

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

18. Jahrgang, Heft 1/1994 (neue Folge)

Thema:

Wege aus der Gewalt

INHALT

Editorial

<i>Werner Wintersteiner</i> : Editorial	4
---	---

Magazin

Veranstaltungen	7
Bazar	9
Neue Bücher	12

Gewalt · Schule · Rechtsextremismus

<i>Ruth Mitschka</i> : Die Schule: Karikaturenkabinett, Narrenhaus, Gaunerherberge?	15
--	----

»Die auffälligen SchülerInnen sind unsere Chance
aus der Schulkrise zu lernen.
Das rostige Vehikel Schule scheppert und holpert dahin.
Keiner weiß, wohin das Auto fährt,
aber alle sind zufrieden, solange es sich nur bewegt.«

Ruth Mitschka

<i>Heidi Schrod</i> t (Interview:) Die Gewalt nicht dulden!	19
<i>Hermann Wilhelmer</i> : "Die Freiheit, die ich meine ...". Vom Deutschunterricht ins Kabarett, vom Kabarett in den Kärntner Landtag und zurück: Stationen einer Erregung	25

Kultur & Gewalt

<i>Ilse Kögler</i> : "Laßt uns singen, daß unser Land das beste ist." Rechtsrock und Skinheads	36
<i>Werner Wintersteiner</i> : Dann eben mit Gewalt ... Gewalt und Rechtsextremismus als Thema der KJL	45
<i>Sieglinde Klettenhammer</i> : Brücke zwischen den Kulturen. Migrantenliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung	64

Gewalt als Unterrichtsthema

- Hans Peter Graß:** Die Welt der falschen Bilder. Methoden und Hinterfragungen zum Thema "Rechtsradikalismus" im Unterricht 78
- Eva Holzmann:** Die Form als Inhalt – ein Projekt zu Morton Rhues ›Welle‹ 88
- Astrid Pilz:** Kommunikation statt Gewalt. Rollenspiel mit Videoeinsatz zur Bewältigung von Aggression und Gewalt 92



- Johanna Paleczek/Rosana Halbkrum-Lenz:** "Am Anfang war sein Ende". SchülerInnen drehen einen Film 98
- Monika Loré/Waltraud Winkler:** Miteinander statt Gegeneinander. Für mehr Menschlichkeit und gegen Radikalismus – Ein Schulprojekt am WIKU-BRG Graz 103
- Wolf Kunnert:** Gewaltfreie Konfliktlösung. Ein Schulsymposium 114

Bibliographie

- Friedrich Janshoff/Werner Wintersteiner:** Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht 125

EDITORIAL

"Das Vehikel Schule erneuern"

Rechte Gewalt ist ein Jugendphänomen, weil ein Großteil der Gewalttäter Jugendliche sind. Rechte Gewalt ist aber keine Jugendfrage, weil die politische, erzieherische und gesellschaftliche Verantwortung der Erwachsenen unleugbar ist. Jedenfalls wird die Institution Schule mit dem Thema Gewalt in massiver Weise konfrontiert. "Wird es ärger oder sind wir nur empfindlicher?" fragt die Wiener Schulpsychologin RUTH MITSCHKA. Die Zahlen, die sie vorlegt, bestätigen, was viele Lehrkräfte spüren: Unterrichten wird immer schwieriger und psychisch anstrengender. MITSCHKA fordert eine Erneuerung des "alten Vehikels Schule", vor allem den Ausbau des sozialen Lernens. *"Wenn Schule gesellschaftsverändernd wirken soll, kommen soziale Lernziele vor fachlichen."*

Wir sind nicht machtlos

Widerstand gegen Gewalttaten wie gegen rechtsradikale Menschenverachtung ist möglich. Die Wiener Direktorin HEIDI SCHRODT beschreibt in einem Interview, was sie an ihrer Schule unternimmt, um Aggressionen einzudämmen. Und sie betont einen wichtigen Aspekt, der oft zu wenig beachtet wird: Die Gewalt ist großteils männlich.

Die Rahmenbedingungen für eine Erziehung gegen Rechtsradikalismus und Gewalt sind allerdings oft sehr eigenartig. Das zeigt HERMANN WILHELMERS "Erregung" betitelte schulpolitische Fallstudie: Nach einer schulischen Kabarettaufführung, in der auch Jörg Haider aufs Korn genommen wird, empört sich eine Lehrerin und FPÖ-Politikerin über die "Manipulation der Schülerinnen" und fordert Verbote. Das kritisierte Stück hat sie freilich selbst gar nicht gesehen ...

Kultur und Gewalt

Was kann der spezielle Beitrag des Deutschunterrichts zu den "Wegen aus der Gewalt" (Thea Bauriedl) sein? Die Auseinandersetzung mit Medien, die Jugendliche besonders ansprechen, ist eine Möglichkeit. ILSE KÖGLER beschäftigt sich mit Rockmusik, die wie kaum ein anderes Medium junges Lebensgefühl zum Ausdruck bringt. Neu ist das Phänomen, daß rechte und rechtsradikale Tendenzen über den Rock transportiert werden. ILSE KÖGLER

zeichnet diese Entwicklung sehr differenziert nach und gibt Anregungen zum Umgang mit "Rechtsrock" in der Schule. WERNER WINTERSTEINER untersucht die ästhetische Qualität und pädagogische Brauchbarkeit neuer Jugendliteratur, die sich mit Gewalt und Rechtsradikalismus beschäftigt. SIEGLINDE KLETTENHAMMER plädiert für die Beschäftigung mit "Gastarbeiterliteratur" als einem Medium interkultureller Begegnung und stellt als Beispiel eine Erzählung über die türkisch-deutschen Beziehungen vor.

Von der Aufklärung zum Projektunterricht

HANS PETER GRASS, der eine Reihe von sehr praktikablen Unterrichtsvorschlägen vorstellt, verlangt wie RUTH MITSCHKA strukturelle Veränderungen der Schule, damit die pädagogischen Bemühungen wirklich greifen. Dort, wo es im kleinen und vorübergehend gelingt, die nötigen Arbeitsbedingungen zu schaffen, lassen sich die Ergebnisse durchaus sehen, wie die folgenden Unterrichtsbeispiele zeigen.

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Berichte ist die Einsicht, daß "Aufklärung" und theoretische Informationen relativ wenig bringen, wenn sie isoliert geboten werden. Viele Lehrkräfte arbeiten mit szenischen Darstellungen und Rollenspielen, die den ganzen Menschen erfassen: EVA HOLZMANN läßt einen Roman durch das Spiel erst richtig "erleben", ASTRID PILZ versucht, aggressivem Verhalten in der Klasse mit Rollenspielen beizukommen, die alternative Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen aufzeigen. ROSANA HALBKRAM-LENZ und JOHANNA PALECZEK berichten von einem Filmprojekt, bei dem die SchülerInnen ihre eigenen Gewalterfahrungen in einem von ihnen selbst verfaßten Szenario bearbeiten konnten. Diesen Lehrkräften gelingt es, verschiedene Lernfelder des Deutschunterrichts integrieren: sprachliche Kommunikation, Literaturunterricht, soziales Lernen. Das "Ergebnis" des Unterrichts sind dann auch öfters nicht einfach "Einsichten", sondern Handlungen. So beginnen sich z.B. die Kinder für eine bosnische Flüchtlingschule im Bezirk zu interessieren, wie EVA HOLZMANN berichtet.

Die Artikel von WALTRAUD WINKLER/MONIKA LORÉ bzw. WOLF KUNNERT sind gelungene Beispiele für die Einbeziehung einer ganzen Schule in eine intensive Arbeit zur Gewaltproblematik. Sie führen vor, wieviel Enthusiasmus solche Schulveranstaltungen auslösen können. Sie zeigen aber auch, wie schwierig und kompliziert es ist, die KollegInnen für solche großen Projekte zu gewinnen. Offensichtlich setzt das Zustandekommen dieser Schulveranstaltungen bereits einige Erfolge bei der Entwicklung neuer Beziehungsformen der Lehrkräfte untereinander voraus.

Die AutorInnen eint ein "skeptischer Optimismus", der an den Wert von Erziehung glaubt, etwa so, wie es Fritz Bohnsack formuliert hat: "*Schule kann*

sicher nicht die Mängel dieser Gesellschaft beseitigen, aber sie kann Augen öffnen, Antennen entwickeln, Perspektiven auf tun. Das geht schwerer, solange sie – dem Fernsehprogramm nicht unähnlich – allmorgendlich im 45-Minuten-Takt ihre Schüler dem Wechselbad von Gerundivum, Speisung der Fünftausend, Bauchwelle und geschlechtsloser Befruchtung aussetzt. Innere Orientierung ermöglicht sie eher, indem sie selbst aus der Sicht der Schüler gelebtes, lebendiges Leben darstellt ..."

In eigener Sache

Ab diesem Heft erscheinen die "Informationen zur deutschdidaktik" (*ide*) im Österreichischen Studienverlag Innsbruck, einem jungen Unternehmen, das auf den Bereich Pädagogik spezialisiert ist. Es wird sich, viel stärker, als der alte Verlag es vermochte, um Marketing und Vertrieb der *ide* kümmern. Wir haben versucht, durch ein paar Verbesserungen des Layouts dem Ereignis auch äußerlich Rechnung zu tragen.

Unvermeidlich ist heuer eine Preiserhöhung der *ide*. Das Einzelheft kostet ab 1994 ÖS 148.- (DM 23.-/sfr 18.-). Das Abonnement hingegen wird nur geringfügig verteuert. Der neue Preis beträgt ÖS 380.- (DM 59.-/sfr 51.-). Ein Abonnement zahlt sich also auf jeden Fall aus.

Schreiben Sie uns, was Ihnen an der *ide* gefällt, und was Ihnen nicht gefällt. Wir sind sehr an Ihrer Meinung interessiert. Vielleicht haben Sie auch Lust, selbst einmal als AutorIn tätig zu werden...

Werner Wintersteiner

Erratum zu *ide* 4/1993:

Im Artikel von Werner Wintersteiner "Die Überwindung der Schwerkraft" (S. 29ff.) ist ein Zitat nicht ausgewiesen. Die Fußnote 20 (S. 36) sollte korrekt lauten: Gerhard Köpf, Über Lyrik und Didaktik, S. 216/217 in: Gerhard Köpf (Hg) Neun Kapitel Lyrik, Paderborn: Schöningh, 1984, S. 213 ff. Wir bitten, die Nachlässigkeit zu entschuldigen.

MAGAZIN

Konstruktivismus

Ästhetische Bildung: Lehren – Lernen

*Ein Rundgespräch an der Katholischen Universität Eichstätt
am 6. und 7. Mai 1994*

Die Fachvertreter für *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* und *Deutsch als Fremdsprache* laden hiermit alle Interessierten zu einem Rundgespräch über Methoden, Ziele und Ergebnisse einer konstruktivistischen Didaktik ein. Neben Kurzreferaten und Erfahrungsberichten soll vor allem eine erste Kontaktaufnahme von Vertretern aller Disziplinen im Vordergrund stehen, die sich in ihrer Arbeit auf Grundannahmen konstruktivistischer Prägung – welcher Form auch immer – beziehen. Ein entsprechendes Informationsblatt kann angefordert werden.

Anmeldung: Prof. Dr. Herta-Elisabeth Renk/Prof. Dr. Klaus Müller, Katholische Universität, D-85072 Eichstätt



SCHULE FÜR DICHTUNG IN WIEN:

April-Akademie

29.3.–9.4.1994 – Hochschule für angewandte Kunst in Wien

Juli-Akademie

3.7.–9.7.1994 – Neuberg an der Mürz/Steiermark

Ein globales poets' network ist im Entstehen begriffen. Der Gedanke der Lehr- und Lernbarkeit von Literatur scheint sich als neues integratives Ferment zu erweisen, die Schule für Dichtung in Wien als Webknoten für Fäden nach Boulder, Leipzig, Moskau, Hanoi, Buenos Aires und Havanna, wo unsere Schwesterinstitute arbeiten, und die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Genies, das nach der Emanzipation von mittelalterlichen Inspirationsmonismus, der romantischen Verklärung und der modernen Leistungsquantifizierung nun eine poetisch-dialogische Neubestimmung erfährt, als brauchbares Instrument für die Entwicklung von Lehr- und Lerntechniken, die eines Tages auch außerhalb von Literatur Anwendung finden könnten.

Anmeldung und Information: Schule für Dichtung in Wien, Mariahilfer Straße 88a/II/5d, 1070 Wien

Macht Text Geschichte Unzeitgemäße Lektüren

13.–14. Oktober 1994, Eberhard-Karls-Universität
Tübingen, Neuphilologikum

Investitionsplanung, Medienwirklichkeit, Blauhelmeinsätze etc. bilden ein globales und allgegenwärtiges Konzept zur Erledigung von Zweifels-, Streit- und Sonderfällen, das alle anderweitigen (Interpretations-)Anstrengungen überflüssig bzw. chancenlos macht. Die hiesige Literaturwissenschaft verharrt vor der Wirklichkeit des "Standorts Deutschland" – marktgerechte Ausbildung, sogenannte Studienzeitverkürzung, Teilzeitstudium, aber etwa auch (Ver-)Schwinden der Lektüre – wie das Kaninchen vor der Schlange. Die Macher haben mit ihrer "klugen" Praxis die Dichter und deren Weltentwürfe überrundet.

Warum nicht einmal den "unzeitgemäßen" Versuch unternehmen, "zeitgemäße" Weltentwürfe zum Ausgangspunkt literaturwissenschaftlicher Lektüre zu machen? *Wir schlagen drei thematische Schwerpunkte vor:*

1. Weltinterpretation im Schatten globaler "Lösungen". Vorüberlegungen mit Rücksicht auf Nietzsche
2. Literaturwissenschaft am "Standort Deutschland"
3. Welten der Dichter – Welten der Macher

Weitere Informationen: Dr. Markus Heilmann, Dr. Thomas Wägenbaur, Deutsches Seminar der Universität Tübingen, Wilhelmstraße 50, D-72047 Tübingen

Eröffnung des Jüdischen Museums der Stadt Wien

Das neu eröffnete Museum will sich nicht auf die Präsentation innerjüdischer Kultur und Geschichte beschränken, sondern insbesondere die Beziehungsgeschichte zwischen Juden und nichtjüdischer Umwelt in Österreich und Europa dokumentieren. Den Grundstock des Museums bilden drei größere Sammlungen: die im Besitz der Stadt Wien befindliche Sammlung Max Bergers mit rund 10.000 Objekten, die die Kunstproduktion des aschkenasischen Judentums repräsentieren; weiters die Sammlung der Israelitischen Kultusgemeinde Wien, die u. a. Bestände des 1938 von den NS-Behörden aufgelösten Jüdischen Museums enthält; schließlich die weltweit wohl einzigartige Sammlung Martin Schlaffs mit ca. 5.000 Objekten zum Thema Antisemitismus. Nicht zuletzt versteht sich das Jüdische Museum Wien als Ort der Begegnung und des Gedankenaustausches von Juden und Nichtjuden.

Unter dem Ausstellungstitel "Hier hat Teitelbaum gewohnt" ist noch bis 15. Mai 1994 ein Gang durch das jüdische Wien in Raum und Zeit möglich.

Adresse: 1010 Wien, Dorotheergasse 11

BAZAR

Literaturunterricht

Aspetsberger, Friedbert (Hrsg.): **Neue Bärte für die Dichter? Studien zur österreichischen Gegenwartsliteratur.** Wien: Bundesverlag 1993 (Schriften des Instituts für Österreichkunde 56/57)

Die im folgenden abgedruckten Untersuchungen zur österreichischen Gegenwartsliteratur bildeten die Grundlage der Diskussionen bei den Lehrer-Fortbildungstagen des Instituts für Österreichkunde in den Jahren 1987 und 1988 in St. Pölten. Die Formulierung "Die neuen Bärte der jungen Dichter" als Leit-Metapher für die Referentengänge von der Annahme aus, daß ein entscheidendes Abrücken von der Parallelisierung Literatur-Geschichte, wie sie für die 70er Jahre typisch erscheint, stattgefunden hat.

Neue Bärte für die Dichter?

Studien zur
österreichischen
Gegenwartsliteratur

»Schriften des
Institutes für
Österreichkunde«

Bundesverlag



Bessen, Josef: **Theater sehen und verstehen. Bausteine zur Analyse des Theaters als Schauspiel und soziales Ereignis.** Bielefeld 1993, DM 13,50. Bezugsadresse: Redaktion AMBOS, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Postfach 100 131, D-33501 Bielefeld

In dem Band werden Materialien zusammengestellt, die es erleichtern sollen, das Theater, stärker als es in der Regel im Unterricht geschieht, als Kunstform zu behandeln, die vor allem auf die Inszenierung und weniger auf die Lektüre angelegt ist. Daher spielen die visuellen Aspekte des Theaters (Bühnenformen, Bühnenbilder, die äußere Erscheinung der Figuren, die Anordnung der Figuren auf der Bühne etc.) sowie Fragen der Umsetzung vom Theatertext zur Aufführung eine zentrale Rolle. Ein zweiter Schwerpunkt beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Theater und der Gesellschaft; dabei werden einerseits die Rolle des Publikums, seine soziale Zusammensetzung, seine Motivation behandelt; andererseits ist von der Rolle der Kritik, von den sozialen Funktionen der Theaterarchitektur, von den materiellen Bedingungen der Theaterarbeit sowie von dem Verhältnis zwischen Theatergeschichte und allgemeiner Geschichte die Rede.

Germanistenforum, Nr. 4, Jänner 1994. Bezugsadresse: Forum der Arbeitsgemeinschaft der GermanistInnen beim Stadtschulrat für Wien, Eitenreichgasse 41-43, 1100 Wien

Das neue Heft, das erstmals von ide-Autorin Eva Holzmann und Elisabeth Schabus-Kant redigiert wurde, zeichnet sich durch seine große Vielfalt und den beachtlichen Umfang aus. Es enthält viele wertvolle Anregungen für den Unterricht. Gratulation!

Script, Nr. 4, Thema: grenzenlos trivial. ÖS 60,-. Bezugsadresse: Script, ARGE Feministische Wissenschaft, Universität Klagenfurt, Postfach 15, 9022 Klagenfurt

SCRIPT wird von der Arbeitsgemeinschaft "Feministische Wissenschaft" an der Universität Klagenfurt herausgegeben. Die Zeitschrift existiert seit 1991 und versteht sich vor allem als Forum für literaturwissenschaftlich arbeitende Frauen aus dem alpen-adriatischen Raum. Daneben bieten die Zeitschrift auch Platz für Interdisziplinäres und Literarisches.



Tippelskirch, Ingrid von (Hrsg.): **Ein Beitrag des Modellversuchs Schulkultur**. Saarbrücken 1993 (Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis) Bd. 15: Kreatives Lesen und Schreiben / Bd. 16: Kreativität und Deutschunterricht. Dokumentation der Fachtagung vom 2. Oktober 1990 / Bd. 17: Braucht die Schule Schulkultur? Dokumentation der Fachtagung des Modellversuchs *Schulkultur* Saarbrücken, 11. Februar 1992.
Bezugsadresse: Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), Beethovenstraße 26, D-66125 Saarbrücken

Fanta, Walter/Rußegger, Arno (Hrsg.): **Klagenfurter Beiträge 1993 zur Musikforschung. Beiträge zum internationalen Robert-Musil-Symposium, Rom 1992**. Bezugsadresse: Kulturamt der Stadt Klagenfurt, Theaterplatz 3, 9020 Klagenfurt

Sprachunterricht

Muhr, Rudolf (Hrsg.): **Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen**. ÖS 255,-. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky 1993 (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1)

Die vorliegende Reihe hat das Ziel, Arbeitsmaterialien und Handbücher für die Bereiche "Österreichisches Deutsch" und "Deutsch als Fremdsprache" zur Verfügung zu stellen. Sie versucht, dem dringenden Bedarf nach Unterrichtsmaterialien und gut fundierten Untersuchungen abzuhelfen. Besonders für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in Österreich fehlen Materialien, die auf die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen in Österreich Rücksicht nehmen. Darüber hinaus besteht auch Bedarf an Materialien verschiedenster Art für den österreichbezogenen Unterricht im Ausland. Ein weiteres Anliegen ist es, Unterrichtsmaterialien und Untersuchungen zum österreichischen Deutsch zur Verfügung zu stellen, die es den DeutschlehrerInnen im In- und Ausland ermöglichen, fundierte Aussagen über diese Variante der deutschen Gegenwartssprache machen zu können. Zugleich soll das Bewußtsein über die linguistischen und kulturellen Grundlagen des Österreichischen auf der Ebene der Standardsprache und der Alltagssprache gefördert werden. Dabei wird von einem Konzept des Deutschen als "plurizentrischer Sprache" mit drei gleichberechtigten Varianten des Deutschen ausgegangen.

Friedenserziehung

Jacob, Friedel: *Friedenserziehung in der Schule (IV). Friedenserziehung im Deutschunterricht*. Saarbrücken 1992 (Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis 7)

11 Beispiele, wie man im Deutschunterricht zur Friedenserziehung beitragen kann: Literaturunterricht und Sprachunterricht ... mit Hinweisen auf die Altersstufe und weiterführenden Literaturangaben. Das Heft ist Teil einer Serie von Handreichungen, um die Grundsätze zur Friedenspädagogik, der Kommission Friedenserziehung im Saarland in die Praxis umzusetzen. Ein nachahmenswertes Beispiel!

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): **Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln**. Angek. Klett 1994 (Reihe Deutsch im Gespräch)

Wie kann der Deutschunterricht Aufklärung und Engagement bewirken? Bekanntlich ist der Deutschunterricht nach seiner Tradition auch tatsächlich ein Fach, in dem neben den zu lehrenden Inhalten (Sprachwissen, Sprachverstehen, Textverstehen, Literaturgeschichte usw.) gesellschaftsbezogene Inhalte eine Rolle spielen, denn auf die soziale Welt bezieht sich das in Sprache Ausgedrückte vielfach. Man rechnet ihn zu den Gesinnungsfächern, und eine solche Zuordnung erweist sich schon deswegen als richtig, weil die Politik den Deutschunterricht immer wieder in Gebrauch zu nehmen versuchte und auch in Gebrauch genommen hat. Wenn die öffentliche Meinung, wie nach den Gewalttaten gegen Fremde und Schwache seit 1991 öfter geschehen, der Schule Erziehungsversagen vorwirft, dann meint und nennt sie damit den Deutschunterricht. Ihm wird also über seinen Auftrag der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ein Erziehungsauftrag zugeschrieben. Dieser politische Erziehungsauftrag wird in diesem Buch für die verschiedenen Bereiche des Deutschunterrichts konkretisiert.

Neue Bücher

Stauber, Colette: Theater! O Theater du ... Belp: Volksverlag Elgg 1992, brosch. Bd. 1: Bausteine, 116 S. Bd. 2: Szenische Phantasie und Disziplin, 90 S. Bd. 3: Darstellendes Spiel, 96 S.

Sowohl die Praxiserfahrung als auch die Liebe zur Sache merkt man der Autorin an, auch ohne sie zu kennen. Das Material und die Regeln, die sie bereitstellt und begründet, ohne eine Theorie zu entwickeln, lassen sich auch von Laien nachvollziehen. Sie verfügt über das Einfühlungsvermögen – auch in der schriftlichen Darstellung – das nur über viel Erfahrung mit unterschiedlichen Gruppen zu gewinnen ist. Obzwar keiner "Schule" zugehörig, versteht sie eine Menge vom darstellenden Spiel und vom Anleiten dazu.

Der erste Band bietet in der Tat einen "Steinbruch" von Bausteinen an, die mit jeweils wenigen Hinweisen aufeinander zugeordnet sind, auf die aber im weiteren Kursverlauf immer wieder verwiesen wird. Er wird eingeleitet durch Reflexionen zur Spielpädagogik und zur Spielmethodik, wobei sich die Verfasserin absetzt von anderen Zugangsweisen. Hier findet sich auch sehr redlich eine Beschränkung schriftlicher Vermittlung des Weges, den die Verfasserin beschreibt: erleben – erkennen – benennen. Dann stellt sie eine Fülle von Schnabelwetzern (Zungenbrechern) bereit, die dazu anreizen, hochdeutsche Analogien zu finden.¹ In der Folge stellt sie eine Fülle von Atem- und Ausdrucksübungen bereit, die spielerisch den bewußten Zugang zu den eigenen Ausdrucksmitteln eröffnen. Der 2. Teil bietet dann Bewegungsanregung zum spielerischen Beherrschen der eigenen Körpersprache (S. 35ff.). Die Fülle der Anregungen – von mechanischen bis organischen, von gespannten bis ungespannten, von aktiven bis passiven ist hier kaum wiederzugeben: immerhin wird darauf geachtet, daß die Übungsvorschläge in ihrer Gesamtheit alle Ausdrucksbewegungen spielerisch grundlegen. Ein besonderes Kapitel wird dem Körperausdruck, der Pantomime gewidmet (S. 59ff.). Zu ihm gibt es einige historische Anmerkungen, denen Überlegungen zur Körpersprache folgen. Die Aufgaben zum Körperausdruck sind bereits sehr komplex und enthalten als neues Element Impulse zur Selbstreflexion, um Darstellungsmodi festzuhalten. Den Abschluß der Einzelübungen bilden Spielsituationen. Und methodische Reflexionen, die die Vermittlung von Ausdrucksfähigkeit betreffen, um das Tun des Spielleiters erklärbar und nachvollziehbar zu machen.

¹ Z. B. Menzel, Wolfgang: Fischers Fritz bricht sich die Zunge. Würzburg: Arena 1990 (= Benzinger Edition)

Dabei besticht die Sensibilität, die Empathie der Verfasserin bei ihrem Bemühen, ihre Schüler sicher zu machen, ohne sich selber entblößen zu müssen.

Mit Reflexionen über den Spieler, seine Begrenzung und seine Aufgabe beginnt der 2. Band. Dabei zeigt die Verfasserin, wie genau sie die Unterschiede zwischen Laien, Amateure und Profis kennt und darauf zu reagieren versteht. So erzählt sie vor allem von unbewußten Masken und von unfreiwilliger Komik im Spiel.

Die zweite Überlegung zu Rhythmus und Raum leiten entsprechende Spielübungen ein. Dabei geht es um Spieler und Raumaufteilungen nach vorgegebenem Takt. Die dritte Einteilung widmet die Verfasserin den Begriffen: es entsteht ein Fachlexikon Theater, das in klarer und prägnanter, vor allem kurzer Form die wichtigsten Fachwörter erklärt. Das 4. Kurzkapitel dreht sich um Improvisation und Stegreifspiel und deren spielerische Anregungen (S. 43ff.). Die Verfasserin betont dabei die Verbindung von Phantasie und (Selbst)Disziplin, um die Wirkung der Improvisation zu gewährleisten. Bewundernswert ist auch die plausible Anordnung der empfohlenen Spielübungen, die die Verfasserin zuordnet. Zum Beispiel der assoziativen Phantasie, der kombinatorischen und der szenischen Phantasie. Dazu kommen Übungen, die die Figur ausloten, die Szene, den Raum sowie komplexere Kurzspiele, die in mehreren Szenen alle möglichen Übungsanlässe bieten (S. 68ff.). Sehr viel Spaß macht schon die Lektüre des Commedia dell'arte-Abschnitts, der historisch und methodisch fundiert wird. Zum Abschluß erklärt die Verfasserin Aufgaben- und Vorgehensweisen des Regisseurs und diskutiert die Konsequenzen dieser Varianten.

Der 3. Band beginnt mit einer Reflexion über den Leiter oder Lehrer und die Ziele und Wirkungen des darstellenden Spiels. Hier legt die Autorin ein überzeugendes Credo ab, das weite Verbreitung verdient: sie fordert angemessene Förderung für jedes einzelne Kind und sie wirbt für Verständnis für spielerische Lernformen, die scheinbar gegen den Trend zur Leistung verstoßen. Die Beispiele, die sie zur Wirkung des Spiels anführt, sind überzeugend. Auch die Ausschnitte aus theoretischen Reflexionen zum pädagogischen Nutzen des darstellenden Spiels unterstützen ihre Position. Sie wirbt für mehr Verständnis bei Lehrern und Eltern. Der zweite Teil macht beispielhaft klar, wie die Übungen ineinandergreifen können, um zum gemeinsamen Spiel hinzuführen, wobei alle bereits angesprochenen Bausteine erneut miteinbezogen werden und so ihre Funktion für ein Gesamtvorhaben und für die Integration einer Spielergruppe noch einmal illustriert wird. Die Auswahl der Übungen macht immer wieder die menschenfreundliche Pädagogik der Verfasserin deutlich: so z. B. bei den Übungen zum Andersein und zum Struwelpeter (S. 30ff.).

Die folgende Einheit erklärt das Entstehen und die Auswahl von Übungen und bindet sie wieder in größere Zusammenhänge ein: Sprechsilben in Verbindung mit Rhythmus und Raumerfahrung.

Die Einheit über Sprache reflektiert das Verhältnis von Mundart und Hochlautung und die Gefahr ihrer gegenseitigen Vermischung. Auch hier werden sehr empfehlenswerte und anregende Spielvorschläge zur Sprachbeherrschung/-förderung in den Lernprozeß einbezogen. Zum Schluß des Teils werden sehr anschaulich Beispiele zur Verständigung von Texten geschildert.

Sie bilden den Übergang zur 5. Einheit, die die strategischen Phasen für Aufführungen skizziert. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie unbedeutend die Entstehungsideen zu Improvisationsspielen sein können: die Verfasserin skizziert aus ihrer eigenen Praxiserfahrung als Theaterpädagogik und schildert, wie aus Scharaden oder Erzählgedichten Stegreifspiele entstehen. Auch der Eindruck von dem Streß des Verantwortlichen wird dem Leser nicht vorenthalten.

Als Abschluß und Schlußwort werden noch einmal die Vorteile spielerischen und darstellerischen Lernens mit Beispielen (z. B. Keller "Kleider machen Leute" und Hebel "Der Barbierjunge von Segringen") veranschaulicht.

Die drei Bände bilden nicht nur eine anschauliche Fülle von Erfahrung und praktischer Anregung ab, sie bringen sie auch in eine nachvollziehbare Struktur. Schade nur, daß die Zitate nicht belegt werden – man könnte sie im Kontext nachlesen – und daß im Sprachkapitel (3. Bd., S. 45ff.) eine allzu perfektionistische Sicht der Sprechsprache propagiert wird, die zwar alltagstheoretisch erklärlich, aber empirisch nicht haltbar ist. Macht man sich als Leser allerdings klar, daß das Buch vorrangig für Schweizer geschrieben ist, die die deutsche Hochlautung als Zweit- und Zielsprache erwerben müssen, dann wird dieser Perfektionismus verständlich.

Wenn das Handwerk des Spielleiters überhaupt zu erlernen ist, dann am ehesten durch diese drei Bände. Sie stellen ihre Vorgänger² weit in den Schatzen.

✉ Eberhard Ockel, Universität Osnabrück, Philosophenweg 20, D-49377 Vechta

² Meyer, W./Seidel, G.: *Spielmacher. Spielen und Darstellen I.* Hamburg: Verlag Erziehung und Wissenschaft 1975;
Dies.: *Szene. Spielen und Darstellen II.* Hamburg: Verlag Erziehung und Wissenschaft 1975;
Dies.: *Begleitband für den Spielleiter.* Hamburg: Verlag Erziehung und Wissenschaft 1976

GEWALT · SCHULE RECHTSEXTREMISMUS

Die Schule: Karikaturenkabinett, Narrenhaus, Gaunerherberge?

■ von Ruth MITSCHKA

1. Ist es wirklich so arg?

50-60 kaputte Fensterscheiben pro Semester, 30-40 Tischplattenreparaturen pro Monat, Mistkübel werden aus dem Fenster geworfen, Vorhänge heruntergerissen, Lichtschalter mit den Füßen ausgeknipst, Klopapierrollen in die Muschel gestopft, von 25 Kassettenrekordern sind am Jahresende nur mehr 19 da. 10-12 Unfallmeldungen pro Woche.

Im Unterricht ständige, ungerichtete Betriebsamkeit und Unruhe der Zehnbis Vierzehnjährigen, die sich in den Pausen in Schwammschlachten und Raufereien entlädt. Die Oberstufenklassen zeichnen sich durch Abwesenheit, Unlust oder Verweigerung aus. LehrerInnen vermehren ihrerseits die Zahl der Angespannten oder Abwesenden, geben ihren Leidensdruck weiter oder schütten ihn zu. Schulstreß belastet eine Mehrheit der Eltern. Die Belastung wird durch das Rebellentum der immer früher Pubertierenden verschärft, durch das zunehmende Nesthockerphänomen und durch verlängerte Ausbildungszeiten prolongiert. Laut Umfrage halten sie dennoch an ihren Erziehungszielen Höflichkeit und Sparsamkeit fest. Ex-LehrerInnen, die zu grauen Eminenzen avanciert sind, planen als EntscheidungsträgerInnen für eine Schulrealität, die lange vorbei ist.

In Symposien und Pressekonferenzen werden Schein- oder Nichtlösungen wortgewaltig angeboten: Die Weichen werden in Richtung Beratungsgesellschaft gestellt. Dann kehrt Ruhe ein. Bis zum nächsten Eklat. Als dankbare Opfer des Krisenvoyeurismus, den die Medien schüren, sind wir bei jeder Katastrophe live dabei. Gemeinsam entrüsten wir uns über die spektakulären Ausdrucksformen der Aggressionen unserer Sprößlinge.

Unser Leid, unsere Hilflosigkeit und Wut packen wir in einen Rucksack. Bei Elternabenden oder in offizielleren Gremien sitzen all die Rucksackträger

einander gegenüber. Die gebeugte Haltung des anderen wird diagnostiziert, Schuldzuweisungen werden vorgenommen und großartige Vorschläge für Veränderungen gemacht. Je offizieller das Gremium, desto entfremdeter die Sprache. Sprechblasen hüllen die Rucksäcke ein, sollen sie unsichtbar machen.

Der fehlende aufrechte Gang des Gegenübers wird in psychologisch versierten Kreisen als Störung diagnostiziert, und Therapievorschläge werden gemacht. Die Sprache der Medizin reduziert das Leid auf einen Funktionsausfall, der von entsprechenden Fachleuten behoben werden könne. Wir anderen lehnen uns dann bequem zurück, alterieren uns über die Haiderianer oder engagieren uns für die Erhaltung des Regenwaldes (nicht, daß das schlecht wäre).

Doch wer hat die Zivilcourage, über Alltagssorgen zu sprechen, über das Nicht-mehr-funktionieren-Können oder -Wollen? Und vor allem: Wer ist bereit, den Mutigen ohne Bezahlung und ohne Ausbildung einfach teilnahmevoll zuzuhören? Wie groß ist unser Vertrauen in andere und wie stark dagegen das Bedürfnis, uns und andere zu kontrollieren? Ist deshalb im internationalen Vergleich in Österreichs Kinderzimmern primär Disziplin angesagt? Dafür sind wir, was die Achtung Andersdenkender anlangt, prominentes Schlulicht.

2. Wird es ärger oder sind wir nur empfindlicher?

Es gibt keine umfassenden Untersuchungen. Nur viele halblaut und anonym, oft unter Tränen erzählte Erfahrungen von LehrerInnen. In letzter Zeit werden die Stimmen lauter, verbinden sich mit Gesichtern und Namen. Die Rede ist von ständiger psychischer Belastung, die für keinen Außenstehenden nachvollziehbar dargestellt werden könne. Die aber so arg empfunden werde, daß man es oft nicht mehr schaffe.

Die Zahl der SchulerInnen, die in der Schulpsychologischen Beratungsstelle für die AHS in Wien wegen Verhaltensauffälligkeiten angemeldet werden, hat sich in den letzten zehn Jahren vervierfacht. LehrerInnen, die aus einer mehrjährigen Karenz wieder in die Schule kommen, finden eine völlig veränderte Situation vor, ihre Schularbeitsvorbereitungen können sie nicht mehr brauchen. Aber man kann doch nicht eine ganze Klasse auflösen, man muß den Schüler, der die Sprachenteilung bewirkt, halten.

Die Lehrerschwemme der späten 80er Jahre hat dazu geführt, Personalpolitik über Pädagogik zu stellen. Aus falsch verstandener Solidarität haben sich die Arbeitsbedingungen für alle in der Schule Tätigen verschlechtert.

Die Differenz zwischen dem, was wir alle für pädagogisch gut halten, und dem, was getan wird, hat sich vergrößert. Früher war alles eindeutiger, klarer. Da gab's ein Oben und Unten, und vorgegebene Normen haben Verbindungen hergestellt. Wie ein Metallketterl mit Kreuz dran. Die Aufbaugeneration

strebte eifrig, Perlen auf solide Nylonfäden zu reihen. Die haben sich für die nächste Generation als brüchig und unecht erwiesen. Heute haben wir ein loses Nebeneinander verschiedenartigster Schmuckstücke.

Die Schmuckstücke der Schule sind bunte Etiketten, die Jahr für Jahr das alte rostige Vehikel verschönern sollen: das Auto scheppert und holpert dahin. Es wird nur mehr vom Staub der Jahrzehnte und den bunten Aufklebern zusammengehalten: Da stehen Unterrichtsprinzipien wie Kreativitätserziehung, Sexualerziehung, politische Bildung, Medienerziehung, Interkulturelles Lernen usw. drauf. Der letzte Aufkleber nennt sich Autonomie. Keiner weiß, wohin das Auto fährt, aber alle sind zufrieden, solange es sich nur bewegt. Mit Sparkurs Richtung Europa?

Drinnen sitzen die, die innere oder äußere Blessuren abkriegen, wenn sie wieder einmal in ein Schlagloch gepoltert sind, das sich zwischen Ansprüchen und Realität auftut. Dilemmata haben ihren Preis: Wir haben Sicherheit, Orientierung, Geborgenheit verloren. Gewonnen haben wir Flexibilität, Vielfalt, Demokratie und Unverbindlichkeit.

3. Was wollen wir?

Wissen wir, wohin die Reise führt? Welche Schule wollen wir? Welche können wir uns leisten? Ist das nächste Ziel vielleicht auch zu Fuß erreichbar?

Kassandrarufo warnen uns. Die einen warnen vor chaotischem Lustausleben in einer Schule als Spielwiese und holen die Polizisten vors Schultor. Die anderen warnen vor der Restauration von law and order und verweigern sich als Personen zum Angreifen.

Es ist hinreichend untersucht, daß wir unterstützende Beziehungen, aber auch Herausforderungen brauchen, um psychisch gesund und leistungsfähig zu sein. Einsamkeit und Angst nährt die Aggression. Die Aggressionen der Jugendlichen gewaltsam zu bekämpfen oder ängstlich zu leugnen, ist Mehr vom Selben. Wenn wir dieses Spiegelbild unserer selbst zerschlagen, stehen wir bald vor einem Scherbenhaufen.

Es ist fünf vor zwölf. Ehe wir wissen, wo's langgeht, müssen wir stehenbleiben. Statt "Das geht nicht, weil ...", "Eigentlich sollte man ...", "Man muß gegen ... vorgehen" geht's um den Standpunkt für etwas. Und es geht ums Standhalten, auch wenn's anstrengend oder nicht gleich erfolgreich ist. Bei einer Sache und bei jemandem bleiben, statt unverbindlich Energien zu verpulvern. Dazu müssen wir öfter unseren Energieaufwand überprüfen, haushalten, abgrenzen, Prioritäten setzen, uns Selbstbescheidung auferlegen. Motto: Weniger ist mehr!

Ohne Tankstellen wird's nicht gehen. Die sind in der Schule rar. Statt immer festzustellen, was alles fehlt, könnten wir uns auf die Suche nach Ressourcen machen.

In einer Selbsthilfegesellschaft Betroffener werden wir in unseren Rucksäcken vielleicht sogar Proviant entdecken. Wenn wir uns die Zeit nehmen, unsere Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und zu nutzen.

4. Was brauchen wir?

Einen klaren Standpunkt, was Priorität hat. Wenn Schule gesellschaftsverändernd wirken soll, kommen soziale Lernziele vor fachlichen. Dazu brauchen wir vorrangig:

- ◇ Ausbildung der erzieherisch Tätigen. Nicht zu VertreterInnen für richtiges Verhalten, sondern zu neugierigen LernerInnen und ForscherInnen, die gemeinsam mit den SchulpartnerInnen erproben, wie man vorhandene Ressourcen entdeckt und neue Fähigkeiten entfaltet. Wer tut das auf der Uni oder an der PÄDAK?
- ◇ geeignete Rahmenbedingungen für Teamarbeit am Schulstandort. Statt Einsamkeit oder synthetischer Nähe in Seminaren gemeinsame Reflexion von und Planung für den Schulalltag, Vernetzung von Erfahrungen. Wo sind die GewerkschafterInnen, die das für die LehrerInnen fordern? Wo sind die Eltern, die "Palaverstunden", Teamteaching, Gruppen- und Projektarbeit fordern? Wofür werden Pädagogische Konferenzen und Elternabende genutzt?
- ◇ Zeit für Muße, Spiel, Entspannung, Museen, Zeit, um sich selbst, die anderen und Gruppenprozesse sensibel und kritisch wahrzunehmen: damit Schule der ursprünglichen Wortbedeutung gerecht wird (gr. $\sigma\chi\omicron\lambda\epsilon$ = Muße).

Solange diese Bedingungen nicht erfüllt sind, bleibt das Reden von der Schule als Stätte der Begegnung oder als Ort, wo man miteinander umgehen lernt, leeres Gewäsch. Die auffälligen SchülerInnen geben uns die Chance, aus der Schulkrise zu lernen. Doch wer fängt an? Ich halte es mit Martin Buber: "Der archimedische Punkt, von dem aus ich an meinem Ort die Welt bewegen kann, ist die Wandlung meiner selbst."

Der Titel ist frei nach Schopenhauer gewählt, dem "die Welt, von der ästhetischen Seite betrachtet, als ein Karikaturenkabinett, von der intellektuellen als ein Narrenhaus und von der moralischen als eine Gaunerherberge erscheint". (Werke Bd. IV, S. 199)

Der Kommentar gibt meine persönliche Meinung wieder, die komprimiert ist aus Wahrnehmungen als Ehefrau eines Lehrers, Mutter zweier der Schule erwachsener Kinder, vierfache Großmutter, Schulpsychologin (für AHS zuständig), Lehrerin (BHS, Uni, SOZAK) und Lehrerfortbildnerin.

Die Gewalt nicht dulden!

Interview mit einer Schuldirektorin

IDE: Du bist Direktorin in einem Gymnasium im 6. Bezirk in Wien. Kannst Du diese Schule ein bißchen charakterisieren?

H: Wichtig ist zunächst die Tradition der Schule: sie ist das erste österreichische (humanistische) Mädchengymnasium. Sie wurde vor 100 Jahren als Privatschule vom Wiener Frauenverein gegründet mit dem Ziel, Mädchen akademische Bildung zu ermöglichen. Bis 1938 gab es an dieser Schule übrigens auch viele jüdische Schülerinnen. Unter Hitler wurde der Schwerpunkt auf häusliche Erziehung für Mädchen verschoben. Nach dem Krieg galt die "Rahlgasse" wieder als *die* intellektuelle Mädchenschule in Wien. Seit 15 Jahren wird sie koedukativ geführt. Die letzten zehn, zwölf Jahre, unter meiner Vorgängerin, war sie eine "Schulversuchsschule", von der viele Impulse ausgegangen sind, z.B. das "soziale Lernen".

Das Publikum kommt teilweise aus der Alternativszene, aus alternativen Volksschulen. Ein Teil sucht sich diese Schule sehr bewußt aus, aufgrund der offenen Atmosphäre. Teils sind es traditionell bürgerliche Leute aus dem Bezirk. Wir haben wenig Gastarbeiterkinder. In einer Hauptschule in der Nähe sind 70% Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Wir haben einen hohen Prozentsatz (19%) an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, aber die kommen aus einem anderen Milieu, auch aus Akademikerkreisen. Die Eltern sind sehr engagiert und offen für alles mögliche Neue, aber auch sehr kritisch und fordernd.

IDE: Man könnte glauben, daß bei Euch alles in Ordnung ist.

H: Es gibt durchaus Probleme: disziplinäre Probleme, Aggression und Vandalismus. Da werden Stecker aus der Wand gerissen, Wände mit Schuhtritten versehen, Zeigestäbe zerbrochen ...

Aggression tritt vor allem bei kleineren Buben zwischen 10 und 14 Jahren ganz massiv auf. Sie schlagen sich in der Pause untereinander und auch Mädchen. Da gibt es Kinder, die gewürgt werden. Einmal hat einer dem anderen sogar einen Zahn eingeschlagen. Das entsteht aus solchen Raufereien heraus.

IDE: Man sagt, daß die Aggressivität in den letzten Jahren stark zunimmt. Kannst du das aus Deiner Erfahrung bestätigen?

H: Ich kann es aus meiner Schulerfahrung – ich unterrichte seit 1974 – nicht bestätigen. Ich habe die Gewalt immer schon als ziemlich massiv empfunden. Ich glaube eher, daß man jetzt mehr darauf achtet und daß man, weil über-

haupt Gewalt in der Gesellschaft zunimmt, ihre schulische Erscheinungsformen nicht mehr so augenzwinkernd hinnimmt. Bei mir kommt dazu, daß ich sehr viel mehr wahrnehme als früher. Ich sehe viel mehr und schaue nicht einfach weg, weil ich mich intensiv damit beschäftigt habe. Ich habe früher den geschlechtsspezifischen Aspekt nicht gesehen. Es gibt schon Mädchen, die raufen, aber ganz wenige. In der Volksschule wehren sie sich noch mit Zurückschlagen. In der AHS ziehen sich die Mädchen aus diesem Geschehen zurück, sind aber selber Aggressionsopfer. Sie sind sowohl körperlichen Aggressionen ausgesetzt, wenn ihnen die Buben unter die Röcke greifen und sie sexuell belästigen, als auch verbalen Aggressionen, wenn sie mit obszönen Beschimpfungen bedacht werden. Es ist eigentlich klar, daß es immer so war, aber ich habe das nicht so wahrgenommen.

Ein wichtiges Problem ist das Tyrannisieren von AußenseiterInnen. Viele verbünden sich gegen einen und machen sie/ihn fertig. Sie verspotten und sekkieren sie/ihn, nehmen ihr/ihm Schulsachen weg und zerstören sie. Sie passen sie/ihn nach der Schule ab. In meiner ehemaligen Schule ist ein 10jähriger Bub aus lauter Angst vor den Mitschülern nicht mehr in die Schule gegangen. Die Eltern haben das bemerkt, und es hat sich herausgestellt, daß die Kinder ihm die Schultasche mit Schnee vollgestopft oder ihm selber Schnee in den Mund gestopft haben.

IDE: Merken die Lehrer überhaupt, was da passiert?

H: In der Pause merkt man das schon. Wenn der Kontakt zu den Eltern gut ist und wenn sich Eltern darüber zu reden trauen, kann man etwas erfahren. In diesem Fall ist die Sache aufgekommen, weil der Vater in die Schule gekommen ist und nicht einfach eine Entschuldigung geschrieben hat.

IDE: Oft wollen die Kinder daheim nichts erzählen, weil sie sich genießen.

H: Dieser Bub hat das lange nicht zu Hause nicht erzählt. Er hat die Entschuldigungen gefälscht.

IDE: Wer wird denn zum Außenseiter? Kinder aus anderen Ländern?

H: Ja, schon. Kinder, die aus einer anderen Kultur kommen, können schnell zum Außenseiter werden. Dieser Bub ist hingegen zum Außenseiter geworden, weil er anders ausgeschaut hat. Er war schon in der 1. Klasse zwei Köpfe größer als die anderen. Sie haben ihn immer verspottet, weil er so "komisch" ausgesehen hat.

Außenseiter werden auch Kinder, die schon Schwierigkeiten haben, die aufgrund von privaten Problemen verhaltensauffällig sind. Ich habe jetzt wieder so ein Kind, das aus ganz schlimmen Verhältnissen kommt. Er wohnt in einer Wohngemeinschaft der Gemeinde Wien. Für ihn wurde kaum mehr eine Schule gefunden. Ein lieber Bub, aber er wird sehr leicht aggressiv, wenn

er gehänselt wird. Er hat keine Toleranzschwelle. Es hat keine zwei Wochen gedauert, bis er in der Klasse ein Außenseiter war, obwohl der Klassenvorstand das Problem speziell thematisierte.

Die Gewalt zum Thema machen

IDE: Besteht nicht die Gefahr, daß man die Außenseiterposition noch verstärkt, wenn man sie als Lehrer thematisiert?

H: Wenn es zu solchen Vorfällen kommt, muß man das thematisieren. Wenn man darüber hinweggeht und das soziale Verhalten in der Klasse nicht reflektiert, kann sich nichts ändern. Bei dem genannten Buben gab es Raufereien. Er hat seine Kollegen mit Tintenpatronen angespritzt und einen anderen im Streit gewürgt. Bei solchen Vorfällen bin ich sehr streng und habe ihm die Leviten gelesen. Dann hat sich herausgestellt, daß er das gemacht hat, weil er von allen schon seit Wochen verspottet wird. Der Klassenlehrer hat eine Teamsitzung (Kinder und Klassenlehrer) und einen Elternabend durchgeführt. Ich habe den Vater vorgeladen, was schwierig war. Bei größeren Vorkommnissen werden die Schüler von mir verwarnet und in den Hauptkatalog eingetragen. Je nach Vorfall gibt es auch eine Verwarnung vor der Klasse. Ich mache das nicht oft, aber es ist ein Signal: "Das ist jetzt zu weit gegangen!"

Ein anderes Beispiel: In einer 6. Klasse gab es eine Diskussion über Abtreibung. Ein Bursche hat die Meinung vertreten, es habe niemand ein Recht auf eine Abtreibung. Ein Mädchen hat angefangen, ihn zu beschimpfen und hat "du Trottel" zu ihm gesagt. Daraufhin ist er aufgestanden und hat sie in der Klasse gehohlet. Den habe ich verwarnet. Es ist zuerst in der Klasse mit dem Klassenvorstand besprochen worden. Dann habe ich die zwei Betroffenen bei mir gehabt. Das sind Umgangsformen, die möchte ich in der Schule einfach nicht haben. Bei mir wird jemand sicher nicht sofort aus der Schule fliegen. Ich halte nichts davon, daß man jemand Unbequemen loskriegt, indem man den Eltern diskret den Abmeldeschein hinhält. Meine Vision ist, daß man wie in englischen Schulen ein Schulprofil erstellt, wo festgehalten wird: Wie steht die Schule zu Gewalt? Wie steht die Schule zu Sexismus? In diesem Schulprofil soll ein Maßnahmenkatalog enthalten sein, wo man auch weiß, was man bei Verstößen zu erwarten hat.

IDE: Dazu müßte die Lehrerschaft dahinter stehen.

H: Die Lehrerschaft ist gut. Bei meinem Dienstantritt habe ich schon sehr viel an Schulkultur vorgefunden. Das hängt mit dem Schulversuch "Soziales Lernen" zusammen. Ich halte von einer Verwarnung im Grunde nichts, aber sie ist ein Signal. Andere Strafmaßnahmen stehen uns nicht zur Verfügung. Ich hoffe, daß es im Zuge der Autonomie möglich sein wird, zum Beispiel

einen Schüler, der ständig durch asoziales Verhalten anderen gegenüber auffällt, so zu bestrafen, daß er zwei Wochen lang mit kleineren oder schwächeren Schülern lernen muß, also eine dem Anlaß entsprechende Strafe. Teilweise machen wir das schon. Wenn jemand etwas zerstört, muß er für eine gewisse Zeit Stockwerk-Ordnerdienste übernehmen. Ich würde es wichtig finden, daß man festhält, was einen bei Regelverstößen zu erwarten hat.

IDE: Hast Du auch sonst interveniert, wenn Du Gewalt beobachtet hast?

H: Ich habe die Pausengewalt sofort zum Thema gemacht. Ich habe diejenigen, die diese Gewalt ausüben, darauf angeredet und dann die danebenstehenden Mädchen nach der Vorgeschichte gefragt. Dieses ständige Agieren in der Pause hat wahrscheinlich dazu geführt, daß eines Tages ein paar Mädchen von einer 1. Klasse vor meiner Tür gestanden sind und ein Kuvert überreicht haben: *"An die Frau Direktor geheim und persönlich"*. Da ist dringestanden: *"Wir wollen uns im Namen der Mädchen der 1A über die Buben in unserer Klasse beschweren. Sie sekkieren uns immer in der Pause und lassen uns keine Ruhe und lassen uns keinen Platz zum Spielen. Dabei wollen wir uns nur gut mit ihnen vertragen und gemeinsam mit ihnen spielen. Haben Sie eine Idee, was wir machen könnten? Hochachtungsvoll"*, dann kam eine Unterschriftenliste von allen Mädchen der 1A. Das habe ich sehr ernst genommen und mit der Klasse geredet. Da Buben waren ganz erstaunt und haben gefragt, ob ich auch eingreifen würde, wenn sie (die Buben) kommen würden. Dann haben sie Pausenregeln mit Klassenvorstand und Deutschlehrerin erarbeitet. Drei Monate später habe ich die zwei Mädchen zur Berichterstattung zu mir gebeten. Sie haben gesagt, die Buben lassen sie zwar jetzt in Ruhe, aber den Platz haben sie ihnen trotz Pausenregeln nicht gegeben.

Die Gewalt ist männlich

IDE: Wer übt eigentlich Gewalt aus, wer sind die Täter?

H: Die körperliche Gewalt ist zu einem sehr großen Prozentsatz männliche Gewalt. Leider berücksichtigt die Gewaltdiskussion diesen Aspekt zu wenig. Sie wird eindimensional geführt. Es wird nicht benannt, wer hauptsächlich diese Gewalt ausübt. Das mache ich in der Schule zum Thema. Bei uns machen jetzt alle Mädchen Selbstverteidigungskurse. Voriges Jahr hat eine Turnlehrerin für ihre Turnklassen Selbstverteidigungskurse und Mißbrauchsprävention angeboten. Das ist sehr gut angekommen und der Elternverein hat beschlossen, daß wir das für alle Mädchen machen sollen. Der Elternverein zahlt es dort, wo es finanzielle Probleme gibt. Jetzt wollen wir natürlich auch etwas für die Buben. Aber nicht nur Selbstverteidigung, sondern mehr Geschlechtsrollenbewußtsein, sich zurücknehmen lernen usw. Die Buben sind

potentielle Opfer, aber auch potentielle Täter. Mit denen muß man anders arbeiten. Leider ist es ist sehr schwer, geeignete Trainer zu finden.

Es gibt inzwischen zwei Mädchenbeauftragte an der Schule, zwei Lehrerinnen. Konkreter Anlaß waren Übergriffe. Viele Mädchen beschwerten sich, daß ihnen die Buben so oft unter die Röcke greifen, daß sie deshalb nur mehr Jeans tragen. Damit die Mädchen so etwas erzählen können, ohne daß sie zur Direktorin gehen müssen, wurden die Vertrauenslehrerinnen eingerichtet. Wir überlegen noch, ob wir eine reine Mädchen- und eine reine Bubenklasse aufmachen sollen. In einer anderen Schule hat sich das bereits bewährt. Die Kollegin, die diese Bubenklassen führt, erzählt, daß sie mit den Buben einen Nachmittag lang Kekse gebacken hat. In einer gemischten Klasse bringst du keinen Buben dazu, sowas zu machen.

Eine Disziplinarkonferenz und ihre Folgen

IDE: Du hast mir von einem schwereren Fall erzählt, wo es nötig war, eine Disziplinarkonferenzen einzuberufen.

H: Das war ein Beispiel für Terror vieler gegen einen. Es war eine 3. Klasse, 12-13jährige, in meinem ersten Dienstjahr in der Schule, im November '92. Eine Mutter hat mich ganz aufgeregt angerufen, sie möchte ihr Kind von der Schule abmelden. Eine halbe Stunde später stand sie vollkommen aufgelöst vor mir. Ich wollte wissen, warum sie ihren Sohn abmelden wolle. Es hat sich herausgestellt, daß der Bursch schon seit Wochen nach der Schule von Schulkollegen, teilweise aus seiner eigenen Klasse und teilweise aus der Parallelklasse, abgepaßt, verspottet und verprügelt wird. An dem Tag, an dem sie ihn abmelden wollte, gab es einen größeren Vorfall. Nach der letzten Stunde haben die Kinder einen Song der BÖHSEN ONKELZ abgewandelt: 'Wir hauen dem Martin* die Schädeldecke ein, bis daß das Blut rausspritzt'. Noch in der Schule haben sie das "einstudiert". Auf der Straße waren es ca. 20, die alle gesungen und gehohlt haben. Vier oder fünf haben auf den Buben eingetreten. Dann sind sie noch mit runter zur U-Bahn und haben ihn bedroht. Einer der Täter war im Jahr zuvor schon in einer Disziplinarkonferenz, weil er einem Schüler in der Parallelklasse "Judenschwein" auf die Schreibunterlage geschrieben hatte. Ich habe der Mutter empfohlen, zur Polizei zu gehen und Anzeige zu erstatten, was sie auch getan hat. Am nächsten Tag hat sich der Bub nicht aus der Schule rausgetraut. Seine Kollegen sagten, der kann was erleben, weil er das alles öffentlich gemacht hat. Es war wirklich eine sehr bedrohliche Stimmung. Da habe ich beschlossen, das ist ein Fall für die Disziplinarkonferenz. Ich habe alle Täter einzeln hereingeholt und sie mit den

* Name von der Redaktion geändert.

Vorwürfen konfrontiert. Sie haben alles zugegeben, es aber später wieder abgestritten.

Disziplinarkonferenzen hat es unter meiner Vorgängerin nicht sehr viele gegeben, und wenn, wurden die Schüler freigesprochen. Deshalb waren die Eltern der Täter über mich entsetzt. Es gab auch aus einem Ministerium die Intervention des Onkels eines der Täter. Er meinte, daß es hier nicht mit rechten Dingen zugehe. Ich habe die Anklage erhoben, den Fall präsentiert, dann kamen die vier Kinder und dann vier Erziehungsberechtigte zu Wort. Das Opfer wollte nicht kommen, er hat sich nicht getraut. Es war für mich eine sehr schwierige Situation, weil mich die Eltern derartig unter Druck gesetzt und gesagt haben, das Opfer habe das alles erfunden. Oder sie haben den Vorfall heruntergespielt: "Die haben nur ein bißchen gerauft". Nur einer der Rädelsführer hat alles zugegeben. Er stammte aus einem einfachen sozialen Milieu und konnte sich nicht so wie die anderen verteidigen. Das Urteil war relativ harmlos: Verwarnung durch die Schulbehörde erster Instanz. Da nicht zu beweisen war, wer wieviel geschlagen hat, habe ich für die Verwarnung plädiert.

IDE: Hast Du den Eindruck, daß durch solche Maßnahmen die Sensibilität für Gewalt gestiegen ist?

H: Das glaube ich schon. Nicht nur durch die Konferenz, aber sie hat auch dazu beigetragen. In unserem "schülerfreundlichen" Klima wird vielleicht ein bißchen zu viel weggeschaut. Ich glaube, man muß gerade Heranwachsenden mehr Grenzen setzen und sie immer wieder darauf hinweisen, daß sie etwas gemacht haben, wofür sie schon sehr viel Verantwortlichkeit haben. Es ist ja interessant, daß diese Kinder die Bestrafung sehr gut verkraftet haben, sicher besser als ihre Eltern. Wenn die Eltern nicht so entschuldigend reagiert hätten, hätten sich die Kinder mehr damit auseinandersetzen müssen. Sie sind leider von ihren Eltern in der Auffassung unterstützt worden, daß alles eigentlich ganz harmlos war. Sie sahen kein Unrecht in dem, was ihre Kinder getan haben.

Es hat nicht nur die Disziplinarkonferenz gegeben, sondern es kam ein Schulpsychologe, der mit der Klasse gearbeitet hat. Es hat im Anschluß daran einen Eltern-Lehrer-Abend und einen Eltern-Lehrer-Schüler-Abend gegeben. Jetzt, nach einem Jahr, ist die Klasse "harmlos" geworden. Der Martin ist wieder voll integriert. Aber gewisse Verhaltensmuster sind noch vorhanden. Es scheint, als würde jetzt ein bosnisches Kind in die Außenseiterrolle gedrängt werden. Es ist ein langer Weg, bis sich grundsätzlich etwas ändert ...

IDE: Danke für das Gespräch.

"Die Freiheit, die ich meine ..."

Vom Deutschunterricht ins Kabarett, vom Kabarett in den Kärntner Landtag und zurück: Stationen einer Erregung

■ von Hermann WILHELMER

Prolog

Es war einmal das Märchen von der Freiheit. Die war so groß, daß sich alle ihrer erfreuen durften. Es war ja genug davon da. Als aber immer mehr Leute sich der Freiheit bedienten und eine kleine, aber zielstrebige Partei sich sogar mit ihrem Namen schmückte, da war auf einmal sehr viel weniger Freiheit vorhanden ... (KHITTL 1993, S. 83)

Mit diesen "märchenhaften" Worten beginnt KLAUS KHITTL seinen Bericht ('Wirtschaftswoche' 96/1993) über einen von ihm diagnostizierten ›*Krach in K.*‹. Denn eines ist nicht nur KLAUS KHITTL klar geworden: "Wenn einer Kabarett in Kärnten macht, dann kann er was erzählen." Erzählen freilich kann nicht nur der Wiener Kabarettist RICHARD WEIHS einiges über seine Auftritte an zwei Kärntner Schulen und über die damit zusammenhängenden parteipolitischen Aktionen der FPÖ-Landtagsfraktion in Kärnten zum Schutze der Jugend gegen eine kabarettistische "Haider-Verspottung", sondern auch die einladenden LehrerInnen und ihre SchülerInnen selbst. Als einladende Deutschlehrer hätten wir aus der jüngsten Geschichte der FPÖ wissen müssen, daß ein Kabarett manche in dieser Partei dazu veranlassen könnte, selbst kabarettreife Auftritte zu veranstalten, und zwar ohne Einladung seitens der Schule, auf Staatskosten und in aller Öffentlichkeit. Ich gestehe: Wir waren zu blauäugig. Aber lesen wir weiter in KHITTLs Märchen vom ›*Krach in K.*‹:

Zu dieser Zeit lebte ein Mann, der einen seltsamen Beruf ausübte: Er zog mit zwei Gitarren bewaffnet durch die Lande und dachte über Probleme laut nach, die er nicht hätte, wenn er weniger dächte. ... Sogar an die Schulen des Landes wurde der Mann geholt, damit er den Kindern und Jugendlichen dort vorführe, wie man Freiheit selbst dann noch behauptet, wenn sie immer öfter bestritten wird. Eines Tages kam nun der Mann, den sie Kabarettist nannten, in eine wunderschöne Stadt an einem wunderschönen See. Und vielleicht, weil der See Wörthersee hieß, flossen die Wörter noch inniger von den Lippen des Sängers, und er erzählte, wie schon so oft, die Geschichte vom kleinen Haidilein aus dem Beerental ... (KHITTL 1993, S. 83)

Der Kabarettist RICHARD WEIHS, schon jahrelang gern gesehener Gast an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt, präsen-

tierte auch am Beginn dieses Schuljahres "rechtzeitig", weil wenige Tage vor dem "Kärntner Landesfeiertag" (10.10.1993), sein neuestes Programm. An der HBLA Klagenfurt verfolgten 174 SchülerInnen und einige LehrerInnen eine One-Man-Show, welche wieder einmal die Verwandlungsfähigkeit und Rollenflexibilität des Kabarettisten unter Beweis stellte. Neben einigen Liedern im Blues-Stil wurden Sketches geboten, darunter "Nachbarn vor dem Richter", ein "Telefongespräch" eines Machos mit seinen Freundinnen, ferner "Grabenkampf um eine Baustelle: Ein Ausländer auf der Schaufel" (Ausländerthematik) und das Politmärchen "Haidilein".

Dieses kabarettistische Märchen war es nun, das die FPÖ zum Anlaß nahm, den Versuch zu starten, einen "Krach in K." zu inszenieren. Am 2. Bundesgymnasium nämlich befand sich eine Tochter von Jörg Haider unter den Kabarettbesuchern. An der HBLA Klagenfurt unterrichtet seit Beginn des Schuljahres 1992/93 die FPÖ Landtagsabgeordnete Dr. Renate Wintermann, die hierzulande mit Jörg Haider die "Dritte Republik" vorbereitet, den Gegenstand "Staatsbürgerkunde und Rechtslehre". Freilich war Frau Wintermann bei der Kabarettaufführung nicht zugegen, was aber die engagierte Politikerin und gelernte Juristin nicht davon abhielt, den Kärntner Landtag mit der Causa "Haidilein" zu befassen und sich selbst als Kunst- und Literaturexpertin im Vorfeld der Landtagswahlen zu profilieren.

"Die Zukunft Österreichs ist unsere Kunst" – ein Exkurs

Der Slogan "*Die Zukunft Österreichs ist unsere Kunst*" findet sich derzeit (Feber 1994) auf großflächigen FPÖ-Wahlplakaten, die das Konterfei des Jörg Haider vor dem Hintergrund einer an abstrakte Kunst erinnern wollende, bunten Farbfläche zeigen. Daß diese "Kunst" den Kampf der FPÖ gegen unliebsame Künstler einschließt, beweist nicht erst der "Krach in K." um RICHARD WEIHS. "Das ist für mich ein Erfolgserlebnis, wenn ich solche Leute aus einer kultivierten Gesellschaft vertreiben kann", ruft Jörg Haider vom Rednerpult am Mödlinger Hauptplatz im Juni 1988 einem protestierenden Maler zu ('profil', 27.6.1988). Die ehemalige Kultursprecherin der FPÖ, Kriemhild Trattinig, bezeichnete FRIEDENSREICH HUNDERTWASSER als "krank", er könne "nur Kreise malen", und beklagt, daß im Zuge eines "Protektionismus" der Künstler ARNULF RAINER "für so ein übermaltes Bild 1,2 bis 1,8 Millionen erhält" (zit. nach SCHARSACH 1992, S. 81). PETER TURRINI sei "ein Saunigl sondergleichen", meint sie in Berufung auf den damaligen Generalvikar der Diözese Gurk, und stellt fachmännisch fest, in TURRINIS Stück *Tod und Teufel* werde "koitiert, masturbiert, fellatiert, daß es nur so staubt" ('profil', 16.12.1991). Aber da gebe es noch andere Beispiele für "After- und Kotkünstler", die von der "Kulturmafia" subventioniert werden, z. B. den Bachmann-Preisträger URS ALLEMANN, der in seinem eingereichten Text

›Babyficker‹ eine Großmetapher gegen Mißbrauch und Gewalt Schwächerer gegenüber ablieferte. "Womöglich eine versteckte Anspielung auf die Kärntner Minderheitenpolitik", fragt sich SCHARSACH (1992, S. 82). Heutige Bezüge zum Ausländervolksbegehren der FPÖ 1993 ("Österreich zuerst") und dem von Jörg Haider angekündigten Wahlkampf '94 zur Ausländerfrage ("Österreich zuerst II") sind vom Autor unbeabsichtigt und rein zufällig.

Daß Jörg Haider 1988 anlässlich der berühmten ›Heldenplatz‹-Inszenierung die künstlerische Freiheit mißbraucht sah und Claus Peymann das Karl Kraus-Zitat: "Hinaus mit diesem Schuft aus Wien!" ins Stammbuch schrieb, ist genauso noch in Erinnerung wie seine öffentliche Aufforderung an den renommierten Künstler VALENTIN OMAN, das Land zu verlassen, wenn es diesem unter einem Landeshauptmann Haider in Kärnten nicht gefiele ('Der Standard', 12.3.1992). Da formuliert Gernot Rumpold, einer von Haiders "Männern fürs Grobe", noch unmittelbarer: "Ihr seid's Scheißhund, ihr Kinstla!" ('Kärntner Tageszeitung', 9.4.1991). SCHARSACH jedenfalls resümiert: "Wie in der Zeit des Dritten Reiches zählen Vertreter der modernen Kunst zu den erklärten Feindbildern. Mit ähnlichen rhetorischen Mitteln wie die nationalsozialistischen Hetzer beuten die "Kulturexperten" des rechten FPÖ-Flügels die Tatsache aus, daß viele Menschen Schwierigkeiten haben, Zugang zu zeitgenössischer Kunst zu finden." (SCHARSACH 1992, S. 81)

Diese wenigen Zeilen können freilich nicht das Kunst- und Kulturverständnis von FPÖ-Politikern darstellen, sondern sind der Versuch zu verstehen, warum es wegen einer einzigen Kabarett-Nummer überhaupt zu einem "Krach in K." kommen konnte.

Soviel sei verraten: Es blieb beim Versuch, einen bekannten Kabarettisten, einige engagierte Lehrer, den Landesschulrat und das BMUK einzuschüchtern – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Und nun zum Text selbst. Das Wort hat Richard Weihs:

DAS MÄRCHEN VOM KLEINEN HAIDLEIN

Es war einmal in einer kleinen Siedlung in einem kleinen Tal, da lebte ein kleines Zwutscherl, das von allen "Haidilein" genannt wurde. Und dieses Haidilein war ein ziemlicher Lauser! Tagaus, tagein ist es durch die Siedlung gehüpft und hat den Leuten viele lustige Sachen gespielt. Da waren die alten Hausparteien oft ganz schön böse auf das Haidilein, weil es so frech und goschert zu ihnen war. Aber gerade das hat vielen anderen Leuten sehr gut gefallen und weil es so munter und fürwitzig war, haben sie es recht gehätschelt und getätschelt.

Rund um die kleine Siedlung aber war ein dichter, dunkler Wald. In diesem Wald sind die allerschönsten Blaubeeren gewachsen und deshalb hat das Tal auch "Beerental" geheißten. Manche Leute haben allerdings gesagt, daß dieser Name von dem großen, alten Braunbären stammt, der tief drinnen im Walde leben soll. Gesehen hat diesen Braunbären aber schon lange niemand, nur in manchen Vollmondnächten hat man ein tiefes Brummeln und Grummeln gehört, daß es den Leuten ganz heiß und kalt über den Rücken gelaufen ist.

Eines Tages ist nun das kleine Haidilein mit einem Körbchen in den Wald gegangen, um Blaubeeren zu sammeln. Diese Haidelbeeren hat es nämlich für sein Leben gern

gegessen! Und es hat auch ganz eifrig gepflückt und gepflückt. Aber weil ihm die Beeren so gut geschmeckt haben, hat es die meisten gleich ins Munderl gesteckt und das Körberl ist nicht und nicht voll geworden. Und so ist das Haidilein immer weiter und weiter in den Wald hineingegangen.

Wie es sich dann einmal umgeschaut hat, da hat es erst gemerkt, daß es schon ganz, ganz tief im Wald drinnen war, viel tiefer, als es jemals vorher war. Riesige deutsche Eichen sind da gestanden mit ganz zackigen Blättern und urwüchsige Blut- und Bodenbuchen. Da hat das Haidilein gemerkt, daß es sich verirrt hat und es ist ihm schon ein bißchen ängstlich zumute geworden. Und außerdem hat es von den vielen Blaubeeren einen ganz fürchterlichen Durchfall bekommen und es hat dauernd dampfende braune Häuferl machen müssen.

Es ist auch schon dämmrig geworden und das arme Haidilein ist ganz verzagt durch den Wald geirrt. Auf einmal ist es aber zu einer Lichtung gekommen, die war voll von herrlichen Nazissen. Da hat das Haidilein vor Begeisterung sein Körbchen fallen lassen und in die Hände gepatscht. Und es hat gleich angefangen, einen Strauß zu pflücken für sein Ziehmütterchen Kriemhilde.

Auf einmal hat es aber ein so ein lautes, tiefes Brummen gehört, daß es vor Schreck alles fallen gelassen hat. Und da hat es erst bemerkt, daß gleich hinter der Lichtung eine große, dunkle Höhle war. Und wie es mit ganz großen Augen in die Höhle gestarrt hat, da hat es gesehen, wie sich drinnen etwas bewegt. Ui, da hat sich's aber gleich so angeschissen, daß es ihm nur so die Schenkel hinuntergeronnen ist!

Und wie es so bis zu den Knöcheln im braunen Gatsch gestanden ist, ist aus der Höhle ein riesiger, zottiger Braunbär herausgetrottet, mit gewaltigen Taten, und vom Hals ist ihm ein eisernes Kreuz gebaumelt. Das kleine Haidilein war zuerst vor Schreck wie gelähmt. Dann hat es sich aber umgedreht und wollt ganz schnell davonlaufen, aber da ist es auf seinem eigenen Gatsch ausgerutscht und – Platsch! – ist es auf den Hintern gefallen!

Da war der Bär auch schon ganz dicht hinter ihm, so nahe, daß es seine Schnaufer im Genick gespürt hat. Da hätt sich das Haidilein am liebsten gleich noch einmal angeschissen, aber es ist nicht gegangen, weil es schon ganz leergeschissen war. Doch der Braunbär hat ihm überhaupt nichts getan. Er ist nur dagestanden und hat es mit seinen blauen Augen ganz treuherzig angeschaut, fast wie ein deutscher Schäferhund. Ja, und auf einmal hat der Bär angefangen zu sprechen!

"Nur ruhig!" hat er gebrummt, "du brauchst dich doch vor mir nicht fürchten!" Das Haidilein hat sich aber schon sehr gefürchtet: "Aber, aber du bist doch der böse alte Braunbär und du wirst mich jetzt zerfetzen und zerfleischen!" – "Aber wo!" hat der Bär ganz freundlich gebrummt, "das ist doch nichts als Lügenpropaganda! Und außerdem bin ich gar kein richtiger Bär, sondern ein verzauberter Obersturmbannführer!"

Da hat das Haidilein ganz schön blöd geschaut. Und dann hat es gefragt: "Ja, was machen wir denn da?" und der Bär hat gesagt: "Nimm mich mit in dein Dorf und sag den Leuten, daß sie sich vor mir überhaupt nicht fürchten brauchen. Dann muß ich nicht mehr so allein in meiner Höhle hausen! Brumm, brumm!"

Wie der Braunbär zu traurig gebrummelt hat, ist es dem Haidilein ganz weh um sein kleines Herzerl geworden und es hat ganz mitleidig gesagt: "Na gut! Aber dazu muß ich erst einmal wieder aus dem Wald herausfinden!" – "Kein Problem!" hat da der Bär gebrummt und er hat aus seiner Höhle eine ganz genaue Militärlandkarte geholt. Und mit der haben sie ganz leicht wieder zur Siedlung zurückgefunden.

Wie sie aber gerade den Waldrand erreicht haben, sind ihnen schon Leute entgegengekommen. Die haben sich nämlich Sorgen gemacht um ihren Haidilein und wollten es gerade suchen gehen. Wie es ihnen nun aber entgegengetreten ist, haben sie ganz erleichtert ausgerufen: "Es ist heil! Heil!" und vor Freude haben sie die Arme emporgestreckt.

Da ist aber hinter dem Haidilein der Bär aus dem Wald gekommen. Aber bevor die Leute noch hätten davonlaufen können, hat das Haidilein gerufen: "Habt keine Angst! Das ist nur ein verzauberter Obersturmbannführer und er ist ganz lieb!" Und damit es auch alle glauben, hat es ihr hinter den zottigen Ohren gekraut.

Auf einmal hat es einen Mordspascher gemacht und statt dem Bären ist ein fescher blonder Mann dagestanden in einer schneidigen braunen Uniform. Da haben alle gesehen, daß das Haidilein recht gehabt hat und haben sich damisch gefreut.

Im Triumphzug haben sie die beiden ins Dorf gebracht und gleich ein riesiges Freudenfeuer entfacht mit alten Büchern und anderem Grafflwerk. Ja, und die griesgrämigen alten Hausparteien, die immer soviel mit dem Haidilein geschimpft haben, die hat der entzauberte Obersturmbannführer auch gleich ins Feuer geschmissen. Hui, hat das aber gepresselt! Ja, und wenn sie nicht gestorben sind, dann brennen sie noch heute.

Die Erregung: erster Teil

Zu meiner Überraschung las ich am Montag, dem 11. Oktober 1993, in der Kolumne "Salz & Pfeffer" der 'Kleinen Zeitung' von einem "Skandal" an der HBLA Klagenfurt, an der ich seit 15 Jahren Deutschlehrer bin: "Die Freiheitlichen sind stark im Austeilen, aber schwach im Einstecken: Empörung über Kabarett-'Skandal' an Klagenfurter Schulen", so die einführenden Worte der Redakteurin Antonia Gössinger.

Dieser Tage wähnt sich die freiheitlichen Landtagsabgeordnete Renate Kanovsky-Wintermann einem "Skandal" auf der Spur. In den Klagenfurter Schulen – Gymnasium Mössinger Straße und HBLA – wurde ein vom Unterrichtsministerium unterstütztes Kabarett aufgeführt. In seinem "Schmähstadel" sei Haider als einziger Politiker in arger Weise verunglimpft worden. Für Kanovsky-Wintermann ist dies doppelt "ungeheuerlich". Zum einen, weil alle im Wahlalter befindlichen Jugendlichen verpflichtet gewesen seien, die Vorstellung zu besuchen. Und zum anderen, weil es gesetzwidrig sei, in den Schulen Parteipolitik zu betreiben. Die Abgeordnete forderte den Landesschulrat auf, dieses Kabarett sofort zu verbieten.

Man kann sich meine Überraschung vorstellen, hatte ich doch gemeinsam mit meiner Kollegin Mag. Inge Twertek, wie schon in vorhergehenden Schuljahren, dieses Kabarett organisiert. Die hier empört auftretende Landtagsabgeordnete ist das zweite Jahr an der Schule, und ich hatte bislang wenig Gelegenheit, sie näher kennenzulernen. Am Zeitungsartikel fallen folgende Aspekte auf:

1. Es wird nicht erwähnt, daß das "Märchen" nur *eine* Szene unter vielen war. Richtig ist, daß Jörg Haider als einziger Politiker im Kabarett direkt Erwähnung findet. Das könnte von anderen Parteien auch als "unzulässiges" Kompliment des Kabarettisten an einen ohnehin sehr öffentlichkeitswirksamen Jörg Haider verstanden werden.
2. Die Schüler seien verpflichtet gewesen, die Vorstellung zu besuchen. Das ist falsch. Die Schüler wurden gefragt, ob sie die Aufführung besuchen wollten,

und mußten sogar noch einen Kostenbeitrag entrichten, damit wir die Veranstaltung überhaupt finanzieren konnten.

3. In Anspielung auf das Wahlalter der Jugendlichen wird diesen offenbar unterstellt, sie würden sich von einer Kabarettnummer politisch "manipulieren" lassen. Das ist kein Kompliment für die politische und geistige Reife unserer SchülerInnen, sondern glattes Mißtrauen in deren intellektuellen Fähigkeiten. Ich sehe darin auch eine Bankrotterklärung unserer Bemühungen als Lehrer durch die Lehrerin Frau Wintermann. Denn sie vermittelt nicht nur mir, sondern auch den Leserbriefverfassern offenbar den Anschein, sowohl sich selbst als auch ihren KollegInnen nicht zuzutrauen, die uns anvertrauten SchülerInnen zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen. Oder ist nur der ein mündiger Staatsbürger, der eine Haider-Kritik als "Skandal" empfindet?
4. Es wird unterstellt, mit der Kabarettnummer werde an der Schule gesetzeswidrige Parteipolitik betrieben. Dieses "Argument" entlarvt sich vor dem Hintergrund des oben skizzierten freiheitlichen Kunstverständnisses von selbst. In dieser Logik fehlt nur mehr der Ruf nach einem Verbot dieses Kabarets, was Frau Kanovsky-Wintermann denn auch prompt einfordert.

Die Redakteurin der 'Kleinen Zeitung' ergreift nicht Partei, sondern versucht in bisweilen ironischer Distanz, ihre Kritik "gleichmäßig" auf FPÖ und Schule zu verteilen:

Zweierlei Maß. Kanovsky-Wintermann hat recht: Es ist nicht Aufgabe der Schule, Stimmung gegen einen bestimmten Politiker zu machen. Umgekehrt war die FPÖ-Politikerin natürlich zu fragen, warum sie bisher noch nie ähnlich empfindsam reagierte, wenn Haider seine Verunglimpfungen vom Stapel ließ ... ('Kleine Zeitung', 11.10.1993)

Ich denke, jeder Lehrer kann diesen Zeilen zustimmen. Nicht aber konnte das der "spontan" ausbrechende "Volkszorn" in Kärnten. Wütende Telefonanrufe in beiden Direktionen sind die Folge. Mit dem sattsam bekannten Vokabular der hiesigen Biertischpolitik wird der überraschte Direktor der HBLA bedacht, statt "Herr Hofrat" bekommt er "Dreckschwein" zu hören. Aber auch die um Distanz bemühte Redakteurin wird nicht verschont. Einige Auszüge aus Leserbriefen:

Frau Antonia Gössinger haßt die FPÖ und alles, was damit zusammenhängt, wie der Teufel das Weihwasser. Es ist doch ein Unterschied, ob in einer Schule mit einem Theaterstück (für welches noch Pflichtbesuch vorgeschrieben wurde) gegen die FPÖ und deren Funktionäre gehetzt wird, oder Funktionäre der FPÖ öffentlich Aussagen machen, wofür sich nur ein geringer Teil der Bevölkerung interessiert. ("Unparteiisch?" – Leserbrief 'Kleine Zeitung', 21.10.1993)

Es ist meiner Meinung nach kein Vergleich herzustellen zwischen manchmal sicher recht scharfen und ausfallenden Bemerkungen von Jörg Haider und dem

"Schmähstadel"-Kabarett. Da wird ein vom Unterrichtsminister gehaßter Politiker verunglimpft vor Schülern, die dieses Kabarett praktisch über sich ergehen lassen müssen. Das hat meiner Ansicht nach nichts mit Empfindsamkeit der FPÖ zu tun, sondern ist eine unerlaubte Politisierung des Schulunterrichts. Und das mit Mitteln aus dem Schulressort! ("Kein guter Vergleich" – Leserbrief 'Kleine Zeitung', 21.10.1993)

Es ist unverständlich, warum der Präsident des Landesschulrates zuläßt, daß an den Schulen Kärntens der FPÖ-Politiker Dr. Haider verspottet wird und den Klassen extra dafür freigegeben wird. Als Präsident hat er die Pflicht, solchen Verhetzungen an Schulen Einhalt zu gebieten. Herr Scholten bezahlt aus unseren Steuergeldern eine gemeine Menschenhatz an Schulen, und Kärntens verantwortliche Schulpolitiker schauen tatenlos zu. In welchem Staat leben wir eigentlich? ("Haider-Verspottung" – Leserbrief 'Kleine Zeitung', 29.10.1993)

Der Vorwurf einer "Menschenhatz an Schulen" veranlaßte den amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates, Dkfm. Dr. Hartmann Glantschnig, zu einer längeren Stellungnahme. Dr. Glantschnig weist darin diesen Vorwurf des Leserbriefschreibers zurück, weist auf das erwünschte, "lehrplanergänzende kulturelle Angebot im Rahmen des Deutschunterrichts" mit Vor- bzw. Nachbereitung hin und führt aus:

Ziel der Bildungspolitik ist es meiner Meinung nach, Wissen kritisch zu hinterfragen, den SchülerInnen Eigenständigkeit, Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Toleranz sowie die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen zu vermitteln. Ich bin daher überzeugt, daß solche lehrplanergänzende kulturelle Angebote diesen Grundsätzen sehr wohl entsprechen. ("Menschenhatz?" – Leserbrief 'Kleine Zeitung', 4.11.1993)

Die kritischen Leserbriefe vermitteln einige gemeinsame Grundeinstellungen:

1. Verniedlichung

Aussagen von FPÖ-Politikern wären bisweilen "recht scharf" und "ausfallend". Kein Wort über den Verbalradikalismus des Jörg Haider und seines Publikums, der den politischen Diskurs in diesem Lande nachhaltig verändert hat. Kein Wort darüber, daß auf radikale Worte radikale Taten folgen, weil die "herrschende" Sprachwelt nicht nur unsere intrapsychische Welt konfiguriert, sondern immer auch unsere zwischenmenschliche Begegnung lenkt und unsere Welt-Bilder, nach denen wir handeln, schafft.

2. Majestätsbeleidigung und Menschenhatz: eine narzißtische Inszenierung?

Kritik im Kabarett an der Politik des Jörg Haider ist unzulässig. Sie wird als Hetze gegen die FPÖ und als Menschenhatz umgedeutet. Warum? Handelt es sich hier etwa um eine Projektion?

3. Haß und Weltverschwörung: Vom Täter zum Opfer?

Kritik an der Haider-FPÖ ist Ausdruck von Haß und einer "Verschwörung von Unterrichtsminister Scholten" (ein Repräsentant der "Altparteien", so der Haider-

Jargon) sowie der ganzen Schulverwaltung gegen die FPÖ. Was hier fehlt, ist der Hinweis auf die "links-linke Medienmafia".

4. Bewußte Fehlinformation

Die Schüler seien gezwungen worden, die Aufführung zu besuchen. Die Schüler seien im Kabarett einer parteipolitischen Manipulation ausgesetzt gewesen und hätten sich dagegen nicht wehren können. Den Klassen sei für den Besuch der "Haider-Verspottung" extra freigegeben worden. Das Schulressort finanziere diese "Verhetzung" mit Steuergeldern.

5. Es geht um etwas ganz anderes ...

Attakiert wurden interessanterweise (noch) nicht die organisierenden LehrerInnen, sondern BM Scholten und die Schulbehörde. "Herr Scholten bezahlt aus unseren Steuergeldern eine gemeine Menschenhatz an Schulen" unterstellt, daß der angebliche "Haider-Hasser" Scholten persönlich Regie hinter der Kabarett-Szene "Haidilein" führe. BM Scholten wird, so scheint mir, zum allmächtigen und bösen "Über-Vater" der österreichischen Schule hochstilisiert, der die ihm anvertrauten "Kinder" (Schüler, Lehrer, Eltern) unterdrücke und manipulierte. Im Lichte der Psychoanalyse betrachtet, wiederholt sich die Szene: Die Angreifer (Frau Wintermann und die FPÖ) erleben sich in der projektiven Umdeutung als Opfer, die den Kampf gegen eine angebliche Verschwörung aufnehmen. Freilich, der Entdecker der Projektionsmechanismen war Sigmund Freud, ein Wiener und Jude ...

6. "In welchem Staat leben wir eigentlich?"

Es geht also um einen Angriff gegen die Schulpolitik der sogenannten "Altparteien". Die Kritik am Märchen "Haidilein" unseres Kabarett liefert Munition für "Haiders Kampf". Unterstützt wird diese These von der jüngsten *Haider-Kritik am Deutschunterricht* an einigen Schulen. Und wieder ist BM Scholten das eigentliche Ziel dieser Kritik, auch wenn gewisse Deutschlehrer nun auch zittern dürfen:

Für "rücktrittsreif" hält FP-Chef Jörg Haider Unterrichtsminister Rudolf Scholten. Dieser vertrete ein "Metternichsches Schulsystem". Im Deutschunterricht werde nämlich über Aufsätze die politische Meinung der Jugendlichen erkundet, um daraus deren Bereitschaft zur Gewalt zu eruieren. "Knebelung der Meinungsfreiheit" sei gegeben, so Haider, einen konkreten Fall zitierend. Ein Schüler der Hotelfachschule Bad Ischl sprach sich in einem Aufsatz für das FP-Ausländervolksbegehren aus. Die Benotung durch die Lehrerin, eine Grün-Gemeinderätin: "Gut" für den Stil, "Nicht Genügend" für den Inhalt. FP Lhstv. Mathias Reichhold verwies darauf, daß es auch in Kärnten ähnliche Fälle gebe. Schüler hätten Angst, in Aufsätzen ihre Meinung zu vertreten. ('Kleine Zeitung', 5.2.1994)

Wieder dieselbe Szene: Der "finstere Über-Vater" Scholten wird als Unterdrücker aufgedeckt, der "strahlende Held" Jörg Haider kämpft an der Seite der Geknebelten. Die Rettung ist nah ... Welchem Deutschlehrer fällt hier nicht das einschlägige Kapitel "Die reichen Plebejer" aus HORVATHS Roman *Jugend ohne Gott* ein? Wann wird der erste Deutschlehrer wieder bei "Philippi", diesmal jedoch auf Jörg Haider oder einen seiner Mitkämpfer treffen, weil er es gewagt hat, einem Schüler zu sagen, es sei unmenschlich, Unmenschliches zu sagen und zu tun?

Die Erregung: zweiter Teil

Trotz persönlicher Gespräche mit Frau Dr. Kanovsky-Wintermann und ihrer Zusage, auf weitere politische Schritte verzichten zu wollen, wurde der Kärntner Landtag in seiner Oktobersitzung 1993 mit der Kabarett-Thematik befaßt. Leider liegen die Sitzungsprotokolle noch nicht zur öffentlichen Einsichtnahme auf, sodaß an dieser Stelle meine Dokumentation sehr lückenhaft bleiben muß. Einige Zitate aus der Rubrik "Landtagssplitter" der 'Kärntner Tageszeitung' (22.10.1993) stehen uns zur Verfügung, in denen der Landeshauptmann von Kärnten, Christof Zernatto, neben der FPÖ-Politikerin zu Wort kommt.

Nur Dr. Haider wird bei Kabarettaufführungen in Klagenfurter Schulen verspottet. Warum werden nicht auch andere Politiker karikiert? Die einseitige Parteienwerbung in Schulen ist verboten. (Kanovsky-Wintermann)

Die FPÖ hat offenbar ein gestörtes Verhältnis zum Kabarett. Die FPÖ sollte vielmehr stolz darauf sein, daß Haider die Kabarettisten zur Kreativität anregt. (Christof Zernatto)

Ihr redet's wie die Blinden von der Farbe, weil ihr alle die Kabarettaufführung nicht gesehen habt. (Christof Zernatto)

Soweit die "Landtagssplitter". Bereits am 13. Oktober 1993 legten ich und meine Kollegin, Frau Mag. Inge Twertek, als Organisatoren des Kabarett auf Wunsch des Landesschulinspektors einen ausführlichen Veranstaltungsbericht vor. Auch RICHARD WEIHS meldete sich zu Wort. Seine Stellungnahme *'Haider kabarettreif, aber nicht zum Lachen!'* wurden in den 'Mitteilungen der Grazer Autorenversammlung' (Nr. 58, 1993) und in 'Stimme von und für Minderheiten' (Nr. 9, 1993) publiziert und fand Echo in der Presse. Der Kabarettist nimmt sich in seiner Stellungnahme kein Blatt vor den Mund. Neben einer kurzen Beschreibung seines Märchens "Haidilein" attackiert er Jörg Haider und die FPÖ:

Jörg Haider tut sich wieder einmal als großer Mundtöter hervor: Während er selbst ganz ungeniert ständig die grauslichsten Rülpsen ertönen läßt, reagiert er auf gegen ihn gerichtete Kritik ausgesprochen mimosenhaft. Und zwar geht ihm diesmal ein kabarettistisches Märchen stark gegen den Strich ...

Die Stoßrichtung dieser Aktionen ist eindeutig: Was immer Herrn Haider und seinen "freiheitlichen" Konsorten nicht paßt, gehört verboten oder soll zumindest durch politischen Druck ins Abseits gedrängt werden. Und was unliebsamen Kulturschaffenden blüht, wenn Haider an die Macht kommt – darüber soll man nicht reden dürfen ...

Schülerfeedback

Im Zuge der Kabarett-Nachbereitung holten wir, wie üblich an unserer Schule, ein anonymes Schülerfeedback ein. An dieser Stelle sei Mag. Inge Twertek für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und Auswertung gedankt, denn es liegen uns 174 längere schriftliche Rückmeldungen vor.

Von 174 Schülerinnen antworteten 166, daß ihnen das Kabarett sehr gut oder teilweise gefallen habe. Keine der Schülerinnen, die das Kabarett ablehnen, nennen als Begründung das Märchen "Haidilein", sondern finden, daß das Kabarett "eine Verschwendung der Schulzeit" sei, das Programm sei "zu kindisch" gewesen und man hätte sich stattdessen die HEKTIKER gewünscht. "Das kann doch jeder", findet eine dieser acht Schülerinnen, eine andere meint, die Person des RICHARD WEIHS sei ihr einfach "unsympathisch".

Über das Märchen "Haidilein" äußern sich 57 Schülerinnen, davon 24 positiv und 33 negativ. Eine einzige (!) Schülerin begründet ihre Ablehnung des Märchens, "da es stark gegen die FPÖ gerichtet war". Eine andere wünscht sich "keine politischen Themen in der Schule". Die Negativbewertungen kritisieren hauptsächlich die Sprache und den Wiener Dialekt des Kabarettisten: "vulgär, aber gute Idee", "zu ordinär", "zuviel 'Scheiße'", "Teilweise war es etwas brutal", "Der Wiener Dialekt gefällt mir grundsätzlich nicht!". Die positiven Rückmeldungen loben besonders die Idee, politische Themen in Form eines Märchens abzuhandeln.

Im Mittelpunkt der Rückmeldungen steht aber nicht das Märchen, sondern anderes: Besonders RICHARD WEIHS' Lieder erregte die Gemüter. Das Schülerfeedback reicht von "langweilig", "fester Blödsinn", "schlecht interpretiert", "ok, aber seine Stimme ist zu vergessen" bis zu "sinnlos". Es finden sich hier kaum positive Stimmen.

Heftige Kritik erntet, wie schon gesagt, der Wiener Dialekt bei sehr vielen Schülerinnen: "Der Wiener Dialekt verursacht bei mir Ohrenscherzen", diagnostiziert eine sich selbst. Während eine Schülerin das "un gepflegte Aussehen" von RICHARD WEIHS anprangert, findet eine andere: "Der Kabarettist war sehr persönlich und nett".

Andere Kritikpunkte: der Turnsaal als Aufführungsort (wir haben an der HBLA keinen Saal für größere kulturelle oder schulische Veranstaltungen – fürwahr eine architektonische Meisterleistung), die schlechte Akustik. "Für solche Veranstaltungen benötigt man eine richtige Bühne!" schreibt eine Schülerin. Große Zustimmung findet RICHARD WEIHS' "sehr gute Darstellung der Rollen", seine "Vielseitigkeit" und der Sketch "Nachbarn vor dem Richter", "da es solche Szenen wirklich gibt!" Auch die anderen Sketches werden inhaltlich von beinahe allen Schülerinnen begrüßt und teilweise ausführlich kommentiert. Auf die Frage, ob solche Veranstaltungen wieder organisiert werden sollen, gab es uneingeschränkte Zustimmung. An Begründungen wird u.a. angeführt:

"Auflockerung des trockenen Lehrstoffs, als Schüler kann ich bei der Besprechung selbst etwas beitragen."

"Da Schüler Theaterbesuche sowieso weit hinten anreihen und als nicht modern ansehen, kann es hilfreich sein, diese Vorurteile abzubauen, wenn solche Veranstaltungen von der Schule organisiert werden."

"Auf jeden Fall! Manchmal habe ich selbst nicht die Zeit und die Gelegenheit, solche Veranstaltungen zu besuchen."

Zusammenfassend sei festgehalten:

1. Das Kabarett fand, bei aller Kritik, sehr hohe Zustimmung bei den SchülerInnen.
2. Es bot eine hervorragende Möglichkeit, am "lebendigen Beispiel" über das Kabarett nachzudenken und Kritikfähigkeit zu trainieren.
3. Angesichts der FPÖ-Attacke ist nun auch die Möglichkeit geboten, aktuell über Kunst und politische Kultur in Österreich nachzudenken – ein hervorragender Anlaßfall für das Unterrichtsprinzip "Politische Bildung".

Epilog

"Drum keine Sorg' ums Happy-End. Abgesehen von der Landtagsabgeordneten Renate Kanovsky-Wintermann hat dem Kabarettisten Richard Weihs ja niemand was verboten, parlamentarische Anfragen kann die Freiheitliche Partei stellen, so viele sie will, und Schuldirektoren dürfen auf Zores verzichten, die sie nicht haben, wenn sie sich diese nicht machen. Soviel Freiheit muß sein." (KHITTL 1993, S. 83)

Literatur

Goldmann, H./Krall, H./Ottomeyer, K.: Jörg Haider und sein Publikum. Eine sozialpolitische Untersuchung. Klagenfurt: Drava 1992

Khittel, K.: Krach in K. In: Wirtschaftswoche Nr. 46, 11.11.1993, S. 83

Scharsach, H.-H.: Haiders Kampf. Wien: Orac ¹¹1992

Weihs, R.: Haider kabarettreif – aber nicht zum Lachen. In: Stimme von und für Minderheiten 9/1993, S. 16f. und in: Mitteilungen der Grazer Autorenversammlung 58/1993.

ders.: Das Märchen vom kleinen Haidilein. masch. 1993

☞ *Hermann Wilhelmer ist Lehrer, Psychotherapeut und Psychologe, Adresse: HBLA Klagenfurt, Fromillerstraße 15, 9020 Klagenfurt*

KULTUR & GEWALT

"Laßt uns singen, daß unser Land das beste ist."

Rechtsrock und Skinheads

■ von Ilse KÖGLER

Rockmusik hat in ihren vielfältigen Ausprägungen immer schon jungendliches Lebensgefühl und jugendliche Lebenswelten zum Ausdruck gebracht. Ein Novum der achtziger und neunziger Jahre sind rechtsradikale Botschaften einzelner Skinhead-Bands.¹ In England beschwören SKREWDRIVER und BRUTAL ATTACK den Glauben an die weiße Rasse und das eigene Vaterland, NO REMORSE prophezeit, daß die Welt eines Tages erkennen werde, daß Adolf Hitler recht hatte. In Deutschland plädiert die Gruppe RADIKAL dafür, Adolf Hitler den Nobelpreis umzuhängen, und singt weiter: *"Für mich gilt es auch noch heut': Rasse, Stolz und Hakenkreuz"* (Demo ›Retter Deutschlands‹, 1991). Die Gruppe STÖRKRAFT sieht sich und die kahlen Anhänger *"Mann für Mann"* als die *"Kraft für Deutschland, die Deutschland sauber macht"* (LP ›Mann für Mann‹, 1990), ENDSIEG schiebt zur Abwechslung den Türken alle Schuld für Mißstände in Deutschland in die Schuhe und rät: *"Steckt sie in den Kerker oder steckt sie in KZ, von mir aus in die Wüste, aber schickt sie endlich weg"* (Demotape).

Die Musik kommt zwar aus der Skinhead-Szene, doch wäre es falsch, alle Skinheads als rechtsradikale Jugendliche zu bezeichnen. Viele von ihnen provozieren gerne mit Versatzstücken rechter Ideologien, haben aber keinen

¹ Vgl. im folgenden Ilse Kögler: "Doch du bist nur stolz darauf, deutsch zu sein". Rechtsrock und Skinheads: In: Bakeb Informationen 1/93, S. 39-41 und Ilse Kögler: "Nur Stolz darauf, deutsch zu sein"? Rechtsruck in der Rockmusik. In: Ilse Kögler: Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Informationen und Deutungen. Graz-Wien-Köln 1994, S. 221 ff.

Der Journalist Max Annas meint, daß Begriffe wie Rechts-Rock, Rechts-Punk oder rechtsradikale Rockmusik nur als Verklärung taugen, und verwendet deshalb in seinem Artikel den Begriff Nazi-Rock. Vgl. Max Annas: Diktatur und Alltag. Bilder aus der Heimat. In: Max Annas/Ralph Christoph: Neue Soundtracks für den Volksempfänger. Berlin-Amsterdam 1993, S. 71 ff.

politischen Impetus, sind sogar gegen jede Form einer politischen Vereinnahmung. KLAUS FARIN und EBERHARD SEIDEL-PIELEN, Kenner der Skinhead-Szene und rechtsradikaler Jugendgangs, werten den provokativen Rückgriff auf nationalsozialistische Symbole als eher hilflose Orientierungsversuche gegenüber einer gesellschaftlichen Erfahrungswelt, die immer unübersichtlicher und befremdender geworden ist. Sie orten ungefähr ein Drittel der Skinheads im Umfeld von Neonazi-Organisationen.² Rechtsradikale Jugendliche unterscheiden sich in Erscheinungsform, Gruppenstruktur und durch eine ausgeprägte faschistische Ideologie von den Skinheads, aber sie mischen sich bisweilen mit ihnen. Ich denke, daß Skinheads auch benutzt werden, um rechtsextremes Gedankengut zu verbreiten. Der Nährboden dafür ist das ausgeprägte nationale Bewußtsein aller Skins, ihr Stolz auf das Vaterland. "*Laßt uns singen, daß unser Land das beste ist*", meint z.B. die Gruppe MÄRTYRER (>Deutschland gehört zu mir<) Die mit ihrer Liebe zum Vaterland oft verbundenen rechtsextremen Einstellungen teilen sie mit vielen Erwachsenen. Im Gegensatz zur älteren Generation sind sie eher bereit, ihre Überzeugungen auch lauthals zu verkünden und mit körperlicher Gewalt zu vertreten.

Die Geschichte der "Glatzen" begann im England der späten sechziger Jahre. Die ersten Skins gingen aus der Jugendkultur der konsumbegeisterten "Mods" hervor, englischen Arbeiterjugendlichen mit 'coolem' und sauberem Image. Im Gegensatz zu den schicken Mods fühlten sich die Skinheads in der Rolle des starken Mannes wohl und veranschaulichten ihr "working-class"-Bewußtsein wie ihre Aggressionsbereitschaft durch die hochgeschnürten Arbeitsstiefel der Werftarbeiter (Doc-Martens-Stiefel), Hosenträger und millimeterkurze Haare.

Der Stil der Skinheads stellt(e) den Versuch dar, über den "Mob" traditionelle Werte der sozialen Gemeinschaft der Arbeiterviertel wiederzubeleben oder zu bewahren. Die Idee der Gemeinschaft, ein verstärktes "Wir/die" Bewußtsein unter den Jugendlichen aus den unteren Schichten der Arbeiterklasse kam aus dem Gefühl, von der bestehenden Jugendkultur ausgeschlossen zu sein und zugleich von verschiedenen Seiten angegriffen zu werden. In den Worten eines englischen Skinhead: "Überall gibt es Scheißbosse, sie versuchen überall zu sagen, was du tun sollst ... Und wenn du dann Feierabend oder Schulschluß hast und in den Jugendklub gehst, dann kommen noch die Sozialarbeiter dazu".³ Bis heute widerspricht es dem Selbstbild der Skinheads, "sich einen Sozialarbeiter zu halten."

Die Skins der ersten Stunde interessierten sich hauptsächlich für den

² Vgl. Klaus Farin/Eberhard Seidel-Pielen: Krieg in den Städten. Jugendgangs in Deutschland. Berlin 1991, S. 9ff. und K. Farin/E. Seidel-Pielen: Rechtsruck. Rassismus im neuen Deutschland. Berlin 1992, S. 21ff.

³ Zit. in J. Clarke: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokation. Frankfurt 1981, S. 171f.

Fußballplatz und Randalen während oder nach den Spielen. Ihre Aggressionen richteten sich in der Regel gegen Homosexuelle, Hippies und Ausländer. Männliche Härte z.B. gegen die langen Haare und bunten Kleider, proletarische Disziplin gegen Drogen und Mystik. "Straßenkämpfe gegen die Mittelschichtkinder wurden neben Fußball und Bier das sinnstiftende Hobby der Kurzgeschorenen."⁴

Paradox erschien dagegen ihre Vorliebe für die schwarze Musik westindischer Einwanderer, importierten aufsässigen *Ska* der jamaikanischen Rude-Boys (Halbstarke aus den Ghettos) und den frühen Reggae – eine Musik, die von den meisten Engländern in den sechziger Jahren als primitiv und einfallslos bewertet wurde. Als der Reggae mehr und mehr zum Ausdruck des sozialen Protests der farbigen Bevölkerung Jamaikas und rituelle Musik einer schwarznationalen religiösen Befreiungsbewegung (Rastafari Kult) wurde, war er für die Skinheads nicht mehr relevant. Hinzu kam, daß sie sich als jugendkulturelle Gruppe auflösten und erst um 1978 wieder in Erscheinung traten.

Die meisten der frühen Skinheadgangs waren nicht rechtsradikal. Ihr proletarisches Selbstverständnis war zwar sicher nicht "links" und politisch eher diffus, aber gegenüber organisierten Nazis blieben sie auf Distanz. RODDY MORENO, Sänger bei der walisischen Oi!-Band⁵ THE OPPRESSED und Gründer der britischen *Skinheads Against Racial Prejudice*-Sektion meinte: "Gewalt war immer in der Szene, aber das war so in der working class Jugend, ob nun mit oder ohne Skinheads. Rassismus existierte in der Szene nicht. Natürlich gab es rassistische Skinheads, aber genauso, wie es rassistische Banker oder Milchmänner gab."⁶

Das soziale Klima wurde durch Kurzarbeit, Ölkrise und hoffnungslose Arbeitskämpfe verschärft. Behördenwillkür und Übergriffe gegen Einwanderer häuften sich und die englischen Boulevardblätter hatten fast täglich rassistische Schlagzeilen. 1978 bemühte sich die englische Partei Nationale Front darum, die neue Generation der Skins für ihre rechtsextremen Ideen zu gewinnen. Mitunter mit Erfolg, denn sie boten ihnen außer einfachen Erklärungen für Massenarbeitslosigkeit und Armut auch Kameradschaft und Selbstvertrauen (*If You're white, You're alright – If you are black send them back*). "Für diejenigen, die immer noch erpicht waren, für Rasse und Nation zu kämpfen, war die Wiedergeburt von SKREWDRIVER der Rettungsanker, nach dem sie griffen, und daraus wurde eine neue Generation offen nationalisti-

⁴ K. Farin/E. Seidel-Pielen: Krieg in den Städten, S. 70.

⁵ Die Bezeichnung Oi! wird dem *Rejects*-Song 'Oi!Oi!Oi!' zugeschrieben, sowie Stinky Turners Forderung, daß Oi!Oi!Oi! das übliche Einzählen am Anfang jedes Stückes (one, two, three, four) ersetzen sollte. Vgl. dazu Andrew Nevill: The Good, the Bad and the Skins. Die Geschichte der Skin-Bewegung in England. In: Max Annas/Ralph Christoph: Neue Soundtracks für den Volksempfänger. Berlin-Amsterdam 1993, S. 47.

⁶ Zit. in: K. Farin/E. Seidel-Pielen: Krieg in den Städten, S. 70f. Vgl. auch im folgenden a.a.O., S. 69ff.

scher Bands geboren."⁷ Musikalisch orientierten sich die englischen wie später die deutschsprachigen Skins zunächst am Punk, verschärften ihn jedoch durch die noch radikaleren Simplifizierungen der sogenannten *Oi-Musik* (Mischung aus schwarzem Blue Beat und weißem Punk Rock).

Zu Beginn der achtziger Jahre tauchten vereinzelt die ersten Skinheads in Deutschland (und mit der üblichen Verspätung in Österreich) auf. Nach dem Abflauen der Punkbewegung erhielten sie ab 1984 vermehrten Zulauf. FARIN und SEIDEL-PIELEN schreiben, daß die Skinheadbewegung zu einer Zeit nach Deutschland übersetzte, als es keine attraktive linke Jugendszene gab. In den Schulen gab die "Wende-Jugend" den Ton an, die Discotheken wurden von Kaschmir-Poppem beherrscht, die Lehrlingsbewegung war in der Jugendarbeitslosigkeit untergegangen, die erstrittenen Jugendzentren der siebziger Jahre hatten bereits wieder geschlossen.

Ins Rampenlicht der Öffentlichkeit kamen sie aufgrund ihrer demonstrativen Aggressivität und den damit verbundenen Gewaltdelikten. Deutsche Skinheads beziehen sich in ihrer Selbstdarstellung häufig auf englische Skins, d.h.: sie wollen eine im traditionellen Lebensstil der Arbeiterklasse verwurzelte Gruppe sein. Ohne sie zu hinterfragen können Skinheads sich mit reaktionären Wertorientierungen aus der Unterschicht identifizieren. Sie gefallen sich darin, ihre Begeisterung für Fußball, ihre Verachtung für alles Verweichlichte und ihren Haß gegen alles "Linke" und Fremde aggressiv zu demonstrieren. "Die einzelnen Mitglieder verbindet im Grunde wenig: Glatzen, Boots und Bomberjacken. Musik und Bier, Prügeleien und eine schwache gemeinsame Identität, die nicht auf eigenen Zielen, Utopien, Selbstbilder aufbaut, sondern wesentlich auf der Angst der Anderen, die schnell die Straßenseite wechseln, wenn sie einem begegnen."⁸

Aggressivität spiegelt sich in vielen Liedern der deutschen Skinhead-Rockgruppen. Sie ist mit ein Grund, daß in den vergangenen Jahren immer mehr Platten auf den Index gesetzt, der Vertrieb und Handel mit ihnen verboten wurden. Trotz Verbot und Schließung von einschlägigen "rechten" Plattenvertrieben kursieren "rechte" Lieder unter der Hand oder werden unter dem Ladentisch verkauft.⁹

⁷ A. Nevill: *The Good, the Bad and the Skins. Die Geschichte der Skin-Bewegung in England*, S. 58. Vgl. dazu a.a.O., S. 58ff.

⁸ K. Farin/E. Seidel-Pielen: *Krieg in den Städten*, S. 75.

⁹ Aus der Entscheidung der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften in Bonn gegen die LP und CD "Mann für Mann" der Gruppe Störkraft: "Insgesamt muß festgestellt werden, daß in den Texten der Platte und der CD permanent zur Gewalt aufgerufen wird. In dem Lied "In ein paar Jahren" wird propagiert, daß man für das deutsche Vaterland kämpfen solle; insbesondere gegen fremde Völker, die sich hier 'einnisten', schließlich heißt es dann noch in dem Lied "doch wir sind zum Kampf bereit..." (Nr. 4370, 31. 10. 1992, S. 5). Es gibt kaum ein Plattenlabel, das die Musik der Oi!-Bands veröffentlicht. *Rock-O-Rama* in Brühl und Köln, 1977 als Punklabel gegründet, seit 1980 Förderer aller "Blood & Honour-Bands", wurde vom Staatsschutz 1993 aufgelöst. Vgl. auch Ralph Christoph: *Hitler's back in*

Was in den Liedern der Skinheads immer wieder angesprochen wird, ist ihr eiserner Zusammenhalt. Damit kompensieren sie auch die soziale Isolation, in die sie zunehmend geraten. *"Zu Gruppen geschlossen, die Fäuste geballt, die Haare geschoren, Zusammenhalt. Zusammenhalt ist unsere Stärke, Zusammenhalt gibt uns die Kraft, Zusammenhalt gibt uns die Macht"* (*Zusammenhalt*, LP ›Der Clou‹, ENDSTUFE). Durch eine starke Betonung der Solidarität füreinander finden sie eine haltgebende Gemeinschaft. *"Skinhead, Skinhead, laß dich nicht unterkriegen"*, ermuntert die Gruppe ENDSTUFE. Im gleichnamigen Lied heißt es, daß täglich neue Lügen über sie erfunden werden. Von der Regierung und den Kommunisten gleichermaßen gehaßt sind sie *"doch nur stolz darauf, deutsch zu sein"* (LP ›Der Clou‹).

JENS BRANDT, Gründer und Sänger der Bremer Kultband ENDSTUFE, erzählt in einem Interview, daß für ihn und viele Skinheads Politik am Anfang völlig egal war. Erst in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre habe eine Politisierung begonnen. Nach seiner Auffassung ging ein großer Teil von der Presse aus. Zeitungsartikel, die das Wort 'rechtsradikale' vor Skinheads gesetzt haben, hätten erst viele rechtsradikale Jugendliche motiviert, sich den Skinheads anzuschließen. BRANDT selbst bezeichnet sich nicht als Rechtsradikalen, sondern als einen, der eine Meinung hat: "Wichtig ist für mich erst mal mein Land, in dem ich groß geworden bin – das ist nun mal Deutschland. Wichtig ist für mich eigentlich, daß ich mich in meinem Land unbescholten durch die Gegend bewegen kann. Und das kann ich nicht, da hier zu viele Ausländer leben, da ich Ärger mit den Linksradiakalen habe, da ich Ärger mit den Autonomen habe – das sind eigentlich die Leute, die mir hier das Leben schwer machen. Ist klar – Leute, die einem das Leben schwer machen, gegen die hat man was."¹⁰ Im Lied ›Winter in der BRD‹ (ENDSTUFE) heißt es dann auch: *"Wird es nochmal ein Deutschland geben, in dem es sich lohnt, gerne zu leben?"*

Im Westen führte die Vorverurteilung als "Nazi" dazu, daß viele Skinheads wirklich begannen, sich mit der Rolle zu identifizieren, obwohl in der Regel rechtsradikale politische Parteien oder Personen mit ihnen Schwierigkeiten haben, da sie als schwer organisierbar und schlicht unberechenbar gelten.¹¹ Ein ehemaliger Wiener Skinhead berichtete von den wiederholten Werbeversuchen Gottfried Küssels (VAPO) um seine Skinheadgruppe. Seinen Freunden und ihm seien die Reden aber "wurscht" gewesen, ihre Motivation

the Charts again, Herbert Egoldt und "Rock-O-Rama". In: Max Annas/Ralph Christoph: Neue Soundtracks für den Volksempfänger. Berlin-Amsterdam 1993, S. 111ff.

¹⁰ K. Farin/E. Seidel-Pielen: "Ohne Gewalt läuft nichts". Jugend und Gewalt in Deutschland. Köln 1993, S. 65f. Vgl. a.a.O., S. 57ff.

¹¹ Der im April 1989 an AIDS verstorbene deutsche Neonazi-Chef Michael Kühnen sagte z.B. über die Skinheads: "Die Skinheads, die sind verrückt und dumm. Sie denken nicht mit den Köpfen, sondern mit dem Bauch. Sie können zwar gute Soldaten sein, aber keine brauchbare Menschen." Zit. in: K. Farin/E. Seidel-Pielen: Skinheads. München 1993, S. 64.

an den Zusammenkünften war einzig und allein das Gratis-Bier.¹²

In der DDR verschärfte sich die Situation dadurch, daß alles Spießige, Verhaßte von "links" kam. Die Skins bekamen Gaststätten- und Klubverbote, aber gegenüber wirklichen Rechtsradikalen verhielt sich die Staatsgewalt passiv. Der Faschismus galt im klassischen Arbeiter- und Bauernstaat als nicht existent. Dies führte dazu, daß viele Ostskins sich die Haare wachsen ließen und den Schulter-schluß mit den besser organisierten Faschos suchten.¹³

Der "dritten Generation" der Skinheads, dem meist dreizehn- bis sechzehn-jährigen Nachwuchs, der ohne viel Hintergrundwissen die Skin-Kultur übernimmt, wird besondere Aggressivität und Brutalität bescheinigt. Bei ihnen führen die Umwerbungen der Neonazis am ehesten zum gewünschten Erfolg. "Kontakte zwischen den Generationen bestehen kaum. Die Jungen sind den Rüpeln früherer Jahre zu brutal."¹⁴



Von Amerika ausgehend, über England importiert, entstand 1988 die S.H.A.R.P.-Bewegung, "Skinheads against racial prejudice" (Skinheads gegen rassistische Vorurteile), die dem rechtsradikalen Image der Skinheads den Kampf ansagte. Sharp-Skins sehen genauso aus, wie es dem Klischee ihrer "rechten" Kollegen entspricht: Bomberjacken, glattrasierte Schädel, Doc-Martens-Stiefel. Sie fühlen sich als Proletarier, denken deshalb "links" (*Redskins*), lehnen den dumpfen Ausländerhaß ab, sind lose organisiert und treffen sich meist bei den Auftritten einschlägig bekannter Bands (z.B. VANDALEN). In den Augen ihrer rechtsgeneigten Zwillingsbrüder sind sie keine vollwertigen Skinheads. Außenstehende können die Unterschiede zwischen *Redskins* und *Boneheads* (rechts-extremistisch orientierte Skinheads) oft nicht feststellen.

¹² Erzählt beim Workshop: Rechtstendenzen in der Rockmusik (Leitung: Ilse Kögler) im Rahmen der Tagung: Über den Umgang mit alltäglichen Rechtsradikalismen (Veranstalter: Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung), 1.-3. April 1993 in Wien. Gottfried Küssel, Vorsitzender der österreichischen VAPO (Volkstreue Außerparlamentarische Opposition) wurde 1993 wegen NS-Wiederbetätigung zu zehn Jahren Haftstrafe verurteilt.

Gefragt, warum er denn jetzt nicht mehr aktiv bei den Skinheads mitmache, meinte der Ex-Skin, daß ihm die Szene zu radikal geworden sei. Er bestätigte, daß durch die meist einseitige Berichterstattung in den Medien (Skinheads = Nazis) viele Jugendliche mit rechts-extremen Einstellungen angelockt werden.

¹³ Vgl. K. Farin/E. Seidel-Pielen: Krieg in den Städten, S. 76f.

¹⁴ K. Farin/E. Seidel-Pielen: Krieg in den Städten, S. 84.

Von Nichtkennern werden alle Skins gleichermaßen gefürchtet und/oder verabscheut. Ausgenommen in Interviews mit Sozialwissenschaftlern legen diese Jugendlichen auch keinen Wert auf eine positive Imagepflege.

Mittlerweile gibt es in der Rockmusik viele Lieder, in denen die Interpreten offen gegen Faschismus und Fremdenhaß auftreten (siehe Kasten).¹⁵ Antirassistische Skin-Musik findet sich in der S.H.A.R.P.-Bewegung, die wieder stark die Ska- und Reggae-Tradition der ersten Skinheads aufnimmt. ›*Stay Rude, Stay Rebel*‹ heißt ein Song der Gruppe NO SPORTS. Der Inhalt: Bleibt grob gegenüber faschistischen Regimen, rebelliert gegen die Träume dieser Politiker und gegen rassistische Vorurteile. Skinheads erinnert euch an eure Herkunft und denkt mit dem Verstand und nicht mit den Stiefeln.¹⁶

Mit dem Lied ›*Deutschland im Herbst*‹ haben 1993 auch die BÖHSEN ONKELZ ihre schon zuvor getroffene Distanzierung von den harten Aussagen ihrer Skinheadzeit musikalisch untermauert: "... keine Achtung vor dem Leben / Ich sehe blinden Haß, blinde Wut / feige Morde, Kinderblut / Ich sehe braune

"Einige rechte Rockbands wie 'Böhse Onkelz' oder neuerdings auch "Störkraft" nehmen einen Kurswechsel vor oder versuchen sich zu ändern. Solche Selbstkorrekturen sind besser als Verbote. Die Szene driftet nicht automatisch weiter nach rechts ab. Sie ist beeinflussbar. Es geht dabei nicht um den sogenannten guten Geschmack, nicht darum, altmodische Erwachsenenästhetik durchzusetzen. Es kommt darauf an, Nazismus in Text, Musik, Haltung, Gestik, Symbolik abzuwehren."
(Gerhard Zwerenz)

Scheiße töten / Ich sehe dich / Deutschland im Herbst / Ich höre weiße Geräusche / Rassenreine Lieder / Ich höre hirnlose Parolen / Von Idioten und Verlierern ..." (Weiße CD 1993, Text *Stephan Weidner*).

Dennoch sind die ONKELZ nicht überall rehabilitiert, die Meinungen über die Gruppe gehen stark auseinander, füllen ganze Aufsätze.¹⁷ Beim großen

¹⁵ Vgl. z.B.: CD *Nazis raus!* LC 9079, 1991; *Sascha* (Tote Hosen, 1992): Es fangt genauso an (STS, 1992); *Moch kan Aufstand* (Ostbahn-Kurti, 1992); *Bombe* (die Prinzen, 1992); *Lieb Heimatland – I am from Austria* (Josh & Die Emotionen, 1993)

¹⁶ Vgl. K. Farin/E. Seidel-Pielen: *Krieg in den Städten*, S. 78, und K. Farin/E. Seidel-Pielen: *Skinheads*, München 1993, S. 118ff. Im letztgenannten Buch führen die Autoren die Musik als das identitätsstiftende Bindeglied der Skinszene an, Oi!/Punk, Ska/Skinhead-Reggae, Soul, Hardcore und deutschen Polit Metal. Bei ihrer Befragung zeigte sich, daß die Trennung in "rechte" (z.B. *Skewdriver*, Endstufe, *Störkraft*) und "linke" oder "antirassistische" Musikvorlieben (z.B. *Angelic Upstairs*, *Bad Manners*, *the Specials*) nur zum Teil möglich ist. Von Skinheads aller politischen Fraktionen wurden die (frühen) *Böhse Onkelz* und die Oi!-Helden der frühen Jahre gewählt. Die jüngeren "Rechten" mögen besonders Deutschsprachige "Politrockbands" wie *Radikahl*, *Kahlkopf* oder *Commando Pemod*, weniger bis gar nicht die alten britischen Oi!-Bands. Vgl. a.a.O. 192ff.

¹⁷ Vgl. Klaus Walter: *Dicker Stefan, gutes Kind*. Warum es kein Zufall ist, daß die *Böhse Onkelz* aus Frankfurt kommen. In: *Max Annas/Ralph Christoph: Neue Soundtracks für den Volksempfänger*. Berlin-Amsterdam 1993, S. 29ff., und *Böhse Onkelz* haben geile Lieder.

Open-Air-Konzert gegen den Rassismus (13.12.1992, Frankfurt) durften sie nicht auftreten, beim *Steirischen Herbst* 1993 schon (wieder).

Deutscher Rock gegen Ausländerfeindlichkeit und braunes Gedankengut

■ von Richard VENIJEK

- Abstürzende Brieftauben: "*Krieg in den Städten*" – KRIEG & SPIELE – Ariola MCD 3031 – 1993
- Ambros, Wolfgang: "*Kanakenzerhacken*" – AQUATOR – Polygram 9031492 – 1992
- BAP: "*WIDDERLICH (kölnisch)*" – PIK 7 – EMI 8273432 – 1993
- Danzer, Georg: "*Und der Haß wird immer größer*" – KREISE – Ariola 74321 112032 – 1992
- Degenhardt, Franz Josef: "*Tonio Shitavo*" – VÄTERCHEN FRANZ – Polygram 5114992 – 1967
- EAV: "*Mir marschieren*" – CAFE PASSÉ – EMI 9592022 – 1981
- Engstler Lizzi: "*Es ist Wahnsinn*" – SCHWARZ WEISS – Musica 78.23631 – 1991/92
- Extraarbeit: "*So wie du*" – HOTEL MONOPOL – WEA 4509915652 – 1993
- Fendrich, Rainhard: "*Brüder*" – BRÜDER – Ariola 74321161582 – 1993
- Grönemeyer, Herbert: "*Die Härte*" – CHAOS – EMI 7895992 – 1993
- Lindenberg, Udo: "*Knock out*" – BENJAMIN – Polygram 5211332 – 1993
- Söllner, Hans: "*Hey Mama*" – H. SÖLLNER LIVE – Extraplatte US-00176 – 1991
- STS: "*Drago*" – JEDER TAG ZÄHLT – Polygram 8473622 – 1990
- STS: "*Es fängt genauso an*" – AUF A WORT – Polygram 5173062 – 1992
- Toten Hosen: "*Sascha*" – KAUF MICH! – EMI 8473622 – 1990
- Werner, Pe: "*Das Wüste lebt*" – LOS – Echo 865.000 – 1993
- Wecker, Konstantin: "*Die Ballade von Amadeu Antonia*" – UFERLOS – Ariola 310852 – 1993
- Werger, Stefanie: "*Die Helden sind müde*" – DIE 9TE – 592012 Ariola – 1992

↳ Richard Venijek ist Musiker in Klagenfurt

Faschistische Lieder sind mir schlicht zuwider, ob von Skinhead-Bands oder sonst wem. Ich selbst zähle zu der Lehrergeneration, die kaum auf die Bedürfnisse dieser Jugendlichen, ihre Fragen nach Nation und Heimat, vorbereitet ist. Es leuchtet mir aber ein, daß nicht hinter jeder 4ckenkreuzschmiererei und nicht hinter jeder musikalischen Liebeserklärung an das eigene Vaterland schon eine handfeste rechtsextreme Ideologie steckt. Klaus FARIN und EBERHARD SEIDEL-PIELEN meinen überzeugend, daß das provokative Verhalten dieser Jugendlichen nach einem Dialog verlangt, wenn verhindert werden soll, daß sich für sie nur mehr Politsekten und "rechte" Cliques als Gesprächspartner anbieten und aus einem suchenden Protestverhalten eine feste innere Überzeugung wird.¹⁸ Über die Texte der von ihnen geschätzten Musik z.B. kann in der Schule ein offenes Gespräch über ihre Lebenswelt,

In: K. Farin/E. Seidel-Pielen: *Skinheads*, S. 80ff.

¹⁸ Vgl. K. Farin/E. Seidel-Pielen: "Ohne Gewalt läuft nichts". *Jugend und Gewalt in Deutschland*, S. 201ff.

ihre Erfahrungen und Ansichten begonnen werden. Ein Ernstnehmen der betroffenen SchülerInnen heißt nicht, daß der Lehrer bzw. die Lehrerin keine eigene Meinung zu den in diesem Gespräch vorkommenden Themen haben darf. Dies bedeutet, sich vorerst zu fragen: Was bedeutet für mich Vaterlandsliebe? Was verbinde ich mit dem Symbol des Hakenkreuzes? Warum machen mich Musik und Text dieser "rechten" Lieder wütend, traurig und auch ratlos? Wann ist ein Text für mich menschenverachtend? Wie erlebe ich die Zukunftsperspektiven meiner SchülerInnen? Welche Hilfestellungen zur Bewältigung ihrer Lebensprobleme kann ich, die Schule, die Gesellschaft leisten?

"Es fangt genauso an, sagt der alte Franz
Es ist das gleiche Lied, es ist derselbe Tanz
Es fangt genauso an, wie vor sechzig Jahr'
Und es war'n damals auch am Anfang nur a paar".
(*Es fangt genauso an*, STS)

☞ *Ilse Kögler ist Assistentin am Institut für Religionspädagogik der Universität Wien, Schottenring 1, 1010 Wien*

Dann eben mit Gewalt ...

Gewalt und Rechtsextremismus als Thema der KJL

■ von Werner WINTERSTEINER

Die brutale Generation?

"Jung, rechts & gewaltbereit – die brutale Generation" ('profil'), *"Die Nazi-Kids: Was Kinder in den Terror treibt"* ('Der Spiegel'), *"Waffen, Randal, Haß und Gewalt – in Cliques und Banden organisiert, fällt die deutsche Jugend in West wie Ost übereinander her."* ('Die Zeit')¹ Diese Diffamierungen einer ganzen Generation sind weder zutreffend noch originell. Sie sind offenbar Bestandteil eines ständig wiederkehrendes Rituals, wie die Erwachsenen sich die Jugend als Sündenbock zurechtdeuten: zuerst die Halbstarcken, dann die Rocker, die Punks, jetzt eben die Skins usw. Die Klage über die Radikalisierung der Jugend lenkt von einer simplen Tatsache ab: "Der Neonazismus Jugendlicher ist die Folge des Nazismus von Erwachsenen."² Die Welle der rechtsextremen Gewalt, die wir heute erleben, wird sicher stark von Jugendlichen getragen. Die dahinterstehende Gewalt der Erwachsenenwelt darf deshalb aber nicht übersehen werden. »Als Nazi geboren wird keiner«, heißt treffend der Titel einer neuen Publikation.³ Auch dürfen wir nicht den Fehler machen, nur mehr über die physische Gewalt zu sprechen und damit die strukturelle und kulturelle Gewalt, die *eigentlichen* Formen der Gewaltausübung in unserer Gesellschaft, zu verharmlosen.

So betonen die Rechtsextremismus-Forscher FARIN und SEIDEL-PIELEN: *"Bei der um sich greifenden kollektiven Geisterbeschwörung einer vermeintlich ständig zur Gewalt bereiten Jugend gerät in Vergessenheit, daß die Generation der heute 14- bis 25jährigen in ihrer Gesamtheit zu den friedfertigsten gehört, mit der wir es in diesem Jahrhundert zu tun hatten."*⁴ Das bestätigen auch die AutorInnen der neuen österreichischen Jugendstudie:

Es gehört zu den verbreiteten Vorstellungen, daß "die Gewalt" in der Welt immer schlimmer würde. Unsere Annahme ist, daß es indirekte und teilweise nur metaphorische Erfahrungen von Mißachtet-Werden und Benützt-Werden sind, die sich bei uns in der Klage über "zunehmende Gewalt" kristallisieren, nicht eine tatsächliche Zunahme dessen, was man im engeren Sinn Erfahrungen von körperlicher

¹ profil 49/1992; Der Spiegel 50/1992, Die Zeit 50/1992.

² Gerhard Zwerenz: Rechts und dumm. Hamburg: Carlsen 1993, S. 119.

³ Lutz von Dijk: Als Nazi geboren wird keiner. Düsseldorf: Patmos 1993.

⁴ Klaus Farin/Eberhard Seidel: "Ohne Gewalt läuft nichts!" Jugend und Gewalt in Deutschland. Köln: Bund-Verlag 1993, S. 195.

Gewalttätigkeit nennen würde.

(...)

Es scheint als wäre in den letzten dreißig bis vierzig Jahren bei uns die private Welt ein wenig gewaltärmer geworden, obwohl alles andere als gewaltfrei. Besonders im Verhältnis zwischen den Generationen scheint die unmittelbare körperliche Bedrohung und Demütigung nicht mehr so eingesetzt zu werden, wie das traditionell der Fall war.⁵

Appell von Kinder- und JugendbuchautorInnen in der Bundesrepublik Deutschland

Wir, Kinder- und Jugendbuchautoren in der Bundesrepublik Deutschland, beobachten mit wachsender Sorge, mit Scham und Zorn, die zunehmend aggressive Stimmung und Gewalt gegen Flüchtlinge und Ausländer in unserem Land.

Seit 1945 ist in Deutschland eine Kinder- und Jugendliteratur entstanden, die geprägt wurde von der Überzeugung, daß ein friedfertiges Miteinander der Völkergemeinschaften, der Erwachsenen und nicht zuletzt der Kinder oberstes Ziel einer menschlichen Gesellschaft sein muß. Wir alle haben, jeder auf seine Weise, versucht, Geschichten zu erzählen, die uns auf dem Weg dorthin ein Stück weiterführen. Eine Gesellschaft wird durch Tradition, soziale Rituale, Utopien, auch durch Religion oder stabile Gemeinschaften zusammengehalten. Diese Bindungen können nicht folgenlos entwertet und von einem individuellen Kosten-Nutzen-Denken verdrängt werden. Die Kinder und Jugendlichen, die heute Brandsätze werfen, sind in eine Gesellschaft hineingewachsen, die sich zwar sozial nennt, die sie aber als eine brutale Ellbogengesellschaft erleben. Wir Kinder- und Jugendbuchautoren verstehen uns unter anderem als Hüter und Erfinder sozialer Utopien.

Deshalb mahnen wir die Verantwortlichen in diesem Land und fordern:

- Haß und Gewalt nachdrücklich zu begegnen.
- Die Entwicklung und Ausbildung unserer Kinder und Jugendlicher endlich besser zu fördern und ernstzunehmen. Lese- und Literaturförderung sind dabei unerlässlich! Ausreichende öffentliche Mittel für Bibliotheken, Begegnungsstätten und Schulen sind dafür unverzichtbar!

Außerdem fordern wir die Politiker aller Parteien auf, sich auf die Geschichte unseres Landes zu besinnen und das in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland garantierte Asylrecht nicht anzutasten.

Beschlossen auf dem "Treffpunkt-Hannover" der Friedrich-Bödecker-Kreise am 17.10.1992.

Die Tatsache, daß heute heftiger über Gewalt in der Familie, Schule und Gesellschaft diskutiert wird, ist noch kein Beweis für ihre Zunahme, sondern eher Ausdruck eines geschärften Bewußtseins. Auch die Auseinandersetzung mit Gewalt in der Literatur für Jugendliche ist sowohl Ausdruck wie Faktor dieser Sensibilisierung. Allein schon die massenhafte Existenz einer Kinder- und Jugendliteratur, die sich gegen Krieg, gesellschaftliche Gewalt und

⁵ Heinz Steinert/Inge Karazman-Morawetz: Zu aktiven und passiven Gewalterfahrungen und zur Rechtsorientierung von Jugendlichen. In: Herbert Janig/Bernhard Rathmayr (Hrsg.): 2. Jugendbericht. Wien 1993, S. 262/263.

Rechtsextremismus einsetzt, ist Zeichen des Widerstands gegen eine Entwicklung, die keineswegs zwangsläufig ist. (Vgl. die Resolution der JugendschriftstellerInnen auf S. 46.)

Damit ist die Frage der Wirksamkeit und der Qualität dieser Literatur noch nicht beantwortet. Die Kinder- und Jugendliteratur hat sich bekanntlich erst relativ spät mit der NS-Zeit auseinandergesetzt, und zwar zunächst im Stil der Rebellion der 68er-Generation gegen die Väter. Musterbeispiel wäre HORST BURGERS Buch ›*Warum warst du in der Hitlerjugend? Vier Fragen an meinen Vater*‹ (1976). Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus galt einem historischen Phänomen, seine "Nachwirkungen" und seine Aktualität wurden nicht beleuchtet. In den 80er Jahren widmen sich jedoch bereits eine Reihe von AutorInnen dem zunehmenden Rassismus und Rechtsradikalismus. Mit Beginn der 90er Jahre ist ein regelrechter Boom dieser Literatur zu verzeichnen. Allein in den Jahren 1992/93 sind mehr einschlägigen Titel erschienen als im Zeitraum von 1984 bis 1991 zusammen. Die Bücher stammen alle aus Deutschland bzw. aus Skandinavien, kein einziges aus Österreich.⁶

Zwischen Pädagogik und Ästhetik

Jede Diskussion über Kinder- und Jugendliteratur ist eine Diskussion über das Verhältnis von Ästhetik und Pädagogik. Auf den ersten Blick scheint die Beschäftigung mit Literatur das ideale Mittel politischer Aufklärung über Nazismus und Neonazismus zu sein, geht es doch bei jeder politischen Bildung um die Verbindung von Persönlichem und Politischem. Diese Verbindung zu zeigen, nämlich die Darstellung von Menschen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld, ist zugleich das eigentliche Metier der (erzählenden) Literatur. Hier beginnen aber schon die ersten Probleme.

Jugendliteratur ist in ihren Themen um Aktualität bemüht, in ihrer erzählerischer Struktur und Sprache bleibt sie hingegen meist konventionell, aus "Rücksicht" auf Jugendliche, die (noch) nicht so viel und so Kompliziertes bewältigen können oder wollen. Sie versucht, leichter konsumierbar zu sein. Das ist nicht nur ein Vorteil. Leichter lesbar zu sein heißt auch, weniger Eindruck zu hinterlassen, schnell ersetzbar zu werden. Es besteht die Gefahr, daß viele Anliegen, auch die Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, als "Modethema" schnell und oberflächlich abgehandelt werden, was eine

⁶ Zur sehr breiten Tradition amerikanischer Jugendliteratur zum Thema Gewalt siehe JuLit 3/93; zur Ehrenrettung der österreichischen Literatur sei darauf hingewiesen, daß es in einem weiteren Sinn sehr wohl einige Beispiele gibt: Mira Lobe ("Die Sache mit dem Heinrich"), Renate Welsh ("Spinat auf Rädern") oder Rosmarie Thümingner ("Fidan") thematisieren interkulturelle Konflikte bzw. elterliche Gewalt gegen Kinder.

ernsthafte Beschäftigung verunmöglicht. Jugendliteratur muß sich vor Platttheit hüten ebenso wie vor einer allzu großen Vieldeutigkeit, die von jugendlichen Lesern vielleicht noch nicht verstanden wird.

Ein weiteres Problem ist die zu starke Pädagogisierung der Literatur. Auf keinen Fall darf Pädagogik in der Weise überwiegen, wie in den 70er Jahren Ansprüche an "realistische Literatur" gestellt wurden: mit der soziologischen Latte (der eigenen Tendenz) zu messen, ob der Text genug "Realitätsgehalt" aufweist, d.h. ob er als Illustration bestimmter soziologischer Doktrinen geeignet ist. Literatur kann nur dadurch pädagogisch oder politisch wirken, daß sie ästhetisch überzeugt. Insofern ist die Frage nach der literarischen Bewältigung des Stoffes für mich die zentrale und erste Frage. Literarische Qualität bedeutet Differenziertheit der Darstellung mit relativ einfachen Mitteln – ein ständiger Balanceakt. Die erzählenden Literatur zeichnet sich dadurch aus, daß sie ein Modell der Wirklichkeit schafft, in dem Menschen und ihre Beziehungen zu einander dargestellt werden, *als ob* sie wirklich lebten, d.h. aber mit der für menschliche Beziehungen typischen Vielschichtigkeit, Unklarheit, Vieldeutigkeit ihrer Charaktere, Verhaltensweisen, Beziehungen. Die Beurteilung hat zu untersuchen, ob diese Erzählweise, je nach gewählter Erzählstrategie, *in sich stimmig* ist oder nicht.

Jugendliteratur, die Rechtsradikalismus und Gewalt thematisiert, muß sich vor der Gefahr hüten, zu einer "Thesenliteratur" zu verkommen. Mit einer literarischen Verdoppelung moralischer Empörung wäre wenig gewonnen. Die Frage lautet: Wieweit gelingt es der Literatur, uns *verständlich* zu machen, was passiert? Das heißt, bei aller Parteilichkeit für die Opfer sich auch in die Täter einzufühlen; ideologische und psychologische Motive so zu zeigen, daß sie nicht als wissenschaftliche Abstraktionen wirken, sondern anhand konkreter Charaktere lebendig werden – kurz: Die Literatur hat uns, bei aller Abscheu für Gewalttaten und Gewalttäter, doch spüren zu lassen, wie Gewalt entsteht und welche Anteile von Gewalt auch wir in uns tragen.

Im folgenden möchte ich eine Auswahl von jugendliterarischen Romanen und Erzählungen vorstellen, die sich mit dem heutigen Rechtsradikalismus beschäftigen und ihnen anschließend einige Werke gegenüberstellen, die sich mit der alltäglichen Gewalt gegen Kinder oder unter Jugendlichen beschäftigen, die nicht auf einen politischen Hintergrund zurückzuführen ist. Dabei kommt dem Erzählstandpunkt eine wichtige Funktion zu. Im wesentlichen finden sich zwei Perspektiven, aus denen heraus Gewalthandlungen beschrieben werden:

- * Aus der Sicht von Gewalt- und Nazi-Gegnern, von Freunden und Angehörigen der Gewaltopfer;
- * Aus der Sicht der Täter, wobei meist Mitläufer im Mittelpunkt stehen, die angesichts von Gewalttaten ihr Verhalten zu überdenken beginnen und reuig werden.

Es fällt auf, daß sich kaum "politische" Bücher finden, die konsequent aus der Sicht der Opfer geschrieben sind. Vielleicht macht es die Faszination der

"unpolitischen" Romane im letzten Abschnitt dieser Untersuchung aus, daß hier die Opfer entweder direkt im Mittelpunkt stehen oder zumindest ihre Sicht auf andere Weise deutlich zum Ausdruck kommt.

I. Die Wirklichkeit als Krimi oder Jugendliche im Kampf gegen Rassismus und Faschismus

Bei den untersuchten Werken dominiert ein Genre, das sich in der Jugendliteratur sehr bewährt hat, der Thriller, der Kriminalroman. Er verspricht Spannung und Lesevergnügen, und aufgrund seines Unterhaltungswerts ist man auch bereit, gesellschaftlich brisante Themen zu akzeptieren. Die Leistungsfähigkeit dieses Genres für politische Aufklärung soll in der Folge an Beispielen überprüft werden.

Die "klassische" Grundkonstellation ist ein Verbrechen, der Handlungsverlauf wird durch die Suche nach den Tätern bestimmt. Diese Suche eignet sich sehr gut dafür, (auch der Öffentlichkeit) verborgene Beziehungsgeflechte aufzudecken, z.B. die geheime Unterstützung, die Neonazis durch gewisse Kreise der Wirtschaft, Politik und Polizei erhalten... UTE SCHEUB meint daher folgerichtig: "Wenn schon die Wirklichkeit wie ein Krimi ist, warum nicht einen drüber schreiben?!"⁷ Auch in ›*Die Riesen fallen*‹ dient das kriminalistische Schema dazu, den Zusammenhang zwischen "salonfähigen" Ausländerfeinden und rechtsextremen Gewalttätern aufzudecken. Und in JAN DE ZANGERS ›*Dann eben mit Gewalt*‹ werden die erwachsenen Hintermänner jugendlicher Gewalttäter mit kriminalistischen Methoden aufgespürt.

Der Krimi kann bis zu einem bestimmten Grad auch dazu dienen, die Ursachen für rechtsextreme Gewalt aufzudecken. Schließlich führt die Suche nach dem Täter zur Beschäftigung mit seinen Motiven, man muß sich in seine Psyche einfühlen. Freilich geht dieser Prozeß meist nicht sehr weit, und die Einfühlung wird nur für die Tätersuche instrumentalisiert. Es besteht eine klare Unterscheidung zwischen "uns" und "den anderen". Die Unterscheidung in Gute und Böse ist fast zwangsläufig angelegt. Nur sehr selten gibt es bei dieser Art von Literatur einen "Seitenwechsel", d.h. die Wandlung eines Gewalttäters oder Rassisten (eine Ausnahme wäre z.B. der Junge Filla in ›*Die Riesen fallen*‹).

Im Mittelpunkt dieser Romane und Erzählungen stehen Jugendliche, die den Rassismus und Rechtsextremismus verabscheuen und als Dummheit und Wahnsinn brandmarken. Diese Jugendlichen sind aktiv, sie lassen Unrecht nicht zu, sondern handeln, meist früher als die Erwachsenen oder ganz ohne sie. Der jugendlichen Abenteuerlust kommt eine Krimi mit jugendlichen

⁷ Klappentext von Ute Scheub: *Alte Bekannte. Den neuen Nazis und ihren geheimen Freunden auf der Spur*. Reinbek: Rowohlt 1985.

Identifikationsfiguren sehr entgegen. Nicht das Verbrechen, sondern das Eintreten für Gerechtigkeit und Humanität werden als attraktiv und spannend dargestellt. Das ist eine sehr wichtige und positive Sache.

Sehr häufig wird der Krimi noch um eine Liebesgeschichte "angereichert", manchmal nach dem sehr wirkungsvollen Romeo-und-Julia-Motiv, der Liebe zwischen Angehörigen verfeindeter Gruppen, manchmal kommen sich auch Jung-Detektiv und Jung-Detektivin während ihrer Recherchen näher. Dabei wird das Mädchen als Opfer der Gewalt, der männliche jugendliche Held als ihr Retter oder Beschützer dargestellt. Das ist natürlich sachlich gerechtfertigt. Die Gewalt ist, bis auf ganz wenige Ausnahmen, männlich – eine meist zu wenig beachtete Tatsache. Nicht selten läuft aber dabei das Jugendbuch Gefahr, sich eines traditionellen Klischees vom starken Mann und der schwachen Frau zu bedienen. Doch gibt es auch das Beispiel, wo ein selbstbewusstes Mädchen sich aus der Opferrolle selbständig befreit und gewaltlose Widerstandsformen aufbaut, sehr zur Irritation ihres Freundes, der sich plötzlich überflüssig vorkommt (*›Dann eben mit Gewalt‹*).

›Wolfsblämer‹ (1984)

›Wolfsblämer‹ ist das älteste mir bekannte Jugendbuch, das sich zentral mit Rassismus und Neonazismus beschäftigt, und es scheint mir auch eines der gelungensten zu sein. Der Autor kommt ohne kompliziertes Szenario und großes Inventar aus:

Ein Gymnasiast in einer Bergwerkssiedlung, also ein (antirassistischer) sozialer Aufsteiger, Jörg, befreundet mit Hava, einer türkischen Klassenkollegin, die auch in der Siedlung wohnt, und auf der Gegenseite Jupp, ein Altnazi, und sein Sohn Helmfried – damit sind schon die Hauptpersonen umrissen. Die Stärke des Autors ist die sehr effektvolle Darstellung von einzelnen Szenen, in denen sich politische Einstellungen oder menschliche Handlungsweisen verdichten. Dabei gelingt es ihm, ohne Schwarzweißmalerei und einseitige Lagermentalität doch eindeutig Partei zu ergreifen. Die Komplexität der ersten Szene ist ein bezeichnender Auftakt: Der Antirassist Jörg wird von einer Gruppe türkischer Jugendlicher bedroht! Aber diese Identifikationsfigur verfällt nicht in den Fehler, das Ereignis nationalistisch zu deuten. Weil er sich scheinbar so tapfer verhält, will ihn Jupp für seine neonazistische Jugendgruppe rekrutieren. Halb aus Neugierde, halb um zu wissen, was da gespielt wird, zeigt Jörg sich interessiert und entdeckt ein richtiges "Braunes Nest", was zu einer unaufdringlichen Kritik am Neonazismus genutzt werden kann.

Der zweite Erzählstrang handelt von Jörgs Freundin Hava, einer türkischen Schülerin. Da ihr Vater schwerkrank ist, möchte er sofort in die Türkei zurücksiedeln, eine Aussicht, die ihren Zukunftsplänen total zuwiderläuft. Sie wendet sich an einen türkischen Sozialarbeiter um Hilfe. Inzwischen wird Helmfried wegen ausländerfeindlichen Flugblättern von Türken gefangengesetzt. Ausgerechnet Jörg befreit ihn. Aus Rache über diese Demütigung zündet Helmfried ein türkisches Gebetshaus an, in das sich zufällig Hava geflüchtet hat, um den Nachstellungen eigener Landsleute zu entgehen. In einer dramatischen Aktion kann Jörg sie im letzten Augenblick retten...

Der Roman spart offensichtlich nicht mit aktionsreichen Momenten, was seiner "Botschaft" sicher den Weg ebnet. Sehr positiv finde ich den nicht-nationalistischen Blick auf Probleme und Einstellungen, die sowohl bei Tür-

ken wie bei Deutschen kritisiert werden. Die Parallele zwischen den deutschen "Werwölfen" und den türkischen "Grauen Wölfen" wird deutlich herausgearbeitet, die Brut dieser Wölfe, eben die "Wolfslämmer" werden erbarmungslos kritisiert. Helmfried, der junge Nazi-"Held", wird vollkommen demontiert und lächerlich gemacht. Seine Großtaten sind die Tyrannisierung einer alten Frau und das Kommando über zwei Gefolgsleute. Immer wieder macht sich Jörg klar, daß die nationalistische Aufspaltung und Uneinigkeit der Siedler nur der Firma nützt, der das Bergwerk und die Siedlung gehören.

›Brandstiftung‹ (1988)

Auch diese Erzählung beruht auf einem aktionsreichen Plot, das "Romeo-und-Julia"-Motiv wird aber stärker betont.

Diesmal ist das deutsche Mädchen Monika mit Selim, einem jungen türkischen Arbeiter, befreundet – eine Beziehung, die vor allem ihre beiden rechtsradikalen Brüder ablehnen. Es gibt ständig Reibereien zwischen den zwei Völkern in der Wohnsiedlung. Als ein deutsches Mädchen von einem Unbekannten überfallen wird, entsteht eine antitürkische Pogromstimmung. Die beiden Brüder betätigen sich als Brandstifter gegen die Wohnung der Eltern von Monikas Freund. Doch im letzten Moment kann die Familie gerettet werden. Dieses Ereignis bewirkt einen Umschwung. Die Deutschen bemühen sich um Wiedergutmachung, Mißverständnisse, die für Ärger sorgten, werden geklärt, und es entstehen gemeinsame Initiativen...

Im Gegensatz zu ›Wolfslämmer‹ ist diese Erzählung in einer sehr einfachen Sprache gehalten, die manchmal in die Nähe des Kitsches kommt. Das wird besonders deutlich, wenn man z.B. die Darstellung der Liebesszenen vergleicht. Wo in den ›Wolfslämmern‹ eine behutsame, knappe Sprache verwendet wird und auch Schwierigkeiten nicht ausgeblendet werden, herrscht in ›Brandstiftung‹ ein "romantischer" Stil vor, der an Romanhefte angelehnt wirkt. Auch das unglaublich einfache Happy-End verstärkte diesen Eindruck von Trivialität und mindert den aufklärerischen Wert dieses Buches.

›Dann eben mit Gewalt‹ (1987)

Der holländische Autor JAN DE ZANGER läßt seine Erzählung in der Schule spielen. Eine obskure White Power-Bande überfällt und verletzt Sandra, eine indonesische Schülerin, und versetzt die ganze Schule mit ihren Drohungen immer mehr in Panik. In diesem Klima zerbricht auch die Freundschaft zwischen Sandra und Lex, einem holländischen Klassenkollegen. Sandra nimmt Lex als einen Angehörigen der "Feinde" wahr und schließt sich immer stärker einer Gruppe türkischer Schüler an, die zur gewaltfreien Selbsthilfe greifen. Lex ermittelt mit einem anderen Mädchen, das ihn sehr verehrt, und entdeckt, daß ein Lehrer der Hintermann der Bande ist. Als die türkische Gruppe den Rechtsradikalen eine Falle stellt und es zu einer großen Schlägerei kommt, rettet Lex Sandra vor einem Angriff, wird aber selbst schwer verletzt. In der letzten Szene besucht sie ihn im Krankenhaus, eine Versöhnung deutet sich an, aber ob die beiden wieder zueinander finden werden, bleibt mehr als fraglich...

Die Stärke des mit dem "Gustav-Heinemann-Friedenspreis" ausgezeichneten Romans liegt nicht nur in der spannenden Handlung, sondern auch in der differenzierten Darstellung von Beziehungen. JAN DE ZANGER zeigt, wie sehr

der Rechtsextremismus nicht nur seine ausländischen Opfer findet, sondern das gesamte Klima vergiftet und Freundschaften zerstört, bis scheinbar nur mehr ein Weg offenbleibt: "Dann eben mit Gewalt."

›*Die Riesen fallen*‹ (1988)

Eine ähnlich aktive Rolle bei der Aufdeckung eines Nazi-Nestes spielen die zwei Jung-Detektive Peter und der "Prof" im Jugendkrimi des norwegischen Kriminalchriftstellers INGVAR AMBJØRNSEN ›*Die Riesen fallen*‹.

In diesem Buch, das auch schon jüngere LeserInnen ansprechen wird, beschatten sie einen verdächtigen Schulkollegen, spionieren im Garten der Villa einer stadtbekanntem Rassistin, entdecken das Nazi-Hauptquartier in einem alten Keller und belauschen eine Versammlung. Schließlich gibt's eine Art Pfadfinderaktion bei einem Blockhaus am See. Die beiden Abenteurer werden entdeckt und gefangengenommen. Sie können im letzten Augenblick fliehen und die Polizei alarmieren.

Die Geschichte ist ein typisches "Abenteuerbuch" mit sozialkritischem Hintergrund, sehr spannend geschrieben. Doch daran leidet auch das Engagement. Man hat irgendwie das Gefühl, daß der Gegner austauschbar ist...

›*Zu keinem ein Wort*‹ (1993)

Einen "Kriminalfall" nennt der bekannte ostdeutsche Autor GÜNTER SAALMANN seine Geschichte, die im Sommer 1989 einsetzt, kurz vor dem Zusammenbruch der DDR.

Die attraktive Schülerin Kordula fällt einem Anschlag zum Opfer. Die Täter ritzen ihr ein Hakenkreuz in die Haut. Als Polin, als Fremde, ist sie sowohl Objekt männlichen Begehrens wie Opfer männlicher Aggression. Die Stasi zwingt sie, über den Vorfall Stillschweigen zu bewahren. Ihr Freund Reinhard wird wegen angeblicher Verbreitung von antisozialistischen Hetzartikeln von der Schule verwiesen. Alfred, ein chancenloser Verehrer Kordulas, macht sich mit seiner Kollegin Ypsilon daran, auf eigene Faust Ermittlungen über die Hintergründe anzustellen. Dabei kommt er mit der Stasi in Konflikt, die *ihn*, nicht aber die Täter verfolgt. Erst während des Umsturzes in der DDR wird offenbar, daß die Stasi längst die Schuldigen kannte, aber alle Vorfälle vertuscht hat.

Es ist dies eine gut und spannend erzählte Geschichte des routinierten Schriftstellers, der alle literarischen Mittel, inklusive Tagebuch und Briefe, dramaturgisch geschickt einsetzt. Mit dieser Erzählung gelingt ihm ein aktuelles Porträt der rechtsradikalen Erblast der DDR, in der es offiziell keine Faschisten geben durfte.

›*Alte Bekannte*‹ (1985)

Die Journalistin UTE SCHEUB läßt ihren Krimi zur Zeit der RAF-Aktivitäten (Entführung von Schleyer) spielen.

Hannah hat sich bei Neonazi-Organisationen eingeschlichen, um Beweismittel zu sammeln, ihr Freund Benno versucht vergeblich, das Material für die Zeitung, bei der er tätig ist, zu verwerten. Zu stark ist der gesellschaftliche Druck, nur Linksextreme zu verfolgen und auf dem rechten Auge blind zu sein. Führende Leute im Verfassungsschutz, der von den nazistischen Aktionen und Sprengstoffanschlägen weiß, sind ebenfalls bemüht, alle Aufmerksamkeit auf die Linken zu lenken. Als die beiden endlich ein glaubwürdiges Dossier

zusammengestellt haben, wird es ihnen gestohlen.

Im Nachwort betont die Autorin die Authentizität der Fakten, auch wenn die *story* erfunden ist. Das bei rowohlt-panther erschienene Buch ist kein Jugendroman wie die vorher vorgestellten Werke. Es versucht nicht, "pädagogisch" zu sein. Wohl aber ist es sein Anliegen, zu wenig beachtete Zusammenhänge zwischen Neonazis und heutigen Machträgern in Deutschland aufzuzeigen. Der ganze Buch bleibt in Diktion und Schwerpunktsetzung einem Diskurs innerhalb der Linken verpflichtet, der für heutige Jugendliche bereits historisch zu sein scheint.

II. Haß im Herzen oder Psychogramme jugendlicher Täter

Damit sind wir bereits bei den Grenzen der aufklärerischen Möglichkeiten des Krimis angelangt. Im (traditionellen) Kriminalroman ist die Welt auf merkwürdige Art immer noch in Ordnung. Sie bleibt überschaubar, denn sonst könnte man die Täter ja nicht ausforschen. Es gibt zwar Verbrecher, aber ihre Verfolgung und Bestrafung stellt die Ordnung wieder her und bekräftigt sie. Natürlich ist dieses Muster seit Chandler oder Wahlöö nicht mehr voll gültig, aber gerade die hier besprochenen Jugendbücher greifen wieder auf das klassische Schema zurück.

Die Stärke des kriminalistischen Genres ist eben zugleich auch seine Schwäche. Er stellt kriminelle Handlungen als kriminell dar, aber damit geraten häufig die nicht kriminalisierbaren Formen der alltäglichen Ausgrenzung und Diskriminierung aus dem Blickfeld. Doch diese Alltagsgewalt ist der Ausgangspunkt aller spektakulären "Fälle", und gerade sie gilt es zu erkennen und zu brandmarken.

Der Kriminalroman beschäftigt sich im Grunde nicht mit den Opfern. Die (meist weiblichen) Opfer, Sandra (*„Dann eben mit Gewalt“*), Kordula (*„Zu keinem ein Wort“*) oder Selim (*„Brandstiftung“*) werden aus der Perspektive ihrer (meist männlichen) Freunde geschildert. Wir wissen immer zu wenig von ihnen, was sie interessant macht, aber eigentlich auch zu Nebenfiguren. Ihr Leid, ihre Gedanken und Gefühlen erreichen die Leser nur auf indirektem Weg. Die Opfer spielen natürlich in der Dramaturgie des Krimis eine unverzichtbare, doch letztlich eine nebensächliche Rolle: Sie sind austauschbar, wie die Täter. Einzig die "Detektive", die Aufdecker des Falles und Verbrecherjäger, kommen in den Rang von unverwechselbaren, voll ausgeleuchteten Charakteren. Nur *ihr* Leiden, *ihre* Ängste und Hoffnung, *ihr* Glück ist es, was uns bewegt. Daß sie für eine moralisch wertvolle Sache eintreten, ehrt sie und macht sie zu den Helden, die wir als Identifikationsfiguren brauchen. Wir (als LeserInnen) werden damit der Verlegenheit enthoben, uns mit den Schwachen, den Opfern zu identifizieren und damit in gewissen angenehmen Vorurteilen bestärkt: "*Das könnte uns nie passieren!*"

Nun ist es sicher ein Verdienst, daß man uns nicht dumme, stets dreinschlagende Verbrecher als Helden präsentiert, wie es uns in der Trivilliteratur und im Kino (Action-Filme) andauernd zugemutet wird, sondern integere, intelligente Jugendliche, die öft die Erwachsenen beschämen. Aber über die wirklichen Ursachen von (rechtsextremer) Gewalt erfahren wir in diesen spannenden Büchern nur wenig. Denn auch die Täter werden, so paradox es klingt, "ausgespart". Jedes Verständnis für die Täter muß im Grunde ausgeklammert werden, es würde ihre Verfolgung verhindern. Sie sind immer *die anderen*, die unbekannt Bösen, mit denen *wir* nichts zu tun haben. Das Böse in uns selbst kommt nicht mehr ins Blickfeld. Die "Wiederkehr des Verdrängten", das Weiterwirken nationalsozialistischer Ideologie, kann so zwar denunziert, aber eigentlich nicht begriffen werden. Denn ohne Verständnis des Täters kann Gewalt überhaupt nicht verstanden werden.

Was geschehen ist, kann oft nur von Opfern und Tätern gemeinsam als Teil ihrer Beziehungsgeschichte verstanden und angenommen werden. Ob diese gemeinsame Arbeit gelingen kann, hängt von der Fähigkeit und Bereitschaft beider Seiten ab, sich auf einen solchen Prozeß einzulassen.⁸

Literarische Texte, die sich der Täterseite zuwenden, stehen vor der Schwierigkeit, daß sie sich eben auf die Täter *einlassen* müssen, Verständnis haben müssen, ohne für sie Partei zu ergreifen, ihre Deformierungen zeigen, ohne sie zu verdammen, die Leser an sie heranführen, ohne sie als positive Identifikationsfiguren aufzubauen. Das ist gar nicht leicht bei einer Gattung wie der Jugendliteratur, die doch sehr stark um Eindeutigkeit und Klarheit der Aussage bemüht sein muß, weil sie von ihren LeserInnen weder historisch-politische Kenntnisse voraussetzen noch erwarten kann, daß sie indirekte Charakteristiken, sehr feine Distanzierungen, Ironie usw. voll verstehen.

In den letzten Jahren (1992/93) sind einige solcher Texte entstanden, in denen Angehörige von rechtsradikalen Gangs die Hauptfigur darstellen. Es handelt sich dabei nicht um hartgesottene Kriminelle, sondern um Mitläufer, bei denen noch Hoffnung auf eine Änderung ihres Verhaltens besteht.

›Haß im Herzen‹ (1992)

MARGRET STEENFATTS Erzählung schildert Tono, einen labilen Jugendlichen, der "im Sog der Gang" ist, wie es im Untertitel heißt. Er sucht Geborgenheit und Bestätigung und glaubt auch, es seinem verstorbenen Freund schuldig zu sein, in die Gruppe der *Killing Detectives* einzutreten. Doch er ist von Anfang an von den autoritären Strukturen abgestoßen, die in der Straßengang herrschen, und auch die nationalsozialistische Ideologie, die einige Führer hineintragen, lehnt er ab. Für seinen Ausstieg ist nicht zuletzt die unbeugsame

⁸ Thea Bauriedl: Wege aus der Gewalt. Freiburg: Herder 1992, S. 156/157.

Haltung eines antifaschistischen Lehrers ausschlaggebend, der trotz körperlicher Bedrohung nicht aufgibt, "für den Geist und gegen die Gewalt" einzutreten.

Die Erzählung beginnt mit den Eintrittsritualen, denen Tono unterworfen wird. Als "Mutprobe" muß er dem Freund seiner Mutter die Autoschlüssel stehlen. Der Bandenführer verkauft den Lieferwagen, auch Tono erhält seinen Anteil und ist somit Komplize geworden. Er wird immer wieder mit Nazi-Propaganda-Material "geschult", wobei die Autorin auf authentische Texte zurückgreift. Doch die Aufklärung durch seinen Lehrer Wedemeier, der mit der Klasse ein KZ besucht hat, zeigt Wirkung. Tono möchte sich nichts einreden lassen und verhält sich aufmüßig. Ja, er ermutigt sogar das Mädchen Kess, sich gegen den nazistischen Boss Fred, ihren brutalen Liebhaber, aufzulehnen.

Die Autorin zeichnet das Psychogramm eines Jugendlichen, der sich einer Bande anschließt, obwohl er eigentlich keineswegs von deren Zielen überzeugt ist, also eine Zeitlang gegen seine eigenen Interessen handelt. Dadurch, daß STEENFATT auch seine Kritik am Nazismus darstellt, gelingt ihr eine unaufdringliche, immer der Erzählung untergeordnete Auseinandersetzung mit dieser Ideologie. Sehr schön (und für DeutschlehrerInnen natürlich sehr ermutigend) ist die Beschreibung, wie positiv eine Textpassage von Camus, die ihm sein Lehrer gibt, auf Tono wirkt.

›Schwarzer, Wolf, Skin‹ (1993)

Aus der Ich-Perspektive versucht MARIE HAGEMANN (Pseudonym) den Skin-Aussteiger Wolf Schwarzer zu porträtieren. Für den Jugendlichen, der sich in effektvoller Umdrehung seines Namens "Schwarzer Wolf" nennt, sind zwar Schlägereien selbstverständlicher und lustvoller Teil seines Alltags, er macht auch, ohne besondere Ambitionen, bei den Nazis mit, aber er zeigt auch eine sanftere Seite. Diese wird noch verstärkt durch seinen Freund Andy, der immer mehr in Widerspruch zu seiner Skingruppe gerät. Besonders nachdem sie "aus Jux" einen Türken erschlagen haben, will Andy nicht mehr mitmachen. Bei einem Brandanschlag gegen ein Asylantenheim rettet Andy ein kleines Kind und wird dadurch zum Verräter, der getötet wird. Das veranlaßt auch Wolf, seine Zugehörigkeit zu den Skins infrage zu stellen.

Ziel der Autorin ist es, wie sie im Vorwort betont, "die brutale Realität (...) für sich selbst sprechen" zu lassen. Das scheint ihr nur teilweise gelungen zu sein. Die Form des inneren Monologs, mit dem Wolf sich ständig über seine Befindlichkeit und die eigenen Unklarheiten Rechenschaft ablegt, will nicht so recht passen zum Bild des brutalen Skins, der immer jemanden braucht, um ihm zu sagen, wo's langgeht. Die zahlreichen, langen Passagen ideologischer Auseinandersetzung mit dem Nazismus (etwa zwischen Andys Vater und den beiden Freunden) sind so intellektuell und reflektiert, daß damit kein überzeugendes Porträt eines brutalen Schlägers entsteht. Die erschütternde Biographie, die seinen kriminellen Werdegang erklären soll, wird von ihm selbst so glatt erzählt, daß sie nicht mehr glaubwürdig wirkt. Wer so vieles erlebt hat, spricht gar nicht oder viel gebrochener darüber.

Auch hat man bei STEENFATT und HAGEMANN den Eindruck, hier würden alle gängigen Erklärungsmuster für jugendlichen Extremismus aneinandergereiht, ohne daß eine glaubwürdige Persönlichkeit entsteht. Ich kann mich nur dem

Urteil einer Kritikerin anschließen, die zu diesen zwei Werken resümierend meint: "Beide entgehen dabei nicht der Gefahr, monokausale Erklärungsmuster aufzubauen, die natürlich nicht so falsch sind, und die trotzdem als literarische Verdichtung nicht so recht zu überzeugen vermögen."⁹ Psychologische Darstellungen jugendlicher Straftäter (ohne rechtsradikalen Hintergrund) hat schon vor Jahren etwa eine MIRJAM PRESSLER behutsamer, feinfühlicher und überzeugender geschrieben.¹⁰

›*Stein in meiner Faust*‹ (1993)

GUNTER PREUSS, bekannter Autor aus der ehemaligen DDR, zeichnet ein viel genaueres, nuancenreicheres Bild eines jugendlichen Nazis im Leipzig nach der Wende.

Sein "Held" wird von Anfang an als schwach, kindlich, und verzweifelt dargestellt. Wir lernen ihn beim Scheitern seines Selbstmordversuchs kennen. Der Junge wird von einem alten Sonderling, *Sombrero*, im letzten Augenblick aus dem Fluß gefischt. Da man ihn so schwach erlebt, nimmt man ihm die Brutalität, die der Autor an ihm auch zeigen will, nicht so recht ab, genausowenig wie seinen Spitznamen "Killer". Der Junge ist von zuhause ausgerissen, weil er seine Eltern, kalte SED-Bonzen, nicht länger aushält. Er spricht von ihnen auch nie als von seinen Eltern, sondern nennt sie nur "die Steiners". Trotzdem kommt er nicht so richtig los von ihnen. Er wohnt nun abwechselnd beim alten Sombrero, der sich nur mühsam durchs Leben schlägt, und *Lady Maria*, der bizarren Anführerin einer rechtsradikalen Jugendtruppe, die Bombenanschläge auf Asylantenheime durchführt und eine obskure Weltrevolution plant. Um ihre Position in der Gruppe gegen den ideologisch strammeren Nazi *Eichmann* zu stärken, fingiert Lady Maria ein Kidnapping Killers und erpreßt von seinen Eltern, die SED-Gelder verwalten, eine hohe Summe Lösegeld. Der Junge, der sich inzwischen "Einsamer Büffel" nennt, fühlt sich von Lady Maria sexuell sehr angezogen, lehnt aber die Gewalt und den Terror unter dem Einfluß von Sombrero immer mehr ab, bis er sich schließlich von der Gruppe löst.

Man sieht an diesem Roman sofort den erfahrenen Schriftsteller, der über ein breites Register von Erzähltechniken verfügt. Er charakterisiert seine Hauptfiguren präzise und mit vielfältigen Mitteln, wobei er auf den Einsatz des allwissenden Erzählers weitgehend verzichtet und seine Figuren lieber durch Szenen und Dialoge vorstellt oder sie über ihre Erfahrungen berichten läßt. Eine wichtige Rolle nehmen die Rückerinnerungen "Killers" ein, die in den verschiedensten Situationen aufblitzen und ein Schlaglicht auf seine harte und unmenschliche Erziehung, die aber im Namen der Menschlichkeit erfolgt, werfen. Die latenten Ursachen für das Aufkommen des Neofaschismus in der ehemaligen DDR werden überdeutlich herausgearbeitet. Der Roman ist aber mehr als bloß eine im Trend liegende Abrechnung mit Sozialismus und Nationalsozialismus. Durch die Wahl zweier skurriler Hauptfiguren über-

⁹ Beate Ziegenhagen: "Wer kann dagegen an?" Zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von Gewalt in neueren Kinder- und Jugendbüchern. In: JuLit 3/93, S. 22.

¹⁰ Vgl. Mirjam Pressler: *Kratzer im Lack*. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg 1981 (Neuaufgabe) 1987.

schreitet PREUSS die Schwelle des Realistischen. Die Debatten zwischen dem "Totenschiff", wie Lady Maria den alten Mann nennt, der kindlichen Hure und Gewalttäterin und dem weichen "Killer" haben oft eine existentielle Dimension. Das macht die Geschichte in vielen Details unrealistisch, aber darauf kommt es wohl nicht an. Auch wirken die moralisch-ideologischen Auseinandersetzungen, die ständig geführt werden, ermüdend. Aber der Vorzug dieses Buches ist es, daß alle, auch die Täter, als *Menschen* beschrieben werden, die Hoffnungen und Sehnsüchte haben. Besonders das detailreiche Porträt eines verzweifelten Jugendlichen, der zum Gewalttäter wird und doch selber ein Opfer ist, hinterläßt einen tiefen Eindruck. Wie GUNTER SAALMANN legt auch GUNTER PREUSS Wert auf ein sorgfältiges literarisches Erzählen, wo manche westdeutschen KollegInnen die schnell gefertigte Kolportage bevorzugen.

III. Die Apokalypse im Familienkreis oder Warnutopie, die dritte

GUDRUN PAUSEWANGS neuestes Werk, ›*Der Schlund*‹ (1993), entzieht sich den bisher hier verwendeten Kategorien. Als einzige beschränkt sich die Autorin nicht darauf, einen einzelnen Vorfall zu erzählen, der ein Schlaglicht auf die gesamte gesellschaftliche Entwicklung werfen soll. Sie versucht, ein Gemälde der ganzen Gesellschaft zu zeichnen. Nach den ›*Letzten Kindern von Schewenborn*‹ und der ›*Wolke*‹ legt PAUSEWANG nun ihre dritte Warnutopie vor. Das "Strickmuster" ist dasselbe geblieben:

In Deutschland herrscht am Ende der 90er Jahre ein neuer Faschismus. Der Führer ist Mark Schlott, ein ehemaliger TV-Star. Nach einer erstaunlich kurzen Periode der Massenarbeitslosigkeit und allgemeinen Verelendung konnte seine rechtsradikale Partei in Koalition mit den im Vergleich dazu gemäßigten Republikanern legal die Macht übernehmen. Die etablierten Parteien sind wie gelähmt und reagieren kaum. Nun hat er eine Diktatur im Stile Hitlers errichtet, ohne im In- oder im Ausland auf nennenswerten Widerstand zu stoßen. Es gibt Lager für Ausländer, für Aidskranke und Schwule, politisch Andersdenkende werden einer Gehirnwäsche unterzogen usw. Der Bau einer riesigen Mauer um Deutschland schafft Arbeitsplätze und soll die Ausländer abhalten, die das Land immer noch in Massen aufsuchen wollen. Die Schwarzhemden, eine Art moderne SA, terrorisieren die wenigen, die noch den Mut zum Widerstand aufbringen. Nach einem gescheiterten Attentat auf Schlott werden die drei jugendlichen Rädelsführer hingerichtet.

Erzählt wird die Geschichte aus der Perspektive eines jungen Mädchens, Geza. Die Handlung ist turbulent und tragisch wie in den vorangegangenen utopischen Romanen der PAUSEWANG: Gezas Vater muß aufgrund seiner kritischen Artikel und Bücher nach Prag fliehen, ihr adoptierter Bruder Jirgalem, der aus Äthiopien stammt, wird aus rassistischen Gründen verfolgt, ihre Tante sieht in einem Aids-Lager dem Tod entgegen, ihre Mutter kommt bei einem Autounfall ums Leben. So muß Geza fallweise die Unterstützung des reichen Zweigs der Familie annehmen, Industriellen, die immer schon Nazis waren und nun den neuen Machthaber voll unterstützen. Doch bei ihrer Maturafeier plant Geza eine waghalsige und spektakuläre Widerstandsaktion...

Um es deutlich zu sagen: Diese Geschichte wirkt auf mich konstruiert, im Detail unglaubwürdig und von mäßigem aufklärerischen Wert. Schon die Gattung, eine Warnutopie, hat sich in ihrer dritten Auflage einigermaßen verbraucht. Der totale Atomföd und der Super-Gau, die Themen der ersten beiden Bücher, waren immerhin Szenarien, die gottseidank (noch) nicht eingetreten sind. Sich diese Möglichkeiten plastisch vor Augen zu führen, hatte immerhin den Wert, etwas bisher Unvorstellbares vorstellbar zu machen, um Kräfte zu mobilisieren, damit das Mögliche nie Wirklichkeit wird. Hitler hatten wir schon. Welchen Erkenntniswert hat es da noch, sich ein leicht modernisiertes Nazireich vorzustellen? Wo ist das Neue? Dazu kommt, daß diese Geschichte in manchem wie eine recht platte Fortschreibung des historischen Nationalsozialismus wirkt. Ein Problem ist ja, daß dieser auf seine Zeitgenossen sehr *modern* wirkte und auch deshalb seine Faszination ausübte. Die Diktatur des Entertainers Schlott wirkt daneben ziemlich altmodisch. Viele Details der Geschichte wirken nicht stimmig, z.B. daß die Europäische Union keine Rolle spielt und es keinerlei internationale Reaktionen gibt, daß Schlott aus Rassismus ungestraft japanische Firmen enteignen kann usw.

Fraglich scheint mir auch, ob der erzählerische Kunstgriff, die politischen Ereignisse auf eine Familie zu fokussieren, sehr glücklich ist. Bei den *Letzten Kindern von Schewenborn* ist dies sachlich gerechtfertigt, weil diese Familie ja wirklich isoliert lebt und als eine der wenigen überlebt. Hier aber, in einer funktionierenden, wenn auch diktatorischen Gesellschaft, wirkt die SchülerInnen-Perspektive einigermaßen eng. Daran ändern auch die heftigen politischen Debatten am Kaffeetisch nichts. Für bedenklich halte ich auch, daß ein gewisser Automatismus nahegelegt wird: Deshalb, weil sich die Lebenslage der Menschen verschlechtert und weil immer mehr Ausländer ins Land drängen, ist sofort der Faschismus mehrheitsfähig. Dieses Szenario scheint eher hilflos zu machen als aufzurütteln.

IV. Am Tor zur Hölle oder Jugendliche als Opfer der Gewalt

Die Romane, die sich den Opfern zuwenden, sind meiner Meinung nach die literarisch gelungensten und menschlich berührendsten. Obwohl sie keine politische Auseinandersetzung mit Rassismus und Nazismus führen, gehören sie in meinen Augen zu diesem Themenbereich, weil sie das Phänomen der Gewalt und des Alltagsfaschismus viel differenzierter, tiefer und erschreckender ausloten. Sie lassen sich auf die Opfer ein und beleuchten auch ihre Beziehung zu den Tätern. Die Zeugen, die berichten, sind keine Helden, sondern selbst zutiefst verstrickt und betroffen – weil sie zu wenig geholfen haben, weil sie sich selbst schuldig fühlen, weil sie manche Verhaltensmuster (z.B. die Frauenfeindlichkeit) mit den Tätern gemeinsam haben usw. Wir erfahren in diesen Romanen mehr über menschliche Grausamkeit, Verzweif-

lung und Verletzung als in den oft reißerischen Geschichten, in denen scheinbar mehr "passiert". Wir begreifen aber auch viel sinnlicher den Zusammenhang von persönlicher und gesellschaftlicher Gewalt, wenn er uns am Beispiel eines autoritär geführten Sommerlagers in zahlreichen Facetten vor Augen geführt wird (*›Nennen wir ihn Anna‹*), statt daß er bloß durch ein paar neonazistische Aussagen eines Protagonisten suggeriert wird. Es fällt auf, daß viele, die in der Schule oder auf der Straße zum Opfer der Aggression werden, bereits im Elternhaus gedemütigt wurden und keine Liebe erfuhren. Ihre fehlende Selbstachtung macht sie erst zum geeigneten Sündenbock für andere. Die gesellschaftliche Gewalt wird also in ihrer psychologischen Tiefendimension dargestellt. Deshalb sind diese "unpolitischen" Romane auch sehr gut geeignet, uns einiges über Faschismus zu lehren und darüber, warum Jugendliche zu Gewalttätern werden.

Ein Grund für die Lebendigkeit und Fülle dieser Bücher (sie sind auch durchwegs umfangreicher als die bislang besprochenen) ist vielleicht der teilweise deutliche biographische Hintergrund. Die drei Romane, die ich vorstellen möchte, spielen in den 50er Jahren, in der Kindheit der Autoren. Sie schildern also, rein äußerlich, *andere* Verhältnisse als die heutigen, z.B. sind inzwischen die körperliche Gewalt unter und gegen SchülerInnen und die schulische Repression sicher zurückgegangen. Aber die psychischen und institutionellen Mechanismen, auf denen die dargestellte Unterdrückung beruht, sind dieselben geblieben.

Die beiden Autoren, PETER POHL und TOR FRETHEIM, versuchen nicht, komplexe und letztlich unverständliche Handlungen wie einen Selbstmord auf einfache seelische Mechanismen zurückzuführen. Sie sind vielmehr bestrebt, poetische Verfahren zu entwickeln, die geeignet sind, die Vieldeutigkeit eines Lebenslaufes mit literarischen Mitteln nachzubilden, durch die Verwendung von vieldeutigen Bildern, märchenhaften Elementen (*›Tanz in die Hölle‹*) oder dadurch, daß der Erzähler selbst als subjektiv, unwissend und irrend auftritt (*›Nennen wir ihn Anna‹*).

›Nennen wir ihn Anna‹ (1990)

Ein Maturant, der sportliche Micke Stenberg, erzählt die Leidensgeschichte des Schülers Anders Roos – und zwar in der Du-Form, in der Anrede an den unglücklichen Freund. Er hat ihn im Sommercamp der Schule kennengelernt, wo Micke als Jugendführer tätig ist. Vom ersten Tag an wird Anders zum Hackhuhn der Gruppe. Sie nennen ihn Anna, weil ein Mädchenname ungefähr die abwertendste Bezeichnung für einen Jungen seines Alters ist. Sein Auftreten scheint ihn für die Rolle des Sündenbocks zu prädestinieren. *Anna* ist ungeschickt, unsportlich (außer beim Hochsprung), er kann nicht schwimmen, sein ganzes Verhalten ist scheu und verängstigt. Und so wird *Anna* geärgert, verprügelt, gefesselt und geknebelt, krankenhaureif geschlagen – Micke erspart uns kein Detail. Dabei versucht der Unglückliche immer "Haltung zu bewahren", zu lächeln, die Qualen zu leugnen, so zu tun, als wäre alles leicht erträglich. Offensichtlich schämt er sich für das, was ihm angetan wird. Er wird nicht nur von den anderen als minderwertig betrachtet, er fühlt sich auch selbst so. Micke gelingt es nur selten, ihn vor den Quälereien zu schützen, da sie meist

hinter dem Rücken der Aufsicht erfolgen. Und die Methoden seines Kollegen Bigg, der die Prügler mit derselben Brutalität verdrischt, mit der sie sich über Anders hermachen, sind auch nicht dazu angetan, die Situation zu verbessern. Aber es kommt noch schlimmer. Es stellt sich heraus, daß *Anna* in der Schule genauso als Außenseiter behandelt wird. Das schlimmste für ihn ist jedoch, daß sein eigener Vater ihn ebenfalls ständig verprügelt und ihm einhämmert, daß er mißraten und nichts wert ist. Die einzige Hoffnung von Anders ist Micke, dem er sich immer mehr anvertraut und den er lieb gewinnt. Dieser kommt aber mit der intensiven Zuwendung und der Verantwortung, die sie mit sich bringt, nicht zurecht. *Anna* geht ihm oft auf die Nerven und er erträgt ihn nicht. Als Anders in seiner Verzweiflung Selbstmord begeht, fühlt Micke sich schuldig.

Dieser Roman schildert nicht bloß die Ausweglosigkeit eines Außenseiters. Das eigentliche Thema sind die menschlichen und gesellschaftlichen Ursachen der Gewalt. Schon bald macht Micke die autoritären Strukturen des Sommerlagers, die permanente Wettkampfatmosphäre als einen wichtigen Grund für die Brutalität der Jugendlichen aus. Er bemüht sich, die Traditionen zu ändern und z.B. die grausamen Initiationsrituale abzuschaffen. Vom *Scheff*, der Liebe statt Gewalt predigt, aber persönlich wenig Mut aufbringt, erfährt er nur wenig Unterstützung. Und als Micke in der Schule auf die Quälereien hinweist, wird er von den Lehrern zurechtgestutzt. Sie wollen einfach nicht wahrhaben, daß "so etwas" in ihrer Schule passieren kann. In vielen Auseinandersetzungen mit Anders, Bigg oder dem Scheff geht der skrupulöse Micke, früher selbst ein Opfer der Gewalt, den vielfältigen Gründen der permanenten Aggressionen nach. Er präsentiert dem Leser nach und nach ein Puzzle aus jugendlichem Terror und autoritärem Gehabe gepaart mit Gleichgültigkeit auf Seiten der Erwachsenen, die für das Schicksal von Anders verantwortlich sind. Seine pessimistische Bilanz, zugleich der letzte Satz des Romans, lautet: "Die Welt wird nie besser werden!"

›*Der Regenbogen hat nur acht Farben*‹ (1993)

Der nächste Roman des schwedischen Autors PETER POHL (im Original erschienen beide Werke 1986)¹¹ läßt ein Opfer aus der Ich-Perspektive sprechen. Heinrich kommt nach 1945 als deutsches Flüchtlingskind mit seiner schwedischen Mutter nach Schweden. Der Vater ist im Krieg gefallen. Da er die Landessprache nicht beherrscht, also ein Fremder ist, wird er von den anderen Kindern gehänselt und geschlagen. Der rassistische "Antifaschismus" der Kinder stempelt ihn ab: Deutscher=Nazi=Außenseiter, der geprügelt werden darf. Ein Bub bleut ihm die Landessprache buchstäblich ein, bis er am Boden liegend winselt: "*Nicht schlagen ihn. Heinrich spricht Schwedisch!*". Die wenigen Freunde, die er sich nach und nach schaffen kann, sterben alle an tragischen Unfällen. Heinrich bildet sich ein, er sei an ihrem Tode schuld und alle, die er liebt, seien zum Tode verurteilt. Da kommt das selbstbewußte Mädchen Ylva neu in seine Schulklasse, und alles wird anders. Sie ist seine Retterin, und mit ihr verbindet ihn eine tiefe, kindliche, aber keineswegs "unschuldige" Liebe. Doch bald zeigt sich, daß auch Ylvas Leben eine dunkle

¹¹ Es handelt sich dabei um den ersten Teil einer Trilogie, deren Fortsetzung aber noch nicht in deutscher Übersetzung vorliegt.

Seite hat, die sie vor ihm verborgen hält...

Die Mechanismen der Gewalt, die wir schon aus ›*Nennen wir ihn Anna*‹ vorgeführt bekamen, werden auch hier deutlich herausgearbeitet, und wieder sind es die sozialen Beziehungen in Institutionen wie der Schule, denen das Interesse des Autors gilt. Aber der Schwerpunkt liegt hier auf der Schilderung einer positiven Gegenwelt, die sich allerdings nicht voll entwickeln kann. Der tragische, pessimistische Grundton bleibt erhalten.

PETER POHLS Romane, die alle kein Happy-End haben, muten ihren LeserInnen einiges zu – nicht nur, weil sie ein beklemmendes Schicksal beklemmend schildern. Sie sind auch erzähltechnisch komplexer als viele andere hier besprochenen Bücher.¹² Immer wird aus der Perspektive eines Ichs erzählt, dessen Aussagen nicht einfach für Fakten genommen werden können, sondern subjektive Äußerungen, die uns nicht bloß über die Handlung informieren, sondern gleichzeitig auch die erzählende Person charakterisieren. Dabei scheint für POHL die Beschäftigung mit Gewalt immer mehr ins Zentrum zu rücken. In ›*Jan, mein Freund*‹ wird die Leidenserfahrung nur angedeutet, in ›*Nennen wir ihn Anna*‹ erzählt die Hauptfigur bereits als Kronzeuge minutiös das Leiden eines anderen, in ›*Der Regenbogen hat nur acht Farben*‹ hingegen kommt erstmals das Opfer selbst als Ich-Erzähler zu Wort. Es ist, als ob es erst der erzählerischen Vorbereitung durch den ersten Roman bedurft hätte, um das Unaussprechliche auszusprechen. Mit diesen inhaltlichen und stilistischen "Zumutungen" entfernt sich POHL vom Genre "Jugendroman", falls man überhaupt bereit ist, diese Kategorie anzuerkennen. Es gibt jedenfalls keine ästhetischen Kriterien, die POHLS Romane etwa von den MICHAEL KÖHLMEIERS ›*Musterschülern*‹ unterscheidbar machen.¹³

›*Tanz in die Hölle*‹ (1992)

Es ist die Geschichte von den körperlichen und seelischen Qualen eines Kindes, die uns der norwegische Autor TOR FRETHEIM¹⁴ erzählt, aber er erzählt diese Geschichte so sanft und so poetisch, wie Joan Baez in "Birmingham Sunday" von der Ermordung schwarzer Kindern durch den Ku-Klux-Klan singt. Dieser Gegensatz macht betroffener und trauriger als jede "harte", realistische Darstellung.

Espen muß für die Ehekrise und die wirtschaftlichen Schwierigkeiten seiner Eltern büßen. Der Vater prügelt ihn, die Mutter hält nicht zu ihm, sondern zwingt ihn noch, dem Vater zu gehorchen. Auch die Großmutter, die ihn als einzige liebt, kann ihn nur wenig schützen.

¹² Vergleiche etwa die Montage-Technik bei Pohls Erstling "Jan, mein Freund", wo sich der Leser erst nach und nach einen Reim machen kann, weil dieser Kriminalfall aus der Sicht eines Kindes erzählt wird, das selbst nicht ganz versteht, was eigentlich passiert ist.

¹³ Michael Köhlmeier: Die Musterschüler. München: Piper 1989. Auch zu der mit Köhlmeiers Roman motivgleichen Geschichte Jan de Zangers, Warum haben wir nichts gesagt? (Kevelaer: anrich 1991) wird die Abgrenzung schwer fallen.

¹⁴ Dieses Buch erhielt den "Österreichischen Jugendbuchpreis" 1993.

Die Geschichte ist ganz konsequent aus der Sicht des Kindes erzählt. Zum Beispiel beginnt die Darstellung des elterlichen Gemüseladens mit den Gerüchen, die Espen faszinieren, um gleich darauf zu "kippen". Denn der Gemüseladen ist auch ein Ort, wo er vom Vater malträtirt wird, unter dem Vorwand, er habe das faule Obst nicht sorgfältig genug ausgeklaut. Und so beginnt fast jedes der kurzen Kapitel mit einer poetischen Schilderung von Sinneseindrücken, deren bedrohlicher Zusammenhang zu Espens Leben plötzlich klar wird. Unmerklich gleitet die realistische Erzählung über in die magischen Vorstellungen, die ein untrennbarer Bestandteil von Espens Weltbild sind, ein weiterer Faktor der Kindesperspektive. Er sieht immer wieder Engel, als verlockende Boten einer Außenwelt, die ihn seine Qualen vergessen lassen. In Tagträumen hofft er auf ein anderes, besseres Leben. Die Geschichte nimmt deshalb streckenweise den Charakter eines Märchens an, aber es ist kein Glücksmärchen, das hier erzählt wird. Sehr berührend finde ich die Schilderung, wie Espen, trotz aller Mißhandlungen, an seinen Eltern hängt und ihre Erwartungen erfüllen will. Doch er wird jedes Mal enttäuscht. Im Gespräch mit der Großmutter erfährt er schließlich das Geheimnis der Familie, nämlich daß auch sein eigener Vater als Kind mißhandelt wurde...

Die Handlung wird eingeleitet und immer wieder unterbrochen durch Stellungnahmen des Erzählers selbst, in denen er seine Begegnung mit Espen an der Märchenbrücke in Oslo schildert. Die Brücke ist sowohl realer Ort wie Chiffre in der Erzählung. FRETHEIM spielt immer wieder mit dem Widerspruch zwischen Realität und poetischer Erfindung. Damit bringt er die Allgemeingültigkeit seiner "Geschichte ohne Anfang und Ende" deutlich zum Ausdruck: *"Es ist eine Geschichte ohne Anfang. Daher hat sie auch keinen Schluß. Für uns, die am Markweg aufgewachsen sind, endet die Geschichte nicht. Aber sie soll sich auch nicht wiederholen. Es darf dieselbe Geschichte nicht immer wieder erzählt werden müssen."*

Wirksamkeit der Aufklärung?

Ich teile die skeptische Hoffnung, die SIEGLINDE KLETTENHAMMER in die aufklärende Wirkung von Literatur setzt. (Vgl. ihren Beitrag in diesem Heft.) Da Literatur unsere gewohnte Wahrnehmung der Wirklichkeit irritieren und verändern kann, kann sie auch dazu beitragen, den Kreislauf der Gewalt zu durchbrechen. "Es ist zu hoffen, daß die Hartnäckigkeit dieser 'Vererbung' der Diskriminierung von einer Generation auf die nächste durch *emotionale* Bewußtmachung vielleicht etwas vermindert werden kann – vor allem in ihren 'feineren', subtileren Arten."¹⁵ Wieweit aber ein Buch seine LeserInnen anspricht, läßt sich nie voraussagen. Was wir als Lehrkräfte tun können, ist bloß, günstige Bedingungen für seine Aufnahme zu schaffen. Bei diesem, wie bei jedem wichtigen Thema, ist Behutsamkeit geboten. Nichts könnte den

¹⁵ Alice Miller: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt: Suhrkamp-Taschenbuch 1983, S. 116.

Elan der SchülerInnen mehr lähmen als eine geballte Ladung der vorgestellten Bücher, vielleicht sogar noch als Pflichtlektüre. Im Grunde können wir eigentlich nur Bücher anbieten und die Jugendlichen dann damit in Ruhe lassen, wir können ein Gespräch anbieten, aber nicht aufdrängen. Und es ist überhaupt nicht gesagt, daß der direkte Weg auch der erfolgreichste ist, daß die "politischen" Romane auch die politisch wirksamsten sind. Oft berührt ein Text mit einer einfachen Botschaft und einer klaren Identifikationsfigur mehr als ein großes gesellschaftliches Panorama. Der slowenische Autor IVAN CANKAR hat einmal eine kleine Hundegeschichte geschrieben, »Firbec«.¹⁶ Hier wird "bloß" davon erzählt, wie eine grausame Magd ein paar Hunde umbringt. Aber der kindliche Erzähler, der das Geschehen mit Wut und mit Trauer verfolgt, kann daraus sehr wohl eine allgemeine Botschaft entnehmen: *In meinem Herzen aber klang es unaufhörlich: 'Die Hungrigen treiben sich in der Welt umher; wenn Gott nicht Mitleid hat, warum sollte sich da der Mensch erbarmen?'*

Wenn es einer dieser Geschichten gelingen sollte, derart "im Herzen zu klingen", wäre schon viel erreicht.

Besprochene Jugendbücher

- Ambjørnsen, Ingvar: Die Riesen fallen. Peter und der Prof. Aarau: Sauerländer 1988
 Fretheim, Tor: Tanz in der Hölle. Wien: Herder 1992
 Hagemann, Maria: Schwarzer Wolf, Skin. Stuttgart: Thienemann 1993
 Knappe, Heinz: Wolfslämmer. Hava und Jörg dürfen nicht Freunde sein. Reinbek: Rowohlt rotfuchs 1984
 Pausewang, Gudrun: Der Schlund. Ravensburg: Otto Maier 1993
 Pohl, Peter: Nennen wir ihn Anna. Ravensburg: Otto Maier 1990
 Pohl, Peter: Der Regenbogen hat nur acht Farben. München: Hanser 1993
 Preuß, Gunter: Stein in meiner Faust. Ravensburg: Otto Maier 1993
 Saalman, Günter: Zu keinem ein Wort. Ein Kriminalfall. Berlin: Der Kinderbuchverlag 1993
 Salm, Elmar von: Brandstiftung. Würzburg: Arena 1992
 Scheub, Ute: Alte Bekannte. Den neuen Nazis und ihren geheimen Freunden auf der Spur. Reinbek: rororo-Panther 1985
 Steenfatt, Margret: Haß im Herzen. Im Sog der Gang. Reinbek: Rowohlt rotfuchs 1992
 Zanger, Jan de: Dann eben mit Gewalt. Kevelaer: anrich 1988

¹⁶ In: Ivan Cankar: Der Knecht Jernej und sein Recht. Wien: Büchergilde Gutenberg, o.J., S. 190.

Brücke zwischen den Kulturen

Migrantenliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung

■ von Sieglinde KLETTENHAMMER

Einleitung

Fast täglich werden wir mit Meldungen über Gewalttaten und rechtsextremistische Ausschreitungen von Jugendlichen konfrontiert. Untersuchungen haben gezeigt, daß Gruppenidentität, rigide Wert-Hierarchien und fest umrissene Feindbilder im Mittelpunkt des rechtsextremen Weltbildes stehen. Der Trend zu geschlossenen Weltbildern hängt eng mit den Lebensbedingungen der Jugendlichen zusammen. Einen Ansatzpunkt, geschlossenen Orientierungsmustern entgegenzuwirken, sehe ich in einem Literaturunterricht, der Migrantenliteratur, also Literatur von ausländischen AutorInnen, die in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz leben, miteinbezieht und interkulturellen Erziehungskonzepten verpflichtet ist. Im folgenden sollen auf dem Hintergrund der interkulturellen Pädagogik Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Migrantenliteratur im Unterricht vorgestellt werden.

Interkultureller Literaturunterricht mit Migrantenliteratur – eine Chance gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit?

Die komplexen Ursachen für rechtsradikales und gewaltbereites Verhalten unter Jugendlichen machen es schwer, erfolgreiche Gegenstrategien zu entwickeln. Bekanntlich bilden die Angst, den Anforderungen der Gesellschaft nicht entsprechen zu können, die Verunsicherung durch eine sich verändernde Alltagsrealität und im Zusammenhang damit die Suche nach "Sündenböcken" für das eigene Unglück und für gesellschaftliche Mißstände, einen zentralen Faktor rechtsradikalen Denkens. Einen wichtigen Ansatzpunkt, diesen Eckpfeiler rechtsextremistischen Denkens bekämpfen zu können, sehe ich im Bereich der interkulturellen Erziehung und des interkulturellen Literaturunterrichts. Voraussetzung für die gesellschaftliche Wirksamkeit interkultureller Erziehungskonzepte ist die Einsicht, daß sich auch in Österreich – wie in den anderen europäischen Ländern – eine multikulturelle Gesellschaft entwickelt hat, und zwar aufgrund der alten autochthonen ethnischen Minderheiten (Slowenen, Kroaten, Ungarn, Tschechen, Slowaken, Roma) sowie aufgrund der neuen ethnischen Minderheiten im Zuge der internationalen Arbeits- und

Kriegsmigration (Jugoslawen, Türken u.a.). Diese Tatsache sollte auch die Schule nicht ignorieren, vielmehr ist sie dazu aufgerufen, die wirtschaftlichen und politischen Hintergründe der Entwicklung hin zur multikulturellen Gesellschaft mit den SchülerInnen zu reflektieren.

Wichtig scheint mir im Zusammenhang mit der Darstellung der gesellschaftspolitischen Voraussetzungen der modernen Migrationsbewegung zum einen der Hinweis, daß Kulturen nie homogen und statisch, sondern, wie die geschichtliche und wirtschaftliche Entwicklung (nicht nur) Europas zeigt, durch das Zusammentreffen verschiedener Ethnien stets Veränderungsprozessen unterworfen sind. Zum anderen sollte das Thema 'Flucht und Asyl' von jenem der 'Arbeitsmigration' getrennt werden. Den SchülerInnen sollte klar werden, daß Asyl im Sinne der Genfer Konvention von 1951 Schutz vor Verfolgung "aus Gründen der Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder politischen Gesinnung"¹ bedeutet, während die Arbeitsmigration eine Art "Selbsthilfe des Einwanderungslandes"² ist. So erforderte das in den sechziger Jahren einsetzende wirtschaftliche Wachstum in Österreich einen höheren Arbeitskräftebedarf, der nur mit ausländischen ArbeitnehmerInnen abgedeckt werden konnte. Diese trugen durch ihre Arbeitsleistung wesentlich zum Wohlstand des Landes bei, nicht zuletzt deshalb, weil ihre schlechte soziale Absicherung die Produktionskosten senkte und die Erträge der Wirtschaft steigerte. Restriktiv gehandhabte Aufenthalts- und Arbeiterlaubnis zeigen, daß für die Ausländerbeschäftigungspolitik in Österreich ebenso wie in den anderen westeuropäischen Ländern das Rotationsprinzip leitend war, d.h., daß man von der Rückkehr der AusländerInnen nach dem zeitlich befristeten Arbeitseinsatz ausging, was in dieser Phase wohl auch in der Intention der ArbeitsmigrantInnen lag. Trotz der anfänglichen Kurzzeitperspektive vieler ausländischer ArbeitnehmerInnen lebt mittlerweile ein Großteil ihrer Ehepartner und Kinder in Österreich: zum einen, um das ins Auge gefaßte wirtschaftliche Ziel schneller zu erreichen, zum anderen wohl auch, um der familiären Entfremdung entgegenzuwirken. Wenngleich viele AusländerInnen in ihre Heimat zurückkehren wollen, sind die meisten doch in ihren Lebensinteressen so stark in Österreich verankert, daß ein längerfristiger Aufenthalt wahrscheinlich ist, sei es, weil eine Rückkehr aus politischen oder aus familiären Gründen (Schulausbildung der Kinder) nicht möglich ist, sei es, weil das angestrebte Ziel noch nicht verwirklicht werden konnte oder sich der "erreichte [...] Lebensstandard [...] nur

¹ Paul Delazer: Asyl in Österreich. In: AusländerInnen. Integration oder Assimilierung. Hrsg. von der Gesellschaft für politische Aufklärung und vom Verein zur Betreuung und Beratung von AusländerInnen in Tirol. Innsbruck 1991, S. 22-29, hier S. 22.

² Frankfurter Rundschau vom 27.11.1993.

durch harte Arbeit im Ausland"³ halten läßt. Unklar ist auch, ob die Kinder der ausländischen ArbeitnehmerInnen, von denen mehr als die Hälfte in Österreich geboren ist, in die Heimat zurückkehren werden.⁴ Sollte die Realität der multiethnischen und multikulturellen Gesellschaft nicht die Ghettoisierung, Stigmatisierung und Marginalisierung der neuen ethnischen Minderheiten vorantreiben, ist es notwendig, neben entsprechenden politischen Maßnahmen, die die Benachteiligung von Ausländern verhindern, auf bildungspolitischer Ebene Konzepte interkultureller Erziehung zu verwirklichen, die auf eine Verständigung zwischen den verschiedenen Kulturen und Ethnien ausgerichtet sind.

Neue Lernchancen

Interkulturelle Erziehung sieht im Zusammenleben mehrerer Ethnien nicht ein Defizit, sondern eine "Lernchance zwischen Minderheiten und Mehrheit"⁵ und eine Möglichkeit, Vorurteile gegenüber anderen Menschengruppen abzubauen. Da sich interkulturelle Erziehung gegen das enge Nationaldenken wendet und für ein Lernen zwischen Einheimischen und Angehörigen einer fremden Kultur eintritt, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Friedenserziehung. Empathie – die Fähigkeit, sich in den anderen hineinzufühlen, "seine Probleme mit seinen Augen zu sehen und Sympathie für ihn zu empfinden"⁶, wird gegen Rivalität gesetzt, solidarisches Handeln und die Fähigkeit, Konflikte auszutragen, stehen im Vordergrund. Ziel der interkulturellen Erziehung ist es, das ethnozentristische Denken zu überwinden, das allem Fremdkulturellen feindlich gegenübersteht und kennzeichnend für rechtsextremistische Haltungen ist.⁷

Wenngleich "jeder Blick aus dem Fenster beweist [...], daß es nach wie vor Techniker und Krieger sind, die die Welt verändern, nicht aber Dramen, Roman[e], Gedichte"⁸, und wenngleich die gesellschaftliche Wirkung einer 'ästhetischen Erziehung' angezweifelt werden muß, Literatur also wohl kaum

³ Gerhard Hetfleisch: Rotation statt Integration? AusländerInnengesetze in Österreich und AusländerInnenbeschäftigungspolitik am Beispiel Tirols. In: AusländerInnen (Anm. 1), S. 30-88, hier S. 66.

⁴ Ebenda S. 30-88.

⁵ Gabriele Pommerin: Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung für unsere Gesellschaft? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 1988, S. 137-156, hier, S. 138.

⁶ Helmut Essinger/Jochen Graf: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Hrsg. von Helmut Essinger u. Ali Ucar. Baltmannsweiler 1984, S. 15-34, hier S. 26.

⁷ Vgl. Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990 (= Die Erziehungswissenschaften), S. 126-169.

⁸ Siegfried Lenz: Mutmaßungen über die Wirkung von Literatur. In: ders.: Elfenbeinturm und Barrikade. Erfahrungen am Schreibtisch. München 1986 (= dtv 10540), S. 32-44, hier S. 40.

rechtsextremes und fremdenfeindliches Denken bei Jugendlichen verhindern kann, so enthalten literarische Texte doch das Angebot, das "Verhältnis zur Welt" und "die Urteile", die Leser und Leserinnen über sie "fällen"⁹, zu überdenken. Weil Literatur "dem Menschen die fiktive Möglichkeit schafft, mit sich selbst in verschiedenen Sprachen zu sprechen"¹⁰, können Leser die vertraute Lebenspraxis von einer anderen Perspektive aus sehen, gesellschaftlich anerkannte Denkmuster als Vorurteile erkennen und das Verständnis der Wirklichkeit neu überprüfen und verändern.

Migrantenliteratur, Literatur von ausländischen AutorInnen, die in der Bundesrepublik, in Österreich oder in der Schweiz leben, ist eine dieser Sprachen, die den Erfahrungshorizont und die Urteilsfähigkeit von SchülerInnen erweitern kann, indem sie diese mit bisher unbekanntem Denkweisen, Handlungsweisen und Empfindungen konfrontiert. In Gedichten, Dramen und Prosatexten erfahren wir aus der Perspektive der Betroffenen die Beweggründe, die Menschen zur Migration veranlassen, wir lernen ihre Situation in der Fremde kennen, wir erleben die Spannungen eines Lebens in unterschiedlichen Kulturen, aber auch die Weigerung, sich auf eine Kultur, auf eine Nationalität festlegen zu lassen. Kulturen manifestieren sich in der Migrantenliteratur nicht als unveränderliche und homogene, sondern als historisch gewordene und veränderbare Gebilde, und wir gewinnen durch diesen Blick von außen Einblick in unsere Gesellschaft und ihren Zustand. Literatur der Migration als "Axt [...] für das gefrorene Eis in uns"¹¹ Auf jeden Fall ist sie die Sprache der Menschen, die mit uns leben, vielfach auch die Sprache der an den Rand Gedrängten, der es gilt, Gehör zu verschaffen. Indem Migrantenliteratur Erfahrungen eines Lebens zwischen den Kulturen artikuliert, bietet sie ausländischen SchülerInnen die Möglichkeit, ihre kulturelle Identität zu reflektieren, sich mit den aufgeworfenen Problemen zu identifizieren oder sich von ihnen zu distanzieren und auf diese Weise die eigene Situation besser zu verstehen und zu durchschauen. Inländische SchülerInnen dagegen können durch die Beschäftigung mit Migrantenliteratur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einheimischen und ausländischen Bürgern kennenlernen, und sie können für die Schwierigkeiten und für den kulturellen Hintergrund anderer ethnischer Gruppen sensibilisiert werden. Voraussetzung für interkulturelles Lernen in multinationalen Lerngruppen ist, daß der/die LehrerIn ein Klima schafft, in dem sich SchülerInnen gegenseitig ernst nehmen, bereit sind, einander zuzuhören, und gegensätzliche Standpunkte, die sich aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsformen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen ergeben, tolerieren und im Gespräch austragen können.

⁹ Ebenda S. 41.

¹⁰ J. M. Lotman: Die Struktur literarischer Texte. München 1972 (= UTB 103), S. 101.

¹¹ Franz Kafka an Oskar Pollak, 27. Januar 1904. In: ders.: Briefe 1902-1924. Frankfurt a. M. 1958 (= Gesammelte Werke), S. 28.

Im folgenden werde ich nach einer Begriffsklärung der Bezeichnungen "Migrantenliteratur", "Ausländerliteratur" und "Gastarbeiterliteratur" sowie einer kurzen Beschreibung ihrer Stellung im Literaturbetrieb Deutschlands, Österreichs und der Schweiz eine Erzählung der Migrantenliteratur vorstellen und an ihr Aspekte eines interkulturell orientierten Literaturunterrichts exemplarisch aufzeigen. Die Erzählung ›Kleinbürgers Leiden‹ der türkischen Autorin Aysel ÖZAKIN ist 1982 im Erzählband ›Soll ich hier alt werden‹¹² erschienen. ÖZAKIN beschäftigt sich in den Erzählungen dieses Bandes von unterschiedlichen Perspektiven aus mit Erfahrungen der Migration, mit kultureller Identität und mit nationalen Stereotypen und gibt Einblick in die komplexen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten ihres Herkunftslandes, so daß deutsche und türkische LeserInnen die Möglichkeit haben, mit der fremden bzw. der eigenen Kultur ins Gespräch zu kommen.

Zu den Begriffen "Gastarbeiterliteratur", "Ausländerliteratur" und "Migrantenliteratur"

Die Bezeichnungen "Gastarbeiterliteratur", "Ausländerliteratur" oder "Migrantenliteratur" beschreiben ein Phänomen, das Ende der siebziger Jahre zuerst im Literaturbetrieb der Bundesrepublik sichtbar wurde. Hatten bis zur Mitte der siebziger Jahre die Reportagen der "Dortmunder Gruppe 61", des Westberliner "Werkkreises Literatur der Arbeitswelt" und die Reportagen GÜNTER WALLRAFFS engagierten Lesern und Leserinnen einen Einblick in den Alltag der ArbeitsmigrantInnen gegeben, so meldeten sich im Laufe der siebziger Jahre die MigrantInnen selbst sowohl in deutscher Sprache als auch in der eigenen Muttersprache in einer Reihe von Veröffentlichungen zu Wort. In Gedichten und Prosatexten machten sie ihre Erfahrungen in der Fremde zum Gegenstand der literarischen Auseinandersetzung. 1979/80 kam es zu zwei Zusammenschlüssen ausländischer AutorInnen und KünstlerInnen. Die Reihe ›Südwind gastarbeiterdeutsch‹ der Bremer Edition CON, die ab 1983 unter dem Titel ›Südwind-Literatur‹ im Neuen Malik Verlag in Kiel erschien, verschaffte den ArbeitsmigrantInnen ein Publikationsforum für ihre Texte und vertrat diese zweite, verdrängte Kultur auch verlegerisch wirksam. Der 1980 in Frankfurt am Main gegründete "Polynationale Literatur- und Kunstverein" – kurz PoLiKunst –, der mit der "Südwind"-Gruppe personell verbunden war, wollte ebenfalls ausländische Kulturschaffende durch Veranstaltungen und ein Jahrbuch bekanntmachen und aus der Marginalisierung herausführen. Zu den Gründungsmitgliedern des PoLiKunst-Vereins und der Reihe ›Südwind-

¹² Aysel Özakın: Soll ich hier alt werden. Erzählungen. Hamburg 1982. Wiederveröffentlicht in Aysel Özakın: Deine Stimme gehört dir. Erzählungen. Hamburg 1992 (= Sammlung Luchterhand 1103).

Literatur gehörten die Italiener FRANCO BIONDI und GINO CHIELLINO, YUSUF NAOUM aus dem Libanon, RAFIK SCHAMI und SULEMAN TAUFIQ aus Syrien. Gefördert wurde die Migrantenliteratur etwa zur gleichen Zeit auch vom Münchner Institut "Deutsch als Fremdsprache", das mehrere Literaturwettbewerbe mit den Themen "Deutschland – fremdes Land" (1979), "Als Fremder in Deutschland" (1980) und "In zwei Sprachen leben" (1982/83) für deutsch schreibende AusländerInnen veranstaltete. In der Folge konnte eine Auswahl der eingesandten Beiträge in Anthologien des Deutschen Taschenbuchverlags erscheinen¹³, es wurden Kolloquien organisiert und der Adalbert-von-Chamisso-Literaturpreis eingerichtet, der "Autoren nichtdeutscher Muttersprache", die "in deutscher Sprache" schrieben oder deren Werke "in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem Entstehungsprozeß ins Deutsche übertragen worden sind"¹⁴, unterstützte. Die Herausgeber der Reihe ›*Südwind-Literatur*‹ und der PoLikunst-Verein beabsichtigten, "die Literatur der Gastarbeiter selbständig und kontinuierlich herauszugeben" und die "Verhältnisse" bloßzulegen, "unter denen die Gastarbeiter leben und unter denen ein Mensch zum Gastarbeiter gemacht wird, damit sie aufgehoben werden können".¹⁵ Aus diesem Pro-

Heide Rösch: Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1992 Interdisziplinären Studien zum Verhältnis von Migration, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 5)

In diesem Buch werden die AutorInnen ARAS ÖREN, AYSEL ÖZAKIN, FRANCO BIONDI und RAFIK SCHAMI vorgestellt. Die Autorin definiert den Begriff "Migrationsliteratur" und entwickelt Umrisse einer interkulturellen Literaturdidaktik. Die Arbeit, die sich auf Erfahrungen dreier Disziplinen (Interkulturelle Pädagogik, Deutsch als Zweitsprache und Germanistik) stützt, ist für DeutschlehrerInnen empfehlenswert, unabhängig, ob sie mit österreichischen oder mit ausländischen SchülerInnen arbeiten.

gramm entwickelte sich eine "Literatur der Betroffenheit", die autobiographische und authentische Schreibweisen bevorzugte. Selbstbehauptung, Auseinandersetzung mit der neuen Identität in der Fremde und Solidarität mit anderen deklassierten Minderheiten wurden zu tragenden Elementen der Migrantenliteratur in dieser ersten Phase. Sehr bald erkannte man aber die Gefahren, die das von FRANCO BIONDI und RAFIK SCHAMI formulierte literaturpolitische Anliegen beinhaltete. So war zum einen eine große Zahl der

¹³ Vgl. die im dtv-Verlag von Irmgard Ackermann herausgegebenen Anthologien: Als Fremder in Deutschland. München 1982; In zwei Sprachen leben. München 1982; Türken deutscher Sprache. München 1983.

¹⁴ Harald Weinrich: Der Adalbert-von-Chamisso-Preis. Zit. nach Rainer Kreams: Geschrieben von "inländischen Ausländern": die Migrationsliteratur in der Bundesrepublik Deutschland. In: Info DAF 17, 1990, Nr. 1, S. 46-60, hier S. 49.

¹⁵ Franco Biondi/Rafik Schami: Literatur der Betroffenheit. Zit. nach Rainer Kreams (Anm. 14), S. 47.

ausländischen AutorInnen nicht als "GastarbeiterInnen" zu bezeichnen, sondern gehörte zur privilegierten Schicht des Bildungsbürgertums, zum anderen wurde auch die thematische Einschränkung und die Vereinnahmung der "Gastarbeiterliteratur" für politische Zielsetzungen offenbar, die ästhetische Kriterien in den Hintergrund treten ließen. Der Kölner Romiosini-Verlag, der perspol-Verlag in Hamburg, die Berliner Verlage Ararat und Express-Edition konzentrierten sich in der Folge ebenso wie der Dağyeli-Verlag in Frankfurt oder die 1980 vom türkischen Autor YÜKSEL PAZARKAYA gegründete Zeitschrift ›*Anadil*‹ nicht ausschließlich auf das Gastarbeiterproblem, sondern im Mittelpunkt ihrer Bestrebungen, einen multikulturellen Literaturbetrieb aufzubauen, stand die Förderung des Kulturaustauschs zwischen Deutschland, Griechenland, dem Iran und der Türkei. Die Literatur der Migration wurde in ein Programm eingebunden, das auch die jeweilige nationale Literaturtradition förderte. Türkische Autoren wie YÜKSEL PAZARKAYA, ARAS ÖREN oder AYSEL ÖZAKIN haben sich von vornherein gegen ihre Klassifizierung als Gastarbeiterautoren ausgesprochen. Die Distanzierung türkischer AutorInnen vom Etikett "Gastarbeiter- bzw. Ausländerliteratur" ist im Zusammenhang mit der besonderen Situation der türkischen Migrantenliteratur zu sehen. Ein Großteil der im Ausland lebenden türkischen AutorInnen (z.B. FAKIR BAYKURT, DURSUM AKCAM, AYSEL ÖZAKIN) begann nicht erst unter den Bedingungen der Arbeitsmigration zu schreiben, sondern betätigte sich schon vor der Emigration, die vor allem 1980 nach dem Militärputsch in der Türkei einsetzte, schriftstellerisch. Stärker noch als für die schreibenden ArbeitsmigrantInnen ist für diese AutorInnen das Türkische als Literatursprache und die Literaturtradition der Türkei von Bedeutung. Mittlerweile ist die Migrantenliteratur nicht mehr nur auf alternative Verlage beschränkt. AutorInnen wie ARAS ÖREN, AYSEL ÖZAKIN, ZEHRA ÇIRAK, SALIHA SCHEINHARDT, RAFIK SCHAMI, FRANCO BIONDI oder EMINE SEVGI ÖZDAMAR stehen heute im Programm der großen deutschen Verlage wie dtv, Kiepenheuer & Witsch, Herder, Rotbuch, Luchterhand, Rowohlt, Hanser und anderer deutscher Verlags-häuser.¹⁶

Sieht man von der Veröffentlichung der Literatur der autochthonen ethnischen Minderheiten ab, so ist der Befund im Hinblick auf die Literatur anderer ethnischen Minderheiten in Österreich im Unterschied zu Deutschland

¹⁶ Vgl. dazu Die emigrierte Kultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Hrsg. von Rolf Ehnert und Norbert Hopster. 2 Bde. Frankfurt a. M.-Bern-New York-Paris 1988 (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 22). Vgl. zur Geschichte und zu Themen der Migrantenliteratur das Heft "Gastarbeiterliteratur" der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 14, 1988; Rainer Kreams (Anm. 29); Sigrid Weigel: Literatur der Fremde – Literatur in der Fremde. In: Gegenwartsliteratur seit 1968. Hrsg. von Klaus Briegleb und Sigrid Weigel. München, Wien 1992 (= Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur Bd. 12), S. 182-229; Andrea Zielke: Migrantenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Hamburg 1992.

recht spärlich. Zwar gibt es regionale interkulturelle Vereine, wie den "Verein für österreichisch-türkische Freundschaft in Tirol"¹⁷, und multiethnische Kulturinitiativen – wie den YU Theaterverein für kulturelle Völkerverbindung¹⁸ oder das Deutsch-türkische Jugendtheater "Kulisse"¹⁹, beide in Wien, – sowie Lesungen mit ausländischen AutorInnen und eine Schreibwerkstatt von und für AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache an der Volkshochschule Ottakring, jedoch ein quasi institutionalisierter multikultureller Literaturbetrieb existiert in Österreich nicht. Anders als in Deutschland konnten ausländische AutorInnen, die in Österreich leben, in Österreich selbst nur vereinzelt und mit verstreuten Publikationen an die Öffentlichkeit treten. Die iranische Autorin NAHID BAGHERI-GOLDSCHMIED veröffentlichte etwa ihre Lyrikbände ›Mohnrote Zeichen‹ (1980) und ›Treffen im Herbst‹ (1986) im Selbstverlag. Sie ist auch Herausgeberin der seit drei Jahren erscheinenden zweisprachigen Kulturzeitschrift ›Sochane Aschena‹, in Zusammenarbeit mit im Exil lebenden iranischen Künstlern. Auch der Gedichtband ›Unter einem geliehenen Himmel‹ des in Vorarlberg lebenden Autors KUNDEYT ŞURDUM ist 1988 im Piper-Verlag in München erschienen. Die meines Wissens erste selbständige Publikation eines in Österreich lebenden ausländischen Autors, der der modernen Migrationsbewegung zugerechnet werden kann, in einem österreichischen Verlag ist der 1989 im Wiener Verlag "Der Apfel" erschienene Gedichtband ›Meine rotzige Hoffnung‹ des türkischen Lyrikers ŞERAFETTIN YILDIZ, der in Wien lebt. 1991 wurde dann im Salzburger Otto Müller Verlag der Band ›Landlos‹ publiziert. Fotos von NIKOLAUS WALTER dokumentieren darin den Alltag und die Lebensformen von Türken in Vorarlberg, und Gedichte von KUNDEYT ŞURDUM reflektieren die Situation der Migranten. Auch der von FELIX MITTERER unter dem Eindruck des Ausländervolksbegehrens und der wachsenden Fremdenfeindlichkeit zusammengestellte und 1992 im Verlag Jugend & Volk erschienene Band ›Fremdsein‹ versammelt kaum Texte der neuen ethnischen Minderheiten, und die Sammlung ›Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge‹ der Wiener Deutschlehrerin HELGA GLANTSCHNIG, in der ausländische Kinder in einer Art Lexikon deutsche Wörter in der für sie noch fremden deutschen Sprache erklären, wurde 1993 bei Luchterhand veröffentlicht. Im Rahmen eines Projektes der "Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur" in Wien wurden Kontakte zu folgenden ausländischen AutorInnen geknüpft: HAMID SADIR (auch Filmemacher, Wien), YÜKSEL KOCADORU (Klagenfurt), BRANKO ANDRIC (Wien), ROSA EMILIA CORTEZ (Wien), MARIELLA SCHERLING (Hohenems) und HAMID

¹⁷ Vgl. die Tiroler Tageszeitung vom 18. November 1992.

¹⁸ Vgl. die Wiener Zeitung vom 27.5.1988.

¹⁹ Vgl. die Volksstimme vom 3. Oktober 1990.

MECHMECH (Wolfurth).²⁰ Für die weitgehende Absenz einer Migrantenliteratur in Österreich sehe ich mehrere Gründe: zum einen war die Migrationsbewegung in Österreich lange nicht so stark wie in Deutschland, dementsprechend eingeschränkt waren auch die Initiativen für ein multikulturelles Zusammenleben; weiters dürften viele Intellektuelle (insbesondere türkische) in erster Linie den Weg in die deutschen Metropolen gesucht haben, und schließlich hat sich der österreichische Literatur- und Kulturbetrieb aufgrund der Geschichte Österreichs noch am ehesten für die lange vernachlässigten autochthonen Minderheiten als für die literarischen Versuche der neuen Minderheiten interessiert. Ähnlich scheint die Situation in der Schweiz zu sein. Zwar veranstaltete das Linguistische Seminar der Universität Bern 1984 und 1987 analog zum Institut "Deutsch als Fremdsprache" der Universität München einen Literaturwettbewerb für Ausländer zum Thema "Fremd in der Schweiz. Erfahrungen in einer neuen Umwelt", und die eingesandten Texte wurden in einer Anthologie veröffentlicht²¹; trotzdem gelang es nur wenigen dieser AutorInnen in Schweizer Verlagen zu veröffentlichen. Dazu gehört die Jugoslawin DRAGICA RAJČIĆ, deren Gedichte in einer rudimentären Fremdarbeitersprache Migrationserfahrungen aussprechen:

Ausländer Kind

*nur Kind
zehn Jahre, dunkel, ein Kind nur
mager, verspielt
Zimmerwand Bruce Lee, Rambo
Schreibpult
nicht zu Hause benutzte Worte
Schulbuch tortur*

*Die Mutter schweigt viel
Vatter immer nur Fabrik
alles für Ihm
drausen zu spielen verleidet
kalt ist es in
diesem Land
Schwester ausgezogen
jezt liegt ganzes Familie Zukunft auf Ihm
er denkt
"wen ich gross bin
gehe ich nach America"²²*

²⁰ Für diese Informationen danke ich Frau Dr. Evelyne Polt-Heinzl von der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur.

²¹ Vgl. die Neue Zürcher Zeitung vom 12.12.1984 und vom 11.5.1988 sowie die Anthologie Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern. Hrsg. von J. Kummer u. a. Bern 1987.

²² Dragica Rajcic: Lebendigkeit Ihre zurück. Gedichte. Zürich 1992, S. 63.

Wider das Denken in Stereotypen.

AYSEL ÖZAKINS Erzählung ›Kleinbürgers Leiden‹

Die türkische Autorin AYSEL ÖZAKIN deckt in der Erzählung ›Kleinbürgers Leiden‹²³ in satirischer Form auf, wie die Bilder, die man sich von sich selbst, vom eigenen Land und von anderen macht, die Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturkreise verhindern. Zugleich macht sie in dieser Erzählung aber auch sichtbar, daß nationale Stereotype eng mit den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen verquickt sind. Die Erzählerin richtet ihren Angriff – wie es dem Wesen der Satire entspricht – nicht direkt gegen die in der Erzählung vorkommenden Personen. Sie bilden vielmehr die Folie, auf der ein allgemeiner Zustand angeprangert wird, nämlich jene Denkweise, die Verallgemeinerungen statt Differenzierungen bevorzugt und die die Vielschichtigkeit der Umwelt durch einfache Erklärungsmuster einebnet.²⁴

Kurz das Handlungsgerüst der Erzählung: Die Türkin Selma, die mit ihrem Mann Kemal schon seit längerer Zeit in Deutschland lebt, hat sich entschlossen, ihre deutschen Arbeitskollegen zum Abendessen einzuladen. Mit viel Anstrengung bereitet sie 'typisch' türkische Gerichte zu: "Tscherkessen-Huhn [...], Teigrollen, gefüllte Weinblätter, feingewiegte Gurken in Knoblauch-Joghurt, Salat aus weißen Bohnen" (KL, 71). Die Gäste kommen, scheinen sich auch gut zu unterhalten und nehmen von allen Speisen. Unberührt bleiben zum Erstaunen der Gastgeberin nur das Tscherkessen-Huhn und die Weinblätter. Als Frau Braun nach mehrmaligen Aufforderungen doch von den Weinblättern nimmt und bemerkt: "Ein griechisches Gericht, nicht wahr?", reagiert Selma gekränkt, haben die Griechen doch ihrer Meinung nach "viele [...] von der Musik angefangen bis hin zum Wein, den Türken gestohlen". Nur aus Höflichkeit antwortet sie – allerdings "mit einem spöttischen Lächeln" – : "Nein, Frau Braun, Dolma ist ein urtürkisches Gericht." (KL, 77)

Da aus der Perspektive Selmas erzählt wird und innere Monologe immer wieder den Erzählerbericht über die Vorbereitungen für das Festessen unterbrechen, gewinnen wir Einblick in Selmas psychische Befindlichkeit, und wir erfahren, warum sie auf diese scheinbar harmlose Bemerkung beleidigt reagiert. Der satirische Effekt ergibt sich dabei aus dem Zusammenprall von Sein und Schein, von scheinbar ungebrochenem kulturellen Selbstverständnis und gesellschaftlicher Realität. So erweist sich Selmas Einladung als Akt der

²³ Aysel Özakin: Kleinbürgers Leiden. In: dies.: Deine Stimme gehört dir (Anm. 12), S. 71-77. In der Folge fortlaufend zitiert als KL, Seitenangabe.

²⁴ Vgl. Jürgen Brummack: Zu Begriff und Theorie der Satire. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 45, 1972, Sonderheft, S. 275-377, hier S. 333f.

Selbstrepräsentation und der Repräsentation der eigenen Kultur.²⁵ Provoziert wird die (nicht nur) "kulinarische Repräsentation"²⁶ der eigenen kulturellen Identität von Selmas fremdkultureller Umgebung. Weil man den türkischen Bürgern die kulturelle Anerkennung verweigert, sie mit den Stereotypen 'unmodern' und 'schmutzig' abwertet und Selma in ihrem Selbstwertgefühl kränkt, will sie im Gegenzug ihren Arbeitskollegen durch ein inszeniertes, 'typisch' türkisches Festmahl die Haltlosigkeit ihrer Werturteile vor Augen führen und sie als Vorurteile entlarven. Die Situation des gemeinsamen Abendessens führt zum einen die Normen und Konventionen vor, denen dieses gesellschaftliche Ritual in der jeweiligen Kultur unterliegt, zum anderen macht sie aber auch die Spannungen sichtbar, denen Selma seit ihrer Übersiedlung nach Deutschland ausgesetzt ist. Die stereotypen Vorstellungen, die Selmas Arbeitskollegen von der Türkei und den Türken haben, beantwortet Selma ihrerseits wiederum mit Rollenklischees, die entweder diese kulturellen Zuschreibungen bestätigen oder sie revidieren sollen, je nachdem, ob Selma sich darin in ihrem Lebensentwurf bestätigt sieht oder nicht. So versucht sie, den Eindruck der "ideale[n] Hausfrau und Mutter" (KL, 74) zu erwecken, obwohl sie berufstätig ist und unter den Arbeitsbelastungen leidet. In ihrem Haus ist sie auf peinliche Ordnung bedacht, die Deutschen sollten "ihre eigenen Gammler ansehen" (KL, 73). Selma empfängt die Gäste im "lila Jerseykleid", sie hat dezentes Make-up aufgetragen und achtet darauf, daß jeweils ein "Herr und eine Dame nebeneinandersaßen" und man sehen konnte, "Selma war eine moderne Türkin" (KL, 75). Auch das Bild von der türkischen Gastfreundschaft sollte aufrechterhalten werden, und das, obwohl Selma am Arbeitsplatz permanent Kränkungen erfahren muß, und Kemal – ihr Mann – durch die schwere Arbeit früh gealtert ist und meist "müde und erschlagen vor dem Fernseher" (KL, 73) sitzt. Jede Mithilfe eines Gastes, insbesondere die eines Mannes, wird von Selma entschieden zurückgewiesen, denn sie sieht es als ihre "Aufgabe" an, in der Fremde "türkische Sitten und Gebräuche aufs beste zu vertreten" (KL, 76). Auch die Gäste lösen sich nicht von Normen und Konventionen, sie bringen Blumen mit und sind entgegen ihrem alltäglichen Verhalten "zuvorkommend und umgänglich". Sätze wie "Hast du eine schöne Wohnung", "Schick siehst du aus, Selma", "Hast du das alles allein zubereitet" (KL, 74f.) erweisen sich als Höflichkeitsfloskeln, und Kemals Erzählungen vom "Klima in der Türkei" und von "touristisch interessanten Stätten" (KL, 76) bleiben im Bereich der Konvention fremdkultureller Konversation. Das Verschanzen von Gastgeber und Gästen hinter den jeweiligen kulturellen Konventionen verhindert jede wirkliche interkulturelle Kommunikation, so daß es bis zum Schluß ungeklärt

²⁵ Vgl. zum Typus der "Repräsentationsmahlzeit" in der Literatur Alois Wierlacher: Vom Essen in der deutschen Literatur. Mahlzeiten in Erzähltexten von Goethe bis Grass. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1987, S. 167-179 u. S. 229.

²⁶ Ebenda S. 171.

bleibt, warum die Gäste nichts vom "Tscherkessen-Huhn" und von den "Weinblattröllchen" essen wollen. Weil diese Speisen für die Gäste tatsächlich "unsauber" (KL, 76f.) aussehen, wie Selma vermutet? Oder, weil es sich beim Tscherkessen-Huhn ursprünglich um das Gericht einer in der Türkei unterdrückten Minderheit handelt oder die Gäste die Weinblätter mit Griechenland – dem historischen Gegner der Türkei – in Verbindung bringen und die Gastgeberin daher nicht beleidigen wollen? Die Schlußpointe der Erzählung – Selmas spöttische Antwort auf die Frage von Frau Braun – offenbart prägnant, was zuvor in den inneren Monologen Selmas mehr oder minder deutlich zum Ausdruck gekommen ist, nämlich ihr Befangensein in nationalen Stereotypen, die den Charakter von Vorurteilen haben. Selma kränken zwar die Vorurteile, denen sie sich als Türkin in fremdkultureller Umgebung ausgesetzt sieht, trotzdem vermag auch sie sich nicht von einem Denken in Stereotypen zu lösen. Dieses richtet sich nicht nur gegen die Deutschen und die Griechen, sondern gegen alles, was ihren Vorstellung von einer geordneten Gesellschaft widerspricht und die einmal erreichte gesellschaftliche Stellung gefährden könnte: Selma und ihrer Familie ist der Aufstieg in die Mittelschicht gelungen, sie lebt in Berlin-Kreuzberg in einer schönen Wohnung, in der Türkei besitzt die Familie aufgrund der schweren Arbeit im Ausland "schon jetzt [...] zwei Wohnungen" (KL, 75). Bedroht fühlt sich Selma in Deutschland von Alkoholikern, Hippies und Hausbesetzern, insbesondere aber auch von anderen nationalen Minderheiten wie Arabern und Migranten aus Srilanka, ja es scheint ihr, als komme in letzter Zeit "alles, was sich gegen die eigene Behörde auflehnt und strafbar gemacht hat", nach Deutschland, so daß das Land zu einem "richtige[n] Anarchistennest" (KL, 72) werde. Die Machtübernahme des Militärs hätte die Verhältnisse in der Türkei in dieser Hinsicht zum Glück geändert, meint Selma.

Die gesellschaftliche und soziale Stellung, die Selma und ihre Familie in Deutschland und in der Türkei erreicht haben, wirkt sich auch auf ihre Einschätzung der weiblichen Rollenmuster aus. Der soziale Aufstieg und die damit verbundene Übernahme westlicher Lebensmuster entfremdet sie einerseits den "kummerbeladenen und leidgewohnten Frauen aus den Dörfern Anatoliens" (KL, 72), die als Arbeiterinnen nach Westeuropa gekommen sind und noch das traditionelle Kopftuch tragen, andererseits ist Selma aber doch noch so stark traditionellen Rollenmustern verhaftet, daß sie sich mit bestimmten weiblichen Rollenerwartungen (Hausfrau und Mutter) identifiziert und sie zu erfüllen trachtet. Befreundete Büroangestellte, die sie in Hinblick auf "Bildung" und "gesellschaftliche Stellung" (KL, 73) als ihr ebenbürtig betrachtet, die aber mit den überkommenen Rollenmustern der türkischen Frau gebrochen haben, lehnt sie deshalb als "zu *deutsch*" ab. Den Konflikt zwischen den Kulturen, der die Frauen untereinander entfremdet, kommentiert sie mit den Worten: "Wir verstehen uns nicht mehr. Ich glaube, wir sind hier alle ziemlich mit den Nerven herunter." (KL, 73)

AYSEL ÖZAKIN führt in dieser Erzählung die Haltung einer Gesellschaftsschicht vor, der unter großen Mühen der gesellschaftliche Aufstieg von der ländlich-bäuerlichen Schicht in die Mittelschicht gelungen ist, die sich an westlichen Lebensmustern orientiert und nicht nur darauf bedacht ist, die einmal erreichte persönlich gesicherte Position zu halten, sondern sie auch nach außen hin zu dokumentieren. Das Ordnungs- und Sicherheitsbedürfnis und die Identifikation mit autoritären Machtstrukturen im politischen und privaten Bereich führen letztlich zu einem verkürzten Blick auf die tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse und zu einem Denken in Stereotypen, das sich gegen Angehörige anderer Ethnien und gegen Menschengruppen richtet, deren Verhalten sich vom Gewohnten abhebt. Die Ironie des Titels ›Kleinbürgers Leiden‹ sowie der Erzählung insgesamt liegt in der Tatsache, daß dieses Denken selbst dann nicht aufbricht, wenn es mit stereotypen Vorstellungen anderer konfrontiert wird, die sich gegen die eigene kulturelle Identität richten. Die thematische und ästhetische Vielschichtigkeit dieses Textes ermöglicht interkulturelles Lernen auf verschiedenen Ebenen:

- Auf der außertextuellen Ebene macht AYSSEL ÖZAKINS Erzählung eine differenzierte Auseinandersetzung mit den politischen und sozialen Verhältnissen der Türkei notwendig. Zu diskutieren wäre das Prinzip des Kemalismus als leitender Staatsidee der Türkei, das sich vor allem um eine Modernisierung des Staates, um Laizismus und Republikanismus bemüht und Angehörige der Mittelschicht anspricht; ferner das soziale Gefälle zwischen Stadt und Land, das Entstehen der Migrationsbewegung bzw. die Einwanderungsländer der Türken, Probleme völkischer Minderheiten wie der Griechen und Tscherkessen in der Türkei, die Bedeutung der Religion im Staat und die Rolle des Militärs. Den stereotypen Türkei-Bildern der SchülerInnen kann durch solche Informationen entgegengewirkt werden. Vergleiche zum politischen und sozialen System Österreichs würden sich in fast all diesen Punkten anbieten. Der Bildband ›Landlos‹ von KUNDEYT ŞURDUM und NIKOLAUS WALTER könnte den Einstieg in die Migrationsthematik erleichtern und den Österreich-Bezug herstellen.
- Auf der inhaltlichen Ebene macht die Erzählung SchülerInnen mit Formen kultureller Repräsentation der eigenen kulturellen Identität und mit kulturellen Ritualen ("Einladung zu einem festlichen Abendessen") bekannt, die in der jeweiligen Kultur durch ein Netz unterschiedlicher Normen und Konventionen bestimmt sind. Interkulturelle Kommunikation scheitert nicht zuletzt daran, daß einem kulturspezifische Regeln kultureller Umgangsformen verborgen bleiben bzw. Unklarheiten und Mißverständnisse nicht ausgeräumt werden können. Ein Vergleich kultureller Umgangsformen am Beispiel "Einladung zu einem festlichen Abendessen" (z.B. in Form eines szenisches Spiels) kann den SchülerInnen die vielfältigen und unterschiedlichen Normen und Konventionen, denen kulturelle Handlungen unterliegen, bewußt machen. Hinzuweisen wäre auch darauf, daß das Nebeneinander verschiedener Ethnien Einfluß auf die Alltagsrealität nimmt, etwa in der Form, daß eine Gruppe die 'typischen'

Speisen der anderen übernimmt.

- Auf thematischer Ebene konfrontiert die Erzählung SchülerInnen mit Stereotypen, die verschiedene Personengruppen betreffen: Alkoholiker, Hippies, Hausbesetzer, Frauen, Türken, Deutsche. Lernziel ist es, die Widersprüche im Denken der Hauptfigur aufzudecken, die Stereotype als solche zu erkennen und zu hinterfragen sowie Bezüge zur eigenen Alltagserfahrung herzustellen. Diskussionen über die Rolle der Frau in der türkischen und in der westlichen Gesellschaft und im Zusammenhang damit Hinweise auf gesellschaftspolitische Veränderungen (Vordringen des Kapitalismus, Industrialisierung) könnten SchülerInnen das Eingebundensein von Rollenmustern in soziale und ökonomische Prozesse deutlich machen. Als möglicher Einstieg würde sich anbieten, den SchülerInnen zunächst nur den Titel der Erzählung vorzulegen und ihre Assoziationen und Hypothesen über den Erzählverlauf zu sammeln.
- Schließlich lernen die SchülerInnen auf der ästhetischen Ebene die Satire als eine interkulturelle literarische Form kennen, die – ausgehend von einem konkreten Anlaß – auf dem Hintergrund eines impliziten Ideals einen allgemeinen Mißstand angreift. Der satirische Effekt ergibt sich in dieser Erzählung aus der Kontrastierung verschiedener Stereotype. Am Textschluß erreicht die Satire in einer Pointe ihren Höhepunkt.

Schlußbemerkung

Die Literatur ausländischer AutorInnen bildet einen wichtigen Bestandteil der Gegenwartsliteratur. In einer Vielzahl von Texten und in unterschiedlichen literarischen Formen (autobiographische Erzählung, Märchen, Satire) reflektiert sie Probleme, die unsere gesellschaftliche Realität prägen: das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, den Verlust von Heimat, die Sehnsucht und die Suche nach einem Ort der Zugehörigkeit, Fremdenfeindlichkeit und ein Leben in mehreren Sprachen. Indem sie Erfahrungen in einer komplexen Welt zur Sprache bringt, wirkt sie der Tendenz zu vereinfachenden und generalisierenden Vorstellungen entgegen. Ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht bietet daher die Chance, geschlossenen Weltbildern ein Korrektiv entgegenzuhalten. Dem widerspricht auch nicht, daß AutorInnen wie RAFIK SCHAMI, Aysel ÖZAKIN, KUNDEYT ŞURDUM, ŞERAFETTİN YILDIZ oder ZEHRİ ÇIRAK sich immer wieder auch Themen zuwenden, die in keinem unmittelbaren Bezug zur Migration stehen.

Wichtige Hinweise über Veröffentlichungen ausländischer AutorInnen erhielt ich vom Innsbrucker Zeitungsarchiv (Institut für Germanistik, Universität Innsbruck).

☞ Sieglinde Klettenhammer ist Assistentin am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

GEWALT ALS UNTERRICHTSTHEMA

Die Welt der falschen Bilder Methoden und Hinterfragungen zum Thema "Rechtsradikalismus" im Unterricht

■ von Hans Peter GRASS

Das Thema trifft

Materialien und Seminare zu Rechtsextremismus schießen aus dem Boden. Ein Jahr nach Rostock, Mölln und Solingen stürzen sich die Institutionen in die Aufarbeitung. Innerhalb kürzester Zeit wurden im Herbst 1993 allein in der Stadt Salzburg fünf Seminare angeboten, die jeweils um dasselbe Thema kreisten: Rechtsextremismus, Jugend und Gewalt. Auch wenn sich kaum jemand konkrete Lösungen oder Rezepte erwarten durfte, war die Beteiligung rege und die Nachfrage hält an. Kein Wunder. Zum einen haben sich die Medien des Themas angenommen. Mit Bildern gewalttätiger Jugendlicher, Hitlergrüßen und Nazi-Parolen schüren sie Angst und Betroffenheit, besonders auch bei hilflosen LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern. Zum anderen werden wesentliche Bereiche unserer Persönlichkeit angesprochen. Allein das Tabu der Gewaltfaszination trifft uns, die Erwachsenengeneration in besonderem Maße. Nicht zuletzt ist Rechtsextremismus manifester Ausdruck einer gesellschaftlichen Befindlichkeit. "Ideologie der Ungleichheit" und "Gewaltbereitschaft und -akzeptanz" sind zwei Grundpfeiler aktueller gesellschaftlicher Tendenzen, die nicht nur am rechten Rand angesiedelt sind. In der Erwachsenenbildung bzw. der LehrerInnenfortbildung boomt das Thema sichtlich. Das ist auch gut so. Nicht weil es besonders originell wäre, auf den Zug allgemeiner Entrüstung aufzuspringen. Vielmehr, weil die Attraktivität dieses sichtbaren Problems Möglichkeiten schafft, mit Gruppen von Betroffenen Themen zu bearbeiten, die sich herkömmlicher Fortbildung gewöhnlich entziehen: Umgang mit direkter Gewalt, Rassismus, Flucht, Vorurteile, Feindbilder, u. v. m.

Warum nicht auch im Unterricht?

Es läge auf der Hand, daß sich die Faszination des Themas auch auf die Unterrichtssituation übertragen ließe. Doch trägt dieser Schluß häufig. Eine Unterrichtseinheit zum Thema "Rechtsextremismus", ein antifaschistischer Film, Zeitzeugen und viele Formen direkter Auseinandersetzung mit Rechts-Extremismus rufen häufig entweder müdes Desengagement oder heftige Abwehr bzw. Provokation hervor. Nicht unverständlich.

Das Thema konfrontiert Jugendliche mit einer Gesellschaft, die sich gebannt auf direkte Gewalt jugendlicher Täter konzentriert, jedoch den Blick auf die alltäglichen Opfer struktureller Gewalt zusehends verloren hat, sowie mit einer Elterngeneration, die den Schwarzen Peter des Rechtsextremismus einer revoltierenden Jugendbewegung übergeben hat (vgl. dazu die Methode "Schwarzer Peter").

Außerdem findet die Auseinandersetzung in einer Schule statt, die wieder einmal für gesellschaftliche Fehlentwicklungen herhalten muß und für diese Aufgabe nicht gewappnet ist. In einer Schule, die durch Leistungsdruck, Anonymität, Entsolidarisierung, Disziplinierung, Vermittlung und Förderung autoritärer Grundhaltungen oder falsch verstandener moralischer Beliebigkeit einen Gutteil des Problems unhinterfragt mitzuverantworten hat, – in dieser Schule sollen sich Jugendliche im Gesprächskreis, in der Hausarbeit oder als Maturathema mit dem Thema Rechtsextremismus, Jugend und Gewalt auseinandersetzen?

Methode: "Schwarzer Peter"



Alle MitspielerInnen suchen sich eine Rolle aus, die einer typischen gesellschaftlichen oder sozialen Rolle entspricht. (Politiker, Schüler, Eltern, Ausländer, etc.) Die erste MitspielerIn nimmt den "Schwarzen Peter" und schiebt ihn – in bezug auf ein gesellschaftliches Problem – für alle sichtbar einem Vertreter einer anderen Gruppe zu. Die Übergabe muß begründet sein. Diese Person wehrt die Schuldzuweisung ab und gibt ihn jeweils einer anderen Gruppe weiter. Die Argumentation der Schuldzuweisung sollte spielerisch geschehen (vgl. A.R.G. I. Freisleben, München).

Die Schule trägt Mitverantwortung

HANS DIETER SCHWIND, Mitglied der Anit-Gewaltkommission der Deutschen Bundesregierung und Hauptredner der Linzer Tagung "Jugend und Gewalt", nimmt einen Teil dieser Last von der Schule. Nur in einem geringen Ausmaß kann die Schule auf dieses von gesellschaftlichen und familiären Defiziten geprägten Problem wirken. Doch in diesem Bereich verweist er vorwiegend

auf schulstrukturelle Änderungen, die dringend notwendig sind, um dem Problem entsprechend reagieren zu können. Voraussetzungen dafür sieht er

- ◇ in der Forcierung gemeinschaftlicher Maßnahmen, um der Individualisierung entgegenzusteuern,
- ◇ in der Verringerung von Frustration durch Notendruck und "Sitzenbleiben",
- ◇ in der Verstärkung einschlägiger LehrerInnenausbildung, z.B. in bezug auf die Gewaltproblematik,
- ◇ in der Wiederbesinnung auf den Erziehungsauftrag sowie
- ◇ im Aufbau sinnvoller demokratischer SchülerInnenmitbestimmung statt formalisierter Schulbürokratie.

Schulische Rahmenbedingungen, wie die Möglichkeit demokratischer Mitbestimmung, projektorientierter Arbeit oder der forcierten Zusammenarbeit mit außerschulischen Kinder- und Jugendorganisationen sind notwendige Voraussetzung für eine sinnvolle methodische Auseinandersetzung mit dem Thema. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, ist lediglich ein sehr eingeschränkter Zugang zu dieser Problematik möglich und Desinteresse, Provokation und Protest eine logische, mitunter sogar berechnete Konsequenz.

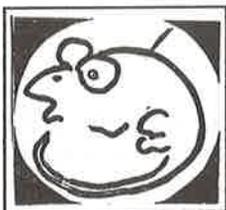
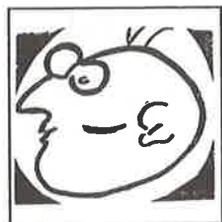
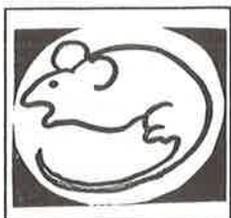
ROBERT PAWEK, engagierter Methodiker an der Wiener Berufsschule, verweist darauf, daß demokratische Mitbestimmung ein langer Prozeß prosozialen Lernens ist, der jedoch die Quintessenz seiner "Thesen für eine Erziehung gegen Minderheitenfeindlichkeit und Rechtsextremismus" darstellt. Auf diese Thesen sei in diesem Rahmen lediglich verwiesen. Sie dokumentieren sehr treffend das notwendige Umdenken in der herkömmlichen antifaschistischen Erziehung, die doch sehr lange nicht ohne den gewaltfreien Zeigefinger ausgekommen ist (vgl. Verstehen statt Verurteilen, pip Wien).

Die Bilder in unseren Köpfen

Die eingangs erwähnte unterschiedliche Wahrnehmung des Problems "Rechtsextremismus" liegt u. a. in der Verschiedenartigkeit und Vielfalt der Bilder begründet. Dem Medienkonsumenten bleiben andere Bilder im Kopf als der Teilnehmerin an einer Demonstration. Eine Lehrerin nimmt den Begriff Gewalt völlig anders wahr als ein mißhandeltes Kind, ein antifaschistischer Widerstandskämpfer assoziiert anderes mit dem Begriff Rechtsextremismus als ein arbeitsloser Jugendlicher. Um nicht schon von vornherein Widerstand hervorzurufen oder auch nur am Thema vorbei zu unterrichten, erweist es sich als notwendig, von den Bildern der SchülerInnen auszugehen bzw. sie zu entwerfen.

Kein "frontaler" Einstieg

Diese Bilder sollte nicht besetzten Tabuthemen wie Nationalsozialismus, Rechtsextremismus oder auch Ausländerfeindlichkeit entnommen werden. Erfahrungsgemäß enden diese Einstiege in Kampfdiskussionen, bestenfalls mit argumentativen Siegen. Aber auch "moralische Blitzsieg" verhärten die Fronten, die mit Ursache der Konflikte sind. Randbegriffe wie *Angst, Gewalt, Flucht* o. ä. lassen den Einstieg fließender werden, ermöglichen ein breiteres Spektrum an Bildern und verweisen zudem darauf, daß das Problem womöglich ganz wo anders liegt, als wir uns in der Vorbereitung vorgestellt haben. Zum Thema Flucht hat natürlich auch ein sogenannter rechter Jugendlicher reichlich Bilder. Dessen Bilder werden sich wohl um Schulprobleme, Familienkonflikte oder auch um Heimatlosigkeit drehen. Sie ermöglichen jedoch erst den individuellen Zugang und sollten genauso eine zentrale Bedeutung für den Fortlauf eines Projekts einnehmen, wie die Fluchterfahrung eines bosnischen Mädchens.



Die Arbeit mit Bildern ist ein wichtiger Kontrast gegenüber den schnellebigen visuellen Eindrücken der Mediengesellschaft. Sie verlangsamt und konzentriert den Zugang zu Wirklichkeiten, die sich verbaler Konversation häufig entziehen. Nicht zuletzt öffnet sie den Blick für die verborgenen Bilder in unseren Köpfen und vielleicht erleichtert die Auseinandersetzung mit alltäglichen Vorurteilen, Feindbilder und Rassismen.

"Kopf und Maus"

1. Die TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen geteilt, wenn möglich räumlich getrennt.
2. Einer Gruppe wird das Bild der Maus (Bild 1) gezeigt, der anderen das des Kopfes Bild 2.
3. Die beiden Gruppen betrachten einige Minuten getrennt die jeweiligen Bilder.
4. Die beiden Bilder werden wieder eingesammelt.
5. Je eine Person sucht sich eine andere aus der zweiten Gruppe.
6. Den so entstandenen Zweier-Gruppen wird das Bild 3 kurz gezeigt, alsbald wieder eingesammelt.
7. Die Paare erhalten den Auftrag, gemeinsam das gesehene Bild zu zeichnen ohne dabei zu sprechen.
8. Anschließendes Gespräch über die aufgetretenen Schwierigkeiten beim gemeinsamen Malen (vgl. Eine (r)echte Provokation).

Wie wichtig erste Bilder für die Wahrnehmung eines Problems sind, läßt sich sehr anschaulich an einer Methode aus der Vorurteilsforschung erfahren (siehe "Kopf und Maus"). Dieses Spiel läßt uns nachvollziehen, wie wichtig es ist,

nicht nur von Bildern auszugehen, sondern auch neue Bilder zu entwerfen. Filme, Geschichten, Erfahrungen in Rollenspielen, in günstigen Fällen auch Begegnungen, können neue Zugänge schaffen. Wer persönliche Begegnungen erfahren oder sich etwa durch Identifikation in die Rolle eines Betroffenen hinversetzt hat, kann Zahlen, Statistiken, Diagramme lebendiger interpretieren. Der Versuch, Zahlen durch Rollenspiele aus verschiedenen Positionen unterschiedlich interpretieren zu lassen, ist ein reizvoller Zugang zur Vorurteilsproblematik, da nicht nur rassistische, sondern auch verklärende Bilder hinterfragt und relativiert werden können.

Unterricht für "Rechte"?

Bilder von rechten gewalttätigen Jugendlichen führen uns leicht in Versuchung, uns auch im thematischen Zugang auf eine Zielgruppe zu konzentrieren, die durch äußere Erscheinung oder verbale Provokation diesen Bildern entspricht. Häufig sind diese Jugendlichen, die eine Lehrerin erst dazu veranlassen, sich im Unterricht mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Dabei ist die inhaltliche Arbeit mit rechten Jugendlichen zum Thema Rechtsextremismus oder Nationalsozialismus in den meisten Fällen zum Scheitern verurteilt. In diesen Fällen erweist es sich besonders wichtig, einen anderen thematischen Zugang zu finden, noch besser aber auf Formen der Erlebnispädagogik zurückzugreifen und in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit außerschulischer Jugend- und Sozialarbeit zu suchen.

Werden in der Unterrichtssituation provokante, neonazistische, rassistische Äußerungen eingebracht, ist es zwar notwendig, sie nicht im Raum stehen zu lassen und entschieden zu reagieren. Für die inhaltliche Auseinandersetzung erweist es sich jedoch als zielführend, sich nicht auf diese Äußerungen zu konzentrieren und einzurasten, sondern vielmehr Formen zu finden, die es möglich machen, ein Gesamtbild von Einzel- und Gruppenmeinungen zu entwerfen.

Die anderen nicht vergessen

Die Konzentration auf den rechten Jugendlichen oder nazistische Äußerungen läßt uns nämlich übersehen, daß es in der Klassengemeinschaft natürlich viele andere Zugänge zum Thema gibt, die sich jedoch nicht in demselben Maße in Szene setzen (können).

Während es sicher kontraproduktiv wäre, mit rechten Jugendlichen nach Mauthausen zu fahren, ist es für andere trotzdem von Bedeutung, sich mit "Auschwitz-Lüge" und Faschismus auseinanderzusetzen, um darauf reagieren zu können. SchülerInnen mit latent rassistischer Haltung benötigen die Kon-

frontation mit Vorurteilen, Feindbildern, Zahlen und Argumenten. Opfern nazistischer Gewalt (deren gibt es in der Schule nicht wenige: Nicht nur AusländerInnen, auch Behinderte, Homosexuelle, Außenseiter, Frauen fühlen sich und werden bedroht) wird die Auseinandersetzung mit direkter Gewalt wichtig sein. Besonders die Gruppe der Unentschlossenen, die nach Orientierungshilfen suchen, wird häufig vernachlässigt. Dabei ist der pädagogische "Erfolg" in dieser Gruppe, wenn auch nicht überprüfbar, nicht zu unterschätzen.

Diskussionsspiele

MEINUNGSSPEKTRUM

Spielvorbereitung:

Die Spielgruppe benötigt mindestens 5 Meinungskarten (sie müssen vorher auseinandergeschnitten werden). Jeder Spieler braucht einen Satz Stimmzettel (mit Ziffern 0 bis 4 drauf) und einen Satz Wetzettel (mit E, Z und A drauf).

Spielregeln:

1. Die evtl. von einem Spielleiter vorher ausgesuchten Meinungskarten werden verdeckt auf einen Stapel in die Mittel der Runde gelegt. Jeder Spieler hat einen Satz Stimmzettel und einen Satz Wetzettel ebenfalls umgedreht vor sich liegen.
 2. Der jüngste Spieler beginnt: Er nimmt eine Meinungskarte vom Stapel und liest sie laut vor, legt sie dann offen neben den Stapel, damit jeder, falls gewünscht, nochmals reinschauen kann.
 3. Jeder Mitspieler – auch der Vorleser – überlegt sich nun seine eigene Stellungnahme zu der verlesenen Meinung. Alle überlegen also, ob sie eher zustimmen oder eher ablehnen oder vielleicht auch sich der Stimme enthalten wollen. Dann wählt jeder die seiner Stellungnahme entsprechende Stimmkarte (die Zettel mit den Ziffern 0–4) aus und legt sie umgedreht vor sich hin.
 4. Dann soll jeder noch wetten, ob die Mehrheit der Spielgruppe wohl eher zustimmt, eher ablehnt oder größtenteils sich enthalten wird. Dazu wählt jetzt jeder die seiner Einschätzung nach zutreffende Wetzettel aus (Zettel mit E, A und Z). Ebenfalls verdeckt vor sich hinlegen. Wenn das alle fertig haben, dann sollen alle gleichzeitig ihre Stimm- und Wetzettel umdrehen. Über das Ergebnis und die vertretenen Meinungen sollte nun diskutiert werden, am besten, indem einzelne oder reihum ihre Stimmabgabe begründen.
 5. Dann ist der nächste Spieler dran (der linke Nachbar des ersten Spielers). Er liest eine neue Meinungskarte vor usw. Das Spiel endet mit der letzten Meinungskarte.
- (vgl. Lernen kann auch Spaß machen, AGB)

Da in der Schule, im Gegensatz zur außerschulischen Jugendarbeit, homogene Gruppen gewöhnlich nicht gegeben sind, ist es notwendig, auf mehrere dieser verschiedensten Bilder und Bedürfnisse einzugehen. Für die inhaltliche Auseinandersetzung im Klassenverband eignen sich dazu alle Formen von Diskus-

sionsspielen, insbesondere das angeführte *Meinungsspektrum*.¹ Sie gewährleisten eine umfassendere Einbindung aller Betroffenen und schützen vor zu starker Einflußnahme von Meinungsführern (auch LehrerInnen).

① ENTHALTUNG	② VOLLE ZUSTIMMUNG	③ ZUSTIMMUNG	④ ABLEHNUNG	⑤ VOLLE ABLEHNUNG
Kann nicht oder möchte nicht entscheiden	Die Meinung finde ich völlig richtig	Ich stimme der Meinung größtenteils zu	Die Meinung finde ich größtenteils falsch	Der Meinung stimme ich überhaupt nicht zu
Am meisten fürchte ich mich davor, einmal keine Arbeit zu finden.		Ausländer nehmen uns Wohnung und Arbeitsplätze weg.		
Rechte Jugendliche sagen im Grunde nichts anderes als sich viele Erwachsene denken.		Ich habe Angst vor rechter Gewalt		

Projektorientiertes Arbeiten

Wollen und können wir diesen verschiedenen Bildern einen pädagogischen Raum geben, wird es notwendig sein, den schulischen Rahmen zu sprengen. Die Auseinandersetzung mit Faschismus, Rassismus oder direkter Gewalt wird teilweise nur in Arbeitsgruppen fruchtbar sein können. Projektorientierte Methoden leben von der Möglichkeit des Ortwechsels bzw. fächerübergreifender Arbeit. Dies erfordert Engagement und Flexibilität von vielen Seiten, ist jedoch für Themen wie den Umgang mit Rechtsextremismus von großer Bedeutung. Gerade der Ortswechsel birgt die Möglichkeit in sich, aus verhärteten Positionen, die häufig in der Schule "angesiedelt" sind, kurzzeitig auszuweichen.

Für die Projektarbeit bieten sich natürlich besonders Formen direkter Begegnung, wie Publikumsbefragung, interkulturelle Kontakte oder Zeitzeugenbesuche an. Auch Medienprojekte, wie die Arbeit mit Videos, Zeitungsanalysen oder Fotogruppen erleichtern den Zugang. Besondere Wirkung und Faszination üben theaterpädagogische Projekte aus. "Voll auf der Rolle", ein Theaterprojekt mit Video und Drehbuch, geht direkt auf die Problematik "Rechtsextremismus" ein.

Schüler mit "Null Bock" auf Geschichte proben mit ihrem Lehrer ein Theaterstück nach dem Buch "Stern ohne Himmel". Es handelt von Jugendlichen, die kurz vor Kriegsende einen entflohenen Judenjungen entdecken. Willi, ein fanati-

¹ Vgl. dazu Diskussionsspiele aus: Reinhold Rabenstein: Lernen kann auch Spaß machen. Münster: Ökoptia 1989.

scher Hitlerjunge, will den Flüchtling der Gestapo ausliefern, die anderen möchten ihm nach anfänglichem Zögern helfen.

Während der Proben kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen. Metin, ein türkischer Mitschüler, soll die Rolle den Judenjungen spielen. Vor allem Wolle, der neonazistische Sprüche klopft, möchte den Türken in dieselbe Rolle drängen; er selbst übernimmt die Rolle des Hitlerjungen Willi. Im Verlauf der Proben indentifiziert sich Wolle immer mehr mit seiner Rolle. Seine aggressive Haltung motiviert die bisher desinteressierten Mitschüler: die Grenzen zwischen Theaterprojekt und Alltag verwischen.

Die Methoden AUGUSTO BOALS, wie Forumtheater, Zeitungstheater oder das angeführte Statuentheater eignen sich besonders für die Aufarbeitung von Themen wie Gewalt, Flucht oder Konfliktlösung.²

STATUENTHEATER

(nach AUGUSTO BOAL)

Im Statuentheater versuchen die TeilnehmerInnen durch die Analyse von Körperhaltungen auf Haltungen und Einstellungen gegenüber bestimmten gesellschaftlichen oder persönlichen Problemen zu schließen. Das zunächst schweigende Hineinversetzen in eine Statue bzw. deren Betrachtung ermöglicht es besonders Personen, die die verbale Analyse und Konfrontation scheuen, einen spielerischen Zugang zu spezifischen Problemen zu finden. Die Teilung in Handelnde (Statuen) und BetrachterInnen (ZuschauerInnen) läßt auch die Intensität des Sich-Einlassens steuern. Durch den ungewohnten Zugang des Darstellens und Interpretierens von Statuen kann ideologische Provokation oder antifaschistischer Übereifer vermieden werden.

In kurzer Zeit können durch das Statuentheater einige Lösungsansätze zu einem Problem ausprobiert und veranschaulicht werden.

1. Die 6 Rollen werden verteilt.
2. Vorbereitung der Statuen.
3. Jede Rolle nimmt nacheinander "Haltung" ein. Ist-Zustand!
4. Die ZuschauerInnen beobachten, beschreiben die Haltungen.
5. Die ZuschauerInnen versuchen, die jeweiligen Haltungen zu benennen (Titel finden).
6. Alle 6 Statuen stellen sich szenisch auf die Bühne.
7. Ein(e) ZuschauerIn verändert eine Statue im Sinne ihres Konfliktlösungsansatzes.
8. Die anderen Statuen reagieren darauf durch jeweilige Änderungen ihrer Haltung und kommentieren ihr verändertes Befinden. (Die Szenen beginnen jeweils wieder von vorne.)
9. Wer ist Nutznießer, wer Draufzähler dieser Veränderung?
10. Die Statuen verändern ihre Haltung vom Ausgangspunkt bis zu ihrer persönlichen Idealhaltung in Zeitlupe.
11. Alle Beteiligten entwerfen ein Idealszenario.
12. Der Endpunkt des Szenarios wird festgehalten und noch einmal von ZuschauerInnen und DarstellerInnen kommentiert. (vgl. Kreativ unterrichten, AGB)

Alle diese Formen projektorientierten Arbeitens leben natürlich vom Engagement und der Freiwilligkeit aller Beteiligten. Dieses wird umso leichter zu erreichen sein, wenn die gemeinsame Arbeit aus den Bildern möglichst vieler Beteiligter entstanden ist.

² Vgl. Kreativ unterrichten. Münster: Ökoptopia Verlag 1992.

Thema "Gewalt und Zivilcourage"*Vorschlag für ein Rollenspiel*

Szene (*nur den DarstellerInnen bekannt*): Eine junge Frau, die nicht deutsch spricht, wird von zwei Männern "angemacht". Sie ist eingeschüchtert, die zwei Männer, sichtbar alkoholisiert, machen sich gegenseitig stark. Ein Mann sitzt neben der angepöbelten Frau auf einer Bank. Ein Ehepaar geht an der Szene vorbei.

Rollen: junge Frau, Banknachbar, Ehemann, gewalttätiger Mann, Ehefrau, alkoholisiert Mann

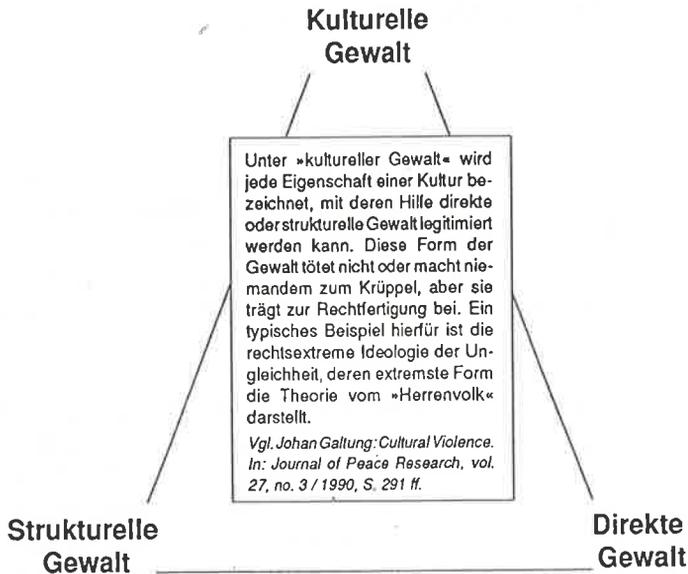
Möglicher Ablauf eines Projektes

- ◇ **Bilder zum Thema Gewalt** werden so im Raum verteilt, daß sie für jede/n sichtbar sind.
"Rechte" Gewalt ist dabei ein Thema von vielen, auch Umweltzerstörung, Folter, Arbeitslosigkeit, Kindesmißhandlung sollten thematisiert werden. Diese Bilder können selbst gesammelt bzw. ausgewählt werden. Es bieten sich aber auch Bildbände wie "Bilder vom Krieg", "Krieg in den Städten" oder "Rassismus bei uns" an.
- ◇ Jede/r sucht sich ein Bild aus und erklärt die **Wahl** in bezug auf die Frage, was augenblicklich am meisten betrifft.
Die Wahl sollte nicht zur Diskussion gestellt werden.
- ◇ Modell "**Gewaltdreieck**" von J. GALTUNG erklären und versuchen, die gewählten Bilder einzuordnen.
Das Gewaltdreieck eignet sich gut für die Analyse von Gewaltformen. Es vermeidet die Konzentration auf direkte Gewalt und ermöglicht einen differenzierteren Blick auf Opfer-Täterrollen.
- ◇ **Meinungsspektrum**: Sätze aus der vorangegangenen Diskussion werden unkommentiert vorgelesen und zur Diskussion gestellt. Diese "Thesen" sollen repräsentativ einen Großteil der Gewalt-Wahrnehmung der Klasse erfassen.
3 **Aussagen** rufen besondere Betroffenheit hervor (*Annahme*):
 - * Die Ausländer nehmen uns Wohnung und Arbeitsplätze weg.
 - * Rechte Jugendliche sagen nichts anderes, als sich ein Großteil der Bevölkerung denkt.
 - * Ich habe Angst vor Gewalt, insbesondere vor rechter Gewalt.

Zu diesem Thema arbeitet jeweils eine **Arbeitsgruppe** projektorientiert weiter:

- Die erste Gruppe sammelt Artikel, vergleicht Diagramme, befragt Beamte und PolitikerInnen, recherchiert beim Arbeits- und Wohnungsamt.
Einstieg: "Kopf und Maus"
- Die zweite Gruppe gestaltet ein Video mit Straßenbefragungen.
Einstieg: "Schwarzer Peter"
- Die dritte Gruppe setzt sich mit Formen gewaltfreier Konfliktlösung auseinander. Einstieg: Statuentheater zum Thema Zivilcourage

Das Dreieck der Gewalt



»Den Typ von Gewalt, bei dem es einen Akteur gibt, bezeichnen wir als personale oder direkte Gewalt; die Gewalt ohne einen Akteur als strukturelle oder indirekte Gewalt. In beiden Fällen können Individuen im doppelten Sinne der Wörter getötet oder verstümmelt, geschlagen oder verletzt und durch den strategischen Einsatz von Zuckerbrot und Peitsche manipuliert werden. Aber während diese Konsequenzen im ersten Fall auf konkrete Personen als Akteure zurückzuführen sind, ist das im zweiten Fall unmöglich geworden: hier tritt niemand in Erscheinung, der einem anderen direkt Schaden zufügen könnte; die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen.«

Johan Galtung: Gewalt, Frieden und Friedensforschung. Reinbek 1980, S. 9 ff.

Verwendete Literatur

- Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. Eine Ideenskizze von Immo Freisleben. Hrsg. v. der AG Friedenspädagogik München 1993
- Bieringer/Graß/Hinterseer (Hrsg.): Eine (r)echte Provokation. Dokumentation der Seminarreihe. Verein für Friedenspädagogik Salzburg 1993
- Neugeschwandtnr/Holzinger: Flucht, Migration, multikulturelle Gesellschaft: Verein für Friedenspädagogik Salzburg 1993
- Pawek, Robert u.a.: Verstehen statt Verurteilen. Unterrichtsmaterialien. Wien: pip 1993
- Rabenstein, Reinhold: Lernen kann auch Spaß machen. AGB, Ökotoxia 1989
- Rassismus bei uns. Fotos für Gespräche. Verlag an der Ruhr
- Rechtsextremismus und Gewalt. Materialien, Methoden, Arbeitshilfen. Hrsg. von Uli Jäger, Verein für Friedenspädagogik. Tübingen 1993

☛ Hans Peter Graß ist Mitarbeiter des "Vereins für Friedenspädagogik", Steingasse 47, 5020 Salzburg

Die Form als Inhalt

– ein Projekt zu MORTON RHUES ›Welle‹

■ von Eva HOLZMANN

MORTON RHUES ›Welle¹ mit meinen vierten Klassen zu lesen gehört mittlerweile zu meinem Standardprogramm: Lektüre, Arbeitsgruppen, Diskussionen – das Übliche. Heuer – erstmals mit einer dritten Klasse – sollte es etwas Besonderes werden. Besonders war zunächst einmal die reale Situation: Ausländervolksbegehren, Lichtermeer, SOS Mitmensch. Besonders war aber auch die Klasse: sehr reif, sehr interessiert, sehr engagiert; 19 Mädchen (!), 2 Buben.

Nach einer kurzen Vorbereitung auf das neue – und gerade so aktuelle – Thema und der gemeinsamen Lektüre des ersten Kapitels lasen die SchülerInnen das Buch zu Hause fertig. Die meisten hatten es schon lange vor dem vereinbarten Termin zu Ende gelesen, was stets ein gutes Zeichen ist. Es folgten die obligate Inhaltsangabe und Analyse – und dann der spontane Vorschlag einer Schülerin: "Spielen wir doch das Ganze selber!" Die Klasse griff die Idee sofort begeistert auf. Also wurde erst einmal die Geschichte in Arbeitsgruppen dramatisiert und dann aus den vorliegenden fünf Versionen eine gemeinsame Fassung erstellt, mit der alle zufrieden waren. Was mich in diesem Zusammenhang erstaunte, waren die genaue Detailkenntnis der SchülerInnen und das Engagement bei der Entscheidungsfindung, welche Handlungselemente wesentlich und welche vernachlässigbar wären. Dabei war es von Anfang an mein Prinzip, mich möglichst zurückzunehmen.

Die SchülerInnen sollten sich selbst organisieren lernen, ihre Kommunikationsfähigkeit üben, soziales Verhalten entwickeln; das Thema und die Form der Auseinandersetzung mit dem Thema sollten einander entsprechen. Aus diesem Grund wollte ich auch, daß sie die Rollenverteilung eigenständig vornehmen, eine Aufgabe, die besonders großes Konfliktpotential in sich barg. Das Hauptproblem war die Besetzung von Lauries Rolle – die zwei "Spitzen-darstellerinnen" der Klasse wollten beide die Rolle haben, keine konnte verzichten – so entschied das Los. Die Besetzung von Robert Billings Rolle

¹ Für diejenigen, denen der Inhalt nicht mehr ganz präsent ist, die gemeinsam erarbeitete Inhaltsangabe der 3C: Der Geschichtslehrer Ben Ross entschließt sich dazu, mit seiner Klasse ein Experiment zu machen, um ihnen zu demonstrieren, wie sich der Faschismus in Deutschland entwickeln konnte. Die drei Leitsprüche der von ihm gegründeten Bewegung, die sich die "Welle" nennt, lauten: "Macht durch Disziplin, Macht durch Gemeinschaft, Macht durch Handeln". Die "Welle" erfaßt bald die gesamte Gordon High School und gerät schließlich außer Kontrolle. Ben Ross muß das Experiment beenden und den Schülerinnen und Schülern die Augen öffnen: Auch sie haben sich dem Druck einer Bewegung nicht entziehen können.

erfolgte erstaunlicherweise ohne Probleme; ich hatte befürchtet, daß sich niemand für die Rolle des Außenseiters finden würde – da meldete sich eines der zurückhaltendsten Mädchen der Klasse. Einige wollten überhaupt keine Rolle übernehmen, sie sollten für das "Bühnenbild" verantwortlich sein. Auch eine zum Zeitpunkt der Rollenvergabe erkrankte Schülerin wurde berücksichtigt – ich hätte auf sie vergessen! Der Termin für die erste Probe – jeder sollte bis dahin seine Rolle in groben Zügen erarbeitet haben – wurde festgelegt. Von diesem Zeitpunkt an wurde fast zwei Wochen lang jede Deutschstunde von Anfang bis Ende geprobt. Noch vor einigen Jahren hätte ich ärgste Bedenken gehabt, den herkömmlichen Deutschunterricht so lange zu vernachlässigen. Heute weiß ich, daß es bisweilen Wichtigeres gibt. Die Erfahrungen aus diesem Projekt werden noch im Bewußtsein der SchülerInnen sein, wenn sie schon lang nicht mehr wissen, was ein Indefinitpronomen ist.

Die Probenarbeit selbst wurde von den SchülerInnen sehr ernsthaft und konzentriert durchgeführt, die Intensität des Spiels war deutlich spürbar. Die Kinder konnten viele ihnen bis dahin oft unbekannte Erfahrungen persönlich nachvollziehen. Sie spürten am eigenen Leib, was es beispielsweise heißt, ein Außenseiter zu sein, zu Unrecht als Verräter behandelt zu werden oder sich dem Druck einer Gruppe nicht entziehen zu können. Besonders gut gelang es ihnen, den Wandel der Klasse von einer ziemlich undisziplinierten Gruppe zu einer straff organisierten Einheit darzustellen. Die stramme Körperhaltung, die präzisen Antworten,

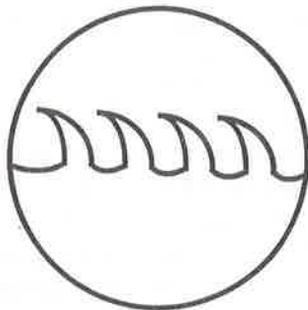
der gemeinsame Gruß und das Skandieren der drei Grundsätze "Macht durch Disziplin", "Macht durch Gemeinschaft", "Macht durch Handeln" erzeugten eine bedrohlich starke Wirkung, die sicherlich jede/r der SchülerInnen gespürt hat. Schließlich waren die Proben beendet; die "Bühnenbildgruppe" hatte inzwischen Bildmaterial zusammengetragen, Plakate angefertigt, Mitgliedskarten gestaltet, Flugblätter² entworfen und sich um die geeignete "Dekora-

DIE WELLE!

Seid Ihr für Gemeinschaft und Gleichheit?
Dann tretet in die Welle ein. In der Welle sind alle gleich gut.
Um Mitglied zu werden, müßt ihr nur drei Regeln wissen und ihnen nie widersprechen.
Wenn ihr Mitglied werden wollt und die Regeln wissen wollt, dann kommt in die Geschichtsstunde von Mister Ross oder ...

kommt zur nächsten Großversammlung, am Freitag, dem 20. März, um 18.00 Uhr im Turnsaal.

Außerdem gibt es noch einen Gruß und Mitgliedskarten. Wir alle - Mitglieder und Anführer - hoffen, daß wir uns bald sehen werden.



² Das Flugblatt stammt von Wolfram PETER; es wurde von der Klasse aus etwa fünfzehn vorhandenen Entwürfen ausgewählt.

tion" gekümmert.

Nun standen wir vor dem Problem, wie/wem wir unsere Produktion zeigen sollten: den Eltern, anderen Klassen, einem größeren Publikum? Da hatte der Student³, der gerade zu diesem Zeitpunkt sein Schulpraktikum bei mir begann, die Idee, eine Videoaufzeichnung zu machen. Sein Vorschlag wurde von der Klasse begeistert aufgenommen. Einerseits war das für sie eine ganz neue Erfahrung, andererseits fand sie es beruhigend, nicht in einem durchspielen zu müssen und mißlungene Szenen wiederholen zu können. Der Student erklärte sich bereit, einen Nachmittag lang als Kameramann zur Verfügung zu stehen. Und so begannen wir kurz darauf mit den Dreharbeiten; die schauspielerische Leistung der SchülerInnen war ausgesprochen gut, obwohl sie zum erstenmal vor einer Kamera spielten, aber gerade das schien sie besonders zu motivieren. Daß die Videoaufzeichnung doch nicht so gut gelang, wie wir es uns gewünscht hätten, hatte technische Ursachen. Und trotzdem: Gerade die Dreharbeiten brachten wichtige Erfahrungen für die SchülerInnen. Abgesehen davon, daß sie erlebten, wie mühsam solche Aufnahmen sind (Filmschauspieler/in ist kein Traumberuf mehr für sie), lernten sie auch, mit für sie neuen Streßsituationen umzugehen. Da wir – aus mehreren Gründen – unter ziemlichem Zeitdruck standen, mußte sehr gezielt gearbeitet werden, Pausen gab es praktisch keine. Man kann sich also vorstellen, welche Aggressionen zum Beispiel entstanden, wenn ein Spieler/eine Spielerin eine Szene "schmiß". Selbst einigermaßen angespannt, beobachtete ich, wie sie ihre Konflikte austrugen und wie häufig durch nicht beteiligte MitschülerInnen vermittelt wurde. Trotzdem gab es mitunter handfeste Streitereien und laute Schreiduelle. Doch die SchülerInnen fanden in der Regel von selbst zu friedlicheren Umgangsformen zurück. Im großen und ganzen schien unter ihnen ein unausgesprochenes Einverständnis zu herrschen, daß Gewaltakte hier einfach nicht paßten. Der heikelste Konflikt entwickelte sich aber während der Probenarbeit zwischen mir und der Schülerin, die die Rolle der Laurie spielte. Er bestand darin, daß ich eines Tages nicht mehr länger gewillt war, zu akzeptieren, daß sie ihre Rolle noch immer nicht gelernt hatte und noch immer mit den Zetteln in der Hand spielte, was sie natürlich behinderte. Alle anderen waren bereits in ihren Rollen sattelfest – und trotzdem kamen wir wegen einer einzigen Schülerin nicht weiter, die die Geduld der anderen zu lange ausgenützt hatte und das ganze Projekt gefährdete. Ich machte aus meinem Ärger und meiner Enttäuschung kein Hehl, die Lage schien aussichtslos, da meldete sich eine Schülerin mit einem sehr praktikablen Vorschlag zu Wort. Sie meinte, wir

³ An dieser Stelle möchte ich meinem Schulpraktikanten Josef Spreitz danken, der unserem Welle-Projekt viele Stunden seiner Freizeit geopfert hat. Sein Engagement war für mich ein erneuter Beweis, daß StudentInnen während ihrer Übungsphase eine große Bereicherung für das Unterrichtsgeschehen darstellen können.

sollten die Sache für diesmal bleiben lassen und es in der nächsten Stunde noch ein letztes Mal probieren. Falls es nicht klappen würde, sollten wir das Projekt abbrechen. Dieses von einer Mitschülerin gestellte Ultimatum zeigte mehr Wirkung als all meine vorangegangenen Bitten und Ermahnungen. Beim nächsten Versuch klappte es – und wie!

Alle waren stolz auf das Ergebnis ihrer Arbeit; die SchülerInnen hatten das Gefühl, etwas Besonderes geleistet und dabei obendrein viel Spaß gehabt zu haben. Sie hatten während dieser Zeit auch, ohne es zu bemerken, eine ganze Menge dazugelernt. Abgesehen davon, daß ihnen Begriffe wie Faschismus, SS, Holocaust, Endlösung und die damit transportierten Inhalte vertraut geworden waren, waren sie auch in ihrer sozialen Entwicklung ein deutliches Stück weitergekommen. Zugegeben, sie waren bereits vor dem Projekt eine sehr friedliche Klasse gewesen, doch in diesen Wochen wuchsen sie noch ein Stück näher zusammen. Augenscheinlichster Beweis für ihre soziale Reife waren für mich die Lerngruppen, die sich innerhalb der Klasse in der Zeit des schlimmsten Prüfungs- und Schularbeitsstresses bildeten. Gute SchülerInnen halfen denen, die Probleme hatten – ohne daß sie ein Lehrer/eine Lehrerin auf diese Idee gebracht hätte.

Die Bereitschaft der Kinder, etwas für andere zu tun, zeigte sich im übrigen auch in einer ganz anderen Aktion, die wir, über das zweite Semester verteilt, durchführten. Wir hatten Kontakt mit der dritten Klasse einer in unserem Bezirk angesiedelten

LITERATURTIP:

Die Welle ... und andere Bewegungen. Arbeitsmaterialien zum Buch von Morton Rhue: "Die Welle". Verlag an der Ruhr, PF 102251, Alexanderstraße 54 D-45472 Mülheim an der Ruhr
Diese Arbeitsmappe besteht aus einem Lehrerinfo und Arbeitsbögen, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können.

Schule für bosnische Flüchtlingskinder aufgenommen, Briefe geschrieben, Geschenke ausgetauscht, miteinander geplaudert, gebastelt und gesungen. Vereinzelt entwickelten sich daraus private Freundschaften, einfach aus dem Bedürfnis, diesen Kindern zu helfen, sie nicht auszugrenzen, sondern ihnen zumindest einen Hauch von Integration zu ermöglichen. Am Ende unseres Welle-Projekts wollte ich noch ein abschließendes Gespräch mit den SchülerInnen führen, um einiges von dem, was sie erfahren hatten, aufzuarbeiten. Doch mit einem Schlag hatten sie genug von der Sache, es reichte ihnen, sie verlangten nach Neuem. Und so mußte ich für diesmal darauf verzichten. Ich weiß aber, daß dieses wichtige Gespräch noch einmal stattfinden wird.

Literatur

Morton Rhue: Die Welle. Aus dem Amerikanischen von Hans-Georg Noack. Ravensburg: Otto Maier 1987

Kommunikation statt Gewalt

Rollenspiel mit Videoeinsatz zur Bewältigung von Aggression und Gewalt

■ von Astrid PILZ

Die Situation der Klasse

Es handelt sich um eine Gruppe von 16 Schülern im Alter von 14-15 Jahren. Die Zusammensetzung erwies sich als sehr inhomogen, sowohl was die Leistungsfähigkeit, als auch was die soziale Kompetenz einzelner Schüler betraf. Die Gruppe verhielt sich außerordentlich unkameradschaftlich und aggressiv gegenüber einzelnen Mitgliedern. Der Handlungsbedarf war ebenso enorm wie die Ratlosigkeit der Situation gegenüber. Strengere disziplinäre Maßnahmen führten nur zu einer momentanen Besserung für die Durchführung des Unterrichts. Die Übergriffe gegen die Mitschüler wurden in den Pausen und Freistunden eher intensiviert. Der Unterricht wurde durch diese Situation besonders im Fach Deutsch sehr belastet, da in diesem Klima des Unfriedens auch Unterrichtsstörungen nicht ausblieben und an eine Kommunikation der Schüler untereinander nicht zu denken war. Schnell hatten sich die Machtstrukturen herauskristallisiert. Zu einer Führungsgruppe gesellten sich einige Mitläufer, die aggressiven Attacken wurden an drei Schülern ausgelassen.

Aggression und Unterricht

Verhaltensauffälligkeiten dieser Art dürften viele Ursachen haben, die im einzelnen zu erforschen wohl bei weitem die Kompetenz des Lehrers, aber auch seine institutionellen Rahmenbedingungen sprengt. Aggressives Verhalten scheint einerseits durch Nachahmung gelernt zu werden, andererseits wird es als erfolgreiche Taktik bei anderen und im eigenen Umgang mit anderen kennengelernt und deshalb immer häufiger angewandt. Auch andere Erklärungsmodelle und Aggressionstheorien beanspruchen hier noch ihren Platz.¹ Sie helfen vielleicht, prinzipielle Fragen zu klären, aber die multikausalen und interdependenten Faktoren der Klassensituation lassen sich so nur schwer erfassen. Trotzdem begegnen uns im pädagogischen Alltag immer häufiger ähnliche Probleme, mit denen wir als Lehrer in irgendeiner Form umgehen müssen, um unserem Auftrag, unseren uns anvertrauten Schülern etwas Vernünftiges beizubringen, gerecht zu werden.

¹ Psychologie für die Schulpraxis, S. 71 ff.

Was könnte man tun?

Eine Klassensituation, wie oben beschrieben, verlangt nach einer Aufarbeitung. Auffällig war, daß die Schüler sich zwar bewußt waren, daß sie keine gute Gemeinschaft bildeten und daß sie teilweise selber aktiv daran beteiligt waren, Handlungsalternativen aber nicht für nötig hielten, wenn sie zu den Führern gehörten, oder sich nicht trautes, nach anderen Mustern im Umgang miteinander zu verlangen, zumal meist keine konkreten Vorstellungen dazu vorhanden waren.

Nun hilft es erwiesenermaßen nicht viel, immer wieder Appelle auszusenden, der Schüler möge doch ruhiger, freundlicher und weniger aggressiv sein, zumal wenn keine Folgen eines Zuwiderhandelns deutlich sind. Aber Strafen wirken nicht unbedingt als gutes Beispiel für einen Schüler, der lernen soll, daß man auch Schwächere respektieren muß. Der pädagogische "Altmeister" F. SCHULZ VON THUN sagt dazu:

Niemand käme auf die Idee, von einem Kind zu verlangen, es möge die dritte Wurzel aus 369 ziehen, ohne ihm vorher ein entsprechendes Curriculum zu bieten. Hingegen scheint ein 'anständiges' Betragen für viele Erzieher nicht eine Sache des schrittweisen Einübens als vielmehr des guten Willens und der Moral zu sein. ... So gibt es Hinweise dafür, daß die 'Raufbolde' unter den Schülern nicht so sehr einem vergrößerten 'Aggressionstrieb' unterliegen, sondern daß ihnen schlicht keine Möglichkeiten der verbalen Auseinandersetzung zur Verfügung stehen. Wo faires Streiten weder im Elternhaus noch in der Schule auf dem Stundenplan gestanden hat, wird die Prügelei unter Umständen zum Kommunikationsersatz.²

Auch in dieser Klasse schien es mir das Problem zu sein, daß die Schüler kein alternatives Verhaltensrepertoire kannten und sich der Auslöser ihrer Aggressionen nur sehr rudimentär bewußt waren. Bei der Selbstregulation des Verhaltens ist aber Selbstbeobachtung eine wichtige Voraussetzung.

Um das eigene Verhalten selber steuern zu können, braucht man Informationen über die Faktoren, die es auslösen, über seine Auftretenshäufigkeit sowie über seine Wirkung. Selbstbeobachtung bedeutet, objektive Aufzeichnungen über das eigene Verhalten anzufertigen. ... Es kommt häufig vor, daß alleine schon genaue Aufzeichnungen von bestimmten Verhaltensweisen zu erheblichen Verhaltensänderungen führen können.³

Ob die unten dargestellte Reihe das zu leisten in der Lage war, muß zwar offen bleiben, aber einige Hinweise und Denkanstöße dürften schon von ihr ausgegangen sein.

² Miteinander reden, S. 216.

³ Zimbardo, S. 230.

Durchführung der Unterrichtsreihe:

In einer Doppelstunde erhielten die Schüler den Arbeitsauftrag, in Einzelarbeit Alltagsszenen auszuarbeiten und zu schreiben, in denen aggressives Verhalten vorkommt. Dabei sollten aus den Bereichen Familie, Schule, Freundeskreis die Entstehung eines Konfliktes und die Reaktion der Beteiligten dargestellt werden. Vorgabe war ebenfalls, daß möglichst in Dialogform geschrieben werden sollte, was einigen Schülern jedoch schwerfiel. Nach anfänglichem Murren gerieten die Schüler doch ins Schreiben.

Die Auswertung dieser Arbeitsphase erfolgte sehr gründlich: Alle Schüler konnten ihre Ausarbeitung vortragen. Häufig endeten die Szenen in wüsten Raufereien. Mehrfach wurden Discozwischenfälle geschildert, auch Auseinandersetzung mit ausländischen Jugendlichen, die manchmal durch reine Provokation zustande kamen, wurden beschrieben. Aber auch Probleme durch Alkohol und Reibereien in der Familie (abendliches Ausgehverbot) sowie vereinzelte Schulszenen kamen vor.

Über die einzelnen Darstellungen wurde nur kurz gesprochen: Sind sie realistisch, spielt es sich wirklich so ab, was sind die Auslöser des Konfliktes, kann man sich ein alternatives Verhalten vorstellen, das zu einem anderen Ausgang der Situation führt, etc.

Die nächste Arbeitsphase begann mit einer Gruppenarbeit. Jede Gruppe sollte aus den zuletzt gestalteten Szenen eine von einem der Gruppenmitglieder auswählen und so vorbereiten, daß sie in einem kurzen Rollenspiel dargestellt werden konnte. Die Schulkamera stand bereit, die Szenen auf Video aufzunehmen, allerdings wurde es den Gruppen freigestellt, auf eine Aufnahme zu verzichten, um die ungewohnte Aufgabe nicht noch zusätzlich zu erschweren. Übungen konnten draußen in der Garderobe vorgenommen werden, was aber nur zwei Gruppen ausnutzten.

Eine Gruppe hatte nach Ablauf der Arbeitszeit noch kein konkretes Ergebnis vorzuweisen. Der Sprecher konnte zwar den Ablauf der Szene erklären, aber es war niemand bereit, das auch vorzuzeigen. Zwei Gruppen ließen sich darauf ein, mit Kamera zu arbeiten, eine Gruppe wollte eher darauf verzichten. So wurden die Szenen zunächst mit Kamera aufgenommen und dann die Szene gespielt, die nicht dokumentiert wurde, damit diese bei der direkt anschließenden Besprechung noch präsent war. Die Auswertung erfolgte nach folgenden vorgegebenen Gesichtspunkten:

a) *Ausgangspunkt des Streites:*

Wer sorgt für den Konfliktstoff? Welche Motive hat er? Welche Gefühle spielen eine Rolle? Mit welchen Worten wird der Streit eröffnet, welche Gesten und Handlungen tragen womöglich zu einer Verstärkung bei?

b) *Mittel zur Austragung des Streites:*

Sprache: Wie reden die Kontrahenten miteinander? (Sprachebene, Art der Sätze, Wortwahl)

Nonverbale Mittel: Wann, wie und warum wird der Körper (Gestik, Mimik) in diesem Streit eingesetzt, wann und warum kommt es zu "Tätlichkeiten" (Drohen, Rempeln, Raufen)? Welche Auswirkung hat das?

c) *Alternatives Verhalten:*

Wo müßte alternatives Verhalten zur Vermeidung des Streites oder zur Entwicklung einer Kompromißlösung einsetzen? Wie könnte das aussehen? Welche Folgen könnte dieses andere Vorgehen haben?

Der Streit um den Taschenrechner (ein Beispiel)

An eine Szene erinnere ich mich besonders gut. Zwei Banknachbarn schilderten einen vor kurzem ausgetragenen Konflikt. Die Szene spielt vor Unterrichtsbeginn in der Klasse. In der Abwesenheit des einen hat der andere den Taschenrechner des Schulfreundes aus dessen Tasche genommen, um eine kurze Rechnung durchzuführen.

Als der Besitzer zurückkehrt, sieht er den anderen mit seinem Rechner, stürzt hin und entreißt ihm das Gerät, schaut es sich genauer an. Es kommt zu einem Wortwechsel. Beide stehen auf. Der "Bestohlene" beschimpft seinen Kameraden wüst, er habe ihm das Gerät aus der Tasche entwendet und noch das Display beschädigt (wie sich hinterher herausstellte: ein eingeklemmtes Haar sah aus wie ein Riß). Der andere versucht den Vorfall zu bagatellisieren und zu erklären, will aber die Anschuldigungen nicht "auf sich sitzen lassen", geht drohend näher. Die Beschimpfungen werden emotionaler, es kommt zum Rempeln und Raufen, bis andere helfend eingreifen. Der Unterricht beginnt, ohne daß eine rationale Klärung herbeigeführt werden kann.

Diese Szene haben wir uns zweimal angesehen und im Detail die einzelnen Phasen nach obengenannten Fragen besprochen. Dabei konnten einerseits die Motive der beiden für ihr Verhalten gut analysiert werden, und andererseits konnte man sowohl die sprachliche als auch die nonverbale Eskalation des Streites hier gut dokumentiert beobachten. Am Ende waren sich die Schüler einig, daß man diese Situation mit einigen ruhigen Sätzen sicher mit geringerem Aufwand hätte bereinigen können, daß aber auch bestimmte Verhaltensweisen (z.B. jemandem etwas ohne sein Wissen aus der Tasche nehmen), auch wenn sie unüberlegt oder ohne böse Absicht vorkommen, unweigerlich zu Mißstimmung führen, weil dabei Rechte des einzelnen verletzt werden oder weil Gruppenregeln nicht beachtet werden, die ein friedliches Miteinander garantieren helfen. Nun wurde versucht, die gleiche Szene mit den neuen Erkenntnissen umzugestalten und die alternativen Verhaltensweisen auszuprobieren. Das wirkte tatsächlich noch etwas künstlich und gestellt, zeigte aber, daß die Schüler begriffen hatten, worum es ging. Die beiden anderen Szenen (es handelte sich um einen Familienstreit und eine Alkohol-Disco-Rauferei) wurden ähnlich bearbeitet.

Sicherung des Unterrichtsertrages

Abschließend und zur Sicherung des Unterrichtsertrages sollten in Partnerarbeit noch einmal die verschiedenen Merkmale der Konfliktbewältigung zusammengetragen werden. Diese wurden auf der Tafel notiert und ins Heft übertragen. Dort sollte folgende Auflistung stehen:

ALLTAGSKONFLIKTE

a. *Tiefere Ursachen für Konflikte:*

- Rangkämpfe
- Egoismus
- Vorurteile
- eigene Unsicherheit
- Selbstüberschätzung
- Übertragung von Aggressionen und Problemen aus anderen Bereichen in den bestehenden Konflikt
- Alkohol, Drogen

b. *Konfliktverstärker:*

- fehlende Umgangsformen, Unhöflichkeit
- aggressive, unbedachte Sprache
- aggressive Gestik, Mimik
- Handgreiflichkeiten
- den "Gegner" nicht ausreden lassen
- nicht richtig zuhören
- nur eigene Sichtweise berücksichtigen
- mit dem Kopf durch die Wand wollen

c. *Konfliktverminderer:*

- Ruhe bewahren, ausreden lassen
- den Kompromiß suchen
- nicht handgreiflich werden
- den anderen als Partner akzeptieren
- auch den Standpunkt des anderen sehen
- eine Sprache wählen, die man sich selbst auch gefallen lassen würde

Analyse und Kritik

Die gesamte Reihe hat ca. 9 Unterrichtseinheiten, d.h. fast fünf Schulwochen in Anspruch genommen und war damit ein zeitintensives Programm. Da die Gruppe aber für "normalen" Stoff nur wenig motiviert war, hier aber immerhin ein gewisses Interesse bei der Arbeit beobachtet werden konnte, fällt das bei der Gesamtsituation der Klasse nur wenig ins Gewicht. Außerdem wurden doch einige fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten aktiviert. Insgesamt konnte erreicht werden, daß die Schüler überhaupt in Gruppen zusammenarbeiteten, daß sie sich trauten, Konflikte anzusprechen und daß es ihnen

gelang, auch den einzelnen mit seiner Meinung zur Geltung kommen zu lassen. Die soziale Akzeptanz unter den Schülern konnte also erhöht werden. Daß vieles aus der Unterrichtsreihe zunächst nur theoretisch erkannt, aber nicht sofort in Handlung umgesetzt werden würde, war von vorneherein klar.

ZEITAUFWAND

2 Stunden	Alltagsszenen schreiben, Einzelarbeit Vorlesen und besprechen der Ergebnisse, Plenum
2 Stunden	Vorbereiten von Rollenspielen nach den oben gestalteten Szenen, Gruppenarbeit Vorspielen der Szenen z.T.mit Videokameraeinsatz
2 Stunden	Auswertung der Szenen, Einzelarbeit und Plenum
3 Stunden	Fortsetzung der Auswertung, Handlungsalternativen spielen, Zusammenfassung, Partnerarbeit/Plenum

Mittlerweile ist ein ganzes Schuljahr vergangen. Wir müssen uns immer noch um einen akzeptablen Unterrichts- und Umgangston untereinander bemühen. Probleme bestehen in der Klasse nach wie vor, doch hat sich so etwas wie eine Vertrauensbasis gebildet, von der aus wir weiterarbeiten können. Eine solche Gruppe, das hat sich für mich gezeigt, braucht besonders viel Aufmerksamkeit und Bemühen um einen motivierenden Unterricht, damit die Schüler (auch die "schlechten") an kleinen Erfolgserlebnissen Selbstvertrauen gewinnen. Nur dann können sie in der schwierigen Klassensituation als Gesprächspartner mithalten und müssen nicht immer zu Mitteln der Gewalt greifen, um sich durchzusetzen. Wir sind auf dem Weg!

Bibliographie

- Schönpflug/Schönpflug: Psychologie. Allg. Psychologie und ihre Verzweigungen in Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1983
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allg. Psychologie der Kommunikation. Rowohlt Tb. 1993
- Sedlak, Franz (Hrsg.): Verhaltensauffällig – was nun? Beiträge zur päd. Psychologie. Wien: Eugen Ketterl 1992
- Wahl, Diethelm/Huber, Günter/Weinert, Franz: Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel 1984
- Zimbardo, P. G.: Psychologie. Berlin-Heidelberg-New York: Springer 1983, 4. Auflage

"Am Anfang war sein Ende"

SchülerInnen drehen einen Film

■ von Johanna PALECZEK und Rosana HALBKRAM-LENZ

Dem Thema auf der Spur

Das Thema "Gewalt" in Form eines Projektes näher zu diskutieren, war ein Wunsch, der von einigen SchülerInnen der 6.B-Klasse im Schuljahr 1991/92 formuliert und vom Rest der Klasse gutgeheißen und unterstützt wurde. Zunächst existierten keine konkreten Zielvorstellungen. Es schien, als wolle man einem Phänomen, das die mediale Szene so vielfältig und plakativ beherrscht und das jeder wohl auch – in versteckten und offenen Formen – aus dem eigenen Leben kennt, auf den Grund gehen.

Literatur und Realität

In einer Vordiskussion wurde die breite Palette verschiedener Gewaltmanifestationen in der Gesellschaft bewußter und das umfassende Thema auf "Jugend und Gewalt" eingeeengt. Im Laufe der weiteren Projektplanung, die in erster Linie von SchülerInnen getragen werden sollte, stellte sich heraus, daß im Mittelpunkt der Arbeit an diesem Thema ein kreatives Produkt stehen sollte. Die Leistung und Planung der theoretischen Auseinandersetzung, die die kreative Arbeit im Rahmen dieses Projektes begleiten sollte, wurde an die LehrerInnen delegiert. Fast alle in der Klasse Unterrichtenden bearbeiteten das Thema "Gewalt" in einer ihrem Fach gemäßen Form für den Zeitraum von etwa zwei Wochen. Im Deutschunterricht stand das Buch *Im Namen des Volkes* von ANATOL FEID, das die kriminellen Taten zweier Jugendlicher (gefährliche Körperverletzung, versuchter Raub, schwere Diebstähle, fahrlässige Tötung ...) vor dem Hintergrund ihren tristen Lebensgeschichten problematisierte, im Mittelpunkt der Diskussion. Die Auseinandersetzung mit dem Schicksal dieser Jugendlichen machte die SchülerInnen nicht zuletzt deshalb betroffen, weil es sich um authentische Fälle handelte. Die Lektüre dieses Buches erwies sich auch als ideale Vorbereitung für eine Exkursion zum Jugendgerichtshof, wo Jugendrichter Dr. Jesionek die Klasse mit Informationen konfrontierte und sich für eine Diskussion zur Verfügung stellte. Im Geschichtsunterricht wurden schwerpunktmäßig die mit den Hexenprozessen im Zusammenhang stehenden Grausamkeiten behandelt. Weiters analysierten wir Textausschnitte aus dem Roman *Der abenteuerliche Simplicissimus* sowie Quellenmaterialien aus der NS-Zeit. In diesem Zusammenhang wurde die Problematik der Ausländerfeindlichkeit, sowie des Rechtsradikalismus disku-

tiert. Die Projektstage selbst dienten der Abrundung und Vollendung der geleisteten Vorarbeit.

Drei kreative Tage

STUKTUR DER PROJEKTTAGE:

Dienstag, 4.2.:

1. Stunde: Fragenkatalog "Amnesty" (Gruppenarbeiten)
2. Stunde: Referent von "ai" und Diskussion
- 3./4. Stunde: Film ›Marco Terzi gibt nicht auf‹
- 5./6. Stunde: Diskussion – Reflexion – Feedback

Mittwoch, 5.2.:

"Kreativtag" (Einstudieren von Szenenfolgen zum Thema "Gewalt"; pantomimische Körperübungen; Versuch, ein Drehbuch zu erstellen; Filmen)

Donnerstag, 6.2.:

1. Stunde: Fragenkatalog "Jugendgericht"
- 2./3. Stunde: Exkursion Jugendgericht
4. Stunde: Film ›Häfenelegie‹
- 5./6. Stunde: Präsentation, Reflexion, Abschluß

Der Film entsteht

Am zweiten Projekttag führen wir mit den SchülerInnen pantomimische Körperübungen zum Thema "Gewalt" durch. Dem Rollenklischee entsprechend hatten besonders die Schülerinnen Hemmungen, spielerisch "gewalttätig" zu agieren. Im Anschluß daran wurde mit der Arbeit am Film begonnen. Die Grundlage für die filmische Umsetzung sollte ein Drehbuch bilden, das jedoch zum gegebenen Zeitpunkt nur fragmentarisch existierte und sich als nicht sehr brauchbar erwies. Die Arbeit am Film war von Spontaneität und Eigendynamik gekennzeichnet; das Ergebnis läßt sich durchaus zeigen.

Der Film mit dem Titel ›Am Anfang war sein Ende‹ ist die Geschichte des Schülers Hans Joachim, der als Außenseiter nicht nur in die totale Isolation gedrängt wird, sondern vor allem den Zynismus und Spott seiner MitschülerInnen sowie auch eines Lehrers ertragen muß. Als Selbstschutz sozusagen zieht er sich in sich zurück und spricht kaum mit jemandem. Gerade seine Introvertiertheit und seine Sprachlosigkeit sind es, die die MitschülerInnen zu ständigen aggressiven Verhaltensweisen ihm gegenüber reizen.

Als Hans Joachim eines Tages um eine halbe Stunde zu spät zum Unterricht kommt, greift der Lehrer keineswegs ein, um die sich anbahnende Katastrophe zu verhindern. Gemeinsam mit den SchülerInnen macht er sich

über ihn lustig; Hans Joachims Selbstwertgefühl ist auf einem Tiefpunkt angelangt. Noch scheinbar ruhig läßt er es über sich ergehen, daß der Lehrer aus seiner negativ beurteilten Schularbeit einen Satz vorliest, der die Klasse in verhöhndes Gelächter aufheulen läßt. In der Pause vom Vormittags- zum Nachmittagsunterricht eskaliert schließlich die gespannte Situation. Besonders zwei Mitschüler setzen ihm verbal zu, sodaß der Rest der Klasse schließlich in ein im Chor gesprochenes "Schleimscheißer" einstimmt. Lediglich eine Schülerin (Gabi) versucht die wilde Horde zur Raison zu bringen, jedoch ihre Stimme geht unter im allgemeinen Geschrei. Plötzlich bäumt sich Hans Joachim mit wirrem Blick auf, rennt in den Werkssaal, um sich zu bewaffnen. Er sucht hektisch nach geeigneten Mordwerkzeugen.

In der Zwischenzeit versucht Gabi mit den eigentlichen Anstiftern ein Gespräch zu führen – sie weist auf Hans Joachims problematisches "Zuhause" hin. Ihre Argumente für Hans Joachim werden mißachtet, sie muß schließlich erkennen, daß es keine Chance der Verständigung, geschweige eine Lösung des Konflikts gibt. Hans Joachim stürzt sich inzwischen mit einem Gürtel bewaffnet ins Mädchen-WC und ermordet eine Mitschülerin. Immer wieder hört er die Worte "Schleimscheißer". Während eine andere Schülerin den Mord entdeckt und die übrigen Mitschüler mit Entsetzen informiert, hat Hans Joachim bereits ein zweites Opfer am Gang verfolgt und aus dem Fenster gestoßen. Anschließend rennt er blind vor Wut in die Klasse und erschlägt einen Mitschüler. Zum Schluß verfolgt er Gabi, die auf das Dachgeschoß flüchtet. Nach einem kurzen Handgemenge wird ihm erst bewußt, was er in seiner blinden Wut angerichtet hat und begeht Selbstmord.

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Arbeit am Film spontan. Die Fertigstellung sprengte den zeitlichen Rahmen und machte es notwendig, noch einzelne Drehtermine am Nachmittag zur Verfügung zu stellen. In der sogenannten Nachbereitungsphase wurde dann der Schnitt gemacht und eine eigene entsprechend passende Filmmusik erarbeitet. Der fertiggestellte Film verlangte im Anschluß daran eine Interpretation. Die SchülerInnen versuchten sich nach dieser spontanen und kreativen Phase dem Ergebnis rational zu nähern. Im Zusammenhang damit wurde versucht, ein Psychogramm von Hans Joachim zu erstellen. Dabei ergab sich die Frage, warum er *in diesem Ausmaß* gewalttätig geworden war.

- ◇ Liegt es daran, daß die Gewalttätigkeit Jugendlicher stark zugenommen hat?
- ◇ Liegt es an der Flut von Informationen via Medien?
- ◇ Liegt es an der medialen Darstellung, die vorbildhaft wirkt?
- ◇ Liegt es an der Lust an Gewalt?
- ◇ Liegt es an einer mißglückten Sozialisation?
- ◇ Hätte denn nicht EIN Mord genügt?

Diesen Fragen nachzuspüren war sowohl für die SchülerInnen als auch LehrerInnen eine spannende und interessante Erfahrung. Es gab durchaus unterschiedliche Sichtweisen und Erklärungsmodelle, die im "Raum stehenblieben". Allgemein erkannt wurde von der Klasse das Problem der Sprachlosigkeit und die Wichtigkeit von menschlich intakten Beziehungen. Bei einem Projekt mit einer so komplexen Thematik wie dieser war die Zusammenarbeit mit den KollegInnen, das Einbringen unterschiedlicher Aspekte zum Thema in den einzelnen Fächern besonders wichtig und hat sich sehr bewährt.

"GUTE GEWALT" IN DER SCHULE (Feedback eines Schülers)

Im ersten Semester des vergangenen Schuljahres geschah etwas, das für uns Schüler, und genauer gesagt, für die Entwicklung zu reifen Menschen, von großer Bedeutung war. Zum ersten Mal konnten wir, die "Halbstarken" und potentiellen jugendlichen Gewalttäter, die heutzutage ja traurigerweise oft die Schlagzeilen füllen, im Rahmen eines längeren Projektunterrichts unsere Fäuste ballen.

Letztlich blieb keine Frage zum Thema Gewalt offen und keine Hemmschwelle wurde nicht überschritten, aber doch wurde das Eintreffen eines Notarztes nicht erforderlich. Vielleicht überwandten viele sogar die tiefsitzenden Ängste vor einem schlummernden Hang zur Ausfälligkeit und Brutalität; und was könnte für eine positive Entwicklung von jungen Menschen wichtiger sein, als zu lernen, sich selbst zu öffnen und Ehrlichkeit entgegenzubringen?

Am Beginn des Projektes stand – wie so oft schon – ein gemeinsames Brainstorming an der Tafel, das "altbekannte Früchte" trug. Erst ließ das Thema offenbar viele kalt, wenn sie sich nicht in die innere Zurückgezogenheit begeben hatten und deshalb in tiefes Schweigen gehüllt waren. Als ich die Wörter las, fiel mir auf, daß die meisten niedergeschriebenen Assoziationen mit Gewalt scheinbar von Rollenbildern und allgemeinen Ansichten zur Problematik geprägt waren. Vom "brutalen Polizisten" bis zum "wütenden Hooligan", der eine traurige Kindheit genoß, schien fast alles auf. Doch dabei sollte es nicht bleiben.

Nach einer einführenden Diskussionsrunde, die Definition und Aussagen von Gewalttätern beinhaltete, und in deren Verlauf wir unsere Standpunkte darlegten oder erst entdeckten, mußte die Klasse aktiv werden. Eine Pantomime stand nun auf dem umfassenden Programm. Kleingruppen wurden gebildet und wir hatten Zeit, eine Gewaltszene einzustudieren, die dann präsentiert wurde. Wahrscheinlich sollte uns diese Form des "sprachlosen Miteinanders" verdeutlichen, wie sehr schon alleine durch Gebärden und ein entsprechendes Mienenspiel Aggression und Ärger, entweder verursacht, entfacht – oder aber auch abgebaut werden können. Alles wurde auf Video festgehalten, wodurch das Schauspiel an allgemeiner Begeisterung gewann, die bei anderen Projekten oft schon ausblieb.

Das spektakulärste Ereignis der kommenden Tage war der "Dreh" eines Horrorfilms mit traurigem Hintergrund. Als Schauplatz diente der eigene Klassenraum, wo sich auch die Handlung des Kurzfilms abspielen sollte. Das von Schülern verfaßte Drehbuch behandelte die Thematik des Daseins als ein Außenseiter. Ein Schüler wird

von einer Klasse gequält und in seelische Einsamkeit verstoßen; seine Situation ist so desperat, daß er seine Trauer in Haß verwandelt und Amok läuft. Viele Schüler müssen ihr Leben lassen, und letztendlich wird der Mörder zum Selbstmörder ...; ein schreckliches Ende, das gewiß manchen zeigte, wie oft und wie sehr sich Gewalt auf die eigene Psyche auswirken kann, und auch gegen ihren Urheber richtet.

Am Set hatten wir trotzdem Spaß, doch vor allem, wie ich denke, einen Weg gefunden, uns in die Lage eines von der Gemeinschaft, die so oft psychische Gewalt und Druck ausübt, ausgestoßenen Individuums zu versetzen. Das war eine Erfahrung, die vielen vielleicht helfen wird, in Zukunft "fair" zu handeln. *(David Hell)*

Literatur

Feid, Anatol: Im Namen des Volkes. Das Urteil steht noch aus. Jugendliche vor Gericht. Eine Geschichte. Reinbek: Rowohlt (rotfuchs) 1989

↳ *Johanna Paleczek und Rosana Halbkram-Lenz unterrichten am BRG IX Glaser-
gasse, 1090 Wien*

Miteinander statt Gegeneinander

Für mehr Menschlichkeit und gegen Radikalismus

– Ein Schulprojekt am WIKU-BRG Graz

■ von *Monika LORÉ* und *Waltraud WINKLER*

Einstieg, Motivation und Zielsetzung

Viele Jahre hindurch hatte ich als Deutschlehrerin im Kampf gegen Erscheinungsformen des Faschismus und gegen den Alltagsfaschismus in jedem von uns mit Schülern Projekte im Sinne einer Betroffenheitspädagogik durchgeführt, im guten Glauben, damit etwas bewirken zu können. Nur zögernd gestand ich mir ein, daß diese Art der Auseinandersetzung als verspätete "Trauerarbeit" bei den Jugendlichen immer weniger bewirkte. Heute weiß ich, daß ich die Möglichkeit einer Wiederkehr des öffentlich bekannten Rassismus und Fremdenhasses damals selbst nur für eine theoretische Gefahr hielt.

- Bis im März 1990 die ersten Zeitungsberichte über öffentlich artikulierten Fremdenhaß die "Gegenwart der Vergangenheit" dokumentierten,
- bis ich 1991 in Graz einen der ersten Wiederbetätigungs-Prozesse gegen einen 20jährigen Studenten miterlebte,
- bis mein 14jähriger Sohn und fünf andere Jugendliche im Februar 1992 mitten in Graz von einer kleinen Gruppe radikaler Jugendlicher tödlich bedroht und terrorisiert wurden,
- bis ich schließlich im Fernsehen im Herbst 1992 erschüttert die Bilder von Morden an unschuldigen türkischen Frauen und Kinder in Deutschland sah.

Zu diesem Zeitpunkt war mir klar, daß es nicht mehr genügte, von intellektueller Warte aus mahnend auf die Vergangenheit zurückzublicken, daß es auch nicht genügte, in der Lichterkette eine Kerze zu entzünden, sondern daß ich – gemeinsam mit möglichst vielen KollegInnen – auch in der Schule unverzüglich etwas "TUN" mußte. Ich fühlte mich "in Bewegung gesetzt" und wollte auch andere bewegen. (WALTRAUD WINKLER)

- Wenn ich Margit in der Pause allein und abseits dicht ans Stiegengeländer gepreßt sitzen sehe, gehe ich zu ihr. Ihr Gesicht und ihre Haltung sagen mir schon, was sie gleich verkünden wird: "Mir ist so fad." Sie findet keine Beschäftigung, die ihr "Freude macht". Ein bißchen reden, ja, aber sonst? Sie ringelt sich ein und sondert sich ab. Es "erblickt" sie auch niemand.
- Wenn Gustav sein flachgedrücktes Milchpackerl durch die Pausenhalle kickt, sehe ich ihn – scheinbar unabsichtlich – auch nach den Füßen von Mitschülern treten. Unmutsäußerungen greift er sofort auf und inszeniert in kurzer Zeit eine Balgerei. Nur zwei von vielen ähnlichen Pausen-Szenen! Kombiniert mit den zahlreichen erschütternden Medienberichten im Herbst 1992 über jugendliche Gewalttaten

und Orientierungslosigkeit haben mich die Gedanken darüber nicht mehr losgelassen. Das Lebensgefühl meiner SchülerInnen ist mir nicht gleichgültig. Und da ich weiß, daß ich eine von denen bin, die **unmittelbar** Zugang zu den jungen Menschen haben, möchte ich diese Chance auch nutzen. Meine Überlegungen waren: Wo kann ich ansetzen? Wie "anders" muß das Angebot sein, das sie erreicht, um Lethargie und bewußter Aggression entgegenzuwirken. Wodurch entsteht lustvolle Kreativität?

- Wenn Biene, Werner und Silvia die Köpfe zusammenstecken, glucksend lachen und wild gestikulieren, dann sehe ich sie bald umringt von Mitschülern. Sie haben sich gerade einen Sketch ausgedacht und spielen ihn genüßlich. Gleich darauf bilden sich mehrere solcher Gruppen. Und die Spielbegeisterung folgt mir bis in die nächste Deutsch-Stunde.

Begeisterung als Motivation für das Aufspüren der eigenen kreativen Quellen, als Anreiz für ein Handeln, das nicht bewußt aggressiv gegen andere gerichtet ist, sondern das das Selbstwertgefühl stärkt und eine solide Basis schafft für ein lebenswertes Miteinander! Waltraud Winkler und ich, wir hatten beide im Grunde recht ähnliche Überlegungen angestellt. Sie sollten nun unser gemeinsamer Ausgangspunkt für ein großes Schulprojekt werden. (MONIKA LORÉ)

Bald schon festigten sie sich in uns folgende Ideen: Von unseren persönlichen Positionen ausgehend, war uns beiden klar, daß es in unserem Projekt nicht mehr um Vergangenheitsbewältigung ging, sondern um *Gegenwartsbewältigung*. Unser Ziel war daher nicht die kritische Auseinandersetzung mit extremen Auswüchsen des Radikalismus, sondern vielmehr das frühzeitige Anbieten von Orientierungshilfen für alle Jugendlichen. Durch Förderung der Kreativität, durch menschliche Anerkennung und positive Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Eigenständigkeit der Jugendlichen wollten wir präventiv der Gefahr des Radikalismus entgegenarbeiten.

Realisierung

Seit Herbst 1992 arbeiteten wir an der Realisierung des Projekts. Es war uns bewußt, daß wir nur dann eine nachhaltige Wirkung erzielen konnten, wenn wir das Projekt auf eine möglichst breite Basis stellten, und zwar auf mehreren Ebenen:

- schulintern (in der Zusammenarbeit von Lehrern untereinander und mit Schülern)
- über die Schule hinausgehend (durch Einbeziehung vieler außerschulischer Engagierter, z.B. Künstler und Wissenschaftler)
- durch intensiven Kontakt mit Vertretern der Medien.

Mit den folgenden fünf Slogans wollen wir zusammenfassen, welche Aspekte uns für die Realisierung unseres Projekts besonders wichtig und erwähnenswert erschienen:

1. GEMEINSAM statt EINSAM
2. KONZENTRIERT statt ZUFÄLLIG
3. ATTRAKTIV statt ALLTÄGLICH
4. ÖFFENTLICH statt OHNE ECHO
5. AKTION statt BELEHRUNG.

1. GEMEINSAM statt EINSAM

In zahlreichen Gesprächen mit KollegInnen stellten wir schon im Herbst 1992 fest, daß es zahlreichen von uns ein Anliegen war zu handeln. Die Aktion "SOS-Mitmensch" wirkte für so manchen motivierend. So waren wir von Anfang an zuversichtlich, auf die freiwillige Mitarbeit vieler bauen zu können.

Gemeinsam mit der Personalvertretung und der Direktion setzten wir eine pädagogische Konferenz zum Thema an. Gleichzeitig knüpften wir die ersten Kontakte zu Künstlern und weiteren außerschulischen Experten. Im Februar 1993 legten wir die Projektplanung vor, die wir hier auszugsweise wiedergeben:

PROJEKTPLANUNG

Klassen- und fächerübergreifendes Projekt für alle Schulstufen (über 700 Schülerinnen und Schüler, über 80 Lehrerinnen und Lehrer und über 40 außerschulische Workshopleiter).

Zeit: März/April 1993

Thema: Miteinander statt gegeneinander – gegen Radikalismus und für mehr Menschlichkeit im Europa der Zukunft

Zielsetzung: Aufruf zur "Mut-Arbeit" der Pädagogen, Mut machen, Mut zur Orientierung, Anbieten von positiven Identifikations- und Solidarisierungsmöglichkeiten für Jugendliche, positive Vorbild-Aktionen mit größerer Breitenwirkung über einzelne Unterrichtsgegenstände, Klassen und über die Schule hinaus – Art "pädagogisches Lichtermeer"

Methoden: Gemeinsames Arbeiten im Unterricht, Diskutieren, kreatives Gestalten mit Schülern anderer Klassen, mit Lehrern, mit außerschulischen Betroffenen, mit Künstlern und kompetenten Fachleuten aus verschiedenen Bereichen – erlebnispädagogischer Ansatz

Legitimation für Lehrer: Im Zielparagraphen der AHS – allgem. Bildungsziel: Erziehung zur kritischen Mündigkeit, demokratischen Reife, zur Dialogfähigkeit ...

Motto: "Wir sind 'gleicher' als wir verschieden sind (Maya Angelou) – "Europa braucht eine Zukunfts- und keine Vergangenheitsperspektive" (Josef Haslinger)

Organisation: Zu Beginn des Sommersemesters

- PÄDAGOGISCHE KONFERENZ zum Thema, EINGANGSREFERAT durch Dr. Leopold Neuhold, Uni Graz, zum Thema "Radikalismus – eine gesellschaftliche Herausforderung für Jugend und Schule" mit anschließender Plenardiskussion, Projektvorstellung und Vorbereitung der Team-Arbeit, Angebot von Arbeitsunterlagen und Projekt-Ideen
- freiwillige Beteiligung aller interessierten LehrerInnen und Klassen
- 14-tägige bis 3-wöchige KONZENTRATION AUF DAS SCHWERPUNKT-THEMA in einzelnen Unterrichtsfächern, in fächerübergreifendem, in projektorientiertem Unterricht oder in Form von Projektunterricht vor und nach Ostern bis zum anschließenden

- AKTIONSTAG am 29.4.1993
Auflösung des Stundenplans – 32 Workshops (je 4 Stunden) – freie Workshopwahl mittels Inskriptionssystem
- WIKU-LITERATURWETTBEWERB zum Thema "Keine (?) GRENZEN IM KOPF" mit abschließendem Literatortag am 6.7.1993 (unter Mitwirkung von 10 Juroren aus Wissenschaft, Literatur und Theater).

In der Pädagogischen Konferenz wurden aus wissenschaftlicher Sicht die nötigen Hintergrundinformationen zum Thema angeboten und die Zusammenhänge zwischen aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen und der Tendenz zum Extremismus im besonderen bei Jugendlichen aufgezeigt. In seinem Referat formuliert der Soziologe Dr. NEUHOLD u.a. in einigen Punkten sehr klar die daraus resultierenden Konsequenzen für die Schule:

- Es ist wichtig, über technisches Wissen hinaus in Begleitung der jungen Menschen auch existentielles Wissen zu vermitteln und mit den jungen Menschen zusammen, wenn auch hinterfragbare, so doch tragfähige Orientierungen aufzubauen. Dazu ist es notwendig, dem Begründungszwang, unter dem Werte heute vermehrt stehen, nachzukommen und mit den jungen Menschen Antworten auf die Frage "Warum?" zu suchen. Damit soll der Flucht aus der Unsicherheit in den Extremismus vorgebeugt werden.
- Das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten kann die Ohnmachtsgefühle vor den Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft, die die Radikalismusneigung heben, verringern helfen. Es genügt nicht, sehr weite Orientierungen zu vermitteln, sondern es bedarf immer auch des Suchens nach Modellen der Umsetzung von Werten in die Wirklichkeit. So ist es z. B. wichtig, neben der Vermittlung des Wertes Frieden auf gangbare Wege zur modellhaften Verwirklichung des Friedens in den jeweiligen Bezügen aufzuzeigen.
- Die Einübung in die verschiedenen Formen der Solidarität im Alltag der Schule, die Übung des Dialogs im Ernstnehmen des anderen und der Aufbau einer solidarischen Schulgemeinschaft, in der der junge Mensch den anderen als Bereicherung und nicht als Bedrohung erfährt, können radikalen und pauschalierenden Ausbrüchen gegen andere den Nährboden entziehen.
- Die Vermittlung einer realistischen Einstellung zum Leben mit dem dazu notwendigen Verzicht, auch im Hinblick auf das Offenhalten der Zukunft, ist wichtig zur Vorbeugung vor radikalen terroristischen Aktionen, die oft aus einer Traumwelt heraus geboren werden.
- Schließlich müssen alle Anstrengungen auf den verschiedenen Ebenen unternommen werden, um die Lebensvoraussetzungen für die zukünftigen Generationen zu schützen, sodaß es nicht in einer Situation der Verengung und Ausweglosigkeit zur Flucht in den Radikalismus kommt.

Bereits während der Konferenz bildete sich spontan ein AKTIONSTEAM von 10 LehrerInnen, das in der Folge das Konzept und die Arbeit gemeinsam trug. Durch das gemeinsame Vorgehen gelang es uns, die Skepsis mancher KollegInnen gegen unser "Monsterprojekt" ("*Viel Zeit und nichts gelernt*", "*Wann sollen wir denn unterrichten?*") zu zerstreuen und vielen KollegInnen das Gefühl zu vermitteln, daß sie gebraucht werden ("*Wenn ihr mich nicht persön-*

lich angesprochen und mir gesagt hätten, daß ihr mich braucht, hätte ich nicht mitgemacht.“). Im Konferenzzimmer wurde ein großes Plakat zur Eintragung der geplanten Klassen-Projekte aufgehängt, und gleichzeitig wurde ein – für alle jederzeit zugänglicher – Informationstisch mit zahlreichen Unterrichtsmaterialien und Broschüren zum Thema installiert, wo sich entschlossene und unentschlossene KollegInnen konkrete Tips und methodische Anregungen holen konnten.



2. KONZENTRIERT statt ZUFÄLLIG

Der zweite Aspekt, der uns bei der Realisierung wichtig erschien, war eine sowohl inhaltliche als auch zeitliche "Verdichtung". Durch ein gleichzeitiges Behandeln des Themas während eines auf drei Wochen konzentrierten Zeitraums in möglichst vielen Klassen sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, in der das Thema in der Schule "sinnlich" präsent werden sollte. Es sollte zu dem Gesprächsstoff in der Schule werden.

Um diese Atmosphäre der Verdichtung vorzubereiten, versuchten wir durch optische Impulse Aufmerksamkeit zu erregen. Nach und nach hängten wir – von der Eingangshalle über die Schulgarderobe bis zu allen Pausenhallen – Slogans und Sprüche zum Thema in Form von Computer-Graphiken auf (von Schülern mit einem Lehrer gestaltet), bis sie unübersehbar präsent waren.



In 19 von insgesamt 28 Klassen wurde in der Projektphase dann konkret zum Thema gearbeitet. Die folgende "Titelparade" durchgeführter Projekte soll die Vielfalt der Zugänge veranschaulichen:

1. Klassen: Gemeinsames Spielen – Gesellschaftsspiele entwickeln ...
2. Klassen: Gruppendruck und Selbstvertrauen – Theateraufführungen "Poor Albert" ... Anderssein – Behindertsein ... Buben und Mädchen – Theateraufführung "Le Petit Nicolas" ... Sinti und Roma. Produktion eines Videofilms
3. Klassen: Aktion "Raucherfrei Schule" – Toleranz/Intoleranz ? ... Flüchtlingskinder zu Gast in der 3D ... Begegnung mit alten Menschen im Altersheim ... Orientierungslosigkeit – Lebensziele ... English Songs – Prejudice, War und Peace
4. Klassen: Together and not apart – Meeting "foreigners" ... Kontakte pflegen – Trouver un ami ...
5. Klassen: Jugendtrends – Jugend und Freizeitkonsum ... Radikalität und Gewalt in der Popmusik ... Situation von Minderheiten – einst und heute ... Dialog und Religionen
6. Klassen: Humanitäts- und Toleranzbegriffe in der Antike, Aufklärung, heute ... Schattentheaterproduktion "Nathan der Weise" ... Drogenprojekt: Abbau von Vorurteilen gegenüber Randgruppen ...
7. Klassen: Flüchtlingsein ... Alte Menschen – Sozialpraktikum ... Vom Nationalsozialismus zum Alltagsfaschismus heute ...
8. Klassen: Menschenrechte ... Positive Aggressionen

Nach der vorbereitenden Sensibilisierung für das Thema und der intensiven Auseinandersetzung damit in der Projektphase sollte eine Vertiefung der

gewonnenen Erfahrungen auf einer anderen, besonders attraktiven und praktischen Ebene angeboten werden.

3. *ATTRAKTIV statt ALLTÄGLICH*

Ein großer Aktionstag sollte unsere SchülerInnen mit prominenten Persönlichkeiten aus verschiedensten Berufssparten (vom Staatsanwalt bis zu steirischen Popgrößen) zusammenführen, die sich auch öffentlich für dieses Thema engagierten. Ihre spontane Bereitschaft zur Mitarbeit ermöglichte es uns, den SchülerInnen eine breite Palette von attraktiven Workshops anzubieten, in denen der Schwerpunkt auf dem gemeinsamen und praktischen Arbeiten lag und nicht auf einer vordergründigen, passiven Berieselung. Aus diesem Grund hatten wir ursprünglich vor, nur jene Schüler in den Workshops arbeiten zu lassen, die sich bereits in Klassenprojekten mit dem Thema beschäftigt hatten.

(Von diesem Konzept mußten wir später allerdings abweichen – siehe Resümee.) Auf riesigen Plakatwänden in den Pausenhallen wurden die Workshopleiter und das Programm der Workshops schon eine Woche vor Inskriptionsbeginn vorgestellt, damit die Schüler sich in den Pausen ausführlich informieren und ihre Wahl schließlich auch bewußt treffen konnten.

Und so sah die endgültige Workshop-Liste aus:

- Unterstufe:** THEATER SPIELEN: Die Eroberung des WIKU / MUSIK: Afro-lateinamerik. Rhythmen / MUSIK: Recording Session - WIKU-Songs / RAUMINSTALLATIONEN: Miteinander bauen / KREATIVES MALEN I: Vom Dunkel ins Licht / KREATIVES MALEN II: Mein ausländischer Freund / SCHREIBWERKSTATT: zum Thema "Flüchtlinge" / ROCK- UND POPSZENE: Engagierte Lieder / RADIO-WERKSTATT: "Schüler machen eine Sendung" / PHILOSOPHIEREN mit Jugendlichen "Denken macht Spaß" / RHETORIK-TRAINING: zum Thema "Zivilcourage" / GESTALTPÄDAGOGIK: Durch Kommunikation zueinander finden / ZEITGESCHICHTE: "Gewalt in Konzentrationslagern" / SPORT UND SPIEL I: "Nahsein/Fremdsein durch Bewegung erfahren" / SPORT UND SPIEL II: zum Thema "Einander vertrauen" / BEGEGNUNG MIT AUSLÄNDISCHEN JUGENDLICHEN (Flüchtlingsorganisation ISOP) / BEGEGNUNG MIT FLÜCHTLINGSKINDERN / BEGEGNUNG MIT ALTEN MENSCHEN / "REGGAE-WORKSHOP" / DOKU-TEAM WIKU: Foto- und Textreportage
- Oberstufe:** THEATER SPIELEN: Unsichtbares Theater / MUSIK: Afrikanische und indonesische Rhythmen / GRAFIK: Plakatentwürfe zum Thema "Gewalt" / RAUMINSTALLATIONEN: Miteinander bauen / FOTOGRAFIE: Sozialdokumentarische Reportage / KREATIVES ERZÄHLEN: Die Kunst des Erzählens ist die Kunst des Zuhörens / ROCK- UND POPSZEN: Engagierte Lieder / JOURNALISTISCHE ARBEITEN: "Zuhause in der Fremde" / VIDEO-DOKU-TEAM: Schüler dokumentieren den Aktionstag / RHETORIK-TRAINING: zum Thema "Zivilcourage" / VERHALTENSFORSCHUNG: Übungen zum Verhalten gegenüber Fremden / ZEITGESCHICHTE: "Gewalt in Konzentrationslagern" / THEATER-BESUCH: "Weismann & Rotgesicht" mit Diskussion / POLIZEI UND GERICHT: zum Thema "Radikale Jugend" / CARITAS: Flüchtlinge erzählen / FRANZÖSISCHES THEATER: "Toi et moi - ensemble" / MENSCHENRECHTE

4. **ÖFFENTLICH** statt **OHNE ECHO**

Ein vierter Aspekt, den wir von Anfang an in unserer Planung im Auge hatten, war eine über unsere Schule hinausreichende öffentliche Wirkung. Jugendliche orientieren sich in ihrem Wertebewußtsein häufig an den Medien. Sie finden sie attraktiv und vielfach glaubwürdig. Wir wollten den Verstärkereffekt der Medien für unser "pädagogisches Lichtermeer" nutzen und damit ein positives Gegengewicht schaffen zum häufig allzu negativ verzerrten Bild der Jugendlichen.

Deshalb haben wir die Medien rechtzeitig und sehr genau über unsere Aktion informiert und sie zur persönlichen Unterstützung unserer "Mut-Arbeit" eingeladen. Die Berichterstattung über unsere Aktion im TV, im Rundfunk und in der Presse bedeuteten für unsere SchülerInnen ein Zeichen der Anerkennung, auf das sie stolz waren. Öffentliche Beachtung zu finden, ernst genommen zu werden, stärkt das Selbstbewußtsein und kann so dazu beitragen, der Gefahr einer Flucht in den Extremismus rechtzeitig vorzubeugen.

5. **AKTION** statt **BELEHRUNG**

Mit dieser Schlagzeile brachte ein Standard-Artikel unseren methodischen Ansatz auf den kürzesten Nenner. Es ging uns darum, den moralischen Zeigefinger und eine zu erdrückende Problematisierung des Themas zu vermeiden. Wir wollten vielmehr bei den aktuellen Fragen, Problemen, Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen einsteigen, wir wollten sie dort abholen, wo sie stehen.

Bei der Auswahl der Workshops legten wir daher besonderen Wert auf ein reichhaltiges Angebot an kreativen, praxis- und erlebnisorientierten Kursen, weil wir aus Erfahrung wissen, daß diese Bereiche im Schulalltag oft zu kurz kommen, von den Schülern aber besonders gerne angenommen werden (wie Theaterspielen, gemeinsames Musizieren, Tanzen, Malen, Interaktionsspiele etc.). Außerdem wollten wir das Repertoire erweitern durch Kurse, in denen noch weniger bekannte und praktizierte Methoden des sozialen und interaktiven Lernens angewendet werden, mit Methoden der Gestaltpädagogik, des praktischen Philosophierens mit Kindern, des Rollenspiels und der Bewegungstherapie.

In einer weiteren Gruppe von Workshops sollte das Erfahrungslernen durch direkte Begegnung mit Randgruppen (wie z. B.: Flüchtlingen, alte Menschen etc.) ermöglicht werden. Alle Workshops waren auf Lernen durch "Aktion" ausgerichtet und daher auch für mindestens vier Stunden konzipiert. Dadurch sollte sichergestellt werden, daß der Aktionstag bei den SchülerInnen mehr auslöste als bloße "happening"-Stimmung ohne Tiefgang.

Eigentlich
habe ich ja etwas gegen Gewalt
aber dein Lächeln
hat mich überwältigt

Eigentlich
passe ich immer auf im Straßenverkehr
aber deine Ausstrahlung
hat mich überfahren

Eigentlich
gehört die Folter abgeschafft
aber du
hast mich gefesselt

Eigentlich
bin ich kein Gesetzesbrecher
aber mit dir
würde ich Grenzen überschreiten
(Judith Dremel)

zuerst begegnen,
zuerst aufeinander zugehen,
zuerst anlächeln,
zuerst Hände schütteln,
zuerst einander bekannt machen
zuerst miteinander reden,
zuerst miteinander lachen,
zuerst gemeinsam etwas unternehmen,
zuerst kennenlernen,
und erst dann ein Urteil fällen,
über den Menschen,
nicht über seine Rasse, Nationalität oder Religion
(Bettina Mandl)

Kurzgefaßt unsere eigenen positiven und negativen Erfahrungen.

POSITIVES

KollegInnen und Schule betreffend

viele anregende Diskussionen und neue intensive Kontakte
animierende Wirkung persönlicher Gespräche
zunehmende Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit
Bereitschaft zur kurzfristig nötigen Übernahme von Workshops durch KollegInnen
hohe Qualität des Angebots aus eigenem KollegInnenkreis
freiwillige Mitarbeit vieler in der Projektphase
Mitarbeit fast des gesamten Lehrkörpers am Aktionstag
Lob von ursprünglichen Skeptikern nach der Aktion
positive Zusammenarbeit mit Personalvertretung
Interesse am Projekt und aktive Unterstützung unserer Arbeit durch Direktion, Landeschulinspektor und Bundesministerium

NEGATIVES

bei der einleitenden Pädagogischen Konferenz zum Thema fehlen 20 der ca. 80 LehrerInnen
in 10 Klassen kamen keine Projekte zustande
Lehrer-Ausspruch über den Aktionstag: "An einem Tag, an dem nichts gelernt wird, komme ich nicht in die Schule"
Angst vor Chaos am Aktionstag
aufgrund unserer eigenen Motivation haben wir vielleicht einiges nicht gehört oder nicht wahrnehmen wollen ...
die gesamte Organisation und Planung lief neben unserer normalen Lehrverpflichtung
unsere Arbeit war "natürlich" unbezahlt
starres System des Stundenplans behinderte Teamarbeit
kurzfristige Erweiterung des Workshopangebotes für alle Klassen – unerwarteter Streß
ein halbes Jahr Arbeit, und noch immer ist die geplante Dokumentations-Broschüre nicht fertig

Workshopleiter und Organisation betreffend

spontane Bereitschaft aller Angesprochenen, gratis oder gegen geringes Honorar

ihr Interesse, ihre Freude an der Arbeit mit jungen Leuten

ihre Ernsthaftigkeit und ihr Engagement in der Vorbereitung und in der Auseinandersetzung mit der gestellten Aufgabe

große Bereicherung, viele neue Impulse durch Begegnung mit engagierten Menschen

Finanzierung vor allem durch den Österreichische Kultur Service ermöglicht

(zusätzliche finanzielle Unterstützung durch Elternverein und Kulturstadamt der Stadt Graz)

vierjährige Vorerfahrung aus der Organisation von Literaturwettbewerb und Literaturtag sehr nützlich

immenser (unbezahlter) Zeitaufwand für Einzelgespräche zur Workshopvorbereitung

nicht alle Workshop-Informationen für Schüler treffen früh genug ein

unsere eigene Unfähigkeit, gewisse Arbeiten zu delegieren, aus Angst, die Kontrolle zu verlieren ...

Finanzierung nur durch persönlichen Einsatz sicherzustellen (Vorsprachen, Telefonate, Briefeschreiben)

all das erfordert viel Zeit und Idealismus neben der normalen Unterrichtsarbeit

Die Schüler betreffend

Begeisterungsfähigkeit und wachsende Neugierde der Schüler ("Schade, daß wir nur an einem Workshop teilnehmen konnten!")

Wunsch nach längerer Dauer der Workshops (z.B.: ganztags)

viele interessante Produkte aus Projekten und Workshops

Sichtbarwerden besonderer Talente

sichtbare Freude der Schüler über Anerkennung

überraschende Kooperationsfähigkeit der Schüler für eine gemeinsame Sache

ein von SchülerInnen mit Unterstützung des BMUK gedrehter Video-Dokumentationsfilm über den Aktionstag (10-15 Min.) wird aber Februar 1994 im Medienservice des BMUK erhältlich sein.

Durchführung des Inskriptionssystems für 700 SchülerInnen und 35 Workshops kompliziert

Workshopwahl durch Schüler nicht mehr nach Interesse, sondern nach Cliquenzugehörigkeit

manche Workshops überlaufen – Zuordnung der Schüler zu anderen Workshops nötig – Verärgerung der SchülerInnen

nicht alle SchülerInnen motivierbar

an Projekten nichtbeteiligter Klassen sollten ursprünglich nicht an Workshops teilnehmen – empfinden es als Strafe (viele Reklamationen)

... Wir würden es wieder machen!

Gewaltfreie Konfliktlösung

Ein Schulsymposium

■ von Wolf KUNNERT

Stellen Sie sich vor, Sie haben Urlaub und liegen am Meeresstrand. Weit entfernt vom gewohnten Alltagsgetriebe vertiefen Sie sich in Ihre Ferienlektüre. Vor ein paar Jahren hatte ich in dieser Situation »Das Netz des Physikers« von H.P. DÜRR in der Hand und las darin über die Verantwortung der Wissenschaft in einer komplexen Welt. Die Ausführungen regten mich an, das Geschriebene auch mit meinem Wirken im Beruf als Schulleiter in Verbindung zu bringen. Ich sinnierte über den Wert des Bewahrens ebenso wie über erstrebenswerte Veränderungen. Damals festigte sich in mir der Gedanke, Schule bewußter als Teil der Gesellschaft wahrzunehmen. Im Sinne der Sache sollten Handlungen in die Wege geleitet werden, die geeignet sind, das Schulgeschehen stärker nach außen zu öffnen. Damit war die Idee zu dem im Oktober 1993 am Bundesrealgymnasium Zell/See abgehaltenen Symposium geboren.

Im folgenden wird der Weg vom Impuls bis zur Realisierung durch die Schulgemeinschaft beschrieben – die Erfahrungen der steinigten Passagen ebenso wie die der leichten Wegstrecken. Der Ablauf des Symposiums wird kurz dargestellt und schließlich zu erfassen versucht, ob und was sich als Folgewirkung geändert hat oder ändern könnte. Ziel dieses Artikels ist es, aufzuzeigen, daß wir an der Schule etwas zustande gebracht haben, was nicht in das gewohnte Schema der Erfüllung von Pflichten und Vorschriften paßt.

Vom Ja sagen ...

Bis an einer Schule eine Veranstaltung der Größenordnung eines Symposiums Wirklichkeit wird, bedarf es weit mehr als der Urlaubsidee eines einzelnen. Damit sind wir bereits mitten auf dem Weg: Als ich zu Beginn des damaligen Schuljahres meine Gedanken in der Lehrerkonferenz als möglichen Ansatz für eine schulische Schwerpunktsetzung präsentierte, konnte ich keineswegs sicher sein, ob ein Funke davon auf andere überspringen würde und sich tatsächlich ein von vielen getragenes Projekt entwickeln könnte.

Rückblickend gesehen scheint mir die Frage wichtig: was hatte Bedeutung für das Gelingen des Weges vom "Ich" (heißt: von der Begeisterung des Schulleiters für eine Sache, die zusätzliche Arbeit bringt) zum "Wir" (womit gemeint ist, daß sich viele für das Symposium engagieren)?

Dazu ein paar Aspekte :

- ⇒ miteinander (aus)reden können/wollen (das Gesprächsklima)
- ⇒ unterschiedliche Motive für die Beteiligung
- ⇒ Annahme der Idee und Annahme von Mitarbeit ist nicht dasselbe
- ⇒ "wir" muß nicht "wir alle" heißen
- ⇒ die Erreichbarkeit der einzelnen und das Zusammenführen
- ⇒ der gesellschaftliche Kontext.

Hinter jeder schulischen Handlung, jedem Projekt, steht die Beziehung, die die Beteiligten zueinander haben. Ich behaupte, daß das damit in Zusammenhang stehende **Gesprächsklima** an unserer Schule einen Stellenwert hat, der eine weitgehend günstige Rahmenbedingung für die Entwicklung unseres Schulprojektes darstellte. Aus meiner subjektiven Sicht jedenfalls verspürte ich viel an Offenheit im Austausch der Gedanken. Was meinen Anteil an den Gesprächen betrifft, so strebte ich eine Begleiterrolle an, die den Gestaltungsideen der Lehrer, Eltern und Schüler möglichst viel Raum geben sollte. Beispielsweise gehörte es zu den problemlosen Wegstrecken, in einem erweiterten Schulgemeinschaftsausschuß Ideen für das Thema des Symposiums zu sammeln, zu diskutieren und den Titel gemeinsam festzulegen. Dies fand zu einem Zeitpunkt statt, als das "wir wollen" in allgemeiner Form in der Lehrerschaft sowie im Schulgemeinschaftsausschuß vereinbart war und der Kustos der Schulbücherei die Grundidee von der "Öffnung der Schule" mit den Gedanken der "Zukunftsorientierung" in Verbindung gebracht hatte. Er bereitete damals in Zusammenhang mit der von ihm angestrebten Erweiterung des Buchbestandes zu bestimmten Themenkreisen eine Dialogveranstaltung mit dem Zukunftsforscher und Publizisten ROBERT JUNGK vor. Dies sei als Beispiel dafür genannt, wie die Sache mit zusätzlich eingebrachten Aspekten langsam zu wachsen begann. Sicherlich darf man davon ausgehen, daß sich die **unterschiedlichen Beweggründe** für das Mitplanen und Mitwirken im Endeffekt zu einer "runden" Sache vereinigen.

... Zum Mitarbeiten ...

Die Arbeit im Schulgemeinschaftsausschuß entwickelte sich zunächst in Hinblick auf Themenfestlegung, Organisationsrahmen, und Referentensuche unproblematisch. Beim Versuch der Bildung einzelner Arbeitsgruppen für die Übernahme konkreter Teilbereiche der Vorbereitung kam die Sache jedoch ins Stocken. Bei Eltern- und Schülervertretern entstand der Grundtenor: "Wir helfen gerne mit, wo jeweils Bedarf gegeben ist". So wurde die Bildung von Arbeitsgruppen in die Lehrerkonferenz verlegt. Doch auch hier wollte es genau an diesem Punkt nicht so recht weitergehen. Lag es in der Natur der

Sache, daß der Übergang von der relativ unverbindlichen Bejahung einschließlich der Einbringung von **Ideen** hin zur **konkreten Arbeit** eine "Durststrecke" bedeutet? Ich bin überzeugt, daß dieses "Wellental" durch mein Verhalten zumindest verstärkt wurde, indem ich niemanden zur Übernahme eines Teilbereiches überreden wollte. Vom Ansatz her war dies für mich ein Teil des echten "Wir". Die gewohnte Struktur hieß jedoch: Warten auf die Zuteilung eines Arbeitsauftrages.

Von Lehrerseite wurde zu dieser Zeit das Projekt in Frage gestellt. Diese Rückschleife brachte viel Klarheit und aus meiner Sicht war es der Punkt, an dem die Lehrer selbst die Verbindlichkeiten zur Weiterarbeit formulierten. Wer die Sache trägt, wer bei Bedarf hilft und wer sich ganz heraushält, wurde in der Weise geklärt, daß das "Wir" der Lehrer wohl "viele", aber nicht "wir alle" heißen muß. Das gab neuen Schwung.

Erwähnen möchte ich auch die Bedeutung der vorhandenen Strukturen des Informationsflusses in Hinblick auf die **Erreichbarkeit** der einzelnen Personen und das **Zusammenführen** der Planungs- und Arbeitsschritte. Beispielsweise hat sich die Wechselwirkung Schulgemeinschaftsausschuß-Lehrer intensiver ergeben als die Verbindung der Eltern- und Schülervereiner zu ihrer jeweiligen Gruppe. Ich gehe hier nicht auf die Ursachen und Änderungsmöglichkeiten ein, es erklärt nur manches in der Entwicklung der Vorbereitung.

Als letzten Aspekt zum Zustandekommen des Symposiums nenne ich den Zusammenhang mit den **gesellschaftlichen Veränderungen**. Wir dürfen von der Annahme ausgehen, daß Ideen um so leichter umgesetzt werden, je besser sie in den "Zeitgeist" passen. Über den Stellenwert der Schule wird in der Gesellschaft stärker reflektiert, die Suche nach offenen Bildungs- und Lernformen ist nicht zu übersehen. Unser Symposium läßt sich in dieses Bild einfügen. Die Verbindung zur Öffentlichkeit, die handlungsorientierten Lernansätze der ins Symposium eingebrachten Unterrichtsprojekte und der Workshops als auch das gewählte Thema seien angeführt.

... und zum gemeinsamen Engagement

Apropos **Thema**: Ein in Friedenssachen engagierter Vater hatte den Themenbereich der Konfliktbewältigung als Anliegen eingebracht. Warum wurde gerade diese Thematik aufgegriffen? Sicher müßig, danach zu fragen, und dennoch können wir eine Antwort vor dem Hintergrund des Bedarfes nach Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers sowie einer feststellbaren Zunahme von Gewaltattacken suchen. Ich möchte festhalten, daß von seiten der eingeladenen Referenten die Bereitschaft, an der Schule zum gewählten Thema zu arbeiten, ausgesprochen hoch war. Gleich, ob Universitätsprofessor, Therapeutin, Pfarrer, Mitarbeiter von Friedensvereinigungen, sie alle machten die Zusage zu ihrem Anliegen.

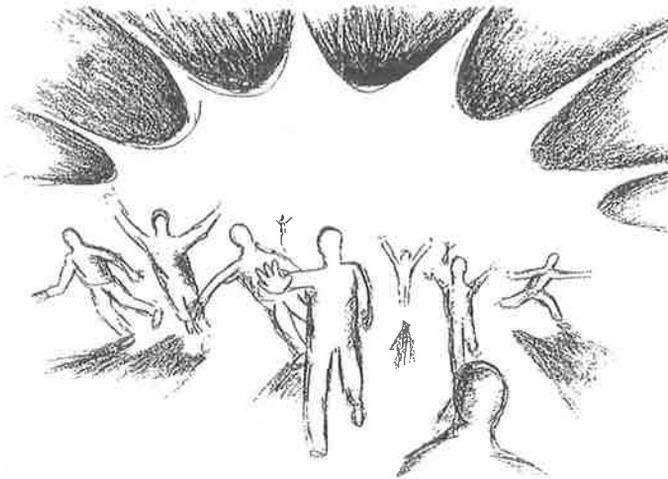
Was den **zeitlichen Ablauf** anbelangt, war zunächst auf die Terminkalender der Referenten Rücksicht zu nehmen, was uns trotz der ersten Kontaktnahmen im Sommer 1991 veranlaßte, das ursprünglich für Herbst 1992 geplante Symposium auf 1993 zu verlegen. Die gedanklichen Vorarbeiten liefen bis etwa Jänner 1993. Vorwiegend im Sommersemester 1993, aber auch im Herbst, erfolgte die Auseinandersetzung mit dem Thema in etlichen Unterrichtsprojekten. Im Herbst begann dann trotz sorgsamer Vorüberlegungen und Aufteilung der Aufgaben die Zeit davonzulaufen. Die Hauptlast fiel hier auf etwa 12 Lehrer, wenn auch die Unterstützung durch viele andere hilfreich war. Die Belastbarkeit wurde auf die Probe gestellt, als wir uns aus Kostengründen noch im Herbst entschlossen, 300 Plakate und 2000 Einladungen in Eigenregie herzustellen. Hier packten die Schüler eifrig zu, und das Konferenzzimmer war schnell in eine Druckerei verwandelt.

Aus dem vielen, was über die Vorbereitungen berichtet werden könnte, stelle ich hier noch eine Erfahrung dar: der Umgang mit den Medien will gelernt sein. Es gehörte zu den wenigen Enttäuschungen, daß die Ankündigungen in Zeitung und Rundfunk nur spärlich stattgefunden haben. So wie wir in der Presse nach der Veranstaltung infolge intensiver Kontaktnahme entsprechend berücksichtigt wurden, wissen wir nun, daß diese Maßnahme auch vor der Veranstaltung notwendig gewesen wäre. Im nachhinein läßt sich auch leichthin sagen, daß wir uns in diesem Punkt zu wenig abgesichert haben, womit ich die Wichtigkeit der **Kontrollmechanismen** als letzte Phase der Vorbereitungsarbeit unterstreichen möchte.

Das Symposium

Lassen Sie sich nun kurz hineinführen in **das Symposium selbst**: Sie haben an der Schule entworfene Plakate gesehen, ein ebensolches Einladungsheft erhalten und betreten nun das Schulhaus. Sie kommen am Empfangsraum vorbei, in dem Sie Informationen erhalten und später Rückmeldungen über das Symposium und über Ihr Interesse an einem Bericht abgeben können (dieser soll übrigens im Frühjahr 1994 erscheinen). Sie wollen Vorträge und Workshops besuchen (innerhalb der Zeitspanne von eineinhalb Tagen wurden von 14 Referenten 7 Vorträge und 19 Arbeitskreise angeboten). Sie erleben beispielsweise Prof. HERBERT PIETSCHMANN mit ›*Logik und Widerspruch als Konfliktlösung*‹ und freuen sich, daß so viel Jugend begeistert zuhört (einige andere Schulen hatten die Gelegenheit für klassenweise Besuche genützt, auch viele unserer Schüler, die unterrichtsfrei gehabt hätten, waren anwesend). Aus dem Programmheft ersehen Sie, daß ein Teil der Workshops den "Schulinsidern" vorbehalten war (da hatten die Schüler Anwesenheitspflicht und konnten nach ihrem Interesse aus dem Angebot wählen, für manche Klassen wurden aus Gründen des Raumbedarfes Exkursionen organisiert). Am Weg zu

einem Workshop nehmen Sie sich die Zeit, die Ergebnisse verschiedener Unterrichtsprojekte anzusehen: Bildnerische Umsetzungen des Themas, Texte, eine Befragung über "Gewalt in der Schule". Sie interessieren sich für die zahlreich aufgelegten Bücher und werden wieder in einem anderen Raum durch ein Video angeregt, die Problemstellung im Jugendbuch ›Die Sache mit dem Heinrich‹ von MIRA LOBE nachzulesen. Während Sie im Buffet einen von Schülern gebackenen Kuchen essen, blättern Sie in der im Wahlpflichtgegenstand Philosophie entstandenen Zeitung ›Halt! Keine Gewalt‹. Im Workshop "Kleine Einübung in gewaltfreies Handeln im Alltag" beobachten Sie, wie Erwachsene und Schüler gemeinsam vom Referenten zur spielerischen Aufarbeitung von Aggressionen angeleitet werden. Zum Abschluß genießen Sie eine Schülerdarbietung selbstzusammengestellter Szenen eines Schultages. Die Rückmeldungen der Besucher des Symposiums geben uns Anlaß zu sagen, daß sich die Mühen der Vorbereitung wirklich gelohnt haben, daß es wohl mehr war als eine "interessante Abwechslung". Es war auf jeden Fall eine Bereicherung. Die Erwartung liegt aber vor allem darin, daß es etwas bewegt.



Das von den SchülerInnen gestaltete Logo des Symposiums

Wir haben die Hoffnung, daß jeder **einzelne** etwas mitgenommen hat für seine persönliche Umsetzung in Konfliktsituationen. Geblieben ist, daß wir an der Schule weiterhin täglich mit kleineren oder größeren Aggressionshandlungen leben. Aber wenn darüber geredet wird, wird dort und da an das Symposium angeknüpft.

Hat das Symposium auch unmittelbar Impulse für die Arbeit in **Schülergruppen** oder ganzen Klassen bewirkt? Bis jetzt können dazu zwei Beispiele angeführt werden: die Kontaktaufnahme mit Kindern aus dem Flüchtlingslager in Postojna und die vorgesehene Anwendung der Erlebnispädagogik.

Knüpfen sich Handlungen an, welche die **Schule als Ganzes** betreffen?

Möglicherweise werden Gedankensplitter aus dem Symposium weitergeführt und wir finden zu Vereinbarungen, Formen der Konfliktarbeit im Rahmen der Autonomie in das Unterrichtsgeschehen einzubauen. Werden die von einigen "Ich" dazu geäußerten Ideen zu einem "Wir wollen das" führen? Ich kann es nicht wissen, wir müssen einander erst zuhören.

Hat das Symposium eine **Wirkung nach außen**? Lassen Sie mich den Kreis schließen und Sie an den Urlaubsstrand zurückführen, um etwas anderes zu fragen: hat ein Buch über die komplexe Welt eine Wirkung nach außen?

UNTERRICHTSPROJEKTE: "Gewalt in der Schule"

Befragung im Rahmen des Religionsunterrichts mit Stellungnahme von Schülern zur Gewalt

Negative Erlebnisberichte von einzelnen Schülern über widerfahrene Gewalt, die im Klassengespräch oft als eben unglückliche Einzelerfahrungen gedeutet werden, waren Anlaß für eine Vergewisserung der Gewaltbereitschaft unter 13/14jährigen SchülerInnen. Für die Befragung wurde der vom RPI-Salzburg entworfene Fragebogen "Gewalt und Aggression in der Schule" übernommen. Vor der Austeilung der Fragebögen, die dann auch in entsprechend kurzer Zeit von allen Schülern freiwillig ausgefüllt wurden, galt es, das Ziel und den Zweck der Untersuchung zu klären.

Selbst ein so kurzer Fragebogen, der nicht der Charakter einer wissenschaftlichen Untersuchung beansprucht, liefert zahlreiche interessante Ergebnisse, die von allgemeiner praktisch-kommunikativer Bedeutung waren. Das Gespräch über die gewonnenen Ergebnisse zeigt zwar, daß dadurch mehr Fragen eröffnet als beantwortet wurden, was aber auch als Gewinn gewertet werden kann, weil dadurch ein fruchtbarer Nachdenkprozeß eingeleitet wurde und manches Verhalten eine andere Deutung bekam.

In Anbetracht der Brisanz, die einigen Ergebnissen zukommt (z.B. Verspottung, Hänseleien, Beleidigungen...), wäre es nur zu wünschen, daß eine größere und repräsentative Untersuchung durchgeführt wird, die allerdings nebst quantitativen auch qualitativen Daten erhebt, dies etwa mit lebensgeschichtlich orientierten Interviews und anderes mehr.

Für eine Erstorientierung schien uns der Fragebogen geeignet zu sein, weil sich zeigte, daß er im Klassengespräch ein guter Anhaltspunkt war, um über das Thema intensiver zu sprechen. (*Dr. Josef Neumaier, Religionslehrer*)

Situationen, in denen ich Gewalt gesehen oder angewandt habe

Mit Gewalt werden wir Schüler, aber auch Erwachsene, täglich konfrontiert. In der Schule gehört Gewalt schon fast zum Alltag. Hänseleien und Beleidigungen werden in den meisten Fällen mit Gewalt beantwortet. Sei es ein Tritt oder eine Ohrfeige, vor Gewaltanwendung schrecken vor allem jüngere Schüler nicht zurück. Viele zögern nicht einmal, andere bewußt zu verletzen. Auch verbale Gewalt ist in der Schule, besonders in den Klassen der Unterstufe, vorherrschend. Einzelne Schüler werden mit gemeinen Angriffen nahezu überschüttet. Schlagfertige Schüler verstehen es, unter

Gelächter über andere Scherze zu machen, obwohl es oft nicht persönlich oder böse gemeint ist.

Ein konkretes Beispiel: Ein Schüler meiner früheren Klasse packte einen anderen, stieß ihn zu Boden, und hob ihn bei den Füßen auf. Einfach ohne Grund. Dann ließ er ihn genau auf den Kopf fallen. Über solche Situationen wird dann gelacht. Um solche oder ähnliche Situationen zu vermeiden oder zumindest zu verringern, wurde an unserer Schule, dem BRG Zell am See, ein Symposium für "Gewaltfreie Konfliktlösung" veranstaltet. Es ist zwar nicht offensichtlich, ob die Referate und Workshops des Symposiums bei den Schülern und Lehrern etwas bewirkt haben, doch eines ist sicher: Sie haben uns nachdenklich gestimmt, und das ist immerhin ein Anfang. (Nadja Velters, Beate Thoma)

□ Entstehung und Verwendung der Zeitung "Halt keine Gewalt":

Die Idee, eine Zeitschrift zum Thema "Gewaltfreie Konfliktlösung" zu verfassen, entstand im Wahlpflichtgegenstand Philosophie bereits in der 7. Klasse. Es war die einzige Möglichkeit etwas Vorzeigbares zu produzieren, schließlich wollten wir beim Symposium unsere Arbeit auch dokumentieren können!

Motivation und Eifer ließen anfangs auf sich warten. Erst zu Beginn dieses Schuljahres, als sich die Schüler von den einzelnen Themen persönlich betroffen fühlten, nahmen Organisation und Planung der Zeitschrift langsam Formen an! Die Themen der einzelnen Artikel ergaben sich von selbst, das Interesse am Gelingen wuchs!



... ist Hilfe in der Interaktion von S. 10. ...
... der Bezeichnung gibt zugunsten der Klassenarbeit
... die Schüler und Schüler der 7. Klasse.

ZIEL:

- Motivation, sich mit Gewaltthemen bewußt auseinanderzusetzen;
- Sensibilisierung
- Lösungsmöglichkeiten erarbeiten;
- Gemeinschaftsgefühl fördern;
- Beitrag zum Symposium leisten;
- Weiterverwendung der Zeitschrift im Unterricht – auch in anderen Klassen;

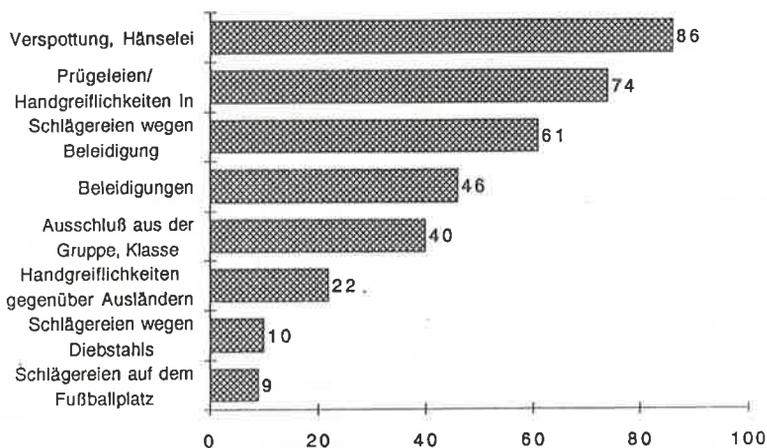
Durch die Herausgabe und Verbreitung der Zeitung wurden beinahe alle Ziele verwirklicht, nur hinsichtlich der Weiterverwendung der Zeitschrift im Unterricht ergeben sich manche Schwierigkeiten, da sehr viele Schüler im Moment genug von Gewalt gehört haben, bedingt durch die Vorarbeiten zum Symposium!

Rückmeldungen beweisen, daß die Zeitung sowohl bei den Schülern, als auch bei den Abnehmern ein unerwartet großes Echo fand. So schreibt z.B. ein Schüler:

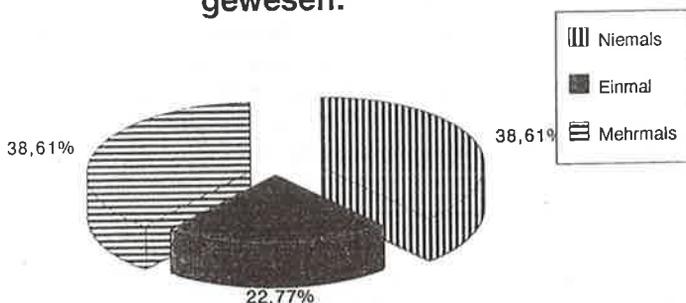
Ergebnisse der Befragung "Gewalt an der Schule"

Befragt wurden 102 SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe. Hier einige der wichtigsten Resultate im Schaubild:

Welcher Art ist die Gewalt unter Schülern?



Ich bin schon selbst Opfer von Gewalt gewesen:



Es zeigte sich, daß fast alle Befragten direkte oder indirekte Gewalterfahrungen haben. Fast zwei Drittel geben an, selbst auch schon einmal Gewalt angewandt zu haben. Auffällig ist, daß diese Zahl mit der Zahl übereinstimmt, die schon Opfer von Gewalt wurden. Aus Opfern werden Täter, könnte man folgern. Beinahe 90% schätzen sich so ein, daß sie selbst gewalttätig werden könnten.

"Die Vorbereitungen zu unserer Zeitschrift gingen anfänglich recht zögernd voran. Als unsere Texte aber Form annahmen, wurden wir motiviert. Auf das Endprodukt, nämlich unsere Zeitung "Halt keine Gewalt", bin ich sehr stolz. An dieser Stelle möchte ich die Initiative der Schüler, Lehrer und mancher Eltern hervorheben!"

Eine Schülerin: "Das Projekt und die Arbeit an der Zeitung hat die Gemeinschaft gefördert! Konfliktlösung betrifft uns alle, daher halte ich es für sinnvoll, daß schon in der Schule darüber diskutiert wird! Ich glaube, daß jedem bewußt geworden ist, wodurch Konflikte und Gewalt entstehen. Gleichzeitig hat aber die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema bei einigen Schülern zu Abstumpfung geführt! (Carmen Greiner)

UMSETZUNGEN

□ Kontaktaufnahme mit dem Flüchtlingslager in Postojna

Referate und Workshops des Symposiums "Gewaltfreie Konfliktlösung" sind an mir nicht spurlos vorübergegangen. Sie haben mir in meiner Arbeit als Lehrerin neue Perspektiven eröffnet. Vor allem fällt es mir nun manchmal leichter, mit Situationen, in denen Aggressionen und Gewalt eine Rolle spielen, besser umgehen zu können, da Ursachen dafür für mich eher durchschaubar gemacht wurden.

Da ich mich seither für die Arbeit des Vereins für Friedenspädagogik in Salzburg interessiere, bekomme ich die Aussendungen über die Arbeit regelmäßig zugesandt. Dabei stieß ich auf den Bereich über die Friedensarbeit von österr. Zivildienern im Flüchtlingslager Postojna in Slowenien. Als D-Lehrerin der 3a Klasse nahm ich die Gelegenheit wahr, die Schüler von der Möglichkeit, mit Flüchtlingskindern in Briefkontakt treten zu können, zu informieren. Dieser Vorschlag wurde von den Kindern begeistert aufgenommen, und man setzte sich sofort zusammen, einen ersten Brief zu verfassen und abzuschicken. Den Schülern fiel es dabei nicht ganz leicht, die richtigen Worte für jene Kinder in Not zu finden.

Erst als David Ettmayr, einer der Betreuer des Lagers, auf seinem Weg nach Slowenien über Alltag und Situation von Flüchtlingskindern berichtete, wurde allmählich das Verständnis für notleidende Kinder unweit unserer Heimat geweckt. So konnte David seinen Weg nach Postojna mit einer Menge kleiner Weihnachtsgeschenke, die die Schüler der 3a-Klasse mit Begeisterung sammelten, fortsetzen. Wir hoffen alle, damit ein wenig Freude bereitet zu haben und können es kaum erwarten, die ersten Antwortbriefe zu erhalten. Wenn unsere Initiative auch nur ein winziges Mosaiksteinchen in einem komplexen Netz von Friedensarbeit, Verständnis für andere Menschen, gewaltloses Miteinander und Füreinander ist, so sehe ich als Auslöser dieses Mosaiksteinchens unser Symposium an, das in mir einiges bewegt hat. (Charlotte Mühlmann)

□ Erlebnispädagogik

Das Symposium war der Grundstein für folgende Überlegungen: Ein Versuch in unserer Schule, gewaltfreie Konfliktlösung zu betreiben, ist die Einbindung der Erlebnispädagogik in den Schulalltag.

Erlebnispädagogik ist ein Zweig der Pädagogik, der vor allem in der Jugendarbeit eingesetzt wird. Diese Pädagogikrichtung geht von der Vorstellung aus, daß über Erfah-

rungen und Erleben ein intensives und nachhaltigeres Lernen erfolgt, als durch die theoretische Vermittlungsart.

Diesen Versuch wollen wir in geeigneten Klassensituationen zum Einsatz bringen. Der erste Schritt wäre ein Elternabend zum Thema: Erlebnispädagogik. Die folgenden Schritte hängen vom Ergebnis des Elternabends ab, zum Beispiel eine Zweitagesaktion im "Klassenzimmer" Natur mit erlebnispädagogischen Inhalten (Initiativspiele u. Bewältigung subjektiv schwieriger Situationen in der Natur). (*Josef Ebner*)

□ Eindrücke von SchülerInnen

Angenehm überrascht

Wir waren angenehm überrascht, als wir Ende letzten Schuljahres erfahren haben, daß an unserer Schule ein Symposium veranstaltet wird und wir Schüler aktiv das Thema "Gewaltfreie Konfliktlösung" bearbeiten können.

Dieser Entschluß wurde zwar über unsere Köpfe hinweg gefaßt, trotzdem konnten wir uns für diese Aktion begeistern. Das Thema wurde anfangs in Form von Diskussionen ausführlich behandelt, und es wurde viel Zeit des Deutsch-Unterrichtes geopfert.

Nach dieser intensiven Vorarbeit setzten wir unsere Gedanken im Zeichenunterricht um. Zu Beginn fiel es uns eher schwer, unsere Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Letztendlich gelang es uns aber, einerseits die bestehenden Schwierigkeiten und Konflikte, andererseits auch Lösungsmöglichkeiten darzustellen.

Leider standen wir während der gesamten Vorbereitung unter sehr hohem Zeitdruck.

Nun noch kurz zum Symposium selbst: Im Verhältnis zu unserer Vorbereitung fiel die Veranstaltung relativ kurz aus. Wir bemerkten auch, daß sie nur von wenigen außerschulischen Personen besucht wurde. Das führen wir auf die Tatsache zurück, daß die Öffentlichkeit mangelhaft informiert wurde.

Wir hoffen, daß es unseren jüngeren Mitschülern in naher Zukunft ermöglicht sein wird, wieder ein Symposium dieser Art zu organisieren und aktiv mitzugestalten. (*Robert Eder, Mariella Brandl, Nicole Morgenroth, 7. Klasse*)

Alibi-Aktion

In einer Welt wie unserer, wo Krieg der regierende Mittelpunkt ist, werden von vielen Menschen Gruppen gegen Krieg und Gewalt unterstützt. Das war auch bei uns der Fall. Wir halfen bei dem Symposium an gewaltfreier Konfliktlösung mit. Trotzdem hatte dieses Symposium meiner Meinung nach mehr negative als positive Aspekte.

Natürlich war es für manche Leute wichtig, um ihr schlechtes Gewissen zu beruhigen. Auch um sagen zu können, daß man etwas für den Frieden unternommen hat, war für viele ein Vorwand wichtig, die Aufmerksamkeit anderer zu erwecken. Das Symposium, denke ich, wurde mit zu viel Aufwand durchgeführt. Es hätte genau so viel Sinn gemacht, wenn wir es nur im kleinen Rahmen abgehalten hätten. Die Referate waren für die Jüngeren fast ein bißchen zu hochgestochen und wurden dadurch langweilig. In die "Workshops" ging man auch nur, um einige Schulstunden zu überbrücken. Für die Schüler war das also nur ein Zeitvertreib, und so viele Eltern kamen auch nicht, um sich die Referate anzuhören. Ich frage Sie: Denken Sie, daß man durch ein solches Symposium Gewalt bekämpfen oder aus der Welt schaffen kann? ich glaube, daß das eine

unüberwindliche Aufgabe ist. Gewaltfreie Konfliktlösung kann man nur durch um die ganze Welt reichende Symposien erreichen, denn wenn in einer Kleinstadt wie unserer so etwas durchgeführt wird, wird man wenig Erfolg damit erzielen. Auch eine Möglichkeit, Kriege zu vermeiden, ist es, den Anführern anderer Völker mit anderen Religionen beizubringen, wie man Konflikte ohne Gewalt lösen kann. Dort sollte man solche Symposien durchführen. Natürlich ist es hervorragend, bei solchen Symposien mitzuhelfen, aber die beste eigene Mithilfe ist es, die Personen, die Gewalt ausüben wollen, davon abzuhalten.

Meiner Meinung nach, was ich in diesem Aufsatz schon ausgedrückt habe, hat dieses Symposium für mich wenig Sinn gehabt. Man sollte Zeit und Geld lieber in gewinnbringendere Projekte investieren. *(Schülerin einer 5. Klasse)*

 *Wolf Kunnert ist Direktor des Bundesrealgymnasiums Zell/See, Karl-Vogt-Straße 21, 5700 Zell am See*

BIBLIOGRAPHIE

Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt

Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht

■ von Friedrich JANSHOFF und Werner WINTERSTEINER

Die Darstellung seiner "Ethik für die Erwachsenen von morgen" beginnt FERNANDO SAVATER mit einem Rat, den er stellvertretend für die Leserinnen und Leser seiner exemplarischen Ausführungen und Erläuterungen zu Begriffen und Prinzipien wie Verantwortung, Gewissen, Freiheit, Gerechtigkeit, Egoismus und Moral an seinen Sohn richtet: "Alles, was ich Dir auf den folgenden Seiten sagen werde, ist bloß eine ständige Wiederholung dieses einzigen Rates: Hab Vertrauen. Nicht zu mir natürlich, auch nicht zu einem Weisen (selbst wenn er einer von den echten ist), und auch nicht zu Bürgermeister, Pfarrern oder Polizisten. Nicht zu Göttern oder Teufeln, nicht zu Maschinen, nicht zu Fahnen. Hab Vertrauen *zu Dir selbst!* Zu Deiner Intelligenz, die es Dir ermöglicht, besser zu sein, als Du bereits bist, und zu dem Instinkt Deiner Liebe, der Dich offen macht für die Gesellschaft guter Freunde" (Savater 1993, 17).

Die einfache Einsicht, "daß Vertrauen eine notwendige Grundlage jeder menschlichen Beziehung darstellt", bestimmt auch LUTZ VAN DIJKS Umgang mit Jugendlichen als Lehrer und Autor; und er meint: "Dieses Vertrauen herzustellen, darin besteht die eigentliche pädagogische Leistung. Darunter werden wir nichts bekommen" (van Dijk 1993, 16). Den als persönliche Bedrohungen empfundenen gesellschaftlichen Verunsicherungen und ihren Ursachen kann "weder mit dem dramatisierenden Vorwurfs-Hammer des Faschismus (...) noch mit verharmlosender Randgruppen-Ideologie" (14) begegnet werden. Notwendig ist vielmehr eine optimistische pädagogische Praxis, "die viel weniger *gegen* etwas gerichtet ist, als Mut machen will *für* die Verwirklichung sinnvoller und menschlicher Lebenszusammenhänge" (16).

Für den Pädagogen UDO SCHMÄLZLE formt sich "das Ziel einer gewaltfreieren Weltgestaltung (...) konkreter aus, indem Menschen sich auf den Weg machen und beginnen, im eigenen Handeln nicht mehr auf Gewalt zu setzen. Das betrifft die Familie, die Schule, Wirtschaft und Politik, nicht zuletzt auch Religion und Kirchen" (Schmälzle 1993,10). Er verweist nachdrücklich auf den nicht ausge-

handelten Wertkonflikt, der entsteht, "wenn Kinder und Jugendliche an sich selbst erfahren, wie eine Gesellschaft in ihrer Verfassung zwar höchste personale Grundwerte kodifiziert, aber nicht verhindert, daß im gesamtgesellschaftlichen Prozeß der Mensch – und das zeigt sich immer am schnellsten bei Kindern, Jugendlichen, Alten und Behinderten – zum Opfer wird" (13).

Als Leiter einer "Märktplatz" genannten Lernstatt, eines Ortes also, "an dem Jugendliche und junge Erwachsene einen Beruf erlernen und auch sonst einen Schritt ins Erwachsenenleben tun können", läßt sich JÜRGE JEGGE immer wieder davon in Staunen versetzen, was im Umgang mit "schwierigen Jugendlichen" zusammenkommt "an Feinfühligkeit, an Freundlichkeit, Rücksichtnahme, an Einsatzfreude, an Gescheitheit, an Fähigkeiten und Fertigkeiten" (Jegge 1991, 7). Im Zusammenhang mit der Sozialisationsinstanz Schule meint er allerdings: "Solange die heimlichen Lehrpläne in Kraft sind, kann man die unheimlichen Lehrpläne ändern, sooft man will, es ändert sich nichts. Der heimliche Lehrplan passt haargenau zum heimlichen Menschenbild" (217). Erfahrungen mit heimlichen Welt- und Menschenbildern, die trotz aller verlautbarten demokratischen Erziehungsziele und Unterrichtsprinzipien wirksam sind, werden noch verstärkt, "wenn Jugendliche erleben, daß von ihnen in Schule und Familie eine Solidarität gefordert wird, die in anderen Lebensfeldern der Gesamtgesellschaft nicht mehr gelebt wird" (Schmäzle 1993, 24).

Auch wenn "weder Elternhaus noch Schule Reparaturwerkzeuge für inhumane Zustände (sind), die international sowie innen- und außenpolitisch erzeugt werden" (van Dijk 1993, 11), könnten doch im gemeinsam aufzubauenden Netzwerk von Schule, Familie und Bildungsarbeit (vgl. Schmäzle 1993, 203ff.) die beteiligten Gruppen und Generationen, statt übereinander zu sprechen und füreinander zu handeln,

- miteinander die "Erziehungsziele" und "Unterrichtsprinzipien" der "heimlichen Lehrpläne" unserer Gesellschaft zur Sprache bringen,
- Wissen über Zusammenhänge, Ursachen und Hintergründe von Haß, Gewalt und Angst erarbeiten und verbreiten,
- Zugänge zu eigenen und fremden Erfahrungen, Vorstellungen und Gefühlen finden und schaffen und
- alternative Handlungsmöglichkeiten erproben und trotz Verunsicherungen durch rechtsextreme Ideologien in kleinen Schritten in die Wirklichkeit umsetzen.

Auch die folgende Zusammenstellung von Büchern und Themenheften von Zeitschriften aus dem Berichtszeitraum 1986/87 bis 1993 soll einen Beitrag zu einem Informations- und Kommunikation-Netzwerk leisten. Ausgewählt wurden solche Veröffentlichungen zu den Bereichen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt im Zusammenhang mit Jugendlichen, die sowohl theoretische als auch empirische und praktische Annäherungen für Lehrende und für Lernende ermöglichen. Ausgewertet wurden u.a. die folgenden **Bibliographien und Verzeichnisse**, die auch zur weiteren Recherche genutzt werden können:

Antifaschistische Literaturliste. Kommentierte Auswahlbibliographie 1993/94, überarb. und aktual. Aufl. Münster: Unrast-Verlag 1993.

Auswahlbibliographie zu den Themen Rechtsextremismus, Neue Rechte und Neonazismus in Österreich, BRD und der Schweiz (ab 1985). In: [Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus], 1993, 610-617.

Bruner, Claudia Franziska; Dannenbeck, Clemens; Zeller, Michaela-Christine: Jugend und Gewalt. Eine Literaturdokumentation. Frankfurt am Main: Institut für Sozialpädagogik [1992]. (Berichte + Materialien. 1).

Jäger, Siegfried: Faschismus, Rechtsextremismus, Sprache. Eine kommentierte Bibliographie. 3., gegenüber der 2. Aufl. von 1990 bis auf kleinere Korrekturen unveränd. Aufl. Duisburg: DISS 1992. (DISS-Texte. Nr. 9).

Kinne, Michael; Schwitalla, Johannes: Sprache im Nationalsozialismus. Heidelberg: Groos (*angek.*). (Studienbibliographien Sprachwissenschaft).

Kollman, Doris u.a. (Hrsg.): Schwarzbücherbraun. Medienhandbuch zum Thema (Neo)Faschismus. Bielefeld: AJZ-Verl. 1990.

Rechtsextremismus und Neonazismus. Auswahlbibliographie. Nr. 9. Düsseldorf: Arbeitsstelle Neonazismus, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialwesen 1992.

Schönfeld, Gerhard (Bearb.): Gewalt in der Gesellschaft. Eine Dokumentation zum Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung seit 1985. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften 1993.

1. Einstiegsmöglichkeiten

Vorfälle, bei denen Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung dient, bei denen man dem Fremden mit Angst, Feindlichkeit und Haß, begegnet, um das Eigene hervorzukehren, oder bei denen unter Rückgriff auf zeitgeschichtliche Legenden, Lügen und Vorurteile das vermeintliche Recht des Stärkeren zur Einteilung der Menschen in Führer und Geführte ausgespielt wird, können Fragen oder Bemerkungen auslösen, die Anlaß zu Gesprächen im Unterricht geben. Dabei kann es sowohl um erlebte oder erlittene Ereignisse und Handlungen (vgl. Schmälzle 1993, van Dijk 1993, Preuschhoff/Preuschhoff 1993) als auch aktuelle Medienereignisse oder massenmedial vermittelte Texthandlungen gehen.

Die folgenden Sammlungen enthalten literarische, journalistische und sachbezogene Texte und Bilder, die die Möglichkeit bieten, an eigene Sichtweisen und Empfindungen anzuknüpfen, Vergleiche mit Wahrnehmungen und Erfahrungen anderer anzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erleben und Denken herauszufinden. Vertreten sind u.a. Gedichte, Erzählungen, Reportagen, Interviews und Berichte.

Burgherr, Simone; Chambre, Siegfried; Iranbomy, Sharam: Jugend und Gewalt. Reportagen und Hintergrundberichte. Luzern: Rex 1993.

Bartholl, Silvia (Hrsg.): Texte dagegen – Autorinnen und Autoren schreiben gegen Fremdenhaß und Rassismus. Weinheim: Beltz & Gelberg 1993. (Gullivers Bücher. 716).

Engelmann, Reiner (Hrsg.): Morgen kann es zu spät sein. Texte gegen Gewalt – für Toleranz. Würzburg: Arena 1993. (Arena Taschenbuch. 1766).

Der Band enthält Beiträge von Autoren aus den alten und neuen deutschen Bundesländern, von jüdischen Autoren und von Autoren, die aus anderen Ländern kommen und in Deutschland leben. Texte "gegen den Haß auf Menschen, die anders sind", sollen Denkanstöße und Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten geben. "Damals", schreibt Ingeborg Hecht bezogen auf die Zeit des Nationalsozialismus, "war es gefährlich, sich einzumischen, zu warnen, zu schreien. Heute ist es gefährlich, zu schweigen" (229).

Rusch, Regina (Hrsg.): Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege. Frankfurt am Main: Eichborn 1993.

Wie gehen Kinder mit der Gewalt um, die ihnen täglich in der Schule, in der Familie, auf der Straße, in der Natur und in der Politik begegnet? Welche Auswege aus den von Erwachsenen verantworteten Sackgassen in die Zukunft sehen sie? Acht- bis Vierzehnjährige haben bei einem Schreibwettbewerb ihre Beobachtungen, Erlebnisse und Ängste aber auch ihre Lösungsvorschläge in Bildern und Texten festgehalten. Politiker und Technokraten können darin ihre selbstverursachte Unglaubwürdigkeit und ihr mangelndes Verantwortungsbewußtsein wiederentdecken: "Auch die Politiker haben zumindest am Weitergehen der Gewalt Schuld. Sie sollten sich mehr um die Jugend von heute kümmern" (Lesilie, 13 Jahre).

Schweigen ist Schuld. Ein Lesebuch der Verlagsinitiative gegen Gewalt und Fremdenhaß. Frankfurt am Main 1993.

Riepe, Regina; Riepe, Gerd: Du schwarz – ich weiß. Bilder und Texte gegen den alltäglichen Rassismus. Wuppertal: Peter Hammer 1992.

2. Handbücher und Nachschlagewerke

"Legenden sind oft attraktiver als die Wirklichkeit, Vorurteile bequemer als rationale Weltsicht, und historische Lügen dienen als Waffen in der politischen Auseinandersetzung, wenn Argumente fehlen. (...) Ein beträchtlicher Teil der Diskussion um Ereignisse und Wirkungen, Ursachen und Folgen der jüngsten Geschichte wird mit Vorurteilen und Fehlinformationen bestritten" (Benz 1992, 5). Ergänzt durch die Grundinformationen zu Begriffen "aus der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft" im Lexikon von KAMMER/BARTSCH, setzt das Sachwörterbuch von BENZ in seinen Artikeln zu den wichtigsten Schlagworten und Begriffen wissenschaftliche Erkenntnis um in Information "zum Gebrauch in der Diskussion, ob im politischen Streit, ob am Stammtisch oder in der Familie." Alltagssprache, Redensarten, informelle Ausdrücke, das intern benutzte Vokabular von Tarnwörtern und Ausdrücken der Amtssprache, die damals keiner Erklärung bedurften, sowie "sprachliche Umwertungen, Verhüllungen, Zynismen und Neologismen" verzeichnet das Wörterbuch zum NS-Deutsch von BRACK-

MANN/BIRKENHAUER. Nachgeschlagen und verglichen werden können beispielweise "Arbeitsdienst", "arbeitsscheu", "Sonderbehandlung, Volksschädling" und "Volksgemeinschaft".

Benz, Wolfgang (Hrsg.): *Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch zur Zeitgeschichte*. Durchges. und erw. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1992. (dtv. 3295).

Brackmann, Karl-Heinz; Birkenhauer, Renate: *NS-Deutsch. "Selbstverständliche" Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus*. Straelen: Straelener Manuskripte Verlag 1988.

Kammer, Hilde; Bartsch, Elisabeth: *Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945*. Reinbek: Rowohlt 1992. (rororo. 6336).

Informationen über Organisationen, Personen, Medien und Ereignisse im Zusammenhang mit rechtsextremen Ideologien und Aktivitäten der Gegenwart in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz bieten die folgenden Handbücher und Nachschlagewerke in systematisch oder alphabetisch geordneter Form.

Als beispielhaft kann das *HANDBUCH DES ÖSTERREICHISCHEN RECHTSEXTREMISMUS* gelten, dessen Schwerpunkt "auf dem organisierten Rechtsextremismus, in der detaillierten Beschreibung der einzelnen Organisationen, ihrer ideologisch-politischen Positionen, ihrer Funktionäre und 'Führer', ihrer Aktivitäten, insbesondere im publizistischen Bereich" (8) liegt. Ergänzend können für Österreich die Darstellung des "braunen Netzwerks" von PURTSCHER und für Deutschland das Lexikon von FROMM herangezogen werden.

Antifa-Handbuch. Ratgeber gegen Rechts. Berlin: Edition ID-Archiv (*angek.*).

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.): *Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus*. Wien: Deuticke 1993.

Frischknecht, Jürg: "Schweiz wir kommen". *Die neuen Fröntler und Rassisten*. 2. Aufl. Zürich: Limmat 1991.

Fromm, Rainer: *Am rechten Rand. Lexikon des Rechtsradikalismus*. Marburg: Schüren 1993.

Hundseder, Franziska: *Stichwort Rechtsextremismus*. München: Heyne 1993. (Heyne Sachbuch. 19/4025).

ID-Archiv im internationalen Institut für Sozialgeschichte, Amsterdam (Hrsg.): *Drahtzieher im Braunen Netz. Der Wiederaufbau der "NSDAP"*. Berlin: ID-Archiv 1992.

Lange, Astrid: *Was die Rechten lesen. Fünfzig rechtsextreme Zeitschriften. Ziele, Inhalte, Taktik*. München: Beck 1993. (Beck'sche Reihe. 1014).

Purtscheller, Wolfgang: *Aufbruch des Völkischen. Das braune Netzwerk*. Wien: Picus 1993.

Safrian, Hans: *Die Eichmann-Männer*. Wien: Europa-Verl. 1991.

Wippermann, Wolfgang: *Faschismustheorien. Zum Stand der gegenwärtigen Diskussion*. 5., völlig neu bearb. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989. (Erträge der Forschung. 17).

3. Medien und Medienanalysen

Text- und Diskursanalysen "dienen dazu, Texte als Produkte konkreter geistig-sprachlicher Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und als Fragmente von übergreifenden Diskursen verstehen zu können, ihre Wirkungsabsichten besser durchschaubar sowie die mit ihnen transportierte Ideologie erkennbar zu machen." (Jäger 1991, 6)

Das im Deutschunterricht der Oberstufe einsetzbare Verfahren besteht aus der Analyse der Makrostruktur eines Textes und seines sprachlichen Kontextes, ergänzt durch die Beschreibung des nichtsprachlichen Kontextes, und einer genauen sprachliche Mikro-Analyse des Textes. In der zusammenfassenden Interpretation kann die Einbettung des Texts als Diskursfragment in den jeweiligen gesellschaftlichen Gesamtdiskurs herausgearbeitet werden.

Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Duisburg: DISS 1993. (DISS-Studien).

Jäger, Siegfried: *Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung zur Analyse politischer Texte*. Duisburg: DISS 1991. (DISS-Texte. Nr. 16).

Jäger, Siegfried (Hrsg.): *Rechtsdruck. Die Presse der Neuen Rechten*. Bonn: Dietz 1988. (Dietz-Taschenbuch. 24).

Januschek, Franz: *Rechtspopulismus und NS-Anspielungen am Beispiel der österreichischen Politikers Jörg Haider*. Duisburg: DISS 1992. (DISS-Texte. Nr. 15).

"In der Art und Weise, wie Gewaltverhalten in den Medien dargestellt und thematisiert wird, schwingt neben der manifesten Entrüstung und Verurteilung latent immer eine gewisse Faszination mit. Das Thema Gewalt sichert Einschaltquoten und Verkaufszahlen. (...) Die Informationsgesellschaft lebt von der 'Dramaturgie der Gewalt'. Nur so ist es zu erklären, daß vielfach in einem Medium gleichzeitig Botschaften zu finden sind, in denen Gewalt klar verurteilt wird, während einige Seiten weiter oder im Programm einige Stunden später Gewalt als Lösung von Problemen angeboten wird" (Schmälzle 1993, 32 u. 34).

Annas, Max; Christoph, Ralf (Hrsg.): *Neue Soundtracks für den Volksempfänger. Nazirock, Jugendkultur und rechter Mainstream*. Berlin: Edition ID-Archiv 1993.

Die beiden Autoren stellen sich gegen die Tendenz der Medien, Nazi-Rocker zu "negativen Helden" hochzustilisieren, sie im übrigen aber als isolierte Phänomene zu betrachten. Sie versuchen, Rechtsrock im Zusammenhang der internationalen Jugendkultur darzustellen, und räumen dabei mit einigen Märchen von der "guten alten Rockmusik" auf. Das Buch ist eine Mischung aus Analysen, theoretischen Überlegungen, Essays und Interviews.

Büttner, Christian: Videohorror. Schule und Gewalt. Pädagogische Entwürfe für die Lehrerfortbildung gegen Horror- und Gewaltvideos bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Beltz 1990. (Beltz Grüne Reihe).

Büttner, Christian; Meyer, Eberhard W. (Hrsg.): Rambo im Klassenzimmer. Wie Lehrer/-innen sich der Video-Faszination ihrer Schüler annähern können. Weinheim: Beltz 1991. (Beltz Grüne Reihe).

Eisenhauer, Hans Robert; Hübner, Heinz Werner (Hrsg.): Gewalt in der Welt - Gewalt im Fernsehen. Mainz: Hase und Köhler 1988. (Fernsehkritik. 19).

Kunczik, Michael: Gewalt und Medien. Köln: Böhlau 1987.

Theunert, Helga: Gewalt in Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. Opladen: Leske und Budrich 1987.

Weiß, Hans-Jürgen: Gewalt von Rechts – (k)ein Fernsehthema? Der Beitrag privater Fernsehprogramme zur Rechtsextremismusdebatte in Deutschland 1992/93. Opladen: Leske und Budrich 1993. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk NRW. 11).

Weiß, Ralph; Nebel, Bettina: Lokalradio und Rechtsextremismus. Aufklärungsarbeit mit Hörfunkprogrammen? Opladen: Leske und Budrich 1993. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk NRW. 12).

Das Video- und Computerspiel ist nach Ansicht des Spiel- und Medienpädagogen Jürgen Fritz (1992, 152) "weniger ein Verursachungs- als vielmehr ein Vermittlungs- und Verstärkungsmedium bei der Selbstausbildung der Identität von Menschen. (...) In der Gestalt von Märchen, Mythen und Träumen (erblicken wir) die Strukturen unserer kulturellen Entwicklungen und die herrschenden Tendenzen unserer Gesellschaft."

Fritz, Jürgen: Märchen, Mythen und Träume im Videospiel. In: Fritz, Jürgen: Spiele als Spiegel ihrer Zeit. Glücksspiele, Tarot, Puppen, Videospiele. Mainz: Matthias Grünewald 1992. (Edition Psychologie und Pädagogik), 93-152.

Da eine umfassende Darstellung der Verbreitung, Verwendung und Wirkung rassistischer und rechtsextremer Computerspiele im deutschen Sprachraum noch aussteht, wurden im folgenden die wichtigsten Aufsätze verzeichnet.

Ahammer, Lisa; Bauer-Mitterlehner, Andrea: Mit Hitler spielen. Neo-Nazi-Computerspiele und Österreichs Jugendliche. In: [Nemeth/Blumberger, Rechts um?] 1993, 159-172.

Geisler, Thilo: Zur heutigen Relevanz von rechtsradikalen Computerprogrammen. In: Maaß, Jürgen; Schartner, Christian (Hrsg.): Computerspiele. (Un)heile Welt der Jugendlichen? München: Profil 1993, 77-94.

Hausjell, Fritz: Neonazistische und rechtsextreme Computerspiele in Österreich. In: [Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus] 1993, 494-505.

Sittenthaler, Siegfried: Recht gegen "Rechtsextreme auf dem Monitor". In: [Maaß/Schartner, Computerspiele] 1993, 107-112.

4. Jugendstudien und Jugendforschung

Amt der Oberösterreichischen Landesregierung – Jugendreferat: OÖ-Jugendstudie 1992. Wertewandel, Glücksspiel, Rechtsradikalismus. Eine Repräsentativstudie bei 1108 oberösterreichischen Schülern und Lehrlingen. Gmunden; Linz 1993.

Baacke, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Juventa 1993. (Jugendforschung).

Deutsche Jugend. Kursbuch 113.1993.

Friedrich, Walter; Giese, Hartmut (Hrsg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftspolitische Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren. Opladen: Leske und Budrich 1991.

Heinzlmaier, Bernhard: Jugend in Österreich. Die Generation der Widersprüche. [Wien]: Österreichisches Institut für Jugendforschung 1992.

Heitmeyer, Wilhelm; Jacobi, Juliane (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim: Juventa 1991. (Jugendforschung).

Hennig, Werner; Friedrich, Walter (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim: Juventa 1991. (Jugendforschung).

Hoffmann, Walter: Die Garfield-Jugend oder Erziehung am Ende. Von der Erziehung zur Beziehung. Recklinghausen: Bitter 1992. (Edition Bitter, Wege ins Leben).

Beziehung statt Erziehung fordert der Wiener Psychoanalytiker Walter Hoffmann. Anhand

der Comicfigur Garfield zeigt er anschaulich einen neuen Sozialisationstypus auf. Im Gegensatz zu den Kindern in den Mickey-Maus-Comics, die autoritär erzogen werden, ist Garfield der Typ des "Soziopathen", der nicht unter dem Übergewicht einer falschen Autorität leidet, sondern unter dem Mangel jeglicher Autorität und jeglicher Beziehungsangebote. "Haben Konsumdiktat, Berufsstreß und Zeitmangel zu einer Erziehung geführt, die vorgibt, antiautoritär zu sein, in Wahrheit aber vertuscht, daß die Eltern sich immer stärker aus dem Leben ihrer Kinder zurückziehen, immer oberflächlichere Beziehungen zu ihnen aufbauen und kaum mehr bereit sind, ausreichend auf sie einzugehen?"

Hurrelmann, Klaus; Rosewitz, Bernd; Wolf, Hartmut K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 2. Aufl. Weinheim: Juventa 1989.

Janig, Herbert u.a. (Hrsg.): Schöner Vogel Jugend. Analysen zur Lebenssituation Jugendlicher. 2., erw. u. überarb. Aufl. Linz: Trauner 1990. (Sozialwissenschaftliche Materialien. 20).

Janig, Herbert; Rathmayr, Bernhard (Red.). 2. Bericht zur Lage der Jugend. Auftraggeber Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie. Wien 1993

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Opladen: Leske und Budrich 1992.

Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch Jugendforschung. 2., erw. u. aktual. Aufl. Opladen: Leske und Budrich 1993.

Melzer, Wolfgang: Jugend und Politik in Deutschland. Gesellschaftliche Einstellungen, Zukunftsorientierungen und Rechtsextremismus-Potential Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske und Budrich 1992.

Österreichische Jugendstudie 1992: "Rechtsextremismus und Benachteiligung." Durchgeführt bei 3.038 österr. Schülern im Auftrag der Bundesministerien für Unterricht und Kunst sowie Umwelt, Jugend und Familie. Gmunden-Wien: Sozialforschung Dr. Brunmayr 1992.

Schäfer, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. 4., überarb. Aufl. Opladen: Leske und Budrich 1989. (Uni-Taschenbücher. 1131).

*

Farin, Klaus; Seidel-Pielen, Eberhard: Skinheads. München: Beck 1993. (Beck'sche Reihe. 1003).

Heitmeyer, Wilhelm; Möller, Kurt; Sünker, Heinz (Hrsg.): Jugend – Staat – Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. 2. Aufl. Weinheim: Juventa 1992. (Jugendforschung).

Heitmeyer, Wilhelm; Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim: Juventa 1989. (Jugendforschung).

Hoffmeister, Dieter; Sill, Oliver: Zwischen Aufstieg und Ausstieg. Autoritäre Einstellungsmuster bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Opladen: Leske und Budrich 1992.

Mansel, Jürgen (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung. Untersuchungen zu ökologischen Krisen, internationalen Konflikten und politischen Umbrüchen als Stressoren. Weinheim: Juventa 1992. (Jugendforschung).

Schröder, Burkhard: Rechte Kerle. Skinheads, Faschos, Hooligans. Reinbek: Rowohlt 1992. (rororo, Sachbuch. 8271).

Stock, Manfred; Mühlberg, Philipp: Die Szene von innen. Skinheads, Gruities, Heavy Metals, Punks. Berlin: Christoph Links 1990.

5. Rechtsextremismus (in Deutschland und Österreich)

"Aufklärung über die Verbrechen der NS-Zeit muß da ins Leere laufen, wo Kinder und Jugendliche bereits zu ihrer eigenen Biographie kein Verhältnis mehr haben. Da verpuffen alle historischen Warnungen als abstrakte Moralpredigten. Deshalb ist historische Aufklärung keinesfalls überflüssig, im Gegenteil, aber sie muß deutlich werden im Leben konkreter Menschen, in ihren Zweifeln, ihren Versuchen, ihren Triumphen und Niederlagen. Erst wenn solche Schlüsselkonflikte spürbar werden, wenn Kinder und Jugendliche sich damit identifizieren können, bekommen politische und historische Zusammenhänge allmählich Bedeutung" (van Dijk 1993, 61).

Assheuer, Thomas; Sarkowicz, Hans: Rechtsradikale in Deutschland. Die alte und die neue Rechte. 2., aktual. Aufl. München: Beck 1992. (Beck'sche Reihe. 428).

Backes, Uwe; Jesse, Eckhard: Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Propyläen 1993.

Benz, Wolfgang (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Voraussetzungen, Zusammenhänge, Wirkungen. Aktual. Ausg. Frankfurt am Main: Fischer 1989. (Fischer Taschenbuch. 4446).

Butterwegge, Christoph; Isola, Horst (Hrsg.): Rechtsextremismus im Vereinten Deutschland. Randerscheinung oder Gefahr für die Demokratie? 3., überarb. u. erw. Aufl. Bremen: Steintor 1993.

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes; BM für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Amoklauf gegen die Wirklichkeit. NS-Verbrechen und "revisionistische" Geschichtsschreibung. 2., überarb. Aufl. Wien: [Herold] 1992.

Endlich, Hans; Grix, Rolf; Willberg, Klaus: Extremismus, Radikalismus, Demagogie von rechts. Entwicklungen und Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Diesterweg 1990.

Feit, Margret: Die "Neue Rechte" in der Bundesrepublik. Organisation, Ideologie, Strategie. Frankfurt am Main: Campus 1987.

Fischer, Gero; Gstettner, Peter (Hrsg.): "Am Kärntner Wesen könnte diese Republik genesen". An den rechten Rand Europas: Jörg Haider's "Erneuerungspolitik". Klagenfurt: Drava 1990.

Freisleben, Immo: Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. Eine Ideenskizze. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik 1993.

Funke, Hajo: Brandstifter. Deutschland zwischen Demokratie und völkischem Nationalismus. Göttingen: Lamuv 1993.

Giordano, Ralph: Die zweite Schuld oder Von der Last ein Deutscher zu sein. München: Droemer Knauer 1990. (Knauer Taschenbuch, Sachbuch. 3993).

Goldmann, Harald; Krall, Hannes; Ottomeyer, Klaus: Jörg Haider und sein Publikum. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Klagenfurt: Drava 1992. (Dissertationen und Abhandlungen. 28).

Greß, Franz; Jaschke, Hans-Gerd; Schönekas, Klaus: Neue Rechte und Rechtsextremismus in Europa. Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990.

Harnischmacher, Robert (Hrsg.): Angriff von rechts. Rechtsextremismus und Neonazismus unter Jugendlichen Ostberlins. Beiträge zur Analyse und Vorschläge zu Gegenmaßnahmen. Rostock: Hanseatischer Fachverlag für Wirtschaft 1993.

Hasselbach, Ingo; Bonengel, Winfried: Die Abrechnung. Ein Neonazi steigt aus. Berlin: Aufbau 1993.

Heil, Hubertus; Perik, Muzaffer; Wendt, Peter-Ulrich (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Über den Umgang mit rechtsradikalen Jugendlichen. Marburg: Schüren 1993.

Heinemann, Karl-Heinz; Schubarth, Wilfried (Hrsg.): Der antifaschistische Staat entläßt seine Kinder. Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Köln: Papyrossa 1992. (Neue Kleine Bibliothek. 23).

Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremismus. "Warum handeln Menschen gegen ihre eigenen Interessen?" Materialien zur Auseinandersetzung mit Ursachen. 3. Aufl. Köln: Bund 1993. (ran-Handbuch).

Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. 4., erg. Aufl. Weinheim: Juventa 1992. (Jugendforschung).

Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim: Juventa 1992. (Jugendforschung).

Held, Josef u.a.: "Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst..." Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zur politisch rechten Orientierung jugendlicher Arbeitnehmer. Duisburg: DISS 1991. (DISS-Texte. Nr. 18).

Henle, Manfred; Moby-Dick-Arbeitsgruppe Stadtjugendring Augsburg: (R)Ausländer aus. Argumente gegen Rechtsextremismus und Rassismus. Köln: PapyRossa 1993. (Neue Kleine Bibliothek. 32).

"Jeder (nationale) Rechtsextremismus fordert eine bestimmte Welt-, Außen- und demgemäße Innenpolitik. Dieses Programm wird mit allen möglichen Behauptungen begründet und gerechtfertigt" (8), also nimmt das Buch Rechtsextremisten vor allem aus Deutschland, Österreich und Frankreich zitierend beim Wort und analysiert Aussagen zu nationaler Selbstbehauptung und Identität, Ausländern, Nationalstolz, Vaterland, Europa, Frauen u.a. In sprachlichen Bildern der Verachtung, Herabsetzung und Bedrohung werden dabei Versatzstücke von Weltbildern sichtbar, die nur bei einer unmündig gehaltenen Öffentlichkeit Zustimmung und Anerkennung finden können.

Hethey, Raimund; Kratz, Peter (Hrsg.): In bester Gesellschaft. Antifa-Recherche zwischen Konservatismus und Neo-Faschismus. Göttingen: Die Werkstatt 1991.

Jäger, Uli; Seeboth, Annette: Eine (r)echte Provokation. Der Rechtsextremismus und sein Umfeld. 2., aktualis. Aufl. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1991.

Jugend und Rechtsextremismus. Pädagogik 1990, H. 2.

Kirfel, Martina; Oswald, Walter (Hrsg.): Die Rückkehr der Führer. Modernisierter Rechtsradikalismus in Westeuropa. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wien: Europaverlag 1991.

Köderitzsch, Peter; Müller Leo A.: Rechtsextremismus in der DDR. Göttingen: Lamuv 1990. (Lamuv-Taschenbuch. 80).

Kollmann, Doris u.a (Hrsg.): Neofaschismus – (k)ein langfristiges Problem? Theoretische Grundlagen und Anregungen für die pädagogische Praxis. Bielfeld: Böllert, KT-Verl. 1990.

Militarismus und Rechtsextremismus. antimilitarismus information 23.1993, H. 10. (ami-Verlag, Berlin).

Nemeth, Dietmar; Blumberger, Walter (Hrsg.): Rechts um? Zum Neuen Rechtsradikalismus in Österreich. Linz: Edition Sandkorn 1993.

Das Buch beschäftigt sich im besonderen mit Tendenzen und Erscheinungsformen rechten Denkens innerhalb der österreichischen Jugend. Der Band vereinigt essayistische Beiträge, soziologische Studien und pädagogische Handlungsanleitungen. Im Mittelpunkt steht eine Analyse von Rechtstendenzen, die 1992 am Beispiel der Jugend in Oberösterreich vorgenommen wurde. Beiträge zur außerschulischen Jugendarbeit, zur Erziehung in der Schule (Robert Paweks sehr klar formulierte Arbeitsvorschläge), zu rechtsextremen Computerspielen und eine Zwischenbilanz des Interkulturellen Lernens in Schule und Ausbildung runden den Schwerpunkt "Jugend" ab.

Otto, Hans-Uwe; Merten, Roland (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen: Leske und Budrich 1993.

Paul, Gerhard (Hrsg.): Hitlers Schatten verblaßt. Die Normalisierung des Rechtsextremismus. 2., durchges. Aufl. Bonn: Dietz 1990. (Dietz- Taschenbuch. 32).

Pfahl-Traugber, Armin: Rechtsextremismus. Eine kritische Bestandsaufnahme nach der Wiedervereinigung. Bonn: Bouvier 1993. (Schriftenreihe Extremismus und Demokratie. 5).

Rajewsky, Christiane; Schmitz, Adelheid: Nationalsozialismus und Neonazismus. Ein Reader für Jugendarbeit und Schule. 2 Bde. Düsseldorf: Arbeitsstelle Neonazismus, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialwesen 1988.

Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. Medien Concret 1989, H. 3.

Rechtsradikalismus und Schule. Kritische Problemdiagnose und Diskussion von praktischen Maßnahmen im Bereich der politischen Aufklärung. Wien: Institut für Kulturstudien 1992 (Ikus Lectures, Nr. 5+6).

Scharsach, Hans Henning: Haiders Kampf. München: Heyne 1993. (Heyne Sachbuch. 19/265).

Scherr, Albert (Hrsg.): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. Bielefeld: Böllert, KT-Verl. 1992. (Kritische Texte, Materialien).

Schmidt, Michael: Heute gehört uns die Straße... Der Inside-Report aus der Neonazi-Szene. Düsseldorf: Econ 1993.

Schwagerl, Joachim H.: Rechtsextremes Denken. Merkmale und Methoden. Frankfurt am Main: Fischer 1993. (Fischer Taschenbuch. 11465).

Spann, Gustav: Jugendliche und Rechtstextremismus. Ursachenforschung und Erklärungsansätze. Ein Forschungsbericht. In: [Handbuch des österreichischen Rechtstextremismus] 1993, 474-493.

Zwerenz, Gerhard: Rechts und dumm? Hamburg: Carlsen 1993.

6. Rassismus und Ethnozentrismus

"Eine Welt, die von nationalistischen und rassistischen Orientierungen bestimmt wird, ist eine verantwortungslose Welt. Mit der Parole vom 'eigenen Volk, das zuerst kommen muß', wird der Blick für das Gemeinsame zwischen einem imaginären Wir und einem imaginären Fremden verhindert." (van Dijk 1993, 48). "Wir können der unübersichtlichen Moderne nicht dadurch entkommen, daß wir das Eigene positiv überhöhen und das Fremde als besonders fremd (und möglichst bedrohlich) stilisieren" (van Dijk 1993, 17)

DISS: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung

Anschrift: Realschulstraße 51, D-45051 Duisburg

Dijk, Teun A. van: Rassismus heute: Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus. 1991. (DISS-Texte Nr. 14).

Foitzik, Andreas u.a. (Hrsg.): "... ein Herrenvolk von Untertanen ..." Rassismus – Nationalismus – Sexismus. 1992.

Jäger, Siegfried; Jäger, Margret: Die Demokratiemaschine ächzt und kracht. Zu den Ursachen des Rechtstextremismus in der BRD. 1990. (DISS-Texte Nr. 12).

Jäger, Siegfried; Kellershohn, Helmut; Pfennig, Joachim (Red.): SchlagZeilen. Rostock: Rassismus in den Medien. 2., durchges. Aufl. 1993.

Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius 1991.

Butterwegge, Christoph; Jäger, Siegfried (Hrsg.): Rassismus in Europa. 2. Aufl. Köln: Bund 1993.

Butterwegge, Christoph; Jäger, Siegfried (Hrsg.): Europa gegen den Rest der Welt? Flüchtlingsbewegungen, Einwanderung, Asylpolitik. Köln: Bund 1993.

Cohen, Philip: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argument 1993. (Argument-Sonderbd. 214).

Der Diskurs des Rassismus. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 1991, H. 46.

Geiss, Immanuel: Geschichte des Rassismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988. (edition suhrkamp. 1530).

Jäger, Siegfried: BrandSätze. Rassismus im Alltag. 2., durchges. Aufl. 1992. (DISS-Studien).

Wie aus Brand-Sätzen Brandsätze werden, zeigt diese soziolinguistische Studie auf. Sie beruht auf zahlreichen Interviews, die einen genauen Aufschluß über den leider nicht bloß verbalen Alltagsfaschismus geben. Es geht dem Autor nicht darum, zu zeigen, wie stark der Rassismus heute verbreitet ist und daß er aus der Latenzphase herausgetreten ist, sondern er möchte mit seiner qualitativen Analyse darstellen, "mit welchen Argumenten, unter Zuhilfenahme welcher Bilder und Symbole Rassismus im Alltagsdenken" daherkommt.

Jäger, Siegfried; Jäger, Margret (Hrsg.): Aus der Mitte der Gesellschaft (I) - (IV). Duisburg: DISS 1991. (DISS-Texte. Nr. 20-23).

Jäger, Siegfried; Link, Jürgen (Hrsg.): Die vierte Gewalt. Rassismus und die Medien. Duisburg: DISS 1993.

Jäggi, Christian J.: Rassismus. Ein globales Problem. Zürich: Orell Füssli 1992.

Kalpaka, Annita; Rätzkel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 2., völlig überarb. Aufl. Leer: Mundo 1990.

Kölner Appell: Aktionshandbuch gegen Rassismus. Für eine BürgerInnen- und Menschenrechtsbewegung in Deutschland. Köln: Edition Der Andere Buchladen 1993.

Leiprecht, Rudolf: "... da baut sich ja in uns ein Haß auf ..." Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Argument 1990. (Edition Philosophie und Sozialwissenschaften. 19).

Leiprecht, Rudolf: Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen. Duisburg: DISS 1991. (DISS-Texte. Nr. 19).

Mosse, George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa. Vom Autor durchges. u. erw. Ausg. Frankfurt am Main: Fischer 1990. (Fischer-TB. 10237).

Institut für Migrations- und Rassismus-Forschung (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg: Argument 1992 (Argument-Sonderbd. 195).

Veit, Barbara; Wiebus, Hans-Otto: Haß macht die Erde kalt. Die Wurzeln des Rassismus. Wuppertal: Peter Hammer 1993. (Peter-Hammer-Taschenbuch. 81).

Dieses kleine Lesebuch besticht durch seinen globalen Ansatz, der besonders geeignet scheint, die vielfältigen Aspekte und Ausprägungen des Rassismus verständlich zu machen. In einfachen Worten und in einer sehr bunten, Jugendliche ansprechenden Form, wird

die Geschichte des Kolonialismus nachgezeichnet bzw. werden die Rechtfertigungen des Kolonialismus und Imperialismus entlarvt. Breiten Raum nimmt auch die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ein. Kurze Texte und viele Bilder, Zitate und Originaldokumente kritisieren Vorurteile, erwecken Mitleid mit den Opfern, regen zum Nachdenken an. Sehr empfehlenswert!

Wöhl, Thomas: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe. Theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1987.

7. Gewalt und Gewalttheorie

"Wir sind in unserer Gesellschaft mit einer hohen Akzeptanz des Gewaltverhaltens konfrontiert. Arbeit an dem Gewaltproblem kann also nicht davon ausgehen, daß Gewaltverhalten von der Mehrheit als soziales Problem akzeptiert wird. Dies bedeutet, daß die Arbeit damit beginnt, Signale der Gewalt zu entschlüsseln, die anzeigen, daß einzelne Menschen unter Gewalterfahrungen leiden und diese Signale in solchen Gruppen zu thematisieren, in denen diese Menschen leben" (Schmälzle 1993, 223).

Albrecht, Peter-Alexis; Backes, Otto (Hrsg.): Verdeckte Gewalt. Plädoyer für "Innere Abrüstung". Frankfurt/M. : Suhrkamp 1990. (edition suhrkamp. 1656).

Bauriedel, Thea: Wege aus der Gewalt. Analyse von Beziehungen. Freiburg: Herder 1992. (Herder Spektrum. 4129).

Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Lust auf Randalen. Jugendliche Gewalt gegen Fremde. Berlin: Dietz 1993. (Dietz-Taschenbuch. 52).

Creighton, Allan; Kiesel, Paul: Die Gewalt stoppen. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1993.

Das Buch wurde als Ratgeber für Erzieher und Berater aber auch für Eltern und Familien geschrieben, "damit es Jugendlichen gelingt, sich aus den Strukturen der Gewalt zu befreien." Kernstück ist ein Lehrprogramm für die Arbeit in der Klasse mit Rollenspielen, Übungen und angeleiteten Diskussionen. Auf dem Hintergrund der Überzeugung, "daß individuelle Gewalt stets der Ausdruck eines ihr zugrundeliegenden Musters sozialer Gewalt ist" (7), werden sowohl Formen rassistischer und sexistischer Gewaltausübung thematisiert und bearbeitet als auch Möglichkeiten vermittelt, wie Erwachsene den "Adul-tismus", die Unterdrückung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen, überwinden können.

Eisenberg, Götz; Gronemeyer, Reimer: Jugend und Gewalt. Der neue Generationenkonflikt oder Der Zerfall der zivilen Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1993. (rororo, aktuell. 13352).

Die Autoren wollen mehr bieten als "die wohlfeile Ablehnung der rechten Gewalt". Sie plädieren für eine Denk-Pause, um die Hintergründe dieser Entwicklung zu erforschen.

Einen Hauptgrund sehen sie in der Erosion jener Institutionen, die bisher für die "Verinnerlichung von Moral" zuständig waren: Familie, Schule, Beruf. In ihrer Untersuchung versuchen sie den "Zerfall der zivilen Gesellschaft" nachzuzeichnen. "Jugendgewalt ist nicht Ausdruck einer Rückkehr zu archaischen Verhaltensweisen: Sie tobt sich aus auf einer ideellen Mülldeponie, die die Erwachsenen aufgeschüttet haben." Die Autoren interpretieren jugendliche Gewalt als "ebenso verzweifelten wie aussichtslosen Versuch, sich ... wieder Boden unter die Füße zu tanzen."

Farin, Klaus; Seidel-Pielen, Eberhard: "Ohne Gewalt läuft nichts!" Jugend und Gewalt in Deutschland. Köln: Bund 1993.

Der Band liefert Aussagen und Informationen für kontroverse Diskussionen. In Interviews und Gesprächen, in denen Täter wie Opfer zu Wort kommen, bietet er Jugendlichen die Möglichkeit zur "Selbstdarstellung" und "Eigeninszenierung". Die Leser haben dabei Gelegenheit, ohne interpretierende Vermittlung Ausweichstrategien zu erkennen und Widersprüche und Übertreibungen zu entdecken. Die Essays und Reportagen liefern nicht nur Analysen zu Themen wie "Linke Lehrer - rechte Schüler?" sondern auch Anregungen, Projektideen und Materialien zur Prävention gegen Gewalt an Schulen.

Galtung, Johan; Kinkelbur, Dieter; Nieder, Martin (Hrsg.): Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik. Friedenswissenschaftliche Stichwörter zur Weltpolitik. Münster: Agenda 1993. (Agenda Frieden. 1).

Gewalt. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie. 13.1991, H. 4.

Graf, Wilfried; Ottomeyer, Klaus (Hrsg.): Szenen der Gewalt in Alltagsleben, Kulturindustrie und Politik. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1989.

Korte, Jochen: Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. 2., erg. Aufl. Weinheim: Beltz 1993. (Beltz Praxis).

"Jede Gesellschaft hat die Kinder, die sie verdient. Wenn sich das Verhalten unserer Kinder ändern soll, muß sich das Verhalten der Erwachsenen ändern" (96). Ein Schulpraktiker kritisiert aus langjähriger Erfahrung, wie mit aggressivem Schülerverhalten umgegangen wird, weist auf die Perspektive der Betroffenen hin, zeigt Alternativen, die darauf abzielen der Folgenlosigkeit aggressiven Verhaltens Sanktionen, die in angemessenem Verhältnis zum Fehlverhalten stehen, entgegenzusetzen, und entwickelt ein Interventionsprogramm.

Identität und Gewalt. Dialog. Beiträge zur Friedensforschung. Heft 8, 1987. (Österr. Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung, Schläining).

Petri, Horst: Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer 1989. Fischer-Taschenbücher, Sozialwissenschaften. 6639).

Preuschoff, Gisela; Preuschoff, Axel: Gewalt an Schulen. Und was dagegen zu tun ist. 2., erw. Aufl. Köln: PapyRossa 1993. (Neue Kleine Bibliothek. 27).

An Fallbeispielen aus dem Schulalltag macht das Buch Handlungsvorschläge zum Umgang mit Aggression und Gewalt bei jüngeren SchülerInnen und zum Umgang mit rechtsextremi-

stischer Gewaltbereitschaft bei älteren SchülerInnen, bietet Denkanstöße und Lösungshinweise und vermittelt Spiele und Aktivitäten, mit denen Freundlichkeit und soziale Kompetenz entwickelt und Gewalt in kreative Kraft umgedeutet werden können.

Preuschoff, Gisela; Preuschoff, Axel: Wir können etwas tun! Gegen Gewalt an Schulen. Köln: PapyRossa (*angek.*). (Neue Kleine Bibliothek. 39).

Rauchfleisch, Udo: Allgegenwart von Gewalt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992. (Sammlung Vandenhoeck).

Scheiner, Peter: Wie du mir ... Aggressionen und Konflikte im Alltag. 3., überarb. u. aktual. Aufl. Weinheim: Beltz 1986.

Schmälzle, Udo (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule. Frankfurt am Main: Knecht 1993.

Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen (Hrsg.): Ursachen. Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 4 Bde. Berlin: Duncker und Humblot 1990.

Singer, Kurt: Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen als Beziehungs-Schwierigkeiten bearbeiten. Weinheim: Beltz 1991. (Beltz Grüne Reihe).

Zeltner, Eva: Kinder schlagen zurück. Jugend-Gewalt und ihre Väter. Bern: Zytglogge 1993.

8. Initiativen und Unterrichtsmaterialien

"Es gibt keine eindimensionalen Erklärungen für die zunehmende Akzeptanz von rechten Orientierungen bis hin zu Haß und Gewalt gegenüber anderen Menschen. Im Sinne eines gigantischen Schienennetzes existieren vielfältige Schnittstellen, quasi Weichen, bei denen es unklar bleibt, ob und in welcher Tiefe Versatzstücke rechter Ideologie aufgenommen werden. Es gibt vielfältige Ursachenstränge, die ein differenziertes Betrachten und Herangehen notwendig machen." (Possel/Schumacher, Gewalt und Rassismus 1993,13/14)

Die intensive Nutzung der folgenden Veröffentlichungen in Schule und Jugendarbeit kann dazu beitragen, Jugendliche bei der Suche nach Geborgenheit und Solidarität, Selbstwertgefühl, erkennbaren Strukturen, Deutung gesellschaftlicher Widersprüche, Gesellschaftserfahrungen, kalkulierbaren Lebensplänen, Orientierungen und attraktiver Erfahrbarkeit der eigenen Person im Alltag und der Umwelt zu unterstützen und zu fördern.

Bücken, Hajo (Hrsg.): Das Fremde überwinden. Vom Umgang mit sich und anderen. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare 1991. (8-13).

Cohn-Bendit, Daniel; Schmid, Thomas: Heimat Babylon. Das Wagnis der multi-kulturellen Demokratie. Hamburg: Hoffman und Campe 1992.

Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Anschrift: Bachgasse 22, D-72707 Tübingen

Informationen für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen

Augen auf beim Spielzeugkauf. Was Sie über Gewaltspielzeug und Gewalt in Medien wissen sollten. Hinweise und Tips – nicht nur – für Eltern. 2., aktual. Aufl. 1991.

Betrogene Sehnsucht. Informationen zum Rechtsextremismus – (nicht nur) für Jugendliche. Hrsg. vom Verein für Friedenspädagogik Tübingen. Tübingen, 2. Aufl. 1992.

Gewaltfrei leben lernen. Was Sie über die Ursachen von Gewalt und Möglichkeiten des Umgangs damit wissen sollten. Informationen für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen. 1993.

Video-Gewalt. Zwischen Faszination und Abscheu. Was Sie über Gewaltdarstellungen und Horrorfilme in Fernsehen und Video wissen sollten ... Informationen für Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen. 1992.

Jäger, Uli: Rechtsextremismus und Gewalt. Materialien, Methoden, Arbeits-hilfen. 1993.

Friedenspädagogischer Medienservice: Gewaltfreiheit: Ideen, Personen, Aktionen. 1.1992, H. 2.

Friedenspädagogischer Medienservice Extra 1: Rechtsextremismus. Fremdenfeindlichkeit, Neonazismus. 1993.

Dijk, Lutz van: Als Nazi geboren wird keiner. Gegen Fremdenhaß und Gewalt in Schule und Elternhaus. Düsseldorf: Patmos 1993. (Thema: Kinder).

Faller, Kurt; Hahn, Reinhard; Zeimentz, Rainer (Hrsg.): Dem Haß keine Chance. Wie ist die Gewalt zu stoppen? Köln: PapyRossa 1993. (Neue Kleine Bibl. 30).

Jegge, Jürg: Abfall Gold. Über einen möglichen Umgang mit "schwierigen" Jugendlichen. Bern: Zytglogge 1991.

Kahane, Anetta; Torossi, Eleni: Begegnungen, die Hoffnung machen. Grenzen gegenüber Ausländern überwinden. Ideen und Initiativen. Freiburg: Herder 1993. (Herder Spektrum. 4236).

Klawe, Willy; Matzen, Jörg (Hrsg.): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. Weinheim: Juventa 1993. (Praxishilfen für die Jugendarbeit).

Otten, Hendrik; Treuheit, Werner (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Praxis und Theorie. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich 1993. (Studien des Instituts für angew. Kommunikationsforschung. 5).

Posselt, Ralf-Erik; Schumacher, Klaus: Projekthandbuch Rechtsextremismus. (Dem Haß keine Chance!) Handlungsorientierte Gegenstrategien und offensive, ausländerfreundliche Auseinandersetzungsformen mit rechtsextremistischen und rassistischen Tendenzen in der Jugendszene. Eine Sammlung von Ideen, Aktionen, Projekten, Argumenten und Beispielen aus der (offenen) Jugendarbeit. 6., unveränd. Aufl. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1993.

Posselt, Ralf-Erik; Schumacher, Klaus: Projekthandbuch Gewalt und Rassismus. Handlungsorientierte und offensive Projekte, Aktionen und Ideen zur Auseinandersetzung und Überwindung von Gewalt und Rassismus in Jugendarbeit, Schule und Betrieb. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1993.

Die beiden gleichartig aufgebauten Handbücher "fordern alle Menschen zum gemeinsamen Handeln gegen Gewalt und mit gewaltlosen Mitteln auf". Neben theoretischen Einsichten bieten sie einen umfangreichen Fundus zur Planung, Gestaltung und Durchführung von Projekten, Aktionen, Spielen, Theatervorführungen und Informationsveranstaltungen.

Rajewsky, Christiane; Schmitz Adelheid (Hrsg.): Wegzeichen. Initiativen gegen Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1992.

Savater, Fernando: Tu, was du willst. Ethik für die Erwachsenen von morgen. Frankfurt am Main: Campus 1993.

"Thema: Gewalt". 2 Hefte: 22 Arbeitsblätter für einen fächerübergreifenden Unterricht. Hauptschule/Berufsschule; 36 Arbeitsblätter für einen fächerübergreifenden Unterricht. Gymnasium; Realschule. Stuttgart: Klett 1993.

"Wenn Kinder und Jugendliche sich ernst genommen fühlen, haben sie in aller Regel viel freundliche, zuweilen fast rührende Geduld mit zögerlichen Erwachsenen. Wo sie sich nicht wahrgenommen fühlen, werden sie weder durch Polizeieinsätze noch durch Lichterketten zu beeindrucken sein" (van Dijk 1993, 16).

✉ Friedrich Janshoff ist freier Mitarbeiter der ide, Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf