbundene – Narratologie könnte hier jedoch sehr wohl als heuristischer Bezugspunkt dienen, nämlich um zu zeigen, inwiefern Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* (1982) bestimmte Strukturmerkmale literarischer Texte (wie z. B. den Modus oder die Stimme) gezielt dekonstruiert (zu Genettes Narratologie vgl. Genette 2010).

die intentional auf etwas gerichtet ist, das sie abbilden möchte – im weitesten Sinne die Erlebniswirklichkeit dessen, der schreibt. Im Medium der Schrift ist die Aufzeichnung dabei, anders als bei einem Foto oder Video, an eine Vergegenwärtigungsleistung gebunden – während des Schreibens wird das Gedächtnis bemüht. Die schriftliche Repräsentation ist dann die Vergegenwärtigung dieser Vergegenwärtigung. Von einer unmittelbaren Wiedergabe der Erlebniswirklichkeit lässt sich hier kaum sprechen, und zwar umso weniger, als die Erinnerung von der akuten Verfassung des Subjekts getragen und an die hermeneutische Auslegung eines früheren Ich gebunden ist: Die Erinnerung ist wie jede Form der Wahrnehmung eine Interpretation.³ Eine schriftliche Aufzeichnung kann also höchstens das Ideal verfolgen, ein zeitlich zurückliegendes Erlebnis auf authentische Weise abzubilden, das heißt, das Erlebnis in actu abzubilden. Denn dazu müsste dieses Erlebnis, um es schriftlich festzuhalten, einerseits erinnert werden, und doch dürfte andererseits gerade die Erinnerung, die ja stets auch Interpretation bedeutet, während des Schreibens nicht bemüht werden. Von diesem Ideal literarisch Zeugnis zu geben und sich in seinem Schaffen an eine Repräsentation des Lebens in actu anzunähern, das ist es aber, wie nun noch zu zeigen sein wird, was Handke versucht.

Doch, wie soll man eine Aufzeichnung schreiben, ohne das Gedächtnis zu bemühen? Wo beginnt man? Vom Schreibtisch aus lässt sich die Erlebniswirklichkeit jedenfalls nur schwer in einer Weise wiedergeben, die nicht aus dem Vollen des Fundus der Erinnerungen schöpft. Hinzu kommt, dass die Perspektive des Selbstbewusstseins zur Bewältigung dieses Anspruchs unzureichend scheint. Man bedenke nur: Das Selbstbewusstsein wird in der Philosophie zu Recht oft so gedacht, dass es die Mannigfaltigkeit der Erlebniswirklichkeit zur Vorstellung einer objektiven Welt verdichtet, sodass man sich selbst zuallererst im Durchgang durch dasjenige findet, was einem widerfahren ist, und die Erfahrungswelt zum Gegenstand eines gerichteten Bewusstseins wird.⁴ Im besagten Idealfall soll die Aufzeichnung aber gerade das nicht sein: eine zielgerichtete Tätigkeit. Gewünscht ist ja vielmehr die Darstellung der unmittelbaren Erlebniswirklichkeit, das heißt der Art, wie sich das Subjekt zunächst im Widerfahrniszusammenhang der Welt erlebt. Die Schwierigkeit, dieses Widerfahrnis aufzuzeichnen, liegt im Wesentlichen darin, die Faktizität des Lebens ohne jede Form von Selbstbewusstsein zu vergegenwärtigen – das scheint unmöglich und doch gerade das zu sein, was Handke möchte: *Die Geschichte des Bleistifts* versucht, so heißt es im Klappentext, »die Sprache zu finden, die die Dinge sind«, und nicht, »die Dinge in Sprache zu verwandeln« (Handke 1982). Das heißt, der Text soll den Augenblick in seiner schöpferischen Kraft festhalten.

Die Anklänge an Roland Barthes, den Handke zur Zeit des Entstehens von *Die Geschichte des Bleistifts* bereits rezipiert hat, sind unverkennbar. Denn, wenn

3 Vgl. zu dieser Thematik exemplarisch Neumann 2005, passim.

4 Vgl. Kants für die Philosophie wegweisende Annahme, dass das »Ich denke« als Kern des Selbstbewusstseins gerade in der Tätigkeit besteht, jene objektive Einheit, die wir Natur nennen, an unseren sinnlichen Wahrnehmungen hervorzubringen (vgl. Kant 1998, S. B130 ff.; vgl. hierzu Levinas 1974, S. 45, Anm. 20).

Barthes über den Begriff der Aufzeichnung schreibt, dieser sei »ein[] Span des Gegenwärtigen [...], so wie er Ihnen vor Augen, ins Bewußtsein springt« (Barthes 2008, S. 152), »[d]as Klick: das momentane Gepacktwerden des Subjekts (Schreibers oder Lesers) von *der Sache selbst*« (ebd., S. 139, Hervorh. i. O.), ist damit eine radikale »Außenaktivität« gemeint (ebd., S. 152): das Notieren eines Widerfahrnis, das für das Subjekt in seiner akuten Verfassung bestimmend war. Nach Barthes artikuliert die Notiz damit – man beachte die Nähe zu Handke – »die schwindelerregende Grenze der Sprache« (ebd., S. 140), sie verweist auf ein Sagen jenseits des Gesagten: Bedeutung der Wirklichkeit, die dem, was man darüber sagen könnte, noch vorausgeht, indem sie für das Subjekt, das nun spricht, konstitutiv gewesen ist.

2. Die Faktizität des Lebens in Handkes *Die Geschichte des Bleistifts*

Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* ist prima vista nicht mehr denn eine rhapsodische Ansammlung von Notaten: Darstellungen faktischer Gegebenheiten im epischen Präteritum – etwa eines ankommenden Zuges (Handke 1982, S. 31) oder eines Kindes auf dem Gehsteig (ebd., S. 33) – stehen hier unvermittelt hochpoetologischen Reflexionen gegenüber. Diese Grundspannung des Textes wäre für sich genommen nicht weiter verwunderlich, würde sie im Text nicht eigens zum Thema, indem dieser wiederholt auf das Verhältnis der Erlebniswirklichkeit zu ihrer literarischen Vergegenwärtigungsform zu sprechen kommt. Kern des Interesses ist dabei die Entwirklichung und Entzeitlichung des Lebens in actu, die mit dessen literarischer Vergegenwärtigung verbunden ist – ein Beispiel:

Einer Lebensnotwendigkeit einen Namen geben (z. B. »Identität« – von der ich nicht weiß, was sie ist, wohl aber, daß sie etwas Lebensnotwendiges ist), heißt [...], sie aus dem Lebenszusammenhang lösen – literarisch gesprochen, sie aus der »Erzählung lösen« und diese Notwendigkeit zu einer bloßen Ansicht, Lehrmeinung (einem Terminus) zu entwirklichen –, also hieße Schreiben: die Unantastbarkeit verteidigen. (Handke 1982, S. 22)

In dieser Textpassage zeigt sich der für den Text insgesamt paradigmatische Topos der scheiternden Subjektivierung des Autors: Die Aufgabe des Autors ist es, der »Lebensnotwendigkeit einen Namen [zu] geben«, was aber bedeutet, »sie aus dem Lebenszusammenhang [zu] lösen«. Indem er die Wirklichkeit vergegenwärtigt, unterschlägt er, dass sie seiner Subjektivität als Autor vorausgeht und für ihn als solche auf immer unantastbar bleibt. Er reduziert die Erscheinungsweise der Wirklichkeit dann auf eine standpunktgeleitete »bloße Ansicht« des Subjekts und verfehlt ihren Charakter als Widerfahrnis. Von daher heißt, »[e]iner Lebensnotwendigkeit einen Namen geben«, eine Scheinwelt zu konstruieren, in der man der Wirklichkeit auf rein äußerliche Art begegnet, sie mit abstrakten Namen belegt – das Schreiben sollte aber die »Unantastbarkeit verteidigen«. Doch wie ist das zu verstehen? Wenn der Autor das, was er erzählen möchte, stets aus dem Lebenszusammenhang reißt, dann ist er dazu verdammt, immer wieder an der Repräsentation der Erlebniswirklichkeit zu scheitern und sich als schreibendes Subjekt immer wieder neu zu finden: Der Wert des Geschriebenen kann dann nur noch

darin liegen, immer wieder eine endliche Antwort auf eine Wirklichkeit zu geben, die ihn stets aufs Neue reizt und provoziert – das ist es auch, was in folgender Textpassage zum Ausdruck kommt:

Ist das Kunstwerk Teil der natürlichen geschichtlichen Welt? Ja. Aber als was ist es Teil? Als Zier? Nein. Als Krönung? Nein. Als was also? Als eine gelungene menschliche Antwort, endlich, immer wieder. (Handke 1982, S. 28)

Das Kunstwerk wird in diesem Zitat als »eine gelungene menschliche Antwort« auf eine Frage betrachtet. Entscheidend ist dabei die Beifügung, die Antwort sei »endlich, immer wieder«, da hieraus folgt, dass der Mensch der Frage, auf die er antwortet, stets aufs Neue ausgesetzt ist, sodass er der fragenden Instanz insofern auch ausgeliefert ist, als es ihm unmöglich ist, nicht zu antworten und sich in sein Inneres zurückzuziehen. Diese fragende Instanz ist in Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* nichts anderes als die Faktizität des Lebens selbst, aus der die menschliche Suche nach Sinn entspringt. Es ist jene Wirklichkeit, in die man immer schon eingebunden ist und die in diesem Sinne ohne Ursprung ist: Weder entspringt sie der Innen- noch der Außenwelt des Subjekts – beides ist je schon aufeinander bezogen. Ohne tieferen Ursprung, der im Verborgenen läge, zeigt sie sich als rein oberflächlich, trägt kein Geheimnis in sich, ist die Klarheit schlechthin und dabei ist es gerade der fehlende tiefere Sinn, der die für das Subjekt konstitutive Sinnsuche provoziert.⁵ In kryptisch mystischer Weise zeigt sich dieser Gedanke bei Handke etwa in der folgenden Passage:

Erkenntnis: das Leben – ich brauche mich nicht um besondere Erscheinungen davon zu bemühen – hält nicht Geheimnisse für mich bereit, sondern auf geheimnisvolle Weise unbekannte Klarheiten. (Handke 1982, S. 31)

Und gerade so soll der Autor das Leben darstellen: als etwas, das für sich selbst spricht und keiner äußeren Sinngebung bedarf. Dazu muss er die Geschichte seiner endlichen Antworten auf eine Wirklichkeit schreiben, der er immer schon ausgeliefert ist, die in ihm immer schon präsent ist und die in diesem Sinne »auf geheimnisvolle Weise unbekannte Klarheiten für ihn bereithält«, so scheint es Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* nahezulegen. Metaphorisch gesprochen ist die Funktion, die der Autor dabei übernimmt, die eines Bleistifts: Es muss ihm gelingen, sich zurückzunehmen, nicht mehr zu sein als der Bleistift, mit dem sich sein eigenes Leben niederschreibt, sodass er selbst zum Subjekt und zum Objekt seiner Erzählung wird. Die Geschichte des Autors würde so zur *Geschichte des Bleistifts*,⁶ zur Geschichte der Subjektivierung eines Autors, der Subjekt und Objekt seiner Erzählung zugleich ist. Das Bild, das es dabei zu zeichnen gilt, ist das eines zutiefst

5 Diese Konnotation des Oberflächlichen hebt auch Lörke hervor (vgl. Lörke 2002, S. 71).

6 Darauf, dass der im Titel des Textes erwähnte Bleistift eine Metapher für den Autor sein könnte, gibt Handkes zelebrierte Vorliebe für dieses Schreibgerät einen ersten Hinweis. Für Handkes Überlegungen zum Schreiben mit dem Bleistift vgl. Hansel 2009.

porösen Autors, der sich als erzählendes Subjekt erst ob einer Erfahrung konstituiert und dessen Ursprung dabei weder allein in sich selbst noch allein in der Außenwelt zu finden ist, die ihm widerfährt.

Auch hier steckt ein phänomenologischer Gedanke dahinter: Der Ursprung des Subjekts, das die Fähigkeit besitzt, eine Geschichte zu erzählen, ist, phänomenologisch gesprochen, nämlich darin zu suchen, dass es dem Anderen je schon ausgesetzt ist,⁷ das in sein Wesen eingeschrieben sein muss, wenn es zu jener inneren Zweiteilung fähig sein soll, die es *ihm* erlaubt, *etwas* zu erzählen. In Handkes *Geschichte des Bleistifts* wird dieser Gedanke beispielsweise durch den phänomenologisch einschlägigen Begriff einer »Herkunft aus der Herkunftslosigkeit« angesprochen⁸ – ein Begriff, der darauf verweist, dass der Ursprung des erzählenden Subjekts weder allein in ihm selbst noch im Anderen liegt, dessen Bedeutung ihm schon vertraut sein muss, bevor es davon erzählt. Dieser Gedanke durchzieht Handkes *Die Geschichte des Bleistifts*: dass das Subjekt die Bedeutung des Anderen vorursprünglich in sich trägt und sich in diesem Sinne erst im Ausgang von einer absoluten Erfahrung konstituiert, in der einem das Andere widerfährt. In dieser Szenerie ist die eigene Identität dann nichts anderes als der endlose Versuch, dieses Andere als sein Innerstes zu erobern – eine Überlegung, die in Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* vielerorts präsent ist.⁹ Und liest man Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* nun aus dieser Perspektive, dann erscheint dieser Text auch plötzlich nicht mehr als ein rhapsodisches Aggregat einzelner Fragmente, sondern als Vergewärtigung einer durch Brüche skandierten Subjektwerdung eines Autors, der vom Anderen stets aufs Neue eingeholt wird.¹⁰ So bildet der Text oberflächlich betrachtet alles andere als eine Sinneinheit – im Gegenteil scheint es dem Text

7 In diesem Kontext hebt Ulrich Wesche im Blick auf Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* besonders den darin virulenten Begriff der Offenheit des Subjekts hervor, das zu einer »absoluten Erfahrung« fähig ist und »das Einzelding frei jeglicher Sinngabe und jeglichen Zusammenhanges in seiner unerhörten Wirklichkeit aufzeigt« (Wesche 1989, S. 330). Diese Offenheit spiegelt sich auch darin wider, dass Handke in *Die Geschichte des Bleistifts* nicht nur die Position des Autors, sondern auch die des Lesers einnimmt (vgl. Hage 1991, S. 123), was dem Versuch gleichkommt, sich vom Anderen her zu denken.

8 Der Gedanke einer Herkunft aus der Herkunftslosigkeit ist in der französischsprachigen Philosophie des 20. Jahrhunderts überaus präsent, etwa in Emmanuel Levinas' Überlegungen zu einem Ursprung vor dem Ursprung (»l'origine même de l'origine«) oder in dessen Ausführungen zur Anarchie des Subjekts (vgl. Levinas 1974, bes. S. 204). Eine Rezeption vonseiten Handkes ist hier sehr wahrscheinlich.

9 Vgl. paradigmatisch Handke 1982, S. 18, 20, 25. Zu beachten ist, dass das Selbst und der Andere sich in Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* nicht wechselseitig bestimmen und dass sie insofern kein Paar bilden. Es geht hier nicht um ein dialektisches Verhältnis, in dem der Eine zugleich der Andere ist. In *Die Geschichte des Bleistifts* ist dementsprechend zu lesen, dass es »immer nur den einen und den anderen« gibt (Handke 1982, S. 8). Vgl. zu dieser Thematik auch Kunz 2002.

10 Auch in den Augen von Volker Hage ist das »Ich des Schriftstellers, das seine Konturen verliert und sich so überhaupt erst gewinnt«, und zwar durch eine Gemeinschaft mit dem Anderen, ein zentrales Motiv von Peter Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* (vgl. Hage 1991, S. 117).

zuweilen gerade darum zu gehen, die Lesenden in die Grundstimmung einer »regelmäßige[n] Sinnlosigkeit« (Handke 1982, S. 9) zu versetzen und sie an der Sinnfindung unaufhörlich scheitern zu lassen. In diesem Kontext betont Ulrich Wesche, dass »[d]as Neue an diesen Handkeschen Fragmenten [...] ihr Verzicht auf gedankliche Einheit und Sinngebung [ist]. [...] Sinn, so scheint Handke zu implizieren, ist projizierte Fassade, hinter die es zu blicken gilt auf die von ihr verstellte Wirklichkeit« (Wesche 1989, S. 330). Hinter diese Fassade versucht Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* zu blicken, um der Einzigkeit des Moments und dem Widerfahrnis der Wirklichkeit nachzuspüren und von einem stets aufs Neue anhebenden Subjektivierungsprozess des Autors zu erzählen.

3. Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* – ein Unterrichtsmodell

- **Kontextualisierung:** In der ersten Unterrichtseinheit der Auseinandersetzung mit Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* (1982)¹¹ sollten Merkmale der kurzen Formen in der Literatur besprochen werden oder es könnte Handkes *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms* gelesen werden. Die Stunde danach könnten sich die Schüler_innen mit dem Frauenbild in Handkes GDB auseinandersetzen (vgl. hierzu Brinnich 2020). Als Hausübung sollen die Schüler_innen versuchen, Aufzeichnungen nach dem Vorbild von Handkes GDB zu gestalten.
- **Lehrziel und Lehrplanbezug:** Die Schüler_innen können Strukturmerkmale der kurzen Formen in der Literatur am Beispiel von Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* besprechen und mit einer Interpretationshypothese in Beziehung setzen.
- **Kompetenzbereiche:** Am Beispiel von Handkes *Geschichte des Bleistifts* Merkmale der ästhetischen Sprache sowie der österreichischen Literatur der Gegenwart erkennen; Beziehungen zwischen ästhetischer Welt und Realität problematisieren.
- **Information:** Peter Handkes *Die Geschichte des Bleistifts* von 1982 präsentiert sich als eine Ansammlung unzusammenhängender Wahrnehmungsbeschreibungen, Ereigniswiedergaben und Reflexionen: Textbrocken, durch Leerzeilen voneinander getrennt, folgen aufeinander, ohne Punkt, ohne Reihenfolge, nur äußerst selten unter Angabe des Datums und des Ortes, mal als Appell, mal als direkte Rede. Der Text lädt dazu ein, das Buch an einer beliebigen Stelle aufzuschlagen, ein paar Abschnitte zu lesen und das Gelesene beim nächsten Mal wahlweise bereits vergessen zu haben oder aber wiederaufzugreifen. *Die Geschichte des Blei-*



Abb. 1:
© Eduard Sauerzopf Verein

11 Im Folgenden zitiert als GDB gefolgt von der Seitenzahl.

stifts kennt scheinbar keine Regelmäßigkeit, außer die regelrechte Anarchie: eine Grundspannung, die sich gleichermaßen auf formaler wie auf inhaltlicher Ebene deutlich äußert.

Arbeitsauftrag:

- Lest euch das Zitat, das eurer Gruppe zugeteilt wurde, durch und bearbeitet anschließend folgende Arbeitsaufträge als Gruppe. Jede Person schreibt (ca. 100–200 Wörter).
- Beschreibt den Inhalt der Textpassage.
 - Setzt den Inhalt des Zitats mit den allgemeinen Strukturmerkmalen des Textes in Beziehung.
 - Deutet den Inhalt des Zitats mit Blick auf die implizite Konzeption des Ich.
- Diskutiert im Anschluss daran die folgenden Fragen in der Gruppe:
- Was bedeutet es in den ausgewählten Zitaten, ein Ich zu sein?
 - Kennt ihr das Gefühl, euch fremd zu sein – hat dieses Gefühl eurer Meinung nach etwas damit zu tun, was hier beschrieben wird?

- *Gruppe A bzw. E:* »Das Innere (oder ›Innerliche‹) ist umso wirklicher, als ich es mir immer wieder erst erobern muß.« (GDB, S. 18)
- *Gruppe B bzw. F:* »Ganz ich werde ich erst im Angesicht eines Baumes und dessen Laubwerks: ›vor dem Baum‹ muß dann heißen: ›angesichts des Baums‹: das Gesicht des Baums und meines werden eins: ganz Baum, ganz ich.« (GDB, S. 18)
- *Gruppe C bzw. G:* »Wenn die Beschäftigung mit den anderen besonders tief, vollkommen wird, dann ist der Beschriebene, der andere, doch wieder ich.« (GDB, S. 20)
- *Gruppe D bzw. H:* »Ich spürte meinen Herzschlag: d. h., ich spürte in einem Anblick, draußen, mein Herz schlagen; ich sah in einer Baumgabelung in der Ferne mein Herz.« (GDB, S. 25)

Ablauf des Unterrichtsmodells

Thema: Handkes GDB Deutsch: 8. Klasse AHS/BHS Klassenstärke: 25 Dauer: 100 min.		
Phasen	Sachaspekte	Sozialform (Dauer) Material
Aktivierung des Vorwissens	– Besprechen von Strukturmerkmalen von GDB (PP mit Auszügen oder Arbeit mit Buch) – Hinweis: Textbrocken ohne Punkt, Reihenfolge, Datum, Ort, inkohärenter Inhalt etc.	LV/UG (20') PP-Folien oder Buch
Erarbeitung	– Bildung zweimal vier Gruppen (Durchzählen: A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1, H1, A2, B2 usw.) – Bearbeitung des Arbeitsauftrages in Gruppen (Gruppeneinteilung nach Buchstaben) – Expertenrunde: Bildung von Expertenrunde nach Ziffern – Austausch über die Ergebnisse	GA (70') Arbeitsblatt

Ergebnis- sicherung	– Besprechung der Ergebnisse nach Zitaten – Tafelbild mit der Überschrift »Die Konzeption des Ich in Handkes GDB« Handkes GDB präsentiert stellenweise ein Ich, das man sich im Angesicht des Anderen »immer wieder erst erobern muß«, das in der Ferne liegt – das sich aus der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt erhebt. Hier besteht eine starke Parallele zur formalen Konzeption des Textes: So, wie das Ich hier die endliche Antwort auf eine sich stets erneuernde Frage ist, ist auch Handkes Text durch viele Brüche gekennzeichnet (Textbrocken folgen einander ohne Punkt, Reihenfolge etc.). Es wirkt so, als würde sich darin wiederholt ein sich stets erneuerndes Schriftsteller-Ich zeigen. Barthes Diktum, wonach »der moderne Schreiber im selben Moment wie sein Text geboren wird« (Barthes 2000, S. 189), scheint damit in Handkes Textkonvolut exemplifiziert.	UG/LV (15')
------------------------	---	-------------

Literatur

- BARTHES, ROLAND (2000): Der Tod des Autors. Übers. aus dem Französischen von Matias Martinez. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Mathias; Winko, Simone (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 185–193.
- DERS. (2008): *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980*. Hg. von Eric Marty, übersetzt aus dem Französischen von Horst Brühmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRINNICH, MAX (2020): *Notizen zum Gedächtnis. Handkes Notizbücher der 1970er und 80er: philosophischer Kontext und literarische Verantwortung*. Wien: Praesens.
- GENETTE, GÉRARD (2010): *Die Erzählung*. Übers. von Andreas Knop, mit einem Nachwort von Jochen Vogt, überprüft und berichtigt von Isabel Kranz. 3., durchges. u. korrig. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- HAGE, VOLKER (1991): *Episches Lebensgefühl. Peter Handkes Notatbücher*. Online: <https://handkeonline.onb.ac.at/forschung/pdf/hage-1991.pdf> [Zugriff: 13.4.2022].
- HANDKE, PETER (1982): *Die Geschichte des Bleistifts*. Salzburg: Residenz.
- HANSEL, MICHAEL (2009): »Langsam – in Abständen – stetig«. *Peter Handke und der Bleistift*. Online: <https://handkeonline.onb.ac.at/forschung/pdf/hansel-2009.pdf> [Zugriff: 13.4.2022].
- KANT, IMMANUEL (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Zitiert nach der Erstausgabe von 1781 (A) und der Zweitausgabe von 1787 (B). Hamburg: Meiner.
- KUNZ, TANJA ANGELA (2002): Volu ut sis. Konnotationen des Anderen im Werk Peter Handkes. In: Kinder, Anna (Hg.): *Peter Handke. Stationen, Orte, Positionen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 73–92.
- LEVINAS, EMMANUEL (1974): *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Nijhoff.
- LÖRKE, TIM (2002): Dauernde Augenblicke. Sinnstiftende Zeiterfahrungen bei Peter Handke. In: Kinder, Anna (Hg.): *Peter Handke. Stationen, Orte, Positionen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 59–72.
- NEUMANN, BIRGIT (2005): Literatur, Erinnerung, Identität. In: Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 149–178.
- WESCHE, ULRICH (1989): Fragment und Totalität bei Peter Handke. In: *The German Quarterly*, H. 62 (3), S. 329–334.

Stefan de Wilde

Blicke auf und aus Österreich

Bibliographische Notizen

Die folgende Bibliographie soll interessierten Leser_innen einen exemplarischen Einblick in die in und zu Österreich erschienenen Publikationen insbesondere seit der Jahrtausendwende bieten. Dabei stehen vier Teilbereiche im Fokus, nämlich die österreichische Kultur und Identität, die österreichische Literatur(wissenschaft), die (deutsche) Sprache sowie Filme und Filmschaffende in und aus Österreich. Bei einem derart umfassenden und vielfältigen Thema kann naturgemäß nur eine unvollständige und subjektive Auswahl geboten werden, die keinen Anspruch auf Repräsentativität oder gar Vollständigkeit erheben kann; berücksichtigt werden vorwiegend einführende und grundlegende Publikationen, auf (werk-)spezifische Neuerscheinungen wurde weitgehend verzichtet ebenso gibt es kein eigenes Kapitel zu Didaktik und Methodik, da die verschiedenen Teilbereiche höchst unterschiedliche Zugänge erfordern würden.

Es ist uns durchaus bewusst, dass bei der Auswahl der Publikationen jene mit einem Bezug zur deutschen Sprache überwiegen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass mit diesem Heft – auch und gerade mit Blick auf die Verbindung zur Internationalen Deutschlehrer_innentagung (IDT) – Einblicke insbesondere in diesen Themenbereich geboten werden sollen. Der Gedanke der Teilhabe, das sprachliche und kulturelle Miteinander in einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft wie

jener in Österreich ist für uns dennoch zentral und so erfolgen auch im Rahmen dieser Bibliographie immer wieder Blicke über den Tellerrand, die zu weiteren Entdeckungen einladen.

Einleitend sei auf *ide*-Ausgaben verwiesen, die verschiedene Aspekte dieses Hefes speziell in den Blick nehmen (siehe <https://ide.aau.at/>), vertiefende Literaturhinweise finden Sie vor allem in den folgenden bibliographischen Notizen.

- Fink, Ilona Elisabeth (2014): Österreichisches Deutsch als nationale Varietät der plurizentrischen deutschen Sprache. Eine bibliographische Auswahl. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 38, H. 3 (»Österreichisches Deutsch und Plurizentrik«), S. 118–122.
- Hudelist, Andreas (2015): Kulturen des Erinnerns. Bibliographische Hinweise. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 2 (»Kulturen des Erinnerns«), S. 111–116.
- Mangard, Désirée (2019): Maximilian I. und seine Zeit. Weiterführende Auswahlbibliographie. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 3 (»Maximilian I.«), S. 106–113.
- Obererlacher, Anna (2014): Berge – eine Auswahlbibliographie. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 38, H. 1 (»Berge«), S. 105–111.
- Pichler, Ulrich (2015): Sprache – Bildung – Mehrsprachigkeit. Bibliographische Notizen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 4 (»Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit«), S. 150–157.
- Polt-Heinzl, Evelyne (2011): Portale zur Literatur des 21. Jahrhunderts. Weiterführende Informationen für den Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 35, H. 4 (»Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010«), S. 107–111.
- Schaffernicht, Dorothea (2017): Weiterführende Auswahlbibliographie. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 41, H. 2 (»Die Donau – Länder am Strome«), S. 114–119.
- Vergeiner, Philip (2018): Normen und Variation. Bibliographische Notizen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 42, H. 4 (»Normen und Variation«), S. 133–144.

1. Österreichische Kultur und Identität

- Auenhammer, Gregor (2012): Die Entdeckung Österreichs in 100 Objekten. Wien: Metro.
- Bakondy, Vida; Initiative Minderheiten (Hg., 2010): Viel Glück! Migration Heute. Wien, Belgrad, Zagreb, Istanbul. Wien: Mandelbaum.
- Binder, Dieter A.; Bruckmüller, Ernst (Hg., 2005): Essay über Österreich. Grundfragen von Identität und Geschichte 1918–2000. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Braendle, Christoph (Hg., 2011): Österreich ist schön, oder? Eingewandert aus der Schweiz. Wien: Czernin.
- Bruckmüller, Ernst; Diem, Peter (2020): Das österreichische Nationalbewusstsein. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Jahre 2019. Wien: new academic press.
- Bundeskanzleramt und Bundespressedienst (Hg., 2004): Österreich 2005. Das Lesebuch zum Jubiläumsjahr. St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- Charim, Isolde; Rabinovici, Doron (Hg., 2000): Österreich. Berichte aus Quarantanien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dahlvik, Julia; Reinprecht, Christoph; Sievers, Wiebke (Hg., 2014): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013. Göttingen: V&R unipress.
- de Cillia, Rudolf; Wodak, Ruth (Hg., 2009): Gedenken im »Gedankenjahr«. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005. Wien: StudienVerlag.

- de Cillia, Rudolf; Wodak, Ruth; Rheindorf, Markus; Lehner, Sabine (2020): Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015. Wiesbaden: Springer VS.
- Dusl, Andrea Maria (2007): Die österreichische Oberfläche. Österreich findet am Übergang zwischen Innen und Außen statt. Salzburg-St. Pölten: Residenz.
- Frölich-Steffen, Susanne (2003): Die österreichische Identität im Wandel. Wien: Braumüller.
- Fürnkranz, Magdalena; Huber, Harald (2021): Aufführungsrituale der Musik. Zur Konstituierung kultureller Vielfalt am Beispiel Österreich. Bielefeld: transcript.
- Gehmacher, Johanna; Mesner, Maria (2007): Land der Söhne. Geschlechterverhältnisse in der Zweiten Republik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Goubran, Alfred (2013): Der gelernte Österreicher. Idiotikon. Wien: Braumüller.
- Gürses, Hakan; Kogoj, Cornelia; Mattl, Sylvia (Hg., 2004): Gastarbeiter. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien: Mandelbaum.
- Haller, Max (Hg. unter Mitarbeit von Katharine Apostle, 2019): Migration und Integration. Fakten oder Mythen? Siebzehn Schlagwörter auf dem Prüfstand. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Hamann, Brigitte (2009): Österreich. Ein historisches Portrait. München: C.H. Beck.
- Heer, Friedrich (³2001): Der Kampf um die österreichische Identität. Wien-Köln-Graz: Böhlau.
- Johnston, William (2009): Der österreichische Mensch. Kulturgeschichte der Eigenart Österreichs. Wien: Böhlau (= Studien zu Politik und Verwaltung, Bd. 94).
- Kagan, Gennadi E. (2005): Oh, du mein russisches Österreich. Ansichten und Einblicke eines russischen Wieners. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Kohlenberger, Judith (2021): Wir. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Kraske, Marion (2009): Ach Austria! Verrücktes Alpenland. Eine Beobachtungsreise zu Österreichs Merkwürdigkeiten. Wien: Molden.
- Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (2010): »Heiß umfehdet, wild umstritten...« Die österreichische Bundeshymne als viel diskutierter Erinnerungsort. In: Informationen zur Politischen Bildung, H. 32, S. 83–88.
- Leidinger, Hannes; Moritz, Verena; Moser, Karin (2010): Streitbare Brüder. Österreich : Deutschland. Kurze Geschichte einer schwierigen Nachbarschaft. St. Pölten-Salzburg: Residenz.
- Mappes-Niediek, Norbert (2001): Österreich für Deutsche. Einblicke in ein fremdes Land. Berlin: Links.
- Matzner-Holzer, Gabriele (²2005): Verfreundete Nachbarn. Österreich – Deutschland. Ein Verhältnis. Wien: Edition Atelier.
- Nüchtern, Klaus; Walach, Thomas (Hg., 2020): Unser Land. Wie wir Heimat herstellen. Wien: Falter.
- Pelinka, Peter (2001): Wozu noch Österreich? Bestandsaufnahme eines Kleinstaates. Wien: Ueberreuter.
- Rathkolb, Oliver (2005): Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien: Zsolnay.
- Rauscher, Hans (2005): Das Buch Österreich. Texte, die man kennen muss. Dokumente – Zitate – Literatur zur österreichischen Identität. Wien: Brandstätter.
- Ritterband, Charles (2010): Dem Österreichischen auf der Spur: Expeditionen eines NZZ-Korrespondenten. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Ritterband, Charles (2016): Österreich – Stillstand im Dreivierteltakt. Mit Karikaturen von Michael Pammesberger. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Rosenberger, Sieglinde; Gruber, Oliver (2020): Integration unerwünscht? Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern. Wien: Czernin.

- Schmiederer, Ernst (2010): Import/Export. Lauter Ausländer/Noch mehr Ausländer – Berichte aus nächster Umgebung/Berichte aus der Ferne. Klagenfurt/Celovec: Wieser.
- Schmiederer, Ernst (2015): Wir in Wien. Sixpack. Wir in Wien. Wer wir sind. Was wir wissen. Wie wir leben. Woher wir kommen. Wohin wir gehen, 6 Bände. Wien: edition import/export.
- Schmiederer, Ernst (2018): Wir. Hier und jetzt. Geflüchtete Menschen berichten. 2 Bände. Wien: edition import/export.
- Sommer, Monika; Uhl, Heidemarie; Zeyringer, Klaus (Hg., 2018): 100 x Österreich: Neue Essays aus Literatur und Wissenschaft. Haus der Geschichte Österreich. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Steffen, Eva (Hg., 2009): Wir sind gekommen, um zu bleiben. Deutsche in Österreich. Wien: Czernin.
- Unterwiesing, Claudia (2016): Talking Back. Strategien Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung. Wien: Zaglossus.
- Weiss, Hilde (2004): Nation und Toleranz? Empirische Studien zu nationalen Identitäten in Österreich. Wien: Braumüller.

2. Literatur in, aus und zu Österreich

- Amann, Klaus (Hg., 2002): Kärnten. Literarisch. Liebeserklärungen, Kopfnüsse, Denktzettel, eine Veröffentlichung des Robert-Musil-Instituts der Universität Klagenfurt/Kärntner Literaturarchiv. Klagenfurt: Drava.
- Aspetsberger, Friedbert (Hg., 2002): Ein Dichter-Kanon für die Gegenwart! Urteile und Vorschläge der Kritikerinnen und Kritiker. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 13).
- Aspetsberger, Friedbert (Hg., 2003): (Nichts) Neues. Trends und Motive in der (österreichischen) Gegenwartsliteratur. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 14).
- Boehrer, Michael, Hochreiter, Susanne (Hg., 2011): Zeitenwende. Österreichische Literatur seit dem Millennium: 2000–2010. Wien: Praesens.
- Bosse, Anke; Lenhart, Elmar (Hg., 2020): Literatur JETZT. Sechs Perspektiven auf die zeitgenössische österreichische Literatur. Klagenfurt u. a.: Ritter.
- Bürger-Koftis, Michaela; Pellegrino, Ramona; Vlasta, Sandra (Hg., 2018): wokommstduher? Inter-, Multi- und Transkulturalität im österreichischen Kontext. Wien: Praesens.
- Cornejo, Renata; Babka, Anna; Vlasta, Sandra (Hg., 2014): Begegnungen und Bewegungen: österreichische Literaturen. Wien: Praesens (= Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre, Bd. 8).
- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens.
- Ernst, Gustav; Fleischanderl, Karin (Hg., 2003): Zum Glück gibt's Österreich. Junge österreichische Literatur. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Fetz, Bernhard (2003): Die Teile und das Ganze. Bausteine der literarischen Moderne in Österreich. Wien: Zsolnay (= Profile. Buchreihe des Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliothek, Bd. 10).
- Fetz, Bernhard (2015): Das Literaturmuseum. 101 Objekte und Geschichten. Katalog zur Dauerausstellung im Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek. Salzburg-Wien: Jung & Jung.
- Fleischanderl, Karin (2010): Vom Verbot zum Verkauf. Aufsätze zur Literatur. Wien: Sonderzahl.

- Gollner, Helmut (2000): Die Dreißigjährigen. Ein Gespräch mit Martin Amanshauser, Bettina Balàka, Jürgen Benvenuti, Thomas Glavinic, Händl Klaus, Daniel Kehlmann, Ernst Molden. In: *Literatur und Kritik*, Nr. 345/346, S. 26–51.
- Gollner, Helmut (2005): *Die Renaissance des Erzählens in der jungen österreichischen Literatur*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Haas, Franz; Schlösser, Hermann; Zeyringer, Klaus (2003): *Blicke von Außen. Österreichische Literatur im internationalen Kontext*. Innsbruck: Haymon.
- Hansel Michael; Rohrwasser, Michael (Hg., 2010): *Kalter Krieg in Österreich. Literatur – Kunst – Kultur*. Wien: Zsolnay.
- Hebenstreit, Desiree; Herberth, Arno; Kaufmann, Kira; Schönsee, Dorothea Rebecca; Tezarek, Laura; Zolles, Christian (Hg., 2020): *Austrian Studies: Literaturen und Kulturen. Eine Einführung. Anlässlich der Emeritierung von Roland Innerhofer am 30. September 2020*. Wien: Praesens.
- Hipfl, Iris; Ivanova, Raliza (Hg., 2008): *Österreichische Literatur zwischen den Kulturen. Internationale Konferenz Veliko Târnovo, Oktober 2006*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Jahraus, Oliver (2015): Gibt es eine österreichische Literatur? Literarhistoriographische Modelle für eine Literatur in Österreich. Herbert Zeman zum 75. Geburtstag. In: Franz, Kurt; Heider, Mathias (Hg.): *Forschungsbeiträge der Geisteswissenschaftlichen Klasse. München: Sudetendeutschen Akademie der Wissenschaft und Künste (= Schriften der Sudetendeutschen Akademie der Wissenschaft und Künste, Bd. 35), S. 295–315*.
- Ivanovic, Christine (2020): Sprache, Inhalt, reine Form. Literatur aus Österreich und ihre Sprachen. In: *Wespennest*, H. 179, S. 62–66.
- Jung, Anna; Jung, Jochen (Hg., 2014): *Österreich-Atlas. Literarisch-fotografische Erkundungen aus der Mitte Europas*. Salzburg-Wien: Jung & Jung.
- Kadyszynski, Stefan (2017): *Österreichische Literatur zwischen Moderne und Postmoderne*. Wien: Peter Lang.
- Kastberger, Klaus; Neumann, Kurt (Hg., 2007): *Grundbücher der österreichischen Literatur seit 1945. Erste Lieferung*. Wien: Zsolnay (= Profile. Buchreihe des Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliotheken, Bd. 14).
- Kastberger, Klaus; Neumann, Kurt (Hg., 2013): *Grundbücher der österreichischen Literatur seit 1945. Zweite Lieferung*. Wien: Zsolnay (= Profile. Buchreihe des Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliotheken, Bd. 20).
- Kastberger, Klaus; Neumann, Kurt (Hg., 2019): *Grundbücher der österreichischen Literatur seit 1945. Dritte Lieferung*. Wien: Zsolnay (= Profile. Buchreihe des Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliotheken, Bd. 26).
- Kindler Kompakt (2016). *Österreichische Literatur der Gegenwart, ausgewählt von Hermann Korte*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Korte, Hermann (Hg., 2015): *Österreichische Gegenwartsliteratur. Text+Kritik. Zeitschrift für Literatur. Sonderband, IX/15*. München: Boorberg.
- Krammer, Stefan; Strigl, Daniela (Hg., 2011): *Österreichische Gegenwartsliteratur 2000–2010*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide. Informationen zur deutschdidaktik, H. 4).
- Kriegleder, Wynfrid (2011): *Eine kurze Geschichte der Literatur in Österreich. Menschen – Bücher – Institutionen*. Wien: Praesens.
- Leben, Andreas; Koron, Alenka (Hg., 2019): *Literarische Mehrsprachigkeit im österreichischen und slowenischen Kontext*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Leitner, Gerald (Hg., 2000): *Über Österreich zu schreiben ist schwer. Österreichische Schriftsteller über Literatur – Heimat – Politik*. Salzburg-Wien: Residenz.
- literatur/a (2006–2014): *Jahrbuch*. Hg. vom Robert Musil-Institut für Literaturforschung/Kärntner Literaturarchiv.

- Lughofer, Johann Georg (Hg., 2014): Das Erschreiben der Berge. Die Alpen in der deutschsprachigen Literatur. Innsbruck: innsbruck university press (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Germanistische Reihe, Bd. 81).
- Maurer, Stefan; Neumann-Rieser, Doris; Stocker, Günther (2017): Diskurse des Kalten Krieges. Eine andere österreichische Nachkriegsliteratur. Wien-Köln-Weimar: Böhlau (= Literaturgeschichte in Studien und Quellen, Bd. 29).
- Millner, Alexandra; Teller, Katalin (2018): Transdifferenz und Transkulturalität: Migration und Alterität in den Literaturen und Kulturen Österreich-Ungarns. Bielefeld: transcript.
- Moser, Doris (2004): Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event. Wien: Böhlau.
- Nagelschmidt, Ilse; Müller-Dannhausen, Lea; Feldbacher, Sandy (Hg., 2006): Zwischen Inszenierung und Botschaft. Zur Literatur deutschsprachiger Autorinnen ab Ende des 20. Jahrhunderts. Berlin: Frank & Timme.
- Nagy, Hajnalka (2013): »Wer hat bloß in meinem Gehirn genächtigt?« Identität und Sprache in der österreichischen Literatur. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 37, H. 3, S. 65–72.
- Nitsche, Gerald Kurdoğlu; Gitterle, Bruno (2008): Neue Österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch. Innsbruck: Haymon.
- Österreichische Literatur (2000 – 2009): Ein Pressespiegel. Zusammenestellt von Astrid Wallner, Ulrike Diethardt und Sabine Schuster. Wien: Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur.
- Radaelli, Giulia (2011): Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann. Berlin: Akademie.
- Scharang, Michael (2002): Der Literaturkritiker im Literaturparadies. Das Jüngste Gerücht: Wendelin Schmidt-Dengler wird 60. In: Die Presse, 18.5.2002.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2002): Ohne Nostalgie. Zur österreichischen Literatur der Zwischenkriegszeit. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2009): »... das fortgeschrittenste Land ohne es zu wissen«. Unbewusster Avantgardismus aus Österreich. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2010): Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990. Hg. von Johann Sonnleitner. Salzburg: Residenz.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2012): Bruchlinien II. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1990 bis 2008. Hg. von Johann Sonnleitner. Salzburg: Residenz.
- Schweiger, Hannes; Nagy, Hajnalka (Hg., 2013): Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 18).
- Seibert, Ernst (2022): Kindheitsgenealogien. Literatur und Kindheit im Jahrhundert des Kindes in Österreich. Wien: Praesens.
- Sievers, Wiebke; Vlasta, Sandra (2018): New Austria, Old Roots: Writers of Immigrant Origin in Austria. In: Sievers, Wiebke; Vlasta, Sandra (Hg.): Immigrant and Ethnic-Minority Writers since 1945: Fourteen National Contexts in Europe and Beyond. Leiden: Brill/Rodopi, S. 43–76.
- Siller, Barbara; Vlasta, Sandra (Hg., 2020): Literarische (Mehr)Sprachreflexionen. Wien: Praesens.
- Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: LebensSpuren. Begegnung der Kulturen. Online: http://www.lebensspuren.net/medien/pdf/Guenther_Stocker.pdf [Zugriff: 17.4.2022].
- Straub, Wolfgang (2001): Willkommen. Literatur und Fremdenverkehr in Österreich. Wien: Sonderzahl.
- Strigl, Daniela (2004): »Österreich fängt schön an ...« Jenseits von Selbstkel, Mythenkult und literarischem Experiment. Die junge österreichische Literatur. In: Literaturen, H. 1/2, S. 20–24.

- Strigl, Daniela (2008): Literary perspectives: Österreich. Alles andere als ein deutscher Wurmfortsatz. Online: <https://www.eurozine.com/literary-perspectives-osterreich/> [Zugriff: 17.4.2022].
- Titelbach, Ulrike (Hg., 2021): Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 7).
- Vlasta, Sandra (2019): Literarische Mehrsprachigkeit in österreichischer Migrationsliteratur – Formen, Funktionen und Rezeption bei Tomer Gardi, Semier Insayif und Vladimir Vertlib. In: Leben, Andreas; Koron, Alenka (Hg.): Literarische Mehrsprachigkeit im österreichischen und slowenischen Kontext. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 245–257.
- wespennest. zeitschrift für brauchbare texte und bilder, Nr. 161: Austria as it is. Wien.
- Zeyringer, Klaus; Gollner, Helmut (2012): Eine Literaturgeschichte: Österreich seit 1650. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Zirkular. Dokumentationsstelle für Neuere österreichische Literatur. Wien: Literaturhaus. Online: <https://www.literaturhaus.at/index.php?id=249&L=00x27> [Zugriff: 17.4.2022].

3. (Deutsche) Sprache und Sprachgebrauch in Österreich

- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 465).
- Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta; Busch, Thomas (2008): Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta; Busch, Thomas (Hg., 2008): Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta; de Cillia, Rudolf (Hg., 2003): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- de Cillia, Rudolf (2016): Verwendung von Austriaismen und Deutschlandismen bei österreichischen Lehrer_innen und Schüler_innen. In: Schweiger, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsern, Clemens; Welke, Tina; Zuzok, Nadia (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens, S. 331–342.
- de Cillia, Rudolf (2015): Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, Alexandra; Ahlers, Timo; Glauninger, Manfred (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Reihe Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 42), S. 149–164.
- de Cillia, Rudolf (2019): Konzeptualisierung der Variation des Deutschen in Österreich bei Lehrer/innen und Schüler/innen. Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch (ÖD) als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Bülow, Lars; Fischer, Ann Kathrin; Herbert, Kristina (Hg.): Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations. Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung. Bern: Peter Lang, S. 273–291.
- de Cillia, Rudolf; Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Unter Mitarbeit von Ilona Elisabeth Fink. Wien: Böhlau.
- de Cillia, Rudolf; Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein »deutsches« Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck: StudienVerlag.

- Dirim İnci; Mecheril, Paul u. a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (= Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443).
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: V&R unipress.
- Ebner, Jakob (2012): Wie erkennt man österreichisches Deutsch? In: Der Sprachdienst, H. 5 (12), S. 154–166.
- Ebner, Jakob (2019): Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich. 5., völlig überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Gruber, Oliver; Tölle, Michael (Hg., 2022): Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Wien: ÖGB.
- Haider, Barbara (Hg., 2013): Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen.
- Hemetek, Ursula (Hg., 2006): Die andere Hymne: Minderheitenstimmen aus Österreich. Wien: Verlag ÖDA.
- Kuri, Sonja (Hg., 2008): Sprachenlehren und Sprachenlernen in Grenzregionen. Die Chancen des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts am Beispiel der Region Friaul-Julisch Venezien – Kärnten – Slowenien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 7).
- Lenz, Alexandra; Glauning, Manfred (Hg., 2014): Standarddeutsch in Österreich. Theoretische und empirische Ansätze. Wien: Vienna University Press.
- Markhardt, Heidemarie (2021): Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU. Berlin: Peter Lang.
- Pohl, Heinz Dieter (2005): Die Sprache der österreichischen Küche. Ein Spiegelbild sprachlicher und kultureller Kontakte. In: Muhr, Rudolf (Hg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang, S. 359–274.
- Pohl, Heinz-Dieter (2014): Einige Bemerkungen zur deutschen Sprache in Österreich. In: Germanica Wratislaviensis 139. Online: <https://www.pl/gwr/article/view/2198> [Zugriff: 17.4.2022].
- Prilasnig, Fabian Gottfried (2013): Das Slowenische in Kärnten aus soziolinguistischer Sicht. In: Wiener Linguistische Gazette. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, H. 77, S. 84–91.
- Ransmayr, Jutta; Moser-Pacher, Andrea; Fink, Ilona Elisabeth (Hg., 2014): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. Innsbruck: StudienVerlag (= ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 38, H. 3).
- Scheuringer, Hermann (2001): Die deutsche Sprache in Österreich. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth; Berend, Nina (Hg.): Regionale Standards. Budapest: Dialog Campus Kiadó, S. 95–120.
- Schmidt, Jürgen (2005): Die deutsche Standardsprache: eine Varietät – drei Oralisierungsnormen. In: Eichinger, Ludwig; Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Berlin-New York: de Gruyter, S. 278–306.

4. Film in und aus Österreich

- Blüminger, Christa; Schlemmer, Gottfried (1996): Der neue österreichische Film. Wien: Wespennest.
- Erk, Corina; Prager, Brad (Hg., 2020): Ulrich Seidl. München: edition text+kritik (= Film-Konzepte, Bd. 59).

- Dassanowsky, Robert (Hg., 2011): New austrian film. New York: Berghahn Books.
- Die Zukunft des österreichischen Films im europäischen Kontext. Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Chancen des Filmstandorts Österreich. Parlamentarische Enquete, Mittwoch, 3. Juli 2002. Wien: Wiener Zeitung Digitale Publikationen.
- Fritz, Walter (1996): Im Kino erlebe ich die Welt. 100 Jahre Kino und Film in Österreich. Wien: Brandstätter.
- Gärtner, Sabrina (2020): Die Filme der Jessica Hausner. Referenzen, Kontexte, Muster. Marburg: Büchner.
- Graßl, Franz (2017): Imaginiertes Österreich: Erzählung und Diskurs im internationalen Film. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- Hudelist, Andreas; Mitterer, Nicola (2021): Der Wald als Fluchtpunkt und Widersacher in Marlen Haushofers »Die Wand« und Julian Pöslers gleichnamigem Film. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 45, H. 2, S. 93–105.
- Joeckel, Sven (2003): Contemporary Austrian and Irish Cinema: a Comparative Approach to National Cinema and Film Industry in Small European Countries. Stuttgart: Döbler & Rössler.
- Kaul, Susanne; Palmier, Jean-Pierre (2018): Michael Haneke. Einführung in seine Filme und Filmästhetik. Paderborn: Fink.
- Krylova, Katya (2020): The Long Shadow of the Past. Contemporary Austrian Literature, Film, and Culture. Rochester-New York: Camden House.
- Lamb-Faffelberger, Margarete; Saur, Pamela S. (2004): Visions and visionaries in contemporary Austrian literature and film. New York-Wien: Peter Lang.
- Reicher, Isabella (Hg., 2020): Eine eigene Geschichte. Frauen Film Österreich seit 1999. Wien: Sonderzahl.
- Reichhold, Christian (2018): 100 x Österreich – Film. Wien: Amalthea Signum.
- Rußegger, Arno (2015): 1956 und die Erinnerung an ein anderes Österreich im Film. In: Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur. Innsbruck-Wien: StudienVerlag (= Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 27), S. 166–181.
- Sihler, Horst Dieter (2016): Mein Kino des 20. Jahrhunderts. Erlebte Filmgeschichte. Klagenfurt/Celovec: Wieser.
- Szely, Sylvia (Hg., 2005): Spiele und Wirklichkeit. Rund um 50 Jahre Fernsehspiel und Fernsehfilm in Österreich. Wien: Filmarchiv Austria (= Edition Filmgeschichte).
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg., 2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Wien: Praesens.
- Zerochnik, Martina (Hg., 2021): Das Metro. Kulturgeschichte eines Wiener Vergnügungsortes. Wien: Filmarchiv Austria.

Abschließend sei auf drei DVD-Editionen zu Theaterstückverfilmungen aus Österreich hingewiesen: Die *Edition Burgtheater* 1999–2008 bietet neben Stücken deutschsprachiger Autor_innen (Lessing, Schiller, Grillparzer, Nestroy, Schönherr, Bernhard und Jelinek) auch weitere europäische Dramatiker, und in der 45 DVDs umfassenden *Edition Josefstadt* findet man neben klassischen und zeitgenössischen deutschsprachigen Dramatikern (Lessing, Nestroy, Schnitzler, Hofmannsthal, Horváth, Frisch, Turrini und Mitterer) zahlreiche (internationale) Boulevardstücke. Drittens gibt es noch die *Edition Volkstheater* mit fünf Stücken.

Aktuelles

Erhard-Friedrich-Preis für Deutschdidaktik 2022 geht an Prof. Dr. Irene Pieper

Prof. Dr. Irene Pieper, Professorin für Literaturdidaktik/Neuere deutsche Literatur an der FU Berlin, bekommt den Erhard-Friedrich-Preis für Deutschdidaktik 2022. Diesen alle zwei Jahre vergebenen Wissenschaftspreis erhält sie für ihren wegweisenden Beitrag zu einer für deutschdidaktisches Handeln relevanten Theoriebildung und die erfolgreiche Etablierung innovativer didaktischer Forschung sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen wissenschaftlichen Diskurs. Ihre Beteiligung an empirischer Forschung zur Lesesozialisation, unter anderem bei schriftfernen Jugendlichen in der Hauptschule, zeigt ebenso wie ihre Arbeiten zum Literarischen Verstehen und speziell zum Metaphernverstehen ihr überzeugendes Bemühen um das Durchdringen der Gegenstandskonstitution des Deutschunterrichts, um die Rolle der Literatur in der Schule sowie um den Abbau von Barrieren kultureller Teilhabe.

Ihre Vorträge und Publikationen zeichnen sich stets durch tiefe fachwissenschaftliche Fundierung und durch weiterführende didaktische Argumentation aus, wobei ihr ein Konzept integrativer Deutschdidaktik erkennbar wichtig ist, das literatur- und sprachdidaktische Perspektiven auf Lerngegenstände und Kommunika-

tionsprozesse zusammenbringt und aufeinander bezieht. Beeindruckend ist auch ihr Engagement für den Fachverband »Symposion Deutschdidaktik e.V.«.

Vor allem aber hat die Jury Irene Piepers Einsatz für fachliche und fachpolitische Belange in internationalen Diskurszusammenhängen überzeugt. Wie Wenige in der Deutschdidaktik ist sie international vernetzt und am Austausch über Chancen und Probleme erstsprachlichen Lese- und Literaturunterrichts weltweit interessiert. Sie war an der Bestimmung der Rolle der Sprachen in schulischen Curricula (*L1-education*) im Rahmen eines plurilingualen und interkulturellen Bildungskonzepts sowie an der Erarbeitung eines literaturdidaktischen Referenzrahmens für Lehrkräfte der Sekundarstufen in Europa beteiligt.

Über all dies hinaus würdigt die Jury schließlich ausdrücklich auch ihre Fähigkeit, innerhalb der Fachöffentlichkeit und darüber hinaus komplexe didaktische Zusammenhänge zugleich wissenschaftlich präzise und allgemein verständlich für verschiedene Zielgruppen zu vermitteln und dabei auch anderen Positionen stets wertschätzend zu begegnen.

Die Preisverleihung findet im Rahmen des 24. Symposions Deutschdidaktik in Wien am 18.09.2022 statt.

Prof. Dr. ULF ABRAHAM, im Namen der Jury des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik 2022

ide und die Abteilung Fachdidaktik am Institut für Germanistik^{AEC} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gratulieren sehr herzlich!

ide empfiehlt



Kübra Gümüşay
Sprache und Sein

Berlin: Carl Hanser, 2021. 208 Seiten.
ISBN 978-3-4462-6595-0 • EUR 11,95

Über das Verhältnis von Sprache und Denken und die Auswirkungen auf das menschliche Handeln und Sein sind im Laufe der Zeit zahlreiche wissenschaftliche und philosophische Abhandlungen erschienen, ohne zu einer eindeutigen, über alle Zweifel erhabenen Antwort zu gelangen. Unbestritten ist jedoch, dass Sprache Machtverhältnisse sichtbar machen, Kategorien für die Ordnung der Welt nach nicht immer transparenten und häufig auch unkritisch übernommenen Kriterien festlegen, Menschen benennen und auf Rollen festschreiben und durch essentialistische Zuschreibungen deren Sein bestimmen kann. Sprache prägt das Handeln Einzelner und des Kollektivs, beeinflusst politische Entscheidungen, schafft Wirklichkeit und wird dabei viel zu selten von viel zu wenigen (selbst)kritisch hinterfragt.

Diesen grundlegenden Fragen von Sprache und Sein geht Kübra Gümüşay wissend und suchend, aufdeckend und warnend, aber nicht anklagend nach und zeigt anhand zahlreicher Beispiele auf, wie sehr sich Sprache(n) in all ihren Facetten – »der Stoff unseres Denkens und Lebens, der uns formt und prägt, ohne dass wir uns seiner zur Gänze bewusst wären« (S. 22) – und ihr mehr oder weniger (un)reflektierter Gebrauch auf das Leben aller auswirkt.

Überzeugt davon, dass Sprache die Betrachtung der Welt fundamental lenkt, fordert sie ihre Leser_innen dazu auf, zu reflektieren, ob sie mit einer auf sie abzielenden Prägung einverstanden sind, und deckt unterschiedliche Sichtweisen auf die Architektur der Sprache auf. Sie möchte ein Bewusstsein schaffen für Perspektiven, die sich jenseits unseres sprachlichen Horizonts befinden, für unsichtbare Grenzen, die erst dann spürbar werden, wenn die eigenen sprachlichen Möglichkeiten nicht mehr ausreichen, um wahrgenommen zu werden. Es geht auch um die Wechselbeziehung zwischen den Sprachmächtigen, die diese Macht viel zu oft auch für »politische Unmenschlichkeit« (S. 25) missbrauchen, um das Denken vieler zu prägen, und die Sprachlosigkeit der Marginalisierten, deren sprachliches Handeln viel zu häufig darauf beschränkt ist, sich zu rechtfertigen, Zuschreibungen zurechtzurücken, gegen Stereotype anzukämpfen und nicht nur als Vertreter*in eines bestimmten Typus, sondern als Individuum gesehen und wertgeschätzt zu werden.

Kübra Gümüşay fordert dazu auf, vermeintliche Universalitäten zu hinterfragen, die Dominanz privilegierter

Perspektiven und die damit verbundenen hegemonialen Ansprüche gegenüber anderen, deren Existenz ausgeblendet wird, aufzudecken. Sie regt an, die Perspektive umzukehren, und – indem Herrschende beispielsweise mit der Bezeichnung *alter weißer Mann* einem pauschalisierenden Typus zugeordnet werden und sich plötzlich damit konfrontiert sehen, ihr Handeln jenseits der kollektiven Zuschreibung zu erklären – Machtverhältnisse zu verkehren. Erhellend kann es auch sein, wenn man aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt schaut, denn es ist nicht egal, wessen Blick wir einnehmen, dies zeigt sich immer auch im jeweiligen Sprachgebrauch. Es liegt nicht an der Sprache selbst, nicht sie setzt Grenzen, es geht nicht nur um Wörter, Gedanken und Formulierungen, sondern immer auch um Fragen der Zugehörigkeit, denn »Sprache ist genauso reich und arm, begrenzt und weit, offen und vorurteilsbeladen wie die Menschen, die sie nutzen« (S. 24). Solange die Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte sich nicht in der Akzeptanz unterschiedlicher Sprachen und ihrer Sprecher*innen ohne Hierarchisierungen und Zuschreibungen manifestiert, solange es Sprachverbote gibt und schulische Misserfolge mit der ethnischen Herkunft begründet werden, solange die Bilingualität der Kinder als Nachteil und nicht als Zukunftspotenzial gesehen wird, solange gibt es eine Lücke zwischen der Sprache und der Welt (vgl. S. 45).

Kübra Gümüşay illustriert ihre Ausführungen anhand des einprägsamen Bildes vom »Museum der Sprachen«, in dem es zwei Kategorien von Menschen gibt: die *Benannten* und die *Un-*

benannten (vgl. S. 53 ff.). Dabei sind die *Unbenannten* jene Menschen, deren Existenz nicht infrage gestellt wird, die »der Standard, die Norm, der Maßstab« sind. Die *Benannten* hingegen weichen in irgendeiner Form von der Norm der Unbenannten ab: »Sie erzeugen Irritationen. Sie sind nicht *selbstverständlich*.« (S. 54) Die Unbenannten können die Welt aus ihrer Perspektive zeigen, sie *benennen* und kategorisieren Dinge und Menschen und ordnen ihnen Definitionen zu – die Welt wird aus ihrem Blickwinkel mit ihrer Wahrnehmung und ihrer Sprache betrachtet. Durch die Zuordnung zu einem Kollektiv und die Reduktion der einzelnen Individuen auf bestimmte Merkmale und Eigenschaften, entmenslichen sie diese und versehen sie mit Kollektivnamen: *Ausländer*in*, *Muslim*in*, *Homosexuelle*r* (S. 59). Individualität als Grundlage für das Sein gilt als ein Privileg, das nur den Unbenannten zuerkannt wird. Sie scheinen ein Recht darauf zu haben, als Individuen mit Vorzügen und Fehlern, in all ihrer Komplexität und Ambiguität wahrgenommen zu werden, was den Benannten meist verwehrt bleibt. Es ist den wenigsten jedoch bewusst, selbst »unbenannt« und »unsichtbar« zu sein, da es ihrer Normalität entspricht. In die Sicherheit eines Kollektivs eingebettet, das dieselbe Sicht der Dinge teilt, empfinden die Benennenden ihren Blick auf die Welt als *universal*, *neutral*, *rational* und *objektiv*, da dieser auf vermeintlich gesichertem »Wissen« beruht (S. 58). Es erscheint nicht nötig, dieses Wissen infrage zu stellen, vielmehr werden diejenigen, die diese Wissensstände nicht (in allen Aspekten) teilen, die andere Erfahrungen gemacht

haben, genötigt, dieses »Außerhalb-der-kollektiven-Norm-Sein« zu begründen, sich zu rechtfertigen. Diese Privilegien werden erst dann als solche erkannt, wenn die Unbenannten selbst nicht (mehr) der Norm entsprechen und ihre privilegierte Position verlieren. Viele machen jedoch ein Leben lang keine Fremdheitserfahrungen und können somit nicht nachvollziehen, wie es sich anfühlt, »sichtbar« zu sein.

Kübra Gümüşay ist eine von den Benannten, die es »wagt«, die Perspektive umzukehren, die das Museum und die Benennenden benennt. Sie möchte nicht länger gegen Stereotype ankämpfen, sich nicht mehr länger auf kollektive Etiketten reduzieren lassen, auf Fragen antworten, Falsches richtigstellen, sondern möchte selbst sprechen. »Nicht, um verstanden zu werden, sondern um zu verstehen. Nicht, um *mich* zu erklären, sondern um zu begreifen, was uns Menschen ausmacht und umgibt.« (S. 58) Der Schlüssel zur Freiheit liegt ihrer Meinung nach im freien Sprechen – Menschen, die zu Objekten gemacht werden, die in Stereotypen erstarren, sind zumeist sprachlos. Verzerrte Fremdbilder werden zu Selbstbildern und definieren den Horizont ihrer Möglichkeiten. Sie sind zwischen Sprache und Sein gefangen (vgl. S. 77). Gümüşay möchte den Benannten Mut machen, sich nicht an Missstände zu gewöhnen, sich nicht Prägungen zu ergeben, sondern sich der eigenen Individualität bewusst zu werden, denn nur so »beginnt [ihr] Weg sich zu eben« (S. 94).

Jede*r Einzelne ist aufgerufen, die eigenen Worte mit Bedacht zu wählen, sich nicht einer diskriminierenden Ter-

minologie unreflektiert zu bedienen und damit undemokratische und rassistische Sichtweisen weiterzubreiten und im schlimmsten Fall sogar selbst unbewusst zu übernehmen. Gümüşay, selbst als Bloggerin aktiv, verweist dabei auch auf die bedeutende Rolle der sozialen Medien, in denen sich eine polarisierte Diskurskultur entwickelt, die das Lagerdenken unterstützt und wenig Platz für Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit lässt. Es kehrt der Autorin zufolge »die hässlichen Seiten unserer Gesellschaft sichtbar hervor« (S.118), Hassbotschaften, die zuvor nur die direkt Betroffenen erreichten, werden nun öffentlich. Im Netz »radikalisiert sich der Hass, wird zu einer *dauerhaften* Öffentlichkeit und somit zur neuen Normalität« (S. 118), die viel zitierte Spaltung der Gesellschaft wird vorangetrieben. Aber das Internet bietet den Einzelnen auch eine Plattform, um über eigene Erfahrungen zu berichten, zeigt, dass die diskriminierenden Erfahrungen der Einzelnen Teil eines strukturellen Problems unserer Gesellschaft sind. Missstände können benannt und dadurch begreifbar werden, die Betroffenen sind nicht länger sprachlos. Dank Kampagnen wie #aufschrei, #MeToo, #SchauHin, #MeTwo verändert sich die Wahrnehmung in der Gesellschaft und Sexismus und Alltagsrassismus können nicht mehr als übermäßige »Empfindlichkeit« Einzelner abgetan werden (S. 52).

Um ein besseres Verständnis füreinander zu entwickeln, braucht es Orte der Begegnung auf Augenhöhe – keine inszenierten TV-Shows. Orte, an denen freies Sprechen und Diskutieren möglich ist, wo es nichts zu verteidigen

oder zu beweisen gibt und die eigene Existenz, die eigene Menschlichkeit und Existenzberechtigung nicht zur Disposition stehen (vgl. S. 158). Gümüşay plädiert dafür, beim Sprechen immer auch die Perspektive der Menschen, *mit* denen und *über* die wir sprechen, einzubeziehen, so dass diese während des Sprechens selbstbestimmt bleiben und nicht der Absolutheitsmacht und Definitionshoheit einer anderen Person ausgesetzt sind (S. 145). Dabei soll auch nicht verhehlt werden, dass wohl nur ein *tatsächlicher* Kulturwandel zu Gleichberechtigung und einem friedlichen, respektvollen Miteinander in der Gesellschaft führen kann.

Es ist ein lautes Buch, mit leisen Tönen. Eines, das den Finger in offene Wunden legt und nicht die Heilung verspricht, aber Möglichkeiten aufzeigt, wie Verletzungen vielleicht zu vermeiden wären. Kübra Gümüşay spricht als Individuum, aber auch als Mitglied unterschiedlicher Kollektive, als Benannte und eine, die Benennungen und Zuschreibungen vermeidet; sie macht sich sichtbar mit ihren Überzeugungen, aber auch mit ihren Zweifeln und Verwundbarkeiten.

Die persönliche Involviertheit, das große Engagement für diese zu Recht als gesellschaftlich höchst relevant erkannte Thematik ebenso wie die journalistische Kompetenz der Autorin zeigen sich in diesem Band auch in einem äußerst elaborierten Umgang mit Sprache. Die Gedanken und Überzeugungen und ihre Genese manifestieren sich in einer klaren, allgemein verständlichen und dabei nie banalen Wortwahl, die dominierende parataktische Struktur, Ellipsen und Einwortsätze

sind eindringlich, emotional und dazu angetan, eine klare Botschaft zu vermitteln und die Leser*innen aufzurütteln. Die gezielt gesetzten Wiederholungen und bildhaften Ausdrücke sind einprägsam, die zahlreichen mit dem Text verwobenen Zitate aus Literatur und Wissenschaft unterstreichen das Gesagte, ohne belehrend zu sein.

Und so gehört das Schlusswort zu Ziel und Absicht der besprochenen Publikation der Autorin selbst:

Dieses Buch versteht sich als ein Beitrag auf der Suche nach einer Sprache, in der wir alle als Menschen in unserer Komplexität gleichberechtigt existieren können, als ein Nachdenken auf dem Weg dahin, unsere Ideale einer besseren Gesellschaft zu verwirklichen. Es will Anreize geben, die Architektur und damit die Grenzen unseres Sprechens, Denkens, Fühlens und Lebens zu erkennen und an ihnen zu arbeiten. (S. 182)

Und nicht zuletzt ermutigt Kübra Gümüşay zu einer selbstbewussten und lebensbejahenden Haltung:

Überrascht bleiben. Sich nicht an Unrecht gewöhnen. Solidarisch bleiben, wachsam. Und trotzdem: Leben. Freude am Leben haben. Den eigenen Weg gehen. (S. 94)

Dem ist nichts weiter hinzuzufügen.

URSULA ESTERL

URSULA ESTERL siehe Seite 12.

Neu im Regal

Elyas Jamalzadeh, Andreas Hepp

Freitag ist ein guter Tag zum Flüchten

Wien: Paul Zsolnay, 2022. 255 Seiten.

ISBN 978-3-552-07289-3 • EUR 22,95

»*Eigentlich flüchtet jeder.*« In seiner Fluchtbiographie schildert der Linzer Friseur Elyas Jamalzadeh seinen langen Weg nach Österreich, um sich hier ein neues Leben aufzubauen. 2014 entscheidet sich der damals knapp 20-jährige iranische Afghane, gemeinsam mit seinen Eltern mithilfe von Schleppern nach Europa aufzubrechen. Alles schien vorerst besser als in prekären Verhältnissen als Afghane illegal im Iran zu leben, wohin die Familie bereits vor seiner Geburt geflüchtet war. Über die Türkei gelangen sie per Schlauchboot nach Griechenland, von wo aus sie im dritten Versuch schließlich Wien erreichen. Die Flucht – eine Odyssee, die innerhalb Österreichs nicht sofort endet und ihn auf neue sprachliche, kulturelle und persönliche Herausforderungen treffen lässt. Jamalzadeh erzählt all diese tragischen wie komischen Begebenheiten mit einem Humor, der seinesgleichen sucht. Vor Jamalzadehs Ironie, seinem afghanischen Blick auf österreichische Allüren, verbunden mit einer Portion liebevoller Gesellschaftskritik kann niemand fliehen. Mitten in seine Erzäh-

lungen mischen sich sprachliche und literarische Kunstwerke – so wird etwa Celans *Todesfuge* umgeschrieben zu einer Allegorie des menschenlebenraubenden schwarzmilchigen Mittelmeeres. Dann: Dialoge auf Persisch, ein bisschen Chinesisch; der SCHMERZ, der immer wieder in seinem Kopf spürbar ist, durchdringt wortwörtlich den Text. Wenn nach aller Spannung, Tragik und Komik eines bleibt, dann ist es Lebensfreude und Dankbarkeit. Es ist die Geschichte eines jungen Mannes, der jeden mitnimmt auf seine Reise (oder Flucht) und schon im Buch direkt mit dem Leser/der Leserin sprechen will.

Aus der Perspektive eines Deutschlehrers, wie es auch der eigentliche Autor Andreas Hepp ist, mit dessen Hilfe Jamalzadeh seine Geschichte erzählt, ist zu sagen, dass sich das Buch in unterschiedlichen Kontexten gewinnbringend einsetzen lässt: als humorvolle und anregende Unterhaltung (Liebesgeschichte inklusive) gleichermaßen wie in der (Hoch-) Schule zur Erarbeitung von Themen wie Flucht, Fremdheit und Sprache oder einfach, um Schüler_innen (m. E. ab der 8. Schulstufe) näherzubringen, welche positiv-überraschenden Wendungen selbst unter schwierigen Bedingungen möglich sind. Es lohnt sich jedenfalls, einzutauchen in das Leben eines jungen Mannes, der gekommen ist, um zu bleiben, zusammen mit Familie und Humor.

STEFAN DE WILDE

STEFAN DE WILDE siehe Seite 149.

Olga Grjasnowa

Die Macht der Mehrsprachigkeit

Über Herkunft und Vielfalt.

Berlin: Duden, 2021. 128 Seiten.

ISBN 978-3-4117-5658-2 • EUR 12,40

Der alltäglichen und vielfach banalen Realität der Mehrsprachigkeit vieler Menschen stehen nach wie vor zahlreiche Diskurse und politische Entscheidungen gegenüber, die diese Tatsache nicht nur laufend ausblenden, sondern Einsprachigkeit zur Norm erklären und zum Teil vehement durchsetzen wollen. Der Text der Schriftstellerin Olga Grjasnowa oszilliert gekonnt zwischen diesen beiden Polen. Zum einen beschreibt die Autorin anhand der eigenen und familiären Erfahrungen des Lebens mit und zwischen (u. a.) Deutsch, Russisch, Englisch und Arabisch, welche Herausforderungen, aber auch welche Welten sich mit den einzelnen Sprachen und vor allem dem Wechselspiel zwischen diesen eröffnen. Zum anderen rekurriert der Text auf zahlreiche mediale Berichte, wissenschaftliche Theorien und aktuelle Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit. Diesen werden wiederum (literarische) Berichte zur Seite gestellt, so kommen u. a. Hannah Arendt, Elias Canetti, Judith Butler und Jacques Derrida zu Wort. Dabei werden nicht nur historische Entwicklungen rund um die Auseinandersetzung um den Gebrauch der richtigen Sprache(n) verdeutlicht, sondern auch aktuelle Debatten kontextualisiert. Der Text wirft damit Schlaglichter auf unterschiedliche Situationen und Zusammenhänge, wobei die Kapitel und Schwerpunkte weniger einer klar erkennbaren Struktur folgen, als assoziativ anmuten.

Die Stärke des Bandes liegt in der gelungenen Verknüpfung persönlicher Erlebnisse mit dem aktuellen Stand der Forschung. Dies macht die Lektüre nicht nur zu einer erhellenden Erfahrung, sondern auch zum kurzweiligen Lesevergnügen. Jene, die selbst mehrsprachig leben, werden sich in vielen der beschriebenen Situationen wiedererkennen, während jene, die sich vor allem als einsprachig erleben, angeregt werden, zahlreiche Perspektivenwechsel vorzunehmen. Folglich stellt der Text von Olga Grjasnowa nicht nur ein gelungenes Plädoyer für eine Neubewertung und -einordnung der Mehrsprachigkeit dar, sondern auch einen wichtigen Anstoß für die Auseinandersetzung mit Fragen und Folgen der Norm der Einsprachigkeit – und dies weit über Fachdiskurse hinaus.

VIKTORIJA RATKOVIĆ

Ulrike Titelbach (Hg.)

Mehr Sprachigkeit

Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe.

(= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 79).

Wien: Praesens, 2021. 291 Seiten.

ISBN 978-3-7069-1129-0 • EUR 29,90

Die sprachliche Heterogenität in den Schulklassen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler sowie die curriculare Verankerung der Mehrsprachigkeit in den

VIKTORIJA RATKOVIĆ ist als Senior Scientist am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt tätig. E-Mail: viktoriya.ratkovic@aau.at

Lehrplänen und im *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2011) regen zu Überlegungen an, wie ein Unterricht, der dieser sprachlichen Vielfalt Rechnung trägt, gestaltet werden kann. Naheliegend ist der Blick in Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die Mehrsprachigkeit aufgreifen, thematisieren, damit spielen und so vielfältige Zugänge bieten.

Der vorliegende, von Ulrike Titlbach herausgegebene Sammelband enthält fundierte Fachartikel, die ausgewählte mehrsprachige Primärtexte unterschiedlicher Genres – von Bilderbüchern über Essays bis zu Lyrik, dramatischen Werken und Romanen – auf Basis einer literaturwissenschaftlichen Analyse (literatur-)didaktisch für den Unterricht in der Sekundarstufe (I und II) aufbereiten. Eine tabellarische Übersicht in der Einleitung erleichtert die Auswahl der für eine bestimmte Schulstufe und das jeweilige Unterrichtsziel geeigneten Texte. Die Beiträge verbindet ein sprachaufmerksamer und textadäquater Umgang mit literarischen Texten gemäß einer *Language und Literature Awareness* (LLA), die von Heidi Rösch im Einstiegskapitel zu diesem Band zur *Literature und Language Awareness* (LitLA) weiterentwickelt wird. Darüber hinaus werden vorwiegend ideologiekritische Analysezugänge gewählt, wie Postkoloniale Theorie, Linguizismuskritik oder Gender Studies. Abgerundet werden die wissenschaftlichen Zugänge mit einem Interview von Ulrike Titlbach mit der Schriftstellerin und Biologin Andrea Grill über die besondere Bedeutung von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in ihrem Leben und in ihren Büchern.

Wie die Herausgeberin in der Einleitung zu dem von ihr sorgsam und sachkundig gestalteten Sammelband festhält, sind es unsere Sprachen, die »uns im täglichen Miteinander, aber auch über räumliche und zeitliche Distanz hinweg verbinden«, und insbesondere literarische Texte können zum Sprachenlernen motivieren und Impulse dafür geben, im Leben aufeinander zuzugehen. Der bereits im Titel formulierte Wunsch nach m/Mehr Sprachigkeit an den Schulen möge in Erfüllung gehen, wozu ganz bestimmt auch die bereits angekündigten Nachfolgebände das Ihre beitragen werden.

Heidi Rösch, Nicole Bachor-Pfeff (Hg.)
**Mehrsprachliche Bildung
im Lehramtsstudium**

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren,
2021. 232 Seiten.

ISBN 978-3-8340-2125-0 • EUR 20,40

Das Lehramtsstudium soll angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen des Unterrichts vorbereiten – und zwar nicht in Form einer Ausbildung mit mehr oder weniger eng gefassten Anleitungen, sondern indem Studierende dazu angeregt werden, sich mit für ihr Berufsfeld relevanten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädagogischen, aber auch gesellschaftlichen Fragen diskursiv auseinanderzusetzen. Dies umfasst auch eine Beschäftigung mit Konzepten wie Sprach(en)bewusstheit und Migrationsmehrsprachigkeit.

Die Frage, inwiefern mehrsprachliche Bildung Bestandteil des Lehramtsstudiums in Deutschland und Österreich ist, wird in der von Heidi

Rösch und Nicole Bachor-Pfeff, die beide über profunde Erfahrungen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen verfügen, herausgegebenen Publikation breit diskutiert. Während im Unterrichtsfach Deutsch zumindest – wenn auch häufig noch nicht ausreichend – Lehrveranstaltungen zu den Themen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Zweit- und Bildungssprache (DaZB) zu finden sind, wird dies in anderen Fächern vielfach noch zu wenig berücksichtigt. Vertiefende Ausbildungen zu DaZ bzw. DaZB gibt es meist als Aufbau- und Erweiterungsstudien; eine Ausbildung mit Blick auf die Herkunfts- und Migrationssprachen, worunter sowohl die im Zuge der Migrationsbewegungen der letzten Jahre in den deutschen Sprachraum eingewanderten Sprachen als auch die von Schüler_innen mit anderen Erst- oder Familiensprachen als Deutsch in den Unterricht mitgebrachten Sprachen zu verstehen sind, wird nicht an allen Standorten angeboten und führt auch nicht zu äquivalenten Abschlüssen im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern. Was den schulischen Unterricht betrifft, so wäre neben der Integration der mehrsprachigen Sprecher_innen, die in den letzten Jahren zunehmend in den Blick genommen wurden, auch eine Integration der Sprachen anzustreben, sodass sich alle Schüler_innen auch im Regelunterricht mit Migrationssprachen beschäftigen und lernen, trans- und interlinguale Bezüge herzustellen.

In den einzelnen Beiträgen wird der Status quo der mehrsprachlichen Bildung im Lehramtsstudium, insbesondere in den Fächern Deutsch und den

Fremdsprachen diskutiert, aber auch Möglichkeiten der Erhöhung der Sprachsensibilität im MINT-Lehramtsstudium werden thematisiert; darüber hinaus werden unterrichtspraktische Ansätze wie *Linguistic Landscaping* und *Lexical Awareness* vorgestellt und deren Potential für den Unterricht ausgelotet, abschließend wird ein »Modell eines progressiven herkunftssprachlichen Unterrichts« präsentiert.

Mit der vorliegenden Publikation werden wertvolle Denkanstöße geliefert, wie mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium und in weiterer Folge im schulischen Unterricht besser verankert werden könnte, wovon – nicht nur mehrsprachige – Schüler_innen profitieren, die Wertschätzung der Sprachen vertieft und das Verständnis füreinander verbessert würden.

Hans-Jürgen Krumm **Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Eine Einführung.

(= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 3).

Berlin: Erich Schmidt, 2021. 383 Seiten.

ISBN 978-3-5031-9920-4 • EUR 30,80

In einer mehrsprachigen Welt stellt sich auch die Frage, wer über den Gebrauch von Sprachen entscheidet, welche Sprachen bevorzugt gelernt werden (sollen) und welche Ziele mit der Verwendung und dem Erlernen der einen und dem Verbot und der Diskriminierung von anderen Sprachen verbunden sind. Die Sprachenpolitik einzelner Länder, aber auch überstaatlicher Institutionen wie der Europäischen Union regelt den Gebrauch

und den Zugang zu verschiedenen Sprachen auf rechtlicher, institutioneller und politischer Ebene und beeinflusst dadurch das gesellschaftliche Miteinander. Um die Sprachenrechte der Einzelnen zu schützen, ist das Verbot sprachlicher Diskriminierung auch in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* festgehalten. Mit Blick auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache betrifft das den Umgang mit autochthonen und zugewanderten sprachlichen Minderheiten, sowohl in Bezug auf den Zugang zur deutschen Sprache als auch auf den Gebrauch von Herkunft- und Familiensprachen und deren Platz im Bildungswesen. Davon betroffen ist aber auch das Bestreben Deutschlands und Österreichs, das Erlernen der deutschen Sprache in anderen Ländern zu fördern.

Die umfassende und sorgfältig recherchierte Einführung in die Sprachenpolitik von Hans-Jürgen Krumm setzt sich mit diesen und weiteren Fragen umfassend auseinander und führt in verschiedene komplexe Themen ein. Die einzelnen, in sich abgeschlossenen Kapitel in diesem Handbuch ermöglichen ein rasches Nachschlagen zu aktuellen sprachenspolitischen Debatten; nach einer umfassenden Erklärung zentraler Begriffe und Entwicklungslinien werden unterschiedlichste Bereiche angesprochen: Sprachenrechte, Fragen von Sprachen und Macht, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Migration für die deutsche Sprache, Schulsprachenpolitik und Sprachtests, aber auch der Blick nach außen auf die Rolle der deutschen Sprache in der EU sowie die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands und Österreichs.

Dieses Studienbuch vermittelt wichtige Grundlagen für das Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, kann gewinnbringend in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt werden und ist ein hilfreiches Nachschlagewerk für alle, die im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig sind.

Barbara Siller, Sandra Vlasta (Hg.)

Literarische

(Mehr)Sprachreflexionen

Wien: Praesens, 2020. 384 Seiten.

ISBN 978-3-7069-1003-3 • EUR 34,90

Mehrsprachigkeit in der Literatur und die Texte zugewanderter Autorinnen und Autoren wurden in den letzten Jahren zu einem viel beforschten Thema der interkulturellen Literaturwissenschaft und der interkulturellen Germanistik. Ein wesentliches Ziel der Forschung ist, Formen und Funktionen literarischer Mehrsprachigkeit zu beschreiben, die manifest an der Textoberfläche sichtbar oder nur latent angedeutet sein kann. Der hier vorgestellte Band ist an der Schnittstelle von Wissenschaft und Kunst angesiedelt und umfasst einerseits Texte von und Gespräche mit zeitgenössischen mehrsprachigen Autor_innen, die in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz leben und schreiben und über ihr Verhältnis zu den von ihnen verwendeten Sprachen reflektieren. Dabei zeigen sich unterschiedliche Einstellungen zur Mehrsprachigkeit: Der Blick der Autor_innen auf die eigenen Sprachen ist geprägt von den individuellen Sprachbiographien und in

ihren Ausführungen können neben Faszination und Begeisterung für Mehrsprachigkeit auch die Mühen des Sprachenlernens und die Herausforderungen des literarischen Lebens mit mehreren Sprachen thematisiert werden. Die Originaltexte bzw. Gespräche und weitere Texte der Autor_innen bilden den Ausgangspunkt für die theoretischen Beiträge, die als Antworten formuliert sind und in denen die Schreibenden aus dem wissenschaftlichen Kontext der Vielschichtigkeit des Phänomens mithilfe von wissenschaftlichen Beschreibungsmodellen für literarische Mehrsprachigkeit nachspüren.

Die Publikation trägt zur aktuellen Diskussion über literarische Mehrsprachigkeit bei und vertritt dabei ein weites Konzept, das mehrsprachige Autor_innen wie auch die verschiedensten Erscheinungsformen von Texten umschließt. Mehrsprachigkeit muss dabei nicht immer auf der Oberfläche der Texte sichtbar sein, sondern kann auch das »innere Gemurmel« und »Stimmengewirr« (Ilma Rakusa) während des Schreibprozesses umfassen.

Die Beiträge im Band sind in fünf Abschnitte gegliedert, jeweils mit einem Zitat eines der für den jeweiligen Zugang repräsentativen Autor_innen übertitelt. Der erste Abschnitt trägt den Titel »ein Sprachexil« (Bachtjar Ali) und vereint die Autor_innen Bachtjar Ali, Olga Grjasnowa und Michael Stavarič, die sich dafür entschieden haben, nur in einer Sprache zu publizieren, auch wenn wie bei Stavarič die zweite Sprache immer ein bisschen mitschreibt. In Abschnitt II »die Sprache meiner größten Denkfreiheit« (Marica Bodrožić) bedienen sich die

Autor_innen (Marica Bodrožić, Ilma Rakusa und Sina Tahayori) der kreativen Möglichkeiten, die ihnen ihre Mehrsprachigkeit eröffnet. Der dritte Abschnitt »in [unserer]/[ihrer] deutschen Sprache zu schreiben« (Barbi Marković) verweist auf die Herausforderungen für mehrsprachige Autor_innen (hier vertreten durch Barbi Marković, Tomer Gardi und Dragica Rajčić) im deutschsprachigen Literaturbetrieb, die in »unserer« (und nicht »ihrer«) Sprache schreiben. Abschnitt IV lotet Möglichkeiten aus, »wie man Nationalliteratur ein bisschen relativieren könnte« (Masahiko Tsuchiya), da sich mehrsprachige Literatur zumeist der Zuordnung zu einer eindeutig bestimmten Nationalliteratur entzieht. Den Einfluss mehrsprachiger bzw. transkultureller Literatur nehmen Ann Cotten und Masahiko Tsuchiya in ihrem Gespräch sowie José F.A. Oliver in seinen beiden Beiträgen in den Blick. Der fünfte und letzte Abschnitt trägt den Titel »wie man sich gegen alle möglichen Labels wehrt« (Katja Petrowskaja). In Gesprächen mit Katja Petrowskaja und Saša Stanišić verwehren sich die beiden Autor_innen dagegen, in bestimmte Schubladen gesteckt zu werden, und behalten es sich vor, immer wieder neu zu entscheiden, in welcher Sprache sie schreiben möchten.

Der facettenreiche Band zur literarischen Mehrsprachigkeit, zur Verbindung von Kunst und Wissenschaft, zur Verzahnung von poetologischen und theoretischen Texten, der von den beiden Herausgeberinnen Barbara Siller und Sandra Vlasta mit viel Liebe zum Detail zusammengestellt wurde, leistet einen wertvollen Beitrag zu diesem umfassenden Forschungsbereich und

hält für Wissenschaft und Lehre zahlreiche Anstöße zur Diskussion und zu weiteren Entdeckungen bereit.

Magdalena Michalak,
Marion Döll (Hg.)

**Lehrwerke und Lehrmaterialien
im Kontext des Deutschen als
Zweitsprache und der sprachlichen
Bildung**

(= Deutsch als Zweitsprache. Positionen,
Perspektiven, Potenziale, Bd. 2).

Münster-New York: Waxmann, 2021.

164 Seiten.

ISBN 978-3-8309-4105-7 • EUR 30,80

Zur kritischen Diskussion der Frage, inwiefern aktuell im Unterricht eingesetzte Lehrwerke für den DaF/DaZ-Unterricht Anschluss an den Regelunterricht finden, lädt der von Magdalena Michalak und Marion Döll, zwei arrivierten Wissenschaftlerinnen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, herausgegebene Sammelband ein und möchte zur Schließung einer Forschungslücke beitragen, indem er zu einer breiten kritischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken für den DaZ-Unterricht hinsichtlich der Berücksichtigung von Bedürfnissen und der Lebenswelt von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache anregt.

Die Entwicklung und kritische Analyse von Lehrwerken und -materialien für den DaZ-Unterricht stand lange in der Tradition der Fremdsprachendidaktik. Nur unzureichend wurden bestehende Lehrwerke und -materialien an die Bedingungen des Zweitspracherwerbs und des fachlichen Lernens in der zweiten Sprache angepasst, was vor allem angesichts

des erhöhten Bedarfs an geeigneten Lehrwerken in Folge der großen Fluchtbewegungen rund um das Jahr 2015 deutlich bemerkbar wurde. Kritisiert wurde aus pädagogischer Sicht nicht nur das mangelnde Passungsverhältnis zwischen zur Verfügung stehenden Materialien und den Bedürfnissen der Zielgruppe, sondern auch die unzulängliche Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels und der Adaption von Lehrwerken und -materialien im Regelunterricht für sprachlich weniger versierte Lernende.

Im Fokus des Sammelbandes steht insbesondere die bisher kaum systematisch diskutierte Auswahl und Anpassung von Lehrmaterialien an die Bedingungen des Zweitspracherwerbs und des fachlichen Lernens in der Zweitsprache. Auf Basis eines transdisziplinären Zugangs, der migrationspädagogische und linguistische Erkenntnisse, fach- und sprachdidaktische Zielvorstellungen sowie unterrichtliche Erfahrungen gleichermaßen berücksichtigt, sollen Möglichkeiten der Gestaltung und des Einsatzes von Unterrichtsmaterialien für den DaZ-Unterricht und für den sprachbewussten Unterricht ausgelotet und somit eine systematische, kritische Auseinandersetzung mit Lehrwerken und -materialien des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung angestoßen werden. Dies wird auch durch den mehrperspektivischen Zugang zum Thema, der auf dem Austausch von Wissenschaftler_innen, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden basiert und auch diese Zielgruppen ansprechen soll, gewährleistet.

Rezensionen: URSULA ESTERL



Internationale Literaturdialoge

Eine Initiative der Sektion für internationale Kulturangelegenheiten des Außenministeriums in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Gesellschaft für Literatur

Weitere Informationen unter www.literaturdialoge.at



65 Bibliotheken in 28 Ländern

- Plattformen des interkulturellen Dialogs
- Bücher und Materialien zur Geschichte und Gegenwart Österreichs
- Informationszentren für Deutschlehrer/innen

www.oesterreich-bibliotheken.at

Eine Initiative des österreichischen Außenministeriums www.bmeia.gv.at