

ide

Zeitschrift  
für den  
Deutschunterricht  
in Wissenschaft  
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

15. Jahrgang, Heft 1/1991 (neue Folge)

---

**Thema:**

***FRIEDENSERZIEHUNG***

# INHALT

<b>EDITORIAL</b>	4
<b>MAGAZIN</b>	6
<b>ANNÄHERUNGEN</b>	
<i>Werner Wintersteiner/Christine Wildner: Friedenserziehung und Deutschunterricht. Notizen zum Thema</i>	9
<i>Daniela Michaelis: Denken lernen, ohne das Fühlen zu vergessen. Anmerkungen zur Frage: Sind Frauen friedlicher?</i>	25
<b>ANALYSEN</b>	
<i>Helmut Gruber: In unseren Köpfen herrscht ... Krieg Linguistische Anmerkungen zu einer Werbekampagne des österreichischen Bundesheeres</i>	37
<b>ERFAHRUNGEN</b>	
<i>Irmgard Kügler: Der Oberstufen-Schulversuch "Friedenserziehung" am BRG IX Wien – eine kritische Zwischenbilanz nach drei Semestern Arbeit</i>	56
<i>Rosana Halbkrum: Menschen auf der Flucht. Bericht über ein Unterrichtsprojekt an einer 2. Klasse AHS</i>	69
<i>Monika Bauer: Jugendliteratur als Beitrag zu Friedenserziehung. Ein Bericht aus der Schulpraxis am Beispiel: Käthe Recheis</i>	79
<i>Daniela Michaelis/Reiner Steinweg: Theaterpädagogik als Friedenserziehung – auch in der Schule?</i>	91
<i>Sigrid Binder: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein – Community Education. Rahmenbedingungen, um Friedensfähigkeit zu erlernen</i>	106
<b>INFORMATIONEN</b>	
<i>Werner Wintersteiner: Bibliografie. Friedenserziehung und Deutschunterricht</i>	110
Adressen	127
<b>AUSSER DER REIHE</b>	
<i>Barbara Schmiedl: "Koedukation macht Mädchen dumm!" Was Lehrerinnen dagegen tun, wenn sie wollen</i>	129

## WOZU FRIEDENSERZIEHUNG?

Die Friedenserziehung kann nicht da einspringen, wo die Politik versagt, das würde die SchülerInnen völlig überfordern, meinen Christl Wildner und Werner Wintersteiner in ihrem Grundsatzbeitrag, der die Möglichkeiten des Faches Deutsch für die Friedenserziehung ausloten will, S. 9.



## FRIEDENSERZIEHUNG konkret ...



... ist nicht leicht und erfordert von den Lehrkräften einen ungewöhnlichen Einsatz, vor allem in einem Schulversuch (BG IX, Wien). Erfolge, aber auch Schwierigkeiten, schildert die "Mutter des Projekts", Irmgard Kügler, S. 56.



## IN UNSEREN KÖPFEN HERRSCHT KRIEG.

Nicht erst seit Robert Lichals Werbefeldzug für "Unser Heer" – aber seither besonders. Wie diese Werbekampagne unterschwellig, auch ganz offen militaristisches Denken in den Alltag bringt, analysiert Helmut Gruber, S 37.

# Editorial

---

Zwei bewaffnete Feinde haben ihre Waffen weggelegt und gehen mit demütigen Gesten aufeinander zu. Sie sehen einander in die Augen – vielleicht schwingt auch noch etwas Mißtrauen mit. Doch ein "Engel der Versöhnung" hat seine Hände auf ihre Schultern gelegt und vereint sie, bevor sie selbst zueinander gefunden haben. Ist diese Darstellung aus der Nationalgalerie von Perugia – das Titelbild unseres Heftes – nicht bis heute und gerade heute ein unerfüllter Traum geblieben? Immerhin können wir an diesem Fresko die Bedingungen für den Frieden ablesen: ein Mindestmaß an Vertrauen, Waffenstillstand, Versöhnung, wobei eine Vermittlungsinstanz, die über den Konfliktparteien steht, wichtige Dienste leistet. Damit dieser Prozeß des Friedenstiftens leichter fällt, gilt die Devise: Wenn Du den Frieden willst, bereite den Frieden vor. Als einen kleiner Teil dieser Vorbereitung können wir auch die Friedenserziehung betrachten.

Sicher gibt es dazu bereits Unterrichtsmaterial in Hülle und Fülle – trotzdem spricht man von der "didaktischen Rückständigkeit" (Duncker) der Friedenserziehung. Wohl deshalb, weil sehr viele AutorInnen vorschlagen, wie man etwas *machen soll*, aber sehr wenige berichten, wie sie es *gemacht haben* und welche Schwierigkeiten ihnen dabei begegnet sind. Die Diskrepanz zwischen Absichten und Erfolgen ist gerade bei der Friedenserziehung sehr spürbar, wie Almud Pelinka in dieser Zeitschrift bereits anschaulich dargestellt hat (ide 2/1988). Wir wollen diesem oft vernachlässigten Praxisaspekt daher breiten Raum geben.

In einem einleitenden Kapitel ANNÄHERUNGEN versuchen CHRISTL WILDNER und WERNER WINTERSTEINER sich einigen grundlegenden Fragen der Friedenserziehung zu stellen. DANIELA MICHAELIS arbeitet einen feministischen Standpunkt zur Friedenssicherung heraus. Eine linguistische ANALYSE der Bundesheer-Werbekampagne von HELMUT GRUBER rundet den theoretischen Teil ab.

Im Hauptteil **ERFAHRUNGEN** zieht **IRMGARD KÜGLER** eine Zwischenbilanz über den Schulversuch "Friedenserziehung". Trotz der beachtlichen Leistungen bewahrt sie eine nüchterne und selbstkritische Haltung. Einschätzungen und Berichte von SchülerInnen machen ihre Darstellung noch lebendiger. Über ein Unterrichtsprojekt "Menschen auf der Flucht" berichtet **ROSANA HALBKRAM**. **MONIKA BAUER**, die mit Käthe Recheis' "Lena" gearbeitet hat, vergleicht die Reaktionen von VolksschülerInnen mit denen von GymnasiastInnen. Aus einer reichen Erfahrung der Aufarbeitung von Gewalterfahrung und Gewaltphantasie mittels szenischem Spiel schöpfen **DANIELA MICHAELIS** und **REINER STEINWEG**. Bei der Anwendung ihrer Methoden in der Schule entstehen eine ganze Reihe von neuen Hindernissen, aber erste Versuche sind ermutigend. Schließlich schildert **SIGRID BINDER**, welche erweiterten Rahmenbedingungen für Friedenserziehung durch das in Österreich noch kaum verbreitete Modell der Community Education entstehen.

Ein **INFORMATIONSTEIL** mit einer ausführlichen Bibliografie von **WERNER WINTERSTEINER** und österreichischen Kontaktadressen bildet den Abschluß.

**AUSSER DER REIHE** nimmt **BARBARA SCHMIEDL** noch einmal zum Thema "Frau und Schule" Stellung, eine Reaktion auf das ide-Heft 1/90.

Wie unsere LeserInnen unschwer merken werden, sprechen Wissenschaftler und Lehrkräfte in diesem Heft zuweilen eine andere Sprache und setzen andere Akzente. Der Dialog zwischen Theorie und Praxis hat eben erst begonnen und wir fordern Sie auf, ihn fortzusetzen.

Werner Wintersteiner

## **Projektunterricht als produktive Störung** **1. Gesamtösterreichisches Symposium**

24. bis 26. Mai 1991

Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt

Anmeldung und Tagungsleitung: Waltraud Berkemeyer, Projektzentrum des PI des Bundes, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Tel. 6022250

### **Enquête**

#### **"Politische Bildung in der Schule"**

am 26. und 27. April 1991, jeweils 15.00-21.00 Uhr  
in der Volkshochschule Hietzing, Feldkellerg. 48, 1130 Wien.

Idee, Gestaltung und Organisation: Nadine Hauer (in Zusammenarbeit mit der Gesamtösterr. Bundesschülervertretung)

Anmeldung: Nadine Hauer, Waldg. 29/20, 1100 Wien, Tel. 621511

### **WAS GIBT ES DA ZU LACHEN?**

*Humor, Satire, Ironie und Komik in der  
Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*

27. Tagung des Internationalen Institutes für Jugendliteratur  
und Leseforschung, 25. bis 30. August 1991 in Inzing.

Anmeldung: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1041 Wien  
Tel. 650359, 5052831

# Bücher – Tips:

*Bärnthaler, Günther:*

## **Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht: Lyrik**

Texte, Melodien, Interpretationen, methodisch-didaktische Vorschläge. Unter Mitarbeit von Franz V. Spechtler. = Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht. Eine Schriftenreihe für Deutschlehrer. Für Ausbildung – Schulpraxis – Weiterbildung. Herausgegeben von Josef Donnenberg, Salzburg, 14. Heft. Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1989.



*Aspetsberger, Friedbert/Griesmayer, Norbert:*

## **In fremden Schuhen.**

Jugendliche Leser, Jugendliteratur, Gegenwartsliteratur.

Wien (Österreichischer Bundesverlag) 1990 (= Schriften des Institutes für Österreichkunde: 55).



## **der spielfilm im deutschunterricht.**

filmanalyse . drehbuch . materialien.

arge spiegel (arge deutsch) htl, Nr. 3, zu beziehen bei: Mag. Walter Teubl, Salzburger Straße 154, A-5600 Wels.



## **Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie.**

Selbstbestimmung und Anpassung.

Beiträge aus den Pädagogischen Arbeitskreisen des Berliner Germanistentages 1987. Die Publikation kostet DM 10,-- inkl. Porto und ist zu bestellen bei: Rainer Gerdzen, Westring 329, DW-2300 Kiel 1.

# Resolution

## betreffend die Einführung des Computers in den Deutschunterricht

Bei der ARGE-Tagung der DeutschlehrerInnen an den AHS Tirols vom 19. November 1990 wurde folgende Resolution bezüglich der Einführung des Computers in den Deutschunterricht (3. und 4. Klasse) einstimmig beschlossen:

1. Die Einführungsphase soll von den Informatiklehrern durchgeführt werden; die Idee der Trägerfächer soll in Bezug auf Deutsch rückgängig gemacht werden.
2. Die Arbeit mit dem Computer im Deutschunterricht kann nur auf freiwilliger Basis erfolgen.
3. Jegliche Art der Verpflichtung wird in Hinblick auf die garantierte Methodenvfreiheit abgelehnt. Vgl. dazu Lehrplan der Unterstufe AHS vom 14. November 1984: Erster Teil, 3. Unterrichtsplanung:

"Die Entscheidungsfreiräume im Rahmenlehrplan erfordern vom Lehrer

- die Konkretisierung des allgemeinen Bildungszieles, der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und der fachübergreifenden Lernbereiche (Unterrichtsprinzipien),
- die Auswahl der Lehrstoffe,
- die zeitliche Verteilung und Gewichtung der Ziele und Lehrstoffe,
- die Festlegung der Methoden und Medien des Unterrichts."

Analog dazu heißt es im Lehrplan der Oberstufe AHS vom 7.2.1989, Deutsch - didaktische Grundsätze: "Auswahl und Gewichtung der Unterrichtsinhalte und die Wahl geeigneter Methoden sind dem Lehrer überlassen."

4. Jene Lehrer, die im Rahmen des Deutschunterrichts mit Schülern am Computer arbeiten wollen, sollen eine eingehende Einschulung an den in der Schule verwendeten Geräten erhalten.
5. Der Einsatz der bestmöglichen Programme (z.B. "Word" anstelle von "Textmaker") wird erwartet.

Grundlage dieser Resolution sind folgende Erkenntnisse bzw. Erfahrungen:

Ein großer Teil der DeutschlehrerInnen an den AHS Tirols (ca. 70-80%) fühlt sich bei ehrlicher Selbstanalyse aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, in sinnvoller Weise der Arbeit mit Schülern am Computer gerecht zu werden. Bei einer nötigen Verpflichtung würden sich viele zu einem Alibi-Unterricht im EDV Raum gezwungen sehen, dafür ist ihnen die Unterrichtszeit zu kostbar.

Von allen DeutschlehrerInnen, die bereits ausgebildet worden sind, wird betont, daß diese Ausbildung keineswegs zu der erwarteten Unterrichtskompetenz führe, diese könne nur erreicht werden, wenn der Lehrer/die Lehrerin intensiv über den Einführungskurs hinaus am Gerät arbeite, d.h. daß er/sie ein Gerät zu Hause haben müßte. Dies allerdings bedeutet eine unzumutbare und dem Grundsinn des Deutschunterrichts widersprechende Mehrbelastung.

Niemand lehnt es ab, daß die Schüler den Umgang mit dem Computer in praktischer und kritischer Weise erlernen sollen, doch diese Inhalte sollen von den bestgeeigneten und nicht von in diesem Bereich sich äußerst unsicher fühlenden LehrerInnen vermittelt werden.

Prof. Mag. Karl Schmutzhard, Leiter der ARGE der DeutschlehrerInnen an den AHS Tirol.  
Adresse: BG und BRG, Reithmannstraße 1-3, 6020 Innsbruck

# Annäherungen

---

Werner Wintersteiner/Christine Wildner

## Friedenserziehung und Deutschunterricht

Notizen zum Thema

*Zur Entstehung und Gestaltung des Artikels (ein Vorspann v. Christine Wildner):*

*1. Oktober 1990: Erste Beiratssitzung der "ide" in Klagenfurt: Werner Wintersteiner erläutert eben seine Ideen und Absichten zum Thema "Friedenserziehung" – ich beteilige mich, höre zu, schüttle den Kopf, ein Streitgespräch ist im Entstehen. Die übrigen Teilnehmer und die Zeit drängen uns, keine lange mündliche Kommunikation abzuführen, sondern eine schriftliche Auseinandersetzung zu wagen. Die Anregung nehmen wir an; kennen unsere Gemeinsamkeiten und Gegensätze kaum, die Verwirklichung unserer Idee bleibt im unklaren. Im November erreicht mich brieflich das Rohkonzept des Artikels in Wien; ich schiebe die Arbeit vor mir her: denn eigentlich stimme ich mit so mancher Überlegung von W.W. ja ganz überein. Weihnachtsgrüße und der fast fertige Artikel überraschen mich nach den Ferien im neuen Jahr. Es wird ernst – die Stellungnahme drängt aus zwei Gründen: Redaktionsschluß des Heftes ist nahe, aber viel stärker und überwölbender bedrückt mich die Weltlage, gerade im Zusammenhang mit diesem Artikel: der Krieg in der Golfregion scheint unausweichlich, in Litauen sind nach Einrücken der russischen Panzer die ersten Toten zu beklagen. Beim Nachdenken ergeben sich bei mir zwei Fragen: Was hat denn Friedenserziehung bisher bewirkt? (Frieden = "kein Krieg" hat wohl nicht gegriffen!) Was*

*könnte man in Zukunft von einer geglückten Friedenserziehung erwarten? (Werden wir eine solche überhaupt noch einmal brauchen!)*

*Zur optischen Textgestaltung: Eigentlicher Artikel (Normaldruck) von Werner Wintersteiner; Anmerkungen, Bemerkungen, Textvarianten, aufmüppiges Querdenken (Kursivdruck) zwischen den Absätzen von Christine Wildner.*

## 1. Erziehung heute ist Friedenserziehung:

Die Möglichkeit unserer endgültigen Vernichtung ist,  
auch wenn diese niemals eintritt,  
die endgültige Vernichtung unserer Möglichkeiten.  
(GÜNTHER ANDERS)

Wenn Bildung überhaupt eine "tiefere" Bedeutung für Menschen haben kann, wenn sie mehr sein soll als ein Unterscheidungsmerkmal der höheren Stände, wenn sie eine Wert- und Lebensorientierung bieten soll, dann muß heute die Friedensfähigkeit ausgebildet werden.

Das Atomzeitalter zwingt uns – bei Strafe des Untergangs – zu einer neuen Einstellung zum Leben. Krieg als Mittel zur Austragung von Konflikten muß allseits geächtet werden, wenn wir überleben wollen. Es geht nicht länger an, daß wir – wie Einstein sagte technisch in der Gegenwart, aber moralisch-kulturell in der Steinzeit leben. Dieses Umdenken und "Umfühlen" (Christa Wolf) muß sich auch auf den Bereich der Erziehung erstrecken. Erziehung und Bildung heute ist in erster Linie Friedenserziehung. Das hat sich natürlich nicht durch die Beendigung des Ost-West-Konflikts und der bipolaren Weltordnung geändert. Die Krisenherde sind sogar zahlreicher geworden und aufgrund der heutigen Waffentechnik sind schon rein technisch die meisten Kriege von weit mehr als regionaler Bedeutung. Das aktuellste und schlimmste Beispiel ist der Golfkrieg.

Wie schwer und langsam diese Veränderung vor sich geht, liegt auf der Hand. Es ist klar, "daß der Krieg als eine in ca. sechs Jahrtausenden global entfaltete und perfektionierte Kulturtechnik nicht über Nacht verlernt werden kann. Zudem wird sie stets neu gelernt."<sup>1)</sup>

Dieser Friedensbegriff grenzt sich sowohl von einem rein negativ

bestimmten Frieden (kein Krieg) wie auch von einem utopisch-idealistischen (keine Konflikte, totale Harmonie) ab und versucht, den schwierigen Balance-Akt zwischen Realem und Möglichem zu gehen. Frieden gilt nicht als Zustand, sondern als Prozeß. Nicht friedliche, sondern Frieden schaffende Menschen sind daher das "Ziel" der Friedenserziehung. Frieden ist aber keine Angelegenheit von Einzelmenschen, sondern "... die politische Kategorie schlechthin: Der Friede ist der Grund und das Merkmal und die Norm des Politischen."<sup>2)</sup>

Das Ziel der Friedenserziehung, die Ausbildung der Fähigkeiten und Einstellungen, die nötig sind, um mit Konflikten umzugehen und sie möglichst gewaltfrei, jedenfalls nicht kriegerisch, zu lösen, ist daher keine (bloß) individuelle Aufgabe, sondern es geht letztlich auch um die Lernfähigkeit politischer Strukturen und Systeme. Frieden läßt sich "als neue globale Kulturtechnik – auch gegenüber der Natur – verstehen."<sup>3)</sup> Das bedeutet angesichts der Gegenkräfte zunächst auch Fähigkeit und Bereitschaft, neue Konflikte mit den alten Institutionen einzugehen, zivilen Ungehorsam zu leisten. Friedenserziehung ist also auch Erziehung zum Widerstand.

*Zitate – Überlegungen – Begriffsdefinitionen – eine Seite schwarze Buchstaben auf weißem Grund fangen/fassen unser gesamtes Erziehungs- und Bildungskonzept der 90er Jahre zusammen!? Schön, daß das so leicht zu machen ist! Was aber heißt das für mich als Mensch täglich: "Balance-Akt zwischen Realem und Möglichem" in einer Welt organisierter Friedlosigkeit oder sollte ich sagen desorganisierter Friedfertigkeit?*

*Eigene Erfahrungen mit dem mir immer noch fraglichen Begriffen "Friedenspädagogik oder Friedenserziehung" hat wohl jeder schon gemacht; was nützt das? In einer nach dem Lesen recht unsystematischen Reflexion darüber beginnt sich ein Wirbelsturm der Gedanken und Gefühle zu drehen, der einerseits deklaratives Wissen, Wissen über Fakten und Tatbestände zum Thema Frieden, Gewalt, Konflikte und Krisen, mit sich zieht, andererseits aber auch prozedurales Wissen oder sogenanntes "Können" über Friedensprozesse einschließt.*

*Dieser wenig zufriedenstellende Zustand von Unsicherheit, Ratlosigkeit und Verwirrung macht mir nur klar, wie schwierig es ist, Zielformulierungen in der Friedenserziehung wahrhaftig glaubhaft und richtig, aber auch durchführbar anzugeben.*

## 2. Das Dilemma der Friedenserziehung:

Der Weg ist das Ziel:  
Anstatt zu erziehen  
sollen wir zum einem im alltäglichen Leben "ansteckend" sein  
und zum anderen durch Aktionen direkten politischen Druck ausüben.  
(MARIANNE GRONEMEYER)

So notwendig Friedenserziehung ist, so problematisch ist sie gleichzeitig. Sie trägt unvermeidlich einen Widerspruch in sich: Einerseits die notwendige Sozialisation der Friedensfähigkeit (der Fähigkeit, Konflikte friedlich zu behandeln) als der gegenwärtig wichtigsten Fähigkeit für den Weiterbestand der Gesellschaft: zum Frieden muß man erziehen; andererseits die emphatische Vorstellung vom Frieden als einer Werthaltung, die durch Erziehung eher behindert als gefördert wird: zum Frieden kann man nicht erziehen. Verschärft wird das Problem noch durch die Bedingungen der Schule. Friedenserziehung, die darauf abzielt, die Fähigkeiten zu entwickeln, Gewalt zu erkennen und abzubauen, wird von einer staatlichen Stelle verordnet und praktiziert, die in einem gewissen Ausmaß – Gewalt ist. Die Lehrkräfte sind zu einem Balanceakt herausgefordert: Wie kann ich die Gewaltmomente in der Erziehung möglichst verringern und gleichzeitig doch erziehen? Wie kann ich zur Mündigkeit hinführen, ohne daß das Führen die Mündigkeit verhindert?

Deshalb gibt es viele berechtigte Einwände gegen die Friedenserziehung. Auch Helmut Gruber spricht in seinem Beitrag lieber von friedlicher Erziehung als Friedenserziehung. Hartmut Griese hat vor dem "pädagogischen Größenwahn" der Friedenserziehung gewarnt und argumentiert mit Illich: "Jede spezifische Form der Unmenschlichkeit unserer Industriegesellschaft wird ... als pädagogische Herausforderung begriffen. Die Mittel werden erforscht, um Menschen ... auch auf die unmenschlichsten Lebensbedingungen hin zu *erziehen*."

Mit Foucault sieht er die Pädagogik als "integralen Bestandteil jenes gesellschaftlichen Disziplinierungsprozesses, der sich der Körper nicht mehr durch Folter, Kerker und das Rad direkt bemächtigt, sondern sie durch das Postulieren innerer Instanzen gefügig macht."<sup>4)</sup> "Der Frieden ist zu wichtig, um ihn den Pädagogen zu überlassen", wird argumentiert, denn Friedenserziehung sei "ideologische Kriegsvorbereitung auf Umwegen".

*"Der Frieden ist zu wichtig, um ihn den Pädagogen zu überlassen." – Wenn Pädagogen der Friede sehr wohl ein Anliegen ist – und so sonderbare Subjekte, daß sie aus der allgemeinen Sozialisation herausfallen, sind sie ja wohl doch nicht –, dann wäre es ja ganz schlitzohrig und gemein zu versuchen, sie aus diesem Entwicklungsprozeß ihrer Schüler herauszuhalten/herauszunehmen, nur weil keine Idealbedingungen zur Durchführung der Anliegen vorhanden sind. Außerdem "Lehrer können sich nicht nicht verhalten" (Paul Watzlawick), daher sind sie als Rollenträger geradezu beispielhaft ununterbrochen in den Lernprozeß ihrer Schüler, "Wie gehe ich mit anderen Menschen um", involviert. Selbst wenn Schüler nicht bewußt diese Erziehungsfunktion erleben, lernen sie in Auseinandersetzung mit ihren Lehrern viele Möglichkeiten des mehr oder weniger friedlichen Umgangs miteinander (Verständnis, Annahme, Entgegenkommen, Offenheit versus Zurückziehen, Abschotten, Verbergen, Verheimlichen, Ablehnen).*

All dies antipädagogisch motivierten Argumente bleiben für Lehrer, die nun mal in ganz normalen Schulen arbeiten, seltsam unpraktisch und würden sie streng genommen zur Untätigkeit verurteilen. Dagegen meine ich, es ist es schon ein Schritt zu einer Friedenserziehung, die angeführten Dilemmata zu akzeptieren. Mit diesen Widersprüchen muß man als ErzieherIn leben, man muß sich ihrer bewußt sein, um die Grenzen und die Gefahren der eigenen Tätigkeit zu erkennen. Insofern sind diese Argumente ein großer Gewinn für Lehrkräfte, als Korrektiv gegen pädagogische Eiferer und politische Missionare. Denn wenn wir alle vor der Aufgabe stehen, Friedensfähigkeit zu erlernen, dann gibt es "für den pädagogischen Aspekt dieser Aufgabenstellung weder geborene noch entsprechend erzogene Erzieher ... Alle diesbezüglichen Autoritäts- und Kompetenzansprüche sind unbegründet."<sup>5)</sup>

Wir wollen schließlich keine neue Bindestrich-Pädagogik schaffen, sondern den gesamten Unterricht vom Standpunkt der Friedenserziehung durchdenken. Es geht um "eine Integration der Ideen und Konzepte der Friedensforschung mit den fruchtbarsten Ideen der pädagogischen Innovationen"<sup>6)</sup>, vor allem der kommunikativen Didaktik, dem sozialen Lernen, der Projektmethode und der Verbindung von Sinnlichkeit und Intellekt.

### 3. Friedenserziehung in den 90er Jahren:

"Besuchen Sie Europa,  
solange es noch steht."  
Geier Sturzflug

Das Ende des Kalten Krieges zwischen Ost und West stelle auch die Friedenserziehung vor neue Aufgaben, ist jetzt oft zu hören. Ich bin mir nicht sicher, daß der Wandel so grundlegend ist. Weder ist das Atomzeitalter zuende, noch sind die Fragen gelöst, die sich die Friedenserziehung seit je her stellt: Abbau von Feindbildern, Sensibilisierung für Gewalt, gewaltlose Formen der Konfliktaustragung ....

Was nottut, ist freilich ein Überwinden der Einseitigkeiten der Friedenserziehung, wie sie propagiert und praktiziert wurde in den 80er Jahren: Die Kritik muß sowohl beim Inhalt als auch bei der Methode ansetzen. Es gab stark die Tendenz, Friedenserziehung ausschließlich als Aufzeigen der Kriegsgefahr zu begreifen, die wiederum ausschließlich als Konfrontation der Supermächte gesehen wurde – ein Standpunkt, der natürlich nahe lag zur Zeit der Raketenstationierungen, der sich aber über die rund 150 Kriege hinwegsetzte, die seit 1945 in aller, vor allem in der Dritten Welt stattfanden und stattfinden.

Die Golfkrise ist ja ein drastisches Beispiel, wie falsch diese eurozentristische Sichtweise war. Typisch war, daß immer der O-W-Konflikt oder vielleicht noch Antisemitismus thematisiert wurden. Aber wer hat sich zum Beispiel mit der schon seit Jahren vorhandenen Tendenz beschäftigt, das Feindbild "Kommunist" durch das Feindbild "Araber" zu ersetzen?<sup>7)</sup> Und "wie geht man mit Feindbildern um, die man nicht produziert, sondern die andere von einem selbst zeichnen? ... Der Westen ist jetzt selbst aus der Sicht der islamischen Welt in die Rolle des providentiellen Feindes gerückt."<sup>8)</sup>

*In den letzten drei Absätzen geht es vornehmlich darum, gespeicherte Informationen (= Wissen) zum weitläufigen Themenbereich Frieden weiterzugeben. Das ist zwar auch ein legitimes Ziel des Unterrichtens, aber zu wenig. Ich sehe die Darstellung der Entwicklung der Supermächte (und die Folgeproblematik) als einen Teil eines Wissens an, das unsere Maturanten im Zuge ihrer Fachausbildung (Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung) erhalten sollten. Wollte ich Darstellungen solcher Entwicklungen, die es ja in früheren Jahrhunderten auch schon gegeben hat, als einzige Aufgabe oder Ziel einer Friedens-*

*erziehung sehen, dann verdecke ich wohl sehr schamhaft mit einem winzigen Feigenblatt die eigene Unfähigkeit, mich auf Prozesse einzulassen, die mich als Lernenden in Friedensstrategien einschließen.*

Methodisch waren die 80er Jahre stark durch die "Betroffenheitsdidaktik" gekennzeichnet: Durch drastisches Aufzeigen der Waffenarsenale und ihrer Zerstörungswirkung sollte "emotionale Anteilnahme" erzeugt werden, die ziemlich automatisch in "politisches Handeln" übergehen sollte. So einfach schien Erziehung. Man hat es sich also oft zu leicht gemacht und die Komplexheit der Wirklichkeit allzu einfach reduziert.

"Obwohl offiziell der kommunistische Teil der Welt nur als die schlechte Seite der politischen Weltordnung akzeptiert war, wurde die aktuelle Situation als eine stabile betrachtet, wodurch die Welt einfach zu verstehen war."<sup>9)</sup>

Zu wenig sind die Warnungen beachtet worden über die "negativen Konsequenzen einer Verbindung von Friedenserziehung und "Weltuntergangdenken" und zu wenig ist "die Notwendigkeit einer Pädagogik der Hoffnung" betont worden – einer Friedenserziehung als "hoffnungsvoller Alternative sowohl gegenüber dem blinden technologischen Optimismus ... und der postmodernen Innerlichkeit, die die Kindererziehung vom Begriff der Verantwortlichkeit jedes einzelnen für die Entscheidungen über die Entwicklung der Welt isoliert."<sup>10)</sup>

*Mit "Betroffenheitsdidaktik" zu arbeiten scheint mir aus dem Lehreralltag ein häufig und gern gewähltes Mittel zu sein, um Aufmerksamkeit für ein Thema zu wecken. Texte und Fakten können dabei motivieren und zur Auseinandersetzung mit einem Thema einleiten oder anregen. Bleibt aber die so erweckte "emotionale Anteilnahme" unbearbeitet stehen (in unserem Fall z.B. die Ängste vor einem Atomkrieg), so hat die Arbeit wohl nur eine Verunsicherung der Schüler gebracht. Die tatsächliche und eigentliche Arbeit der Friedenserziehung müßte meiner Meinung erst danach dort beginnen, wo sie die pluralistischen Welt- und Gesellschaftssysteme ausschnittsweise, altersadäquat und situationsbestimmt aufnimmt und zur persönlichen Entwicklung des einzelnen oder der Klasse in Bezug setzt. "Betroffen machen" ist mit dem Sinn zu versehen, daß damit eine wichtige Frage für die Betroffenen geklärt wird (zur Erläuterung ein negatives Beispiel: Deutsch-Schularbeit in einer 3. Klasse AHS am 10.1.1991, Thema: Interviewe als Schüler entweder Hugo Portisch oder Georg Bush oder Saddam Hussein über die*

*gegenwärtige Weltlage. Welche wichtige Frage der Friedenserziehung kann für diese Schüler so geklärt werden? Totale Überschätzung der Möglichkeiten von Schülern!).*

Es ist die Frage, ob Betroffenheit überhaupt die wichtigste Kategorie ist. Geht es nicht viel eher um Einfühlungsvermögen in die Lage anderer? Vielfach wurden auch die Kinder mit für sie unlösbaren Problemen konfrontiert und dadurch überfordert, durch die Art wie wir den Atomkrieg im Unterricht behandelt haben – mit moralischem Druck nach dem Motto: Wehr dich, schütze Europa, solange es noch steht. Die Kriegsängste der Kinder sind nach allen vorliegenden Untersuchungen ohnehin "ausreichend" entwickelt, da bedarf es keiner weiteren Schürung, sondern der Aufarbeitung. Wir sollten wieder zu einer positiven, lebensbejahenden Pädagogik kommen, die nicht negativ auf den Krieg fixiert ist. Wie stark zB. die Friedensbewegung in ihren Symbolen der Logik der Rüstung verhaftet geblieben ist (Raketen bleiben Raketen, auch wenn man sie mit Frauen abbildet, die ihnen Fußtritte versetzen usw.), wäre eine eigene Untersuchung wert.

*Bewußtmachen von Ungerechtigkeiten, Betroffenheit über technologischen Kriegsoptimismus, Einfühlen können in Probleme Unterdrückter in der Dritten Welt, Demonstrationen für demokratische Entwicklungen in Osteuropa und Aufreißen noch anderer Bereiche in der Krise unserer Gesellschaft mögen wichtige Gesichtspunkte sein, meint auch W.W. Um von hier zu einer "positiv-lebensbejahenden Friedenserziehung" zu finden, ist es notwendig, Kräfte zu mobilisieren, die auf folgenden Voraussetzungen basieren: angenommen sein, verstanden/anerkannt werden, geliebt sein, Glück erfahren, geborgen sein, sich entwickeln können, helfen dürfen, Verständnis haben, miteinander reden können, Gefühle zeigen dürfen, ... Wenn es uns gelingt, solche Einstellungen zulassen zu können, sehe ich darin eine wesentliche Voraussetzung für die Friedenserziehung in den 90er Jahren.*

Demgegenüber müssen wir wieder mehr auf der Differenz (nicht der künstlichen Barriere!) zwischen Pädagogik und Politik bestehen. Pädagogik kann nichts erreichen, wo die Politik versagt. "Frieden zu schaffen und zu erhalten ist eine *Leistung*, die die Erwachsenen zu bringen haben. Die Beschäftigung mit Fragen des Friedens und Unfriedens innerhalb der Schule hat im Rahmen von solchen *Aufgaben*

zu erfolgen, die geeignet sind, die kindlichen Kräfte zu steigern und ihren Horizont zu erweitern."<sup>11)</sup> Die Pädagogik ist sozusagen eine fast unendlich verlangsamte Politik, Erziehen heißt, einen langen Atem haben und zum Frieden erziehen heißt auch, zu einem langen Atem erziehen.

#### 4. Kultur und Gewalt:

Jene Schrecken,  
denen die kulturelle Ordnung jederzeit zum Opfer fallen kann,  
lauern nicht draußen – etwa in der wilden Natur,  
sondern innerhalb ihrer eigenen Fundamente.  
(DIETRICH HARTH)

Die letzten 15 Jahre haben uns eine Fülle von didaktischen Materialien zum Thema Friedenserziehung (auch im Deutschunterricht) beschert, die bereits ganz unüberschaubar geworden ist. Die Schwierigkeit besteht auch darin, daß den Unterlagen ein ganz unterschiedlicher Friedensbegriff zugrundeliegt, der meist nicht klar gestellt wird.

Wie Ursula Heukenkamp und Wolfgang Popp<sup>12)</sup> feststellen, gibt es kein systematisch entwickeltes Konzept für Friedenserziehung im Deutschunterricht. Gottseidank! kann ich nur sagen, denn jeder Versuch, hier eine "klare Ordnung" zu schaffen, würde die Ziele der Friedenserziehung ad absurdum führen. Was freilich getan werden soll, ist, den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen die spezifischen Möglichkeiten des Deutschunterrichts zur Geltung kommen können (oder umgekehrt zu überprüfen, wie die Bereiche des Deutschunterrichts im Sinne der Friedenserziehung genutzt werden sollen).

*Die Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten ist die beste Voraussetzung für immer neue kreative Ideen und darüber hinaus Garantie für eine kontinuierliche Weiterentwicklung.*

Es geht darum, 2 Ansatzpunkte zu verbinden:

- **den personenzentrierten:** Ansetzen bei den "Interessen", Möglichkeiten, Erfahrungshorizont der Schüler, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken, darüber zu reflektieren. Hier hat die kommunikative Didaktik zweifellos schon große Erfahrungen gesammelt und Methoden wie Freinet-, Gestaltpädagogik usw. sind

# Friedenserziehung und Literaturunterricht

## ANREGUNGEN

Literatur kann in vielfältiger Weise zur Friedenserziehung beitragen:

- o Sie kann den Illusionen vom Krieg als Abenteuer durch die Darstellung realer Kriege entgegenwirken.
- o Sie kann der Gleichgültigkeit und Verdrängung der Gefahren begegnen, indem sie anschaulich die Entwicklung zur Katastrophe vor Augen führt, die eintreten wird, wenn wir jetzt nichts dagegen tun. "Paradoxe Intervention" (H.E. Richter).
- o Sie kann unsere Ängste thematisieren und uns helfen, sie auszuhalten und zu "überwinden", ohne die Handlungschance, die diese Ängste bieten, zu verspielen.
- o So kann sie der Illusion von der Natürlichkeit und Unabwendbarkeit von Kriegen entgegentreten: indem sie Ursachen von Kriegen aufdeckt, Schuldige benennt, Strukturen aufzeigt; nicht um dadurch zu beruhigen, daß man jetzt einen Sündenbock gefunden hat, sondern um zum eigenen Handeln anzuregen.
- o Sie kann die Feindbilder, die wir uns aufbauen, entlarven und lächerlich machen; sie kann die sprachlichen und Denkstrukturen, auf denen unser Feinddenken beruht, transparent machen.
- o Sie kann den Vorbildern der Gewalt positive Vorbilder entgegenstellen und zum eigenen Engagement ermutigen.
- o Sie kann unsere Sensibilität für das Schicksal und die Leiden anderer erhöhen.
- o Sie kann Visionen des Friedens entwerfen und propagieren. *"Wenn einer allein träumt, bleibt es nur ein Traum. Wenn viele gemeinsam träumen, ist es der Beginn einer neuen Wirklichkeit."* (Helder Camara)

Die Form der Darstellung ist in keiner Weise eingeschränkt und geht weit über jeden platten Realismus hinaus. Die Literatur kann zum Frieden erziehen z.B.

- als realistische Anklage der Leiden durch Kriege,
- als Warnutopie,
- als Satire,
- als "moralische Erzählung" realistischer Art oder Parabel, Märchen ...,
- als Comic, der Schülern vertraute Rezeptionsformen benutzt.

Entscheidende Bedeutung kommt (bei schulischer oder sonstiger erzieherischer Literaturvermittlung) der Art des Umgangs mit der Literatur zu. Häufig wird die Begegnung mit Literatur als weitere Entfremdung statt als Befreiung empfunden. Die Ursache ist oft nicht der Text, sondern der Zwang oder die Fremdbestimmung bei seiner Vermittlung. Wesentlich ist, daß die Behandlung des Textes bzw. der gesamten Problematik sich mit den subjektiven Bedürfnissen der Betroffenen trifft, wenn sie auch bald über den augenblicklichen Horizont hinausgeht.

Es geht also darum, Methoden der Literaturbehandlung zu finden, die die Aktivität und das Einbringen der eigenen Interessen durch die Kinder nicht verhindern, sondern sogar zur Voraussetzung haben. Dies bedeutet v.a., nicht so sehr auf Analyse zu setzen als auf eigene (Schreib-)Aktivität der Kinder. Ein paar Beispiele wären:

- o Vergleich der Darstellung von Konflikten in Geschichten mit eigenen Erfahrungen; nachspielen oder verändern der Geschichten.
- o Parodieren, "Verarschen" etwa von z.B. Comic-Helden durch Veränderungen der Situationen (z.B. Superman hat Durchfall).
- o Zusammenstellung von Friedens- und Kriegstexten, um sie anderen (z.B. Eltern oder MitschülerInnen) vorzutragen und eine Diskussion einzuleiten.
- o Präsentation von Textausschnitten, die eine Konfliktsituation bringen. Die Kinder können die Konfliktlösung selbst suchen und dann mit dem Originaltext vergleichen.
- o Verwendung von Texten als Muster oder Anregung für eigenes Schreiben (z.B. Wahl eines Szenarios oder einer bestimmten Perspektive).
- o Umformen von Meldungen und Berichten aus Zeitungen in Geschichten, Märchen oder Gedichte.
- o Verfassen von Fortsetzungen von Geschichten, die neue Aspekte ins Spiel bringen.
- o Vergleich von Gewaltdarstellungen in verschiedenen Medien anhand eines (selbsterarbeiteten) Fragen-Rasters.
- o Vergleich von Darstellungen z.B. des 2. Weltkriegs in Landserheften und in realistischen Jugendbüchern oder historischen Werken.
- o Beschäftigung mit Atomkriegszenarios in trivialen Science-fiction-Romanen und in kritischen Werken.
- o Texte schreiben gegen Sprichwörter und Redewendungen, die die Jugendlichen stören, eventuell nach literarischen Vorbildern (z.B. Brecht, "Was ein Kind gesagt bekommt").

richtungsweisend. Systematisch versuchten Rumpf/Larcher/Rathmayr mit ihrem Projekt "Sprache als soziales Handeln" ein friedenspädagogisches Curriculum zu entwickeln. Ihnen geht es um die Entwicklung einer umfassend verstandenen Sprachfähigkeit, die es erst ermöglicht, sich gesellschaftlich zu artikulieren und am Friedensprozeß teilzunehmen. "Die Sprachlosigkeit, der hier entgegengearbeitet werden soll, äußert sich nicht in mangelnder Perfektheit der Sprachfertigkeit, auch nicht in mangelndem Eingespieltsein auf die bestimmten Sozialbeziehungen angemessenen Sprach- und Kommunikationsformen – sie kann sich im Gegenteil in solch perfekt gehandhabten Techniken nachhaltig manifestieren. Die hier gemeinte Sprachlosigkeit äußert sich in der Angst, spontaner Erfahrung psychischer und sozialer Realität zu trauen und sie im eigenen Interesse zur Sprache, zur kommunikativen Verhandlung, zur Reflexion zu bringen."<sup>13)</sup> Wie aktuell diese Überlegungen heute sind, da eine technokratische Reform viele gut gemeinte Neuansätze der 70er Jahre ironisiert, braucht nicht betont zu werden.

- den sachorientierten: Ausgehen von den Inhalten des Faches Deutsch: Kultur und Gesellschaft, Literatur und Krieg. Dieser Punkt scheint mir (vgl. dazu zB. auch die Lesebücher und in der Schule gebräuchlichen Friedens-Anthologien) oft viel zu naiv angegangen zu werden. Im Sinn eines Alltagsverständnisses wird Kultur meist als Gegensatz zu Gewalt gesehen. Damit kommt man aber nicht weiter als zu einer Friedens-Gesinnungspädagogik, die nicht trägt. Unsere Aufmerksamkeit darf nicht nur der symbolischen Darstellung der Gewalt in Literatur und Sprache gelten, sondern auch der symbolischen Gewalt, die Sprache und Literatur darstellen. Der Zusammenhang zwischen Kultur und Gewalt, wie er sich in der Literatur und in der Sprache manifestiert, muß genauso beachtet und aufgearbeitet werden wie die Versuche der Überwindung der Gewalt.

"Wenn Kultur *das* Bestimmungsmerkmal des Menschen ist, so drängt sich daher die Frage auf, ob die in so zahlreichen Kulturentstehungsmythen überlieferte physische Gewalt für den Hominisationsprozeß nicht ebenso wichtig war und ist wie jene Sublimierung zerstörerischer Triebe, die man gewöhnlich mit dem Wertbegriff der "Kultur" verbindet."<sup>14)</sup> Kultur in diesem Sinn also zu eng gefaßt: "Kulturen organisieren nicht nur die Formen und Rahmenbedingungen des kommunikativen, sondern – eben dadurch – auch des *unkommunikativen* Handelns. Sie bringen nicht nur Verständigung, sondern auch Gewalt hervor."<sup>15)</sup>

*Lehrer als Vertreter dieses Modells der Friedenserziehung müssen für ihre Schüler echt und wahrhaftig wirken/sein; denn sind ihrem Denken Friedenserziehungsziele nur übergestülpt und sehen sie kein wahres Anliegen in Erfüllung dieser Aufgabe, wird wohl die Friedenserziehung wie viele andere Unterrichtsprinzipien papierern und sinnentleert nur im Lehrplan weiter umhergeistern.*

*Beide Ansatzpunkte zu verwirklichen, erscheint mir allerdings unterschiedlich schwierig zu sein. Zu Problemen der sachorientierten Weiterbildung haben wir als Hilfen unsere Fachkompetenz; hilfreiche Lehrbücher, ausgearbeitete Unterrichtskonzepte und auch Bücher über den neuen Wissensstand. Solche Fakten und neuen Erkenntnisse haben wir gelernt als Wissen aufzunehmen und mehr oder weniger gut an Schüler weiterzutransportieren.*

*Den zweiten Ansatzpunkt zum personenzentrierten Handeln haben wir gar nie bewußt gelernt, er umfaßt allgemein gesagt unser "Können" im Umgang mit Menschen/Schülern überhaupt. Regeln und Vorgangsweisen für dieses Verhalten lassen sich nicht leicht verbalisieren, schon gar nicht durch Bücher anlesen, sondern können nur durch Erfahrungen im Umgang mit anderen erlebt werden. Fortschritte in diese Richtung sehe ich schon in einem Zulassen von prozeßhaftem Weiterentwickeln möglicher Friedenserziehungsziele nach dem Motto: "Der Weg ist das Ziel!" Denn während über Bagdad die Bomben niedersausen, wird mir die vorhandene Diskrepanz zwischen dem Erreichen idealistischer Friedenserziehungsziele und der Realität – im entscheidenden Moment auch gewaltsamen Widerstand zu leisten – deutlich. Keinesfalls meine ich, daß durch besondere idealistische Ziele für uns und unsere Schüler eine neue "heile Welt" angestrebt werden soll, sondern daß viel mehr Möglichkeiten geschaffen werden müßten, alle an Bemühungen teilnehmen zu lassen, um unsere jetzige Welt zu bestehen.*

Dabei ist das Verhältnis von Kultur und Gewalt in Veränderung begriffen. "Zwei Phänomene sind zunächst festzuhalten: auf der einen Seite das objektive Anwachsen der Gewalt sowohl in internationalen Systemen als auch in den Einzelgesellschaften, auf der anderen Seite die wachsende Sensibilität für Gewalt."<sup>16</sup> Offenbar ist es so, daß "heute eine viel größere Kompetenz (besteht), Gewalt in den persönlichen Beziehungen zu diagnostizieren, vielleicht auch besser damit umzugehen als früher". Sehr gering hingegen ist die "gesellschaftspolitische Kompetenz", "strukturelle und symbolische Gewalt zu erkennen (und politisch anzugehen).

Strukturelle Gewalt wird im Gegenteil oft nur auf der personalen Ebene diagnostiziert.<sup>17)</sup> Obwohl die Ekelschranke vor dem Töten gestiegen ist, werden heute unvergleichlich grausame Kriege geführt, was (nach Nicklas) wohl mit der Abstraktheit der modernen Kriegsführung zusammenhängt. Und auch die kulturelle Gewalt hat sich geändert, was im Begriff der "Kulturindustrie" anklingt. Die massenmedialen Formen sind für Kriegsbegeisterung oder Friedensbereitschaft viel relevanter oder zumindest unmittelbar wirksamer als die im Deutschunterricht vermittelte hohe Literatur und sie können als "Gefühls-Technologie" eingesetzt werden: "Dank kompensatorischer Abfindung durch Genuß kann Konfliktpotential abreagiert und der Status quo stabilisiert werden".<sup>18)</sup> Manche Autoren sprechen sogar von "symbolischer Gewalt als bipolarer Konstellation von *Abschreckung* und *Zerstreuungskunst*".<sup>19)</sup>

## 5. Friedenserziehung im Deutschunterricht:

Kunst will nicht erziehen.  
Sie kann allenfalls pädagogisch wirken.  
Das allerdings meistens nachhaltiger als jede "Lehre".  
(PETER HÄRTLING)

Ohne zu vergessen, daß Friedenserziehung nur langfristig und fächerübergreifend erreicht werden kann, kann man den Deutschunterricht in mancher Beziehung als für Friedenserziehung prädestiniert sehen.

- Von seinem Selbstverständnis und dem angestrebten "Gesamtklima" her: Seit der "kommunikativen Wende" versteht sich Deutschunterricht bewußt als Menschenbildung über sprachliche Bildung und die Diskussion von Wertfragen.
- Von den Inhalten und Lehrzielen her:
  - Der Erwerb sprachlicher Kommunikationsfähigkeit als Sublimierung und "Ersatz" gewaltsamer Konfrontation: "Streiten kann man lernen";
  - Sprach-Reflexion kann dazu dienen, sprachliche Gewalt als wesentliches Gewaltmoment der Gesellschaft zu erkennen und dagegen zu immunisieren;
  - Literatur als sinnliche Darstellung von Lebens- und Gesellschaftsinterpretationen und -entwürfen kann das Verständnis von Kriegsursachen und Friedensmöglichkeiten in vielfältiger Weise erhöhen – sei es, daß man mit kriegsverherrlichender oder mit

kritischer Literatur arbeitet. Literatur ermöglicht auch auf sinnliche Weise, historische Entwicklungen vor Augen zu führen.

- Deutschunterricht als Medienerziehung eröffnet der Friedenserziehung ein großes Feld: Wie soll man mit der Gewaltdarstellung in den Medien umgehen? Wieweit ist die Struktur dieser Medien selbst Gewalt?
- lesen, erzählen und schreiben können genutzt werden, um Fremdperspektiven zu übernehmen und so das Verständnis der "anderen" zu fördern.

Daß die Möglichkeiten und die Wirklichkeit gerade auf diesem Gebiet weit auseinanderklaffen, ist uns allen bewußt. Vielleicht können aber diese Ausführungen dazu beitragen, diese Kluft ein wenig zu schließen.

*Alle hier angeführten Gesichtspunkte, die Friedenserziehung verwirklichen helfen sollen, bieten in ihrer Kürze und Abstraktheit den Ansatzpunkt zu der Kritik, daß Verwirklichung im Schulalltag wohl nicht leicht möglich ist und sich nur auf dem Papier einer Deutsch-Didaktik-Zeitung gut ausnimmt.*

*Dennoch möchte ich auch darauf hinweisen, daß gerade mit diesen Anregungen jeder Lehrer wieder, wie wahrscheinlich schon oft, einen Anstoß nehmen wird (nicht erhält), einen neuen Weg, Steg, Pfad, eine neue Avenue, einen neuen Boulevard zu betreten, auf dem/der er zusammen mit seinen Schülern das Wagnis Unterricht als Teil der Bewältigung des gesamten Lebens beschreitet. Aus den Vorschlägen und Anregungen gilt es einen Plan zu fassen für die Verwirklichung von Teilzielen; nur in der persönlichen Auseinandersetzung und im eigenen Handeln kann ein Gewinn in Hinblick auf eine verbesserte Friedensfähigkeit erzielt werden.*

### **Anmerkungen**

- 1) H. J. Haferkorn: Zum Frieden erziehen – oder: Frieden lernen? In: J. Calließ/R. Lob: Handbuch der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 3, S. 32-40, hier S. 33.
- 2) Dolf Sternberger, zitiert nach Haferkorn a.a.O., S. 37.
- 3) Haferkorn, S. 35.
- 4) Hartmut M. Griese: Erfahrung und Lernen im Spannungsfeld von Gewalt und Frieden – provokative Gedanken zur "Friedenserziehung". In: J. Calließ/R. Lob

- a.a.O., S. 296-305.
- 5) Haferkorn a.a.O., S. 38.
  - 6) Lennart Vriens: Peace education in the nineties: a reappraisal of values and options. In: p 5-20, hier S. 6f.)
  - 7) Vgl. z.B. Lloyd de Mause: Reagans Amerika. Frankfurt (Stroemfeld/Roter Stern) 1987 (2. erw. Aufl.).
  - 8) A. u. J. Assmann: Kultur und Konflikt. Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns. In: Assmann/Harth a.a.O., S. 11-48, hier S. 13.
  - 9) Vriens a.a.O., S. 6-7.
  - 10) Vriens a.a.O., S. 10.
  - 11) Ludwig Duncker: Die didaktische Rückständigkeit der Friedenserziehung. Eine pädagogische Kritik gegenwärtiger Ansätze. In: L. Duncker (Hrsg.): Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht, S. 83-102, hier S. 93.
  - 12) Vgl. Deutschunterricht 2-3/1990 und Deutschunterricht 9/1990.
  - 13) H. Rumpf/D. Larcher/B. Rahtmayr: Sprache als soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculum für die Sekundarstufe I. In: Christoph Wulf: Kritische Friedenserziehung. Frankfurt (edition suhrkamp 661) 1973, S. 446ff., hier S. 449.
  - 14) Dietrich Harth: Literatur und Terror. In: J. Assmann/D. Harth (Hrsg.): Kultur und Konflikt. Frankfurt (edition!suhrkamp 1612), hier S. 345.
  - 15) J. u. J. Assmann: Kultur und Konflikt. Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns. In: Assmann/Harth a.a.O., S. 11-48, hier S. 13.
  - 16) Hans Nicklas: Friedensfähigkeit als Ziel von Erziehung und Bildung: Begründungszusammenhänge und Lernziele. In: Calließ/Lob a.a.O., S. 24-31, hier S. 29.
  - 17) Fitzgerald Crain: Thesen zu Gewalt. In: Gsoa Zitig, 40, Januar 1991.
  - 18) Assmann/Harth a.a.O., S. 33f.
  - 19) Helmar Schramm: Abschreckung und Zerstreuungskunst. Plädoyer für eine Geschichte der symbolischen Gewalt. In: KultuRRévolution 23, Juni 1990. Er führt weiter aus: "Denn die gegenwärtige mediale Weltkultur scheint mir durch nichts so sehr determiniert wie durch den innern Zusammenhang zwischen Möglichkeiten der Massenkommunikation auf der einen und Massenvernichtung auf der anderen Seite." (S. 51) Das liest sich wie eine Beschreibung des Golfkrieges im voraus. Auf jeden Fall kommt der Medienerziehung (im Deutschunterricht und anderswo) eine viel größere und grundsätzlichere Bedeutung für die Friedenserziehung zu, als wir ihr bisher zugestanden haben.

Werner Wintersteiner, Herausgeber der IDE, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 65, 9022 Klagenfurt

Christine Wildner, AHS-Lehrerin in Wien. Adresse: Simmeringer Hauptstraße 16/V, 1110 Wien

# Denken lernen, ohne das Fühlen zu vergessen.

Anmerkungen zur Frage: Sind Frauen friedlicher?

Es gibt in unserer Gesellschaft viele Bereiche, Ebenen, die sozusagen schon von sich aus eine gesellschaftliche Voraussetzung zur Gewaltbereitschaft darstellen. Schlagwortartig sei hier angeführt: z.B. die Arbeitsteilung, die dadurch, daß es kein ganzheitlich durchgängiges Erfolgserlebnis bei der Arbeit gibt, ihren Teil zur Gewalt-Aggression beiträgt; oder aber die Komplexität unserer so gut funktionierenden Gesellschaft und die dabei empfundene Ohnmacht; oder die Ghettoisierung des Bösen, indem uns eine heile Welt vorgegaukelt wird, in der es keine Alten, Irren und Kranken gibt; die Werbung zaubert uns jeden Tag Hollywood ins Haus. Und der Bereich der Alltagswelt, d.h. all das, was wir schon so selbstverständlich hinnehmen, existiert um uns und in uns. Gekoppelt scheint dies alles zu sein mit dem Verlust des Einfühlungsvermögens in die/den anderen; mit einer Forderung nach Trennung von Kopf und Bauch.<sup>1)</sup>

## 1) Negativer und positiver Frieden:

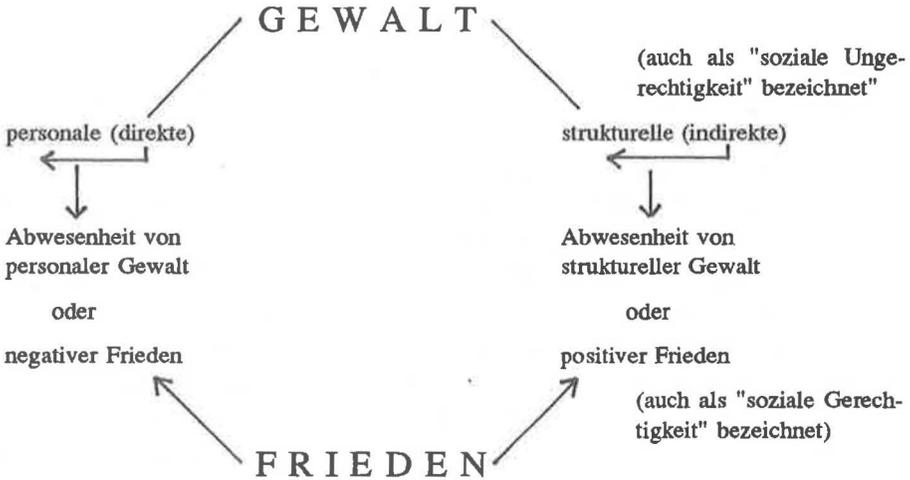
Daß all diese "nicht stimmigen Erfahrungen" zu einem Gefühl des "Konflikts" führen können, liegt auf der Hand. Aber *"Konflikte sind eine gewaltige, intellektuelle und emotionale Herausforderung an die Konfliktparteien und können somit als eine der stärksten Antriebskräfte unserer Existenz begriffen werden"*.<sup>2)</sup>

CLAUSSEN unterscheidet drei Konfliktbereiche, nämlich  
den intrapersonalen (Individuum)  
den interpersonalen (Gruppe)  
den internationalen (Internationales System)<sup>3)</sup>

und wenn man innerhalb der Konflikte von symmetrischer und/oder asymmetrischer Kommunikation spricht, so kommt doch letztlich alles

darauf an, ob man in dem jeweiligen Konflikt in der Lage ist, aus einem rigiden, starren Verhaltensmuster herauszutreten. Nur dann kann es eine Annäherung an GALTUNGS Begriff des "positiven Friedens" geben.

**Die erweiterten Begriffe von Gewalt und Frieden:  
(nach GALTUNG)<sup>4)</sup>**



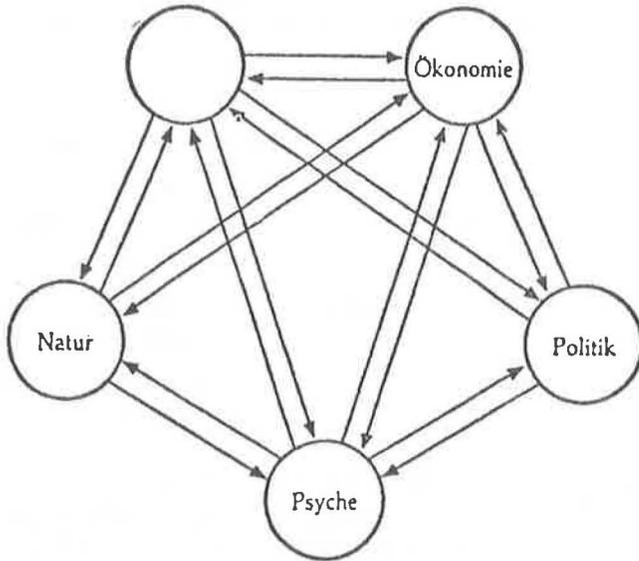
Denn erst dann, wenn wir Menschen fähig sind, unsere rigiden, eingefahrenen Denkbahnen loszulassen, um dadurch ein Stück ganzheitlicher zu werden, werden wir fähig, vielfache Wechselwirkungen zu erkennen, die in der Tat sehr kompliziert sind. Aber mit dieser Vorstellung der vielfachen Wechselwirkungen einerseits und den sich daraus notwendigerweise ergebenden Konflikten andererseits mit all ihren Ausprägungen und Erkenntnissen – nähern wir uns gleichzeitig dem, was mit "Frieden" gemeint sein könnte. Denn:

"Frieden, der innere wie der äußere, braucht also Öffentlichkeit, braucht Ausdrucksformen und Bühnen für das Austragen von Konflikten, braucht gewaltfreie Arten der Symbolisierung von Gefühlen und gewaltfreie Kritik der Symbolisierung."<sup>5)</sup>

Ganz im obengenannten Sinn der Wechselwirkungen kann der

"Zusammenhang zwischen dem Frieden des einzelnen und dem von Gemeinschaften, zwischen der Psyche und der Politik, nicht linear, sondern am besten mit Hilfe eines kybernetischen Rückkoppelungsmodelles dargestellt und begriffen werden: Zwischen

Psyche und Politik gibt es vielfache Wechselwirkungen, und dieses Netz kann und muß beliebig durch weitere Faktoren wie die ökonomischen Verhältnisse und die Natur erweitert werden, so daß ein Netz entsteht, in dem jeder Faktor mit jedem in Wechselwirkung verbunden ist.



Natürlich scheint das unendlich kompliziert zu werden und ist es in der Tat auch, aber deshalb braucht man nicht zu resignieren, oder sich auf lineare Modelle zurückzuziehen, wissen wir doch aus der systemischen Therapie, daß die Änderung eines Teils des Systems die Änderung des ganzen Systems nach sich zieht.<sup>16)</sup>

## 2) Frieden als Prozeß:

Und in diesem Sinn ist Frieden ein Beziehungsbegriff und kein Zustand:

"ein Prozeß, ein Fließgleichgewicht, ein Tanz im Sinne indianischer Weltsicht, weil man im Tanz ein Muster, eine Ordnung und das 'Gleichgewicht der Kräfte' durch Bewegung erhält. Es ist das Zeichen für Leben, daß es sein Gleichgewicht und seine Ordnung durch Bewegung erhält und niemals durch Erstarrung. [...] Ist Frieden also als Bewegungsmuster von Beziehungen zu definieren, so ist Frieden nie fertig."<sup>17)</sup>

Ähnlich prozeßhaft verstehen auch die Studiengesellschaft für Friedensforschung und die UNESCO den Begriff "Frieden" in einem Vergleich zu Lexikontexten, wo die statischen Sichtweisen vorherrschen.

## Was ist Frieden?

### Formulierungen aus den Lexikon- texten

### Formulierungen der Studiengesell- schaft für Friedensforschung und der UNESCO

Gegensatz von Krieg und Streit

Verhaltensregeln für das Zusammen-  
leben der Menschen

Ein nicht gestörter Zustand der Ord-  
nung und Ruhe

Permanenter Prozeß

Zustand einer ungestörten Ordnung

Erfüllung lebenswichtiger Bedürfnisse  
... aller Menschen

Zustand nichtkriegerischer Beziehun-  
gen

Frei sein von Hunger, Krankheit,  
Unsicherheit, Angst

Gegensatz des Krieges

Chance für persönliche Entfaltung  
und Fortschritt <sup>8)</sup>

Wenn im Sinne des Gleichgewichts der Kräfte spürbar wird, daß die Zerstörung des anderen die eigene Zerstörung bedeutet, ist der Gewalt und der Ausbeutung, die GAMM als "abgeblendet geführten Krieg gegen 2/3 der Menschheit"<sup>9)</sup> bezeichnet, ein natürliches Ende gesetzt.

"Der Fortschrittsglaube und die ständige Weiterentwicklung der Technik dienten bisher vor allem dem Zweck, Abhängigkeiten aufzuheben. Jetzt sind wir an diesem Punkt angelangt, an dem es deutlich wird, daß das nicht möglich ist. Die Gleichung Unabhängigkeit = Freiheit stimmt nicht mehr. Es muß eine neue Gleichung aufgestellt werden, die heißt Freiheit = Wahrheit, und Wahrheit bedeutet, daß wir nichts anderes sind als wir sind, ein Teil der Natur, in gegenseitiger Abhängigkeit mit der Natur und unseren Mitmenschen lebend. So bedeutet die Anerkennung der Abhängigkeit das Aufgeben des Größenwahns. Es ist dies ein Verzicht auf phantasierte Unverwundbarkeit, auf totale Macht über andere und ein Gewinn an Lebensmöglichkeiten, weil die Fremd- und Selbstdestruktivität im gleichen Maße abnimmt, wie Sicherheit nicht mehr durch Überlegenheit, sondern durch Kontakt gesucht wird."<sup>10)</sup>

Und nur unter obigen Prämissen lassen sich so begrenzte Friedensbegriffe, wie z.B.

"Friede will jeder, aber er will seinen eigenen Frieden und sucht nach Mitteln, ihn diktieren zu können. [...] Und alle Friedensbegriffe sind partikulär, da sie die Triebkräfte und Interesse einer von Gegensätzen zerrissenen Welt zum Ausdruck bringen [...] Und so muß ein universaler Friedensbegriff, so scheint es, sich selbst widersprechen."<sup>11)</sup>

irgendwie relativieren und in ein neues Verständnis von Frieden, näm-

lich im Sinne eines Wachstumsprozesses, überführen. Denn mit dem Verständnis "Frieden ist nicht machbar, sondern muß wachsen"<sup>12)</sup>, wird deutlich, daß es nicht um einen alles verschleiernenden Begriff von Frieden gehen kann, sondern

"... es geht nicht ohne Krise. Die Krise entsteht durch die Antagonie zweier unvereinbarer Kräfte. Die Person kann in der Antagonie verharren, weiteres Wachstum blockieren, wodurch die Antagonie immer prägnanter wird, sich verschärft und pathologisch, d.h. zerstörerisch nach innen oder außen werden kann. Dieser Prozeß des Blockierens geschieht, indem eine unerwünschte (abgewertete) Tendenz (z.B. Ärger) durch Gegenkräfte (z.B. das Zusammenbeißen der Zähne) im Zaum gehalten wird. Dies gilt der Person als einfachste 'Lösung' des Ärgerproblems (Watzlawick und seine Mitarbeiter (1974) nennen das 'Lösungen erster Ordnung')."<sup>13)</sup>

Es kommt darauf an, ob die Person (bzw. der Staat) fähig ist, aus der beengten Sicht- und Reaktionsweise der "Lösung erster Ordnung" herauszutreten und neue, andere Lösungsversuche zu starten. Diese Aspekte des ganzheitlichen Betrachtens, des Weiterwachsens beinhalten nicht nur die positive Sichtweise von Konflikten, sondern auch eine klare Absage an eine "einseitig lineare Beziehung zwischen Mensch und Natur", an die unbegrenzte "Erforschbarkeit und Manipulierbarkeit der Umwelt".<sup>14)</sup>

### 3) Frieden als Einheit der Gegensätze:

Es geht also vorwiegend um die Wahrnehmung der Wechselwirkungen, sowohl innerhalb eines Menschen – d.h. Verbindung zwischen Kopf und Bauch – als auch zwischen den Menschen, d.h. echtes Aufeinander-Eingehen, wozu auch das Leben mit Konflikten und Krisen gehört. Und nicht zuletzt die Wahrnehmung der Verbundenheit des Menschen mit der Natur und der Erde, oder allgemeiner gesagt: der Einheit der Gegensätze. Denn das Persönliche ist politisch, aber das Persönliche und Politische in jedem Macht-Ohnmachtgefälle ist Teil jeder beteiligten Person, auch der unterdrückten und bevormundeten.

"Auch die Frage der 'Mittäterschaft' von Frauen an den von Männern dirigierte Zerstörungsprozesse und anderer destruktiver Logik stößt zumindest in Kreisen der Frauenbewegung auf eisernen Widerstand. Aber es ist trügerisch zu meinen, Frauen führen mehr oder weniger und vielleicht sogar zunehmend ein unabhängiges Eigenleben, parallel zu den patriarchalen Taten, sozusagen an einem anderen Ort. Es ist vielmehr so, daß eine differenzierte, geschlechtliche Interessensverquickung in den zivilisierten Patriarchaten die Mittäterschaft von Frauen herstellt, damit sie Männer nicht verraten,

bekämpfen oder in ihren Taten verhindern. Dienlich für den Erfolg sind vor allem die Normgefüge der polaren Ergänzung und der Egalität von Frauen und Männern. Wir sind zu Mittäterinnen geworden, wenn wir uns den Ergänzungsideen gefügt, nämlich komplementär zum 'männlichen' ein 'weibliches', beschränktes Verhaltensrepertoire entwickelt und praktiziert haben. Wenn Frauen sich hinzuaddieren als das subalterne andere Geschlecht; wenn Frauen das männliche Individuum stützen und schirmen, indem sie 'ihre' Ressorts – speziell die des Hauses, des sozialen Gedankens und der Menschlichkeit – so strukturieren, daß der Mann für seine Taten freigesetzt wird."<sup>15)</sup>

Allerdings wäre es verhängnisvoll, aus formaler Gleichheit vor dem "männlichen" Gesetz (kurz)zuschließen, unsere politische Einflußnahme müsse in Form, Stil und Inhalt der Politik gleichen. Nach KUHN ist das gleichzeitig voneinander unabhängige Auftreten gleicher Ideen in der Frauenbewegung, Friedensbewegung, in der ökologischen Bewegung sowie in der humanistischen Psychologie ein Zeichen für einen deutlichen Paradigmawechsel.<sup>16)</sup>

"Systematisch gesprochen könnte man auch sagen, daß jede der eben genannten Bewegungen einen gesellschaftlichen tabuisierten Widerspruch 'aufhebt' [...] eine bisher nicht wahrgenommene implizite Regel expliziert: 'Hieß es bisher im allgemeinen Bewußtsein, daß Wirtschaftswachstum die Lebensqualität hebt, so erklären nun die Vertreter der Ökologiebewegung (und nicht nur sie), daß eben dieses Wachstum die Lebensqualität auch senkt, und demonstrieren eine andere Form von Lebensqualität durch eine qualitativ andere Lebensweise. Haben wir bisher geglaubt, daß uns das objektivierende, 'männliche' Denken in den letzten Jahrhunderten sehr viel weitergebracht hat, so zeigt uns jetzt die Frauenbewegung die Schäden, die es angerichtet hat, und demonstriert uns die Notwendigkeit der Einheit von 'männlichem' und 'weiblichem' Denken."<sup>17)</sup>

**CHRISTINA THÜRMER-ROHR** verweist dazu auf folgendes:

"Daß zwischen Pfeil und Bogen und automarem Overkill, zwischen Curare und chemischer und bakteriologischer Kriegsführung mehr als bloß ein graduell-technischer Unterschied besteht, wird wohl von niemandem zu leugnen sein. Daß aber dieses Patriarchat seit dem 6. August 1945, der Atombombenexplosion in Hiroshima durch die USA [...], in eine Epoche eingetreten ist, die eine Parallele zu allen anderen uns bekannten Epochen zu ziehen nicht mehr zuläßt, dieses Faktum zu akzeptieren stößt auf hartnäckige Abwehr. [...] Das Einzigartige der 'Zeitzelle' [...], in der wir uns befinden, besteht darin, daß [...] das patriarchale Interesse an All-Macht und totaler Kontrolle aus dem Stadium der bloßen Phantasie, Fiktion und Erprobung in das Stadium der vollkommenen Realisierung getreten ist. Sie muß nicht mehr erdacht, vorgestellt, erträumt werden."<sup>18)</sup>

#### 4) Friedliche Frauen?

Es geht aber weiter, immer weiter, und so denke ich, ist der nächste Schritt, die nächste Aufgabe, nachdem ein Erkennen der negativen Einflüsse möglich war, zu schauen und dahinterzukommen, wo unsere Qualitäten liegen, mit denen wir gestalten können. So möchte ich mit CHARLENE SPRETNAK<sup>19)</sup> die These vertreten, daß Frauen spezifische Erfahrungen und gleichsam dadurch ein engeres Verhältnis zum ganzheitlichen Denken haben. Erfahrungen, die aus drei Bereichen stammen:

- 1) der vorpatriachalen Geschichte
- 2) der Weisheit des weiblichen Körpers
- 3) politische Erfahrung der Frauen

#### GESCHICHTE:

Nicht nur ERNEST BORNEMANN hat in seinem Buch *"Das Patriarchat"* in mühsamer Kleinarbeit zusammengetragen, was es an matriarchalen Kulturformen und Lebensweisen bereits gegeben hat und was nicht zufällig in den herkömmlichen Geschichtsbüchern, wenn überhaupt, so nur sehr am Rande erwähnt, vorkommt. Aber es läßt sich nicht leugnen,

"... daß im südöstlichen Europa tausende von Jahren viele friedliebende und verfeinerte Kulturen blühten, die, wie sich anhand von archäologischen Befunden feststellen läßt, ein ganzheitliches Verständnis der Menschen und der Natur besaßen. Diese Kulturen waren matrifokal, da das Weibliche – die elementare Macht des Weiblichen – den kulturellen Mittelpunkt darstellte. [...] Die Vorstellung, daß die elementare Macht des Weiblichen eine schreckenserregende Kraft sei, ist jüngeren Datums."<sup>19)</sup>

Es würde zu weit führen, hier in diesem Rahmen genauer auf die prähistorische indoeuropäische Kultur der neolithischen Periode einzugehen. Für den interessierten Leser/die interessierte Leserin sei nochmal auf BORNEMANN oder aber auch auf die genauen Ausführungen von SPRETNAK (siehe Anm. 19) verwiesen. Zusammenfassend sei festgehalten, daß

"In der Zeit, in der ganzheitliche Werte die Welt bestimmten, die Menschen tausende von Jahren in Frieden lebten.

Erst durch die Einführung eines Häuptlingssystems und eines gewalttätigen Lebensstils bestärkten die indoeuropäischen Stämme die patriarchalischen Vorstellungen – die noch heute in der modernen Gesellschaft gängig sind –, daß das Blut der Frau schmutzig sei und daß nur das Blut des Mannes, insbesondere der Krieger, heilig und machtvoll sei. Die barbarischen Eindringlinge eliminierten die alte Religion mit ihrer heiligen Verbindung von Mutter Erde und dem Mond mit der elementaren Macht des weiblichen Blutes. Der Kernpunkt der neuen Religion war der Krieger, der getroffen vom Blitz eines blitzenden

Gottes im eigenen Blut-Erguß stirbt. Die Verherrlichung des Kampfes ist seit dieser Zeit ein gängiges Symbol der patriarchalischen Gesellschaft geblieben.<sup>20)</sup>

### WEIBLICHE KÖRPERERFAHRUNG:

Diese stellt nach SPREITNAK den zweiten Bereich dar, durch den Frauen mit ganzheitlichem Denken verbunden sind. Dazu gehört, daß mehrere Momente der weiblichen Sexualität existieren, die Paradigmen der ganzheitlichen Weisheit darstellen. Sie bezeichnet diese als "Körperparabeln", da sie die Erfahrung einer ganzheitlichen Natur der Wirklichkeit beinhalten. Aber alle Körperparabeln sind nicht zu trennen von dem Phänomen der Unbegrenztheit.

In der modernen Physik kommt dieses Phänomen in HEISENBERGS Ungewißheitsprinzip zum Ausdruck, das begründet, daß die Anwesenheit eines Beobachters nicht ohne Einfluß darauf ist, wie sich subatomare Partikeln verhalten.<sup>21)</sup> Und auch KEN WILBER weist darauf hin, "[...] daß es in einem viel weiteren Sinn keine trennende Grenze zwischen Dingen oder Ereignissen irgendwo im Kosmos gibt."<sup>22)</sup> Er betont, daß nirgends die Realität der Nichtgrenze deutlicher gesehen wird als in der modernen Physik, was angesichts der Tatsache, daß die klassische Physik, verbunden mit Namen wie Kepler, Galilei und Newton, eine der echten Erben des Grenzziehens war, umso bemerkenswerter ist. Und da jede Grenze politische und technologische Macht mit sich bringt, bezeichnete das Begrenzen, Klassifizieren und Benennen der Natur die ersten Anfänge technologischer Macht und Beherrschung der Natur. Aber wenn jede Grenze technologische und politische Macht in sich trägt, so bedeutet sie auch Entfremdung, Zersplitterung und Konflikt, denn wenn man eine Grenze errichtet, um Herrschaft über etwas zu erringen, trennt und entfremdet man sich zugleich von dem, was man zu beherrschen versucht.<sup>23)</sup>

In einer anderen Perspektive beleuchtet THEA BAURIEDL (Psychoanalytikerin) das Problem der Entfremdung:

"Die Form von Wissenschaft und Technik, deren Grundprinzip die Manipulation des Objektes ist, hat eine enorme Macht über Menschen und Materie gebracht. Erst jetzt erkennen wir, daß diese Wenn-Dann-Beziehungen die Verantwortlichkeit des Wissenschaftlers, Technikers ausklammert. Es geht dabei immer um ein möglichst 'günstiges' Ergebnis, nicht um die Reflexion der Art des Umgangs oder Art der Beziehung des Wissenschaftlers/Technikers zu seiner Umwelt."<sup>24)</sup>

Und diese hier zitierten Lehren und Entdeckungen spiegeln sich auf unterschiedliche Weise in der Körperweisheit der Frauen wider.

- a) "Die Wiederinbesitznahme der Menstruation. Am ersten Tag der Menses haben viele Frauen das Gefühl der Grenzen- und Kantenlosigkeit: Vorgänge und Erfahrungen werden gefühlsmäßiger als sonst wahrgenommen. Anstatt sich den patriarchalisch determinierten

Denkstrukturen zu verschreiben und zu sagen, 'Ich fühle mich heute seltsam, ich bin zu nichts zu gebrauchen' haben Frauen begonnen, diesem Gefühl Ehre zu erweisen, und es genauer zu beobachten.<sup>125)</sup>

D.h. es geht u.a. darum, daß frau sich selber wieder mehr Achtung und Vertrauen schenken lernt, und dies als positive Lehre mit ins alltägliche Leben einzubinden.

- b) "Eine andere Körperparabel ist die nachorgasmische Erfahrung der Frau. Dies scheint ein Erfahrungsbereich zu sein, der sich von dem der Männer stark unterscheidet. Viele Männer beschreiben diesen Zustand als einen Moment der Schwäche, der Verwundbarkeit oder der Angst. Offensichtlich ist dieser Moment nicht so angenehm, aber er scheint sich in Anbetracht der vorhergehenden, befreienden Explosion zu lohnen. In den USA sprechen Männer vom 'petite mort' also einem kleinen Tod, um diesen Zustand zu umschreiben. Frauen beschreiben diesen Moment des nachorgasmischen Zustands als einem friedlichen Moment, einen Moment der überschwenglichen Verfassung, grenzenlos und frei-fließend, der einen tiefen Einheitssinn vermittelt, indem sich alle Kanten auflösen.<sup>126)</sup>

Wenn es diese intensive Körpererfahrung für uns Frauen ein Stück ganzheitlicher, grenzenloser und mehr gibt, so ist dies einerseits wohl als Geschenk zu sehen, andererseits und gleichzeitig auch als Aufgabe. Nämlich als Aufgabe, diese spürbare Erkenntnis in die 'jeweils unmittelbare Welt' umzusetzen, denn Handeln läßt sich am besten danach, was man/frau spürbar erkannt hat.

- c) "Die dritte Körperparabel ist der Vorgang und die Fähigkeit der Frauen, Kinder zu gebären. Wenn eine Frau ein Kind aus ihrem eigenen Fleisch hat wachsen lassen, wo gibt es da noch eine Grenze zwischen mir und 'nicht mir'. Sie wird feststellen, daß diese Setzung willkürlich ist, und das wird zu einem positiven Moment in der ganzheitlichen Wirklichkeit. Doch in der patriarchalen Kultur wird das Gegenteil vermittelt, bestärkt durch die Freudsche Psychologie und ähnliche patriarchale Lehren. [...] Natürlich kommen wir ohne willkürliche Grenzen nicht aus, aber das Wesentliche, was Mütter in der Tiefe ihres Herzen erfahren, ist, daß es keine absoluten Grenzen gibt.<sup>127)</sup>

Aber es ist eine ganz notwendige und wichtige Fähigkeit für Frauen, zu lernen, sich zu schließen, d.h. sich abgrenzen zu können, dort wo es jeweils nötig erscheint. Und diese "Notwendigkeit" ist real schon vorhanden im Umgang mit Kindern und auch in der Mann-Frau-Beziehung. Wichtig scheint dabei zu sein, die Qualität des Offenseins positiv annehmen zu können, aber auch die andere Seite des Sich-schließen-Könnens bewußt werden zu lassen. D.h. ohne Angst offen sein können, weil ich auf mich vertrauen kann, und darauf schauen, mich zu schließen – wenn notwendig, d.h. meine "willkürliche" Grenze nur bei Erfordernis ziehen.

"Eng damit zusammen hängt eine Abwendung von der patriarchalen Religion. Ein erfahrungsgebundenes Verständnis der ganzheitlichen Natur geht einher mit einer Neubewertung des Körpers und einer Neudefinierung dessen, was heilig ist. Heilig ist nicht der Priester, der Pfarrer oder die Bischöfe. Unser Körper ist heilig und unser Blut,

unsere Kinder, die Natur, und dieser Planet, dieses ganzheitliche dynamische System. Das ist es, was heilig und wesentlich ist, das gilt es zu beschützen.<sup>128)</sup>

### POLITISCHE ERFAHRUNGEN DER FRAUEN:

Festigte sich gerade in den Nachkriegsjahren sehr die Überzeugung, daß die Zukunft prinzipiell voraussehbar, beherrschbar und machbar sei, wo auch sicher wir Frauen unseren 'verblendeten' Beitrag leisten, so erlebten wir alle in den 70er Jahren eine mehr oder weniger dramatische Wendung. Manchmal schleichend, manchmal explosionsartig, verbreitete sich das Bewußtsein globaler Zusammenhänge.

Wieder begegnen wir hier der Angst als Triebfelder für die Beibehaltung von etwas, was wir haben wollen.

"Erinnern wir uns an die Grundlage dieser Regel – ein Weltbild der Spaltung von Ich und Welt. Überall geht es in dieser Gesellschaft letztlich um Kontrolle dessen, was als fremd und getrennt erlebt wird, also um Herrschaft. Herrschaft über die Natur, Herrschaft über Klassen, über Völker der dritten Welt".<sup>29)</sup>

Somit läßt sich die Betrachtung der politischen Situation der Frauen in zwei Sichtweisen aufschlüsseln: nämlich dem IST-Zustand und dem SOLL-Zustand. Im IST-Zustand ist wohl nicht zu leugnen, daß wir trotz unserer oben angeführten und phasenweise bewiesenen Fähigkeiten in alltäglichen Kriegsverhältnissen leben. D.h. es wird sich – gerade im Hinblick auf politisches Engagement und besonders zum Thema Frieden wieder einmal – die Frage auftun, wie und warum viele Frauen in verschiedenen Organisationen und der Frauenbewegung sich für den Frieden einsetzen. Ist unser Beitrag ein besonderer? Ist unser Friede ein anderer?

Ja, denn im SOLL-Zustand haben wir als politisch denkende Frauen klar erkannt, daß das Ziel nicht alles ist, sondern daß auch der Weg dahin zählt. Und es ist auch klar, daß Parolen wie *"es ist, als ob Männer auf eine merkwürdige Weise einen Willen zum Töten entwickelt hätten"*, wie man dies in verschiedenen Variationen öfters vorfindet, nicht mehr die These schützen können, daß alle Männer Monster sind und alle Frauen Lämmer. Und zwar von Natur aus. Denn es wollen auch nicht alle Männer Krieg und nicht alle Frauen sind dagegen. Vielmehr könnte man es auch so sehen, wie GRUEN, ein Psychoanalytiker, der sich zum Verrat an sich selbst, besonders beim Mann, so äußert:

"Vieles in unserem Leben ist grundsätzlich falsch. Der Mann kämpft für ein Selbst, das kein Selbst ist. Es ist nur eine Form, basierend auf Abstraktionen, die nicht dem Leben,

sondern seinem Verhüllen dienen. Frauen, die sie selbst sind, d.h. mit ihren wahren Lebenskräften verbunden, sind niemals für den Krieg. Männer, auf die das gleiche zutrifft, sind ebenfalls gegen den Krieg. Häufig aber werden die, die der Ideologie der Macht widersprechen, verfolgt.<sup>130)</sup>

So geht es wohl auch in diesem Bereich um das liebevolle, achtsame Wahrnehmen alldessen, was unser Leben wirklich lebenswert macht. Sehr bewußt Frau sein, sehr bewußt Haltung bewahren in all den Punkten und Bereichen, die uns zu ursächlichen Lebenserhaltung anvertraut sind. Und noch etwas, wenn eines klar sein sollte für Feministinnen, dann die differenzierte Betrachtung des Begriffes "Natur", der einerseits benützt und mißbraucht wird, um Rassen und Geschlechter zu unterdrücken, auszubeuten und zu demütigen, und der andererseits ausdrückt, daß es eben tatsächlich ein sogenanntes "männliches" und ein sogenanntes "weibliches" Prinzip gibt. Gleichzeitig wird bestätigt, daß diese Polarisierung wohl tiefstes Fundament der bestehenden Gewalt und Machtverhältnisse ist.

"Denn, daß Frauen sich sogenannte 'männliche' Qualitäten – Mut, Intellekt – aneignen können, ohne ihre historisch gewachsenen 'weiblichen' Qualitäten zu verlieren, hat die Geschichte immer wieder gezeigt. (Für Männer gilt in der Umkehrung dasselbe). Dem Männlichkeitswahn nicht verfallen und sich vom Weiblichkeitswahn befreien: das muß unser Weg sein. Denken lernen, ohne das Fühlen zu vergessen. Kämpfen können, ohne das Mitfühlen zu verlernen."<sup>131)</sup>

#### Literaturhinweise – Zitate

- 1) Vgl. Steinweg, Reiner: Gewalt, Krieg und Alltagserfahrung. In: Dialogische Beiträge zur Friedensforschung 2 (1985), S. 41ff.
- 2) Galtung, Johann: Strukturelle Gewalt – Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Hamburg 1975, S. 115.
- 3) Zitiert nach Dunkler, L.: Was ist Friedensforschung? In: Die Deutsche Schule 1985, H. 6, S. 432.
- 4) Galtung, a.a.O., S. 33.
- 5) Essen, Siegfried: Aktives Warten – Über die Beziehung zwischen therapeutischer und politischer Verantwortung. In: Integrative Therapie 4 (1984), S. 295-307; hier S. 302.
- 6) Ebda, S. 304.
- 7) Ebda, S. 302.
- 8) Göhring, Walter: Didaktische Modelle zur Friedenserziehung. In: Zeitschrift für Politische Bildung, Frieden – eine Utopie? (1982), H. 2, S. 42.

- 9) Gamm, Hans Jochen: Kapitalinteresse und Friedenserziehung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, 2. Aufl., Frankfurt 1982, S. 49.
- 10) Bauriedl, Thea: Kann der Einzelne die Gesellschaft verändern; Manuskript des Vortrages am 22.11.1984 im Rahmen der Vortragsreihe Wissenschaft und Friedenssicherung, München, S. 12.
- 11) Picht, Georg: Zum Begriff des Friedens: In: Funke, Manfred (Hrsg.): Friedensforschung. Entscheidungshilfe gegen Gewalt. Bonn 1975, S. 24-31, hier S. 25.
- 12) Essen, a.a.O., S. 299.
- 13) Ebda.
- 14) Schlippe, Arist von; Essen Siegfried: Die Familienperspektive überschreiten. Überlegungen von Familientherapeuten zu gesellschaftlichen Prozessen. In: Integrative Therapie 2 (1982), S. 233-250, hier S. 245.
- 15) Thürmer-Rohr, Christine: Aus der Täuschung in die Enttäuschung. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, 6. Jg., 1983, H. 8. – Gegen welchen Krieg – für welchen Frieden, S. 11-25, hier S. 13.
- 16) Vgl. Schlippe/Essen: a.a.O., S. 245.
- 17) Schlippe/Essen: a.a.O., S. 245f.
- 18) Thürmer-Rohr: a.a.O., S. 12.
- 19) Spretnak, Charlene: Frauen und ganzheitliches Denken – über die Wurzeln ganzheitlichen Denkens. In: Lutz, Rüdiger (Hrsg.): Frauenzukunft, Weinheim 1984, S. 15.
- 20) Spretnak, Charlene: a.a.O., S. 15f.
- 21) Zukav, Gary: The dancing Wuli Masters, vgl. Flamingo, 1986 Bungay Suffok, S. 133-136.
- 22) Wilber, Ken: Wege zum Selbst. München 1984, S. 49-66, hier S. 57.
- 23) Wilber, Ken: a.a.O., S. 57f.
- 24) Bauriedl, Thea: a.a.O., S. 9.
- 25) Spretnak, Charlene: a.a.O., S. 15ff.
- 26) Spretnak, Charlene: a.a.O., S. 15f.
- 27) Spretnak, Charlene: a.a.O., S. 17.
- 28) Ebda, S. 17.
- 29) Schlippe/Essen: a.a.O., S. 241.
- 30) Gruen, Arno: Der Verrat am Selbst – die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München 1986, S. 107.
- 31) Vgl. Schwarzer, Alice: Mit Leidenschaft – Texte 1968-1982. Hamburg 1982, S. 344.

Daniela Michaelis ist Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Graz. Adresse: Hans Sachs-Gasse 3/1, 8010 Graz

*Helmut Gruber*

## **In unseren Köpfen herrscht ... ... Krieg**

**Linguistische Anmerkungen zu einer Werbekampagne des  
österreichischen Bundesheeres**

### **1. Einleitung**

"(1) Dem Bundesheer obliegt die militärische Landesverteidigung. Es ist nach den Grundsätzen eines Milizsystems einzurichten.

(2) Das Bundesheer ist, soweit die gesetzmäßige zivile Gewalt seine Mitwirkung in Anspruch nimmt, ferner bestimmt

1. auch über den Bereich der militärischen Landesverteidigung hinaus
  - a) zum Schutz der verfassungsmäßigen Einrichtungen und ihrer Handlungsfähigkeit sowie der demokratischen Freiheiten der Einwohner
  - b) zur Aufrechterhaltung der Ordnung und Sicherheit im Inneren überhaupt;
2. zur Hilfeleistung bei Elementarereignissen und Unglücksfällen außergewöhnlichen Umfangs ... [Abs. 3-5 regeln Einsatzbefugnisse bzw. die Inanspruchnahme des Bundesheeres durch andere Behörden, H.G]"

Soweit die österreichische Bundesverfassung im Artikel 79 zu den Aufgaben und Einsatzmöglichkeiten des österreichischen Bundesheeres (BH). Bis zu den gesellschaftlichen Veränderungen in Österreichs östlichen Nachbarländern war auch klar, gegen wen sich die militärische Landesverteidigung primär richten würde – der Feind stand im Osten. Nach dem Jahreswechsel 89/90 war diese Position nicht mehr aufrechtzuerhalten. Dazu kam eine (neuerliche) Diskussion um die Dauer des

Wehrdienstes und das "Bundesheer Light" – eine kulinarische Schöpfung von SP-Zentralsekretär Marizzi.

Damit befand sich das Bundesheer in einer schwierigen Lage – die unmittelbaren Feinde waren ihm abhanden gekommen und in dieses strategiepolitische Vakuum stieß noch dazu ein Vorschlag, der bei den meisten betroffenen Wehrpflichtigen wahrscheinlich durchaus positives Gehör fand. In dieser Situation allgemeiner Bedrängnis entschloß sich der damalige Verteidigungsminister Lichal zu einer Informationsaktion "Pro Landesverteidigung" *"um eine Versachlichung der derzeitigen Diskussion herbeizuführen und die laufende Debatte auf eine staatspolitische Ebene zu heben"* (Ministerweisung Nr. 139/90 vom 25. 4. 1990). Denn *"die bisherigen sicherheitspolitischen Strukturen in Europa zerfallen mit atemberaubender Geschwindigkeit, gleichzeitig sind aber die Konturen des neuen 'Haus Europa' erst sehr undeutlich sichtbar"* (BM Dr. Robert Lichal, Infoaktion BMLV "Pro-Landesverteidigung, Wien, August 1990). Das Verteidigungsministerium startete deshalb unter dem Motto *"Schützen und Helfen"* (Das geht nur, wenn das Heer angemessen ausgebildet und ausgerüstet ist) eine Werbekampagne, die sich über den Zeitraum "August 1990 – Ende des Jahres" erstreckte und als "Werbemittel: Kinospots, Plakate, Anzeigen und Beilagen" verwendete (alle Angaben aus einem "Betrifft: Stichworte zur "Informationsaktion" des BMLV). Diese Werbeaktion bot aber auch interessante Einblicke in die Art, wie die Heeres-Verantwortlichen ihre eigene gesellschaftliche Position und die Aufgaben des Heeres wahrnahmen. Ich will mich im folgenden mit den Zeitungsbeilagen (die auch als Plakate affiziert wurden) beschäftigen, die Teil dieser Werbemaßnahme waren.

## 2. Methodischer Abriß

Politische Kommunikation sowie Textsorten, in denen unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten (wie etwa Bild und Text) zum Erreichen eines bestimmten Zieles eingesetzt werden, erfordern eine Analyse, die neben der Analyse des konkreten Texts den jeweiligen Äußerungskontext sowie Sprecherintentionen und Hörererwartungen einbezieht. Die linguistische Pragmatik stellt ein derartiges Instrumentarium zur Verfügung, auf eine genaue Darstellung muß hier aus Platzgründen verzichtet werden (vgl. dazu WODAK et. al., 1990; GRUBER, 1990; GRUBER, 1988), ich will hier nur die für die vorliegende Analyse

notwendigen konkreten Schritte skizzieren. Die Sprecherintentionen<sup>1)</sup> können aus den Ministerweisungen bzw. ministeriellen Rundschreiben rekonstruiert werden, die zum Thema vorhanden sind und die mir vom wehrpolitischen Büro des BM f. Landesverteidigung zur Verfügung gestellt wurden. Außerdem können sie aus der Analyse der Texte erschlossen werden. Der Äußerungskontext wurde bereits in der Einleitung skizziert und ergibt sich aus der jeweiligen politisch-sozialen Situation. Die Textanalyse muß im konkreten Fall auf mehreren Stufen erfolgen, da es sich nicht nur um die Kombination von Bildern und Texten handelt, sondern die Textteile selbst durch unterschiedliche Schriftgröße für den Leser verschiedene Zugangsweisen ermöglichen. Wichtig ist dabei, daß einerseits der Einfluß des Layouts auf die Rezeption berücksichtigt wird, wie auch der Aspekt, daß sprachliche Äußerungen (egal ob schriftlich oder mündlich) immer unter mehreren Gesichtspunkten gesehen werden müssen, nämlich:

- dem kommunikativen Aspekt: welche kommunikative Handlung wird mit einer Äußerung realisiert;
- dem strukturellen Aspekt: durch welche sprachlichen Mittel ist eine Äußerung realisiert, wie ist sie intern strukturiert und was trägt sie zur Gesamtstruktur des Textes/Diskurses, in dem sie auftritt, bei;
- dem inhaltlichen Aspekt: was wird durch eine Äußerung (implizit und explizit) ausgedrückt.

Die Hörererwartungen (bzw. Voraussetzungen) lassen sich im Rahmen dieses Beitrags natürlich nur hypothetisch fassen.

### 3. Sprecherintentionen

Wie bereits in der Einleitung angeklungen ist, war einer der Hauptbeweggründe für die Initiierung der Werbekampagne "*die Phase des Umbruchs ... und die Diskussion über die Aufgaben und den Sinn unseres Bundesheeres*", die im Frühjahr 1990 virulent geworden waren. Ein Informationsblatt des BMLV listet dabei unter "Zweck der InfoAktion" folgende Punkte auf:

- Die gesetzlich vorgegebenen Aufgaben (besonders B-VG Artikel 79) öffentlich zu thematisieren, unter der Idee: 'Unser Heer kann beides: Schützen und Helfen!'
- Heben der gesellschaftspolitischen Diskussion auf eine staatspolitische – der BVG gemäße – Ebene!
- Zukunftsorientierten Reformwillen signalisieren.

- Hebung des durch die populistisch geführte öffentliche Diskussion [sic!] 'angeschlagenen' Selbstwertgefühl der Truppe und der Bediensteten.
- Schaffung eines gesellschaftspolitischen Klimas, welches Ausbildung und Betrieb der Truppe wieder ermöglicht."

Aus dieser Aufstellung ergibt sich also ein gegenüber dem bisher Gesagten erweiterter Katalog an Zielen, der sich auf drei Bereiche erstreckt:

1. Imagewerbung des Heeres in der Öffentlichkeit ("Schützen und Helfen")
2. Bereitschaft zur Selbstreform des Heeres signalisieren (um es so dem Zugriff der "populistischen Politiker" zu entziehen).
3. Innenwirkung der Kampagne, um das Selbstwertgefühl der Heeresangehörigen zu verbessern.

Aus den weiteren BM-internen Unterlagen ergibt sich jedoch ein eindeutiger Schwerpunkt auf der Imagewerbung unter dem Motto "Schützen und Helfen", so daß ich die Ergebnisse der Textanalyse v.a. auf diesen Gesichtspunkt beziehen werde. Auch dieser Aspekt allein ist interessant genug: Vergleicht man nämlich den ersten Punkt der BH-internen Liste der Ziele mit den im Art. 79 BVG niedergelegten Pflichten des BH, so kann wohl von einer gleichen Gewichtung der beiden Aspekte "Schützen und Helfen" keine Rede sein. Im Gegenteil, die in Art. 79 dargestellten Aufgabenstellungen ergeben einen Schwerpunkt im militärischen Bereich (nämlich einerseits den "Schutz" nach außen, aber ebenso den "Schutz" nach innen, der detailliert geregelt wird).

#### 4. Die untersuchten Texte

Bei den untersuchten Texten handelt es sich um Beilagen (Falter), die im September österreichischen Tages- und Wochenzeitungen beigelegt wurden. Sie bestehen aus einem in der Mitte gefalteten Blatt des Formats 40x27.1cm, die dominierende (Hintergrund-) Farbe ist (ein in der Art eines groben Gewebes strukturiertes) Braun. Das Layout beider Falter ist gleich, sie unterscheiden sich nur im verwendeten Bild- und Textmaterial (vgl. nebenstehende Abbildung). Die beiden Texte werden zunächst sehr genau beschrieben. Das hat auch methodische Gründe, denn die darauffolgende Analyse wird zeigen, daß die Beschreibung selbst bereits bestimmte Analyseschritte nahelegt. Insofern ist die Be-

schreibung auch für den Analysierenden eine Hilfestellung: durch die Notwendigkeit der genauen Darstellung des Texts und seines Erscheinungsbildes werden ihm im Zuge des Beschreibens viele Merkmale, die Aufmerksamkeit verdienen, erst klar.

#### 4.1. Der "Zugsunglück"-Falter

Dieses Sujet zeigt auf der Titelseite links ein kleines Foto (7x5cm) eines durch eine ländliche Landschaft fahrenden Zuges. Durch die ebenfalls in unterschiedlichen Brauntönen gehaltene Colorierung dieses Schwarz-

Seite 1	Seite 2	Seite 3
Foto konstanter Text	großes Foto (erstreckt sich bis auf Seite 3)	Bildbeschreibung Haupttext konstanter Text Slogan

Diagramm 1

Weiß-Fotos und seine geringe Größe hebt es sich in seinen Einzelheiten nicht stark vom Seitenhintergrund ab. Die rechte Seite des Titelblatts nimmt folgender Text ein: "Wir leben doch im Frieden, oder?". Dieser Text ist durch Blockschrift und die Verwendung großer, weißer Buchstaben (Buchstabenhöhe 1cm) ebenso hervorgehoben wie durch seine Anordnung: er ist Wort für Wort untereinander am rechten Rand der Seite gedruckt. Schlägt man den Falter auf, blickt man auf ein 30 x 24cm großes Foto, das einige ineinander verkeilte, zerstörte Zugswagons auf einem Bahndamm und im Vordergrund einen Bergepanzer des Bundesheeres zeigt. Die rechte Spalte des Doppelblatts wird von einem zwischen oberen und unteren Blattrand zentrierten Text dominiert, der in derselben Schriftgröße und -art gehalten ist, wie der Text der Titelseite, und folgendermaßen lautet: "Vor Kindberg herrscht Krieg." (i.f.: Haupttext). Den zweiten Blickfang in dieser Spalte bildet das Bundesheer-Logo, das auch einzigen farbigen Kontrast setzt (rot-weiß). Ober- und unterhalb des Logos ist in kleinerer (Block-)Schrift (Buchstabenhöhe 0.3cm) folgender Text gedruckt: "Helfen, wo andere nicht mehr können. Unser Heer.". Beide Slogans sind auch auf etwas größere Entfernung leicht lesbar. Nicht so jedoch die beiden den Rest der rechten Spalte füllenden Texte. Diese werden durch den Text "Vor Kindberg



herrscht Krieg" getrennt. Oberhalb des Slogans befindet sich folgender Text (Schrifthöhe 0.15cm, Normalschrift):

"Es ist Nacht. Vor Kindberg prallt ein Personenzug auf einen Güterzug. Lok und Waggons wirbeln wie Spielzeug durcheinander. Wo kommt Hilfe her? Vom Bundesheer! Schon wenige Stunden später sind Soldaten mit Bergepanzern am Unglücksort. Tonnenschwere Garnituren werden geborgen. Durch diese qualifizierte Hilfe ist die Strecke bald wieder frei." (i.f.: Bildbeschreibung)

Links neben dem Beginn dieses Texts befindet sich ein kleiner nach links gerichteter Pfeil, der signalisiert, daß sich dieser Text auf das nebenstehende Bild bezieht. Unterhalb steht folgender Text:

"Auch im Alltag herrscht Krieg. Naturkatastrophen, technische Unfälle, bewaffnete Konflikte. Nur wer zum Schützen und Helfen bereit und fähig ist, kann bestehen: Mit modernem Gerät und qualifizierten Soldaten. Und deshalb mit ungekürzter Ausbildungszeit."

Am Beginn dieses Texts zeigt ein kleiner Pfeil nach unten, also in Richtung auf BH-Logo und den Werbeslogan "Helfen, wo andere nicht mehr können."

Die vierte Seite (d.h. die Rückseite) zeigt in der linken Spalte fünf untereinander stehende Fotos im selben Format wie das Foto auf der Titelseite und in der rechten Spalte fünf Texte, die (durch Position und einen nach links gerichteten Pfeil) jeweils einem Foto zugeordnet sind. Zwischen den Fotos und den Texten klafft eine ca. 5cm breite Lücke. Bilder und Texte lassen sich am besten im Diagramm 2 (S. 48) wiedergeben, das das Layout der Seite schematisch darstellt. Das Layout der anderen drei Seiten stellt Diagramm 1 (S. 41) schematisch dar.

#### 4.2. Der "Erdbeben"-Falter

Dieser Falter unterscheidet sich vom "Zugsunglücks"-Falter nur in drei Punkten: Das Foto auf der Titelseite zeigt hier eine moderne Wohnhausanlage, die in der abgebildeten Form auch in jeder österreichischen Großstadt stehen könnte. Das große Bild (Seiten 2/3) zeigt einen Trümmerhaufen, auf dem eine Reihe von Personen steht, einige Baukräne, sowie im Vordergrund die Rückenansichten einiger Personen, von denen eine durch ihre Kleidung eindeutig als Soldat zu erkennen ist. Die Bildbeschreibung lautet folgendermaßen:

"Zwei Wochen vor Weihnachten. Ein dumpfes Grollen. Erdstöße der Stärke 6,9 erschüttern Armenien. In 40 Sekunden ist die Heimat von 270.000 Menschen zerstört. Wo kommt Hilfe her? Aus Österreich! Einheiten unseres Heeres retten Menschen und bringen lebenswichtige Güter."

Der darunterstehende Haupttext lautet: "In der Erde herrscht Krieg".

### 4.3. Bild/Bild-Text/und Text-Analyse

Da bisher weder die Linguistik noch die Semiotik ein überzeugendes Instrumentarium zur Analyse von textbegleitenden Bildern entwickeln konnten (vgl. MUCKENHAUPT, 1986; DE BEAUGRANDE/ DRESSLER, 1981; STEGU, 1989) bzw. man von einer eindeutigen Bildverwendungsweise in außerwissenschaftlichen Kontexten überhaupt nicht sprechen kann (vgl. MUCKENHAUPT, 1986), möchte ich im folgenden die Bilder immer im Zusammenhang mit den sie begleitenden Texten untersuchen. Dadurch ist es möglich, die Wechselwirkung zwischen den beiden Kommunikationsmedien klarer zu machen.

Die untersuchten Sujets zeichnen sich durch eine minimale textuelle Varianz aus. Lediglich in den beiden Haupttexten und Bildbeschreibungen gibt es Unterschiede. Die gravierendsten (weil sofort merkbaren) Differenzen liegen im Bereich der Bilder. Zusätzlich bieten die verschiedenen Schrift- und Bildgrößen (Stimulusgrößen) dem Leser auch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zur Lektüre und Verarbeitung. Ich möchte diese Möglichkeiten Pfade nennen, die durch Kombination von Einheiten mit ähnlicher Stimulusgröße gebildet werden.

#### 4.3.1. PFAD 1

Pfad 1 führt den Leser anhand der größten in den Faltern auftretenden Einheiten durch die Bild-Text-Kombination. Damit bilden Titelseitenfoto und -text, die großen Bilder auf den Seiten 2/3 und die beiden Haupttexte und die Fotos 2-6 eine Zugangsmöglichkeit. Slogan 1 (WIR LEBEN DOCH IM FRIEDEN, ODER?) ruft auf der ersten Seite der Falter durch die große und kontrastreiche Schrift im Verhältnis zu den kleinen und intern stark gegliederten Fotos die größte Aufmerksamkeit hervor. Die im Slogan ausgedrückte Frage stellt eine quasi-dialogische Kommunikationssituation her, in der der Leser direkt angesprochen wird. Die Form

der Frage (das nachgestellte "oder", die Verwendung der Partikel "doch") deutet bereits an, daß die in Frage stehende Proposition ("Wir leben im Frieden") vom Standpunkt des Fragenden aus (an dieser Stelle des Rezeptionsprozesses ist für den "naiven" Leser noch nicht klar, wer das ist) nicht so eindeutig zu bejahen ist, wie dies dem Alltags selbstverständnis entspricht. Das jeweilige Titelseitenfoto dient in diesem Fall zur Illustration (oder zur argumentativen Stützung) der "Alltagsantwort" auf die gestellte Frage. Wir können somit annehmen, daß die erste Seite der Falter der Darstellung des Scheins dient, in dem sich die Realität (aus der Sicht des Fragenden) dem Leser darbietet. Die Form der Frage deutet an, daß es der Fragende besser weiß, bzw. Evidenz gegen diesen Schein hat.

Beim Aufschlagen der Falter zeigt sich auch, was der Fragende dem Leser voraus hatte: die die beiden Seiten beherrschenden Bilder ziehen sofort die Aufmerksamkeit auf sich. Beiden ist gemeinsam, daß sie keine eindeutige Szene bzw. Handlung darstellen. Auf den ersten Blick zeigen sie Zerstörung und militärisches Gerät (bzw. Heeresangehörige). Diese Uneindeutigkeit wird durch die beiden Haupttexte unterstützt. Der Text "Vor Kindberg herrscht Krieg" widerspricht jedem politischen Wissen, das österreichische Leser haben, "In der Erde herrscht Krieg" stellt auf der Ebene der wörtlichen Interpretation einen Widerspruch gegen jedes Wissen, das Menschen der westlichen Zivilisation von ihrer Umwelt haben. Die in den Slogans getroffene Kategorisierung ("In Kindberg/In der Erde/herrscht Krieg") wirkt aber auch zurück auf die Rezeption der Bilder, deren Darstellung von Verwüstung und Zerstörung damit die Assoziation an Krieg tatsächlich wach werden lassen. Der Zusammenhang von Fotos und Slogans ist somit kein unidirektionaler, sondern ein dialektischer: die jeweiligen Vagheiten und Widersprüchlichkeiten lösen sich gegenseitig auf und bilden einen gemeinsamen "Sinn". Der abschließende Text "Helfen, wo andere nicht mehr können" schließlich gibt Aufschluß über den Kommunikationspartner des Lesers – das österreichische Bundesheer. Das auf dieser Doppelseite entworfene "Kriegsszenario" macht es gar nicht notwendig, BH-Logo und Werbe-slogan des Heeres auffälliger zu plazieren oder zu hervorzuheben: in einer Welt des Kriegs und der Zerstörung ist die Existenz und Wichtigkeit eines Heeres überhaupt kein Diskussionspunkt mehr, sondern eine Selbstverständlichkeit!

Die sinnstiftende Funktion der beiden Haupttexte kann auch durch die Analyse der semantischen Relationen, die sie herstellen, herausgearbeitet

werden. "In der Erde herrscht Krieg" zeigt klarer, auf welcher semantischen Ebene der Kommunikator die Slogans verstanden wissen möchte: er ist für den Rezipienten nur metaphorisch in irgendeinen Sinnzusammenhang zu bringen. Beim anderen Text ("Vor Kindberg herrscht Krieg") überwiegt die Appellfunktion (nämlich sich ausführlicher mit dem weiteren Inhalt der Doppelseite zu beschäftigen, s.u.), doch auch hier ist eine sinnvolle Interpretation des Slogans schließlich nur auf der metaphorischen Ebene möglich. Diese (Kriegs-)Metaphorik ist es auch, die Kritik<sup>2)</sup> (und Parodie) hervorgerufen hat. Trotzdem sollte es sich eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Thematik nicht allzu leicht machen und von vornherein moralisierend die "Gewalttätigkeit" der Sprache, die in der BH-Kampagne zum Ausdruck kommt, verurteilen. Denn die verwendete Kriegsmetaphorik kommt ja nicht nur im hier untersuchten Material zum Ausdruck. Darauf weist auch "Der Soldat" (Nr. 16/1990) auf Seite 11 unter dem Titel "Krieg gegen das Wort Krieg" hin und listet eine Auswahl von Zeitungsschlagzeilen auf (bez. der Quellenangaben vgl. "Der Soldat, Nr. 16/1990):

"An den Börsen herrscht Krieg, Krieg ums Heer, Krieg statt Muskelspiel, In Venedig herrscht ab sofort Krieg gegen schmutzige Touristen, Tarnung: Kriegserklärung an die Sinne, Krieg gegen die Umwelt..."<sup>3)</sup>

Dennoch kann ich mich der Schlußfolgerung des "Soldat" aus dieser Liste ("Wer das Wort Krieg verwendet, will aufrütteln") nicht anschließen, sondern will versuchen, kurz eine Analyse zu präsentieren, in der die Gemeinsamkeiten der verwendeten Kriegsmetaphorik und ihr "kognitiver Gehalt" (vgl. LAKOFF/KÖVECSES, 1983) herausgearbeitet werden. Wenn wir aus den im "Soldat" aufgelisteten Beispielen eine "konzeptuelle Metapher" herausarbeiten wollen (d.h. eine Metapher, die eine generelle Tendenz all dieser metaphorischen Ausdrücke wiedergibt), so können wir formulieren:

**"DAS ZUSAMMENTREFFEN/AUSTRAGEN  
GEGENSÄTZLICHER INTERESSEN IST KRIEG"**

Damit werden Vorstellungen und Konzeptionen einer semantischen Domäne (nämlich jener des Kriegs) auf eine andere (nämlich jener der Auseinandersetzung im allgemeinen) ausgedehnt. Welche Konzeption von "Auseinandersetzung" ergibt sich aber daraus? Wieder muß ich mich auf eine Auflistung einiger grundlegender korrespondierender Vorstellungen beschränken:

- Das Austragen gegensätzlicher Interessen muß mit einem Sieger und

einem Verlierer enden.

- Das Austragen von gegensätzlichen Interessen bringt Gewalt/Zerstörung (in irgendeiner Form) mit sich.
- Das Austragen von gegensätzlichen Interessen erfolgt durch Gewalt. Diese generellen Konzeptionen, die allen (aus den unterschiedlichsten Medien entnommenen) metaphorischen Ausdrücken zugrunde liegen, sind aber nur in einer Gesellschaft möglich, in der Gewalt und Krieg als Mittel der Auseinandersetzung anerkannt sind. Die BH-Kampagne schließt an diesen generellen Diskurs an und versucht ihn (wie wir gleich sehen werden) zu erweitern. Denn wenn wir nun die beiden Haupttexte im Lichte der eben durchgeführten Analyse betrachten, können wir folgende Erweiterung der konzeptuellen Metapher finden:

"JEDE FORM DER ZERSTÖRUNG IST DAS RESULTAT  
VON KRIEG UND DAMIT DAS RESULTAT VON  
GEGENSÄTZLICHEN INTERESSEN."

Damit wird die der ursprünglichen Metapher zugrundeliegende Konzeption einer gewalttätigen Gesellschaft auf Naturereignisse (und andere Katastrophen) projiziert und genau darin liegt auch der Punkt an dem unmittelbare Kritik (und Bewußtmachung) anzusetzen hat. Während die Kriegsmetaphorik der Medien dann obsolet werden würde, wenn eine Gesellschaft gewalttätige/kriegerische Auseinandersetzungen als Mittel von Konfliktlösung nicht mehr akzeptieren würde, verabsolutiert die Erweiterung der Metapher durch die BH-Slogans ein gesellschaftliches Konfliktlösungsmodell zu einem naturgesetzähnlichen Kausalzusammenhang, der nicht veränderbar – weil naturgegeben – ist.

Diese Generalisierung läßt sich auch anhand der Bildfolge auf Seite 4 der beiden Falter argumentieren. Dieser Abschluß von Pfad 1 ist nämlich durch folgende Bildeigenschaften gekennzeichnet: In den Fotos 2 und 3 sind Menschen entweder kaum (Foto 2) oder nur schwer als Militärangehörige (Foto 3) zu identifizieren und zu sehen, den inhaltlichen Schwerpunkt bildet Zerstörung/Katastrophe. Foto 4 (das "Zugunglück"-Foto) bildet den Übergang zu den beiden letzten Bildern, der Zusammenhang zwischen dem (bei diesem Bildformat nicht eindeutig als Berge-) Panzer und den zertrümmerten Zugswaggons wird nicht völlig klar. Foto 5 und 6 schließlich, die Soldaten bei eindeutig "militärischen Tätigkeiten" zeigen, bilden somit auch einen logischen Abschluß der Bildfolge: Katastrophen sind Krieg – damit wird bewaffneter Kampf Teil der Natur.

<p><u>Foto 2:</u> Das Bild zeigt eine schütterere Reihe nach rechts geneigter und z.T. geknickter Bäume. Im Vordergrund sieht man undeutlich einige Personen an umgefallenen Bäumen hantieren.</p>		<p><u>Text 2:</u> Sturmschäden in Oberösterreich. Katastrophengebiet Wald. Unser Heer leistet in einem wochenlangen Einsatz rund 500.000 Mannstunden qualifizierte Hilfe mit modernem Einsatzgeräten.</p>
<p><u>Foto 3</u> (= großes Bild 2): Die Erdbebenszene aus Armenien (s.u.)</p>		<p><u>Text 3:</u> Erdbeben in Armenien. Unser Heer schickt sofort Spezialisten. Sie bergen Überlebende und bringen lebensnotwendige Hilfsgüter in das Katastrophengebiet.</p>
<p><u>Foto 4:</u> (großes Bild 1): Die Zugkatastrophenszene (s.o.)</p>		<p><u>Text 4:</u> Zugsunglück vor Kindberg. Soldaten unseres Heeres bergen tonnenschwere Zugarnituren und machen die Südbahnstrecke in kürzester Zeit wieder befahrbar.</p>
<p><u>Foto 5:</u> Vor einem UN-Lastwagen sind einige Soldaten im Laufschrift damit beschäftigt eine Rolle Stacheldraht über eine Straße zu ziehen.</p>		<p><u>Text 5:</u> Einsatz auf den Golanhöhen. Österreicher bei den UNO-Truppen, die den Frieden in diesem Weltkrisengebiet sichern. Dieser Einsatz wurde mit dem Friedensnobelpreis belohnt.</p>
<p><u>Foto 6:</u> Zwei Soldaten in Kampfausrüstung stürmen nach rechts, im Hintergrund fährt ein Panzer mit hoher Geschwindigkeit nach links.</p>		<p><u>Text 6:</u> Gefechtsübungen für den Ernstfall. Militärisch schützen und helfen kann nur, wer für jede Art des Einsatzes bestens ausgerüstet und ausgebildet ist.</p>

**Diagramm 2: Schema der letzten Seiten des Falters**

#### 4.4.2. PFAD 2

Die letzte inhaltliche Zuspitzung, die die BH-Kampagne bei einem Durchstreifen der Bild-Text-Kombinationen auf Pfad 1 erhält, läßt Assoziationen an NS-Texte und deren Gleichsetzung gesellschaftlicher und naturgegebener Tatsachen anklingen. Dies muß wohl auch den Textern klar gewesen sein, denn das "Kleingedruckte" in beiden Sujets dient dazu, die explizite Sprecherintention des BH (nämlich "Schützen und Helfen") klarer zu machen. Den Anreiz, diese kleingedruckten Texte überhaupt zu lesen, bildet wohl die (erwünschte) Unklarheit bzw. logische Widersinnigkeit der Haupttexte. Damit liegt deren kommunikative Funktion nicht nur darin, die Antwort auf die Frage von Seite 1 zu geben, sondern auch, den Leser zu animieren,



◀ **Sturmschäden in Oberösterreich**  
Katastrophengebiet Wald. Unser Heer leistet in einem wochenlangen Einsatz und 500.000 Mannstunden qualifizierte Hilfe mit modernen Einsatzgeräten.



◀ **Erdbeben in Armenien**  
Unser Heer schickt sofort Spezialisten. Sie bergen Überlebende und bringen lebensnotwendige Hilfsgüter in das Katastrophengebiet.



◀ **Zugsunglück vor Kindberg**  
Soldaten unseres Heeres bergen die tonnenschwere Zugsgarnitur und machen die eisenbahntrecke in kürzester Zeit wieder betriebsfähig.



◀ **Einsatz auf den Golanhöhen**  
Österreicher bei den UN-Truppen, die den Frieden in diesem Weltkrisengebiet sichern. Dieser Einsatz wurde mit dem Friedensnobelpreis belohnt.



◀ **Gefechtsübungen für den Ernstfall**  
Militärisch schützen und helfen kann nur, wer für jede Art des Einsatzes bestens ausgerüstet und ausgebildet ist.

sich ausführlicher mit dem Inhalt des Falters auseinanderzusetzen. Welche Information vermitteln nun die Bildbeschreibungen und übrigen Texte der beiden Falter? Wieder können wir dies aus der Analyse ihrer Struktur und Funktion ableiten. Die beiden Bildbeschreibungen geben dem Leser Information zu den abgebildeten Sachverhalten in Hinblick auf Zeit, Ort und Grund des Geschehens, das zu den auf den Fotos dargestellten Umständen geführt hat. Auch strukturell sind diese Texte Deskriptionen, besonders augenfällig ist dies im "Erdbebenfalter". Bei der Beschreibung des Erdbebens fehlen Verben fast völlig, im "Zugsunglücks"-Falter wird ebenfalls kaum eine zeitliche Entwicklung des Geschehens dargestellt. Die Erläuterungssequenz wird in beiden Texten durch die Frage: "Wo kommt Hilfe her?" abgeschlossen. Diese Frage leitet über zu den erklärenden Passagen der Texte im engeren Sinn. Nach der Antwort auf die Frage ("Vom Bundesheer") überwiegen in den Texten auch nicht mehr deskriptive sondern narrative Elemente: zeitliche Abfolgen werden dargestellt ("Schon wenige Stunden später..."), damit wird auch die Dynamik des Heeres unterstrichen. Insgesamt wirken diese Bild-erklärungen dem assoziative Eindruck den die Bildbetrachtung und das Lesen der Haupttexte allein erweckt haben auf der rationalen Ebene entgegen – sie bieten eine Erklärung für die Darstellungen. Damit wird aber die Aussage der jeweils auf die Bildbeschreibungen folgenden Haupttexte umso widersinniger: Denn in den Texten wird ja ausschließlich der Aspekt des Helfens durch das BH thematisiert und die Bildinhalte in diese Richtung desambiguiert, die Slogans hingegen betonen den "kämpferischen" Aspekt der Geschehnisse. Ließe es das BH bei diesem Aspekt bewenden, dann könnte es ja auch gegen seine Auflösung bzw. Umwandlung in eine Katastrophenschutztruppe nichts einzuwenden haben. Doch dagegen steht der Anspruch der Werbeaktion das "angeschlagene Selbstwertgefühl der Truppe" zu heben sowie die gesamte sinnstiftende Funktion der Haupttexte. Der konstante Text, der in jedem Falter auf die Haupttexte folgt, hat demnach ebenfalls erklärende Funktion – er soll die scheinbare inhaltliche Inkonsistenz von Bildbeschreibung und Haupttext auflösen. Diese erklärende Funktion wird bereits im einleitenden Satz aufgenommen: durch die Verwendung von "auch" wird die oben analysierte Bedeutungserweiterung der Kriegsmetapher bestätigt. Denn diese Texteinleitung macht nur dann Sinn, wenn man zwischen

Haupttext und nachfolgendem (konstanten Text) den folgenden Satz annimmt: "Nicht nur in Kriegsgebieten herrscht Krieg"<sup>4)</sup>. Die folgende Auflistung aller Fälle, auf die im Sprachgebrauch der Textproduzenten die Bezeichnung Krieg zutrifft, stellt nun erstmals explizit Katastrophen und kriegerische Auseinandersetzungen auf eine Stufe. Erst von da an kann sich ein argumentativer Text entfalten, in dem kognitive und materielle Voraussetzungen für den Slogan "Schützen und Helfen" ("Bereitschaft, modernes Gerät und qualifizierte Soldaten") mit den Konsequenzen verbunden werden ("ungekürzte Ausbildungszeit").

Text 2-6 auf der Rückseite der Falter schließlich haben ähnliche Funktion wie die Bildbeschreibungen auf der Innenseite. Auch sie geben nach einer schlagzeilenartigen Darstellung des jeweiligen Katastrophensachverhalts eine Schilderung der (Hilfs-) Tätigkeiten des Heeres. Interessant ist hier wieder der letzte Text, denn in ihm konkretisiert sich nochmals die zentrale Bedeutungsverschiebung, die wir schon bisher als globale Sprecherintention herausarbeiten konnten. Während nämlich in den Texten 2-5 die Tätigkeiten des BH jeweils konkret benannt werden ("leistet Einsatz mit...", "schickt, birgt, macht befahrbar, sichert den Frieden"), ist dieser abschließende Text auch eine Art Zusammenfassung der übrigen. Wie werden nun die Möglichkeiten des Katastrophen- und des Kriegseinsatzes unter einen Hut gebracht? In Text 6 wird die Aktivität des Heeres nicht konkret benannt (etwa "kämpfen" oder "verteidigen") sondern wieder unter dem generellen Slogan (militärisch) "Schützen und Helfen" präsentiert. Damit werden alle vorher konkret benannten Tätigkeiten wiederum in einen militärischen Gesamtzusammenhang gebracht. Dies wird auch in der Fortsetzung des Textes klar zum Ausdruck gebracht: "nur wer für jede Art (Hervorhebung vom Vf.) des Einsatzes bestens ausgerüstet und ausgebildet ist".

Somit zeigt die Analyse des gesamten Text- und Bildmaterials, das in den beiden Faltern vorhanden ist, daß durch die kleingedruckten (Ergänzungs-) Texte die generelle Martialisierung der Weltsicht des Lesers zwar gefördert werden soll, jedoch unter dem Deckmantel einer rationalen Darstellung und Argumentation. Während die Globalanalyse die Sprecherintention konsistenter zu Tage bringen konnte, gleichzeitig jedoch auch die unerwünschten (und öffentlich nicht tolerierbaren) Konsequenzen einer derartigen Weltsichten aufwies,

ermöglichen die Zwischentexte einen Balanceakt zwischen öffentlich vertretbarer Meinung und tatsächlichem Inhalt der Kommunikation.

## 5. Ausblick

Was kann (oder könnte) nun eine derartige Analyse für eine friedliche Erziehung<sup>5)</sup> bedeuten bzw. zu ihr beitragen? Meines Erachtens liegt der Wert einer genauen textuellen Analyse erstens in der Bewußtmachung der Möglichkeit sprachlicher Manipulation durch Texte, im speziellen durch Werbetexte. Denn nicht nur die vorliegenden Texte sondern Werbetexte im allgemeinen zielen ja darauf ab, den Rezipienten zu überlisten, ihn zu Handlungen oder Ansichten zu bringen, die ihm äußerlich sind. Der zweite (in diesem Fall wichtigste) Aspekt liegt natürlich darin, den Textrezipienten die implizite Gewalttätigkeit unserer Gesellschaft, die sich in unserer Sprache manifestiert, klar vor Augen zu führen. Denn die Zweifelhaftigkeit der Haupttexte dieser Werbekampagne war wohl den meisten kritischen Menschen klar. Die Gegenargumente an der möglichen Kritik lagen aber ebenso auf der Hand: die Medien selbst verwenden dauernd eine ähnlich kriegerische Metaphorik. Doch die genaue Analyse konnte eben zeigen, daß (neben der durchaus berechtigten Kritik an den Medien für ihren unreflektierten Gebrauch "gewalttätiger" Metaphern) es sich im gegenständlichen Fall überhaupt um den Versuch handelte, die gesamte Weltsicht des Lesers in ein Weltbild einzubinden, in dem Krieg naturgegeben (und nicht gesellschaftlich bedingt) ist. Damit erfüllt eine derartige Analyse noch einen weiteren Zweck, nämlich das Finden von Gegenargumenten zu erleichtern. Nur eine genaue Kenntnis der sprachlichen Mechanismen, die zu bestimmten Effekten führen, kann auch zu einer genauen argumentativen Auseinandersetzung damit führen. Darüber hinaus konnte die Analyse auch die Einsicht vermitteln, daß die Verwendung von relativ offensichtlichen kriegerischen Metaphern nur durch eine generelle Tendenz in unserer Gesellschaft möglich ist, Auseinandersetzungen unter dem Aspekt (und mit Eigenschaften) des Krieges zu sehen. Damit ermöglicht sie auch den kreativen Umgang mit diesem Wissen (ein Aspekt der Analyse, der leider im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter verfolgt werden konnte, im Anhang dieses Beitrags

sind aber einige Parodien auf die hier untersuchten Werbesujets wiedergegeben, die schön zeigen welche Aspekte der Falter sich für kreativ-kritische "Paraphrasen" eignen) und könnte neben Gegenargumenten auch Gegentexte liefern, wie den, der auf dem Titelblatt der Oktobernummer der Zeitschrift "Spinnrad" (Nr. 5, Okt. 1990) zu sehen war und der eine gelungene Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Beitrags bietet:

"IN UNSEREN KÖPFEN HERRSCHT KRIEG".

### Anmerkungen

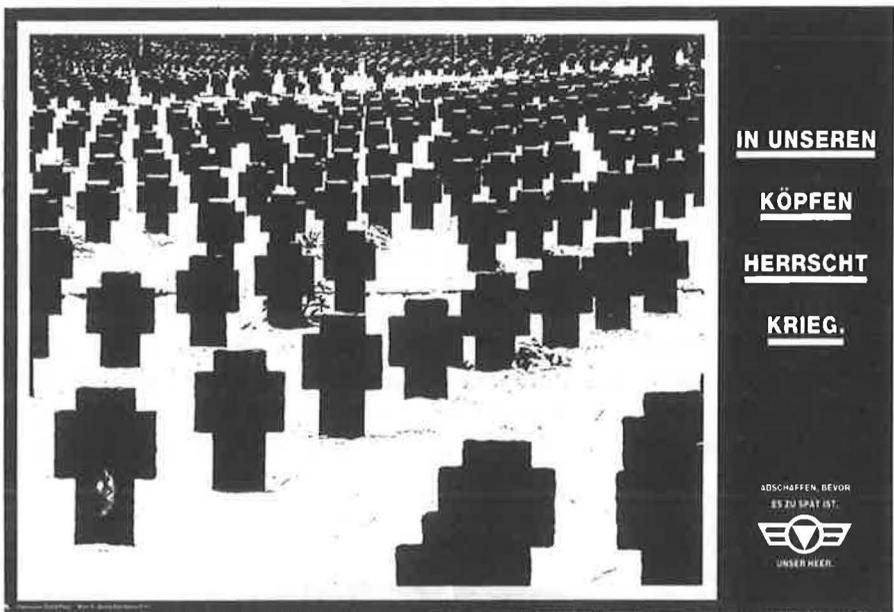
- 1) Bzw. die Intentionen des Kommunikators, wie wir hier in Anbetracht einer Institution als Initiator der Werbekampagne sagen könnten. Ich bleibe lediglich aus stilistischen Gründen bei der Bezeichnung "Sprecherintention".
- 2) Vgl. den Beitrag von Benjamin Davy im "Standard" vom 12.9.90: "Wie uns Lichal den Krieg erklärt".
- 3) Diese Auswahl erschien übrigens im Rahmen eines Beitrags, in dem der "Soldat" die Werbemaßnahmen des BH verteidigte. Eine längere Fassung dieser Verteidigung erschien dann im "Standard" vom 19.9.90 als Replik von Wolfgang Schneider (stv. Leiter des Büros f. Wehrpolitik, das die Kampagne in Auftrag gegeben hatte. Die Werbesujets stammen von der internationalen Agentur Saatchi & Saatchi, die auch die Wahlkampagnen für Margaret Thatcher geführt hat.)
- 4) Der Einleitungssatz des Haupttexts **präsupponiert** also diesen Satz.
- 5) Ich vermeide bewußt den Terminus "Friedenserziehung", da m.E. auch die Erziehung selbst eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Fortschreibung der Gewalttätigkeit unserer Gesellschaft darstellt. Insofern kann eine "Friedenserziehung", die versucht mit den tradierten Formen und Prozeduren unserer Erziehung "Frieden" zu ihrem Gegenstand zu machen, ebenfalls Gewalt vermitteln. Unter einer "friedlichen Erziehung" meine ich hingegen eine Form der Erziehung, die sowohl in ihren erzieherischen Mitteln wie in ihren Inhalten darauf angelegt ist, gewaltfreie Formen der Konfliktlösung zu vermitteln.

### Literatur

- De Beaugrande, R./Dressler, W.U.D.: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen (Narr) 1981
- Gruber, H.: Krise und Störung in der Adoleszenz. Psycho- und soziolinguistische Untersuchungen mit einem projektiven Satzergänzungstest für 12-jährige. Diplomarbeit, Wien 1988

- Gruber, H.: Vom Nutzen und Segen antijüdischer Gefühle. Textlinguistische Untersuchung zur Vermittlung von Vorurteilen in zwei österreichischen Tageszeitungen. Opladen (Deutscher Universitätsverlag) 1990 (in Druck)
- Lakoff, G./Kövecses, L.: The cognitive Model of Anger Inherent in American English. L.A.U.T. Paper No. 117, Trier (Universität Trier) 1983
- Muckenhaupt, M.: Text und Bild. Grundfragen der Text-Bild-Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen (Narr) 1986
- Stegu, M.: Text und Bild in der Fachkommunikation. In: Dressler, W.U.D./Wodak, R.: Fachsprache und Kommunikation. Experten im sprachlichen Umgang mit Laien. Wien (ÖBV) 1989, S. 30-47
- Wodak, R. et.al.: "Wir sind alle unschuldige Täter." Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1990

Helmut Gruber, Institut für Sprachwissenschaften der Universität Wien, Berggasse 11/2/3, 1090 Wien



IN UNSEREN

KÖPFEN

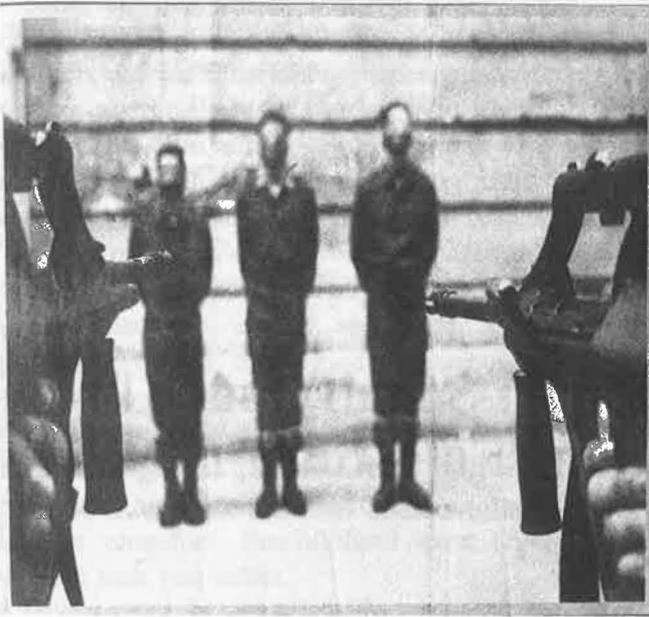
HERRSCHT

KRIEG.

ABSCHAFEN, BEVOR  
ES ZU SPÄT IST.



UNDER HERK.



**IN DEN  
KASERNEN  
HERRSCHT  
KRIEG.**

BUNDESHEER  
ABSCHAFFEN



UNSERE **JUSOS**



**UNTER  
FREUNDEN  
HERRSCHT  
SPASS.**

LACHEN, WO ANDERE  
NICHT MEHR KÖNNEN.



UNSER HEER

# Erfahrungen

---

*Irmgard Kügler*

## Der Oberstufen-Schulversuch "Friedenserziehung" am BRG IX Wien

– eine kritische Zwischenbilanz nach drei Semestern Arbeit

Der Schulversuch "Soziales Lernen – Konfliktfähigkeit – Friedenserziehung" läuft seit Beginn des Schuljahres 1989/90 im neu eröffneten wirtschaftskundlichen Zweig unserer Schule. Wir erproben neue Lern- und Arbeitsformen unter den Anforderungen einer AHS-Oberstufe: themenzentrierter, fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht steht im Zentrum. Die zahlreichen Lehrausgänge werden intensiv vorbereitet und von den SchülerInnen selbst umfassend dokumentiert. Alle geeigneten Formen sozialen Lernens werden ausprobiert und eingesetzt. Fremdsprachen und anderes "instrumentelles Wissen" werden in Kursform vermittelt. Das Modell bewährt sich, im heurigen Schuljahr hat die neue 5. Klasse des Wiku-Zweigs die Arbeit im Schulversuch weitergeführt und auch für die kommenden Schuljahre gibt es bereits interessierte LehrerInnengruppen. Eltern und SchülerInnen sind insgesamt sehr zufrieden, streckenweise sogar begeistert.

Wir könnten also, so gesehen, vollauf zufrieden sein. Aber "nah beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen" wußte schon der alte Geheimrat Goethe. Ich möchte im Folgenden also weniger von unseren Erfolgen berichten, die es natürlich auch gibt, sondern von unseren großen und schwierigen Alltagsproblemen und auch davon, wie wir mit ihnen umgehen, sie manchmal bewältigen und manchmal nur resigniert mit der Schulter zucken können

und sagen: "Na schön, das war wohl nichts, – machen wir weiter, vielleicht klappt es beim nächsten Versuch". – Im Grunde glaube ich nämlich, daß die Entwicklung eines guten Modells entscheidend weniger wichtig als die Realisierung ist. Wie Menschen lernen und was in der Regelschule alles anders sein sollte, das wissen wir Leute aus der Praxis alle ziemlich gut. Daß man es fertigbringt, zumindest einige von den hochfliegenden Plänen wirklich zu realisieren, den Schulalltag, den Umgang miteinander zumindest ansatzweise in neue Gleise zu lenken, den unvermeidlichen Frust zu ertragen und hartnäckig und unverdrossen weiterzumachen – darauf, meine ich, kommt es an. Schließlich kann niemand erwarten, daß "Friedenserziehung" einfach zu realisieren ist.

Von unseren Problemen also will ich erzählen und wie wir bisher mit ihnen umgegangen sind. Zunächst möchte ich die wichtigsten Problemfelder kurz hintereinander aufführen und anschließend auf einiges davon genauer eingehen. Erschöpfend kann dieser Bericht nicht sein, das versteht sich von selbst.

**1.** Wir haben vom Ministerium zwar die Erlaubnis zur Durchführung des Schulversuchs erhalten, arbeiten aber ohne jede finanzielle Abgeltung der beachtlichen Mehrarbeit. Bezahlte Zeit für Teambesprechungen gibt es ebensowenig wie bezahlte Teamstunden in der Klasse: bezahlt wird immer nur eine Person, auch wenn wir zu zweit in der Klasse sind, was häufig vorkommt. Ohne die verständnisvolle und entgegenkommende Haltung der Direktion wäre unter diesen Bedingungen unsere Arbeit gar nicht möglich. Keine Frage, daß wir bis zu einem gewissen Grade "Selbstaussbeutung" betreiben und das bedenkliche Kopfschütteln von Gewerkschaftsseite, mit dem wir gelegentlich konfrontiert werden, durchaus seine guten Gründe hat. Natürlich wirkt sich das geringe Interesse der Behörde auf unsere Arbeit negativ aus: Jeder Mensch braucht Anerkennung, und das Bewußtsein, mit der eigenen Arbeit Verständnis zu finden und etwas zu bewirken, erhöht natürlich nicht nur in der Wirtschaft die Leistungsbereitschaft. Aber für dieses Problem ist keine Lösung in Sicht, weiteres Reden darüber zahlt sich also nicht aus.

**2.** Ein wenig anders sieht es da schon aus mit dem Problemfeld "Lehrerteam". Im vergangenen Schuljahr war es kaum möglich, das LehrerInnenteam in Hinblick auf Interesse am Schulversuch "auszusu-

chen", – von einzelnen Ausnahmen abgesehen, die sich dann aber eher zu Enttäuschungen entwickelten. Gegenüber dem Schulversuch war die Haltung unter den KollegInnen zwar nicht ablehnend, aber vorsichtig distanziert. Wir alle hatten nur unzureichend konkrete Vorstellungen über

### AUS DER PROJEKTBECHREIBUNG:

**Bildungsziele:** "... mehr Weltoffenheit, mehr Kompetenz des Einzelnen, der Gruppen und Völker zur friedlichen Regelung von Konflikten; vernünftiger Umgang mit der natürlichen Umwelt, kritische Durchleuchtung der ausufernden Scheinbedürfnisse in den Industriestaaten, Weckung und Aktivierung der Erkenntnis, daß wir in einer Welt leben und eine Teilung in verschiedene Welten in der Realität nicht möglich ist ... In diesen Forderungen gipfeln letztendlich alle Forschungsergebnisse einschlägiger wissenschaftlicher Arbeiten ... Daraus ergibt sich für uns als Bildungsziel des Schulversuchs der Erwerb der im Titel genannten Kompetenzen: Friedens- und Konfliktfähigkeit im privaten, beruflichen und öffentlichen, politische Bereich."

**Didaktische Grundsätze:** "Es sollen, wo immer das möglich und sinnvoll erscheint, erfahrungsorientierte und projektorientierte Unterrichtsformen gewählt werden. Es soll themenzentriert und fächerübergreifend gearbeitet werden.

Das "hermeneutische Prinzip" soll sowohl im gesamten Curriculum des Schulversuchs als auch in den einzelnen Unterrichtseinheiten im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen; das heißt, wir wollen immer wieder vom Einzelphänomen, vom konkreten Problem, von einem bestimmten Ereignis ausgehen und durch die Analyse zum Kontext, zur Vernetzung gelangen ... Dabei ist immer auf die Gefahr einer "Situationspädagogik" zu achten. Der Zusammenhang eines langfristigen pädagogischen Rahmens muß sichtbar bleiben ...".

**Das Curriculum:** "... stellt einen Rahmen dar und orientiert sich weitgehend an den Lehrplänen für die reformierte AHS-Oberstufe, wobei die jeweiligen Schwerpunkte dem Modell entsprechend gesetzt werden. Der Entwurf läßt genügend Raum für thematische Erfordernisse, die sich aus der konkreten Arbeit ergeben ... Die Themenstellung für die aufeinanderfolgenden Jahrgänge versucht, fortschreitend von eher konkreten, sinnlich faßbaren Inhalten über mehr umfassende und abstrakte Zusammenhänge bis zu Vorstufen wissenschaftlicher Arbeit aufzusteigen.

Jahresschwerpunkt 5. Klasse (9. Schulstufe): Interkulturelles Lernen

Jahresschwerpunkt 6. Klasse (10. Schulstufe): Leben in der Großstadt, Zusammenleben, persönliche Lebensführung

Jahresschwerpunkt 7. Klasse (11. Schulstufe): Industriegesellschaft, Arbeitswelt

Jahresschwerpunkt 8. Klasse (12. Schulstufe): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten.

die geplante neue Arbeitsweise. Manche hatten Sorge, "mit diesen Projektspielereien" könne man in der Oberstufe die Zeit nicht vertun, schließlich gelte es, einen "wissenschaftlichen Anspruch" zu halten, –

und wie sollten die SchülerInnen Matura machen können, wenn auf soziale Probleme so viel Zeit gewendet wird? Anfangs standen außer mir nur zwei in der Klasse arbeitende LehrerInnen hinter dem Modell. – Das hat sich inzwischen gründlich geändert. Nachdem die Oberstufenreform in Kraft getreten ist und mit ihr die neue Matura, ist allen klar geworden, daß wir mit unserer Arbeitsweise genau richtig liegen. Und auch wir, die Pioniere, konnten unsere Probleme untereinander mit Hilfe einer Balint-Gruppe klären, die Frau Dir. Hirsch für uns nach hartnäckigen Bemühungen vom Stadtschulrat Wien organisieren konnte. Trotzdem ist zu den Problemen mit dem Lehrerteam später noch einiges zu sagen.

**3.** Problemfeld: Wir erhalten für unsere Arbeit natürlich keine "wissenschaftliche Begleitung". Das wäre aber notwendig, um die eigene Arbeit mit geschulter Hilfe qualifiziert "spiegeln", reflektieren und verbessern zu können. Unsere Teilnahme an einem Forschungsprojekt des Instituts für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung der Universität Wien bietet dafür nur einen unzureichenden Ersatz. Die Zusammenarbeit mit den StudentInnen – und am Rande auch mit dem Projektzentrum des PI Wien – entwickelt sich zwar sehr interessant, aber auch konfliktreich und mühsam.

**4.** und wichtigstes Problemfeld sind natürlich die Schülerinnen. Das BRG IX ist eine ganz normale Wiener "Vorstadtschule". Unser Einzugsgebiet sind die Wiener Bezirke 2, 20, 9 und – in geringem Ausmaß – 19. Unsere Oberstufen-SchülerInnen sind gewöhnlich keineswegs eine "Elitetruppe", mit der LehrerInnen problemlos glänzen und tolle Dinge zustande bringen könnten. Die AHS-Matura ist für unsere SchülerInnen keineswegs der Bildungsweg, den in erster Linie die sogenannten "besonders Begabten" wählen, obwohl sich auch das inzwischen schon wieder zu ändern scheint. Der Trend ist bekannt: "VorzugsschülerInnen" pflegen auch uns nach der 4. Klasse scharenweise zu verlassen und in die BHS abzuwandern. Im Schuljahr 1989/90 jedenfalls war das bei uns so, und in der 5.B-Klasse des neuen Wirtschaftskundlichen RG fand sich eine ziemlich problematische, zusammengewürfelte Schar von Burschen und Mädchen zusammen, von denen nur ganz wenige diesen Klassenzug aus Interesse am Schulversuch gewählt hatten. (Auch das war übrigens heuer schon anders!)

Die Kinder waren zusammengewürfelt aus drei vierten Klassen, die meisten von ihnen waren "Unentschlossene" ohne klare Bildungsvorstellungen, die überdies auch wohl den alten Vorstellungen von der "Knödelakademie" anhängen, in der man leicht zu einem Maturazeugnis kommt.

Insgesamt hatte die Klasse 26 (15 weibliche) SchülerInnen. Drei von ihnen wollten nur die Schulpflicht beenden und anschließend eine Lehre antreten. Zwei Mädchen – von denen sich eine gut entwickelt – kamen von einer Hauptschule. Und schließlich wurden unserer Klasse fünf Repetenten zugewiesen, von denen zwei schon zum zweiten Mal eine Klasse wiederholen mußten. Und diese beiden haben uns allen dann das Leben gehörig schwer gemacht, und nicht zuletzt natürlich auch sich selber. Mit dieser Schar schwieriger und zum Großteil wenig motivierter Halbwüchsiger begannen wir also unsere ehrgeizige Arbeit. Vom ersten Tag an hatte ich als Klassenvorstand – unterstützt mit großer Energie und Kompetenz von zumindest einer Kollegin – den Anspruch, soziale Prozesse in der Gruppe, Konflikte unter den Schülern und Schülerinnen ebenso wie von seiten der jungen Leute gegenüber Schule und Lehrern ernst zu nehmen und nicht disziplinar unter den Tisch zu fegen. Wir mußten allerdings schnell lernen, daß wahrgenommene und zur Sprache gebrachte Probleme dann auch Aufmerksamkeit beanspruchen und Zeit kosten. Wir haben in der Klasse Stunden und

### Verstärkte Einbeziehung von Lehrausgängen in den Schulalltag – Prinzip "Offene Schule"

Wir denken dabei an den Besuch von Einrichtungen, Veranstaltungen, Vorträgen, Initiativen verschiedenster Art, die den vier typenbildenden Gegenständen Gg, PE, BI und HÖ jeweils schwerpunktmäßig zugeordnet werden können. Nicht nur das besonders Wertvolle der authentischen Information "vor Ort" soll den SchülerInnen dabei vermittelt werden, sie sollen vielmehr auch Gelegenheit erhalten, das soziale Verhalten von Gruppen und Institutionen verschiedenster Art zu beobachten, zu studieren und zu kritisieren. Wir erwarten uns von dieser Arbeit wichtige und fruchtbare Erfahrungen über Hintergründe und Ablauf von Entscheidungsprozessen in der Öffentlichkeit.

Wichtig ist uns die sorgfältige Vorbereitung, Durchführung und nachträgliche Aufarbeitung der Lehrausgänge in Arbeitsgruppen. Wo es irgend möglich ist, sollten die Lehrausgänge dokumentiert werden (Photos, Berichte, Interviews, Videofilme usw.).

Stunden einfach nur miteinander gesprochen. Es ging darum, zuhören zu lernen, sich selber einbringen zu lernen, den Mut erwerben, sich zu exponieren statt – wie gewohnt und mühsam erlernt – innerlich den Vorhang herunterzulassen und in Schweigen zu versinken – oder eben loszubrüllen und um sich zu schlagen wie ein Berserker. Im Laufe dieser vielen langen Gespräche haben wir alle einander ziemlich gut kennen und verstehen gelernt. Und heuer ist es auch keine Frage mehr, daß die viele Arbeit Früchte getragen hat. Die Klasse ist zwar immer noch "ein sehr eigenwilliger Haufen", wie ich sie liebevoll zu titulieren pflege, und es geht oft heiß und auch rauh her, aber das finde ich im Grunde garnicht übel. Übel allerdings war, was zu Beginn des 2. Semesters im vergangenen Schuljahr passiert ist. Gerade das aber möchte ich an dieser Stelle erzählen, weil ich dabei meine Ohnmacht als Mensch im Rahmen einer öffentlichen Institution erfahren habe.

Mit zwei der Burschen, eben jenen, die zwei Jahre älter waren als die anderen und schulbekannt als "schwierig", sind auch wir nicht zurechtgekommen, – ich nicht, sollte ich wohl besser sagen. Immer wieder gerieten die beiden in Clinch mit einzelnen LehrerInnen, setzten entweder nicht tolerierbare Aktionen oder schwänzten ständig den Unterricht. Alles Reden nutzte nichts. Sie brachten beide alte, eingeschleifte Verhaltensauffälligkeiten in die Klasse mit, die wir nicht verursacht hatten und die wir mit unseren beschränkten Mitteln nicht lösen konnten. Das stellte sich aber natürlich erst nach Wochen und Monaten heraus, und inzwischen hatten Kinder und LehrerInnen bereits viel an Engagement in die Burschen investiert. Die Mitschüler mochten die beiden gern, vor allem einige Mädchen setzten sich sehr für sie ein. Aber die Burschen konnten einfach nicht arbeiten, sie wollten auch nicht. Sie haßten die Schule und beanspruchten gleichzeitig von den Lehrern alle Geduld, Liebe und Aufmerksamkeit, die sie von den Eltern nicht bekamen. Sie blockierten durch ihr Verhalten jeden Arbeitsprozeß, es ging einfach nicht, und im Abstand von einigen Wochen meldeten schließlich beide Elternpaare ihre Söhne auf meine Veranlassung von der Schule ab. Das war schlimm. Mein Verhalten verstörte die Kinder. Einige weinten und hatten auch selbst das Gefühl, versagt zu haben. Meine Beziehung zur Klasse wurde bis in den Kern gestört. Sie vertrauten mir nicht mehr und bekamen Angst vor mir. Plötzlich repräsentierte ich für sie alles, was sie an der Schule haßten – und natürlich haßte ich mich selbst für die Rolle, die zu spielen ich mich gezwungen sah.

## Einige Schwerpunkte, die wir im Schuljahr 1989/90 erarbeitet haben

**1. Themenkreis: GENFORSCHUNG – WIE DIE WISSENSCHAFT AUF INDUSTRIE UND ALLTAG EINWIRKT.** Veranstaltungen: Besuch im Biozentrum der Universität Wien, Demonstration der Gefahr einer "Forschung im Hinterzimmer" aus rein finanziellen Erwägungen; – Vortrag eines weiteren Fachmanns zum Thema "Gentechnologie in der Landwirtschaft"; Rollenspiele zur Problematik von Leihmüttern, In-vitro-Fertilisation und Abtreibung; Fachliteratur, Diskussion von Abschlußproblemen (Menschenrechte – Recht auf Leben usw.).

**2. Themenkreis: FLÜCHTLINGE, GASTARBEITER, VOLKSGRUPPEN IN ÖSTERREICH.** Aus aktuellem Anlaß (Herbst 1989!) befaßten wir uns besonders intensiv mit Ursachen, Hintergründen und Medienberichterstattung über die einsetzende große Fluchtbewegung aus den in Auflösung befindlichen "Ostblockstaaten" und mit der wachsenden Ausländerfeindlichkeit in Österreich; u.a. gründeten wir eine "Initiative gegen den Fremdenhaß", die von einer anderen Klasse der Schule aufgegriffen und weitergeführt wurde. Besuch einer "Zigeuner"-Ausstellung in DÖW, Information über die "Zigeuner"-Siedlung in Oberwart und Lektüre einiger Texte zum Thema ("Abschied von Sidonie" und "Wir leben im Verborgenen"). *Vgl. den Artikel von R. Halbkram in diesem Heft.*

**3. Themenkreis: DIE INDUSTRIEGESELLSCHAFT –** Entstehung, Auswirkungen auf die von ihr abhängigen Menschen, Veränderung des Begriffs der Arbeit, Wohnformen und Zerstörung der Umwelt. Veranstaltungen zum Thema: Exkursion zu ehemaligen Industriestandorten im südlichen Wiener Becken, Besuch der Ausstellung "Magie der Industrie" in Pottenstein mit anschließender Aufarbeitung des Erlebten anhand von Katalogen und dem Buch "Das totale Ensemble"; Führung durch den "Wirtschaftspfad" im Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum; Besuch der Ausstellung "Adolf Loos und die Siedlerbewegung".

**4. Themenkreis: BEHINDERTE IN DER GROSSTADT.** Veranstaltungen zum Thema: Lehrausgänge in Behindertenheim und Sonderschule, dreitägige Teilnahme einer Schülerinnengruppe am dortigen Unterricht, Workshop mit zwei Musiktherapeutinnen in der Klasse.

**Zwei Projekte:** mit einer Intensivphase von je drei bis vier Tagen kamen dazu:

1.) SS 1989/90: "DIE KROATISCHE VOLKSGRUPPE IM BURGENLAND" mit Exkursion nach Großwarasdorf.

2.) "VERKEHR" in vier Arbeitsgruppen: Schifffahrt, Schiene, Straße und Flugverkehr mit zahlreichen Exkursionen und Lehrausgängen im 1. Semester 1990/91; beide Projekte wurden begleitet von einer Forschungsgruppe des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.

Diese Zusammenstellung ist unvollständig.

Im Freifach Medienerziehung, an dem fast die halbe Klasse teilnahm, suchte R. Halbkram gleichzeitig ein Team für einen Spielfilm. Die Gruppe wollte an einem Wettbewerb des Kulturservice teilnehmen. Im Gespräch äußerte ich die Idee, sie könnten doch diese Vorfälle in der Klasse zum Thema nehmen, einen Film daraus machen, und hätten dadurch vielleicht die Möglichkeit, Frust und Zorn schöpferisch zu verarbeiten. – Und das Unglaubliche geschah: Sie akzeptierten die Idee, machten mit Hilfe ihrer Lehrerin und des Medienzentrums einen Film, dem sie den Titel "*I did it my way*" gaben, fuhren mit dem Ergebnis zu den Welser Filmtagen und machten dort den 2. Preis!

Auch die beiden Burschen fanden – teilweise mit unserer aktiven Unterstützung – sinnvolle Ausbildungsplätze, der eine in einer anderen Schule, der andere in einer Lehre. Letztendlich haben wir so den schwersten Konflikt des vergangenen Schuljahrs doch noch sinnvoll bewältigt. Das Verhältnis zwischen mir und den SchülerInnen beginnt sich auch wieder zu entspannen. Nach und nach begreifen sie das Geschehene, und heuer ist die Klasse auf dem besten Weg, ein echtes Arbeitsteam zu werden.

Mir ist dabei allerdings auch noch etwas anderes klar geworden. Wenn man sich im Rahmen einer öffentlichen AHS in der Oberstufe ernsthaft auf soziale Lernprozesse einläßt und auf offenes Austragen von Konflikten, dann geht man ein Risiko ein. Man hat es nicht mehr mit Kindern, sondern mit Jugendlichen zu tun, die sich in schwierigen Entwicklungsphasen befinden. Bei uns kam noch erschwerend hinzu, daß der Großteil der Klasse mit solchen Lernformen keinerlei Erfahrung hatte. Vor allem aber waren einige unser LehrerInnen ganz sicher überfordert, und damit komme ich noch einmal kurz zum "Problemfeld LehrerInnenteam" zurück. Daß wir mit unserer Art zu arbeiten mit dem Schulversuch richtig liegen, das wird uns allen immer klarer. Es steht außer Zweifel, daß die Jugendlichen auf diesem Weg die Chance zum Erlernen von mehr sozialer Kompetenz und mehr Handlungsfähigkeit erwerben. Ebenso steht aber außer Frage, daß LehrerInnen, die so arbeiten wollen, viel stärker gefordert werden als in den herkömmlichen Formen des Oberstufenunterrichts. Um ihrer Aufgabe gewachsen zu sein, benötigen sie eine andere und bessere Ausbildung. Vermitteln und Weitergeben kann man nur solche Fähigkeiten, über die man selber zumindest ansatzweise verfügt. – Aber das ist, meine ich, wieder ein anderes Thema.

Berichte von SchülerInnen

Arbeit in der Sonderschulé

Am Anfang hatte ich irgendwie Angst. Es war sicher gut, daß wir am ersten Tag zu den kleineren Kindern gingen. Ich war in der ersten Klasse. Die kleinen Kinder sind auf mich zugegangen, haben nach meinem Namen gefragt und mit mir geredet. Ich habe es auch toll gefunden, daß die Erzieherinnen mir etwas zugetraut und mir die Kinder anvertraut haben. Sie zeigten mir die Übungen, die ich mit ihnen machen soll. Am zweiten Tag war ich mir nicht sicher, ob ich am nächsten Tag überhaupt noch hingehen würde, weil ich an diesem Tag keine sehr guten Erfahrungen gemacht habe. Doch die beiden Zivildienen haben mich wieder aufgeheitert und sagten mir, daß ich mir nichts daraus machen soll, wenn mich manche beschimpfen. Im Laufe des 3. Tages befreundete ich mich mit einigen Kindern. Mit den Älteren war es aber nicht so leicht zu reden. Doch nach einer halben Stunde war die Mauer zwischen uns überwunden und wir unterhielten uns und spielten miteinander "Ball über die Schur". – Ich hatte aber auch manchmal das Gefühl, daß die Kinder sich durch uns in ihrer Idylle gestört fühlten. Ich hatte das Gefühl, daß sie uns haßten, weil wir gesund sind. – Für mich waren die drei Tage eine wichtige Erfahrung und ich finde jetzt an Behinderten nichts Besonderes mehr. Man kann mit ihnen ganz normal umgehen, sie sind nicht viel anders als wir.



Arbeit in der KUGA Großwarasdorf, Mai 1990

## **Interviews in Großwarasdorf/Veliki Boristof (Gruppe "Alte Menschen")**

Anfangs war ich skeptisch, weil ich glaubte, daß uns die alten Leute keine Auskunft geben wollten oder einfach weitergehen bzw. die Tür zuknallen. Aber so war es gar nicht. Alle Leute waren sehr lieb und höflich. Sie glaubten anfangs, daß wir auch kroatisch sprechen, aber als sie merkten, daß es nicht so ist, sprachen sie sofort deutsch.

Wir mußten nicht lange Reden halten. Wir sagten ganz kurz, wer wir sind, was wir wollen, woher wir kommen, was wir vorhaben, und gleich waren sie freundlich und halfen uns. Ehrlich gesagt, habe ich es mir nicht so vorgestellt. Es ist viel besser gekommen, als ich geglaubt hätte.

Die alten Leute, die in G. leben, sind eher zurückgezogen und haben Angst vor Neuem. Deshalb mögen sie wohl auch die KUGA nicht, aber sie geben keinen deutigen Grund an. (KUGA = Kulturzentrum)

Ich finde, daß die alten Menschen überraschend offen waren und ihre Meinungen gesagt haben, sie sind bereit gewesen, mit fremden Leuten zu reden. Trotzdem hatten einige Angst zu sagen, daß sie Kroaten sind. Vielleicht würde man sie dann ausspotten ...

---

## **Über das Arbeitsklima in der eigenen Gruppe**

Ich war mit dem Verhalten der Leute in meiner Gruppe sehr zufrieden. Ich hätte nicht geglaubt, daß alle, wirklich alle so aktiv mitarbeiten würden. Es gab ohnedies fast keine Verständigungsschwierigkeiten. Vielleicht ein bißchen ganz am Anfang. – Eigentlich wäre es mir egal gewesen, welches Thema wir zum Projekt genommen hätten, Hauptsache, die Zusammenarbeit stimmt. – Ich denke, ich habe mich sehr eingesetzt, aber nur, um einmal zu sehen, wie es wäre, wenn ich am Unterricht aktiv teilnehmen würde. Auf die Dauer, über Jahre hinweg, würde ich das nicht aushalten. Nicht, weil ich zu schwach dazu wäre, sondern nur rein vom Willen her. Das Projekt war ja auch sehr kreativ gestaltet, gegenüber dem anderen Unterricht. – Es gab nur zwei Dinge, die mir nicht gefielen: Leute, die Ideen stehlen, und wenn jemand etwas total Unnötiges tut, was leider oft der Fall ist.

---

## **So ein Chaos!**

Es begann schon in der ersten Stunde, als wir mit dem Projekt so richtig anfangen. Wir mußten aufzeigen, in welche Gruppe wir wollten. Ich zeigte bei "Flugverkehr" auf, aber weil da schon so viele Leute waren, wurde ich einfach zum "Schiffsverkehr" eingeteilt. Zum Glück interessierte mich dieses Thema auch ein bißchen. Mir war am Anfang überhaupt nicht klar, was wir tun sollten, bis mir in der Gruppe gesagt wurde, wir würden jetzt Briefe an Schiffshäfen schreiben. Als wir die Adresse und unsere Bitte schrieben, fühlte ich mich überflüssig. Bei den Fragen konnte ich schon etwas mehr helfen. Als wir eines Tages in der Bibliothek waren, dachte ich mir, jetzt werde ich viel helfen und mitarbeiten, aber ich wußte

eigentlich nicht, was ich tun sollte, weil die anderen schon alle Aufgaben übernommen hatten. An einem anderen Tag ging fast alles gut. Wir waren an der Arbeit, unsere Informationen zusammenzufassen und dies dann schön zu schreiben. Dafür hatten wir vier Stunden Zeit. Dabei hatte auch ich genügend Arbeit. In der 5. Stunde mußten wir uns alle in der Klasse treffen. Wir hätten noch genügend zu tun gehabt, aber ich dachte mir, nun gut, jetzt werden wir wohl erfahren, was die anderen Gruppen gemacht haben. Aber als wir in die Klasse kamen, da war nichts. Jeder saß oder stand nur herum. Ich setzte mich auf meinen Platz und fadisierte mich. Erst in der letzten Stunde wurden wir über die Ereignisse der anderen aufgeklärt. – Das waren einige Beispiele, wo ich nicht wußte, was ich tun soll, oder wo ich dachte, das Projekt sei ein totales Chaos.

---

### **Nachlese ("Verkehrsprojekt")**

Ich sitze jetzt bei meiner Schreibmaschine und habe gerade eine Schularbeit fertiggetippt. Und wie ich so über die Projektstage nachdenke, fallen mir einige "Fehler" auf.

Zum Beispiel bei der Organisation: Manchmal ist es richtig "drunter und drüber" gegangen mit unserer Zeitplanung. Wir haben schon so schön viel Material gesammelt, etliche Reisebüros geplündert und die niederländische Handelskammer um sechs oder sieben Bücher ärmer gemacht, und waren gerade richtig schön in der Arbeit, ich glaube, es hat allen Spaß gemacht, da haben wir in die Klasse müssen und sind dort dann mehr oder weniger gelangweilt herumgesessen. Ich glaube, solche Situationen hätte man leicht vermeiden können. Was ich an der Koordination kritisieren möchte ist, daß wir zwar immer alle da waren, die Arbeit untereinander aber nicht gleichmäßig verteilt haben. Das kam sicher vor allem daher, daß wir drei dominierende Leute in der Gruppe gehabt haben. Die haben dann, weil sie sich für das Resultat verantwortlich fühlten, fast immer auch die Initiative ergriffen und den anderen kaum Möglichkeit gelassen, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen zu verwirklichen. Das betrifft, glaube ich, zu einem großen Teil mich selbst.

---

### **Innerer Monolog: Interviews (Erfahrungen der Gruppe "Flugverkehr")**

Es war ein Mittwoch, und wir gingen gerade alle wieder in die Schule zurück. Steffi, Nadine und ich waren Interviews machen und hatten eigentlich nicht das erreicht, was wir eigentlich erwartet hatten. Eigentlich waren wir ziemlich wütend. Als wir losgegangen waren, waren wir anfangs gut aufgelegt. Wir gingen zuerst auf den Schwedenplatz. Nacheinander befragte jeder von uns die Leute (wir hatten uns natürlich Fragen vorbereitet und aufgeschrieben), und einer von uns schrieb die Antwort auf. Wir gingen auf eine ältere Frau zu, und Nadine fragte sie so höflich wie möglich: "Entschuldigen Sie bitte, dürfen wir vielleicht ein Interview mit Ihnen machen, oder haben Sie gerade keine Zeit für uns?" Die Frau antwortete, sie hätte zwar Zeit, aber keine Lust. Das war natürlich nicht besonders nett von ihr. Ich

glaube, in dem Alter, in dem wir jetzt sind, ist es nicht leicht, mit Erwachsenen auszukommen. Ich denke, das ist so: Je kleiner die Kinder sind, umso mehr werden sie beachtet, weil sie natürlich noch süß und herzlich sind. Ab 18, wenn man anfängt zu studieren, beginnen auch die Erwachsenen einen ernst zu nehmen. Aber dazwischen, ich denke, im den Alter zwischen 12 und 18, ist es besonders schwer für Jugendliche, anerkannt zu werden.

Als ich vor dem Interview über dieses Problem nachdachte, glaubte ich, es würde mir nichts ausmachen, wenn mich irgendeine x-beliebige Frau nicht ernst nimmt, aber als es dann passierte, war ich ziemlich enttäuscht. Wie können die Menschen das mit uns machen? Die glauben wahrscheinlich, wir sind alle so wie die Leute vom Karlsplatz, die von Drogen abhängig sind. Sie glauben wahrscheinlich, sie sind alle besser als wir, weil sie schon viel Geld haben und Ansehen. Vielleicht sogar Macht. Aber wir wollten ja nicht mehr von ihnen, als daß sie uns ein Interview geben. Doch die meisten schauten uns abwehrend an und gingen weiter, ohne zu antworten. Wenigstens "nein" hätten sie sagen können!

Es ist ja klar, daß wir anfangen, böse zu werden und zu den nächsten, die unfreundlich waren, ziemlich frech geworden sind. Und nach einer Weile setzten wir uns erschöpft hin und redeten darüber.

Ich glaube, es könnte mehrere Ursachen haben, daß sie uns so abwehrend behandeln: Entweder sie werfen uns in einen Topf mit Drogenabhängigen und mit arbeitsscheuen Jugendlichen. Oder wir sind ihnen einfach egal. Oder die dritte Variante könnte noch sein, daß sie Angst vor uns haben. Ich habe es auch öfter schon erlebt, daß ältere Leute wegen einer größeren Gruppe Jugendlicher die Polizei geholt haben, obwohl die Jugendlichen nichts Böses im Sinn hatten. Sie freuten sich nur, eine Gruppe, eine Gemeinschaft zu sein und zogen, zwanzig Leute, durch die Straßen. Die Leute holten auch damals nur deshalb die Polizei, weil sie Angst hatten. Und vielleicht hörten sie uns auch deshalb nicht zu, weil sie Angst hatten. Vielleicht ist alles Gerede von Geld und Macht nur eine Maske, um nicht zugeben zu müssen, daß sie mit Jugendlichen in unserem Alter nicht zurechtkommen?

Und dann kam mir etwas in den Sinn: Würde ich auch einmal so über Kinder von 12 bis 18 denken? Würde ich auch einmal vor ihnen Angst haben? Ich glaube, wenn ja, werde ich mich selbst daran erinnern, daß jeder einmal jung ist und eben auch ich es einmal war - so wie ich es jetzt gerade bin -, und ich werde so versuchen, die Kinder zu verstehen.

---

### **Interviews auf der Straße:**

Das Verhalten der Befragten: Die eher jüngeren Leute waren ziemlich freundlich und versuchten die Fragen sinnvoll zu beantworten. Die älteren Leute aber reagierten unterschiedlich:

*Frauen:* Hier stießen wir oft auf Ablehnung (Ausreden wie z.B.: "Keine Zeit, keine Lust" etc.)

*Männer:* Sie beantworteten uns freundlich und ehrlich alle Fragen und begründeten sogar ihre Argumente.

Wir hatten das Gefühl, daß die Leute nicht genug informiert waren, um die Fragen ausführlich zu beantworten, doch einige Personen begründeten ihre Antwort bezüglich ihrer privaten und persönlichen Umstände (z.B.: Wohnort, Beruf oder ähnliches). Über die Umweltverschmutzung hatten alle einen festen Standpunkt: Das Auto verschmutzt die Umwelt vielmehr, weil das Flugzeug nicht so oft gebraucht wird und mehr Personen faßt. Oder: Das Flugzeug verschmutzt die Umwelt, es ist viel größer und verbraucht somit auch viel mehr Sprit.

Die Erfahrung, die wir bei den Geschäftsleuten machten, war folgende: Man konnte aus ihren Meinungen heraushören, daß sie nur an ihren eigenen Nutzen Interesse hatten, und versuchten die Umweltverschmutzung durch die Flugzeuge zu verdrängen. Sie machten für alles die Autos verantwortlich.

Wir glauben zwar, daß die meisten Leute über die Fragen nachdachten, aber daß sie es danach gleich wieder vergaßen, daß sie auch vorher dieses Problem nicht so ernst nahmen. Die Antworten waren daher keine richtigen, überdachten Standpunkte, sondern eher flüchtige Einfälle, die sofort wieder verworfen wurden.

Die Menschen hätten beim nächsten Interview sicher etwas ganz anderes geantwortet. Deshalb versuchten wir ja auch möglichst viele Geschäftsleute zu befragen, doch auch diese waren zu sehr gestrebt, um auf unsere Fragen sinnvolle Antworten zu geben.

Irmgard Kügler, Bundesrealgymnasium IX, Glasergasse 25, 1090 Wien

# Menschen auf der Flucht

Bericht über ein Unterrichtsprojekt an einer 2. Klasse AHS

Die heutige 3.A-Klasse ist jene Klasse, mit der wir am BRG IX im Schuljahr 1988/89 das Unterrichtsmodell "Soziales Lernen" begannen. Soziales Lernen, definiert als Änderung des Verhaltens im Umgang mit Menschen (Ruth Mitschka), war für uns LehrerInnen mit ein Grund bei der Themenfindung "Menschen auf der Flucht". Selbstverständlich spielten die Veränderungen in Osteuropa dabei die primäre Rolle. Als wir im Schuljahr 1989/90 den SchülerInnen den Vorschlag machten, das Thema projektorientiert und fächerübergreifend erarbeiten zu wollen, fand es großen Anklang.

Ziele des Projektes waren in erster Linie die Sensibilisierung für damalige hoch aktuelle Fragen der Flüchtlingspolitik, die Auseinandersetzung mit den Medien, sowie die Aufarbeitung historischer Fluchtbewegungen. Das sehr umfangreiche Projekt erstreckte sich über das gesamte Schuljahr; wir hatten ständig jede Menge damit zu tun, das, was sich tatsächlich dazu abspielte, aufzuarbeiten. Von den Unterrichtsfächern konnten sich besonders gut folgende Gegenstände einbringen: Deutsch, Englisch, Geschichte, Geographie, Religion, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Musik.

## ABLAUF DES PROJEKTS:

In gemeinsamen LehrerInnensitzungen (innerhalb des Unterrichtsmodells "Soziales Lernen" gab es einmal im Monat einen fixen Termin mit Dr. Ruth Mitschka) diskutierten wir lange darüber, wie wir ins Thema einsteigen könnten. Wir entschieden uns dafür, ausgehend von den historischen Fluchtbewegungen zur eigentlichen aktuellen Flüchtlingspolitik überzuleiten.

So wurde z.B. im Religionsunterricht die Unterdrückung der Israeliten

und der Auszug aus Ägypten behandelt, im Fach Englisch die Flucht der "Pilgrims Fathers" nach Amerika; in Geschichte beschäftigten wir uns mit den durch die Völkerwanderung ausgelösten Fluchtbewegungen, mit der ersten großen Massenflucht der Hugenotten, mit den Fluchtbewegungen während der NS-Zeit (mit dem Schwerpunkt des Exilantentums), sowie mit der Flucht der Boat-People aus Vietnam, der des Dalai Lama und der Palästinenser. Im Deutschunterricht ging es in der ersten Phase besonders um die Dokumentation all der in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erarbeiteten Ergebnisse. Berichte wurden verfaßt, Erzählungen geschrieben, Rollenspiele durchgeführt, Plakate angefertigt.

Die SchülerInnen waren bis zu dem Zeitpunkt bereits so weit sensibilisiert, daß die Fragen, wer ein Flüchtling ist, warum immer wieder Menschen flüchten und auch heute noch flüchten, selbständig erarbeitet werden konnten. Angeboten und gemeinsam diskutiert wurden dazu Materialien aus der Allgemeinen Menschenrechtserklärung. (In dem Zusammenhang luden wir einen Mitarbeiter von amnesty international ein, um den SchülerInnen die Verstöße gegen die Menschenrechte, wie Folterungen und die Problematik von Todesurteilen usw. bewußt zu machen.)

Innerhalb des Themenkreises Allgemeine Menschenrechte wurde die Frage der "Flüchtlingshilfe" besonders in den Vordergrund gestellt. Die gleichzeitige Aktualität (November 1989!) machte die SchülerInnen sehr betroffen, standen doch tagtäglich jede Menge Berichte dazu in den Zeitungen. Sehr schnell erkannten sie, daß es wohl nicht genügt, sich rein intellektuell mit der Thematik auseinanderzusetzen. Sie äußerten selbst den Wunsch, den Flüchtlingen zu helfen. Deshalb organisierten wir gesamtschulisch für das Flüchtlingslager Traiskirchen eine Sammlung (nach Absprache mit der Lagerleitung wurden besonders folgende Dinge benötigt: Spielsachen, Männer- und Babykleidung, sowie Geldspenden). Die Sammlung war ein voller Erfolg. Alle SchülerInnen, aber auch LehrerInnen des BRG IX beteiligten sich. An der Stelle möchte ich es nicht versäumen, mich besonders bei Kollegen Heinz Leupolt für seine Hilfe zu bedanken. Mein Dank gilt auch den Eltern unserer Schule, die am "Tag der offenen Tür" insgesamt über 3.000,-- Schilling spendeten. Mit dem Geld kaufte die Sozialarbeiterin aus Traiskirchen Turnbekleidung und Turnschuhe für die Flüchtlingskinder.

Ende November machten wir eine Exkursion ins Flüchtlingslager Traiskirchen. Ein Schüler schreibt dazu folgendes:

*Für den 27.11.1989 war von der Schule aus eine Exkursion nach Traiskirchen geplant. Mit der Badner Bahn kamen wir direkt dorthin. Wie sollten dort auch Interviews mit den Flüchtlingen durchführen, worauf wir, Michi, Alex und ich, gut vorbereitet waren, doch wegen Zeitmangels mußte es entfallen. Zuerst besuchten wir eine Art Konferenzzimmer. Ing. Fischer und Frau Eva Brezovich erzählten uns vieles über das Flüchtlingslager. Zum Beispiel, daß die Flucht legal oder illegal sein kann, daß 25-27% aller Flüchtlinge auch als solche anerkannt werden, daß es viele Wirtschaftsflüchtlinge gibt, daß seit neuestem keine Polen mehr aufgenommen werden, über die Geschichte des Lagers, daß Traiskirchen nur ein Übergangslager sei und vieles mehr. Auch unsere Fragen wurden beantwortet. Nach ca. einer Stunde machten wir einen langen Führungsrundgang. Wir kamen in die Küche, ins Lagerhaus, ins Speisezimmer und sahen uns auch einen modernen Wohnblock für die Flüchtlinge an. In der Küche erfuhren wir, daß z.B. pro Tag 700 kg Kartoffel verbraucht werden und daß bei der Erstellung des Speiseplans auf die Moslems Rücksicht genommen wird. Nach der Führung war es halb ein Uhr. Da die Rückfahrt etwa eine Stunde dauerte, mußten wir los. Mein erster Eindruck ist recht gut, doch manche Türen werden nicht umsonst für uns geschlossen geblieben sein.*

Als die Schüler viel später durch die Medien erfuhren, daß die Lagerleitung eventuell Geld unterschlagen haben soll, waren sie zutiefst empört darüber. In den Monaten November/Dezember, als die großen politischen Veränderungen einsetzten, erarbeiteten sie im Geographieunterricht folgende Übersicht:

Angesichts der zunehmenden Ausländerfeindlichkeit in Österreich wurde von Kollegin Irmgard Kügler eine "Initiative gegen den Fremdenhaß" organisiert, der wir uns anschlossen. Mit ihrer Hilfe fertigten die Schüler und Schülerinnen Stickers mit der Aufschrift "Ich mag AusländerInnen" an. Als im Frühjahr 1990 in den Medien die bewußt angstmachende Schreckensmeldungen (z.B. 500.000 rumänische Flüchtlinge stürmen auf Österreich zu ...) tagtäglich der Öffentlichkeit suggeriert wurden, und gleichzeitig auch die für Österreich traurige und beschämende Flüchtlingspolitik (5.000,- Schilling-Sperre; Kaisersteinbruch) in ihrer Tragweite kaum mehr faßbar war, bereiteten wir uns auf die Durchführung von Interviews vor. In der Mappe "Interkulturelles Lernen" befinden sich dazu ausgezeichnete Materialien (Durchführung von Interviews; Wie bereite ich mich vor? Was muß ich beachten?). Gekennzeichnet mit unseren Stickers verbrachten wir einen ganzen Vormittag auf den Straßen des 9. Wiener Gemeindebezirkes, um die Befragungen durchzuführen.

## VERÄNDERUNGEN VON OST UND WEST

*vor einigen Monaten:*

### WEST

Mehr-Parteiensystem  
freie Bauern  
Meinungsfreiheit  
(Pressefreiheit)  
freie Wahlen  
Religionsfreiheit  
freie Marktwirtschaft  
Angebot und Nachfrage

### OST

Ein-Parteiensystem  
Kolchose-Bauern  
keine Meinungsfreiheit  
(keine Pressefreiheit)  
keine freien Wahlen  
beschränkte Religionsfreiheit  
Planwirtschaft  
Fünf-Jahresplan

*heute:*

alles beim Alten

Mehr-Parteiensystem  
freie Ausreise  
Kolchose-Bauern  
Meinungs-Pressefreiheit  
freie Wahlen  
teilw. Religionsfreiheit  
Bestrebungen zur freien Markt-  
wirtschaft

Die SchülerInnen, aufgeteilt in Gruppen, interviewten ca. 60 Passanten. Die Auswertung der Ergebnisse wurde in den folgenden Deutschstunden durchgeführt. Insgesamt zeigte sich folgendes Bild: Der Großteil der Befragten äußerte sich positiv, einige jedoch bekundeten lautstark ihren Fremdenhaß. Einige typische Interviewausschnitte belegen dies:

Frage: *Wie stehen Sie zum Thema "Ausländer"?*

Herr (ca. 50 Jahre): *Österreich ist so gut wie überfüllt. Es herrschen menschunwürdige Zustände. Der Staat kann aber nichts dafür.*

Frage: *Würden Sie Ausländer aufnehmen?*

Herr: *Die Menschen im Land sind nicht so aufnahmebereit. Der Staat muß gegen den Strom etwas tun.*

Interessant bei nur diesem kurzen Ausschnitt ist, daß die SchülerInnen nach einer eindeutig gestellten Frage keine wirklich ehrliche Antwort bekamen. Viele Befragte versuchten sich durch derartige sprachliche Manöver der Mitverantwortung zu entschuldigen.

Eine Frau, die selbst während der Polenkrise nach Österreich kam und

Arbeit und ein Zuhause fand, meinte zur Visumpflicht für Rumänen folgendes: *"Die Rumänen sind sehr arm. Ich verstehe es, wenn sie nach Österreich wollen. Andererseits sollten sie sich in ihrem Land etwas aufbauen. Wenn wirklich einmal zu viele Ausländer kommen, dann ist es schlecht für Österreich."*

Wir kennen das interessante Phänomen, daß öfters Angehörige einer Minderheit die Identität bewußt verschweigen. Die befragte Frau gibt zwar zu, selbst Ausländerin zu sein, fürchtet sich jedoch besonders vor dem in den Medien angekündigten Flüchtlingsstrom. Ein Passant, der zum Thema "Ausländer" befragt wurde, meinte, daß man ihn lieber damit in Ruhe lassen sollte, denn er brauche "demnächst Handgranaten"!! Daß Gott sei Dank nicht alle Interviewpartner so negativ gegenüber der Thematik eingestellt waren, sollen die folgenden Interviewausschnitte zeigen:

Frage: *Ist es richtig, daß in Kaisersteinbruch 800 Flüchtlinge untergebracht wurden?*

Mann (ca. 40 Jahre): *Nein, es ist nicht richtig; 800 Flüchtlinge sind zu viel für so einen kleinen Ort.*

Frage: *Finden Sie die Angst vor der Kriminalität berechtigt?*

Mann: *Nein.*

Frage: *Was sagen Sie zur Visapflicht?*

Mann: *Es ist eine Notlösung, aber für längere Zeit bin ich dagegen.*

Frage: *Finden Sie es richtig, daß 5.000,- Schilling bei der Einreise verlangt werden?*

Mann: *Das ist eine Frechheit. Ich finde es unmöglich, ohne Ankündigung an der Grenze 5.000,- Schilling zu verlangen.*

Frage: *Haben Sie ein gutes Verhältnis zu Ausländern?*

Frau (ca. 50 Jahre): *Eigentlich ja, ich mag Ausländer.*

Frage: *Was sagen Sie zum rumänischen Flüchtlingsstrom?*

Frau: *Man sollte sich endlich fragen, warum sie nicht in ihrem Land bleiben wollen. Wenn man mit welchen spricht, sagen sie, daß sie Angst haben. Das sollte doch ernst genommen werden.*

Die SchülerInnen haben für die Projektzeitung in insgesamt 12 Schreibmaschinenseiten die Interviews festgehalten. Zusammenfassend waren sie mit ihrer Arbeit sehr zufrieden.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Aktion gegen den Fremdenhaß besuchten wir mit engagierten SchülerInnen eine Kundgebung in der

Innenstadt zum Thema "Ausländerfeindlichkeit". Flugblätter wie auch Stickers wurden verteilt. Sie waren durchaus bereit, sich für eine Sache voll und ganz einzusetzen. Schließlich hatten auch wir LehrerInnen (I. Kügler und ich) einige Bedenken, mit Schülern dorthin zu gehen. Denn wir wußten ja nicht, ob rassistische Gruppen die Kundgebung stören würden.

Sehr bald darauf bekamen wir viele positive Rückmeldungen von außen, was die Durchführung der Interviews, besonders aber die "Aktion gegen den Fremdenhaß" anlangt. Eine Dame schrieb uns einen Brief, indem sie sich für die Aktion bedankte und noch einmal zum Interview Stellung nahm. Die Volkshochschule Wieden-Margareten-Meidling drückt in einem an uns adressierten Brief "Bewunderung" für die Aktion aus und bot uns Möglichkeiten für Veranstaltungen an. Wir wurden und werden heute noch von der Provisorischen Koordinationsstelle für den künftigen Flüchtlings- und Ausländerrat auf Veranstaltungen aufmerksam gemacht und bekommen regelmäßig Protokolle davon. Auf unsere SchülerInnen, aber, ich gebe es zu, auch auf uns LehrerInnen, wirkte das sehr motivierend.

Was sonst noch alles zum Thema "Menschen auf der Flucht" erarbeitet, organisiert wurde, soll nun kurz beschrieben werden. Als wir im Geschichts- und Deutschunterricht zum Thema Fluchtbewegungen während des NS-Regimes arbeiteten, nützten wir den seit dem Schuljahr 1988/89 bestehenden Briefkontakt zum slowenischen Gymnasium in Klagenfurt in der Form, daß unsere SchülerInnen um Informationen anfragten, die mit der nationalsozialistischen Verfolgung zu tun hatten. Wir erhielten viele Briefe, in denen unsere Brieffreunde ihre Großeltern dazu befragten und uns mitteilten, wie es ihnen ging. Sie erlaubten uns auch, die Briefe in unserer Projektzeitung zu veröffentlichen. Wir bedanken uns nochmals herzlich dafür!

Ein fürs Thema besonders bezeichnender Brief beschreibt ein Erlebnis einer unserer Brieffreunde zum Thema Ausländer: *"Wenn wir Slowenen im Autobus oder anderswo slowenisch reden, sagen manche Leute: Schon wieder Ausländer! Schon wieder Tschuschen! Ich habe so etwas selbst erlebt. Da ich bei einem Schwimmclub bin, habe ich dort viele Freunde. Eines Tages sagte einer zu mir: Was ist ein Tschusch mit einer Orange? Ein Orangentschusch! Er machte viele solche Witze und lachte und lachte ..."*



Bundesrealgymnasium Wien IX  
Wien IX, Glasergasse 25

## AKTION GEGEN DEN FREMDENHASS

Zentrale Schulbibliothek  
1090 Wien, Glasergasse 25  
BRG IX

LIEBE, SEHR GEEHRTE LEUTE, DAMEN UND HERREM!

Die bedrückenden Ereignisse rund um Kaisersteinbruch, wachsende Ausländerfeindlichkeit in der Bevölkerung, ein Landeshauptmann, der von "unzumutbaren Ausländern" spricht, "denen man ihre Abstammung ansieht; ein anderer Landeshauptmann, der sich weigert, Widerstandskämpfer auszuzeichnen; aus der "aufgebrachten Menge" der Ruf "Bringt sie doch nach Dachau!" - und das alles geschieht in Österreich, ohne daß unser aller Aufschrei der Empörung öffentlich hörbar wäre. Wir meinen, die Situation beginnt nicht nur bedrohlich, sondern auch wirklich unerträglich zu werden.

Gegen Rassismus, gegen die Gefahr des Faschismus muß unter uns allen Konsens bestehen, auch quer durch die erfreulicherweise so große Vielfalt politischer Gruppen, Initiativen und Solidaritätsgruppen.

Dieser Konsens, meinen wir, sollte sich jetzt, schnell und gut sichtbar, in der Öffentlichkeit manifestieren. Bei der letzten Bundespräsidentenwahl war das möglich. Wir sollten auch jetzt das Feld nicht den dumpfen Spießherren und HetzerInnen gegen AusländerInnen überlassen! - Sticker und Aufkleber können für viele Leute einen ersten Schritt zur Aufklärung, Solidarisierung und Zivilcourage bilden. Wir werden in unserer Schule jedenfalls so etwas auf die Beine stellen. (In unserem kleinen Rahmen; als "Organisationskontakt" sind wir völlig ungeeignet!) Unser Vorschlag: **KACHT DOCH AUCH SOKAS!**

Klar, daß den meisten von Euch so etwas mit vollem Recht lächerlich erscheint. Aber welche unserer oft schon jahrzehntelangen Bemühungen erschiene angesichts der heutigen Situation nicht lächerlich?

Irgendwie sollten wir einander erkennen können, und für alle sollte sichtbar sein wie **v i e l e** wir sind!

Vielleicht entsteht aus einer solchen lächerlichen Pickerlaktion ein Anfang zu wirksamerem, **gemeinsamen** Auftreten gegen Rassismus und allem, was daraus folgt? **LÄCHERLICH? DER VORKURF TRIFFT UNS NICHT! WAS SOLLT? S E H E N SOLL KAN UNS!**

Mag. Holthaus-Rosenauer

Mag. Andrea Kauer

Mag. Anita Jöchl

... viele, viele andere  
u. Mag. Muggel-Küpfel

Bereits im November, als wir das Flüchtlingslager besuchten, fragten wir, ob es möglich sei, einige Flüchtlingskinder an unsere Schule einzuladen. Wir bekamen die Genehmigung vom Bundesministerium für Inneres und wollten ursprünglich noch vor Weihnachten (im Zuge der damals durchgeführten Sammlung für Traiskirchen) dieses Treffen organisieren. Doch das damals heillos überfüllte Lager brauchte alle Mitarbeiter, und so verschoben wir die Einladung auf kurz vor die Osterferien.

In den beiden Fächern Bildnerische Erziehung und Werkerziehung wurden dafür verschiedenste Spielsachen (Stoffpuppen, Stofftiere, Gesellschaftsspiele, wie Schach u.a. aus Holz) angefertigt. Begrüßungsplakate wurden vorbereitet, in Musik ein Begrüßungslied einstudiert; von den SchülerInnen wurde zuhause fleißig gebacken und gekocht, um für das leibliche Wohl unserer Gäste zu sorgen. Das für mich Schöne an der Sache war, daß die SchülerInnen gerne ihre wirklich schönen, selbst hergestellten Spielsachen unseren Gästen zum Ostergeschenk machten, daß sie sich selbst in die Küche zuhause stellen und vieles an anfallender Arbeit auf sich zu nehmen bereit waren. Wie die SchülerInnen diesen gemeinsamen Vormittag erlebt hatten, zeigt folgender Bericht:

*Schon lange hatten wir vor, Flüchtlingskinder aus Traiskirchen zu uns in die Schule einzuladen. Endlich war es soweit.*

*Am 6.4. standen schließlich fünfzehn Kinder in unserer Klasse. Zuerst begrüßte sie Frau Prof. Halbkram. Zuvor hatten wir bereits Sesseln zu einem Halbkreis aufgestellt und ein Buffet vorbereitet.*

*Die Flüchtlingskinder durften sich einen Platz aussuchen. Sie waren schüchtern und saßen fast alle beisammen. Schließlich erzählten Georgie und Daniela vom Projekt "Menschen auf der Flucht" und erklärten ihnen unsere Plakate. Karina las ihre Erzählung "Roman" vor und dann teilten wir uns in Gruppen auf. Einige Gruppen gingen in die Bibliothek, einige blieben in der Klasse.*

*Wir hatten Gelegenheit, mit den Flüchtlingskindern zu reden. Viele haben uns erzählt, daß sie schon lange im Lager sind, viele sagten, daß sie mit ihren Eltern entweder nach Amerika oder nach Kanada wollen. Einige sagten auch, daß sie gerne in Österreich bleiben wollen. Während wir redeten, machten wir gemeinsam (pro Gruppe) ein Plakat.*

*Als wir uns alle wieder in der Klasse trafen, wurde das Buffet eröffnet. Ein paar Kinder von uns bedienten die Flüchtlingskinder, denn sie trauten sich nicht, selber hinzugehen. Während wir aßen, hatten wir wiederum viel Zeit, um mit den Kindern zu reden.*

*Leider verging dieser gemeinsame Vormittag sehr schnell, und unsere Gäste mußten sich verabschieden.*

*Bevor sie gingen, haben wir ihnen noch selbst gebasteltes Spielzeug als Ostergeschenk überreicht.*

*Wir glauben, sie haben sich darüber sehr gefreut. Uns allen wird dieser Vormittag lange in schöner Erinnerung bleiben.*

Gegen Ende des Unterrichtsjahres beendeten wir das Projekt mit einer Abschlußveranstaltung mit Dr. Heinz Faßmann vom Institut für Demographie. Über den Kulturservice luden wir ihn am "Tag des Flüchtlings" zu einer abschließenden Diskussion ein.

Für uns alle war das Unterrichtsjahr enorm arbeitsaufwendig, aber es hat sich gelohnt! Wir haben jede Menge dazugelernt, uns persönlich für eine gute Sache engagiert, viele interessante Diskussionen geführt; wir haben uns vieles außerhalb der Schule erarbeitet und schließlich auch alles dokumentiert in einer Projektzeitung.

Unser Ziel, die SchülerInnen für das Problem zu sensibilisieren, haben wir erreicht. Die abschließende Erzählung einer Schülerin zeigt dies meines Erachtens sehr schön.

---

## ERZÄHLUNG

### \*\* Roman \*\*

Nadia C., Michael C. sind die Eltern von Roman. Sie lebten in Rumänien. Eines Tages sprach der Vater zum erstenmal den Gedanken aus, zu flüchten. Alle saßen sie beim Abendessen. Roman, der elfjährige Junge schwieg, als der Vater mit der Mutter den Plan besprach. Es sauste in seinem Kopf: "Flüchten"!

Doch er war damit einverstanden. Auch im gefiel es in Rumänien nicht.

In den Ferien waren sie gerade in Ungarn auf Urlaub. Doch sie wollten weiter, nach Österreich. Kurz vor ihrer Abreise vom ungarischen Urlaubsort beschlossen sie, an einem Sonntag die Grenze zu überschreiten.

Es wurde dämmerig. Sie schlichen jeder mit einem Bündel aus dem Haus, von dort durch den Wald bis zum Stacheldraht. Roman warf sein Bündel rüber und kletterte nach. Als Nadia, seine Mutter über den Draht klettern wollten, rissen zwei Grenzsoldaten sie zurück. Der Vater wollte ihr zu Hilfe kommen, doch er wurde niedergeschossen.

"Lauf, Roman! Lauf!" schrie die Mutter in ihrer Verzweiflung. Roman lief und lief.

Bald erreichte er einen kleinen Ort. Von dort schickte man ihn nach Traiskirchen. Er kam in ein Zimmer, zu einer anderen fremden Familie, die ihn aufnehmen sollte, denn er war ja erst elf.

Die Tage vergingen. Roman gefiel es dort nicht, er dachte nur an seine Eltern. Nachts hatte er Alpträume, sah den Vater blutüberströmt, sah die Mutter nach ihm

rufen, sah sich davonlaufen.

Roman hatte Glück, er bekam das Asylrecht, was sehr schwer war.

Die anderen Flüchtlinge, aber auch die Lagerleitung hatten große Probleme mit Roman. Er war aggressiv und immer schlecht gelaunt.

Jahre vergingen. Da er mit vierzehn Jahren keine Arbeit fand, half er in der Küche. Er war unglücklich und traurig. Immerzu mußte er an Zuhause, an seine Eltern denken. In der Schule, in die er ging, mochte ihn keiner.

"Tschusch", sagten sie zu ihm. Im Unterricht, vor allem in Deutsch, war er schlecht. Doch die Lehrer hatten Geduld mit ihm. Seine Pflegefamilie konnte er nicht leiden. Sie versuchten zwar freundlich zu ihm zu sein, aber vergeblich. Roman blieb verstockt und sprach immer weniger. Eines Nachts wachte er wieder schreiend und schweißgebadet auf. Er sah immer wieder den toten Vater vor sich und die verzweifelnde Mutter rufen, die von den Grenzsoldaten abgeführt worden war. Er machte sich Vorwürfe. Warum hatte er die Eltern nicht überredet, in Rumänien zu bleiben? Wieso konnte das geschehen?

Er wälzte sich im Bett und schlief schließlich wieder ein. Am nächsten Morgen wachte er wieder schlecht gelaunt auf. Ein trostloser Tag würde wieder beginnen! "Wie lange soll denn das noch weitergehen?" fragte er sich. Seine Eltern würde er nie wiedersehen. Was hatte sein Leben noch für einen Sinn? Er wollte nicht mehr. Wozu lebte er noch? Um im Lager dahinzusiechen?

Eines Tages ging er, nicht ganz freiwillig, zur Lagerleitung und redete zwei Stunden lang mit der Sozialarbeiterin. Etwas selbstsicherer verließ er das Hauptgebäude.

Er nahm sich vor, ab nun sein Leben in die Hand zu nehmen. Er wollte sich ab nun mehr anstrengen! Er wollte sich sein Leben neu aufbauen. Oft dachte er sich, warum er nicht schon früher mit jemandem gesprochen hatte. Von nun an versuchte er freundlich zu sein. Es war erstaunlich, wie das klappte.

Doch der Schmerz und die Erinnerung an das Ereignis an der Grenze blieb.

Rosana Halbkram, Bundesrealgymnasium IX, Glasergasse 25, 1090 Wien

# Jugendliteratur als Beitrag zu Friedenserziehung.

Ein Bericht aus der Schulpraxis am Beispiel:  
Käthe Recheis, Lena. Unser Dorf und der Krieg

## 1) Einleitung

Friedenserziehung muß als Grundprinzip menschlichen Zusammenlebens ein Anliegen aller sein. Friede beginnt in der Familie. Die Schule als ein Ort der politischen und gesellschaftlichen Sozialisation leistet dabei aber einen wesentlichen Beitrag. LehrerInnen sind verpflichtet, ihren SchülerInnen Hilfen für ein friedliches, konfliktfreies Miteinander anzubieten. Die alltägliche Realität zeigt, wie schwierig sich dieses Postulat der Konfliktfreiheit verwirklichen läßt. Freie Assoziationen wie "Krieg", "Zerstörung", "Gewalt", "Abenteuer", "Aufregung", "Spannung" und "Wettbewerb" verdeutlichen die Ambivalenz beim Umgang mit Konflikten<sup>1)</sup>.

Ob und wie weit es möglich ist, SchülerInnen mit Hilfe des Literaturbeispiels *"Lena. Unser Dorf und der Krieg"* von Käthe Recheis zum aktiven Nachdenken über Frieden zu bewegen, soll im folgenden Beitrag skizziert werden. Soll und kann Jugendliteratur überhaupt einen Bezug zur Realität (noch dazu in der Vergangenheit) herstellen? Ist die Zeit des Nationalsozialismus für "Nachgeborene" überhaupt noch nachvollziehbar? Oder wäre es nicht sinnvoller, die gegenwärtigen Konflikte durch friedliche Lösungsmöglichkeiten versuchsweise zu bewältigen? Ist es überhaupt die Aufgabe von Jugendliteratur, Betroffenheit zu erzeugen? Wenn ja, wie läßt sich diese Forderung, kritisch und "gegen den Strich" zu lesen für Kinder mit Hilfe von Pädagogen und Eltern am besten verwirklichen? Das Unterrichtsmodell stellt anhand des ausgewählten Kapitels: "Unser Hund und der Krieg" einen Versuch dar, dieses Jugendbuch für die 4. Klasse Volksschule und die 4. Klasse Hauptschule/Gymnasium methodisch-didaktisch aufzubereiten. Die Erfahrungen bei der Realisierung werden kurz berichtet. Ein analysierender Vergleich

dieser beiden Schulstufen/-typen soll Unterschiede und eventuelle Gemeinsamkeiten aufzeigen. Meine persönliche Bekanntschaft mit der Autorin Käthe Recheis sowie die intensive Beschäftigung mit ihrem Gesamtwerk als Thema meiner Diplomarbeit<sup>2)</sup> boten mir die Möglichkeit einer fundierten Hintergrundinformation. Gleichzeitig stellt das Buch "*Lena. Unser Dorf und der Krieg*" für mich ein engagiertes Plädoyer für den Frieden und gegen jede Art der Unterdrückung dar.

## 2) Biographie der Autorin Käthe Recheis<sup>3)</sup>

Käthe Recheis wurde am 11. März 1928 in Engelhartzell/OÖ als viertes Kind eines Landarztes geboren. Die Familie übersiedelte kurze Zeit später nach Hörsching, wo das Mädchen die Volksschule besuchte. Die Autorin maturierte 1947 an einem Linzer Gymnasium.

1938 erfolgte der Einmarsch der Nationalsozialisten, die Zeit der Blitzkriege und die anfänglichen Erfolge begeisterten die Zwölfjährige, wie sie später anhand ihrer Tagebuchaufzeichnungen erschüttert feststellen mußte. Halt und Verständnis fand sie in dieser Zeit besonders bei ihrer Familie und guten Freunden.<sup>4)</sup> Die Erlebnisse zwischen dem zehnten und achtzehnten Lebensjahr prägen Käthe Recheis und ihre schriftstellerische Tätigkeit bis in die Gegenwart. Die Kriegs- und unmittelbare Nachkriegszeit werden in den beiden Romanen "*Geh' heim und vergiß alles*" und in "*Lena. Unser Dorf und der Krieg*" verarbeitet. Das Zurückdenken an die Vergangenheit war für die Autorin ein sehr schmerzhafter, oft quälender Prozeß, wie sie mir erzählte. Nach dem Krieg arbeitete Recheis sieben Jahre als Redaktionssekretärin bei einem Linzer Verlag. 1953 wechselte sie in das Büro des International Catholic Migration Committee, dessen Aufgabe die Betreuung österreichischer Auswanderer nach Übersee war. 1956 übernahm sie die Leitung dieser Organisation in Wien. Die Schriftstellerin beschäftigte sich intensiv mit den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der verschiedenen Länder, den Mentalitäten fremder Völker. Mehrere Aufenthalte in den USA und Kanada seit den sechziger Jahren verstärkten ihr Engagement für die Kultur der Indianer. Schon während des Dritten Reiches empfand Käthe Recheis das Schicksal der Indianer ähnlich dem der Juden oder anderer ethnisch bedrohter Minderheiten. Deshalb zeigt sie sich auch besorgt über die Demokratiemüdigkeit und das politische Desinteresse

vieler Jugendlicher heute. Sie erfuhr das Scheitern einer Diktatur, die heute von manchen Jugendlichen als "Lösung" wieder diskutiert wird<sup>5)</sup>, aber – so ihre persönliche Meinung – :

"selbst die miserabelste Demokratie ist besser als jede Diktatur, in der Gedanken-, Bewegungs-, Rede- und Handlungsfreiheit unterdrückt wird."<sup>6)</sup>

Die Autorin möchte "*Lena*" nicht als unmittelbar autobiographisches Werk verstanden wissen, obwohl sich natürlich – literarisch verfremdet – viele Parallelitäten zu ihrem Leben finden lassen. Käthe Recheis weist darauf hin, daß man Menschen, die in dieser schwierigen Zeit überleben wollten, nicht pauschal verurteilen sollte,

"denn die Angst verschloß den Menschen den Mund. Die daraus entstehende Isolation ist eines der wirksamsten Mittel einer Diktatur ..."

Ihre Botschaft an die Leser des Buches lautet:

"daß wir alle uns die Mechanismen klar machen, die ein Volk ins Verbrechen und in die Unmenschlichkeit führen können ...

Wir sollten wachsam sein gegen die Anfänge, sogar Wachsam gegenüber unserem eigenen Idealismus, wenn er Andersdenkenden keinen Platz mehr läßt und sie zu "Feinden" macht. Wir sollten uns bewußt sein, daß jede Intoleranz gegen Menschen, die anders sind als wir, schon die Wurzel kommenden Unrechts in sich trägt."<sup>7)</sup>

## 2.1. Inhaltsangabe

Die jugendliche Titelheldin Lena erzählt in diesem Buch von den Ereignissen und Personen ihrer Umwelt, aber auch über die politischen Geschehnisse der NS-Zeit aus ihrer subjektiven Perspektive. Sie wächst in einem liebevollen Elternhaus unter wohlbehüteter Fürsorge auf. Der Vater ist Gemeindearzt, die Mutter kümmert sich um die Familie. Der heißgeliebte Bruder Christoph, Lenas Großvater, ihre Hunde Wolf und später Donar und die Katze Strolch haben eine besondere Bedeutung. Wichtig sind ihr die vielen Freunde, besonders Willi, der Nachbarbub und sein Hund Barry als Spielkameraden. Willis Vater, der Großbauer Anton Gruber gerät wegen seiner politischen Überzeugung des öfteren mit Gustav Perwanger, einem Sägewerksbesitzer und Jagdpächter, dem "Erznazi" des Dorfes in Konflikt. Auch in Lenis Familie wird offen,

jedoch ohne Hetzerei und Verleumdung über das Unrecht dieses Regimes gesprochen. Im Linzer Gymnasium werden die Schüler teilweise massiven Manipulationen ausgesetzt. Lena fühlt sich hilflos und verunsichert, weil sie anfänglich kurze Zeit fasziniert ist, die alltäglichen Grausamkeiten des Krieges in ihrer unmittelbaren Umgebung aber immer mehr eskalieren. Auch Christoph erhält schließlich einen Einberufungsbefehl. Er desertiert allerdings nach einiger Zeit; schwere Erfrierungen und die Beziehungen des Vaters retten ihm das Leben. Auch Lenis Freund Willi überlebt wie durch ein Wunder. (Hier besteht ein wichtiger Unterschied zur komprimierten Erzählung *"Unser Hund und der Krieg"*<sup>8)</sup>, – denn Willi stirbt irgendwo und nicht einmal sein Grab ist bekannt.) Der Krieg geht schließlich doch seinem Ende zu, im Dorf wartet man auf die Befreiung durch alliierte Truppen.

Käthe Recheis will den Rezipienten dieses Buches m.E. eine klare und einfache Botschaft vermitteln. Das allgemeine Phänomen Krieg wird exemplarisch an Einzelschicksalen beschrieben. Scheinbar triviale Konflikte der Kinder beim Spielen fügen sich mit den historischen Ereignissen zu einem vielschichtigen Mosaik zusammen. Lena und Christoph finden Geborgenheit und Kraft im Elternhaus. Das hilft ihnen, ihre persönlichen Probleme zu verarbeiten. Es wird jedoch keine heile Welt oder Familienidylle vorgegaukelt, sondern offene Diskussionen ermöglichen ihnen eine eigene Meinungsbildung. Es gibt keine vorgefertigten Schemata für leichte Lösungen. Vielmehr soll auch der Leser auf eine kritische Rezeption Wert legen und nicht in Stereotype oder Pauschalverdächtigungen verfallen. Käthe Recheis zeigt, daß wir uns mit bestehendem Unrecht nicht abfinden dürfen, denn die reale Welt ist durchaus veränderbar, wenn wir alle unseren kleinen Beitrag leisten für ein friedliches Miteinander.

### 3) Der literarische Text als Grundlage

Ich möchte versuchen, anhand derselben Erzählung *"Unser Hund und der Krieg"* ein Modell für einen Unterrichtsversuch zu erarbeiten. Es soll sowohl eine vierte Klasse Volksschule als auch eine vierte Klasse Hauptschule oder Gymnasium mit dieser Erzählung konfrontiert werden.

### 3.1. Inhaltsangabe

Lena und ihr bester Freund Willi spielen am liebsten mit ihren Hunden. Donar ist ein deutscher, reinrassiger Schäferhund mit Stammbaum. Das Tier fürchtet sich allerdings, "wenn es knallt". Deshalb prügelte es sein früherer Herr halbtot, bevor er Donar herschenkte. Willis Hund Barry, ein großer Bernhardiner, beherrscht verschiedene Kunststücke. Als beide Hunde einen Einberufungsbefehl zum Militär erhalten, lehren sie die beiden Kinder ein neues Kunststück: "Renn, wenn es knallt!" Denn Willi erklärt Leni, daß feige Hunde bei der Hundestellung nicht akzeptiert werden. Sie müssen weglaufen, sobald ein Schuß fällt. Leni zerknallt nun viele Papiersäcke, doch ihr Donar fürchtet sich immer mehr. Als schließlich der Tag der Hundestellung kommt, nimmt Leni schweren Herzens ihren Donar. Vorher erhält der Hund sogar noch einen Würstzipfel von der eisernen Lebensmittelration. Doch als die Soldaten schießen, rennt nur Willis Barry davon; Donar verkriecht sich hinter Leni. Deshalb tritt sie ihn gewaltsam mit einem genagelten Schuh.

"Bei der zweiten Salve trat ich Donar mit dem Nagelschuh. Donar winselte. Er konnte nicht glauben, daß ich es war, die ihn trat. Ich trat ihn ein zweites Mal. Donar jaulte auf und rannte. Er rannte vor mir davon. Ich lief ihm nach. Sein rechtes Hinterbein blutete und er zog es ein wenig nach. ... Er flüchtete bis zum Ende der Wiese und verkroch sich. Als ich die Hand ausstreckte, um ihn zu streicheln, zuckte er zurück. Daheim gab ich ihm den Rest der Wurstration. Er war ein sanfter Hund und verzieh mir, daß ich ihn getreten hatte. Wenige Tage später erhielten meine Eltern einen eingeschriebenen Brief. Darin stand, daß unser Donar wehrunwürdig sei." (S. 30)

Auch Willi hat einen ähnlichen Brief erhalten. Die Hitlertruppen befinden sich zu diesem Zeitpunkt auf dem Höhepunkt ihrer Macht. Als der versprochene Endsieg bereits unglaublich ist und die alliierten Truppen Flugzeuge und Bomben schicken, fürchtet sich Donar immer noch vor allen lauten Geräuschen.

"Für unseren Hund war es eine böse Zeit. Beim ersten Ton der Luftschuttsirene, die das Kommen der Flieger ankündigte, lief er in den Keller hinab. Ich hatte ihm nie das Kunststück des Türöffnens beibringen können, jetzt lernte er es von selber. Er stellte sich auf die Hinterbeine und klinkte mit der Vorderpfote die Kellertür auf." (S. 32)

Als Donar nämlich bei einem Fliegerangriff eines Tages nicht mit in den Keller darf und in die Holzhütte gesperrt wird, kriecht der große Hund in seiner Angst durch ein Hühnerschlupfloch, um auch in den Keller zur Familie zu gelangen.

Als Willi und Leni einmal mit ihren Hunden auf einer Wiese spielen, kommen ohne Vorwarnung Tiefflieger. Den Kindern gelingt es noch, sich in einem Graben bei einer Flakstellung zu verbergen. Als die Bordmaschinengewehre knattern, fällt Barry sein Kunststück von der Hundemusterung ein. Er springt heraus und wird getroffen.

"Willi wollte zu ihm laufen. Die feuchte, schwere Ackererde hängte sich an seine Sohlen. Er stürzte nieder. Der Tiefflieger kam zurück. Ich hörte das Knattern und sah, wie die Ackererde rund um Willi aufspritzte. Ich drückte das Gesicht in das Fell meines zitternden Hundes, weil ich nichts mehr sehen wollte. ... Die Tiefflieger hatten Willi nicht getroffen. Er kniete neben Barry. ... Mein Hund stieß Barry mit der Schnauze an, der Blutgeruch verwirrte ihn. Er wich zurück und winselte. Er hörte nicht mehr auf zu winseln." (S. 35)

Da der letzte Teil dieser Erzählung meiner Meinung nach die zentrale Aussage beinhaltet, möchte ich ihn zur Gänze zitieren:

"Willi hat seinen Barry nicht lange überlebt. Als die Alliierten den Rhein überschritten, brauchte der Führer neue Soldaten für seinen Endsieg. Willi mußte einrücken. Er war siebzehneinhalb Jahre alt. Er wurde sofort an die Front geschickt. Unser Hund hat das Tausendjährige Reich und den Krieg viele Jahre überlebt. Aber an jedem Samstag, wenn die Sirene der kleinen Fabrik in unserem Dorf Zwölf-Uhr-Mittag heulte, klinkte unser Hund die Kellertür auf und ging hinunter. Als er schon sehr alt war und die Gicht bekam, konnte er die Tür nicht mehr selbst öffnen. Er stellte sich davor und wartete, bis jemand kam und sie ihm aufmachte. Dann humpelte er hinunter in den Keller. Als unser Hund starb, begruben wir ihn hinter den Blumenbeeten. Barry ist im Obstgarten unseres Nachbarn begraben. Wo Willi begraben liegt, wissen wir nicht." (S. 35)

### *3.2. Methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten in der VS*

Gerade in der Volksschule ergibt sich des öfteren die Schwierigkeit, Kindern die Realität des Krieges nahezubringen. Gott sei Dank ist das für zehnjährige Schüler Österreichs/Mitteleuropas in der Regel nicht nachvollziehbar. Gewalt, Terror und Krieg haben meist Phantasiecharakter und sind aus Fernsehnachrichten oder Actionspielfilmen bekannt und beliebt (Knight Rider, Krieg der Sterne ...). Frieden ist in diesem Zusammenhang ein völlig abstrakter Begriff, ohne tatsächliche Berührungspunkte zur Wirklichkeit. Die Kinder können daher das tatsächliche Ausmaß an Gewalt nur schwer abschätzen. Trotzdem sollte mindestens in dieser Alterstufe damit begonnen werden, Bezugspunkte herzustellen. "Lena" eignet sich m.E. sehr gut dafür, weil die Darstellung der Ereignisse sehr kindgemäß ist; offen, eindrucksvoll und sensibel wird das

Geschehen in einer klaren, schlichten Sprache erzählt. *"Unser Hund und der Krieg"* bietet den Kindern ein mögliches Identifikationsmuster, weil von der Freundschaft Lenas mit Willi und ihren Hunden Donar und Barry erzählt wird.

Die Schüler werden in einer ersten Phase vom Lehrer gebeten, sich als Langzeithausübung von den Großeltern etwa eine Woche vor der tatsächlichen Behandlung des Themas im Unterricht von der Zeit des Zweiten Weltkrieges erzählen zu lassen. Diese "Oral History" eröffnet den Kindern neue Perspektiven und hilft ihnen, unmittelbare Bezugspunkte zu finden. Ein beinahe vorprogrammiertes "Aha-Erlebnis" der Volksschüler ist zu erwarten. ("Ich kenne auch jemanden, der aktiv am Kriegsgeschehen beteiligt war, und sich Frieden gewünscht hat!") Die tatsächliche Unterrichtseinheit beginnt damit, daß der/die KlassenlehrerIn die Erzählung *"Unser Hund und der Krieg"* vorliest. Aus didaktischen Überlegungen scheint das sinnvoller zu sein, weil die SchülerInnen erfahrungsgemäß konzentriert zuhören. Der/die LehrerIn sitzt mit den SchülerInnen im Kreis für eine anschließende Diskussionsrunde. Vom/n der LehrerIn bzw. von SchülerInnen bereitgestelltes Bildmaterial ergänzt die Darstellung. Nach einer kurzen Phase des Überlegens beginnen die Fragen der SchülerInnen zum Inhalt der Geschichte. Eventuelle Verständnisschwierigkeiten werden geklärt und ein kurzes Brainstorming gemacht. Ein/e SchülerIn notiert die Ergebnisse an der Tafel. Schließlich läßt der/die LehrerIn die bereits ungeduldigen SchülerInnen ihre Erfahrungsberichte erzählen. Durch den unmittelbaren Erlebniswert der Kinder ("Mein Großvater hat erzählt, daß..., Oma erinnert sich noch, daß..., Opa hat jetzt noch verschiedene Erinnerungslücken) wird eine Beziehung zwischen der eigenen Familiengeschichte und der Buchheldin Lena hergestellt. Eine literarische Figur wird dadurch zum Identifikationssymbol. Die Friedenssehnsucht wird für 10-jährige hoffentlich geweckt und die Greuel des Krieges werden zumindest ansatzweise verstanden. ("Ich bin froh, daß mein Vater jetzt nicht im Krieg ist..., daß ich noch Eltern habe..., daß ich eine schöne Wohnung und genügend zu essen habe..., daß ich nicht fliehen muß...).

Unbedingt nötig ist bei einem solchen Thema eine intensive und vom Lehrer gut vorbereitete Nachbesprechung, um literarische und realistische Beispiele zu verarbeiten. Dazu wird vermutlich eine zweite Einheit benötigt. Aufgabe des/r Lehrers/in ist es, dabei die wahrschein-

lich ausgelöste Betroffenheit der Schüler sorgfältig zu "lenken" und u.U. einen aktuellen Gegenwartsbezug zu weltpolitischen Konfliktherden herzustellen und friedliche Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Mit Hilfe dieser Erzählung soll auch das Bewußtsein geweckt werden, daß Frieden nicht nur von Politikern "gemacht" wird. Vielmehr sollen die SchülerInnen begreifen, daß Streit unter Freunden und Gewalt gegen Schwächere (seien es Tiere oder Menschen) den Frieden im kleinen, privaten Bereich sehr oft behindern. Ein gutes Klassenklima und das Verstehen in der Familie hängen von jedem einzelnen ab. Nur so kann der Wunsch nach dauerhaftem Frieden Realität werden – im großen wie im kleinen.

### *3.3. Methodisch-didaktische Behandlung des Textes in einer vierten Klasse Gymnasium*

Die Erzählung *"Unser Hund und der Krieg"* (bzw. das Buch *"Lena"*) muß bei vierzehnjährigen SchülerInnen anders erarbeitet werden. Ein etwas umfangreicheres Projekt soll skizziert werden:<sup>9)</sup> In enger Zusammenarbeit mit dem/r GeschichtelehrerIn (historische Hintergrundinformationen zur NS-Zeit, Filme, Zeitungen ...), dem/r ZeichenprofessorIn (Bildbände, alte Familienfotos, Collagen, ...), dem/r GeographielehrerIn (wirtschaftliche Ursachen, Ausdehnung des Regimes, lokale Bezüge, ...) und dem/r BiologieprofessorIn (Rassengesetze, Erbbiologie) wird ausgehend vom/n der DeutschprofessorIn versucht, die Hintergrundinformationen aus den anderen Projektfächern in Beziehung zum Literaturbeispiel zu setzen. Dauer des Projektes – ca. 3 Wochen; in dieser Zeit werden verschiedenste Aspekte der nationalsozialistischen Zeit mit den einzelnen FachprofessorInnen erarbeitet. Sobald die SchülerInnen das nötige Vorwissen haben, plant der Deutschlehrer drei Einheiten.

In einer 1. Einheit halten zwei SchülerInnen ein Kurzreferat über das Buch *"Lena"*. Der/die LehrerIn fügt bei Bedarf Ergänzungen biographischer Art an. Anschließend werden mögliche Verständnisschwierigkeiten geklärt und ein Brainstorming über das eben gehörte Referat gemacht. Der/die LehrerIn schreibt die Begriffe "Krieg" und "Frieden" an die Tafel und bittet die SchülerInnen um ihre Assoziationen. Krieg: Gewalt, Terror, Leid, Flucht, Tod, "Action" interessant, hart, aufregend, brutal, Rambo (Film!), Vietnam, IRA, Golfkrise ... Frieden: Hippies, kein Streit, faules Gerede, fad, "bringt eh nichts", Freundschaft, Harmo-

nie, Weihnachten, Kitsch ... Auswertung der Ergebnisse im Plenum mit einigen Lehrerimpulsen. Als Abschluß der Stunde werden gemeinsam zentrale Stellen in "Lena" gesucht und vorgelesen. Als Hausübung erhalten die SchülerInnen den Auftrag, für die nächste Stunde die Erzählung "Unser Hund und der Krieg" mit folgenden Fragen zu lesen und schriftlich zu beantworten:

- a) Ausdrücke und Begriffe, die unverständlich sind, klären.
  - b) Die Stelle, die am meisten beeindruckt hat, merken und begründen.
- Die SchülerInnen werden auch gebeten, das Projektmaterial aus den anderen Gegenständen zur nächsten Deutschstunde mitzubringen.

Am Beginn der 2. Einheit wird die Erzählung zur besseren Erinnerung noch einmal laut gelesen. Um die Beziehung zu den anderen Projektfächern herzustellen, wird in einer Gruppenarbeit das gesammelte Material der SchülerInnen vorgestellt. In einem anschließenden, gemeinsamen Lehrer-Schüler-Gespräch werden offene Fragen geklärt und die Arbeitsaufträge der Hausübung begründet.

Die SchülerInnen waren bis auf wenige Ausnahmen von dieser Geschichte anscheinend sehr betroffen. Das Interesse zeigte sich besonders an den SchülerInnen-Kommentaren zu Stellen, die sie am meisten beeindruckt hatten. Die Begründungen waren unterschiedlich, aber sehr persönlich und engagiert. Sie reichten vom Unverständnis bis zum Einsehen mancher Situationen. (Warum hat Lena ihren Donar verletzt? Wieso darf der Tieffliegerpilot wehrlose Kinder und Tiere abknallen? Mußte Willi wirklich in den Krieg? Ich hätte mich und meinen Hund versteckt ... Das war ja nur Notwehr, Leni hat ihren Hund dadurch gerettet. Die Flieger mußten wahrscheinlich ihren Befehlen gehorchen ...) Die Diskussion verlief teilweise sehr hitzig und emotional, sodaß der Lehrer manchmal sanft korrigierend eingreifen mußte. Fast alle SchülerInnen fragten, ob sie das Buch "Damals war ich Vierzehn" eine Weile behalten dürften, um weitere Erzählungen zu lesen. Einige wollten auch ihre Großeltern fragen, wie diese die NS-Zeit erlebt hätten.

In einer 3. Einheit wurde die Autorin persönlich als Zeitzeugin eingeladen. Frau Recheis erzählte sehr persönlich und beantwortete die vielen, meist spontanen SchülerInnenfragen offen und mit ehrlichem Engagement. Durch die persönliche Konfrontation mit der Schriftstellerin gelang es offenbar, die Absicht des Lehrers zu verwirklichen.

Die SchülerInnen zeigten großes Interesse und konnten (soweit das feststellbar ist) einen Bezug zur eigenen Umwelt herstellen. (Opa hat erzählt, daß er fast an der Ruhr gestorben wäre, ... der Bruder meiner Oma wurde von der GESTAPO ermordet, weil sie "schwarz" ein Schwein geschlachtet hatten, ...) Es gelang ihnen meines Erachtens schon, die Botschaft der Erzählung "*Unser Hund und der Krieg*" auf ihre eigene Umwelt zu übertragen. Gerade in der Diskussion mit Frau Recheis öffneten sich auch sonst eher zurückhaltende SchülerInnen. Auf die eher resignative Frage, was denn ein Einzelner für den Frieden tun könnte, wo doch Willi und sein Hund sowieso gestorben seien und jeder nur den Befehlen gehorchen hatte müssen, antwortete Frau Recheis:

"daß jeder in der Klasse ein kleines Mosaiksteinchen für ein konfliktfreies Zusammenleben in der Schule, unter Freunden oder im Familienkreis beitragen könnte. Es seien nicht immer die großen Ereignisse oder Konferenzen der Weltpolitik, sondern eher die kleinen und oft unscheinbaren Taten, die Wirkung auslösen."

Käthe Recheis plädierte ohne pädagogisch erhobenen Zeigefinger für Toleranz und Achtung gegenüber anderen Rassen und Kulturen, Respekt vor dem menschlichen Leben und der Natur, und den Glauben an die tatsächliche Realisierbarkeit eines friedlichen Zusammenlebens.

### 3.4. *Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen VS und AHS Zusammenfassung*<sup>10)</sup>

Die Unterschiede lassen sich knapp zusammenfassen:

- a) Die unterschiedliche Leseleistungskapazität muß der Altersstufe entsprechend angepaßt sein. Sinnerfassendes Lesen ist nämlich die Grundvoraussetzung für die Effizienz dieses Literaturbeispiels, noch dazu im sensiblen Bereich der Friedenserziehung. Im Gymnasium kann daher ein höherer intellektueller Anspruch gefordert und erfüllt werden. Die Volksschüler benötigen vom/n der LehrerIn hingegen Hilfen und direkte, klar formulierte Arbeitsanweisungen, um die Hintergründe der Erzählung zu verstehen.
- b) Auch zeitmäßig wird man in der Volksschule dieses Thema in ca. zwei Einheiten behandeln. Eine umfassende Darstellung der NS-Zeit würde die SchülerInnen nur überfordern.
- c) Die SchülerInnen der 4. Klasse VS zeigten sich unbefangener und spontaner als ihre älteren KollegInnen. Sie wollten unbedingt die

"GeschichterIn" aus ihrem Familienkreis und ihrer Tiere erzählen. Sie waren sehr betroffen, wie tief das allerdings ging, konnte nicht festgestellt werden. Vermutlich stand eher der Erlebniswert der Erzählungen im Vordergrund.

- d) Die AHS SchülerInnen gingen anfangs nicht so ganz unbefangen an das Thema heran; manche zeigten sich auch gleichgültig-resignativ ("Das ist ja ohnehin schon so lange vorbei"). Der Großteil der 14jährigen zeigte m.E. aber ehrliches Interesse und konnte die literarische Figur Lena auf das eigene Leben übertragen. Das bewiesen die vielen konkreten Fragen an die Autorin. Die SchülerInnen waren von der Bescheidenheit und Glaubwürdigkeit von Frau Recheis sehr beeindruckt.

Folgende Gemeinsamkeiten konnten festgestellt werden:

- Ein "trockenes" Literaturbeispiel kann sehr wohl Betroffenheit auslösen. Sicherlich ist diese Art des sozialen Lernens schwierig zu beurteilen. Ein Unterrichtserfolg als solcher ist daher auch nicht graduell meßbar. Wichtiger war mir aber, den SchülerInnen der jeweiligen Altersstufe zu zeigen, daß Gewalt oft verbal beginnt, bevor es zu tätlichen Auseinandersetzungen kommt. Daher ist es so wichtig, den Frieden im täglichen Zusammenleben zu fördern.
- Die SchülerInnen wollten mehr über diese Zeit wissen und beschäftigten sich mehr oder weniger intensiv (je nach Altersstufe) mit den Bezügen zur Gegenwart und den heutigen Krisengebieten und Konfliktregionen.

Es ist schwierig, mit nur einem literarischen Beispiel einen wirklich tiefgreifenden Beitrag zur Friedenserziehung zu leisten. Diesen Anspruch als LehrerIn erfüllen zu wollen, wäre auch vermessen. Aber ich bin zuversichtlich und hoffe, bei einigen SchülerInnen in diesem sensiblen Bereich zumindest einen Nachdenkprozeß über Gewalt und friedliche Lösungsmöglichkeiten eingeleitet zu haben. Das politische Bewußtsein unserer SchülerInnen kann und soll durch die Reflexion über das eigene Verhalten gefördert werden und hoffentlich ein kleines Stückchen Gewalt abbauen helfen.

## Anmerkungen

- 1) Der Umgang mit Konflikten. In: Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Materialien und Texte zur Politischen Bildung. Hrsg. von R. Wimmer und G. Diem-Wille (BMUKS). Wien 2/1988, S. 76ff.
- 2) Bauer, Monika: Aspekte der österreichischen Jugendliteratur. Exemplarisch untersucht am Werk von Käthe Recheis. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien 1988.
- 3) Bamberger, Richard (Hrsg.): Jugendschriftsteller deutscher Sprache. Schriften zur Jugendlektüre, Bd. 29. Wien 1980, S. 170-175; vgl. u.a.: Binder, Lucia (Hrsg.): Käthe Recheis. In: Österreichische Kinder- und Jugendliteratur. Autoren und Illustratoren. Wien 1987, S. 49-50. Schneck, Peter: Käthe Recheis. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 3, Weinheim-Basel 1979, S. 141f. Bauer, Monika: Persönliche Informationen der Autorin über Leben und Werk.
- 4) Vgl. Recheis, Käthe: Lena. Unser Dorf und der Krieg. Wien (Herder) 1987; Nachwort S. 301.
- 5) Vgl. dazu die Untersuchungen am Pädagogischen Institut für Oberösterreich von Volker, Klaus: "Fachdidaktische Standortbestimmung der Politischen Bildung (Aufsatz). In: Politische Bildung "10 Jahre Grundsatzlerlaß" Unterrichtspraktische Veröffentlichungen des PI/OÖ. Linz 1989, S. 16ff. Befragung bei 14jährigen Hauptschülern (4. Klasse HS) Oberösterreichs; grundsätzliches Bekenntnis zur Demokratie als idealste Regierungsform (89%); gleichzeitig taucht der Wunsch auf nach einem "guten, starken Mann, der allen sagt, was gut und richtig ist (1/3 der Befragten!); von 17jährigen AHS-Schülern waren 80% der Befragten für Demokratie, ca. 20% für einen starken Mann.
- 6) Aus einem Gespräch mit der Autorin.
- 7) Recheis, Käthe: "Lena. Unser Dorf und der Krieg". Nachwort S. 303.
- 8) In: Damals war ich Vierzehn. Jugend im Dritten Reich. Wien (J&V) 1987. Recheis, Käthe: Unser Hund und der Krieg S. 27-35. Im Buch Lena ist diese Erzählung auf vier Kapitel ausgedehnt.
- 9) Vgl. die Broschüre Politische Bildung, überarbeiteter Grundsatzlerlaß, LSR Linz 1990, darin Projekterlaß.
- 10) Für die Realisation des Projekts in der Praxis danke ich Frau VOL Hilde Bauer (VS Eferding Süd) und Herrn Mag. Herbert Schwarz (Gym. Dachsb-berg).

Monika Bauer, c/o SALE, Stifterstraße 23, 4020 Linz

# Theaterpädagogik als Friedenserziehung – auch in der Schule?

Theaterpädagogik als Instrument der Friedenserziehung hat sich in den 80er Jahren vor allem in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendarbeit verbreitet. Im folgenden soll zunächst die Ebene beschrieben und begründet werden, auf der Theaterpädagogik einsetzt, wenn sie sich auf die Voraussetzung gesellschaftlicher Friedensfähigkeit bezieht. Dann wird der Ablauf eines theaterpädagogischen Kurses im Rahmen der außerschulischen Bildungsarbeit idealtypisch dargestellt. Im dritten Teil wird schließlich erörtert, ob und wie das außerschulische Modell oder Elemente davon innerhalb der Schule verwendet werden können.

## 1. Warum Theaterspielen, wenn es um Frieden geht?

Die Kriegsursachenforschung als Teil der Friedensforschung hat beobachtet, daß Kriege, Kriegsbeteiligungen von Staaten und Kriegsoffer (Gefallenen) sich seit dem 19. Jahrhundert weltweit, unabhängig von den jeweiligen Gesellschafts- und Staatensystemen, in beinahe periodischen Schüben häufen und daß diese Schübe – trotz der wachsenden Zerstörungswirkung moderner Waffen – immer stärker werden. Für diese Schübe mag es viele, weitgehend noch zu erforschende Gründe geben. Die im folgenden unvollständig genannten Faktoren sind im Sinne einer Arbeitshypothese zu verstehen; sie betreffen nur die sozialpsychologischen, nicht die ökonomischen und herrschaftsanalytischen Ebenen, die selbstverständlich ihr eigenes Gewicht haben:

- Emotionales Vergessen der tatsächlichen Schrecken des Krieges im Verlauf einer Generation;
- kollektive Phantasien von Krieg als Befreiung von der Langeweile des Friedens oder auch von dem "nervigen", unendlich mühsamen Überlebenskampf in Friedensgesellschaften ohne große, emotional über den Alltag heraushebende Erlebnisse;

- kollektive Phantasien von der totalen Ohnmacht in der Friedensgesellschaft;
- Sehnsucht nach "ehrlicher", offener Gewalt anstelle der zunehmend als Heuchelei empfundenen Bekundungen von Friedfertigkeit, Nettigkeit und Friedenswillen;
- Sehnsucht nach sinnlicher Erlebnisdichte im Gegensatz zur immer stärkeren Unterwerfung des Körpers und der Lebensvollzüge unter rationale Prinzipien und Kriterien;
- Bedürfnis nach *unmittelbaren* Einwirkungsmöglichkeiten ("im Felde, da ist der MANN noch was wert") und nach "einfachen", übersichtlichen und eindeutigen sozialen Strukturen (Prinzip von Befehl und Gehorsam);
- Feindbildprojektionen und abnehmendes Einfühlungsvermögen (Empathieverlust) als Ausweg aus immer weniger erträglichen innenpolitischen und sozialen Gegensätzen, Abhängigkeiten, Erniedrigungen, Zwängen und sozialen Notlagen oder Abstiegen.

Alle diese Faktoren verquicken sich und kumulieren im Verlauf der Jahrzehnte und erzeugen kollektive Gefühlslagen, die den nächsten Krieg als unvermeidbar oder sogar willkommen erscheinen lassen. Solche Gefühlslagen finden immer sofort auch ihren intellektuellen und künstlerischen Ausdruck und bringen so im Verbund mit neuen (waffen-)technologischen und ökonomischen Entwicklungen und Interessen am Ende jene "Zwangslagen" hervor, die Politikern dann in entsprechend zugespitzten internationalen Krisen scheinbar keine andere Wahl lassen, als sich für Krieg zu entscheiden (so jedenfalls im Juli 1914 und im Januar 1991; 1939 war eher ein Sonderfall).

Diesem Gedanken liegt die Vorstellung zugrunde, daß Politiker das politische Geschehen und das politische Denken ihrer Zeit nicht ausschließlich autonom bestimmen, sondern daß sie selbst auch Opfer kollektiver Phantasien sind und von gesellschaftlichen Entwicklungen dieser Art im Denken und Handeln mitbestimmt werden (der zumindest bis zum Februar 1991 hohe Grad an Zustimmung, den Präsident Bush für den Golfkrieg in der US-amerikanischen Bevölkerung gefunden hat, ist ein Indiz dafür). Davon ausgehend stellen sich für eine Pädagogik, die solchen periodischen kumulativen Prozessen entgegenwirken will, folgende Aufgaben: Sie muß "Angebote" machen und deren massenhafte Wahrnehmung organisieren, die eine sinnlich dichte, spannungsgeladene

Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenwirklichkeit erlauben; subtile Gewalt als solche "zugänglich" machen und eine unmittelbare Auseinandersetzung damit ermöglichen, und zwar sowohl auf der Handlungs- als auch auf der Reflexionsebene; es erlauben, im Vergleich dazu die (psychischen) Wirkungen offener Gewalt ohne Schaden, also fiktiv, auszutesten und zu reflektieren (was man konkret erlebt hat, braucht man nicht mehr zu wünschen und unbewußt herbeizuphantasieren); die eigene Verstrickung in Gewaltverhältnisse und Gewaltverhalten, die eigene Lust an der Gewalt, aber auch die nicht-beabsichtigten Äußerungsformen eigener Gewalt (bzw. entsprechende Wahrnehmungen durch andere) zu Bewußtsein bringen und somit kollektiven Projektionen entgegenwirken; die Fähigkeit zur Einfühlung in anderes, fremdartiges Verhalten entwickeln und die eigenen sozialen wie politischen Wahrnehmungen und Verhaltensdeutungen relativieren helfen; Erfahrungen vermitteln, wie Gewaltstrukturen zwischen Menschen, an denen wir selbst beteiligt sind, auch ohne Gewalt auflösbar sind, daß die Ohnmacht oder die Gewalteskalation also nicht zwangsläufig sind.

Theaterpädagogische Friedenserziehung hat also, anders als der Großteil der historischen theaterpädagogischen Ansätze, nicht die Aufgabe, konkrete Einsichten (Inhalte), Einstellungen, Glaubenssätze oder eine bestimmte Moral zu vermitteln. Sie hat die Aufgabe, mit offenem Ausgang Selbstreflexion und Gegenerfahrungen auf eine Weise zu ermöglichen, die den Hunger nach Sinnlichkeit und Übersichtlichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen stillt. Das im folgenden beschriebene Modell ist in vielen praktischen Versuchen zu diesem Zweck entwickelt worden.

Neben anderen Formen (Stichwort: Boal-Theater) hat sich in der Theaterpädagogik ein Ansatz entwickelt, der auf eine Theorie und im Hinblick auf diese Theorie konzipierte dramatische Texte von Bertolt Brecht vom Anfang der 30er Jahre bezieht. Brecht hat das von ihm konzipierte Modell der Theaterpädagogik als "Lehrstück" bezeichnet. Diese Stücke sind von ihm sehr streng so definiert, daß sie ausschließlich für die Spielenden, nicht für Zuschauer und die Bühne (Spieler) bestimmt sind. Er hat 6 Lehrstücke und einige Fragmente hinterlassen: DAS BADENER LEHRSTÜCK VOM EINVERSTÄNDNIS, DER JASAGER, DER NEINSAGER, DIE MASSNAHME, DIE AUSNAHME UND DIE REGEL, DIE HORATIER UND DIE KURIATIER und DER BÖSE BAAL DER ASSOZIALE. Das in den 80er Jahren entwickelte Modell der Lehrstückpraxis geht von den Bedingungen der

Kurzzeitpädagogik (Wochenende oder maximal 4-5 Tage hintereinander) aus. Es arbeitet daher in aller Regel nur mit einer, maximal mit zwei Szenen in einem Stück. Fast allen Lehrstückszenen von Brecht liegen Herrschafts-, Macht- oder Gewaltverhältnisse zwischen Menschen zugrunde. Sie bringen typische Konfliktkonstellationen im Gewand exotischer und scheinbar irrealer Ferne (ein Kaufmann und ein Kuli in der Wüste) auf knappe, fast formelhafte Weise zum Ausdruck; die meisten zeigen überdies durch Überspitzung ihre potentiellen Konsequenzen (Tod, Verwundung, Verletzung usw.), die im Alltag nur selten unmittelbar erfahren werden. Die kürzeste dieser Szenen, aus dem zuletzt genannten Baal-Fragment, wird im folgenden wiedergegeben, damit der Leser sich die in der Kurs-Skizze beschriebenen Vorgänge besser vorstellen kann. (Weitere Szenen und mögliche Umgänge in STEINWEG, 1986.)

#### Straße in der Vorstadt

*(Vor den Reklamenplakaten eines obskuren Kinos trifft Baal, begleitet von Lupu, einen kleinen Knaben, der schluchzt.)*

BAAL: Warum heulst du?

DER KNABE: Ich hatte zwei Groschen für das Kino beisammen, da kam ein Junge und riß mir einen aus der Hand. Der da drüben! *(Er zeigt)*

BAAL *(zu Lupu)*: Das ist Raub. Da der Raub nicht stattfand aus Freßgier, ist es nicht Mundraub. Da er anscheinend stattfand für ein Kinobillet, ist es Augenraub. Nichts desto weniger: Raub.

BAAL: Hast du denn nicht um Hilfe gerufen?

DER KNABE: Doch.

BAAL *(zu Lupu)*: Der Schrei nach Hilfe, Ausdruck menschlichen Solidaritätsgefühls, am bekanntesten als sogenannter Todesschrei.

BAAL *(streichelt ihn)*: Hat dich denn niemand gehört?

DER KNABE: Nein.

BAAL: Kannst du denn nicht lauter schreien?

DER KNABE: Nein.

BAAL *(zu Lupu)*: Dann nimm ihm auch den anderen Groschen! *(Lupu nimmt ihm den anderen Groschen und beide gehen unbekümmert weiter.)*

BAAL *(zu Lupu)*: Der gewöhnliche Ausgang aller Appelle der Schwachen.

Der theaterpädagogische Kurs kann grob in 6 Phasen (A-F) geteilt werden. Die Beschreibung ist eine idealtypische insofern, als nicht in jedem Kurs jede Phase vorkommt – in jedem Kurs entwickeln sich spezielle Anforderungen und Bedürfnisse, und nicht jeder Kurs bietet genügend Zeit, um allem nachzugehen. Der Spielleiter, der im übrigen an allen Phasen selbst wie jeder andere Teilnehmer spielt, Erfahrung

mitteilt, muß selbständig Akzente setzen. Seine Hauptaufgabe ist es, darauf zu achten, daß die zu Beginn des Kurses zu etablierenden REGELN eingehalten werden und daß die Vorgaben für die einzelnen Seminarschritte für alle durchsichtig und klar sind.

#### Die REGELN:

1. Es kommt nicht auf ästhetische Perfektion der Darstellung an. Jede Darstellung ist gut. Das Spiel wird gegenseitig (und vom Spielleiter) nicht bewertet, weder negativ noch positiv. (Brecht: "Ästhetische Maßstäbe für die Gestaltung von Personen, die für Schaustücke gelten, sind beim Lehrstück außer Funktion gesetzt.")
2. Bei den verbalen Rückmeldungen auf eine gespielte Szene beziehen wir uns ausschließlich auf die dargestellte FIGUR, nicht auf die spielende Person. Selbstverständlich gibt es immer "Überschneidungen" zwischen Person und dargestellter Figur. Diese können aber ebenso gut sehr groß wie auch sehr klein sein. Die Spieler sollen selbst entscheiden können, was sie auf sich als Person beziehen wollen und was nicht. Eine direkte Bezugnahme auf die Person würde die Freiheit des einzelnen zum Ausprobieren und Experimentieren unnötig einschränken.
3. In den Reflexionsrunden teilen alle mit, was sie gesehen und beim Sehen gedacht/gefühl haben (Assoziationen), die jeweiligen Spieler äußern sich als letzte.
4. Während des Kurses wird der ausgewählte Lehrstücktext nicht literarisch interpretiert. Das Kriterium des Spiels ist niemals, ob der Text "richtig" oder "falsch" ausgelegt wurde.
5. Ebenso wenig wird in den Arbeitseinheiten selber die zugrundeliegende Theorie des Lehrstücks im besonderen oder Theaterpädagogik im allgemeinen zum Gegenstand gemacht.
6. Übungen und Spiele zwischen den einzelnen Arbeitseinheiten oder zu ihrer Einleitung haben kontrapunktischen oder konzentrierenden oder auflockernden Charakter. Alle Teilnehmer können solche Übungen vorschlagen und anleiten.

## 2. Idealtypische Skizze eines Lehrstückkurses

### A. Aktivierung und Textaneignung:

Es beginnt mit Spielen und Übungen zur Sinnes-Körperaktivierung, die recht bald in eine lockere Annäherung an den ausgewählten Lehrstücktext übergehen. Dabei wird anders, als es sonst meistens in der Schule gehandhabt wird, nicht nach dem Sinn des Textes gefragt. Die Vorgaben des Spielleiters zielen im Gegenteil darauf ab, unwillkürlich entstehende Bilder der Textstruktur in den Köpfen der Teilnehmer gar nicht erst aufkommen zu lassen bzw. gleich wieder zu zerstören: Es wird den Teilnehmern nicht erlaubt, den Text still für sich zu studieren. Alle lesen laut, indem sie im Raum durcheinander gehen, eine asynchrone Wortmusik entsteht, Nicht-Zusammengehöriges gerät nebeneinander und öffnet Assoziationsfelder. Dann wird der Text zerlegt, eine Unterhaltung mit den Bestandteilen des Textmaterials beginnt, aber ohne Beachtung seiner grammatischen und semantischen Struktur: ein Spiel mit oft witzigen Kombinationen, Distanzierung vom Text statt einführender Interpretation und dann die bewußte subjektive Verknüpfung: JedeR TeilnehmerIn sucht sich den Satz, Satzteil oder das Wort aus dem Text heraus, das sie/ihn im Moment am stärksten persönlich berührt, unabhängig vom Kontext. Diese ausgewählten Satzteile werden mit abgewandtem Gesicht, ganz auf das Hören der Stimmen konzentriert, wiederholt gesprochen, "eindringlich" gemacht und schließlich auf einem Plakat mit Namensnennung schriftlich festgehalten.

### B. Wahrnehmungen:

Wenn eine gewisse Unbefangenheit im Umgang mit dem Text und miteinander erreicht ist, beginnt die eigentliche Übung: Die ausgewählte Szene wird nun so dargestellt, wie die einzelnen Spieler sie sich vorstellen. Dazu fordert der Spielleiter die Teilnehmer auf, sich im Stillen für eine der Rollen zu entscheiden und ein paar Stichworte zu ihrem Rollenverständnis zu notieren. Dann spielen alle.

### C. Übertragen:

Wurden bis dahin Assoziationen an das wirkliche Leben eher an den Beobachtern als bei den Spielern wach, so wird dieses Verhältnis jetzt

bewußt umgekehrt. Nach einer Meditation erzählen sich die TeilnehmerInnen in kleinen Gruppen Episoden (Konflikte) aus ihrem eigenen Leben, in denen sie sich selbst in der Rolle des BAAL, des KNABEN oder von LUPU erlebt haben – im übertragenen Sinne. Dann entwickelt jede Kleingruppe aus diesen Geschichten eine Spielszene, wobei aber wiederum ausschließlich die Worte des Textes von Brecht verwendet werden: Die erlebte Alltagsszene wird dem Text "unterlegt". Dabei kann die Kleingruppe sich nach Bedarf noch Spieler dazu "leihen", die auf Anweisung bestimmte Funktionen erfüllen. Die Rollen können verdoppelt oder verdreifacht (also mehrfach besetzt) werden, je nach der Struktur der zugrundegelegten Alltagsszene. Die Beobachter kennen die jeweils unterlegte Bedeutung nicht, aber jeder weiß: Diesmal ist es ernst. Der Text verfremdet, hebt das Allgemeine, Typische der je individuell erlebten Alltagsszene heraus und zeigt zugleich die potentiellen schrecklichen Folgen, die im realen Ablauf der Alltagsszene oft latent vorhanden sind (in nicht wenigen Spielvorlagen aus den Lehrstücken von Brecht endet die Szene tödlich oder mit einer akuten Lebensbedrohung). Im "feed-back" zu diesen Szenen wird ihre perspektivische Bedeutung noch zugespitzt, sei es in der Form einer BEFRAGUNG, der die Figuren unterzogen werden (die Figuren, wohlgemerkt, und nicht die Personen), sei es in der Form LEBENDER BILDER (Standbilder), zu denen die Teilnehmer die Spieler und eventuell auch sich selbst zusammenstellen, wobei die Figuren wie Ton modelliert werden. Die Phase der abgesprochenen Versionen erlaubt eine neue Qualität und eine Verdichtung des Spiels.

#### *D. Verändern:*

Nun wird eine der bis dahin gespielten Szenen ausgewählt. Das kann durch einfache Abstimmung geschehen (die Szene mit den meisten Stimmen wird gewählt); besser ist es aber, die Auswahl ausdiskutieren, weil bei dieser Diskussion viel klar wird und gelernt werden kann. Die Diskussion ist in zwei Abschnitte zu gliedern:

1. Mit welcher Rolle, die die bisherigen Spielszenen (also nicht nur der Text!) anbieten, sind die TeilnehmerInnen in ihrem Alltag am häufigsten konfrontiert, gegenüber welcher Figur bestehen die meisten Fragen, Unsicherheiten, Ohnmachtsgefühle in bezug darauf, wie man ihr begegnen kann?
2. Umgekehrt: In welcher Rolle sehen die TeilnehmerInnen mehrheitlich für sich die größte Aufgabe (und Chance), auf ungute, in der einen oder anderen Weise gewaltfördernde Strukturen und Verhältnisse verändernd ein-

zuwirken? Auf der Grundlage dieser Diskussion wird bestimmt, welche der gespielten/gesehenen Figuren fixiert wird: Der Lieferant/die Lieferantin der ausgewählten Figur wiederholt diese immer wieder möglichst genau in der ursprünglichen Anlage, und zwar sooft, daß alle übrigen Teilnehmer mindestens einmal Gelegenheit haben, die variable Rolle zu spielen. Da die Spieler der variabel gehaltenen Rolle das Verhalten ihres Konfliktpartners nun also vorher kennen, können sie sich vorab darauf einstellen und unterschiedliche Handlungsstrategien überlegen. Diese Strategien werden vorab individuell schriftlich festgehalten. Sie können z.B. versuchen, ihn auf bestimmte Weise, aber mit den Worten des Textes, also im wesentlichen mit den Mitteln des Körpers (Haltung, Blick, Stimme, Position im Raum) zu überlisten, einzuschüchtern, durch eigene Stärke "kleinzukriegen" usw.; sie können aber auch versuchen, das Macht- und Gewaltverhältnis zwischen den beiden Figuren aufzulösen.

Bis hierher ist immer wortwörtlich der gleiche Text gespielt worden, was bewirkt, daß die Aufmerksamkeit sich immer mehr auf die Haltungen, Gesten, Tonfälle usw. gerichtet hat. Jetzt ist Textänderung in einem bestimmten Rahmen und an bestimmter Stelle erlaubt: Wenn der Spieler der "fixierten" Rolle subjektiv, d.h. mit seinem ganzen Gefühl und Verstand, überzeugt ist, daß das Verhalten des Spielpartners einen anderen Ausgang als im Text erzwingt bzw. in der Realität bewirken würde (z.B. daß LUPU dem KNABEN den Groschen nicht wegnimmt), dann darf er den Schluß der Szene ändern oder sie abbrechen. In dieser Phase der fixierten Versionen wird mit hohem Tempo hintereinander und ohne Kommentar gespielt; zwischen den Szenen wird nur kurz (2-3 Minuten) schriftlich von jedem in Stichpunkten das Wichtigste festgehalten. Meistens herrscht dabei atemlose Stille, aber auch sehr komische Szenen ereignen sich von Zeit zu Zeit, und Lachen hilft denken.

#### *E. Auswertung:*

Erst wenn alle Teilnehmer mindestens eine Strategie erprobt haben, findet eine ausgiebige gemeinsame Auswertung im Hinblick auf den Realitätsgehalt der einzelnen Varianten und die Möglichkeiten zur Veränderung der Realität statt. Die schriftlichen Notizen sind dabei von großer Bedeutung – als Anhaltspunkte der Erinnerung. Diese Reflektionsrunde wird am besten so strukturiert, daß zunächst der oder die Darsteller der fixierten Figur seine/ihre Eindrücke von jeder Variante in der Reihenfolge des Spiels schildern und ihre Spielentscheidung (Beibehaltung des Originalschlusses oder Änderung) begründen; dazu

ergänzen nur die Spieler der variablen Rolle jeweils ihre vorher fixierten Absichten und die (oft diskrepanten) Erfahrungen beim Spiel. Erst wenn alle Varianten auf diese Weise einmal zur Sprache gekommen sind, äußern sich auch die jeweiligen Beobachter, sofern ihrer Ansicht nach wesentliche Aspekte bis dahin nicht zur Sprache gekommen sind (wichtige Differenzen in Wahrnehmung und Beurteilung, Parallelen und Diskrepanzen zur sozialen Realität etc.)

#### *F. Schlußfolgerungen für den einzelnen:*

Da jeder einzelne das Erfahrene auf seine eigene Realität beziehen muß, in der er die Seminargruppe in der Regel nicht stützend zur Verfügung hat, erhalten die TeilnehmerInnen anschließend die Aufgabe, auf einer Seite schriftlich zu formulieren, was sie selbst als Erkenntnis in bezug auf ihre eigene persönliche Lebenssituation oder Problemlage mitnehmen. Das kann in abstrakt-reflektierende Weise oder in der Form eines Bildes, einer Geschichte, einer Parabel oder auch in der Form eines Briefes an einen guten Freund, einen politischen Gegner (oder auch an sich selbst) geschehen. Sie können nachher frei entscheiden, ob sie diesen Text der Gruppe zugänglich machen wollen oder nicht. Die zugänglich gemachten Texte stellen noch einmal eine wesentliche Aufklärung über die latenten subjektiven Sinnstrukturen des Seminars dar. Zum Abschluß suchen die Teilnehmer wieder einen Satz, Satzteil oder ein Wort aus dem Text heraus, das ihre Einsicht und/oder ihr Gefühl am Ende des Spielprozesses repräsentiert. Diese werden reihum mitgeteilt und abschließend schriftlich festgehalten, am besten auf dem gleichen Plakat wie zu Beginn: Anfang und Ende einer Wegstrecke.

### 3. Geht so etwas in der Schule?

Um es gleich vorab zu sagen: Im Rahmen des normalen Unterrichts ist es m.W. nicht bzw. nur in Ausschnitten versucht worden, obwohl BRECHT zwei der sechs abgeschlossenen Lehrstücke – DER JASAGER, DER NEINSAGER, DIE HORATIER UND KURIATIER – ausdrücklich für Schulen bestimmt hat. (Lehrstückaufführungen in Schulen in traditionellem Sinn, als Vorführungen vor Publikum, gab es dagegen viele.) Erfolgreich wurde das Seminarmodell dagegen im Rahmen von Projektwochen eingesetzt, z.B. im Realgymnasium Hegelgasse, Wien.

Einer Übernahme des Seminarmodells als ganzes im Deutschunterricht stehen folgende institutionelle und strukturelle Hindernisse entgegen:

- a) Der Zeitbedarf beträgt im Minimalfall 14 Stunden.
- b) Das Modell ist optimal für Gruppen in der Größe von +/- 12 Personen; es ist notfalls, mit einigen Modifikationen und Einschränkungen, realisierbar mit 20. Je mehr TeilnehmerInnen, desto mehr Zeit wird benötigt, wenn tatsächlich alle am Spiel und am feedback beteiligt werden sollen, was eine Voraussetzung für das Gelingen ist.
- c) Das Modell setzt eine gewisse zeitliche Kontinuität voraus; emotionale Beteiligung, spontanes Wachwerden des Spielinteresses und die Erinnerung an Beobachtungen, Gefühle und Eindrücke beim Spielen lassen sich nicht beliebig "auf Eis legen". Es gibt zwar gute Erfahrungen mit einer Zeitstruktur von täglich (nachmittags oder abends) drei Stunden; größere zeitliche Abstände zwischen den Treffen sind dagegen schwierig und bedingen eine ganz andere Ausgangslage, erfordern jedes Mal erneut ein "Warmwerden" und Hineinkommen.
- d) Es ist etwas anderes, ob der "Spielleiter" eine neutrale Person ist, mit der die Teilnehmer nichts verbindet als das Interesse am Spiel und an der Erkenntnis, oder ob sie von den Beurteilungen des Spielleiters existentiell abhängig sind (Zensuren). Die Offenheit, auch "böse" Erfahrungen und Schattenseiten der eigenen Person einzubringen (z.B. die eigene Lust an der Gewalt), wird dadurch zunächst einmal strukturell beeinträchtigt.

Schließlich setzt die Institution Schule als solche Rahmenbedingungen, die dieser Offenheit entgegenwirken ("heimlicher Lehrplan" etc.). Diese Hindernisse sind indessen bei einigen Bemühen zumindest teilweise überwindbar:

Wenn mit der Schulleitung bzw. mit dem Schulinspektorat Konsens darüber erzielt werden kann, daß das Modell außer den o.g. pädagogischen Wirkungen auch einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung der Artikulations-, Beobachtungs- und Beschreibungsfähigkeit sowie generell zur Unterrichtsmotivation leisten kann, der den "Zeitverlust" für stoffliche Lernziele mehr als wettmacht, ist der Zeitbedarf (Einwand a, b) erfüllbar.

Die notwendige zeitliche Kontinuität (c) wäre bereits gegeben, wenn

ausnahmsweise 2-3 Wochen lang täglich durch Zusammenlegung z.B. von Deutsch und Religion sowie Sozialkunde, oder durch Stundentausch, zwei Stunden zur Verfügung stehen. In Schulen, die nach dem Vorbild der Waldorfschulen über die Möglichkeit des "Epochenunterrichts" verfügen (ein Thema wird drei Wochen lang zwei Stunden behandelt), ist diese Voraussetzung ohnehin gegeben.

Auch der Lehrer kann Spielleiter werden (d), wenn er sich selbst entschieden den Anforderungen an persönliche Offenheit sowie den – am Anfang offen zu thematisierenden – REGELN unterwirft: Keinerlei Bewertungen, kein Abfragen von Interpretationsleistungen, Ermutigung zur genauen Beschreibung der Gesten und Haltungen, die bei seinem eigenen Spiel auffallen, auch dann, wenn sie gar nicht so "gut" sind. Der Lehrer kann diese Offenheit indirekt dadurch unterstützen, daß er erstens selbst gewalttätige und unterdrückerische Figuren darstellt; zweitens vor allem aber dadurch, daß er eigene negative Konflikte und Gewalterfahrungen als Kind und Jugendlicher, aber auch als selbst Gewalt ausübender Erwachsener ohne Selbstzensur so beschreibt, wie er sie erlebt bzw. wie sie ihm im Moment des Spielens oder Zuschauens durch den Kopf geschossen sind. Natürlich wird es eine Weile dauern, bis die Schüler ihr Mißtrauen gegen Lehrertaktiken abgebaut haben, es ist aber keine Frage, daß sie das tun werden, wenn der Lehrer konsequent bleibt. Der Spielleiter, und erst recht in einer Doppelrolle als Lehrer, darf sich selbst niemals schonen und muß bereit sein, auch Assoziationen, die sich auf die Schulwirklichkeit mit ihren Konflikten und Spannungen beziehen, zuzulassen und ihnen im feedback behutsam und verständnisvoll nachzugehen.

Zudem zeigt die Erfahrung, daß jene bekannten Barrieren von einzelnen Lehrern seit eh und je besprochen worden sind (vergleiche z.B. BRANDES/STEINWEG/WENDE 1988, ein Buch über einen ungewöhnlichen Lehrer und Schuldirektor).

Am schwierigsten sind zweifellos die sehr allgemeinen, konkret schwer zu fassenden Einwirkungen der Institution Schule als solche zu neutralisieren. So wurde z.B. in dem erwähnten Kurs in der Hegelgasse Wien von den SchülerInnen ausschließlich Lebenserfahrungen aus der Schule assoziiert und thematisiert, in deren Rahmen der Kurs stattfand. Erst bei einem (sehr gut besuchten) Nachbereitungstreffen nach einigen Monaten

in anderer Umgebung begannen die Schüler plötzlich, von ihren häuslichen Verhältnissen zu erzählen. Auffällig war außerdem, daß sie für Aufwärmübungen und kontrapunktische Zwischen-Spiele, die sie an anderem Ort nach aller Erfahrung wohl mit großem Vergnügen aufgenommen hätten, in diesem Rahmen kaum zu haben waren. – Dieser Einfluß der Institution Schule ist aber in der Regel nicht so erdrückend, daß er jegliche Spontanität auf Dauer verhindern könnte, er ist aber als "Bremsfaktor" in Rechnung zu stellen.

Die in der Projektwoche im RG Hegelgasse beobachtete Abwehr gegen einleitende oder auflockernde Spiele und Übungen kann indessen an der Auswahl der Spiele gelegen haben. Eine Lehrerin, die an einem Theaterpädagogik-Kurs teilgenommen hatte, berichtet: *"In verschiedenen Arbeitsbüchern über den Deutsch-Unterricht wird wiederholt das Spielen einiger Szenen vorgeschlagen (z.B. Vorstellungsgespräch bei einem Unternehmer, Blumen durch fleurop, Szenen im Warteraum eines Arztes, etc.). Doch kaum ein Schüler meldete sich freiwillig. Alle sind gehemmt. Aus diesem Grunde wähle ich ab und zu 'wer zieht mich aus dem Brunnen raus?' als Einstieg in die Szene. Dabei ist es wichtig, daß der Lehrer mitspielt. Sobald die Schüler sehen, daß der Lehrer mittut, nicht nur steif agiert, sondern auch Grimassen zeigen kann, bauen sie Hemmungen ab und gehen aus sich heraus. Nach diesem Spiel fällt es wesentlich leichter, eine Szene zu spielen. Der Erfolg ist beachtlich."*

Ein wichtiges Element der Theaterpädagogik, nämlich daß der Spielleiter zugleich Mitspieler ist, ist hier im Ansatz verwirklicht. Dieselbe Lehrerin berichtet von einer Umsetzung eines anderen methodischen Aspekts auf die Schulsituation: *"Da wir am Polytechnischen Lehrgang eine Fünf-Tageweche haben und die Schüler auch nahezu täglich auch nachmittags Unterricht haben, sind sie in ihrer Bewegungsfreiheit und Spontanität sehr eingeschränkt. Vor allem sind Jugendliche mit 15 Jahren manchmal schwer für den Unterrichtsstoff zu motivieren. Als nun einmal eine Unterrichtsstunde für mich nicht zufriedenstellend verlief, forderte ich einen Schüler auf, mit mir vor die Klassentür zu gehen, dort besprach ich mit ihm folgendes: Er sollte sich in einer bestimmten Position vor seinen Kameraden auf den Lehrer-Tisch setzen (z.B. ein Bein über das andere geschlagen, einen Kugelschreiber in den Händen versteckt, zwei Hemdknöpfe geöffnet etc.). Die anderen Schüler sollten ihn genau beobachten. Danach durfte er für kurze Zeit wieder die*

*Klasse verlassen, um einiges an sich zu ändern, und sich dann wieder vor die Schüler zu setzen. Diese mußten nun feststellen, was er an sich verändert hatte. Der erste Schüler veränderte sich zu auffällig und alle erkannten sofort die Veränderung. Ein anderer Schüler veränderte sich so geschickt, daß es wirklich genauer Beobachtung und Konzentration bedurfte, die Fehler zu erkennen. Die Klasse hatte an diesem Spiel großen Spaß und wollte es von da an des öfteren spielen."*

In der Grundstufe muß man wahrscheinlich andere Texte statt der Brechtschen Lehrstücktexte einsetzen. Eine Volksschullehrerin, die an einem Theaterpädagogischen Seminar an der Universität Graz teilgenommen hatte, legte diese Erfahrung ganz spontan und intuitiv für ihre 3. Klasse Grundstufe in einen Hasen-Elefanten-Text um und experimentierte mit ihren Schülern. Die Freude der Kinder, in dieser lebendigen, ausdrucksintensiven Art als 'ganzer Körper' und gemeinsam mit dem Text zu spielen, bestärkte diese Lehrerin sehr, noch mehr in dieser Art mit ihren SchülerInnen zu arbeiten. Gleichzeitig ist es ein Ausdruck dafür, wieviel Kreativität und Eigeninitiative gerade in dieser klaren Struktur von Arbeit möglich sind. Sie entnahm den Text von Inge Peinlich (aus: "Das Seilziehen"):

Hase (*ruff*): Schönen guten Tag, Elefant! Was glaubst du wohl, wer von uns beiden der Stärkere ist?

Elefant (*lacht, bläst den Hasen beinahe um*): Du stellst aber komische Fragen. Ich bin natürlich viel stärker als du. Soll ich es beweisen und dich zutode trampeln?

Hase (*erschrocken*): Oh nein! Aber – aber du könntest es beim Seilziehen ausprobieren.

Elefant: Auch dabei bin ich natürlich der Stärkere. Was bildest du dir eigentlich ein, du kleiner Hasenfuß?

Hase: Hier hast du das Seil. Binde es um dein Bein, ich laufe inzwischen in die Mitte der Insel. (*Wirft ihm das Seil zu.*) Aber ziehe nicht eher, bis ich dreimal scharf daran reiße. Dann muß du dich aber mächtig anstrengen!"

Sie beschreibt ihre Arbeit mit diesem Text in folgenden Stichworten:

- "- Die Kinder lesen die Textstelle laut und gehen dabei im Klassenzimmer auf und ab. (Jeder liest für sich allein.)
- Gemeinsames lautes Lesen im Gehen.
- Teilen der Kinder in zwei Gruppen: Eine Gruppe liest den Elefanten, eine den Hasen.
- Sprechen, wie es jedem dabei gegangen ist.
- Partnerarbeit: Im Gehen wird der Text in verteilten Rollen gelesen.

- Jede Gruppe stellt sich im Kreis vor.
- Besprechen des Ausdrucks: mächtig, stark oder gefährlich ... schwach, schlau, erschrocken, ...
- Arbeit in zwei Gruppen: Rollenverteilung stark-schwach; Hasen knieend – Elefant stehend / gehen aufeinander zu (räumliches Erlebnis: stark, groß – schwach, klein).
- Arbeit mit Partner: Einbeziehung des Körperausdrucks.
- Vorspielen der Partnerarbeiten im Kreis.
- Aufnehmen auf Kassettenrecorder/Besprechen mit jeder einzelnen Gruppe."

All dies sind gewiß nur erste Anfänge, als solche aber ermutigend. *"Wer immer Theater als pädagogisches Mittel einsetzt"*, so eine weitere Lehrerin, die das im Theaterpädagogik-Kurs Erfahrene vor allem im Fachschulspiel umzusetzen versucht, *"wird staunen, wieviel in Kindern steckt. Manches Kind, das im Schulalltag sehr zurückhaltend ist und kaum aus sich herausgeht, beginnt, einmal in eine Rolle geschlüpft, frei und unbekümmert zu sprechen, überrascht durch Ideen und Lebendigkeit. Darüber hinaus kann man in Kindern, die zum Teil von unserer Konsumgesellschaft abgestumpft und verbildet sind, Offenheit und Einfühlungsvermögen wieder wecken. Die Freude der Kinder am Spiel und ihre oft verblüffenden Reaktionen sind der Lohn für den Lehrer, der in dieser Richtung mit ihnen arbeitet."* (Das wird von allen bestätigt, die es versucht haben; hier sei exemplarisch nur auf die zahlreichen Erprobungen des Lehrer-Ausbilders Ingo Scheller an der Universität Oldenburg erwiesen, vgl. u.a. Scheller 1981).

Ingo Scheller betont im übrigen in seinen Arbeiten einen Aspekt, der hier abschließend noch genannt werden soll, nämlich die große Bedeutung einer Arbeit an Lehrer-Haltungen (Scheller 1982, 1984) für den Unterricht. Auch dazu gibt es viele Berichte von Lehrern im Anschluß an Theaterpädagogik-Kurse, z.B.: *"Im verschiedenen Darstellen der Rollen und in verschiedenem Interpretieren wurde mir klarer, daß tägliche Wahrnehmung und Deutung subjektiv ist. Für mein Lehrerdasein bedeutet das, daß ich den Schülern nicht meine Meinung vorgebe oder aufzwinge. ... ich möchte die Schüler sensibilisieren im Empfinden, im Wahrnehmen, im Umgehen mit anderen"*. Ein anderer Lehrer: *"Es ist natürlich nicht so, daß mein Leben in bezug auf Konflikte, Grenzen, Forderungen usw. sich mit einem Schlag (nach dem theaterpädagogischen Seminar) geändert hat, aber ich habe zumindest ansatzweise plötzlich begriffen, wo ich stehe, und ich habe auch das Gefühl, daß*

*sich meinem Bewußtsein neue Grenzen aufgetan haben."* Das Ziel, die Wahrnehmungsfähigkeit des Schülers für andere zu fördern, ist ohne solche Erfahrungen und Selbstreflexion sicher kaum erreichbar.

#### **Literatur:**

- Brandes, Volkhard/Steinweg, Reiner/Wende, Frank (Hg.): "Ich verbiete Euch zu gehorchen." Ernst Werner – Lehrer aus Leidenschaft wider die politische Unvernunft. Dokumente, Erinnerungen, Wirkungen. Frankfurt (Brandes & Apsel) 1988
- Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts. 1981
- Ders.: Arbeit an Haltungen: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: Scholz, Rudi/Schubert, Peter (Hg.): Körpererfahrung: Die Wiederentdeckung des Körpers: Theater, Therapie und Unterricht. Reinbek bei Hamburg 1982, S. 230-253
- Ders.: Arbeit an assozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten. In: Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vassen, Florian (Hg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1983, S. 62-92
- Steinweg, Reiner/Heidefuß, Wolfgang/Petsch, Peter: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht, Frankfurt/M. (Brandes & Apsel) 1986.

Daniela Michaelis, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/1, 8010 Graz

Reiner Steinweg, Österreichisches Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung, Außenstelle Linz, Weissenwolfstraße 17A, 4020 Linz

# Macht die Schule auf, laßt das Leben rein\* - Community Education

Rahmenbedingungen, um Friedensfähigkeit zu erlernen

Was ist "Community Education"? Community Education (Comed) ist eine aus dem Englischen übernommene Sammelbezeichnung für eine der gegenwärtig wohl interessantesten international verbreiteten Reformbewegungen im Erziehungs- und Bildungsbereich. Community Education ist der Versuch, Schule und Gemeinwesen zusammenzubringen. Lernen soll sich stärker an lokalen und regionalen Entwicklungen orientieren. Community Education kann ein wichtiger Schritt sein zu interkultureller Erziehung, zur Integration Behinderter, zur Förderung von notwendig gewordenen lebenslangen Lernprozessen für Jugendliche und Erwachsene.

Anspruch dieser Reformbewegung ist es, Schule zu öffnen. Dies bedeutet, durch Kooperation und Koordination zwischen einzelnen Menschen, Organisationen und Institutionen Kommunikationsebenen zu schaffen, die die Voraussetzung für die Verbesserung von Lebenssituationen und Lösung von Problemen darstellt. "Community school" oder Nachbarschaftsschule ist als Schule geplant, bei der ein neues Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde, bzw. Stadtteil entwickelt werden kann. Sie versteht sich als Lern- und Begegnungszentrum. Das setzt ihre Öffnung in zweierlei Hinsicht voraus.

1. Sie öffnet sich verstärkt nach außen ihrem Standort gegenüber (Gemeinde/Stadtteil), d.h. sie will in vielerlei Hinsicht stärker, als es in Schulen bisher möglich war, am Gemeinwesen, am öffentlichen Leben produktiv teilhaben.

Die Schule ist nicht mehr allein wichtiger Lernort. Durch Vernetzung verschiedener Lernorte findet Lernen nicht nur hinter bzw. in den Mauern der Schule statt, sondern auch dort, wo jenseits der Schule

---

\* Stammt aus dem Buch "Macht die Schule auf, laßt das Leben rein" von J. Zimmer/E. Niggemeyer, Beltz 1986.

gelebt und gehandelt wird. Lernen wird lebensrelevant und stärker als Teilnahme an lokalen und regionalen Entwicklungen organisiert. Ziel ist die aktive, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den Brennpunkten der Kommune und der Umgebung. LehrerInnen und SchülerInnen sind oft draußen vor Ort, werden z.B. in der Stadtverwaltung, Stadtgärtnerei, den städtischen Wasserwerken usw. mit den Problemen ihres Umfelds vertraut und erproben ihre Kenntnisse in Biologie, Chemie und Physik, Geographie und Wirtschaftskunde usw. auch in der Praxis. Unterricht soll sich nicht an der Simulation gesellschaftlicher Gegebenheiten erschöpfen, sondern eine aktive, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den Brennpunkten in der Gemeinde (Stadtteil) ermöglichen.

2. Sie öffnet sich aber auch in besonderer Weise nach innen, d.h. die Menschen der "Nachbarschaft" werden nicht als "schulfremde Personen" abgetan, sondern in die Arbeit miteinbezogen. Als fachkundige Erwachsene können sie in viele Lebenssituationen eine lebensnahe Dimension bringen. Die Nachbarschaftsschule ist aber auch offen gegenüber Kultur-, Sport-, Kunst- und anderen Vereinen, die die Räumlichkeiten der Schule für Weiterbildung nützen wollen. Die Entscheidung über die Vermietung von Räumlichkeiten obliegt autonom der Schule.

Lernen in dieser Schule ist daher in hohem Maße projektorientiert, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Lebens- und Bildungsqualität der beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, zur Entwicklung nachbarschaftlicher Beziehung und demokratischer Aktivitäten, zur Veränderung hemmender oder benachteiligter Bedingungen zu leisten. Das Leben und Lernen in der Nachbarschaftsschule muß den Einzelmenschen die Kraft und das Vertrauen geben, in ihrem eigenen Leben und im Leben der Gemeinschaft eine Stimme zu haben und direkten Einfluß auf das Kommunalleben zu nehmen.

"Schlüsselsituationen" bilden den Ausgangspunkt für Projekte, insofern kann die Nachbarschaftsschule ein Faktor für Veränderungen in der unmittelbaren Umwelt der Schüler sein. Nachbarschaftsorientiertes Lernen heißt:

- aktive Auseinandersetzung mit der Infrastruktur des Schulortes
- Vernetzung von schulstandortbezogenen Vereinen und kommunalen Einrichtungen mit der Schule
- direkte Sozialisationshilfen leisten.

## BEGRÜNDUNG UND ZIELSETZUNG

*"Die gegenwärtige Krise des Bildungssystems ist in erster Linie eine Krise eines entleerten Bildungsverständnisses und -betriebes; beides bietet keine inhaltliche Sinnstiftung für die Lebensweltlagen der Kinder und Jugendlichen mehr an." (Preuss-Lausitz)*

Die Qualifikationsdebatte, deren Schwerpunkt das möglichst frühe Erlernen modernisierter Berufsqualifikationen darstellt, entspringt allein der Sorge der Wirtschaft, nicht genügend konkurrenzfähig zu sein. Die Konsequenz dieses verkürzten Denkens ist das Festhalten an der selektiven Funktion unseres Bildungssystems, das unter Berufung auf optimale Begabungsförderung unentwegt kategorisiert, einstuft, abstuft, aussondert und an den Rand drängt. Auch die Verfasserin dieser Modellbeschreibung ist davon überzeugt, daß Schule die Kinder und Jugendlichen besser auf das Leben nach der Schule vorbereiten muß. Die Nachbarschaftsschule schließt sowohl Berufsvorbereitung als auch Lebensbewältigung in ihr Konzept ein.

Da sich im letzten Jahrzehnt die Krisensituation in jeder Hinsicht verstärkt hat und Lebenskreisläufe empfindlich gestört wurden, muß in der Schule ein neuer, ganzheitlicher Qualifikationsbegriff Platz greifen.

*"Dieser wird nicht nur die veränderten Sozialcharaktere der Kinder und Jugendlichen, sondern auch die subjektiv und objektiv gewandelte Bedeutung der (Lohn-)Arbeit, die wachsende Freizeitverfügung, die kulturellen Aktivitätsbedürfnisse, die Chancen und Gefahren von Individualisierung und Vereinzelung, die Bedürfnisse nach sozialen Beziehungen und nach Sinn, den Kampf gegen Lebensbedrohung und für Friedensfähigkeit miteinander verbinden." (Preuss-Lausitz)*

In der Nachbarschaftsschule zielt Bildung auf verantwortungsvolles, gesellschaftliches und eingreifendes Handeln der Einzelnen im sozialen Zusammenhang ab. Besondere Voraussetzungen dafür sind ein umfangreiches Wissen, verbunden mit der Aneignung von Werten wie

- Lebenserhaltung als oberster Wert
- Verantwortungsgefühl gegenüber der Natur
- Toleranz gegenüber Fremden
- Anerkennung des Anderssein als Bereicherung
- Friedensfähigkeit als persönliche Haltung in Konflikten und als politische Orientierung.

Das Modell der Nachbarschaftsschule versteht sich als Rahmenmodell, das je nach den Strukturen des Standortes (landwirtschaftlich orientierte Gemeinden, Industriegemeinde, Randbezirk einer Großstadt, hoher Anteil an Ausländerkindern, zweisprachige Gemeinden nach Art. 7, behinderte Kinder, ...) differenziert und vom jeweiligen LehrerInnenteam weiterentwickelt werden muß.

Die Nachbarschaftsschule bietet gerade durch sehr differenzierte Lernzugänge (schülerkonzentriertes und offenes Lernen, handlungsorientierte Projekte, ganzheitliches Lernen, forschendes Lernen, ...) durch kompensatorische Arbeiten v.a. in der Eingangsstufe bzw. beim Übergang in die Mittelstufe, durch Angebote in Form von Wahlpflichtfächern, Seminaren und Freigegegenständen als zusätzliche Schwerpunkte und Berufsorientierung im Mittelstufenbereich und Betreuung durch ein konstantes LehrerInnenteam optimale Voraussetzungen für die Förderung von SchülerInnen mit unterschiedlichen Begabungs- und Leistungsniveaus.

Da die oben genannten Bildungsziele für alle Kinder wohl von gleicher Bedeutung sind, versteht sich die Nachbarschaftsschule als Schule für alle Kinder. (*Quelle: Konzept einer Nachbarschaftsschule der "Grazer Nachbarschaftsschulgruppe"*) Im November 1990 hat sich der Verein "Comed-Nachbarschaftsschule" in Graz konstituiert. Informationen sind erhältlich bei der Autorin.

#### **Literaturtips:**

päd.extra & demokratische Erziehung, Mai 1989. Thema: Nachbar schafft Schule.  
b : e, Heft 11/1985, S. 18-34. Thema: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein.

Sigrid Binder, Gaisbergweg 10, 8020 Graz, Tel. 557283.

# Informationen

---

Werner Wintersteiner

## Bibliografie

Friedenserziehung und Deutschunterricht

### 1. WIE KANN ICH MICH INFORMIEREN?

#### 1.1. Zeitschriften zur Friedenserziehung:

*DIALOG*. Beiträge zur Friedensforschung. Hrsgg. vom Österr. Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung. Stadtschlaining (VWGÖ-Verlag).

*Friedensanalysen*. Für Theorie und Praxis. Vierteljahresschrift für Erziehung, Politik und Wissenschaft. Hrsgg. von der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung (AFK), mit Unterstützung der Berghof-Stiftung für Konfliktforschung. Suhrkamp Verlag, Seit 1975.

*Friedenserziehung*. Rundbrief. Hrsgg. LehrerInnen für den Frieden, Rosensteingasse 69/6, 1170 Wien, Tel. 0222/45 87 56.

*Friedensforum*. Hefte zur Friedensarbeit. Hrsgg. vom Österr. Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung. Stadtschlaining.

*Informationsdienst Wissenschaft & Frieden*. Hrsgg. vom Bund demokratischer Wissenschaftler e.V. Bonn.

*Krieg und Literatur/War and Literature*. Internationale Beiträge zur Erforschung der Kriegs- und Antikriegsliteratur/International Research Papers on War and Anti-War Literature. Hrsgg. vom Erich Maria Remarque-Archiv/Forschungsstelle Krieg und Literatur, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Osnabrück.

*pädagogik und frieden*. Informationsdienst der Arbeitsgruppe – Dokumentationsstelle Friedenserziehung an der Hochschule der Künste, Berlin.

## 1.2. Bibliografien und Verzeichnisse:

### 1.2.1 Allgemein:

*Battke, Kathleen u.a. (Hg.):* Handbuch Friedenswissenschaft. Ein Wegweiser zu ReferentInnen, Hochschulen, Initiativen, Institutionen, Sachgebieten, Literatur. Marburg 1989 (= Schriftenreihe Wissenschaft und Frieden Nr. 13).

Dieses Handbuch weist die WissenschaftlerInnen und Initiativen an, die auf ihrem Gebiet Friedensforschung betreiben. Der Umfang und die Vielfalt sind beeindruckend; durch die zahlreichen Stichwörter ist auch eine sehr konkrete Information möglich, das Buch stellt einen wichtigen Wegweiser für alle Interessierten, v.a. in der Bundesrepublik dar. Denn leider sind österreichische ForscherInnen fast überhaupt nicht erfaßt. Im Anhang des Bandes ist aber ein Fragebogen enthalten, um weitere Daten aufzunehmen. Man kann nur hoffen, daß möglichst viele österreichische KollegInnen davon Gebrauch machen.

*Fiehler, R./Kischkel, R./Switalla, B.:* Auswahlbibliographie "Sprache und Frieden". In: Muttersprache 5-6/1986, S. 309-312.

*Krieg und Literatur/War and Literature.* Internationale Beiträge zur Erforschung der Kriegs- und Antikriegsliteratur/International Research Papers on War and Anti-War Literature. Hrsgg. vom Erich Maria Remarque-Archiv/Forschungsstelle Krieg und Literatur, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft, Universität Osnabrück.

Ziel dieser Zeitschrift ist auch eine umfassende Bibliographie der literatur-, sprach- und geschichtswissenschaftlichen Publikationen zum Thema Krieg und Literatur im 20. Jahrhundert.

Projektgruppe Beratung und Weiterbildung in der Friedensarbeit der FH Düsseldorf. Friedenserziehung und Friedensforschung. Literatur- und Arbeitshilfen. Düsseldorf 1989.

### 1.2.2 Kinder- und Jugendliteratur:

*Proske, Ria/Rajewsky, Christine:* Krieg und Frieden. Kinder- und Jugendbücher. (Projekt "Beratung und Weiterbildung in der Friedensarbeit im kommunalen Bereich"). Köln o.J.

*Rajewsky, Christine*: Krieg oder Frieden? Jugendbücher 1912-1982. Historische Einführung, Vorschläge, Kommentare. In: Steinweg, Reiner (Hg.): Faszination der Gewalt. Politische Strategie und Alltagserfahrung. Frankfurt (suhrkamp) 1983 (= Friedensanalysen 17), S. 243-312.

*Rajewsky, Christiane*: Kinderbücher als Arbeitshilfen in der Friedenspädagogik. Ein Plädoyer für Erziehung. In: Steinweg, Reiner (Hg.): Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung. Frankfurt (suhrkamp) 1984 (= Friedensanalysen 19), S. 139-196.

*Verein für Friedenspädagogik Tübingen (Hg.)*: Krieg und Gewalt – Phantasie und Frieden. Kinder- und Jugendbücher zum Nachdenken und Träumen. Tübingen 1983 (= Literaturübersicht 7).

### 1.3. Lexika und Handbücher:

*Birckenbach, Hanne-Margret u.a. (Hg.)*: Jahrbuch Frieden 1991. Ereignisse, Entwicklungen, Analysen. München (Beck'sche Reihe 416) 1990.

Dieses im Herbst des Vorjahres abgeschlossene Buch bietet einen guten Überblick über aktuelle Konflikte und Konfliktherde. Der Bogen, der in den 3 Abschnitten "Konflikte und Konfliktbewältigung", "Rüstung und Abrüstung" sowie "Arbeit am Frieden" gespannt wird, reicht von mitteleuropäischen Fragen bis zum Hunger in der Dritten Welt. Naturgemäß wird der deutschen Situation nach der Vereinigung besonders viel Raum gewidmet. Doch auch zur Golfkrise findet sich ein sehr kompetenter und klarsichtiger Beitrag. Noch vor Kriegsbeginn verfaßt, kritisiert er die Option für Logik des Krieges, die beide Konfliktparteien eingeschlagen haben und zeigt auf, welche anderen Lösungsversuche nicht einmal versucht worden sind. Abgerundet wird der Band durch eine bilanzierende Einführung der Herausgeber sowie durch einen Anhang mit Chronik und Daten, Preisträgern, Literaturangaben. Eine Reihe von Schaubildern und Originaldokumenten ergänzen das Buch zu einem wertvollen Nachschlagwerk.

*Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hg.)*: Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. 3 Bände. Friedenserziehung. Düsseldorf (Schwann) 1986-88.

Der Wert dieses Handbuchs kann gar nicht genug unterstrichen werden. Beeindruckend ist nicht nur die Breite, die fast alle Aspekte und Bereiche abdeckt, sondern auch die Qualität der Artikel, die in knapper Form kompetent in die Materie einführen. Ein unentbehrlicher Behelf!

*Donat, H./Holl, K.*: Die Friedensbewegung. Hermes Handlexikon. Düsseldorf 1983.

*Lippert, Ekkehard/Wachtler, Günther (Hg.)*: Frieden. Ein Handwörterbuch. Opladen 1988.

*Lutz, Dieter (Hg.)*: Lexikon Rüstung, Frieden, Sicherheit. München (Beck) 1987.

#### 1.4. Themenhefte von Zeitschriften:

*Ästhetik und Kommunikation akut*. Sonderheft "Krieg – Friedensangst, Kriegslust". Berlin 1982.

*Aufrisse*. Zeitschrift für politische Bildung. Heft 1/1982. Wettrüsten, Abrüsten, Friedenserziehung.

*Der Deutschunterricht*. Heft V (1988). Friedenserziehung.

*Grundschule* 11/1985. Friedenserziehung.

*Informationen Jugendliteratur und Medien (IFLM)*. Jugendschriftenwarte, 34 und 35 (1983). Krieg und Frieden in der Kinder- und Jugendliteratur.

*Lehrer Journal*. GRUNDSCHULMAGAZIN. Heft 12/1989. Friedenserziehung.

*Kinder-Bücher-Medien (Zeitschrift des Roten Elefanten)*. Heft 18/19, 1982. Frieden.

*lili*. Heft 75, Jg. 19/1989. 1990 Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. Weltkriege in Literatur und Film.

*Muttersprache*. Heft 5-6/1986.

*Pädagogische Zeitschriften des Friedrich-Verlages*. Sonderheft 1983. Frieden. Anregungen für den Ernstfall.

*päd.extra* 7/8-1987. Krieg & Frieden.

*päd.extra & demokratische erziehung* 5/1988. Friedenserziehung: Global denken – ins Allgemeine flüchten?

*politische bildung*. zeitschrift für erwachsenenbildung. Mattersburg, Heft 3/1987. Den Frieden lernen.

*schulheft* 1983. Friedensschulheft.

*schulheft* 56/1989. Erinnern als Vergessen? Der zweite Weltkrieg.

*Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 6/1986. Friedenspädagogik.

## 2. FRIEDENSFORSCHUNG UND FRIEDENSERZIEHUNG

### 2.1. Wissenschaft, Kultur und Frieden:

*Amann, Klaus/Lengauer, Hubert (Hg.): Österreich und der Große Krieg 1914-1918. Die andere Seite der Geschichte. Wien (Brandstätter) 1989.*

Dieser sehr ansprechend gestaltete Sammelband geht auf ein Symposium auf der UBW Klagenfurt zurück. Ziel des Buches ist es, kulturelle Phänomene als Wirkungsfaktoren und Zeugnisse des geschichtlichen Prozesses erkennbar zu machen. Das gelingt nicht nur durch die Qualität der einzelnen Artikel, sondern auch durch die zahlreichen, sonst oft schwer zugänglichen Abbildungen. Ein Buch, das auch für den Schulgebrauch empfohlen werden kann.

*Assmann, Jan/Harth, Dietrich (Hg.): Kultur und Konflikt. Frankfurt (suhrkamp) 1990.*

Den AutorInnen, GermanistInnen und HistorikerInnen geht es darum, eine Theorie des "unkommunikativen Handelns" zu entwickeln und den oft vernachlässigten Aspekt der "Kulturellen Gewalt" herauszuarbeiten. Die historischen und aktuellen Fallstudien sind weit gestreut – vom deutschen Mittelalter bis zu Südafrika heute, amerikanischen Mythologien von der Kolonialzeit bis Reagan. Ein faszinierendes Buch.

*Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard: Gegen den Krieg. Dokumente und Materialien. 2 Bde. Düsseldorf (Schwann) 1982.*

*Fleck, Christian: Der Fall Brandweiner. Universität im Kalten Krieg. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1987.*

*Friedensbüro Salzburg. Gewaltlösungen. Salzburg 1990 (= Der Kranich, Sondernummer).*

*Ottomeyer, Klaus/Graf, Wilfried (Hg.): Szenen der Gewalt in Alltagsleben, Kulturindustrie und Politik. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1989.*

*Häßler Hans-Jürgen/von Heusinger, Christian: Kultur gegen Krieg. Wissenschaft für den Frieden. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1989.*

*Hermann, Armin: Wie die Wissenschaft ihre Unschuld verlor – Macht und Mißbrauch der Forscher. Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1982.*

*Kristeva, Julia: Fremd sind wir uns selbst. Frankfurt (suhrkamp) 1990.*

*Lison, R. (Hg.): Wissenschaftler zu Frieden und Abrüstung. Duisburg 1985.*

### 2.2. Friedensforschung und -erziehung:

*Buddrus, Volker/Böversen, Fritz (Hg.): Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik. 1987.*

*Buddrus, Volker/Schnaitmann, Gerhard W. (Hg.): Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1990.*

*Van Dick, Lutz: Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogen. Weinheim/Basel 1987 (2. erw. Auflage).*

*Duncker, Ludwig (Hg.): Frieden lehren? Ulm (Armin Vaas) 1988.*

In meinen Augen eine der interessantesten Neuerscheinungen zur Friedenspädagogik, weil es nicht versucht, neue Theorien aufzustellen, sondern alte Versprechungen einzufordern. Besonders aufschlußreich ist der Beitrag L. Dunckers über die "didaktische Rückständigkeit" der Friedenserziehung.

*Graf, Wilfried/Horn, Ina/Macho, Thomas (Hg.): Zum Wissenschaftsbegriff der Friedensforschung. Ergebnisse einer Umfrage. Wien (VWGÖ) 1989 (= Schriften zur Friedens- und Konfliktforschung, Band II).*

*Gugel, G./Lange-Feldhahn, K. (Hg.): Mit brennender Geduld. 2 Bde, Tübingen 1985.*

*Hentig, Hartmut von: Arbeit am Frieden. Übungen im Überwinden der Resignation. München 1987.*

*Huisken, Freerk: Anstiftung zum Unfrieden. Ein destruktives Lesebuch mit konstruktivem Anhang. Berlin (Ästhetik und Kommuniaktion) 1984.*

*Huschke-Rhein, Rolf: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. 2. Aufl. Köln 1988 (= Systemische Pädagogik, Bd. 1).*

*Jung, Horst Wilhelm/Staehr, Gerda von: Historische Friedensdidaktik. Konzeption und Modelle. Hamburg (Ergebnisse Verlag) 1989.*

*Kern, P./Wittig, H.G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökokrise. 2. Aufl. 1984.*

*Rothermel, Lutz: Frieden als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis. Frankfurt a.M./Bern/New York (Peter Lang-Verlag) 1988 (= Reihe 11, Pädagogik, Europäische Hochschulschriften)*

*Schratz, Michael/Unterberger, Claus-Peter: Friedensszenen. Auf den Spuren rebelischer Subjektivität. München (Profil) 1990 (= Reihe Bildung – Arbeit – Gesellschaft, Band 4).*

Das Verdienst der Autoren ist, hier eine der raren sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zur Friedensproblematik und Friedensbewegung in Österreich vorzulegen. Das Buch beruht größtenteils auf Feldforschungen im Bereich von Friedenaktivisten und versucht auch Alltagstheorien des Friedens anhand von Höreranrufen beim ORF zu rekonstruieren. Eine Darstellung der österreichischen Friedensbewegung, zu der im Detail allerdings mancher Einwand möglich wäre, rundet den Band ab.

*Steinweg, Reiner (Hg.): Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung. Frankfurt (suhrkamp) 1984 (= Friedensanalysen 19).*

*Wulf, Christoph: Kritische Friedenserziehung. Frankfurt (suhrkamp) 1973.*

*Wulf, Christoph (Hg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München (Piper) 1973*

### **2.3. Feindbilder:**

*Adelmaier, Werner: Überlegungen zu Vorurteilen, Feindbildern, Aggressionen, Gewalt und Krieg als Beitrag zur Friedenserziehung. In: Erziehung und Unterricht 9-10/1987, S. 580ff.*

*Bleuell/Engelmann, Spoo/Werner (Hg.): Feindbilder oder: Wie man Kriege vorbereitet. Göttingen (Steidel) 1985.*

*Buchbender, Ortwin/Schuh, Horst: Die Waffe, die auf die Seele zielt. Stuttgart (Motorbuch-Verlag) 1983.*

*Duncker, Ludwig/Mutscher, Dieter: Wie mache ich mir einen Feind? Konstruktion und Präsentation eines Feindbildes im Unterricht. In: Gugel, G./Lange Feldhahn, K.: Mit brennender Geduld. Band 1. Tübingen 1985, S. 84-97.*

*Frei, Daniel: Feindbilder und Abrüstung. Die gegenseitige Einschätzung der UdSSR und der USA. München 1985.*

*Gugel, Günther/Roth, Rainer: Herausforderung Frieden. Modelle zur Friedenspädagogik für die außerschulische Jugendarbeit. Waldkircher Verlag.*

*Guha, Anton-Andreas/Papcke, Sven: Der Feind, den wir brauchen. Königstein/Ts. (athenäum) 1985.*

*Hohmann, Joachim: Schon auf den erten Blick. Lesebuch zur Geschichte unserer Feindbilder. Darmstadt/Neuwied (Sammlung Luchterhand 328) 1981.*

*Jogschies, Rainer: Das neue Lexikon der Vorurteile. Frankfurt (Eichborn) 1987.*

*Keen, Sam: Bilder der Bösen. Wie man sich Feinde macht. Weinheim/Basel (Beltz) 1987.*

*Krejci, Jaroslav: Die dialogische Erziehung zur Entfeindung im Menschen-*

geschlecht im Atomzeitalter. Osnabrück (Osnabrücker Philosophische Schriften) 1987.

*deMause, Lloyd*: Reagans Amerika. Eine psychohistorische Studie. Basel/Frankfurt (Stroemfeld/Roter Stern) 1987 (2. erw. Auflage).

*Mulzer, Renate u.a.* (= Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik, München): Das Bild vom Feind. Feindbilder in Vergangenheit und Gegenwart. München 1983 (Neubearbeitung).

*ORF (Hg.)*: Feindbilder. Wie Völker miteinander umgehen. Die Dokumentation zur Fernsehserie. Wien (Kremayr & Scheriau) 1988.

*Ostermann, Änne/Nicklas, Hans*: Vorurteile und Feindbilder. München (Urban & Schwarzenberg) 1976.

*Steinweg, Reiner (Hg.)*: Friedensanalysen 1. Schwerpunkt Feindbilder. Frankfurt (edition suhrkamp 784) 1975.

*Weigell/Lukan/Peyfuss*: Jeder Schuß ein Ruß, jeder Stoß ein Franzos. Literarische und graphische Kriegspropaganda in Deutschland und Österreich 1914-1918. Wien (Christian Brandstätter) 1983.

*Wenke, Gabriele (Hg.)*: Kriegslust? Ravensburg (Otto Maier) 1984.

#### **2.4. Kinder und Krieg:**

*Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik*: Prädikat: GEWALTTÄTIG. Erziehung mit Gewalt – Erziehung zur Gewalt. München 1985.

*Biermann, Renate/Biermann, Gerd*: Die Angst unserer Kinder im Atomzeitalter. Frankfurt 1988.

*Büttner, Christian*: Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit. Frankfurt/New York 1984.

*Chivian, Eric*: Kinder haben Angst vor dem Atomkrieg. Interview in: Demokratische Erziehung 10/1986, S. 19-22.

*Falk, Anita/Selg, Herbert*: Die Begriffe "Krieg" und "Frieden" in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1982, S. 353-358.

*Richter, Horst-Eberhard*: Unsere Kinder und das Problem des Friedens. In: pädagogik und frieden. Informationsdienst der AG Dokumentationsstelle Friedenserziehung an der Hochschule der Künste Berlin 3/1987, S. 7-14.

*Steinchen, Renate:* In: Kinder - Bücher - Medien 18-19/1982, S. 5-8.

*Volmerg, Ute:* "Waffen faszinieren doch jeden". Sozialpsychologische Widerstände gegen Abrüstung. In: Steinweg, Reiner (Hg.): Das kontrollierte Chaos. Die Krise der Abrüstung. Frankfurt 1980 (= Friedensanalysen 13), S. 73ff.

## **2.5. Didaktisch aufbereitetes Material:**

*Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München (Hg.):* Gegen Volk und Vaterland. Kriege in der Geschichte. München 1985.

*Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik (Hg.):* "Schreck laß' nach." Abschreckung und andere Utopien. München 1985.

*Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik (Hg.):* Alltägliche Gewalt. München 1985.

*Esser, Johannes:* Unterricht über Gewalt. München (U & S) 1968.

*Frieden für Anfänger.* Reinbek (rororo-Sachcomic) 1984.

*Informationsdienst Österreichs Komitee für UNICEF (Hg.):* Friedensmappe. Wien, O.J.

*Kulturamt der Stadt Linz.* Erklärt uns Frieden – damit uns niemand Krieg erklärt. Friedensmappe der Stadt Linz. Linz 1989.

*Medienverbundprogramm Frieden.* Texte und Cassetten. Band 1-3. Wien 1986-1988.

*Oertel, Frithjof/Böse, Sigrid:* Gewaltfreie Erziehung. Internationale Projektbeispiele in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Düsseldorf 1986 (Schwann)

*Reich, Brigitte/Weber, Norbert:* Unterricht im Dienste des Friedens. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I. Düsseldorf 1984.

*Riess, Werner (Hg.):* Projekt: Friedenssicherung. Wien (Berufspädagogisches Institut des Bundes) 1982 (= SR zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen 57).

*Salzburger Personenkomitee für Frieden und Abrüstung (Hg.):* Friedensmappe der Stadt Salzburg. 2 Mappen: 6-10 Jahre und 11-14 Jahre.

### 3. FRIEDENSERZIEHUNG UND DEUTSCHUNTERRICHT

#### 3.1. Allgemeine Darstellungen:

*Bär, Hubert:* Gewaltdarstellungen und Aufarbeitungsversuche im Deutschunterricht berufsbildender Schulen. In: Hebel, Franz (Hg.): Deutschunterricht im Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Spezialbildung – Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Frankfurt (Scriptor) 1987, S. 81-93.

*Conrad, Claus:* Krieg und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkrieges. Frankfurt/Bern/New York (Peter Lang) 1986.

*Glück, Helmut:* Dulce et decorum est pro patria mori. Die Erziehung zum Kriege im Deutschunterricht. In: OBST 40 (1989), S. 186-192.

*Hartung, Günther:* Literaturwissenschaft und Friedensforschung. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 3/1989, S. 324-335.

*Hebel, Franz:* Editorial zum Themenheft Friedenserziehung. Der Deutschunterricht, Heft V (1988), S. 3-11.

*Heukenkamp, Ursula:* Fahnenflucht und Landesverrat? Erwiderung auf Günter Hartung. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 4/1989. S. 470-476.

*Heukenkamp, Ursula:* Friedenserziehung und Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 43 (1990), S. 65ff.

*Pelinka, Almud:* "Jetzt sehe ich Rambo schon zum achtenmal." Friedenserziehung in einer unfriedlichen Klasse. In: ide 2/88, S. 109-114.

*Popp, Wolfgang:* Soziale Wirklichkeit, Bewußtheit des Lernprozesses, politisches Handeln: Elemente einer handlungsorientierten Erziehung im Deutschunterricht. am Beispiel der Friedenserziehung. In: Ossner, J./Fingerhut, K.H. (Hg.) Methoden der Literaturdidaktik, Methoden im Literaturunterricht. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg 1984, S. 152 ff.

*Popp, Wolfgang:* Deutsch. In: Reich, B./Weber, N.: Unterricht im Dienste des Friedens. Düsseldorf (Schwann) 1984, S. 147-173.

*Popp, Wolfgang:* Friedenserziehung im Deutschunterricht heute. Entwicklungen und Perspektiven der friedenspädagogischen Fachdiskussion in der BRD. In: Deutschunterricht 43 (1990), S. 402-410.

*Popp, Wolfgang*: Deutschunterricht und Friedenspädagogik. Grenzen und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von neueren friedenspädagogischen Konzepten im Deutschunterricht. In: Hoppe, Almut/Wolff, Jürgen: Germanistentag 1989. Deutschunterricht und Lebenswelt. Vortragsmanuskripte und Materialien. Kiel 1990, S. 521-551.

*Rumpf, H. u.a.*: Sprache als 'soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe I. In: Wulf, Christoph: Kritische Friedenserziehung. Frankfurt (suhrkamp) 1973, S. 448-473.

*Regionale Arbeitsgruppe Deutsch (Hg.)*: Materialien für Deutsch, 7./8. Schulstufe. Krieg oder Frieden. Wien 1984, BMUK, Zentrum für Schulver- suchung und Schulentwicklung, Abteilung IV.

*Schau, Albrecht*: Unfrieden abbauen – Frieden stiften. Anleitung zur Friedensstiftung im Deutschunterricht. In: Ossner, J./Fingerhut, K.H. (Hg.): Methoden der Literaturdidaktik, Methoden im Literaturunterricht. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg 1984, S. 164 ff.

*Steinweg, Reiner/Heidefuss, Wolfgang/Petsch, Peter*: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Frankfurt (Brandes & Apsel) 1986.

*Tatz, Jürgen*: Deutschunterricht und Friedenserziehung. In: Calließ, Jörg-/Lob, Reinhold E. (Hg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 3: Friedenserziehung. Düsseldorf (Schwann) 1988, S. 266-272.

*Weisgerber, Bernhard*: Deutschunterricht als Friedenserziehung, In: Burghardt, Armin/Hebel, Franz/Hoberg, Rudolf: Sprache zwischen Militär und Frieden: Aufrüstung der Begriffe. Tübingen (Narr) 1989, S. 301ff.

### **3.2. Literaturunterricht und Medienerziehung:**

*Ackermann, Paul*: Frieden – Friedensstrategien. Stuttgart (Reclam Arbeits-  
texte für den Unterricht 9523) 1976.

*Anz, Thomas/Vogl, Joseph*: Die Dichter und der Krieg. Deutsche Lyrik  
1914-1918. München (Hanser) 1982.

*Bantel, Otto*: Gewalt und ihre Überwindung. Themen und Texte für Primar-  
und Sekundarstufe. Freiburg/Basel/Wien (Herder) 1979.

*Czuray, Jörg*: Die Rolle der Bildmedien bei der Information über Konflikte.  
Eine Unterrichtssequenz zur Verbindung von Medienerziehung und Frie-  
denserziehung. Wien o.J. (PI der Stadt Wien).

*Diethmar, Reinhard:* Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1983.

*Elsner Hunt, Irmgard:* Krieg und Frieden in der deutschen Literatur. Frankfurt/Bern/New York (Peter Lang) 1985.

*Graf, Wilfried/Horn, Ina:* Bilder vom Krieg und Frieden. Dialog (Beiträge zur Friedensforschung) Schlaining. Band 16, Heft 3/1989.

*Hermann, Günther u.a. (Hg.):* Hiroshima, Tschernobyl und ... Wissenschaft in der Verantwortung. Stuttgart 1989 (= Klett Lesehefte zum Literaturunterricht).

*Hluze, Hadwig:* Suchende nach dem Land mit Frieden. Bertolt Brecht: "Kinderkreuzzug". In: praxis deutsch 35 (1979), S. 41-43.

*Jöst, Erhard:* Agitation durch Kriegsliteratur. Ein Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht. Stuttgart (Akademischer Verlag) 1978.

*Kapfhammer, Günther:* Ein Märchen gegen den Krieg. In: Häßler, Hans-Jürgen/von Heusinger, Christian: Kultur gegen Krieg. Wissenschaft für den Frieden. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1989, S. 153-157.

*Klose, Werner (Hg.):* Deutsche Kriegsliteratur zu zwei Weltkriegen. Stuttgart (Reclam Arbeitstexte für den Unterricht, 9581) 1984.

*Kurscheid, Raimund:* Kampf dem Atomtod! Schriftsteller im Kampf gegen eine deutsche Atombewaffnung. Köln (Pahl-Rugenstein) 1981 (= Hochschulschriften 84).

*Link, Jürgen:* Pathos und/oder Ironie gegen den 3. Weltkrieg. Einige Thesen zur entsprechenden Fakt/Fiktions-Literatur. In: KultuRRévolution, Nr. 8 (Februar 1985), S. 62-66.

*Mackenthun, Gerald:* Militär und Staat. Tolstojs Kampf gegen die Gewalt. In: Cassandra, Heft 3/1986, S. 34-35.

*Matthias, Dieter:* Wort und Bild im Kampf um die Wahrheit. Verführung und ihre Entlarvung durch Sprache und Bild am Beispiel von Bert Brechts "Kriegsfibel". In: praxis deutsch 87 (1988), S. 42-46.

*Mecklenburg, Norbert:* Deserteure in der Literatur. In: Informationsdienst Wissenschaft & Frieden 1/90, S. 33ff.

*Oomen, Cornelia/Waldmann, Günther:* Friedenserziehung im Literaturunterricht. In: Duncker, Ludwig (Hg.): Frieden lernen? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht. Langenau-Ulm (Armin Vaas) 1988, S. 171ff.

*Oomen-Welke, Ingeborg*: Frieden für Vaterländer, Nationalhymnen von Schüler gedeutet. In: praxis deutsch 89 (19 ), S. 20-23.

*Reitzhammer, Wolfgang*: Schriftsteller und Engagement. Zur literarischen Verarbeitung der Remilitarisierungs- und Atombewaffnungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland der 50er Jahre. In: Diskussion Deutsch, Heft 96 (1987), S. 351-372.

*Weil, Marianne*: Werwolf und Biene Maja. Der deutsche Bücherschrank zwischen den Kriegen. Berlin (Verlag Ästhetik und Kommunikation) 1986.

*Wildt, Bea*: Vom großen Mythos Krieg. In: päd.extra & demokratische erziehung. 7-8/1989, S. 26-31.

### 3.3. Kinder- und Jugendliteratur:

*Christadler, Marieluise*: Kriegserziehung im Jugendbuch. Literarische Mobilmachung in Deutschland und Frankreich vor 1914. Frankfurt 1979.

*Derdak, Franz*: "Krieg kann überall sein, Frieden auch." 1000 Friedensbüchereien. In: 1001 Buch, Heft 6/1990. S. 11-16.

*Kinder-Bücher-Medien* (Zeitschrift des Roten Elefanten), Heft 18/19, 1982. Thema: Frieden.

*Pachler, Helmut*: Lesen macht dumm und gewalttätig. Zum Thema "Frieden" in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung. Vöcklabruck 1990.

Dem Text dieser Broschüre liegt ein Vortrag zugrunde. In knapper Form, aber präzise, gibt der Autor einen historischen Überblick über KJL als Kriegserziehung sowie die ersten Antikriegsbücher; er behandelt die pazifistische Literatur der Gegenwart mit den Schwerpunkten: Atomkrieg, NS-Zeit und Dritte Welt und geht auch auf didaktische Möglichkeiten ein. Gut geeignet als erste Orientierung.

*Promies, Wolfgang*: 1870-1945. Erziehung zum Krieg – Krieg als Erzieher. Mit dem Jugendbuch für Kaiser, Vaterland und Führer. Oldenburg 1979.

*Roer, Wilhelm*: Ein Buch macht Schule. "Die letzten Kinder von Schewenborn". Göttingen (Lichtenau) 1986.

*Rupp, Gerd*: Oh schaurig ist's im Atom zu stehen. In: KultuRRévolution, Heft 14, Mai 1987, S.

*Scheiner, Peter*: Gewalt in und durch Druckmedien. In: Steinweg, Reiner: Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Frankfurt (suhrkamp 1190) 1984, S. 197ff.

### 3.4. Schreiben:

*Helmers, Hermann:* Kinder schreiben über den Krieg. In: Hein/ Koch/Liebs (Hg.): Das Ich als Schrift. Baltmannsweiler 1984.

*Wildt, Bea:* Erinnerung an Tschernobyl. Schreiben im Unterricht. In: päd. extra & demokratische erziehung, Heft 6 (1989), S. 23-28.

### 3.5. Sprachunterricht:

*Blanc, Klaus (Hg.):* Tatort: Wort. München (Weismann) 1983.

*Bolte, Rosemarie u.a.:* "Achtung: Sprechprobe!" Von der unheimlichen Gewalt und der gefährlichen Verharmlosung des Kriegerischen in unserer Sprache, die uns alle betrifft. Darmstadt o.J. (Pfarrstelle für Friedensarbeit in der ev. Kirche von Hessen und Nassau).

*Burkhardt, Armin:* Auf/Vor/Nach/Ent/Rüstung ist der Preis des Friedens. Eine linguistische Nachlese zur Rede von Bundeskanzler Dr. Helmut Kohl in der "Nachrüstungsdebatte" des Deutschen Bundestages am 21. und 22. November 1983. In: Muttersprache, Heft 5-6/1986.

*Burghardt, Armin/Hebel, Franz/Hoberg, Rudolf:* Sprache zwischen Militär und Frieden: Aufrüstung der Begriffe. Tübingen (Narr) 1989.

*Cohn, C.:* "Sex and Death" in the rational world of the defense intellectuals. (deutsch) In: Informationsdienst Wissenschaft & Frieden, Heft 5/1988 und 1/1989.

*Erfurt, Jürgen/Hopfer, Reinhard:* Sprache und Frieden. Aufgaben der Linguistik aus der Sicht der Diskursanalyse. In: Zeitschrift für Germanistik, Heft 3/1989, S. 309-324.

*Fuchs, Albert:* Sprache als psychologische Waffe. Über Strategien der Feindbildpropagierung. In: Der Deutschunterricht, Heft 5/1988, S. 25-43.

*Hannig, Jürgen:* Sprachanalyse und Geschichtsunterricht. Kriegsberichterstattung in einer Provinzzeitung. Ein Unterrichtsprojekt zum Deutsch-Französischen Krieg 1870/1871. In: Der Deutschunterricht, Heft 1/1982, S. 74 ff.

*Kluge, Wolfhard:* Was hat Grammatikunterricht mit Friedenserziehung zu tun? In: Muttersprache, Heft 5-6/1986.

*Leiner, Friedrich:* "Frieden" – Beobachtungen zur Entwicklung eines Begriffs in unserer Zeit. Ein Vorschlag für den Sprachunterricht der Mittelstufe. In: Blätter für den Deutschlehrer 28, 1984, S. 106-113.

*Link, Jürgen/Parr, Rudolf:* Militarisierung der Sprache? Zum Verhältnis von elementarer Literatur, Mediendiskursen und subjektiver Aufrüstung. In: Förster/Neuland/Rupp (Hg.): Wozu noch Germanistik? Stuttgart (Metzler) 1989, S. 224-238.

*Panagl, Oswald:* "Alle Kineser san Japaner!". Zur Entstehung sprachlicher Feindbilder. In: ORF (Hg.): Feindbilder. Wie Völker mit einander umgehen. Die Dokumentation zur Fernsehserie. Wien (Kremayr & Scheriau) 1988, S. 17-22.

*Pasierbsky, Fritz:* Krieg und Frieden in der Sprache. Frankfurt (Fischer) 1983.

*Schau, Albrecht:* Von AWACS bis Zwangsanleihe. ABC aktueller Schlagwörter. Göttingen (Steidl) 1985.

*Townson, Michael:* Anglizismen in der Sprache der Verteidigungspolitik. Untersucht anhand der "Nachrüstungsdebatte". In: Muttersprache, Heft 5-6/1986.

*Weisgerber, Bernhard:* Sprache und Frieden. In: Wirkendes Wort 3/1986, S. 165-169.

*Wengeler, Martin:* Remilitarisierung oder Verteidigungsbeitrag? Sprachthematization in den Diskussionen um die westdeutsche Wiederbewaffnung. Ein Beitrag zur Sprachgeschichte nach 1945. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Heft 64/1989. S. 39-57.

*Wiesehöfer, Philipp:* Schalom: mehr als einfach Frieden. In: praxis deutsch 50 (1981), S. 56-60.

*Wodak, Ruth/Menz, Florian:* Sprache in der Politik – Politik in der Sprache. Analysen zum öffentlichen Sprachgebrauch. Klagenfurt (Drava) 1990 (= Reihe Dissertationen und Abhandlungen 24).

Dieser sehr vielfältige Themen behandelnde Sammelband geht auf einen Workshop der Österreichischen Linguistentagung 1989 zurück, der dem Buch auch seinen Titel gegeben hat. Bis auf einige Ausnahmen beziehen sich die Beiträge auf Österreich mit den Schwerpunkten "Sprachenkampf" gegen nationale Minderheiten (Slowenen, Kroaten), Antisemitismus und Sprache der Politiker. Einer bisher wenig beobachteten Dimension ist ein Beitrag über die Sprachpolitik in der österreichisch-ungarischen Monarchie gewidmet.

*Zimmermann, Hans Dieter:* Frieden in Freiheit und Freiheit in Frieden. Zur Nachrüstungsdebatte im Deutschen Bundestag am 21. und 22. November 1983. In: Diskussion Deutsch, Heft 82/1985, S. 152ff.

### 3.6. Schulbücher, Schulbuchkritik:

*Neugebauer, Ewald:* Schülerbücherei und Jugendschrifttum im Dienst der Wehrerziehung. In: Jugendschriftenwarte Nr. 3/4 (1940), S. 24-27 und Nr. 5/6, S. 42-45. Nachgedruckt in: Becker, Jörg (Hg.): Die Diskussion um das Jugendbuch. Ein forschungsgeschichtlicher Überblick von 1890 bis heute. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1986, S. 164-179.

*Stein, Gerd:* (Un-)Frieden als Schulbuch-Thema. Friedenspädagogik deutscher Schulen im Wechsel politischer Systeme: Kontinuität und Diskontinuität. Duisburg 1984 (= Institut für Schulbuchforschung ifs-Impulse 4).

*Winkelbauer, Thomas S.:* Krieg in Deutsch-Lesebüchern der Habsburgermonarchie (1880-1918). In: Amann, Klaus/Lengauer, Hubert: Österreich und der Große Krieg 1914-1918. Die andere Seite der Geschichte. Wien (Brandstätter) 1989, S. 37-46.

## 4. ANTHOLOGIEN

*Alge, Susanne u.a. (Hg.):* Sprengsätze. Texte gegen Faschismus, Krieg und atomare Bedrohung. Salzburg 1988.

*Arbeitsgemeinschaft für Förderung internationaler Kinder- und Jugendbücher für den Frieden (Hg.):* Krieg kann überall sein, Frieden auch. Wien (Dachs) 1990.

*Bergmann, K./Schneider, G. (Hg.):* Gegen den Krieg. 2 Bände. Düsseldorf 1982.

*Binder, Lucia (Hg.):* Wir machen Frieden. Wien-München (Jugend & Volk) 1983.

*Bosch, Manfred (Hg.):* Nie wieder! Texte gegen den Krieg. Köln (Pahl-Rugenstein) 1981.

*Brinker-Gabler, Gisela (Hg.):* Frauen gegen den Krieg. Frankfurt (Fischer) 1980 (= Die Frau in der Gesellschaft).

*Damals war ich vierzehn.* Leben unter dem Hakenkreuz. Wien-München (Jugend & Volk) 1978 und Ravensburg 1981.

*Eykmann, W. u.a. (Hg.):* Friede, die notwendige Utopie. München (Kösel) 1972.

*Fassmann, K. (Hg.):* Gedichte gegen den Krieg. Frankfurt 1961.

*Frevert, Hans/Christadler, Marie-Luise (Hg.): Masken des Krieges – Ein Lesebuch. Baden-Baden (Signal) 1979.*

*Friedrich, Thomas (Hg.): Das Lesebuch vom Krieg. Militarismus und Antimilitarismus in Deutschland 1900-1945. Berlin (Lit Pol) 1982.*

*Hahm, Claudia: Bedenkliche Zeiten. Gedichte und Texte zu Hiroshima und Nagasaki. Köln (Bund) 1985.*

*Heidmann, Horst (Hg.): Der letzte Frieden. Science-fiction-Geschichten gegen den Krieg. Baden-Baden (Signal) 1983.*

*Keckeis, Peter (Hg.): Wacht auf! Eure Träume sind schlecht! Ravensburg (Otto Maier) 1985.*

*Kluge, Manfred (Hg.): Gedichte für den Frieden. München (Heyne) 1983.*

*Krüger, Ingrid (Hg.): Mut zur Angst. Schriftsteller für den Frieden. Neuwied (Sammlung Luchterhand) 1982.*

*Modler, Jutta (Hg.): Frieden fängt zu Hause an. Geschichten zum Lesen und Weiterdenken. Wien (Herder) 1987.*

*Richter, Hans-Peter (Hg.): Schriftsteller erzählen von der Gewalt. Alsatia (Freiburg-Colmar-Paris) 1970.*

*Rigol, Rosemarie (Hg.): Krieg. Erzähler unserer Zeit. Band 3. Paderborn 1964.*

*Stern, Annemarie/Hüfner, Agnes: Her mit dem Leben. Illustriertes Arbeitsbuch für Abrüstung und Frieden. Oberhausen (Asso) 1980.*

*Venske, Henning u.a. (Hg.): Laßt mich bloß in Frieden. Ein Lesebuch. Hamburg (Buntbuch) 1981.*

*Weigel, Hans/Lukan, Walter/Peyfuss, Max D. (Hg.): Jeder Schuß ein Ruß, jeder Stoß ein Franzos. Literarische und graphische Kriegspropaganda in Deutschland und Österreich 1914-1918. Wien (Christian Branstätter) 1983.*

*Wenke, Gabriele (Hg.): Kriegslust? Ravensburg (Otto Maier) 1984.*

*Wohlgenuth, Hildegard: Frieden: Mehr als ein Wort. Reinbek (= rotfuchs 287) 1982.*

# Adressen

## Friedenspolitische Organisationen in Österreich:

Alpen-Adria-Alternativ Werner Wintersteiner, Rathausgasse 8, 9500 Villach, Tel. 0424 42/22 8 64. Erarbeitet eine Studie zur Friedenserziehung und interkulturellem Lernen im Alpen-Adria-Raum, gibt zusammen mit dem Villacher Friedenskomitee die Zeitschrift "alpe-adria" heraus.

Arbeitsgemeinschaft für Wehrdienstverweigerung und Gewaltfreiheit, Schottengasse 3a/1/59. Tel. 0222/53 59 109. Zeitschrift ZAM (Zeitschrift für Antimilitarismus).

Begegnungszentrum für aktive Gewaltlosigkeit, Matthias Reichl, St. Wolfgangstr. 26, 4820 Bad Ischl. Tel. 06132/4590. Seminare und Konferenzen, Zeitschrift: Rundbrief des Begegnungszentrums.

EOS/Koordination für Zukunftsfragen Dr. Hildegard Fässler, Kaiser-Franz-Josefstr. 12, 6020 Innsbruck. Tel. 0512/73 39 05. Regt Friedensarbeit auf universitärem Gebiet an.

FriedenslehrerInnen Elke Renner, Rosensteingasse 69/5, 1170 Wien, Tel. 0222/45 87 56. "Friedenslehrer-Rundbrief" (unregelmäßig)

Friedensgruppe Linz (Friedensmappe) c/o Kulturamt der Stadt Linz. Neues Rathaus. Hauptstraße 1-5. A-4041 Linz.

Friedenswerkstatt Steyr, Puchstraße 17, 4400 Steyr. Tel. 0752/66 8 66. Seminare und Publikationen zum Thema aktive Gewaltfreiheit.

Grazer Friedenswerkstatt, Paulustorgasse 3/5, 8010. 0316/75 488.

Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung/Außenstelle Linz Reiner Steinweg, Weißenwolffstraße 17a, 4020 Linz, Tel. 0732/27 12 82. Renommierter Friedensforscher und -erzieher, jahrelang Herausgeber der Suhrkamp-Taschenbuchreihe "Friedensanalysen".

Erzähl- und Theaterpädagogik-Seminare, grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit der Tschechoslowakei.

Interkulturelles Zentrum Maria-Theresien-Str. 9, 1090 Wien. Tel. 0222/31 25 20.0

koordiniert und initiiert Aktivitäten zum Interkulturellen Lernen, Bibliothek, Dokumentation, Seminare, Bulletin "Interkulturell" (unregelmäßig)

Internationale Kinder- und Jugendbuchbibliothek Jakob Bindel, Rauhensteingasse 5, 1010 Wien, Tel. 0222/512 94 22/79. Hat schon ca. 1000 österreichische Schulen, Vereine, Initiativgruppen mit einer Bibliothek von Jugendbüchern zum Thema Frieden ausgestattet. In den Alpen-Adria-Ländern zum Beispiel für den Deutschunterricht und für DeutschlehrerInnen interessant.

Österreichischer Friedensrat. Österreichische Zweigstelle des Weltfriedensrates. Zeitschrift "stimmen zur zeit". Hetzgasse 42, 1030 Wien. Tel. 0222/73 42 71.

Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE). Tuchlauben 8/6/16. A-1010 Wien. Tel. 0222/533 37 55-0. "3. Welt-Lobby" in Österreich, sehr breit gefächerte Bildungsarbeit. Zeitschrift Entwicklungspolitische Nachrichten-EPN (das Dritte Welt Magazin), erscheint monatlich; spezielle Rundschreiben für LehrerInnen; Bildungsmaterialien; Bibliothek, Buchhandlung und Buchversand. Mit internationalen NGOs vernetzt.

Österreichisches Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung Arno Truger, Rochusplatz 1, 7461 Stadtschlaining, Tel. 03355/24 98. Zeitschrift "Friedensforum", Buchreihe "Dialog", Sommerakademie, Veranstaltungen für LehrerInnen, Europäische Friedensuniversität

Salzburger Personenkomitees für Frieden und Abrüstung.

"Salzburger Friedensmappen" (für 6-10jährige sowie für 11-14jährige), sowie andere Unterrichtsbehelfe und Dokumentationen. Zeitschrift "Der Kranich", Seminare und Symposien.

Friedensbüro. Bürgerspitalgasse 2, 5020 Salzburg, Tel. 0662/84 36 57.

Verein für Friedenserziehung. Lederergasse 23/III/27, 1080 Wien, Tel. 408 53 32. Organisiert Seminare.

# Außer der Reihe

---

Barbara Schmiedl

## "Koedukation macht Mädchen dumm!"

Was Lehrerinnen dagegen tun, wenn sie wollen

*Dieser Beitrag ist eine Reaktion auf ide, Heft 1/90 (Frau + Schule). Wir freuen uns über das breite Echo, das gerade diese Nummer gefunden hat und werden auch weiterhin Kommentare und Stellungnahmen in der Rubrik "Außer der Reihe" dokumentieren. (Redaktion)*

Wenngleich es Feministinnen gelungen sein mag, das Vertrauen in die Koedukation soweit zu erschüttern, daß auch gar nicht feministische Medien wie "Spiegel", "Zeit" oder "Weltwoche" an diesem Thema nicht mehr vorbeischieben können, zeigt sich in den diversen Publikationen des letzten Jahrzehnts m.E. ein gravierender Mangel: Es existiert mittlerweile eine große Anzahl von Beschreibungen und Analysen der Situation an koedukativ geführten Schulen, die meisten AutorInnen begnügen sich allerdings mit der Diagnose, Vorschläge für die Therapie finden sich selten und sind meist allgemein gehalten. Die Frage, ob und wieweit Unterrichtsformen, die Sexismus thematisieren und spezielle Mädchenförderung forcieren, innerhalb des österreichischen Schulsystems Erfolg haben können, beziehungsweise wie ein Schulsystem aussehen müßte, in dem wirkliche Koedukation anstatt bloßer Koinstruktion (nach dem Maß der männlichen Schüler) praktiziert werden kann, habe ich in den mir zugänglichen Publikationen kaum diskutiert gefunden.

Österreichische WissenschaftlerInnen und LehrerInnen scheinen sich zum Thema "Mädchenbildung" eher rezeptiv als innovativ zu verhalten: Ich habe keine Studie über die heimischen Verhältnisse, die theoretisch oder methodisch grundlegende Neuigkeiten bringt, gefunden. Als Beispiel für das oft hämisch kommentierte Wiederkäuen bereits bekannter Themen möge die meines Wissens jüngste österreichische Publikation zum Thema dienen: das Heft "Frau und Schule", IDE 1/90, in dem von sexistischer Sprache über Literatur von Frauen und Schulbuchkritik bis zur Interaktionsforschung nichts ausgelassen wurde, was gut und altbekannt ist. Was fehlt – und damit liegen die ÖsterreicherInnen durchaus auf der internationalen Linie – ist die Umsetzung der Erkenntnisse in der real existierenden Schulpraxis, sind die Konsequenzen, die aus der Erkenntnis und Beschreibung der schulischen Benachteiligung von Mädchen erwachsen müßten, sind die Strategien zur Durchsetzung von Mädchenförderung an heimischen Schulen und sind schließlich die praktischen (Schul-)Versuche und Projekte, ohne die die schöne Theorie als unbewohnbares Wolkenkuckucksheim dasteht. Selbst wenn all das schon existieren sollte – publik gemacht wurde es kaum.

### **Krankheit Koedukation: Die Therapievorschläge**

Die leider oft wenig konkreten Ansätze, die ich aus den im Anhang angefuhrten Publikationen herausgefiltert habe, möchte ich im folgenden darstellen. Die meisten der AutorInnen sind sich in der Ablehnung der Geschlechtertrennung einig. So verfuhrerisch die Idee einer feministischen Mädchenschule auch ist, scheint sie doch – abgesehen von dem riesigen organisatorischen Aufwand, den ihre Verwirklichung für alle Schuilerinnen mit sich bringen wuorde<sup>1)</sup> – einige Gefahren in sich zu bergen: In einer unverändert patriarchalen Gesellschaft wuorde eine neuerliche Geschlechtertrennung in den Schulen wohl unweigerlich Verschlechterungen in Lehrplan und Ausstattung für die Mädchenschule mit sich bringen und damit jene Zustände erneuern, die schon die Vertreterinnen der Ersten Frauenbewegung angeprangert haben. Die Errichtung einiger weniger feministischer Mädchenschulen auf Privatschulbasis (was die wahrscheinlichere Reformvariante ist) wuorde die Entstehung weiblicher Eliten auf Kosten der Mädchenförderung in öffentlichen Schulen beguinstigen, was von Entstehung und Selbstverständnis der Frauenbewegungen her per definitionem gar nicht in ihrem Interesse

liegen kann.

Soweit die einzelnen AutorInnen auf Maßnahmen zur Förderung wahrer KoEDUKATION, die meist im Gegensatz zur derzeit praktizierten KoINSTRUKTION als "miteinander und voneinander (statt nebeneinander) lernen" beschrieben wird, eingehen, ähneln sich ihre Vorschläge. Ich werde sie daher en bloc referieren, ohne im einzelnen auf ihre UrheberInnen einzugehen.

- Generelle Überarbeitung des Unterrichtsmaterials, Korrektur von sprachlichen und inhaltlichen Sexismen.
- Überarbeitung der Unterrichtsinhalte, Aufnahme der Ergebnisse der Frauenforschung in die Lehrpläne und die LehrerInnenausbildung und -weiterbildung, Thematisierung des weiblichen Lebenszusammenhanges.
- Bewußtseinsbildung durch Thematisierung von Sexismus (als Unterrichtsprinzip?) auch im Sinne selbsterzieherischer Bildungsprozesse.
- Kompensatorische Mädchenförderung etwa nach dem Vorbild der "Förderkurse" für lernschwache SchülerInnen, wie sie derzeit an Hauptschulen angeboten werden.
- Aufhebung der lehrplanmäßigen Unterteilung der naturwissenschaftlichen Fächer zugunsten eines umfassenden Fachbereiches "Naturwissenschaft, Technik, Umwelt", was einerseits dem eher an der Anwendung orientierten praktischen Interesse der Mädchen entgegenkäme und andererseits wenigstens an der Schule dem einseitigen Fachidiotentum entgegenwirken könnte.
- Organisatorische Maßnahmen wie die Verteilung von Klassenämtern (Buben löschen die Tafel, ...) oder die Einführung von quotierten Redelisten (auch bestens zur Selbstkontrolle der Lehrenden geeignet!).
- Geschlechtskompensatorische Erziehung durch didaktische Differenzierung: Mädchen und Buben sollen im Rahmen von Unterrichtsprojekten lernen, ihre geschlechtsrollenspezifische Sozialisation auszugleichen (Differenzansatz).
- Infragestellen des Frontalunterrichts, Förderung von schülerInnenzentrierten Unterrichtsformen, "miteinander und voneinander lernen".
- Einrichtung von geschlechtshomogenen Lerngruppen, um den Mädchen den Kampf um Durchsetzung zwar nicht in der Klasse, aber wenigstens in der konkreten Lernsituation zu ersparen.

- Einrichtung von gemischtgeschlechtlichen Lerngruppen, um zu verhindern, daß von den SchülerInnen "Geschlecht" als gruppenkonstituierendes Merkmal angesehen wird, um im Umgang miteinander aufgaben- und beziehungsorientiertes Lernen möglichst frühzeitig zu trainieren.

Wie die beiden letzten Punkte zeigen, widersprechen sich die AutorInnen bei aller grundlegenden Einigkeit gerade in der nicht unwesentlichen Frage der inneren Organisation einer Schulklasse. Da beide Seiten durchaus nachvollziehbare Argumente geltend machen, dürfte dies wohl einer jener Streitfälle sein, die sich nur durch langjährige Praxis zugunsten der einen oder der anderen Position belegen lassen – wenn überhaupt, denn am wahrscheinlichsten ist doch, daß sich die optimale Organisationsform nicht ein für alle Mal festlegen läßt, sondern in jeder Klasse neu gesucht werden muß.

### Nicht nur graue Theorie ...

Manche der angeführten Vorschläge lassen sich nur im Rahmen einer landesweiten Schul- und Lehrplanreform durchführen, andere sind auch in den normalen Regelschulunterricht problemlos zu integrieren, vor allem dann, wenn sie nicht einmal der Abstimmung mit anderen Lehrenden bedürfen, wie etwa das Führen einer Redeliste oder die Verteilung von Klassenämtern durch den Klassenvorstand. Über den Schulalltag einer österreichischen Feministin habe ich mit der Volksschullehrerin Ursi Panzenböck ein längeres Gespräch über Schule und Feminismus geführt, das ich hier auszugsweise wiedergebe.

*UP:* Mein Zugang zur feministischen Pädagogik war eigentlich auch über die Sprache und als ein gesamtpolitisches Konzept.

*BS:* Kriegt man an der PÄDAK irgendwas in die Richtung zu hören?

*UP:* Nein, nie. Ich mein', es ist unser Bier: Wir versuchen da immer wieder zu überlegen, was wir an der PÄDAK zu dem Thema anbieten können. Wir haben's bis jetzt noch nie gemacht, und zwar deshalb auch nicht: Für mich ist es so, daß, wann immer feministische Arbeitskreise angeboten werden, das Echo irrsinnig gering ist, das heißt, du hast dann entweder die Frauen, die ich eh sonst immer treff, drinnen, oder es sitzen drei oder vier Leute herum, die dann auch frustriert sind, weil das keine Gruppe ist. Das heißt, ich habe zum Beispiel noch keine Strategie gefunden, einmal die Lehrerinnen sensibel zu machen dafür, und ich glaube, das müßte der erste Weg sein.

Meine Arbeit mit den Kindern ist einfach so, daß ich mich bewußt kontrolliere, das heißt, ich bin draufgekommen, daß ich mir Namen von Buben leichter merk als Namen von Mädchen, oder daß ich total automatisiert Buam eingeteilt habe, wenn Bänke zu verschieben waren – also Sachen, die auch bei mir vollkommen unbewußt und automatisiert gelaufen sind. Das sind zum Beispiel Sachen, die ich jetzt bewußt steuere.

Was eine Katastrophe ist, auch im Pflichtschulbereich, sind die Texte, wo meiner Meinung nach Reformen irrsinnig wichtig sind. Die EFEU-Gruppe hat schon einmal eine Mappe herausgegeben, die aber sehr schnell vergriffen war und die ich noch an keiner einzigen Schule gesehen hab – in der Steiermark, in Wien ist es möglicherweise anders.

Ich glaube, daß es Verhaltensmuster gibt, die die Kinder von zu Hause mitbringen und die sich stabilisieren, je älter die Kinder werden. Und es ist für mich dabei wirklich die Frage: Wie vorsichtig gehe ich als Lehrerin mit "kulturellen Errungenschaften" der Kinder um, also wieweit kann ich drüberfahren über was, das sie daheim erlernt haben und das ihnen Sicherheit gibt. Wenn der daheim lernt, die einzige Art und Weise, mit Frauen umzugehen, ist, sie abzumachen, und der hat plötzlich in der Schule eine Lehrerin, die ihm das Gegenteil beweist, dann schwankt sein Weltbild total. Und je jünger das Kind ist, desto größer ist halt die Frage, wieweit kannst du dich in die private Sphäre einmischen.

BS: Aber meinst du nicht, daß es, wenn schon nicht die einzige Möglichkeit, doch zumindest nicht schlecht ist, so ein Weltbild zu erschüttern?

UP: Ich glaube, das sind zwei Ebenen. Ich glaube, daß man in der Volksschule und in der Hauptschule so arbeiten kann, daß Kinder auch Schwingungen mitkriegen. Ich glaube nicht oder nicht mehr, daß es gut ist, einfach drüberzufahren, also ich denke mir, das muß anhand von Rollenspielen laufen, das muß mit Texten laufen, die man verändert, das muß mit einem Vertrauensvorschuß an Mädchen, was Werken betrifft, mit einem Vertrauensvorschuß an Buben, was Ordnung betrifft, laufen. Also alle diese Klischees kann man sicher so abbauen, daß die Kinder nicht so vor den Kopf gestoßen sind.

Mir ist im Moment die Arbeit mit den Kolleginnen fast noch wichtiger, weil ich glaube, daß das ein unheimlich sensibler Bereich ist, wo noch nix passiert, wo es keine Finanzierungen gibt. Es gibt da jetzt ein Ding, von dem ich eigentlich einiges erwarte, es gibt jetzt ein "Projektbüro-Projekt". Das sind fünf Frauen, die wollen vernetzen, also Informationen vernetzen, Adressen vernetzen, Frauengruppen vernetzen – so was Ähnliches, wie sie es auch im DOKU haben, soll speziell für die Schule jetzt aufgebaut werden.

Ich glaube, es liegt auch an der Überforderung von den Leuten, die Projekte machen, daß die die Dokumentation immer auf die lange Bank schieben. Man ist so involviert drin, daß man erst ganz zum Schluß was drüber schreibt, obwohl, glaube ich, es allen klar ist, daß es unheimlich wichtig wäre, Öffentlichkeitsarbeit zu machen. Aber es ist halt oft mühsam, sich um zwölf in der Nacht noch hinzusetzen und zu tippen.

## Resumee

Der Wandel meiner Recherchen von der Literatursuche in öffentlichen und privaten Bibliotheken bis hin zum persönlichen Gespräch zeigt deutlich ein wesentliches Dilemma feministischer Pädagogik: Es mangelt ihr an Öffentlichkeit. Der großen Menge an Literatur, die sich mit Situationsanalysen befaßt, steht ein ebenso großes Defizit an Publikationen, die sich mit der Therapie der diagnostizierten Mängel befassen, gegenüber. Zwei Dinge scheinen für die feministische Pädagogik in der nächsten Zeit wichtig und sinnvoll: einer breiteren Öffentlichkeit als dem Fachpublikum die bisherigen Erkenntnisse nahezubringen und all das, was an praxisorientierten Ansätzen, Konzepten und Projekten im Verborgenen blüht, zu sammeln und zu publizieren.

## Anmerkung

- 1) Im Gegensatz zur Einführung der Koedukation, die inhaltlich ja nur die Übernahme der männlichen Normen durch die Mädchenschule bedeutete, würde die generelle Einführung feministischer Mädchenschulen die Notwendigkeit der "Nachschulung" fast des gesamten Lehrpersonals für die Mädchenschule bedeuten ...

## Literatur

- Gieschie, Sigrid/Sachse, Dagmar: Frauen verändern Lernen. Dokumentation der 6. Fachtagung der AG Frauen + Schule. Kiel: Hypatia 1988
- Kindermann, Gisela/Mauersberger, Barbara/Pilwousek, Ingelore: Frauen verändern Schule. Dokumentation des 5. Fachkongresses der AG Frauen + Schule. Berlin: Frauen + Schule 1987
- Pfister, Gertrud (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler: Centaurus 1988
- Rauch, Judith: K.O. Edukation. In: Emma 1/89, S. 16-29
- Scholz, Reiner: SIEziehung statt ERziehung. In: Die Zeit, 16.4.1990, S. 17-20

## Adressen

- DOKU – Frauen-Dokumentations-, Forschungs- und Bildungszentrum, Elisabethstraße 32, 8010 Graz, Tel. 0316/32318, 32578
- EFEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, Kudlichgasse 39/1/37, 1100 Wien, Tel. 0222/6293753

Barbara Schmiedl, Dr. Robert Graf-Straße 21, 8010 Graz