

Zwischen

Zwischen Welten Lesen

Welten

Lesen

Zwischen Welten Lesen

Theresia Ladstätter und Werner Wintersteiner (Hg.)

Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS, AHS, BHS)
transkulturelle

Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Stadtschulrat für Wien
und dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

hier fehlt noch ein
hochauflösendes
SSR-Logo



Unser besonderer Dank gilt Karl Blüml für seine großmütige Förderung unserer Arbeit zwischen Schule und Universität von Anbeginn und für seine Ansprüche daran.

© copyleft 2010

Alle Rechte der einzelnen Beiträge bei den AutorInnen.
Verbreitung mit exakter Zitation ausdrücklich erwünscht!
Satz und Umschlaggestaltung unter Verwendung
von Projektentwürfen der PilotlehrerInnen: IDIIDIIIDesign
Druck: Stadtschulrat für Wien

Die Herstellung dieser Publikation erfolgte mit Unterstützung
durch den Stadtschulrat für Wien,
das Österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

Inhalts- verzeichnis

<i>Geleitwort</i> Transkulturelle Literaturdidaktik – ein Kooperationsprojekt Karl Blüml	7
<i>Geleitwort</i> Fachdidaktik und Unterrichtsarbeit im Tandem Annemarie Saxalber-Tetter	9
Einen Faden spinnen – Werkstätten Transkultureller Literaturdidaktik Theresia Ladstätter	11
Warum ist literarisches Lernen wichtig? Brief an die PilotlehrerInnen Werner Wintersteiner	15
Vom (literarischen) Umgang mit Verschiedenheit Werner Wintersteiner	21

Aus der Schulpraxis

»Wir pfeifen auf den Gurkenkönig« Klasse 1b (5. Schulstufe), Islamisches prg, 1150 Wien Julia Steiner	29
Grenzenlose Geschichten Klasse 2b (6. Schulstufe), GRG Rahlgasse, 1060 Wien Eva Fuchs	33
Identität und Freiheit – Umwege über die Muttersprache Klasse 2d (6. Schulstufe), Europäische Mittelschule Neustiftgasse, 1070 Wien Wolfgang Wallaberger	41
Eine literarische Weltkarte Klassen 3a, 3b, 3c (7. Schulstufe), KMS Dr. Bruno-Kreisky-Schule, 1110 Wien Ilse Arnold und Margot Graf	47
Das Fremde und das Eigene Klasse 4e (8. Schulstufe), GRG Pichelmayergasse, 1100 Wien Simone Lindner	55
ZwischenWelten 5. Klasse (9. Schulstufe), pORG Komensky, 1030 Wien Johannes Langer	61
Fremdheit in Literatur und Alltag 7. Klasse (11. Schulstufe), pORG Rudolf Steiner, 1130 Wien Bettina Mattig-Krampe	67
Alpe-Adria-Region: Eine Grenzerfahrung: literarische, historische und kulinarische Betrachtungen in Kärnten, Slowenien und Friaul Klasse 4c (12. Schulstufe), HLFS Pitzelstätten, 9020 Klagenfurt Henrike Trattnig	75
Literaturempfehlungen Im Unterricht erprobte Primärtexte zur Transkulturellen Literaturdidaktik Wissenschaftliche Literatur zur Thematik	81
AutorInnenbiographien	85

Geleitwort

7

Transkulturelle Literaturdidaktik – ein Kooperationsprojekt

Karl Blüml

In Kooperation zwischen dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und dem Stadtschulrat für Wien fand im Schuljahr 2008/09 das universitäre Pilotprojekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis – PilotlehrerInnen erproben und dokumentieren ihren Unterricht« statt, gefördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. In acht Schulen der Sekundarstufen I und II, darunter Schultypen wie KMS, Islamisches Gymnasium, Komenskyschule, Rudolf-Steiner-Schule, BHS und AHS, sieben davon in Wien und eine in Kärnten, führten neun PilotlehrerInnen Projekte durch. Neue Akzente für den eigenen Unterricht zu erproben und vor allem auch ForscherIn des eigenen Unterrichts zu sein, waren Vorgaben, auf die sich die PilotlehrerInnen einließen. In einer Begegnung von Schule und Wissenschaft fand mit Projektleiterin Theresia Ladstätter empirische Arbeit zur transkulturellen Literaturdidaktik statt. (aus: »Werkstätten Transkultureller Literaturdidaktik« in dieser Broschüre)

Der Stadtschulrat für Wien hat sich um ein Kooperationsprojekt mit dem Fachdidaktik-Zentrum für Deutsch an der Universität Klagenfurt bemüht. Es ist gelungen, eine solche Kooperation zu verwirklichen und Drⁱⁿ Theresia Ladstätter hat als Initiatorin, Koordinatorin und Projektleiterin einen entscheidenden Anteil daran.

Wien als Stadt und Bundesland hat den bei Weitem größten Anteil an multikulturellen Aktivitäten – allein schon auf Grund der höchsten Rate an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Hier werden auch Redewettbewerbe in vielen Sprachen durchgeführt (z. B. »Sag's multi« im Herbst und Winter 2009). Klagenfurt (Kärnten) hat einen ebenso bedeutenden multikulturellen Hintergrund in der Interaktion mit seinen südlichen Nachbarn. Eine Kooperation zwischen Wien und Klagenfurt war daher extrem angezeigt, eine Kooperation zwischen dem fachdidaktischen Zentrum für Deutsch in Österreich an der Universität Klagenfurt und der Schulbehörde in Wien ebenso.

Uns liegt es daran, mit diesem Projekt Schulen zu ermuntern, sich auf »Transkulturalität« einzulassen, die Vielfalt als Gewinn zu sehen, die Ressourcen, die uns die Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern im grenzübergreifenden Dialog und in ihrem Hiersein an österreichischen Schulen bieten, zu nützen.

Transliterarisch ist transkulturell. Literatur und kulturelle Betätigung in der Gemeinsamkeit mehrerer Nationalitäten bzw. Sprachen steigert das Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit, mindert das Gefühl der Fremdheit und fördert das Gefühl der Zusammengehörigkeit.

Unser Ziel ist es, Integration nicht nur in Festtagsreden im Mund zu führen, sondern im Zusammenwirken der Kinder zu fördern. Und das hat sich in der Präsentation der Projekte in dieser Zusammenarbeit zwischen Klagenfurt und Wien ganz deutlich manifestiert.

Sehr positiv möchte ich auch anmerken, dass hier eine Zusammenarbeit zwischen Universität (Fachdidaktik) und Schulbehörde praktiziert wurde, die zwar administrativ aufwändig, in der Sache aber lohnend ist und als Modell zukunftsweisend sein kann.

Es wäre sehr wünschenswert, wenn die neu gegründeten fachdidaktischen Zentren für diverse Unterrichtsfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften) Formen der Kooperation mit der Ebene der Schulen (PraktikerInnen) finden könnten, die letztlich in bereichernden Ergebnissen für die Schüler und Schülerinnen resultieren. Das Ziel dieser fachdidaktischen Zentren wird zwar vor allem schulnahe Forschung sein, muss aber immer auch den Umsetzungs- und Anwendungsaspekt zum Wohle der Schülerinnen und Schüler im Auge haben.

In diesem Sinne meinen wir, mit diesem Projekt Pilotarbeit zu leisten!

Dr. Karl Blüml

Landesschulinspektor im Stadtschulrat für Wien

Geleitwort

9

Fachdidaktik und Unterrichtsarbeit im Tandem

Annemarie Saxalber-Tetter

Vor fast vier Jahren wurde das Österreichische Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt eingerichtet und seither erfolgte ein ständiger Prozess der Definition wichtiger Anliegen und Aufgaben. Diese werden natürlich immer von der Umgebung mitgeprägt und was diese betrifft, so fällt erst einmal auf, dass das AECC Deutsch an einem Ort angesiedelt ist, der in einer Grenzregion liegt und somit in besonders augenfälliger Weise von unterschiedlichen kulturellen Einflüssen geprägt ist. Diese topographische Besonderheit mag – abgesehen natürlich von den Notwendigkeiten, die sich in einer globalisierten Welt ohnehin an *jedem* Ort ergeben – dazu beigetragen haben, dass das Thema der Transkulturalität und Mehrsprachigkeit immer schon eines der Hauptanliegen unseres Zentrums war. Die zweite Besonderheit des Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik ist darin zu sehen, dass es zwar eher am Rande Österreichs angesiedelt ist, dennoch aber eine sehr zentrale Funktion in der Bildungslandschaft innehat. Der Aufbau österreichweiter Netzwerke, die für Kooperationen und Projekte wie das hier dokumentierte genutzt werden können, ist folglich eine ganz grundlegende Voraussetzung für die Erfüllung unserer Aufgaben. In diesem Sinne war das Projekt: »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis – PilotlehrerInnen erproben und dokumentieren ihren Unterricht«, welches die vorliegende Broschüre: »Zwischen Welten Lesen« dokumentiert. »Zwischen Welten Lesen« (Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis) war für uns auch insofern ein schöner Erfolg, als wir an diesem Beispiel sehen können, dass Ideen, die hier entwickelt werden, ihren Weg an österreichische Schulen finden. Damit in Zusammenhang steht die dritte Besonderheit des Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik: Wir arbeiten bewusst an Grenzübergängen, so auch an jener zwischen Schule und Wissenschaft. Diesem speziellen »Grenzbereich« fühlt sich nicht nur unser hauseigene Zeitschrift »ide« verpflichtet, davon ist auch ein Großteil unserer wissenschaftlichen Arbeit entscheidend geprägt. Ob der Kontakt zur schulischen Realität nun durch empirische Forschung, Fortbildungsveranstaltungen in Projekten wie dem vorliegenden hergestellt wird, immer ist es uns ein Anliegen, mit und für die Schule zu arbeiten. Das kann aber nur gelingen, wenn Lehrerinnen und Lehrer dazu bereit sind, uns an ihrer alltäglichen Arbeit teilhaben zu lassen, wenn sie sich schließlich auch auf den nicht immer ganz einfachen Dialog zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis einlassen. Die Bereitschaft zu all dem war im hier dargestellten Projekt in hohem Maße vorhanden und wir möchten uns dafür sehr herzlich bei allen Lehrerinnen und Lehrern bedanken, die daran teilgenommen haben! Unser Dank gilt im gleichen Maße denen, die administrativ, organisatorisch und inhaltlich die Voraussetzungen für diesen Erfolg geschaffen haben, Landesschulinspektor Dr. Karl Blüml und der Projektleiterin Drⁱⁿ Theresia Ladstätter.

Die Debatte über Bildungsstandards, überprüfbare Kompetenzen und eine reformierte Reifeprüfung verstellt oft den Blick auf andere, mindestens ebenso wichtige Erfordernisse des schulischen Alltags. Eine dieser Notwendigkeiten ist die Fähigkeit, Grenzerfahrungen zu machen, Fremdheit auszuhalten und an diesen Herausforderungen zu wachsen. Die transkulturelle Literaturdidaktik zeigt Wege zur Erlangung dieser notwendigen Kompetenzen auf, wie die in dieser Broschüre versammelten Beiträge aufzeigen. Wir hoffen sehr, dass diese Beispiele aus der Unterrichtspraxis möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrern bei ihrer eigenen Arbeit nützlich sein können und zur Entwicklung eigener (Unterrichts-)Ideen anregen.

Univ.-Profⁱⁿ Drⁱⁿ Annemarie Saxalber-Tetter

Leiterin des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Einen Faden spinnen – werkstätten Transkultureller Literaturdidaktik

Theresia Ladstätter

Die Idee

In Kooperation zwischen dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und dem Stadtschulrat für Wien fand im Schuljahr 2008/09 das universitäre Pilotprojekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis – PilotlehrerInnen erproben und dokumentieren ihren Unterricht« statt, gefördert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. In acht Schulen der Sekundarstufen I und II, darunter Schultypen wie KMS, Islamisches Gymnasium, Komenskyschule, Rudolf-Steiner-Schule, BHS und gemeine AHS, sieben davon in Wien und eine in Kärnten, führten neun PilotlehrerInnen Projekte durch. Neue Akzente für den eigenen Unterricht zu erproben und vor allem auch ForscherIn des eigenen Unterrichts zu sein, waren Vorgaben, auf die sich die PilotlehrerInnen einließen. In einer Begegnung von Schule und Wissenschaft fand mit Projektleiterin Theresia Ladstätter empirische Arbeit zur transkulturellen Literaturdidaktik statt.

Das Projekt war in mehrere Phasen gegliedert:

- Konzeption
- Einladung von PilotlehrerInnen
- Auftaktseminar
- Begleitete Projektarbeit
- Präsentation der Projekte
- Dokumentation

Die Organisation von unten war argumentiertes Anliegen im wissenschaftlichen Team, in diesem Sinne nahm ich im September 2008 mit LehrerInnen mittels eines Einladungsbriefes Kontakt auf. In einem weiteren Schritt holten die PilotlehrerInnen das Einverständnis ihrer Direktorinnen oder Direktoren ein. Den Schulen hat man zu diesem Zeitpunkt in diesem Kontext auch die Darstellung in einer Dokumentation zugesagt, was in Form dieser Broschüre nun vorliegt.

In Arbeitssitzungen am Deutschdidaktikzentrum in Klagenfurt wurden Vorgehensweisen entworfen (wissenschaftliche Leitung Werner Wintersteiner unter Mitarbeit von Nicola Mitterer), immer in Korrespondenz mit dem Stadtschulrat in Wien (Karl Blüml). Grenzüberschreitungen in mehrfachem Sinne, transinstitutionelles, kooperatives und bewegtes Arbeiten waren selbst Teil des Projektes. Die Begegnungen mit anderen Institutionen, ande-

Der Projektverlauf

Am Beginn des Projekts stand die Auftaktveranstaltung: »Transkulturelle Literaturdidaktik: Konzepte – Methoden – Textbeispiele« an der KPH Wien/Krems im November 2008. Der erste Teil hatte den Charakter einer Fortbildung. Grundlagen und Arbeitsbeispiele transkulturellen Literaturunterrichts waren Thema. Dazu gab ein Skriptum, in dem zusätzlich zum Theoretischen (Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner) literarische Texte bereitgestellt wurden sowie ein Leitfaden für die Projektarbeit (Theresia Ladstätter).

Im zweiten Teil des Seminars konzipierten die PilotlehrerInnen ihre Projekte, indem sich alle Pilotklassen mit mindestens einem Text auseinandersetzen sollten, der eine transkulturelle Perspektive ermöglicht. Die vor Ort entstandenen Konzeptentwürfe wurden diskutiert, digitalisiert und allen PilotlehrerInnen zur Verfügung gestellt.

In der Umsetzungsphase der Projekte an den Schulen wurde immer wieder Austausch zwischen PilotlehrerInnen und auch mit der Projektleitung gepflegt, wie beispielsweise bei einem Kommunikationsforum im GRg Rahlgasse, das im Februar 2009 stattfand. Werner Wintersteiner wandte sich in dieser Phase mit einem »Brief an die PilotlehrerInnen«, in dem er inhaltliche Aspekte der Auftaktveranstaltung nachschaffierte (siehe den Beitrag »Warum ist literarisches Lernen wichtig?« in dieser Broschüre), und Karl Blüml trat von Seiten der Schulaufsicht mit einem Unterstützungsschreiben an die Direktionen, in dem er vor allem meiner begleitenden Erhebung von außen den Weg bereitete.

Die Vorbereitung der Dokumentation war im April 2009 zentrales Thema (Broschüre – Forschung – Stadtschulrat) bei einem Forum an der KPH Wien/Stephansdom, und die Präsentation aller durchgeführten Projekte fand schließlich in einem sehr feierlichen Rahmen im Stadtschulrat für Wien am 27. April 2009 statt.

Die Arbeit der PilotlehrerInnen ist somit abgeschlossen. Ihre Projekte sind in dieser Broschüre dokumentiert. Nur durch den enormen Einsatz der LehrerInnen konnten die Projektideen umgesetzt und aufgearbeitet werden – ein Aufwand, für den in der Schulrealität eigentlich keine Zeit vorhanden ist. Was hat die am universitären Pilotprojekt beteiligten LehrerInnen dann dazu bewogen? Gesprengt wurde der Rahmen des Üblichen bereits am Projektanfang. Schon hier gingen die TeilnehmerInnen über eine Grenze. Warum wurde der »Minimalaufwand: im Unterricht mit einem Text arbeiten« von niemandem 1:1 übernommen, wie im September 2008 im Einladungsbrief an die LehrerInnen vorgegeben? Anders formuliert: Was hat das Projekt so zum Blühen gebracht?

Die Aktualität des Themas

Die Thematik »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« spricht eine aktuelle und akute Situation in Schulen und Schulklassen an, die im Deutschunterricht zu besonderen Handlungsstrategien herausfordert. Im Einladungsbrief habe ich dies wie folgt umrissen:

Im Deutschunterricht wird mit DaZ-Angeboten oder language awareness-Programmen auf mehrsprachige und multikulturelle Klassensituationen reagiert. Offenheit, Wertschätzung aller Kinder und individuelle Förderung sollen im Mittelpunkt stehen, nicht nur im Deutschunterricht.

Eine besondere Stellung im Deutschunterricht nimmt dabei der Literaturunterricht ein, der sich heute in Richtung Transkulturalität öffnet. Durch Auswahl und Didaktisierung von Texten werden Schülerinnen und Schülern bereits Blickrichtungen vorgeben, über die sie, aus anderen Perspektiven (Alter, Geschlecht, soziokultureller Hintergrund, Leseerfahrung etc.), immer wieder auch hinausschauen.

Gerade Literatur – als ein ganz spezifischer, ästhetischer Weltzugang – birgt Möglichkeiten, eingeschliffene Wahrnehmung zu ergänzen, die Welt neu zu sehen, vor allem dann, wenn literarische Werke nicht auf ihren Stoff reduziert werden, sondern in ihren »künstlerischen Sprachen« zu Wort kommen, aus unterschiedlichen Perspektiven gelesen werden. Eine Reflexion darüber ist Teil davon.

Diese Zeilen zeigen, dass durch die engagierte Auseinandersetzung mit Literatur ein Beitrag zu einer bunten Schulrealität geleistet werden kann. Das hat vermutlich motiviert, sich am Projekt zu beteiligen, genau danach Ausschau zu halten, wie das gehen könnte. Was wird angeboten, wie lösen das die KollegInnen in ihren Pilotprojekten und nicht zuletzt, welche ganz spezifischen Möglichkeiten sind im eigenen Schulumfeld zu finden?

Selbstverständlich gibt es nicht für alle »den einen« Grund, vielmehr macht es Sinn hineinzuschauen in die Artikel, in die sehr unterschiedlichen Prozesse, auf die sich SchülerInnen mit ihren LehrerInnen eingelassen haben, deren Grundlagen literarische Texte unterschiedlicher Art sind. Die Wirkung mancher Projekte reicht sogar bis ins Elternhaus von SchülerInnen hinein. In den Artikeln aus der Schulpraxis ist das im Detail nachzuspüren.

Die Projektberichte aus der Schulpraxis

Im Laufe des Projektes *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, das Julia Steiner in der *1b des Islamischen RG im 15. Bezirk* durchführte, lag bei einer Schülerin zu Hause plötzlich eine Gurke mit einer aufgesetzten Pappkrone im Kühlschrank. Mag sein, dass das mit Steiners Aufgabenstellungen zusammenhing, die sie den SchülerInnen mittels einer Lernplattform mitteilte. Auf alle Fälle hat der »andere Begegnungsort« eine eigene Dynamik, wobei ein kurzer Blick sicher nicht ausreicht. Darüber lesen und dann... Die Motivation der SchülerInnen ist nicht zu unterschätzen!

Grenzenlose Geschichten auch noch selber schreiben? Um ein Haar wäre es gelungen, wenn die *2b im GRG Rahlgasse* mit ihrer Lehrerin Eva Fuchs nicht schon im Wintersemester wahre Kunstwerke vollbracht hätten (von der Konzeption bis zum Layout). Die SchülerInnen haben es sichtlich genossen: das Lesen, das Schärfen von Perspektiven, das Sich-in-andere-Geschlechterrollen-Hineinsetzen, die vielschichtigsten Zugänge zu literarischen Texten unterschiedlicher Welten von Artmann über Tawada bis Wohmann.

In der *2d der Europäischen Mittelschule Neustiftgasse/Neue Wiener Mittelschule* war Sprachästhetik angesagt. Dieser stellte sich der Deutsch- und Klassenlehrer Wolfgang Wallaberger, der vor allem mit der sprachlichen Vielfalt seiner SchülerInnen, die wahrlich bemerkenswert ist, zu arbeiten wusste. Elf unterschiedliche Erstsprachen in einer Klasse, noch dazu einer Integrationsklasse! Die SchülerInnen haben demnach auch Texte aus ihren eigenen Welten eingebracht im Projekt: *Identität und Freiheit – Umwege über die Muttersprache*. Ganz wichtig also: die Klasse als »Trans-Kultur« – eine Herausforderung!

Auf einem hellblauen runden Teppich in einer Gangnische zwischen drei SchülerInnen sitzend erlebte ich bei einem meiner Besuche vor Ort eine heftige Diskussion, ausgelöst durch Boesbergs Buch: *Den Taliban entkommen*, mein Aufnahmegerät war auf on. »Andere Räume aus-erlesen« wurden nicht nur in der *KMS Bruno Kreisky-Schule*, in der Margot Graf und Ilse Arnold ihr Projekt *Eine literarische Weltkarte* mit den *Klassen 3a, 3b und 3c* durchführten. Die Projektidee bestand darin, literarische Texte aus den Herkunftsländern der SchülerInnen zu lesen, und es hieß dann sogar: »Mein Vater hat sich gewundert, dass meine Lehrerin Nazim Hikmet kennt, meine Lehrerin hat sich gewundert, dass mein Vater Orhan Pamuk nicht kennt.«

Ein Arbeitsplan für Offenes Lernen findet sich in Simone Lindners Artikel *Das Eigene und das Fremde* mit Bezug auf Werke wie *Schwarzer Vogel*, *süße Mango*, *Wüstenblume* usw. und der 7. Auftrag beinhaltet einen anderen Blick auf Wien zu werfen: Eine eigene Szene schreiben, in der afrikanische ForscherInnen das ihnen unbekannte Wien entdecken. Zuvor sollte das »Fest des Huhnes, Teil 1« auf youtube angeschaut werden. »Der blade Wiener« vor dem Fernseher, und seine Frau bringt ihm »die Schlapfen, an Tschik und a Bier«, das musste in der *4e des GRG Pichelmayergasse* unbedingt inszeniert werden!

Johannes Langer hatte wenig Zeit, ganz knapp ging sich die Präsentation im SSR aus, bevor er zur Maturakonferenz musste. Er kam selbstverständlich als Erster dran, hatte alle SchülerInnen der *5. Klasse des PORG3 Komensky* im Gepäck und mit ihrem Lehrer verließen uns alle gleich wieder. *ZwischenWelten* heißt sein Projekt, das nun ein anderes geworden ist, mit einer anderen Klasse als das, das ursprünglich angedacht war oder das, von dem ich Sprechtexte in drei Sprachen in meiner Datenbank habe. Ein Kontrapunkt des Projektes ist in folgendem Satz festzumachen: »Ich bin da zuhause, wo ich geachtet werde, in meiner

Eigenart respektiert werde und wo ich andere achte und ihre Eigenart respektiere.« Wie dieser Anspruch mit Texten in Verbindung gebracht wird? Nachlesen!

Fremdheit in Literatur und Alltag. Die schriftliche Matura schwingt im Projekt von Bettina Mattig-Krampe von Anfang an mit. Als Schularbeitsangabe für ihre 7. Klasse des *PORG Rudolf Steiner* sind A Problemlösung, B Interpretation und C Freies Thema (kreativ) mit jeweils zwei Themenbeispielen angehängt, alle im Rahmen des Projektes vorbereitet! Losgestartet sind die SchülerInnen auf Goethes Route der Italienischen Reise, auf die sie sich schließlich mit eigenen Reiseberichten des 21. Jahrhunderts wagten. Schlussendlich wurde die Schularbeit geschrieben, nur schade, dass die Hefte auf dem Postweg von Wien nach Klagenfurt verlustig gegangen sind.

Alpe-Adria-Region: Eine Grenzerfahrung: literarische, historische und kulinarische Betrachtungen in Kärnten, Slowenien und Friaul lautet das über ein Schuljahr angelegte Projekt von Henrike Trattning mit der 4c an der *HLFS Pitzelstätten*. Die SchülerInnen durchstöberten Buchhandlungen und Bibliotheken in Klagenfurt und Ljubljana, suchten an der Universität Klagenfurt nach Literatur und initiierten und realisierten gemeinsam mit SchülerInnen des Slowenischen Gymnasiums eine dreisprachige Lesung, die dem Artikel angehängt ist. Aus der südlichen Region durften wir bei der Abschlusspräsentation im Stadtschulrat für Wien nicht nur Geistiges genießen, im ganzheitlichen Sinne brachte uns eine Delegation der SchülerInnen mit ihrer Lehrerin Bohača, Panettone und Reindling aus dem Süden mit.

Über die Dokumentation ihrer Projekte hinaus finden sich in dieser Broschüre noch weitere Informationen. Primärliteratur, die in das Projekt Eingang gefunden hat (in manchen Fällen erfolgte deren Auswahl mit Hilfe der SchülerInnen), wurde von der jeweiligen Pilotlehrerin, von jedem Pilotlehrer kommentiert, als »Kommentierte Literatur« den einzelnen Artikeln angefügt sowie als gesammelte »Liste im Unterricht erprobter Primärtexte« am Ende der Broschüre allen Kolleginnen und Kollegen zur Verwendung bereitgestellt.

Resümee und Ausblick

Aus vielen Fasern sind die Projekte gesponnen und wie beim Spinnen wurde Faser an Faser zu einem endlosen Faden gedreht. »Und die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft«, schreibt Ludwig Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen*, »sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.« Und weiter heißt es dort,

Wenn aber Einer sagen wollte: »Also ist allen diesen Gebilden etwas gemeinsam, – nämlich die Disjunktion aller dieser Gemeinsamkeiten« – so würde ich antworten: hier spielst du nur mit einem Wort. Ebenso könne man sagen: es läuft ein Etwas durch den ganzen Faden, – nämlich das lückenlose Übergreifen dieser Fasern.¹

Vielleicht liegt in dem »Etwas«, dem »lückenlosen Übergreifen« der Grund des Wachsens der Projekte geborgen, der in den Projekten übergreifend und auch im Kooperationsprojekt nicht auseinanderdriftend den längsten Atem bewiesen hat. Ich würde noch einen Schritt weitergehen und sagen wollen: Es wurde mit verschiedenen Fäden gestrickt, mehr oder weniger mit Schnitten maßgeschneidert, angepasst an den jeweiligen Schulstandort.

Das Projekt ist abgeschlossen und in seinen vielen Facetten in dieser Broschüre nachzulesen. Verschiedenste Fäden sind darin versponnen und es wäre zu wünschen, fänden sich die einen oder anderen zum daran Anknüpfen in der eigenen Schulrealität oder zum Weiterspinnen.

Auch vor der Wissenschaft liegt nun ein großes Fadenknäuel aus den Projektdaten der PilotlehrerInnen und dem Material meiner externen Erhebungen. Daraus neue Erkenntnisse in der transkulturellen Literaturdidaktik zu entwickeln, ist nun Aufgabe der Wissenschaft.

¹ Ludwig Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984, Nr. 67

Warum ist literarisches Lernen wichtig?

15

Werner Wintersteiner

Brief an die PilotlehrerInnen

Und wieso ist die Arbeit mit literarischen Texten geeignet, sich mit Fremdheit, Andersheit und Transkulturalität auseinander zu setzen?

Dieser Text ist ursprünglich als Brief an die Projektgruppe entstanden. Er wollte die laufende Projektarbeit an den Schulen dadurch unterstützen, dass er die Frage, was der Literaturunterricht für inter- und transkulturelles Lernen bringen kann, etwas konkreter beantwortet. Dazu greift er auch Äußerungen der Lehrkräfte beim Einführungsseminar auf und versucht, diese Gedanken weiter zu denken. Um diese Funktion zu verdeutlichen, wurden in der Druckfassung Stil und Duktus des Textes beibehalten.



| Nicht für Wunderkinder: Worum geht es?

Gleich zu Beginn eine Klarstellung: Wir sprechen hier nicht über Elitekinder, Nachwuchs-poetInnen, künftige Bachmannpreisträger und Literaturprofessorinnen. Wir sprechen vielmehr vom großen Durchschnitt, und erst recht von den Kindern, die sich in der Schule sprachlich und/oder überhaupt schwer tun.

Ich bin überzeugt, dass gerade diese Kinder/Jugendlichen in ihrer sprachlichen, künstlerischen und geistigen, allgemeinbildenden Entwicklung von einem guten Literaturunterricht profitieren können.

Ausgangspunkt ist also keineswegs die (unrealistische) Annahme, dass sich alle Kinder brennend für Literatur interessieren und nur darauf warten, mit dem richtigen Lesefutter versorgt zu werden. Aber wer interessiert sich schon für Mathematik? Oder können sich wirklich alle SchülerInnen für Biologie erwärmen? Natürlich nicht. Und dennoch sieht darin niemand einen Grund, den Kindern die Welt der Zahlen, der Tiere und Pflanzen mit weniger Enthusiasmus näherzubringen.



| Werther küsst Lotte: Überwindung von Hemmschwellen

Dabei gilt es aber vielleicht, gewisse Hemmschwellen, Vorurteilen und Ängste zu überwinden, die oft nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern bzw. die öffentliche Meinung gegenüber der Literatur haben.

Diese Hemmschwellen können auf verschiedenen Ebenen liegen: Da ist einmal die Aura der Kunstwerke. Das macht Kunst einerseits attraktiv, andererseits aber auch unnahbar. Oft liegt es aber auch an der Art, wie Literatur vermittelt wird – in den Medien, im Elternhaus, in der Schule –, dass die Kinder nur die Botschaft mitbekommen: Das geht mich nichts an. Hier werden nicht meine Fragen verhandelt. Letztlich ein Vorurteil.

Eine weitere »Hemmschwelle« sind die (neuen) Medien. Warum mühsam einen Roman lesen, wenn man seine Story viel einfacher und spannender in einem TV-Film erleben kann? Warum einen Krimi durchhackern, wenn in Kino und Fernsehen ohnehin genug Krimis

laufen? Die Bildmedien, so scheint es, haben in mancher Beziehung den Platz eingenommen, der früher als Privileg der »guten alten Literatur« (=Lesen in Büchern) galt. Und alle Untersuchungen (wie auch die eigenen Beobachtungen im Klassenzimmer) zeigen, dass Kinder und Jugendliche sich heute zunehmend mit audiovisuellen und elektronischen Medien beschäftigen und weniger mit (literarischen) Büchern.

Das ist eine Tatsache, aber kein Argument dafür, dass Literaturunterricht unmöglich geworden ist. Denn Literatur ist nicht auf das Schriftliche fixiert. Literatur ist älter als Schrift und Buch, und wenn sie auch auf Medien zu ihrem Ausdruck und für ihre Verbreitung angewiesen ist (von der menschlichen Stimme bis zum PC), so ist sie doch unabhängig von allen spezifischen Medien. Wer Literatur nicht als Text schätzt, mag vielleicht Literatur im Netz, das Gedicht auf der Straße, das Stück auf der Kleinbühne. Dessen besinnt sich die Schule ohnehin immer wieder, nicht zuletzt in Laptop-Klassen. Darüber hinaus sind aber Auftritte das eigentlich Wichtige: Vorlesen, Spielen von Szenen oder die Einladung von AutorInnen: DichterInnen »zum Anfassen« ...

Literatur gilt auch oft als »schwierig«, als etwas für »sprachlich Begabte« usw. Das ist so allgemein nicht richtig. Schließlich begegnen Kinder der Poesie bereits in Kinderreimen, Rätseln, Märchen und Geschichten, die sie hören, sobald sie überhaupt sprechen gelernt haben. Natürlich stellt es hohe geistige und Lese-Anforderungen, einen Roman wie den *Zauberberg* zu lesen. Aber der Umfang ist eigentlich oft kein Problem – wenn man sieht, welche dicken (Fantasy-)Schmöker sich manche Jugendliche zu Gemüte führen. Und es gibt, Gott sei Dank, Texte für Kinder und Jugendliche auf ganz verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Als generelle Regel aber gilt: Literatur ist leicht – in dem Sinne, dass man gesellschaftliche, psychologische, und viele andere Zusammenhänge besser begreift als wenn man eine wissenschaftliche Abhandlung lesen würde. In eine Geschichte verpackt, kann man auch ohne alles theoretische Wissen sehr viel über die Komplexität des menschlichen Lebens lernen. Die Literatur, und das ist ihr ewiger Vorsprung gegenüber der Wissenschaft, ist unmittelbarer, sinnlicher, ganzheitlicher und damit für alle fassbar. Sie ist und bleibt ein ideales Medium, Weltwissen zu vermitteln, ohne dass damit gelehrt werden soll, dass nicht alles Wissen über Medien vermittelt werden kann.

Ob ein Text leicht ist oder schwer, hängt aber auch davon ab, wie man den SchülerInnen beim Verstehen hilft. Das ist ja das Schöne an der Schule, dass man beim Lesen von Texten nicht nur auf die eigenen Kräfte angewiesen ist. In der Klassensituation kann vieles leichter werden. Ein Beispiel: Eine Studentin von mir hat in der 3. Leistungsgruppe einer Hauptschule *Werther* vorgestellt – sie hat nicht das ganze Buch gelesen, sondern den Inhalt erzählt und Ausschnitte präsentiert, besonders eine Stelle, als Werther Lotte küsst und sie ihn zurückstößt, aber voller Liebe... Im Anschluss daran hat sie die SchülerInnen einen Brief der Lotte schreiben lassen – eine Aufgabe, von der die Kinder sehr angetan waren. So haben sie nicht nur über ein interessantes Thema etwas gelernt, sondern auch, dass Literatur für sie interessante Themen in nachvollziehbarer Weise behandelt.



Ein Geschenk ohne Gegenleistung: Präsentieren kommt vor Studieren

Man könnte vielleicht folgende erste Maxime für den Literaturunterricht aufstellen:

»Präsentieren kommt vor Studieren.«

Ein Beispiel: Der Lehrer und Schriftsteller Daniel Pennac lässt eine ehemalige Schülerin zu Wort kommen, die über ihren Literaturunterricht schreibt:

Er kam Dienstag morgens von Wind und Kälte zerzaust auf seinem verrosteten blauen Motorrad an. Er leerte die Satteltasche mit Büchern auf dem Tisch aus. Und das war das Leben. Aus diesem Krimskrams zog er ein Buch, er sah uns an, er brach in ein Lachen aus, das uns Appetit machte, und begann zu lesen. Alle Bücher, die er uns vorlas, waren Geschenke. Er verlangte keine Gegenleistung. Durch seine Stimme entdeckten wir plötzlich, dass all das für uns geschrieben worden war. Diese Entdeckung geschah nach einer end-

losen Schulzeit, während der der Literaturunterricht uns respektvoll auf Distanz zu den Büchern gehalten hatte. Was tat er mehr als unsere anderen Lehrer? Nichts. In gewisser Hinsicht tat er sogar sehr viel weniger. Nur lieferte er uns die Literatur nicht mit dem analytischen Tropfenzähler, er servierte sie uns in großzügig bis an den Rand gefüllten Gläsern.¹

Anders gesagt: Vor jeder Interpretation der Literatur ist die Beschäftigung mit Literatur überhaupt erst sicherzustellen. Wichtiger als das, was *wir* über Texte zu sagen haben, ist zunächst, was SchülerInnen über Texte denken. Natürlich wissen wir auch: Nicht selten gibt es SchülerInnen, die sich gar nichts denken ...vor allem bei schon Älteren. Bei kleineren Kindern ist die Assoziationsmaschinerie noch voll im Gang, wenn auch dann oft das gegenteilige Problem auftritt – ihnen fallen alle möglichen Assoziationen ein, auch solche, die nichts mit dem Text zu tun haben...

Deswegen sehe ich auch die Gefahr, dass bei der Durchsetzung einer vollkommenen »Kompetenzorientierung« im Literaturunterricht nur mehr das zählt, was man mit Texten machen kann, und nicht mehr das, was Texte mit einem machen... Dieser Gefahr ist vorzubeugen. Dazu noch einmal Pennac: »Und wenn der Lehrer, statt *das Lesen von Büchern zu verlangen*, plötzlich beschlösse, sein eigenes Leseglück zu *teilen*?«.



| »Was das ich nicht ist und dennoch zu sein vermag«: Faszinosum des Fremden

Was macht eigentlich das Lesen zu so etwas Faszinierendem? Literatur führt uns nicht nur vor, wie die Welt ist – das allein schon wäre spannend genug, denn was weiß man denn schon als Einzelne/r von der »Fülle der Menschheit«? Sondern darüber hinaus bieten uns Romane, Erzählungen, Gedichte auch Einsichten in das, was gar nicht existiert und dennoch keine bloße Fiktion darstellt, nämlich in das, »was das ich nicht ist, und dennoch zu sein vermag« (Ernst Fischer). Das heißt: Mord und Totschlag, Heldentaten und abgrundtiefe Bosheiten, Wunderwuzzis und totale Loser, Schurken und Glücksphantasien – alles kann man in der Literatur ausleben. Sowohl die Hoffnung auf ein besseres Leben (welcher Geschmacksrichtung auch immer) als auch den Nestroy'schen Wunsch, einmal (noch) ein »verfluchter Kerl« zu sein, sich einen Jux zu machen.

Wie wir dabei in eine Geschichte förmlich hineingezogen werden, funktioniert über die »Perspektivenübernahme«, die Einnahme eines fremden Standpunkts. So ist jedes Lesen und Verstehen Fremdverstehen. Doch: Lesen oder andere Formen der Literaturbegegnung können sich auch auf die ewige Selbstbestätigung reduzieren. Das mag oft wichtig und beruhigend sein, ist aber insgesamt problematisch: Wenn wir nie etwas Neues kennen lernen, wenn wir uns überall nur selbst begegnen, bleibt uns nichts, haben wir nichts dazu gewonnen.

Literatur ist darüber hinaus in der Lage, eigene, »poetische Wahrheiten« zu verbreiten, die tiefere Schichten in uns anrühren als die meisten anderen Zugänge. Wer sich vom Wort berühren lässt, dem tun sich weite Horizonte auf, der erfährt eine eigentümliche Beunruhigung und Versicherung zugleich, wie es bei Ingeborg Bachmann in *Böhmen liegt am Meer* heißt:

*Grenzt hier ein Wort an mich, so laß ich's grenzen.
Liegt Böhmen noch am Meer, glaub ich den Meeren wieder.
Und glaub ich noch ans Meer, so hoffe ich auf Land. [...]
Von Grund auf weiß ich jetzt, und ich bin unverloren.²*

Literaturunterricht muss diese Lernprozesse begünstigen: Deswegen sollte man von dem Prinzip der Leseerziehung abrücken, den Leseprozess möglichst leicht zu gestalten, um niemanden abzuschrecken. Im Gegenteil, das Prinzip sollte vielmehr lauten:

So fremd / schwer / neu wie möglich, so bekannt / leicht / vertraut wie nötig.

² Ingeborg Bachmann: *Böhmen liegt am Meer*. In: Ingeborg Bachmann Werke Bd. 1: Gedichte, Hörspiele, Libretti, Übersetzungen hg. v. Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. 5. Aufl. München und Zürich: Piper 1993, S. 167

Für die höheren Jahrgänge, die Oberstufe heißt das, dass der Umgang mit historischer Literatur wieder in seine Rechte eingesetzt werden sollte – weil das auf jeden Fall eine Fremdbegegnung ermöglicht.

18



| Vom Reich der Notwendigkeit ins Reich der Freiheit: Lesen & Schreiben

Literatur kann denen, die selber noch nicht »zur Sprache gekommen« sind, denen noch keine Sprache gekommen ist, eine Sprache geben. Eine Kollegin hat das auf dem Seminar so formuliert: »Eine Stimme hören – eine Stimme haben«. Das gilt erst recht für diejenigen, für die die deutsche Sprache eine Fremd-Sprache ist. Im Gegensatz zur landläufigen Ansicht, man könne Menschen, die eine Sprache erst lernen, nicht gleich mit der Literatur ins Haus fallen, meine ich umgekehrt, dass die Literatur, richtig eingesetzt, diese Begegnung mit der fremden Sprache sogar erleichtern und begünstigen kann. Sie eröffnet einen Freiraum, der in der Alltagskommunikation nicht gegeben ist. Die Volksschullehrerin Helga Glantschnig hat das sehr gut erkannt, als sie die poetische Qualität der Texte ihrer (oft fremdländischen) ABC-Schützlinge wahrnahm und sie unter dem Titel *Blume ist Kind von Wiese* veröffentlichte. Erstaunt fragten die Kinder: »Sind unsere Falschheiten schön?« Eine Kollegin im Seminar hat einen ganz ähnlichen Gedanken noch viel praktischer ausgedrückt: »Literatur als Aussöhnung mit der fremden deutschen Sprache (z. B. Jandl), im Literaturunterricht erleben die Kinder Deutsch nicht nur als eine Totschlägersprache, wo man scheitert.«³

Im eigenen literarischen Schreiben liegt ein Freiraum, der es erlaubt, einmal ohne Sanktionen mit der noch unvertrauten Sprache zu experimentieren und dadurch zu lernen, mit ihr umzugehen. Einige KollegInnen haben berichtet, dass sie selbst staunen, wozu ihre SchülerInnen fähig sind, wenn sie sowohl literarische Impulse als auch literarische Freiheit erhalten, ihre eigenen Ideen zu entwickeln. Ich selbst war sehr verblüfft, als ich in einer Schule in Wien erlebte, dass dort Kinder mit Migrationshintergrund aus der Nachbarklasse freiwillig, angeregt durch das Beispiel ihrer MitschülerInnen, Gedichte verfasst haben.

Selber schreiben heißt aber nicht: selbstgenügsam schreiben. Nach dem Motto: Hauptsache, es steht was da, egal wie gut oder schlecht der Text gelungen ist ... Der wirkliche Lernprozess beginnt erst mit dem Vergleich: Sei es der Rückvergleich mit dem literarischen Original, wenn es sich um Umschreibungen, Kontrafakturen oder dem Schreiben nach Mustern und Vorbildern handelt, sei es der Vergleich mit den Produkten der KlassenkameradInnen. Dabei möchte ich durchaus eine Lanze brechen für das eine Zeitlang verpönte Schreiben nach Mustern und Nachahmen von Vorbildern. Denn wer sich bemüht, seinen Text so zu verfassen, wie es schon andere getan haben, lernt ebenfalls sich in andere – ihre Gedanken und ihre Ausdrucksformen – hineinzusetzen, der oder die lernt, fremde Perspektiven zu akzeptieren und gleichzeitig eigene Wege zu gehen. Ein bisschen pathetisch resümiert: So gelangt man, fast unmerklich, vom Reich der Notwendigkeit ins Reich der Freiheit.



| Eine Schule der Genauigkeit

Die Beschäftigung mit Literatur ist auch eine Schule der Genauigkeit, der sprachlichen Genauigkeit. Nirgends merkt man das besser als in einem Krimi, bei dem wir nach einem Täter suchen. Die Autorin hat wohl zahlreiche kleine Hinweise auf die richtige Lösung in ihren Text verpackt, bloß achten wir nicht darauf oder schätzen die Details falsch ein. Oder bei Gedichten, die ja Verknappung und Präzision als Stilmittel haben. Ein Beispiel: Wie könnte man die Gründe für die Niederschlagung des Prager Frühling 1968 genauer und kürzer auf den Punkt bringen, als es Reiner Kunze in seinem Gedicht *Historische Notwendigkeit* getan hat?

³ Helga Glantschnig. *Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge*. Mit einem Vorwort von Ernst Jandl. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag 1993, S. 9

*Historische Notwendigkeit*⁴

*Fünf wahrheiten
rehabilitiert*

*Das ansehen von
fünfhundert lügen
katastrophal*

*Also
Panzer*

Diese Genauigkeit ist gefragt, wenn wir in der Klasse über Texte sprechen. Das Wichtigste, so scheint mir, ist es oft, eine Unterscheidung zu treffen zwischen dem, was wir in einen Text »hineinlegen« und dem, was tatsächlich da steht. So lernen wir einerseits eine Menge über Texte, wie sie »funktionieren« (unsere Wahrnehmung steuern), aber gleichzeitig – und dieses gleichzeitig ist entscheidend – auch über uns (wie unsere Wahrnehmung funktioniert). Ein Beispiel – eine Klasse diskutiert Erich Frieds Gedicht *Die drei Steine*. Es beginnt so:

*»Wie lange kann ich noch leben
wenn mir die Hoffnung
verloren geht?«
frage ich die drei Steine*⁵

Ein Schüler resümiert den Text so: Ein Mann geht zu den Steinen und fragt sie, wie lange er ohne Hoffnung leben kann. Diese kleine Äußerung bietet eine gute Gelegenheit, über Projektionen zu reden. Denn nirgends in dem Text ist ein Hinweis, dass es sich um einen Mann handelt (und falls der Schüler meint, dass es selbstverständlich sei, da ja der Autor männlich ist, so kann man über den Unterschied zwischen Autor und lyrischem Ich sprechen). Literaturunterricht ist also zu einem guten Teil ein »Gelegenheitsunterricht«, aber einer, der auf die Gelegenheiten nur so lauert!

Es heißt oft: »Es gibt kein Richtig und Falsch im Umgang mit Literatur«. Aber ganz so stimmt das nicht. Wenn es auch nicht die eine und einzig richtige Interpretation gibt, sondern eine Fülle von mehr oder minder plausiblen Interpretationen, so gibt es doch auch »objektiv« falsche Auffassungen von einem Text. Und eben eine Menge Assoziationen, die den Text nur als Anlass nehmen, um die eigenen Gedanken schweifen zu lassen. Ist das o.k.? Natürlich ist das »an sich« in Ordnung. Aber es trägt nichts dazu bei, Texte besser verstehen zu lernen, und auch nichts dazu, sich selbst besser kennen zu lernen. Erst die Konfrontation mit dem Text als dem »Anderen« bringt etwas, zunächst vielleicht Befremden, aber schließlich doch – Einsichten.



»Die Schrift ist unveränderlich«: Aushalten der Uneindeutigkeit als Lernchance

Dass es keine einzig richtige Interpretation gibt – das ist eigentlich eine »gute Nachricht«. Aber in der Unterrichtspraxis gilt das oft als »schlechte Nachricht«, in dem Sinne, dass damit die Interpretation eines Textes zu einem Risiko wird: Es gibt kein eindeutiges Ergebnis. Nun ist aber die Schule sehr stark auf richtig/falsch hin organisiert und die SchülerInnen werden direkt darauf hin programmiert, richtige und eindeutige Antworten und Ergebnisse zu liefern (die gerade stattfindende Standardisierung wird diese Tendenz noch verstärken). Da kann es schon irritieren, wenn sich einmal *nicht* eindeutig bestimmen lässt, was ein Text meint, wie man eine Geschichte »zu verstehen hat«. Das aber – diese Uneindeutigkeit – ist das Salz in der Suppe des Literaturunterrichts, das macht das eigentlich Interessante aus.

⁴ Reiner Kunze: *Historische Notwendigkeit*. In: Zimmerlautstärke. Gedichte. Fischer: Frankfurt 1972, S.XXXX

⁵ Erich Fried: *Die drei Steine*. In: Erich Fried: Gesammelte Werke. Gedichte 2. Hg. v. Volker Kaukoreit. Berlin: Wagenbach 1993, S. 465 f.

Ein gutes literarisches Beispiel, dass dieses «uneindeutige Wesen» des Literarischen selbst thematisiert, stammt aus Franz Kafkas Roman *Der Prozess*. Josef K. diskutiert mit einem Geistlichen die berühmte *Parabel vom Türhüter*. Auf jeden Versuch von K., den Sinn dieser Parabel zu bestimmen, antwortet der Priester mit einem Gegenargument. Man könne den Text auch in einem anderen Licht sehen. Als K. ihn auf diese Gegenargumente festlegen möchte, entzieht er sich aber und erwidert: «Mißverstehe mich nicht. Ich zeige dir nur die Meinungen, die darüber bestehen. Du musst nicht zuviel auf Meinungen achten. Die Schrift ist unveränderlich und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweiflung darüber».⁶

Darin steckt ein ungeheures (ganz wörtlich: ungeheures) Potential des literarischen Lernens: In der Begegnung mit einem Text Uneindeutigkeit zu erleben und sie auszuhalten. Wenn der Philosoph Lévinas meint, dass einem Menschen zu begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten zu werden, so gilt das (*cum grano salis*) auch für die Begegnung mit einem (komplexen) literarischen Text.

Diese Uneindeutigkeit erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Im ersten Moment lesen wir über Sperriges, Unklares, Vieldeutiges gerne hinweg. Erst auf den zweiten Blick merken wir die «Abgründe», die sich in scheinbar harmlosen Geschichten auftun können. Die Aufgabe des Literaturunterrichts lässt sich damit einfach bestimmen:

*Literaturunterricht hat dafür zu sorgen,
dass der Text die Chance eines «zweiten Blicks» erhält.*



Das Abenteuer des Anderen: Befremden, ent-eignen, verändern

Wir haben also gesehen: Wer sich von der Literatur nicht befremden lässt, wird sein Eigenes nicht neu entdecken. Das aber ist ein Punkt, der nicht nur für die Begegnung mit Texten, sondern auch für die Begegnung mit Menschen gilt — für das inter-kulturelle Lernen. Dieselben Eigenschaften, die es braucht, um Kunstwerken «gerecht» zu werden — ein ruhiges Sich-darauf-Einlassen, ein Akzeptieren des «Widerstands», den sie einem entgegen setzen, die Akzeptanz ihres «Eigen-Sinns», diese Eigenschaften braucht es auch im Umgang mit anderen Menschen. Jede intensive Begegnung mit Anderen, erst recht mit kulturell Anderen, bedeutet eine Dezentrierung, eine Infragestellung unserer gewohnten Sichtweisen, Gewohnheiten, Denk- oder Fühlweisen. Infragestellung bedeutet keineswegs Negation, sondern Relativierung und Herausforderung: Auf die Fragen lassen sich ja meist Antworten finden. Zumindest aber bedeutet diese Begegnung mit dem Anderen, das das Selbstverständliche seinen Charakter als Selbstverständliches verliert und einer größeren Bewusstheit weicht.

Das mag als Gedanke kompliziert und komplex klingen — aber der Vorgang ist eigentlich alltäglich und häufig. Jeder Mensch ist mehr oder minder zu dieser Dezentrierung fähig, und das ist oft nicht so sehr eine intellektuelle wie eine psychische Herausforderung. Es bedarf einer gewissen Ich-Stärke und einer unterstützenden Umgebung, um solche Infragestellungen zuzulassen. Der Literaturunterricht, der die anregenden Prozesse der Dezentrierung stimulieren möchte, muss deswegen gleichzeitig Schutz und Sicherheit bieten, ohne die sinnvollerweise niemand so ein Wagnis eingehen würde.

Denn die Literatur ist immer nur ein Angebot, das macht ihren «friedfertigen» Charakter aus. Literatur sagt uns — in verschwenderischer Fülle — wie man sein *könnte*, was möglich wäre. Aber sie sagt niemals, wie man sein *soll*, wie wir sein *müssen*. Der Satz von Kafka gilt noch immer, dass die Literatur die Axt sein soll für das gefrorene Meer in uns — aber Achtung, Kafka meint keineswegs, dass die LehrerInnen diese Axt schwingen sollen! Literatur vermittelt Einsichten — und zwar dem, der nach Einsichten sucht. Wer sie missbraucht als moralischen Wink mit dem Zaunpfahl, der wird scheitern. Literatur ist nicht die Zuckerlverpackung für Gebote und Verbote, die man sich ohne diese Verpackung nicht aufzustellen traut. Die blaue Blume der Poesie eignet sich nur schlecht als Briefträgerin für moralische Botschaften.

⁶ Franz Kafka. *Der Prozess*. Frankfurt: Fischer 1990, S. 158

Vom (literarischen) Umgang mit Verschiedenheit¹

Werner Wintersteiner

Dieser Text versteht sich als Einführung in den transkulturellen Literaturunterricht. Er stellt den Literaturunterricht zunächst in einen gesellschaftspolitischen Kontext und skizziert dann die wichtigsten Aspekte eines transkulturellen Umgangs mit Literatur. Schließlich wird an konkreten Beispielen gezeigt, wie dies in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Diese Beispiele stammen zum Großteil aus den Pilotprojekten, die in dieser Broschüre dokumentiert werden.



| Literatur, Ich und Welt

Massenmigration als Folge der wirtschaftlichen Globalisierung, aber auch die kulturelle mediale globale Vernetzung zwingen die Menschen, ungewohnte multiple Identitäten auszubilden, um angesichts der Komplexität der neuen Lebensverhältnisse bestehen zu können. Die heutigen konflikträchtigen Zeiten, in denen sehr unterschiedliche Lebensstile und Lebensverhältnisse im Alltag aufeinanderstoßen, verlangen neue Fähigkeiten im Umgang der Menschen untereinander: interkulturelle Kommunikation. Eine zentrale Aufgabe heutiger Bildung ist es daher, kommende Generationen auf ein friedliches und demokratisches Zusammenleben in der Verschiedenheit vorzubereiten. Um dieses Zusammenleben der Verschiedenen zu entwickeln, brauchen wir eine *Poetik der Verschiedenheit*. Dabei geht es keineswegs nur um kulturelle oder ethnische Verschiedenheiten. Soziale Unterschiede kommen oft in kulturellen Charaktermasken daher, aber Sprache und Kultur werden auch direkt zu Instrumenten der Machtausübung, nicht zuletzt im Bildungswesen.

Gerade der Deutschunterricht, und nicht zuletzt der Literaturunterricht, kann einen wichtigen Beitrag zu einer *Poetik der Verschiedenheit* leisten. Denn die Beschäftigung mit Literatur ist ein bewährtes Mittel, die Begegnung mit Anderen wie die Ausbildung von Ich-Identität zu fördern. Literatur ist ein kritischer Spiegel und Reflexionsinstrument für gesellschaftliche Prozesse in der konkreten Form, wie sie sich für den Einzelmenschen präsentieren. Literatur erlaubt die Auseinandersetzung mit Sprache und über Sprache und dient somit dem Erwerb von Weltwissen und der Ausbildung von Selbst-Bewusstsein. Literatur, als fiktive zweite Welt, führt schon durch ihre Existenz vor Augen, dass Anderssein möglich ist – das eigene Anderssein wie auch eine andere Gesellschaft, eine andere Welt.

Lange Zeit ist Literaturunterricht jedoch dazu gebraucht worden, das Eigene in Widerspruch zu dem Anderen zu bringen, vor allem Nationalbewusstsein in scharfem Kontrast zu anderen Nationen zu entwickeln. So blieb auch die Vielfalt der Literaturen der Welt unterbelichtet. Und immer noch steht der Literaturunterricht, wenn auch in abgeschwächter Form, im Zeichen des nationalen Paradigmas. Das gesamte reiche Universum des Literarischen wird in nationale Literaturen eingeteilt, als ob das seine wichtigsten Bestimmungslinien wären. Der Unterricht konzentriert sich, trotz einiger unübersehbarer Fortschritte,

¹ Dieser Text stützt sich in der Argumentationslinie auf Wintersteiner 2009, arbeitet aber mit den konkreten Beispielen des vorliegenden Projekts.

darauf, das jeweils »Eigene« – die in der »eigenen Sprache«, im »eigenen Land« verfasste Literatur – zu präsentieren, sei es im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Niemandem würde es einfallen, bei anderen Künsten ebenso vorzugehen – eine nationale Musik zu unterrichten oder eine ethnische Malerei. Doch scharfe Gegenüberstellungen *Wir versus die Anderen* scheinen übermächtig zu sein. Wir brauchen sie angeblich, um klare Grenzen zu ziehen, damit wir wissen, wer wir selbst sind, was unsere Identität ist. Was aber, wenn die Literatur selbst nicht mehr mitspielt?

Die Literatur selbst ist längst viel internationaler und transkultureller geworden als unsere Lehrpläne und Schulbücher dies vorsehen. Übersetzungen gehören zum täglichen Brot vieler AutorInnen, und dementsprechend fließen diese Erfahrungen auch in ihr eigenes Schreiben ein. Intertextuelle Bezüge beschränken sich längst nicht auf die eigene Nationalliteratur. Die Globalisierung vervielfältigt die internationalen Kontakte, den medialen und persönlichen Austausch. Schließlich ist die massive Migration zu nennen, die eine neue Literatur, die »Weltliteratur der Migration«, hervorgebracht hat, sei es, dass man sie nun über ihre Thematik, über die Herkunft der Schreibenden oder über die kosmopolitische Grundhaltung definiert, die in ihr zum Ausdruck kommt. Der britische Literaturwissenschaftler Homi Bhabha charakterisiert treffend die Tragweite dieser Literatur: »Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt möglicherweise annehmen, dass transnationale Geschichten von Migranten, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten« (Bhabha 2000, S. 18).

Das hat Konsequenzen für den Literaturunterricht: Die transkulturelle Neuausrichtung des Literaturunterrichts darf allerdings nicht missverstanden werden als spezielles Programm für die (mehrsprachigen) MigrantInnen, sondern sie soll zu einer generellen Herausforderung für alle werden. Denn es gilt, was der Pilotlehrer Johannes Langer in seinem Artikel in dieser Broschüre schreibt: »Die soziale, nationale oder religiöse Monokultur hat es nie gegeben. In der gegenwärtigen, von Migration und totaler Medialisierung erfassten Welt gilt es, das Fremde, Ungewohnte als Chance zu begreifen.«



Was ist transkultureller Literaturunterricht?²

Globalisierung, weltweite Migration und internationale Medienkultur haben zur Vermischung von Sprachen, Stilen und Kulturen geführt. Wolfgang Welsch hat dafür den Begriff »Transkulturalität« vorgeschlagen, ein Konzept, »das deskriptiv und normativ ein anderes Bild vom Zustand und Verhältnis der Kulturen entwirft: eines nicht der Isolierung und des Konflikts, sondern der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit« (Welsch 1995, S. 13). Damit sagt Welsch zweierlei:

- Erstens, dass kulturelle Mischung, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit nicht den Ausnahmezustand, sondern den Normalzustand darstellen. Damit wird jeder Vorstellung einer »homogenen Leitkultur« eine Absage erteilt.
- Zweitens, dass dieser Zustand nicht widerwillig hingenommen werden soll, sondern einen positiven Wert darstellt, der das alte Ideal der Reinheit, der Monokulturalität und des Monolingualismus ablösen sollte. Damit wird die Vorstellung verabschiedet, dass MigrantInnen (und besonders ihre Kinder in der Schule) »desorientiert« seien und sie sich an der (vorgeblich stabilen) Kultur des Aufnahmelandes orientieren sollen. Sie sind vielmehr als gleichberechtigte GestalterInnen dieser Kultur zu verstehen.

Transkulturalität macht deutlich, dass es in erster Linie nicht um eine Sichtung neuer kultureller Phänomene geht, sondern um eine neue Sichtweise auf das Phänomen Kultur. Besonders ein Fach wie der Literaturunterricht muss umdenken. Sprachlich-literarische Bildung spielt eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung junger Menschen zu WeltbürgerInnen, die sich ihrer multiplen Identitäten bewusst sind, nationale Vorurteile hinter sich lassen und eine kritisch-kosmopolitische Weltsicht entwickeln. Dazu ist es nötig, sich mit

² Vgl. dazu ausführlicher Wintersteiner 2006b.

anderen, ungewohnten Weltansichten zu konfrontieren, immer wieder »die Blickwinkel zu verschieben«, wie Barbara Frischmuth es ausdrückt (Frischmuth 2007, S. 11).

Transkultureller Literaturunterricht wirft einen anderen Blick auf die Literatur, wie er auch den Blick auf eine andere Literatur richtet. Ein transkultureller Zugang zur Literatur interessiert sich für die Differenzen wie für die Gemeinsamkeiten von Literaturen und für das »Dazwischen«, das bei nationaler Betrachtungsweise unbeachtet bleibt. Er richtet die Aufmerksamkeit auf sprachliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Machtverhältnisse, wie sie in der Literatur thematisiert werden, wie sie aber auch im Literaturbetrieb ihren Niederschlag finden.

Für den konkreten Unterricht heißt das auch, dass die literarischen Impulse genutzt werden können als Infragestellung bestehender Gewissheiten, klarer Urteile und nationaler Unterscheidungskriterien. Indem SchülerInnen lernen, Selbstverständliches als fragwürdig anzusehen, eigene Überzeugungen zu überprüfen und sich Neuem gegenüber zu öffnen, bereiten sie sich auf ein Leben mit Verschiedenheiten vor.

Es heißt immer, Literaturunterricht diene zur Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen. Das ist nach wie vor richtig. Identitätsfindung kann aber nicht bedeuten, »immer in der eigenen Suppe zu schwimmen«. Nur durch die Herausforderung des Anderen, des Fremden, können SchülerInnen bewusst etwas als Eigenes definieren. Zur faszinierendsten Kinderliteratur gehören deshalb auch nicht lieblich geglättete Geschichten, sondern die oft grausamen, befremdlichen, exotischen, aber in einem psychologischen Sinne sehr lebensnahen Märchen.

Zusammengefasst: Transkulturelle Literaturdidaktik ist eine Didaktik, die den Umgang mit Andersheit (Alterität) lehren möchte. Sie verändert somit den Blick auf die Literatur. Sie macht aber auch den Blick frei auf eine andere, bislang zu wenig beachtete Literatur, und sie stellt Phänomene der Identität und in diesem Zusammenhang auch der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt. Dies soll nun an einigen Beispielen näher erläutert werden.

2.1 Multiperspektivität bei der Auswahl der Literatur

Multiperspektivität ist ein Schlüsselbegriff für transkulturelle Literaturdidaktik. Das bezieht sich nicht nur auf die Interpretation, sondern auch auf die Auswahl der Texte. Wer zum Beispiel die Geschichte der deutschsprachigen Literatur unterrichtet, sollte die vielfältigen internationalen Bezüge, denen sie ihre Entstehung verdankt, nicht unerwähnt lassen. Das mittelhochdeutsche Minnelied beruht auf arabischen Vorbildern, um ein frühes Beispiel zu nennen. Wer mittelalterliche Texte, zum Beispiel das *Rolandslied* behandelt, in dem die Vernichtung der Muslime als göttlicher Auftrag dargestellt wird, sollte dem den *Parzival* des Wolfram von Eschenbach gegenüberstellen, in dem die Versöhnung der Religionen sinnfällig darin zum Ausdruck kommt, dass Parzival einen muslimischen Halbbruder hat, der ihm an Tapferkeit und Edelmut sogar überlegen ist.³

Darüber hinaus ist es aber unumgänglich, auch eine andere Literatur zu präsentieren. Transkulturelle literarische Bildung erweitert den Kanon über die deutschsprachige Literatur hinaus – durch die Einbeziehung von Texten der ethnischen Minderheiten, der Migration und der Kontaktzonen zu den Nachbarländern sowie durch eine neu verstandene Weltliteratur, die auch die post-kolonialen Literaturen der »Dritten Welt« berücksichtigt.

In letzter Zeit hat die lange wenig beachtete, künstlerisch interessante Migrationsliteratur bereits ein wenig Eingang in den Literaturunterricht gefunden. Damit kommen endlich jene zu Wort, »deren Sprache »unausweichlich politisch« ist, diejenigen mit wenig Chancen, die Neuzugereisten, die eine neue Sprache für sich erst erobern mussten, die eine eigene Idiomatik und eigene Sprachsensibilität entwickelt haben, diejenigen, deren Muttersprache unbewusst ab und zu »mitschreibt«. [...] Migrationsliteratur, besser gesagt »interkulturelle Literatur«, überwindet eine nationale, sprachliche und regionale Begrenzung der Literaturen und sucht nach originellen (innerliterarischen) Elementen, die diese Literatur von der Literatur Nichtemigrierter unterscheidet. In ihr sind »Keime neuer Weltliteratur« zu sehen, die die Fremde, oder besser die neue Heimat konstituiert und ästhetisch gestaltet« (Hadzibeganovic 2005, S. 7f.).

³ Vgl. Wintersteiner 2007.

Im Pilotprojekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« kommt diese Multiperspektivität zum Beispiel im Projekt »Eine literarische Weltkarte« von Ilse Arnold und Margot Graf sehr schön zur Geltung. Sie haben Literatur aus beinahe allen Herkunftsländern ihrer SchülerInnen aufgetrieben und sie in den Unterricht eingebaut. Aber auch das Projekt »Alpe-Adria-Region: Eine Grenzerfahrung« von Henrike Trattning zeigt eine exemplarische Erweiterung des literarischen Kanons – in Richtung auf die Literaturen der Nachbarländer, in diesem Falle Friaul und Slowenien. Eine weitere Variante ist eine neue, »interkulturelle« Leseweise eines Klassikers. Bettina Mattig-Krampe hat Ausschnitte aus Goethes *Italienischen Reise* zum Ausgangspunkt für das Projekt »Fremdheit in Literatur und Alltag« gemacht.

Wohlgemerkt: Transkultureller Literaturunterricht führt nicht »moralisch richtiges« Verhalten literarisch vor, sondern bietet den Lernenden eine literarische Kontrastfolie für die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation. Literatur beschäftigt sich mit der subjektiven Seite von Migrationsprozessen, zeigt aber – eben durch die Auswahl der Beispiele – an ihnen »objektive« Tendenzen auf. Sie macht die kulturelle Vielfalt der Welt exemplarisch und konkret bewusst und hilft den Lesenden, das Eigene infrage zu stellen. So wirbt sie auf indirekte Weise für die Achtung der Anderen. In den Worten des Pilotlehrers Wolfgang Wallabergers in dieser Broschüre: »Die Konfrontation mit sprachlichen Bildern vom ›Anderen‹, von ›Fremdheit‹, von ›Böse und Gut‹ – etwas anderes kann Literaturdidaktik im besten Sinne nicht sein, egal ob ihr die genauere Bestimmung ›transkulturell‹ beigegeben ist oder nicht«.

2.2 Umgang mit literarischer Mehrsprachigkeit

Die Beschäftigung mit transkulturellen Texten, und besonders mit Zeugnissen literarischer Mehrsprachigkeit, erlaubt zudem, Sprach- und Literaturunterricht als Einheit zu gestalten. Obwohl natürlich gilt, dass im Grunde jede Literatur ein Element von Fremdheit, von »Alterität« in der kulturellen Landschaft darstellt, macht gerade literarische Mehrsprachigkeit die Verschiedenheiten deutlicher bewusst:

- Die Fremd-Sprachigkeit eines Textes, sein fremdes Deutsch, fremde Elemente in sonst vertrauter Sprache oder Sprachmischungen sind Signale, mit denen die Fremdheit sichtbar gemacht und zugleich ein offener Umgang mit ihr gepflogen wird.
- Mehr noch: Sprachmischungen bringen die vertrauten Kategorien von eigen und fremd durcheinander und zwingen zum Nachdenken über den Anteil des Fremden am Eigenen.
- In der Konfrontation der Sprachen, die oft auch das Thema literarischer Mehrsprachigkeit ist, werden Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck gebracht.
- Literarische Mehrsprachigkeit ist eine Folie für die eigene Mehrsprachigkeit, die als Wert, nicht als Defizit dargestellt wird – oft erstmals für viele Kinder.
- Somit ist die Beschäftigung mit literarischer Mehrsprachigkeit: Language Awareness und Literature Awareness (Rösch 2000, S. 47) zugleich.

Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit nahm auch im Rahmen des Pilotprojekts einen wichtigen Raum ein: Einen unterhaltsamen und sehr lustbetonten Zugang zur Thematik Sprache und Kommunikation(-losigkeit) fand Eva Fuchs in ihrem Projekt »Grenzenlose Geschichten« mit Peter Bichsels Kurzgeschichte »Ein Tisch ist ein Tisch«, in der eine fiktive Fremdsprache vorkommt. Die SchülerInnen ließen sich von diesem Einstiegstext stark inspirieren, sie erstellten Übersetzungen und fanden neue Wortbedeutungen oder erstellten Wörterbucheinträge und diskutierten auf dieser Basis Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen.

Die Beschäftigung mit (literarischer) Mehrsprachigkeit erlaubt es den SchülerInnen zu erkennen und zu artikulieren, wie sie selbst die eigene(n) Sprache(n) erleben und mit ihnen umgehen. Wolfgang Wallabergers hat dazu in seinem Projekt »Identität und Freiheit – Umwege über die Muttersprache« sehr interessante Erfahrungen gemacht. Er beschreibt, dass manche SchülerInnen in der Familie die »Fremdsprache Deutsch« als »Schimpf- und Schmähsprache« verwenden, da sie diesbezüglich oft von der Familie nicht verstanden würden. Für ihn ist dies »ein geradezu subversiver Akt der ‚Aneignung des Fremden‘ im

sprachlichen Sinne. Der Umgang mit der ‚fremden‘ Sprache, in der man zu leben hat, fließt zum Teil ‚ins Schimpfen‘ ein (als emotionales Ventil) und in ein bewusstes(!) Gegeneinander-Ausspielen von Sprachen (etwa der Fremdsprache Deutsch gegenüber der eigenen Muttersprache) und zwar so, dass einen niemand oder eben gerade jene Person, mit der man spricht (aber zugleich nicht sprechen *will*), nicht versteht.«

2.3 Identitäten – das Eigene und das Fremde

Mehrfache Identitäten zu haben wird oft als Zwang und Belastung erlebt, kann aber – bei entsprechenden Rahmenbedingungen – als eine Chance der eigenständigen Gestaltung seines Lebens empfunden werden. Dabei helfen literarische Beispiele als Denkmodelle und Gedankenanstöße. Identitätsfragen finden sich denn auch in den meisten der in dieser Broschüre publizierten Projektartikel. Darauf verweisen schon Titel wie »Das Fremde und das Eigene« (Simone Lindner) oder »Fremdheit in Literatur und Alltag« (Bettina Mattig-Krampe). Durch die literarische Form der Beschäftigung mit dem Thema konnte, wie Simone Lindner resümiert, ein Bewusstsein für die Besonderheiten anderer Kulturen geweckt werden, ohne das dies zu einer Stereotypisierung geführt hat. Dazu sind die literarischen Beispiele zu konkret und individuell. Es kam keineswegs der Eindruck auf, dass die fremden Kulturen negativ geprägt bzw. die eigene Kultur überlegen wäre. Im Projekt »ZwischenWelten« von Johannes Langer gingen die SchülerInnen von den nationalen Identitäten innerhalb der Klasse aus und öffneten den Blick auf das, was die Menschen unabhängig von ihrer nationalen, sozialen, religiösen Herkunft verbindet. Da Fremdes aber nicht nur auf andere Sprachen oder Hautfarben beschränkt ist, wurden von den PilotlehrerInnen auch andere Fragen der Identität thematisiert. So wurde in der Klasse von Eva Fuchs ein Text einer ehemaligen Schülerin des Gymnasiums gelesen, der unter dem Titel *Rollen-tausch* die Geschlechterrollen und Geschlechtszuschreibungen in den Mittelpunkt stellt.

2.4 Selbstverständnis und Fremdverstehen

Fremdverstehen wird oft als wesentliches Kennzeichen transkultureller Lektüre hervorgehoben. Untrennbar damit verbunden ist allerdings die Infragestellung eigener Positionen. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel, der zum Beispiel durch das Nachvollziehen fremder Beziehungsmuster oder Beziehungsdynamiken in einem Erzähltext erfolgt. Julia Steiner vom Islamischen Gymnasium in Wien hat in diesem Sinne Christine Nöstlingers Kindergeschichte *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* ausgewählt. Nöstlingers Darstellung eines österreichischen Familiensystems, welches durch das Zusammenleben mit dem Gurkenkönig bedrohlich ins Wanken gerät, bot ihr zahlreiche Möglichkeiten, sich eingehend mit den Themen familiäre Rollenbilder und Fremdheit auseinanderzusetzen.

Eine andere Form der Selbstverständigung ist der Weg des eigenen literarischen Schreibens im Anschluss an die Lektüre von Texten, die Impuls und Vorbild sind. Bettina Mattig-Krampe hat zum Beispiel Alois Brandstätters Text *Der 1. Neger meines Lebens* im Unterricht behandelt. Danach hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, anhand der Textvorlage selbst eine (Kindheits-)Erinnerung transkultureller Art in Form eines Prosatextes zu schreiben.

Diese Verbindung von Lektüre, Literaturanalyse und eigenem literarischen Schreiben, gemeinhin als »Literarische Geselligkeit« (vgl. Mattenklott 1979) bezeichnet, kann somit, zumindest in der Schule, noch einmal eine gesellschaftlich relevante Dimension gewinnen – denn es werden schließlich Grundfragen unserer heutigen Gesellschaft verhandelt. Transkulturelle Literaturdidaktik bzw. Literaturunterricht tragen somit dazu bei, die eminente gesellschaftliche Bedeutung der Beschäftigung mit Literatur wieder stärker sichtbar zu machen.

Literatur

- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Tübingen: Stauffenburg 2000
- Frischmuth, Barbara: *Die Vielfalt auf kleinstem Raum*. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, Jg. 31, Heft 2/2007, S. 8–17
- Hadzibeganovic, Alma: *ist die sprache heimat?* In: Christa Stippinger (Hg.). *wortstürmer. anthologie. das buch zum exil-literaturpreis »schreiben zwischen den kulturen«* 2005. Wien: edition exil 2005, S. 7–9
- Mattenklott, Gundel: *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler 1979
- Rösch, Heidi: *Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. In: Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner: *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2000 (= *ide-extra*, Bd. 7), S. 35–49
- Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Jg. 45, Heft 1/1995, S. 39–45
- Wintersteiner, Werner: *Mehrsprachigkeit und Macht*. Politische und ästhetische Implikationen einer transkulturellen Literaturdidaktik. In: Patricia Nauwerck (Hg.): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg: Fillibach 2009, S. 219–230
- Wintersteiner, Werner: *Poetik der Verschiedenheit*. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava 2006a
- Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung*. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: StudienVerlag 2006 b
- Wintersteiner, Werner: *Das Mittelmeer im Klassenzimmer*. Vorschläge für den (fächerübergreifenden) Deutschunterricht. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, Jg. 31, Heft 2/2008, S. 87–94

Aus der Schulpraxis



¹ Klasse 1b (5. Schulstufe), Islamisches pRg, 1150 Wien
Homepage der Schule: <http://www.igwien.com>

² Christine Nöstlinger: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*.
Erstausgabe 1972



³ Inhaltsangabe Gurkenkönig
vgl. <http://www.roterdorn.de/inhalt.php?xz=rezi&id=6930>

> Wir pfeifen auf den Gurkenkönig <

Julia Steiner



1 | Rahmenbedingungen

Das Islamische Realgymnasium des Vereins Solmit¹, eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, besteht seit nunmehr 10 Jahren und wird von 270 Schülern/innen besucht. Die Kinder und Jugendlichen, die mehrheitlich aus der Türkei, aus Ägypten und aus Bosnien stammen, sind ausschließlich Muslime/innen und werden von einem österreichischen Lehrer/innenteam unterrichtet.

Da mir der Nöstlinger-Text *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*² als Klassenlektüre für die 5. Schulstufe besonders geeignet erscheint, entschied ich, das Literaturprojekt gemeinsam mit der Klasse 1b anhand dieses Textes durchzuführen.

Die sprachliche Zusammensetzung der Muttersprachen (L1) der Kinder in dieser Klasse lässt sich wie folgt skizzieren:

Arabisch (7 Personen), Türkisch (6 Personen), Bosnisch (4 Personen),
Deutsch (3 Personen), Oromo (1 Person), Serbisch (1 Person).

Ein Blick auf die L1 der Lernenden lässt darauf schließen, dass natürlich auch die Deutschkenntnisse innerhalb der Klasse differierten. Die kollaborative Projektarbeit wurde dadurch jedoch nicht beeinträchtigt. Rückblickend erlebte ich die Schüler/innen in ihrem ersten Jahr an unserer Schule als durchaus am Lernen begeistert, lebhaft und kreativ.



2 | Ideen

Die Grundidee, die hinter meinem Projekt stand, war eine sehr einfache. Es galt für mich einen Text zu finden, der ein Familiensystem entwirft und für die Kinder anhand bestimmter Aufgabenstellungen genügend Auseinandersetzungsmöglichkeiten bzw. Identifikationspotential bietet. Das Lesen sollte den Kindern dabei vor allem Freude bereiten.

Meine Lektüreauswahl kann dabei folgendermaßen begründet werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass meine Schüler/innen nicht-islamische Lebenswelten oftmals als fremd empfinden.

Nöstlingers Darstellung eines österreichischen Familiensystems der 1970er-Jahre, welches durch das Zusammenleben mit dem Gurkenkönig bedrohlich ins Wanken gerät, bietet meines Erachtens nach sehr viele Möglichkeiten, sich eingehend mit den Themen familiäre Rollenbilder und Fremdheit auseinanderzusetzen.³

Da es mir weiters ein Anliegen war, im Laufe der Lektüre auch verschiedene Schreib- anlässe zu ermöglichen, möchte ich abschließend die Idee, verschiedene Perspektiven der Gurkenkönig-Protagonisten/innen einzunehmen, nennen, welche im Rahmen der Projektarbeit immer wieder von den Schülern/innen erprobt werden sollten.



Methodik

Für die Umsetzung meiner Ideen von der Theorie in die Unterrichtsrealität wählte ich die Lernplattform Moodle⁴, mit der ich bereits im Vorfeld positive Erfahrungen gesammelt hatte.

Während eines Zeitraumes von drei Wochen sollten die Schüler/innen einerseits den Gurkenkönig-Text lesen, andererseits erhielten sie jeweils am Beginn der Woche neue Arbeitsaufgaben, E-tivities⁵, welche sie online zu Hause bzw. im EDV-Saal der Schule erledigen sollten.

Die Arbeitsaufträge der ersten Woche lauteten dabei wie folgt und waren in einem Forum bzw. in einem Glossar⁶ zu veröffentlichen:

Stell dir vor, der Gurkenkönig sitzt eines Tages in der Küche deiner Familie. Was passiert? Wie reagieren deine Eltern und deine Geschwister? Was machst du? Für deine Geschichte kannst du bis zu :-) :-) :-) bekommen, wenn du sie uns bis Dienstag, 24. Februar erzählst und auch Fragen zu den Texten deiner Mitschüler/innen stellst.

Gemeinsam erstellen wir hier ein Gurkinger-Lexikon, in dem wichtige Begriffe aus dem Buch erklärt werden sollen.

Wenn du diese Aufgabe bis Dienstag, 24. Februar erledigst, erhältst du :-) :-) .



Das Glossar sollte vor allem der Verständnissicherung dienen, da wie eingangs erwähnt der Großteil der Schüler/innen eine andere L1 als Deutsch spricht. Die Smileys konnten für jede erledigte Aufgabe gesammelt werden und waren als zusätzliche Motivation gedacht.

Die zweite Woche war dem kooperativen Schreibprozess⁷ gewidmet. In Gruppen zu fünf bis sechs Personen sollten die Kinder die bisher gelesenen Ereignisse aus der Perspektive eines Familienmitgliedes beschreiben.

Zusätzlich konnten in Form eines Kettenpostings Fragen zur Lektüre gestellt werden. Wer die Antwort wusste, sollte diese im Forum posten und jeweils eine neue Frage stellen.

In der dritten Projektwoche stand abermals gemeinsames Schreiben am Programm, wobei diesmal die gesamte Klasse den Tagesablauf der Kumi-Oris – unterdrückte Untertanen des Gurkenkönigs – entwerfen sollte.

Am Ende konnte darüber abgestimmt und diskutiert werden, welche Gurkenkönig-Figur nach Meinung der Schüler/innen im Laufe des Romans am besten agiert hatte.

Nach drei Wochen intensiver Text- und Onlinearbeit galt das Projekt als beendet. Einige Kinder nützen die Lernplattform jedoch noch immer, um über selbst gewählte Themen in der Plauderecke zu diskutieren. Diese eröffnete ich bereits vor dem eigentlichen Projektbeginn, um die Schüler/innen mit dem Schreiben in einem Onlineforum vertraut zu machen.



Reflexion

Ich war während des Projekts immer wieder überrascht, wie begeistert, kreativ und eigenverantwortlich die Schüler/innen nicht nur am Text, sondern auch weit darüber hinaus arbeiteten.

⁴ Zur Einrichtung einer Moodle-Plattform siehe: <http://www.edumoodle.at/moodle/>

⁵ Zur Methodik des Blended Learning: Salmon, Gilly: *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli 2004.

⁶ Forum, Glossar etc. sind bereits auf der Plattform installiert und müssen nur mit Inhalten gefüllt werden.

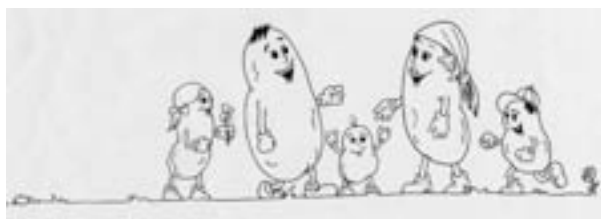
⁷ Auf der Lernplattform Moodle ist ein Wiki-Tool integriert, welches kooperatives Schreiben wie auf Wikipedia ermöglicht.

Dies mag einerseits an der Thematik des Romans liegen, andererseits auch an der Methodenvielfalt, welche durch Moodle ermöglicht wird. Meine anfänglichen Bedenken, Schüler/innen der 5. Schulstufe könnten durch diese Form des Online-Lernens überfordert sein, erwiesen sich dabei als falsch.



Beeindruckt hat mich weiters, wie leicht es den Kindern fiel, fremde Perspektiven einzunehmen, und die im *Gurkenkönig* dargestellten Machtverhältnisse zu erkennen. Wie sehr die Protagonisten/innen und die Geschehnisse des Buches die Kinder beschäftigten, zeigten sämtliche Zeichnungen, welche ohne Aufforderung meinerseits angefertigt wurden und schon bald die Klasse schmückten.

Der Nöstlinger-Roman war der erste Langtext, den die Schüler/innen am Gymnasium lesen sollten. Stelle ich mir nun rückblickend die Frage, ob mein Ziel, die Freude der Kinder am Lesen zu fördern, erreicht werden konnte, so kann ich diese guten Gewissens mit Ja beantworten. Eine Umfrage am Ende des Schuljahres zeigte deutlich, dass das Gurkenkönig-Projekt großen Zuspruch gefunden hatte. Zu erwähnen sind dabei sicherlich auch die unterstützenden Eltern, welche beispielsweise Szenen aus dem Buch illustrierten (siehe Abbildung unten) bzw. ihren Kindern den Zugang zum Internet ermöglichten.



Natürlich ist am Ende einer Projektphase auch darüber nachzudenken, welche Schritte anders verliefen als geplant. Zunächst muss hier das kooperative Schreiben erwähnt werden, welches zu zahlreichen unerwarteten Diskussionen innerhalb der Klasse führte, sobald ein/e Schüler/in das Gefühl hatte, mehr als andere geleistet zu haben, dafür jedoch nicht dementsprechend als Einzelperson mit Smileys belohnt zu werden.

Ein Aspekt, welcher vor allem in Hinblick auf die Herkunft der Kinder interessant erscheint, wäre eine vom Text ausgehende stärkere Hinwendung zu den persönlich erlebten familiären Rollenbildern.

Ich war mir von Anfang an der Tatsache bewusst, dass es ein wenig ein kühnes Unterfangen ist, in einer ersten Klasse, die einen sehr hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache aufweist, ein intensives dreiwöchiges Online-Literaturprojekt durchzuführen. Die vielen positiven Rückmeldungen sowie die häufig gestellte Frage am Schulschluss, welche Klassenlektüre denn im nächsten Jahr geplant sei, zeigten jedoch, dass es wohl keine Fehlentscheidung war, sich für eine Unterrichtsform dieser Art zu entscheiden.

Kommentierte Literatur

Nöstlinger, Christine: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. 40. Aufl. Reinbek: Rowohlt 2007 [1972]

<http://www.roterdorn.de/inhalt.php?xz=rezi&id=6930>

Inhaltsangabe Gurkenkönig

http://www.rowohlt.de/fm/140/Noestlinger_Gurkenkoenig.pdf

Unterrichtsmaterialien zum kostenlosen Download

<http://www.edumoodle.at/moodle/>

Informationen zur Einrichtung einer Moodle-Instanz

Salmon, Gilly: *E-tivities. Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli 2004.

Methodische Hinweise und Übungen aus dem Bereich Blended Learning

Grenzenlose Geschichten

Eva Fuchs

Überlegungen zum Projekt

Das folgende Projekt fand in einer 2. Klasse (6. Schulstufe) des im 6. Bezirk in Wien gelegenen Gymnasiums Rahlgasse statt, die von 14 Schülerinnen und 13 Schülern besucht wird. Es gibt keine gravierenden Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache, der überwiegende Teil der Kinder hat Deutsch als Erstsprache, doch auch Ungarisch, Italienisch, Koreanisch, BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) und Chinesisch sind Teil des Sprachenschatzes der Klasse, auf dem aufgebaut werden konnte.

Meine Ressourcen wie Vorgaben der Projektleitung beachtend, handelt es sich um ein »kleines Projekt«, das sich entwickelt (»work in progress«) und durch das gesamte 2. Semester (eingestreut in den »Regelunterricht« und sehr oft im Rahmen der Leseförderung realisiert) wie ein roter Faden gezogen hat, ohne zeitlich (wie thematisch) zu strikt begrenzt zu sein und sein zu wollen.

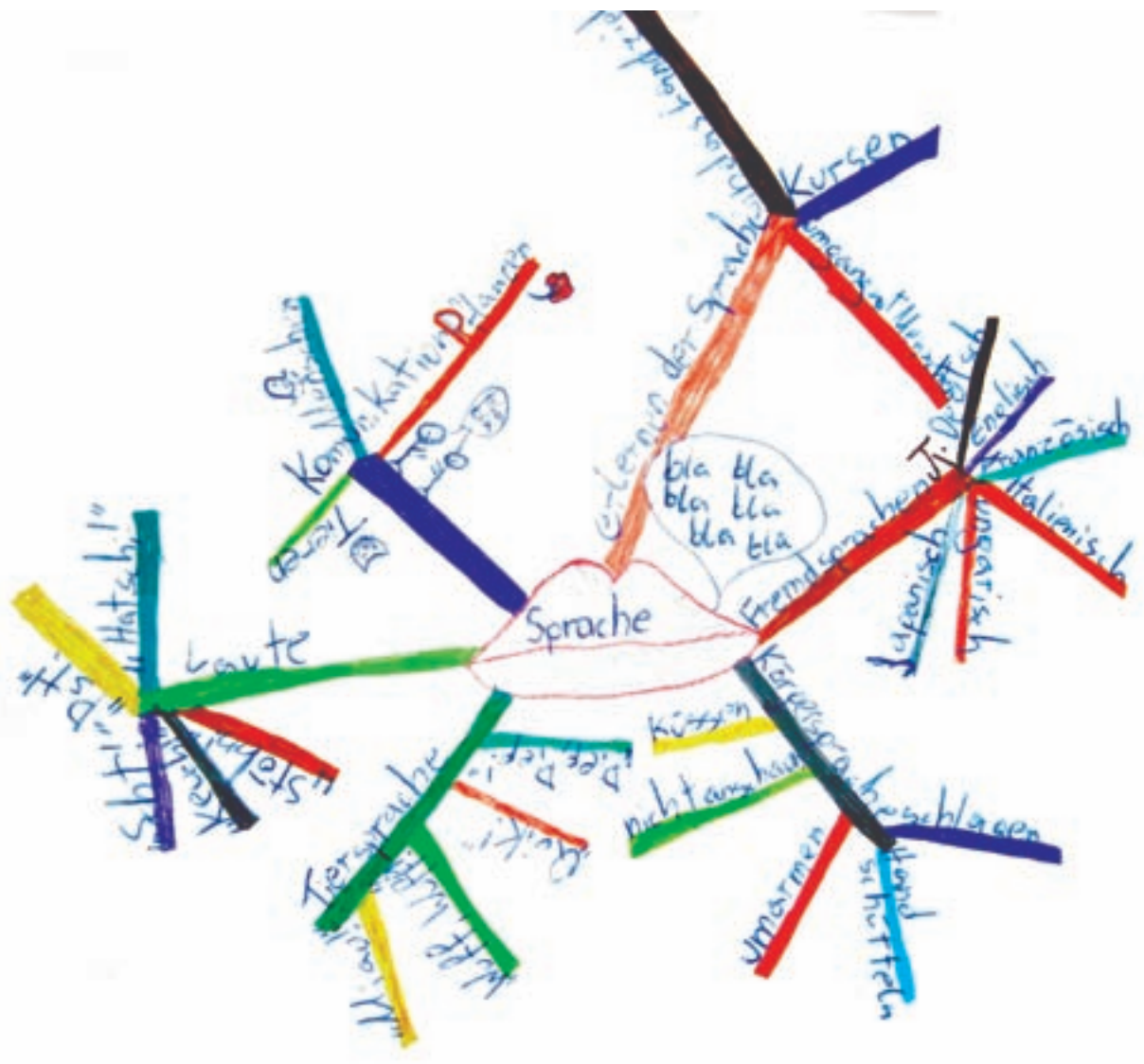
Inhaltlich habe ich mich bemüht, einen Bogen zwischen Sprache, Identität und Fremdheit zu spannen und die Wahrnehmung zu schärfen, um Unterschiede, Vorurteile und die große Bereicherung durch Fremde/s zumindest in Ansätzen wahrnehmbar zu machen; wobei Fremdheit bewusst sehr weit gefasst wurde. Ich habe mir dabei auch erlaubt, dort wo es mir nötig und »ergiebig« erschien, auf Sachtexte zurückzugreifen.

Die Umsetzung erfolgte in fünf Blöcken, deren Reihenfolge auch anders hätte sein können: Nach einem Sensibilisierungsprozess für die »Macht der Sprache« als Schlüssel zur Umwelt, der Zugänge zu Neuem ermöglichen und gleichzeitig vieles versperren kann, sollte der Wahrnehmungsprozess (inkl. Vorurteile) betrachtet werden, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbild, um schließlich fremden Blicken auf Vertrautes interessante Erkenntnisse abgewinnen zu können. Den Abschluss und damit ein Rückgreifen auf zuvor Behandeltes oder auch eine Zusammenschau einiger behandelte Aspekte bildete ein »literarischer Blick über die Grenzen« (rezeptiv wie produktiv).

Durchführung

Sprache als Schlüssel zur Umwelt – als verbindendes und trennendes Instrument

Peter Bichsels bekannte Kurzgeschichte *Ein Tisch ist ein Tisch* ermöglichte einen unterhaltenden und sehr lustbetonten Zugang zur Thematik »Sprache und Kommunikation(-slosigkeit)/gesellschaftliche Konventionen«. Dieser Einstiegstext fand bei den SchülerInnen Anklang: So wurden fleißig Übersetzungen und neue Wortbedeutungen gefunden, Wörterbucheinträge erstellt, Rollenspiele einstudiert, neue Enden geschrieben/vorgelesen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen thematisiert – und »Sprache zur Sprache« gebracht.



Daran anknüpfend haben wir uns damit beschäftigt, was Sprache/Fremdheit für jede/n Einzelne/n für uns bedeutet (u. a. mittels teilweise sehr künstlerischer Mindmaps), welchen Sprachenschatz wir in unserer Klasse haben (Anm.: in Anknüpfung an Sprachenporträts nach Hans-Jürgen Krumm (Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt, kommentiert und herausgegeben von H.-J. Krumm und E.-H. Jenkins. Wien: eviva 2001), die im Jahr zuvor eifrig gezeichnet worden waren) und bergen (sichtbarer machen) können und welche (trennenden und verbindenden) Erfahrungen Einzelne von uns mit diesem Themenkreis bereits gemacht haben.

Von diesem subjektiven Zugang aus sind wir danach auf die Suche nach Fakten gegangen: Hierbei hat vor allem die Cyberrallye zum (meiner Meinung nach sehr empfehlenswerten) Buchklubband 32 *dahingesagt – dahergeschrieben* (herausgegeben von Inge Cevela, Heidi Lexe und Sonja Vučina) die SchülerInnen sehr angesprochen. Die Internetrecherche zu Sprachfamilien, Schriftsystemen, Etymologien etc. führte zu einigen neuen Erkenntnissen und Aha-Erlebnissen.

Wie nehmen wir unsere Umwelt wahr? – Vorurteile. Oder was?

In einer zweiten Phase haben wir uns in erster Linie mit literarischen Texten beschäftigt, in denen der Prozess der Wahrnehmung und dabei auch das Entstehen von Missverständnissen oder Vorurteilen thematisiert wurde.

Den Ausgangspunkt bildete dabei Josef Redings Kurzgeschichte *Neben dem blauen Seepferdchen*, die die Annäherungsversuche eines Burschen im Schwimmbad zum Inhalt hat, dessen »Imponiergehabe« (z. B. Tauchversuche) allerdings von der Angebeteten unbemerkt bleiben, da diese – wie sich erst in den letzten Zeilen herausstellt – blind ist. Die SchülerInnen fühlten sich meiner Beobachtung nach vor allem von der Thematik »Liebe – Verliebtsein« angesprochen (und in ihrer Lebenswelt getroffen); auch der Aspekt der Fremdheit bezogen auf Behinderung stieß auf Interesse und weckte Assoziationen mit eigenen Erlebnissen oder früheren literarischen Begegnungen (z. B. *Vorstadtkrokodile* von Max von Grün). Die unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten (und ihre sprachliche Umsetzung), die Grenzen und Möglichkeiten unserer menschlichen Sinne konnten allerdings erst gemeinsam (Gruppenarbeit/Plenum) »in ihrer Fülle erarbeitet« werden.

Aus Aktualitätsgründen – ein dunkelhäutiger Wiener Lehrer wurde in der U-Bahn für einen Drogendealer gehalten und zusammengeschlagen – und auf expliziten Wunsch der Kinder hin haben wir uns anschließend mit Vorurteilen beschäftigt: Mit welchen Vorurteilen sind Menschen mit einer anderen Hautfarbe konfrontiert? Wie können diese entstehen? Welche anderen Vorurteile kennen wir? Welche Funktion können Vorurteile erfüllen?

Zunächst haben wir Zeitungsartikel zur Thematik recherchiert, kritisch gelesen, teilweise exzerpiert und diskutiert – u. a. »Herr Ing., verkaufen Sie Drogen?« (Die Presse, 21. Februar 2009): Fünf dunkelhäutige WienerInnen, darunter auch ein Polizist, berichten über eigene (negative wie positive) Erlebnisse; »MIA-Frauenerfolge nach doppeltem Handicap« (Der Standard, 9. März 2009): Preisverleihung für MigrantInnen und ein im *yö*-Magazin erschienenes Interview mit der österreichischen Autorin Elisabeth Etz über ihr Leben, Auslandserfahrungen, das Tragen von Kopftüchern, die Idee von »Mama lernt Deutsch«-Kursen und ihren neuesten Jugendroman über fünf Jugendliche mit Migrationshintergrund *Vorurteile. Oder was?*

Literarisch haben wir uns der Thematik durch die Beschäftigung mit Frederica de Cescos *Spaghetti für zwei* und H. C. Artmanns *Keine Menschenfresser, bitte!* genähert, wobei der erste Text den SchülerInnen durch seine vielen Bearbeitungen bereits teilweise bekannt war und dennoch nicht zuletzt aufgrund seiner vielfältigen Einsetzbarkeit im Unterricht (z. B. szenische Darstellung, innere Monologe etc.) geschätzt wurde und Artmanns Text manche/n – wenig überraschend – vor einige Schwierigkeiten (z. B. hinsichtlich Sprache, Lebenswelt etc.) stellte, so hatten z. B. viele Kinder bis dahin noch nicht bemerkt, dass Diskriminierung auch hinsichtlich der Wohnungs- oder Arbeitsplatzvergabe stattfindet. Aus Zeitgründen konnten diese Aspekte allerdings nicht so genau wie wünschenswert gewesen wäre beleuchtet werden – ebenso wie die ursprünglich geplante, in vielerlei Hinsicht intensive und sicherlich äußerst »ergiebig« Lektüre des neuerschienenen Jugend-

romans »... und raus bis du«, in welchem Renate Welsh das »heiße Thema« Abschiebung von Jugendlichen aus Österreich aufgegriffen hat, (zumindest in diesem Schuljahr) auf eine Buchempfehlung meinerseits reduziert werden musste (siehe Anhang).

36

Selbst-/Fremdbild

Das Interesse an der Auseinandersetzung mit Vorurteilen Fremden/Fremdem gegenüber war geweckt, inwieweit sich dieses Engagement auch auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen übertrug, wage ich allerdings nicht zu beurteilen. Im darauf folgenden Block sollte das Sich-in-andere-Hineinfühlen, die Thematik Selbst-/Fremdbild in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden, wobei ich hier sehr bewusst versucht habe, nicht an die zuvor behandelten Themenkreise (»AusländerIn«/andere Hautfarbe, Behinderung) anzuknüpfen, sondern das Berufsumfeld der Kinder – die Schule – im weitesten Sinne als Handlungsschauplatz zu wählen, um sie in ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu »erwischen«.

Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte *Die Klavierstunde* hat die Kinder zunächst ob ihres Aufbaus – es wird simultan erzählt, wie eine von Kopfschmerzen geplagte Klavierlehrerin auf ihren ebenfalls unmotivierten Schüler, der gerade auf dem Weg zu ihr ist, wartet – irritiert, doch gerade dieser hat – neben der Möglichkeit vielfältige Sinneswahrnehmungen zu verbalisieren und Gefühle anschaulich zu schildern – nach eingehender Analyse auch eine gewisse Faszination ausgelöst, was sich zum einen in der im Schulalltag oft vergessenen Erkenntnis, dass »LehrerInnen eben auch nur Menschen sind« und vor allem in vielen sehr interessanten SchülerInnen-Texten niedergeschlagen hat. Hierbei gab es als einzige Vorgabe die Imitation von Wohmanns Struktur: Es werden Beobachtungen, Gedanken, Gefühle etc. von zwei Personen simultan/parallel geschildert, bis sich diese schlussendlich treffen. Der Freiraum der Vorgaben, den die SchülerInnen gewohnt sind und daher meist auch gut annehmen können, hat zu Arbeiten der Kinder geführt, die mich darin bestärkt haben, Grenzen beim schulischen Schreiben – falls möglich – durchaus auch weit zu setzen, um Kreativität und unterschiedliche Zugänge der SchülerInnen zu ermöglichen und diese dann wertschätzen zu können, schließlich finden auch hier im weiteren Sinne Identitätsbildung und »literarisches Schaffen« statt.

Da Fremdes eben nicht nur auf andere Sprachen oder Hautfarben beschränkt ist, wurde anschließend ein Text einer ehemaligen Rahlgassenschülerin gelesen, der die Geschlechterrollen und Geschlechtzuschreibungen in den Mittelpunkt stellt/kindgerecht andiskutiert: Teresa Preis' *Rollentausch*. Darin wird – nomen est omen – erzählt, wie Julia, die über Nacht zu Julian geworden ist, diesen Geschlechtswechsel in der Schule erlebt. Obgleich den SchülerInnen dieses Szenario nicht neu war (vgl. diverse Filme ähnlichen Inhalts, jedoch oft mit dem Wechsel Kind/Erwachsener), haben sie sich dennoch gerne auf dieses Gedankenexperiment eingelassen und Überlegungen angestellt, wie es im »fremden« Körper wohl so wäre, was sie genießen, was vermissen würden etc. In einer Parallelklasse hat es sich bei der Diskussion über (Geschlechts-)Rollen und Erwartungen an diese übrigens als sehr nützlich erwiesen, die (pubertierenden) SchülerInnen phasenweise auch nach ihrem Geschlecht zu trennen, was aufgrund des Teamteachings im Unterrichtsgegenstand Leseförderung, hier idealerweise in Kombination mit einem Kollegen, möglich wurde.

Ein fremder Blick auf Vertrautes

Den Abschluss sollte ein Bericht bilden, der zum einen an den ersten Block – also die Auseinandersetzung mit dem System Sprache – anknüpfen, aber auch den Aspekt einbringen sollte, wie uns Vertrautes von Fremden gesehen wird bzw. werden kann und was dies bei uns bewirken kann (neue Sichtweisen).

Nach der Lektüre einer Reportage zum Thema Analphabetismus wurde in der Leseförderung ein Spiegel-Artikel (10/2009) namens *Picknick im Genitiv* besprochen. In diesem wird geschildert, dass es dem englischen Autisten Daniel Tammet möglich ist, in wenigen Tagen eine Sprache zu erlernen; so reichte ihm eine knappe Woche Vorbereitung aus, um für ein TV-Interview auf Deutsch gewappnet zu sein. Obgleich die Kinder zum Teil Schwierigkeiten hatten, das Krankheitsbild zu verstehen, waren sie doch allesamt von Tammetts

Begabung begeistert (und einige auch ein klein wenig neidig darauf). Was uns alle aber erstaunt hat, war zum einen der Zugang zum Lernen des Briten (fern jeglicher Schulrealität) – und zum anderen vor allem die Besonderheiten der deutschen Sprache, auf die uns das autistische Sprachtalent hinwies – oder ist Ihnen bereits aufgefallen, dass lange, dünne Sachen oft mit »Str« (z. B. Strand, Straße, Strich, Strahlen), kleine, runde Gegenstände hingegen häufig mit »Kno« (z. B. Knoblauch, Knopf, Knospe) beginnen?

In eine ähnliche Richtung, doch auf literarischem Gebiet, zielte Yoko Tawadas Epilog aus *Das Fremde aus der Dose*. Der Text, in dem die Japanerin von Beobachtungen und Erlebnissen in Hamburg, der sprachlichen wie kulturellen Fremde, erzählt, fand trotz meiner Begeisterung bei den Kindern nur wenig Anklang: Sie konnten zwar manche Aspekte in Zusammenhang mit bereits Besprochenem setzen (Analphabetismus, Behinderung, Vorurteile, Schriftsysteme) oder eigene Beispiele (Zeichen – Bild – Aspekt, Redensarten) finden, doch einiges schien dieser Alterstufe schlichtweg zu schwierig – vor allem der Humor in dieser Schilderung der kulturellen Fremdheit oder Tawadas philosophische Gedanken am Schluss des Epilogs:

Einmal kaufte ich mir eine kleine Dose im Supermarkt, auf die eine Japanerin gemalt war. Ich öffnete die Dose zu Hause und sah ein Stück Thunfisch darin. Die Japanerin schien sich während der langen Schiffsfahrt in ein Stück Fisch verwandelt zu haben. Diese Überraschung erlebte ich an einem Sonntag, weil ich mich entschlossen hatte, sonntags keine Schrift zu lesen. Stattdessen beobachtete ich die Menschen, die ich auf der Straße sah, so als wären sie vereinzelte Buchstaben. Manchmal setzten sich ein paar Menschen zusammen in ein Café, und so bildeten sie für eine Weile gemeinsam ein Wort. Dann lösten sie sich, um ein neues Wort zu bilden. Es muss einen Moment gegeben haben, in dem die Kombination dieser Wörter zufällig mehrere Sätze bildete und in dem ich diese fremde Stadt wie einen Text hätte lesen können. Aber ich entdeckte niemals einen Satz in dieser Stadt, sondern nur Buchstaben und manchmal einige Wörter, die mit dem »Inhalt« der Kultur direkt nichts zu tun hatten. Diese Wörter motivierten mich hin und wieder, die äußere Verpackung zu öffnen, um eine weitere Verpackung darunter zu entdecken.

Ein Blick über die Grenzen

An und für sich sollte nun das »Projekt« beendet sein – ein Bogen wurde gespannt (Sprachbetrachtung), der Blick auf Fremdes und von Fremden wurde »geübt« – doch gemäß dem generellen Motto des Vorhabens, in gewissem Sinne »grenzenlos« zu agieren (also z. B. auch Sachtexte zu integrieren oder Experimente z. B. hinsichtlich des Schwierigkeitsniveaus der Texte einzugehen), konnte noch keine Grenze gezogen werden, da mir das Buch *Passage ins Paradies: Grenzenlose Geschichten* die Hände fiel, das Texte vielfältiger Art (Lyrik wie Epik) von namhaften AutorInnen (u. a. Kirsten Boie, Michael Ende, Friedl Hofbauer, Dimitré Dinev, Peter Turrini und viele andere Mehr) enthält. Dessen Verkauf kommt dem Verein »Ute Bock« zugute und schon das Vorwort schloss geradezu ideal an das Projekt an:

Wir alle leben in einer Atmosphäre und atmen dieselbe Luft. Doch das Leben der Menschen ist von Land zu Land unterschiedlich: (...) Der Wind kennt diese Grenzen nicht und hat auch keinen Pass. (...) Er kam zurück mit einer ganzen Menge an Geschichten, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Dennoch haben sie alle etwas gemeinsam: Sie erzählen vom Leben auf dieser Welt, vom Fremdsein und davon, wie wir durch mehr Toleranz gegenüber Fremden dazu beitragen können, dass sich Vorurteile wieder in Luft auflösen.

In diesem Sinne und da auch die Kinder noch nicht genug grenzenlose Geschichten gehört hatten, begaben wir uns gemeinsam auf eine Lesereise: Zuerst im Plenum Stefan Slupetzky's *Ach, Afrika!*, eine Erzählung, die nachdenklich stimmt und an einige Aspekte der zuvor geschilderten Unterrichtseinheiten anknüpfte: Wiener Kinder erleben Krieg, Hunger und Armut; sie flüchten mit Hilfe von Schleppern auf einem heillos überfüllten Kahn nach Afrika, dem Paradies, in dem sogar Brot weggeworfen wird, sauberes Wasser aus der Leitung kommt und Kinder zur Schule gehen dürfen... Die SchülerInnen waren von dieser

verkehrten Welt sehr irritiert, obgleich ihnen die schrecklichen, leider nach wie vor aktuellen Zustände (Stichwort Lampedusa) nicht bekannt waren (im Gegensatz zum Schaffen von Frau Bock übrigens!). Das Buch hat sie bewegt und berührt, auch traurig gestimmt – für mich stellte die gemeinsame Lektüre eine Herausforderung dar, möglichst behutsam zu agieren und trotzdem Realität nicht zu verschweigen.

Im weiteren Verlauf hatten die Kinder die Gelegenheit, das Buch, das durchaus auch unterhaltsame Texte enthält, selbstständig zu (er)lesen, sich gegenseitig vorzulesen oder/und sich über seinen Inhalt auszutauschen (untereinander und mit mir).

Da die SchülerInnen im vorangegangenen Semester eigene Bücher (von der Konzeption bis zum Layout) – wahre Kunstwerke! – geschrieben hatten, sollte nun als »Schlusspunkt« ein gemeinsames Werk in Anlehnung an *Passage ins Paradies: Grenzenlose Geschichten* entstehen, wobei die SchülerInnen die Arbeitsform, Textsorte und ihr genaues Thema selbst wählen – also mit sehr weit gesteckten Grenzen arbeiten – konnten. Es gab aber natürlich gewisse Vorgaben (wie einen Zeitplan, optische Gestaltungskriterien, Text-Bild-Bezug) ebenso wie Anregungen (für Themen, Anknüpfungen an im Projekt Erarbeitetes, zur Imitationen von Texten) und eine kontinuierliche Begleitung. Diese Freiheit schlug sich auch in den sehr unterschiedlichen, »bunten« (bezogen auf Textsorte, Inhalt und Sprache) Ergebnissen nieder. Eine Auswahl dazu: »Eine neue Sprache« – ein Gedicht über das Erlernen neuer Sprachen; »Fremder Fußball« – eine Erzählung über die verbindende Macht des Fußballs; »Oida, sei leise!« – eine Erzählung über Zivilcourage; »Willkommen auf dem Mars!« – eine Fantasy-Erzählung (auch Marsmännchen haben mit Vorurteilen zu kämpfen); »Frisch aus Nigeria« – eine Liebesgeschichte; »Gleich, aber nicht gleich viel wert!« – Beobachtungen aus dem Alltag (Vergleich: USA – Österreich); »Rätselhafte Namen« – ein Märchen...

Titelvorschläge für unser gemeinsames Buch gab es ebenfalls genug, wie beispielsweise: »Grenzenlose Einfälle«, »Grenzenlose Geschichten«, »Fremd...«, »Wann sind wir die Grenzen los?«, »Gleichberechtigung mit Herz«, »Das Buch der tausend Möglichkeiten«, »Das Buch ohne Grenzen, Grenzenlose Fantasie«.

Gegen Ende des Schuljahres war dann bei manchen schon ein wenig Erschöpfung festzustellen – und uns machte auch Zeitnot zu schaffen; deshalb war eine würdige Abschlusspräsentation leider nicht mehr möglich. Meine Planung und die Wahl des Zeitpunkts wären auf alle Fälle zu optimieren gewesen.

Die Sammlung »Grenzenlose Einfälle« hat mir dennoch gezeigt, dass die SchülerInnen – über ihr absolut nicht zu unterschätzendes Potential und Wissen hinaus – einiges aus diesem Projekt mitnehmen konnten und ihre Neugier, sie mir fast immer hat folgen lassen, wofür ich dankbar bin.

Reflexion

Es ist bei Weitem nicht alles gelungen in diesem Projekt, doch ich glaube daran, dass man/frau beim Experimentieren auch scheitern und daraus etwas lernen darf. Die offenen Grenzen meines Projekts bargen in sich viele Möglichkeiten und Chancen, die darzustellen ich versucht habe, aber natürlich auch Schwierigkeiten (z. B. Überlappungen, Zeitnot, Grenzen finden...), wie es sie bei einem zeitlich und thematisch enger begrenzten Vorgehen vermutlich nicht gegeben hätte und die auch nicht verschwiegen werden sollen. Für mich hat sich meine Vorgehensweise dennoch bewährt, da sie sich – pragmatisch betrachtet – relativ einfach in das bereits geplante Unterrichtsvorhaben integrieren ließ und einen Zugang der Vielfalt ermöglichte, wie ihn die Thematik meiner Ansicht nach fördert.

Die Auseinandersetzung mit transkultureller Literaturdidaktik ist freilich noch lange nicht beendet – ihre Facetten sind unzählbar, spannend und bereichernd; wie für mich persönlich diese Arbeit auf viele Weisen bereichernd (und auch lehrreich) war:

Ich wurde von meinen SchülerInnen oft positiv überrascht, konnte durch sie auch neue Erkenntnisse gewinnen und bin zuversichtlich, dass dieses Projekt bei vielen von ihnen auch auf Zustimmung und positive Aufnahme gestoßen ist.

Sowie die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit transkultureller Literaturdidaktik für mich (auch dank der Begleitung durch die Projektleitung!) außer Zweifel steht – so bin ich auch sehr dankbar für den bereichernden Austausch mit anderen PilotlehrerInnen über ihre sehr unterschiedlichen Zugänge; wobei ich mir eine Intensivierung dieser Vernetzung und eine Ausdehnung auf die SchülerInnenebene für die Zukunft wünschen würde.

Kommentierte Literatur

- Artmann, H. C.: *Keine Menschenfresser, bitte!* In: H. C. Artmann: Im Schatten der Burenwurst. Skizzen aus Wien. Salzburg und Wien: Residenz 1987 [1983]**
Bekannte Kurzgeschichte über Vorurteile bei der Vergabe einer Mietwohnung; eher für die Oberstufe geeignet.
- Bichsel, Peter: *Ein Tisch ist ein Tisch.* In: Peter Bichsel: Kindergeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997 [1969]**
Ein alter Mann beschließt der ihn quälenden Einsamkeit ein Ende zu bereiten, indem er bekannten Begriffen neue Bedeutungen zuordnet, seine eigene Sprache kreiert – doch auch dieses Unterfangen scheitert.
Kurzgeschichte, für die Unterstufe geeignet, unterhaltsam und vielseitig einsetzbar (u. a. Rollenspiele, Textproduktion...).
- Cesco, Federica de: *Spaghetti für zwei.* In: Federica de Cesco: Freundschaft hat viele Gesichter. Stuttgart: Rex 1986**
Eine Geschichte über das Entstehen von Missverständnissen und Vorurteilen (andere Hautfarbe) – Schauplatz: Schnellbedienungsrestaurant.
Diese Kurzgeschichte ist in Variationen zum Teil schon sehr verbreitet, sie lässt allerdings viele Erschließungswege offen. – Unterstufe, evtl. 9. Schulstufe.
- Cevla, Inge, Heidi Lexe, Sonja Vučina (Hg.): *dahingesagt – dahergeschrieben.* Wien: Buchklub 2007 (=Buchklub Gorilla Bd. 32)**
Ein Sprach-Notizbuch zum Lesen und Selberschreiben, vielfältige Sammlung an informativen (Schriftsysteme etc.) und kreativen Texten (Gedichte, Rap, etc.); *Eine kleine, feine Textsammlung »übers Reden und Schreiben«, ergänzt durch eine gelungene Cyberrallye im Internet (vgl. Homepage Gorilla Buchklub) – Unterstufe.*
- Etz, Elisabeth: *Vorurteile, oder was?* Wien: Buchklub 2008 (=Buchklub Gorilla Bd. 33)**
In diesem Roman begleitet der/die LeserIn fünf Jugendliche mit Migrationshintergrund durch ihren »Ausländeralltag« (Zitat); neben dem Umgang mit Vorurteilen werden auch andere »Jugendthemen« (Liebesgeschichte, Probleme mit Eltern, Lehrstellensuche und Bewerbung mit Kopftuch etc.) behandelt.
Einfach lesbarer Jugendroman, Zusatzangebot: Rätselrallye & Cybertour – Unterstufe.
- Grün, Max von der: *Vorstadtkrokodile.* München: Bertelsmann 2002 [1976]**
Um Mitglied dieser Kinderbande zu werden, braucht es Initiationsrituale und ein zehnjähriger Bub wäre dabei fast gestorben. Im Hausarrest hat er dann Zeit sich darüber Gedanken zu machen und mit seiner Mutter zu reden, vor allem über einen querschnittgelähmten Knaben, den er vom Fenster aus sieht – *Unterstufe.*
- Preis, Teresa: *Rollentausch.* In: Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS der 5. und 6. Schulstufe. Hg. v. Stadtschulrat für Wien und Pädagogischen Institut der Stadt Wien 2007**
Eine von einer Schülerin verfasste Erzählung über einen Schultag, den Julia im Körper von Julian erlebt.
Guter Text zum Thematisieren von Geschlechterrollen und Erwartungen an diese; nah am Alltag der SchülerInnen – Unterstufe.
- Reding, Josef: *Neben dem blauen Seepferdchen.* In: Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Kurzgeschichten II, 7.–8. Schuljahr. Hg. v. Günter Lange. Ditzingen: Reclam 1988**
Kurzgeschichte über die Annäherungsversuche und das Imponiergehabe eines Bubens im Schwimmbad, dessen Angebetete – wie sich erst im letzten Satz herausstellt – blind ist.
Thema (Liebe, Behinderung) und Aufbau sprechen SchülerInnen an; auch brauchbar, um den Wahrnehmungsprozess im Unterricht zu thematisieren – Unterstufe.

Verkehrte Welt: Zwei österreichische Kinder flüchten aus ihrer vom Krieg zerstörten Heimatstadt (Wien?) mittels Schlepperbanden über den Meerweg ins paradiesische Afrika – ein Land, in dem alle Kinder täglich zur Schule gehen dürfen, klares Wasser aus der Leitung kommt und Brot weggeworfen wird ... einfach unvorstellbar!

Ein berührender, aufrüttelnder, leider nach wie vor aktueller Text; interessante Grundidee (Perspektivenwechsel) – Unterstufe (evtl. auch Oberstufe).

Tawada, Yoko: *Das Fremde aus der Dose*. Graz und Wien: Droschl 1992

Eine Japanerin schildert – humorvoll bis philosophisch – ihre Beobachtungen und Erlebnisse in der Fremde Hamburgs.

Interessante Anknüpfungen zu den Aspekten sprachlicher und kultureller Fremdeheit sind möglich, vielschichtiger Text – Oberstufe.

Welsh, Renate: *... und raus bist du*. Innsbruck und Wien: Obelisk 2008

Die Geschwister Pino und Esad mussten vor dem Krieg fliehen und haben bei uns Zuflucht gesucht. Sie leben sich ein, lernen die Sprache und sind gute Schüler, doch ständig überschattet sie die Bedrohung einer möglichen Abschiebung. Und tatsächlich müssen sie miterleben, dass auf Asyl hoffende Menschen über Nacht abgeschoben werden.

Eine spannende, aufrüttelnde Erzählung über ein wichtiges, leider nach wie vor aktuelles Thema – nämlich die Abschiebung von Jugendlichen aus Österreich – absolut empfehlenswert (Unterstufe); an Stelle eines Nachworts enthält der Roman berührende Texte über authentische Kinderschicksale.

Wohmann, Gabriele: *Die Klavierstunde*. In: Gabriele Wohmann: *Erzählungen*. Ebenhausen: Langewiesche-Brandt 1966

In dieser bekannten Kurzgeschichte werden die simultan ablaufenden (durchwegs negativen) Gefühle und Gedanken einer auf ihren Klavierschüler wartenden Lehrerin und des am Weg befindlichen Bubens erzählt – bis sich beide trotz des großen Widerwillens am Ende doch noch begegnen.

Dieser Text zeichnet sich durch seine Sprache und den Perspektivenwechsel aus – UST und Oberstufe.

Zeitungsartikel

»Picknick im Genitiv« In: *Spiegel* 10/2009

»Herr Ing., verkaufen Sie Drogen?« In: *Die Presse*, 21. Februar 2009

»MIA-Frauenerfolge nach doppeltem Handicap« In: *Der Standard*, 9. März 2009

Identität und Freiheit – Umwegen über die Muttersprache

Wolfgang Wallaberger



1 | Beschreibung der teilnehmenden Klasse

Ich bin Klassenvorstand einer sogenannten Integrationsklasse mit 22 SchülerInnen. Im Schuljahr 2008/09, in welchem das Projekt durchgeführt wurde, war dies die 2d, 6. Schulstufe. Dies bedeutet, dass wir uns von vornherein im »Trans-Kultur«-Bereich bewegen, da die »Integrationsfähigkeit« verschiedenster Individuen (zumindest in meinen Augen) per se das Ziel einer solchen Klasse ist. (Zu weiteren Bestimmungen des Begriffes Transkultur entspannen sich interessante Diskussionen in den parallel zum Projekt stattfindenden Seminaren, wie schwierig oder gar »exakt« der Begriff selbst für die Wissenschaft zu fassen ist, bleibt eine offene Frage und eben diese wird wohl, so steht zu hoffen, auch in der Auswertung der Projekte eine Rolle spielen.)

An meinem Schulstandort – Europäische Mittelschule/Neue Wiener Mittelschule – ist die Teilnahme am Unterricht in der »zweiten Fremdsprache« Englisch selbstverständlich obligatorisch (Deutsch ist meist die erste Fremdsprache) und die SchülerInnen besuchen im Rahmen von zwei Wochenstunden eine »dritte« Fremdsprache (ausgenommen die IntegrationsschülerInnen). Manchmal wählen SchülerInnen als dritte Sprache durchaus eine andere als die eigene Muttersprache (sofern diese überhaupt angeboten wird), wie den folgenden Aufzählungen entnommen werden kann:

Die *Muttersprachen der SchülerInnen* sind Serbisch (6), Türkisch (4), Arabisch (2), Deutsch (2), Albanisch (1), Hindi (1), Kroatisch (1), Polnisch (1), Portugiesisch (1), Punjabi (1) und Ungarisch (1).

Im Vergleich dazu eine Aufzählung, welchen *Sprachunterricht die SchülerInnen besuchen*: Französisch (6), Türkisch (4), Italienisch (3), Kroatisch-Serbisch (2), Spanisch (1) und Ungarisch (1). IntegrationsschülerInnen (5) müssen keinen Fremdsprachenunterricht besuchen, ein freiwilliger Besuch ist möglich! Die jeweiligen Unterrichtseinheiten werden ansonsten für weitere Förderung besonders im sprachlichen Bereich genutzt.



2 | Zielsetzung des Projekts

Meine Vorstellung über die Grenzen dessen, was im Bereich »transkultureller Literatur« in meiner Klasse im Rahmen des Projekts leistbar wäre, bezog sich in erster Linie auf die sprachlichen Fähigkeiten meiner SchülerInnen, *gemeinsam* in einer Sprache – nämlich Deutsch – zu kommunizieren. Da mir dies bei manchen Schülerinnen und Schülern als große Herausforderung im Rahmen eines universitären Projekts erschien, wollte ich »den Spieß umdrehen« und das Projekt tatsächlich unmittelbar zu den Schülerinnen und Schülern bringen – nur auf welche Weise? Indem ich versuchte, mir vor Augen zu führen, was denn *Unmittelbarkeit* im sprachlichen Sinne für diese jungen Menschen bedeuten könnte – das Ergebnis dieses Nachdenkens ist hier als Ziel formuliert:

Förderung des Bezuges zur »Muttersprachlichkeit« und Bewusstmachung seitens der SchülerInnen, dass durch die »Unterrichts-« bzw. »Umweltsprache« Deutsch in Wien eine sehr spezifische Situation gegeben ist (Begriff »Transkultur«) und gegebenenfalls Produktion eigener »Texte« nach der Konfrontation mit »fremden« Texten. So gesehen ein sehr loser Rahmen mit einem sehr »weichen« Konzept.



Vorüberlegungen zum Projekt

Am Beginn des Projektes stellte ich mir die Frage, inwiefern sich die SchülerInnen einer sehr »bunten« Integrationsklasse (m)einer spezifischen Wiener Mittelschule des Jahres 2008/09 an einem Projekt mit dem Begriff »Transkulturelle Literatur« überhaupt beteiligen können.

Dies aus zwei Gründen: 1. Wie weit ist dafür eine »Benutzbarkeit« von Sprache (über den Alltagsgebrauch hinaus!) notwendig, über die manche, ja vielleicht viele meiner SchülerInnen nur in sehr engen Grenzen verfügen. 2. Wie ist denn ein »transkultureller Zugang« zu Literatur in »verschiedenen« Sprachen möglich? Da aber meine Schülerinnen und Schüler im Schulalltag mit extrem winzigen Ausnahmen ohnehin schon »in einer Fremdsprache« – Deutsch nämlich – leben, arbeiten und lernen *müssen* – wie lässt sich da ansetzen?

Es wurde mir klar, dass es eben diese Fragen sind, die uns, mich, meine Schülerinnen und Schüler bereits von dieser sogenannten transkulturellen »Auseinandersetzung« abhalten. Denn die Wahrheit ist: Dieses »in einer Fremdsprache« *gezwungenermaßen(!)* leben und lernen »Müssen« ist ja per definitionem schon ein transkultureller Ansatz!

Nachdem ich bereit war, diesen Ausgangspunkt (als Voraussetzung) zu akzeptieren und mir zu vergegenwärtigen, wie hoch in puncto transkultureller Auseinandersetzung »in Sprache« das Niveau ebendieser meiner Schülerinnen und Schüler bereits war und ist, ging es nun darum, einen Hebelpunkt zu finden, an dem man in der Praxis in tiefere Schichten vordringen konnte. Eben *weil* diese jungen Menschen von ihrem (sprachlichen) Ansatz her zwangsweise »transkulturell« leben müssen – konnte es mir zumindest an dem realen Ort »Schule« nur um eines gehen: In einem bewussteren Sinne eine Auseinandersetzung und eine Beschäftigung mit, ja ein *Handeln in* der Muttersprache zu suchen.

Muttersprache – dieser gute alte Begriff, dessen Inhalt so zweideutig, ambivalent, unschlüssig ist. Für Schülerinnen und Schüler – so man sie denn lässt – ist hingegen alles einfacher. Sie sind nicht von Theorien belastet, ihr Denken ist frisch und integer, gibt man ihnen ein Stichwort, produzieren sie wie am Fließband. Der Umgang mit ebendieser Muttersprache brachte nun folgende Realisierungen im Unterricht.



Unterrichtsarbeit

Zum einen fiel es manchen Schülerinnen und Schülern in der Klasse sehr schwer, vor den Mitschülern zu sprechen, zu handeln und auch zu schreiben. Andere brachten eigene Texte – in Form von Selbstgeschriebenem oder aus Büchern – mit in den Unterricht, um sie mehr oder weniger stolz zu präsentieren. Einige »lernten« Kinderlieder oder Gedichte »neu« – da sie diese bereits vergessen oder wegen des schulischen Lernens zurückgestellt hatten. Der Weg zu einem »Ziel«, nämlich selbsttätig Texte in der eigenen Muttersprache zu verfassen war unterschiedlich. Einen gemeinsamen Ausgangspunkt bildeten jene Texte, mit denen ich die Schülerinnen und Schüler konfrontierte. Dabei leistete mir das Unterrichtsbuch für Deutsch, welches ich verwende, gute Dienste (*deutsch.duo* 2. Sprach- und Lesebuch für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Astleitner Doris, Elisabeth Krassnig und Gabriele Wehland. Wien: öbv 2006; weiters das Lesebuch: *Lesezeit* 2. Texte für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Elisabeth Nömais, Wolfgang Pramper. Linz: Veritas 2002). Darin gibt es nämlich ein Kapitel, das sich mit dem »Fremden« auseinandersetzt – in einer sehr

spezifischen Weise –, indem es nämlich nicht nur Vor-Urteile anspricht, sondern das »natürliche« Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler, in einer friedlichen, auch sprachlich nicht bedrohlichen Welt zu existieren. Das Kapitel heißt »Miteinander leben«. Darin befindet sich auch ein zentraler Text, der sehr richtig *Die fremden Schafe* heißt. Dieser kreist um die bekannte Metapher des »schwarzen Schafs« und der Text enthüllt die Sinnlosigkeit bzw. die Gefährlichkeit dieses Begriffs. Nach mehrmaliger Lektüre bzw. Besprechung sollten die Schülerinnen und Schüler nun die durch den Text hervorgerufenen Gefühle in Relation zu ihrem Alltagsleben *in Schule und Familie* in ihrer Muttersprache zum Ausdruck bringen. (Anmerkung: Die Aufgabenstellung wurde von mir so differenziert, dass jede/r Schüler/in diese bewältigen konnte: Es durfte sowohl in der Muttersprache als auch auf Deutsch geschrieben werden. Hinzufügen muss ich noch, dass meine Klasse bereits daran gewöhnt war »unmittelbare emotionale« Reaktionen auf einen Text zu äußern, auch in schriftlicher Form, weil meiner Kollegin und mir dies immer schon als wesentliche Kompetenz erschien.) Unterstützend und begleitend lasen wir gemeinsam noch weitere spezifische Gedichte und zwei weitere, äußerst vielversprechende Texte: »Traummärchen« von Sonja Matthes und »Ein neues Gesetz« von Christine Nöstlinger.

Die Kernaussage (der Texte) bestand für mich darin, zwischen der Wahrnehmung »anders – fremd – Ich« (*Die fremden Schafe*) zu einem »ich – du – wir« zu gelangen – im besten Sinne, indem sich die sprachlichen und sonstigen Eigenheiten meiner Schülerinnen und Schüler innerhalb dieser »Klammer« völlig frei, muttersprachlich oder in einer anderen Sprache, entfalten sollten. Dies gelang, indem die Klammer in erster Linie »verschüttete« Emotionen zutage förderte, die diese jungen Menschen in Bezug auf ihren »transkulturellen« Sprachgebrauch so ganz nebenher nicht mehr oder noch gar nie wahrgenommen hatten (der Umstand, dass etwas zuvor nicht Wahrgenommenes plötzlich bewusst wurde, korrelierte meiner Meinung nach vor allem mit familiären Umständen).



Ergebnisse

Die Konfrontation – etwas anderes kann Literaturdidaktik im besten Sinne nicht sein, egal ob ihr die genauere Bestimmung »transkulturell« beigegeben ist oder nicht – mit sprachlichen Bildern vom »Anderen«, von »Fremdheit«, von »Böse und Gut«, sozusagen auf einem Umweg der Begegnung mit sich selbst und der eigenen Lebensrealität in Wien, zeitigte unmittelbare und interessante Ergebnisse. Zum einen war der Umgang mancher Schülerinnen und Schüler mit ihrer Muttersprache auch im schriftlichen Bereich (plötzlich? als Reaktion auf das Projekt?) geradezu leichtfüßig schlafwandlerisch, sogar bei der eigenen »Gedichtproduktion«, die den Abschluss bilden sollte (Anmerkung: Die von den Schülern produzierten Texte wurden der Forschung zur Verfügung gestellt.). Weiters war eine verblüffend situative Adaption in der Verwendung der Muttersprache greifbar – um ein Beispiel zu geben: Manche Schülerinnen und Schüler gaben zu, im familiären Umfeld die »Fremdsprache« Deutsch in Form von »Schimpf- und Schmähreden« zu benutzen, da sie diesbezüglich oft von der Familie nicht verstanden würden... Es ist also zumindest in Teilbereichen ein geradezu subversiver Akt der »Aneignung des Fremden« im sprachlichen Sinne erkennbar: Nicht nur will man selbst das Schimpfen lernen, um »in der Fremdsprache zurückschimpfen« zu können (was als Topos seit den 1970er-Jahren in jeder Dokumentation über Migration auftaucht), nein, die Jugendlichen heute, zumindest in meiner Klasse, tragen die »fremden« Schimpfwörter in ihr eigenes Zuhause. Der Umgang mit der »fremden« Sprache, in der man zu leben – lies auch: zu lernen! – hat, fließt zum Teil »ins Schimpfen« ein (als emotionales Ventil) und in ein bewusstes(!) Gegeneinander-Ausspielen von Sprachen (etwa der Fremdsprache Deutsch gegenüber der eigenen Muttersprache) und zwar so, dass einen niemand oder eben gerade jene Person, mit der man spricht (aber zugleich nicht sprechen *will*), nicht versteht.

Im Weiteren ergaben sich spannende Momente der Diskussion darüber, wie weit die sprachlichen Barrieren in den Familien dieser sogenannten »Migranten« reichen würden. Laut Erzählungen der Schülerinnen und Schüler ging es soweit, dass beispielsweise die

»mittlere Generation« (in absentio eines besseren Begriffs), d. h. die älteren Geschwister meiner Schulkinder, oft die »Sprache« verloren hätten. Mit ihnen sei aufgrund der »transkulturellen« Identität oft kaum mehr ein sprachlicher Umgang möglich. Zwischen den Geschwistern, familienintern, auch aufgrund der so verschiedenen Lebens- und Arbeitsrealität dieser Generation (die Gründe dafür zu suchen obliegt der wissenschaftlich-soziologischen Forschung, die im Felde der »Familienforschung« der Migration meines Erachtens zu wenig tätig ist – trotz aller bekannten Notwendigkeiten; die Stichworte hierzu sind bekannt: z. B. *No-Future-Generation*, um ein sehr ökonomisch-soziologisch-selektives zu gebrauchen). Auffallend war, dass von fast allen Schülerinnen und Schülern, die ältere Geschwister haben, übereinstimmend darüber geklagt wurde.



Was bedeutet das nun für LehrerInnen?

Vielleicht erklären dies am besten jene beiden oben erwähnten Texte, die ich – auf den ersten Blick unzutreffend – in das Projekt eingegliedert hatte. »Traummärchen« und »Ein neues Gesetz« handeln nicht *am*, sondern *vom* sprachlichen Subjekt. Sie *zeigen* Kinder als freie »Subjekte«, denen das – sprachliche – Handeln nicht mehr aus der Hand genommen wird. Viele Sprachen, die da gesprochen werden, viele »Kulturen«, die da gezeigt werden, sind nicht mehr »relevant«. Wesentlich erscheint das Verbindende, und was wäre verbindender als die eigentlich anzustrebende – und eben auch sprachliche – Freiheit der Kinder? Im Text drückt sie sich einerseits als Schutz, andererseits als Gestaltungsmöglichkeit aus. Ebendies – so die *Conclusio* – ist mein Ansatz: Viele Sprachen als Möglichkeit – hin zur Utopie einer »Kinderwelt«, in der die Muttersprache als zentrales Element zur Gestaltung der Lebensrealität nicht nur erkannt, sondern *anerkannt* wird. Weil nur die utopische Möglichkeit seine oder ihre Muttersprache vor allen anderen »Fremd- und fremden Sprachen« zu *beherrschen* (im besten Sinne dieses Wortes) die Möglichkeit erschließt, frei zu werden – ein sprachliches Subjekt, das Ja und Nein sagen kann, nicht nur zur eigenen Sprache, sondern vor allem zur Aneignung der fremden Sprache, die ja auch in der sozialen Lebensrealität »zwangsverordnet«, weil von »oben« als notwendig betrachtet wird. Wenn eine Ablehnung aber möglich ist, dann wird die neu zu erlernende »fremde« Sprache ihren Schrecken (»Zwang«) verlieren. Wenn diese Fremd-Sprache keinen fremden »Zwang« mehr an sich hat, weil auch das kindliche Ich Nein sagen könnte (es bleibt ihm ja die Verwendung seiner Muttersprache als rettender Anker!), dann ist Utopisches möglich. *Was* dann möglich ist? Das bleibt eine offene Frage ...

Eine – vielfältige – Annäherung haben wir in unserem Projekt aufgezeigt, auch in Verbindung mit Literatur. Ein dauerhaftes Zur-Verfügung-Stellen der Muttersprache als nutzbares Werkzeug im Unterricht (und weit darüber hinaus!) würde jedoch völlig neue Rahmenbedingungen in unserem Schulsystem erfordern, die die jeweiligen Muttersprachen von Schüler/innen fördern, fordern und einbinden müssten.

Ein Ausblick dazu: Eine Welt und eine sie abbildende Sprache, die jene Objektivität dessen, was wir »muttersprachlich« nennen könnten, zeigt und entlarvt und jedem, jeder die Möglichkeit gibt, dies abzubilden, zu transkribieren in eben allen Sprachen. Somit ist auch der umgekehrte Weg möglich, Texte zu »lesen«, zu verstehen und am Ende zu reproduzieren. In einem Wort: »Transkulturalität«.

Andererseits. Auch Ludwig Wittgenstein hat schon vor einiger Zeit zwei zentrale Sätze geschrieben, die wohl in diesen Zusammenhang gehören, dass nämlich die gesprochene – und geschriebene, somit festgehaltene – Sprache sich unserer »eigenen« Identität und auch Intention stets aufs Neue entzieht, dass sie ge-, aber auch missbraucht werden kann: »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.«

Zugegeben. Manchmal, ja vielleicht sehr oft »verstummen« die betroffenen jungen Menschen, weil »ihre« Sprache ihnen genommen ist, weil sie diese aufgrund von Nicht-Wertschätzung oder Notwendigkeit nicht gebrauchen (können, dürfen, sollen...). Dieses Verstummen (in der eigenen Muttersprache) in ein »Sprechen« in anderen (»fremden«) Sprachen zu transformieren, wieder lebendig zu machen, herauszulocken, anzustacheln, das ist heute durchaus ein sehr mühsamer Job für Lehrer und Lehrerinnen. Gleichwohl gibt

es dazu keine Alternative, denn wenn wir diese stummen Jugendlichen nicht jenen überlassen wollen, die sie gerne mit Stummheit geschlagen sehen, um sie besser »administrieren«, d.h. für die jeweiligen politisch-ökonomischen oder sonstigen Zwecke »gebrauchen« zu können, wenn wir sie vor dem völligen Verstummen (ihrer individuellen Stimmen) bewahren wollen, um sie nicht jenen zu überlassen, die ihre Stimmen nur für einen – meist extremistisch-radikalen – Chor der Einfalt missbrauchen wollen, wenn wir hingegen ihre *Vielfalt* zeigen und bewahren wollen, damit sie diese auch *leben* können, haben wir keine Wahl: Wir müssen ihnen ihre jeweilige Stimme zurückgeben bzw. sie an diese heranzuführen. Noch bestehen dazu Möglichkeiten.

So bleibt, trotz individuell möglicher Ansätze, ein skeptischer Blick. Werden die Anstrengungen ausreichen, um etwas zu bewahren, was schützenswert sein muss? Ein weiteres Zitat, das gewiss auf den ersten Blick eher in die »pessimistische« Richtung weist, denn wer »nichts zu sagen hat«, stößt eben an seine Grenzen, der ist in der hyper-mediale Gesellschaft von übermorgen samt ihren Tausenden ausufernden sinn-, weil inhaltslos gewordenen Kanälen wohl verloren. Gleichwohl kann man auch dies in umgekehrter Richtung lesen und vielleicht so trotz allem den tröstlichen Gedanken erkennen: »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.«

Denn Grenzen – das beweisen nicht nur meine Schülerinnen und Schüler jeden Tag – lassen sich ändern, verschieben und unendlich erweitern. Auf dass das ferne Ziel noch denk- und erreichbar bleiben möge: *sprachliche Identität*, um nicht zu sagen: Freiheit.

Danksagung: den begabten Schülerinnen und Schülern meiner Klasse und meiner engagierten Kollegin Silvia Jetzinger.

Kommentierte Literatur

Andrić, Ivo: *Die Brücke über die Drina*. Aus dem Serbokroatischen von Ernst E. Jonas.

Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [1953, 1945 in Originalsprache]

Wenn es ein Buch gibt, das exemplifiziert, was geschieht, wenn ein kulturell gewachsenes »Miteinander« auch sprachlich zerstört wird, dann ist es dieses Buch des großen »jugoslawischen« Dichters. Oberstufe.

deutsch.duo 2. Sprach- und Lesebuch für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Doris

Astleitner, Elisabeth Krassnig und Gabriele Wehland. Wien: ÖBV 2006

Besonders zu empfehlen in diesem Zusammenhang im Bereich Schreiben: »Miteinander leben«, dabei handelt es sich um ein Kapitel, das explizit »transkulturell« gestaltet ist.

Enthalten sind auch die beiden Texte, um die ich mein Projekt »gebaut« habe:

Lutz, Herbert: *Die fremden Schafe*; Matthes, Sonja: *Traummärchen*.

Döblin, Alfred: *Berlin Alexanderplatz*. München: dtv 1994 [1929]

Die Kehrseite des »Fremden« in der Gesellschaft ist der Verlust des Eigenen – und eben weil man sich davor stets fürchtet, erscheint der/die/das Fremde ja stets so bedrohlich. In keinem Buch wird besser als in diesem erkennbar, wie Realität, Moderne und »das Ich« in ebenjenem Spannungsfeld durcheinanderschwirren. Wohin dies historisch geführt hat, weiß man... und heute? Wieder höchst aktuell. Oberstufe.

Lesezeit 2. Texte für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Elisabeth Nömling, Wolfgang

Pramper. Linz: Veritas 2002

Insgesamt ist dieses Schulbuch *besonders* unter dem Aspekt »trans-kulturelle Ansätze« im Allgemeinen sehr empfehlenswert. Gearbeitet habe ich vor allem mit:

Nöstlinger, Christine: *Ein neues Gesetz*.

Nöstlinger, Christine: *Das Austauschkind*. Weinheim und Basel: Beltz 1998 [1982]

Ein immer noch sinnhafter Klassiker, der zeigt wie das »Fremde« ins Eigene einbricht, mit allen, auch jugendlichen Konsequenzen und wie das Eigene, obgleich selten, lernt, mit dem Fremden soweit zu kommunizieren, dass es zum Eigenen wird, um es somit besser zu »verstehen«.

Sachar, Louis: *Löcher*. Die Geheimnisse von Green Lake. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Weinheim und Basel: Beltz 2000 [1998]

Ein unglaublich komisches, zugleich höchst intelligentes Buch, das nicht nur die Abgründe der amerikanischen Gesellschaft, z. B. die Ablehnung des »Fremden« durch Rassismus zeigt, sondern auch, wie diese – manchmal – überwunden werden können. Die ProtagonistInnen sind Jugendliche.

Winkler, Josef: *Natura morta*. Eine römische Novelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001

Eigentlich ist das gesamte Werk von Winkler zu empfehlen! Winklers Prosa sprüht vor Gedanken in Bezug auf das »Fremde« – und die Abgrenzung des eigenen Selbst zum anderen, zur Welt – und vor allem zu jener Welt, der man entstammt. Diese ist plastisch greifbar wie bei kaum einem anderen Schriftsteller. Oberstufe.

Eine literarische Weltkarte

Ilse Arnold und Margot Graf

47

Klassen 3a, 3b, 3c (7. Schulstufe), KMS Dr. Bruno-Kreisky-Schule, 1110 Wien

Voraussetzungen



Das Selbstbewusstsein der Kinder unserer Klassen in Hinblick auf Herkunft, Sprache und Kultur soll durch die intensive Auseinandersetzung mit Texten aus ihren Heimatländern gestärkt werden und gleichzeitig die Toleranz füreinander gehoben werden. Die Schulrealität: <http://www.schulen.wien.at/schulen/g11092>

Schulisches Umfeld

Der Leberberg ist eine neu erbaute Stadtrandsiedlung inmitten gewachsener Viertel (Thürlhof, Muhrhoferweg). Es leben hier hauptsächlich junge Familien mit Kindern, aber wenig ältere Menschen. Probleme im Zusammenleben ergeben sich aus der unterschiedlichen Bedürfnislage von Erwachsenen und Jugendlichen. Hier wird von öffentlicher Seite sehr viel getan. Die Bezirksvorstehung, der »Siedlungstreff Leberberg«, das Simmeringer Jugendzentrum und die JAM (Jugendräume am Muhrhoferweg) bieten ein breites Spektrum an Angeboten für die verschiedensten Zielgruppen (Sportveranstaltungen, Lebensberatung, Rollenverhalten, Kinderbetreuung, Jugendcafé). Diese Kooperation und Vernetzung aller Institutionen im »Simmeringer Regionalforum« soll mithelfen, ein geordnetes, erfülltes Leben in der Stadtrandsiedlung zu ermöglichen.

Durch das nahe gelegene Migrationswohnhaus besuchen verhältnismäßig viele Kinder aus anderen Kulturen unsere Schule.

Die Klassen

In den Klassen 3a, 3b und 3c haben wir das Projekt durchgeführt. Der Sprachstand der Kinder in Deutsch reicht von basalen Kenntnissen bis AHS-Niveau und sie tragen mit zwölf weiteren Erstsprachen zur Sprachenvielfalt in den Klassen bei.

Die 3a ist eine Integrationsklasse mit 22 SchülerInnen (4 Kinder werden nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet und 1 Kind nach dem Lehrplan der Sonderschule für Schwerstbehinderte), deren Erstsprachen sind: Deutsch (5f, 10m), Türkisch (1m), Bosnisch (2m), Arabisch (1f), Rumänisch (1f), Tschetschenisch (1m) und Dari (1f). Deutschlehrerin: Margot Graf unterstützt von einer Integrationslehrerin bzw. Stützlehrerin.

Die 3b besuchen 24 SchülerInnen, wovon 6 (3f, 3m) Deutsch, 6 (2f, 4m) Türkisch, (1f) Kroatisch, (1f, 2m) Serbisch, (1m) Bosnisch, (1f) Polnisch, (2f, 2m) Tschetschenisch und (2f) Uigurisch als Erstsprache sprechen. Deutschlehrerin: Margot Graf mit Unterstützung der Klassenlehrerin Frau Martina Vogel.

Von den 25 SchülerInnen der 3c sprechen 10 Kinder Deutsch (5f, 5m). Die anderen Erstsprachen sind Türkisch (3f, 6m), Serbisch (1f, 1m), afrikanisches Englisch (1m), Polnisch (1m), Rumänisch (1m) und Albanisch (1f). Für das Fach Deutsch ist verantwortlich: Ilse Arnold und unterstützend arbeiten mit Gabriele Kubik und Ulla Musliu.

Umsetzung

Ideenfindung

Konfrontiert mit den Ideen des Projektes »Transkulturelle Literaturdidaktik« war uns sofort klar, dass wir diese Sache nur fächerübergreifend mit möglichst vielen KollegInnen durchziehen werden. Wir stellten in einer Teamsitzung die Idee vor und sammelten mögliche Inhalte, mit denen auch andere KollegInnen ihren Unterricht in dieser Arbeitsphase gestalten könnten. Mit den TeamkollegInnen machten wir uns auf die Suche nach passenden Inhalten für GW, GS, BE, WK, Rel, E, BU, ME.

Die Arbeit begann mit der Auswahl von Texten, die für unsere Kinder passen könnten. Wir wollten bewusst auch Literatur für Erwachsene mit einbauen, da das mehr Möglichkeiten bot und die Kinder auch mit einer Sprache konfrontiert, die nicht zu ihrem Alltag gehört. Die Frage, welche Länder wir unter die Lupe nehmen wollen, war zu klären. Auch ob österreichische Texte in das Projekt aufgenommen werden, musste besprochen werden. Eine weitere Frage, die sich stellte, war die nach der Literatur aus dem englischen Sprachraum, denn unsere gemeinsame Fremdsprache im Unterricht ist Englisch.

Die Idee war schließlich, sich bei der Recherche auf Literatur aus den Herkunftsländern der Kinder zu konzentrieren.

Recherchearbeit der SchülerInnen

Wir gingen mit dieser Idee auch in die Klassen und luden die SchülerInnen ein, sich mit uns gemeinsam auf die Suche nach literarischen Texten aus den in Frage kommenden Ländern zu machen. Die Kinder waren von der Idee, Texte aus ihren Herkunftsländern zu lesen und zu bearbeiten begeistert und recherchierten ganz eifrig im Internet, in der Schulbibliothek, sie durchforsteten die Lesebücher, die es an unserer Schule gibt und wurden auch da fündig. Auch in der Städtischen Bücherei versuchten sie ihr Glück. Sie brachten unzählige Texte mit, die zum Teil aus Internetforen stammten, deren Qualität zweifelhaft erschien. Das eröffnet uns die Möglichkeit zur Diskussion. »Was ist guter Lesestoff und was nicht? Gut für wen? Schlecht für wen? Wer entscheidet?« Oder die viel spannendere Frage: »Gibt es überhaupt schlechten Lesestoff?« Die Kinder brachten Bücher in ihren Muttersprachen mit, die uns im Deutschunterricht nicht wirklich dienlich sein konnten.

An den Erzählungen der Kinder konnten wir merken, dass sie zu Hause mit ihren Eltern über die Geschichte ihres Heimatlandes gesprochen hatten. Wir reagierten darauf, indem wir auch Sachbücher über die Herkunftsländer einbauten, diese wiederum wurden besonders von den leseschwachen SchülerInnen gerne genutzt.

Textauswahl

Trotz allen Eifers gelang es uns nicht, zu allen dreizehn Herkunftssprachen Literatur zu finden. Bei Uigurisch haben wir auf die Unterstützung der Projektleitung bzw. wissenschaftlichen Leitung zurückgegriffen, die leider auch passen mussten.

Den Großteil der Prosa (Bücher) wählten wir LehrerInnen aus, die Kinder spezialisierten sich mehr auf die Internetrecherche und brachten viele Gedichte zum Lesen mit.

Bücher, die uns selbst am Herzen liegen, weil sie die Problematik des Lebens in einer fremden Kultur und des Heranwachsens auf berührende oder auch lustige Weise beschreiben (Knapp, Stanisic), boten sich als gemeinsamer Lesestoff an.

Die SchülerInnen stehen momentan an der Schwelle zum Erwachsensein und bevorzugen Bücher, die von der Altersempfehlung weit über ihrem tatsächlichen Alter liegen. Da sich die Arbeitsaufträge immer auf bestimmte Textausschnitte bezogen und wir daher den SchülerInnen sozusagen »den erwachsenen Teil« vorenthielten, dies auch formulierten, ist das bei ihnen auf besonders fruchtbaren Boden gefallen. Sie haben sozusagen »unseren Kanon« gesprengt. Das hat eine zusätzliche Lesemotivation dargestellt.

Es ist nicht immer einfach, alle Kinder zum Lesen zu motivieren und für Texte zu begeistern. Für SchülerInnen, die mit der Lesefähigkeit kämpfen, ist ein Text oft enorm anstrengend, deshalb ist es unbedingt notwendig, dass die Texte mit ihrem Leben etwas zu tun haben, damit sie sich in ihnen wiederfinden können.

Beispiel offenes Lernen

Schülerinnen und Schüler sollen durch den handlungs- und produktionsorientierten Unterricht in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie und ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden, heißt es immer wieder. Weg von der kognitiv geprägten Interpretation zu anderen Arbeitsformen: umgestalten, ergänzen, übersetzen, diskutieren, zum eigenen Leben in Beziehung setzen...

Die größte Herausforderung in der freien Arbeitsgestaltung durch SchülerInnen ist das Zeitproblem. Nicht allen SchülerInnen fällt der Umgang mit Literatur leicht, doch auch für diese Kinder sollen Arbeitsaufträge vorhanden sein, die sie bewerkstelligen können. Da braucht es eine Fülle an kreativen Vorschlägen der LehrerInnen, damit dieses Ziel erreicht werden kann. Zur Veranschaulichung, wie wir dabei vorgegangen sind, folgendes Beispiel aus dem Unterricht:

SchülerInnen aus zehn Ländern (vorwiegend der Klasse 3c) arbeiteten in einem Klassenraum, in dem wir bereits zehn Textausschnitte unterschiedlicher Herkunftsländer (à 10 Kopien) vorbereitet hatten. Auch die Bücher lagen auf einem Tisch zur Ansicht auf. Bereits in der Stunde vorher hatten die SchülerInnen ein Aufgabenblatt bekommen (siehe Anhang).

Manche Kinder bildeten Arbeitsgruppen, um sich die Lesearbeit zu erleichtern. Sie lasen sich die längeren Textpassagen vor und lösten so das Problem durch zuviel Lesearbeit in Stress zu geraten. Die Arbeitsgruppen überbrückten mitunter sogar die Leistungsbarriere zwischen gymnasiumreifem Kind und Kind mit S-Lehrplan. Gemeinsam wurden Texte gelesen, formuliert und in den PC gehämmert. Die Arbeitsergebnisse waren sprachlich durchwegs besser, als wir sie von den Kindern bisher gewohnt waren.

Die Kinder waren von Beginn an in die Planung der Arbeitsphasen eingebunden und brachten auch ihre Vorstellungen zu Möglichkeiten im Umgang mit Texten ein. Wir LehrerInnen traten nur selten als WissensvermittlerInnen in Erscheinung, sondern versuchten dann weiterzuhelfen, wenn für die SchülerInnen Probleme beim Weiterarbeiten auftraten.

Texte von Schülern

Über die Erfahrung mit Literatur aus verschiedenen Ländern und die Auseinandersetzung der AutorInnen darin, gelang es einigen Kindern über ihre persönliche Situation zu schreiben. Die coolen Jungs schafften es einfühlsame Gedanken zu Papier zu bringen. Manche wollten jedoch nicht, dass diese Arbeiten öffentlich gemacht werden und ließen sie nur von den LehrerInnen lesen.

Francis Bebey *Das Regenkind*

Kommentar: Gustav, Erstsprache: Deutsch 3. Leistungsgruppe

»Ich glaube, ich weiß, was Francis Bebey mit dem Text sagen will: Man sollte, solange man lebt, sein Leben leben. Weil wenn die Zeit vergangen ist, hat man sein Leben verpasst. Man kann die Zeit nicht rückgängig machen. Wenn man ein Kind ist, sollte man ein Kind sein und das Beste aus seinem Leben machen, bevor der Tod vor der Tür steht.«

Gerhard Roth *Das Alphabet der Zeit* (Kapitel »Zeit der Bedrängnis«)

Michael, Erstsprache: Deutsch 1. Leistungsgruppe

»Mich persönlich berührt dieser Text sehr, weil ich auch manchmal finde, dass ich nicht ich selbst bin. Das kommt wahrscheinlich daher, dass ich mich nicht mag. Aber warum ich mich eigentlich nicht mag, weiß ich selbst nicht genau. Mir gefällt es, wie der Autor seine Mitmenschen (Professoren, Lehrer und Mitschüler) nur mehr als Phantome und Gespenster beschreibt.«

Nâzım Hikmet »Für Vera«

Özkan, Erstsprache: Türkisch 2. Leistungsgruppe



»Nur drei Worte, es ist toll!
So viel Liebe in so wenig Zeilen.«

Leider ist die Doppeltbesetzung im Deutschunterricht nicht durchgehend gewährleistet, das wäre bei so einem Projekt aber notwendig, um allen Kindern die nötige Aufmerksamkeit widmen zu können. Auf der einen Seite brauchen unsere Kinder Unterstützung bei ihrer Arbeit, auf der anderen Seite wollen viele, dass wir uns möglichst gleich mit ihren Texten auseinandersetzen und sie mit ihnen besprechen.

Gedanken zur Korrektur

Die Korrektur der Texte erfolgte in Absprache mit den Kindern: Entweder im herkömmlichen Stil, gemeinsam, oder auch gar nicht, wenn sich das Kind gerade nicht mit der richtigen Schreibweise konfrontieren wollte. Generell konnten wir beobachten, dass viele Kinder ein Rechtschreibbewusstsein entwickelten und es ihnen wichtig war, ihre Texte

möglichst fehlerfrei zu verfassen. Das Übertragen von handschriftlichen Arbeiten in den PC ermöglichte die teilweise Korrektur mit Hilfe des Rechtschreibprogramms.

Unsere Erfahrung zeigt immer wieder, dass SchülerInnen bessere Arbeiten liefern, wenn sie unbeschwert schreiben können, weil ihr Werk nicht mit dem Rotstift »zerstört« wird.

Die Gedankengänge der Kinder scheinen ungehindert und weniger kompliziert fließen zu können, wenn wir LehrerInnen ihre Arbeiten nur lesen und nicht korrigieren.

Die gemeinsame Korrektur am PC ist ein sinnvoller, wenn auch enorm zeitaufwändiger Kompromiss.

Blitzlichtrunde

Am Ende der Arbeitsphase äußerten Schülerinnen und Schüler in einem Gesprächskreis kurz ihre Ansichten zum Projekt. Die Reaktionen waren durchwegs positiv. Einige SchülerInnenzitate, die uns LehrerInnen bewegt haben:

- »Mein Vater hat sich gewundert, dass meine Lehrerin Nâzim Hikmet kennt, meine Lehrerin hat sich gewundert, dass mein Vater Orhan Pamuk nicht kennt.«
- »Ich finde es schön, wenn ich in meiner Muttersprache in der Schule etwas lesen kann.«
- »Es ist gut, wenn man über die Kultur der anderen Menschen etwas weiß.«
- »Wenn man weiß, was den Türken wichtig ist, dann kann man Missverständnisse vermeiden.«
- »Im Urlaub muss man auch wissen, was in einem Land üblich ist und was nicht.«
- »Ich hab mich zum ersten Mal gefragt, warum die Eltern meiner Schulfreunde nach Österreich gekommen sind.«
- »Mir hat gefallen, wie meine österreichischen Freunde versucht haben türkische Gedichte zu lesen.«
- »Tschetschenien ist wirklich so schön.«



Reflexion

LehrerInnen und SchülerInnen

Das Projekt wurde von allen Beteiligten äußerst positiv bewertet. Für uns LehrerInnen war zum einen die Erkenntnis erhellend, dass wir nach fast drei Jahren der Zusammenarbeit unsere Kinder noch immer nicht wirklich kennen. Wir genossen die Arbeitseifer der Kinder, die hochmotiviert ans Werk gingen, da sie das Gefühl hatten, diese Arbeit hat etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun.

Das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis veränderte sich. Nicht nur Kinder lernten von Erwachsenen, auch die Erwachsenen von den Kindern. Kinder erlebten sich als Experten für ihre Heimat und versorgten uns mit ihrem Wissen. Viele Vorurteile, die die Kinder mitbringen, wurden Gegenstand von Gesprächen. Das Wissen um die Kultur der anderen schuf Verständnis und wir diskutierten auch die Notwendigkeit über kulturelle

Anhang

Liebe Schülerin!
Lieber Schüler!

Du wirst in den nächsten Stunden eine Vielzahl von Texten aus verschiedenen Ländern kennen lernen, das können Geschichten, Gedichte und Liedtexte sein.

Was sollst du damit tun?

Verschaffe dir zuerst einen Überblick über die einzelnen Texte
(SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe — alle Texte, der 2. Leistungsgruppe fünf Texte und der 3. Leistungsgruppe drei Texte)

Wähle mindestens 5 – 3 – 2 Texte aus
(einer davon soll von einem Autor aus dem Herkunftsland deiner Eltern sein)
und vergleiche sie miteinander.

Schreib alles Wichtige ins Literaturtagebuch:

Worum geht es in diesen Texten?

Finde Ähnlichkeiten und Unterschiede.

Denk über diese Ähnlichkeiten und Unterschiede nach und notiere die Gedanken
in deinem *Literaturtagebuch*!

(Titel des Textes und Namen des Autors/der Autorin nicht vergessen!)

Was hat dieser Text mit deinem Leben zu tun?

Hast du selber schon ähnliche oder auch ganz andere Erfahrungen gemacht?
Schreibe darüber!

Warum hast du die Texte ausgewählt?

Was hat dir daran gefallen?

Haben sie Erinnerungen geweckt?

...

Wähle dann aus folgenden Aufgaben aus:

Stelle einen Autor/eine Autorin schriftlich vor (kleines Plakat)

Halte ein Referat über eine Autorin/einen Autor

Halte ein Referat über einen Autor/eine Autorin deines Heimatlandes,
von dem wir keinen Text haben

Schreibe eigene Texte (auch in deiner Muttersprache)

Erzähle über die Lebensumstände in deinem Herkunftsland

Kommentierte Literatur

- Bebey, Francis: *Das Regenkind*. Aus dem Französischen von Heinrich Raatschen. Wuppertal: Peter Hammer 1997**
 In einem Dorf in Kamerun lebt der fünfjährige Mwana mit seiner klugen Großmutter. Tolles Buch (auch in Textauszügen) um darüber nachzudenken, was es heißt ein Kind in einer anderen Welt zu sein.
 Wir haben mit Textpassagen gearbeitet.
- Bisultanov, Aпти: *Schatten eines Blitzes*: Gedichte aus Tschetschenien 1982–2004. Deutsch-Tschetschenisch. Aus dem Tschetschenischen von Ekkehard Maaß. Klagenfurt: Kitab 2004**
- Boesberg, André: *Den Taliban entkommen*. Nach der wahren Geschichte von Sohail Wahedi. Aus dem Niederländischen von Bettina Bach. Berlin: Bloomsbury 2008**
 Ein Lehrer schreibt die Geschichte der Flucht von Afghanistan in die Niederlande auf, die ihm sein Schüler erzählt hat.
- Hikmet, Nâzim: *Die Namen der Sehnsucht/Hasretlerin Adi*. Gedichte. Türkisch–Deutsch. Ausgewählt, nachgedichtet und mit einem Nachwort von Gisela Kraft. Zürich: Ammann 2008**
- Knapp, Radek: *Herrn Kukas Empfehlungen*. Roman. München: Piper 2001 [1999]**
 Erfrischende Schilderung der Abenteuer eines jungen Polen, der zum ersten Mal nach Wien reist. Lässt sich mit Besuchen der im Buch erwähnten Orte verbinden.
- Mandela, Nelson: *Meine afrikanischen Lieblingsmärchen*. Mit zahlreichen farbigen Abbildungen. 4. Aufl. Aus dem Englischen von Mathias Wolf. München: dtv 2008 [2004]**
 Aus vielen afrikanischen Dialekten übersetzt, ist die erste Buchfassung dieser Märchen in englischer Sprache erschienen.
- Münch, Peter: *Der Duft des Lindenbaums*. Ein Tagebuch aus Sarajewo. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2008**
 Der junge Student Elvis stößt auf das Tagebuch der 12-jährigen Nina, die an einem der letzten Tage des Bosnienkrieges von einer Granate tödlich getroffen wurde und er begibt sich auf die Suche nach ihr.
- Pamuk, Orhan: *Istanbul – Erinnerungen an eine Stadt*. Aus dem Türkischen von Gerhard Meier. Frankfurt am Main: Fischer 2008 [2006, 2003 in Originalsprache]**
 Pamuks Beschreibung der Stadt lässt sich gut mit der eigenen Heimatstadt vergleichen, wir haben nur Textpassagen daraus angeboten.
- Roth, Gerhard: *Das Alphabet der Zeit*. Frankfurt am Main: Fischer 2007**
 Mit Aufrichtigkeit und Hingabe erzählt Gerhard Roth vom Rätsel der Kindheit und dem Wagnis des Erwachsenwerdens. (Wir haben nur Textauszüge verwendet)
- Stanišić, Saša: *Wie der Soldat das Grammophon repariert*. München: Luchterhand 2006**
 Der Autor erzählt, wie er als Kind den Bosnienkrieg erlebte. Im Projekt boten wir den Kindern Textpassagen zum Lesen an.

Das Fremde und das Eigene

Simone Lindner

Schulische Gegebenheiten

Bei der Schule, an der ich das Projekt zum Thema »Transkulturelle Literaturdidaktik« durchgeführt habe, handelt es sich um das BRG 10 Pichelmayergasse. Das BRG 10 weist trotz des Standorts im zehnten Wiener Gemeindebezirk eine vergleichsweise geringe Dichte an Kindern mit nicht deutscher Muttersprache auf. Zwar ist ein Ansteigen der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den letztjährigen ersten Klassen zu bemerken; in der vierten Klasse, in der das Projekt durchgeführt wurde, sind allerdings nur sechs von achtundzwanzig Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufgewachsen. Dabei handelt es sich überwiegend um Mädchen mit kroatischer, serbischer, arabischer (ägyptischer Herkunft) und polnischer Muttersprache.

Herausforderungen

Die kulturelle Zusammensetzung der Klasse erforderte somit die Überlegung: Wie kann Begegnung von SchülerInnen mit anderen Kulturen, »fremden Welten« stattfinden, so dass sie diese als Bereicherung erleben? Wie können sich gängige Vorurteile gegen »Andere« auflösen?

Dazu schien es mir notwendig, die SchülerInnen auch über sich selbst reflektieren zu lassen: Was macht eine/n typische/n WienerIn aus, wie werden ÖsterreicherInnen von anderen gesehen?

Die Einladung zur Teilnahme am Projekt der transkulturellen Literaturdidaktik erfolgte im September und ich beschloss, die Arbeit daran möglichst in Übereinstimmung mit meiner Jahresplanung 2008/09 durchzuführen. Es sollte weniger ein zeitlich begrenztes Projekt werden als vielmehr »work in progress«, ein roter Faden, der sich durch sämtliche Themengebiete und Aufgaben des Schuljahres ziehen sollte.

Die Klasse selbst wurde von mir aus diesem Grunde gar nicht mit der Ankündigung eines Projekts belastet, auch ruft das Schlagwort Projekt mittlerweile bei vielen SchülerInnen falsche Erwartungen bzw. negative Assoziationen (viel Arbeit, langweilig) wach.

Unterrichtsarbeit

Aufwärmphase

Der Einstieg erfolgte Ende des ersten Semesters über das Kapitel »Exzerpieren von Sachtexten«. Nachdem anhand von Texten aus der *Deutschstunde 4* das Entnehmen von Informationen besprochen und geübt worden war, bekamen die SchülerInnen Zeitungsartikel zu Themen wie Kinderarbeit, Hochzeitsrituale, Schule und Krieg etc. vorgelegt mit der Aufgabenstellung, die Artikel mit eigenen Worten zusammenzufassen und anschließend zu reflektieren. In dieser Phase wurde das Fremde, die andere Kultur im Grunde noch gar nicht thematisiert, vielmehr galt es Zusammenhänge zu erschließen und die Vorstufe zum Erörtern von Problemthemen zu erreichen. Dadurch wurde der Grundstein gelegt für den nächsten Schritt: das eigenständige Erarbeiten von Präsentationen.

Thematisch knüpften die Referate an die bereits rudimentär angesprochenen Topics an; es handelte sich vorerst noch um das Bearbeiten von Sachtexten, hauptsächlich mittels Internetrecherche. Es sollte ein Bewusstsein für Themen geschaffen werden, die von den SchülerInnen zumeist als Probleme von »anderen Kulturen« empfunden werden, wie etwa Zwangsheirat. Durch das Recherchieren von Hintergrundinformationen sollten sich die SchülerInnen ein breiteres Basiswissen aneignen, um vorschnellen Urteilen vorzubeugen.

Realisierungsphase

In der zweiten Phase des Projekts startete die Arbeit an literarischen Texten. Als Erstes bekamen die SchülerInnen von mir Textausschnitte aus dem Buch *Schwarzer Vogel, süße Mango*, welches von einem indischen Mädchen handelt, dessen Schwestern verheiratet werden sollen. Bei der gemeinsamen Klassenlektüre bekamen die SchülerInnen die Aufgabe, ein Verzeichnis der indischen Begriffe zu erstellen und die Bedeutung zuhause nachzuschlagen. Außerdem entstanden rege Gruppendiskussionen zum Rollenbild der Frau in unterschiedlichen Kulturen.

Daran anschließend erhielten die SchülerInnen folgenden Arbeitsplan:

Das Eigene und das Fremde

Arbeitsplan

Buch	Aufgabe	
<i>Schwarzer Vogel, süße Mango</i>	1. Schreibt eine Gegenüberstellung von indischen Zeremonien (Hochzeit, Taufe) und ihrer österreichischen Entsprechung!	Partnerarbeit
	2. Verfasst eine kurze Erzählung, in der du einen österreichischen Brauch möglichst detailliert beschreibst!	Partnerarbeit
<i>Es gibt uns doch</i>	3. Lest euch Aishas Rede durch. Was erfährst du über die Vorgeschichte ihrer Familie? Schreibe ein Interview mit Aisha, in dem du sie über ihr Leben als illegale Einwanderin befragst!	Partnerarbeit
	4. Recherchieret die Aufenthaltsbestimmungen für ÖsterreicherInnen in einem Land außerhalb der EU!	Partnerarbeit
<i>Wüstenblume</i>	5. Als Waris zum ersten Mal in ihrem Leben in einem Flugzeug sitzt, hat sie mit der ihr unbekanntem Technik zu kämpfen. Was könnte für sie im europäischen Alltag noch ungewohnt sein? Schreibe eine Szene über ihre Ankunft in London (z. B. Umgang mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Ticketautomaten, Einkaufen im Supermarkt...)	Einzelarbeit
<i>Reise um die Welt mit Captain Cook</i>	6. Lest euch die Reiseberichte von Cooks Begleiter durch und halte in Stichworten fest, wie die Eingeborenen geschildert werden. Gliedere die Informationen in Kategorien wie Aussehen, Rituale, Waffen...	Einzelarbeit
	7. Geht auf die Website www.youtube.com und klicke den Beitrag <i>Fest des Huhnes</i> , Teil 1 an. Was passiert in dieser »Dokumentation«? Schreibt anschließend eine Szene, in der afrikanische ForscherInnen das unbekannt Wien erforschen. Was bekommen sie zu sehen, was fällt ihnen als »exotisch« auf?	Gruppenarbeit (3–5)

Entsprechende Textausschnitte zu den Werken hatte ich ebenfalls beigelegt, die sie in Kleingruppen bearbeiten sollten. Dabei war mir wichtig, dass die SchülerInnen in den von ihnen produzierten Texten auch selbst verschiedene Textsorten verwenden, wie etwa Beschreibung, Brief, Interview. Insgesamt nahm die Arbeit daran ca. zwei Wochen in Anspruch. Gearbeitet wurde zum überwiegenden Teil in der Schulbibliothek, da die SchülerInnen dort auch Internetzugriff haben und sich mit ihren Gruppen in Ruhe zurückziehen konnten.

Die erste Aufgabe bezog sich auf die Textausschnitte aus *Schwarzer Vogel*. Zunächst sollten die SchülerInnen eines der im Text geschilderten Rituale (Hochzeit, Taufe) in Stichworten zusammenfassen und der österreichischen Tradition gegenüberstellen. Anschließend sollten die SchülerInnen einen beliebigen österreichischen Brauch so beschreiben, dass ein/e Außenstehende/r ein Bild davon erhalten könnte. Dabei tat sich die Schwierigkeit auf, dass viele der SchülerInnen zu wenig vertraut mit österreichischen Bräuchen sind und daher wenig Material für ihre Texte zur Verfügung hatten. Interessant war, dass zwei serbischstämmige Schülerinnen eine traditionelle serbische Hochzeit beschrieben mit dem Hinweis, dass sie darüber besser Bescheid wüssten.

Text zu *Wüstenblume*: Die SchülerInnen sollten sich vorstellen, mit welchen Problemen Waris nach ihrer Ankunft in London konfrontiert ist. Die Schwierigkeit lag für die SchülerInnen meiner Beobachtung nach hauptsächlich darin, sich vorzustellen, welche für sie alltäglichen Vorgänge oder Gegenstände für ein afrikanisches Mädchen ungewohnt oder sogar unbekannt sein könnten. Mehrere wählten schließlich den Supermarkt als Schauplatz, wo Waris mit dem Bezahlen nicht zurechtkommt, andere schilderten bizarre Erlebnisse im Londoner Straßenverkehr.

Text *Cook*: Am wenigsten Anklang fand die Aufgabe zum Reisebericht von Captain Cook, vermutlich auch wegen der Länge des Textes. Die SchülerInnen sollten die Reiseberichte von Cooks Begleiter durchlesen und dabei die Schilderungen der Eingeborenen in Stichworten gliedern (Aussehen, Verhalten, Rituale). Etliche SchülerInnen ließen diese Aufgabe unter den Tisch fallen, daher würde ich diesen Punkt im Nachhinein betrachtet eher als gemeinsame Schulübung durchführen.

Aisha: Das Interview mit Aisha konnten alle SchülerInnen problemlos verfassen, manche blieben meinem Empfinden nach etwas zu sehr an der Oberfläche des Textes und gingen zu wenig auf konkrete Situationen illegaler Einwanderer ein. Die geplante Follow-up-Aufgabe, das Recherchieren von Aufenthaltsbestimmungen für ÖsterreicherInnen im Ausland, musste wegen Zeitmangels ausgelassen werden.

Fest des Huhns: Diese Aufgabe stellte die SchülerInnen vor größere Herausforderungen, wobei zu Beginn der Arbeitsphase der größte Enthusiasmus zu bemerken war. (Internet?) Meine Beobachtung war dann, dass die SchülerInnen die Szenen auf YouTube nur mäßig interessant fanden, vermutlich auch deshalb, da der Film nicht schnell geschnitten ist und somit den aktuellen »Konsumgewohnheiten« nicht entspricht. Es dauerte den meisten zu lange, die Konzentration ließ nach und viele verstanden die ironischen Aussagen dann nicht. Eine Lehre für mich ist, dass ich beim nächsten Mal auf die sinnstiftende Bedeutung von Filmsprache in diesem Zusammenhang näher eingehen würde.

Danach standen die meisten Gruppen vor der Herausforderung, dass ihnen keine charakteristischen Handlungen oder Äußerungen für die/den »typische/n WienerIn« einfallen wollten. Viele wollten sich lieber über andere Kulturen lustig machen, bevorzugt genannt wurden dabei die Deutschen. Schließlich gab es in allen Sketches gemeinsame Grundzüge, welche die SchülerInnen dem »typischen Wiener« zuschrieben, etwa Ess- und Trinkgewohnheiten (Schnitzel, Bier), dementsprechende Körperfülle, Dialektausdrücke wie »Oida«, Hundeliebe und AusländerInnenfeindlichkeit. Es wurde vor allem in der Erarbeitungsphase hauptsächlich auf gängige Stereotypen zurückgegriffen, was für mich angesichts der Altersgruppe und auch im Hinblick auf Gruppendynamik nicht erstaunlich war.

In der Spiel- und Nachbereitungsphase zeigte sich dann aber, dass die SchülerInnen durchaus über bloße Klischeebilder hinausgehend konkrete Situationen entwickelt hatten, die zum Nachdenken und zur Diskussion anregten.

Folgeaktivitäten

Mit etwas zeitlichem Abstand zum eigentlichen Projekt arbeitete die Klasse am Thema *Romeo und Julia* nach William Shakespeare. Hierbei war mir wichtig zu vermitteln, dass das Fremde nicht nur in der Kultur, sondern auch in der zeitlichen Distanz liegen kann. Als Beispiel dafür, wie man die Grundthemen des Stückes in eine andere Zeit und Kultur setzen kann, wählte ich den Film *Romeo und Julia* von Baz Luhrmann, dessen rasante Bilder die SchülerInnen trotz der antiquierten Sprache zu fesseln vermochten.

Weiters würde ich bei einem weiteren Projekt dieser Art gerne den oscargekrönten Film *Slumdog Millionaire* miteinbeziehen, zumal der Film auf einem Roman basiert, der sich sowohl komplett als auch in Auszügen gut als Klassenlektüre eignet.

Reflexion

Aus meinem Englischunterricht bin ich natürlich mit der Notwendigkeit von Sprach- und Kulturvermittlung vertraut. Dementsprechend war es mir ein Anliegen, in den SchülerInnen durch die gelesenen Texte ein Bewusstsein für die Besonderheiten anderer Kulturen zu wecken sowie ihnen darüber hinaus Techniken zu vermitteln, mit denen sie selbstständig zu Fragen recherchieren können, welche sich beim Lesen von transkulturellen Texten ergeben können. Dies waren im Verlauf unseres Projekts eigentlich hauptsächlich Fragen zu Fremdwörtern bzw. geschichtlichen Begriffen, die häufig für die Texterschließung notwendig waren.

Die SchülerInnen nahmen »das Projekt« gut auf; da sie an Gruppenarbeiten und offenes Lernen gewöhnt sind, bereitete ihnen das selbstständige Arbeiten im Großen und Ganzen kaum Schwierigkeiten. Am meisten Anklang fanden die Texte zum Thema Indien und Afrika.

Besonders hervorheben möchte ich, dass trotz der problemlastigen Textauswahl bei den SchülerInnen keineswegs der Eindruck aufkam, dass die fremden Kulturen negativ geprägt bzw. die eigene Kultur überlegen wäre. So behandelt der Text *Schwarzer Vogel, süße Mango* zwar das Thema Zwangsheirat, erklärt dabei aber auf sensible Weise die traditionellen Hintergründe dazu, sodass nicht von oben herab mit dem Finger auf eine vermeintlich rückständige Gesellschaft gezeigt wird, sondern vielmehr deutlich vermittelt wird, weshalb andere Lebensumstände häufig andere sozialen Rituale und Regeln mit sich bringen, ja sogar erfordern. Die starke Hauptfigur des Textes bot den SchülerInnen die Möglichkeit, sich abseits von Stereotypen und Vorurteilen mit einer konkreten Figur auseinanderzusetzen, was sehr gut aufgenommen wurde.

Ebenso diente der Text zu den Reiseberichten von James Cook als Anregung zur Diskussion über die Problematik der Kolonialisierung, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind. Mein Ziel war es, den SchülerInnen vor Augen zu führen, dass die Begegnung mit dem Fremden auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen kann und dementsprechende Konsequenzen mit sich bringt. Diese kritische Reflexion fiel den SchülerInnen wie bereits erwähnt am schwersten, wohl aufgrund des geschichtlichen Hintergrundwissens, das nicht immer im von mir vorausgesetzten Maße vorhanden war.

Abschließend zeigte sich in den von den SchülerInnen selbst gestalteten Rollenspielen deutlich, dass sie durchaus in der Lage sind das ihnen Vertraute, »das Eigene«, kritisch zu betrachten. In den Momenten, wo sie sich über eigene Verhaltensweisen lustig machten, fand interessanterweise häufig eine Gegenüberstellung österreichisches und »fremdes« Verhalten statt, wobei das Fremde in diesen Situationen durchwegs positiver wegkam als das eigene Verhalten.

Die Fragen und angeregten Diskussionen, die sich beim Lesen der Texte ergeben hatten, scheinen mir ein Zeichen zu sein, dass mein Projekt in diesem Sinne geglückt ist und ich denke, dass in den SchülerInnen die Bereitschaft gefördert wurde, sich auf einen

Perspektivenwechsel ein- und das Ungewohnte an anderen Kulturen als etwas Spannendes zuzulassen.

Kommentierte Literatur

Budhos, Marina: *Es gibt uns doch!* Aus dem Amerikanischen von Eva Riekert. München: dtv 2008

Nadira und Aisha leben schon seit acht Jahren mit ihrer Familie in New York. Die Mädchen besuchen die Schule, haben Freundinnen, was ihnen allerdings fehlt, ist ein gültiger Pass. Sie sind illegale EinwandererInnen. Und nach dem 11. September 2001 wird die Angst vor Abschiebung plötzlich ganz konkret. Die beiden Mädchen beschließen zu kämpfen – für eine gemeinsame Zukunft in Amerika.

guter Text um die Probleme von Einwandererfamilien aus einer neutralen Perspektive heraus anzugehen – für 3./4. Klasse geeignet

Dirie, Waris mit Cathleen Miller: *Wüstenblume*. Autobiographie. Übersetzt aus dem Englischen von Bernhard Jendricke, Christa Prummer-Lehmair, Gerlinde Schermer-Rauwolf, Barbara Steckhan. München: Heyne 2002 [1998]

Vom Nomadenleben in der somalischen Wüste in die Metropole London und auf die Designer-Laufstege der Welt;

einfühlbare Biografie, präsentiert die afrikanische Welt als das Vertraute und die westliche Metropole London als das Fremde

Shet, Kashmira: *Schwarzer Vogel, süße Mango*. Roman. Übersetzt aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Weinheim und Basel: Beltz 2007

Jeeta hat Hochzeiten satt: Nachdem ihre beiden älteren Schwestern verheiratet worden sind, soll nun auch für sie eine Ehe arrangiert werden. Doch Jeeta hat ganz eigene Vorstellungen von ihrem Leben.

warmherzige Erzählung, altersgemäß, mit vielen Informationen zur indischen Kultur

Swarup, Vikas: *Rupien! Rupien!* Roman. Aus dem Englischen von Bernhard Robben. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2005

Ram Mohammed Thomas wird verhaftet, weil er bei einer indischen Quizshow viel Geld gewonnen hat – zu viel Geld, wie neidische ZeitgenossInnen finden. Denn wie soll ein 18-jähriger mittelloser Kellner aus Mumbai, der als Waisenkind ohne Schulbildung aufwuchs, derart schlau geworden sein?

spannendes modernes Märchen über die Liebe und das Leben vor indischem Schauplatz

Wippersberg, Walter (Regie und Drehbuch): *Das Fest des Huhnes*. Das unberührte und rätselhafte Oberösterreich. ORF/Landesstudio Oberösterreich 1992

Afrikanische Ethnologen, wie sie die noch unbekannte Kultur der Oberösterreicher beforschen.

interessante Parodie über »uns«, Sicht von außen, deren Verständnis auch einen Einblick in Filmsprache (»historischer Dokumentarfilm«/langsamer Schnitt...) birgt

Zimmermann, Heinrich: *Reise um die Welt mit Captain Cook*. Düsseldorf: Albatross 2001

Der englische Weltumsegler James Cook gilt als der letzte große Entdecker. In diesen Aufzeichnungen über seine Reise, die über das Kap der Guten Hoffnung nach Neuseeland, Tahiti und die Osterinseln führte, erhalten Leser und Leserin einen guten Einblick über die neu entdeckten Gebiete sowie die fremden Völker, auf die Cook und seine Mannschaft auf ihren Reisen trafen.

spannender Bericht mit detaillierten Beschreibungen

Zwischen- welten

Johannes Langer

61

5. Klasse (9. Schulstufe), pORG Komensky, 1030 Wien

Projektbeschreibung

Das Unterrichtsprojekt »ZwischenWelten« führte ich im Sommersemester 2009 mit der 5. Klasse des privaten ORG 3 Komensky in Wien durch. Diese Klasse ist – wie die gesamte Komensky-Schule – trilingual geführt. Die meisten der 22 Jugendlichen sind in Tschechien oder der Slowakei geboren. Themen wie Fremdsein, Heimat beschäftigen die SchülerInnen, zumal viele in Wien im Internat leben oder jeden Tag zwischen Pressburg und Wien pendeln. Angeregt durch die Teilnahme am universitären Pilotprojekt habe ich folgendes *Literaturprojekt* entwickelt, das zugleich ein *Friedensprojekt* ist.

Thema: In diesem Projekt gingen wir von den nationalen Identitäten innerhalb der Klasse aus und öffneten den Blick auf das, was die Menschen unabhängig von ihrer nationalen, sozialen, religiösen Herkunft verbindet.

Verwendete Texte: Auszüge aus den Schriften von Jan Amos Comenius (=Komenský), aus der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* und aus Erich Maria Remarques *Im Westen nichts Neues*.

Ergänzungen: Teile des Projektes waren auch das Gespräch mit einem Zeitzeugen (Zweite Weltkrieg) und ein Besuch im Grazer Zeughaus.

Die konkreten Schritte des Projektes, das sich über mehrere Monate erstreckte:

- Schritt 1: Die SchülerInnen fragen sich: Wo bin ich zuhause? Wann fühle ich mich fremd? Was gefällt mir an meiner Wahlheimat Wien (nicht)? Wir führen danach *klasseninterne Interviews* über das persönliche Verhältnis zum Herkunftsland bzw. zum Zweitland Österreich durch und verfassen kurze Statements.
- Schritt 2: Wir lesen ausgewählte *Texte von Jan Amos Comenius*, dem Namensgeber unserer Schule, und entdecken seine kosmopolitische und erfrischend moderne Pädagogik.
- Schritt 3: Wir lesen die Präambel und ausgewählte Artikel aus der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* und diskutieren sie.
- Schritt 4: Wir versuchen eine vorläufige *Zusammenschau* und formulieren nach einem *Klassengespräch* folgenden Satz: »Ich bin da zuhause, wo ich geachtet und in meiner Eigenart respektiert werde und wo ich andere achte und ihre Eigenart respektiere.« Diesen Gedanken haben wir auch in Texten von Jan Amos Comenius und in den Menschenrechten gefunden.
- Schritt 5: Wir bereiten unsere Projektpräsentation im Stadtschulrat für Wien vor:
 - 1) Endredaktion der *persönlichen Statements* zum Thema *Fremdsein/Zuhausesein*
Ein SchülerInnenbeispiel dazu: »Ich heiße Nikola. Zuhause bin ich, wo ich unter Leuten bin, die ich kenne und gern habe. Hier in Österreich ist für mich schwierig, dass ich nicht mit meiner Familie und meinen guten FreundInnen zusammen sein kann. Hier habe ich nur wenige Freunde und ich kann nicht gut Deutsch.«
 - 2) Auswahl von *Comenius-Texten* treffen
 - 3) Auszüge aus der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* suchen
 - 4) Erarbeitung eines kurzen *Liedtextes* in den drei Sprachen Deutsch, Tschechisch, Slowakisch, dann von mir vertont



— Schritt 6: Die ganze Klasse *präsentierte* die erarbeiteten Materialien im Rahmen des Pilotprojektes »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« im *Stadtschulrat für Wien*.

— Schritt 7: Der 90-jährige Dr. Matejka kommt als *Zeitzeuge* in die Klasse und erzählt von seinen Erfahrungen als Funker im *Zweiten Weltkrieg*, seinem Engagement im *interreligiösen Dialog* und in der Entwicklungszusammenarbeit, er bezieht sich immer wieder auf die Menschenrechte und hinterlässt bei den SchülerInnen einen bleibenden Eindruck.

— Schritt 8: Die SchülerInnen schreiben als *Reflexion auf den Zeitzeugen* ihre Eindrücke in kurzen *Statements* nieder, die auf die Homepage der Schule gestellt werden. *Beispiel:*

»Es war erschreckend zu hören, was man im Krieg so alles erlebt. Das Grauen des *Zweiten Weltkrieges*, über welches wir in Büchern etc. lesen können, war in Wirklichkeit noch viel schlimmer als wir uns vorstellen können. Es ist eben etwas ganz anderes, wenn man es von jemandem hört, der tatsächlich alles miterleben musste. Leider hatten wir nicht so viel Zeit, um uns alles anzuhören, aber auch so hat diese eine Stunde einen großen Eindruck in mir hinterlassen.« (Anna)

— Schritt 9: Wir lesen Textauszüge aus Remarques Roman *Im Westen nichts Neues* und begegnen in der detaillierten Beschreibung brutaler Frontkämpfe den Auswirkungen des Chauvinismus.

— Schritt 10: Wir unternehmen eine *Exkursion nach Graz* und besuchen auch das Zeughaus, die größte historische Waffensammlung der Welt. In einer beeindruckenden Führung erfahren wir, wie Krieg in der Renaissance- und Barockzeit konkret vor sich gegangen ist. Sehr lehrreich.

Ich über mich und meine Arbeit

Soziale Parallelwelten

Ich bin Jahrgang 1962 und im damals national noch recht homogen konstituierten Wien aufgewachsen. Schon als Kind aber haben mich die sozialen Unterschiede der Wiener Bevölkerung verwirrt: Wie unterschiedlich meine Schulfreunde wohnten, redeten, aßen, wie unterschiedlich Sprache, Bildungsniveau, Tagesrhythmus, Speiseplan, Wahlverhalten, religiöse Konfession in meinem Umfeld waren, wie anders es in anderen Familien zuging. Für mich als Kind eine erste verstörende Erfahrung des Fremden, Ungewohnten: dass nicht alle so leben wie wir zuhause. Aufenthalte im Weinviertel oder Familienreisen nach Italien haben mir zusätzlich noch ganz andere Lebensweisen vorgeführt. Und der kleine Johannes

hat langsam eingesehen, dass seine kleine Welt nicht alles ist. Die frühe Einsicht, anders als die anderen zu sein, nämlich schwul, hat auch zu einem verschärften Gespür für Grenzen beigetragen. Heranwachsen lässt sich vielleicht auch so umschreiben: immer wieder über neue Grenzen gehen müssen, dürfen und dabei die Angst und die Neugier, das Tremendum und das Faszinosum als Wegbegleiter zu haben.

Weitere Parallelwelten

Die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen seit meiner Kindheit in den 1960er- und 1970er-Jahren verlangen dem Menschen heute noch ganz anderes ab. Waren es damals vorwiegend die sozialen Unterschiede, so kommen heute andere Irritationen dazu. Besonders wichtig erscheinen mir:

- 1. *Die Migration*: Sie führt Menschen aus verschiedensten Teilen der Welt im großstädtischen Raum zusammen. Die zunehmende nationale und religiöse Vielfalt entfaltet sich gewöhnlich in Parallelwelten, die in ihrer Buntheit von der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen wird. Die rechtspopulistische Ausländerhetze beruht auf einer Verkennung dieser Vielfalt und ist oft eine Reduktion auf »Türken« und »Islam«. Eines aber steht fest: Viele können der Situation nicht mit Neugier und wertschätzender Offenheit begegnen, sondern wehren das Fremde unhinterfragt ab.
- 2. *Die Medien*: Eine Flut von immer neuen Bildern und Informationen strömt auf uns ein. Realität und Fiktion werden immer weniger unterscheidbar.
- 3. *Die Genderfrage*: Die traditionellen Frauen- und Männerbilder und Rollenzuweisungen sind längst einem tiefen Wandel unterworfen. Bei der Gleichstellung angelangt sind wir noch lange nicht. Die wieder stark zunehmende Homophobie ist als abwehrende Antwort verunsicherter Männer zu deuten.
- 4. *Die Generationenfrage*: Die »Verjugendlichung« ergreift die Kindheit in gleichem Maße wie auch das Alter. Auch hier Irritation und Identitätssuche.

Wie soll sich da der einzelne Mensch orientieren, behaupten? Wo findet es sich selbst, das kleine Menschenkind in uns?

Das Fremde als Herausforderung

Die soziale, nationale oder religiöse Monokultur hat es nie gegeben. In der gegenwärtigen, von Migration und totaler Medialisierung erfassten Welt gilt es, das Fremde, Ungewohnte als Chance zu begreifen. Als verantwortliche ZeitgenossInnen stehen wir vor zwei Alternativen: einen gesellschaftlichen Weg der Orientierung, des Brückenbauens zu gehen oder Ghettoisierung und Radikalisierung in Kauf zu nehmen. Die Existenz von Jugendkrawallen können wir als Gradmesser für die kommunikative Kompetenz einer Gesellschaft lesen. Doch wie lernen Gesellschaften? Mit moralischen Appellen funktioniert es nicht. Aber mit Erfahrung schon.

Je mehr es uns gelingt, in der Alltagsrealität oder in Spielsituationen – und beides trifft auf die Schule zu – Brücken der Verständigung zu schlagen, desto besser für das Zusammenleben im globalen Dorf. Ja, interkulturelle Begegnung ist Teil des großen Friedensprojektes, an dem womöglich auch das Bestehen unserer (sowieso schwächeren) Demokratien hängt.

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen und Politische Bildung könnten wir als Geschwister bezeichnen. Momente auf dem Weg könnten sein:

- die eigene Identität als ein Bündel von Identitäten erkennen und schätzen lernen
- die Relativität der eigenen Identitäten im regionalen und erst recht im globalen Raum erkennen
- Erfahrungen von Angst und Abwehr als solche gelten lassen und thematisieren
- Lust auf kulturelles Grenzüberschreiten und Fremdgehen wecken

Letztlich geht es darum zu erkennen, *dass wir primär Menschen sind* – und erst sekundär Frau oder Mann, weiß oder schwarz oder gelb oder rot, alt oder jung, aus diesem oder aus jenem Land, dieser Religion zugehörig oder jener etc. Wir alle sind Kinder der einen großen bunten Welt. Und je mehr wir uns als Einzelne selber annehmen, umso besser wird es

uns gelingen, das verwirrende Weltchaos um uns nicht als Bedrohung zu erleben, die eigene kleine Welt aufzumachen, kleine Fenster zu öffnen und nicht zuzuschlagen.

64

Lektüeranregungen und Projektideen

Was kann da Literatur tun? Literarische Texte sind Spiele, die uns in fiktionale oder reale Situationen führen. Es gibt kaum Literatur, die dem Leser, der Leserin nicht die Chance bietet auf – im weit gefassten Sinn – »fremde Welten« zu treffen. In der Spielsituation des Textes, und erst recht aufgehoben im Unterrichtsgespräch, lässt sich damit produktiv umgehen. Das Medium der Literatur bietet sich als Folie für umfassendes Lernen: Es gilt Angst zu nehmen und Neugier zu wecken.

Welche Texte eignen sich besonders?

— *In Märchen* ist sehr oft von einem *Aufbruch*, einem *Hinausgehen in die weite Welt* die Rede, Prüfungen sind zu bestehen – und werden bestanden!

— Die modernen Märchen und Sagen aus dem *Fantasy-Bereich*: Ihre Beliebtheit spricht in meinen Augen Bände. Hier werden die *Verunsicherung unserer Gesellschaft* und die *Sehnsucht nach Auflösung der Konflikte* augenfällig.

— Texte, die *AbenteurerInnen*, *GrenzgängerInnen*, *AußenseiterInnen*, *TabubrecherInnen* in den Mittelpunkt stellen – in der Begegnung mit dem Fremden und Unbekannten *überwinden der Mut und die Neugier die Angst*.

— Texte, in denen die *ProtagonistInnen aus verschiedenen Welten* kommen, wie es bei vielen Jugendbüchern der Fall ist, aber auch Lektüreklassiker wie Lessings *Nathan der Weise* gehören dazu.

Meine Erfahrung ist: Je humorvoller, liebenswürdiger die literarischen Vorbilder sind, umso besser kommen sie bei SchülerInnen an. Lernen hat viel mit Nachahmung zu tun. Wer sich mit den ProtagonistInnen, die Schwierigkeiten überwinden und mit dem »Fremden« zu-recht kommen, identifizieren kann, wird sich im Leben nach dieser Leseerfahrung und einer vertieften Auseinandersetzung im Unterricht vielleicht um eine Verhaltensvariante bereichert wiederfinden.

Zum Abschluss seien noch *andere Projektideen* aus dem Schuljahr 2008/09 genannt:

Theater-Projekt (5. Klasse):

— Grundidee: das multikulturelle Leben einer Gasse

— Schritt 1: jede/jeder sucht sich eine Identität, die sie/er dann spielen will

— Schritt 2: gemeinsame Erarbeitung einer Handlung, die wir im Schuljahr 2009/10 auf die Bühne bringen wollen

Gedichte aus den drei Kulturen (6. Klasse):

— Gemeinsam mit den Lehrerinnen für Tschechisch und Slowakisch entwerfe ich ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema »Gedichte«.

— Geplante Durchführung im Schuljahr 2009/10.

»VietnamesInnen« und »ZigeunerInnen« in Tschechien und der Slowakei (7. Klasse):

— Vorurteile gegenüber den vietnamesischen GastarbeiterInnen bzw. den »ZigeunerInnen« sind in der Slowakei und in Tschechien besonders groß.

— Lektüre von aktuellen Zeitungsartikeln und des Buches *Děvčátko, rozdělaj ohníček* (2005) von Martin Šmaus. Eine Erstauflage auf Deutsch ist bei dtv mit dem Titel *Mädchen, mach Feuer!* in Vorbereitung.

— Die Klasse hört die Radiosendung »Radio Kaktus 27. 4. 2007, 20:00 Uhr« an, das ist ein Gespräch mit dem Autor Martin Šmaus.

Kommentierte Literatur

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Volltext in deutscher Sprache abrufbar unter:

http://de.wikisource.org/wiki/Allgemeine_Erkl%C3%A4rung_der_Menschenrechte

Am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in Paris genehmigt, überraschend, wie konkret die Rechte dieser Grundcharta sind!

Comenius, Jan Amos: *Gewalt sei ferne den Dingen*. Eine Auswahl aus seinen Schriften erläutert und herausgegeben von Edith Biewend. Heilbronn: Eugen Salzer 1971

Eine bündige Textsammlung, die eine kompakte Werkauswahl dieses großen Pädagogen bietet. Seine Forderung einer gleichwertigen Schulausbildung für Buben und Mädchen oder die Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung (Anschaulichkeit, Altersgemäßheit, Bewegungserziehung, Lernklima...) sind auch heute noch aktuell und immer wieder neu einzuholen.

Remarque, Erich Maria: *Im Westen nichts Neues*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1964 [1929]

Roman, der in seiner Eindringlichkeit die SchülerInnen meist stark beeindruckt, manchmal auch verstört, besonders die konkreten Schilderungen der Erlebnisse an der Front.

Fremdheit in Literatur und Alltag

Bettina Mattig-Krampe

67

7. Klasse (11. Schulstufe), porg Rudolf Steiner, 1130 Wien

Das Projekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« sollte nebst dem Themenschwerpunkt der Migration als Vertiefung des Lehrplanes – der an unserem ORg, einer Rudolf-Steiner-Schule, gilt – auch immer eine reale Unterrichtsverwertbarkeit und damit auch Beurteilungsfähigkeit beinhalten. Idee und Umsetzung hatten sich dabei einer nur bedingt beeinflussbaren Gruppendynamik zu unterwerfen.

Verschiedene gedankliche und konkrete Ansätze wurden im Rahmen dieser etwa sechs Wochen, die wir uns mehr oder weniger ausschließlich mit dem Projekt beschäftigten, diskutiert, verworfen und neu konzipiert. Die nachfolgende Darstellung will versuchen, Entwicklungslinien und Chancen aufzuzeigen.

Dreistündige Deutsch-Schularbeit in der 7. Klasse

Für die Projektteilnahme wurde die 7. Klasse unseres ORg, also 17 SchülerInnen der 11. Schulstufe, ausgewählt. Die Ergebnisse der verschiedenen Überlegungen, die auch verschiedene Methoden verfolgten, fanden schließlich alle in der dreistündigen Schularbeit des 2. Halbjahres zusammen. Ich praktiziere bereits seit einigen Jahren erfolgreich, dass ich den SchülerInnen ab der 7. Klasse den für die schriftliche Matura verbindlichen Aufbau

- A Problemarbeit
- B Interpretation
- C Freies Thema

in einer dreistündigen Schularbeit einmal pro Halbjahr abverlange. Dadurch können und müssen die SchülerInnen frühzeitig Konzentration und Durchhaltevermögen an den Tag legen. Einen Umfang von 1000 Wörtern erreichen zu müssen, gilt damit schon ab Anfang der 7. Schulstufe. Das Niveau steigt selbstverständlich kontinuierlich von der ersten in der 7. bis zur zweiten Schularbeit in der 8. Klasse, sodass schließlich die schriftliche Matura keine bedrohliche Hürde darstellt, weil sie dem Verfahren nach als vertraute und zwei Jahre lang erprobte Leistungsüberprüfung wahrgenommen wird. Dem möglichen Einwand, dass auf diese Weise zu wenig schriftliche Noten entstünden, die eine Beurteilung zum Jahresschluss rechtfertigten, kann entgegengehalten werden, dass *erstens* jede Schularbeit Druck beim Schüler/der Schülerin erzeugt und dieser sich kontraproduktiv auf die Motivation des Schülers/der Schülerin auswirkt und *zweitens* natürlich während des Schuljahres mehrfach schriftliche Schulübungen gemacht werden, also etwa Stilübungen (auf die ich nachfolgend noch zu sprechen komme), Problemarbeiten aus aktuellem Anlass (z. B. sollten in einer Phase besonderer Unruhe in der Klasse die Begriffe Stille und Ruhe gegeneinander abgewogen werden) oder kleinere schriftliche Leistungsüberprüfungen aus

Teilgebieten der Literaturgeschichte, die neben der Mitarbeit, den für alle verbindlichen Referaten und den Hausübungen durchaus eine repräsentative Beurteilung erlauben. Auch setzte ich zu Anfang des Schuljahres SchülerInnen und Eltern der 7. und 8. Klassen über dieses Verfahren in Kenntnis.

Die Themenstellung beinhaltet zwei grundverschiedene methodische Zugänge – entsprechend dem Verlauf unserer Projektteilnahme:

I. *Fremdheit/Befremden in der Begegnung mit Goethe-Texten*

(Methode: kreatives Arbeiten, fächerübergreifend – unsere kleine Schule ermöglicht relativ einfaches Zusammenarbeiten zwischen KollegInnen)

II. *Migration, Angst und Ausgrenzung auch in Texten des 20. Jahrhunderts*

(Methode: argumentatives Schreiben, grundlagenorientierte Literaturinterpretation)

Zu I. Goethe

Die deutschen Klassiker haben an unserer Schule seit jeher eine große Tradition, die Vielfalt des Goethe'schen Werkes (wie etwa auch seine Farbenlehre) findet nicht zuletzt wegen der intensiven Betrachtung durch Rudolf Steiner in verschiedene Fächer Eingang, wie beispielsweise in den Sprachunterricht, Physikunterricht oder die Bildnerische Erziehung. In der 7. Klasse stehen die Epochen *Sturm und Drang* und *Klassik* zu Schulanfang auf dem Lehrplan, die ich stets mit Gedichten, *Den Leiden des jungen Werther* und *Faust* in gemeinsamer Lektüre erarbeite. Der Ausschnitt aus der *Italienischen Reise*, der sich auch im Anhang befindet, war Ausgangspunkt für das Projekt »Das Erleben des Fremden. Goethe kreativ«.

Johann Wolfgang von Goethe: *Italienische Reise*

Referate stellten verschiedene Aspekte der Goethe'schen Reise nach Italien dar: Seine (auto-)biographische Komponente, seine Sprache und seinen Verlauf:



Bei eingehender Lektüre machten sich die SchülerInnen mit den Einzelheiten des Werkes vertraut. Dann wählte jede/r ein Reiseziel in Italien aus, das er/sie selbst schon einmal besucht hatte und fertigte – im Stile Goethes – einen entsprechenden Reisebericht an. Sightseeing, persönliche Erlebnisse und vor allem die *Begegnung mit dem Fremden* standen zum Thema. Die Sprache Goethes war den SchülerInnen ja vertraut. Also setzten sie sich vor allem mit den Reisebedingungen auseinander, mit der Veränderung der Lebensrealität und ihrer Wahrnehmung. Die Routen von heute waren interessanterweise zumeist mit denen Goethes vergleichbar.

Zur selben Zeit entstanden unter der Leitung unserer Direktorin und Lehrerin Frau Dr. Elisabeth Rössel-Majdan Bühnenbilder. Denn ursprünglich war die »Erlebnisreise« durch Italien für eine Präsentation unterstützt durch Bilder vorgesehen, bestehend aus einer Zusammenstellung von Texten Goethes und jenen der SchülerInnen. Zu dieser Präsentation kam es aus verschiedenen Gründen nicht. Fotos von den Bildern und ein Kommentar dazu finden sich im Anhang 1.

Die Arbeit mit der *Italienischen Reise* war die Grundlage der Aufgabenstellung der Schularbeit: »Problemarbeit: Reiseziel Italien. Im Wandel der Zeit« (vgl. Anhang 2, A1). Ganz unabhängig von Goethe und der Arbeit mit seinem Werk sollte hier ein neuer nicht-literarischer Zugang zur ursprünglichen Ausgangsdiskussion gefunden werden.

Da im Rahmen der schriftlichen Matura verschiedene Schlüsselkompetenzen gefragt sind, sollten die SchülerInnen nach dem kreativen Schreiben (wie oben beschrieben) nun pragmatischere Formen üben, das hieß zunächst *Diskussion* und *Problembehandlung*.

Zu II. Migration, Angst und Ausgrenzung auch in Texten des 20. Jahrhunderts

Um in der Klasse gemeinsame Anhaltspunkte für ein Diskussion zu haben, präsentierte ich das Thema Migration anfangs anhand (rechts-)populistischer Aussagen und wies auf die Dringlichkeit einer Auseinandersetzung mit der Thematik hin. Wir ließen ein Tafelbild entstehen, das die Vielfalt des Begriffs, seiner damit zusammenhängenden Probleme und mögliche Lösungsansätze aufzeigen sollte.

Dann wurde den SchülerInnen im Zuge einer Hausübung die Möglichkeit gegeben, sich aus den verschiedenen Medien Material zum Thema Migration zu beschaffen. Am folgenden Tag standen uns durchgehend drei Stunden zur Verfügung. In dieser Zeit schrieben die SchülerInnen eine Problemarbeit zum Thema Migration, ein diesmal rein sachlich abzuhandelnder Zugang ohne Verwendung von Literatur. Hier ein Beispiel eines SchülerInnen-aufsatzes:

Migration

Das Fremde kann unser Leben einerseits farbiger und facettenreicher gestalten und andererseits kann es uns auch Angst machen. Wir können uns angegriffen, bedroht, verletzt oder verunsichert fühlen. Es ist eine Angst, die oft politisch missbraucht wird.

Einwanderer haben es oft nicht leicht, vor allem zu Beginn. Sie können meist die Sprache nicht, kennen die Sitten und Gebräuche nicht, alles ist neu und anders. Diese Menschen brauchen sehr viel Kraft und Energie sich an den neuen Ort zu gewöhnen, sich zurechtzufinden und Freunde zu gewinnen. Schwierig wird es vor allem, wenn Menschen wegen Krieg oder Verfolgung ihre Heimat, eventuell sogar ihre gesamte Familie über Nacht verlassen mussten oder sie sogar verloren haben. Aber nicht nur die Migranten müssen viel Energie einsetzen, sondern auch die Einheimischen. Im Prinzip müssen sie denselben Prozess durchmachen wie die Migranten.

Illegale Arbeitsmigranten sind solche, die keine Aufenthaltsgenehmigung bekommen und illegal einreisen. Die vermeintliche Aussicht auf ein besseres Leben bringt auch heute noch Menschen aus ärmeren Ländern, z.B. Afrika dazu, sich Schlepperbanden in die Hände zu geben. Ihnen geben sie oft ihr gesamtes Er-

spartes, um dann auf zum Teil unmenschliche Art und Weise, z. B. im Frachtraum eines Schiffes oder in LKWs oft mehrere Tage und ohne Nahrungsmittel in EU-Länder eingeschmuggelt zu werden. Viele haben dies schon mit ihrem Leben bezahlt. In Zeiten der Hochkonjunktur sind Arbeitskräfte erwünscht, aber in Zeiten schlechter Wirtschaftslage und hoher Arbeitslosigkeit sind solche Leute nicht gern gesehen. In diesen Zeiten lebt womöglich der Ausländerhass auf.

Vorteile der Einwanderung:

— Migranten und Migrantinnen steigern die Geburtenrate. In den letzten Jahren gab es in Österreich einen verstärkten Geburtenrückgang. Dies hätte zur Folge, dass es in Zukunft zu wenige Leute geben wird, die das Wirtschaftssystem erhalten und unsere Pensionen bezahlen. Durch die MigrantInnen kann dies verhindert werden.

— Sie stärken die Sozialversicherungssysteme durch ihre Beiträge.

— Sie tragen zu einem vielfältigen kulturellen Leben bei. Sie bringen ihre Gebräuche, Kultur und Wissenschaft in das fremde Land mit ein. Zu Beginn hat man MigrantInnen nur als ArbeiterInnen gesehen, aber heute sieht man sie auch schon als mehr, da sie das Geld nicht nur einnehmen, sondern auch wieder ausgeben, und das belebt unsere Wirtschaft. Es werden gezielt für EinwandererInnen Produkte bzw. eigene Märkte geschaffen.

— Branchen wie die Finanzdienstleister, die Zeitarbeitsfirmen und der Wohnungsmarkt, konnten sich am schnellsten an die neue Situation anpassen, da sie auch einen großen Nutzen davon haben. Die großen Vorteile, die die Firmen in den MigrantInnen sehen sind, dass sie weniger Geld verlangen, weil es für sie im Verhältnis trotzdem sehr viel Geld ist und sie dadurch viel motivierter sind, als die InländerInnen.

Nachteile der Einwanderung:

— Die Verunsicherung der einheimischen Menschen. Die Menschen haben Angst, dass ihnen Arbeitsplätze weggenommen werden.

— Die einheimische Bevölkerung stößt sich daran, dass die MigrantInnen dieselben Sozialleistungen in Anspruch nehmen dürfen, für die sie selbst Jahrzehnte lang einzahlen mussten.

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass gerade Österreich ein Land ist, welches sich im Laufe der Geschichte aus vielen verschiedenen Volksgruppen zusammengewürfelt hat.

Viele österreichische Besonderheiten sind auf diese Vermischung von Kulturen zurückzuführen. Aus meiner Sicht gibt es daher keinen Grund diese völlig normale Entwicklung des Immigrierens verhindern zu wollen.

Julia Kriegleder

Nach dieser Vorbereitungsphase wandten wir uns der Textinterpretation zu. So besprachen wir den Text *Der 1. Neger meines Lebens* von Alois Brandstetter. Interessant war, wie schwer es schon vorweg war, überhaupt mit der Lektüre zu beginnen, weil sich die SchülerInnen so sehr über den Titel aufregten, dass im Vorfeld erst einiges zu Entstehungszeit und Umständen gesagt werden musste. Üblicherweise bleibe ich sonst zunächst immer streng am Text und erst danach gebe ich biographische oder sozialhistorische Zusatzinformationen. Unser Augenmerk galt der problematischen Vaterfigur auf der inhaltlichen und den vielen Wiederholungen auf der sprachlichen und strukturellen Ebene. Der Text fand großen Anklang und wurde lebhaft diskutiert.

Im Rahmen der nachfolgenden Schularbeit hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, anhand der Textvorlage selbst eine (Kindheits-)Erinnerung transkultureller Art in Form eines Prosatextes kreativ zu gestalten (vgl. Anhang 2, C2).

Damit nun *Transkulturalität* auch im Rahmen einer Interpretation in der Schularbeit nutzbar würde, wurden hierzu zwei verschiedene Textvorlagen angeboten: Die eine (vgl.

Anhang 2, B1) behandelte Fremdheit/Migration *auf der sprachlichen Ebene*. Bei diesen kurzen Prosatexten und Gedichten handelte es sich um eine Zusammenstellung, die Befremden in verschiedensten Facetten zeigt. Diese galt es zu erkennen und zu benennen sowie miteinander zu vergleichen.

Der Prosatext *Die Vertreibung aus der Hölle* von Robert Menasse stellte weniger Sprache als eine gewisse Fremdheit hervorrufendes Element in den Vordergrund als vielmehr *religiöse Zugehörigkeit*: Das Judentum als verfolgte Minderheit war den SchülerInnen präsent, anhand dieses Textes setzten sich vorwiegend inhaltlich sehr interessierte SchülerInnen mit Vorurteilen und Erzählmustern auseinander (vgl. Anhang 2, B2).

Was verband nun diese beiden auf den ersten Blick so unterschiedlichen Arbeitsblöcke? Es waren deren *Ziele*: Durch den Umgang mit einerseits poetischen und andererseits Sachtexten sollte das Kennenlernen und die Aneignung verschiedener Sprachstile durch Imitation und Einfühlen in verschiedene literarische Situationen geübt werden.

Pragmatik und Kreativität sind nicht zwei sich *ausschließende*, sondern einander *ergänzende Zugänge*, auch wenn es die *Fremdheit in Literatur und Alltag* zu beschreiben gilt.

Anhang 1



Arbeit mit Bildern und Texten

Großflächig mit Acrylfarben ganz aus der Farbe heraus zu gestalten, das war ein vollkommen neues Erlebnis für viele SchülerInnen. Die Leinwände wurden auf dem Boden ausgebreitet und die Farbe aus der Tube darauf gedrückt. Mit Gummihandschuhen und Schwämmen begannen nun einige Mutige die Farbe mit Verdünner und Wasser zu vermischen und in großen Flächen den Untergrund zu färben. Dabei wurde auf die Tagesstimmung, den Bildrand und Horizont Rücksicht genommen, um Intensität oder Aufhellung der Farbe richtig zu verteilen.

Obwohl die Klasse recht groß war, wurde intensiv und konzentriert gearbeitet. Alle konnten als ZuschauerInnen, BetrachterInnen und RatgeberInnen mitgestalten. Dann wurde über die »gesehene« Landschaft gesprochen, einige Stellen aus der Italienreise gelesen und Goethe´sche Skizzen herangezogen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den entworfenen Bildern herauszuarbeiten.

Wir entdeckten dabei, dass das »Ungefähre«, das »Nicht-zuende-Gestaltete« gerade die meiste »Bewegtheit« im Betrachten bewirkt, sodass die SchülerInnen selbst große Freude hatten an ihren Produkten.

Mag^a Drⁱⁿ E. Rössel-Majdan

Lehrerin für Bildnerische Erziehung und Direktorin der Schule

2. Deutschschularbeit 7. ORG, 28.4.2009

Fremdheit in Literatur und Alltag

Wählen Sie *eines* der folgenden Themen:

A Problemarbeit

1. Reiseziel Italien. Im Wandel der Zeit.

Setzen Sie sich ausgehend von dem beigegebenen Text aus der *Italienischen Reise* von J.W. Goethe mit dem Reiseziel Italien damals und heute auseinander.

Gehen Sie dabei unter anderem auf »Italiensehnsucht«, »Massen- und Kulturtourismus«, »Sprach-barrieren« und persönliche Erfahrungen ein.

2. Gemeinschaft

Definieren Sie ausgehend von dem Ihnen bekannten Text Franz Kafkas den Begriff *Gemeinschaft*. Zeigen Sie verbindende und trennende Aspekte einer Gemeinschaft auf, gehen Sie dabei auf unterschiedliche Werte in verschiedenen Kulturen und Epochen ein.

B Interpretation

1. Setzen Sie sich mit den beiliegenden Gedichten verschiedener Autoren auseinander.

Jedes beschreibt Fremdheit, Sprachgrenze, Migration anders. Wie? Was haben die Gedichte gemeinsam, was unterscheidet sie? Vergleichen Sie. Nehmen Sie persönlich Stellung.

2. Interpretieren Sie die Erzählung *Die Vertreibung aus der Hölle* von Robert Menasse.

Um welche Art Befremdlichkeit handelt es sich in diesem Text? Stellen Sie historische Bezüge her. Gehen Sie auf Erzählmuster und Strukturmerkmale ein.

C Freies Thema (kreativ)

1. Verfassen Sie eine Szene zwischen Faust und Gretchen, in der sich beide bei aller Liebe ihrer (unüberbrückbaren) Fremdheit bewusst werden. Was haben sie sich voneinander erhofft, was gefunden? Schreiben Sie im Stile Goethes.

2. Verfassen Sie eine Kurzprosa, in der Sie ein ähnliches (Kindheits-) Erlebnis mit Fremdheit, eventuell mit MigrantInnen beschreiben. Die Geschichte kann real oder fiktiv sein. Holen Sie sich Anregungen bei dem Ihnen bekannten Text Alois Brandstetters *Der 1. Neger meines Lebens*.

Viel Spaß und viel Erfolg!

Kommentierte Literatur

Auer, Martin: *Deutsch für Außerirdische*. Ein literarisches Panoptikum fürs innere Ohr mit einer CD-Beigabe fürs äußere Ohr. Wien: Mandelbaum 1997

Die kurzen Texte unterhalten mit Verschiebungen auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene. Nicht Interpretation, sondern Reflexion steht im Vordergrund.

Brandstetter, Alois: *Der 1. Neger meines Lebens*. In: *Überwindung der Blitzangst*. Prosatexte. Salzburg: Residenz 1971

Die erstmalige Begegnung des kindlichen Protagonisten mit einem Farbigen findet auf Textebene über die Wahrnehmung des Vaters statt. Inwieweit sich dieser selbst widerspricht bzw. angreifbar wird, ist neben der interessanten Struktur – die durch die Wiederholung lebt – der Reiz des kurzen Textes.

Goethe, Johann Wolfgang von: *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Stuttgart: Reclam 2000 [1797]

Der ungewöhnliche Wunsch Fausts, durch Erkenntnis menschliche Grenzen zu überwinden, löst seit Veröffentlichung des Klassikers neben Faszination auch »Befremden« aus, vor allem was seine Methoden anbetrifft, um dieses Ziel zu erreichen. Skrupellos verfolgt er es mit Hilfe Mephistos. Gretchen spürt die Kluft zwischen sich und Faust: Sie verkörpert tugendhaft und religiös die Liebe schlechthin, er sieht in ihr einen lebenswerten Versuch der Entgrenzung. Beide gehen ihre Beziehung mit völlig unterschiedlichen Vorstellungen ein. Gretchen muss diese unüberwindliche Fremdheit zwischen sich und ihrem Geliebten überaus schmerzlich empfunden haben.

Goethe, Johann Wolfgang von: *Tagebuch der Italienische Reise 1786*. Mit Skizzen und Zeichnungen des Autors. Herausgegeben und kommentiert von Christof Michel. Frankfurt am Main: Insel 2009 [1816/17]

Die Reisebeschreibung lässt einerseits erkennen, welche Faktoren vor rund 200 Jahren als »befremdlich« wahrgenommen wurden, andererseits wird die Darstellung mit ihren z.T. veralteten Ausdrücken, ihren Aussagen und Inhalten selbst als »fremd« gelesen.

Kafka, Franz: *Gemeinschaft*. In: Franz Kafka: *Beschreibung eines Kampfes: Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlass*. Frankfurt am Main: Fischer 1983 [1936]

Die kurze Erzählung zeigt, wie Außenseitertum entsteht.

Menasse, Robert: *Die Vertreibung aus der Hölle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [2001]

Die Erzählung bietet Jugendlichen hohes Identifikationspotential mit dem Protagonisten, der sich mit »befremdenden« Lebensumständen wie religiöser Zugehörigkeit, Fremdsprachigkeit und Mentalitätsunterschieden konfrontiert sieht.

Alpe-Adria-Region: Eine Grenzerfahrung:

literarische, historische und kulinarische Betrachtungen in Kärnten, Slowenien und Friaul

Henrike Trattnig

»Und wie soll das Ganze funktionieren...?«

Das vorweg! Diese Frage, gestellt von fast allen SchülerInnen der 4c, bildete den Abschluss der Ankündigung des Themas von meiner Kollegin und mir, das im Projektmanagement-Unterricht (PMA) im Schuljahr 2008/09 durchgeführt werden sollte. Das hieß, das Thema wurde von uns Lehrerinnen vorgegeben; nicht zuletzt deshalb, weil der Standort unserer Schule sich dafür anbot. Die Kollegin war vorwiegend für den theoretischen Teil verantwortlich, ich für den inhaltlichen.

Uns war also klar, dass wir uns auf ein Experiment einließen: 27 SchülerInnen des 4c-Jahrganges, eine Kollegin, die Ernährungslehre unterrichtet und auch Klassenvorständin dieses Jahrganges ist, und ich, die ich diese Klasse in Deutsch und Geschichte begleite.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es sich bei unserer Schule um eine berufsbildende handelt, wir es also mit der Oberstufe zu tun haben. Außerdem sehen wir uns oft als »exotische« Anstalt in der österreichischen Bildungslandschaft, da wir Teil des landwirtschaftlichen Schulwesens sind und so zwei Ministerien unterstehen: dem Unterrichts- und dem Landwirtschaftsministerium. Wie bekannt, werden die allgemeinbildenden Unterrichtsgegenstände an einer BHS, was das Stundenausmaß betrifft, stiefmütterlich behandelt; deshalb sind wir für die Einführung des Gegenstandes PMA dankbar, da es so die Möglichkeit gibt, auch in nicht-praktischen Fächern über den Tellerrand hinaus zu forschen. Seien es Projekte, die sich mit der Erschließung des ländlichen Raumes beschäftigen, bei denen Unterrichtsfächer wie Raumplanung und Sprachen gefragt sind, oder Kooperationen mit dem ministeriellen Umweltbüro, in denen SchülerInnen entsprechende Diplomarbeiten (Geographie, Geschichte, Ökologie) verfassen. Oder eben *unser* Pilotprojekt! Die Liste diverser fächerübergreifender Projekte ließe sich fortsetzen.



Was aber all den einzelnen Aktivitäten – über den reinen Unterrichtsalltag hinaus – gemein ist, ist die Tatsache, dass SchülerInnen- und LehrerInnenarbeit in dieser Form von all den Beteiligten neu definiert wird: man denkt zusammen, macht zusammen (scheitert auch, verwirft, entwickelt neu).

Endlich: HLFS Pitzelstätten. Höhere Bundeslehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft, idyllisch gelegen am Rande Klagenfurts; 452 SchülerInnen aus dem ländlichen und städtischen Raum (von Wien bis Vorarlberg, Südtirol, Deutschland).

Der langen Rede kurzer Sinn: Zwei Lehrerinnen wagten den Sprung ins kalte Wasser, nahmen 27 »willige« SchülerInnen mit und harrten aktiv der Dinge, die da kommen sollten. Eine weitere Herausforderung sollte die Teilnahme an dem universitären Pilotprojekt »Transkulturelle Literaturdidaktik in der Schulpraxis« werden. Ich erfuh von der Möglichkeit mitzuarbeiten von Frau Dr. Theresia Ladstätter und war sofort davon begeistert, weil ich mich erstens schon jahrelang mit dieser Thematik auch im Unterricht beschäftige und zweitens sehr daran interessiert bin, wie LehrerInnen an Schulen mit Migrationshintergrund diesbezüglich arbeiten.

Meine anfängliche Skepsis, ob wir mit unserer Schule ohne Migrationshintergrund wohl in dieses Projekt passen würden, hatte sich bald gelegt, denn: auch bei uns treffen Kulturen aufeinander, die unterschiedlicher nicht sein könnten; und wer schon einmal versucht hat, einem vor Rage schäumenden Schüler aus Dornbirn, einer vor lauter Heimweh depressiven Schülerin aus Brandenburg (die im schuleigenen Internat lebt), einem »überhitzten« Schüler aus der Oststeiermark – diese Aufzählung erfolgte zufällig! – gut zuzureden, bzw. die Dialekte überhaupt zu verstehen, weiß, dass Deutsch nicht gleich Deutsch ist. Unser Ansatz war nur ein anderer, das war uns klar.

Procedere

Die Klasse wurde in vier Gruppen eingeteilt:

- *Geschichtegruppe*
- *Literaturgruppe*
- *Brauchtumsgruppe* und
- *ProjektleiterInnengruppe*

Die Anfangsphase war vor allem der Theorie gewidmet, die in vier Wochenstunden (abwechselnd in zwei Gruppen) vermittelt wurde. Daraus einen Auszug:

- Grundlagen des projekttechnischen Arbeitens (Strukturplan, Meilensteinplan etc.)
- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten
- Literaturrecherchen
- Zitierregeln
- Fremdheit. Minderheit. Mehrheit
- Geschichtlicher Überblick
- Besuch themenspezifischer Vorträge

Langsam kristallisierte sich heraus, was unser gewähltes Thema »hergeben« könnte.

Die *Geschichtegruppe* versuchte den Grenzraum zu erfassen: geographisch und kulturell; Besuche in der Bibliothek der Uni Klagenfurt wurden häufig.

Die *Literaturgruppe* suchte nach Büchern aus diesem Raum und kaufte sie teilweise auch ein (die Rechnungsführerin unserer Schule ließ sich durch die SchülerInnen von der Wichtigkeit des Ankaufs der vereinzelt auch recht teuren Bücher überzeugen!), las sie an, schrieb kurze Rezensionen und veranstaltete Leseabende.

Die *Brauchtumsgruppe* erarbeitete Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand von Literatur, die von mir nicht bereitgestellt wurde.

Die *Projektleitergruppe* organisierte die Kommunikation unter den Gruppen, bereitete eine Lesung, zwei Tagesexkursionen (Ljubljana, Aquileia, Grado) vor, plante für die Präsentation im Stadtschulrat und für die Abschlusspräsentation an der Schule.



Also: Man wurde aktiv! Aktiver, als wir Lehrerinnen es vermutet hatten, was auch hieß: einiges »sanft« zu begradigen, sich da und dort zu entschuldigen (ob der manchmal etwas forschen Forderungen seitens der SchülerInnen), zu schlichten etc. Die Tatsache aber, dass es schön langsam zu »greifen« begann, dass die SchülerInnen die Wichtigkeit ihrer Bemühungen erkannten, machte Freude.

Spätestens mit Beginn des zweiten Semesters wurde klar, dass man sich innerhalb des Projektteams aufeinander verlassen konnte. Jede/r machte ihre/seine Arbeit, wollte dafür auch Anerkennung, was sie/er auch bekam.

Da es sich bei diesem Projekt um ein ganzjähriges handelte, würde es zu weit gehen, die Arbeit der einzelnen Gruppen in diesem Artikel zu dokumentieren. So möchte ich mich auf die *Literaturgruppe* beschränken, weil ich der Meinung bin, dass gerade sie es war, die mit ihrer Arbeit Wege und Räume im Grenzgebiet ergangen, erlesen, erkundet und erfahren hat. Durch das Lesen, die Auseinandersetzung mit Texten (in deutschen Übersetzungen!) wurde es zum gemeinsamen Ziel, Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge, Dialogfähigkeit bewusst zu machen. Insofern kann diese Beschäftigung als ein Beitrag zur inter- und transkulturellen Begegnung gesehen werden.

Nicht zuletzt sei auch die konstruktive Zusammenarbeit mit SchülerInnen des *Slowenischen Gymnasiums/Celovec* zu erwähnen, die die Literaturgruppe eigenständig organisiert hat. Gemeinsam erarbeitete man eine *Lesung* an der Schule, die beim Publikum großen Anklang fand. (Im *Anhang* findet sich das Programm der Lesung und eine kommentierte Literaturliste, die die SchülerInnen der Literaturgruppe für diese Thematik besonders geeignet hielten).

Am Rande sei anzumerken, dass sich das Lesen dieser Bücher auch auf Mitglieder der anderen Gruppen ausweitete, sie neugierig machte. Was kann Literatur Besseres passieren!?

Ich möchte an dieser Stelle behaupten, dass wir gut gearbeitet haben, weil letztlich alle genügend »Neugier« mitbrachten oder auch im Laufe der Zeit entwickelten, wir uns gegenseitig ein Korrektiv waren, SchülerInnen ihre Arbeitsaufgaben ernst nahmen, es ein gegenseitiges Geben und Nehmen war, wir feststellen konnten, dass Unterricht (fast!) demokratisch ablaufen kann, es sich um ein Thema handelte, das in seiner Vielfalt alle ansprach, wir von Anfang an auf nichts Fertiges zurückgriffen, sondern einzelne Schwerpunkte erarbeiteten.

Ich glaube, dass durch diese Art von Unterricht die Wahrnehmung aller an diesem Projekt Beteiligten geschult wurde, und zwar im Hinblick auf Toleranz, Akzeptanz und Respekt. Mehrsprachigkeit gilt als Herausforderung, denn unser Leben spielt sich immer zwischen mehreren Sprachen, Milieus und Orten ab. »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.« (L. Wittgenstein)

Und wenn SchülerInnen in ihren abschließenden Reflexionen schrieben: »War doch nicht so fad!« oder »Irgendwann sind mir die Augen im Hirn aufgegangen!« oder »Die Slowenen schauen ja aus wie wir! Die meisten von ihnen können sogar Deutsch!« oder »Ich habe einiges über das *Andere* begriffen!« oder »Ich glaube, Lesen zahlt sich aus!« oder »Ein wenig sensibler bin ich schon geworden!«, dann hat sich die Arbeit gelohnt!

Anhang

Lesung

2. April 2009 (11 Uhr)
Festsaal der Schule

Programm

1. Begrüßung (Mayr):

Verehrtes Publikum! Herzlich willkommen zu unserer Lesung!

Wir Schülerinnen und Schüler der 4c beschäftigen uns in diesem Schuljahr im PMA-Unterricht mit dem Thema: Die Alpe-Adria-Region. Eine Grenzerfahrung. Abgesehen von theoretischen Grundlagen eines Projektes versuchen wir diese Region zu »begreifen«. Auf eine kurze literarische Reise in diese Gegend möchten wir Sie für eine Stunde mitnehmen. Wir freuen uns sehr, dass wir Unterstützung bekommen haben: von Kolleginnen und Kollegen aus dem Slowenischen Gymnasium, die mit uns gemeinsam die Texte ausgesucht haben.

2. *Siamo tutti nella stessa barca! / Vsi smo v istem čolnu! / Wir sitzen alle in einem Boot!* (drei SchülerInnen)

3. »Es ist die Literatur, die das Bild eines Landes bestimmt, gerade indem sie allen fertigen Bildern mit Hartnäckigkeit und sanfter Gewalt widerspricht.« *Peter Handke* (Brettner)

4. Einstieg in die Texte (Greiner):

Wir konnten feststellen, dass man Literatur nicht einteilen kann; sie lässt sich nicht eingrenzen, begrenzen; gottseidank! Es ist eine Tatsache, dass Literatur aus nationalen Fesseln heraustreten muss ohne auf eigene Wurzeln verzichten zu müssen. So begegnete uns auch die Literatur aus diesem Raum: Wir fanden keine typisch slowenischen, deutschen oder italienischen Texte. Was wir fanden, waren Geschichten, die einander ähnelten, aber auch Verschiedenheiten aufwiesen. Gerade das macht es so spannend, sich mit anderen Welten zu befassen.

5. Auszug aus Boris Pahor: *Der Schmetterling auf dem Kleiderhaken* (Hafelner)

6. Harfe (Neuper)

7. Auszüge aus Maja Vidmar: *Die Tür / Vrata, Die Brücke / Most* (zwei SchülerInnen aus dem Slowenischen Gymnasium und zwei aus unserer Schule)

8. Erläuterndes zu den Texten (Hirm)

Die Beschäftigung innerhalb unseres Projektes hat uns gezeigt, dass literarische Bildung nicht mehr als *nationale*, sondern als *kosmopolitische* oder *globale* Bildung konzipiert werden soll. Das heißt nicht, dass die eigene Literatur gegen die Weltliteratur ausgetauscht werden soll. Es heißt nur, dass das »Eigene« nicht mehr als »Nabel der Welt« gesehen werden darf. In einer Zeit wie der unseren müssen wir über den eigenen Tellerrand blicken. Die Angst vor dem Fremden müssten wir eigentlich schon abgelegt haben. Mehrsprachigkeit im wahrsten Sinne des Wortes ist angesagt, damit wir nicht nur von Toleranz sprechen, sondern von Akzeptanz und Respekt!

9. Textauszüge:
 Florjan Lipuš: *Der Zögling Tjaž* (Schinegger)
 Srečko Kosovel: *Der Knabe und die Sonne/Deček in sonce* (Hafelner, Urska)
 Srečko Kosovel: *Sultancek fährt Eisenbahn/Sultancek na vlaku* (Groinig, Marija, Marian)
10. Harfe (Neuper)
11. Giuseppe Zigaina: *In die Lagune* (Niederbichler)
12. Anstelle eines Schlusswortes: Ingeborg Bachmann:
Von einem Land, einem Fluss und den Seen (Virgolini)
 »In Kärnten konnte man schon vor dem Einmarsch der deutschen Truppen ein Bild davon gewinnen, wie sie dem Land die Grenzen zogen und um die Kiefern Stacheldrahtverhau legten und mit Zündschnur und Sprengstoff Stille und Frieden zerstörten. In diesen geschichtlichen Konflikten lag der Ursprung der Sehnsucht, Grenzen zu überschreiten. Wir wollen über Grenzen sprechen und gehen; wir werden sie vor Heimweh überschreiten und dann im Einklang stehn mit jedem Ort.«

Kommentierte Literatur

- Bachmann, Ingeborg:** *Von einem Land, einem Fluss und den Seen*. In: Ingeborg Bachmann: *Anrufung des großen Bären. Gedichte*. München: Piper 1956
 Grenzen hinauszuschieben, ist das Bemühen Ingeborg Bachmanns, besonders in den Gedichten, in denen sich häufig Formen des Mystischen spiegeln.
- Frančič, Franjo:** *Heimat, bleiche Mutter*. Roman. Aus dem Slowenischen mit einem Nachwort von Erwin Köstler. Klagenfurt: Drava 2008 [2005]
 Außenseiter der slowenischen Gesellschaft im Jugoslawien der späten siebziger Jahre bilden die dargestellten Randexistenzen: Junge Frauen und Männer aus desolaten Familienverhältnissen, die mit der gesellschaftlichen Ordnung im Dauerkonflikt liegen.
- Handke, Peter:** *Abschied des Träumers vom Neunten Land. Eine Wirklichkeit, die vergangen ist: Erinnerungen an Slowenien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991
 Der Autor blickt in Trauer und Zorn auf seine Erfahrungen in dem unabhängigen Staat Slowenien zurück. Das sagenhafte Land, das Ziel der gemeinsamen Sehnsüchte aller, heißt in der slowenischen Sprache das »Neunte Land«.
- Handke, Peter:** (*Motto*). In: *Glückliches Österreich. Literarische Besichtigung eines Vaterlandes*. Herausgegeben von Jochen Jung. Salzburg und Wien: Residenz 1978
 Wer die Literatur, die in einer bestimmten Region in einem bestimmten Zeitraum entsteht, zur Kenntnis nimmt, bekommt eine Ahnung von all den kollektiven Bewusstseinsbewegungen eben dieses Landstrichs in eben dieser Epoche.
- Heinichen, Veit:** *Die Toten vom Karst. Ein Proteo-Laurenti-Krimi*. München: dtv 2008
 Ein heikler Fall für Kommissar Laurenti, den Südtaliener, für den das explosive Gemisch aus Slowenen, Kroaten und Italienern, aus eifernden Nationalisten und alten Kommunisten schwer zu durchschauen ist.
- Jančar, Drago:** *Luzias Augen. Erzählungen*. Aus dem Slowenischen von Daniela Kocmut und Klaus Detlev Olov. Wien: Folio 2005
 Eine Sammlung aufregend menschlicher Abenteuer, verpackt in die eine große Geschichte der Menschheit.
- Kosovel, Srečko:** *Der Knabe und die Sonne/Deček in sonce*. Aus dem Slowenischen von Maja Haderlap und illustriert von Mojca Cerjak. Klagenfurt: Drava 2000
 Dieses von Maja Haderlap ins Deutsche übersetzte und von Mojca Cerjak illustrierte Kinderbuch führt in eine metaphernreiche Märchenlandschaft.
- Kosovel, Srečko:** *Sultancek fährt Eisenbahn/Sultancek na vlaku*. In: Srečko Kosovel: *Der Knabe und die Sonne/Deček in sonce*. Aus dem Slowenischen von Maja Haderlap und illustriert von Mojca Cerjak. In: Klagenfurt: Drava 2000
 Dieses von Maja Haderlap ins Deutsche übersetzte und von Mojca Cerjak illustrierte Kinderbuch führt in eine metaphernreiche Märchenlandschaft.
- Kovačič, Lojze:** *Die Zugereisten*. Eine Chronik. Erstes Buch. Roman. Aus dem Slowenischen von Klaus Detlef Olov. München: dtv 2008 [2004]

- Ein Buch über Entwurzelung und Aufbegehren, Verzweigung und Trotz. Ein Protokoll der dramatischen Jahre vor und während des Krieges aus der Sicht des Kindes.
- Kreše, Maruša: *Heute nicht/Danes ne. Gedichte/Pesmi. Slowenisch-Deutsch. Aus dem Slowenischen von Fabjan Hafner. Klagenfurt: Drava 2009***
Eine Suche nach der Gegenwart, dem Leben. Ein Aufbruch ins Wort, in die Sprache – die Autorin versucht den Leser/die Leserin dorthin mitzunehmen.
- Kukovica, Franc: *Als uns die Sprache verboten wurde. Eine Kindheit in Kärnten (1938–1945). Aus dem Slowenischen von Gertraud Pasterk. Klagenfurt: Drava 2008***
Eine Erinnerung an Zurücksetzungen und Demütigungen, an Angst und Stolz – denn so jung er war, der Autor selbst, hatte er schon an Dingen teilgenommen, von denen niemand etwas wissen durfte.
- Lipuš, Florian: *Der Zögling Tjaž. Roman. Aus dem Slowenischen von Peter Handke. Klagenfurt: Wieser 2007 [1981, 1972 in Originalsprache]***
Diese Geschichte erzählt in einer rituellen Sprachkomposition vom Zögling Tjaž. Seine eigentliche Kraft aber bekommt das Buch durch die zusätzliche Stimme des Autors; es ist eine Stimme der Verletztheit, des Hohns und der Empörung,
- Madieri, Marisa: *Wassergrün. Eine Kindheit in Istrien. Aus dem Italienischen von Ragni Maria Geschwend. Wien: Zsolnay 2004***
Erzählt von einem exemplarischen Flüchtlingsschicksal nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Zusammen mit 300 000 anderen Italienern zieht die Familie Madieri vom jugoslawischen Rijeka ins italienische Triest.
- Magris, Claudio: *Blindlings. Roman. Aus dem Italienischen von Ragni Maria Geschwend. München: dtv 2009 [2007]***
Alle Schrecken, alle Hoffnungen, alle Utopien des 20. Jahrhunderts spiegeln sich in diesem Lebenslauf. Abenteuer, politische Zeugnisse, Untergang der Illusion und Scheitern: Dargestellt in einem schwindelerregenden Monolog.
- Pahor, Boris: *Blumen für einen Aussätzigen. Slowenische Novellen aus Triest. Aus dem Slowenischen von Mirella Urdih-Merku. Klagenfurt: Kitab 2004***
Der Autor schildert vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart das Schicksal seiner Landsleute. Die Kritik und das ungehörte Geschehen sind jedoch von einem versöhnlichen Unterton getragen.
- Rabinovici, Doron: *Ohnehin. Roman. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005 [2004]***
Dieser Roman erzählt von Liebe, Verlust, Moral und Geschichte, vom Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Herkunft, von den Missverständnissen, absichtlicher und versehentlicher Grausamkeit, den Traurigkeiten des Erinnerns und der Verzweigung des Vergessens.
- Truschner, Peter: *Schlangenkind. Roman. München: dtv 2004 [2001]***
Eine lebensechte Geschichte vom Heranwachsen in der Enge einer österreichischen Provinz.
- Vidmar, Janja: *Zoo. Aus dem Slowenischen von Andrea Haberl-Zemljič. Klagenfurt: Hermaporas 2008***
Die Autorin führte als eine der ersten gesellschaftliche Rand- und Tabuthemen in die slowenische Literatur ein und erzählt diese teilweise ungeschminkt im Milieujargon.
- Vidmar, Maja: *Leibhaftige Gedichte. Aus dem Slowenischen von Fabjan Hafner. Graz: Droschl 1999***
In jedem ihrer Gedichte gelingt es ihr, kaum Greifbares aufscheinen zu lassen und trotzdem schonungslose Bestandesaufnahme vorzunehmen. Vidmars Gedichte sind immer solche über die eigenen Wünsche, Ängste und Hoffnungen.
- Zigaina, Giuseppe: *In die Lagune. Erzählungen. Aus dem Italienischen von Karin Fleischanderl. Wien: Folio 2006***
Meisterhaft erzählt Zigaina von Menschen auf dem Land und in der Lagune, von einer vergangenen Welt, die noch beseelt war von Geheimnissen und Menschenvertrauen.

Literatur- empfehlungen zur trans- kulturellen Literaturdidaktik:

Im Unterricht erprobte Primärtexte

Die Primärliteratur ist von der jeweiligen Pilotlehrerin, von jedem Pilotlehrer kommentiert, als »Kommentierte Literatur« den einzelnen Artikeln angefügt.

- Andrić, Ivo: *Die Brücke über die Drina*. Aus dem Serbokroatischen von Ernst E. Jonas. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [1953, 1945 in Originalsprache]
- Artmann, H. C.: *Keine Menschenfresser, bitte!* In: H. C. Artmann: Im Schatten der Burenwurst. Skizzen aus Wien. Salzburg und Wien: Residenz 1987 [1983]
- Auer, Martin: *Deutsch für Außerirdische*. Ein literarisches Panoptikum fürs innere Ohr mit einer CD-Beigabe fürs äußere Ohr. Wien: Mandelbaum 1997
- Bachmann, Ingeborg: *Von einem Land, einem Fluss und den Seen*. In: Ingeborg Bachmann: Anrufung des großen Bären. Gedichte. München: Piper 1956
- Bebey, Francis: *Das Regenkind*. Aus dem Französischen von Heinrich Raatschen. Wuppertal: Peter Hammer 1997
- Bichsel, Peter: *Ein Tisch ist ein Tisch*. In: Peter Bichsel: Kindergeschichten. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997 [1969]
- Bisultanov, Aпти: *Schatten eines Blitzes*: Gedichte aus Tschetschenien 1982–2004. Deutsch–Tschetschenisch. Aus dem Tschetschenischen von Ekkehard Maaß. Klagenfurt: Kitab 2004
- Boesberg, André: *Den Taliban entkommen*. Nach der wahren Geschichte von Sohail Wahedi. Aus dem Niederländischen von Bettina Bach. Berlin: Bloomsbury 2008
- Brandstetter, Alois: *Der 1. Neger meines Lebens*. In: Überwindung der Blitzangst. Prosatexte. Salzburg: Residenz 1971
- Budhos, Marina: *Es gibt uns doch!* Aus dem Amerikanischen von Eva Riekert. München: dtv 2008
- Cesco, Federica de: *Spaghetti für zwei*. In: Federica de Cesco: Freundschaft hat viele Gesichter. Stuttgart: Rex 1986
- Comenius, Jan Amos: *Gewalt sei ferne den Dingen*. Eine Auswahl aus seinen Schriften erläutert und herausgegeben von Edith Biewend. Heilbronn: Eugen Salzer 1971

- Dirie, Waris mit Cathleen Miller: *Wüstenblume*. Autobiographie. Aus dem Englischen von Bernhard Jendricke, Christa Prummer-Lehmair, Gerlinde Schermer-Rauwolf, Barbara Steckhan. München: Heyne 2002 [1998]
- Döblin, Alfred: *Berlin Alexanderplatz*. München: dtv 1994 [1929]
- Etz, Elisabeth: *Vorurteile, oder was?* Wien: Buchklub 2008 (=Buchklub Gorilla Bd. 33)
- Frančič, Franjo: *Heimat, bleiche Mutter*. Roman. Aus dem Slowenischen mit einem Nachwort von Erwin Köstler. Klagenfurt: Drava 2008 [2005]
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Stuttgart: Reclam 2000 [1797]
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Tagebuch der Italienische Reise 1786*. Mit Skizzen und Zeichnungen des Autors. Herausgegeben und kommentiert von Christof Michel. Frankfurt am Main: Insel 2009 [1816/17]
- Grün, Max von der: *Vorstadtkrokodile*. München: Bertelsmann 2002 [1976]
- Handke, Peter: *Abschied des Träumers vom Neunten Land*. Eine Wirklichkeit, die vergangen ist: Erinnerungen an Slowenien. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991
- Handke, Peter: *(Motto)*. In: Glückliches Österreich. Literarische Besichtigung eines Vaterlandes. Herausgegeben von Jochen Jung. Salzburg und Wien: Residenz 1978
- Heinichen, Veit: *Die Toten vom Karst*. Ein Proteo-Laurenti-Krimi. München: dtv 2008
- Hikmet, Nâzım: *Die Namen der Sehnsucht/Hasretlerin Adi*. Gedichte. Türkisch–Deutsch. Ausgewählt, nachgedichtet und mit einem Nachwort von Gisela Kraft. Zürich: Ammann 2008
- Jančar, Drago: *Luzias Augen*. Erzählungen. Aus dem Slowenischen von Daniela Kocmut und Klaus Detlev Olov. Wien: Folio 2005
- Kafka, Franz: *Gemeinschaft*. In: Franz Kafka: Beschreibung eines Kampfes: Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlass. Frankfurt am Main: Fischer 1983 [1936]
- Knapp, Radek: *Herrn Kukas Empfehlungen*. Roman. München: Piper 2001 [1999]
- Kosovel, Srečko: *Der Knabe und die Sonne/Deček in sonce*. Aus dem Slowenischen von Maja Haderlap und illustriert von Mojca Cerjak. Klagenfurt: Drava 2000
- Kovačič, Lojze: *Die Zugereisten*. Eine Chronik. Erstes Buch. Roman. Aus dem Slowenischen von Klaus Detlef Olof. München: dtv 2008 [2004]
- Krese, Maruša: *Heute nicht/Danes ne*. Gedichte/Pesmi. Slowenisch–Deutsch. Aus dem Slowenischen von Fabjan Hafner. Klagenfurt: Drava 2009
- Kukovica, Franc: *Als uns die Sprache verboten wurde*. Eine Kindheit in Kärnten (1938–1945). Aus dem Slowenischen von Gertraud Pasterk. Klagenfurt: Drava 2008
- Lipuš, Florian: *Der Zögling Tjaž*. Roman. Aus dem Slowenischen von Peter Handke. Klagenfurt: Wieser 2007 [1981, 1972 in Originalsprache]
- Madieri, Marisa: *Wassergrün*. Eine Kindheit in Istrien. Aus dem Italienischen von Ragni Maria Geschwend. Wien: Zsolnay 2004
- Magris, Claudio: *Blindlings*. Roman. Aus dem Italienischen von Ragni Maria Gschwend. München: dtv 2009 [2007]
- Mandela, Nelson: *Meine afrikanischen Lieblingmärchen*. Mit zahlreichen farbigen Abbildungen. Aus dem Englischen von Mathias Wolf. München: dtv 2008 [2004]
- Menasse, Robert: *Die Vertreibung aus der Hölle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [2001]
- Münch, Peter: *Der Duft des Lindenbaums*. Ein Tagebuch aus Sarajewo. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2008
- Nöstlinger, Christine: *Das Austauschkind*. Weinheim und Basel: Beltz 1998 [1982]
- Nöstlinger, Christine: *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*. Reinbek: Rowohlt 2007 [1972]
- Pahor, Boris: *Blumen für einen Aussätzigen*. Slowenische Novellen aus Triest. Aus dem Slowenischen von Mirella Urdih-Merku. Klagenfurt: Kitab 2004
- Pamuk, Orhan: *Istanbul – Erinnerungen an eine Stadt*. Aus dem Türkischen von Gerhard Meier. Frankfurt am Main: Fischer 2008 [2006, 2003 in Originalsprache]
- Preis, Teresa: *Rollentausch*. In: Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS der 5. und 6. Schulstufe. Herausgegeben von Stadtschulrat für Wien und Pädagogischen Institut der Stadt Wien 2007
- Rabinovici, Doron: *Ohnehin*. Roman. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005 [2004]

- Reding, Josef: *Neben dem blauen Seepferdchen*. In: Arbeitstexte für den Unterricht. Deutsche Kurzgeschichten II, 7.–8. Schuljahr. Herausgegeben von Günter Lange. Ditzingen: Reclam 1988
- Remarque, Erich Maria: *Im Westen nichts Neues*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1964 [1929]
- Roth, Gerhard: *Das Alphabet der Zeit*. Frankfurt am Main: Fischer 2007
- Sachar, Louis: *Löcher*. Die Geheimnisse von Green Lake. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Weinheim und Basel: Beltz 2000 [1998]
- Shet, Kashmira: *Schwarzer Vogel, süße Mango*. Roman. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Weinheim und Basel: Beltz 2007
- Slupetzky, Stefan: *Ach, Afrika!* In: Passage ins Paradies: Grenzenlose Geschichten. Herausgegeben vom Verein Ute Bock. St. Pölten: Residenz 2009
- Stanišič, Saša: *Wie der Soldat das Grammophon repariert*. München: Luchterhand 2006
- Swarup, Vikas: *Rupien! Rupien!* Roman. Aus dem Englischen von Bernhard Robben. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2005
- Tawada, Yoko: *Das Fremde aus der Dose*. Graz und Wien: Droschl 1992
- Truschner, Peter: *Schlangenkind*. Roman. München: dtv 2004 [2001]
- Vidmar, Janja: *Zoo*. Aus dem Slowenischen von Andrea Haberl-Zemljič. Klagenfurt: Hermagoras 2008
- Vidmar, Maja: *Leibhaftige Gedichte*. Aus dem Slowenischen von Fabjan Hafner. Graz: Droschl 1999
- Welsh, Renate: *... und raus bist du*. Innsbruck und Wien: Obelisk 2008
- Winkler, Josef: *Natura morta*. Eine römische Novelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001
- Wippersberg, Walter (Regie und Drehbuch): *Das Fest des Huhnes*. Das unberührte und rätselhafteste Oberösterreich. ORF/Landesstudio Oberösterreich 1992
- Wohmann, Gabriele: *Die Klavierstunde*. In: Gabriele Wohmann: Erzählungen. Ebenhausen: Langewiesche-Brandt 1966
- Zigaina, Giuseppe: *In die Lagune*. Erzählungen. Aus dem Italienischen von Karin Fleischanderl. Wien: Folio 2006
- Zimmermann, Heinrich: *Reise um die Welt mit Captain Cook*. Düsseldorf: Albatross 2001

Anthologien, Schul- und Lesebücher

- Brücken: ein interkulturelles Lesebuch*; 1. bis 4. Klasse Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule. Herausgegeben von Gerald Kurdoğlu Nitsche: Wien: ÖBV 1995
- »dahingesagt – dahergeschrieben«. Herausgegeben von Inge Cevela, Heidi Lexe, Sonja Vučina. Wien: Buchklub 2007 (=Buchklub Gorilla Bd. 32)
- das buch zum exil-literaturpreis »schreiben zwischen den kulturen«*. Herausgegeben von Christa Stippinger. Wien: edition exil (Anthologie, erscheint jährlich)
- Deutschstunde 4*. Basisteil. Sprachbuch für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Helmut Hammerschmid, Stefan Hochwind, Elisabeth Nömayr, Wolfgang Pramper. Linz: Veritas 2004
- deutsch.duo 2*. Sprach- und Lesebuch für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Doris Astleitner, Elisabeth Krassnig, Gabriele Wehland. Wien: ÖBV 2006
- Die Fremde in mir*: Lyrik und Prosa der österreichischen Volksgruppen und Zuwanderer; ein Lesebuch. Herausgegeben von Helmuth A. Niederle. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva 1999
- »Grenzenlose Geschichten«. Herausgegeben von Claudia Tasotti. St. Pölten: Residenz 2009
- Neue österreichische Lyrik – und kein Wort Deutsch*. Herausgegeben von Gerald Kurdoğlu Nitsche, Bruno Gitterle. Innsbruck: Haymon 2008
- Lesestars: Wege zur Lese- und Medienkompetenz an AHS der 5. und 6. Schulstufe*. Herausgegeben vom Stadtschulrat für Wien und Pädagogischen Institut der Stadt Wien 2007
- Lesezeit 2*. Texte für die 6. Schulstufe. Herausgegeben von Elisabeth Nömayr, Wolfgang Pramper. Linz: Veritas 2002

Inter- und Transkulturelle Literaturdidaktik

- Dawidowski, Christian, Dieter Wrobel (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006
- Gerner, Volker: *Das Eigene und das Andere*. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts. Marburg: Tectum 2007
- Glaboniat, Manuela, Eva Maria Rastner, Werner Wintersteiner (Hg.): *Mittelmeer*. Literaturen und Kulturen im Mittelmeerraum. Themenheft von Informationen zur deutschdidaktik (ide), Jg. 31, Heft 2/2007
- Griesmayer, Norbert, Werner Wintersteiner (Hg.): *Kleine Literaturen*. Themenheft von Informationen zur deutschdidaktik (ide), Jg. 20, Heft 3/1996
- Griesmayer, Norbert, Werner Wintersteiner (Hg.): *Jenseits von Babylon*. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: StudienVerlag 2000 (= ide-extra, Bd. 7)
- Honnef-Becker, Irmgard (Hg.): *Dialoge zwischen den Kulturen*. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007
- Hunfeld, Hans: *Fremdheit als Lernimpuls*. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur. Meran/Klagenfurt: Alpha beta/Drava 2004
- Kliwer, Annette: *Interkulturalität und Interregionalität*: Literaturunterricht an der Grenze (Elsass-Pfalz). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006
- Mitterer Nicola, Werner Wintersteiner: *Und (k)ein Wort Deutsch...* Literaturen der Minderheiten und MigrantInnen in Österreich. Dokumentation der Literaturtagung 2008 in St. Pölten. Wien und Innsbruck: StudienVerlag 2009 (=ide-extra, Bd. 23)
- Wintersteiner, Werner: *Poetik der Verschiedenheit*. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt: Drava 2006
- Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung*: Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag 2006 (= ide-extra, Bd. 12)

Inter- und Transkulturelle Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur

- Hurrelmann, Bettina, Karin Richter (Hg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur*: Interkulturelle Perspektiven. Weinheim: Juventa 1998
- Kliwer, Annette, Eva Massingue (Hg.): *Guck mal über'n Tellerrand*: Kinder- und Jugendliteratur aus den südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006
- Rösch, Heidi: *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*: eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1992
- Rösch, Heidi: *Entschlüsselungsversuche*. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000

Authorinnen- biographien

Arnold Ilse Jahrgang 1953, seit 1977 im Schuldienst, geprüfte Fächer: Deutsch und Werk-
erziehung; beteiligt an der Entwicklung des Schulversuchs Mittelschule in den 1980er-
Jahren in Wien, Arbeit mit LehrerInnen, DirektorInnen und InspektorInnen in Rumänien im
Rahmen von Kulturkontakt, Ausbildung zur fachbezogenen Bildungsmanagerin an der Uni-
versität Klagenfurt; Schwerpunkte in der Schule: Differenzierung und Individualisierung,
Entwicklung von alternativen Formen der Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung.

Blüml Karl LSI Mag. Dr.; Gymnasiallehrer (Deutsch, Englisch), Gymnasialdirektor, Landes-
schulinspektor in Wien, Lehrbeauftragter für Deutschdidaktik an der Universität Wien,
Mitglied des internationalen Arbeitskreises für Orthographie und Leiter der Arbeitsgruppe
des Koordinationskomitees beim Ministerium in Wien, Vorsitz der zwischenstaatlichen
Kommission und Mitglied des Rats für deutsche Rechtschreibung. Verantwortlich für Lese-
förderung, Legasthenie, Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachenunterricht im Bereich
der AHS in Wien und auch in der LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung.

Fuchs Eva Mag^a; Lehramtsstudium Deutsch und Philosophie, Psychologie und Pädagogik
(Universität Wien); DaZ/DaF-Akademielehrgang und Ausbildung zur Schulbibliothekarin
(PH Wien); seit 2004 Unterrichtstätigkeit am Gymnasium Rahlgasse, 1060 Wien (Deutsch,
Psychologie, »Kriminalliteratur«, »Kommunikation-Kooperation-Konfliktbewältigung«),
Schulbibliothekarin (2006-09), Lesekoordinatorin (2008/09), NBT-Leiterin (2007/08);
Schuljahr 2009/10: Unterrichtstätigkeit (Deutsch, DaZ/DaF, Kreativwerkstatt, Sozialerzie-
hung) an zwei Neuen Mittelschulen in Salzburg.

Graf Margot Dipl. Pädⁱⁿ; Hauptschullehrerin für Deutsch und Bildnerische Erziehung an
einer KMS in Wien-Simmering, seit über 20 Jahren klassenführend in Integrationsklassen
tätig; Montessori-Diplom und Ausbildung zur Lesedidaktikerin, fachbezogene Bildungs-
managerin seit 2008. Schwerpunkte: Differenzierung und Individualisierung, alternative
Formen der Leistungsbeurteilung.

Ladstätter Theresia Mag^a Drⁱⁿ; Studium der Deutschen Philologie, Philosophie, Psychologie Pädagogik, Geschichte und Theaterwissenschaft in Wien und Klagenfurt. Lehrtätigkeiten in Polen, Großbritannien und Tschechien. Aktuell: Lehraufträge im Bereich Fachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien, Unterrichtsarbeit im Gymnasium Rahlgasse und Leiterin des Forschungsprojektes Transkulturelle Literaturdidaktik in Kooperation mit SSR und AECC für Deutschdidaktik der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Verständigung und Vielfalt (Mehrsprachigkeit), Lese- und Literaturunterricht und Berufsbildentwicklung.

Langer Johannes Mag.; 1962 in Mistelbach geboren, Studium in Wien (Deutsch, Musikerziehung), AHS-Lehrer für Deutsch und Musikerziehung am GRG 15 (Auf der Schmelz, 1150 Wien), 1999–2001 Auslandstätigkeit an der ÖSP (Österreichische Schule Prag) und seit 2004 am poRG 3 Komenský, Schützengasse 1030 Wien. Spricht Tschechisch, Englisch, Ungarisch, Russisch und lernt Niederländisch.

Lindner Simone Mag^a; Studium der Germanistik und Anglistik/Amerikanistik in Wien; unterrichtet seit 2004 Englisch und Deutsch, seit 2006 am GRG Pichelmayergasse; Ausbildung in Leseförderung und Arbeit im Förderunterricht für DaZ-SchülerInnen; außerdem: 2005 Regiehospitalanz am Schauspielhaus Wien bei »Familiäntisch«, einem Stück über Familienstrukturen und -geschichten, Immigration, Versuche von Integration sowie Traditionen von MigrantInnen verschiedener Generationen; arbeitet an einer Dissertation über: »Familie im deutschsprachigen und amerikanischen Gegenwartsroman«.

Mattig-Krampe Bettina Mag^a Drⁱⁿ; studierte Deutsche Philologie, Neuere Deutsche Literatur und Musikwissenschaft an den Universitäten Freiburg im Breisgau, Bern, Wien, Heidelberg, Paderborn und Innsbruck (Promotion 1999). Seit dem Wintersemester desselben Jahres ist sie Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien (Schwerpunkt: Ältere Deutsche Literatur). Im September 2001 begann sie ihre Unterrichtstätigkeit in den Pflichtgegenständen Deutsch und Musik am poRG Rudolf Steiner in 1130 Wien.

Saxalber-Tetter Annemarie Univ.-Profⁱⁿ Drⁱⁿ; Studium der Germanistik und Geschichte in Innsbruck; Lehrbeauftragte an den Universitäten Innsbruck und Bozen, mehrjährige Tätigkeit im Bereich Pädagogische Forschung am PI Bozen und Direktorin in Bozen – zuletzt am deutschsprachigen Humanistischen Gymnasium »Walter von der Vogelweide«; Arbeitsschwerpunkte: Schreibforschung, Lehrplanentwicklung, Integrierte Sprachdidaktik; seit 2007 am Österreichischen Kompetenzzentrum für Sprachdidaktik und Leiterin des AECC für Deutsch seit 2009.

Steiner Julia Mag^a; beschäftigte sich im Rahmen ihres Studiums der Romanistik und Germanistik intensiv mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Während ihres Unterrichtspraktikums am GRG Erlgasse, 1120 Wien, entstand ihr Interesse für Blended Learning. Seit vier Jahren unterrichtet sie Deutsch am Islamischen Realgymnasium in 1150 Wien.

Trattinig Henrike Mag^a; studierte in Wien Deutsch, Geschichte und Musik; spricht Englisch, Italienisch, lernt Slowenisch und unterrichtet seit 1980 Deutsch und Geschichte an der HLFs (Höhere Bundeslehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft) Pitzelstätten; ist Leiterin der Schulbibliothek, arbeitet seit Jahren in grenzüberschreitenden Projekten von SchülerInnen und StudentInnen aus Österreich, Polen, Tschechien, England, Deutschland, Italien und Slowenien mit.

Wallaberger Wolfgang Dipl.-Päd.; geboren 1973 in Gmunden, Oberösterreich; Ausbildung zum Touristikkaufmann, 1993–1996 Studium (Lehramt für Deutsch, Lehrgang Interkulturelles Lernen – Ausbildung zum Begleitlehrer) an der Pädagogischen Akademie Wien Ettenreichgasse, 1997–1998 Zusatzstudien zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ebendort; seit 1996 als Lehrer angestellt beim Stadtschulrat für Wien, seit September 1999 am

Standort »Europäische Mittelschule/Neue Wiener Mittelschule« Neustiftgasse 100, 1070 Wien; Interessen: Literatur, Film und Kunst unter besonderer Berücksichtigung transkultureller Aspekte.

Wintersteiner Werner Univ.-Prof. Mag. Dr.; Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge, stellvertretender Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik sowie des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Co-Herausgeber der Zeitschrift »die-extra«; Arbeitsschwerpunkte: (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, Kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik. Autor von mehreren Büchern, über 200 einschlägigen Aufsätzen und Herausgeber zahlreicher Sammelbände.

