

Hajnalka Nagy, Werner Wintersteiner

Literarische Bildung im Zeitalter der Globalisierung

Vorstellung eines Projekts

*Wenn mein Sohn in meinem Alter sein wird
Werde ich nicht mehr auf der Welt sein
Aber diese Welt wird wie eine wunderbare Wiege sein
Eine Wiege, die in ihren Windeln aus blauer Seide
Alle Kinder wiegt
Die schwarzen
Die gelben
Die weißen.
(Nazim Hikmet)*

Sich in die Welt hinaus lesen, sich in die Welt hinein lesen, sich in die Welt hinein schreiben, sich in die Welt einschreiben, sich in die Literaturen der Welt einlesen ...

Der Titel des Projektes konnte – wie die in diesem Band versammelten Pilotprojekte zeigen – verschiedenartig aufgefasst werden. Manche haben ihn als eine Gelegenheit gesehen, sich im Akt des Lesens imaginär in die Welt hinaus zu bewegen und dadurch neue Kulturen, Erfahrungen und Existenzmöglichkeiten zu erkunden. Andere haben die im literarischen Text aufgefundene „Wirklichkeit“ als Anlass für das eigene Experimentieren gesehen und durch das Schreiben die Grenzen zwischen Innen (Ich) und Außen (Welt) verschoben. Wiederum andere haben unseren Titel als einen Aufruf zum Lesen weltliterarischer Texte interpretiert und versuchten, sich mit möglichst vielen AutorInnen aus dem globalen Süden auseinanderzusetzen und somit ihren Blick auf die Literaturen der Welt zu erweitern.

Mit dem Titel wollten wir – die InitiatorInnen des schulischen Projektes „*Sich in die Welt hinaus lesen*“. Weltliteratur im Unterricht – Peter Handkes poetische Überlegungen über das Lesen aufgreifen, in dessen Werk der Lektüre als „Erweiterung und Intensivierung der Wahrnehmung“ eine zentrale Funktion zukommt: Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen impliziert bei ihm ein Sich-Öffnen für die Welt im Akt des Lesens, das die „Sinne schärft, die eingefahrenen Muster durchbricht und die Erde mit neuen Augen sehen lehrt“ (Stocker 2007, B4). Eine solche intensivierte Wahrnehmung der Welt, die uns zu neuen Erkenntnissen zu führen vermag, war eine der zentralen Zielsetzungen des Projektes. Unter dem Schlagwort von Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen wollten wir Lehrkräfte dafür gewinnen, junge LeserInnen zu einem neuen Umgang mit Literatur führen. Dabei wurde Lesen als geistiges Abenteuer verstanden, das die LeserInnen aber nicht nur mit dem Unbekannten „da draußen“, sondern auch

mit dem „Fremden in uns selbst“ konfrontiert. Ein Lesen, das zur (kulturellen) Selbstreflexion anleitet und sich sowohl mit dem (kulturell) Fremden als auch mit dem (kulturell) Eigenen kritisch auseinandersetzt.

Zugleich hatte unser Titel einen konkreten Bezug zur Weltliteratur. Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen meint in diesem Sinne das Lesen einer Literatur, die bislang im literarischen Schulkanon nicht zu finden war, nämlich die Literatur des globalen Südens. Die Beschäftigung mit Weltliteratur im Unterricht wird vor allem dann notwendig, wenn wir SchülerInnen mit einem breiten Spektrum von fremden „Weltsichten“ und Perspektiven bekannt machen wollen.

Unser Konzept eines Lesens über unsere kulturellen Grenzen hinaus macht somit eine doppelte Fremdheit sichtbar – eine fremde Literatur und eine fremde Erfahrung durch Literatur –, die auszuhalten als Aufgabe dem Leser/der Leserin zukommt. Das macht aber auch die Faszination der Begegnung mit Literatur aus. Und der Literaturunterricht sollte sich deswegen an das Motto halten: Soviel Vertrautheit wie nötig, soviel Fremdheit wie möglich. (Vgl. dazu Amann 1994, S. 45 f.)

1. Weltliteratur im Unterricht? Literatur im Unterricht?¹ Über die neue Notwendigkeit eines umstrittenen Begriffs

Der Terminus Weltliteratur, in der Literaturwissenschaft noch vor kurzem als „unscharf, historisch obsolet, kaum theoriefähig und methodisch unzulänglich“ (Schmeling 1995b, S. 153) abgetan, hat in den letzten Jahren wieder eine Renaissance erfahren, zumal der Begriff in der letzten Zeit einen radikalen Bedeutungs- und Funktionswandel erfahren hat. Lange Zeit wurde Weltliteratur entweder als Summe menschlicher Erfahrungen und Eigenschaften (im Sinne des Allgemein-Menschlichen), als eine Sammlung der „besten Werke“, d.h. als ein auf

normativen Wertvorstellungen beruhender „weltliterarischer Kanon“, oder aber als Summe sämtlicher Nationalliteraturen (also ein quantitatives Nebeneinander unabhängiger Literaturen) betrachtet (ebd.). Dieses alte Konzept berücksichtigte zudem hauptsächlich Literaturen des Zentrums „Europa“, die ihrerseits stark national geprägt waren.

Heute jedoch wird der Begriff der Nationalliteratur immer fragwürdiger: In mehrsprachigen Ländern, wo sich literarische und sprachliche Grenzen nicht unbedingt mit den politischen und nationalstaatlichen Grenzen decken, kann von einer monokulturellen Nationalliteratur nicht (mehr) die Rede sein. Gerade die gegenwärtig viel diskutierten Bereiche Migrations- und Exilliteratur zeigen, dass unsere alten Kategorien nicht mehr passend sind. Die Verabschiedung des Konzepts der Nationalliteratur als der entscheidenden Ordnungskategorie ist einer der Gründe, warum die Neubewertung der Weltliteratur unabdingbar geworden ist.

Ein zweiter Grund besteht in der Kritik der kulturellen Dominanz des Westens über die Weltkultur durch postkoloniale WissenschaftlerInnen: „Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt möglicherweise annehmen – so Homi K. Bhaba –, „daß transnationale Geschichten von MigrantInnen, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten“ (Bhabha 2000, S. 18). Dahinter stehen die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen, die wir mit dem Begriff Globalisierung belegen: Menschen erleben Fremdheit und Andersheit durch Migration und Exil, aber ebenso durch Grenzüberschreitungen aller Art, wie Reise in die Ferne, Begegnungen mit AusländerInnen, internationale und virtuelle Vernetzungen. Weltliteratur in diesem Sinne ist nun weniger eine Bezeichnung bestimmter Texte, sondern die eines Kommunikationszusammenhangs, ein „Arbeitsbegriff für eine internationale Kommunikation der Literaten“ (Wintersteiner 2006a, S. 242).

Das ist aber genau das Konzept, das Goethe vorschwebte, als er den Begriff Weltliteratur prägte. Für ihn waren Weltliteratur und Kosmopolitismus zwei Seiten derselben Medaille – der internationale Kulturaustausch einer literarischen Elite sollte die unvermeidliche Konflikthafigkeit internationaler Beziehungen wenigstens in gewisse zivile Bahnen lenken (vgl. Birus 1995, S. 14). Anders gesagt: „Weltliteratur ist vor allem ein interaktiver, geistiger Raum, der von literarischen Werken und deren weltweit verstreuten Autoren, Übersetzerinnen, Verlegerinnen und Lesern bevölkert wird“ (Mani 2012, S. 504).

Weltliteratur – das bedeutet im gegebenen Zusammenhang (des 20. Jahrhunderts) weder die Summe sämtlicher Literaturen der Welt, noch die besonders herausgehobenen Werke, noch das alle Literaturen verbindende Ur-Menschliche, sondern es bedeutet die fortschreitende Internationalisierung der Welt der Literatur (Schmelting 1995, S. 162.)

Unter diesen Vorzeichen ist es nur mehr ein kleiner Schritt vom literaturdidaktischen Einsatz von Weltliteratur zum Globalen Lernen (vgl. den Beitrag von Heidi Grobbauer im nächsten Kapitel). Globales Lernen als Erziehung zum Kosmopolitismus kann sich dabei sehr stark auf die Literatur stützen. Denn die Literatur ist selbst ein Teil dieser kulturellen Vernetzungen, die sie ihrerseits zugleich reflektiert: „Es entsteht eine Literatur, die ihrem Ursprung nach nicht an einen Ort gebunden ist, die zwischen den Kulturen wandelt und deshalb wirklich welthaltig ist.“ (Walstra 1995, S. 206) Die heutige Weltliteratur behandelt in diesem Sinne bevorzugt Themen wie Mehrfachidentitäten, Heimatverlust, Mehrsprachigkeit, räumliche Bewegungen sowie die Beziehungen des Fremden und des Eigenen und kehrt den statisch-normativen Charakter des alten Konzepts in ein dynamisches Wissensmodell um, das seine Erkenntnisse aus dem „wechselseitigen Austausch transnationaler Welterfahrung“ (Goßens 2010, S. 26) gewinnt.

Freilich ist auch der Begriff „Weltliteratur“ nicht ganz ohne Tücken. Als universalistischer Begriff ist er ein Denkmodell, das sich der Einteilung der literarischen Welt in Nationalliteraturen widersetzt. Soweit, so gut. Allerdings ist dieser Universalismus keineswegs eine neutrale Instanz. Wer den Begriff Weltliteratur prägt und verwendet, entscheidet damit auch über seinen Inhalt und seine Bedeutung. Westliche Konzepte von der „schönen“ und „wertvollen“ Literatur prägen nach wie vor die literarische Landschaft. Das spiegelt sich in der Vergabe von Literaturpreisen, in der Auswahl der Werke, die übersetzt werden, und in der literaturwissenschaftlichen Kritik – letztlich natürlich auch in den schulischen Lehrplänen. Während einerseits postuliert wird, dass alle Literaturen „gleichwertig“ seien, werden doch die Spielregeln nur von wenigen gemacht. Postkoloniale AutorInnen und KritikerInnen haben dagegen zu rebellieren begonnen.

Bei der Definition des Begriffs Weltliteratur wollen wir uns deswegen nicht den „Universalismus“, sondern den „Kosmopolitismus“ als Grundlage nehmen, der „als der Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Identitätsbeschränktheit“ verstanden werden will und der Weltliteratur als eine „Lesestrategie“ definiert, die uns „die Möglichkeit [bietet], [...] durch literarische Werke [...] sich der Andersartigkeit der anderen anzunähern“ und „aus dem kollektiven Narzissmus der eigenen Natio-

nalliteratur“ herauszutreten (Mani 2012, S. 505 u. 507). In diesem Kontext erscheint Weltliteratur als „Kampfbegriff“, der Phänomene benennt, damit sie überhaupt wahrgenommen und thematisiert werden können – sie fungiert als „ein Medium des Aushandelns kultureller Widersprüche und Antagonismen“ (Bachmann-Medick 2004, S. 279). Kurz gesagt: Weltliteratur nicht mehr als Domäne des Westens, sondern als Forum der Begegnung, des Austausches, aber auch der Konfrontation unterschiedlicher Stile, Ziele, Formen und Konzepte von Literatur.

In Zeiten, wo Migration, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht nur das gesellschaftliche System, sondern auch die kulturelle und literarische Landschaft radikal verändern, muss auch literarische Bildung neue Akzente setzen und auf Globalisierungsprozesse in adäquater Form reagieren. Das Bewusstsein für diese notwendige Erneuerung ist aber erst schwach entwickelt. In den neuen österreichischen Lehrplänen finden sich zwar Verweise auf die Kenntnis des weltliterarischen Kontexts und die „multikulturellen Bezüge“ der deutschsprachigen Literatur, außer einigen Einzelinitiativen spielen jedoch Weltliteratur und Literatur der Minderheiten in Österreichs Schulen noch immer eine untergeordnete Rolle.

2. Das Projekt: PilotlehrerInnen erproben weltliterarische Texte im Unterricht

In der Klagenfurter Deutschdidaktik hingegen wird schon seit einigen Jahren an einer inter- bzw. transkulturellen Literaturdidaktik gearbeitet, mit Weltliteratur als einem zentralen Kern einer neuen Orientierung (vgl. Griesmayer/Wintersteiner 2000, Wintersteiner 2006 a und b, Mitterer /Wintersteiner 2010). Als WissenschaftlerInnen wollten wir uns aber niemals damit begnügen, Erkenntnisse zu publizieren, ohne uns um ihre Umsetzung in die Praxis zu kümmern. Denn schließlich kann auch eine fachdidaktische Theorie und Grundlagenarbeit niemals ohne Bezug zum schulischen Unterricht umfassend entwickelt werden. In diesem Sinne wurde versucht, wo möglich auf die Lehrplangestaltung Einfluss zu nehmen (vgl. Lehrplan 2003 der AHS-Oberstufe, der zumindest Verweise auf den weltliterarischen Kontext der deutschsprachigen Literatur enthält); Unterrichtsideen zur Verfügung zu stellen (vgl. ide Hefte 1/2000: Schöpfungsmythen; 4/2000: Kinderliteratur aus dem Süden; 2/2007: Mittelmeer; 1/2010: Weltliteratur) sowie Fortbildungsseminare anzubieten. Die eigentliche Verankerung in der Schulpraxis, so unsere Überzeugung, kann nur in direkter Kooperation mit den Lehrkräften erfolgen. Aus diesem Grunde haben wir zunächst im Schuljahr 2008/2009 in Zusammenarbeit mit dem Stadtschul-

Literatur als Medium globalen Lernens

Wie welt-literarische Bildung und das Bewusstsein globaler Solidarität zusammenhängen

Selten tritt die politische Dimension literarischer Bildung so deutlich hervor wie bei der transkulturellen Literaturdidaktik, die sich selbst als literarischer Beitrag zum globalen Lernen versteht. Hier ein Ausschnitt aus Werner Wintersteiner: *Transkulturelle Literaturdidaktik. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis.* (Innsbruck: StudienVerlag 2006), S. 93:

- Postkoloniale Kritik am Eurozentrismus
Die Literaturen des globalen Südens sind angetreten, sich auch mental von Kolonialismus und Neokolonialismus zu befreien. Sie leisten konkrete Kritik an Machtverhältnissen und Ungerechtigkeiten, wie sie sich im Weltmaßstab finden. Sie konfrontieren uns in Europa mit einer Sichtweise, die nicht zu unserem schmeichelhaften Selbstbild passt und leisten damit einen Beitrag zur „Dezentrierung“ der kulturellen und geistigen Machtzentren.
- Die Einheit und die Diversität der Weltliteratur
Literatur als wichtige Trägerin des kulturellen Gedächtnisses der Menschheit ist eine unverzichtbare Quelle zum historischen Selbstverständnis der Menschheit und damit zur Herausbildung dessen, was Globales Lernen anstrebt: zu einem vertieften Erkennen der gemeinsamen Bezüge der in Staaten und Nationen aufgespalteten Menschheit. Das von Edgar Morin anvisierte „Heimatland Erde“ ist ohne Weltliteratur als gemeinsamer virtueller Heimat der Menschheit nicht vorstellbar.
- Medium der Identitätsfindung für Jugendliche
Identitätsfindung der SchülerInnen gilt seit längerem als wichtiges Ziel des Literaturunterrichts. Dieser Identitätsdiskurs wurde lange Zeit sehr individualistisch verstanden. Mit Hilfe literarischer Texte ist es aber wohl auch leichter möglich, aus der Falle nationalistisch verengter Identitätsentwürfe herauszukommen. Literarische Texte widersetzen sich häufig durch ihre Komplexität und „Sperrigkeit“ simplen Identitätskonzepten und zeigen anschaulich Menschen mit multiplen Identitäten und stimulieren damit auch die kritische Selbstreflexion der Lesenden.
- Medium für Empathie und Solidarität
Literatur zeichnet sich aus durch ihre Eignung, politische und soziale Beziehungen in einer voraussetzungslos verständlichen, weil an individuellen Schicksalen festgemachten Form darzustellen. Wie Klaus Seitz ausgeführt hat (vgl. Seitz 2002, 461/462) bedarf die abstrakte Weltgesellschaft „in ihrer pädagogischen Rekonstruktion eines menschlichen Antlitzes, um tatsächlich als umfassendster sozialer Zusammenhang wahrgenommen und beachtet werden zu können, der für die eigene Handlungsorientierung relevant ist“. Literatur kann einiges dazu beitragen, dieses „menschliche Antlitz“ zu schaffen.

rat für Wien ein Projekt gestartet, das Lehrkräfte dabei unterstützt, transkulturellen Literaturunterricht in ihren Klassen umzusetzen.

Die Idee: Lehrkräfte erhalten eine (eintägige) Ausbildung, in der sie mit dem Konzept vertraut gemacht werden. Sie entwickeln eigene Vorstellungen, wie sie dieses Konzept in ihre Praxis „übersetzen“ können und starten Projekte mit ihren SchülerInnen. Dazu werden sie von einer Mitarbeiterin des Instituts für Deutschdidaktik (in dem Maße, in dem sie das wünschen) betreut. Abschließend gibt es einen Tag der Projektpräsentation. Diese Präsentationen werden schriftlich gefasst, dokumentiert und stehen anderen interessierten KollegInnen zur Inspiration zur Verfügung (Genaueres über den Verlauf siehe: http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/projekt_zwischen_welten_lesen.pdf). Dieses Projekt, das mit acht Schulen, vornehmlich aus Wien, realisiert wurde, ist unter dem Titel Theresia Ladstätter / Werner Wintersteiner (Hg.): *Zwischen Welten Lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS; AHS; BHS)*. Klagenfurt/Wien 2010 publiziert worden.²

Das hier beschriebene Projekt „*Sich in die Welt hinaus lesen*“. *Weltliteratur im Unterricht* kann auf den Erfahrungen des Vorgängerprojekts aufbauen. Das Projekt setzte sich zum Ziel, Impulse für den schulischen Umgang mit Weltliteratur zu geben und die Einsatzmöglichkeiten der Texte im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zu überprüfen. Als Textgrundlage dienten dabei Werke der Literatur des globalen Südens (Afrika, Lateinamerika, Indien, Asien) der Gegenwart. Es ging also wesentlich darum, neue Texte in den Unterricht zu bringen und die SchülerInnen mit kulturell fremden Werken zu konfrontieren. Darüber hinaus ging es aber ebenso darum, die Texte „neu“ einzusetzen – indem sie bewusst in ihrer speziellen Ästhetik wahrgenommen werden und Irritationen, die diese Texte bei den LeserInnen hervorrufen, besonders thematisiert wurden. Das Ziel war nicht nur eine Erweiterung des schulischen Literaturkanons, sondern auch die Erprobung eines „neuen“ literaturdidaktischen Konzepts und adäquater Modelle des Verstehens fremder Texte.

Dieses Projekt war deutlich größer und zeitlich ausgedehnter als das erste Pilotprojekt. Es beteiligten sich 19 Lehrkräfte bzw. BibliothekarInnen und LehrerfortbilderInnen mit 15 Schulklassen (und eine Gruppe StudentInnen) aus den Bundesländern Wien, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten sowie eine wissenschaftliche Mitarbeiterin eines Fortbildungsinstituts in Berlin. Unter den 12 Schulen waren sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II vertreten: Hauptschule, Koopera-

tive Mittelschule, Gymnasium, HBLA für künstlerische Gestaltung, Handelsakademie. Man kann tatsächlich von einer breiten Palette an Schultypen sprechen, die sich in der Vielfalt der gewählten und hier dokumentierten Zugänge zum Thema spiegelt.

Das Projekt lief in folgenden, im Vergleich zum Vorgängerprojekt erweiterten, fünf Phasen ab:

(1) Zunächst erhielten die LehrerInnen im Frühling 2011 eine thematische Einführung in Form eines Bundesseminars *Weltliteratur im Unterricht* an der PH Kärnten, wo ihnen das Grundkonzept der „transkulturellen Literatur“ und des „Globalen Lernens“ vermittelt wurde und konkrete Unterrichtsvorschläge im Umgang mit Weltliteratur geboten wurden. Dieses Seminar stand auch allen KollegInnen offen, die an der Sache interessiert waren, sich aber nicht am Projekt beteiligen wollten. Rund 60 Lehrkräfte machten von dieser Möglichkeit Gebrauch. Die Entscheidung über die Teilnahme konnten die Lehrkräfte nach diesem Bundesseminar treffen. Durch die Abhaltung des ersten Seminars noch im Schuljahr vor Projektbeginn konnten sich die Lehrkräfte besser auf die Projekte vorbereiten.

(2) Im Herbst 2011, zu Beginn des neuen Schuljahrs wurde ein zweites Seminar für jene LehrerInnen angeboten, die sich bereit erklärt hatten, tatsächlich ein Projekt in einer Klasse durchzuführen. In diesem Projektseminar wurden die bereits vorliegenden Projektpläne der KollegInnen diskutiert und theoretische Kenntnisse im Bereich „globales Lernen“ und „transkulturelle Literaturdidaktik“ vertieft.

(3) Anschließend wurden die Projekte in den Schulen gestartet. Ziel war es, die theoretischen Überlegungen und die dargebotenen Materialien in der Unterrichtspraxis zu erproben. Die Lehrkräfte konnten dabei die von den ProjektleiterInnen bereitgestellten Unterlagen nach Belieben ihren Unterrichtsbedürfnissen anpassen oder auch zusätzliche Materialien entwickeln, eigene Schwerpunkte setzen und eigene Ideen verwirklichen.

Zusätzlich gab es zwei Bücherkoffer mit Literatur aus dem Süden, jeweils einen für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II, die von den Schulen geordert werden konnten und die sich über die gesamte Zeit hinweg auf einer Wanderreise durch Österreich befanden.

(4) Im April 2012, nach der Realisierung der Projekte, wurde eine Abschlusspräsentation organisiert. Dort wurden die Ergebnisse der Projekte präsentiert. Dabei wurden auch SchülerInnen eingeladen, die die Arbeit aus ihrer Perspektive darstellten. Dies war auch die Gelegen-

heit, dass Projektleitung und LehrerInnen die Erfahrungen mit dem Projekt austauschten und weiterführende Fragen diskutierten.

(5) In der letzten Projektphase wurden die Erfahrungen ausgewertet, Ergebnisse dokumentiert und für die vorliegende Publikation aufgearbeitet.

3. Universität und Schulen auf dem Weg des Dialogs

Universität und Schule werden zwar generell als grundverschiedene, oft miteinander unvereinbare Welten betrachtet, obwohl doch die Lehrkräfte (der höheren Schulen) an den Unis ihre Ausbildung erhalten haben und oft auch als Lehrende in der LehrerInnenausbildung eingebunden sind. Zudem werden in Österreich immer mehr Forschungs- und Bildungsprogramme initiiert, die zwischen den zwei Institutionen Brücken schlagen (vgl. Sparkling Science, Young Science, IMST). Das Institut für Deutschdidaktik versteht und verstand sich immer schon als wichtige Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis einerseits und zwischen universitärer und schulischer Bildung andererseits, indem es sowohl an bildungspolitischen Innovationen und Reformen mitarbeitet als sich auch in der LehrerInnen-Fort- und Weiterbildung engagiert.

Soweit der Anspruch. Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen ist in der Praxis dennoch ein schwieriges Geschäft. Die Schulen mit ihren fixen Stundenplänen und starker Arbeitsbelastung, gerade in den Sprachenfächern mit vielen Schularbeiten, sind strukturell kaum auf Projekte eingerichtet, für deren Vorbereitung und Durchführung eigentlich ein gewisses Maß an Muße unerlässlich ist. Daraus ergibt sich ein gewisser „Rhythmus“ der Arbeit, der nicht mit den universitären Möglichkeiten übereinstimmen muss. Um die Kooperation zwischen den Schulen und den ProjektleiterInnen und die Betreuung der einzelnen Projekte zu erleichtern, wurde daher eine Moodle-Plattform eingerichtet. Auf dieser Plattform waren Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsarrangements und Texte zu gewissen Themen zu finden – alles was die universitäre Projektleitung den Schulen zur Verfügung stellen konnte. Die Möglichkeit, Moodle auch als interaktive Plattform für den Erfahrungsaustausch unter den Schulen zu nützen, wurde innerhalb des Projekts allerdings nicht wahrgenommen.

Wie nicht anders zu erwarten war, traten auch unterschiedliche Vorstellungen von dem, was Literaturunterricht ist, zutage. Das darf man sich allerdings nicht als einfachen Gegensatz Universität-Schule vorstellen, sondern es gab auch unter den Lehrkräften darüber verschie-

dene Auffassungen. Sie alle sind in die Projekte eingeflossen und sie spiegeln sich auch in den folgenden Berichten wider. Sie machen den Reichtum der schulischen Zugänge zum Thema „Weltliteratur“ sichtbar.

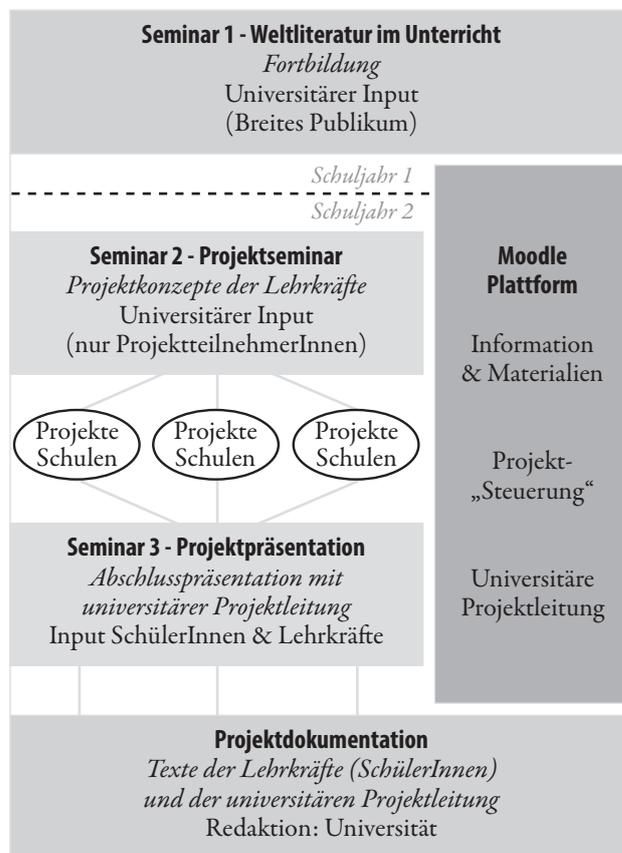


Abb. 1: Schema des Projektablaufs

Hier werden nochmals in schematischer Form die verschiedenen Arbeitsphasen des Projekts und der jeweilige Anteil der Projektpartner dargestellt. Aus dem Schema werden die beiden charakteristischen Komponenten – LehrerInnenfortbildung und Projektarbeit – deutlich ersichtlich.

Was das Schema weniger deutlich zeigt, ist die inhaltliche Dimension unserer fachdidaktischen Intervention. Wir haben bei Seminar I und II jeweils auf drei Ebenen gearbeitet:

(1) Theoretischer Input, d.h. kurze, meist über Power-Point-Folien vermittelte Überlegungen zu literaturdidaktischer Ausrichtung; die Erläuterung des Begriffs „transkulturelle Literaturdidaktik“ oder die transkulturelle Neuformulierung von Jürgen Krefts vier Phasen des Literaturunterrichts (vgl. dazu Wintersteiner 2006b, S. 137 ff.); in ähnlicher Form wurde das Konzept des „Globalen Lernens“ (vor allem auf Seminar I) vermittelt.

(2) Literarische Texte, nach thematischen, gattungsspezifischen und Schwierigkeitsgrad gemäß dem Alter der

SchülerInnen gruppiert: Dies erfolgte durch eine tabellarische Zusammenstellung zu ausgewählten Themen mit ersten Hinweisen zur Arbeit im Unterricht, aber auch durch eine Buchausstellung mit den wichtigsten von uns empfohlenen Werken sowie durch das exemplarische Vorstellen einzelner Werke.³

(3) Dossiers mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten, Auszügen aus literarischen Werken und zusätzlichem Material, Leitfragen und Arbeitsvorschlägen für den Unterricht; solche Dossiers wurden beim ersten Seminar vorgestellt und die Lehrenden hatten die Gelegenheit, die einzelnen Unterrichtseinheiten in Gruppen durchzuspielen.

Wir boten also eine große Fülle an Materialien, eine kleinere Auswahl an bereits vorformulierten Unterrichtseinheiten (die dennoch noch großen Gestaltungsraum ließen) und eine eher geringe Dosis an theoretischer fachdidaktischer Begründung und Reflexion. Für die Lektüre von fachdidaktischer Spezialliteratur gab es Anregungen, sie war aber nicht im Projektablauf vorgesehen. Immerhin bot die Moodle-Plattform die Möglichkeit, alle Materialien nochmals in Ruhe abzurufen und durcharbeiten zu können.

Insgesamt zielte unsere didaktische Intervention darauf ab, den Lehrkräften eher eine Idee als eine Methode zu vermitteln. Der Gedanke war, neue Materialien zu bieten und Möglichkeiten für die Unterrichtsarbeit eher anzudeuten. Die Konzeption der Projekte und ihre Durchführung sollte voll in der Hand der Lehrkräfte bleiben, die die Situation der Klassen und ihre Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung selbst am besten abzuschätzen wüssten.

4. Die Ergebnisse

Wir boten den Lehrkräften auch die Möglichkeit, mittels eines Fragebogens die Ergebnisse des Projekts und den Prozess selbst einzuschätzen. Über die Hälfte machte davon Gebrauch. Das Resultat: Die Lehrkräfte waren mit dem Projektablauf wie auch der Kooperation mit der Universität ziemlich zufrieden. Interessant sind die folgenden Details:

Am besten beurteilt wurde die Grundidee, nämlich dass es realistisch war, mithilfe von solchen Literaturprojekten Impulse für den schulischen Umgang mit Weltliteratur zu geben: Zwei Drittel stimmen „vollkommen“ zu, ein Drittel „überwiegend“. Dieses Resultat wird nur noch übertroffen durch die angebotenen literarischen Texte und Unterrichtsideen, also die oben angeführten Dossiers, die fast ungeteilten Beifall erhielten. Der Bücherkof-

fer wird ebenfalls sehr positiv bewertet, selbst wenn die Arbeit mit diesen Büchern in der Schulbibliothek nicht immer so erfolgreich war. Auch die Ausführung des Projekts wird überwiegend als sehr gut beurteilt, aber nicht ganz so gut wie der Ansatz selbst. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den freien Antworten, die meist die gute Organisation und die nützlichen Materialien lobten.

Am meisten Probleme scheint unser theoretischer Zugang verursacht zu haben: Hier ist nur die Hälfte der Befragten überzeugt, dass das Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik ausreichend erklärt und illustriert wurde, die anderen teilen sich in die, die finden, dass es überwiegend bzw. nur teilweise klar verständlich gemacht wurde. Die zusätzliche Sekundärliteratur erhielt die schlechtesten Wertungen. Sie wurde von allen Materialien am wenigsten als „brauchbar“ eingestuft.

Daraus lässt sich ablesen, dass unser Konzept, möglichst große Freiheit in der Methode bei gleichzeitiger theoretischer Reflexion der unterschiedlichen Zugänge, sich nicht wirklich bewährt hat. In einigen Antworten wurde die „ungenauere Zielvorgabe“: „Jeder macht, was er/sie will“ kritisiert. Kritisch betrachtet wurde ebenfalls unsere ausführliche Reflexion der Projektpräsentationen bzw. der Projekte selbst auf dem dritten Seminar, die als „künstliche“ oder „künstlich in die Länge gezogene“ Diskussionen betrachtet wurden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass hier die Erwartungshaltung der Lehrkräfte (oder zumindest vieler der beteiligten Lehrkräfte) und die der universitären DeutschdidaktikerInnen auseinanderklaffen, ohne dass uns dies bereits im Prozess bewusst geworden wäre. Es hat sich eher erst gegen Ende, bei den abschließenden Reflexionen, herausgestellt. Man könnte es vielleicht so formulieren: Wir haben – angesichts der relativen Neuartigkeit des Themas und seiner Weite, die die unterschiedlichsten Möglichkeiten zuließ, extensiv gearbeitet. Wir sind in die Breite, nicht in die Tiefe gegangen. Von den Lehrkräften wurde allerdings, wenn auch nicht immer klar artikuliert, ein stärker intensives Arbeiten gewünscht: klare Vorgaben, die die Fülle der Möglichkeiten vernünftig einschränken, exemplarische Anleitungen für den eigenen Unterricht, die immer noch leicht variiert werden können, theoretische Überlegungen immer eng an methodische Konzepte für die Praxis gebunden.

Wie dem auch sei: Die große Freiheit hat auch zu einer großen Vielfalt geführt, die hier vorgestellt werden soll. Und vielleicht kann nun gerade die vorliegende schriftliche Fassung unseres Konzepts, verbunden mit den vielen Praxisbeispielen, am besten erläutern, welches Potential in dem Programm „Weltliteratur im Unterricht“ steckt. Wenn dies gelingt, so hat diese Publikation ihren Zweck erfüllt.

Anmerkungen

- ¹ Dieser Abschnitt lehnt sich an Wintersteiner 2006a, Kapitel IV.
- ² Die Broschüre steht als Gratis-Download unter <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/zwischenweltenlesen.pdf> zur Verfügung.
- ³ Diese Tabelle ist unter <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/weltliteraturimunterricht.pdf>

Literatur

- Amann, Klaus (1994): Von den Freuden im Diesseits. Vermischtes zum Literaturunterricht. In: Amann, Klaus [u.a.] (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck/Wien: Österreichischer Studienverlag, S. 39-48.
- Bachmann-Medick, Doris (2004): Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in Postkolonialer Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Tübingen [u.a.]: Francke 2004, 262-296.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Tübingen: Stauffenburg.
- Birus, Hendrik (1995): Goethes Idee der Weltliteratur: Eine historische Vergegenwärtigung. In: Schmelting (1995a), S. 5-28.
- Goßens, Peter (2010): Weltliteratur. Eine historische Perspektive. In: Mitterer/Wintersteiner 2010, S. 9-28.
- Griesmayer, Norbert/ Werner Wintersteiner (2000, Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck-Wien-München: StudienVerlag.
- Ladstätter, Theresia / Werner Wintersteiner (2010, Hrsg.): Zwischen Welten Lesen. Transkulturelle Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufen (KMS; AHS; BHS). Klagenfurt/Wien. Gratis Download: <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/zwischenweltenlesen.pdf>
- Mani, Venkat (2012): Kosmopolitismus und Weltliteratur. Thesen gegen die Herrschaft des Ego. In: Das Argument 298, 54. Jg., H. 4, S. 501-509.
- Mitterer, Nicola /Werner Wintersteiner (2010, Hrsg.): Weltliteratur. (= ide. informationen zur deutschdidaktik), 34. Jahrgang, H. 1.
- Schmelting, Manfred (1995a, Hrsg.): Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann (= Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft, Band 1).
- Schmelting, Manfred (1995b): Ist Weltliteratur wünschenswert? Fortschritt und Stillstand im modernen Kulturbewußtsein. In: Schmelting 1995a, S. 153-178.
- Stocker, Günther (2007): Lektüreszenen. Was die moderne Literatur vom Lesen weiß. In: Neue Zürcher Zeitung, 25.8.2007, B4
- Walstra, Kerst (1995): Eine Worthölse der Literaturdebatte? Kritische Anmerkungen zum Begriff Weltliteratur. In: Schmelting 1995a, S. 179-208.
- Wintersteiner, Werner (2006a): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung Globalisierung. Klagenfurt: Drava.
- Wintersteiner, Werner (2006b): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: StudienVerlag.