

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

15. Jahrgang, Heft 3/1991 (neue Folge)

Thema:

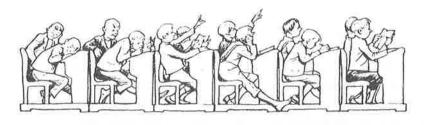
KULTUR-PROJEKTE

INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN Veranstaltungen	7
ÄSTHETISCHES Konrad P. Liessmann: Zum Begriff der Kultur. Vorläufige Thesen	15
EXEMPLARISCHES Christian Holzmann: Und die Moral von der Geschicht Literatur im Deutschunterricht I (Die Moritat)	22
HBLA Klagenfurt	31 40
thema	53
LeherInnen	65 75
Herbert Brunner: Über den Malprozeß oder Aufenthalt im Grenzbezirk	80
Christine Wildner: Literarisch im Bilde (LehrerInnen-Fortbildung und StudentInnenausbildung an der Uni Wien)	82
INFORMATIVES Franz Derdak: Die Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht	91 106
AUSSER DER REIHE Ernst Seibert: Die Macht der Themen und die Ohnmacht der Motive. Bemerkungen zur Metamorphose der Kinderlitertur	111

SO IN REIH' UND GLIED, DAS IST NICHT DAS WAHRE ...

... dachte sich Karl Lippert nach – in den ersten Jahren – frustrierenden Schul-Erfahrungen. Die Unzufriedenheit mit seinem eigenen Unterricht ließ ihn ein Modell entwickeln, bei dem die SchülerInnen mitbestimmen können. Es funktioniert. (S. 65)



PHANTASIEREISEN ...

... für SchülerInnen stehen manchmal auf dem Programm der privaten "Modellschule" Graz. Eva Scala beschreibt, wie auch andere Methoden der Gestaltpädagogik (Kreative Medien, Rollenspiele, etc.) in den Unterricht einfließen können. (S. 40)





"JEDERMAN SAIN AIGNER KÜNSTLER"....

..., dieses Motto brachte Christian Holzmann seiner Schulklasse nahe, um ihr einen sehr persönlichen und spielerischen Umgang mit der Literatur-Form "Moritat" zu ermöglichen. Und die Moral von der Geschicht? Die SchülerInnen können's selber auch ganz gut. (S. 22)

Editorial

Als Kulturreferentin sei sie glücklich, "wenn an ihrer Schule etwas läuft", seufzte Magda Krön vor rund zwei Jahren in dieser Zeitschrift (ide Nr. 4, 1989) als sie das "Salzburger Modell" des/r Kulturreferenten/in präsentierte. Sie hat damit auf ein Phänomen hingewiesen, welches selbst mit einem Kulturreferenten, der kulturelle Informationen weitergibt, mit Angeboten an KollegInnen herantritt und Veranstaltungen (bzw. noch vieles mehr) organisiert, nicht ganz beseitigbar ist: Es ist alles andere als einfach, Kultur zu vermitteln (wenn man von den Möglichkeiten der einzelnen Fächer, denen letztlich wieder ziemlich enge Grenzen gesetzt sind, einmal absieht). Denn die Lehrpläne basieren ja in der Regel auf – nach Lembereichen geordneten – Zielsetzungen, die von der Sprach- oder Literaturwissenschaft entwickelt und legitimiert werden.

In Österreich wurden Ende des letzten Jahres die Möglichkeiten erweitert, mit denen man über die erwähnten Grenzen des reinen Fachunterrichts hinausgehen kann. Im Herbst 1990 wurde vom Unterrichtsministerium der Grundsatzerlaß "Ganzheitlich kreative Erziehung in den Schulen" herausgebracht. Sein Ziel ist fächerübergreifendes, projektorientiertes Arbeiten im kulturpädagogischen Bereich: Lernen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional. So sieht es zumindest der zuständige Sachbearbeiter Prof.Dr. Fischl.

Der Erlaß verdient es, genau gelesen zu werden. Es handle sich, so der Österreichische Kultur-Service, nämlich um nicht mehr und nicht weniger als ein Rahmenprogramm zur Etablierung neuer Unterrichtsformen im Schulalltag.

Dieser Grundsatzerlaß erfordert unserer Meinung nach auch eine Definition der Rolle des Deutschunterrichts im Rahmen der ganzheitlich kreativen Erziehung. Für den/die DeutschlehrerIn bieten sich nämlich verschiedene Rollen-Möglichkeiten an.

Man könnte die DeutschlehrerInnen in diesem Zusammenhang als "Spezialisten für die sprachliche Einkleidung" verstehen, die in der Lage sind, komplizierte, vernetzte Zusammenhänge verständlich und wirkungsvoll darzubieten. Aber dann würden sie erst recht wieder "Zwischenhändler des werthaltigen Lautmaterials" (Engelbert Obernosterer) sein und die SchülerInnen bloß die "Éndverbraucher". Gerade dieses Modell soll in der "heutigen Schule" (Grundsatzerlaß) aber langfristig überwunden werden. Es stellt aber natürlich auch an die SchülerInnen höhere Anforderungen. Spielerisches und schöpferisches Handeln ist erwünscht, lustvolles Lernen ist gefragt. Die SchülerInnen können sich gar nicht wie "Endverbraucher" oder wie bloße "Wissenskonsumenten" verhalten.

Dieses Themenheft der ide behandelt deshalb auch schwerpunktmäßig Beispiele für die Kulturvermittlung im Deutschunterricht. Wir glauben, daß die Beiträge eine große Spannweite an Möglichkeiten aufzeigen.

KONRAD PAUL LIESSMANN erörtert vorerst in seinem Aufsatz grundsätzliche, ästhetische Fragen zum Begriff der Kultur. Er sieht Kulturen als Identitätsangebote und denkt über die vielfach erhobene Forderung nach einer "multikulturellen" Gesellschaft nach.

Die Reihe der schulpraktischen Beiträge eröffnet CHRISTIAN HOLZ-MANN, der sich, am Beispiel der Moritat, Gedanken über die "Moral von der Geschicht" macht und vorführt, was seine SchülerInnen auf diesem Gebiet an "Gustostückerln" produzierten. Das Exempel beweist, daß der Umgang mit Literatur ein höchst persönlicher und spielerischer sein kann.

Auch bei HERMANN WILHELMER geht es in erster Linie um den Literaturunterricht. Er hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Schreibprozeß seiner Schülerinnen im Rahmen einer "Schreibwerkstatt" zu betreuen. Dieser Versuche stellt eine Annäherung an die Konzeption des "therapeutischen Unterrichts" dar.

EVA SCALA kommt sozusagen selbst aus einem "Projekt". Sie beschreibt, wie die private "Modellschule" Graz, der die Gestaltpädagogik als Leitlinie zugrunde liegt, in der Praxis "funktioniert". Ziel des gestaltpädagogischen Unterrichts sind persönlich bedeutsame Lernerfahrungen sowie der vertrauensvolle Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bzw. auch mit ihrer Umwelt.

Mit PETRA WEISS kommt schließlich auch eine Schülerin selbst zu Wort. In einem reflektierenden Gespräch mit ihrer Lehrerin URSULA ROSENBICHLER zieht sie Bilanz über ein Unterrichtsprojekt, daß die Frage der Identitätsbildung durch sogenannten "Mädchenzeitschriften" zum Thema hatte.

Selbstbestimmtes Arbeiten als Modell für die Unterrichtsgestaltung wird von KARL LIPPERT vorgestellt, der mit dieser Methode der Themenwahl durch die SchülerInnnen nach eigenen, eher frustrierenden, Erfahrungen mit dem "konventionellen" Unterricht arbeitet. Lippert trägt die Verantwortung für den Unterricht nicht gänzlich alleine. Er gibt sie auch an die SchülerInnen ab.

Bei MARLIES KRAINZ-DÜRR und HERBERT BRUNNER (Lehrer für Bildnerische Erziehung) kommt der Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts zum Tragen. Sie schildern den Verlauf einer "Kreativwoche" in Suetschach, im zweisprachigen Gebiet Kärntens, die sie gemeinsam geleitet haben.

Ein letzter Aspekt ist schließlich die Möglichkeit ganzheitlichen Lernens im Rahmen der LehrerInnen-Ausbildung bzw. -Fortbildung, welche von CHRISTINE WILDNER beschrieben wird.

Ein Artikel mit Service-Charakter ist FRANZ DERDAKS Darstellung der Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht. Hier geht es um die "Werkzeuge" für den Projektunterricht. Die Bibliographie von HEIMO STREMPFL stellt schließlich weitere Informationen, vor allem zum Projektunterricht, zur Verfügung.

"Außer der Reihe" ist diesmal ERNST SEIBERT am Wort. Seinen Versuch einer Theoriebildung der immer noch sehr vernachlässigten Kinder- und Jugendliteratur finden wir anregend und diskussionswürdig.

Heimo Strempfl

IX. Symposion Deutschdidaktik vom 8. bis 12. März 1992 in Nürnberg

Veränderte Lebenswelten - veränderter Deutschunterricht?

Im ausgehenden 20. Jahrhundert haben sich die Bedingungen schulischen Lernens dramatisch verändert: die Voraussetzungen und Erwartungen, die Kinder und Jugendliche als Schüler mitbringen, die Erkenntnisse der Wissenschaften über die Gegenstände wie über das Lernen und auch die Zukunftsentwürfe der Heranwachsenden sind in bisher unbekanntem Wandel begriffen. Unter dem Leitbegriff der veränderten Lebenswelten sollen die Konsequenzen dieses Wandels für den Deutschuntericht durchdacht werden.

SEKTION 1:

Jenseits der Systemveränderung I: Literaturunterricht und Lebenswelten nach 40 Jahren Teilung (H. Ivo, N.N.)

SEKTION 2:

Jenseits der Systemveränderung II: (Mutter-)Sprachunterricht und Lebenswelten nach 40 Jahren Teilung (J. Baurmann, N.N.)

Gemeinsames Forum der Sektionen 1 und 2: Literaturunterricht und Sprachunterricht

SEKTION 3:

Kultureller Wandel und der Bildungsauftrag des Literaturunterrichts (J. Förster, A. Bremerich-Vos)

SEKTION 4:

"Lebensweltliche Erfahrungen und Textverstehen im Unterricht" (K. Spinner, B. Hurrelmann)

SEKTION 5:

Norm und andere Varietäten I: Sprachvarietäten (P. Sieber)

SEKTION 6:

Norm und andere Varietäten II: Sprachwissen und Sprachbewußtsein (P. Klotz)

Gemeinsames Forum der Sektionen 5 und 6:

Sprachwissen für ein soziales Sprachbewußtsein in einem aufgeklärten Deutschunterricht

SEKTION 7:

Deutschunterricht in interkulturellen Lebenswelten (I. Oomen-Welke, W. Steinig)

SEKTION 8:

Lebenswelt und Deutschunterricht in der Fachgeschichte (O. Beisbart, H. Bleckwenn)

Wer einen Sektionsbeitrag übernehmen möchte (Vortrag, 30 Minuten), wird gebeten, möglichst bald einen Arbeitstitel für den geplanten Beitrag anzugeben und auch die gewünschte Sektion zu nennen. Bis 30. September 1991 ist dann ein Exposé (max. 2 Schreibmaschinseiten) einzureichen, auf das sich der Vorbereitungsausschuß bei der endgültigen Zusammenstellung des Programms stützen möchte:

Anmeldung: Prof. Dr. Otto Schober oder PD Dr. Helga Bleckwenn, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 8500 Nürnberg 30

Seminar

Kinderliteratur und Kindertheater

Kreativer Umgang mit der Dramatik vom 17. bis 20. November 1991 in der Theodor-Heuss-Akademie Gummersbach

Die Tagungsgebühr beträgt 250,- DM (inkl. Unterkunft und Verpflegung). Anmeldung und Überweisung der Tagungsgebühr bitte an:

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. Schlörstraße 10, 8000 München 19 Telefon: 089/1684052 Konto: Hypo-Bank, München 685 0070 251 (BLZ 700 200 01)

Neue Bücher

Die vierte Macht. Zu Geschichte und Kultur des Journalismus in Österreich seit 1945. Hrsg. von Hans Heinz Fabris und Fritz Hausjell. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1991. (= Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, Band 53), öS 298.—

Die Herausgeber wollen mit diesem Sammelband unterschiedlichste Fragestellungen beantworten und "Bausteine" zu einer Sozial- und Kulturgeschichte des Journalismus in der Zweiten Repu-



blik vorlegen. Die Untersuchungen sind Teil des Forschungs-Schwerpunktes "Österreichische Medienkultur" des Instituts für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg.

Die Zielsetzung ist fast ein wenig bescheiden formuliert. Meiner Ansicht nach stellt dieses Buch eine unverzichtbare Informationsquelle für alle, die in irgendeiner Form mit Medien zu tun haben, also natürlich auch für LehrerInnen, dar.

Im Mittelpunkt steht die Frage der Macht und das Verhältnis der Journalisten zu diesem Phänomen. Lange Zeit habe der österreichische Journalismus "im Schatten der Macht" (S. VII) und der Mächtigen und in einem Klima der Zensur bzw. der Unterdrückung der freien Meinungsäußerung existiert. Erst in den letzten Jahren, so die ernüchternde Bilanz, sei es den JournalistInnen gelungen, aus dem Schatten der Macht zu treten.

Denn Generationen österreichischer JournalistInnen, so Hans Heinz Fabris in seinem Beitrag, seien "geschichtslos" (S. 1) aufgewachsen. Das mag wohl auch eine Erklärung für die festzustellende "ausgeprägte personelle Kontinuität zwischen dem Journalismus des Austrofaschismus, der NS-Herrschaft und der Nachkriegszeit" (S. 3) sein. Fabris stellt deshalb auch spezifischen "Opportunismus" fest.

Fritz Hausjells Arbeit über die "mangelnde Bewältigung des Vergan-

genen" zeigt die vielfach "problematische Kontinuitäten" (S. 37) auf. Die Journalisten unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht sehr stark von anderen Berufsgruppen. Die NS-Zeit brachte aber auch einen großen Aderlaß jüdischer publizistischer Persönlichkeiten (deren Anteil in Österreich sehr hoch war) und mit den Exlianten fehlte nach dem Zweiten Weltkrieg die kritische Journalistik (S. 41).

Auch die weiteren "Bausteine" sind von Interesse. Oliver Rathkolb zeigt die Einflüsse der US-Medienpolitik auf die "neue" österreichische Journalistenelite, Theodor Venus beschreibt die erste Generation der Fernseh-MitarbeiterInnen. Und Daniela Jentzsch und Gaby Schilcher beschreiben die Situation der JournalistInnen in Österreich.

Ein vor allem für DeutschlehrerInnen besonders wichtiger Beitrag ist Karl Müllers Beschreibung der Literaturvermittlungs-Funktion der Salzburger Medien zwischen 1945 und 1960. Die sogenannte "bodenständige" Literatur stand dabei meist im Mittelpunkt (S. 251). Die Salzburger Presse half also nach 1945 mit, die "belastete Tradition" (S. 255) fortzuführen.

Friedrich Panzer beschäftigt sich schließlich mit dem spannungsreichen Verhältnis von AutorInen und JournalistInnen, die manchmal "verhinderte" AutorInnen sind. Und mit Bernhard Praschl kann man die spannende Gründungsphase der "Falter Gmbh.", einem Eckstein der alternativen Presse in Österreich, nachvollziehen.

Heimo Strempfl



Elisabeth Mader: Die Darstellung von Kindheit bei deutschsprachigen Romanautorinnen der Gegenwart. Frankfurt/M.-Bern-New York-Paris: Peter Lang 1990. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 447), DM 67.-

Ziel dieser "pädagogisch-literaturdidaktischen Untersuchung" ist die Erforschung der Sozialisation von Mädchen in Deutschland und Österreich nach 1945. Die autobiographisch-literarische Darstel-

lung hält die Autorin mit Hartmut von Hentig für viel reichhaltiger und

ganzheitlicher als soziologische Methoden. Obwohl "den literarischen Aussagen über Kindheit Anekdotisches und Privatheit anhaftet, (erschöpfen) sie sich nicht im Subjektiven; vielmehr wird in ihnen die generelle Auseinandersetzung mit Lebensproblemen sichtbar, vor die menschliche Existenz gestellt ist." (S. 53) Insgesamt werden 21 Romane von Luise Rinser, Marlen Haushofer, Gabriele Wohmann, Christa Wolf, Barbara Frischmuth, Brigitte Schwaiger, Christine Haidegger und manch anderer Schriftstellerin untersucht. Analysegesichtspunkte sind vor allem "personale pädagogische Beziehungen" (Vater-Tochter, Mutter-Tochter...) sowie "erzieherische Institutionen: Internat und Schule" und "Inhaltliche Felder: Physis (Leiblichkeit), Geschichte (Zeitgeschehen/Krieg), Natur, Metaphysik/Religion". Ein abschließender pädagogischer Teil versucht, didaktische Schlüsse aus der Untersuchung zu ziehen. Die Verfasserin kommt zu dem Schluß, "daß die literarischen Kindheiten zum größten Teil gebrochene Darstellungen sind. Gerade dieses bedrückende Bild des Kindes gibt uns den Hinweis auf eine bedrückende Zeit unserer Geschichte, in der es den Kindern oft schwergemacht wurde, Kinder zu sein" (S. 182).

Der analytische Teil kann von Lehrkräften sicher mit Gewinn als "Steinbruch" genutzt werden. Daß der pädagogisch-didaktische Teil eher grundsätzlich bleibt, wird an einer Dissertation niemanden verwundern.

Werner Wintersteiner

Reinhold Wagnleitner: Coca-Colonisation und Kalter Krieg. Die Kulturmission der USA in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1991. (= Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik, Band 52), öS 448.—

Um es gleich vorwegzunehmen: Hier liegt ein von der Thematik her höchst interessantes und wichtiges, von der Darstellung her höchst angenehm zu lesendes Buch vor.



Der viel beschworene, aber selten präzise beschriebene amerikanische "Kulturimperialismus" in Europa ist "die bisher erfolgreichste Weiterent-

wicklung früherer Formen des Kolonialismus bzw. Imperialismus", da die Medienindustrie "zur Schwerindustrie unserer Epoche" geworden sei. Er ist ein "eminent politisches Phänomen", das "Phänomen der symbolischen Macht, der Macht über das kulturelle Kapital". Ohne massive direkte und indirekte Unterstützung der amerikanischen Regierung wäre diese Durchsetzung des american way of life nicht möglich gewesen.

Andererseits sieht der Autor diesen Prozeß auch als eine "Selbstkolonisation" Österreichs, da eine "Kongruenz der antikommunistischen Wertvorstellungen zwischen den US-Besatzern und der Mehrheit der österreichischen Bevölkerung" gegeben war. Österreich war in dieser Entwicklung – darin ist sich Wagnleitner mit früheren Studien einig – eher eine Subkolonie, die die amerikanische Kultur hauptsächlich via BRD rezipierte.

Ironischerweise ist die amerikanische Kultur ja ein Produkt der europäischen, das gemeinsame euramerikanische Band ist die Ablehnung und Abwertung der afro-amerikanischen Kultur. Wagnleitner lehnt deshalb den Begriff der "Amerikanisierung" ab und spricht lieber mit Malcolm Bradbury vom "Prozeß der -ization", der im Begriff der "Modernisierung"

seinen allgemeinsten Ausdruck findet.

Diese grundsätzliche kulturelle Entwicklung und die Auswirkungen auf Österreich zeichnet der Autor kenntnisreich nach: die Pressepolitik, die Radiopolitik, die Information Centers und die US-Literatur, Drama und Musik, der Einfluß Hollywoods werden ebenso behandelt wie die Veränderungen des österreichischen Schulwesens unter Einfluß der US-Education Division. Das abschließende Kapitel, eine Neufassung eines schon früher publizierten Beitrages, faßt das Resultat zusammen: "Die Kinder von Schmal(t)z und Coca-Cola."

Das Buch des Historikers und ehemaligen Bassisten verschiedener Popgruppen überzeugt durch die Fülle an Details, die der Autor sehr klar und übersichtlich darzustellen vermag. Vergnüglich und dem Thema sehr angemessen finde ich seine ironisch-amerikanisierende Sprache, die auch durch ihre Pointiertheit und Präzision besticht. Sein Appell, eine "semiologische Guerilla" gegen die High-Tech-Communication zu bilden, sollte nicht ungehört verhallen.

Werner Wintersteiner



Mario Andreotti: Die Struktur der modernen Literatur: Neue Wege in der Textanalyse. Einführung – Epik und Lyrik. 2. überarbeitete Auflage. Bern-Stuttgart: Haupt 1990. (= UTB für Wissenschaft: UNI-Taschenbücher; 1127), DM 28,80

Die traditionelle deutsche Literaturwissenschaft und mit ihr der Deutschunterricht stünden heute in bezug auf die Interpretation moderner Dichtungen vor einer fast durchwegs unbefriedigenden Situation.

Moderne Texte würden noch weitgehend mit "bürgerlich-traditionellen" Kategorien behandelt. Der Schweizer Autor Mario Andreotti will mit seinem Buch zu einer Änderung dieses von ihm beobachteten Zustandes beitragen: "Vom Subjektivismus und Irrationalismus vieler traditioneller Hermeneutiker soll endlich weggekommen werden" (S. 6).

Der Autor geht bei seinem Bemühen von einem "neuen ganzheitlichen Textverständnis" aus, das mit der traditionellen Vorstellung von einem Form-Inhalt-Dualismus bricht und den literarischen Text als eine Einheit von Strukturelementen begreift. Andreotti erweist sich dabei aber nicht als "purer" Strukturalist, sondern er hält sich bei seiner Betrachtung auch an andere Ansätze, kritische Reflexionen zum Subjekt- und Sprachbegriff von Nietzsche über Döblin und Brecht bis zu Wittgenstein sowie an die Semiotik.

Im Zentrum von Andreottis Versuch, zu einer Klärung manch unscharfer Bezeichnungen beizutragen, steht der Begriff der "Moderne". Wirklich moderne Literatur hebe sich nicht nur durch eine veränderte Oberflächenstruktur, sondern auch durch eine veränderte Tiefenstruktur von traditionellen Texten ab. Sie ist damit auch ein literarischer Ausdruck der "Entthronung des Ich" und der Absage ans anthropozentrische Weltbild.

Diesem Buch liegt, wohl nicht zuletzt deshalb, weil es von einem Lehrer verfaßt wurde, ein klares didaktisches Konzept zugrunde. Es ist als Studien-, Lehr- und Arbeitsbuch konzipiert (und wird im Vorwort auch als "Lehrgang" bezeichnet). Und darin liegt auch ein großer Vorteil. Nicht so sehr in den "Kontrollfragen" am Ende jedes Kapitels, die an ein Schulbuch erinnern, sondern eher in den bewußten Wiederholungen der Grund-Thesen und in den vielen Textbeispielen, welche die theoretische

Ebene der Abhandlung sehr anschaulich "abstützen".

So stellt Andreotti zum Beispiel ein Zitat aus Goethes "Novelle" (an der die Vorherrschaft der Figur über die Handlung, die Wirklichkeitskohärenz und die daraus folgenden "festen Figuren" herausgearbeitet werden) einer Passage aus Döblins "Berlin, Alexanderplatz" gegenüber (wo der ständige Wechsel der Erzählperspektive, ein Handlungsparadigma und gestische Figurengestaltung vorherrschen). Dieser Abschnitt (S. 24ff.), welcher die Wirklichkeits- sowie die Ichgestaltung als die zentralen Strukturelemente literarischer Texte ausweist, wird durch eine vergleichende Zusammenfassung der Stukturelemente traditioneller und moderner Dichtungen, welche auch graphisch sehr übersichtlich gestaltet ist, ergänzt.

Das Prinzip der Anschaulichkeit, der Übersichtlichkeit und der genauen Beweisführung durch den literarischen Text wird konsequent durchgehalten. Nach der Bestimmung des Begriffs der Moderne durch strukturelle Kategorien arbeitet Andreotti "Die Entwicklung der deutschen Literatur seit dem Naturalismus", gesellschaftliche und kulturgeschichtliche Bedingungen für die Literatur sowie die Gattungstypen der moder-

nen Literatur bzw. der modernen Erzähprosa heraus.

Im Zentrum der Argumentation steht, sowohl was den Abschnitt über die Epik aber auch was den Abschnitt über die Lyrik angeht, immer wieder Bertolt Brecht, der für Andreotti der "eigentliche Neuerer" (S. 184) der Lyrik unseres Jahrhunderts ist. Moderne Lyrik wird nach der Bezeichnung Brechts als "gestische Lyrik" gezeigt. Speziell befaßt sich der Autor mit der politischen Lyrik und der "Konkreten Poesie".

Die Kapitel-Enden sind mit Literaturhinweisen versehen. Am Ende des Buches, welches mit nur wenigen Anmerkungen auskommt, steht dann auch noch ein Register, welches die verwendeten Begriffe teilweise noch

einmal stichwortartig erläutert.

Das vorliegende Buch scheint mir für StudentInnen der Germanistik und für LehrerInnen, die ohnehin immer auf der Suche nach strukturell gelungenen Darstellungen und guten Interpretationsansätzen sind, sehr brauchbar, für SchülerInnen aber doch zu "theorielastig" zu sein. Diese Tatsache gereicht der abgerundeten Darstellung aber natürlich keineswegs zum Nachteil.

Heimo Strempfl

Ästhetisches

Konrad Paul Liessmann

Zum Begriff der Kultur

Vorläufige Thesen

Alle Kultur aber nach Auschwitz ist Müll (THEODOR W. ADORNO)

1. Die Idee der Kultur

Kultur hat, seltsam genug, drei Gegenbegriffe: Natur, Barbarei und Zivilisation. Nur von diesen her ist sie zu bestimmen. Kultur: das ist ursprünglich die bearbeitete Natur – aber im Rahmen ihres eigenen telos. Kultur ist Veredelung dessen, was Natur sein könnte, wäre sie als solche nicht wild. Die Funktionalisierung von Natur als Rohstoff und die Verarbeitung desselben fällt aus dem Bereich der Kultur (Georg Simmel). Die handwerkliche oder industrielle Transformation von Natur in ein Gut oder eine Ware, die ihren Ursprung längst negiert hat, mag ein zivilisatorischer Akt sein, aber keiner einer Kultivierung.

Kultur ist im weiteren die Arbeit an der Natur des Menschen – aber im Rahmen seines eigenen telos: Autonomie und Freiheit: also Sittlichkeit. Kultur ist, nach Kant, der Mittler zwischen heteronomer Natur und autonomer Vernunft. Was noch roh am Menschen ist, also Natur, wird kultiviert, verfeinert in Hinblick auf den eigentlichen Zweck des Humanen: die Autonomie der praktischen Vernunft. Die Kultivierung ist noch nicht praktizierte Vernünftigkeit, wohl aber Herausbildung der Urteilskraft. Signum des Kultivierten ist die Sicherheit im Geschmack. Die Kultivierung des Menschen ist so für Friedrich Schiller Ziel und Inhalt seiner

"ästhetischen Erziehung" als sinnliche Propädeutik zu seiner Aufklärung. Die tendenzielle Distanzierung der Triebnatur in der Kultur führt zum Spiel als ästhetischem Paradigma der Freiheit, das nicht zusammenfällt mit dem spielerischen Einüben von zivilisatorischen Geschicklichkeiten. Kultur ist immer Freiheit von der Notwendigkeit.

Freiheit von der Notwendigkeit aber ist das Vorrecht des Aristokraten. Kultur ist primär aristokratisch (Friedrich Nietzsche) – nicht aus Dünkel, sondern weil nur dort jenes freie Verhältnis zu sich und den Dingen entsteht, wo der Druck der Realität nicht gespürt wird. Die Vornehmheit des Kultivierten, sein "Pathos der Distanz" resultiert aus solch spielerisch-ernster Souveränität. Kultur ist aber, nach Simmel, als Mittler zwischen Natur und Vernunft auch der Mittler zwischen der individuellen Seele und der Objektivität des Geistes. Kultur ist nie Sache der Einzelnen, sowenig wie Sache der Vielen. Kultur ist die Vermittlung des Einzelnen (als Person) mit dem Allgemeinem (als Idee). An der Kultur partizipieren muß immer heißen, aus den Zufälligkeiten und Partikularitäten heraustreten.

Kultur ist die Reflexion des Selbstbewußtseins über seine Vergegenständlichungen: die symbolischen Formen seiner Welterkenntnis und Weltbeherrschung – Sprache, Mythos, Kunst, Wissenschaft (Ernst Cassirer). Kultur ist nie unmittelbar. Kultur ist Mittler, Vermittelndes und Vermitteltes. Die zentralen Formen, in denen sich nach Hegel Geist objektiviert: Religion, Kunst und Philosophie sind in der Tat die integralen Momente von Kultur. Gemeinsam mit dem "Staat" und der "Religion" bildet "Kultur" so jene drei "Potenzen", die den weltgeschichtlichen Prozeß in Gang halten und bestimmen (Jacob Burckhardt). Die Demokratisierung der Kultur. ihre Transformation in einen Gegenstand des Erwerbs und des Genusses droht die eigentlichen Bestimmungen der Kultur: Humanität, Spiel, Reflexion zu unterlaufen. Im reinen Konsum vermittelt sich weder das Selbstbewußtsein mit dem Allgemeinen noch die Seele mit dem Geist.

2. Die Kulturen der Gesellschaft

Die Gesellschaft als Kultur: Kultur im allgemeinsten Sinn kann verstanden werden als die Summe der menschlichen Tätigkeiten und der damit verbundenen Technologien, Kommunikations- und Interaktionsformen und deren Objektivationen. Die Kultur erscheint als Summe der symbolischen Deutungssysteme der Gesellschaft: der Mensch lebt nicht, er führt sein Leben – so zumindest die von Max Scheler und Arnold Gehlen inaugurierten Bestimmungen der philosophischen Anthropologie. Zu jeder unmittelbaren Form des Lebensvollzugs gibt es eine Metaebene, auf der die Bedeutung der Lebenstätigkeit in einer symbolischen Form festgehalten ist. Kultur in diesem (engeren) Sinn ist ein Selbstverständigungs- und Selbstdeutungsinstrumentarium des Menschen auf allen Stufen seiner Tätigkeit: von den Riten bis zu den Religionen, von den Mythen bis zu den Philosophien, von den Zeremonien bis zu den Künsten.

Solche Kulturen sind konventionalisierte Formen von Sinn. Sinn wird dabei im Kontext der Systemtheorie von Niklas Luhmann verstanden als die Eigenschaft selbstreferentieller psychosozialer Systeme, das je aktuell vollzogene Erleben und Handeln mit redundanten Möglichkeiten und Alternativen auszustatten, und damit sowohl Stabilität als auch Offenheit und Anschlußfähigkeit zu erreichen. Nach Oben hin ist Sinn prinzipiell unabschließbar: Kultur ist immer durch Kultur überbietbar.

Schönheit ist sinnentleerter Sinn. Das Ästhetische, besser: die produktive und rezeptive Fähigkeit zur Ästhetisierung kann als eine spezifische Form der Überbietung von Kultur durch Kultur gelten: Form ist ein Sinn auf einer zweiten Ebene. Die Leistung ästhetischer Kultur, also der Künste, kann mit Pierre Boudieu beschrieben werden als Ausdruck einer frei gewählter Distanz zu den Zwängen und Nöten der natürlichen wie der sozialen Umwelt; als solcher hat er aber seine materiellen Voraussetzungen: die faktische Freiheit von den Notwendigkeiten des Lebens. Kunst und die Teilhabe an ihr kann Ausdruck, Moment und Kompensation der gesellschaftlichen Differenzierung sein.

Differenzierten Gesellschaften entsprechen differenzierte Kulturen. In der Horizontale differieren diese Kulturen entsprechend den gesellschaftlichen Klassen, Schichten und Gruppen; in der Horizontale differiert jede dieser Teilkulturen nach der Art und Weise der Partizipation an ihr (produktiv/rezeptiv; dilettantisch/professionell; laienhaft/kennerhaft etc.) und in der Art und Weise der Funktionszuschreibung (Ausdruck, Moment, Kompensation). Flächig differieren alle Kulturen noch einmal: nach Zentrum und Peripherie, Metropole und Provinz. Mit Bourdieu kann man, analog zu den von ihm konstatierten Formen des Geschmacks, drei grobe Formen der ästhetischen Kultur in der bürgerlichen Gesellschaft unterschei-

den: Die legitime Kultur, die mittlere Kultur und die populäre Kultur. Über die Zuordnung entscheidet jener kulturelle Diskurs, der die soziale Differenzierung selbst thematisiert. Diese kulturelle Differenzierung ist auch durch Versuche, das Legitime zu trivialisieren und das Populäre zu legitimieren nicht aufzuheben – was nicht heißt, daß Kunstformen nicht wandern könnten.

Unterlaufen wird diese Gliederung der Kulturen, die sich an der klassischen Gliederung der Gesellschaft in eine Ober-, Mittel- und Unterschicht orientiert, durch zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten und Differenzierungsnotwendigkeiten der Gesellschaft: z.B. Expertenkulturen und Subkulturen. Definiert man mit Rolf Schwendter etwa Subkulturen als die Sinn- und Selbstverständigungssysteme von Randgruppen, so definieren sich diese selbst nicht zuletzt durch ihre Stellung zu den Mainstreamformen der Kultur; erst einem zweiten Prozeß der Ästhetisierung unterworfen, können sie von diesen angeeignet werden – z.B. als Mode.

Die Möglichkeit der industriellen Produktion und Distribution von kulturellen Äußerungsformen aller Art und aller Ebenen – Kulturindustrie – suggeriert, so Adorno, nur eine vordergründige Angleichung der Kulturen. Tatsächlich aber wird – dies eine These von Günther Anders – nur eine universelle Rezeptionsform institutionalisiert – der Konsum. Dieser aber ist seinerseits sozial differenziert: nach Kaufkraft. Die zunehmends ritualisierten und selbst ästhetisierten Formen des (Kunst)Konsums allerdings lassen diesen selbst als eine Kulturform erscheinen, deren Bedeutung noch zu deuten wäre. Was aber, so wäre zu fragen, wenn die Korrespondenz der Kulturformen mit den sozialen Differenzierungen einer Gesellschaft kein genetisches, sondern ein sekundäres Phänomen ist? Die soziale Schichtung sich also an eine Hierarchie der Kultur- und Kunstformen anschließt, die ihrem Wesen nach nicht sozial, sondern durch ihre unterschiedlichen Kapazitäten an Sinn und Bedeutung produziert wird?

3. Kultur - Identität - Geschichte

18

Nach Marx ist das Wesen des Menschen das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse – und Günther Anders formulierte: Künstlichkeit ist die Natur des Menschen und sein Wesen ist Unbeständigkeit. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind der Ausdruck von Unbeständigkeit und Künstlichkeit: Geschichte und Kultur; sind der Schnittpunkt von Produk-

ide 3/1991

tion und Reproduktion, Mann und Frau, Vergangenheit und Zukunft, Außen und Innen, Oben und Unten, Nah und Fern. Identität – welche auch immer – ist Repräsentation und Konfiguration dieses Ensembles allgemeiner Verhältnisse im Einzelnen. Ihre Wurzel ist der Verlust der Unmittelbarkeit. Damit aber ist Identität prinzipiell als Differenz gesetzt. Ich ist Ich, weil es weiß, daß es ein Nicht-Ich enthält. Die Identität des Menschen ist also eine Erscheinungsform von Differenz, nicht von Einheit oder logischer Identität. Ich=Ich gilt dabei gerade nicht, sondern vielmehr stets Ich=A (Mann/Frau) und/oder Ich=B (Österreicher/Türke) und/oder Ich=C (Bürger/Bauer) und/oder Ich=D (Einheimischer/Fremder). Eine Identität haben heißt, jemand zu sein, der als "Ich" gerade nicht mit sich eins ist.

Ohne Identität kann niemand sein, denn jeder lebt in der Differenz – zu sich und zu anderen. Kultur kann auch beschrieben werden als Form kollektiver Identitätszu- und verschreibungen. Kultur ist ein Spiel der Differenzen zum Gewinn von Identitäten. Jede Identität aber ist als Differenz gekoppelt an einen Konflikt: in sich und mit den anderen. Kultur ist so immer auch Konflikt. Kulturen brauchen keine Feindbilder. sondern Feinde – gerade um sich von ihnen zu befreien: jede Versöhnung in der Kultur setzt die Entzweiung, nur allzu oft auch die Gewalttat voraus. Differenzen jedoch entstehen immer an der Oberfläche. Es ist die Erscheinung, die als Differenz in Erscheinung tritt. Arm und reich, männlich und weiblich, jung und alt, weiß und schwarz, gläubig und ungläubig. Wäre jeder alles nur für sich, aber alle nach außen gleich, gäbe es keine Identitäten, weil es keine sichtbaren Differenzen mehr gäbe. Die Uniformierung löscht alle Identität, bis auf eine: die der Uniformiertheit. Kultur meint nicht solche Uniformierung, aber auch nicht die Einebnung dieser Gegensätze - das wäre eine Quadratur des Kreises - sondern die Form, in der die Gegensätze zur Schau gestellt und ausgetragen werden.

Eine dieser Formen kann auch die Präsenz des anderen in seiner Absonderung und Ausgrenzung sein (Männer-/Frauenhäuser, Ghettobildungen, Stadtviertel etc.), eine andere der lebende Konflikt, wieder eine andere die tödliche Auseinandersetzung; Integration und Assimilation aber sind Formen der Auslöschung zumindest einer Differenz – damit aber von Identitäten. Geschichte als Geschichtsbewußtsein ist eine relativ späte Form der Identitätsgewinnung. Sie löst die Überlieferung ab. Geschichte ist die Versicherung seiner selbst durch eine Positionszuschreibung im Strom der Zeit. In Differenz setzt sie sich nach außen zum

Zeitlosen an sich (Natur im emphatischen Sinn) und nach innen zu den verschiedenen Erscheinungsformen der Zeit, den tempora. Geschichte als Identität setzt die Differenz der Zeiten voraus. Alte und neue Zeiten, moderne, prämoderne und postmoderne, gute und schlechte Zeiten. Aus solchen Differenzen bestimmt sich das Jetzt. Weil solche Zeiten aber lebensweltliche Differenzen setzen, setzen sie Differenzen zwischen gleichzeitigen Menschen, die sich gegenseitig in verschiedene Zeiten verweisen. Weil er keine Identität hat, muß der Mensch sie suchen; weil er sucht, ist er mobil – unterwegs durch die Räume und Zeiten.

4. Die Gesellschaft der Kulturen

Wenn gilt, daß Kulturen im lebensweltlichen Sinn Identitätsangebote sind, ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft ein Widerspruch in sich: der Kultur wird ihre Aufhebung zugemutet. Diese Aufhebung allerdings wird ihrerseits als eine ganz spezifische Kulturleistung gedacht: In der multikulturellen Gesellschaft kultiviert sein heißt, eine Kultur der Differenzen, nicht eine der Identitäten praktizieren können. Auf der Ebene der ästhetische Kultur ist der Anspruch auf Multikulturalität ein Pleonasmus: die Künste agierten seit ihrer Autonomisierung nahezu immer multikulturell: in den großen Kunstmuseen hängen die Flamen neben den Niederländern, die Italiener neben den Deutschen, die Spanier neben den Russen; in den Konzertsälen erklingt Beethoven zwischen Vivaldi und Debussy; in den Bibliotheken steht Lessing neben Rousseau, Proust neben Joyce und Musil neben Hamsun. Der politische Kultur der auf Identität gerichteten bürgerlichen Nationalstaaten wurde immer schon konterkariert durch die Kommunikation der ästhetischen Kulturen miteinander. Der kulturelle Internationalismus der Künste resultiert aber aus der Verpflichtung auf eine Metakultur: das Projekt der ästhetischen Moderne. Die Idee und die Probleme einer multikulturellen Gesellschaft beginnen aber dort, wo das Andere nicht mehr als Variante des Eigenen interpretierbar ist, sondern als Fremdes. Das Konzept einer multikulturellen Gesellschaft hat aber immer ein Gemeinsames zwischen dem Eigenen und dem Fremden zur Voraussetzung; die Radikalität des Fremden muß verdrängt werden. Die aufgeklärte Rhetorik der Xenophilie muß deshalb entweder den Fremden zu einem Eigenen erklären (etwa als Vernunftsubjekt) oder - so Julia Kristeva - das Eigene zu einem Fremden: das Unheimliche als verdrängtes Heimliche. Eine andere Form der Verdrängung des Fremden ist seine Ästhetisierung - seine Transformation ins Exotische.Diese

ide 3/1991

Kompensationsleistung von Kunst und ihrer industriellen Schwundstufe: der Werbung ist die Erscheinungsform der ökonomischen Basis der interkulturellen Gesellschaft: der Ware. Sie erlaubt, unlösbare oder schwierige Probleme zu umgehen, indem diese zu einem Wahrnehmungsreiz und reinem Tauschwert transformiert werden. Die United colours of benetton kennen in der Tat keinen Rassismus. Die Kultur der Anderen wird akzeptabel in dem Moment, in dem sie zur Ware und als solche ästhetisiert wird. Die Sitten und Gebräuche der Moslems ängstigen niemanden – wenn diese in einem ethnologischen Museum inszeniert werden.

Wer die Buntheit der Kulturen fordert, weil es eine Buntheit ist – es ihm also um Farbigkeit geht - hat aber schon den ersten Schritt zur Denunzierung des Fremden aus ästhetizistischer Xenophilie getan. Wer – postmodern - die Differenzen und Pluralismen in ihrer Beliebigkeit fordert, demonstriert damit ein verstecktes Herrschaftsverhältnis dem Fremden gegenüber: es beliebt ihm eben. Der Kulturrelativismus ist selbst repressiv. Die Herausforderung an die Idee einer multikulturellen Gesellschaft beginnt aber dort, wo das Fremde sich als Fremdes behauptet und dennoch als dieses integriert werden will; im Aufeinanderprall differenter und einander widersprechender Lebensformen: islamischer Fundamentalismus versus aufgeklärtem Rationalismus. Multikulturelle Gesellschaften tendieren - vor allem in den großen nivellierenden Städten - zur Produktion von Archaismen: das Fremde, das Fremdes bleiben will, organisiert sich als Stamm. Zu akzeptieren wäre, daß es zum Konflikt kommen muß, Die multikulturelle Gesellschaft ist eine Konfliktgesellschaft; wird dies vergessen, schlägt der vergessene Konflikt um in jene Feindseligkeiten, die angeblich keiner wollte.

Die Konflikte der multikulturellen Gesellschaft sind nicht lösbar; sie sind nur formbar; die Auseinandersetzung zwischen ethnisch, national und ideologisch fundierten Kulturen in einer Gesellschaft ist nicht zu vermeiden, sie ist höchstens zu kultivieren. Das könnte in bestimmten Zusammenhängen heißen, das Gemeinsame suchen, um das Differente zu ermöglichen.

Paul Konrad Liessman, AHS-Lehrer, Dozent am Institut für Philosophie der Universität Wien. Adresse: Institut für Philosophie der Universität Wien, Luegering 1, 1010 Wien

Exemplarisches

Christian Holzmann

Und die Moral von der Geschichte ...

Literatur im Deutschunterricht I (Die Moritat)

Die Vorrede

Für das folgende gilt, ohne daß eine langmächtige theoretische Vorrede erfolgt: Der Umgang mit Literatur kann und soll höchst persönlich und spielerisch sein. Natürlich wissen wir um alle möglichen Einschränkungen. Aber immerhin: Wenn Timm Ulrichs (1940) meint: "k ist ap hoite kain kunstschtük mer: jederman sain aigner künstler. jederman sain aignes kunstwerk", so stellen wir – ohne zu zögern – an einen produktorientierten Literaturunterricht keine poetologischen Forderungen. Ab und zu jedoch eine literarische Gattung (auch in ihrer historischen Dimension) durch Produktion (immer gekoppelt mit einem gerüttelt Maß an Rezeption) zu erarbeiten, bedeutet einerseits, Schülerinnen und Schülem ein eigenes Tor in literarische Welten zu öffnen, bedeutet im günstigen Falle andererseits, ihnen vergnüglichen Umgang mit Literatur zu verschaffen. Und was für Spracherwerb gilt, gilt für Literatur-Aneignung noch allemal: Affective = effective.

Das Beispiel

Eine siebente Klasse, neu übernommen. Wie die Rede auf die Moritat kam, weiß ich nicht mehr, möglicherweise im Zusammenhang mit Huber-

tus Zorrells Dario Fo-Sketches, die ein Teil der Klasse gesehen hatte. Statt eines Vortrages bekamen alle eine Kopie des untenstehenden "Briefes". Nun ist dazu zweierlei anzumerken: Nicht jedes Thema läßt sich so locker-leicht auf wenigen Seiten abhandeln, v.a. aber: Nicht jedes Thema läßt sich so locker-leicht vorbereiten.²⁾ Zum andern: Nicht allen macht diese Art der Vor- und Aufbereitung Spaß. Wenn sich also schon die LehrerInnen durch die Textsorte quälen müssen, dann sollten sie diese ihren Schülerinnen und Schülern ohnedies vorenthalten.

Die historische Dimension war nach der Lektüre des "Briefes" ausreichend klar; um sich persönlich mit der Gattung vertraut zu machen, wurden sodann zahlreiche Beispiele aus den verschiedensten Moritatenbüchern gelesen. Schließlich und endlich hörten wir uns die Qualtinger/Sowinetz Moritaten (1964) an.

* * *

Es seien hier verraten, Mori- und andere Taten, In Stücken und Fragme n ...

Zauberhafte und geistreiche Leserin, geneigter und geistreicher Leseri

> "Ulrike saß weinend im Garten, daneben lag schlummernd ihr Kind. Sie tät ihren Freier erwarten. Der Freier, er naht sich geschwind."

So beginnt eine der wohl bekanntesten Moritaten; schon in diesen wenigen Zeilen wird ein beliebtes Thema dieser literarischen Form angesprochen; die unglücklich-zurückgelassene-sehnsuchtsvoll-harrende Maid nebst ihrem unschuldigen Kinde; letzteres läßt bisweilen einen argen Fehltritt vermuten, der möglicherweise ein drastisch-aufrüttelndes Ende ahnen läßt. Wes Auge bliebe hier trocken ...?

Was aber sagt nüchtern das Literaturlexikon?

Bänkelsang (nach der Bank, die der Vortragende als Podium benutzt), Bezeichnung für Lied und Prosageschichte der Bänkelsänger, wird auch Moritat genannt. (M.: Etymologie ungeklärt; ?? lat. moritas = erbauliche Geschichte oder rotwelsch: moores, aus jidd. mora, = Lärm, Schrecken oder Verballhornung aus 'Mordtat').

Der Bänkelsang kommt, den Zeitungssang allmählich ablösend, im 17. Jahrhundert auf. (Und wer hatte seine Finger dabei im Spiel?? Natürlich Gottsched: "Bänckchensänger"). Was braucht der gute Bänkelsänger? Bänkel, Zeigestock und Bilder. Geschickt verbindet er Bild, Text und Musik, läßt sein Werk drucken und bietet es dem gemeinen Volke wohlfeil an, Auf Märkten und Messen (? in Schulen) singt er von schauerlichen, rührseligen, sensationellen, wahren und für wahr gehaltenen Ereignissen (Naturkatastrophen, Verbrechen, Liebes- und Familientragödien, historisch-politischen Ereignissen). Gar oft steht ein liebliches Mädchen im Mittelpunkt (vgl. Sabine), das einem ehrlosen und abgefeimten Finsterling begegnet (dem Schuster aus Treuenbrietzen.) Oft beginnt der Vorfall recht harmlos:

"Christine lernet für Latein und summt ein Lied vergnügt; Sie freut sich schon, daß demnächst ein 'Sehr brav, mein Kind!' sie kriegt."

Allzubald aber erschüttert uns der + sprachlich oft einfach bewerkstelligte - Gegensatz:

"Doch"

Der Bänkelsänger will erschrecken und bewegen, belehren und unterhalten (docere et delectare). Er hülft sich hiebei mit einer nicht alltäglichen Sprache, flüchtet bisweilen in ironische Distanz und parodistische Effekte; dies erleichtert allemal noch das Memorieren und erhöht die Bedeutung des Vorgetragenen. Refrains (z.B. Wer ist da? Hadrabal oder: Jetzt ist er wieder weg – der M. Abrahamek!) laden ein zum Mit- und Wiedersingen. Wie ein guter Lehrer kündigt der Bänkelsänger oft an, was sein eigentlicher Stoff:

"Ich will ein liedchen singen vom karlheinzi roch wie sie ihn endlich fingen und wo er sich verkroch:"

Dabei verhehlt er nicht seine Betroffenheit:

"Ihr alle, die ihr lebet
Allein und sorgenschwer,
Die ihr vorm Schicksal bebet,
Ich bitt Euch, hört jetzt her,
Ich will Euch jetzt erzählen
Ein Lied so traurig-sehr,
Ich kann es nicht verhehlen,
Mich rühret tief die Mär."

Der Bänkelsänger schreckt auch nicht vor krassen Szenen zurück, berichtet freimütig, aber doch warnend vom Entsetzlichen:

"Patrick aber kannte kein Erbarmen Und mit seinen langen, starken Armen Pflückt er ab ein zart Vergißmeinnicht, Das ihm dort (erblüht) ins Auge sticht. Und er"

Die Grundtendenz der Moritat ist moralisierend:

"Dieses Ende einer jungen Liebe, Herbeigeführt durch eines Unholds Triebe Hat – wie alle guten Moritaten – Eine Moral: Die müßt ihr selbst erraten."

Beachtet folgendes Schema: Die Ordnung wird gestört (durch ein Verbrechen oder ein Unglück), die Ordnung wird wiederhergestellt (durch Bestrafung oder glückliche Fügung). Die Texte stammen oftmals von anonym bleibenden Verfassern (von akronym bleibenden Verfassern, z.B. von weli+haha). Mitte des 18. Jahrhunderts beginnen sich gebildete Kreise für den Bänkelsang zu interessieren. Die Balladen- und Romanzendichtung (z.B. von Gleim oder "jajadermitderLenore" G.A. Bürger) wird von ihm beeinflußt.

Arnim und Brentano planen 1802 aus volkserzieherischen Gründen eine Bänkelsängerschule. Dort könnte der Lehrer von seinem Bänkel gerufen haben:

"Ihr, die ihr hier nunsitzet So manche schwere Zeit Und über Büchern schwitzet: Ich ford're Mitarbeit!"

Mitunter mag er wohl da seine Zuhörerschaft noch direkter angesprochen haben:

"Werthe Sieben-A
Seid Ihr alle dal?
Krankheit ist kein Grund
Auch nur eine Stund
Von dem, was geboten,
(Denkt doch an die Noteni)
Zu versäumen! Und
Treibt es nicht zu bunt.
Spielt hier nicht mit Karten!
Sittsam sollt Ihr warten

Bis ich – wenn auch spät – In das Zimmer tret.
Laßt den Schwamm nur liegen,
Laßt Papier nicht fliegen.
Pampelmusenschalen,
Stanniel zumalen
Dienen nicht zum Werfen.
Dies Euch einzuschärfen
Ratet dringendst an:
m.p. Christian"

Leider wurde nichts daraus! Im 19. Jahrhundert dichteten Heine und Fallersleben politische Lieder im Bänkelsang-Stil. Satirische Zeitschriften greifen dann den Bänkelsang auf (v.a. die 1844 gegründeten "Fliegenden Blätter"). Im 20. Jahrhundert schuf Frank Wedekind den politischen Bänkelsang; seine Moritatenballaden ("Ich habe meine Tante geschlachtet ...") waren Glanzpunkte des 1901 gegründeten literarischen Kabaretts "Die elf Scharfrichter". Erich Mühsam ("War einmal ein Revoluzzer"), Joachim Ringelnatz und Erich Kästner setzten die Tradition fort. Starke Impulse gingen auch von Bert Brecht ("Moritat von Mackie Messer") aus. In jüngerer Zeit haben H.C. Artmann, Christa Reinig und Ror Wolf den Bänkelsang aufgegriffen; auch das politisch engagierte Lied der 60er Jahre (Biermann, Degenhardt) zehrt von der Tradition des Bänkelsangs. Viel zu wenig bekannt sind die schauderlichen Moritaten um den – in Rinaldo Rinaldinis Nachfolge stehenden – Helden Don Christiano:

"habt acht vor christiano, vor sabul, marzipan, und meidet jede nacht, wo er fliegt im aeroplan."

Geistreiche Leserin, geistreicher Leser, lasset mich diese Ausführungen mit der Schlußstrophe jener Moritat beenden, mit der ich auch begonnen habe:

"Umfloren die Augen nun Tränen? Na bestenst Das war ja der Sinn ... Dann lasset mich eins noch erwähnen: Moral steckt auch irgendwo drin."

C für poetisches & nicht-poetisches Material bei MCMLXXXIX (3. Fassung)

P.S. Glücklicherweise ist es gelungen, von weli+hah den vollständigen Text o.a. Moritat zu bekommen.

Gar traurige Romanze von einem unschuldsvollen Wesen nebst einem abgefeimten Freier, In zierliche Verse versetzet und mit einer Moral versehen von well+haha MCMLXXXV

> Ulrike saß weinend im Garten, Daneben lag schlummernd ihr Kind. Sie tät ihren Freier erwarten. Der Freier, er naht sich geschwind.

Ulrike hebt flehend die Lider, Der Freier, er bleibt kalt und hart. Ulrike beschwöret ihn wieder. Der Freier ist nicht eben zart.

Ulrike vergießt bitt're Tränen, Der Freier greift nach dem Etul. Ulrike gesteht ihm ihr Sehnen, Der Freier raucht voller ennui.

Ulrike spricht von ihrem Leiden, Der Freier bläst Kringel von Rauch. Ulrike spricht von ihnen beiden, Der Freier er tut dieses auch.

Ulrike sagt oftmals "gemeinsam", Der Freier erwähnt nur "allein". Ulrike: gebrochen und einsam, Der Freier: ihn dürstet nach Wein.

Ulrike: "Ich gab dir mein Leben!" Der Freier: "Ich geb's dir zurück." Ulrike voll Schluchzen und Beben, Der Freier entfernt sich ein Stück.

Ulrike streckt nochmals die Hände, Der Freier ruft fern noch ein Nein. Ulrike verspüret ihr Ende. Der Freier sitzt fröhlich beim Wein.

Umfloren die Augen nun Tränen? Na bestens! Das war ja der Sinn ... Dann lasset mich eins noch erwähnen: Moral steckt auch irgendwo drin.

ide 3/1991

Die Handlung

Was also lag im nächsten Schritt näher, als die SchülerInnen zu ersuchen, aufzufordern, anzuregen, selbst eine Moritat zu verfassen. Wie gewohnt entledigten sie sich der Aufgabe auch mit rascher, bisweilen allzu rascher, Hand. Das holperte und knittelte, daß selbst einem drittklassigen Bänkelsänger schwindlig geworden wäre. Für mich ein wichtiger Ansatzpunkt: Wie lassen sich die gröbsten Unebenheiten vermeiden? Wieviel kann ich übers Verse-Machen lernen? Womit fülle ich manche Lücke? Wie lassen sich Wiederholungen vermeiden (oder gezielt einsetzen)? Was muß ich über Metrum und Rhythmus wissen, damit die Zuhörer nicht schmerzlich ihr Gesicht verziehen?

Die gewieften DeutschlehrerInnen merken sofort: Da kann ja ohne Aufsehen eine Unmenge von sog. "Stoff" transportiert werden. Aber halten Sie ein! Nur die wenigsten haben das Talent zum Feilen an den eigenen Zeilen. Dennoch: Es bleibt manches hängen, und das Verfertigen von "poetischen" (poetischen) Texten ist nicht etwas, von dem alle künftighin empört oder erschaudernd zurückschrecken. Damit Sie von der Qualität der Produkte eine Vorstellung erhalten, hier zwei Beispiele, die übrigens typisch für die Produktion sind; während die einen an Moritaten bastelten, thematisierten die andern die Moritat in ihren Texten.

Von einer Begebenheit im 12er Jahr Berichte ich euch, liebe Leute, heute. Jeremias, der in Passau Schuster war, Spielte im Kirchenchor stets mit der Meute.

Dieser hat Marie ein Kind gemacht, Doch als sie ihn nach Heirat fragte, Hat er kurz und laut gelacht, Worauf sie es zu wiederholen nicht wagte.

Indeß sie mit Polizei ihm droht, Da er im geheimen Schnaps stets brennt; Er wurde durch die Angst ganz rot Und schwor, daß nur der Tod sie trennt.

Doch Maries Freude währt nur kurz, Jeremias' dunkler Plan von seiner Rache Führt zu Maries Ende durch 'nen Sturz. Für ihn war's die gerechte Sache. Doch der Inspektor hat ihm nicht geglaubt, Schnell rief er die Richter her. Diese haben ihm seine Seele geraubt, Hoch am Galgen baumelt er.

Und die Moral der Geschichte? Alles falsch, was ich berichte.

(Christian O.)

Ein armer Schüler soll denken und dichten, Es muß eine Moritat sein. Es fällt ihm aber mitnichten Nur irgend'was Brauchbares ein.

Er schiebt die Sorge nun täglich Und stündlich vor sich her – Er fühlt sich jämmerlich, kläglich. Sein Herz, ja das drückt ihn so sehr.

Wenn ich den Tag morgen schwänze, Der Lehrer wird sehr böse sein... Er rast und tanzt tausend Tänze – Oh nein!

(Michael G.)

(Anm. des Schülers: Die unvermutete, radikale Kürzung des Versmaßes auf die letzten zwei Takte unterstreicht noch einmal den inneren Kampf des verzweifelten Schülers!)

In der ersten Fassung lautete die Zeile: "Und das will ich nicht, oh nein!" Außerdem folgten zwei Strophen, die dann einfach (warum auch immer) weggestrichen wurden:

Da kommt herein die Mutter – Der Schüler klagt sein Leid, Und bald ist alles in Butter – Die Gute hat immer Zeit!

Doch dichtet sie zum eigenen Nutzen – Denn sie tauscht ihre Moritat Nur gegen zehnmal Schuhe putzen Und das ist schrecklich fad.

ide 3/1991

Die Nachbemerkung

Produktionsorientierter (sic), handlungsorientierter (sic) Literaturunterricht ist natürlich nicht die Antwort auf das Elend des Literaturunterrichts. Aber eines läßt sich dennoch sagen: In der Erinnerung lebt die Moritaten-Einheit (wie die Oden-Einheit, wie die Heine-Einheit) lebendiger als so manche Versuche, Literaturrezeption und historische Dimension (schlichtweg auch Literaturgeschichte in Schulqualität) unter einen Hut zu bringen. Vor allem aber ist es – bei allen Unzulänglichkeiten – eine Möglichkeit, in den weiten und spannenden Bereich des Schreibens auszuweichen. Literatur ist – wie es so schön heißt – Anlaßfall. Vielleicht kehrt sie auf Umwegen zu allen möglichen Anlässen wieder.

Anmerkungen

- (1) Er kann auch höchst pragmatisch sein, d.h. Literatur ist Anlaß, nicht Selbstzweck. Was in der englischen Literaturdidaktik gang und gäbe ist (vgl. etwa Maley/Duff: The Inward Ear; CUP 1989), wird in der deutschen nur zögerlich befolgt; immerhin existiert der "handlungsorientierte Literaturunterricht", wenn auch voll deutscher Gründlichkeit (vgl. dazu etwa die einschlägigen Beiträge in Norbert Hopster (Hrsg.): Handbuch "Deutsch"/Sekundarstufe I; Schöningh 1984; vgl. aber auch Herbert Hoven (Hrsg.): Literatur und Lernen; Luchterhand 1985)
- (2) Nützlich bei der Vorbereitung waren: Braungart, Wolfgang (Hrsg.): Bänkelsang. Texte-Bilder-Kommentare. Stuttgart: Reclam 1985

Müller-Waldeck, Gunnar (Hrsg.): In des Gartens dunkler Laube. Moritaten und Bänkelsang aus vier Jahrhunderten. Düsseldorf: Claassen 1977

Neunzig, Hans Adolf (Hrsg.): Das illustrierte Moritaten-Lesebuch. Geschichten und Lieder, Parodien und Fundsachen. München: dtv 1979

Riha, Karl (Hrsg.): Das Moritatenbuch. Frankfurt/M.: Insel 1981

Christian Holzmann, Davidgasse 57/9, A-1100 Wien

"Weißt du, wie es ist, auf der Suche zu sein?"

 Reflexionen zum Projekt "Schreibwerkstatt" an der HBLA Klagenfurt

Als ich im Herbst 1990 zum ersten Mal den "Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen" (Zl. 10.077/23-Präs. 20a/90) in Händen hielt, traute ich meinen Augen nicht: "Die Förderung von Kreativität, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit ist ein wichtiger Bildungsauftrag an die heutige Schule." (1.3), las ich gleich einleitend. Und dann begann ich mich zu freuen: Hat die Schulbürokratie tatsächlich begriffen ...?! - Tatsächlich! "Um die vielfältigen Facetten der Persönlichkeit des Menschen anzusprechen, ist eine Verbindung von »Hirn, Herz und Hand« auch bei der Verwirklichung kultureller Aktivitäten im Schulbereich eine leitende Vorstellung." (1.4) Und weiter: "Die Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler hängt u.a. davon ab, wie aktiv, schülerorientiert und humorvoll Bildung vermittelt werden kann. Eine stets vorhandene Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich anzunehmen, ist dabei Voraussetzung." (1.4) Meine Vorurteile gegenüber der Schulbürokratie erhielten einen empfindlichen Schlag, doch das Mißtrauen blieb. Ich blätterte weiter und war wieder überrascht: Da ist die Rede von Zusammenarbeit mit Partnerschulen, mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugenderziehung etc. (2.2.1), und mir fiel an dieser Stelle gleich die erfolgreiche Kooperation unserer "Schreibwerkstatt" mit dem KSJ-Jugendzentrum (KSJ = Kathol. Studierende Jugend) ein. Ich war für diesen Erlaß gewonnen, hatte das erste Mal in den zwölf Jahren meines Lehrerdaseins das Gefühl, ein sinnvolles Ministerialpapier in Händen zu halten.

Doch nun zu unserer "Schreibwerkstatt" und unserer Kooperation mit dem Klagenfurter KSJ-Jugendzentrum. Zu Beginn möchte ich gleich eine meiner Schülerinnen zu Wort kommen lassen. Es handelt sich um ein Gedicht, das nach einer öffentlichen Lesung der Mitarbeiterinnen unserer "Schreibwerkstatt" in der Zeitschrift "Junge Klagenfurter Literatur 1990" veröffentlicht wurde.

Wer bin Ich?

Erwachsen – und doch noch ein Kind, vernünftig, aber zugleich uneinsichtig, kindisch – und doch schon reif.

Bin Ich das?

Sie sagen, ich sel zu jung für das Neue, aber wenn ich mich verhalte, wie sie es wollen, bin ich plötzlich zu alt.

Wohln gehöre Ich?

Unter Erwachsenen werde ich zu einem Kind, und unter Kindern bin ich so erwachsen.

Wer bin ich?

Kenne Ich überhaupt mein wahres Ich?
Gebe Ich mich nicht so, wie es die andern von mir erwarten?
Wann werde ich mich entdecken, mich selbst verstehen ...?

(Grabner 1990, S. 3)

Dieses Gedicht der damals 15jährigen Elke Grabner erzeugte Betroffenheit nicht nur bei den jugendlichen Zuhörern anläßlich der öffentlichen Lesung im Rahmen der Klagenfurter Jugendkulturtage 1990. Ihr Gedicht prangte in der Folge auch auf Einladungen zum Jugend-Kulturstammtisch des KSJ-Jugendzentrums. Elke hatte offenbar in Stil und Inhalt bei ihren ZuhörerInnen genau ins Schwarze getroffen. Da drängen sich mir zwei Fragen auf: Ist "Jugendliteratur" die öffentliche Inszenierung einer narzißtischen Nabelschau des von Thomas ZIEHEs (1975) georteten "neuen Sozialisationstyps"? Fördert mein Engagement als Deutschlehrer in Sachen "Schreibwerkstatt" den altbekannten, "neuen Ich-Kult"?

Vorerst möchte ich mit Helmut GOLLNER (selbst)kritisch anmerken: "Schreiben, wenn man was zu sagen hat und weil man was sagen will: Diese für die Motivation idealen Voraussetzungen lassen sich in der Schule schwer vorstellen, wo man schreiben muß, wenn und was der Lehrer will." (Gollner 1988, S. 24) Und weiter lese ich bei GOLLNER: "Erst wenn der Schüler seine Mitteilungen ernst genommen weiß, nimmt er das Mitteilen ernst. Und das Mitteilen ernst nehmen heißt, sich selbst ernst nehmen (statt der Leistungsvorgabe und des Notenerfolgs): also Kommunikation statt Prüfung." (Gollner 1988, S. 25)

Das Mitteilen als Akt der Mitteilung, hier Elkes Gedicht, ist nach OTTO-MEYER (1987) das "verbindende Dritte" zwischen Menschen, das ihre (Selbst)Entfremdung aufhebt. Es ist die "gemeinsame Sache", die zwischen der Verfasserin einerseits und ihren Kolleginnen sowie mir als Betreuer der Schreibwerkstatt und dem Publikum der Lesung anderseits "den notwendigen existentiellen Zusammenhang, das Stück Einander-Brauchen herstellt, als die gemeinsame Teilhabe an einer sozialen Bewegung hervortritt, in deren Kontext dann Alltag geteilt wird". (Ottomeyer 1987, S. 148) Insoferne sind solche Texte, die im Rahmen des oder angeregt durch den Deutschunterricht entstehen, nicht nur "Gegenstände", sondern auch "Sinngebilde und soziale Bewegungen." (Ottomeyer 1987, S. 148) Dazu führt der oben angesprochene Grundsatzerlaß aus: "Angesichts der zunehmenden Isolierung von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten als Folge der hochgradig arbeitsteiligen Organisation unserer Gesellschaft ist für die Erfüllung der Erziehungsaufgaben der Schule auch immer wichtig, ganzheitliche Bildungsprozesse organisatorisch und didaktisch zu ermöglichen, zu planen und in die Unterrichtspraxis einzubeziehen." (2.1) Das ist in der Tat hierzulande die erste ernstzunehmende Antwort auf ZIEHEs Kritik des Schulbetriebes (vgl. Ziehe 1975, S. 247ff.), ohne daß freilich eine grundlegende sozialpsychologische Analyse wie bei OTTOMEYER (1978) vorgetragen wird.

Daß gerade Jugendliche in der Hochadoleszenz eine solche Bühne der sprachlichen Selbst- und Weltaneignung als "Probebühne" (BLOS 1983) benötigen, liegt auf der Hand: "Es ist natürlich richtig, daß der Jugendliche im letzten Stadium seiner Identitätsbildung oft schwerer denn je zuvor (und jemals danach) an einer Rollendiffusion leidet;" (Erikson 1973, S. 145) Das Erlebnis von sich auflösenden Ich-Grenzen bei gleichzeitiger Drohung einer ES-Überflutung und steigenden Anforderungen nicht nur seitens der Schule "gibt zu Angst und Panik Anlaß" (Blos 1983, S. 109):

Gestern war es die Angst, die mich zur Verzwelflung brachte und mir das Gefühl der Hilflosigkeit gab.

Heute ist es die Hilflosigkeit, die mir Angst macht und mich zur Verzwelflung bringt. Wird es morgen die Verzwelflung sein, die mich hilflos in die Angst treibt?

(Elke Grabner, Mai 1990)

Ein Gedicht von Klaudia Lutschounig inszeniert diese Angst noch ein Stück dramatischer, unmittelbarer. Der Anfang des Textes lautet:

SOS

Hilfel will ich schreien, aber kein Ton verläßt meine Kehle, denn sie haben mir die Stimmbänder durchgeschnitten. Flehend, flehend will ich sie ansehen, aber ich sehe nur ein unscharfes Bild, denn sie haben meine Augen verätzt. Laufen, laufen will ich zu ihnen, aber meine Beine tragen meinen Körper nicht mehr,

Diese Angst vor dem Ich-Verlust bei gleichzeitigem Zusammenbruch ihres sozialen Gefüges findet sich in vielen Texten meiner Schülerinnen. Im Schreiben und im Diskutieren über diese Texte wird die Angst benannt, erhält sie Form, wird als schöpferische Energie positiv gewendet. In Lesungen und Diskussionen stiftet sie über ihr "künstlerisches Produkt" Begegnung, bringt der Verfasserin Zuwendung und Anerkennung. "Phantasieleben und schöpferische Tätigkeit sind in diesem Stadium (= der Adoleszenz) auf dem Höhepunkt. Künstlerische und ideisierte Ausdrucksformen machen es ihm (= dem/der Adoleszenten) möglich, hochpersönliche Erlebnisse mitzuteilen, die als solche ein Vehikel für die Teilnahme am Sozialleben bilden. Die narzißtische Komponente bleibt dabei deutlich. Und in der Tat ist die narzißtische Befriedigung, die von solchen Schöpfungen herrührt, legitim." (Blos 1983, S. 110)

Die Gedichte zeigen deutliche Spuren von Textarbeit, die in der "Prüfungsphase", "in der das Geschaffene überarbeitet, verfeinert, verbessert wird" (Rico 1984, S. 15), erfolgt. Gerade für diese "Prüfungsphase" benötigen meine Schülerinnen die Gesprächspartnerinnen in der Projektgruppe und meine Anregung. Meist beginnen die Schülerinnen auf meinen Rat hin gezielt AutorInnen hauptsächlich des 20. Jahrhunderts zu lesen, um herauszufinden, wie diese über ein bestimmtes Thema, an dem sie gerade selbst arbeiten, schreiben. So entwickelte sich z.B. Karin Zedlacher ("Nach wem sollt' ich mich richten?", "Eine Prise Kälte, bitte!", "Henkersmahlzeit" – Prosatexte in: Junge Klagenfurter Literatur 1990, S. 11-15), die auch als Malerin in der Klagenfurter Sub- und

Jugendkultur tätig ist, zu einer Expertin für Franz Kafka und Alfred Kubin, wobei sie an diesen Autoren nicht nur ihren persönlichen Schreibstil verfeinerte, sondern auch in einer fächerübergreifenden Facharbeit und in Referaten im "normalen" Deutsch-Unterricht ihre hohe Sachkompetenz unter Beweis stellte. Andere Schülerinnen der Schreibwerkstatt entdeckten Lyrik von B. Brecht und E. Fried, eine entwickelte eine regelrechte Haßliebe zu Texten von I. Bachmann und H. Böll.

Doch nun zurück zu anderen Aspekten der "Prüfungsphase" in der Textarbeit. In diesen Gruppengesprächen entstehen klassenübergreifende Freundschaften, weil die Schülerinnen noch vor der eigentlichen Textarbeit unter meiner behutsamen Anleitung ein Sharing ihrer Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien zu den in den Texten aufgeworfenen Themen durchführen. Damit rückt unsere gemeinsame Arbeit in dieser Phase in den Horizont des von WULF beschriebenen "therapeutischen" Unterrichts, dessen Ziel die "ausdrückliche Berücksichtigung bzw. Behandlung von Problemen zwischenmenschlichen Zusammenlebens" (Wulf 1977, S. 644) ist. Jedoch möchte ich an dieser Stelle als Psychotherapeut vor einer vorschnellen Diffusion von Psychotherapie und Unterricht warnen. Unterricht, auch wenn er sich im Rahmen eines klassenübergreifenden Projektes wie in unserem Fall bewegt und sich der Sharing-Methode bei der Textreflexion bedient, ist zuerst ein pädagogisches Geschehen, auch wenn er hier deutliche psychotherapeutische Züge annehmen kann: Im Sharing machen die Schülerinnen aus ihrem gemeinsamen Erinnern ähnlicher, gleicher und unterschiedlicher Erfahrungen zu den im Text aufgeworfenen Themen ein gemeinsames Wissen um sich selbst und die anderen, in der Textarbeit wird "aus dem »Durcharbeiten« ... das »Gestalten« (nämlich die Bearbeitung eines Rohtextes bis zur Druckreife)." (Scheidt 1990, S. 127)

Ähnlich argumentiert WERDER und beantwortet meine oben gestellte Frage nach einer sinnvollen Bearbeitung der narzißtischen Problematik von Jugendlichen: "Die Textarbeit entwickelt außerdem einen inneren Prozeß im Schreiber, der von Hanns Sachs als Fortschritt vom »Narzißmus zur Objektliebe« bezeichnet wurde. Der Urtext ist meist ein völlig narzißtisches Produkt, das wegen der narzißtischen Icherweiterung oft schwere Schuldgefühle vom Über-Ich her provoziert. Diese Schuldgefühle, die die Gefahr baldiger Schreibstörungen hervorrufen, regen den Autor zur Textarbeit an. Er löst sich vom Text und unterwirft ihn der Gestaltung nach literarischen Prinzipien: Er achtet im Urtext auf Aufbau und

Charakteristik, Wohllaut und Klarheit, Reim und Rhythmus und verbessert den Urtext entsprechend, verwandelt ihn so in einen poetischen Text. Die Ich-Dominanz des Textes fällt." (Werder 1988, S. 195)

Nun ist es wohl an der Zeit, einen Überblick über die Struktur des Projektes "Schreibwerkstatt an der HBLA Klagenfurt" zu geben. Dazu erläutere ich beispielhaft unsere Arbeit im Schuljahr 1989/90, wobei ich hinzufügen möchte, daß die Anfänge des Projektes auf das Jahr 1985 zurückgehen. Die Anregung für die Schreibwerkstatt erhielt ich aus meiner eigenen literarischen Tätigkeit Ende der 70er Jahre. Zwischen 1979 und 1982 gab ich mit einigen jungen Autoren die Literaturzeitschrift "Collagen" heraus. Eine weitere Anregung erhielt ich durch Manfred Siebendorfer, dem Leiter des KSJ-Jugendzentrums Klagenfurt, der seit 1985 alljährlich im Mai die "Jugendkulturtage" organisiert. Eine Woche lang erhalten junge AutorInnen, MalerInnen, Musiker und Theatergruppen die Möglichkeiten, in Klagenfurt ihre Arbeiten der Öffentlichkeit zu präsentieren. Seit 1988 beteiligen sich von mir betreute Schüler-AutorInnen der HBLA Klagenfurt an diesen Jugendkulturtagen und können ihre Texte in der Zeitschrift "Junge Klagenfurter Literatur" veröffentlichen. 1990 erhielten die Schülerinnen sogar ein Honorar als Anerkennung für den großen Erfolg ihrer Lesung. Eine entscheidende Grundlage für mein Engagement bilden die Arbeiten der Schülerinnen. Viele Texte entstehen im Deutschunterricht, als Hausaufgaben und sogar im Rahmen von Schularbeiten.

Die Vorbereitung für die Jugendkulturtage 1990 umfaßte mehrere Phasen:

1. Einrichtung der Schreibwerkstatt (Oktober 1989)

In meinen Deutsch-Klassen berichte ich nach Schulanfang 1989 von den Jugendkulturtagen und lege meinen Schülerinnen die veröffentlichten Texte der vorhergehenden Jahre vor. Zugleich ersuche ich meine FachkollegInnen, ihre Klassen von dem Projekt "Schreibwerkstatt" zu informieren.

Nach einem ersten Treffen mit interessierten Schülerinnen übernimmt Monika Urbas (vgl. Lyrikzyklus in "Junge Klagenfurter Literatur 1990") die Koordination der Gruppe. Sie legt eine Mappe mit Texten an und organisiert die Termine der Gruppensitzungen.

2. Textarbeit (November 1989 bis März 1990)

In den Gruppensitzungen werden die eingelangten Texte gelesen, diskutiert und wohlwollend kritisiert. Die Autorinnen überarbeiten schon in der Gruppe oder zuhause ihre Texte und stellen sie wieder vor. Einige Mäd-

chen erbitten von mir Einzelberatung, wenn sie nicht sicher sind, ob sie einen Text der Gruppe überhaupt vorstellen sollen, ob er dazu "gut genug" ist. Die Gruppe entwickelt eine eigene Gruppenidentität, die Mädchen treffen sich auch "informell" in den Pausen und tauschen ihre Texte aus. Einmal schwänzen zwei die Schule, um eine "dringende" Angelegenheit im Kaffeehaus zu besprechen. Ich werde von ihnen umgehend "informiert". Anläßlich der HBLA-Weihnachtsfeier, die als alternative Weihnachtsfeier unter Mitarbeit der Gruppe inszeniert wird, werden einige Texte vorgetragen.

3. Vorbereitung für die Lesung (April, Mai 1990)

Gemeinsam wählen wir die Texte für die Lesung aus, was durchaus zu einigen Konflikten führt, weil aus Zeitmangel nicht alle Texte vorgelesen werden können. Mit dem KSJ-Zentrum werden die Rahmenbedingungen von den Schülerinnen geklärt. Die Programmfolge der Lesung wird in intensiven Diskussionen erarbeitet und für die Besucher der Veranstaltung verschriftlicht. Mit Handzettel werben die Mädchen an der Schule und im Bekanntenkreis für den Besuch der Veranstaltung im KSJ-Zentrum. Eine Schülerin weigert sich, ihre Eltern einzuladen, stattdessen lädt sie ihren ehemaligen Deutschlehrer ein, dem sie ein Gedicht widmet. Das führt in der Folge zu einem Konflikt in ihrer Familie, den sie mutig durchsteht. Die letzten zwei Wochen vor der Lesung widmen wir ausschließlich den Vortragsübungen in der Gruppe. Die Gefühle der Mädchen schwanken zwischen Verzweiflung und Begeisterung, ich bin zunehmend gestreßt, weil gleichzeitig die schriftliche Reifeprüfung läuft. Die Lesung selbst wird ein großer Erfolg, der anschließend ausgiebig gefeiert wird.

4. Veröffentlichung (Juni 1990)

Die Texte werden von Monika Urbas und von mir mittels computergestützter Textverarbeitung für die Veröffentlichung vorbereitet. Nach Rücksprache mit der Gruppe werden die Texte freigegeben und erscheinen knapp vor Schulschluß 1990 in der Zeitschrift "Junge Klagenfurter Literatur 1990". Die Mädchen verteilen 100 Exemplare der Zeitschrift an der Schule und erhalten große Anerkennung von einigen ihrer Klassenlehrer und dem Direktor der HBLA.

Am Ende meiner Ausführung möchte ich noch eine meiner Schülerinnen zu Wort kommen lassen. Natürlich ist hier meine Textauswahl aus Platzgründen nicht repräsentativ, denn die Schülerinnen beschäftigen sich in Gedichten und Prosaarbeiten mit vielen Themen: Heimat, Eltern, Lehrer, Unterricht, Umweltverschmutzung, Freundschaft, Liebe sind einige davon.

Gerade das Thema 'Liebe und Sexualität' ist für die Jugendlichen sehr wichtig. Monika Urbas, Schülerin meiner Maturaklasse, hat sich während mehrerer Jahre der sprachlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema einen eigenen Stil erarbeitet. Die folgenden Gedichte stammen aus dem veröffentlichten Zyklus "Liebesgedichte" (Urbas 1990, S. 8f.).

2

Dich sehen und dich nicht mehr spüren

Dich sehen und erkennen, daß du eigentlich nicht da bist

Wissen um dich und doch dir fremd sein

Dich in mir wissen und doch mellenwelt von dir entfernt sein

Dich sehen und um dich wissen und dabei in mir zu bleiben heißt um mich zu wissen

3

Ich dachte, Ich hätte dich gefunden, Jedoch waren es nur ein paar Schritte In delne Richtung gewesen.

Ich erkannte durch dlch: melne Schritte waren zu groß, und melne Richtung zu dir ist nicht die wahre.

Jetzt gehe Ich mit delner Hilfe ein paar Schritte zurück und nehme diese Gelegenheit auch wahr, um eine andere Richtung zu dir einzuschlagen.

Literatur

Blos, P.: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta 1983

Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973

Gollner, H.: Das Recht auf die eigene Hand. Ein wenig Unmut über unsere Aufsatzerziehung. In: Informationen zur Deutschdidaktik 4/1988, S. 16-27

Grabner, E.: Wer bin ich? In: Junge Klagenfurter Literatur 1990, S. 3

Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen. Rundschreiben des BMfUK Nr. 207/90, Zl. 10.077/23-Präs,20a/90

Junge Klagenfurter Literatur 1990. Hg.: KSJ-Jugendzentrum, Benediktinerplatz 10, 9020 Klagenfurt

Lutschounig, K.: SOS. Maschinschr. Manuskript. HBLA Klagenfurt

Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Szenisch-materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur. Wien: Deuticke 1987

Rico, G.L.: Garantiert schreiben lernen. Reinbek: Rowohlt 1984

Scheidt, J.: Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt: Fischer 1990

Urbas, M.: Liebesgedichte. In: Junge Klagenfurter Literatur 1990, S. 8-10

Werder, L.: Schreiben als Therapie. München: Pfeiffer 1988

Wulf, Chr.: Der Lehrer als Berater. In: W. Hornstein u.a. (Hg.), Funk-Kolleg Beratung in der Erziehung 2. Frankfurt: Fischer 1977, S. 639-674

Ziehe, Th.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1975

Hermann Wilhelmer ist Lehrer an der HBLA für wirtschaftliche Berufe Klagenfurt, Psychotherapeut für Psychodrama im OeAGG. Adresse: HBLA für wirtschaftliche Berufe, Fromillerstraße 15, 9020 Klagenfurt

Gestaltpädagogik und Literaturunterricht

Die Gestaltpädagogik entstand seit den 60-er Jahren als pädagogische Umsetzung von Einsichten der Humanistischen Psychologie und Gestalttherapie. Ziel gestaltpädagogischen Unterrichts sind persönlich bedeutsame Lernerfahrungen. Diese können erreicht werden, indem der Lehrer/die Lehrerin darauf achtet, den Unterricht nicht nur kognitiv auszurichten, sondern auch die sinnliche, emotionale und körperliche Dimension miteinzubeziehen und die Erfahrungen und Bedürfnisse aller Beteiligten wichtig zu nehmen.

Um diese Ziele zu erreichen, hat die Gestaltpädagogik viele Methoden übernommen und weiterentwickelt, die gerade im Deutschunterricht leicht eingesetzt werden können (Phantasiereise, Identifikation, Kreative Medien, Rollenspiel, u.a.). Da ich in diesem Artikel von der gestaltpädagogischen Praxis der Modellschule Graz berichten soll, müssen diese wenigen theoretischen Hinweise genügen. Ich will im folgenden untersuchen, welche Auswirkungen ein wichtiges gestaltpädagogisches Prinzip – der KONTAKT – auf den Literaturunterricht haben kann. Lernen wird in der Gestaltpädagogik als Kontaktprozeß definiert, das umfaßt den Kontakt zu sich selbst und anderen Menschen ebenso wie den Kontakt zur Lebensumwelt und zum Lehrstoff. Fließt dieser Kontakt ohne größere Blockaden, so ist lebendige Veränderung möglich.

Auch Schreiben ist der Kontaktprozeß eines Autors mit sich selbst, der Umwelt und mit einem imaginären Leser. Der Deutschunterricht ist wie kaum ein anderes Fach dazu prädestiniert, diese Kontaktfunktion auf allen Ebenen zu reflektieren. Bereits der Erlebnisaufsatz der Volksschule gestaltet die Gefühle des Kindes, seine Beziehungen und Erlebnisse nach, und diese Funktion kann das Schreiben im besten Fall bis zum Ende der Schulzeit – und wenn als hilfreich und lustvoll erkannt – auch über die Schulzeit hinaus beibehalten. Dazu dürfen aber der Ausdruck und die Art der Darstellung nicht zu sehr eingeschränkt werden. Die Regeln zu Gliederung und Aufbau (z.B. "nur ein Höhepunkt!") können die Selbstbegeg-

nung sehr einschränken, wenn sie als Gebote und nicht als Möglichkeit zu wirkungsvollerer Gestaltung gegeben werden. Jeder Deutschlehrer kennt auch das Dilemma, Texte persönlichen Selbstausdrucks korrigieren zu sollen! Von einem erwachsenen Autor, der aus freien Stücken ein Buch veröffentlicht, kann man verlangen, gestalterisch seine Erlebniswelt zu stilisieren, aber wohl nicht von einem Jugendlichen. Gerade wenn ein Thema ihn/sie wirklich anspricht, galoppiert es häufig mit ihm/ihr davon. Schlägt dann die Notenkeule zu, wird er/sie sich hüten, das nächste Mal wieder dem eigenen Interesse in die Falle zu gehen Bei einem Lehrer/einer Lehrerin, der/die diese Entfremdung verhindern will, besteht die Möglichkeit, zwischen Texten zu trennen, die wirklich "frei" sind und solchen, die benotet werden. Das ist natürlich nur ein ärmlicher Lösungsversuch, aber wie oft treffen auch hier die widersprüchlichen Absichten der Institution aufeinander: Schule als Ort der Selbstentfaltung und Normierung zugleich.



Damit Schreiben möglichst als Akt der Selbstfindung erhalten bleiben kann, stelle ich es den Schülern immer – mit Ausnahme der Schularbeiten – frei, ein von mir gegebenes Thema durch ein anderes zu ersetzen, meine Themen sind in jedem Fall als Themenvorschläge zu verstehen und

werden auch als solche verwendet. So wird gerade in den unteren Klassen viel frei geschrieben und ich unterstütze alle diese Aktivitäten, auch wenn anderer "Lehrstoff" dabei zu kurz kommt. Auf diese Weise ist ein recht aufwendiges Unternehmen entstanden: das Romanschreiben. Entstanden aus der Notwendigkeit, Kinder sinnvoll zu beschäftigen, die kaum Schwierigkeiten in der Rechtschreibung haben und viele Übungen nicht mitmachen müssen, wurde es begeistert aufgegriffen.

Ich besorgte den Romanschreibern schöne Mappen und die Autoren zogen sich immer wieder für Stunden zurück und schrieben auch zu Hause weiter. Die Fortsetzungen wurden in der Klasse vorgelesen, besprochen und mit Interesse verfolgt. Willige Eltern tippten die fertigen Romane ab und sie wurden gedruckt. Die Kinder vertrieben die Hefte und waren stolz auf das selbstverdiente Geld, wobei es natürlich intensiver Auseinandersetzung bedurfte, um zu klären, wem das Geld nun gehörte: den Autoren oder der Klasse. In der nachkommenden 1. Klasse veranstalteten die Autoren gleich nach Schulbeginn eine "Dichterlesung" aus ihren Werken, mit dem Erfolg, daß viele Kinder aus der neuen 1. Klasse auch sofort mit dem Romanschreiben begannen. Mit dieser Aktion konnte die ungebrochene Lust am Fabulieren, die häufig bei Kindern dieser Altersstufe anzutreffen ist, genützt werden, um eine Kluft zu der hohen Literatur der Erwachsenen zu schließen, zu ihren dicken Büchern, die in den Bücherregalen stehen.

Die Lebenswelt der Kinder ist eine dem Lehrer/der Lehrerin ferne, er/sie muß schon sehr gut mit dem inneren Kind vertraut sein, um alle die Dinge wichtig zu nehmen, die Kindern wichtig sind. Aber diese "Kleinigkeiten" sind es, die ihr Leben reich und bunt machen. Der Text "Alltag" einer Elfjährigen zeigt das:

ALLTAG

Es war beschlossene Sache: Tina sollte neben Johanna sitzen. Da sie beide ein sehr kindliches Gemüt haben, war es typisch für sie, daß das, was sie sich als erstes ausmachten, dieses Abkommen war: Am Tisch wurde eine millimetergenau gemessene Mitte eingezeichnet, wovon jedem eine Hälfte zustand, und falls einer die Grenze überschreiten sollte, mußte er dem anderen einen Schilling zahlen.

Eine Stunde nach dem Palaver, wo die neue Sitzordnung festgelegt worden war, überschritt die erste den Zoll. Es war Tina, die ihr Mathematikheft unabsichtlich mit dem Ellbogen über die Grenze geschoben hatte. Den Verlauf dieses Geschehens kann man so schildern: "I want your money", grinste Johanna Tina an. "Okay, okay, bekommst ja, aber nicht heute, ich habe kein Geld da." – "Wieso, das heißt über-

haupt nichts, ich kriege mein Geld, wie ausgemacht, am Tattag", flüsterte Johanna. (Johanna flüstert nicht unbegründet: Lotte, die sie in dieser Stunde haben, spaziert gerade an ihrem Tisch vorbei.) "Hey Jumbo, kannst du mir zwei Schilling borgen, please, please!", tuschelt Tina zu Kathi, die auf ihren Spitznamen gereizt reagiert und Tina anbrüllt: "Rache ist süß, aber jetzt heißt du Pavian und die Tina Turner Liander Thaler," Johanna merkte als einzige von den dreien, daß Lotte wegen ihnen das angeblich lustige Physik-Spiel abbricht, und daß nun alle Köpfe auf sie gerichtet sind und sagt, ohne zu den beiden hinzuschauen: "Seid ihr wahnsinnig? Ihr seid ja mit der Lautstärke über der Schmerzgrenze." Kathi murmelte wieder einmal das berühmte "peinlich, peinlich". Tina wendete die praktische Methode an: sie versteckte den Kopf unter dem Bio-Heft, das peinlicherweise noch am Tisch lag; damit sammelte sie eine neue Ermahnung ein und murmelte nur "ja, ja". "Ja, ja, Tina und Kathi, wenn ihr euch weiterhin in meiner Stunde unterhaltet, kriegt ihr ein Minus in Mitarbeit!" - "Nur keine Aufregung, Lotte, könnte deinem Kreislauf schaden, und das wollen wir doch alle

nicht, oder?". Das hätte Kathi besser nicht sagen sollen, denn: "Raus, auf der Stelle!". Als Kathi draußen war, schrie einer etwas, was ihn auch nach draußen versetzte ... Es war Karl, und er schrie: "Ole, endlich sind wir den Jumbo los!" Übrigens, das waren die Gründe, warum Lotte uns an diesem Tag als "unerträglich" bezeichnete. Zurück zu Johanna und Tina, die sich noch immer nicht einig waren. Sie hatten ausgemacht, daß Tina Johanna das Geld später geben solle, aber nach einer Minute Überlegen und Einmal-kurz-in-der-Geldtasche-Kramen war Johanna doch wieder der Meinung, daß Tina ihr das Geld jetzt und auf der Stelle zurückgeben sollte, denn sie hatte Gusto auf ein Eis, und da sie noch zwei Schillinge hatte, ging sich mit den anderen gerade noch ein ganz billiges Eis aus. Da geschah etwas Voraussehbares: Rosa mischte sich ein. Sie hatte zwar nur den letzten Teil der Auseinandersetzung mitgekriegt, fand es aber doch nötig, ihren Senf dazuzugeben und meinte altklug: "Wie kann man sich denn nur über so etwas Kindisches streiten!" "Nichts gegen dich, Rosa, aber das geht dich echt nichts an!"

Lena, 2. Klasse

Es muß ein vertrauensvoller Kontakt zwischen Lehrer und Klasse bestehen, damit über die ersten Jahre hinaus die Themen gefunden und ausgeschöpft werden können, die im Moment im Vordergrund des Interesses stehen. In einer 6. Klasse ergab sich – wie, weiß ich nicht mehr – ein Gespräch über die Willensfreiheit des Menschen. Wir verbissen uns in dieses Thema und kamen Stunden lang davon nicht los. Schließlich kam mir die Idee zu einer ungewöhnlichen "Hausübung": sie sollten in den nächsten zwei Tagen einen ganz bewußten Willensakt setzen, einmal ganz "ihren Willen durchsetzen" und dann darüber schreiben. Die Ergebnisse waren vielfältig und verblüffend: einige machten natürlich als Willensakt die Hausübung nicht, andere hatten mit fürchterlichen Skrupeln zu kämpfen, sie "trauten sich einfach nichts von dem, was ihnen so in den Sinn kam", andere machten mit Spaß etwas, auf was sie schon längst Lust gehabt hatten und ergötzten sich an den Reaktionen ihrer Umge-

bung. Im folgenden ein Text voll ironisch-akribistischer Innenschau.

WILLENSAKT

Um diesen Willensakt zu beschreiben, muß ich etwas weiter ausholen. Daran gedacht, daß ich ja so etwas Seltsames durchführen muß, habe ich eigentlich schon seit gestern. Genauer gesagt, habe ich mich mit dem Problem abgequält, welcher Natur dieser Akt sein sollte; noch genauer gesagt, tat ich das von dem Moment an, in dem die Worte, die diese unheilvolle Aufgabe verkündeten, im Klassenzimmer nachhallten.

Dieser ungewollte Zwangs-Willensakt, den zu wollen und durchzuführen ich verpflichtet worden war, hinderte mich daran, den Tag zu genießen. Durch dieses schwarze Etwas, das es schaffte, mir auch die geringste Freude abzuzapfen, bis außerste frustriert, spekulierte ich damit, die Aufgabe als Willensakt nicht zu machen. Ich fühlte mich natürlich dieser Spekulation am ehesten zugetan. Das hätte die Sache eigentlich geregelt, wäre wirklich viel bequemer gewesen.

Da begann plötzlich eine Stimme in mir – man könnte sie wohl mit dem altertümlichen Wort Gewissen bezeichnen – mit mir zu argumentieren, soweit das in einem Kopf möglich ist. Der Gedanke war, daß es wohl eines festeren, härteren, klareren, entschlosseneren Willens bedarf, um etwas zu tun, als nichts zu tun. Durch diesen Gedankengang und der daraus resultierenden Schlußfolgerung, daß es tatsächlich gar kein Willensakt in dem Sinn wäre, die Aufgabe nicht zu machen, sondern ein diffuses, bequemes, feiges Mitschwimmen mit meinen Gefühlen, begann ich mich weiter zu "quälen".

Den großen Unterschied zwischen dem, was ich fühle, und dem, was ich will, zeigt – wie ich während meiner weiteren Überlegungen herausfand – wohl der Spruch: "Der Geist ist willig, das Fleisch aber schwach!" recht gut auf. Ich war also offensichtlich nicht der erste, der diese Erkenntnis erlangte, aber nichtsdestoweniger sehr stolz auf meine geniale Schlußfolgerung.

Somit ausreichend inspiriert, dachte ich das Ganze mehr oder weniger logisch durch: Etwas zu tun, das einem Willensakt gleichkäme, hieße also, etwas zu tun, das meinen Gefühlsregungen ziemlich wahrscheinlich widerspräche!

Dieser Folgerung gemäß zu handeln würde jedoch erst wieder bedeuten, meiner Pflicht als Schüler nachzukommen – das rief ein heftiges Gefühl in mir hervor, nämlich das, diese Aufgabe nicht zu machen!

In meinem Kopf – noch durch die etwas diffuse Logik verschleiert – wurde eine Entscheidung gefällt: Da es ein richtiger Wille nicht an sich hat, mit Gefühlen übereinzustimmen, ist es mein Wille, die Deutschhausübung zu machen.

Damit wäre mein Willensakt wohl ausreichend beschrieben und auch, wie es zu ihm kam.

Der Kontakt zu anderen Menschen spielt an der Modellschule eine ganz wichtige Rolle. Dieser Kontakt vor allem ist es, der sie von anderen

Schulen unterscheidet. Bestimmte organisatorische Einrichtungen unterstützen diese Schwerpunktsetzung: die mit acht Klassen zu je 20 Schülern bewußt gehaltene Kleinheit der Schule, die im Stundenplan fixierte "Palaverstunde", in der Angelegenheiten der Klasse besprochen werden, das Du-Wort zwischen Lehrern und Schülern, die wöchentliche Zusammenkunft der Lehrer und häufige Elternabende. Durch diesen direkten Kontakt, in dem die Menschen sich weniger als Rollenträger, sondern als Personen begegnen, entsteht ein Mehr an Erfahrung und persönlicher Auseinandersetzung, aber auch ein Mehr an Rollenkonfusion. Vielleicht kann die folgende Satire ein vages Bild von den Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer solchen Beziehungsqualität zeigen:

Satire: Eine Fernsehreportage "Modelischule" von VERA GÖRSDORF



Heute schauen wir uns in der Modellschule um, wo wir die 4. Klasse bei der Arbeit beobachten. Schon am Gang hört man aus einigen Klassen den Unterricht: "Und ... jetzt tät ich ... vielleicht gerne ... meinen Stoff an die Tafel schreiben ... Natürlich nur, wenn ihr es erlaubt!". Es handelt sich um eine 1. Klasse. Sie hat sich noch nicht ganz an das Modellschulsystem gewöhnt und läßt dem Lehrer 10 Minuten für sich, der darauf hoch und heilig verspricht, früher Pause zu geben.

Biegen wir nun zur 4. Klasse um die Ekke. Nanu – man hört nicht das kleinste Geräusch, gehen wir einmal hinein und sehen nach dem Rechten. Wie man sieht, schlafen alle. Schlafstunde? Nein, Englisch. Der Lehrer ist im ganzen Schulhaus wegen seiner ausgezeichneten Unterrichtsmethode bekannt. In seinen Stunden

gab es noch nie einen Schüler, der flüsterte oder sonstige Geräusche von sich gab, wie man hier sehr deutlich erkennen kann. Gerade schleicht der Lehrer aus der Klasse, da die Pause bereits vor drei Sekunden begonnen hat und er es nicht riskieren will, daß ein Schüler merkt, um wieviel er überzogen hat.

Jetzt kommt Andrea (sie unterrichtet Physik) in die Klasse. Die Schüler können nun nicht mehr schlafen, da Andrea oft komische Geräusche von sich gibt, die angeblich ein Schrei sein sollen, damit die Kinder ruhig sind. Man kann den Schülern ja nicht antun, daß sie Alpträume bekommen, sie stehen ohnehin unter einem großen Druck, da sie in der vorletzten Stunde einen ganzen Satz abschreiben mußten, wie mir Dorina eben völlig erschöpft erzählte.

Es folgen nun die letzten zwei Stunden. Der Zeichenlehrer kommt zum erstenmal pünktlich und wird von der ganzen Klasse vertrieben, er solle erst in 10 Minuten kommen. Und wirklich, um 15 Uhr 15 kommt er mit den Worten: "Ich bitte um Verzeihung, daß ich fast pünklich gekommen wäre", bei der Tür herein. Die Verzeihung wird angenommen. Aus lauter Freude bekommen die Schüler die restlichen Stunden frei, und sie dürfen 15 Minuten früher gehen.

Wir verabschieden uns für heute ... und sagen Sie nicht selbst? Diese Schule wäre ideal für mein Kind.

Die Führung eines Klassentagebuches hält den Kontakt zu den anderen über Jahre hinaus fest. Es ist eine Möglichkeit, Schreiben notwendig und sinnvoll, das heißt persönlich bedeutsam zu machen. Über gemeinsame Erlebnisse zu schreiben ist nicht eine langweilige Pflichtübung, sondern notwendig zur Dokumentation des gemeinsamen Weges.

Der Kontakt zur Lebensumwelt ist in der Schule ein sehr eingeschränkter, darüber herrscht allgemeine Übereinstimmung. Nachbarschaftsschulen und Projektunterricht sollen diesen Mangel beheben. Aber diese Konzepte lassen sich ohne ein beträchtliches Mehr an Mitteln sicher nicht zufriedenstellend realisieren. Da der Kontakt mit der Umwelt vom gestaltpädagogischen Konzept der Modellschule her ein zentrales Anliegen darstellt, haben wir von Anfang an viel in Projekten unterrichtet, aber obwohl wir günstige Voraussetzungen für diese Unterrichtsform haben – überschaubare Strukturen, hochmotivierte Lehrer, Erzieher und hilfreiche Eltern zur Unterstützung – so merken auch wir, wie anstrengend und zeitraubend es ist, wenn das Leben in all seiner Komplexität in die Schule hineinströmt. Aber weil wir es für wichtig halten und auch weil es uns Lehrern großen Spaß macht, werden an der Modellschule viele Projekte verwirklicht. Der Deutschunterricht hat es viel leichter, einen tragenden Part in der Projektarbeit zu übernehmen, als zum Beispiel die Fächer Mathematik oder Sprachen und das nicht nur als "Spezialist für die sprachliche Einkleidung", gerade die kreativen Medien bieten hier viele Möglichkeiten an. Es ist nicht möglich, auf so beschränktem Raum all die Vielfalt der Möglichkeiten auszubreiten, deshalb verweise ich auf das MODELL-SCHULBUCH, in dem die Projekte der ersten Jahre dokumentiert sind und auch der Part, den die einzelnen Fächer darin übernommen haben. Der Kontakt zum Lehrstoff bedeutet im Deutschunterricht eine lebendige Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur. Dabei stellt die Gestaltpädagogik Methoden zur Verfügung, die helfen, die persönliche Betroffenheit zu Themen möglich zu machen, die nicht unmittelbar der Lebenswelt der Schüler/Schülerinnen entstammen. Im folgenden Beispiel, in dem ausgehend von der Lektüre eines Jugendbuches exemplarisch die

Situation der 3. Welt im Rahmen der gesamten Welt sichtbar und erlebbar gemacht wurde, werden die Methoden der Identifikation und des Experiments angewendet, auch ein Rollenspiel (z.B. zwischen Verwalter und Bauern) wäre leicht einsetzbar. Zur weiteren Verlebendigung der fernen Situation wurden eine Augenzeugin (Barbara) und das Medium Film benützt.

Dritte Welt Projekte

in der dritten Klasse im Fach Deutsch (VON EVA SCALA)

Was tut die dritte Klasse am liebsten? Lesen. Das ist nicht besonders anstrengend, du kannst eine entspannte Haltung dabei einnehmen, die Aufmerksamkeit wird mühelos gefesselt und wenn sie es nicht wird, kannst du träumen, ohne daß es auffällt.



Manzi: Amigo, ich singe im Herzen

Dieses Jugendbuch hat das Leben südamerikanischer Bauern zum Thema, schil-

dert die Verhältnisse wahr und beispielhaft und darüber hinaus die Mechanismen von Herrschaft und Unterdrückung. Gewalt tritt in verschiedenen Ausdrucksformen auf: Der ferne Patron, der immer nur das Beste für seine Leute will, weiter unten in der Hierarchie die Verwalter und schließlich die brutalen Aufseher. Ein Netz Abhängigkeiten, aus dem ein einzelner nicht entschlüpfen kann.

Im Anschluß an die Lektüre sollte sich jeder mit einem Vertreter einer der Gruppen identifizieren, hier als Beispiel eine sehr gelungene Einfühlung in einen Verwaltertypus, der – um hinauf ins Licht zu kommen – nach unten treten zu müssen glaubt:

Ein AHA-Erlebnis – nachdem wir die reale zahlenmäßige Verteilung der vier Gruppen geschätzt hatten, (ein Patron auf einige tausend Bauern und entsprechend wenige Verwalter und Aufseher) stellten die

Ich bin ein Aufseher

Ich bin ein Aufseher. 34 Jahre alt. 179 cm groß und ich trage die alten Jeans und die schmutzigen alten Pullover des 3. Verwalters. Also bin ich der besteingekleidete Aufseher. Wenn der 1. Verwalter aufsteigt und die linke und die rechte Hand des Padrone wird, werde ich 3. Verwalter. Weil ich sehr gerne 3. Verwalter werden möchte, sehe ich wie noch nie auf, sodaß viel Ernte da ist und der Padrone glaubt, der 1. Verwalter hätte das geschafft, Mir geht es nicht sehr gut als Aufseher, da ich andauernd auf meinem Pferd zu sitzen, laut Befehle zu schreien und auf die Leute zu peitschen habe. Auf dem Pferd sitzen ist sehr heiß und verursacht Gesäßschmerzen, Laut

weil die Leute schreien.
Das alles mache ich sehr oft und viel, deswegen bin ich 1. Aufseher.
Ich denke normal nie und arbeite nur. Der Padrone sagt, daß ich bald 3. Verwalter bin.

Befehle schreien ist schwer, weil die Kehle trocken und der Bauch

leer ist. Auf die Leute peitschen ist

unangenehm für die Hand, die die

Peitsche hält, und für die Ohren,

MICHAEL MICHAELIS, 3. KL.

Schüler sich in der Verteilung auf, die sie zur Identifikation gewählt hatten. Eine Gruppe von acht Großgrundbesitzern und fast ebensovielen Verwaltern standen magere zwei Bauern und drei Aufseher gegenüber!

Im Anschluß an diese Lektüre war der Wunsch fast allgemein, mit diesem Thema weiterzumachen. Thematisch weitete ich nur insoferne aus. als auch die Situation in den städtischen Ballungsgebieten mitaufgegriffen wurde. Aus einem Buch wählte ich Gesprächsprotokolle mit Kindern aus, alle einige Seiten lang, die ich vervielfältigt in der Klasse auflegte und jeder konnte seinem Lesetempo entsprechend daraus auswählen. Unterstützt durch entsprechende Fotos entstanden nach dieser Lektüre die nebenstehenden Arbeiten.

Nun war zum Thema Lebensbedingungen in der dritten Welt am Beispiel Lateinamerika viel an einfühlendem Kennenlernen geschehen - Barbara hatte viel von dem Gelesenen am Beispiel Nicaragua aus eigener Anschauung bestätigt und auch Dias gezeigt. Jetzt weitete ich das Thema nochmals aus und stellte vier Themenbereiche zusammen: Bildung, Ernährung, Wohnen und Gesundheit. Teilweise gab es nüchterne Statistiken - aber auch zu jedem Themenbereich einen illustrierenden Beitrag (z.B. den Film Flaschenkinder im Bereich Ernährung). Vier Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit den

Alltag eines Straßenjungen Ich bin ein Gamino und lebe in Bogota, der Hauptstadt von Kolumbien. Ich heiße Quaquo und bin in einer Straßenbande, die "streunender Hund" heißt. Wir nehmen den Leuten allerhand Sachen weg. Zum Beispiel gehe ich mit meinen Kumpels in einen Autobus und klaue einem Mitfahrenden die Brieftasche aus der Hosentasche oder aus der Handtasche. Meine Kollegen helfen mir, Indem sie den Mann oder die Frau drängen und in dem Gedränge kann ich dann sehr leicht etwas Wertvolles mitgehen lassen. Die Brieftasche mit dem meisten Geld war die eines gut angezogenen Mannes. Ich fand 9840 Pesos in Ihr. Leider mußte Ich an meine Freunde Sakko, Paco und Faco je ein Viertel abgeben. Ein Perlencolller, das ich schon gegriffen hatte, mußte ich wieder loslassen, well es ein Sicherheitsschloß hatte. Ohrringe brachten mir 11700 Pesos ein. Leider sind solche Glückstreffer selten. Meistens geht es uns dreckig, dann stiehlt jeder der Bande für sich, pro Woche sind ungefähr 800 Pesos für

An der Copacabana ist ein Lokal für Gamlnos. Dort bekommt man Zigaretten und Schnaps. Auch Rauschgift ist dort zu haben. Als ich mit Emillo einem frecheren Bandenmitgiled dort hin ging, hat ihn ein Bulle erwischt. Er konnte nicht genug Bestechungsgeld zahlen. Ich zahlte dem Bullen 740 Pesos.

mich.

An Benzintanks rieche ich auch. Ich weiß, daß es die Lunge verätzt, aber es bringt mir Traumgefühle.

Ach ja, ich vergaß zu erzählen, warum ich ein Gamino geworden bin. Mein Vater starb, als ich noch klein war. Da fing meine Mutter zu trinken an und schlug mich und meine Geschwister. Also bin ich fortgelaufen.

Tja, ich muß jetzt Schluß machen; dort kommt eine Frau mit einer großen Einkaufstasche, ich werde sie ihr wegnehmen.

HANS PUHR, 3. KL.

Unterlagen und präsentierten sie den übrigen.

An diesem Tag organisierte ich mit Barbara auch ein besonderes Essen: Analog der Weltbevölkerung ließen wir Kärtchen ziehen: vier für Nordamerika und Europa, die restlichen verteilt auf Südamerika, Asien und Afrika. Dann schickten wir die Schüler in den Speisesaal. Dort hatten wir bereits Tische vorbereitet. Tischtuch und Blumen für die Erste Welt, zu wenig Teller, Stühle und Besteck für den Rest. Und dann servierten wir ein ungleiches Menü: Wiener Schnitzel, die über den Tellerrand ragten, Reis und Salat für die glücklichen, die die richtigen Karten gezogen hatten, Asien und Südamerika bekamen und Spinat und ein paar darübergestreute Leberkässtückehen, die Afrikaner mußten sich um ein kleines Häufchen Reis mit ein paar Lauchstückchen streiten. Das gab natürlich sofort ein Getöse, Aufruhr und Rauferei. Teilweise gaben Europa und Nordamerika freiwillig ab, teilweise balgten sie sich um die Schnitzel: Es war die Hölle los.

Geradezu bedrohlich wurde die Situation, als ich mit
den üppigen Torten auf dem
Tablett in den Speisesaal
kommen wollte und die
hungrige Meute mich gar
nicht durch die Tür lassen
wollte. Ich sprach auf sie
ein: "Ihr bekommt auch
etwas Gutes, aber ihr müßt

euch jetzt hinsetzen." Sie glaubten mir zwar nicht so recht, aber wichen dann doch zurück. Als die Mehlspeisen verteilt waren, eröffnete ich ihnen, daß es jetzt leider noch nicht möglich sei, aber ... sie sollten sich nur noch

gedulden ... Dann war natürlich die Hölle los, und Buttercreme quatschte durch die Finger.

Am Schluß eröffneten wir ihnen, daß jetzt das einzig Unrealistische an dieser Aktion geschehen würde, nämlich daß die vier Europäer und Nordamerikaner das Chaos aufräumen müßten, während die anderen zur Nachbesprechung in die Klasse gehen könnten.

Die Katastrophe

tch bin der Sohn eines armen Bauern und lebe zusammen mit meiner Familie in einem Dorf in den Bergen von Peru. Mein Name ist Franzesco, ich bin elf Jahre alt und habe noch sechs andere Geschwister. Mit denen schlafe ich zusammen In einem kalten, dunklen Raum. Wir sind sehr arme Leute und besitzen nur ein steinernes Haus und eln winziges Stück Land und ein Gärtchen, auf dem wir Gemüse anhauen.

Nun will ich euch ein schreckliches Ereignis erzählen, das sich vor vier Wochen zugetragen hat.

Es regnete schon selt vielen Tagen. Wir saßen in unserem Haus und konnten nichts tun. Es war kalt und ungemüllich in der Hütte und das bißchen Brennholz, das wir zum Heizen des uralten rußgeschwärzten Kamins verwendeten, war bald verbraucht. So mußten wir täglich Holz aus dem nabegelegenen Wald holen. Wir wurden dabei jedesmal durch und durch naß und das Holz, das wir mitbrechten, war ebenfalls so naß, daß es fast nicht brannte.

Nach einigen Tagen stieg der Bach, der neben unserem Dorf fließt, aus den Ufern. Jeden Morgen, wenn ich vor die Haustüre trat, war er breiter geworden.

Und eines Tages, im Morgengrauen, hörte plötzlich das ganze Dorf einen furchtbaren Knall. Wir schossen aus unseren Betten hoch und wollten zur Türe laufen, doch im selben Augenblick überfiel uns ein Schwall von Wasser, wie ich nie zuvor einen gesehen hatte.

Und sofort wurde uns klar: Der Damm, den die Regierung hatte bauen lassen, war gebrochen!

Das Wasser stürzte sich auf uns, riß alles mit, was sich ihm in den Weg stellte. Unsere Häuser stürzten ein, die Wassermassen zerrten Bäume mit sich und zerstörten alles.

Wir wurden einfach von der gewaltigen Kraft des Wassers mitgerissen.

Stunden später fand ich mich auf einer Wiese wieder, die von Schlamm und Matsch ganz verwüstet war.

Mühsam richtete ich mich auf und humpelte schwerfällig zum Dorf zurück.

Wie sah es aus, unser Dorfl Fast alle Häuser waren weggerissen, der Boden war mit dickem Schlamm bedeckt und alles war verwüstet.

In den nächsten Stunden trafen auch die anderen Leute unseres Dorfes ein, aber es fehlten viele. Sie mußten wohl alle auf schreckliche Weise umgekommen sein. Von unserer Familie waren fast alle wieder belsammen, aber einer meiner Brüder, Elias, war nicht dabei. Wir haben ihn nie wieder gesehen.

In den nächsten Wochen und Monaten begannen wir, unser Dorf wieder aufzubauen. Fast täglich kam ein Hubschrauber zu uns und brachte Nahrung und Kleider, die von rekchen Leuten gespendet wurden. Wir Kinder mußten beim Hausbau mithelfen: Wir trugen schwere Ziegel auf unserem Rükken zu allen Häusern, schleppten Zement heran und holten Holz aus dem Wald, damit die Erwachsenen die Dachstühle bauen konnten.

Es war sehr schwer, aber nach vielen Wochen Arbeit war das Werk vollbracht. Jede Familie hatte wieder Ihr eigenes Haus und auch wir wohnten von nun an in einem schönen, neuen Haus, das sogar noch ein bißchen größer war als das alte.

Am Schluß wurde ein großes Fest gefeiert und jedermann war wieder glücklich und zufrieden.

FABIAN WALLMÜLLER, 3. KL.

Literaturunterricht

Von den vielen Facetten des Faches Deutsch möchte ich an dieser Stelle noch den Literaturunterricht herausgreifen, einige Möglichkeiten durchspielen und Lösungen schildern, die sich aus gestaltpädagogischer Schwerpunktsetzung ergeben. Zwei extreme Standpunkte kann der Deutschlehrer in der Behandlung von Literatur im Deutschunterricht

vertreten und beide Standpunkte lassen sich theoretisch stützen. Die eine Theorie behauptet, daß ein literarisches Werk ein Artefakt ist, das mit Scharfsinn und analytischem Geschick untersucht werden muß, um herauszufinden, wie das Werk geschrieben worden ist und was bei seiner Entstehung eine Rolle gespielt hat. Dieser Ansatz überträgt die sogenannte objektive Methode der Naturwissenschaften auf die Literatur. Die grundlegende Annahme dabei ist, daß ein Werk um so besser verstanden wird, je mehr man darüber weiß. Es wird die literarische Tradition benützt, um ein Werk zu beurteilen; der überlieferte Geschmack gilt als wichtiger als die Erfahrung des Lesers.

Der zweite Ansatz geht ganz anders vor: hier soll Literatur unmittelbar gefühlsmäßig erfahren werden, Analyse, Literaturgeschichte und Ästhetik spielen keine Rolle. Da die persönliche Reaktion des Lesers das wichtigste ist, wird angenommen, daß das Kennenlemen des Werkes durch diese Erfahrung geschieht: Wenn ein Gedicht dich zum Weinen bringt, muß es gut sein. Jede sekundäre Informationsquelle ist unwichtig im Vergleich zu dem, was durch das Werk selbst erfahren werden kann.

Beide Ansätze sind wohl übertrieben, erfassen nur einen Teil des Spektrums, beide haben Einfluß auf den schulischen Literaturunterricht. Den wissenschaftlichen Ansatz haben wir Germanistikstudenten ziemlich ausschließlich an der Universität kennengelernt, ihn unreflektiert an die Schüler/innen weiterzugeben, wäre wohl der falsche Weg. Wohl schlukken sie in dem Zwang, an der Schule zu überleben, was der Lehrer/die Lehrerin ihnen vorsetzt, aber dieser introjezierte Stoff bleibt als Fremdkörper eingelagert und hindert sie sogar daran, Literatur als etwas zu erleben, das ihre Wahrnehmung und Gefühlswelt erweitern kann. Gerade ein Lehrer/eine Lehrerin, dem/der Literatur am Herzen liegt, wird alles vermeiden, was im Schüler/in der Schülerin Abneigung hervorrufen kann; umso mehr, als Literatur ja nichts "Notwendiges" ist. Auch ohne Musil, die "Jungfrau von Orleans", ja sogar ohne den "Faust" wird sich sein Zögling in dieser Welt zurechtfinden.

So ist es wohl die vordringliche Aufgabe des Literaturunterrichtes, die Freude am Lesen und Schreiben aufrechtzuerhalten und das durch eine Berücksichtigung der persönlichen Bedeutsamkeit für den Schüler/die Schülerin zu unterstützen. Dabei wird möglicherweise das eine oder andere für die Literaturgeschichte ungemein wichtige Werk unberücksichtigt bleiben müssen, weil es erlebnismäßig für diese Altersstufe nicht zu erschließen ist.

Damit trete ich aber nicht für eine radikale "Gefühlsbegegnung" ein, Tradition und Hintergrundwissen können viele Ebenen erschließen, die sonst

unausgeschöpft blieben. Ausgangspunkt aber und auch Endpunkt bleibt der Kontakt des Schülers/der Schülerin mit dem literarischen Werk.

Das kann sehr gut dadurch unterstützt werden, indem die Eigenproduktion von Texten, wo immer das möglich ist, parallel zum Literaturunterricht oder dem Kennenlernen einer Gattung läuft. In den unteren Klassen geht das besonders leicht. Ist die Fabel das Thema, so schreiben und illustrieren auch die Schüler/Schülerinnen Fabeln. Beim Thema "Märchen" fanden in drei verschiedenen ersten Klassen drei verschiedene kreative Umsetzungen statt. Einmal schrieben die Kinder "Moderne Märchen", illustrierten sie und machten ein Buch daraus. Die nächste Klasse stellte ein "Erzählkino" auf die Beine, eine Form, die der mündlichen Weitergabe dieser Gattung Rechnung trägt. Ein Märchen mit reichhaltigem, buntem Handlungsverlauf und wenigen Hauptpersonen wird in Szenen zerlegt. Zu den einzelnen Szenen fertigen die Kinder in Gruppen großflächige Malereien an. Die Hauptpersonen werden als Stabpuppen ausgeführt. Das Märchen wird nun in freier Erzählung von den Kindern wiedergegeben, dazu die passenden Bilder von anderen vorgezeigt und die Stabpuppen nach dem Gang der Erzählung geführt. Wieder andere Kinder begleiten die Erzählung auf Orff-Instrumenten. Mit dem Erzählkino ging die Klasse sogar auf "Tournee", das heißt sie führte es in einer Volksschule auf. Als dritte kreative Möglichkeit Märchen umzusetzen ergab sich das Schattenspiel. Dieses eignet sich gut, Märchen theatralisch zur Darstellung zu bringen, weil übernatürliche Geschehnisse durch Tricks im Schattenspiel dargestellt werden können. Im sibirischen Märchen "Die weiße Jarange" wächst ein Kind zu einem riesenhaften Jüngling heran, springt von der unteren in die obere Tundra, begegnet riesigen Rentierherden, verspeist einen Walfisch, verwandelt sich in einen Adler und dann in einen winzigen Käfer. Mit den Möglichkeiten des Schattenspiels und der Verwendung von gemalten Folien läßt sich das alles sehr poetisch darstellen.

Zum Abschluß noch ein Beispiel aus einer höheren Klasse mit dem sperrigen Thema "Minnelyrik". Mittelalterliche Minnelieder kombinierte ich mit modernen Liebesgedichten in Mundart. Das brachte einen Zusammenhang zwischen den Äußerungen einer längst vergangenen Zeit und der Gegenwart. Beide Arten von Liebesgedichten mußten außerdem "übersetzt" werden, um verständlich zu sein. Nachdem eine Verbindung hergestellt worden war, konnte auch Information über das Spezielle der Gattung Minnelyrik aufgenommen werden. Das Mundartgedicht wiederum nahm den Schülern die Scheu vor dem Ausprechen von Liebesworten und so eritstanden eigene Gedichte. Der Anklag an das mittelalterliche

Vorbild ist trotz der Mundart unüberhörbar:

Wal I dl mog

Am Samstag wia ima
Treff ma uns druntn am See
Nebn dem oltn Häusl.
Wenn i di siach
Donn wird ma worm ums Herz
Und es schlogt höher.
Unter der Lindn nebn di Wurzln
Setz ma uns nida
Und holtn uns eng umschlunga.

Segn tuat uns kana Außa die Vögl und Oachkatzla. Noch ana Zeit Gemma dan furt Gonz weit weg Und bleibn don durt.

Literatur zur Gestaltpädagogik (Auswahl):

Burow, O./A. Scherpp, K.:Lernziel: Menschlichkeit. Kösel 1981

Burow/Quitmann/Rubeau: Gestaltpädagogik in der Praxis. Otto Müller 1987

Brown, G./Petzold, H.: Gefühl und Aktion. Flach 1978

Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen, Junfermann 1987

Fuhr, R./Gremmler-Fuhr, M.: Faszination Lernen. Transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Edition Humanistische Psycholologie 1988

Janson-Michl, C.: Gestalten, Erleben, Handeln. Handbuch für kreative Gruppenarbeit.
Pfeiffer 1980

Prengel, A.: Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Beltz 1983

Rabenstein, R./Reichel, R.: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und SeminarleiterInnen. Münster: Ökotopia 1990

Wolf, W.: Die Medien, das sind wir selbst. Rowohlt 1989

Literatur zur Modellschule Graz (Auswahl):

Scala, E.: Das Modellschulbuch. Leykam 1990

Eva Scala, Deutschlehrerin an der Modellschule, Fröbelgasse 28, 8020 Graz

Identitätsbildung durch Mädchenzeitschriften?

Gedanken zu einem möglichen Unterrichtsthema.

Gedanken zum Thema:

Erst die Einführung der Kategorie Geschlecht in der wissenschaftlichen Forschung machte es möglich, Mädchen und einen wesentlichen Teil ihrer Sozialisation, "die Pubertät", als eigenständigen Bereich zu betrachten und zu beforschen. In der traditionellen Wissenschaft, i.bes. ist hier die Erziehungswissenschaft gemeint, sind Mädchen "kein Thema". Subsumiert unter den Begriffen "Jugendliche" oder/und "Pubertät" werden sie an der Norm, den Buben, gemessen und Unterschiedlichkeiten in der Persönlichkeitsentwicklung werden als defizitär festgehalten. Sofern diese Unterschiedlichkeiten überhaupt bemerkt werden, sind sie "bestenfalls" Ausgangspunkt pädagogischer Förderungsprogramme für Mädchen, damit diese sich an die vorgegebene (männlich-patriarchale) Norm angleichen sollen.

An und für sich wagen wir also zu behaupten, daß Mädchen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren im wissenschaftlich pädagogischen Bereich, der außerhalb feministischer Theorie und Praxis liegt, nicht die Beachtung zukommt, die ihnen gebührt. Auf einer völlig anderen Ebene gibt es allerdings einen großen Sektor, der sich um Mädchen in der entsprechenden Altersstufe annimmt: der Sektor der Mädchenzeitschriften. Für uns war dieses Defizit auf der einen Seite und das Überangebot an Lektüre zur Identitätsbildung auf der anderen Seite ausschlaggebend für die Auseinandersetzung mit diesem begehrten Lesestoff.

Der Lesestoff:

Vergleicht man die Angebote der Printmedien für Buben und Mädchen, so kann man feststellen, daß es für Buben keine den Mädchenzeitschriften entsprechende Lektüre gibt. Die Buben sind dazu angehalten, sich den

nicht einer speziellen Altersstufe zuordenbaren Zeitschriften für Autos, Sport, Computer zu widmen. Am ehesten vergleichbar mit den Mädchenzeitschriften sind die Musik- und Popzeitschriften, die sowohl von Buben als auch von Mädchen gelesen werden. Mädchenzeitschriften können durchaus als Ableger dieser Zeitschriften gesehen werden. Sie sind jedoch an eine spezielle Vorstellung eines weiblichen Publikums abgestimmt und bereiten die (zukünftigen) Konsumentinnen auch auf die "erwachsene" Form der Mädchenzeitschriften vor ("Brigitte", "Freundin", "Petra" und unzählige mehr).

Die bekanntesten Mädchenzeitschriften sind "BRAVO-GIRL" und "MÄDCHEN". Die Inhalte dieser Zeitschriften erstrecken sich über Mode, Schönheit und Kosmetik, das ist der gesamte Bereich, der sowohl "das Aussehen", "die Wirkung" vorgibt, als auch die diversen Präsentationsformen für die bereits genormten Mädchentypen. Wenig Anteile des redaktionellen Teiles beschäftigen sich mit Kochen, Wohnen und Beruf (nie jenseits traditioneller Geschlechterrollenaufteilung). Ein dritter Aspekt im inhaltlichen Teil der Zeitung sind die Umweltthemen (Ozonloch, Robbensterben, Tierschutz allgemein, Atomkraft, Esoterik, Astrologie, Drogen, Jugendbewegungen) allerdings nie zuviel und nie zu bedrohend für das allgemeine Wohlbefinden. Die restlichen Artikel der Zeitschrift entfallen auf die sehr zentralen Themen Sexualität, Liebe und Partnerschaft. In diesem Bereich gibt sich "Mädchen" etwas gemäßigter. "Bravo-Girl" kolportiert diese Themen sehr offen und aggressiv, als "Aufklärungsunterricht" via Print-Medium.

Zur Darstellung der Themen läßt sich nur kurz umreißen, daß es hauptsächlich darum geht, was (v.a. im Bereich Mode, Schönheit ... und Sexualität) Mädchen zu tun und zu sein haben, um vom anderen Geschlecht anerkannt zu werden. Das Wollen der Mädchen bezieht sich auf "Was will der andere (seltener: die andere) von mir", sehr selten geht es um Selbstfindung von Mädchen im Sinne der Entfaltung einer eigenen Identität jenseits von bestimmten Rollenerwartungen.

Die Erwartungen, die Mädchen an Buben haben, werden nur in geringem Ausmaß angerissen und wenn, so weichen auch diese Erwartungen kaum vom üblichen Klischee ab. Was bedeutet nun diese Lektüre für Mädchen? Welche Motivation steht dahinter? Welche Auswirkungen sind feststellbar und läßt sich so ein Fragenbündel zu einem Unterrichtsthema machen?

Eine Anregung:

Wir haben es versucht. Wir, das sind eine Mädchenklasse (3. AHS) und eine Deutschlehrerin (Ursula Rosenbichler). Eineinhalb Jahre nach diesem Unterrichtsprojekt und nach diversen weiteren Auseinandersetzungen mit dem Thema "Mädchenzeitschriften" versuchen nun eine Schülerin der damaligen 3. Klasse (Petra Weiß, PW) und die Deutschlehrerin (Ursula Rosenbichler, UR) ihre Erfahrungen im Umgang mit Lektüre und Unterrichtseinheiten in einem Gespräch festzuhalten.

1. Lesemotivation

UR: Warum lesen Mädchen diese Zeitschriften, was vermutest Du?

PW: Ich meine, daß viele Mädchen diese Zeitschriften lesen, weil sehr viele Anleitungen enthalten sind. Und was ist leichter, als nach Rezepten zu leben. An diese Anleitungen hat sich das Mädchen dann allerdings auch zu halten. Und tut sie es, dann will sie durch ihre Freundin nicht "blamiert" werden, und stiftet die dazu an, ebenfalls zu lesen und die Anleitungen ernst zu nehmen, sonst ist sie nicht mehr ihre Freundin.

UR: Liest Du diese Zeitschriften?

PW: Äußerst selten. Nur wenn sie gerade vor mir liegen. Oder ich mich damit "zu beschäftigen habe".

UR: Nach meinen Beobachtungen ist es äußerst mühsam, diesen Zeitschriften in der Schule zu entkommen. Ich habe die Beobachtung gemacht, daß es wohl der häufigste und kontinuierlichste Lesestoff ist, den man/frau in Klassen von 10-14jährigen Mädchen findet?

PW: Ja, das stimmt! Ein Mädchen kauft sich diese Zeitschrift in der Früh, bevor sie in die Schule geht, und liest sie selbstverständlich auch gleich. Ihre Sitznachbarin sieht das und will sofort mitlesen. Das geht so weiter, bis ungefähr 3/4 der Klasse, wenn es eine Mädchenklasse ist, diese eine Zeitschrift, das eine Heftl gelesen haben.

UR: Anders herum gefragt: Wie entkommst Du diesem Lesezwang?

PW: Entweder ich bin nicht in der Klasse, oder ich sage einfach: "Laß mich in Ruh damit." Das wissen spätestens nach dem dritten Mal alle, und sie lassen mich auch in Ruhe. Aber immer geht das auch nicht so, wie ich es mir vorstelle. Manchmal lasse ich mich hinreißen und schnappe mir auch eines. Das ist allerdings äußerst selten. Wo es wirklich schwer ist, sich den

Heften oder den Themen zu entziehen, sind die "Frei-" und Supplierstunden. Da komme ich einfach nicht aus, weil sie der allgemeine Gesprächsstoff ist. So rede ich eben mit, um mich nicht zu sehr zu fadisieren.

UR: Macht Dich Deine Haltung zu einer Außenseiterin?

PW: Nein, mich nicht, da ich soundso nicht der Typ für Mädchenzeitschriften bin. Andere vielleicht schon...

UR: Du meinst also, es gäbe einen Typ für Mädchenzeitschriften? Wie sieht der aus, und was unterscheidet Dich von ihm?

PW: Naja, das sind halt so "richtige" Mädchen. Ein Mädchen, das sich für Lockenwickler interessiert und Madonnas Schwammerlzucht. Das ist natürlich eine Klischeevorstellung, die sich aber in meiner Klasse, bzw. in allen Klassen, in denen ich bis jetzt war, auch bestätigt hat. Insofern unterscheidet mich das schon, da ich weder an Lockenwicklern, noch an Madonnas Schwammerlzucht Interesse finde.

2. Die Auseinandersetzung mit der Lektüre

UR: Nun gut, Du hast Dich also trotzdem damit - mit den Mädchenzeitschriften - auseinandergesetzt. In welchen Zusammenhängen und warum?

PW: Ich setze mich mit Mädchenzeitschriften auseinander, weil ich mich einerseits - ich habe es eh schon erwähnt - verführen lasse, andererseits es Unterrichtsthema war. Außerdem kann ich mich irgendwie an den Sachen erheitern, die da drinnen stehen. Und letztendlich, weil ich mich fast mit allem auseinandersetze, das es zu kritisieren gilt. Und das kann man ja bei Mädchenzeitschriften sehr gut.

UR: Das war jetzt viel Information auf einmal. Laß mich langsamer nachfragen: Also was erheitert Dich an oder in diesen Zeitschriften? Was willst Du an ihnen kritisieren? Und wenn Du sie eigentlich ablehnst - findest Du es trotzdem in Ordnung, wenn sie "unterrichtet" werden, d.h. Unterrichtsthema sind?

PW: Also der Witz, das was mich erheitert, ist das, was mir hilft oder helfen soll, damit ich mich über das meiner Meinung nach Schlechte in diesen Zeitungen nicht zu sehr ärgere. Ich mache mich lustig, ich lache einfach darüber. Um ein Beispiel für das "Lustige" zu bringen, nehme ich die Anleitungen: Ein Mädchen, an und für sich zufrieden mit sich und ihrer Umwelt, wird total nervös und hektisch, wenn sie sieht, wie sie ist und wie sie "zu sein hat". Ich finde außerdem die Ratschläge witzig: "Hast Du

schon ein Ringerleiberl im Schrank? Dann kaufe Dir ein zweites. Topaktuell ist es nämlich, wenn Du zwei dieser sommerfrischen Hemden übereinander trägst." Auf dem Foto daneben ist ein "Mädchen" (ca. 20 Jahre) mit einem "American Football"-Spieler zu sehen, der ihr mit beiden Händen unter die besagten Leiberln geht. Schlußfolgerung: Zahle 30 Mark, schau aus wie 20, interessiere Dich für Mädchenzeitschriften und Du hast die Chance das Helmgitter eines "American Football"-Spielers am Hals zu spüren. Toll! Das ist absolut lächerlich! Das ist auch das, was ich kritisieren möchte. Es werde Sache vorgegeben, die nur in den seltesten Fällen auch wirklich zielführend sind. Oder die Ziele anpeilen, die ich gar nicht erreichen will - Was fange ich schon mit einem "American Football"-Spieler an? Und zur letzten Frage: Ich finde es sehr wohl in Ordnung, wenn diese Hefte Unterrichtsthema sind. Es besteht die Hoffnung, daß andere auch eine etwas distanziertere Haltung und Einstellung dem Ganzen gegenüber bekommen.

3. Der Unterricht

UR: Gehen wir noch konkreter auf die Unterrichtseinheit ein. Erinnerst Du Dich an die Themenfindung? Welche Themen wolltet ihr in Gruppen bearbeiten und wie seid ihr dazu gekommen?

PW: Die Themen, die wir uns suchten, waren Mode, Werbung, Witze, Popstars (Frauen und Männer), Schminktips, Fotoroman und die sogen. "Themen", die in den Zeitschriften noch vorkommen. "Gefunden" haben wir diese Arbeitsbereiche, indem wir uns die Heftln duchgeblättert haben, und was uns interessierte, machten wir zu unserem Thema. Die Gruppen ergaben sich dann aus den gleichen Themenwünschen.

UR: Für die Untersuchung hat es konkrete Arbeitsvorgaben geben. Prinzipiell solltet ihr mit statistischem Arbeiten vertraut werden. Mengen - Quantitäten voneinander abgrenzen, benennen und dann zueinander in Verbindung setzen. Für die 3. Klasse (7. Schulstufe) gibt es ja auch in Lehrplan und Lehrbuch ein Kapitel, das heißt "Statistiken in Worte fassen". In diesem Zusammenhang ist die Bearbeitung der Mädchenzeitschriften auch zu sehen. Zuerst auszählen, Statistisches errechnen und letztendlich in Worte fassen und Schlüsse daraus ziehen, die zu einer anderen Art der Betrachtung des Lesestoffes führen können, aber nicht zwangsweise führen müssen.

PW: Ich kann mich noch relativ gut erinnern, welche mühselige Arbeit das war, aber auch welchen Spaß es uns bereitet hat, die ganzen Hefte gemäß

unseren Fragestellungen zu durchsuchen. Als Arbeitsablauf war uns Sammeln der Textstellen, Gliedern nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, Zusammenfassen und Vergleichen mit entsprechenden Themen vorgegeben. Die Fragestellungen wurden im Unterricht gemeinsam erarbeitet. Für das Thema "Stars" zB. bedeutete es, zu untersuchen, wieviele Seiten die Zeitungen für die Starberichte aufbringt, wie das Verhältnis ist zwischen Einzelpersonen und Gruppen, Männern und Frauen, auf welche Kunstrichtungen bzw. Musikrichtungen sie sich verteilen, wie die Stars / Musikgruppen präsentiert werden, welche Bilder den Reportagen zugeordnet werden, mit welchen Spitznamen und Eigenschaftswörtern die weiblichen und männlichen Stars benannt werden. Bei den Schminktips kamen uns Fragen in den Sinn, wie zum Beispiel: Welche Produkte werden zum Schminken und Frisieren verwendet, von wem werden sie präsentiert, was soll damit erreicht werden und was paßt zu wem? (Welcher Mädchentyp schminkt sich wie?)

UR: Ich kann mich noch an die Genauigkeit erinnern, mit der ihr an diese Arbeit herangegangen seit. Es war faszinierend zuzusehen, wie sehr sich einzelne Gruppen auf dieses Thema mit Haut und Haaren eingelassen haben. Da gab es ja richtige Expertinnen und v.a. traten die Sammlerinnen der Zeitschrift sehr stark zu Tage. Spannend war auch, daß gerade die "Viel-Leserinnen" der Zeitschrift sich weigerten, sie zu zerschneiden. Da wurde lieber kopiert und das Heft unversehrt gelassen.

PW: Was für mich in einer Weise klar ist. Diese Hefte werden nicht nur gelesen und gesammelt, sondern auch als Nachschlagewerk verwendet und ehrlich, zerschneiden Sie gerne Lexikas? Das ist auch der Grund, warum sie mehrere Male gelesen werden. Was ein Mädchen jetzt nicht wissen will, kann es sich in drei Monaten auch noch nachschlagen, und es gibt viel in den Heften, das einfach zu "schwer" ist. Manche Sachen überfordern die LeserInnengruppe einfach. Da werden Sachen geboten, die bei sogar 17jährigen Kopfschütteln verursachen. Was passiert dann erst bei 11jährigen. Wie gesagt, wenn ich dann soweit bin, daß ich mir das zumuten kann, was drinnen steht, kann ich es später auch noch lesen.

4. Die Gegenfrage

PW: Warum beschäftigen Sie sich eigentlich mit Mädchenzeitschriften? Was interessiert Sie an den Heften? Ich meine, das würde mich jetzt schon interessieren, wieso Sie sich als Erwachsene, als Nicht-Betroffene - nicht als Lehrerin - für Mädchenzeitschriften interessieren.

UR: Eine nette Herausforderung, diese Frage. Nämlich offenzulegen, warum eine Erwachsene sich mit einer derartigen Lektüre auseinandersetzt und das jenseits der pädagogischen Motivation. Ein Grund ist sicherlich in meiner Mädchenjugendgeschichte zu finden. Meinerzeit - wie das klingt also, als ich 14 - 15 Jahre alt war, geisterte nur eine derartige Zeitschrift herum: "Bravo". Verpönt und verboten. Eine Literatur, die verdirbt und "pfui" war. Mädchenzeitschriften in dem heutigen Sinne gab es noch nicht. Der Zugang zum Bravo war für mich versperrt - ich bin auf dem Land und sehr traditionell behütet aufgewachsen. In der Schule hatte ich auch keinen Zugang dazu. Du hast vorhin einmal von Dir gesagt, daß Du Dich mit fast allem auseinandersetzt, das es zu kritisieren gilt. Für mich kann ich das auch bestätigen und erweitern, indem ich sage: Ich interessiere mich für fast alles, das tabuisiert wurde und wird (zumindest für mich). Heute ist es nicht mehr so, daß diese Zeitschriften tabuisiert werden, sondern eher im Gegenteil einen unwahrscheinlich großen LeserInnenkreis auf sich ziehen. Das heißt, sie müssen etwas sehr Reizvolles und Befriedigendes zu bieten haben. Und diesen Dingen oder auch Widersprüchen gehe ich gerne nach: von den einen verurteilt - von den anderen verschlungen. Als Erwachsene kann ich jetzt einen Teil des damals für mich Verbotenen nachholen - noch dazu aus der Distanz der Erwachsenen und kann sozusagen, wenn ich diese Mädchenzeitschriften, die es heute gibt, lese, ganz "voyeuristisch" mich auf diesen Lesestoff einlassen und versuchen, mir vorzustellen, was diese Informationen für meine Identität als Mädchen damals bedeutet hätten. Das ist natürlich ein völlig anderer Zugang zu diesen Zeitschriften als der der Mädchen, die ich unterrichte. Aber wenn ich jetzt weiterplaudere, kommen wir zu meiner pädagogischen Motivation!

PW: Und die wäre?

5. Die Pädagogische Auseinandersetzung

UR: Als Deutschlehrerin fühle ich mich verpflichtet, meinen SchülerInnen einerseits das sogenannte "Bildungsgut" zu vermitteln, d.h. Literatur und Texte im etablierten Sinn. Anders formuliert, zu vielen Dinge, die die SchülerInnen ohne die entsprechenden Erziehung durch die Eltern bzw. Schule nicht lesen würden, möchte ich im Unterricht einen Zugang schaffen. Andererseits will ich gerade im Deutschunterricht die Alltagslektüre der Mädchen (und Buben) nicht aussparen. Beide Bereiche erfordern von mir als Lehrerin allerdings eine jeweils andere Rolle als Unterrichtende. In ersterem Fall bin ich diejenige, die mehr weiß, und in zweiterem Fall kann

ich davon ausgehen, daß ich die Unwissendere bin - zumindest, was den Inhalt der Heftln betrifft.

PW: Stimmt, vor kurzem habe ich in einer Argumente-Sondersendung folgendes gehört - ich zitiere Univ. Doz. Prof. Peter Scheer (Kinderfacharzt): "Beim Sexualunterricht ist die Autorität des Lehrers nicht gegeben, wenn der Schüler mehr Ausdrücke aus Bravo und Rennbahnexpress kennt, als der 'brave' Lehrer."

UR: Die herkömmliche und unhinterfragte Autoritätsposition ist auf alle Fälle nicht zu halten, das finde ich auch. Trotzdem bin ich der Meinung, daß Lehrerinnen natürlich die Kompetenz haben - oder soll ich sagen, besitzen sollten, mit SchülerInnen gemeinsam Themen zu erarbeiten, bei denen auf inhaltlicher Ebene manche SchülerInnen wahre Expertinnen sind und daher "mehr Wissen" haben. Ich - als Lehrerin - muß halt damit umgehen, daß "Lehrerin-Sein" nicht mehr nur bedeutet, Wissen zu vermitteln, sondern meine Funktionen sich ausdehnen in den Bereich des sozialen Lernens, der Arbeitsorganisation, den Bereich des kritischen Umgangs mit Wissen. Und dann wären wir auch wieder bei den Mädchenzeitschriften, denn bevor ich mich auf den kritischen Umgang mit diesen Zeitschriften stürze, muß ich mich zuerst darauf einlassen, was diese Hefte den Mädchen bedeuten.

PW: Einlassen schön und gut, nur wie machen Sie das bei 19 Mädchen, die sie 4 Stunden in der Woche sehen, und jedes Mädchen hat einen anderen Zugang zu den Zeitschriften?

UR: Nette Frage! Also theoretisch sieht es für mich so aus: Ich gehe von einer Kooperationsbereitschaft aus, die zwischen mir und den SchülerInnen besteht. Eine Kooperationsbereitschaft, die auf einem - soweit in der Schule, in der Beurteilung und Korrektur durch die Lehrperson im Vordergrund stehen, möglich - Vertrauensverhältnis und einer entsprechenden Ehrlichkeit beruht. Das heißt, Schülerinnen können ohne Angst vor Ablehnung und Aburteilung ihre Einstellung zur Zeitung kundtun, sie müssen mir nicht nach dem Mund reden. Das heißt, weil sie annehmen, daß ich die Zeitung ablehne, geben auch die Schülerinnen Lippenbekenntnisse bzgl. einer ablehnenden Haltung dem Heftl gegenüber bekannt. Das Aufbauen einer solchen "Unterrichts"basis ist natürlich nicht die Frage von 4 Stunden, sondern die Sache einer gemeinsamen Erfahrung aus ähnlichen Situationen. Ich würde auch behaupten, daß die Klassengröße und die Frage, ob es sich um eine gemischte oder eine reine Mädchenklasse handelt, ausschlaggebend sind. In erster Linie versuche ich mit einer bestimmten methodischen Zugangsweise herauszufinden, wo die spannenden Informationen für ein-

60

zelne Gruppen (Personen?) in diesen Hefteln stecken. Die statistische Untersuchung ist ein angenehmes Mittel sich im weiteren mit diesen Themenblöcken, die die Informationen enthalten, auseinanderzusetzen. Erst danach wird es möglich, über die Analyse der Zahlen kritischere Ansätze bei der Betrachtung der Zeitschrift einzubringen. Der rote Faden sind meiner Meinung nach die "Aha" oder "Hoppla, so ist das" Erlebnisse der Mädchen bei der Auswertung. Das war jetzt die Theorie. Wie war Deiner Meinung nach die Praxis?

PW: So ein "Aha" oder "Hoppla, so ist das" Erlebnis hatten wir, glaube ich, als wir mit der verborgenen Sexualität in den Heften konfrontiert wurden. Da war zum Beispiel die Werbung für Parfume, auf der nur ein nackter Frauenhintern zu sehen war, oder?

UR: Ja, ich denke auch an die Analyse der Witze, die in den Heftln vorkommen. Ihr solltet doch die Inhalte der Witze mit Oberbegriffen benennen und dann schauen, zu welchen Themen Witze vorkamen. Also da gab es ganz absonderliche Zuordnungen. Das Thema "Sexualität" in den Witzen wurde erst ausgesprochen, als wir an Stelle des Wortes "Sexualität" einen schwarzen Balken machten. Da gab es dann auf einmal sehr viele Witze, die sexuelle Anspielungen, bzw. nicht einmal mehr Anspielungen zum Inhalt hatten.

PW: In der Praxis war es ja so, daß wir uns die Themen suchten. Wir suchten uns die, die uns zu interessieren hatten, nicht die, die uns vielleicht nicht interessieren durften, es aber sehr wohl taten. Die angesprochenen Ehrlichkeit, und das Vertrauen ernstgenommen zu werden, war also von unserer Seite nicht gegeben. War das für Sie nicht irgendwie enttäuschend, oder sind Sie nicht zornig geworden, als Sie merkten, daß wir die Grundvorausseztungen nicht bereit waren zu erfüllen?

UR: Hmm, Grundvoraussetzung nennst Du es. Ich sehe das, was ich eben erst als Theorie versucht habe zu formulieren, nicht als Grundvoraussetzung, sondern als "Ideal" oder "Utopie", der man/frau sich annähem könnte. Ich kann nur v.a. mit Deiner Hilfe, wenn wir gemeinsam über dieses Projekt reflektieren, feststellen, wieviel Kluft zwischen dieser "Theorie" und der tatsächlichen Praxis liegt. Tatsache war also, daß die Themen, die ihr euch selbst gesucht habt, prinzipiell sehr an das Inhaltsverzeichnis der Heftln angelehnt waren. Das ist einfach und bei diesen öffentlich zugelassenen Titeln ist auch nicht mit Sanktionen zu rechnen - weder von seiten der LehrerInnen, der Schule, noch der Eltern. Die verborgenen - schlecht verborgenen - Themen aus dem Bereich des Sexuallebens offiziell als Unterrichtsthema einzufordern, denke ich mir, ist auch mit Angst (sowohl

auf Schülerinnenseite als auch auf Lehrerinnenseite) verbunden. Und diese Angst sehe ich auch als Selbstschutz - es ist vernünftig, nur soweit zu gehen, als es mir vertraut ist. Und wieviel Erfahrung haben wir eigentlich alle, wenn es um Sexualerziehung im Klassenzimmer geht? Ich möchte als Lehrerin nicht provozieren, sondern zulassen und vertraue darauf, daß wir gemeinsam zum richtigen Zeitpunkt einsteigen in das Thema, das am Anfang noch verweigert wird und doch so wesentlich ist, daß es behandelt werden muß/soll.

PW: Wir, die Klasse, haben während des Projektes, bewußt wie ich glaube, das Thema Sexualität in diese Heften gemieden. Zur Erklärung, warum wir das gemacht haben: Stellen Sie sich vor, Sie sind 13, 14 Jahre alt, sitzen also in der dritten Klasse. Sie lesen Mädchenzeitschriften irrsinnig gerne und besonders die Sexseiten. D.h., Sie konfrontieren sich mit der Menge an Sexualität, die Ihnen paßt. Sie lesen das aber heimlich, da daheim nicht über dieses Thema geredet wird. Es ist Ihnen peinlich. Es ist Ihnen so peinlich, daß wenn Sie sich einen Film mit Ihren Eltern ansehen und es bahnt sich eine Sexszene an, nervös im Programmheft blättern, oder aufs Klo gehen, obwohl Sie gar nicht müssen. Sie laufen also davon, Sie laufen vor einer Konfrontation, die Ihnen peinlich ist, davon. Jetzt kommt ein Projekt auf Sie zu, bei dem Sie wissen, daß es zu dieser Konfrontation kommt. Was machen Sie? - Sie laufen davon,

Und da sich die ganze Klasse in diesem Punkt einig war, wehrten wir uns, was das Zeug hielt. Untereinander reden und redeten wir sehr wohl darüber, aber da wissen wir, daß wir hundertprozentig ernst genommen werden. Aber wenn da eine Lehrerin draußen steht...

6. Die interne Auseinandersetzung

UR: Geh erzähl, wie redet ihr drüber?

PW: Denken hätt' ich mir's können! Na eben auch teilweise im Zusammenhang mit dem Gelesen in den Mädchenzeitschriften. Wenn sich eine über die Fragen mancher BriefeschreiberInnen lustig macht, oder auch über die Antworten. ZB. fragte ein Mädchen (17!), was in der Hochzeitsnacht passiert und was eheliche Pflichten sind. Ich meine, erstens ist das total veraltet, wer braucht heute noch Hochzeitsnächte und eheliche Pflichten sollte man/frau 1991 wohl auch anders diskutieren. Und zweitens kam eine total theoretische Anleitung. Das löste in meiner Klasse großes Gelächter aus.

UR: Warum Gelächter? Wegen der Frage oder der Antwort?

PW: Gelächter wegen der Frage. Und dann wird natürlich über das Mädchen gelacht. Welches Mädchen kann das nur sein, wenn es in dem Alter noch solche Fragen stellt?

UR: Soviel ich weiß, eine Türkin, die angibt in einem Internat sehr streng erzogen worden zu sein. Wird das nicht mitgedacht, daß verschiedene Kulturkreise und soziale Schichten einen verschiedenen Wissensstand in punkto Sexualität vermitteln. Ist der Druck so groß, daß alle gleich informiert sein müssen und die gleiche Einstellung haben sollen?

PW: Naja schon. Der Druck ist groß. In meiner Klasse gibt es ein Mädchen, das Mädchenzeitschriften nicht gelesen hat. Sie kannte auch nicht viele Spezialausdrücke und ist eigentlich immer "auf da Saf g'standn", wenn es in den Pausen oder denn "Freistunden" ums "Thema" ging. In letzter Zeit las sie aber auch Mädchenzeitschriften. Sie konnte auf einmal mitreden, beherrschte die "In"-Sprache und war auf einmal nicht mehr so am Rand der Klasse. Das bezieht sich nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf Interessen, Kleidung und so weiter. In meiner Klasse ist das allgemein zu beobachten. Ich meine, daß sich dieses Mädchen ihre Ausdrücke auch anderes aneigenen hätte können, ist klar. Aber sie tat es durch Mädchenzeitschriften, an die sie durch ihre Freundin kam.

UR: Eine andere Frage: Wegen der Antworten regt sich keine auf?

PW: Es regt sich keine über diese Antworten auf. Die geben uns ja unseren Wissensstand vor, und wenn eine was nicht weiß, wird es ihr von einer anderen erklärt. Zurück zum Beispiel von vorhin: Es glaubt sowieso keine mehr an das Märchen von der strengen Erziehung in Internaten. Und es glaubt genauso keine mehr daran, daß die mitgebrachte Kultur, auf das Leben der heutigen jugendlichen Türkinnen im Westen noch großen Einfluß hat.

UR: Das sehe ich zwar etwas anders ... aber diese Diskussion will ich jetzt nicht aufnehmen. Was ich allerdings rausspüre, ist auch eine Skepsis gegenüber der Echtheit der Fragen. Glaubt ihr, daß sie fingiert sind? Daß sie nur dazu da sind, um für die darauffolgenden Antworten eine Rechtfertigung zu geben?

PW: Nein, nicht alle. Ich glaube aber doch, daß die Zeitschrift mit diesen Fragen auch die, die nicht soviel Vorwissen haben, auf die Ebene holen, die für diese Zeitschrift erforderlich ist. Es wird denen, die nicht mit allem, was drinnen vorkommt, etwas anfangen können, ein Einstieg in diese Zeitungen durch einfachere Fragen ermöglicht. Bedenklich finde ich eigentlich, daß viele, wenn sich Probleme einstellen, nicht die Mutter, oder wenn es sich

gerade anbietet, die Lehrerin fragen, sondem alle Freundinnen, die in dieser Richtung etwas wissen. Parallel zu unserem eigenen Aufklärungsunterricht in den Pausen und in der Freizeit, "mußten" wir in diesem Jahr ja "Sexualaufklärung machen", da es auf dem Bio-Lehrplan stand. Aber da führte unsere Lehrerin einen Monolog. Und Sie können mir glauben, wir haben mehr mit Ihnen im Unterricht über dieses Thema geredet - was wirklich selten ist - als in den zwei Monaten Bio-Unterricht. Aber Gegenfrage, wie hätten Sie denn gerne, daß wir darüber reden?

UR: Das ist eine Gretchenfrage: Momentan würde ich sagen, so wie es sich ergibt, so ist es richtig, die Grenzen sollen selbst bestimmen werden (von den Schülerinnen) und niemand sollte aus Gründen der Attraktivität über das Ziel hinausschießen ... Wie gesagt: ich will nicht provozieren.

7. Identitätsbildung durch Mädchenzeitschriften. Verleugnen, verhindern oder verändern?

PW: Abgesehen jetzt von allem, das wir besprochen haben, möchte ich noch eines sagen: Mädchen sind diese Zeitschriften heilig. Sie ihnen wegzunehmen wäre falsch, ihnen aber einen kritischeren Umgang damit näher zu bringen, wäre ein anzustrebendes Ziel. Für alle Beteiligten.

Petra Weiß, Schülerin Ursula Rosenbichler, AHS-Leherin, Vorstandsmitglied des Vereins EFEU (Verein zur Erarbeitung von feministischen Erziehungs- und Unterrichtsmodellen). Adresse: Herklotzgasse 7/1/10, 1150 Wien

Der Weg als Ziel. Selbstbestimmtes Arbeiten im Fach Deutsch

- Herausforderung für SchülerInnen und LehrerInnen

Dieser Artikel ist ein Versuch, ein Arbeitsmodell, das von mir im Fach "Deutsch" entworfen wurde, einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen, und er geht im wesentlichen zurück auf einen Informationsnachmittag der "Arbeitsgemeinschaft der Germanisten Wiens" im Mai 1991. Auf freundliche Einladung der ARGE hatte Ich Gelegenheit, mit 30 interessierten Kollegen und Kolleginnen diese meine Arbeitsform zu diskutleren. In der Folge möchte ich zum einen den Werdegang einer Arbeitsmöglichkeit mit Schülerinnen und die damit verbundenen Erfahrungen darstellen, zum anderen sollen die dahinterstehenden Intentionen, die damit verbundenen Schwierigkeiten und die enthaltenen Chancen aufgezeigt werden. An dieser Stelle möchte ich mich auch bei meinem Chef bedanken, der diesem Arbeitsexperiment immer mit wohlwollendem Interesse gegenübergestanden ist und mir so auf seine Art und Weise Mut gemacht hat.

Wie es begann:

Schauplatz: Die dritte Klasse eines Gymnasiums in Wien, Schuljahr 1986/87. Mir gegenüber sitzen jede D-Stunde 21 Buben und 9 Mädchen, 30 zum Großteil aufgeweckte, unternehmungslustige, neugierige junge Menschen. Ich bin Klassenvorstand in dieser Klasse, kenne mehr als die Hälfte von ihnen seit zweieinhalb Jahren. Ich mag die jungen Leute, wir haben ein gutes Verhältnis zueinander, das auf Vertrauen und Verständnis basiert. Ausgezeichnete Voraussetzungen für eine befriedigende, effektive Arbeit also, wenn man den diversen einschlägigen Lehrbüchern vertraut. Mitnichten!

Dieses Schuljahr erweist sich als eines größter Ärgemisse und Frustrationen, eines, das mich regelmäßig an meinen Zielen und Idealen, an meinen Fähigkeiten als Pädagoge massiv zweifeln läßt. Was ich im Unterricht auch anbiete, wie ich es verpacke, mit welchen Tricks ich die jungen Leute auch zu "motivieren" versuche, sie suchen sich ihre eigenen Betätigungsfelder. Weniger geschönt ausgedrückt: es wird nicht aufge-

paßt, viele blödeln herum, so manches wird nur mit großem Nachdruck bearbeitet. Ich bin total frustriert, und immer wieder hallt ein Satz in meinen Ohren, den ich schon oft von den verschiedensten Seiten zu hören bekommen habe: "Schüler lernen nur unter Druck!" Ich kann und will das nicht glauben, und doch scheint es sich eindrucksvoll zu bestätigen.

Mehrmals bin ich nahe daran, mit brutaler Härte, d.h. im wesentlichen mit ständigen Überprüfungen und Notendruck "durchzugreifen". Letztlich ist mir aber die persönliche Beziehung zu den mir anvertrauten Menschen wichtiger, und ich gebe mich mit Zähneknirschen immer wieder mit dem – meiner Meinung nach – Wenigen zufrieden, das gelernt wird. Der Beginn der großen Ferien rettet mich schließlich aus meiner wenig erfreulichen Lage. Und im nächsten Jahr? Diese Frage halte ich vorerst einmal weit von mir weg.

Nach einigen Wochen der Erholung sind meine Kräfte so weit wieder zurückgekehrt, daß ich mich intensiv mit der unbefriedigenden Arbeitssituation des Vorjahrs auseinanderzusetzen beginne. Ich vertiefe mich in Fachliteratur, die sich zum Großteil mit schülerzentriertem und personenbezogenem Lemen beschäftigt, und es beginnt mir langsam zu dämmern: der Grund für mein Scheitern im Vorjahr war ein simpler und gleichzeitig doch nicht so leicht erkennbarer. Einerseits war es mein Wunsch, daß die SchülerInnen möglichst viele ihrer Interessen in den Unterricht einbringen sollten, andererseits versuchte ich das aber auch zu lenken bzw. zu manipulieren, d.h. ich wollte das Steuer für die Arbeit in meinem Fach fest in der Hand behalten. Daraus resultierte notwendigerweise ein Dilemma, das die jungen Leute spürten und wo sie es verstanden, dieser versteckten Manipulation – die mir zu diesem Zeitpunkt selbst nicht bewußt war – auf ihre Art auszuweichen.

Unter anderem durch die Auseinandesetzung mit der Fachliteratur reifte in mir schließlich die Überzeugung, daß der Antrieb, etwas zu lernen, ohnehin in jedem Menschen steckt, daß bei Schaffung eines entsprechenden förderlichen Arbeitsklimas ein Unter-Druck-Setzen gar nicht notwendig, ja sogar kontraproduktiv ist. Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis war der Entschluß, im nächsten Schuljahr – mit Einverständnis der Klasse – ein Experiment zu starten: Ich würde den Regelunterricht völlig auflösen und den SchülerInnen die Stunden zur Verfügung stellen, um Themen ihrer eigenen Wahl zu bearbeiten.

66

Daß es sich dabei keineswegs um ein Laissez faire – Verhalten meinerseits handelte, wird in der Folge noch hinlänglich zum Ausdruck kommen.

September 1987:

In der ersten D-Stunde unterbreite ich meiner Klasse das Arbeitskonzept für dieses Jahr, skizziere ihnen, was ich vorhabe bzw. ihnen anbiete. Die erste Reaktion ist ein ungläubiges Staunen, sie sind sich offenbar nicht ganz sicher, ob sie da auch richtig gehört haben. Langsam entwickelt sich dann ein Gespräch, wo die mögliche Arbeitsform Profil zu gewinnen beginnt. Mein ursprüngliches Vorhaben, das Konzept vor dem konkreten Arbeitsbeginn auszudiskutieren und zu gemeinsamen Vereinbarungen zu kommen, fällt einer höchst bemerkenswerten Eigendynamik zum Opfer. Innerhalb kürzester Zeit entwickeln sich Gespräche über mögliche Themen, und die Arbeitsgruppen bilden sich.

Ich bin vorerst einmal ziemlich überflüssig und kämpfe das erste Mal mit diesem Gefühl, das ich bis zum heutigen Tag immer wieder erleben sollte. Langsam beginne ich dann auf meine völlig geänderte Rolle, auf meine neuen Aufgaben einzustellen. Ich bin Anlaufstelle bei Schwierigkeiten der verschiedensten Art: Gelingt es einer Gruppe schlecht, Informationen zu einem Thema zu finden, so verweise ich auf entsprechende schriftliche Quellen, vermittle Adressen, stelle Telefonbücher und andere Nachschlagwerke zur Verfügung, fungiere selbst als Auskunftsquelle. Ich stoße dabei immer wieder an die Grenzen meines eigenen Wissens, und ich habe genug zu tun damit, das Bedürfnis der jungen Leute nach Informationen zu befriedigen. Viel Aufmerksamkeit und Sensibilität meinerseits erfordert es auch, wenn ich mir in unregelmäßigen Abständen ein Bild von der Stimmung in einer Gruppe und vom Arbeitsprozeß zu machen versuche. Dabei fungiere ich auch oft als Katalysator, bringe einen ins Stocken geratenen Gruppenprozeß wieder in Gang, helfe mit, die Beziehungen untereinander zu klären.

Nach und nach präzisiert sich im Laufe der ersten Wochen dann das vorläufige Arbeitsmodell. Es sieht im wesentlichen so aus, daß ich die jungen Leute bei ihrer Arbeit unterstütze, aber nirgends bestimmend eingreife. Die Schularbeiten und die darauf vorbereitenden Hausübungen stimme ich weitgehend thematisch auf die laufenden Projektarbeiten ab. Für die SchülerInnen knüpfen sich an die Bearbeitung der Themen einige

Bedingungen. Vorbedingung ist jeweils eine Auseinandersetzung mit dem Lehrplan, wo schriftlich festgehalten wird, in welchen Teilen das Thema in den Lehrplan paßt bzw. welche Anforderungen des Lehrplans m.H. des Themas abgedeckt werden können. Dann beginnt die eigentliche Arbeit, deren Dauer je nach Themastellung, Gruppengröße und Einsatz stark differiert: von 2-3 Wochen bis zu 2-3 Monaten. Den Abschluß der jeweiligen Arbeit bildet eine sogenannte "Präsentation", bei der die Arbeitsergebnisse vorgestellt werden. Auf welche Art und Weise diese erfolgt, bleibt wiederum den jungen Leuten überlassen, und es zeigt sich eine Palette von Möglichkeiten. Es werden Skripten erstellt, Plakate gemalt, Referate vor der Klasse oder auch – nach Einladung – vor einem größeren Personenkreis gehalten und Ausstellungen zusammengestellt.

Die Höhepunkte in diesem Bereich in diesem Jahr waren zwei Projekte, bei denen es besonders gut gelungen ist, die außerschulische Wirklichkeit in den Schulbetrieb zu integrieren. Eine Gruppe hatte sich in die "Probleme von Ausländern in Österreich" vertieft und über meine Vermittlung mit drei jungen Kabarettisten Verbindung aufgenommen. Diese hatten zu jener Zeit gerade das Stück "Andere Baustelle" in ihrem Programm, eines, das sich eben mit der Ausländerproblematik beschäftigt. Über den Kulturservice, den Elternverein und einen geringen Unkostenbeitrag von seiten der Zuschauer wurde die Aufführung finanziert, und es konnten schlußendlich an die 100 interessierte SchülerInnen im Turnsaal der Schule das Stück sehen und anschließend mit den Schauspielern diskutieren. Abgesehen von den wichtigen inhaltlichen Teilen und dem emotionalen Gehalt konnte die Gruppe, die sich mit dem Thema befaßte, wichtige Erfahrungen sammeln: Die Mädchen lernten, was es bedeutet, eine solche Veranstaltung zu organisieren, sie zu bewerben, ihre Finanzierung sicherzustellen, mit den verschiedensten Stellen zu korrespondieren und die eine oder andere kritische Anmerkung einzustecken.

Auch einer anderen Gruppe gelang es außerordentlich gut, eine umfassende Sichtweise ihres Arbeitsbereiches zu vermitteln, sich nicht nur auf kognitiv-inhaltliche Teile zu beschränken. Vier Mädchen hatten sich mit dem Thema "Drogen" auseinandergesetzt. Im Anschluß an die Vorstellung dessen, was sie dazu herausgefunden hatten, hatten sie eine zweitägige Drogenprophylaxe über den Verein "Streetwork" organisiert. Zwei Sozialarbeiter betreuten die Klasse in dieser Zeit, ohne Beisein von Eltern und Lehrern. Das dabei verwendete Modell hatte seinen Schwerpunkt im psychisch-emotionalen Bereich und war darauf angelegt, die jungen

68

Menschen ihre eigenen Süchte erkennen und ihre potentielle Gefährdung spüren zu lassen. Das Ergebnis war bei vielen eine große Betroffenheit und eine vertiefte Einsicht in diesen Problembereich.

Den Abschluß der jeweiligen thematischen Arbeit bildet eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse, und es war eine – mit dem Thema in Zusammenhang stehende – Arbeitsaufgabe für die Klasse zu erstellen.

Im wesentlichen wurde diese Struktur, die ich oben skizziert und durch Beispiele illustriert habe, bis heute beibehalten. Zur Zeit betreue ich eine 5. Klasse AHS, bei der die Arbeitsvereinbarung noch etwas erweitert wurde. So ist der Dokumentation einer Angabe der Info-Quellen sowie eine Literaturliste beizulegen, und der Arbeitsverlauf ist aus persönlicher Sicht darzustellen. Bei länger dauernden Projekten, insbesondere bei solchen, bei denen größere Schwierigkeiten auftauchen, sind auch Zwischenberichte zu verfassen. Zusätzlich hat noch jeder Schüler/jede Schülerin ein literarisches Werk pro Semester zu bearbeiten, wobei ähnliche Vereinbarungen wie für die Projektarbeiten gelten.

Intentionen des Arbeitsmodells

Meinem Arbeitsmodell, wie es sich jetzt darstellt, habe ich mich über mehrere Jahre hinweg vorsichtig angenähert. Schon bald nach Beginn meiner Laufbahn als Lehrer merkte ich, daß ich bloß kognitive Inhalte nur schwer vermitteln konnte: beschränkte ich ich darauf, war ich unzufrieden mit mir selbst und hatte das Gefühl, meine Kräfte am falschen Ort einzusetzen. Es bereitete mir große Probleme, SchülerInnen zum Lernen zu "motivieren", und so war ich ständig auf der Suche nach Wegen, was ich als Lehrer anbieten konnte, daß der Antrieb zum Lernen aus den jungen Menschen selbst kommt, daß der Gegenstand der Arbeit diesen Antrieb schon in sich birgt. In zunehmendem Maße wurde mir dann klar, daß ich für das Lernen der SchülerInnen die Veranwortung gar nicht übernehmen wollte, daß ich hier eine Funktion ausfüllte, die mit einer Rollenerwartung, nichts aber mit meinem Verständnis von Lernen und Beziehung zu den jungen Menschen gemein hatte. Hinzu kam, daß ich immer deutlicher einen Widerspruch verspürte zwischen der schulischen Realität und dem, was mir persönlich wichtig war, was aber auch ausdrücklich in den allgemeinen Bildungszielen des österreichischen Lehrplans festgehalten ist: Wie sollte es den SchülerInnen möglich sein,

zu mündigen und kritischen Menschen heranzuwachsen, wenn ich ständig über sie und ihren Werdegang bestimmte? Um dieses Ziel – im Sinne eines ständigen Prozesses – erreichen zu können, war es doch notwendig, größtmögliche Freiheit zu gewähren, die jungen Menschen zwar auf der Suche nach ihren Werten und Wichtigkeiten zu unterstützen, ihnen aber nicht den Weg vorzuzeichnen oder vorzuschreiben!

Was ich hier relativ lapidar in einigen wenigen Sätzen zusammenzufassen versuche, hat einen zum Teil heftigen inneren Kampf bedeutet sowie viele Auseinandersetzungen mit anderen Vertretern des Schulsystems – insbesondere Lehrer-KollegInnen, manchmal auch Eltern –, und ich bezweifle, daß er jemals ganz ausgestanden sein wird.

Nach vier Dienstjahren kam ich meiner Vorstellung davon, wie Arbeit mit SchülerInnen aussehen könnte, dadurch ein gutes Stück näher, daß ich iene Arbeitsform in meinem Fach einführte, deren Werdegang und Struktur ich eingangs beschrieben habe. Mit diesem Schritt gelang es mir, die Verantwortung für das Lernen an jene abzugeben bzw. dort zu belassen, wo sie meiner Meinung nach hingehört, und ich schaffte mir gleichzeitig den nötigen Raum, um die SchülerInnen in ihren Bemühungen um selbständigen Wissenserwerb bzw. beim Sammeln von Erfahrungen zu unterstützen. Der Antrieb zum Lernen kam und kommt m.A. nach aus der Tatsache, daß das "Leben", für das gelernt wird, plötzlich nicht mehr als fernes, sehr diffuses, nicht greifbares Ziel existiert, sondern daß das gegenwärtige Erleben der Anlaßfall für das Arbeiten ist. Es wird dadurch viel konkreter und unmittelbarer erfahrbar, wofür ich mich überhaupt einsetze, der Bezug zu meinem momentanen Leben läßt sich herstellen. Die so oft zu Recht beklagte und kritisierte Kopflastigkeit in unserem Schulsystem konnte auf diese Art und Weise verringert werden zugunsten eines Lernens, das den ganzen Menschen anspricht und fordert.

In engem Zusammenhang damit steht auch, daß sich "Schule" als Bildungsinstitution zunehmend verselbständigt hat. Die Wissensexplosion in den letzten Jahrzehnten und der Versuch, möglichst viel von diesem Wissen in den Köpfen der Betroffenen unterzubringen, hat dazu geführt, daß vielfach Einsichten in Zusammenhänge, der Bezug zur Lebensrealität verlorengegangen ist. Meine Erfahrung mit selbstbestimmtem Arbeiten ist nun, daß dadurch diese fehlende Ganzheitlichkeit teilweise wiederhergestellt werden kann. Besonders deutlich wird das in jenen Bereichen, wo die außerschulische Realität in die Schule hineinreicht. Bespielhaft zähle

hierzu Gastreferate von Eltern-Experten oder anderen Fachleuten, Organisation diverser Veranstaltungen in der Schule, Informationsbeschaffung außerhalb der engen Grenzen der Schulmauern und Präsentation von Arbeitsergebnissen – nach Möglichkeit – an den entsprechenden Orten (so wurde beispielweise im heurigen Schuljahr von zwei Schülern das Thema "Freiklettern" gewählt; den Inhalt der erstellten Zeitung "Rotpunkt" demonstrierten sie höchst anschaulich im Zuge einer Exkursion bei einem Kletterfelsen im Wienerwald). Dies ist gleichzeitig auch einer der wenigen Bereiche, wo ich in die Freiarbeit der SchülerInnen immer wieder vorsichtig lenkend eingreife. Die Möglichkeiten, Beziehungen nach außen herzustellen, werden von ihnen ot nicht gesehen, nicht wahrgenommen.

Die andere Seite

Ich habe bei der Beschreibung des Arbeitsmodells bisher ganz bewußt Beispiele aus der Praxis gewählt, die ohne Zweifel als Sternstunden oder Höhepunkte bezeichnet werden können, im besonderen um zu zeigen, was möglich ist. Es gibt aber auch eine andere Seite, wo sich sowohl Schüler als auch Lehrer den verschiedensten Herausforderungen und Schwierigkeiten zu stellen haben, eine Seite, die als sehr belastend empfunden werden kann.

Zunehmend leichter – aber immer noch schwer genug – fällt es mir, Phasen des – scheinbaren – Nichts-Tuns der SchülerInnen auszuhalten. Oft ist über mehrere Stunden bei einzelnen nach außen hin kein Arbeitsfortgang sichtbar, es entsteht der Eindruck, es würde "nichts" passieren. Es hat sich aber gezeigt, daß diese Phasen einerseits zur (Neu-)Orientierung, andererseits auch zur Entspannung notwendig sind; es wird dadurch die Basis für weiteres kreatives und konzentrierten Arbeiten geschaffen.

Im engen Zusammenhang damit steht auch ein anderes Phänomen, das ich schon oft beobachten konnte. Der Schein, die SchülerInnen würden "nichts" tun, trügt oft insofern, als einzelne in den Schulstunden tatsächlich mehr oder weniger "untätig" sind, mit anderen plaudern, sich mit anderen als zum Thema gehörenden Fragen beschäftigen. Ist dies so, so kann aber fast immer damit gerechnet werden, daß der Großteil der thematischen Arbeit dann eben außerhalb der Schulmauern, d.h. für mich über längere Zeit unsichtbar, geschieht. Es ist dies meinem Empfinden

nach eine der Hauptschwierigkeiten, daß ich als Lehrer/Betreuer bei dieser Arbeitsform direkt nur sehr beschränkten Einblick in den Arbeitsprozeß bekommen kann. Letztlich hilft aus dieser Situation, die ich anfangs als sehr belastend und verunsichernd empfunden habe, nur eines: durch die konsequente Freiarbeit Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit und grundsätzliche Lernfreude der SchülerInnen zu gewinnen. Daß mir dabei - auch jetzt noch - immer wieder jene Rolle in die Quere kommt, die mir von der Institution "Schule" zugedacht ist, sei nicht nur der Vollständigkeit halber erwähnt: dirigieren, bewerten und beurteilen zu sollen verträgt sich eben schlecht mit einem Lernen in Freiheit. Wege aus diesem Dilemma habe ich in zweifacher Weise gefunden. Zum einen rede ich mit den SchülerInnen offen über diese speziellen Probleme, bekenne mich zu meiner zeitweiligen Unsicherheit. Und zum anderen beschränke ich mich bei der Bewertung und Beurteilung der Arbeitsergebnisse nicht nur auf meine persönlichen Wahrnehmungen. Es ist für mich ein wesentlicher Teil des Arbeitsprozesses, daß die SchülerInnen ihre Leistung selbst einschätzen lernen. Dies geschieht schriftlich jeweils am Ende eines Semesters, und es ergibt sich letztlich für mich dann insgesamt ein klares Bild davon, was im Verlaufe einer solchen Arbeitsperiode geschehen und welche Note dafür angemessen ist.

Abgesehen von der Notwendigkeit, benoten zu müssen, macht das System des gegenwärtigen Regelschulwesens auch auf anderer Ebene die Freiarbeit oft schwierig und aufreibend. Der starre Stundenplan läßt eine Flexibilität, wie sie dringend notwendig wäre, nur sehr spärlich zu. Immer wieder muß ich mich mit Zähneknirschen damit abfinden, daß wichtige inhaltliche Arbeiten aus Zeitmangel unterbrochen werden müssen oder wichtige Gruppenprozesse durch das Läuten der Glocke entscheidend gestört werden. Oft ist ein Anknüpfen in der nächsten Stunde – insbesondere was die Gruppenprozesse betrifft – nur mehr schwer oder gar nicht möglich. Ein zeitweiliges Blocken von Stunden scheitert manchmal an Problemen mit dem eigenen Stundenplan, manchmal auch an der mangelnden Kooperationsbereitschaft einzelner KollegInnen. Zur Verbesserung in dieser Hinsicht könnte beitragen, daß mir – so hoffe ich – in Zukunft eine D-Doppelstunde pro Woche von der vorgesetzten Schulbehörde genehmigt wird.

Die Probleme im Zusammenhang mit den Projektarbeiten, denen sich die SchülerInnen gegenübersehen, sind – klarerweise – andere als meine als Lehrer/Betreuer, aber sie dürften auch auf ihre Art nicht minder belastend

sein. Die jungen Menschen finden sich – anders, als sie es gewohnt sind – in der Situation, daß sie plötzlich selbst über ihr Lernen entscheiden sollen, die Aufgabe haben, ihre eigenen Wichtigkeiten und Interessen zum Gegenstand des Arbeits zu machen. Diese Orientierungsphase löst anfangs sicher einiges an Unsicherheiten und Ängsten aus. Auch sehen sich die SchülerInnen immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, daß sie sich ihre Zeit und ihre Arbeitskapazitäten einteilen müssen, was einiges an Selbstdisziplin erfordert.

Unerwartete Hindemisse können ein Thema, das vielleicht vorerst interessant erschienen ist, zu einer harten Prüfung werden lassen. Beispiele hierfür sind, daß weniger Informationen als ursprünglich angenommen aufzutreiben sind; daß der Zeitaufwand nicht richtig eingeschätzt wurde; und daß plötzlich ein Partner abspringt, wodurch sich der Arbeitsaufwand für die im Projekt verbleibenden Personen erheblich erhöhen kann. Im Extremfall kann eines oder mehrere Hindernisse auch zum Abbruch eines Projektes führen, was immer mit Gefühlen der Niedergeschlagenheit, der Frustration und der Antriebslosigkeit für die Betroffenen verbunden ist. Nichtsdestotrotz kann aus auf solche Weise gescheiterten Arbeiten mindestens so viel wie aus geglückten gelernt werden, und in einem solchen Fall sehe ich es als meine Aufgabe, einerseits dies gemeinsam mit den Betroffenen herauszuarbeiten, andererseits sie ihre oben beschriebenen Gefühle ausdrücken zu lassen.

Abschließende Bemerkungen

Ich habe mit diesem Artikel versucht, einen Einblick in meine Suche nach befriedigenden Formen des Zusammenlebens und des gemeinsamen Arbeitens in der Schule zu geben. Entscheidend ist für mich dabei der Charakter der Suche, daß dieses Modell einer konsequenten Arbeit in Projektform nichts Abgeschlossenes ist, ständig in Bewegung ist, und daher auch nicht als "Rezept" angewendet werden kann. Auch ist es nicht die Idee, mit der alle SchülerInnen zum Lemen bewegt werden können. Zum einen wäre das ein Widerspruch in sich im Hinblick auf das Wesen des selbstbestimmten Arbeitens. Und zum anderen bietet auch diese Arbeitsform mit ihren großen persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten einzelnen SchülerInnen zuwenig Anreiz, um in der Schule zu lernen. Sie machen den Großteil ihrer Erfahrungen dann eben an anderen Orten und/oder zu anderen Zeiten.

ide 3/1991 73

Der Grundgedanke meines Arbeitsmodells läßt sich letztlich wie folgt zusammenfassen:

"Es scheint mir, daß alles, was man einen anderen lehren kann, relativ folgenlos bleibt und einen geringen oder gar keinen Einfluß auf das Verhalten hat. Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen ist."

(Carl Rogers, zit. nach H. Gudjons: Handlungsorientiert Lehren und Lemen)

Empfehlenswerte Literatur zum Thema:

Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft Ingrisch, Lotte: Schmetterlingsschule Pestalozzi, Hans A.: Nach uns die Zukunft

Rödler, Klaus: Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein

Rogers, Carl R.: Freiheit und Engagement

Teml, Hubert: Unterricht gestalten - Lernen fördern

Wild, Rebeca: Erziehung zum Sein

Karl Lippert unterrichtet Deutsch am PrGRg Wien XV, Max Winter-Platz 7/13, 1020 Wien

Grenzgänge oder tun, was wir sonst nie tun

Über eine "Kreativwoche" in Suetschach

Ich unterrichte in einem Gymnasium mit dem Schwerpunkt Musik bzw. Zeichnen. Kreativität und schöpferischer Ausdruck werden – zumindest in den Schwerpunktfächern – großgeschrieben. Aber auch in diesem Gymnasium müssen sich die SchülerInnen für ein "musisches" Fach entscheiden. Wer malt und zeichnet, darf ab der 6. Klasse nicht mehr musizieren und umgekehrt. "Grenzgängereien" gibt es nicht, und daß zu Musik gemalt und geschrieben oder zu Texten musikalisch improvisiert wird, hat im Unterricht keinen Platz.

"Einmal etwas tun, was wir sonst nie tun ..." war daher der Wunsch meiner 25 SchülerInnen, in der letzten Klasse vor der Matura noch einmal etwas gemeinsam zu unternehmen.

Planung

Die Planung verlief turbulent. Einig waren sich alle nur in dem Wunsch "wegzufahren", weg von der Schule, dem Gebäude, den Vorschriften. Eine Fraktion wollte nach Wien "Kultur konsumieren", die andere an den Turnersee "auch noch etwas Sport betreiben"; die größere Gruppe aber wollte "kreativ" sein, was immer das heißen mochte, selbst etwas tun, möglichst in den Grenzbereichen der Kunst. Theater, Malerei, Schreiben, Musik möglichst alles in einem Gesamtkunstwerk. Eigene Grenzen überschreiten, fremden sich nähern.

Das endgültige Programm sah folgendermaßen aus: Vormittags wurde in zwei Gruppen gearbeitet. Eine Gruppe versuchte sich in Stimmimprovisationen, die andere arbeitete mit Rhythmus- und Klanginstrumenten. Nachmittags und abends wurde gemalt. Zu den Bildern sollten auch Texte entstehen.

ide 3/1991 75

Der Drang möglichst alles, was im Unterricht normalerweise ausgespart bleibt, in die "Kreativwoche" zu packen, verführte zu heilloser Überfrachtung. Das sollt uns zunächst aber verborgen bleiben.

Ort

Als Ort bot sich eher zufällig das Dorf Suetschach im Rosental an. Suetschach liegt nicht weit von Klagenfurt entfernt, liegt im zweisprachigen Gebiet und bietet geeignete Räumlichkeiten an. Die alte aufgelassene Volksschule kann von Jugendgruppen als Matratzenlager genützt werden, der riesige Saal im Gasthof Zerzer, indem wir verköstigt wurden, eignet sich als Malwerkstatt.

Die Leute im Dorf sind aufgeschlossen und freundlich. In den paar Tagen war uns das "Nest", das keiner gekannt hatte, zur Heimat geworden.



... und was sonst noch dazugehört

Nicht alle Bereiche der "Kreativwoche" konnten von den LehrerInnen der Schule selbst abgedeckt werden. Die Workshopleiter für Stimmimprovisation und Rhythmus wurden von "außen" geholt (was sich durchaus nicht als Nachteil erwies). Auch der Zeichenlehrer war, obwohl Lehrer der Schule, den SchülerInnen nicht als Klassenlehrer bekannt. Seine Position erwies sich als die schwierigste. Obwohl eigentlich auch "Workshopleiter" und damit "schulfremd", wurde er von den SchülerInnen doch als "Lehrer" erlebt, der Ansprüche stellt.

"Der denkt wohl, wir sind eine Zeichenklasse", empörten sich die SchülerInnen gelegentlich über Forderungen, die sie als "Musikklasse" ja gar nicht zu erfüllen brauchen.

Grenzgängereien waren nicht immer leicht und oft irritierend. Irritierend auch in der Kollegschaft. Da fährt ein Zeichner mit einer Musikklasse malen! Da arbeiten Schulfremde im Bereich der Musik, der doch nur den angestammten Musikern vorbehalten ist (der Direktor, dessen besonderes Anliegen die Musik ist, ließ es sich nicht nehmen, uns zu besuchen und einen Vormittag mit den "Stimmbildnern" zu verbringen). Und das alles wird von einer Deutschlehrerin organisiert, die mit den beiden Bereichen nun wirklich nichts zu tun hat!

Neugier bei den Daheimgebliebenen und die Frage bei den Fortgefahrenen, warum das alles nicht schon viel früher einmal passiert ist.

Natürlich mußten die Workshops, das Malmaterial, Übernachtung etc. finanziert werden. Wir erhielten Unterstützung vom Kulturservice (ÖKS), den Großteil finanzierten die SchülerInnen selbst und siehe da – die Woche war alles in allem erheblich billiger als jeder Schikurs oder jede Sportwoche.

Über die Schwierigkeit der Dokumentation

Während und nach der Woche hatten SchülerInnen und LehrerInnen das Gefühl, etwas besonderes gemeinsam erlebt zu haben. Die Auseinandsetzung mit Kunst und der eigenen Person hatten Prozesse in Gang gesetzt, die alle Beteiligten veränderten. Da wurden aneinander Seiten entdeckt,



die im Schulalltag nie zum Zug kamen. Da wurden "Stimmen" entdeckt, die in den langen Chorjahren untergegangen waren und völlig neue Ausdrucksformen mit Farbe und selbstgebastelten Malgeräten gefunden. Da wurde aber auch die schmerzhafte Erfahrung gemacht, daß Gemaltes sichtbar bleibt und Dinge sichtbar gemacht werden, die alle wissen, aber nicht ansprechen wollen. In der gemeinsamen Arbeit am "Tor" wurde plötzlich die Situation in der Klasse selbst überdeutlich, so klar, daß einige "Stopp" riefen.

"Ich habe gar nicht gewußt, daß abstrakte Malerei so treffen kann", sagte ein Schüler. "Das Thema, das sind wir."

Vieles ist auf dieser Woche passiert, das sich einer dokumentierten Veröffentlichung verweigert. Die Stimmung ist kaum wiederzugeben. In dieser Woche hatte sich die Krise in Jugoslawien zugespitzt. Wir alle konnten kaum glauben, daß, während wir malten, wenige Kilometer weiter Panzer auffuhren und junge Menschen den Tod fanden. Die Spuren dieses Ereignisses zogen sich durch unsere Bilder und Töne.

Was blieb

Wir nahmen mit nach Hause: ein Selbstportrait, eine abstrakte Malerei, 3

Stunden Videoband, Kassettenaufnahmen von Sessions mit umgedrehten Mistkübeln-, Glasflaschen- und Niveadoseninstrumenten. Keine Texte.

Das Gefühl an die eigenen Grenzen gegangen zu sein und noch ein Stückchen mehr. Sich getraut zu haben, zu improvisieren mit der Stimme, mit dem Instrument, mit dem Pinsel. Das Hochgefühl, oft mehr als drei Stunden am Tag durchgehend an seinem Portrait gearbeitet zu haben, seinen Rhythmus gefunden zu haben, mit der eigenen Stimme malen zu können, allein und mit anderen.

Das Gefühl, daß Slowenisch doch keine "häßliche" Sprache ist, weil sie in den 5 Tagen vertrauter wurde, im Gasthaus, in der Kirche, auf dem Dorfplatz. Und wie schön der Chor singt!

Mitgebracht haben wir ein riesiges Tor, das heute vor unserer Klassentür steht. Wir haben es gemeinsam in einer Malaktion bemalt. Es erinnert an die Schmerzen, wenn einer des anderen Spur übermalte, tilgte, auslöschte, wenn die zarten Striche durch grelle Mißtöne überschrieben wurden. "Da sieht man, wie wenig wir aufeinander eingehen, einander zuhören." Ja, man sieht es. Die Klassensituation ist untilgbar festgeschrieben, aufgemalt. Für manche ein Schock. 25 Individuen, soviel Verschiedenheit gilt es auszuhalten. Das tut weh. Harmoniebedürfnisse greifen Platz und die Erkenntnis, daß reif sein heißt, mit Widersprüchen leben zu können. Einer wird nächstes Jahr nicht mehr in der Klasse sein. Er schreibt AK, Symbol für die Musikklassen (die immer a- oder b-Klassen sind) und für den Abschied. Ein anderer wischt es weg. Sein Fragezeichen wird stehengelassen. Das Tor wird die Klassentüre einrahmen. "Ich bin auch stolz darauf, es ist wenigstens ehrlich", sagt eine Schülerin.

Was blieb bei mir, dem "Klassenvorstand"? Stolz, mich getraut zu haben, mitgemacht zu haben, viel Nähe zu meinen SchülerInnen, viel Respekt vor ihrer Arbeit. Mehr Verständnis für die oft als faul verschrieenen "Zeichenklassen". Der Wunsch, weitere Grenzen zu überschreiten.

Marlies Krainz-Dürr ist Deutschlehrerin am Bundesrealgymnasium, 9073 Viktring -

Über den Malprozeß oder Aufenthalt im Grenzbezirk

Ein paar Tage "Schullandwoche" mit SchülerInnen des Musikschwerpunktes unserer Schule waren für mich als Kunsterzieher ein Aufenthalt im Grenzbezirk. Ich kannte deren Verhältnis zu bildnerischen Prozessen und Werken nicht, ich spürte nur, wie sie beunruhigt auf den ersten Kontakt warteten.

Als "Grenzbeamter" wollte ich sie für mögliche Übertritte vorbereiten. Dazu gehörte die Aufforderung, fest davon überzeugt zu sein, wie ein großer Künstler unabhängig von irgendwelchen gesellschaftlichen Konventionen Kunst machen zu dürfen und ein "Malschwein" zu sein, wie A. RAINER es einmal ausdrückte. Diese "Verrücktheiten" waren Voraussetzungen für Besuche im Ausland.

Das Paßbild

Für die Anfertigung von geeigneten Paßbildern waren die ALLEGORIEN von B. PRINZ uns ein Vorbild. Die SchülerInnen erfanden zum Großteil eigene Begriffe: Strategie, Smog, Trauma, ... Sie wurden beauftragt, für die ihnen zugeteilten Begriffe einen Gegenstand als Attribut zu wählen und sich mit demselben, einer Statue gleich fotografieren zu lassen.

Für das besagte Ausland war eine Vergrößerung des Polaroidfotos auf eine Leinwand 80/80 notwendig. Dieser erste Malakt erforderte von ihnen genaueste Selbstbeobachtung und ließ sie langsam erkennen, daß Gestik, Mimik, Kleidung, Frisur und Gegenstand einander unterstützend nicht bedeutungslos waren, nichts Zufall war. Sie haben sich so dargestellt. Die Vergrößerung sollte nur verdeutlichen. Die Malweise war in diesem Fall vom fotografischen Vorbild bestimmt und führte aufbauend und langsam zum Ziel.

Die Suche nach der eigenen Identität war sichtbar, das Paßbild berechtigte sie für einen ersten Aufenthalt im Ausland.

80

Die Verwandlung

Als Ausgangspunkt des zweiten Malthemas diente die Geschichte von "NARCISSUS UND ECHO" und wurde eine Bewährungsprobe als "Malschwein". Das Bild sollte aus mehreren, einander überlagernden Schichten entstehen. Über einem erkennbaren Motiv, den zwei Figuren, dem Paar, entwickelte sich ein Bild, das von Mal zu Mal sich wandelte und dessen Endstadium einer inneren Landschaft gleicht, aus der die Grundgeschichte stammt. Die SchülerInnen haben sich dabei ins Ausland vorgewagt.

Das Tor

Auf die zwei Einzelversuche folgte ein gemeinsamer Anlauf, ins Ausland zu kommen. Identifikation und Wandlungsfähigkeit waren notwendige Voraussetzungen dazu. Vor ihnen lag ein mit Leinwand bespannter Rahmen, ein großes rechteckiges Feld mit einer Aussparung, der Klassenzimmertür in der Schule entsprechend. Farben waren in Schüsseln und Kübeln angerührt, Pinsel, Rollen, Wedel und andere selbsthergestellte Malwerkzeuge lagen bereit.

Zwei Malkittel als Karosserie der Akteure wurden immer wieder getauscht. Die SchülerInnen wechselten einander auf dem Weg zum Bild ab. Jeder versuchte die Route mitzubestimmen.

Aus dem Nichts der weißen Leinwand tauchten die Formen auf, Farben spritzten, wischten, überquerten, rollten, rannen und zerklüfteten. Ein Abgrund, ein Kosmos, ein Anhaltspunkt, ein Licht, ein Auge. Sichtbar gewordene Stimmen, Schreie, Einwürfe, Echos. Dann Stille. Das Bild ist das Ausland.

Heute kann jeder aus und eingehen. Die Ausweise trägt jeder bei sich.

Herbert Brunner ist Lehrer für Bildnerische Erziehung am Bundesrealgymnasium, 9073 Viktring.

Literarisch im Bilde

(LehrerInnen-Fortbildung und StudentenInnenausbildung an der Uni Wien)

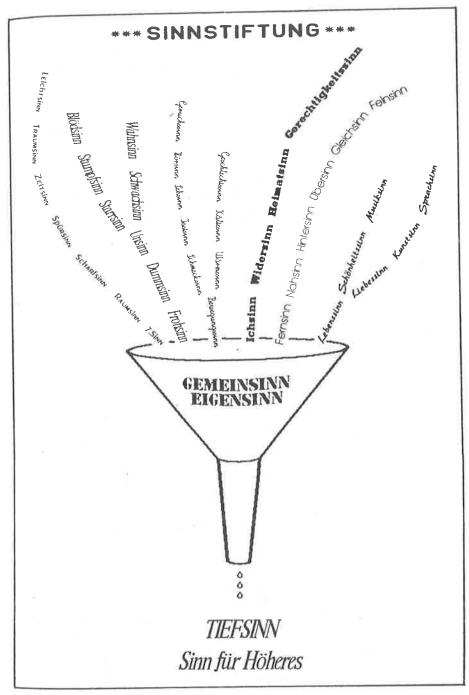
Am Zentrum für das Schulpraktikum an der Uni Wien bieten wir ein Konversatorium als Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum an. Es trägt den Untertitel "Betreuungslehrer als Lehrerbildner" und bietet die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit zwischen Betreuungslehrern und Studierenden aller Fächer wichtige didaktische und methodische Einsichten in Unterrichtsgestaltung kennenzulernen. Für jeden Seminarnachmittag wird ein thematischer Schwerpunkt gewählt, dessen Inhalte kurz theoretisch aufbereitet, dann aber durch praktische Übungen für alle erfahrbar gemacht werden.

Eine dieser Veranstaltungen im Wintersemester 1990/91 trug den Titel "GANZHEITLICHES LERNEN - LEHRER LERNEN AUS EIGENER ERFAHRUNG". Der Anlaß und die theoretische Grundlage dieses Konversatoriums bildete der Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen vom 7. September 1990. Im folgenden gebe ich einen kurzen Abriß über Inhalte und Verlauf dieser Lehrveranstaltung (Dauer etwa 4,5 Stunden). Die Zitate im Text stammen aus den Seminararbeiten der Studierenden.

Beim Eintreffen der Teilnehmer (insgesamt 14) und zum Einstimmen au ganzheitliche Lernerfahrungen lief eine Kassette mit untermalender Gitarrenmusik. Als weitere Anregung für visuelle Vorbereitung erhielten alle ein Doppelblatt mit graphisch und sprachlich gestalteten Überlegungen zu Fragen der Sinnstiftung im allgemeinen (siehe Seite 83 und 84).

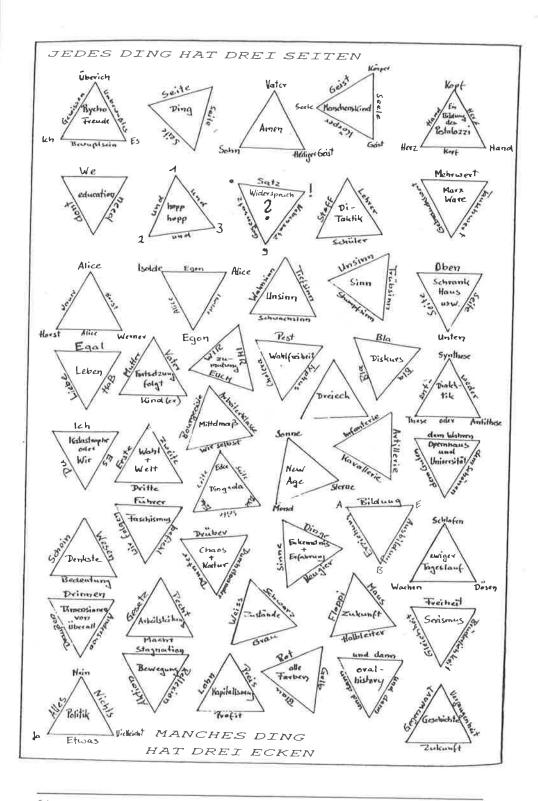
Unter diesen Gegebenheiten entstand rasch ein offenes und lockeres Gespräch über die Erwartungen zu dieser Veranstaltung: Neugier, Unsicherheit, Freude und Bereitschaft zum eigenen Handeln herrschten vor. Abschließend versuchte ich in einer kurzen Frontalphase die wesentlichen Abschnitte des neuen Grundsatzerlasses vorzustellen: "Er streicht die Notwendigkeit kreativer Fähigkeiten bei jungen Menschen heraus. Durch

82 ide 3/1991



Aus: Johannes Beck/Heide Wellershoff: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt/M.: Scriptor 1989

ide 3/1991 83



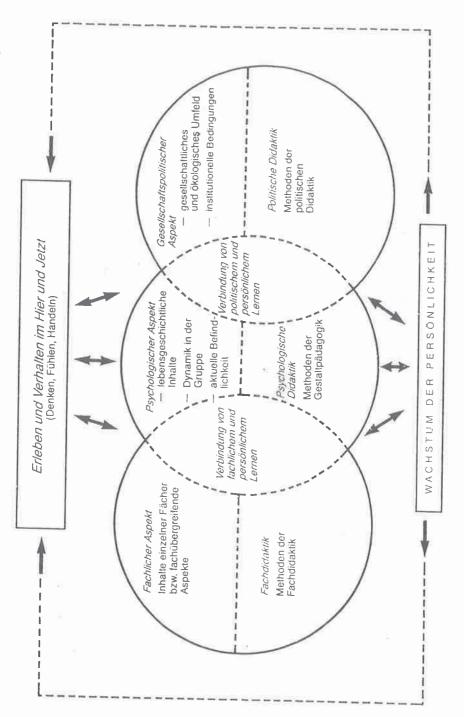
ganzheitliches Lernen sollen 'die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und Anwendung eigenständiger Problemlösungsstrategien hingeführt werden, die auf den jeweiligen eigenen Vorerfahrungen und den im Unterricht erworbenen Fähigkeiten beruhen. Spielerisches und schöpferisches Handeln haben dabei ebenso zentrale Bedeutung für Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wie die Dimensionen des sinnlichen, affektiven und sozialen Erfahrens'. Leitende Vorstellung bei diesen Aktivitäten ist die Verbindung von 'Hirn - Hand - Herz'. Interessant ist u.a. die Hervorhebung der humorvollen Vermittlung von Bildung. Hinweise zur Durchführung betreffen eine verstärkte Zusammenarbeit aller am Bildungsprozeß Beteiligten, ein angstfreies, förderndes Schulklima, das Angebot an Serviceeinrichtungen und die Öffentlichkeitsarbeit an den Schulen. Weitere Schlaglichter der ganzheitlichen Erziehung sind problemorientiertes Lernen, Prozeßorientierung, die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und ein Leistungsbegriff, 'der auch soziale Komponenten und individuelle Möglichkeiten sowie Entdeckungsstrategie, Neugier- und Probierverhalten usw. berücksichtigt'. Dies und die Forderung nach mehrdimensionalen Arbeiten, Spielpädagogik und integriertem Schulspiel lassen uns zum wichtigsten Punkt des Erlasses kommen: zur Kompetenzerweiterung der Lehrer."

Sehr rasch werden Bedenken vorgebracht, ob das jeweilige Schulklima und die Ausbildung der Lehrer geeignet sind, solche ganzheitlichen Lernprozesse zu ermöglichen. An einem Schaubild eines gestaltpädagogischen Didaktikmodells (siehe Beilage 3) erklärte ich abschließend im Theorieblock, welche Ziele und Aufgaben für ganzheitliches Lernen mit unterschiedlichen Schwerpunkten von Lehrern wahrgenommen werden können. Mit diesem kognitiven Rüstzeug im Hinterkopf wollten sich alle auf einen Versuch der praktischen Erprobung ganzheitlichen Lernens einlassen.

Schauplatzwechsel: Seminarübungen mit Sesselkreis an der Wand entlang, in der Mitte des Raumes Stoffbahnen, auf denen bunte, kleine Zettel mit Textausschnitten (Schlagworte, halbe und ganze Sätze) verteilt lagen. "Jeder soll 'sein' Zettelchen finden und an sich nehmen - Tausch und Streit miteingeschlossen - lautete der Arbeitsauftrag. Nachher versucht jeder seine Empfindungen und Assoziationen in Worte zu fassen, die ihn veranlaßt haben, sich einen bestimmten Zettel auszusuchen."

Nach dieser Zuhörrunde, die uns schon vielfach schmunzeln läßt, stellte

ide 3/1991 85



Aus: Burow/Quitmann/Rubeau: Gestaltpädagogik in der Praxis. Salzburg: Otto Müller Verlag 1987

Modell der gestaltpädagogischen Didaktik

ich den ganzen Text des Gedichtes "Es kommen keine nach uns" von Hilde Domin vor:

Es kommen kelne nach uns

Es kommen keine nach uns, die es erzählen werden, keine, die was wir ungetan ließen, in die Hand nehmen und zu Ende tun.

Wir stehen auf einem Stück Land, das schon abgetrennt ist.
Unsere Schatten fallen ins Leere.
Kein Spiegel ist aufgestellt, der unser Bild bewahrt, keine Folge von Spiegeln mehr, wenn wir gegangen sind.
Die Bilder derer, die vor uns waren und die Luft in unserer Lunge sind, die mit unserem Munde gelacht, die mit unseren Augen geweint haben, sie werden Staub mit uns.

So wie wir dahingehn sind wenige dahingegangen.
Es ist gleichgültig war wir schreiben oder sagen, außer für dich oder für mich.
Nichts was wir tun ist eine Saat die nach uns aufgeht. Wir sind ganz für den Tag gemacht, nur für diesen, den unsern.

Die kommenden Tage, die Tage hinter dem Horizont, gehören Menschen die anders sein werden. Unser Frühling ist dieser Frühling, unser Sommer ist dieser Sommer, und unser Herbst dieser Herbst.

Wenn wir uns umdrehn und sehen, daß wir die Letzten sind, die Kinder und Kindeskinder derer die waren, die Väter und Mütter von niemand, daß wir am Rande stehn, auf einer Scholle fast, die bald treiben wird. Dann müssen wir
mehr als die andem
den Boden unter den Füßen fühlen
während wir gehen,
diesen kurzen Boden
von Morgen zu Abend.
Wir müssen dünne Sohlen tragen
oder barfuß gehen.
War wir berühren,
mit leichtem Finger berühren,
mit wachen Fingerspitzen.
Nichts achtlos.

Jedes Mal ist das letzte oder könnte es sein. Wir tun es für alle, die vor uns waren, und für alle, die nach uns es nicht tun oder ganz anders.

Wir wollen nichts liegen lassen, halbgetan, und die Gläser nicht halbgeleert auf unserm Tisch den Gespenstern lassen. Wir müssen genau sein in der Minute des Flügelschlags. Unser Gesicht nackt ohne den Firnis derer, die Zeit haben sich zu gewöhnten und zu entwöhnen. Wenn um unsre Balkone das Wasser steigt, die Spitzen der Bäume noch sichtbar unter den Sternen, wenn unsre Häuser auf den Bergen, in denen noch Licht ist, sich bewegen und davonfahm als seien es Archen. dann müssen wir bereit sein - wie einer der aus dem Fenster springt die große Frage zu fragen und die große Antwort zu hören.

Aus: Domin, Hilde: Gesammelte Gedichte. Frankfurt/M. 1987, 141-143

Eine Overheadfolie mit Lebensdaten zu Domins Auffassung vom Gedichtelesen halfen uns beim Nachdenken, was gerade dieses Gedicht für jeden einzelnen bedeuten kann. Ohne diese Interpretationsmöglichkeiten jedoch aussprechen zu lassen, bat ich alle Teilnehmer ihren Gedanken, Gefühlen, Empfindungen und Assoziationen au verschiedene Weise Ausdruck zu verleihen: Dazu hatte ich in drei Ecken des Raumes unterschiedliche Arbeitsmaterialien aufgebaut:

Duftbar für Geruchsempfindungen: verschiedene Riechöle, chemische Essenzen, Haushaltsmaterialien, Erde, Obst, Gemüse, Gewürze ...

Musikladen für Gehörseindrücke: Flöte, Glockenspiel, Klangstäbe, Triangel, Schellenring, Tamburin, Klappern, Kastagnetten ...

im Videoraum Aufnahmemöglichkeit für ein Musikvideo

Collageecke für haptische und visuelle Eindrücke: verschiedenste Bastel-

Hilde Domin, geboren am 27.7.1912 in Köln als Tochter eines Rechtsanwalts. 1929 Abitur. Studium: zunächst Jura, dann nationalökonomische Theorie, Soziologie und Philosophie. (Wichtigste Lehrer: Karl Jaspers, Karl Mannheim). 1932 mit Erwin Walter Palm, Student der klassischen Archãologie, nach Rom. 1933: Italien wird zum Exil. 1935: Abschluß des Studiums mit einer Dissertation über "Pontanus als Vorläufer von Macchiavelli". 1936 Heirat. 1939-1940 Aufenthalt in England, 1940-1954 in der Dominikanischen Republik. Dazwischen längerer Aufenthalt in den USA (insgesamt ca. 2 Jahre). Nach der Promotion Broterwerb durch Sprachunterricht. In England Lehrerin an einem College. Ab 1948 Dozentin für Deutsch an der Universität Santo Domingo. Mitarbeiterin Palms bis zu dessen Berufung an die Universität Heidelberg. Übersetzungen in und aus 4 Sprachen (Italienisch. Englisch, Französisch, Spanisch). Arbeit als Architekturphotographin. 1951 erste Gedichte. Beginn eines neuen Lebensabschnitts, von der Autorin als "zweite Geburt" bezeichnet. 1954 Rückkehr nach Deutschland. Arbeitsaufenthalte mit Palm 1955-1957 und 1959-1961 in Spanien. 1957-1959 in Frankfurt. Aufnahme von literarischen Kontakten und Publikationen von Gedichten in Zeitschriften. (Vorher Veröffentlichungen in "Caracola", Malaga, einer Vicente Aleixandre nahestehenden Zeitschrift.) 1959 Publikation des ersten Lyrikbandes ("Nur eine Rose als Stütze"). 1960 Berufung Palms an die Universität Heidelberg, die alte Universitätsstadt beider, die damit zum festen Wohnsitz wird. Neben der literarischen Arbeit regelmäßige Lese- und Vortragsreisen im In- und Ausland. Mitglied des PEN (seit 1964), der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung (seit 1978).

Preise: Ida Dehmel-Preis (1968); Droste-Preis der Stadt Meersburg (1971); Heine-Plakette der Heinrich-Heine-Gesellschaft, Düsseldorf (1972); Literaturpreis der Stadt Bad Gandersheim (Roswitha-Plakette) (1974); Rainer Maria Rilke-Preis für Lyrik (1976); Richard Benz-Medaille der Stadt Heidelberg (1982).

> Aus: Doppelinterpretationen. Das zeitgenössische deutsche Gedicht. Fischer 1969

utensilien (Tapetenreste, Seidenpapier, Buntpapier, Stoffreste, Illustrierte, Stifte aller Art, Werkzeuge ...)

Jeder konnte nun in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit seine Eindrücke

Zitate:

"Der Leser gehört mit zum Text, den er versteht."

"Gedichte überleben das Lesen - das ist, das interpretierende Lesen - von Generationen, sie werden manchmal in Grund und Boden gelesen, richten sich auf wie Gräser und sind plötzlich wieder da, verfügbar für neue Deutung."

"Darüber hinaus ist jede Interpretation nichts anderes als eine Annäherung. Die Interpretation führt hin an das Gedicht, sie lehrt zunächst einmal genau lesen. Ganz wie der Betrachter eines Bildes zunächst einmal sehen lernen muß, was "da" ist. Es ist keineswegs selbstverständlich, daß ein jeder das kann oder tut. Sehen lernen, hören lernen, lesen lernen, "was da ist", ist die erste Übung. Abgesehen davon, daß die Interpretation den Leser lesen lehrt, was da steht, macht sie ihn hellhörig für das, was im Gesagten mitschwingt, was also nicht - oder so nicht - da steht, sondern mitangeschlagen ist. Und sie macht darauf aufmerksam, wie das Gedicht es erreicht, daß das eine gesagt, aber etwas anderes oder mehr gemeint ist. Interpretation führt den Leser bis hin an das Gedicht, sie zeigt ihm, wie er lesen könnte. Dann läßt sie ihn los. Im besten der Fälle steht der Leser nun ein wenig weniger hilflos vor dem Gedicht. Lesen kann er nur für sich allein. Es ist ein Hic Rhodos, Springen kann man vormachen. Springen muß jeder selbst. Das Lesen des Gedichts, ganz wie das Schreiben - wenn auch um Intensitätsgrade verschieden -, ist ein sowohl gedanklicher wie emotionaler Vorgang."

"Befreit vom "Zufall der Entstehung" im Augenblick seiner Veröffentlichung, macht sich das Gedicht auf zu den "Zufällen seiner Aneignung": historisch-sozial-persönlich bedingten, in unabsehbarer Folge wechselnd, die sich ihm vorübergehend einverleiben, in jedem Augenblick so relativ wie im ersten. Nur anders. Der Sinn wandert mit, sich dauernd wandelnd. Je nach der konkreten Konstellation steht das Gedicht bald mehr im Licht, bald mehr, oder auch ganz, im Schatten. Vorausgesetzt, es habe die Qualitäten, die es zunächst überhaupt einmal überliefernswert machen. Früher oder später, hinter irgendeiner Biegung, unvorhersehbar aber sicher, gabelt sich der Weg: der eine führt in die Archive, der andere zu den Menschen. Die potentielle Virulenz des Gedichts, das heißt, seine Fähigkeit immer neue Assoziationen anzusaugen, schwer prognostizierbar, wie sie ist, steht im Verhältnis zu dem, was ich seine "Reserve an Ungesagtem" genannt habe, die immer neu, aber immer anders mitgehört wird."

ide 3/1991

zu diesem Text in frei gewählter Form verarbeiten und verwirklichen. Ich stand allen organisatorisch, ermutigend und hilfreich für ihre Ideen und Einfälle zur Verfügung, vermied aber Wertung, Auswahl, Gängelung und jegliches Dreinreden. In kürzester Zeit war das ganze Institut Arbeitsrefugium für die vielfältigen Unternehmungen geworden. Düfteköche beschlagnahmten restlos unsere Kleinküche; im Videoraum schloß sich eine geheimnisvolle Männerrunde ein; aus dem Assistentenzimmer klangen Glockenspieltöne und einzählende Worte 1,2 - 1,2. Ich war in Kürze überflüssig geworden; interessante Arbeitsprozesse hatten begonnen.

Nach längerer Zeit wurde es für mich schwierig, alle rechtzeitig zur vereinbarten Präsentation zusammenzurufen; geme hätten noch viele weitere Ideen ausgearbeitet. Doch die Neugier auf andere Produktionen führte dann alle zusammen: "Die Arbeit mit den unterschiedlichen Medien gestaltete sich äußerst kurzweilig, und alle waren begeistert am Werk; ganz so, als hätte es noch einer Bestätigung des ganzheitlichen Lernens bedurft. Die Ergebnisse der freudigen Arbeit konnten sich in jeder Hinsicht sehen lassen. Es gab annähernd alles Vorstellbare zu bestaunen: ein Geruchsgedicht (passende Geruchskompositionen auf Wattepads bei den entsprechenden Textstellen auf einem Plakat) eine 3-D-Malerei, einen Vortrag in einem hinreißenden Sprechgesang, ein Rouleau, eine Video-Installation und anderes mehr. Eine kurze Besprechung im Anschluß an die Vorführungen gab noch Gelegenheit zur Selbstdarstellung und zur Auseinandersetzung mit Auffassungsunterschieden zum Text."

Christine Wildner, Deutschlehrerin und Lehrerausbildnerin, BG + BRG Wien, Ettenreichgasse 41-43, 1100 Wien

Informatives

Franz Derdak

Die Schulbibliothek als Informationszentrum für den Projektunterricht

I. Einige Vorbemerkungen

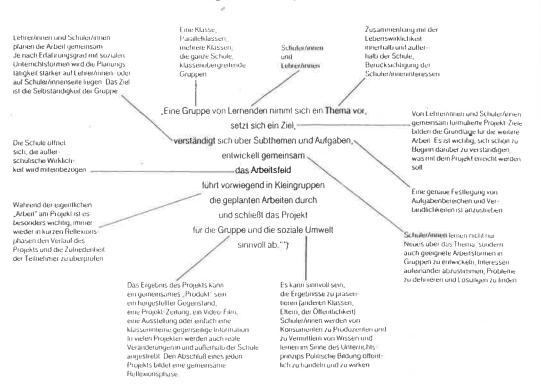
Immer wieder wird in verschiedenen Bereichen des Schulwesens vom "Projektunterricht" oder vom "projektorientierten Unterrichten" gesprochen und geschrieben. Mit recht verschiedenartigen Definitionen wurde und wird versucht, diesen komplexen Begriff zu fassen. Allen diesen Überlegungen dürfte ein Grundgedanke gemeinsam sein: Es geht darum, unsere Schüler – auch im Sinne des klassischen Allgemeinbildungsbegriffes – zu motivieren, möglichst alle Bereiche kennenzulernen, sie zu durchschauen und sie bewältigen zu können.

Und einen wichtigen Weg zu diesem Ziel stellt eben der vielfach geforderte Projektunterricht dar. Zur Unterstützung der LehrerInnen wurde deshalb beim Pädagogischen Institut der Stadt Wien im Februar 1984 ein Projektzentrum als Koordinations- und Servicestelle für APS und AHS eingerichtet; für BHS und BMS wurde ein eigenes eröffnet. Nach dem 1986 erschienenen Buch von G. Jürs u.a. ("Projekte an Hamburger Schulen") wurde folgende Übersicht gestaltet (S. 92):

Aus dieser Graphik läßt sich leicht ablesen, daß die Themenfindung bereits einen integralen Bestandteil des Projektes darstellt, ebenso die Projektkritik (vgl. griech. "krineïn"!).

ide 3/1991

Was heißt eigentlich Projektunterricht?



Vielleicht auch für Ihre Bibliothek empfehlenswert wäre das Buch von Herbert Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 1986; als wichtige Stichworte seien genannt: Situationsbezug und Lebensorientierung, Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Einbeziehung vieler Sinne, soziales Lernen, Interdisziplinarität. Zum letzten Punkt noch ein Hinweis: Für die fünfte bis achte Schulstufe liegt jahrgangsweise jeweils ein Projektbogen mit themenorientierter Zusammenstellung von Lehrplaninhalten aller Gegenstände der Hauptschule und der AHS zur Hilfestellung bei der Planung von Projekten unter Einbeziehung mehrerer Fächer vor; weitere Anregungen sind dem Lehrplan bzw. den Lehrplankommentaren zu entnehmen.

Eine besondere Unterstützung erfährt der Projektunterricht durch den neuen, am 7. September 1990 erschienenen "Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen". Während an einer österreichweiten Lösung noch gearbeitet wird, liegt ein spezieller Erlaß zum Projektunterricht (vom 25. Jänner 1983) leider erst in Wien vor. Verschiedentlich werden LehrerInnenfortbildungsveranstaltungen zum Projektunterricht angeboten; auch der oben genannte "Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen" eröffnet diesbezüglich entsprechende Perspektiven (vgl. dort Punkt 2.3.6).

II. Die Vorbereitung: Materialbeschaffung, Information und Dokumentation

Für alle LehrerInnen und besonders die BibliothekarInnen stellt die Materialsuche und -sammlung wahrlich ein gewichtiges Problem dar. Nicht in allen Bereichen des Schulbibliothekswesens ist eine befriedigende Dotierung gewährleistet. Man wird das Augenmerk auch auf jene Informationsmaterialen richten, die man - nicht immer mühelos - sich gratis beschaffen kann. Eine Vielzahl von offiziellen, offiziösen, aber auch privaten Organisationen und Stellen bietet oft sehr wertvolle, aktuelle und informative Unterrichtsbehelfe an. Da ein Projekt sich - von der Themenfindung beginnend - über einen größeren Zeitraum erstreckt, wäre es sicher auch sehr wichtig, alle erreichbaren Zeitungen und Zeitschriften auszuwerten. Freilich wird es nicht möglich sein, eine derart breites Angebot im Abonnement zu beziehen. Aber von vornherein liegen an manchen Schulen schon Gratisabonnements von Tageszeitungen und Zeitschriften (z. B. "Wissenschaftliche Nachrichten", "1000 und 1 Buch Zeitschrift f
ür Kinder- und Jugendliteratur" – beide hg. vom BMfUKS) vor. Nicht nur im Rahmen der Schulpartnerschaft sollte es auch möglich sein, an den in vielen Firmen, aber auch in manchen Privathaushalten vorhandenen österreichischen wie auch internationalen, deutsch- wie auch fremdsprachigen Zeitungen zu partizipieren. Denn gerade die Informationsvielfalt und -fülle bringt oft erst die entscheidenden Anregungen und gewährt Einblick in den aktuellen Diskussionsstand.

Eine wichtige Voraussetzung darf dabei nicht unerwähnt bleiben: Diese Vielfalt und Fülle muß arbeitsgerecht strukturiert werden, um den Zugriff überhaupt erst sinnvoll ermöglichen zu können. Die Art der Lösung dieses komplexen Problems ist genau zu überdenken, damit die investierte

Mühe auch entsprechende Früchte tragen kann; im folgenden deshalb nur einige Anregungen. Hat man nicht selbst schon ein zufriedenstellend funktionierendes System im Einsatz, werden von einschlägigen Firmen zwei Produktpaletten angeboten. Ohne spezielle Möbel einrichtbar ist das System von aus festem, manchmal beschichtetem Karton hergestellten stapelbaren Laden bzw. Ablagen; hier läßt sich sehr übersichtlich vieles griffbereit ordnen, auch der Preis (Format A4: ca. 30,- bis 50,-öS, Format A3: ca. 60,- bis 75,- öS) bewegt sich in halbwegs erträglichen Bahnen. Bei einer Neueinrichtung bietet sich auch das System von "Hängemappen" resp. "Hängeregistraturen" (je Mappe im Format A4 ca. 10,- öS) an: Am Rand einer zumindest mappentiefen Lade werden links und rechts Schienen befestigt, auf denen zur Übersicht mit Reitern versehene Mappen hängen, die dem thematisch relativ eng gefaßten Ordnungsbegriff entsprechende Materialen aufnehmen. Solche Mappen lassen sich dann der Lade entnehmen und in einer tragbaren Box auch transportieren und z.B. in der Klasse einsetzen oder auch etwa zur Unterrichtsvorbereitung im Unterschied zu den doch sperrigeren Laden leichter mitnehmen. Vielleicht ist aber auch eine Kombination aus beiden Systemen besonders effektiv? Bei kleineren Materialmengen ist sicher ein - allerdings nicht so billiger (ca. 250,- bis 300,- öS) - "Pultordner" (mit alphabetischer oder numerischer Reihung) eine überlegenswerte Lösung. Bereits gesichtetes Material ist in dann nicht so leicht veränderbarer Struktur in einem herkömmlichen Ringordner zu verstauen. Jedenfalls erscheint es nützlich im Interesse aller Beteiligten, dieses komplexe Problem in Zusammenarbeit mit den Schülern anzugehen.

Von der Planung des individuellen schülerischen Arbeitsvorhabens bis zur Erstellung des Arbeitsergebnisses wird man allerdings auf eine nun doch schon in vielen Schulen zugängliche Textverarbeitung kaum verzichten können. So erscheint es als sinnvoll – auch die manchmal etwas großspurig klingenden Managerhandbücher verweisen darauf –, daß jeder Projektteilnehmer am Beginn sein Arbeitsvorhaben auf maximal einer Seite per Textverarbeitung beschreibt und diese Darstellung dann jeweils nach Entwicklungsstand bis zum Abschlußbericht ausweitet. Nur auf diese Weise kann auch ein formal ansprechender Text erstellt werden, ohne die Frustrationstoleranz der Schülerin/des Schülers beim Korrigieren zu sehr zu beanspruchen. Was die Konzentration auf eine Seite betrifft, so kann man nicht nur D. D. Eisenhower ("Was nicht auf einer einzigen Manuskriptseite zusammengefaßt werden kann, ist weder durchdacht noch entscheidungsreif.") folgen, sondern ebenso dem gerade auch für den

94

Projektunterricht empfehlenswerten Buch von K. Blanchard/S. Johnson: Der Minuten Manager. Reinbek: Rowohlt, 1988, wo auf S. 36 dieser Fragenkomplex erörtert wird.

Neben den Printmedien dürfen die elektronischen Medien nicht vernachlässigt werden: der Interessierte wird möglichst viele und vielgestaltige der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur entsprechende Informationsquellen nützen. Approbierte Medien stehen für alle Landesschulen jeweils in den Landesbildstellen gratis zur Entlehnung bereit:

- * Burgenland: 7000 Eisenstadt, Permayerstraße 6
- * Kärnten: 9020 Klagenfurt, Viktringer Ring 7
- * Niederösterreich: 1010 Wien, Salzgries 21
- * Oberösterreich: 4020 Linz, Kärntnerstraße 12
- * Salzburg: 5010 Salzburg, Mozartplatz 8
- * Steiermark: 8010 Graz, Karmeliterplatz 2
- * Tirol: 6010 Innsbruck, Hofburg, Rennweg 1
- * Vorariberg: 6901 Bregenz, Arlbergstraße 15
- * Wien: 1070 Wien, Zieglergasse 49

Für Bundesschulen in ganz Östereich sind approbierte Medien unentgeltlich bei der SHB zu entlehnen:

- * SHB-Medienzentrum: schriftliche Bestellungen mit Dienstsiegel, Kataloge: 1150 Wien, Plunkergasse 3-5; Tel.: 0222/9226160
- * SHB-Medienverleih: Terminreservierungen, Abholung, Versand: 1150 Wien, Schweglerstraße 53; Tel.: 0222/958568
- * SHB-Laden: Verkauf von Medien und OT-Schreib- und Zeichenmaterialien: 1150 Wien, Plunkergasse 3-5; Tel.: 0222/922616-63DW

In Wien besteht ausnahmsweise ein Übereinkommen, das Landes- wie Bundesschulen die unentgeltliche Entlehnung von Medien sowohl bei der SHB wie auch bei der Landesbildstelle ermöglicht. In den übrigen Bundesländern verrechnet die SHB für alle Schulen, die nicht vom Bund erhalten werden, eine Entlehngebühr von öS 50,- pro Videokassette und öS 100,- pro 16mm-Film. Die im oben genannten "Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen" u. a. geforderte Öffnung der Schule (Punkt 2.4) läßt auch die Verwendung außerschulischer Medien interessant und wichtig erscheinen. Selbstverständlich bedarf die Auswahl besonderen Verantwortungsbewußtseins, die gesetzlichen Bedingungen sind genau zu beachten; eine Übersicht dazu vom Kollegen Franz Neufingerl ("Urheberrecht und Unterricht") wurde in der SHB-Zeitschrift von Mai/Juni 1988 abgedruckt. Im folgenden finden Sie eine Auswahl

von Institutionen, bei denen Sie Medien für Unterrichtszwecke gratis entlehnen können:

- o FILM CONTAKT: 1040 Wien, Graf Starhemberg-Gasse 3, Tel. 0222/5055156, 505 98 04; ein 134 Seiten starker Katalog kann angefordert werden.
- o FILM DIENST der Wirtschaftsförderungsinstitute der Handelskammern [WIFI] in jeder Landeshauptstadt und Wien; den 207 Seiten umfassenden Katalog kann man bei jeder dieser Stellen oder bei der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft/Wirtschaftsförderungsinstitut, 1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63, Tel.: 0222/50105-0, bestellen.)
- ÖGB-MEDIENZENTRUM: 1010 Wien, Rathausstraße 21/7; Tel.: 0222/424797, 0222/431227; im September 1990 erschien der neugestaltete 60 Seiten umfassende Katalog.
- o ÖSTERREICHISCHES FILMSERVICE Gesellschaft für audiovisuelle Kommunikation KG: 1040 Wien, Schaumburgergasse 18, Tel.: 0222/5057249; ein 198 Seiten starker Katalog liegt vor.

III. Abenteuer Lesen

Oft besteht auch ein korrespondierendes Verhältnis zwischen verschiedenen Medien. Im speziellen sei hier an die Serie ABENTEUER LESEN mit FORTSETZUNG FOLGT NICHT im TV gedacht. Der Publizitätsvorsprung durch diese außerordentlich erfolgreiche Fernsehserie kann gut beim Anbieten eines Projektes genützt werden. Fast alle der dabei vorgestellten Bücher bieten sich als Ausgangspunkt für Projekte an. Die folgenden stichwortartig zusammengestellten prinzipiellen Anregungen und Leitfragen zur Interpretation der in dieser Serie vorgestellten Texte mögen Ihnen einen gewissen – freilich nicht vollständigen – Überblick über mögliche Einstiege zeigen:

- · Artikulation des Erwartungshorizontes nach Ansehen des Videos
- Aufteilung in Gruppenarbeit Verbalisierung
- Erzählperspektive
- Erzählzeit
- Sprache: Stil, Schichten (Dialekt, Soziolekt), Besonderheiten (z.B. Innerer Monolog)
- · Aufbau: linear, verschränkt, Rückblenden, Wechsel der Erzählposition
- · Sachliche Korrektheit
- · Appellcharakter:

Weckung von Emotionen, Affekten; Provokation, Agitation, Propaganda; rational, erkenntnisvermittelnd, differenzierend, (un-)parteiisch, neutral; belehrend, (un-)sachlich, informativ, überheblich, moralisierend, doktrinär; Zielgruppe, Kongruenz der Stilmittel;

Anliegen des Textes (Thema) vs. "Unterhaltung"

· Menschen- und Gesellschaftsbild explizit oder implizit transportiert anhand der Figuren innerhalb des dargestellten Milieus

erfolgt Konfliktbewältigung, –lösung, –vermeidung

 bestehende Wirklichkeit als unveränderbare Norm, als veränderungswürdig, als veränderbar (wodurch ?)

welche Anregungen dazu gehen vom Text aus (realistisch, phantasiebezogen)

· bestehen (begründete) Identifikationsmöglichkeiten bzw. konträre Positionen mit bzw. zu dargestellten lit. Figuren

· bestehen (begründete) Identifikationsmöglichkeiten bzw. konträre Positionen mit bzw. zu dargestellten Normen, Werten, Verhaltensweisen

- bloße Verunsicherung der Rollensituation vs. Anregung zu selbständiger Rollengestaltung
- angebotene Sachinformationen

Kongruenz der Teilaspekte

 ästhetische Qualitäten: Sprache, Stilmittel, Originalität, Spannung, Eingehen auf Erwartungs- und Wissenshorizont

Zum Buch von G. Pausewang "Die Wolke" ist beispielhaft eine Handreichung samt umfangreicher Dokumentation beim Büchereiservice für Schulen des BMUK, 1040 Wien, Mayerhofgasse 6 (Tel.: 0222/5054910), gratis zu beziehen; die in Photokopien vorliegende Materialiensammlung umfaßt folgende Bereiche:

- 1. Rezensionen
- 2. Physikal. Grundlagen der Radioaktivität
- 3. Radioaktivität in Österreich
- 4. Kernenergie
- 5. Reaktorkatastrophe in Tschernobyl
- 6. Atomwaffen
- 7. Friedenserziehung
- 8. Möglichkeiten und Grenzen von Machbarkeit Wissenschaft und Verantwortung

IV. "Krieg kann überall sein - Frieden auch"

Vielleicht war es bei Ihnen auch so: Wie schwierig war doch die Finanzierung der Anschaffung auch nur einiger neuer Titel für die Schülerbibliothek; die wertvollen Prämienbände des Buchklubs waren manchmal beinahe die einzigen Neuzugänge. In jener Zeit – in einer gar nicht geringen Zahl von österreichischen Schulen ist das die Gegenwart - gab es eben noch nicht die verhältnismäßig günstige budgetäre Situation für den Bücherankauf wie in der Aufbauphase der Zentralen Schulbibliothek - sie kennt andere Probleme. An unserer Schule jedenfalls bedeutete die Übergabe der Friedensbibliothek eine radikale Verbesserung des Bücherangebotes in der Schülerbibliothek. Und die weitsichtige und attraktive Auswahl dieser Titel erweist sich auch heute innerhalb der um ein Vielfaches gewachsenen Bücheranzahl in unserer Schulbibliothek ganz deutlich: Viele dieser Buchtitel zählen zu den signifikant am meisten entliehenen Texten. Dieser fruchtbaren Anregung folgend, wurde freilich dann auch der Bestand in dieser Richtung ausgebaut.

Jede dieser mittlerweile über eintausend [sic!] Friedensbüchereien in Österreich besteht aus ca. 60 Bänden, die – dem Empfänger adäquat – zusammengestellt werden. Einen interessanten Einblick in eine typische Auswahl einer solchen Friedensbibliothek bietet der neulich im Dachs-Verlag als Non-Profit-Unternehmen erschienene Almanach "Krieg kann sein – Frieden auch"; er ist – wie eine Reihe anderer interessanter Bücher zum Thema Frieden – auch bei der ARGE BÜCHER FÜR DEN FRIEDEN, 1010 Wien, Ballgasse 2, zu beziehen. Nicht nur auf interessante und begünstigte Bücherangebote macht die vielleicht schon manchem von Ihnen bekannte Zeitschrift der ARGE "DAS GUTE – Mappe der Menschlichkeit" aufmerksam; immer wieder wird durch Hinweise auf friedensfördernde Aktivitäten solidarisches Handeln angeregt. Freilich ist das alles nur mit Hilfe kleiner und größerer Sponsoren und Spender möglich.

V. Projekt Fachbereichsarbeit

Wohl eine besondere Art von Projekt stellt die Fachbereichsarbeit dar. Jede/r Schüler/in, der/die sich dafür entscheidet, wird zweifellos die Erfahrungen früherer Projektmitarbeit dabei sehr erfolgreich einbringen können. Der neue Oberstufenlehrplan sieht bekanntlich für das Ende des Schuljahres 1992/93 eine wesentlich veränderte Matura vor. Neben den bei allen Varianten geplanten Kern- und Spezialfragen besteht für die Studierenden das Angebot, sich am Beginn der 8. Klasse/12. Schulstufe für eine Fachbereichsarbeit als Vorprüfung zu entscheiden – das ist "Variante 1" in der Broschüre "Maturareform konkret" des Schulservice im BMUK, 1014 Wien, Minoritenpl. 5; Tel. zum Ortstarif: (0660)220. Sicherlich aber nicht nur dafür, sondern vor allem auch um dem allgemeinen Bildungsauftrag der AHS als Vorbereitung auf ein Hochschulstudium gerecht zu werden, gilt es, die Schüler/-innen entsprechend auszubilden. Ab der 7. Klasse/11. Schulstufe – erstmals im Regelschulwesen somit im

98

Schuljahr 1991/92 – besteht die gesetzliche Möglichkeit, eine Unverbindliche Übung "Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens" (2 Wochenstunden) durchzuführen. Speziell für diese Lehrveranstaltung, für die Vorbereitung der Fachbereichsarbeit und der Spezialfragen, für den fortgeschrittenen Projektunterricht, aber auch zur Unterstützung der Studierfähigkeit im allgemeinen sind die folgenden Hinweise für Ihre Unterrichtsgestaltung gedacht. Die anschließend angeführten Bücher und Broschüren – z.T. gelegentlich schon in der Unterstufe sinnvoll einsetzbar – seien besonders auch für Ihre Schulbibliothek empfohlen.

1. ELEMENTARE LITERATUR:

ide 3/1991

- 1.1 LEITNER, Leo; BENEDIKT, Erich (Hrsg.): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Vollständige, mit Anmerkungen und Ergänzungen versehene Ausgabe. 3 Lehrpläne der Oberstufe. (Stand: 1. August 1989). Wien: ÖBV / Jugend und Volk, 1989.
- 1.1.1 BGBl 26.Stück, ausgegeben am 7. Feber 1989, Nr. 63:Lehrplan der Unverb. Übung "Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens".
- 1.2 PETERSSEN, Wilhelm H.: Wissenschaftliche(s) Arbeiten. Eine Einführung für Schüler und Studenten. 2., erw. u. verb. Aufl. München: Ehrenwirth, 1988. [Sehr gehaltvoll und übersichtlich, gerade auch für Lehrende zur Unterrichtsvorbereitung besonders empfehlenswert.]
- 1.3 RÜCKRIEM, Georg; STARY, Joachim; FRANCK, Norbert: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens (UTB # 724). 4. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh, 1987. [Sehr gehaltvoll und übersichtlich.]
- 1.4 THEISEN, Manuel R.: Wissenschaftliches Arbeiten. Technik Methodik Form. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl. München: Vahlen, 1986. [Berücksichtigt besonders wirtschaftliche Themenstellungen; enthält auf S. 191f K. Tucholskys "Ratschläge für einen schlechten Redner" nachempfundene amüsante "Ratschläge für einen schlechten wissenschaftlichen Arbeiter"; bemerkenswert auch wegen der bewußt vorbildlichen Präsentation des Textes als ipraktisches Beispiel einer wissenschaftlichen Arbeit (s. S. 1).]
- STANDOP, Ewald: Die Form der wissenschaftlichen Arbeit (UTB 272).
 12., durchges. u. verb. Aufl. Wiesbaden: Quelle & Meyer, 1988. [Sehr detailreich, besonders formbewußt.]
- 1.6 POENICKE, Klaus: Duden. Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion (DT # 21). 2., neu bearb. Aufl. – Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1988. [Etwas einfacher als die oben angeführten Werke.]
- 1.7 POENICKE, Klaus: Duden. Die schriftliche Arbeit. Materialsammlung und Manuskriptgestaltung für Fach-, Seminar- und Abschlußarbeiten an Schule und Universität. Mit vielen Beispielen. – Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1985. [Recht kurz und einfach.]

99

- 1.8 ROTHMANN, Kurt: Anleitung zur Abfassung literaturwissenschaftlicher Arbeiten (Reclams UB # 9504). Stuttgart: Reclam jun., 1974. [Preiswert.]
- 1.9 ECO, Umberto: Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt (UTB # 1512). Heidelberg: C. F. Müller, 1988. [Eher belletristisch interessant.]
- 1.10 ÖNORM A 2725 (1.1.1982): Regeln für das Ordnen von Schriftzeichenfolgen (ABC-Regeln). [Alle ÖNORM-Blätter können in den großen Bibliotheken (siehe 2.1) eingesehen werden, es besteht aber Kopierverbot. Der Einzelbezugspreis im Österreichischen Normungsinstitut (1021 Wien, Leopoldgasse 4, Postfach 130, Tel. 0222/335519) ist relativ hoch, der Mengenrabatt aber beträchtlich.]
- 1.11 ÖNORM A 2721 (1.8.1976): Gliederungsnummern in Texten.
- 1.12 ÖNORM A 2658, Teil 1 (1.3.1989): Zitierregeln; Zitat; Grundsätze. [Sehr wichtig.]
- 1.13 ÖNORM A 2658, Teil 2 (in Vorb.): Zitierregeln; Kurzzitat.
- 1.14 ÖNORM A 2659, Teil 1 (1.4.1989): Länder-, Sprachen- und Währungszeichen.
- 1.15 ÖNORM A 2651 (1.3.1984): Internationale Standardbuchnummer (ISBN), [Interesssant.]
- 1.16 ÖNORM A 2652 (1.4.1978): Internationales Standardnummernsystem für fortlaufende Sammelwerke (ISSN). [Interessant.]

2. BEGRIFF "WISSENSCHAFT":

Gerade in den letzten Jahren werden viele Aspekte der Wissenschaften auch in der breiteren Öffentlichkeit diskutiert: 'Wissenschaft: Fortschritt oder Untergang', 'Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis', 'feministische Wissenschaftskritik', 'rationale versus nichtrationale Denkformen', 'Chaos-Theorie' seien nur als einige Beispiele genannt. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen – vielleicht in Projektform – scheint angebracht. Vielleicht bietet eine Exkursion zu einem der dzt. bestehenden Wissenschaftsläden (in Linz, Graz und Innsbruck) einen anregenden Einstieg.

- 2.1 ALFVEN, Hannes: Wissenschaft Fortschritt oder Untergang? S. 179-186. In: GRIESMAYER, Norbert (Hrsg.); u.a.: Impulse. Ein Lesebuch für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und Oberstufenrealgymnasien. 4. Band für die 8. Klasse. Wien: ÖBV, 1981. [Ein einfacher Einstieg.]
- 2.2 WEISS, Walter: Wissenschaft als Widersprüchliches. Chaos oder Kosmos? In: Wissenschaftliche Nachrichten # Jg.1990, Jänner, S. 5-6. [Diese Zeitschrift des BMUK bringt immer wieder bemerkenswerte Beiträge bes. auch zu naturwissenschaftlichen Themen.]

- 2.3 Abschnitte "Wissenschaft" in den Lehrbüchern für den Philosophischen Einführungsunterricht siehe dazu die Übersicht in der Schulbuchliste der Schulbuchaktion.
- 2.4 STÖRIG, Hans Joachim: Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft in zwei Bänden (Fischer-Taschenbuch # 6398, 6399). – Frankfurt a.M.: Fischer, 1982. [Sehr informative Geschichte der Natur- und Geisteswissenschaften.]
- 2.6 BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas; PLESSNER, Helmut (Einl.): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie (Conditio Humana). 3. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer, 1970. [Auch als Taschenbuch erhältlich.]
- 2.7 FOUCAULT, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft # 96). 7. Aufl. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988.
- 2.8 GLEICK, James: Chaos die Ordnung des Universums. München: Droemer Knaur, 1988. [Auch als Taschenbuch erhältlich.]
- 2.9 EISENHARDT, Peter; KURTH, Dan; STIEHL, Horst: Du steigst nie zweimal in denselben Fluß. Die Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis. – Reinbek b. H.: Rowohlt, 1988.
- 2.10 PIETSCHMANN, Herbert: Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters.
 Wien: Zsolnay, 1980. [Auch als Ullstein Taschenbuch: Nr. 34148.]
- 2.11 GUHA, Anton-Andreas; PAPCKE, Sven (Hrsg.): Entfesselte Forschung. Die Folgen einer Wissenschaft ohne Ethik. (Fischer Taschenbuch # 3871). – Frankfurt a. M.: Fischer, 1988.
- 2.12 LIST, Elisabeth: Die Wissenschaft der V\u00e4ter die Wissenschaft der S\u00f6hne. \u00dcberlegungen zu einer feministischen Wissenschaftskritik. In: Mitteilungen des Instituts f\u00fcr Wissenschaft und Kunst # Jg.38.1983, S. 62 68.
- 2.13 CZESCHLIK, Dieter (Hrsg.): Irrtümer in der Wissenschaft. Berlin u. a.: Springer, 1987. [Vortragsfolge im Rahmen ihres 'studium generale' der Philipps-Universität Marburg im WS 1985/86.]
- 2.14 DUERR, Hans Peter: Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1984. [Auch als Taschenbuch erhältlich. Empfehlenswert für engagierte Leser/- innen.]
- 2.15 DUERR, Hans Peter (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Band I IV. (Taschenbücher Syndikat, EVA # 56 59). Frankfurt a. M.: Syndikat, 1985.

INFORMATIONSBESCHAFFUNG:

- ROSSIPAUL, Rainer; DITTMAR, Jens (Red.): Bücher zum Thema Lexika & Nachschlagewerke. – München: Rossipaul, 1989.
- 3.2 ROSSIPAUL, Rainer; DITTMAR, Jens (Red.): Wörterbücher international. Gesamtkatalog der Wörterbücher aller Fachgebiete. 88/89. – München: Rossipaul, 1988.

- ROSSIPAUL, Rainer, SCHMITT, Michael (Red.): Bücher zum Thema Kultur & Geschichte. – München: Rossipaul, 1989.
- 3.4 DITTMAR, Jens (Hrsg.): Psychologie-Almanach 89/90. Von den Anfängen der Psychologie zur modernen Psychotherapie. Mit umfassendem Verzeichnis der Literatur. – München: Rossipaul, 1989.
- [3.1 bis 3.4 bieten sehr gute Orientierungsmöglichkeiten; sie sind in guten Buchhandlungen gratis jeweils in der aktuellsten Ausgabe erhältlich.]
- 3.5 Grundlegende Fachliteratur: s. Schriften: Studien- und Berufsinformation (2.4).
- 3.6 Wissenschaftliche Bibliotheken: s. 2.1, S.379-385.
- 3.7 In der Universitätsbibliothek Wien liegen sehr interessant gestaltete Informationsblätter zu folgenden Themen auf: Orientierungsplan/Katalogsaal/Entlehnung/Sachkataloge/Signatur und Bestellschein: alter u. neuer Kat./Großer Lesesaal/Zeitschriftenbenützung/Lehrbuchsammlung/Benützungsbeschränkungen/Informationsvermittlungsstelle für maschinelle Literatursuche: IVS. Sie sind (in begrenzter Anzahl) dort gratis zu bekommen.
- 3.8 Hinweise zur Arbeit in der Bibliothek: siehe besonders 1.2 (diverse Stellen) und 1.3 (Abb. 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17). Eine elementare Einführung bietet die Handreichung "Kennst du deine Bücherei?", die gratis beim BÜCHEREISER-VICE FÜR SCHULEN (1040 Wien, Mayerhofg. 6, Tel.: 0222/5054910) zu beziehen ist.
- 3.9 Diverse Fachbuchprospekte. Es dürfte ratsam sein, besonders bei der komplexen Frage der Themenstellung für die Fachbereichsarbeit oder die Spezialfragen resp. die Schwertpunktfragen über die aktuelle Publikationssituation des eigenen Faches ausreichend informiert zu sein.

4. ZUR ARBEITSTECHNIK:

- 4.0 Ratschläge für einen schlechten wissenschaftlichen Arbeiter (1.4, S. 191-193).
- 4.1 GUTTMANN, Giselher: Wir lernen lernen. Wien: Schulservice, MfUKS, 1987. [Elemetare Einführung, in beschränkter Anzahl beim SCHULSERVICE DES BMUK (zum Ortstarif:0660/220) gratis erhältlich. Detaillierter geht G. Guttmann im empfehlenswerten Buch "Lemen. Die wunderbare Fähigkeit, geistige und körperliche Funktionen verändern zu können." (Wien: hpt, 1990) auf den Fragenkomplex ein.]
- 4.2 SIEDER, Martha; MELZER, Wilhelm (Red.): Schulstreß muß nicht sein! Was Eltern, Lehrer und Schüler dagegen tun können. Wien: Schulservice, BMfUKS, 1987. [Elementar.]
- 4.3 KERN, H. P.; BANNER, G.; KANITSCHAR, H.: Leichter lernen. Hefte für Schulpartner, Band 1. St. Pölten: VNS, 1987. [Elementar.]

4.4 ROSSIPAUL, Rainer; DITTMAR, Jens (Red.): Bücher zum Thema Lernhilfen für Schule und Erwachsnenenbildung. - München: Rossipaul, 1988. [Bietet sehr gute Orientierungsmöglichkeit.1

ROSSIPAUL, Rainer; SCHMITT, Michael (Red.): Bücher zum Thema Spra-4.5 chen lernen. Das Wichtigste zum Lernen, Üben und Nachschlagen. - München: Rossipaul, 1989. [Bietet sehr gute Orientierungsmöglichkeit.]

siehe Bücher 1.2 bis 1.9.

4.6 4.7 BAUER, Gerhard; GRUBICH, Edgar: Das Lesetraining für die Neue Hauptschule. - Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend, o.J. [Elementar, sehr empfehlenswert; für Buchklub-Schulen gratis zu beziehen beim Österr. Buchklub d. J., 1041 Wien, Mayerhofgasse 6.]

OTT, Ernst: Der Lese-Freund. Schneller lesen, mehr behalten, besser lemen. - München: Lentz / F. A. Herbig, 1989. [Elementar ab 9 Jahren.]

4.9 ZIELKE, Wolfgang: Schneller lesen - intensiver lesen - besser behalten (mvg-Paperback # 292). 3. Aufl. - Landsberg a.L.: mvg, 1988. [Besonders empfehlenswert, da in den Lesetrainingstexten gleichzeitig die Theorie mitgeliefert wird. Wertvoll ist die Übersicht auf den S. 124f: "Die erste Information." über elementare Beurteilungskriterien von Büchern.]

4.10 Sehr einsichtig ist die "PQ4R-Methode" für die Bearbeitung von Fachbüchern:

1: Vorausschau / Überblick (Preview)

2: Fragen (Questions)

3: Lesen (Read)

4: Nachdenken (Reflect)

5: Wiedergabe (Recite)

6: Rückblick (Review)

Aus: METZIG, W.; SCHUSTER, M.: Lemen zu lernen. Anwendung, Begründung und Bewertung von Lernstrategien. – Berlin u. a.: Springer, 1982.

OTT, Ernst: Optimales Lesen. Schneller lesen - mehr behalten. Ein 25-Ta-4.11 ge-Programm. - Stuttgart: DVA, 1970. [Fast ein Standardwerk.]

WERNECK, Tom; ULLMANN, Frank: Dynamisches Lesen (Heyne Kom-4.12 paktwissen # 118). 2. Aufl. - München: Heyne, 1986. [Ansprechende Textauswahl.]

Für Bundesbedienstete besteht die Möglichkeit zur Teilnahme an einem 4.13 Schnellesetrainingsseminar in der Verwaltungsakademie des Bundes in 1140 Wien, Mauerbachstraße 43 (Tel.: 0222/971501). Die Anmeldung erfolgt über den Dienstweg.

SPITZER-NUNNER, Eva: Augentraining. Besser sehen kann man lemen 4.14 (ETB # 20233). 2. Aufl. - Düsseldorf: Econ, 1988.

[Empfehlenswerte Ratschläge nicht zur Gesundung, sondern zum Erhalt der Leistungsfähigkeit der Augen - nützlich für Schüler/innen und Lehrer/-innen.]

103

5. TEXTERSTELLUNG:

- 5.1 Wie bei allen schriftlichen Arbeiten dürfte nur mit Hilfe einer Textverarbeitung (den Bundesschulen steht dzt. der "Textmaker 3.05" zur Verfügung) eine für Professor/-in wie Schüler/-in einigermaßen zufriedenstellende Arbeitsweise gegeben sein: allein die relativ arbeitsökonomische kontinuierliche Betreuung des Textes ist sonst wohl kaum durchführbar. Hilfreich ist es, das wohl auf den Disketten 6 und 7 vorhandene, aber wegen der notwendigen Neuformatierung nur sehr mühsam auszudruckende Handbuch fertig bei folgender Adresse preiswert zu bestellen: Fa. Otto Rödlinger, 1060 Wien, Aegidigasse 5, Tel.:(0222) 5971435. Trotz vorhandener Rechtschreibüberprüfung beim "Textmaker", über deren Beschränktheit kein Zweifel bestehen kann, ist auf das DUDEN-UNIVERSALWÖRTERBUCH (2. Aufl.) nicht zu verzichten.
- 5.2 Ein grundlegendes Aufbauprinzip stellt die sog. Fünfsatztechnik dar; siehe dazu: SÖLLINGER, Peter; SÖLLINGER LETZBOR, Rotraud: Erlebte Sprache 6. Ein Lehrbuch für die 6 Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: hpt /Manz. [Schulbuch-Nr.: 457]
- 5.3 Grundlegendes über Argumentationslehre erfährt man in: SCHLÜTER, Hermann: Grundkurs der Rhetorik. (dtv # 4149). München: dtv, 1974.
- 5.4 REINERS, Ludwig: Stilfibel. Der sichere Weg zum gute Deutsch. München: C. H. Beck, 1951. [Ein Klassiker.]
- 5.5 RAITH, Werner: Gut schreiben. Ein Leitfaden. Frankfurt u.a.: Campus, 1988. [Durchaus amtisant animierend.]
- 5.6 ÖNORM A 1080 (1.10.1981): Richtlinien für Maschinschreiben.
- 5.7 PROKSCH-STEINHAUSER, Johanna: 10-Finger-Blindschreib-System perfekt nach nur 10 Lektionen. Für Anfänger und geeignet zum Umlernen vom Tippen auf das 10-Finger-Tastschreiben. Wien: Jugend und Volk. [Schulbuch-Nr.: 1169]
- 5.8 PITSCH, Dieter: Maschinschreiben. Tipp dich fit! Mit Griffübungen für die Tastatur nach ÖNORM A 2551 (1980). – Wien: Pitsch, ca. 1982.
- 5.9 ÖNORM A 2630, Teil 1: Anordnung von Bildschirmarbeitsplätzen. [Zur Ergänzung der schulischen Computerausrüstung empfiehlt sich bei längerer Arbeitszeit ein Bildschirmfilter z. B. bei der Firma Europapier (Graz, Linz, Salzburg, Wien) beziehbar.]
- 5.10 E. Standop (1.5) zeigt auf den S. 152ff Textstellen in verschiedener Schriftgestaltung. Auch der in den Schulen vorhandene Drucker verfügt über verschiedene Schriftarten, sodaß auch auf ein formal anspruchsvolles Erscheinungsbild einer schriftlichen Arbeit Wert gelegt werden kann. Prinzipiell gilt, daß serifenlose Schriftarten eher für kurze Textteile wie Überschriften zu empfehlen sind, während Schriftarten mit Serifen (z. B. Times) durch diese "Stützen" eine leichteres Lesen begünstigende Leitlinie bilden.

VI. Speziell für Sie

Möge die zusätzliche Belastung für Sie durch Tips aus den folgenden Büchern minimiert werden:

- BLANCHARD, Kenneth/ JOHNSON, Spencer: Der Minuten-Manager. Reinbek: Rowohlt 1983
- BLANCHARD, Kenneth/ONCKEN, William, Jr./BURROWS, Hal: Der Minuten-Manager und der Klammer-Affe. Wie man lernt, sich nicht allzuviel aufzuhalsen. Reinbek: Rowohlt 1990
- SEIWERT, Lothar J.: Mehr Zeit für das Wesentliche. So bestimmen Sie Ihre Erfolge selbst. Durch konsequente Zeitplanung und effektive Arbeitsmethodik. 10., aktualisierte Aufl. Landsberg a.L.: moderne industrie 1989

Daraus zum Abschluß 10 Goldene Zeitgewinn-Tips:

- 1. Arbeitsblöcke bilden!
- 2. Gezielt abschirmen (Stille Stunden!)
- 3. Zeitlimits setzen!
- 4. Prioritäten zugrunde legen!
- 5. Nur das wirklich Wesentliche tun!
- 6. Delegation voll ausnutzen!
- 7. Größere Aufgaben portionieren!
- 8. Termine mit sich selbst vereinbaren!
- 9. Schwerpunktaufgaben früh erledigen!
- 10. Leistungshochs gezielt einbeziehen!

Franz Derdak ist AHS-Lehrer und Schulbibliothekar in Wien. Daneben ist er Mitarbeiter der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur des BMUK und betreut die Rubrik für Schulbibliotheken in der Zeitschrift des BMUK "1000 & 1 Buch". Adresse: BG XIII Wien, Fichtnergasse 15, 1130 Wien

Kulturprojekte - Bibliographische Hinweise

Über die Anmerkungen von Franz Derdak hinaus soll diese Bibliographie Hilfestellungen für den Unterricht bieten. Das sehr diffuse Thema zwingt zur Auswahl nach wenigen, praktischen Gesichtspunkten. Der Aufnahme auch älterer Literatur liegen zwei Annahmen zugrunde: Lehrkräfte sind an guten, praxisnahen Darstellungen interessiert, auch wenn diese nicht ganz neu sind; der Vergleich in der Schwerpunktsetzung von Aufsätzen der 70er und der 80er Jahre ermöglicht auch, Traditionslinien und neue Fragestellungen zu erkennen.

1. Themenhefte von Zeitschriften zum Thema Kultur-Projekte

Arbeiten + lernen. 33, 1984, S. 7-10

betrifft: erziehung - Redaktion (Hrsg.). Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule? Weinheim und Basel 1976

Forum schule heute. Pädagogische Zeitschrift für die Grund-, Mittel- und Oberschule in Südtirol: Nr. 3, 1989 (Kreativität)

Nr. 2, 1991 (Lebensraum Schule)

Kulturell. Zeitschrift des Österreichischen Kulturservice für Kunst und Schule. Wipplingerstraße 20, 1010 Wien

Kulturell-EXTRA. 8a, Juni 1991 (Diese Nummer wurde von SchülerInnen aus ganz Österreich gemeinsam mit JournalistInnen professionell gestaltet.)

LehrerJournal. 10, 1984

päd-extra. 3, 1985

ProFan. Zeitung für Projekt-Fans. Hrsg. vom Projektzentrum des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien. Burggasse 14-16, 1070 Wien

Schulbibliothek aktuell. 2, 1984

Westermanns Pädagogische Beiträge.

Heft 5, 1987: Handlungsorientierter Unterricht

Heft 6, 1984: Projekte - Bildungsreform von unten?

Heft 7, 1982: Projekte nach den Sommerferien

2. Gesetzliche Grundlagen bzw. Materialien des BMUKS

"Grundsatzerlaß zur ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen." In: Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport – Wissenschaft und Forschung. 11. Stück. 134. Wien, am 11. November 1990

Ideen – die Schule machen. Katalog zum Projektwettbewerb an Österreichs Schulen im Sommersemester 1990 unter dem Motto "Denken, Organisieren, Gestalten". Hrsg. der Abteilung für Bildungsplanung und Schulentwicklung des BMUKS. Wien 1990

3. Literatur zum Thema Kultur

Baache, Dieter: Jugend und Subkultur. München 1972

Brackert, Helmut/Werfelmeyer, Fritz (Hrsg.): Naturplan und Verfallskritik. Zu Begriff und Geschichte der Kultur. Frankfurt/M. 1984

Clarke, John u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/M. 1979

Fischer Ernst: Von der Notwendigkeit der Kunst. Frankfurt/M. 1985² (Sendler)

Greverus, Ina Maria: Kultur und Alltagswelt. München 1978

Hanke, H./Mühlberg Dietrich: Bestimmungen des Kulturbegriffs. In: Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlichen Forschung (Berlin-DDR), 2, 1978, S. 3-10

Hoffmann Hilmar: Kultur für alle. Frankfurt/M. 1981

ders.: Kultur für morgen. Frankfurt/M. 1985

Kinder- und Jugendkultur: Hrsg. von Wolfgang Zacharias, Norbert Sievers, Peter Raske, Hans Mayrhofer. Redaktionelle Bearbeitung: Klaus Kussauer. Kulturpolitische Gesellschaft. Dokumentation Nr. 27. Hagen 1986

Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. Hrsg. v. Helmut Brackert, Fritz Wefelmeyer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990 (= edition suhrkamp. Neue Folge, Bd. 587)

Wenk Silke: Zur gesellschaftlichen Funktion der Kunst. Köln 1982

4. Kreativer Literaturunterricht

Eggert, Hartmut/Rutschky, Michael: Literarisches Rollenspiel in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer 1978

Meckling, Ingeborg: Fragespiele mit Literatur. Übungen im produktiven Umgang mit Texten. Frankfurt/M.: Diesterweg 1985

Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart:

Metzler Verlag 1978

Menzel Wolfgang: Werkstatt-Lyrik, Lyrik-Werkstatt. Hinweise für den Lehrer zum Arbeitsheft für das 4.-6. Schuljahr. In: Praxis-Deutsch, Sonderheft 1981, S. 39-60

Pielow, Winfried/Sanner Rolf (Hrsg.): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett Verlag 1973

Schmieder, Doris/Rückert, Gerhard: Kreativer Umgang mit konkreter Poesie, Spielen und Lernen mit konkreten Texten. Ein Erfahrungsbericht mit Unterrichtsbeispielen und zahleichen Schülerbeiträgen. Freiburg-Basel-Wien: Herder 1977

Spinner Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 18 (1987), H. 98, S. 601-611

5. Literatur zum Projektunterricht

5.1. Handbücher, Standardwerke

Bastian, J./Gudjohns, H. (Hrsg.): Das Projektbuch. Hamburg 1986

Bossing, N.L.: Die Projektmethode. In: Kaiser A./Kaiser, F.J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977

Boutemard, B.S. de: Projektarbeit - Methodik des Erfahrungslemens. In: Kaiser, A./Kaiser, F.J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977

Das AOL-Projektbuch. Hrsg. von der Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL). Bearbeitet von Manfred Huth, Andreas Lindemeier und Frohmut Menze. 250 Projekte und Ideen für eine lebendige Schule. (Handbuch zum Schulalltag, 3). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1986

Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim-Basel 1982

Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim-Basel 1986.

Rudolf A./Warwitz, S.: Projektunterricht. Schorndorf 1976

Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981 Schweingruber Robert: Das Projekt in der Schule. Ein unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch für Lehrer. Bern: Velag Paul Haupt 1984

Stach, R. (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht - Theorie und Praxis. Kastellaun 1978

Struck, P.: Projektunterricht. Stuttgart 1980

5.2. Die Projektmethode

Duncker, Ludwig/Götz, Bernd: Projekte - Bonbons für die Schüler? In: päd-extra, 3, 1985, S. 34-39

dies.: Was heißt "an Schülerinteressen anknüpfen"? Zur Problematik des Einstiegs in Projekte. In: Grundschule, 11, 1986, S. 46-50

Filsinger, D.: Projektarbeit konkret oder wie mache ich ein Projekt. In: Nicht schweigen - handeln. Handbuch zur Aktion der KJG, Düsseldorf, 1977, S. 57-136

Fischler, H.: Die Projektmethode im historischen und konzeptionellen Zusammenhang. In: Bildung und Erziehung, 1984, S. 3-28

ders.: Was ist die Projektmethode? Eine kurze Einführung in Geschichte, Begriff und Unterrichtspraxis. In: Die Realschule, 8, 1984, S. 328-332

Gudjohns, Herbert: Was ist Projektunterricht? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1984, S. 260-266

ders.: Handlungsorientiert Lehren und Lemen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn 1986

Kaiser A./Kaiser F.J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977

Kaiser, F.J./Schneidewind, K.: Grundlegende Prinzipien projektorientierten Unterrichts. Basisartikel. In: Arbeiten + lernen, 33, 1984, S. 7-10

Kost, F.: Die Projekt(-ions)methode. Zur Geschichte und Kritik des didaktischen Projektbegriffs. In: Bildung und Erziehung, 1984, S. 29-36

Otto, G.: Das Projekt - Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lem-Form. In: Kaiser, A./Kaiser, F.J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977

Projektunterricht. Wie macht man das? Eine Broschüre der Aktion Kritischer SchülerInnen. Trotzdem Gmbh.

Schirlbauer, A.: Einige skeptische Anmerkungen zum Konzept des Projektunterrichts. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1986, S. 252-266

5.3. Projekte im Deutschunterricht

Ingenthal, W.: Projektarbeit im Deutschunterricht. München 1974

Nündel, E.: Das Projekt und der Deutschunterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1974, S. 643-649

Schlotthaus, W.: Projektorientierter Deutschunterricht - ein Vorschlag für die Orientierungsstufe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1973, S. 77 ff.

Tymister, H.J. (Hrsg.): Projektorientierter Deutschunterricht. Düsseldorf 1975

5.4. Veränderungsperspektiven durch Projekte?

Duncker, Ludwig/Götz, Bernd: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Begründungen. Erfahrungen Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen. Langenau-Ulm: Armin Haas Verlag 1988

Geist, M./Jungblut G./Philipp E.: Projektlernen - eine Zauberformel? Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Schule - Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Die Deutsche Schule, 1986, S. 306-315

 $Groth,\ K.:$ Kann Projektlemen die Schule verändern? Ein Projektbericht. In: Sportunterricht, 7, 1986, S. 259-264

Krauth, G.: Leben, Arbeit und Projekt. Eine konzeptionsgeschichtliche und vergleichende Studie über die gesellschaftliche, pädagogische und didaktische Bedeutung der Projektidee in reformpädagogischen Bewegungen. Bern 1985

Stubenrauch, H.: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems. In: betrifft:erziehung-Redaktion (Hrsg.), 1976

5.5. Projekt-"Werkzeuge"

Berner Schulpraxis. Bern: Eicher Verlag [In diesem Buch findet sich ein Abschnitt über "Das Projekt in der Schule" mit projektbezogenen Übungen.]

Hofmann, E.: Projektvormittag in einer Schulbibliothek. In: Schulbibliothek aktuell, 2, 1985, S. 59-67

Kath, F.M.: Die Realisierungsphase beim "Arbeiten mit Projekten". In: Techno-Didact, 2, 1986, S. 81-93

Petermann, H.: Was macht die Schulmediathek für den Projektunterricht interessant? In: Schulbibliothek aktuell, 2, 1984, S. 82-94

6. Anzusprechende Institutionen

Interkulturelles Zentrum. Maria Theresienstr. 9/6, 1090 Wien

Museumspädagogischer Dienst. Stallburg. Reitschulgasse 2, 1010 Wien

ÖED - Österreichischer Entwicklungsdienst. Türkenstraße 3/3, 1090 Wien

 $\ddot{O}IE$ - $\ddot{O}sterre$ ichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik. Tuchlauben 8, 1010 Wien

Österreichischer Kultur Service. Wipplingerstraße 20, 1010 Wien

Projektzentrum des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien. Burggasse 14-16, 1070 Wien

Außer der Reihe

Ernst Seibert

Die Macht der Themen und die Ohnmacht der Motive

Bemerkungen zur Metamorphose der Kinderliteratur.

1. Ansätze zu einer Charakterisierung der Kinderliteratur

Seit einigen Jahren ist in der Standortbestimmung von Kinderliteratur eine verhängnisvolle Etikettisierung in Gebrauch; es ist immer wieder die Rede vom "Ghetto der Kinderliteratur". Das Wort ist aussagekräftig und geradezu kämpferisch und sicher auch geeignet, auf die marginale Situation der Kinderliteratur im allgemeinen Literaturbetrieb aufmerksam zu machen; es war mit der Bezeichnung "Ghetto" wohl auch die Absicht verbunden, die Kinderliteratur aus ihrer Isolation gegenüber dem allgemeinen Literaturbetrieb zu befreien. Klaus Doderer kreierte den Begriff, vermutlich in Anlehnung an Wolgasts "Das Elend unserer Jugendliteratur" aus dem Jahr 1896.¹⁾

Das "Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung" in Wien bedauert im Vorwort zur Broschüre anläßlich des Symposions zu seinem 20-jährigen Bestehen diesen Begriff, stellt aber das Symposion unter einen Titel, der eben auch nicht hoffnungsvoll ist: "Literatur zweiter Kategorie?" heißt es nun 1986. Der Titel ist zwar als rhetorische Frage gemeint, aber dennoch auch eher geeignet, die von ihm selbst beklagte Abgeschlossenheit der Kinderliteratur festzuschreiben als aufzulösen. Auch in der Vorbemerkung zur jüngst erschienenen Bibliographie aus dem Institut heißt es im ersten Satz hoffnungsvoll: "Die Auffassung, daß Kinder- und Jugendliteratur nicht 'Literatur zweiter Kategorie' ist", habe sich im öffentlichen Bewußtsein allmählich durchgesetzt. Diese Hoffnung erscheint nicht unbedingt begründet, und die Propagierung derartiger Titel von "Elend" über "Ghetto" zur "Zweiten Kategorie" sind dieser Durchsetzung nicht unbedingt förderlich. Es erhebt sich aber auch die Frage, ob die Durchsetzung dieses Literaturzwei-

ges, der in einer Verzahnung von Institutionen und Verlagen gewinnträchtig forciert wird, tatsächlich so in Bausch und Bogen zu begrüßen ist.

Paradoxerweise wiederholen sich die Anstrengungen, die Eigenart von Kinderliteratur generell zu umreißen, indem man sie eigentlich negativ bestimmt, offenbar in der Hoffnung, daß daraus in einem dialektischen Prozeß eine positive Bestimmung von selbst erwächst. Auch frühere Versuche, die Eigenart von Kinderliteratur zu umschreiben, erscheinen für die Emanzipation der Kinderliteratur, die damit ja eigentlich immer bezweckt werden soll, eher problematisch.

Richard Bamberger definierte in einem Vortrag 1969 den Begriff "Überwindung des 'cultural lag'" als einen Haupttrend der Jugendliteratur; in Vorträgen zur Kinder- und Jugendliteratur ist es seither zu einem stets aufs neue einleitend zitierten Topos geworden, darauf hinzuweisen, daß es kaum ein Thema gäbe, das in dieser Literatursparte nicht behandelt würde, vom Drogen-Problem bis zur Kindesmißhandlung von der Vergangenheitsbewältigung bis zur Dritten Welt. Bamberger formulierte schon damals: "Da ist einmal die so oft zitierte Bewältigung der Vergangenheit (warum gerade der Jugend diese Aufgabe gestellt wird, während sich die Erwachsenen davor drücken, ist eine andere Frage!)." Was Bamberger hier als Frage offen läßt, ist m.W. bis heute offengeblieben und soll hier noch erörtert werden.

Wenn man sich auf Bambergers Bestimmung der Jugendliteratur durch Überwindung des "cultural lag" einläßt (und gerade bei dieser Bestimmung) zeigt sich erneut ein Negativum, das durch die verhüllende Umschreibungen erst so recht bewußt wird: Was die Kinderliteratur vom poetologischen Standpunkt aus gesehen in erster Linie aus dem Kreis der anderen Literatur aussondert, ist demnach der Trend zur Aktualität schlechthin, der sich in einem Trend nach möglichst immer neuen Themen manifestiert, dies oft in Absehung von der Frage der Verkraftbarkeit bzw. auch der Interessenslage ihrer Leser.

In diesem Megatrend nach thematischen Neuerungen, die womöglich immer auch schon lehrplangerecht in berstenden Buchlisten an die umworbene und allein schon ob der Quantität verwirrten Lehrerschaft herangetragen werden, liegt die Gefahr, das zu übersehen, was Kinderliteratur in erster Linie sein sollte: Literatur. Auch Kinderliteratur muß - will sie literarischen Ansprüchen genügen - eben wie anspruchsvolle Literatur ihre eigene Methode reflektieren und reflektierbar machen. Dort, wo sie das nicht tut, wird sie zur unfreiwilligen Parodie ihrer selbst. Literatur hat - sofern sie anspruchsvoll ist - immer auch eine ontologische Funktion; sie bedenkt die Notwendigkeit, tradierte Wahrheiten sowie tradierte Aporien neu zu formulieren; Konstruktion (Fiktionalität) und Rekonstruktion stehen somit in einem untrennbaren Zusam-

ide 3/1991

menhang. Wo dieser Zusammenhang aufgelöst ist, wo das Neue der Themen allein zur eigentlichen Legitimation wird, wo - ähnlich dem Medium Fernsehen - nur thematisiert und nicht dargestellt wird, verliert die Literatur ihren Anspruch auf Welterklärung und Weltdeutung, also den ontologischen Anspruch. Sie fällt somit aus der traditionellen Kontinuität von Literatur.

Dies gilt auch und gerade für jene Literatur, die ihre Ursprünge in den "einfachen Formen" (André Jolles) hat, und das erscheint als das gewichtigste Merkmal von Kinderliteratur. Das poetologische Naheverhältnis, das Kinderliteratur zu diesen "einfachen Formen" hat, wird jedoch immer weniger mitbedacht, womit sie sich - literaturgeschichtlich gesehen - mehr und mehr in einen ahistorischen Raum stellt und diesen Mangel an sich gegenüber der immer auch historisch denkenden, weil methodisch reflektierenden Literatur nicht bemerkt. Selbstverständlich ist die unmittelbare Rezeption von Kinderliteratur - also der "Akt des Lesens" - eine ahistorische, was in der Natur der kindlichen Leser begründet ist. Kinderliteratur findet aber auch ihre Kritik zumeist im Bereich der pädagogischen oder psychologischen Argumentation und somit auch wieder in einem Feld, das eher ahistorisch argumentiert. Sobald sich nun die historisierende, also die literaturwissenschaftliche Kritik des Kinderbuches oder generell der sogenannten Kinderbuchszene annimmt, wird in irgendeiner Weise der Mangel spürbar, von dem die Rede ist.

Das geschah etwa im Falle der Dissertation von Elisabeth Lercher aus dem Jahr 19835, so ziemlich der einzigen aus den nun schon sehr vielen wissenschaftlichen Arbeiten zur Kinderliteratur, die Aufsehen machte. Die Arbeit von Lercher ist allerdings als ein Beispiel der Hilflosigkeit der Wissenschaft angesichts der Aufgaben der Kinderbuchkritik zu werten. Sie ist auch emotionell auf zwei Ebenen zu lesen. Einerseits spricht daraus ein beinahe aggressives Konzept der Zerstörung; Ziel dieser Zerstörung sind die ineinander verzahnten Institutionen, die sich rund um das Feld der Kinderliteratur entwickelt haben. Andererseits vermag diese forsche Aggressivität nur mit Mühe eine Art wissenschaftlicher Erschrockenheit zu verdecken, die Erschrockenheit darüber nämlich, daß man es hier mit einer Thematik zu tun hat, für die die Literaturwissenschaft eigentlich immer schon zuständig gewesen wäre, um die sie sich aber - zumindest in der Ersten und in der Zweiten Republik in Österreich - kaum gekümmert hat, als hätte man plötzlich entdeckt, daß man sich einer Kindesweglegung schuldig gemacht und die eigene Täterschaft zu bekennen hat. Lerchers Buch weicht diesem Bekenntnis allerdings aus und praktiziert die Devise: Angriff ist (auch auf dem Boden der Wissenschaft) die beste Verteidigung. In der Kinderbuch-Szene hat sie damit einen Schock ausgelöst; fraglich bleibt, ob es ein heilsamer Schock war.

ide 3/1991 113

2. Parameter der Kinderliteratur

2.1 Funktionalität versus Historizität

Das Problem, das entsteht, wenn Kinder- und Jugendliteratur⁶⁾ als "Literatur zweiter Kategorie" auf eine schiefe Ebene gerät, ist tatsächlich ein Scheinproblem, das aus der Zurückdrängung literaturgeschichtlicher zugunsten einer pädagogisch-funktionalisierenden Betrachtungsweise entsteht. Eigentlich gibt es keinen Grund, beide Literaturen in ein Konkurrenzverhältnis zu setzen, was aber durch derartige Schlagworte - wie immer sie gemeint sein mögen - doch geschieht.

Dieses Scheinproblem entsteht m.E. daraus, daß die Theoretiker der Kinderliteratur sich permanent davor scheuen, einen Standort einzunehmen, der für die Lesenden selbst, die Lesenden der Kinderliteratur, wenig attraktiv ist, nämlich den (literar-)historischen. Für Kinder ist die Geschichte der Literatur und ebenso die der Kinderliteratur wenig interessant; für sie bestehen alle Gattungen, Märchen, Kriminal-Abenteuer, science-fiction-Geschichten usw. als ein synchrones Leseangebot, das mit kindlicher Spontaneität und ohne (literar-)historische Reflexionen wahrgenommen wird. Die Theoretiker sollten diese Spontaneität zwar nachvollziehen können, gleichzeitig aber auch relativieren. Erich Kästner hat davon gesprochen, daß ein schlechter Kinderbuchautor der ist, der vor den Kindern in die "Kniebeuge" geht. Noch schlechter ist es, wenn die Theoretiker in die Kniebeuge gehen und ihren historischen Horizont vergessen. Dem Theoretiker der Kinderliteratur sollte der Gedanke vertraut sein, daß Literatur auch und v.a. Ergebnis diachroner Entwicklungen ist, daß jede Gattung eine historisch gewordene ist, daß sie sozusagen aus den "produktiven Momenten der Vergangenheit" entsteht7, und daß es eine Art Stammbaum von Gattungen gibt, deren Ursprung für Kinderliteratur immer noch im Bereich des Märchens liegt, bzw. in den Gattungen der "einfachen Formen".

Auf ein weiteres Manko in der Beschäftigung mit Kinderliteratur stößt man in der Suche nach biographischen Hintergründen zum jeweiligen Werk, ein Umstand, der auch den Verlagen anzulasten ist. Die Kinderbuch-Lesenden, die mit dem Buch in der Hand allein ihren Bedarf an literarischem Wissen decken, haben zumeist einen anonymen Autor vor sich (oder einen gestylten, wie im Falle Thomas Brezina). Selbst in Klassiker-Ausgaben, oder treffender - Bearbeitungen, sind nur selten Anmerkungen zum Autor zu finden, und auch die Rezensenten von Gegenwartsliteratur haben wenig Möglichkeiten, sich vom jeweiligen Autor ein Bild zu machen. Hans-Heino Ewers formuliert in der Auseinandersetzung mit Walter Benjamin die These, daß die Literatur für Kinder und Jugendliche im bürgerlichen Zeitalter formgeschichtlich der Erzählung angehöre und sich gleichsam eigengesetzlich vom aufblühenden Subjektivismus der Romanliteratur abhebt; die Erzählung als epischer Typus der

vorbürgerlichen Epoche stehe in einem formengeschichtlichen Gegensatz zum Roman; sie entwickle sich aus der lebendigen Rede etwa der Bauern und Seeleute⁸⁾. Dementsprechend hat die Erzählung eine ursprünglichere Aura und Autorität als der Roman. Damit ist nicht genau das gemeint, was Schiller als "naive" im Gegensatz zur "sentimentalischen" Dichtung bezeichnet. Aber in einer Reaktualisierung der Schillerschen Begrifflichkeit, in einer neuen Bestimmung dessen, was er als das "Naive" bezeichnet, ließen sich jene beiden gedanklichen Ansätze vereinen: die "einfachen Formen" nach A. Jolles und die Verwurzelung der Erzählung in der lebendigen Rede nach W. Benjamin.

Bei der Untersuchung der sozialen Herkunft bzw. des Umfeldes der meisten Klassiker der Kinderliteratur werden die Ausführungen von Ewers überzeugend bestätigt: H. Chr. Andersen war Sohn eines Schuhmachers, Barrie ("Peter Pan") Sohn eines Webers, Collodi Sohn eines Kochs, Defoe Sohn eines Fleischers, Kästner Sohn eines Sattlermeisters, Lindgren entstammte einer Bauernfamilie, Rosegger einer Bergbauernfamilie, Spyri war die Tochter eines aus einer Bergbauernfamilie stammenden Arztes, Mark Twain Sohn eines Farmers in Gesellschaft von Ortstrunkenbolden und Sklavenhändlern - dies nur einige Beispiele, zu denen es sicher auch "Gegenbeispiele" gibt; aber offensichtlich ist die Kenntnis des einfachen Lebens ein gewisser Garant für das Verständnis kindlichen Wirklichkeitsbezuges, was etwa auch bei Christine Nöstlinger erkennbar wird.

Ausgehend von derartigen biographischen Beobachtungen und mit Einschluß der "Gegenbeispiele" ließen sich jedenfalls Typologien von Kinderbuchautoren erarbeiten, die die Kinderbuchtheorie bisher nicht geleistet hat, und die den Diskurs um die Kinderliteratur gewiß beleben könnten. Kontroversiell zu dem hier als Desiderat umrissenen literarhistorischen Verständnis der Kinderliteratur entwickelte sich eine pädagogisch funktionalisierende Betrachtungsweise, die jedenfalls Kinderliteratur als nutzbares und merkantil verwertbares literarisches Phänomen betrachtet, eine Denkweise, auf die sich auch die Verlage selbst stützen, so etwa der Breitschopf-Verlag mit seinen Lesephasen:

- 1. Erkennen ab 2. Lebensjahr
- 2. Zuhören und Anschauen ab 4. Lebensjahr
- 3. Fragen ab 5. Lebensjahr
- 4. Staunen und Wundern ab 7. Lebensjahr
- 5. Erleben ab 9. Lebensjahr
- 6. Entdecken ab 11. Lebensjahr
- 7. Erfahren und Bewerten ab 13. Lebensjahr 9)

Derartige Annäherung an Kinderliteratur stellt trotz und gerade wegen des raffiniert aufgeblähten Umfanges der Kategorien gleichsam die Schwundstufe altersbezogener Rubrizierungen dar, wie sie in pädagogisch-funktionalisierenden Betrachtungen immer wieder vorgetragen wurden und werden. Um dem

Trilemma vom "Elend" über das "Ghettodasein" bis zur "Zweiten Kategorie" zu entkommen, scheint es dringend notwendig, der entwicklungspsychologischen Bedingtheit in der Frage der Kinderbuchgattungen zu entkommen. Eben dies ist einer der wunden Punkte in der Kinderbuch-Ästhetik, daß ihre ordnenden Kategorien immer wieder von außerliterarischen Gesichtspunkten - in diesem Fall vom sogenannten Lesealter - bestimmt werden. Zuerst von Joachim Heinrich CAMPE bis Heinrich Joachim WOLGAST propagiert, der seine zunächst sehr rigiden Auffassungen noch selbst korrigiert hat, wurden sie dann von Charlotte BÜHLER, 1918 in einer Gegenposition zur Kunsterziehungsbewegung, (Struwwelpeter-, Märchen- und Robinsonalter) übernommen und schließlich von R. BAMBERGER weitergeführt, der in einer Erweiterung dieses Konzeptes fünf Altersstufen unterscheidet. 10)

Neben der Altersrubrizierung und der Themenrubrizierung, von der noch die Rede sein soll, wäre noch auf die psychologische Rubrizierung zu verweisen, die ebenfalls kontroversiell gegenüber der literarwissenschaftlichen Betrachtungsweise erscheint. Der Literaturwissenschafter hat nicht darüber zu befinden, ob Michael Endes "Unendliche Geschichte" als Psychogramm zur Selbstfindung eines jungen Menschen tauglich ist oder nicht, wohl aber über die erzählerische Struktur dieses Werkes und seine augenfällige, wenn auch nicht leicht zu entflechtende Verwurzelung in der Erzähltradition. Der Literaturwissenschafter hat etwa bei Michael Ende ein sehr weites Betätigungsfeld und sollte sich nicht als Dilettant auf dem Gebiet der Lesetherapie gebärden.

2.2 Versuch einer Typologie von Kinderliteratur

Die neue Welle der "Fantasy-Literatur" und ihr Rückgriff auf Heldenlied-Traditionen sind Anlaß, einen Begriff zu suchen, der dieses Spektrum von Literatur zusammenfaßt. Ich möchte an dieser Stelle die Begriffsprägung des "Mythogenen" vorschlagen und erläutern; Unter diesem Begriff scheint es mir möglich, eine Vielzahl von Gattungen von Märchen und Sage bis zur neuen Fantasy-Literatur zusammenzufassen und gleichzeitig den Zusammenhang mit jenen literarischen Urformen zu verdeutlichen, in denen das magische Denken bzw. das Bedürfnis zur Gestaltung des Numinosen im Vordergrund steht.

Diesen mythogenen Formen stehen all jene Formen gegenüber, die das Mythische in ironisierender oder bewußt parodierender Form aufgreifen wie etwa in dem immer wieder zitierten Titel "Drachen haben nichts zu lachen" von Franz Sales Sklenitzka. Selbstverständlich haben auch diese Formen - gerade in Österreich, einem verbürgten Hort der Parodie - ihre Tradition (erinnert sei an Nestroys gegen Hebbel gerichtete Travestie "Judith und Holofernes", oder die "Tannhäuser"- und "Lohengrin"- Parodien sowie "Orpheus in der Unterwelt"). Soweit Parodie im Bereich der Kinderliteratur wirksam wird - und das ist in

116

den letzten Jahren gewiß verstärkt der Fall - möchte ich sie zunächst mit dem Begriff antimythogenen Formen zusammenfassen, womit gedanklich auch das Schlagwort von der "Entmythologisierung" inbegriffen ist. Mit diesen beiden Begriffen - mythogen und antimythoge - läßt sich m.E. ein sehr großer Bereich der Kinderbuchliteratur abdecken. Abzugrenzen ist davon ein dritter Bereich, der eben nicht das Numinosé und Irreale ernsthaft oder spielerisch gestaltet, sondern die Realität in einer logisch nachvollziehbaren und an die Logik appellierenden Weise. Diesen dritten Bereich möchte ich als den logozentrischen bezeichnen.

Nochmals zur Verdeutlichung:

- Das Mythogene faßt nicht nur Märchen und Sage zusammen, sondern alle Formen, in denen das Irrationale Platz hat, aber eben in einer Stillage des Ernsten bis hin zur pathetischen Sprache und mit einer noch ungebrochenen Gestaltung des Heldenhaften, in der übermenschliche Fähigkeiten und Leistungen durchaus am Platz sind und auch als selbstverständlich hingenommen werden.
- 2) Das Antimythogene umfaßt jene Formen, die sich bewußt auf das Mythogene beziehen und es in ironischer Brechung wiedergeben bzw. ihre Besonderheit aus dem unvereinbaren Nebeneinander von Realität und Irrealität entwickeln, wie in der fantastischen Geschichte - von Astrid Lindgrens "Pippi Langstrumpf" über Erica Lilleggs "Vevi" bis zu Milo Dors "Der Mann, der fliegen konnte".
- 3) Das Logozentrische bezeichnet eine Weltauffassung, in der es nicht mehr möglich ist, der Welt durch Konstruktion einer Gegenwelt zu entkommen, sondern die vielmehr die realen Prinzipien des Lebens und des menschlichen Zusammenlebens gestaltet und zwar so, daß sie auch logisch nachvollzogen werden können. Dieser Begriff ist aber bewußt auch deshalb so gewählt, weil er es erlaubt, ihn auch im Sinne literarischer Kritik zu verwenden: Die Bezeichnung logozentrisch schließt auch die Möglichkeit zur Kritik all dessen ein, was eben nicht logisch und nicht real ist, irreal nicht im Sinn des Mythogenen bzw. Antimythogenen, sondern in einem schlechten Sinn, wie etwa in der Schilderung von Kindern als detektivische Tausendsassas, die in schier endloser Folge ungeahnte Abenteuer am laufenden Band bestehen und dies in einer Darstellungsart, die durchaus realistisch zu sein vorgibt.

Man könnte nun einmal mehr der Versuchung verfallen, diese Typologie - mythogen, antimythogen und logozentrisch - auch wieder in eine entwicklungspsychologische Linearität zu bringen. Dem sei aber von Anfang an entgegengetreten mit dem Gegenargument, daß eben alle drei literarischen Bereiche in jeder Altersstufe ihre Leser finden. So gibt es nicht wenige Spätpubertäre, die sich mit großer Begeisterung der Fantasy-Welle hingeben, die durchaus dem Mythogenen entspricht, daß sehr viele Bilderbücher vom Fragealter aufwärts durchaus logozentrisch orientiert sind, und daß so mancher Erwachsene an einer offensichtlich auch für diese Altersgruppe geschaffenen

ide 3/1991 117

Comics-Literatur Gefallen findet. Es wurde schon angedeutet, daß die Bezeichnungen dieser Trias - mythogen, antimythogen und logozentrisch - auch so gewählt wurde, daß sie als Parameter für literarische Kritik dienen können. Logozentrisch kann nur das sein, was auch den Ansprüchen der Logik genügt. Wenn dies nicht der Fall ist, wie etwa in Enyd Blytons und neuerdings Thomas Brezinas Endlos-Abenteuer-Geschichten, und eine Zuordnung zu den anderen beiden Bereichen noch weniger vertretbar ist, dann liegen offensichtlich Qualitätsmängel vor. Als methodische Folge aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, daß die Ursachen für derartige Qualitätsmängel ebenfalls literarhistorisch begründet werden können und sollen, wie auch die eben entwickelte Typologie der Kinderliteratur.

2.3 Zur Beschreibbarkeit von Kinderliteratur

Christine Nöstlinger äußerte in ihrer Eröffnungsrede zur Tagung des "Internationalens Instituts" 1990 in Klagenfurt den Verdacht, manche Kinderbuch-Autoren sagten den Kindern nicht alles, was sie über Kinder wüßten. Diese griffige Formulierung erweckt den Eindruck, es sei eine Art Fortschritt in der Kinderliteratur dadurch zu erreichen, daß Erwachsene zunehmend mehr über Kinder wüßten, und die Kinder zunehmend mehr an diesem Wissen teilhaben lasse. Möglicherweise ist diese Auslegung eine Überinterpretation der Nöstlingerschen Aussage; jedenfalls erscheint es problematisch, das Wissen über Kinder als Qualitätskriterium für Kinderliteratur geltend zu machen. Dem wäre entgegenzustellen, daß es für Kinder nicht unbedingt interessant ist, alles in Kinderbüchern zu erfahren, was Erwachsene über sie wissen. Darüberhinaus aber ist nicht so sehr die Quantität des Wissens, sondern die Qualität des Sagens entscheidend (die im übrigen der Nöstlinger keineswegs abgesprochen werden soll).

Oft genug entsteht der Eindruck, ein Kinder- oder Jugendbuch sei eine Art Rekonstruktion einer nicht stattgefundenen kritischen Haltung während der Pubertät oder Adoleszenz des Autors, die nun dem Kind oder dem Jugendlichen übergestülpt wird. Deratige Kinderbücher - ich beschränke mich wieder auf diesen Terminus - sind aus der Sicht eines Erwachsen-Seins geschrieben, das eine Art Rekapitulation versäumter Erfüllungen von Kindheitswünschen darstellt. Dabei ereignet sich ein literarischer Nachvollzug versäumter kritischer Haltungen, die nun in fiktionaler Form an jene Altersgruppe weitergegeben wird, deren Ausleben man bei sich selbst rückblickend vermißt. Derartiges Anknüpfen an sich selbst statt des Anknüpfens an literarische Traditionen vermögen vielleicht der Oberfläche nach eben in einem schlechten Sinn Kinderliteratur zu sein, nicht aber in ihrer Tiefenstruktur.

Ich entlehne diese Begriffe Oberflächen- und Tiefenstruktur der Sprachtheorie

N. Chomskys und meine mit Tiefenstruktur die Verbindung mit der literarischen Tradition in den drei Bereichen des Mythogenen, des Antimythogenen und des Logozentrischen. Dabei ist durchaus die Auffassung aufrecht zu halten, daß Kinderliteratur eben ihre eigene Tradition und daher auch eine andere Tiefenstruktur hat als Hochliteratur, ohne dies auch gleich wieder qualitativ zu bewerten. Oberflächlich betrachtet sind manchen Gattungen aus der Hochliteratur und aus der Kinderliteratur unter gleichen Begriffen zu subsumieren. Innerhofers "Schattseite" und R. Welschs "Johanna" sind gleichermaßen um Authentizität bemüht und gehören beide zur Gattung des kritischen- oder Antiheimatromanes. Bei näherer Betrachtung - eben bei Betrachtung der Tiefenstruktur - ergäben sich vermutlich doch Unterschiede, deren Behandlung eine germanistische Arbeit wert wäre.

Eine ähnliche Arbeit wurde bereits vorgelegt, eine germanistische Abhandlung, die sich mit einer Analyse der Werke von Michael Ende und Peter Handke beschäftigt.¹²⁾ Ihr Verfasser ordnet diese beiden Schriftsteller, die sonst wohl eher selten in einem Atemzug genannt werden, einer "neuromantischen" Richtung zu; er geht dabei von einer neuen Natursehnsucht angesichts der ökologischen Katastrophe unserer Zeit aus und endet bei einer alle Romantiker scheinbar einenden Märchenhaftigkeit ihrer Dichtung:

Die Verständigungsversuche der Romantiker zielen darauf, aus der Übersteigerung der Wirklichkeit heraus eine eigene Welt mit neuen, erlebbaren Sinnbezügen zu schaffen und so den Blick auf die alltägliche Erfahrungswelt zu verändern; Märchen sollen das Leben 'poetisieren' helfen, der Ruf nach einer 'neuen Mythologie' wird laut.¹³⁾

Zunächst bestätigt sich damit der oben entwickelte Begriff des Mythogenen als literarische Kategorie unabhängig von einem bestimmten Lesealter; sie ist aber gewiß auch unabghängig von bestimmten literarischen Epochen. Deshalb erscheint diese epochenzentrierte Darstellung, in der Handke und Ende ins Prokrustesbett der Romantik gelegt werden, etwas gewaltsam. Das eigentliche und jeweils eigentümliche Bemühen beider Schriftsteller geht dabei verloren. Im letzten Kapitel seines Buches verweist der Autor auf Zusammenhänge von Handkes "Langsame Heimkehr" und "Die Lehre der Saint Victoire" mit der Bergbesteigung des Renaissancedichters Petrarca im Jahr 1335. Spätestens hier müßte die Inkommensurabilität etwa dieser beiden Schriftsteller aus den Bereichen Hochliteratur und Kinderliteratur erkennbar werden.

Freilich hat auch Michael Ende seine Quellen; der Nachweis dafür ist schon erbracht, ich verweise auf einschlägige Arbeiten von Winfred Kaminski, der diese Quellen ebenfalls vorwiegend in der Romantik ortet, aber etwas konkreter in der Romantik als relativ klar umrissener Epoche.¹⁴⁾

Derartige literarhistorische Überlegungen sollte Anlaß sein, den literaturgeschichtlichen Konnex neuer Trends in der Kinderliteratur umfassender zu

überlegen. Zu untersuchen wären etwa das Verhältnis von Fiktion und Reflexion, das vermutlich in der Kinder- und auch in der Jugendliteratur nicht in dem Maße zentral ist, wie in der Hochliteratur sondern eher peripher. Weiters wären etwa die von R. Ingarden so genannten "Unbestimmtheitsstellen" zu untersuchen, von denen anzunehmen ist, daß sie in der Kinderliteratur wesentlich stärker erscheinen als in der Hochliteratur. 15)

In der Bestimmung der Eigenart von Kinderliteratur ist also davon auszugehen, daß ihre Handlungsführung sich vorwiegend aus den Ideen der Protagonisten und deren Ausführung entwickelt, die auf Identifikation bedacht sind, weniger aus der Gestaltung von schicksalhaften Verkettungen und deren Verwurzelung in gesellschaftlich bedingter Reflexion. Damit ist auch das weitgehende Fehlen von theoretischen Formulierungen der Kinderbuch-Autoren zu ihrem Werk begründet. Spannung, Spaß und Abenteuer ist die eine und erdrückende Problembeladenheit die andere Facette des Theorie-Ersatzes; dazwischen ist Dunkelheit, schwarze Pädagogik, die durch bunte Verlagsprospekte kaschiert wird.

3. Volksliteratur als Nährboden der Kinderliteratur

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten mehrfach literaturwissenschaftliche Methodik eingemahnt wurde, erscheint es nun nötig, in einem eigenen Kapitel literarhistorische Aspekte zur Kinderliteratur zumindest anzudeuten. In einer etwas ausführlicheren Arbeit habe ich vorgeschlagen, die gesamte Entwicklung vom 18. Jh. herauf in drei großen Abschnitten zu behandeln, nicht zuletzt auch deshalb, um - ausgehend von einem größeren Raster -Vergleiche mit den anderen europäischen Literaturen zu ermöglichen. Es sind dies die Phasen

- Rezeption der Aufklärung 1770-1830
- Rezeption der Romantik 1830-1890
- Rezeption der Jugendschriften-Bewegung 1890-1960 16)

Jeweils am Beginn dieser drei Abschnitte entfaltet sich eine sehr rege theoretische Debatte. Ab 1770 im Zuge der theresianisch-josephinischen Schulreform entsteht überhaupt erst ein pädagogischer Diskurs, in Österreich verschärft durch die Verdrängung des Jesuiten-Ordens. Vereinzelt werden aus dem protestantischen Raum philathropische Auffassungen übernommen; von nachhaltiger Wirkung ist jedoch die innerkatholische Auseinandersetzung mit dem auch pädagogisch sehr wirksamen Jansenismus.

Ab 1830 entwickelt sich im Spannungsfeld zwischen Restauration und Romantik eine völlig neue Literatur, in der die bis dahin sehr deutlichen Grenzen zwischen Kinder- und Hochliteratur sich verwischen. Neue Tendenzen sind der Gedanke der Wohltätigkeit gegenüber der neuen Klasse des

Proletariats und auch dessen Kinder. Neu ist auch ein verstärkt zu bemerkender Antisemitismus in der Kinderliteratur; neu ist die Betonung der Familie und der familiären Erziehung in der Zeit des Biedermeier. Neu aber v.a. die Entdeckung und Verbreitung der Volksliteratur, die auch in Österreich von mehreren Nachfahren der Brüder Grimm gesammelt und verbreitet wurde.

Die Zeit der Jugendschriften-Bewegung, etwa ab 1890, ist auch die Zeit der Entfaltung der neuen politischen Parteien, die besonders am Beginn des Jahrhunderts durch Lehrervereine und Jugendschriftenkommissionen die Entwicklung der Kinderliteratur sehr nachhaltig beeinflussen. Zusammenfassend läßt sich insbesondere für die Entwicklung in Österreich festhalten, daß jeweils am Beginn dieser drei Perioden sehr deutliche konfessionelle Spannungen mitbestimmend sind, wobei v.a. die innerkatholischen Spannungen zwischen beharrenden und avantgardistischen Kräften in ihrer Auswirkung auf das Erziehungswesen und damit auch auf die Kinderliteratur mehr beachtet werden sollten, als das bisher geschah.

Wenngleich die gesamte Entwicklung der österreichschen Kinderliteratur bisher noch nicht annähernd untersucht ist, läßt sich doch feststellen, daß in größeren Abständen immer wieder eine Rückbesinnung auf die erzählerischen Elemente der Volksliteratur erfölgt, auf die Faszination der Archetypen, die in den Märchen überliefert sind, kurz auf den Bereich des Mythogenen. In der Periode der Rezeption der Jugendschriften-Bewegung ist das etwa bei Charlotte Bühler der Fall, die mit ihren Forschungen zur Kinderpsychologie die Entwicklung in der Ersten Republik nachhaltig beeinflußte.¹⁷⁾

Aus diesen wenigen Hinweisen ist die These abzuleiten, daß die Rückbesinnung auf den Ursprung in der Volksliteratur immer nach einer Phase der Indoktrination in der Geschichte der Kinderliteratur erfolgt. Dies gilt durchaus auch für die Märchen- Debatte der 60-er Jahre, die sich parallel mit der Entfaltung der Fantastischen Erzählung entfachte.

In diesem Zusammenhang wäre der Begriff des Antimythogenen zu differenzieren. Auch die fantastische Erzählung gehört dem Bereich des Antimythogenen an. Ihre Absicht ist aber nicht die Parodie des Märchens, sondern die parodierende und ironisierende Kritik der Art und Weise, wie das Märchen als Instrument der Erziehung verwendet wird. Und Instrument der Erziehung wird es insbesondere dann, wenn es altersmäßig fixiert wird. Gewiß ist der Wert, den eine Auswahl von Märchen für bestimmte Altersstufen darstellt, aus pädagogischer Sicht nicht zu verkennen; die erkennbare Absicht ruft aber auch den Eindruck hervor, daß dem Märchen durch die Festlegung auf Altersstufen - frei nach Raimund - seine Phantasie gefesselt wird.

Eines der letzten im besten Sinne naiven Märchenbücher aus Österreich ist

"Der Teppich der schönen Träume" von Vera Ferra Mikura, 1955 bei Kremayr & Scheriau erschienen. Im selben Jahr erschien Erica Lilleggs "Vevi", das Buch, das am Beginn der Gattung fantastische Erzählung steht, und dessen literarische Innovation immer noch viel zu wenig beachtet wird. Eine den Aufbau maßgebend bestimmende Bedeutung hat in diesem Buch die "Dicke Berta" eine scherzhaft (nach Frau Berta Krupp von Bohlen und Halbach) so bezeichete schwere Kanone, der von der Kruppschen Fabrik im ersten Weltkrieg gebauten schweren 42-cm-Haubitze.

Diese "Dicke Berta" erscheint als ein possierliches Detail in einem Kinderbuch, aber es ist sicher kein zufälliges, allerdings eines, dem von der Kritik bisher zu wenig oder gar keine Beachtung geschenkt wurde. Immerhin ist damit ein frappanter Zusammenhang zwischen der Zeit des Nationalsozialismus und der Gattung der fantastischen Geschichte gegeben und damit ein Hinweis auf eine ganz andere Art von Vergangenheitsbewältigung, als sie sich dann in der Folgezeit in der Bewältigungsliteratur entfaltete.

Wenn die oben angedeutete These zu bestätigen ist, daß das Märchen immer nach Zeiten der Indoktrination eine Renaissance erfährt, sollte dies auch für die Gegenwart gelten. Auch nach der Zeit des Nationalsozialismus und einer nationalsozialistischen Kinderliteratur hat sich die Kinderliteratur wieder ihres eigentlichen Ursprunges besonnen, und gab es Märchen in zahllosen Ausgaben, auch in solchen, die altersgebunden waren. Daneben aber - und offensichtlich als kritische Reaktion auf die pädagogische Instrumentalisierung des Märchens - entwickelte sich die fantastische Erzählung. Es hat den Anschein, daß die Behauptung, nach Auschwitz könne man keine Lyrik mehr schreiben, auch für das Märchen gilt, vielleicht sogar mehr noch als für die Lyrik. Jedenfalls sollte die fantastische Erzählung nicht nur als Beitrag zum Humor in der Kinderliteratur gesehen werden, sondern als verzweifelt ernsthafter Versuch, für das, was das Märchen bedeutet, einen Ersatz zu finden. Der emphatische Ruf des Altösterreichers Bruno Bettelheim aus der Zeit Mitte der 70-er Jahre "Kinder brauchen Märchen" wäre dafür eine Bestätigung.

4. Literaturpädagogischer Reduktionismus

Als zentrales Motiv in den Klassikern der Kinderliteratur erweist sich das Motiv des Rebellen, das Elisabeth Frenzel dadurch charakterisiert sieht, daß "hinter seiner [des Rebellen] Auflehnung [...] kein Plan und kein Programm [stehen], er ist weder Verschwörer noch Revolutionär, sondern seine Reaktion erfolgt spontan aus dem Gefühl heraus, daß eine ihm eingeborene Norm verletzt worden ist und Unrecht geschieht." 18)

122

Entsprechend dieser Charakteristik wäre zu überlegen, inwiefern sich die Klassiker der Kinderliteratur generell als Sonderfälle des Rebellen-Motivs verstehen lassen, insofern als die "eingeborene Norm" sich als das erwachende Selbstbewußtsein des Kindes darstellt, das sich gegen die Erwachsenenwelt zu behaupten hat. Bezeichnenderweise sind die Protagonisten der Klassiker fast ausschließlich Kinder, die ohne ihre leiblichen Eltern aufwachsen, die also nicht mit ihren Eltern, sondern mit den Lebensanforderungen schlechthin konfrontiert sind. Man denke an Pinocchio, Heidi, Alice, Nils Holgersson, an Pippi und an Vevi. Das tragische Scheitern, das nach Frenzel zum Typus des Rebellen gehört, erhält hingegen bei den Klassikern der Kinderliteratur symbolisches Gewicht: Es ist aufgehoben im Verlust der Kindheit, in einem Sich-Einfügen in die Normen der Erwachsenenwelt.¹⁹⁾

Mit der derart angebahnten literaturwissenschaftlichen Methodik scheint es doch möglich, der hermeneutischen Falle psychologischer, speziell entwicklungspsychologischer Fragestellungen zu entgehen, die letztendlich immer wieder auf die Normalität der kindlichen Protagonisten und auf die der Altersgemäßheit hinauslaufen. Die Sichtung der Kinderliteratur nach Themen, für die angesicht der enormen Quantitäten der Kinderbuchproduktion erhebliche Arbeitskapazitäten der Kinderbuch-Fachleute beizustellen sind, scheint nicht zuletzt deshalb bedenklich, weil mehr und mehr der Eindruck entsteht, daß Kinderliteratur nicht mehr für Kinder geschrieben wird, sondern um den Bedarf in einem sich ausweitenden Themenrasters zu befriedigen. Bedarf daran haben aber wieder nicht die Kinder, sondern die Pädagogen und die Buchhändler.

Als Wende-Datum der neueren Kinderliteratur wurde oben schon das Jahr 1955 genannt. Bald danach gab es im Buchklub der Jugend österreichweit verschiedenbe themenbezogene Buch-Kassetten zu entlehnen, die jeweils mehrere Bücher zu einem Thema in Klassenstärke enthielten. (Eine davon war die "Indien-Kassette", die u.a. "Die Stimme des Jogi" von Gustav Urban enthielt.) Als nächste Phase der Themenkonzentration erfolgte die Erstellung von themenbezogenen Listen:

- Arbeit-Beruf-Alltag. Kinder- und Jugendbücher, die Einblick in die Arbeitswelt geben
- o Frau und Mann: Partnerschaft
- o Bücher zum Thema Frieden
- o Umwelt Umweltprobleme Umweltschutz
- o 1938-1988 Bücher für Kinder und junge Menschen
- o Vorurteile, Gewalt, Manipulation und Machtmißbrauch in der KIL

Dieses Listenwesen hat gewiß zu einem erheblichen Maß dazu beigetragen, daß thematische Aspekte in der Behandlung von Kinderliteratur zunehmend

im Vordergrund stehen u.zw. in der Behandlung durch Buchhändler, in der Behandlung durch Lehrer und - mit Beklemmung ist die Vermutung auszusprechen - auch in der Behandlung durch Autoren. Am Beispiel einer der vielen thematischen Sparten soll der Vorwurf der Themenkonzentriertheit als literaturpädagogischer Reduktionismus erläutert werden:

In seiner Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele formulierte Vaclav Havel: "Die meisten Schriftsteller schreiben eigentlich ein wenig deshalb, um an ihr Schreiben die eigene Verzweiflung abzugeben und sie damit zu überwinden". Angesichts der Welle von Kinderbüchern zum Thema Nationalsozialismus und insbesondere zum Schicksal von Kindern in der Zeit des Zweiten Weltkrieges entsteht der Eindruck, als würde hier sehr viel an Verzweiflung abgegeben, v.a. auch von Autoren und Autorinnen, die bisher eigentlich nicht als solche in Erscheinung getreten sind, - Verzweiflung, die Jahrzehnte nicht ausgesprochen, sondern - aus welchen Gründen auch immer - verschwiegen wurde und jetzt plötzlich in einer unabsehbar breiten Front den Kindern der 80-er und 90-er Jahre angeboten wird. Es ist eine eigentlich stellvertretende bzw. ablenkende Verzweiflung, gerade in Verbindung mit der Klage, die Kinder damals hätten keine Kindheit gehabt; denn gemeint ist, sie hätten keine Hoffnung gehabt; ein Verlust an Hoffnung aber ist in der Gegenwart angesichts der ökologischen Katastrophe in durchaus vergleichbaren Dimensionen zu verzeichnen.

Mit dem gesamten Bereich der sogenannten Bewältigungsliteratur ist in zunehmendem Maß die Gefahr der Konterproduktivität gegeben, insofern als die vorgeblich logozentrische Erzählweise nicht mehr tragfähig ist und von mythogenen Bedürfnissen des Kindes unterlaufen wird. Häufig ist von Unterrichtenden zu hören, daß Kinder auf die Konfrontation mit Bewältigungsliteratur reagierten, indem sie in den Pausen vermeintlich unbeaufsichtigt im Rollenspiel "Juden und Nazis" spielten, so wie sie früher "Cowboy und Indianer" bzw. "Räuber und Gendarm" spielten. Die Ursache dieses Umschlagens in Konterproduktivität sollte neben der Verschiebung von der logozentrischen auf die mythogene Rezeption auch darin gesucht werden, daß die Motivlage einer Erzählung nicht bewußt und konsequent weiterentwickelt wird. Das Motiv des Rebellen wird in die Kinderliteratur übernommen als das des sich notwendigerweise gegen die Erwachsenenwelt auflehnenden und notwendigerweise in seiner Auflehnung scheiternden Kindes. Auf dieser Motivebene bewegen sich auch in der heutigen Kinderliteratur die meisten Autoren - sei es bewußt oder unbewußt. Brüche entstehen immer dort, wo diese Ebene verlassen wird. Den folgenden Beispielen, die eher zufällig aus neueren Produktionen ausgewählt wurden, ist gemeinsam, daß der Autor oder die Autorin sich eigentlich - erkennbar durch die Wortwahl und die Wahl des Erzählerhorizontes - anklagend bis larmoy-

124 ide 3/1991

ant an den erwachsenen Leser wendet:

"Phantastisch. Es gibt also zwei Möglichkeiten. Wie auch immer, meine Mutter muß sterben, aber in einem Fall nicht nur vor Hunger, sondern auch noch an gebrochenem Herzen." Misha klang bitter. Er sah den alten Mann vorwurfsvoll an, denn sonst gab es keinen, den er hätte verantwortlich machen können. [...]

"Außerdem", fuhr Misha fort, "ist meine Mutter zu stolz, um noch mehr von Ihnen anzunehmen." [...] "Vielleicht hat sie nicht zuviel Stolz, sondern eher zuviel Würde."²⁰⁾

Berthold Auerbach (eigentlich hieß er Moses Baruch Auerbacher), ein Mitglied meiner Familie, war im 19. Jahrhundert einer der beliebtesten deutschen Volksschriftsteller gewesen, und seine Geschichten vom Schwarzwald hatten ihn weltbekannt gemacht.

Papa besaß ein großes schwarzes Auto, und ich fuhr sehr gerne damit. Ich fühlte mich als etwas Besonderes, wenn ich neben ihm sitzen durste. [...]

Ich wurde zu ihrer [der Dorfkinder; E.S.] Anführerin, wenn wir durch die Straßen zogen und die Schlager jener Zeit sangen, die oft voller Nazipropaganda steckten. Der damalige Wahnsinn war ansteckend. In unserer kindlichen Unschuld verstanden wir die Bedeutung dieser Lieder nicht.²¹⁾

Es gäbe weiters eine Fülle von Beispielen aus Kinderbüchern, wo Kinder mit dem blanken Entsetzen angesichts von Greueltaten konfrontiert werden. Warum soll das, was Erwachsene jahrzehntelang verdrängt haben, für Kinder oder auch Jugendliche begreifbar sein, nur weil es in einem Jugendbuch steht? So gesehen erscheint ein Teil der heutigen Kinder- und Jugendliteratur als Ansammlung traumatischer Erlebnisse, die in den Jahrzehnten des Wiederaufbaues nicht bewältigt werden konnten und jetzt in geballter Form mangels anderer Zuhörer den heute 12- 14-jährigen zugemutet werden.

Es entsteht der Verdacht, daß die Vergangenheitsbewältigung auf die Gattung Jugendbuch verschoben wird, um auf diese Weise scheinbar eine konkretere Beurteilungsebene zu erreichen. Der moralische Appell dieser Bücher geht eigentlich an die Adresse der Erwachsenen und das Kinderbuch wird dafür zu einem konjunkturell geförderten und aufklärerisch verbrämten Medium moralischer Ersatzhandlungen. Dazu kommt, daß in der anhaltend aktuellen Welle von Büchern zur Vergangenheitsbewältigung die Quantität an Realistik des geschilderten Leids in einem Maße zunimmt, das es aus Pietät nicht mehr erlaubt, die literarische Qualität voranzustellen; kurz: Pietät verhindert Kritik.

Solche zunächst als stilistische Schwächen erkennbare Mängel, die man auch in guten Kinderbüchern findet, erscheinen als eine fast notwendige Folge der falschen Gewichtung von Thema und Motiv in der Kinderliteratur. Das eigentliche Thema in vielen Bewältigungsbüchern ist die Bewältigung der

eigenen, ganz persönlichen Vergangenheit. Die Konzentration auf dieses Thema oder auch auf die Gattung verstellt den Blick auf das Motiv oder die Motivebene und auf eine der Kinderliteratur adäquate Behandlung der Motive. Es bleibt die Frage, ob man von einer eigenen Motivlage der Kinderliteratur sprechen kann, ob sich die in der Kinderliteratur vorfindbaren Motive mit denen der Hochliteratur vergleichen lassen und ob aus diesem Vergleich eine Eigenart von Kinderliteratur ableitbar ist.

Elias Canetti spricht in "Masse und Macht" von akustischer Maske und meint damit das Phänomen, daß Menschen, die sich in einer fremden Sprache unterhalten, für den, der diese Sprache nicht versteht, etwas Maskenhaftes haben; sie verbergen sich hinter ihrer Sprache. In Ableitung dieses Gedankens von Canetti wäre im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen von einer habituellen Maske zu sprechen, insofern als dieses Verhältnis oft von Unverständnis für die Denk-, Handlungs- und Ausdrucksweise des anderen geprägt ist - insbesondere dann, wenn Erwachsene nach Jahrzehnten der Nichtbewältigung darangehen, angesichts von Kindern Erlebnisse zu bewältigen, die außerhalb des Bewältigungsbedürfnisses von Kindern liegen.

THESEN ZUR KINDERBUCHFORSCHUNG UND ZUR KINDERBUCHKRITIK $^{23)}$

- Kinderliteratur ist auch in ihren modernen Ausprägungen mehr als die Hochliteratur den Gattungen verbunden, die mit dem Begriff "einfache Formen" zusammengefaßt werden.
- 2) Die Kinderbuchkritik neigt in verstärkter Weise dazu, Kinderliteratur mit außerliterarischen Kategorien zu benennen. Die Beurteilung nach der Einsetzbarkeit, sei dies altersspezifisch oder themenorientiert, führt zu einer Funktionalisierung der Literatur.
- 3) Das Ghetto, von dem seit einigen Jahren mit Abwandlungen die Rede ist, ist nicht eines der Kinderliteratur selbst, sondern ein von den Vermittlern geschaffenes. Kinderliteratur ist nur insoferne in einem Ghetto-Dasein, als sie funktionalisiert wird.
- 4) Der Funktionalisierung kann nur durch eine literarische Kategorisierung entgegengewirkt werden. Grundlage dafür ist eine Typologie, die sich auf den Ursprung aus den "einfachen Formen" beruft (mythogene, antimythogene und logozentrische Formen).

- 5) Die gegenwärtige Kinderbuchkrtik und so auch noch die Kinderbuchforschung orientieren sich verstärkt an einer synchronen (ahistorischen) Betrachtungsweise, die der Interessenslage der Rezipienten entspricht und weniger an einer diachronen Betrachtungsweise, in der die Ursprünge gegenwärtiger Literatur erkennbar würden.
- 6) Bei verstärkter Berücksichtigung der diachronen Betrachtung würde vermutlich auch erkennbar, daß die Entwicklung der Kinderliteratur nicht eine internationale, sondern eine regionale ist.
- 7) Im Sinne der vorangehenden Thesen sollte Kinderbuchkritik weniger die bewertenden und mehr die beschreibenden Aspekte in den Vordergrund stellen.

Anmerkungen

- Klaus Doderer (Hrsg.): Ästhetik der Kinderliteratur. Weinheim-Basel: Beltz 1981
- Literatur zweiter Kategorie? Bericht über das Symposium anläßlich des 20-jährigen Bestehens des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung (17.-19. April 1985). Wien 1986
- 3) Bibliographie wissenschaftlicher Arbeiten zur Jugendliteratur und Leseforschung in Österreich 1948-1988. Hrsg. vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, der Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens (International Reading Association - Sektion Österreich) und vom BMUKS, Abt. IV/6. Verfaßt von Ernst Seibert (Wien 1989)
- Schriften zur Jugendlektüre Bd. XI "Trends in der modernen Jugendliteratur", S. 19ff.
- Lercher, Elisabeth: "... aber dennoch nicht kindgemäß." Ideologiekritische Studien zu den österreichischen Jugendbuchsituationen. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germ. Reihe, Bd. 17. Diss., Innsbruck 1983
- 6) In der Kinderbuchforschung hat sich als Abkürzung für den umständlichen Titel "Kinder- und Jugendliteratur" das Kürzel KJL eingebürgert, das v.a. in phonetischer Umsetzung (ka-jot-el) eher an eine physikalische Maßeinheit als an ein literarisches Genre erinnert. Ich verwende daher die verkürzte aber gefälligere Bezeichnung Kinderliteratur als Sammelbegriff, im vollen Bewußtsein, daß diese Verkürzung einer ausführlicheren theoretischen Begründung bedürfte.
- 7) Sigurd Paul Scheichl: Die Stellung der österreichischen Literatur des 19. Jh.s im literarischen Leben der Gegenwart. In: Traditionen in der neueren österreichischen Literatur, hgg.v. Friedbert Aspetsberger (= Schriften des Instituts für Österreichkunde: 37), Wien 1980. S. 6
- 8) Hans-Heino Ewers: Erzählkunst und Kinderliteratur. Walter Benjamins Theorie des Erzählens. In: Klaus Doderer (Hrsg.): Walter Benjamin und die Kinderliteratur. Juventa, Weinheim und München 1988, S. 196-212

- 9) Die Lesephasen. In: Neuer Breitschopf Verlag Verlagsprospekt [1991]
- 10) Richard Bamberger: Jugendlektüre. 2. Aufl., Wien 1965, S. 31ff
- 11) Drucklegung voraussichtlich im Sommer 1991 als Tagungsband des Internationalen Instituts
- 12) Christian von Wernsdorff: Bilder gegen das Nichts. Zur Wiederkehr der Romantik bei Michael Ende und Peter Handke. Vlg. Schampel u. Kleine, Neuss 1983
- 13) ebd., S. 93
- 14) Winfred Kaminski: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Juventa, Weinheim 1989
- 15) Roman Ingarden: Das literarische Kunstwerk. 2. Aufl., Tübingen 1960, S. 266
- 16) Ernst Seibert: Literarhistorische Aspekte zur östereichischen Kinder- und Jugendliteratur. In: In fremden Schuhen. Jugendliche Leser, Jugendliteratur, Gegenwartsliteratur. Hg.v. Friedbert Aspetsberger und Norbert Griesmayer. Red.v. Hermann Möcker. (= Schriften des Instituts für Österreichkunde: 55), Wien 1990. S. 115-125
- 17) Charlotte Bühler: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. (= Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, hg.v. William Stern und Otto Lipmann, Nr. 17) Leipzig 1925
- 18) Elisabeth Frenzel: Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. 2. verb. u. um e. Reg.erw. Aufl., Kröner, Stuttgart 1980, S. 592
- 19) Am Rande wäre zu vermerken, daß die antiautoritäre Kinderliteratur das Rebellen-Motiv offensichtlich mißverstanden hat und ihre Protagonisten zu Verschwöreren und Revolutionären gamacht hat. Unabhängig davon, aber sehr zutreffend formuliert Frenzel, "es gibt wohl kaum einen geborenen Verschwörer, aber es gibt gewiß einen geborenen Rebellen." (ebd., S. 593)
- 20) Laird, Christa: Im Schatten der Mauer. Ein Roman um Janusc Korczak. Ueberreuter, Wien 1989, S. 53
- 21) Auerbacher, Inge: Ich bin ein Stern. Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1990, S. 17 f bzw. S. 26
- 22) Die Thesen wurden zusammen mit einem kurzen Begleittext als Zusammenfassung eines Referates d. Verf. bereits veröffentlicht in "1000 und 1 Buch". Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur 1/1991, S. 32 f

Ernst Seibert, AHS-Lehrer. Adresse: Schwindgasse 19/14, 1040 Wien

3)