

# INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

11. Jahrgang, Heft 2/1988 (neue Folge)

---

## IMPRESSUM

### Informationen zur Deutschdidaktik

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt

Redaktion: Robert Saxer und Werner Wintersteiner

Graphik: Claudia Haßler

Anschrift der Redaktion: Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt

Verlag: VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs, Lindengasse 37, A-1070 Wien

Druck: Kärntner Universitätsdruckerei, Klagenfurt

Erscheinungsweise: 4 Nummern in 2-4 Heften

Bezugsbedingungen: Bestellungen beim Verlag

Abbestellungen nur zum Ende eines Kalenderjahres

Abonnement Österreich ÖS 294,--

Abonnement Ausland DM 49,--

jeweils einschließlich Versandkosten

Einzelheft: ÖS 90,--/DM 15,-- zuzüglich Porto

Gefördert durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien, durch die Kärntner Landesregierung in Klagenfurt und durch den Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs auf Antrag der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik

Zitarnachweise zur letzten Umschlagseite:

R. Wimmer. Schule - kein Thema für die Schule, in: Aufrisse 1/1980, S.11

P. Heintel. Modellbildung in der Fachdidaktik. Klagenfurt 1978, S.121

ISSN 0721-9954



**VWGÖ-Verlag**

Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs

# Inhalt

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>EDITORIAL</b>  | 2   |
| <b>MAGAZIN</b>  | 4   |
| <b>SCHULE UND POLITIK</b>   |     |
| Bernhard Natter: Ein brüchiger Konsens. Zu den Auseinandersetzungen um den Erlaß "Politische Bildung in den Schulen"    | 6   |
| Robert Saxer/Werner Wintersteiner: Von der Unmöglichkeit politischer Bildung in der Schule und von ihrer Notwendigkeit  | 15  |
| Walter Kissling: "Rassistisches Schulbuch" oder "Rassismus im Schulbuch"?   | 25  |
| <b>KRITISCHER LITERATURUNTERRICHT</b>   |     |
| Heidemarie Schrod: Vom Kritischen Literaturunterricht zum neuen Subjektivismus.   | 37  |
| Johann Holzner/Barbara Lotter: Der un-heimliche Kanon   | 45  |
| Gottfried Wagner: Literatur und Politische Bildung.   | 49  |
| <b>SPRACHE UND GESELLSCHAFT</b>   |     |
| Richard Schrod: Das Problem der Sprachnorm - eine unendliche, auch politische, Geschichte.                              | 61  |
| Helmut Gruber: Der jüdische Dreh. Zum Transport antisemitischer Vorurteile in einem Zeitungskommentar                   | 72  |
| <b>PROJEKTBERICHTE</b>  |     |
| Dietrich Kasprian: Schüler spielen Dokumentartheater. ("Die Ermittlung" von Peter Weiss)                                | 84  |
| Reinhart Sellner: Unterrichtsversuche zum Thema 1938/88   | 91  |
| Silvia Konecny: Projektunterricht und Politische Bildung aus der Sicht des Deutschlehrers                               | 102 |
| Almud Pelinka: "Jetzt sehe ich Rambo schon zum achtenmal". Friedenserziehung in einer unfriedlichen Klasse.             | 109 |
| Werner Wintersteiner: Der Beitrag der Discotheken zur Völkerverständigung. Interkulturelles Lernen im Alpen-Adria-Raum. | 115 |
| <b>KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE</b>   |     |
| Politische Bildung im Deutschunterricht   | 128 |

# Editorial

---

Im "Gedenkjahr" 1988 ergeben sich für das Thema "Politische Bildung" mehrfache historische Bezüge: Vor 10 Jahren legte ein Grundsatzerlaß politische Bildung in den Schulen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip fest. Damit wurde erstmals eine gesetzliche Basis für kritische Unterrichtsarbeit geschaffen. Wieweit politische Aufklärung deshalb tägliche Unterrichtspraxis, auch im Deutschunterricht, geworden ist, steht freilich auf einem anderen Blatt.

1988 - das sind auch 20 Jahre nach der Studentenbewegung, die für die Germanistik und Deutschdidaktik weitreichende Auswirkungen brachte. Die Legitimationskrise der Germanistik ist seither nicht aus den Diskussionen geschwunden, und das hat manches Gutes. Krise, wörtlich verstanden als Wendepunkt, stellt vor die Notwendigkeit, die eigene Geschichte zu überprüfen, seine gesellschaftliche Rolle zu hinterfragen. Damit war - im Prinzip - der Schritt zur Didaktik getan, denn Didaktik bedeutet ja die Bemühung jeder Wissenschaft, ihren eigenen Entstehungs- und Vermittlungszusammenhang zu erhellen. Und schließlich kamen die Germanisten nicht umhin, die Tatsache zu berücksichtigen, daß sie Deutschlehrer ausbilden (wenn auch oft nur in Teilbereichen des Deutschunterrichts), daß ihre Forschungsergebnisse wie auch immer in der Schulpraxis Anwendung finden. Die Etablierung einer, in Österreich freilich sehr schwach vertretenen, Deutschdidaktik war die Folge. Diese Didaktik, will sie nicht verkommen zu einer "methodischen" Verdünnung und Vulgarisierung der Germanistik, muß die Beziehungen zwischen Fach, den Institutionen Schule und Hochschule, Lehrern und Schülern kritisch analysieren. Sie ist also notwendig politisch.

Von diesem Verständnis einer politischen Didaktik her wurde das vorliegende Heft konzipiert. Im Abschnitt SCHULE UND POLITIK beleuchtet Bernhard Natter die Interessenkonflikte, die die Debatte um den Grundsatzerlaß bestimmten. An einigen Beispielen dokumentiert er noch immer vorhandene Widerstände gegen seine Durchführung. Manchmal eskalieren solche Konflikte und werden öffentlich ausgetragen, wie beim Schulbuch "Lebendige Sprache 3". Walter Kissling belegt, daß hier "Schulbuchschele" statt ernsthafter Schulbuchkritik betrieben wurde. Seine Dokumentation bringt zahlreiche Anregungen und Vorschläge für eine kritische Schulbuchforschung. Saxer/Wintersteiner setzen sich mit dem Paradoxon auseinander, daß Schule einerseits zur "Mündigkeit" erziehen soll, andererseits selbst undemokratisch organisiert ist. - Im

Kapitel KRITISCHER LITERATURUNTERRICHT untersucht Heidi Schrodt die Strömungen eines produktionsorientierten Literaturunterrichts und stellt die Frage, ob sie nicht die Aufgabe des gesellschaftskritischen Ansatzes zugunsten eines neuen Subjektivismus bedeuten. Gegen konservative Tendenzen im Literaturunterricht wendet sich auch Gottfried Wagner. Mit Christa Wolf meint er, "Literatur unterstützt das Subjektwerden der Menschen". Wieweit dieses Ziel mit Literaturvermittlung in der Schule erreicht werden kann, ist Gegenstand seiner Überlegungen. Johann Holzer und Barbara Lotter weisen nach, daß die Beliebigkeit der Literatúrauswahl, wie sie in Schulliteraturgeschichten wie dem "Pochlatko" neuerdings zu finden ist, kein Fortschritt ist, sondern nur verdeckt, daß kein neuer theoretischer Ansatz zum überholten konservativen Konzept dieses Buches gefunden wurde. - Im Abschnitt SPRACHE UND GESELLSCHAFT gibt Richard Schrodt eine Einführung in die Normproblematik. Er weist sowohl unkritische Übernahme von Normen zurück wie auch Haltungen, die das Problem ignorieren wollen. An einem scheinbar harmlosen Staberl-Kommentar aus der Kronenzeitung weist Helmut Gruber antisemistisches Gedankengut nach. Sein Analyseansatz bringt interessante Anregungen für den Deutschlehrer.

1988 ist schließlich das offizielle Gedenkjahr "50 Jahre Annexion Österreichs" und nicht zufällig behandeln die meisten BERICHTE ÜBER UNTERRICHTSPROJEKTE diese Thematik. Dietrich Kasprian zeigt anhand einer Schulinszenierung von Peter Weiss' "Die Ermittlung", auf welchen didaktischen Wegen fortschrittliches Schultheater erarbeitet werden kann. Reinhart Sellner fragt sich, ob die verordneten Feiern 1938/88 nicht eher ein Hindernis als eine Hilfe sind. Er berichtet aus zweifacher Perspektive: Er vergleicht seine Erfahrungen als Deutschlehrer mit denen als Liedermacher, der von Kollegen in Klassen eingeladen wurde. Silvia Konecny arbeitet in ihrem Bericht über ein Projekt "Die Frau im Nationalsozialismus" die besondere Rolle des Deutschunterrichts bei Unterrichtsprojekten heraus. Almud Pelinka geht sehr selbstkritisch und offen auf die Grenzen der Wirkungsmöglichkeit von Lehrern ein, wenn sie über ihre Versuche berichtet, in einer unfriedlichen Klasse Friedenserziehung zu betreiben. Werner Wintersteiner stellt in seinem Beitrag zum interkulturellen Lernen im Alpen-Adria-Raum grundsätzliche Überlegungen an, wie Lernen unter Einbeziehung des Kulturraums der Nachbarvölker aussehen könnte.

Zur Nummer "Kinder und Jugendliteratur", der ersten nach dem neuen Konzept der Zeitschrift, haben wir viel ermutigende Zustimmung erhalten, auch Kritik an einzelnen Beiträgen. Wir werden darauf noch zurückkommen. Wir bitten alle LeserInnen weiter um Stellungnahmen, Kritik und Hilfe.

Robert Saxer/Werner Wintersteiner

# Magazin

---

Ausstellung:

## SPRACHE UND ANTISEMITISMUS. 50 JAHRE DANACH JUDENFEINDLICHKEIT IM ÖFFENTLICHEN DISKURS IN ÖSTERREICH

Zusammengestellt von einer Arbeitsgruppe am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

Historische und aktuelle Beispiele für Antisemitismus in den Medien und in der politischen Öffentlichkeit werden dokumentiert, kommentiert, miteinander verglichen.

Ab Herbst 1988 für den Einsatz in Schulen verfügbar. Unterstützung gibt's durch den österreichische Kulturservice.

Auskünfte: Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, Liechtensteinstraße 46 a, A-1090 Wien

---

Empfohlen vom BMUKS:

# FREMDKÖRPER

KONTAKT: Richard Weihs,

Mehmet Emir  
Richard Weihs



1080 Wien, Linke Wienzeile 36/7

Tel.: 56 33 95



Die erste Hälfte des Stücks spielt auf einer Baustelle und basiert zu einem großen Teil auf den Erlebnissen des türkischen 'Fremdkörperteils' Mehmet Emir. Dieser war jahrelang Bauarbeiter - im Stück spielt er nur einen. Sein Gegenspieler Richy, ein Tachinierer aus der Wiener Subkultur, wird vom Kabarettisten und Bluessänger Richard Weihs dargestellt.

E i n l a d u n g  
zur

24. Tagung des Internationales Instituts für Jugendliteratur  
und Leseforschung  
24. bis 28. August 1988, Salzburg.

**FORMALE ASPEKTE DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR**  
**Strukturen - Sprache - Illustration**

Referate und Arbeitsgruppen werden u.a. folgende Themen behandeln:

- Hochsprache - Dialekt - Slang in der Kinder- und Jugendliteratur
- Formen der Kinderlyrik der Gegenwart
- Humor und Satire in der Kinder- und Jugendliteratur
- Formen und Möglichkeiten der vieldiskutierten "Brückenliteratur"  
- vom Jugendbuch zum Roman für junge Menschen
- Konfliktbewältigung und Konfliktlösung in der Kinder- und Jugendliteratur
- Die Illustration im Kinder- und Jugendbuch
- Bibliothherapie - wissenschaftliche Grundlagen und praktischer Einsatz

Anmeldung: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1041 Wien, Tel. 65 03 59

\*

**28. LITERATURTAGUNG ST. PÖLTEN**  
31.10. - 2.11.1988

**DIE NEUEN BÄRTE DER JUNGEN DICHTER II**

Schwerpunkte werden die moderne österreichische Literatur und Literaturdidaktik sein.

Anmeldung: Institut für Österreichkunde, A-1010 Wien, Hanuschgass 3/III

# Schule und Politik

---

Bernhard Natter

## **Ein brüchiger Konsens. Zu den Auseinandersetzungen um den Erlass "Politische Bildung in den Schulen"**

Vor zehn Jahren - am 11. April 1978 - wurden mit der Unterschrift des Unterrichtsministers Fred Sinowatz unter den Erlass "Politische Bildung in den Schulen" (Zl. 33.464/6-19a/1978), der mit dem Schuljahr 1978/79 in Kraft getreten ist, neue Zielvorgaben für diesen Bereich wirksam. Die Perspektivenänderung drückt sich bereits im Titel des ministeriellen Zielkatalogs aus: "Politische Bildung" trat an die Stelle der "staatsbürgerlichen Erziehung", wie es im bis dahin gültigen Erlass vom 6. Juli 1949 (Zl. 25.575-IV/12/49) (1) geheißen hatte.

Die Zielvorstellungen einer "staatsbürgerlichen Erziehung" in der Tradition der Ersten Republik blieben bis Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre weitgehend unbestritten. Politische Erziehung war ausschließlich am politischen und sozialen Status quo ausgerichtet, sollte eine möglichst reibungslose Integration der Jugendlichen in den bestehenden Staat fördern, sie "zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik" machen. Eine Gesinnungs- und Charakterbildung im Sinne einer positiven rationalen und emotionalen Einstellung zum Staat und seinen Institutionen stand im Mittelpunkt. Dieser enge, auf den Staat bezogene Politikbegriff und die auf Konsens und Harmonie bauende Gemeinschaftserziehung haben ihre selbstverständliche Gültigkeit in dem Maße eingebüßt, wie sich die Legitimationsprobleme in den westlichen politischen Systemen etwa im Zuge der Studentenbewegung insgesamt verschärft haben.

## "Eine vernünftige Mitte zwischen Anpassung und Emanzipation" - Der Weg zum Erlaß "Politische Bildung"

Auch in der Schulreformdiskussion in Österreich spielte ab Anfang der 70er Jahre die Frage der prinzipiellen Ausrichtung der politischen Bildung und ihrer stärkeren Verankerung in den Schulen eine Rolle. (2) Im Schuljahr 1970/71 wurde in den achten Klassen der AHS Politische Bildung als unverbindliche Übung eingeführt, die aber nur jeweils einen geringen Teil der AHS-Schüler erreicht hat. Im Wintersemester 1970/71 wurde Politische Bildung erstmals in die Lehrpläne für die Ausbildung der Hauptschullehrer an den Pädagogischen Akademien aufgenommen, 1976 auch in die der Berufspädagogischen Akademien. Wichtig für alle Bemühungen um eine Intensivierung der Politischen Bildung wurde schließlich 1973 die Errichtung einer eigenen Abteilung für diesen Bereich im Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Der Versuch dieser Abteilung, Politische Bildung als Pflichtgegenstand in verschiedenen Schultypen - zunächst als neues Fach anstelle der bisherigen "Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde - Geographie und Wirtschaftskunde" in den Abschlußklassen der AHS und durch Umbenennung der an BHS und BMS bestehenden Staatsbürgerkunde, dann auch in den Pflichtschulen - scheiterte schon in den Ansätzen. Diese Vorschläge zur Einführung der Politischen Bildung als Pflichtgegenstand wurden 1975 im parlamentarischen Unterausschuß des Unterrichtsausschusses zurückgestellt: Vertreter der beiden Oppositionsparteien ÖVP und FPÖ befürchteten die Möglichkeiten politischer Manipulation, sozialistische Abgeordnete die Okkupation des Faches durch die überwiegend nicht-sozialistische Lehrerschaft. (3)

Da die Einführung eines Unterrichtsprinzips Politische Bildung politisch eher durchsetzbar schien, wurde von der zuständigen Abteilung im Unterrichtsministerium - unter Berücksichtigung der Stellungnahmen anderer Sektionen und Abteilungen - ein Erlaßentwurf ausgearbeitet. Dieser Beamtenentwurf wurde auf ausdrücklichen Wunsch des Unterrichtsministers Fred Sinowatz am 16. November 1976 der Schulreformkommission zur Diskussion vorgelegt. Bei dieser Sitzung forderte Sinowatz die Vertreter der Interessensverbände auf, weitere Stellungnahmen auch schriftlich einzubringen. 1977 wurde auf seinen Vorschlag hin eine Expertenkommission mit Vertretern aller drei Parlamentsparteien zur endgültigen Formulierung des Grundsatzlerlasses eingerichtet, wobei die Oppositionsparteien überproportional vertreten waren (im Verhältnis: 3 SP, 3 VP, 1 FP). Dieser ungewöhnliche Vorgang für einen Ministerialerlaß, der ja grundsätzlich nur bestehende Gesetze interpretieren oder unter einem neuen Gesichtspunkt zusammenfassen kann und keineswegs an die Zustimmung der Oppositionsparteien gebunden ist, zeigt deutlich das Bemühen, von vornherein konsensfähige Zielvorgaben für die Politische Bildung zu erreichen und damit einen Parteienstreit auszuschließen.

Der zuständige Ministerialrat Leopold Rettinger charakterisierte den Erlaßentwurf als ein "Konzept für die Schule einer pluralistischen Gesellschaft". Ziel sei es gewesen, "eine vernünftige Mitte zwischen dem, was man einerseits Anpassung, andererseits Emanzipation nennt, zu halten." (4) Mit der Entscheidung, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schultypen, Altersstufen und Fächer zu installieren, ist schon per se eine deutliche Abkehr von der institutionenkundlich orientierten staatsbürgerlichen Erziehung gegeben. Auf der Grundlage eines weiten Politikbegriffs soll Politische Bildung als umfassendes didaktisches Prinzip die gesamte Schule durchdringen. Diese anspruchsvolle Zielsetzung, die über traditionelle Fächergrenzen hinausweist, ist allerdings gleichzeitig in der Praxis unverbindlicher, weil institutionell weniger abgesichert als ein Pflichtfach Politische Bildung, für das speziell ausgebildete Lehrer, eigene Lehrpläne und Schulbücher zur Verfügung stehen müßten. (5)

In den schriftlichen Stellungnahmen der Unternehmer- und Bauernverbände, die zusammen mit dem nach der Sitzung der Schulreformkommission erneut umgearbeiteten Beamtenentwurf die Entscheidungsgrundlage für die "Expertenkommission" bildeten (6), wird eine grundsätzliche Skepsis gegen das Konzept eines umfassenden Unterrichtsprinzips deutlich. So wendet sich die Industriellenvereinigung gegen "die Belastung der gesamten Lehrerschaft mit dem Auftrag, in ihren jeweiligen Unterrichtsgegenständen Aspekte der 'Politischen Bildung' zu beachten" und möchte die "Wirtschafts- und Sozialkunde" als "tragende Fächer der 'Politischen Bildung'" definiert sehen. (7) Die Landwirtschaftskammer ergänzt sie noch um die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Philosophischer Einführungsunterricht. (8)

Im Kreuzfeuer der Kritik steht besonders der weite Politikbegriff des Erlaßentwurfs, wie er z. B. aus der Zielformulierung hervorgeht, "daß Demokratie in allen Lebensbereichen verwirklicht wird." Die Industriellenvereinigung möchte dagegen das unverbindlichere Ziel "einer in allen Lebensbereichen zu realisierenden demokratischen Gesinnung und Haltung" (S. 3) setzen. Für die Landwirtschaftskammer ist "Demokratie in allen Lebensbereichen" [...] eine Vorstellung aus dem Gedankengut einer einseitig gesellschaftspolitischen Konzeption, die die unbestreitbaren Werte der Demokratie durch Überdehnung ihres Geltungsbereiches strapaziert und damit letztlich die Glaubwürdigkeit der Demokratie gefährdet." (S. 4)

Die Übertragung von Demokratievorstellungen auf schulische Unterrichtsformen wird konsequenterweise ebenfalls strikt abgelehnt: Das Postulat, "im Erziehungsstil demokratische Gesinnung und Verhaltensweisen erlebbar zu machen" erweckt laut Industriellenvereinigung "den Eindruck, es könnten die Verfahrensweisen der demokratischen Staatsform auf Erziehung und Unterricht übertragen werden." (S. 5) Die For-

mulierung "demokratisch-partnerschaftliche Unterrichtsarbeit" wird von der Bundeswirtschaftskammer (9), der Industriellenvereinigung (S. 4) und der Landwirtschaftskammer (S. 5) unisono kritisiert.

An mehreren Stellen verweisen die drei Verbände nachdrücklich "auf jenen Kern gemeinsamer Wertvorstellungen und Normen [...], die unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung zugrundeliegen" und auf den "eine verantwortungsbewußte politische Bildung aufbauen" müsse. Diese als allgemeingültig vorausgesetzten "Werte" seien den Schülern vor allem anderen zu "vermitteln". (10) Besonders heftige Auseinandersetzungen gibt es daher um die Zielvorstellung, den Schüler fähig und bereit zu machen, "gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtverteilungen auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen zu prüfen." Weiters heißt es im Erlaßentwurf, daß "eine kritische Untersuchung verschiedener (oft unbewußter und verinnerlichter) Wertvorstellungen und ihrer Absichten notwendig sein" könne, wobei "auch die Frage nach Konformität oder Distanzierung gegenüber gewissen erkennbar gewordenen Normen auftauchen" werde. Die Bundeswirtschaftskammer hält diese Stelle "den Anliegen einer verantwortungsbewußten politischen Bildung abträglich" (S. 4), für die Landwirtschaftskammer steht die "genannte Zielsetzung [...] nicht auf dem Boden der österreichischen Bundesverfassung und ist geeignet, die notwendigen gemeinsamen grundlegenden Wertvorstellungen unserer Gesellschaft zu zerstören." (S. 3; Hervorhebung im Original)

Alle diese zentralen kontroversiellen Punkte wurden bei der Endredaktion durch die "Expertenkommission" umformuliert. Der Kritik am weiten Demokratiebegriff wird etwa Rechnung getragen, indem der dezidierte Auftrag an die Politische Bildung, zur "Demokratie in allen Lebensbereichen" beizutragen, zu einer unverbindlicheren, unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten offenen "Verwirklichung der Demokratie" zurechtgestutzt wird. Die positive Bewertung "moderne demokratisch-partnerschaftliche Unterrichtsarbeit" fällt überhaupt weg. Die Aufforderung im Erlaßentwurf, die Notwendigkeit konkreter gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse ebenso zu hinterfragen wie die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen wird - durch Transponieren auf die Ebene der Erkenntnis - um ihre praktisch-eingreifende Dimension beschnitten und durch eine abstraktere Formulierung entschärft: "Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen)."

Allgemein kann festgestellt werden, daß der weite Politik- und Demokratiebegriff abgeschwächt wird durch weniger konkrete Formulierungen und durch stärkere Betonung des institutionellen Moments, aber trotzdem noch deutlich spürbar bleibt. Der Versuch, auch sich ausschlie-

Bende kontroverielle Interessen nebeneinander zu berücksichtigen, führt in einzelnen Fällen zu theoretisch nicht haltbaren, widersprüchlichen Aussagen. (11) Die Konfliktorientierung als Ausdruck und Motor von Demokratie wird durch Betonung der "Belange des Gemeinwohls", konsensbezogener Lösungen und des Machbaren ("Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung") konterkariert. Aber auch in der Endfassung bleibt der Erlaß den Zielvorstellungen einer historisch-genetisch und an Strukturen, Zusammenhängen und Interessenlagen orientierten Gesellschaftsanalyse verpflichtet. Im Erlaß kommt außerdem ein gewandeltes pädagogisches Verständnis zum Ausdruck: Die "sozialen Erfahrungen der Schüler" werden als "ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung" ausdrücklich genannt, Lernprozesse hätten demnach "vor allem beim Erfahrungsbereich des Schülers anzusetzen". Dies bedingt eine Veränderung traditioneller innerschulischer Rollenverteilung: Eine solche Art des Unterrichts erfordere vom Lehrer u.a. die "Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen."

### **"Einseitiges Gedankengut" - Konflikte um die Politische Bildung**

Wie wenig tragfähig im Grunde der Kompromiß einer grundsätzlichen Zielformulierung für die Politische Bildung an Österreichs Schulen zwischen den politischen 'Lagern' ist, hat sich bereits während der Entstehungsphase gezeigt. Trotz "bildungspartnerschaftlicher" Ausarbeitung des Erlasses auf dem Konsensweg (12) gehörten immer wieder - zum Teil aus taktischem Kalkül angebracht (13) - schrille Töne der Oppositionsparteien zur Begleitmusik: z. B. auf einer Konferenz der ÖVP-Landeskulturreferenten Anfang 1977 kamen die Bemühungen der Sozialisten um die politische Bildung in den Geruch, den "Klassenkampf" in die Schulen zu tragen, "politische Bildung nicht als Basisinformation, sondern als Ideologieunterrichtsfach" zu verstehen. (14)

Bei weiteren Konkretisierungsschritten des Unterrichtsprinzips hat sich gezeigt, wie groß die Auffassungsunterschiede in der Praxis immer noch sind. Als erste flankierende Maßnahme zum Erlaß erstellten Arbeitsgemeinschaften beim Unterrichtsministerium, die parteipolitisch besetzt waren (jeweils gleich viel SP- und VP-Vertreter, ein bis zwei FP-Vertreter und ein Vertreter der Erzbischöflichen Schulamtes), konkrete Unterrichtseinheiten für die verschiedenen Schultypen, Altersstufen und Fächer. Dabei kam es zu Auseinandersetzungen zwischen den Parteixperten, die am 15. September 1978 in einer Pressekonferenz des VP-Abgeordneten Gruber gipfelten. Wegen eines "Stoffkatalogs" zur "Politischen Bildung in der Volksschule", der in der sozialistischen "Freien Lehrerstimme" erschienen ist, verlangte er die sofortige Sistierung des Erlasses, bis die offiziellen Unterrichtsmaterialien fertiggestellt seien.

Die ÖVP glaubte bei der Regierungspartei eine "Doppelstrategie" ausmachen zu können: einerseits werde bei den Verhandlungen der Konsens gesucht, andererseits aber alles unternommen, um "einseitiges Gedankengut" zu verbreiten. (15)

Im Jänner 1979 wurden die ersten Unterrichtsbeispiele schließlich der Öffentlichkeit vorgestellt. Aber selbst diese bildungspartnerschaftlich abegesegneten offiziellen Begleitmaterialien, die zudem nur als Anregung für die Lehrer gedacht waren, sorgten in einem Bundesland für Aufsehen. Der Landesschulrat für Vorarlberg weigerte sich auch nach der schriftlichen Aufforderung von Unterrichtsminister Sinowatz an den Vorarlberger Landeshauptmann Kessler, die Unterrichtsbeihilfe an den Schulen zu verteilen. (16) Der "Sozialistische Lehrerverein Vorarlberg" forderte daraufhin eine Lieferung vom Unterrichtsministerium an und verschickte die Materialien in Eigenregie an die Lehrer.

Eine zweite begleitende Maßnahme zur Konkretisierung des Grundsatzes, der vom Unterrichtsministerium gemeinsam mit dem Wissenschaftsministerium getragene, seit 1984 institutionalisierte Hochschullehrgang "Politische Bildung für Lehrer" aller Schultypen und Fächer, wird von einzelnen Landesschulräten über die Verweigerung von Dienstfreistellungen ebenfalls zu torpedieren versucht. (17)

Die politischen Konflikte um den Grundsatzeserlaß und die unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Formulierung der Zielvorgaben machen deutlich, in welches Spannungsfeld sich Lehrer unter Umständen begeben, die das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ernst nehmen. Am Beispiel von öffentlich gewordenen Auseinandersetzungen um die Verwendung von Texten im Deutschunterricht an den Gymnasien in Imst/Tirol und St. Johann im Pongau/Salzburg (18) sollen einige zentrale Konfliktlinien angedeutet werden. Die Konfrontation der Schüler mit gesellschaftskritischer moderner Literatur als einer Dimension eines Deutschunterrichts als politische Bildung erregt immer noch und immer wieder Anstoß bei jenen Eltern und Schulaufsichtsbeamten, die der Schule eine Schonraumfunktion zuweisen.

Die geplante Lektüre der beiden Jugendbücher "Stundenplan" von Christine Nöstlinger und "Einmal sechzehn und nie wieder" von Renate Welsh mit 14jährigen Schülern verhinderte der Direktor des BRG Imst 1980 im Zusammenspiel mit Elternvereinsfunktionären. Stein des Anstoßes im Nöstlinger-Buch ist vor allem die Darstellung der Eltern und Lehrer aus der Sicht von Jugendlichen - sie würden "verunglimpft" und damit werde die Autorität der Eltern und Lehrer der betreffenden Schüler untergraben - und die Tatsache, daß sexuelle Bedürfnisse von Jugendlichen überhaupt thematisiert werden. Aus dem Buch von Renate Welsh lesen die Wortführer des Elternvereins außerdem noch eine "klassenkämpferische Darstellung der Arbeitswelt und unserer Gesellschaft" heraus.

Dabei stützen sie sich ausgerechnet auf einzelne, aus dem Kontext gerissene Sätze aus der Figuresprache von Gymnasiasten, die im Buch Teil ihrer (eher negativen) Charakterbildung sind. Gegen beide Bücher wendet der Direktor ein: daß sie keine "echten, werterfüllten Leitbilder" im Sinne durchgängig vorbildlicher Charaktere enthielten; daß sie nicht "kindgemäß" seien; daß sie keine "Kunstwerke von bleibendem Wert" darstellten. (Den Widerspruch, wie sie letzteres überhaupt sein können, wenn sie bruchlos positiv gezeichnete Figuren enthalten müssen, die heutzutage nur in der Trivalliteratur zu finden sind, konnte der Direktor auch nicht auflösen. Den Einwand des Lehrers hingegen, daß es in der Germanistik einen breiten Konsens darüber gebe, daß Beurteilungskriterien einer normativen Poetik längst obsolet seien, erkennt der Direktor als typisches Argument "der Neuen Linken und von Marcuse".)

Im Gymnasium in St. Johann im Pongau entzündet sich der Konflikt um Schullektüre 1981 am offenen Brief eines Vaters an die Schulbehörde, den die "Salzburger Nachrichten" an prominenter Stelle als Beitrag plazierten, "weil er eine grundsätzliche Frage über die Richtung stellt, in die sich die österreichische Bildungspolitik bewegt." Dieser Vater zieht Bilanz über sechs Jahre Deutschunterricht seiner Tochter und kritisiert u.a. die Gedichtauswahl für eine kritische Weihnachtsfeier - dort wurde u.a. auch auf die wirtschaftlichen Interessen hinter dem Fest der "Nächstenliebe" eingegangen -, und die Behandlung von Heinrich Bölls "Die verlorene Ehre der Katharina Blum" und Franz Innerhofers "Schöne Tage". Die beiden Bücher glaubt er in einem Brief an den Deutschlehrer mit "Fäkalien" - und "Fick-, Vögel- und Brunzliteratur" ausreichend zu charakterisieren und wittert Methode dahinter: Solche Texte würden gelesen, weil die "Auswirkung auf die heranwachsenden Menschen zumindest gewissen Leuten sehr erwünscht zu sein scheint", nämlich - wie es im offenen Brief heißt - "die innere Verlotterung junger Menschen mit [zu] ermöglichen."

In diesen beiden - sicher extremen - Fällen stehen die Vorstellung von Schule als eines "kindgemäßen" Schonraums, in dem den Schülern nur Positives und Vorbildhaftes geboten werden soll, zentralen Analysekatégorien politischer Bildung wie Konflikt, Interessenlage oder Historizität gesellschaftlicher Phänomene - wie sie auch im Grundsatzverlaß anklingen - unvereinbar entgegen. Mit dem verengten und gebannten Blick auf 'Obszönes' wird die Darstellung von Sexualität aus dem jeweiligen Zusammenhang gerissen - typisch dafür ist das Zitieren isolierter Textstellen als 'Beweismaterial' - und politisch instrumentalisiert zur Verhinderung von gesellschaftskritischen Inhalten überhaupt.

Im Konfliktfall stellt der Grundsatzverlaß Politische Bildung oft nur ein schwaches Mittel gegen die von sozial einflußreichen Eltern und Medien repräsentierte Öffentlichkeit dar. Eröffnet er doch durch seine sehr allgemeinen bzw. widersprüchlichen Aussagen einen großen Inter-

pretationsspielraum, den der jeweils mächtigere Konfliktpartner ausfüllen kann - wie z. B. der Direktor des BRG Imst, wenn er in einem Kriterienkatalog für die Auswahl von Lesestoff für seine Deutschlehrer die "wesentlichen Forderungen" des Erlasses zur Politischen Bildung folgendermaßen zusammenfaßt: "Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität, Anerkennung des Umstandes, daß die Eltern die Hauptverantwortung für die gesamte Erziehung haben, Anerkennung von Wertvorstellungen, Erziehung des Schülers zur Bereitschaft, Entscheidungen, die auf Grund von Wertauffassungen getroffen wurden - gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen - in verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen; Fähigkeit und Bereitschaft, für unantastbare Grundwerte einzutreten; [...] verschiedene Meinungen und Wertvorstellungen sind möglich, sofern sie den für unsere Gesellschaft gültigen Grundwerten verpflichtet sind bzw. diese nicht verletzen." (Hervorhebung im Original)

#### Anmerkungen

- (1) Zum Politikverständnis dieses Erlasses vgl. Herbert Dachs: Unterwegs zur politischen Bildung. Über Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945, in: schulheft H.1, 1978, S. 49-51.
- (2) Zu den konkreten Maßnahmen zur Etablierung des Faches und dann des Grundsaterlasses Politische Bildung vgl. Robert Rada: Die Entstehung des Grundsaterlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung, Diss. Wien 1980, S. 11 ff.
- (3) Herbert Dachs: Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses 'Politische Bildung in den Schulen', in: ÖZP, H. 1, 1979, S. 6.
- (4) Resümee-Protokoll über die 25. Sitzung der Schulreformkommission (Gesamtkommission) am 16. November 1976, S. 3.
- (5) Zur Diskussion über politische Bildung als Unterrichtsprinzip bzw. als -fach vgl. die unterschiedlichen Positionen von Peter Heintel: Politische Bildung als Prinzip aller Bildung, Wien-München: Jugend und Volk 1977 (= Pädagogik der Gegenwart 122) bzw. Norbert Schausberger: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, Wien-München: Jugend und Volk 1970 (= Pädagogik der Gegenwart 103).  
Eine Institutionalisierung der politischen Bildung sowohl als Fach als auch als übergreifendes Prinzip hätte sicherlich die größten praktischen Auswirkungen, ist aber von einer Durchsetzung noch weit entfernt (vgl. Anton Pelinka: Zur Strategie der politischen Bildung in Österreich, in: ÖZP, H. 1, 1979, S. 41-50).
- (6) Der Stellungnahme des ÖGB vom 3. Februar 1977 kam geringere

- Bedeutung zu, weil sie nur sehr kurz seine allgemeine Zustimmung zum Erlaßentwurf bekundet.
- (7) Stellungnahme der "Vereinigung Österreichischer Industrieller" vom 30. Dezember 1976, S. 2.
  - (8) Stellungnahme der "Präsidentenkonferenz der Landwirtschaftskammern Österreichs" vom 16. Juni 1977, S. 3.
  - (9) Stellungnahme der "Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft" vom 23. Dezember 1976, S. 3.
  - (10) Ebd. S. 2
  - (11) Vgl. Heinrich Schneider: Das Politik- und Demokratieverständnis des Grundsatzes "Politische Bildung in den Schulen", in: Andreas Khol/Alfred Stirnemann (Hg.): Österreichisches Jahrbuch für Politik 1980, München: Oldenbourg-Wien: Verlag für Geschichte und Politik 1981, S. 473-504; Rudolf Wimmer: Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über Widerstände in den Schulen gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung, in: ÖZP, H. 1, 1979, S. 96 f.
  - (12) Zu der analog zum System der Wirtschafts- und Sozialpartnerschaft konsensual im Sinne eines institutionalisierten Kompromisses funktionierenden österreichischen Schulpolitik vgl. Susanne Dermutz: Der Österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1983 (= Österreichische Texte zur Gesellschaftskritik 15), S. 22-59; dies.: Die Schulreformkritik geht weiter, in: dies./Peter Gstettner/Peter Seidl (Hg.): Schulreform - die Kritik geht weiter, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1986 (= Aufrisse-Buch 6), S. XII-XVI.
  - (13) Anton Pelinka beschreibt Konfliktszenierungen der politischen Parteien in Österreich auf der öffentlichen Bühne als Ausdruck des Widerspruchs zwischen der Fragmentierung der österreichischen Gesellschaft in politisch-ideologische Lager und der gleichzeitig weitgehenden Konsensbereitschaft der politischen Eliten auf der nicht-öffentlichen Hinterbühne der Entscheidungen in: Windstille. Klagen über Österreich, Wien-München: Medusa 1985, S. 9-11.
  - (14) Zitiert nach Dachs (Anm. 3), S. 8.
  - (15) Vgl. Rada (Anm. 2), S. 120 f.
  - (16) Ebda. S. 128.
  - (17) Anton Pelinka: Hochschullehrgang Politische Bildung, in: e.h. erziehung heute, H. 5/6, 1984, S. 21 f. Zu den Auseinandersetzungen um den Hochschullehrgang vgl. e.h. erziehung heute H. 5, 1987, S. 42 f.; H. 2, 1987, S. 47; H. 6, 1986, S. 4-6; H. 4, 1986, S. 10 f.
  - (18) Bernhard Natter: "Wer ist dafür, daß dieses Buch gelesen wird?" Elternrecht und Herrschaftstechnik - Ein Beispiel, in: e.h. erziehung heute H. 11/12, 1984, S. 20 f.; Salzburger Nachrichten, 6. November und 20. November 1981.

Bernhard Natter, Assistent am Institut für Politikwissenschaft, Innsbruck.

## Von der Unmöglichkeit politischer Bildung in der Schule und von ihrer Notwendigkeit

### 11 Thesen

1. "Wer sich nicht mit Politik befaßt, hat die politische Parteinahme, die er sich ersparen möchte, bereits vollzogen." (Max Frisch)

Es gibt keine unpolitische Bildung. Das wäre ein Widerspruch in sich selbst. Jede Gesellschaft erzieht ihre Nachkommen nach ihren Interessen und versucht damit, sich selbst zu reproduzieren. Genauer: Die dominanten Gruppen der Gesellschaft setzen ihre Bildungsziele durch und reproduzieren somit die Voraussetzungen ihrer Dominanz. Der Schein einer wertfreien, interesselosen Wissenschaft und einer unpolitischen Bildung ist selbst ein gesellschaftliches Produkt. Und seine politische Funktion besteht darin, Herrschaft abzusichern. Die Abwehr einer explizit politischen Bildung ist die Abwehr von Erziehungszielen, die die herrschenden Verhältnisse in Frage stellen.

Die heutige pluralistische Gesellschaft bietet immerhin die Chance, daß verschiedene, ja entgegengesetzte Zielvorstellungen frei, wenn auch nicht unbedingt gleichberechtigt, miteinander konkurrieren - d.h., daß emanzipatorische Konzepte von politischer Bildung diskutiert und teilweise auch erprobt werden können.

Unsere Ansichten sind wie die aller anderen Diskutanten auch parteiisch. Wir wollen versuchen, sie so offen und klar wie möglich dazulegen, um sie angreifbar und diskutierbar zu machen.

### 2. Deutschunterricht ist politische Bildung

Wenn Erziehung immer von politischen Grundwerten geprägt ist, so bedeutet Deutschunterricht noch viel unmittelbarer politische Bildung. Deutschunterricht hat keinen festgelegten Inhalt, sein Thema ist - im Prinzip - die ganze Welt, sei es, daß er die literarische und mediale Widerspiegelung der Welt behandelt, sei es, daß Schüler und Lehrer ihre Ansichten und Interessen zur Sprache bringen, argumentieren, beschreiben. Der eigentliche Bereich des Deutschunterrichts ist die Sprache - als System ein gesellschaftliches Produkt und Instrument, als sprachliches Handeln gesellschaftliches Handeln.

Ohne in bornierter Weise die Bedeutung des Faches zu übertreiben, und ohne der Illusion zu verfallen, politische Bildung ließe sich von einem isolierten Einzelfach her betreiben, kann doch gesagt werden, daß dem

Deutschunterricht dabei eine Schlüsselrolle zukommt.

### 3. Sprache ist auch ein Herrschaftsmittel

Wenn Deutschunterricht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse Bezug nehmen soll, müssen zunächst deren Strukturen herausgearbeitet werden. Als perspektivischen Ausgangspunkt kann man dabei den Hauptgegenstand des Deutschunterrichts, die Sprache und ihre gesellschaftliche Funktion, nehmen. Die Sprache ist ja die zentrale Fähigkeit des Menschen zu seiner Identitätsfindung, zu seiner Behauptung in der Gesellschaft. Sie war jedoch immer auch schon Mittel zur Ausübung, Erhaltung und zum Ausbau gesellschaftlicher Gewalt. In der modernen Demokratie ist gerade diese Funktion der Sprache wesentlich angewachsen, einerseits durch die dominante Rolle der Massenkommunikationsmittel, deren zentrales Medium die Sprache ist, andererseits, weil in der Demokratie - mit ihrer Verpflichtung auf die Menschenrechte und mit ihren Kontrollmechanismen - die herrschenden Gewalten zur Durchsetzung ihrer Interessen im Normalfall nicht mehr auf die Anwendung körperlicher Gewalt zurückgreifen können und dementsprechend die Sprache in verstärktem Maß als Herrschaftsinstrument einsetzen: Man denke etwa, wie sehr der einzelne, der keinen Einfluß und keine Beziehungen hat, der Aussage des Polizisten, dem Spruch des Richters, der Beurteilung des Lehrers, dem Informationsmonopol der Redaktionen etc. ausgeliefert ist.

---

Wir wollen übrigens das Wort nicht verachten. Es ist doch ein mächtiges Instrument, es ist das Mittel, durch das wir einander unsere Gefühle kundtun, der Weg, auf den anderen Einfluß zu nehmen. Worte können unsagbar wohl tun und fürchterliche Verletzungen zufügen. Gewiß, zu allem Anfang war die Tat, das Wort kam später, es war unter manchen Verhältnissen ein kultureller Fortschritt, wenn sich die Tat zum Wort ermäßigte. Aber das Wort war ursprünglich ein Zauber, ein magischer Akt, und es hat noch viel von seiner alten Kraft bewahrt.

(S. Freud, 1976, VIX: S. 214)

---

Die ständige Praxis des Mißbrauchs der Sprache als Herrschafts- und nicht als Aufklärungsinstrument ist eine Folge der sich aus den ökonomischen Verhältnissen ergebenden gesellschaftlichen Ungleichheit, die sich auf der Grundlage des Feudalismus und des Kapitalismus entwickelt hat und die gekennzeichnet ist durch das Gegenüber einer kleinen Gruppe von Menschen, die Geld und Eigentum, Macht und Verfügungsgewalt in verschiedenster Form und weitreichende Entscheidungsbefugnisse haben, und der vielen anderen, die von ihnen abhängig sind. Die Gruppe der Mächtigen hat ihr Ziel der Machterhaltung und des Machtausbaus nie aufgegeben, sie hat sich erweitert um andere Gruppen, die ihr bei der Verfolgung ihres Ziels dienlich sind und dies als ihr "Berufsethos" auch

noch verinnerlicht haben. Und so haben wir heute nicht einfach eine ökonomische Klassengesellschaft, sondern eine umfassende: auf der einen Seite die Repräsentanten - Österreich ist bekanntlich eine repräsentative Demokratie -: die Gesetzesmacher, die Gesetzeshüter mit körperlichem Gewaltmonopol, die juristischen Kontrolleure, die Rechtsprecher und Verurteiler, die Prüfer und Beurteiler, die Belehrer und Moralhüter, die Verwalter des Intellekts und des Wissens, die Verwalter der laufenden Informationen: alle zusammen treffen die **E n t s c h e i d u n g e n** über das Schicksal der vielen anderen, und alle zusammen verfügen nicht nur über Geld und Macht, sondern auch über die **S p r a c h e**. Ihnen gegenüber steht die Überzahl der "Repräsentierten", die die Gesetze befolgen müssen, über die Recht gesprochen wird, die verurteilt werden, die geprüft und beurteilt werden, die vom Wissen, vom Intellekt, vom Informationsmonopol der entsprechenden Verwalter abhängig sind, denen von den Hütern und Moral gesagt wird, was sie tun dürfen und was nicht, jene also, die von den Interessen und Entscheidungen der Verfügungsmächtigen **a b h ä n g i g** sind.

---

Die Menschheitsgeschichte begann mit einem Akt des Ungehorsams, und es ist nicht unwahrscheinlich, daß sie mit einem Akt des Gehorsams ihr Ende finden wird. Die Fähigkeit zum Ungehorsam ist nicht nur die Voraussetzung für Freiheit, Freiheit ist auch die Voraussetzung für Ungehorsam. Tatsächlich sind Freiheit und Fähigkeit zum Ungehorsam nicht von einander zu trennen. Daher kann auch kein gesellschaftliches, politisches oder religiöses System, das Freiheit proklamiert und Ungehorsam verteufelt, der Wahrheit entsprechen.

(E. Fromm)

---

In der Demokratie haben sich spezifische Formen herausgebildet, um diese vielen, für die die Demokratie hatte geschaffen werden müssen, von den Entscheidungen möglichst fernzuhalten. Und es wird den vielen auch "einsichtig" gemacht, wiederum vermittels der Sprache. Einer muß die Entscheidung treffen, jemand muß die Verantwortung tragen, Sie wollen doch nicht etwas gegen den Sachverstand des Fachmanns sagen, bei wichtigen Dingen können nicht alle mitreden etc. Zusammengefaßt: Man möchte die große Zahl der Menschen, die nicht zu den Verfügungsgewaltigen gehören, in den Zustand weitgehender Sprachlosigkeit versetzen. Das gezeichnete Bild ist einseitig: Denn wir wissen, daß es unter jenen, die über die Sprache verfügen, auch viele gibt, die dieses System aufbrechen wollen, die ihre Funktion benützen, um die Sprache zur Aufklärung einzusetzen: Literaten und Journalisten, die die geschilderten Strukturen darzustellen versuchen, Lehrer, die sich bemühen, dem autoritären Schulsystem gegenzusteuern; Richter, Geistliche u.a., die in ihrem begrenzten Einflußbereich versuchen, diesem System zu widerstehen - aber, wie wir wissen, alle diese Menschen haben es schwer, sie werden oft unter Druck gesetzt, sie stoßen vielfach auf Unverständnis.

#### 4. Erziehung zur Mündigkeit?

Auf dem Hintergrund dieses Befundes kann man versuchen, zu definieren, was politische Bildung sein sollte und welche Aufgabe ihr im Deutschunterricht zukommt. Allgemein gesprochen geht es zunächst um die Aufhellung dieser klassengesellschaftlichen Verhältnisse und Prozesse und damit um die Aufklärung der vielen von den Verfügungsgemächtigten Abhängigen, denen hinter dem schönen Schein demokratischer Formen diese Verhältnisse und Prozesse verborgen und verdeckt bleiben. Speziell im Deutschunterricht geht es darum, die schon zu Sprachlosigkeit Gebrachten oder von der Sprachlosigkeit Bedrohten wieder zur Sprache zu bringen.

Ein Begriff, der in diesem Zusammenhang gerne genannt wird, ist: Erziehung zur Mündigkeit. Dieser Losung bedienen sich alle, was immer sie damit meinen, und besonders jene, die mit dem Begriff "Mündigkeit" insgeheim die Sprachlosigkeit der Abhängigen meinen und die ihnen unter diesem Begriff belanglose Tätigkeits- und Sprachbereiche anbieten, wo man folgenlos irgend etwas reden oder sich sogar über die Zustände aufregen kann. Nimmt man den Begriff aber ernst - im gegenständlichen wie im metaphorischen Sinn, so bedeutet er: einen Menschen dazu bringen, daß er seinen Mund nicht hält, sondern daß er ihn aufmacht, daß er die Verhältnisse nicht einfach hinnimmt und still oder in ohnmächtigem Groll darunter leidet, sondern daß er eingreift, daß er sich engagiert, daß er andere auch dazu bringt, in Zusammenhängen, die sie betreffen, den Mund aufzumachen und selbst zu handeln.

Das ist natürlich nicht so einfach, wie es klingt. Denn seinen Mund aufzumachen, eine Sache selbst in die Hand zu nehmen, bedeutet immer sich Einlassen auf Interessensgegensätze, auf Konflikte. Spricht man also von Erziehung zur Mündigkeit, so muß man immer auch Erziehung zur Konfliktfähigkeit und Konfliktbereitschaft damit verbinden. Das so verlockende schein-demokratische Modell des Konsens- und Kompromißdiskurses ist als absolutes untragbar. In vielen Allagsituationen muß Stellung bezogen und muß der Konflikt aufgetragen werden.

#### 5. Aufklärung von oben?

Die Verwirklichung dieses Konzepts stößt in der Schulpraxis permanent auf Schwierigkeiten und Hindernisse, die so mancher engagierte Lehrer als persönliches Scheitern erlebt und die ihn resignieren lassen. Wir meinen aber, daß viele dieser Probleme, die als individuelles Unvermögen erscheinen, in Wirklichkeit gesellschaftliche Ursachen haben. Sie hängen zusammen mit einem Grunddilemma politischer Bildung in der Schule, das man kurz als das Dilemma der Aufklärung von oben bezeichnen könnte. Auf diesen Widerspruch und die konkreten Gestalten, die er im (Deutsch)-Unterricht annimmt, sei im folgenden eingegangen.

Politische Bildung in der Schule stößt einmal auf die allgemein verbreitete Grundhaltung: "Politik geht mich nichts an, davon verstehe ich

nichts, damit will ich nichts zu tun haben." Es ist unsinnig, dies einer angeblichen no-future-Jugend zum Vorwurf zu machen, wenn diese Haltung doch gerade unter den Erwachsenen (und leider auch bei vielen Lehrern) vorherrschend ist. Natürlich speist sich diese Einstellung aus realen Ohnmachtserfahrungen, aber oft ist sie auch ein Vorwand, um die eigene Bequemlichkeit und Feigheit nicht überwinden zu müssen. Und wenn die Erwachsenen schon unpolitisch sind, weil sie sich aus dem politischen Leben ausgeschlossen fühlen, so darf man sich nicht wundern, daß Jugendliche, die noch viel weniger Einflußmöglichkeiten haben, politischer Bildung gleichgültig gegenüberstehen. Wozu etwas lernen, was man nicht braucht?

Freilich sind in den letzten Jahren große Veränderungen vor sich gegangen. Die traditionelle Politik hat sich als immer unfähiger erwiesen, aktuelle Probleme technokratisch "in den Griff zu kriegen". Stichworte: Ökologie, Frieden, Arbeitslosigkeit. Das hat neue soziale Bewegungen auf den Plan gerufen, die sich in neuer Weise (in Bürgerinitiativen, neuen Parteien usw.) organisieren und die neue Widerstandsformen praktizieren. Darunter natürlich viele Jugendliche. Und schon schlägt das Jammern über die unpolitische Jugend um in Kritik an der Jugend, die die traditionellen Werte nicht anerkennt und die falsche (weil nicht die alten) Wege geht. So stehen sich oft zwei Welten gegenüber: Einerseits die Jugendlichen mit oder ohne politische Interessen, aber immer fasziniert von neuen politischen und kulturellen Ausdrucksformen (Popsongs, Stickers, Videos, Collagen) und auf der anderen Seite ihre (Deutsch-) Lehrer, die zwar von edlen Idealen ausgehen, aber von engen Vorstellungen darüber, was als "literarisch wertvoll" in den Unterricht paßt.

## **6. Ohne demokratische Schule keine Erziehung zur Demokratie**

Noch gravierender als dieser "Generationskonflikt" wirkt sich die Tatsache aus, daß die Schule, die emanzipatorische Bildung auf ihre Fahnen heftet, ja selbst Teil des staatlichen Machtapparates ist, gegen den sich die Emanzipation zu richten hat. Die Schulreformen der 70er Jahre haben zwar die Willkür, mit der Lehrer über ihre Schüler verfügen konnten, einigermaßen beschnitten, sie haben das Schulsystem insgesamt aber stark verrechtlicht, d.h. Schüler und Lehrer noch stärker dem Einfluß der zentralen Bürokratie unterworfen. Diese bestimmt sehr weitgehend die Organisation des Schulwesens (Stundentafeln, Lehrpläne, approbierte Unterrichtsmittel), Inspektoren und Direktoren wachen über die Einhaltung der Richtlinien, die Lehrer haben nur einen engen Spielraum und geben den Druck nach unten weiter. Die gleichzeitig eingerichteten Mitbestimmungsgremien wirken daneben wie lächerliche Karikaturen, solange Lehrer bei der Bestellung ihrer Vorgesetzten und Schüler bei Schulorganisationen und Notengebung nicht mitreden dürfen. Die Machtverhältnisse und die Schulstrukturen sind also abgeklärt, noch bevor jede pädagogische Fragestellung beginnt. Damit wirken die zahlreichen Erlässe

mit ihren Impulsen, aufklärend zu wirken, partnerschaftlich zu unterrichten, Projekte durchzuführen, wie hoffnungslos bunte Fremdkörper im grauen Beton des Schulalltags.

---

Sie müssen nämlich verstehen, daß die Organisation des Erziehungswesens das entscheidende Problem ist, das wir konsequent und unerbittlich unserem Einfluß restlos vorbehalten müssen, während wir die Lehrplan- und Unterrichts-, selbst Erziehungsfragen beruhigt den Pädagogen, Ideologen, ja selbst den Sozialdemokraten überlassen können.

(S. Bernfeld, "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung". Frankfurt 1967)

---

Denn wie kann man von Lehrern erwarten, daß sie zur Mündigkeit erziehen, wenn sie selbst unmündig gehalten werden? Es gibt wohl kaum einen anderen akademischen Berufsstand, von dem einerseits so viel Kreativität, Initiative und Verantwortung gefordert und andererseits soviel blinder Gehorsam, Demut und Anpassung nach oben verlangt wird. Ein Lehrer darf beispielsweise nicht einmal selbst entscheiden, ob gerade eine Exkursion sinnvoll ist, und wenn er einen Referenten in die Schule laden will, braucht er die Genehmigung durch eine Behörde zwei Instanzen über ihm.

Und wie soll man von Schülern erwarten, daß sie frei ihre Meinung äußern, ihre Betroffenheit artikulieren und politische Handlungsansätze entwickeln, wenn jedes sie berührende Thema zum "Lernstoff" wird, jedes Engagement zu "Schüleraktivität" und ihr ganzes Verhalten zur Grundlage der Jahresnote?

Die Struktur der Schule, die strukturelle Gewalt einer Institution, die auf Leistungsnachweis und Auslese beruht, stellt also ein schweres Hindernis dar für alle Bemühungen um politische Bildung, die es unter den Lehrern gibt und die auch von "oben" immer wieder gefordert werden.

## 7. Mit Widersprüchen leben

Die genannten Widersprüche sind heutzutage unlösbar. Es bleibt nichts anderes übrig, als mit ihnen zu leben und sich ihnen zu stellen. Sich stellen kann nur heißen: Diese Widersprüche allen Beteiligten bewußt zu machen, sie selbst zum Anlaß und Exempel für politisches Lernen zu nehmen. Das heißt z. B. mit Schülern nicht nur ein Projekt planen, sondern auch darüber diskutieren, warum es nicht genehmigt wurde, welche Interessen dahinterstecken. Oder der Lehrer, der ein ihm wichtiges politisches Thema einbringt, für das sich die Schüler aber nicht interessieren, könnte diese Unlust einmal thematisieren, er könnte auch die eigenen Voraussetzungen in Frage stellen lassen ...

Auf einer Ebene ist allerdings eine Aufhebung der traditionellen "Schulstruktur" möglich und wohl auch im Gange: Eine Veränderung der Unter-

richtsformen, die Mitbestimmung der Schüler über Inhalte und Arbeitsweisen im Deutschunterricht, das Abgehen vom permanenten Frontalunterricht hin zu projektartigen Unterrichtsformen - das alles ändert zwar noch nichts am Schulsystem, am Auslese- und Benotungszwang, aber es verbessert ganz elementar die Situation der Schüler und erweitert ihre Entscheidungsmöglichkeiten. Politische Bildung ist schließlich nur zielführend, wenn die progressiven Unterrichtsinhalte nicht durch autoritäre Unterrichtsformen desavouiert werden.

#### **8. Es ist leichter den Bundespräsidenten zu kritisieren als den Direktor**

Damit sind wir bei einem weiteren entscheidenden Punkt: Politische Bildung muß bei den Interessen und am Erfahrungshorizont der Schüler ansetzen, wenn sie wirksam sein will. Das Nachdenken über die eigenen Probleme als Jugendlicher und Schüler, der Vergleich der verschiedenen Ansichten, die Brechung der Perspektive durch die Positionen, die der Lehrer einbringt, das ermöglicht elementare politische Einsichten, die auf andere Bereiche, die ferner liegen, übertragen werden können. Informationen, die dem Schüler gegeben werden, ohne daß er irgendeinen Bezug zum eigenen Leben herstellen kann, prallen ab. Ohne innere Offenheit, ohne Bezug zur eigenen Person, ohne "Betroffensein" gibt es keinen Lernprozeß. Wem eine Sache nicht fraglich ist, der wird sich auch nicht für eine Antwort interessieren. Fraglos Hingenommenes frag-würdig zu machen, Fragen zu provozieren, Fragen zuzulassen und auszuhalten, darin besteht eine wesentliche Aufgabe politischer Bildung.

Erst auf dieser Basis können qualifizierte Sachinformationen vermittelt werden, die von den Schülern auch aufgenommen und verarbeitet, also im eigentlichen Sinne gelernt werden. Vielleicht könnte man das Problem auf die Formel bringen: Aufklärung ohne Bezug zur eigenen Person ist wirkungslos, Bezug zur eigenen Person ohne Aufklärung ist ziellos. Mit anderen Worten: Politische Bildung ist nur erfolgreich, wo sie brisant ist. Was als brisant empfunden wird, ist allerdings nicht einfach gegeben, sondern hängt von den konkreten Verhältnissen ab. Mag es in manchen Bundesländern unproblematisch sein, z. B. über die Situation der Kärntner Slowenen zu reden, vielleicht sogar als Ablenkung von brennenderen Problemen, so ist die Frage in Kärnten selbst immer noch so heikel, daß Versuche, das Problem überhaupt nur zu thematisieren, stigmatisiert werden können (vgl. Film "Das Dorf an der Grenze" in der Schule) und daß die meisten Lehrer vermeiden, darauf einzugehen.

Allgemein gesprochen wächst die Ungefährlichkeit eines Themas mit dem Quadrat seiner räumlichen und zeitlichen Entfernung. So wird es jeder anständig und ehrenwert empfinden, daß etwa über Apartheid in Südafrika informiert wird. Erst wenn es um Österreichs Beziehungen zu Pretoria geht, scheiden sich die Geister. Und es ist heutzutage sicher leichter, den Bundespräsidenten in der Klasse zu kritisieren als den Schuldirektor ...

## **9. Betroffenheit ist nicht alles**

So richtig es ist, die persönliche Betroffenheit und den persönlichen Bezug zum Ausgangspunkt zu machen, so falsch ist es zu meinen, daß damit das didaktische Problem gelöst sei. Im Gegenteil, wenn die Betroffenheit vorhanden ist, dann ist die Bildungsarbeit nicht beendet, sondern dann kann sie ja erst beginnen. Jetzt stehen Fragen des politischen Verhaltens und des politischen Handelns im Vordergrund. Werden sie nicht - ansatzweise - zur Zufriedenheit der Betroffenen "gelöst", so besteht die Gefahr der Resignation. Ein Beispiel: Viele Kollegen wollen Friedenserziehung dadurch betreiben, daß sie eindrucksvoll und mit medialem Aufwand die Schrecken des Krieges und die Gefahren der Atomwaffen vor Augen führen. Darauf haben sie sich bestens vorbereitet. Wenn dann aber die Fragen der Schüler nach möglichen Auswegen aus der drohenden Katastrophe kommen, wissen sie keine Antwort. Sie machen auch nicht durch ihr persönliches Beispiel deutlich, daß man - selbst bei geringen Chancen - für eine gerechte Welt unablässig eintreten und kämpfen muß. Dieses Verhalten kann bei Schülern die - ohnehin stark vorhandene - Tendenz stärken, alles pessimistisch und ausweglos zu sehen. Die Folgen davon sind Zynismus und Gleichgültigkeit gegenüber politischen Fragen. Wenn diese Ursache nicht erkannt wird, wird der Lehrer weiterhin und noch verstärkt "Betroffenheitsarbeit" leisten und er wird nicht verstehen, wieso das nicht den gewünschten Erfolg bringt.

## **10. Gefährlich ist indirekte politische Bildung**

Gegen politische Bildung wird häufig der Vorwurf der Indoktrination erhoben, der Einwand, daß damit (linke) Lehrer ihre unschuldigen Schüler manipulieren, ist schnell zur Hand. Dahinter steckt oft die Angst, daß andere als die herrschenden eigenen Meinungen zur Sprache kommen könnten, die Angst vor politischer Selbständigkeit und Mündigkeit, die zwangsläufig zu "Unruhe" gegenüber ungerechten und ungerechtfertigten Zuständen führt.

Natürlich muß sich jeder Lehrer vor der Versuchung hüten, den Schülern seine Meinung aufzudrängen oder zu suggerieren. Aber zu einer wirklichen Gefahr wird dieses Problem nicht bei politischer Bildung, sondern bei der "indirekten Bildung", die ihre Standpunkte nicht offenlegt, sondern die im Gewand objektiver Informationsvermittlung daherkommt. Das ist die eigentliche Gefahr der Indoktrination, oder sollten wir sagen, das ist eine weit verbreitete Praxis? Eine Praxis, die nur deswegen nicht auffällt, weil sie zur Anpassung an das bestehende System erzieht und damit dem allgemeinen "unpolitischen" Grundkonsens entspricht.

---

Es ist nicht ganz abwegig, diese indirekte politische Bildung als die einseitigste und gefährlichste zu bezeichnen, weil sie geschieht, ohne daß sie als solche in klaren Konturen auftritt und thematisierbar ist. Ohne daß es die Beteiligten genau wissen, oder gar dazu Stellung nehmen können, werden sie also sowohl inhaltlich als auch verhaltenemäßig politisch gebildet. Wendungen, Zielsetzungen usw., die irgendwie politisch klingen, treten dabei gar nicht mehr auf; es hat den Anschein, als werden uns wertfreies Wissen und praktisch geforderte Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. (Peter Reintel)

---

Politische Bildung, wie wir sie verstehen, geht vom Schüler aus. Sie versucht, das Motto Freinets zu verwirklichen: "Den Kindern das Wort geben". Sie bemüht sich darum, den Jugendlichen nicht Ergebnisse aufzudrängen, sondern sie zu befähigen, selbst Einsichten zu gewinnen und zu durchschauen, wie Ergebnisse zustande kommen. Dazu gehört auch, daß der Lehrer die eigenen Standpunkte und Interessen darlegt und begründet, sie angreifbar macht. Allgemein formuliert: Je bewußter der Lernprozeß ist, desto geringer die Gefahr der Indoktrination.

#### 11. Politische Bildung im Deutschunterricht

Schließlich soll noch skizziert werden, wie Deutschunterricht und seine einzelnen Bereiche zu politischer Bildung beitragen können. Da eine genauere Darstellung in den einzelnen Beiträgen dieses Heftes erfolgt, wollen wir uns mit ein paar kurzen Hinweisen begnügen:

- \* Das Beherrschen der Standardsprache ist eine Voraussetzung für die Teilnahme am politischen Leben. Daher müssen die Schüler behutsam und schrittweise in die Lage versetzt werden, sich dieser Sprache zu bedienen, wenn es die Situation erfordert. Jede Wertung verschiedener Sprachebenen ist aber zu vermeiden, ja die allgemein praktizierte höhere Bewertung der Standardsprache ist selbst zu problematisieren.
- \* Die identitätsstiftende Rolle der Herkunftssprache der Schüler muß voll anerkannt und gewürdigt werden. Wieso denkt man eigentlich nicht daran, die Ausdrucksfähigkeit der Schüler in diesem Sprachkode auch zu verbessern?
- \* Kommunikative Fähigkeiten (diskutieren, seine Gedanken formulieren) sind, wie oft ausgeführt, politische Fähigkeiten. Sie zu üben bedeutet, sich nicht bloß Normen anzueignen, sondern zu lernen, sich situationsgemäß zu verhalten. Das muß Konsequenzen haben für die mündliche Kommunikation, für den Bereich des Schreibens. Mit der Losung "Schreibt Flugblätter statt Besinnungsaufsätze" ist es wohl nicht getan, aber sie zeigt wenigstens auf, wo noch immer Defizite bestehen.
- \* Fähigkeit zur Sprachkritik ist die Voraussetzung, um Manipulation durch schriftliche oder mündliche Äußerungen zu durchschauen und sich dagegen zur Wehr setzen zu können. Es ist erfreulich, wenn

Sprachbücher dafür Beispiele liefern. Wenn - in manchen Fällen - diese Beispiele aus Shakespeares "Julius Cäsar" stammen, dann würde man sich freilich ein bißchen mehr Mut wünschen, gegenwärtige Probleme aufzugreifen.

- \* Die Auseinandersetzung mit modernen Massenmedien spielt im Deutschunterricht noch immer eine marginale Rolle. Doch gerade sie prägen heute Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und (politische) Einstellungen (nicht nur) Jugendlicher in entscheidender Weise. Hier müßten wirklich ein Umdenken der Lehrer und eine radikale Reform der Lehrerausbildung einsetzen.
- \* Historische Kenntnisse über kulturelle Entwicklungen, wie sie durch literarische Interpretationen und sinnvoll betriebene Literaturgeschichte gewonnen werden können, ermöglichen erst die Relativierung und Einschätzung der gegenwärtigen (kulturellen) Verhältnisse. Das Ausspielen von aktuellen Texten gegen historische bringt also keine Lösung.
- \* Genausowenig kann (politische) Bildung sich erschöpfen in der Behandlung politischer Texte und politischer Literatur. Gerade der sinnliche und utopische Charakter literarischer Kunstwerke erlaubt es, sich über den Augenblick zu erheben, zu träumen, zu hoffen, zu denken. Und es war ein großer Schriftsteller (H.G. Wells), der gesagt hat: "Unsere Zeit ist nur mehr ein Wettlauf zwischen Untergang und Erziehung."

\*

Ausgehend von der Feststellung, daß es keine unpolitische Bildung gibt, sind wir nun am anderen Ende der Reflexion angelangt: Politische Bildung muß von einem umfassenden Begriff des "Politischen" ausgehen, nicht eingeschränkt auf die partiellen Interessen sogenannter "politischer Gruppen", sondern bezogen auf die jeweils unterschiedlichen existenziellen Interessen und die Persönlichkeit jedes einzelnen und damit gleichermaßen bezogen auf die existenziellen Interessen der komplexen Gesamtgesellschaft. Gerade das verpflichtet zur Parteinahme überall dort, wo die Interessen von Schwachen durch die Einflußnahme Mächtiger bedroht werden, wie es in der täglichen Praxis geschieht. Der Deutschunterricht ist aufgrund seiner Komplexität und seiner Bezogenheit auf das Individuum wie kein zweiter geeignet, eine solche Menschenbildung zu realisieren.

## "Rassistisches Schulbuch" oder "Rassismus im Schulbuch"?

Dokumentation und Analyse des Konflikts um "Lebendige Sprache 3"

15 Jahre lang, zwischen 1970 und 1984, war der Mediendiskurs über Schulbücher dominiert von der Frage nach der Schulbuchaktion. Selbst dort, wo nicht von "Administrationschaos" und "Verschwendung" die Rede war, sondern von Schulbuchinhalten, waren unter dem Vorwurf "marxistischer Kinderverführung und Indoktrination" Konflikte immer auch instrumentalisiert für den Kampf gegen die Schulbuchaktion. Über den Themenbereich "Schulbücher" war öffentlich kaum zu diskutieren, ohne daß die Argumente in den Sog dieser Auseinandersetzung gerieten, bzw. von ihr hervorgebracht wurden. Hier ging es weder um die Ziele der Aktion, noch um eine Verbesserung von Schulbüchern und Unterricht, vielmehr war das Schulbuch im Sinne "symbolischer Politik" (1) ein beliebig auswechselbares Thema, das primär der Delegitimierung des politischen Gegners diene. Insofern war die öffentliche Diskussion in Österreich nicht unähnlich jenem besonders in der BRD verbreiteten und in Wahlkampfzeiten florierenden Phänomen (2), das Gerd Stein in Abgrenzung zu Forschung und seriöser Kritik "Schulbuchschele" nannte. Schulbuchschele gibt vor, pädagogische Ziele zu dienen, gleichwohl reißt sie Texte aus dem Zusammenhang, macht sie oft dadurch erst zu "anstößigen Passagen, mit denen latente Ängste der Bürger mobilisiert werden, sie läßt die Textbenutzer nicht zu Wort kommen, blendet Schulbuchforschung aus und "bleibt weit hinter dem zurück, was angesichts der gegenwärtigen Schulbuchwirklichkeit (...) zu tun möglich und nötig wäre" (3). Es ist für symbolische Politik bezeichnend, daß ihre Themen wie von Geisterhand auch wieder verschwinden, obwohl sich an der Sache selbst oft nichts Wesentliches geändert hat, nichts, das im Verhältnis zum emotionalen Aufwand stünde, der getrieben wurde. Die Schulbuchaktion war schon vor der großen Koalition kein akzentuiertes Thema mehr. Ihr Diskussionssgoch brach leise und unauffällig zusammen.

Die Hoffnung, daß mit der Beruhigung der Schulbuchaktionskontroverse das Thema "Schulbuch" überhaupt als Objekt symbolischer Politik passé wäre, dürfte sich auch in der großen Koalition nicht erfüllen. War bisher die Schulbuchaktion der Aufhänger der Kontroverse, werden es jetzt anscheinend die Schulbücher selbst. Das brächte eine Verschiebung in Richtung ideologischer Auseinandersetzung mit sich, mit all den für Schulbuchschele typischen Verkürzungen, unter denen päd-

agogische Sachverhalte nicht mehr vernünftig diskutierbar sind. Angesichts des Schadens, den Schulbuchscheite (nicht Schulbuchkritik!) bei Entwicklung und Gebrauch von Schulbüchern bewirken kann, der Lähmung von Innovation bei Autoren, Verlagen, Gutachtern und Lehrern und angesichts des Umstandes, daß solche Kontroversen auf dem Rücken der Heranwachsenden ausgetragen werden, wäre die Entwicklung eines Instrumentariums zur Versachlichung und Differenzierung von Schulbuchdiskussion eine lohnende bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Aufgabe.

Zu fördern wäre eine der Unterrichtsverbesserung dienende pädagogisch orientierte Diskussion über Schulbuchinhalte, Schulbuchgebrauch, Schulbuchwirkung, Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Schulbuch, aus erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Sicht, mit interdisziplinären Verknüpfungen, unter - leicht hingesagt - Mitwirkung der Schulpraktiker als Gleichberechtigte in Forschung und Entwicklung, nämlich der Schulbuchbenutzer (Schüler, Lehrer, Eltern) und der Schulbuchproduzenten (Autoren, Verlagsmitarbeiter, Gutachter, Angehörigen der Schul- und Finanzverwaltung). Dadurch wären Schulbuchscheite zwar nicht generell zu verhindern - zu vital sind die politischen Zwänge und unbewußten psychischen Strukturen, die in Schulbuchkonflikten zusammenfinden - aber eine breite Verbesserung des Informationsstandes und Diskussionsniveaus in Sachen "Schulbuch" würde es für Instrumentalisierung und Mythisierung weniger geeignet machen.

Im Dezember 1987 fand eine Kontroverse um Schulbuchinhalte statt, die sich durch die größte Dichte der Medienberichterstattung auszeichnete, die eine Schulbuchkontroverse der letzten Jahrzehnte aufzuweisen hatte. Ist nun das inkriminierte Schulbuch tatsächlich so ungeheuerlich, daß es den hier betriebenen medialen Aufwand seiner Scheite rechtfertigt? Oder dient es auch als Schußmaterial zur Delegitimierung politischer Gegner, als Material zur stellvertretenden "Bearbeitung" ungelöster gesellschaftlicher Probleme oder als Material, auf das hin zu reagieren Erwachsenen "psychische Erleichterung" verschafft?

### Der Gegenstand der Kontroverse

Inkriminiert wurden vor allem zwei Juden- bzw. Türkenwitze in dem Lese-, Sprach- und Rechtschreibbuch "Lebendige Sprache 3", einem Arbeitsbuch für die 3. Klasse der Hauptschule und Allgemeinbildenden höheren Schule. Das Buch erschien 1987 und wurde im Herbst erstmals im Unterricht verwendet. Über 400 Seiten stark, umfaßt es die Kapitel "Krieg und Frieden", "Wohnen", "Sport und Spiel", "Humor kennt keine

Grenzen", "Rechtschreiben", "Sprachbetrachtung und Sprachübung". Es ist einem handlungsorientierten und kommunikativen Deutschunterricht verpflichtet, dem die soziale Lebenswelten der Schüler/-innen, einschließlich alltagssprachlicher Äußerungen, als Gegenstand und Medium des Unterrichts besonders wichtig sind. Als Einstieg in "Humor kennt keine Grenzen" fabrizierten die Autoren eine vierseitige Palette von Texten, die - irgendwie auch - mit Lachen zu tun haben. Zusammengestellt sind verschiedene Textsorten aus verschiedenen Zusammenhängen, mit unterschiedlicher Zuspitzung, meist anderen Printmedien entnommen: Baldur und Peanuts, Musikantenstadl und Otto, Kavaliersdelikte? - Männer über Frauen, Hinweise, die Garfield und den rosaroten Panther in Erinnerung rufen sollen, usw. Bevor die Autoren mit ihren Arbeitsanregungen kommen, stehen am Ende der Palette die beiden Juden-Türken-Witze. Sie erscheinen in Form eines Gesprächs zwischen Ali, Udo und Alfred:

*Alfred:* „Was ist der Unterschied zwischen den Türken und den Juden?“

*Ich (Ali):* „Alles Menseche, kei Unterschied.“

*Alfred (triumphierend):* „Doch! Die Juden haben's schon hinter sich!“

*Udo* meldet sich zu Wort. Zu Alfred: „Du, da kenn' ich noch einen viel besseren.“

*Alfred:* „Schieß' los!“

*Udo zu mir (Ali):* „Wie viele Türken gehen in einen VW?“

*Ich (Ali):* „Weiß nich.“

*Udo:* „Zwanzigtausend. Glaubste nicht?“

*Ich (Ali):* „Wird schon stimme, wenn du sags.“

*Udo:* „Willste wissen, wieso?“

*Ich (Ali):* „Lieber nich“

*Udo:* „Ganz einfach. Vorne zwei, hinten zwei, die anderen in den Aschenbecher.“

*Alfred (trocken):* „Haha. Da kann ich schon lange nicht mehr darüber lachen. Der hat so'n Bart. Den hab ich mindestens schon hundertmal gehört. Kennt ihr den neuesten: „Da trifft . . .““

(Im Lehrerband findet sich ein Hinweis, daß dieser Dialog Günter Wallraffs Buch "Ganz unten" entnommen ist.)

"Alles, was ihr auf den vorhergehenden vier Seiten findet, hat etwas mit Humor zu tun, oder?" Es folgen Anregungen für die Auseinandersetzung mit der vorherigen Mischung. Die Kinder sollen auswählen, was ihnen gefällt, was nicht, sollen darüber sprechen, selbst Geschichten und Witze erzählen, Bücher mitbringen, die mit Humor zu tun haben, Witze differenzieren lernen:

"Jeder hat so seine eigenen Erfahrungen mit dem Lachen.

Manchmal

steckt es an

tut es weh

tut es gut

ist es unerwünscht

reißt es einen mit  
hält man es nicht aus  
kann man es einfach nicht unterdrücken  
klingt es unecht  
ist es gemein  
bleibt es einem im Hals stecken  
ist es einem peinlich  
wirkt es erlösend  
vergißt man dabei alles, was einen bedrückt  
hat man danach ein schlechtes Gewissen  
Was hat du erlebt?"

Der Differenzierungs-Strang wird unterbrochen durch Tucholskys Geschichte "Ein Ehepaar erzählt einen Witz". Anregungen für eine Diskussion werden gegeben, wer ein guter oder schlechter Witzeerzähler ist. Es ist wohl auch ein Versuch, ob sich das Kind beim Witzeerzählen einmal selbst in den Blick nimmt, gegenüber seinen eigenen Bedürfnissen am Witzeerzählen empfindlich wird: In der Gruppe etwas gelten? Mitmachen, obwohl man nicht verstanden hat? Selbst Gegenstand des Witzes (welches Witzes?) werden? Der Differenzierungs-Strang wird fortgesetzt durch problematisierende Abschnitte wie "Witze gegen Gruppen", "Witze gegen Frauen", "Es war ja nur ein Witz", "Alltagsfaschismus", "Sündenböcke", "Witze auf Kosten von anderen". Etliche Seiten weiter folgt ein Teil "Jüdische Witze", doch davon später. Der Lehrerteil gibt zahlreiche Hinweise, nicht explizit zu den Juden-Türken-Witzen, wohl aber zur vierseitigen Textpalette. Auf die Doppeldeutigkeit des Titels "Humor kennt keine Grenzen" wird dort ausdrücklich hingewiesen:

"Die Wendung 'Humor kennt keine Grenzen' wurde schon öfters als Titel verwendet, und zwar mit harmonisierendem Beigeschmack. Wir meinen (...): Grenzen (Barrieren) können durch Humor beseitigt werden, sodaß Kontakte und Verständigung entstehen; Grenzen (der Humanität) können aber auch verletzt werden, sodaß Humor zu einer Form der Gewaltanwendung wird (...). Dies zu sehen, ist deshalb so wichtig, weil der Umgang mit Humor eine eminente soziale Bedeutung hat: Wer die Lacher auf seiner Seite hat, setzt sich (...) in der Gruppe eher durch."

## Der Mediendiskurs

Zwischen 2. und 21. Dezember 1987 gibt es fast keinen Tag ohne eine Medienaktivität in dieser Sache. Mitte Dezember erreicht die Dichte der Berichterstattung ihren Höhepunkt. So berichteten am 16. Dezember (z. T. in Zusammenhang mit der präsentierten Schulbuch-"Blütenlese" des

## Katholischen Familienverbandes):

- Neues Volksblatt - "Geschmacklose Judenwitze in einem Schulbuch";  
Arbeiterzeitung - "'Witze' im Schul-Lesebuch: Jetzt wird doch gestrichen",  
sowie ein Kommentar - "'Witze'";  
Die Presse - "'Witziges' Schulbuch: Zilk läßt überkleben";  
Wiener Zeitung - "Zilk zu umstrittener Schulbuchfrage. Seite mit 'Witzen'  
überkleben";  
Tiroler Tageszeitung - "Die Schulbücher weisen enorme Mängel auf. Vehemente  
Kritik nicht nur an Judenwitzen in Unterrichtsbehelfen";  
Salzburger Nachrichten - "Einspruch gegen Schulbücher ist möglich. Physik-  
bücher für Hauptschüler zu schwierig - Diskussion um rassistische Witze";  
Kleine Zeitung - "Sumpfb Blüten im Schulbuch";  
Hörfunk/Mittagsjournal - Interview mit der Unterrichtsministerin;  
Fernsehen ZiB - "Der rassistische Witz aus dem Deutschlehrbuch 'Lebendige  
Sprache' wird nach wochenlanger Diskussion nun doch gestrichen", Interview  
mit der Unterrichtsministerin;  
Rathauskorrespondenz - "Türkenwitz in Schulbuch 'schwere Fehlleistung'";  
Presseausendung des BMUKS - "Hawlicek: zu Mißverständnissen um Arbeitsbuch  
'Lebendige Sprache 3': Gespräch mit Autoren und Kritikern des Buches am  
Freitag".

Die Beiträge werden auf den Politikseiten gebracht, in den ORF-Journalen stehen sie an vorderer Stelle: im Mittagsjournal am zweiten Platz, noch vor der Wahlrechtsreform und hinter dem Androsch-Prozeß. Das Fernsehen war es auch, genauer das Bundesländerstudio des Aktuellen Dienstes, das, unter Verwendung von Material des Landesstudios Salzburg, mit einem Paukenschlag die Mediendiskussion eröffnete. Zur besten Sendezeit und an vorderster Stelle gereiht, war das Thema am 2. und 3.12. Gegenstand der ZiB 1/19 Uhr. (4) Die Beiträge waren mit über fünf bzw. über vier Minuten relativ lang. Nachdem das Thema ca. 14 Tage in den Medien präsent war, erfolgt eine Ausweitung der Diskussion auf andere Schulbuchteile. Erika Wantoch kritisiert in ihrem Profilartikel "Judenlätein. Lehrer packten heiße Eisen an, Türken verbrannten" nicht nur die zwei Juden-Türken-Witze, sondern auch den Abschnitt "Jüdische Witze". Während die Absicht der Autoren gerade in einer Unterscheidung von Judenwitzen und jüdischen Witzen bestanden haben mag, hält Wantoch auch den Abschnitt "Jüdische Witze" für antisemitisch. Zudem enthielte der vorangestellte Abschnitt "Aus der Geschichte des jüdischen Volkes" schwere sachliche Fehler. Jedenfalls einer dieser Witze - ich formuliere jetzt auch eigene Kritik - wird unabhängig davon, ob es ein jüdischer Witz ist oder nicht, im Zusammenhang der historisch-gesellschaftlichen Situation antisemitisch genannt werden müssen. (Von der Kommunikationssituation her wäre er anders einzuschätzen, würde ihn ein Jude einem anderen Juden erzählen):

"Chaim, was hast du im Radiogebäude drin gemacht?"  
"Mi-mi-mich u-um die Sch-stelle des A-a-ansagers beworben."  
"Und? Hast du sie erhalten?"  
"N-n-nein! Da-das s-sind alles A-a-antisemiten!"

In einem Land, in dem viele sich als Opfer des Nationalsozialismus sehen, obwohl sie kleinere und größere Mittäter waren bzw. Antisemiten von heute sind, kommt die Meinung zupass, daß Juden sich Antisemitismus nur einbilden würden. Für das, was die Autoren zeigen wollten - eine im jüdischen Witz oft aufscheinende kritische Distanz von Juden zu sich selbst - ließen sich geeignete Beispiele finden. Daneben kleine Unachtsamkeiten: Eine Formulierung, die quer zur (nicht begriffenen?) Pointe liegt; eine seltsame Akzentuierung: "ausgerechnet(!) zwei Juden, beide Nichtschwimmer, können sich ans Land retten"; zwei "abgefrorene Hände"; vor allem aber Witze, die den jüdischen Witz qualitativ schlecht repräsentieren.

Schwieriger als die Beurteilung der Geschichte vom stotternden Nachrichtensprecher mag die didaktische Entscheidung über den folgenden, von Wantoch kritisierten Witz sein:

"Lehrer: 'Moritz, warum bist du nicht gekämmt?' Moritz: 'Wieso, Herr Lehrer? Wenn ich wär' nicht gekemmt (jiddisch = gekommen), dann wär' ich doch nicht do!'"

Für Wantoch ist die Botschaft: "Juden können nicht Deutsch". Das Umspringen des Klangbildes, wie ein Vexierbild, hat etwas Faszinierendes. Ich hab es hin und her probiert. Was habe ich dabei übersehen?

Wenn, wie bei diesem sensiblen Thema, höhere Anforderungen an das Schulbuch gestellt werden, ist die übliche Produktionsweise nicht selten überfordert. Zwar übernimmt das ganze Team für ein Buch die Verantwortung, aber jedes Teammitglied schreibt meist allein sein(e) Kapitel. ("Lebendige Sprache"-Autoren berichten hingegen ihrerseits von aufwendigen Gruppendiskussionen aller über alles.) Die Chance, gegensätzliche Positionen zur gleichen Sache, im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, aufscheinen zu lassen, wird selten genutzt. So hat jedes Kapitel die Tendenz, in sich monochrom zu sein. Daß Autorenteam meist ausschließlich Lehrerteams sind, denen keine Fach- und Erziehungswissenschaftler angehören (keine Schüler, kein jüdischer Kabarettist fürs Humor-Kapitel?), fördert monoperspektivische Schulbuchgestaltung. Die Autorin des kritisierten Kapitels hat die Witze aus Saleia Landmanns Buch geschöpft. Woher sollte sie wissen, daß das eine umstrittene Quelle ist? Sie hat den Teil zwei jüdischen Freunden gezeigt, und die waren zufrieden. Sie hat zur Darstellung der jüdischen Geschich-

te ein rororo-Sachbuch benutzt, aber bei der eigenen Textierung, bei den Brücken zwischen den Gedanken, beim Bezug auf Wien, passierten Fehler ("in Wien finden wir deshalb kein Ghetto ..."). Nicht nur Autoren, auch Gutachterkommissionen sind oft überfordert (und besonders restriktiv zu sein und sensible Themen abzuwehren, kann ein Hinweis auf solche Gutachterüberforderung sein). Zahlreiche Schulbuchanalysen beweisen die Überforderung der Produzenten. Spannend ist nicht nur die Frage, welche Informationen Schulbuchautoren für das Verfassen von Büchern heranziehen; spannender fast ist noch, welche sie heranziehen können. Auf die Autoren darf nicht abgeschoben werden, was an Zwängen im Produktionsbereich (z. B. an Zeitplänen) vorhanden sein mag. Ihn gemeinsam mit Autoren, Verlagsmitarbeitern, Gutachtern, Angehörigen der Schul- und Finanzverwaltung aufzuhellen, wäre eine wesentliche Aufgabe der Schulbuchforschung; aber gerade hier sind ihre Defizite, nicht nur aus Nachlässigkeit, groß.

Der folgende Schritt im Mediendiskurs ist die Generalisierung der Großkalibrigkeit der Rassismus-Schelte auf Schulbücher überhaupt. Die Affäre zeige nur, wie schlecht die Schulbücher seien. ("Die Schulbücher weisen enorme Mängel auf. Vehemente Kritik nicht nur an Judenwitzen in Unterrichtsbehelfen.")

### **Engagiert im Konflikt**

Die Textbenutzer selbst, Schüler, Lehrer, Eltern, spielen als Subjekte des Konflikts eine ganz bescheidende Rolle. Über sie sprechen vor allem andere, Bilder von ihnen modellieren den Konflikt, manch einer der Sprechenden hat eine feste Vorstellung davon, wie Kinder sind, wie Lehrer oder Eltern sind. Weil die Kinder solche Witze gar nicht kennen würden und zu jung seien, solche Brutalität zu begreifen, dürfe man nicht ...; oder weil solche Witze überall und auch schon von Kindern erzählt würden, müsse man ...; die Lehrer würden überfordert, zumal wenn sie keine Geschichtslehrer seien; und von den Eltern sei keine Unterstützung zu erwarten; denn die würden selbst solche Witze erzählen. Lehrer, die mit dem Buch arbeiten, werden nicht um ihre Stellungnahme gebeten. Man würde gerne erfahren, wie sich Lehrer, verschiedene Lehrer, bisher verhielten, wenn unter den Schülern solche Witze kursierten. Als einziger kommt der Mondseer Hauptschullehrer Johann Loidl, der die Witze in die Medien brachte, in einem Fernsehinterview zu Wort. Der Zentralverein der Wiener Lehrerschaft protestiert gegen eine Zensur von Schulbüchern, "mit der gut ausgebildete Fachlehrer praktisch entmündigt würden" (Wiener Landesrundschau).

Von Elternseite scheinen einmal kurze Meldungen auf. Zugrunde

liegt ihnen eine differenzierte Stellungnahme des Präsidenten des Wiener Katholischen Familienverbandes, Kucera: Notwendig sei eine fundierte Schulbuchkritik; keine Tabuisierung bei geeigneter Präsentation; es sei offensichtlich, und mancher Kritiker habe da zu wenig recherchiert, daß der Juden-Türken-Witz im Schulbuch als Beispiel der Ausländerfeindlichkeit zitiert sei. Er solle besser thematisiert werden.

Von Schülerseite wird niemand befragt, obwohl der Konflikt doch angeblich ihretwegen entbrannt sei. Ein subtiles Gespräch zwischen Schülern über den Text, über diesbezügliche Witze-Erfahrung, wie es in mancher Klasse aus Anlaß des Konflikts stattfand, gebracht in einer Wochenzeitung oder einem Hörfunk-Magazin, das hätte mehr von der Wirklichkeit der Schüler sichtbar gemacht, als die vielen empörten und wenigen blind verteidigenden Stellungnahmen. Dieses für Schulbuchschele typische Defizit konnte auch nicht beseitigt werden durch die am 18. Dezember bei der Unterrichtsministerin erfolgte Demarche einer Plattform vor allem aus Vertretern von Jugendorganisationen. Bemerkenswert an dieser Initiative war aber, daß gerade seitens der Jugendorganisationen, in einem respektablen Bündnis, differenzierte Perspektiven vorgelegt wurden, während die öffentliche Diskussion und das Klima in dieser Sache von Schwarz-Weiß-Schemata dominiert waren, die Berührungsangst mit dem Witz als einem Teil gesellschaftlicher Realität so groß war, daß seine didaktische Diskussion nicht mehr möglich schien, weil nur die Verdammung des Witzes in jedem Kontext, eben auch dem aufklärerischen, antifaschistischen, von dieser Angst zu befreien schien, sozialer Druck und soziale Isolierung ins Spiel kamen und für viele die Alternative nur noch hieß, mit der Empörung mithalten oder schweigen. Die bei der Demarche vorgelegten Perspektiven seien kurz umrissen:

Dem Konflikt liegt ein bildungspolitisch fragwürdiges Muster des Agierens zugrunde: Aus zwei unterschiedlichen politischen Richtungen kommend, treffen sich eine falsche Bewahrpädagogik und eine vor allem durch Verbote arbeitende Variante des Antifaschismus in der gleichen politischen Forderung nach Herausnahme pointierter Dokumente durch die Administration. Demgegenüber forderte die Delegation, daß "die Präsentation auch exponierter Dokumente (Ausschnitt aus Goebbels-Rede, Stelle aus "Mein Kampf"), literarische Texte, die Faschismus und Krieg verherrlichen (Lieder, Gedichte), aber auch Beispiele aus dem heutigen Alltag (z. B. antisemitischer Witz, den viele Jugendliche kennen) grundsätzlich möglich sein soll (...) Dazu ist allerdings notwendig, daß diese Texte in einen didaktisch begründeten, sensiblen Zusammenhang gestellt werden" (Presseaussendung).

Stellungnahmen seitens der Wissenschaft kamen von den Erziehungswissenschaftlern Marian Heitger, Karl Heinz Gruber, Josef Thonhauser und Michael Schratz, vom Politologen Anton Pelinka und den Koordinatoren des Hochschullehrgangs für Politische Bildung in Wien,

Gertraud Diem-Wille und Rudolf Wimmer. Heitger ist "empört, daß so etwas heute möglich ist". Für ihn dokumentiert es die "Verrohung unserer Sprache, auch die Verrohung unserer Emotionalität. Man kann ruhig mal Witze Kindern erzählen und auch bringen, aber ein Witz muß eigentlich immer eine Form lebenswürdiger Heiterkeit haben (...) "Mit solchen Witzen würden "zunächst ja einmal Information und Einstellung vermittelt (...) Das kann man (...) eigentlich auch nicht mehr aufarbeiten." Heitger macht sich zum Anwalt der Kinder, Eltern und Lehrer und meint, man könne ihnen das "nicht einen Tag länger zumuten". Abgegeben zu Beginn des Konflikts, in einer der meistgesehenen Fernsehsendungen, konnte diese Stellungnahme eine den Konflikt maßgeblich beeinflussende Depotwirkung ausüben - unabhängig davon, daß sie, was ihren Gegenstand betraf, sich zwar auf die ZiB 1 des Vortages berief, aber nicht auf eigene Lektüre des Buches. Umso gründlicher entschied sie sich, keinen Zweifel an der Abwegigkeit solcher Pädagogik zu lassen. Karl Heinz Gruber meinte, in der gegenwärtigen Entrüstung stecke wohl auch die "spontane Reaktion auf das Abweichen neuerer Sprachbücher von der vertrauten Lesebuchwelt", wie sie den meisten Erwachsenen aus eigener Schulzeit in Erinnerung sei. Und Josef Thonhauser sieht in der mangelnden Seriosität der öffentlichen Diskussion den Versuch, "ohne den Umweg des genauen Studiums dessen, was vorliegt, rasch zu politischem Kleingeld zu kommen"; das Ziel des Buches sei die Befähigung der Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrer sprachlichen Umwelt; für ihn wäre die entscheidende Frage, "welche sprachlichen Realitäten Schülern zuzumuten sind und inwiefern diese zu begreifen und (mit Hilfe des Lehrers) zu verarbeiten ihnen zuzutrauen ist". Überall hin passende Antworten weiß der Erziehungswissenschaftler nicht zu geben.

Die sechs Schulbuchautoren/innen ihrerseits erklären in mündlichen und schriftlichen Stellungnahmen ihre Didaktik, nehmen Kontakt mit der Israelitischen Kultusgemeinde auf, ersuchen Erziehungs-, Politik- und Geschichtswissenschaftler um Stellungnahmen, suchen den Kontakt mit Lehrern, die das Buch benutzen, halten Kontakt zum Ministerbüro, protestieren im ORF gegen die "grob manipulierte Berichterstattung", schreiben Leserbriefe, verfassen nächtens, damit termingerecht, und nach den Zeilen- und Anschlagvorschriften des Chefredakteurs, eine Antwort auf Erika Wantochs Artikel (die nicht gebracht wird). Neben diesen Aktivitäten und der Aufregung darüber, einige Wochen lang als die Antisemiten und Ausländerfeinde der Nation zu gelten und - nachdem zumindest einige Kritiker ihre guten Absichten wahrgenommen haben - als Kinderverderber aus pädagogischem Ungeschick, gehen sie ihrem Beruf als Lehrer nach.

---

Hinter unserem Buch steht eine ganz bestimmte "Faschismusdidaktik". Wir wissen aus jahrelangen, leidvollen Erfahrungen auf diesem Gebiet, daß solchen gesellschaftlichen Einstellungen mit moralischen Appellen überhaupt nicht beizukommen ist; schon gar nicht als Lehrer in der Auseinandersetzung mit Heranwachsenden, die sich gerade in einer pubertären "Überprüfung" der Lehrerautorität befinden. Wir müssen daher immer gezielte Möglichkeiten schaffen, in denen Schüler eine auch in ihrer eigenen Emotionalität verankerte Sensibilität und Wachheit solchen Fragen gegenüber entwickeln können; es handelt sich hier um eine Wachheit, die die eigene Person und ihre Verführbarkeit grundlegend miteinschließt. Wir sind überzeugt, daß eine Pädagogik, die den Faschismus bei den jeweils anderen zu entdecken versucht, das Lernziel mit Sicherheit verfehlen wird." (Ungedruckte Stellungnahme der Autorengruppe für "profil")

---

Die innerpolitische Sprengkraft der Schulbuchschelte bestand darin, von Waldheim und dem, was im Zuge seiner Verteidigung sich entblätterte, abzulenken, den Antisemitismusvorwurf auf einen SP-Minister zu verschieben (in der Luft lag der altbekannte, bei welcher gesellschaftlichen Misere auch immer strapazierte, gesellschaftsentlastende Vorwurf, die Schule habe Schuld, das zeigten die Schulbücher; nicht nur tue sie "zu wenig", sondern auch das Falsche) und fortschrittliche bildungspolitische Intentionen zu diskreditieren bzw. ihre Sympathisanten zu irritieren. Auch bei denen, die das Manifestwerden des Antisemitismus in den letzten Jahren erschreckt hat und zu deren Identität als Demokraten ganz selbstverständlich Versuche der Gegensteuerung gehören, war mancher allzusehr bereit, das didaktisch komplexe Schulbuchproblem auf den Leisten antisemitischer Erscheinungen zu schlagen. Außenpolitisch bestand die Befürchtung nicht zu unrecht, daß, vor dem Hintergrund jüngster Österreich-Erfahrungen, im Ausland der Vorwurf hätte erhoben werden können, die Österreicher seien so antisemitisch, daß sogar in ihren Schulbüchern Judenwitze stünden. "Damit sei dem internationalen Ansehen Österreichs ein schlechter Dienst erwiesen worden", sagte VP-Hauptgeschäftsführer Marboe (Wiener Zeitung, 6.12.). Das Bemerkenswerte an dem außenpolitischen Argument ist, daß es erst gültig werden konnte durch den innenpolitisch instrumentalisierten Aufbau der Schelte.

Die Unterrichtsministerin wies die Vorwürfe gegen das Schulbuch zurück. Es gehe darum, Schüler auf die Geschmacklosigkeit solcher Witze aufmerksam zu machen; sie sollen "hier am Text selbst sehen, wie unmöglich der ist" (ZiB 1, 3.12.) Der politische Stellenwert des Konflikts dürfte im BMUKS zunehmend erkannt worden sein. In der parlamentarischen Fragestunde am 16.12. gab die Zusatzfrage der SP-Abgeordneten Praher der Ressortleiterin Gelegenheit zu einer öffentlichen Erklärung: "Mißverständnisse sollen gerade in diesem sensiblen Bereich vermieden werden"; deshalb habe sie sich entschlossen, "die inkriminierenden Stellen herausnehmen zu lassen". Zugleich teilt die Ministerin mit, daß sie Schulbuchautoren, Verlag, Kritiker und Israelitische Kultusgemeinde zu gemeinsamen Gesprächen eingeladen habe. Es hätte der Versachlichung der Mediendiskussion gedient, wenn diese Gespräche, mit entsprechender

medialer Umsetzung, wesentlich früher stattgefunden hätten. (5) In diesen Gesprächen wurden einerseits Autoren mit begründeten Einwänden gegen den Juden-Türken-Witz konfrontiert und andererseits Kritiker mit den Intentionen und pädagogischen Erfahrungen der Autoren bekanntgemacht. Auf der gemeinsamen Ebene, wonach der Rassismus Gegenstand auch der Pädagogik sein müsse, stand die Frage im Vordergrund, wie das am besten geschehen solle. Die IKG kritisierte zwar die Präsentationsweise der Juden-Türken-Witze, lehnte aber eine Tabuisierung ab. Präsident Grosz vertrat subjektive Vorstellungen über Aufklärung, auch und gerade im Themenbereich Nationalsozialismus, Antisemitismus, Judentum. An der Mediendiskussion beteiligte sich die IKG nicht. Vorsichtig helfend, vermieden ihre Vertreter in den Gesprächen alles, was als Schulbuchzensorenschaft hätte mißverstanden werden können. Das Konfliktmanagement des BMUKS versuchte, einerseits das pädagogische Konzept des Buches zu wahren, im Detail zu verbessern, und andererseits den politischen Konflikt zu beruhigen. Vor Weihnachten sammelten die Lehrer in ca. 40 Schulen 3500 Exemplare ein (wie gern hätte ich die Lehrer- und Schülerkommentare und -fragen dazu gehört!) und schickten sie an den Verlag. Dort wurde ein Einlegeblatt eingeklebt, das in den gemeinsamen Gesprächen akkordiert worden war. So wurden die Witze nicht tabuisiert, aber jene Kritik berücksichtigt, die deren Thematisierung explizit als brutal, menschenverachtend und in nationalsozialistischem Kontext stehend in das Buch hineingeschrieben sehen will, unmittelbar bei den Witzen. Die Anregungen, die das Buch für das Schülergespräch gibt, reichen dieser Kritik zufolge als Absicherung gegenüber naiver Rezeption deshalb nicht aus, weil man annehmen dürfte, daß gerade die Witzseiten im Schulbuch es sind, die am ehesten außerhalb eines sie problematisierenden Unterrichts gelesen würden. Die Bücher wurden an die Schulen zurücktransportiert und ausgeteilt. Die neue Seite beginnt folgendermaßen:

## **Achtung:**

### **Das hat doch nichts mehr mit Humor zu tun!**

*Manchmal werden unter dem Deckmantel des Humors oder Witzes sogar Unmenschlichkeit und blindwütiger Haß verbreitet.*

- **Welche Beispiele (Texte und Bilder) auf den Seiten 198 bis 201 haltet ihr für unmenschlich bzw. brutal, verhetzend, verletzend, gemein, beleidigend?**
- **Welche Witze richten sich gegen bestimmte Menschengruppen?**

*Ein Text hat in der Öffentlichkeit besonderes Aufsehen erregt. Dazu muß man einiges wissen:*

Es folgt ein Abschnitt über Judenverfolgung und Vernichtung im 3. Reich, dann heißt es weiter:

***Sprecht in eurer Klasse über diese Art von „Humor“ (vielleicht gibt es auch unter euch jüdische oder türkische Schüler) und faßt auf der Rückseite eure Meinung zusammen.***

Auch die Abschnitte "Jüdische Witze" und "Aus der Geschichte des jüdischen Volkes" wurden unter Hinzuziehung von Fachleuten verbessert. Die Bestellungen für das Schuljahr 1988/89 sanken (bei allen drei Bänden) um fast ein Drittel gegenüber der Zeit vor dem Konflikt. Die Innovationsbereitschaft des Verlages wird das jedenfalls nicht steigern. Die Schere im Kopf der Autoren wird künftig auch mal schnippsehn, wo sie es nicht sollte. Die Gutachterkommissionen "sind zu". Manche Direktoren sperren sich gegen die Bestellung des Buches. Schulbuchkritik statt Schulbuchschelte und "Skandal" - hätte Schulbuchverbesserung ohne jene negativen, langfristigen Folgen zustande gebracht. Aber manchem mag es nicht um Schulbuchverbesserung gegangen sein.

Wenn Judenwitze, Türkenwitze, nationalsozialistische Originaldokumente anstehen als Gegenstand der Pädagogik, wird diese Kontroverse dabei sein, im Kopf des Lehrers, seines Direktors, der Kollegen, anderer Schulbuchautoren ... da war doch was ... und wird didaktische Entscheidungen beeinflussen. Sich über die Kontroverse als Filter künftiger didaktischer Entscheidungen Klarheit verschaffen und in der Auseinandersetzung mit ihren Positionen die eigene Stellung definieren, wäre die Anregung des Beitrags. - Jemand anderer könnte darüber schreiben, ob und wie man z. B. beim Judenwitz als Unterrichtsthema auch die Kontroverse eben darüber mitthematisieren soll, kann. Was hier fehlt, ist das Hinausschauen über die inkriminierten Textstellen auf ein spannendes Unterrichtsmittel. Man möge selbst lesen.

## Anmerkungen

- (1) Franz Josef Witsch-Rothmund: Politische Parteien und Schulbuch. Frankfurt 1986.
- (2) Wolfgang Langenbucher/Claudia Mast: Wie man mit Lesebüchern Wahlkampf macht. Aus: Gerd Stein, Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979.
- (3) Gerd Stein: Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, 2 Bde., Stuttgart 1979, Bd. 1, S. 92.
- (4) Am 2. und 3. 12. fanden die Personalvertretungswahlen (auch der Lehrer) statt.
- (5) Hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit liegt im Schnittpunkt von Bildungswissenschaften, Publizistik und Politologie ein breites Feld der Forschung, Bildungspolitik und journalistischen Arbeit: Welche Möglichkeiten hat eine offensive Öffentlichkeitsarbeit des Unterrichtsressorts für die Abstützung von Schulreform? Wie sieht die Rezeption bildungspolitischer Themen in den österreichischen Medien aus? Wie ist der Wissensstand der Bevölkerung in schulpolitischen Angelegenheiten? Was ließe sich diesbezüglich vom Ausland lernen? Wie produktiv oder kontraproduktiv ist die "innerbetriebliche Information" der Schulverwaltung (Rundschreiben, Erläuterung etc.) für die Meinungsbildung der Lehrer?

# Kritischer Literatur - Unterricht ?

---

Heidemarie Schrodt

## Vom kritischen Literaturunterricht zum neuen Subjektivismus, oder: wird der Literaturunter- richt (wieder) unpolitisch?

Im Unterrichtsalltag an österreichischen Schulen hat sich vielleicht die vielzitierte und diskutierte "Tendenzwende", der "Paradigmawechsel" im Literaturunterricht, noch gar nicht allzusehr bemerkbar gemacht. Bei uns dürfte von einer jüngeren Generation von DeutschlehrerInnen ein kritisch-analytischer Zugang zu literarischen Texten vorherrschen: Texte werden möglichst "wissenschaftlich" nach den verschiedensten Kriterien untersucht, zerlegt, nach dem ihnen zugrundeliegenden Sinn hinterfragt, in gesellschaftlich-historische Zusammenhänge gestellt. Die SchülerInnen sollen nicht nur zu einem Textverständnis gelangen, sondern einen Text auch in seiner Historizität begreifen, einen Gegenwartsbezug herstellen und - im Idealfall - selbst zu politischem Handeln angeregt werden. Unter älteren KollegInnen wird man hingegen durchaus noch auf die altbewährte Interpretationsmethode nach dem Schema "Inhalt - Gehalt - Charaktere" treffen, wobei der Besprechung des Werkes vermutlich seine literaturgeschichtliche Einordnung und somit auch Rechtfertigung vorausgegangen ist. Zwischen diesen beiden Varianten gibt es natürlich eine breite Palette von Umgangsformen mit Literatur im Deutschunterricht, die uns hier nicht näher interessieren, da sie ja auch nur schwer konkret faßbar sind.

Dennoch, wenn auch nur zaghaft, macht er sich auch bei uns schon bemerkbar, der neue Trend, die wiederentdeckte Subjektivität im Literaturunterricht, meist verbunden mit handlungsorientierten Ansätzen. Ausgehend von der Lesersubjektivität werden literarische Texte nun im Deutschunterricht nicht mehr vorrangig interpretiert, sondern redigiert, umgeschrieben, in Rollenspiele aufgelöst, und vieles mehr. In Wirklichkeit handelt es sich um viele verschiedene Ansätze, denen aber eines gemeinsam ist: ein Mißtrauen gegenüber dem in den 70er Jahren dominierenden

kritischen Literaturunterricht und die von seinen Proponenten postulierten Lernziele. Wie sind nun die im wesentlichen von der Rezeptionsästhetik inspirierten Strömungen zu beurteilen? Hat die auch in anderen Bereichen festzustellende neue Innerlichkeit den Deutschunterricht erfaßt? Droht der Deutschunterricht sich wieder als unpolitisch zu verstehen? Und wie ist es dazu gekommen?

Um sich den Antworten auf diese Fragen anzunähern, muß man die Literaturdidaktik der jetzt so kritisierten 70er Jahre etwas näher betrachten. (1) In der unmittelbaren Nachkriegsära dominierte sowohl in Deutschland als auch in Österreich ein restaurativ geprägter Literaturunterricht. Vorrangig war das Vermitteln eines literarischen Kanons, Literatur wurde als Lebenshilfe betrachtet, das literarische Kunstwerk in der abgehobenen Sphäre eines gesellschaftsfreien Raumes angesiedelt. In den Lesebüchern der 50er Jahre trifft man gelegentlich noch immer auf Texte von Nazi-SchriftstellerInnen, was aber ganz und gar nicht im Widerspruch steht zum Grundempfinden, daß die literarische Welt im Bereich der Schule in Ordnung ist - ein Tempel höchster Werte, zu denen es sich hinaufzuarbeiten gilt, um sie sich schließlich anzueignen. Die didaktischen Arbeiten, die in den 50er Jahren und frühen 60er Jahren entstanden, sind zwar im wesentlichen ganz vom restaurativen Zeitgeist der Nachkriegs-/Wiederaufbaujahre geprägt, doch stellen sie unzweifelhaft große Leistungen auf dem Gebiet der Methodik dar (v.a. Robert Ulshöfer und Erika Essen).

Zwischen etwa 1968 bis 1978 gab es eine unglaubliche Fülle von neuen, progressiven Anregungen und Entwicklungen in der Deutschdidaktik, vor allem auch im Umgang mit Literatur. Der Anstoß kam von der Literaturwissenschaft, wo das vorherrschende unpolitische und unhistorische Verständnis des Faches vehement kritisiert wurde. Die Literaturdidaktik begann, sich als eigene wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Im großen und ganzen waren es folgende drei Richtungen, die das literaturdidaktische Geschehen bestimmten:

- Politischer Literaturunterricht
- Projektunterricht
- Kritisches Lesen / Kritischer Literaturunterricht

Es würde in diesem Zusammenhang zu weit führen, auf die einzelnen Richtungen jeweils näher einzugehen, doch lassen sich durchaus einige Gemeinsamkeiten ausmachen. Hauptangriffspunkt war der sich als "wert-frei" und unpolitisch gebende Literaturunterricht der Nachkriegszeit, der als spätbürgerlicher Gesinnungsunterricht entlarvt wurde. Gefordert wurde nun ein politischer Literaturunterricht, ein "Deutschunterricht als Aufklärung", der Umgang mit Literatur sollte rational sein. Im Sinne eines erweiterten Literaturbegriffs wurden Gebrauchstexte und Trivalliteratur Gegenstand des Deutschunterrichts. Literarische Werke

wurden in ihrem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld gesehen. Die Erkenntnisfunktion von Literatur resultiere aus ihrem Charakter als Abbild gesellschaftlicher Praxis. Literaturunterricht sollte jetzt Einsicht in gesellschaftlich bedingte Interessenskonflikte vermitteln und dazu befähigen, solche Konflikte in demokratischer Form auszutragen. Literatur müsse sowohl in ihrer Historizität begriffen, als auch in ihrer Aktualität erfaßt werden. Die neuen Leitbegriffe für jegliches Unterrichtsgeschehen, und somit auch für den Deutschunterricht, waren "Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation und Kritikfähigkeit". Sie waren oberste Unterrichtsziele, und die Literatur wurde als ein Mittel neben anderen gesehen, mit dessen Hilfe diese Ziele im Unterricht erreicht werden sollten. Stillschweigend unterstellt wurde also, daß kritischer Umgang mit Literatur direkt eine praktisch-politische Handlungsfähigkeit von SchülerInnen zur Folge haben müßte.

Der seit Beginn der 70er Jahre geforderte Projektunterricht zielte im Rahmen des Deutschunterrichts darauf ab, die Praxis des kritisch-rationalen Umgehens mit Texten zu erweitern. Erstmals rückten wieder die mit Literatur umgehenden Subjekte in den Mittelpunkt des Interesses, allerdings im größeren Zusammenhang eines kommunikativen Handelns.

Die 70er Jahre waren also von einer großen Aufbruchsstimmung gekennzeichnet, und von jemand, die diese Zeit bereits als Unterrichtende miterlebt hat, läßt sich rückblickend sagen, daß sich die Euphorie - wenn auch mit kleiner Zeitverzögerung - durchaus auch auf Österreich übertragen hat. Warum also ist dieses vielversprechende Projekt gescheitert?

Diese Modelle waren fixiert auf (richtige) Texte und Inhalte sowie deren (richtige) Interpretation. Die Leitbegriffe "Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Emanzipation" waren bald zu hohlen Schlagwörtern geworden, und die kritische Literaturdidaktik hat die hohen Erwartungen, die in sie gesetzt wurden, nicht erfüllt. Man begann sich zu fragen, ob die Loslösung vom so heftig attackierten Gesinnungsunterricht wirklich geglückt war oder ob nicht etwa gar die Gefahr einer neuen Indoktrination bestünde. Literarische Texte wurden nur mehr daraufhin ausgewählt, ob sie zur Erreichung eines bestimmten Lernziels geeignet waren oder nicht. Die ästhetische Komponente von Literatur war zur *quantité négligeable* geworden, der subjektive Faktor von Literatur wurde meist überhaupt nicht berücksichtigt. Und auch was die politischen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur betrifft, begannen sich Zweifel zu regen. Ist politische Wirkung von Literatur tatsächlich nur dann zu erwarten, wenn sich historische Erkenntnis aus literarischen Werken in politisches (d.h. gesellschaftsveränderndes) Handeln umsetzen läßt? Waren die Lernziele, die aus dem Gegenstandsbereich Literatur abgeleitet wurden und kritisch-emanzipatorischen Anspruch erhoben, nicht rein präskriptiv? Und wie läßt

sich dieser normative Charakter mit eben jenem kritisch - emanzipatorischen Anspruch vereinen?

Aus diesen Fragestellungen heraus entstanden Ende der 70er Jahre literaturdidaktische Richtungen, die sich zunächst selbst als fortschrittliche Weiterentwicklung der kritischen Literaturdidaktik der frühen 70er Jahre verstanden und die Rolle des Lesers als aktives Subjekt im Prozeß des literarischen Verstehens hervorhoben. Inspiriert von der Rezeptionsästhetik wurde der Rezeptionsvorgang selbst in den Mittelpunkt des Interesses gestellt, anstelle der bis dahin vorherrschenden Textanalyse. Keinesfalls kann von einem einheitlichen "rezeptionsorientierten" Ansatz in der Literaturdidaktik gesprochen werden, da die leserorientierte Forschungstendenz sich auf unterschiedliche Aspekte der Rezeption richtet (z.B. empirische Erforschung der Rezeption von Literatur, Erforschung der Leserrolle, Rezeptionsgeschichte, Erforschung des Leseprozesses selbst) und sich unterschiedlicher Methoden bedient. Es handelt sich also um verschiedene Ansätze, die sich bisweilen schwer voneinander abgrenzen lassen. Dennoch lassen sich in der inzwischen schon über zehn Jahre andauernden Diskussion einige zentrale Themen herauskristallisieren, und diese sollen im folgenden skizziert werden, um anschließend zu fragen, ob in der kritischen Auseinandersetzung mit der Literaturdidaktik der 70er Jahre deren innovatorischen Impulse endgültig über Bord geworfen wurden, ob die verschiedenen rezeptionsdidaktischen Ansätze ein politisches Verständnis von Deutschunterricht erschweren oder gar unmöglich machen.

Zu Beginn stand, wie schon erwähnt, Mitte der 70er Jahre die Entdeckung der Lesersubjektivität, und zwar als Reaktion auf die Verwissenschaftlichung der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts sowie der Vernachlässigung der ästhetischen Komponente von Literatur. Der subjektive Faktor von Literatur rückte jetzt ins Zentrum des Interesses, die Bedeutung der Rolle des Lesers bei der Sinnkonstitution von Texten wurde erkannt. Das hatte zur Folge, daß der Anspruch auf eine "richtige" Interpretation aufgegeben werden mußte; der Leser selbst konstituiert jeweils den Sinn des Textes. Sinn ist nicht einfach etwas, das im Text enthalten ist, sondern Sinn entsteht aus einem Geschehen zwischen Text und Leser. Literarische Werke sind nicht als objektive Erkenntnisgegenstände aufzufassen, sondern als subjektive Bezugsgegenstände, die erst vom Leser konkretisiert werden müssen. Der Text ist als eine Art Raster von Bedeutungen und Strukturen zu sehen, über den der einzelne Leser seinen eigenen Verstehensraster legt. Für den Deutschunterricht heißt das, daß der Ausgangspunkt des Literaturunterrichts das konkrete Subjekt des lesenden Schülers ist, das heißt, die Sinnaktualisierungen der Schüler, die wiederum von ihrer jeweiligen Lebenswelt geprägt sind. In einer Klasse von 30 SchülerInnen gibt es also 30 individuelle Leseweisen eines literarischen Textes.

Lesen statt Interpretieren lautete jetzt ziemlich einmütig die Devise. Wie aber läßt sich eine solche Sicht des literarischen Verstehens didaktisch umsetzen, welche Methoden sollen dafür eingesetzt werden? Wie sieht ein Literaturunterricht aus, der von rezeptionssäthetischen Erkenntnissen ausgeht?

Wenn Lesen aktive Sinnkonkretisation ist, dann ist Lesen immer eine Form des Handelns, Lesen ist also Handeln des Lesenden. "Lesen ist nicht passive Übernahme von Informationen aus einem Text, sondern ist aktives produktives Handeln;... Gelesenes ist nur dann verstanden, wenn der Lesende an dem, was er liest, sein Sinnsystem aktualisiert und das Gelesene in es einordnet. Diese Sinnaktualisierung und Einordnung ist dann ein individuelles Handeln."(2) Aus dieser Überzeugung, daß jeder Lesevorgang ein produktiver Prozeß ist, entstand ein Ansatz, der in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewann: der produktionsorientierte Literaturunterricht, der sich teilweise mit neuen Formen des Schreibunterrichts deckt. Neben herkömmliche Formen der Literaturaneignung wie Analyse/Interpretation, kommunikativer Diskurs u.a. tritt zunehmend das eigene Schreiben, Texten und Dichten. In diversen Verfahren ist dieser Leseprozeß so gestaltet, daß Lesen zu einem aktiven/produktiven Umgang mit dem Text führt. Das, was der Text in den LeserInnen an Gedanken, Gefühlen, Eindrücken und Vorstellungen auslöst, soll bewußtgemacht werden, mit dem Ziel, es den SchülerInnen zu erleichtern, das Gelesene auf ihre eigene Lebenswelt zu beziehen. Inzwischen wurden eine Vielzahl von Methoden entwickelt, einen so verstandenen Literaturunterricht praktisch umzusetzen. Hier eine sehr kleine Auswahl, wie SchülerInnen kreativ/produktiv mit Literatur umgehen können:

- Konkretisation der Umwelt eines Textes, z.B. genaueres, über den Text hinausgehendes Beschreiben wichtiger Handlungsorte oder von Gegenständen, die im Text Bedeutung haben.
- Weglassen des Schlusses eines Textes und Weiterschreiben des Textes mit einer eigenen Schlußfassung; Begründen des eigenen Schlusses, Vergleich mit dem Original.
- Umformen des Textes in eine andere Textsorte, z.B. eines Erzähltextes in ein Drama, Drehbuch, Hörspiel.
- Hinzuerfinden einer Vorgeschichte einer literarischen Figur (z.B. Milieu, Kindheitserlebnisse, Schule...), um die Bedingtheit ihres Handelns verständlich werden zu lassen.
- Verändern der Personen eines Textes, z.B. ihres Alters, Geschlechts, der gesellschaftlichen Rollenverhältnisse. Umändern von HeldInnen in Feindfiguren und umgekehrt; überlegen, ob das Handlungsgeschehen so noch immer schlüssig ist.
- Romankapitel aus einer anderen Erzählperspektive verfassen.
- Visuelle Darstellung gelesener Texte, z.B. Herstellen eines Covers, Entwurf eines Bühnenbilds. (3)

Die Entwicklung der letzten zehn Jahre ist also sicher erfreulich, hat doch die Kreativität im Rahmen des Deutschunterrichts wieder einen Platz gefunden: Literatur darf wieder ein sinnliches Erlebnis sein! Die zuvor so vernachlässigte ästhetische Komponente von Literatur ist für den Unterricht neu entdeckt worden, und die in diesem Zusammenhang entwickelten Methoden verheißen ein erfreuliches Arbeiten mit und an Texten. Wie sieht es aber mit dem politischen Selbstverständnis des Deutschunterrichts in so konzipierten Unterrichtsformen aus? Geht die Dimension des Historischen in den diversen Aktivitäten des Schreibens, Umschreibens, Redigierens und Kürzens nicht überhaupt ganz verloren? Und wie sieht es mit dem erzieherischen Anspruch der 70er Jahre aus, nämlich mit der Forderung, kritischer Umgang mit Literatur habe die SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen zu erziehen?

Solche Bedenken sind nicht von der Hand zu weisen, und die Gefahr, daß der Literaturunterricht in eine neue Innerlichkeit abgleiten könne, Literatur sozusagen im ästhetischen Elfenbeinturm stattfinden würde, wurde von Anfang an erkannt, und zwar nicht nur von den KritikerInnen, sondern von den VertreterInnen der rezeptions- und produktionsorientierten Richtungen selbst. In den meisten Konzeptionen wurde inzwischen die Frage nach dem Stellenwert der historisch-sozialen Komponente gestellt, um auf diese Weise dem Vorwurf der Subjektivierung und des Ahistorismus entgegenzutreten. Schon vor mehr als zehn Jahren wurde von Jürgen Kreft ein Modell vorgestellt, in dem die Auseinandersetzung mit Literatur in vier Phasen abläuft: Phase der individuellen Rezeption - Objektivierungsphase im Vergleich der einzelnen Interpretationen - Phase der Textaneignung durch Selbstkorrektur - Anwendungsphase (den Text in historische Zusammenhänge stellen) (4). Hier wird durchaus die Geschichtlichkeit von Literatur berücksichtigt, doch haftet dem ganzen doch der Dunst des so vielkritisierten lernzielorientierten Literaturunterrichts an, in dem der Lehrer/die Lehrerin als großer Organisator auftritt, der/die über die Bedürfnisse der SchülerInnen Bescheid weiß, denn schließlich sollen sie in der Phase der Textaneignung diesen "kontemplativ" auf ihre eigene Situation anwenden.

Literatur als Lebenshilfe? Ingeborg Meckling versucht, dem Dilemma zu entkommen, indem sie zwischen "gegenstandsorientierten" und "leseorientierten" Phasen des Deutschunterrichts unterscheidet; erst in den gegenstandsorientierten Phasen würden die SchülerInnen lernen, das Verständnis von Texten durch möglichst viele Zusatzinformationen zu verfeinern und wissenschaftlich abzusichern, hier würde sich ihnen also der politisch-gesellschaftliche Kontext erschließen (5). Interessant scheinen mir die Überlegungen von Norbert Hopster, der meint, daß die Dimension des Historischen und des Ästhetischen von Texten bereits weit auseinanderliegen, und einen Literaturunterricht fordert, der die beiden Dimensionen wieder zusammenbringt. Die SchülerInnen können dem Literaturunterricht keinen "Sinn für sich" mehr abgewinnen, die Diszipli-

nierung des Lesens müsse "gleichsam im Rückwärtsgang wieder behoben" werden - ästhetische Erfahrung sei heute nur mehr über den Modus der Negativität aktualisierbar. Erst so können überhaupt individuelle Verstehensprozesse in Gang gesetzt werden. (6)

Einigkeit scheint also dahingehend zu bestehen, daß die Gefahr besteht, der Bereich des Historischen und Sozialen in den rezeptions-ästhetisch und produktionsästhetisch orientierten Ansätzen könne zu kurz kommen. Wie dem entgegenzuwirken ist, darüber gibt es unterschiedliche Vorstellungen. Ohne eine reflektive Phase, die der rezeptiv-produktiven angeschlossen ist, bleibt der historische Aspekt marginal oder ganz ausgeschlossen.

Die neueren Ansätze in der Literaturdidaktik haben also viel frischen Wind in den Literaturunterricht gebracht, und so gesehen ist es nur wünschenswert, daß sie auch bei uns vermehrt Eingang in die Unterrichtspraxis finden. Zu den Methoden ist allerdings zu bedenken, daß das Umschreiben, Umformen, Weiterdichten im institutionellen Raum Schule bald zur Routine erstarren kann. Läßt sich Kreativität überhaupt verordnen? Noch dazu im Rahmen des Deutschunterrichts? Sicher ist das Verständnis von Literatur in den handlungsorientierten Ansätzen politisch, doch bleibt zu fragen, wie sich das im Unterricht (überzeugend!) methodisch vermitteln läßt. Dieses Problem ist meiner Meinung nach noch nicht gelöst. Zu befürchten ist auch, daß in einem einseitig subjektivistisch verstandenen Literaturunterricht Literatur wieder in erster Linie als Lebenshilfe aufgefaßt und Kreativität als alleiniges Lernziel betrachtet wird.

## Anmerkungen

- (1) Eine übersichtliche Zusammenfassung der literaturdidaktischen Positionen findet sich bei Norbert GRIESMAYER: Positionen der Literaturdidaktik. In: Informationen zur Deutschdidaktik 10 (1985/86), H. 3/4, S. 130-146. Für die ideologiekritischen Modelle der späten 60er und der 70er Jahre liefert Peter STEIN einen zusammenfassenden Überblick: Politischer Literaturunterricht, Projektunterricht, Kritisches Lesen und ästhetische Erziehung - Kritik der vier literaturdidaktischen Hauptkonzeptionen der 70er Jahre. In: Peter STEIN (Hg.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart 1980.
- (2) Günter WALDMANN: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Norbert HOPSTER (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule, Sekundarstufe I. Paderborn 1984, S.105. Hier findet sich auch die wohl umfas-

sendste Zusammenstellung von Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten.

- (3) In den Veröffentlichungen von Norbert Hopster, Gundel Mattenklott, Hartmut Eggert, Karlheinz Fingerhut und vor allem Günter Waldmann werden eine große Fülle von praktischen Anregungen für einen Literaturunterricht gegeben, der von produktiv verstandener Rezeption ausgeht.
- (4) Jürgen KREFT: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977 (1982, 2. verbesserte Auflage).
- (5) Ingeborg MECKLING: Leseorientierter Deutschunterricht. Rezeptionsanalyse und Produktivität. In: Der Deutschunterricht 29, H.1, S.83 - 103.
- (6) Norbert HOPSTER: Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. In: Norbert HOPSTER (Hrsg.): Handbuch " Deutsch" für Schule und Hochschule, Sekundarstufe I. Paderborn 1984, S.77 - 97.

Heidemarie Schrodt, AHS-Lehrerin in Wien

## Der un-heimliche Kanon

Auch in Österreich ist die Destruktion des offiziellen Kanons abgeschlossen. Das zeigt, als ob es noch eines Beweises bedurft hätte, am anschaulichsten das Lehrbuch "Zeit und Wort", halb Lesebuch, halb Literaturgeschichte, zugelassen für den Unterricht an den Handelsakademien, an den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und an den Höheren Lehranstalten für Fremdenverkehr. (1) Es bietet, wie ein modernes Tourismuszentrum, nach Möglichkeit allen alles, jedenfalls für jeden Geschmack wenigstens ein Zuckerl. Während der literaturgeschichtliche Überblick vom Altertum bis zum Sturm und Drang reicht, präsentiert der erste Teil, das Lesebuch, nicht etwa einschlägige Texte, schon gar nicht die bedeutendsten Werke des deutschsprachigen Schrifttums (der im zweiten Teil dargestellten Zeit), sondern ein ungeheures Kunterbunt: vom Mahabharata bis Márquez, von der Odyssee bis Ella Lings, von Paul Alverdes bis Sarah Krisch. - Der alte Kanon ist also nicht durch einen neuen ersetzt, er ist einfach aufgelöst worden. Ein Verfahren, das durchaus, so scheint es, der fachdidaktischen *communis opinio* entspricht; denn sonst hätten die Herausgeber von "Zeit und Wort" sich wohl gezeugen gesehen, ihre Arbeit zu erläutern und zu begründen.

Selbst von einem heimlichen Kanon kann nicht mehr die Rede sein. Den neueren Lehrplänen (dem Lehrplan der Handelsakademien, vor allem auch dem Versuchsplan für die Oberstufe der AHS) liegt ein Pluralismuskonzept zugrunde, das auf administrative Richtlinien zur Traditionsaneignung weitgehend verzichtet und so die Setzung und argumentative Rechtfertigung von Normen den Lehrenden und Lernenden überläßt; dasselbe Pluralismuskonzept manifestiert sich in den jüngeren Lesebuch-Reihen.

Daß sich aus dieser Situation dem Deutschunterricht neue Chancen eröffnet haben, liegt auf der Hand. Das Traditionsangebot ist nahezu frei verfügbar. Es umfaßt weiterhin die Werke, die früher als Höhepunkt der deutschsprachigen Literatur gegolten haben, und es schließt in grauer Vorzeit verschüttete oder verdrängte Traditionsstränge sowie Textsorten mit ein: also weiterhin Goethe und Carossa, aber auch Heine und Fried, weiterhin organisch abgeschlossene Kunstwerke, aber auch Autobiographien, Briefe, Essays.

Daß diese Situation umgekehrt den Deutschunterricht in eine neue Krise stürzen könnte, wird allerdings, so scheint uns, noch zu wenig

reflektiert. Wo, um von vornherein jedem Ideologieverdacht wirksam entgegenzutreten, die überlieferten Werke möglichst aller Schattierungen nur noch addiert, aber nicht mehr nach einem begründeten normativen Verfahren ausgewählt werden, so vielleicht sogar die Dimension der Betroffenheit ganz eliminiert wird, dort ist ein Anwachsen der kulturellen Entfremdung zu befürchten. "So entsteht die typische problematische Lage des modernen Menschen: das Gefühl, von einer Unzahl von Kulturelementen umgeben zu sein, die für ihn nicht bedeutungslos sind, aber im tiefsten Grunde auch nicht bedeutungsvoll." (2) Was Georg Simmel (in seinem Essay "Der Begriff und die Tragödie der Kultur") schon kurz nach der Jahrhundertwende konstatiert hat, gilt heute mehr denn je. Der einzelne hat nicht mehr die Möglichkeit, das stetig steigende Angebot des kulturellen Gemischtwarenhandels zu überschauen, geschweige denn adäquat sich anzueignen. Aus einem "Zuviel an Kultur" ergibt sich folglich, wie Christa Bürger im Anschluß an Georg Simmel ausführt, am Ende ein "Zuwenig" (3). Jedenfalls dann, so ist wohl zu ergänzen, wenn das Festhalten an einem kulturellen Pluralismus, der das Widersprüchliche harmonisch einigt, als Ausweg aus dem Dilemma betrachtet wird: wenn (um zu unserem Zusammenhang zurückzukommen) beispielsweise das didaktische Prinzip regiert, die widersprüchlichsten Kulturgüter nicht nur zu tolerieren, sondern gleichzeitig mit-zuverehren. Wie immer in einem solchen Konnex ein Kanon aussieht: es ist in jedem Fall ein unheimlicher Kanon.

Der "Mensch ohne Welt", wie Günther Anders ihn gezeichnet hat, "der, weil er an vielen, an zu vielen Welten gleichzeitig, teilnimmt, keine bestimmte, und damit auch keine, Welt hat" (4), dieser "Mensch ohne Welt" kann nicht das Ziel der Bildungspolitik sein. Günther Anders aber hat folgendes beobachtet:

Der protestantische Tourist lauschte in San Marco ergriffen der katholischen Gabrieli-Messe; der Katholik bewunderte im Neapolitaner Museo Nazionale die obszönsten Satyr-Vasen; der Reformjude beschenkte sein Barmizwa-Söhnchen mit Darwins "Entstehung der Arten"; der Operndirigent kaiserlichen Geblüts leitete beglückt Mozarts Antiaristokraten-Oper "Figaro"; der Quantenmechaniker verstummte ergriffen bei der Gralsmusik Wagners. Und so, wie es damals war, ist es auch heute noch. Oder heute wieder: Alle nehmen an allem teil. (5)

Die von Anders als universell vorhanden proklamierte "kulturelle Promiskuität" hat im Laufe der achtziger Jahre sogar in ehemalige Bastionen der abendländischen Kultur Einzug gehalten: z. B. in die Literaturgeschichte von Pochlatko, den "Abriß der Literatur des deutschen Sprachraums von ihren Anfängen bis zur Gegenwart". Obwohl dieser Titel durchaus Schwerpunktsetzungen vermuten läßt, ist hier doch, v. a. gegen Ende des zweiten Bandes (6), die Grundlage der folgenden Bemerkungen, eine Tendenz zur Auflistung und gleichzeitigen Anerkennung

möglichst aller Strömungen und Autoren der Gegenwart nicht mehr zu übersehen.

Zunächst noch einige Vorbemerkungen: Mit der Angabe des Verwendungsbereiches (Deutschunterricht der 6. bis 8. Klasse, AHS) ist die Zielfrage des Schulbuchs scheinbar schon geklärt; sie wird nicht explizit thematisiert: Geht es darum, dem Schüler im Literaturunterricht die Mitschrift weitgehend zu ersparen? Soll der Schüler bestimmte Teilgebiete selbständig erarbeiten, damit im Unterricht nicht kostbare Zeit mit der Besprechung 'unproblematischer' Fakten, wie etwa der Lebensdaten von Autoren, verlorengeht? Soll dem Schüler durch Inhaltsangaben der mühsame Weg der Erarbeitung einer Epoche über die Primärliteratur erspart bleiben? Gilt es, möglichst viele Facetten einer literarischen Strömung zu erfassen und somit abprüfbare, vorzeigbare Daten parat zu haben? Soll die oft stichwortartige Aufzählung von Autoren und Werken die Schüler zur Privatlektüre anregen oder eine Leseliste bilden, die für eine Auswahl einer gemeinsamen Gesamtlektüre die Basis bildet? Fragen über Fragen, deren Beantwortung das Lehrbuch dem Lehrer überläßt: Pluralismus, auch was die Arbeits- und Vermittlungstechniken betrifft.

Das Hauptproblem dieser Literaturgeschichte verrät sich indessen wie nirgends sonst in der Darstellung der Gegenwartsliteratur. Es mag noch einleuchten, daß in diesem Abschnitt das allgemein bevorzugte chronologische Vorgehen aufgegeben wird; regionale, thematische, formale Kriterien beherrschen demnach hier das Feld. Doch es fällt auf, daß diese Kriterien in einer aus unerfindlichen Gründen völlig unübersichtlichen Mixtur durcheinandergewirbelt sind, obgleich das Bemühen unverkennbar ist, mehr oder weniger alles Vorhandene in verschiedene Schubladen einzuräumen und somit den Anschein einer Ordnung zu erwecken. - Das Gliederungsfiasko resultiert nicht allein aus der Fülle des Materials, aus der Schwierigkeit, neuere Bücher umgehend Strömungen unterzuordnen und auch möglichst allen außerliterarischen Kulturerscheinungen in Wort und Bild noch Platz zu widmen. Es erklärt sich auch nicht daraus, daß kümmerliche Anhängsel (wie das Kapitel "Frauenliteratur", das auf einer knappen halben Seite abgehandelt wird), Zugeständnisse an den "Zeitgeist der Gegenwart", den Rahmen sprengen. Es ergibt sich vielmehr aus dem Umstand, daß das allererste Konzept dieser Literaturgeschichte (7), erstellt auf der Grundlage eines konservativen, national-katholisch gefärbten Weltbildes, offensichtlich nicht mehr länger aufrechterhalten war, ein neues Konzept aber nicht zur Verfügung stand. So schlägt das alte Darstellungsprinzip (schon im Titel: "Der Nihilismus und seine Überwindung") zwar noch dauernd durch, doch es wird durch zahllose Nachträge ("Verbesserungen" und "Ergänzungen") aufgefangen und verbogen. Alles ist gleich gültig, gleichgültig geworden. Alles wird jetzt anerkannt. Nichts wird mehr ernst genommen.

## Anmerkungen

- (1) Zeit und Wort. Band 1, Wien 1986.
- (2) Georg Simmel, hier zit. nach Christa Bürger, Ruinenkinder und zukunftsorientiertes Erinnern. In: Diskussion Deutsch 13 (1982), H. 64, S. 143.
- (3) Ebd. S. 144.
- (4) Günther Anders, Mensch ohne Welt. München 1984, S. XV.
- (5) Ebd. S. XVIII.
- (6) Herbert Pochlatko - Karl Koweindl - Walter Thaler, Abriß der Literatur des deutschen Sprachraums von ihren Anfängen bis zur Gegenwart; II. Teil, Wien 1987 (3. verbesserte und ergänzte Auflage der Ausgabe von 1982).
- (7) Herbert Pochlatko - Karl Koweindl - Josef Pongratz, Einführung in die Literatur des deutschen Sprachraums von ihren Anfängen bis zur Gegenwart; III. Teil, Wien 1974.

\*

Weiterführende Literatur zum Kanon-Problem und zur Krise der Funktionsbestimmung von Kultur: Hubert Lengauer - Werner Wintersteiner, 18 Punkte zum literarischen Kanon. In: Wespennest 51 (1983), S. 50-56. - Jost Hermand, Ist die Bundesrepublik ein "Kulturstaat"? In: Diskussion Deutsch 19 (1988), H. 100, S. 172-187.

Johann Holzner, Universitätsdozent am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck, Jahrgang 1948.

Mag. Barbara Lotter, Jahrgang 1965, studiert Germanistik-Latein in Innsbruck, Probelehrerin am Bundesgymnasium Sillgasse in Innsbruck.

## Literatur und Politische Bildung

Über die fruchtbare Unmöglichkeit des Literaturunterrichts an der Oberstufe

### A. EINLEITUNG

Der Verfasser hat sich jahrelang in Theorie und Praxis des Unterrichts und der Lehrerfortbildung mit dem "sozialen Lernen" beschäftigt und Möglichkeiten gesucht, seinen Oberstufen-Deutsch-Unterricht auch im Sinn des Grundsatzlerlasses "Politische Bildung" zu 'reformieren'. Obwohl eine - mittlerweile an Schulen gepflogene - unreflektierte Übertragung von z. B. gruppenpädagogischen Modellen in den Unterricht (entgegen den eigentlichen Zielsetzungen des Erfahrungslernens) durchaus unproduktiv sein und zur "Substituierung einer Herrschaftsstruktur durch eine andere" (1) führen kann, mag der Verfasser das v. a. an der Basis entwickelte Wissen und die Qualifikationen aus diesen widersprüchlichen Lernprozessen nicht missen; es gilt sogar, sie gegen die "Wendepolitik" zu verteidigen und weiter zu vertiefen. Dies kann nur gelingen, wenn traditionelle Terrains (im Deutschunterricht die Literatur) nicht jenen überlassen werden, die sie - aus wie immer spitzen oder findigen Motiven - konservieren oder verdrängen wollen.

Politische Bildung im Deutschunterricht hat sich nicht auch, sondern vor allem an der Sprache und an der Kunst zu bewähren, und dies nicht (nur) an der vordergründigen politischen. "Literatur die wie die engagierte, aber auch wie die ethischen Philister es wollen, für den Menschen da ist, verrät ihn, indem sie die Sache verrät ...". (Adorno) (2) Die folgenden Überlegungen sind also in diesem Zusammenhang zu sehen: "Das Kunstwerk hat keinen Zweck, darin stimmen wir mit Kant überein. Es ist aber ein Zweck. Kants Formulierung läßt den Appell außer acht, der aus jedem Buch spricht." (Sartre) (3)

### B. FREMDHEIT UND ANEIGNUNG

Adorno schreibt der Philosophie zu, in "unversöhnlichen Gegensatz zum herrschenden Bewußtsein zu treten"; Didaktiker und Pädagogen, die aus einer allgemeinen und langen Legitimationskrise ihres Faches heraus ironischerweise bei der Philosophie Anleihen nehmen ("Inkompetenzkompensationskompetenz"-Marquard), orten in den neuen (auch

Deutsch-) Lehrplänen Herrschaft falschen Bewußtseins und setzen 'unversöhnlich' ihr (z. B.) klassisches Credo dagegen. So geschehen bei A. Schirlbauer in einem Aufsatz "Das Klassische und die Vielfalt". Dort erfolgt die "Wende" so amüsant, daß ihr Stachel beinahe unter der Polemik verborgen bleiben könnte. Zum Stachel: "... zugespitzt könnte man sagen: Schule sollte vielleicht, anstatt auf die Lebens-, Berufs- und gesellschaftliche Welt vorzubereiten, indem sie diese abbildet, eine Art Gegenwelt liefern und bilden, welche allemal am besten durch das Klassische repräsentiert ist. Oder anders und scheinbar gegenläufig argumentiert: Die beste Vorbereitung auf das Leben ... erfolgt nicht dergestalt, daß man diese Welt didaktisch verdoppelt, sondern gleichsam umwegig diese zunächst vermeidet und ausblendet." (4)

Zur Polemik: Moderne Didaktik verwandle "Lernen immer sofort in Spiel" und sei "den Schülern-Interessen-Bedürfnissen gefügig". (5) Schirlbauers 'Apage Satanas' gilt der didaktisch inszenierten und ritualisierten Hervorlockung des Wollens und Handelns" (6), der Übernahme der "Phänomene des Psychobooms ... in die Nomenklatur unserer Lehrpläne" (7): der Aufgabe jeder Wertung bei der Behandlung von "Textsorten" ...: "Es gibt schlechterdings nichts aus dem didaktischen Gemüsegarten, was nicht prompt Bestandteil neuerer Lehrpläne geworden ist" ... 'Lehrplanarbeit als Kulturarbeit' (Petzelt) gehe da "ziemlich quick" vor sich. (8) Seine Angst: "Marsch in die gesellschaftlichen Verwertungsprozesse bzw. in den Zeitgeist." (9) Lernen könnte so bald seine Grenzen finden an Ambitionen und Neigungen oder an den Interessen der Technokratie; wo doch Theorie nicht der Lebenspraxis zu dienen hätte, sondern das Leben "zu denken" geben sollte (Ballauf). Klassische Sprache dagegen - "das Klassische in den Sprachen überhaupt" (10) - entzögen sich diesem pragmatischen Utilitarismus.

Tatsächlich entspricht es (nicht vereinzelt) Erfahrungen im Deutschunterricht, daß sehr Fremdes bewegt und verstört. Nicht Neugier am Exotischen kann dieses movens begründen, vielleicht aber einerseits der Hinweis auf die Klippe der "literarischen Abwehrmechanismen", die es, wenn Texte unsicher machen, zu überwinden gilt; dies wird noch auszuführen sein; jedenfalls ist der Widerstand fruchtbar zu machen, wenn der "Gang zu den Müttern" angetreten wird. (Gefällige und 'kritische' Abbildung der Welt, in der wir leben, vermeidet nicht selten entgegen ihrem "Engagement" den Schmerz der Veränderung.) Andererseits ist für die nachhaltige und sperrige Wirkung entschieden 'anderer' Texte wirklich der Antagonismus von Bekanntheit und Fremdheit, von Alltagsritualen und Ästhetik zuständig. Schirlbauer zitiert Heydorn: Nicht die Welt der Antike werde "in das Bewußtsein heimgeholt", sondern die Fremdheit unserer eigenen. (11) Politischer Deutschunterricht ist nicht gefällig, sondern verdächtig, auch wenn er im Gewand der "Bildung" daherkommt. (Humanistische Bildung trete in einen "tiefen Gegensatz zu allem Provinziellen" (ebd.), und der Kampf gegen sie könne als "Ausdruck

des Minderwertigkeitskomplexes des kleinbürgerlichen Geistes des Kapitals" verstanden werden.)

### C. THESEN

a. Einsichtig ist, daß die Stromlinienförmigkeit handlungsorientierter Konzepte samt ihren oft technizistisch verstandenen Kommunikationsmodellen und der unkritisch aufgepropften "designs" ihre Grenze (besonders im Deutschunterricht) findet an der lockenden Beschränktheit der empirisch vorgefundenen Welt (Gesellschaft) und ihrer Sprache. Vor dem (Ab-)Grund des Erkennens, dessen, was auch schmerzt, wenn es aufgehoben wird, tummeln sich kontraproduktiv-schützend nicht selten Begriffe wie "Lebensnähe", "Betroffenheit", "Schülerzentriertheit" usw.; was für die Inhalte gilt, gilt auch für die Sprache. Über das "Zerpfücken von Gedichten" sagt B. Brecht, einige hätten die Furcht, "das aus dem Verstand Kommende könne die Stimmung verscheuchen. Dazu ist zu sagen, daß diese Furcht unbedingt eine törichte Furcht ist ... Gefühle können ebenso falsch sein wie Gedanken ..." "Wer das Gedicht (hier: den 'fremden' Text - Anm. d. Verf.) für unnahbar hält, kommt ihm wirklich nicht nahe. In der Anwendung von Kriterien liegt ein Hauptteil des Genusses ..."

b. Die Dialektik von Fremdem und Eigenem; Abstraktion, Denken und Veränderung; die politisch bildende Wirkung des Deutschunterrichts ist weder an Klassisches gebunden noch durch sie gesichert. Dies sollte eine Binsenweisheit des bürgerlichen Zeitalters sein, nur der Überdruß an der Postmoderne wagt wieder Ausfälle auf den gesicherten Boden ungesicherter Vergangenheiten.

In A. Döblins "Karl und Rosa" (1949) versucht ein aus dem 1. Weltkrieg zurückkommender Lehrer "Antigone" zu lesen mit seinen Schülern. ("Wie soll sich der Staat, der unzweifelhaft eine Realität ist, zum Tod, einer anderen Realität, verhalten?") Er fühlt sich als jemand, "der aus der Unterwelt wieder auftaucht", und muß erleben, daß er wieder "nichts" ist. Die Schüler erwarten vom heimkehrenden Helden "klare Parolen und Gesichtspunkte, besonders bei einem so prekären Thema wie 'Antigone gegen den Staat'." Er findet wieder und immer noch die "ungeheure Lernfabrik" vor, die Jugendlichen verlangen von ihm "einen klaren Begriff von der Nation ... und was man ihr schuldig ist". Mit Sophokles erreicht er sie nicht, "die Kinder, die Erben, herangewachsen, während man draußen im Krieg lag. Sie übernahmen die Schuld der Älteren und wußten nichts." "Gut", sagt der Primus, "dann ist das eben griechisch. Für uns Deutsche ist und bleibt und soll bleiben das Vaterland das höchste Gebot ..." (12)

Es sollte noch schlimmer kommen, wie man weiß. "Karl Fruchtmann meinte bezüglich der Tatsache, daß eine Reihe "banalster" Nazi-Mörder

(Arendt) Goethe, klassische Musik und Vergasung durchaus an einem Tag zustande brachten: 'Die Gleichsetzung von Bildung und Gesittung mit mehr Menschlichkeit ist eine Lüge, so wie die Dusche in Auschwitz'." (13) Oder: "Wir haben also gesehen, daß zwischen Hitler und Goethe ein Vergleich sehr zu Ungunsten des letzteren ausfällt, welcher keine Millionenpartei ist." (Tucholsky) (14) Wenn der Satiriker den Hitlerjungen sagen läßt, deshalb 'machten sie Goethe nicht mit', so ist dies nur scheinbar ein Argument für die "Klassik". Die Inhalationspotentiale aller Systeme sind erstaunlich; der Verwertung zu Legitimationszwecken entzieht sich Literatur (und Deutschunterricht?) nur, wenn inhaltlich und ästhetisch die Konstitution von Freiheit sich mit dem Tabubruch, dem "unversöhnlichen Gegensatz zum herrschenden Bewußtsein" verbindet. In welcher Epoche und in welcher Sprache der Welt das gelingt, ist unerheblich. Von Ausschlag ist das Gelächter der Freien, der "höhere Jux" (Th. Mann) - oder wenn sich alles "durchschmerzt bis auf den eigenen Grund" (Jan Skacel).

c. In der Radikalität dieses Auspruchs ist aber auch der Grund zu sehen für die relative Folgenlosigkeit von Literatur (nebst anderen artes), noch viel mehr von Deutsch-Unterricht. Nehmen wir an, das "Kunst-Stück" gelingt. Wer will es lesen? Die leidgeprüfte Anna Achmatowa schreibt 1957:

"In den schrecklichen Jahren unter Jeshov habe ich siebzehn Monate schlange-stehend vor den Gefängnissen von Leningrad verbracht. Einmal erkannte mich jemand irgendwie. Da erwachte die hinter mir stehende Frau mit blauen Lippen, die natürlich niemals meinen Namen gehört hatte, aus der uns allen eigenen Erstarrung und fragte mich leise (dort sprachen alle im Flüster-ton):  
'Und das können Sie beschreiben?'

Und ich sagte:

'Ja.'

Das glitt etwas wie ein Lächeln über das, was einmal ihr Gesicht gewesen war." (15)

Bleibt, daß es sich für dieses Lächeln, für dieses 'Und das können Sie beschreiben?' lohnt zu schreiben? Wohl wenigstens.

Im übrigen ist das Wort vom Lehrer als "Mittler" unter diesem Gesichtspunkt zu revidieren: Nur wenn er an die Grenzen geht, vermittelnd zwar im persönlichen Ton, im Akzeptieren der Determinanten (seiner selbst und der Schüler), vermittelnd zwischen den Sprachgeschichten von Autor und Lesern (der Welten dazwischen), aber die laue Mitte des Kanons der Wirklichkeit durchbrechend, kann sich das politische und ästhetische Staunen und Erkennen einstellen.

## D. VERÄNDERUNGEN, UM NICHTS VERÄNDERN ZU MÜSSEN?

"Ich erwarte von einem literarischen Werk ... etwas, das mich, wenn auch geringfügig, ändert." (Handke) Welcher Art können solche Veränderungen sein? Die Systemtheorie geht davon aus, daß jedes System Tendenzen zur Beständigkeit und solche zur Transformation hat. "Jedes lebendige System läßt sich anhand des Gleichgewichts zwischen diesen beiden Tendenzen definieren." (Selvini-Palazzoli) (16) Zur Krise kommt es bei einer Störung dieses Gleichgewichts; ein Überhandnehmen der Veränderung ist bedrohlich, "da jede Definition der Beziehung zwischen den Kommunikanten ständig verändert wird." (ebd.) Obzwar alle Systeme aus ökonomischen Gründen zur Beständigkeit neigten, erhielten die lebendigen, "soweit sie offene, interagierende Systeme sind", Anreize von innen und außen zur Transformation.

"Ich erwarte von der Literatur ein Zerschneiden aller endgültig scheinenden Weltbilder." (Handke) Ist solche Erwartung realistisch? Kann nicht gerade eine literarische Intervention von außen zu dienen, die Homöostase eines Individuums (einer Klasse) aufrecht zu erhalten? Selvini-Palazzoli konstatiert: "Das System will gerade soviel verändern, daß es ihm möglich ist, sich nicht zu verändern." (17) --- Lesen als Veränderung erster Ordnung, um solche zweiter Ordnung, "die das System insgesamt ergreifen", zu vermeiden?

Die Rede ist nicht einmal von evasivem Lesen, von der illusionsaktiven Lektüre, die Emma Bovary und ihre Nachfolgerinnen schutzlos in die Schwere von Einbildungskraft und Realität geraten läßt, sondern von der Literatur, "die die Erinnerung an eine Zukunft in uns wachhält, von der wir uns bei Strafe unseres Untergangs nicht lossagen dürfen." (Ch. Wolf) Gerade die Cassandra-Reflexion Ch. Wolfs, die Untersuchung der Ohnmacht der "Sehenden" in vor Herrschaft blinden Gesellschaften, müßte skeptisch stimmen, noch mehr wenn diese Frage auf unsere Zeit bezogen wird, angesichts der "Anonymität nuklearer Planungsstäbe". Die Wirkungsgeschichte von Literatur läßt die Vermutung zu, daß sie einer absurden Revolte gleichkommt: so viele Male rollt der Stein wieder in die Täler, und so viele Male erhebt die leise Kunst laut ihre Stimme. "Sie (die Literatur) ist revolutionär und realistisch: sie verführt und ermutigt zum UNMÖGLICHEN." (Ch. Wolf, Hervorhebung d.d. Verfasser)

## E. DAS SUBJETKWERDEN UND DER WIDERSTAND

Lesen erinnert an erfahrene Traumatisierungen, aktiviert Imagines einer verschütteten Lebensgeschichte, rührt an das Wissen von der Existenz vergangener und noch bevorstehender Träume. Damit stellt Literatur Lebenstextinterpretationen und Alltagstheorien in Frage, sie negiert

"Sinn", an den man sich bisher gewöhnt oder geklammert hat. Diese "bestimmte Negation des (bisherigen) Sinnes" (Adorno) erscheint als Sinnlosigkeitsvorwurf in der Rezeption avancierter Literatur. V o r a u s ist Literatur dem Vergangenen und Vergehenden in seiner jeweiligen geschichtlichen Gestalt wie auch in der Lebens- und Lesegeschichte eines Individuums, das sich gegen die Zerstörung seiner Tragflächen wehrt. Der Vorwurf der (z. B.) Dekadenz greift so oft, weil ihm persönliche Notwehrreflexe entsprechen: 'Wer mir den Schein nimmt, hat keinen Anspruch auf Sein.' Avancierte Literatur hat, in diesem Kontext, keinesfalls ihr "Unausweichliches", welches "zu jener Änderung der Verhaltensweise nötigt ..." (18) Denn das "Positive" "muß" sich bewähren, viele haben vieles darauf gebaut. Im Sinne des gesellschaftlichen Funktionierens hat es auch seine Rationalität, die auch in der Organisation von Sprache sich abbildet. Erwartungen an Sprachgebrauch werden eingeklagt, der Orientierungsbedarf macht das Entlastende der gefundenen Formeln aus, persönliche Bewältigungsstrategien suchen und finden in ihrer Formelhaftigkeit die Stallwärme in der Nähe der öffentlichen Sprache. Sprachliche Fluchtmechanismen, vom Kitsch über das "Reden aller" bis zum Schweigenmüssen, gewähren, auch wenn ihre Defizienz an Bruchlinien durchschimmert, immerhin noch sekundären "Krankheitsgewinn": die Blinden leiten die Lahmen an, so ist man sich der durchschnittlichen gegenseitigen Aufmerksamkeit sicher. Die Sprachorganisation von (noch) nicht integrierter Kunst entzieht sich dieser Zweckrationalität von gesellschaftlicher Kommunikation. Sie ist diesem Maß nicht gefügig; ihre Bilder erinnern an die Nacht, Literatur bringt das Verschwiegene zur Sprache, das Mehr oder Weniger hinter der Geschwätzigkeit. Sie ist "zu schwer"; auch wo das bloße Buchstabieren (Entziffern und Lesen) selbst es nicht ist, ist es die Alphabetisierung noch nicht entworfenen Lebens, Denkens und Sprechens.

Dagegen ist zu halten, daß kein Jemand ohne Gegenwehr ist, auch nicht in jenen "höchst konkreten geschichtlichen Sachverhalten: (der Zeiten) der Abdankung des Subjekts". (19) Kein Subjekt dankt endgültig ab vor dem Ende. Gerade der Totalitätsanspruch jener ökonomischen Rationalität erzeugt Knirschen in den einzelnen. Wo Widersprüche so vollständig wie möglich aus dem öffentlichen Bewußtsein herausgehalten werden müssen, brechen sie auf, zwar Hilflosigkeit erzeugend, aber auch Hoffnung auf Hoffnung. Verschiedentlich wecken auch die alltäglichen Pathologien und die Kette der Verdrängungen, an die man "sicher" gefesselt ist, den Wunsch nach einem eigenen Leben und die Phantasie der Veränderung. Rudimente der Herkunftssprache treiben ihr "Un"wesen, ihren Witz, ihren Märchenzauber, ihre Grobheit und Aufsässigkeit, und die sprachliche Wunschmaschine kommt nie völlig zum Erliegen.

Hinter der Attitüde so mancher, die sich "engagieren", soziale Verhältnisse anzuklagen, indem sie die in sie Verstrickten zu "vollkommenen" Opfern machen, steckt nicht selten ein Ideologem. Wer s o

scharf blickt, wird zum Scharfrichter, der den, dem er zu helfen vorgibt, zum Tod durch Verstummen verurteilt. Am anderen Pol werken die, die sich mit dem Elan, den Sinn als Unsinn zu decouvrieren, in der "schlechten Positivität des Sinnlosen" (20) gefallen.

Schreiben kann aber auch: im Leser Vergessen aufheben. "So groß ist die Macht der ästhetischen Erinnerung (auch der Erinnerung an Niedagewesenes), daß sie sich an die Stelle des Erinnerten setzt, ja: erst diese Stelle bewußt machen, 'besetzen' kann." (Muschg) (21) Lesen ist so Wiederholungsarbeit, gleichwohl ein Spiel. Literatur führt die Phantasie aus, meint Muschg, menschliche Aktivität brauche keinen Zweck zu haben. "Daß nichts an ihr Mittel sei", "also auch kein Heilmittel"!!

Literatur "unterstützt das Subjektwerden des Menschen" (Ch. Wolf). Das mag politisch an ihr sein, neben anderem. Eingebettet - unbequem genug - in lebensgeschichtliche Veränderungen 'biographischer Art', in den Prozeß der Ablösungen, der Neukonstitution von Ich, und in solche 'materieller Art', in den Prozeß der Ver- und Entstrickung in sozioökonomischen und politischen Verhältnissen, vermag Lesen manchmal Interpunktionen zu setzen, Geschichten zur Geschichte beizusteuern, da "das nackte, bloße Leben nicht ohne weiteres mit sich selber fertig wird: unbeschrieben, unüberliefert, ungedeutet und unreflektiert." (Ch. Wolf) Doch Reflexion, der Abbau "tödlicher Vereinfachungen" (ebd.), schmerzt. Machthaber setzen ihr Widerstand entgegen, indem sie Bücher verbrennen und Autoren. Aber auch der Leser setzt Widerstand gegen den Zugang zum Verdrängten: "Der Widerstand ... geht von denselben ... Schichten und Systemen des Seelenlebens aus, die seinerzeit die Verdrängung durchgeführt haben." (22)

Wer der Literatur subjektstützende und politische Wirkung einräumt, muß bedenken, "daß die Heilung selbst vom Ich als eine neue Gefahr behandelt wird." (ebd.) - Der Leser liest nicht, er liest bis zum Punkt der Unbequemlichkeit. So gesehen kann auch Literatur mit emanzipatorischem Anspruch oder Literatur, die die 'Wirklichkeit gibt, wie sie ist', bequemes Homöostatikum bleiben, wenn sie ästhetisch ihr Potential nicht einlöst, das sie ideologisch vorgibt oder emphatisch vorträgt. Und scheinbar unpolitische Literatur kann - wie bekannt - sich verstörend einnisten in gewohnte Entfremdung: "Kunst steckt den Raum ab, in dem ich Subjekt sein kann; sie ist das Einüben in das Subjektsein ohne anderen Zweck." (23) Nichts steht darüber, keine Totalität, "wo Sinnlichkeit und Verstand unmittelbar und ohne einen anderen Zweck am Werk sind." (ebd.)

Verändernde Literatur hat, vor allem in schulischen Vermittlungszusammenhängen, und da noch potenziert durch die neben allen institutionellen Behinderungen drohende Gefahr der Funktionalisierung von Kunst gegen ihren Strich, mit Widerstand zu rechnen. NUR SO KANN

## SIE WIRKEN.

Analogien zur analytischen Situation sind fruchtbar: "Das Hindernis (den Widerstand, Anm.d.Verf.) suchte Freud zunächst durch Beharrlichkeit .. und Überredung zu überwinden" (24) - der Lehrer als "Vermittler" -, "bevor er im Widerstand ein Mittel erkannte, um den Zugang zum Verdrängten zu erlangen." (ebd)

Vielleicht ist die Projektion der hinter den Verwachsungen der Abwehr lebendig gebliebenen Wünsche und Ängste auf Texte die List der literarischen Vernunft, die gegen und mit dem Widerstand (gegen Aufklärung und Differenzierung) Subjektivität, Ich-Stärke und politisches Bewußtsein befördert.

Schreiben ist für Kafka "Lohn für Teufelsdienst", "Hingehen zu den dunklen Mächten, ... Entfesseln von Natur aus gebundener Geister ..., von dem man oben nichts weiß, wenn man im Sonnenlicht Geschichten schreibt." Und die Erklärung der Wirkung des Schriftstellers, "wenn es Wirkung überhaupt gibt: Er ist der Sündenbock der Menschheit, er erlaubt den Menschen, eine Sünde schuldlos zu genießen."

Literatur hebt Zensurschranken des Unbewußten auf, doch "schuldlos", ohne handeln zu müssen. Was nicht zu verwechseln ist mit "harmlos": "Wen einmal Kafkas Räder überfahren, dem ist der Friede mit der Welt ebenso verloren wie die Möglichkeit, bei dem Urteil sich zu bescheiden, der Weltlauf sei schlecht: das bestätigende Moment ist weggeätzt, das der resignierten Feststellung ... innewohnt." (Adorno) (25)

Es beginnt einfacher. "Bücher fingen an, mich zu interessieren ... Die Frage nach meiner Zugehörigkeit wurde mir immer rätselhafter ..." (Innerhofer) Und noch einmal Handke: "Ich erwarte mir ... etwas, das mich, wenn auch geringfügig, ändert."

Es ist sinnvoll für die Interventionen des Lehrers, sie genau abzugrenzen, beschränkte Ziele in deutlich umrissenen Kontexten aufzustellen (vgl. Selvini-Palazzoli); gegenteiliges Verhalten entspringt Omnipotenzphantasien und führt zum Scheitern. Dann kann nicht heißen, den Widerstand zu vermeiden; vielmehr ist er produktiv zu machen! Gefällige Lesebuchhäppchen, vereinfachte Kurzfassungen, die Orientierung am Gebrauchstext als Flucht, die letztlich in konformen Text-Tausch umschlägt, das alles wird als zumutbar angepriesen und als altersadäquat usw. und bildet doch jenen sekundären Analphabetismus aus, der den Stromlinienhütern nicht ungelegen kommt. Literatur ist immer eine Zumutung. "Es gibt oft Dinge und Beziehungen in dem menschlichen Leben, die uns nicht sogleich klar sind, und deren Grund wir nicht in Schnelligkeit hervorziehen vermögen ..." (Stifter, Brigitta) Desgleichen, aber anders, gibt es "Dinge und Beziehungen" in den Kunstwerken der

Menschen, die nicht "sogleich klar sind ...." Es ist nicht der Stoff, es ist nicht immer der "Gehalt", es ist die Form, es sind die Beziehungen zwischen den Elementen, die einer sich ständig neu vergewissernden Sprache sich eröffnen; als Potenz steht der Sprache ein unendlicher Kosmos der Entwürfe zur Verfügung, und die konkrete Realisation historisch gewordener Sprachgestalten erscheint zwischen den Determinanten des der Zeit und dem einzelnen Möglichen und Verborgenen als "Form". In ihr wird der Leser der Freiheit "seiner" Sprache gewahr, der Kraft, Bilder zu schaffen, ebenso aber seiner Endlichkeit. Die Strahlkraft des freien Umgangs mit dem, was den Menschen umtreibt, enthüllt und verhüllt sich in der Dichtung als die Form; sie "ist ein Geheimnis den meisten ... die Form ist ein Name für ein Paradox: für den Zugang zur Verslossenheit der Dichtung ..." (Muschg)

Konventionalisierter Deutschunterricht läßt die lebendige und Unruhe schaffende Widersprüchlichkeit der Form zur Lehre von den Formen gefrieren, er raubt dem Leser damit durch Kenntnis das Wissen um die Anstößigkeit der als Sprache erscheinenden Freiheit.

"Moderner" Literaturunterricht raubt dem Leser nicht selten die Anstößigkeit der Form; indem er sie "umliest" (von der Vermeidung von Lyrik im Unterricht überhaupt - "Da schlagen sich die Deutschlehrer mit Traktat-Interpretationen herum, anstatt ..." - bis zum konsumierenden Lesen, der raschen Abfolge von "Schlüsseltexten" und ihrer Befragung auf den Inhalt hin); oder indem er das Lesen - lesend - abschafft und so den Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung nachvollzieht, wonach Bild- und digitalisierte Information mehr Nutzen beruflicher und privater Art versprechen. Form wird da bestenfalls noch an den Inseraten der Bausparkassen oder der Urlaubswerbung analysiert ("Reisen Sie sich los!") Hinter dem ehrenwerten Vorwand, Literatur bestimmter Art sei zu hermetisch, zu exklusiv, bildungsbürgerlich usw., ist eine sehr rigide Haltung zu befürchten, die dem Leser das Beste vorenthält. "Ohne diese Form, Walter Benjamins nächste Ferne", ist das Kunstwerk keines, nicht der Rede wert ... Nur in seiner Exklusivität kann das Kunstwerk Gemeinbesitz werden, und als solches kann es wieder nur vom einzelnen Leser erfaßt werden." (Muschg)

Es ist, wie im Titel befürchtet, nahezu unmöglich, unter (diesen) Bedingungen schulischen Unterrichts individuelles Lesen, die Exklusivität des Kunstwerks und seinen "Gemeinbesitz" zu vereinbaren. Aber es gibt keine Alternativen zu dem Versuch. Ansatzpunkt kann die produktive Unruhe sein, die jeder mitbringt - Schüler und Lehrer -, wenn man sie vernehmbar werden läßt, und die Unruhe der (durch) Literatur. Die Auswahl zu treffen heißt, - mit Widerstand rechnend - diese beiden Bewegungen zu synchronisieren, wobei die große Unruhe der Dichtung das Maß sein kann für die Bewegung des Lesenden; und die Bewegung der Leser gibt das Zeichen für mögliche neue Unruhe durch Dichtung.

Es ist nicht bloß ein didaktisch-methodisches Instrument des Lehrers, Schüler (Leser) dort abzuholen, wo sie sind. Klassen organisieren sich ihre kollektiven (auch Text-)Widerstände; sie aus diesen Widersprüchen - denn es gibt auch die Lust am Tabubruch - zur Sprache der Literatur zu führen, darin liegt die Herausforderung, Möglichkeiten des Subjektseins als zoon politikon transparent zu machen. In diesem Prozeß von Lernen reflektiert der Lehrer nicht nur die Vermittlungsform, sondern "vorgängig den Zusammenhang zwischen Wissensinhalten und Demokratisierung." (26) Nach Heintel hat Didaktik gerade "danach zu fragen, wie in Wissensvermittlung ... Demokratisierung und demokratische Bildung möglich sind." (ebd.)

Differenziertes Lesenlernen von Literatur als kommunikativer Prozeß bedarf nicht von "außen" herangetragenem politischen Engagements; es wird selbst zum politischen Prozeß.

## F. SCHLUSS

Die Frage spitzt sich zu. Von Literatur ist keine reale Veränderung der Welt zu erwarten. Andererseits ist sie widerständig, allerdings "durch nichts anderes als ihre Gestalt". (27) Schülern der Oberstufe diese Erfahrung zu ersparen ist autoritär. Nur, der Schock des zunächst Unverständlichen sitzt tiefer, er rührt an den Kern der Identität. Was Schule daran mitbildet, heimlich oder nicht, ist auch der autoritätsgebundene Habitus; auch wenn einzelne oder viele dem zuwiderhandeln, der Institution entsprechen allemal "Konventionalismus, Respekt für die versteinerte Fassade von Meinung und Gesellschaft, Abwehr von Regungen, die daran irremachen ..." (28) mehr als die literarischen Zündschnüre. So tritt dem Lehrer (wo und wie ausgebildet?), der mit dem kompromißlosen Radikalismus der "Werke" einerseits und mit dem kompromißbereiten Kleinmut des Beamten andererseits lehrt, die Entrüstung entgegen, in der Gestalt des "zu fremd!, zu schwierig!, eine Zumutung!", manchmal sogar als: "dekadent!". Aber auch - wenn die Schüler wach sind - in Gestalt der Frage: "Und vermögen Sie das einzulösen?"

Literatur als Kunst trifft im Lehrer und im Schüler (meistenteils in deren Unbewußtem) etwas ihnen Eigenes, das sich zuzugestehen nicht ohne Risiko ist. Das Es-im-Fremden-Belassen ist schonender.

Der Widerstand geht nie nur von den Schülern aus; doch wenn diese auf ihnen (und vielleicht auch dem Lehrer) Fremdes und Befremdliches feindlich reagieren, ist das opportune Ausweichen (auf das 'Engagement' welcher Provenienz immer, auf das Kanonisierte am 'Klassischen', auf "Texte" auch) konfliktfreier (institutionshygienischer) als die Konfrontation mit Kunst, die "ohne auf politische Parolen sich vereidigen zu

lassen, durch ihren bloßen Ansatz das starre Koordinatensystem des Autoritätsgebundenen außer Aktion setzt." (ebd)

Die Schwierigkeiten türmen sich berghoch, wenn es um die "Moderne" geht, um die "Abstrakten". "Noch die avantgardistische Abstraktheit, über die der Spießbürger sich entrüstet und die nichts gemein hat mit der von Begriffen und Gedanken, ist Reflex auf die Abstraktheit des Gesetzes, das objektiv in der Gesellschaft waltet." (29) Das zu zeigen ist noch möglich. Das Problem ist schon längst nicht mehr, das Erbauliche und Unverbindliche des bürgerlichen Hausschatzes zu entharmlosen; es ist schon vielmehr eines, die Funktion der Kulturindustrie als Ergänzung des bürgerlichen Lebens durchsichtig zu machen. Mit dem größten Widerstand ist zu rechnen, wenn moderne Kunst so gar nicht mehr als Quelle von Lust erscheint. Daß sie der Welt widersteht, scheint nur mehr um den Preis des absoluten Unversöhnlichen zu erreichen; noch in ihr jene Heiterkeit zu entdecken, die in "der Freiheit der Kunst vom bloßen Dasein" (30) beruht, fällt notwendigerweise am schwersten. Wenn es gelungen ist, den Beitrag der Kunst zum Subjektwerden als politischen Prozeß wirksam werden zu lassen, dann ist die unausweichlich letzte Frage, wie es damit bestellt ist, wenn die "Zeit" gerade die Abdankung gerade dieses Subjekts betreibt und die Kunst dies zeigt.

Politischer Literaturunterricht hat die Wahrheit der Dichtung für sich und gegen sich. Das Echo davon ist ein antagonistischer Widerhall in den Klassen und im Lehrer selbst. Literaturunterricht ist daher möglich und "unmöglich" zugleich.

## Anmerkungen

- (1) Alois Ecker in einer Dokumentation über selbstorganisierte Lehrerfortbildung, unveröffentlicht., IFF, Studienzentrum Wien.
- (2) Th. W. Adorno, "Engagement", in: *Noten zur Literatur*, st. 1981, S. 429.
- (3) J. P. Sartre, "Was ist Literatur", Hamburg 1958, S. 31.
- (4) A. Schirlbauer, "Das Klassische und die Vielfalt", in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3/1987, Kamp-Verlag, S. 386.
- (5) ebd. S. 385.
- (6) ebd. S. 386.
- (7) ebd. S. 387.
- (8) ebd. S. 388.
- (9) ebd. S. 386.

- (10) ebd. S. 383.
- (11) ebd. S. 384.
- (12) A. Döblin, "Karl und Rosa", in: Unterbrochene Schulstunde, st 1980, S. 94 ff.
- (13) Rezension von M. Steinlechner über den Katalog zur Ausstellung anlässlich des 34. Kongresses der IPV, in: Erziehung heute, 6/1987, S. 46.
- (14) K. Tucholsky, "Hitler und Goethe", in: Panter, Tiger und Co, ro 1954, S. 146.
- (15) A. Achmatowa, "Requiem", Oberbaum-Verlag 1987, S. 9.
- (16) M. Selvini-Palazzoli u.a., "Der entzauberte Magier", Klett-Cotta 1978, S. 57.
- (17) ebd. S. 58.
- (18) Adorno, a.a.O., S. 426.
- (19) ebd. S. 425.
- (20) ebd. S. 426.
- (21) A. Muschg, "Literatur als Therapie. Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare", SV 1981.
- (22) J. Laplanche, J. B. Pontalis, "Das Vokabular der Psychoanalyse, stw 1973, 2. Band, S. 624.
- (23) J. Ortner, "Lyrik", unveröffentlichtes Skriptum am IFF, Studienzentrum Wien.
- (24) J. Laplanche, a.a.O., S. 623.
- (25) Adorno, a.a.O., S. 426.
- (26) P. Heintel, "Modellbildung in der Fachdidaktik", Deuticke-Verlag 1986, S. 27.
- (27) Adorno, a.a.O., S. 413.
- (28) Adorno, a.a.O., S. 412.
- (29) ebd. S. 425.
- (30) Th. W. Adorno, "Ist die Kunst heiter", in: Noten ... a.a.O., S. 605.

Gottfried Wagner, AHS-Lehrer in Wien

# Sprache und Gesellschaft

---

Richard Schrodtt

## Das Problem der Sprachnorm - eine unendliche, auch politische, Geschichte

### 1. Wir machen Fehler

Schüler machen Fehler - das ist jedem Deutschlehrer klar. Erwachsene, ja sogar Deutschlehrer, machen auch Fehler (in der Regel weniger als Schüler) - das sollte jedem klar sein, wird aber doch gelegentlich vergessen oder nicht beachtet. Also: Wir alle machen Fehler. Das zeigt sich, wenn wir unsere sprachlichen Erzeugnisse (seien sie schriftlich niedergelegt oder mündlich geäußert) mit den geltenden Werken, in denen die Sprachnorm festgelegt ist, vergleichen. Das gilt zumindest für längere Texte oder Redeabschnitte. Manche Fehler fallen uns selbst auf, wir korrigieren sie sofort - sie entstehen aus Nachlässigkeit, Unkonzentriertheit, weil wir abgelenkt wurden oder weil wir uns einfach auf der Schreibmaschine oder auf der Computertastatur vertippt haben. Wir können voraussetzen, daß wir "normalerweise", d.h. wenn wir uns in einer entspannten Situation befinden und unser Sprachvermögen bewußt einsetzen, solche Fehler vermeiden. Von diesen Fehlern soll hier nicht die Rede sein. Es geht hier um die bekannten Fehler wie z.B. Rechtschreibfehler (Groß-/Kleinschreibung, ß-Schreibung, Interpunktion), grammatische Fehler im engeren Sinn (Kasus nach Präposition, Objektsdativ oder -akkusativ, Perfekt oder Präteritum, Konjunktiv) und auch um stilistische Abweichungen, die wenigstens an der Grenze zum grammatischen Fehler liegen können. Viele dieser Fehlertypen sind uns bewußt. Wir bemerken selbst, daß wir unsicher sind. Wir schlagen im Wörterbuch oder in einem Duden-Band nach. Wenn das nicht möglich ist, bleibt ein schlechtes Gewissen. Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, den Schülern möglichst alle dieser Fehlertypen durch ein Sprachtraining zu kompensieren, ihnen die Sicherheit im Umgang mit grammatischen und orthografischen Formen zu vermitteln. Wo das nicht geht (weil die Normen zu kompliziert sind oder nicht eindeutig nachzuvollziehen sind), sollen die Schüler zur Benützung von normvermittelnden Werken (Rechtschreib-Duden, Österreichisches Wörterbuch, Grammatik) angeleitet werden. Das

schlechte Gewissen wird bewußt erzeugt, es hat ja einen tieferen Sinn. Der tiefere Sinn ist etwas Ideales, die Sprachkultur, oder etwas Profanes, das Weiterkommen im Berufsleben (es könnte durch auffällige und gehäufte Rechtschreibfehler empfindlich gestört werden). Daher ist es legitim, die deutsche Grammatik zu unterrichten - sonst wäre ja der Grammatikunterricht so paradox wie eine Gehschule. Doch manchmal plagt auch den Lehrer ein schlechtes Gewissen: Ist der Unterschied zwischen Präpositionalobjekt und Adverbialbestimmung wirklich ein notwendiger Lehrinhalt? Wird der Konjunktiv wirklich so gebraucht, wie er in den Schulbüchern steht? Sind alle Regeln der Interpunktion wirklich so klar, daß man ihre Beachtung verlangen kann?

Mit dem schlechten Gewissen geht es so wie auch sonst: Es wird sehr oft einfach verdrängt. Aber manchmal kommt doch der Ruf nach dem Fachmann. Das kann die Duden-Redaktion sein: Sie ist freundlicherweise bereit, in Zweifelsfällen (offensichtlich begründete) Auskunft zu geben. Das kann aber auch ein Universitätsgermanist sein: Der muß es ja genau wissen. Wenn er es nicht genau weiß, hat er seinen Beruf verfehlt und/oder ist ein Scharlatan. Die Nummer des Instituts für Germanistik steht im Telefonbuch. Jeder kann dort anrufen. Viele tun das auch.

## 2. Warum die Fachwissenschaft dem Deutschlehrer oft nicht helfen kann

Meist nicht deswegen, weil sie es selbst nicht weiß, sondern weil sie weiß, daß sie es nicht wissen kann. Jeder, der die Geschichte der deutschen Sprache studiert hat, weiß, daß sich die Sprache ändert, und er weiß auch, warum sie sich ändert und warum sie sich ändern muß. Überspitzt formuliert: Es gibt nichts, das sich nicht ändern kann. Und es gibt etwas nicht, das immer wieder beschworen und betrauert wird: einen Sprachverfall. So, wie die Sprache ist, muß sie sein. Alle anderen Auffassungen sind wissenschaftlich unhaltbar. Das heutige Französisch gilt vielen als Beispiel für eine hohe, von Institutionen geregelte und gepflegte Sprache; es ist aber nichts anderes als schlechtes, heruntergekommenes, vulgäres Latein.

## 3. Wir machen keine Fehler

Nicht überall sind wir unsicher. Es gibt tatsächlich Bereiche in der deutschen Grammatik, wo wir normalerweise (d.h., wenn wir nicht zerstreut oder abgelenkt sind) keine Fehler machen. Dazu gehört z.B. die grammatische Kongruenz: Ein Apfel schmeckt gut, aber mehrere Äpfel schmecken gut. Probleme gibt es bei Kollektivausdrücken: Eine Menge von Schülern wird oder werden das nicht verstehen? "Logisch" richtig ist

der Singular, denn die Menge ist nun einmal etwas Einzelnes; "sachlich" richtig ist aber auch der Plural, denn es handelt sich eben um mehrere, viele, im schlimmsten Fall sogar alle Schüler. Die Grammatiken lassen uns hier oft die freie Entscheidung zwischen den beiden Numerusformen, auch wenn die Schulgrammatik hier meist nur die "logisch richtige" Form akzeptiert. Im Mittelhochdeutschen war die "sachlich richtige" Form sehr viel häufiger als heute; damals gab es viel mehr grammatische Freiheiten, als es in der gegenwärtigen Standardsprache erlaubt ist. Es empfiehlt sich, diese beiden Regelbereiche verschieden zu benennen: Man unterscheidet heute meist zwischen einer Regel, die unkontrovers ist und praktisch immer befolgt wird, und einer Norm, welche uns Probleme macht, wo wir unsicher sind und nachdenken müssen. Hier geht es nur um den letzteren Fall, die Norm.

#### 4. Das Mißtrauen gegen die Normsetzer

Normen sind in diesem Sinn immer Vorschriften, sie sind präskriptiv. Vorschriften müssen von jemandem oder von einer Institution gemacht werden. Auf diese Weise entsteht ein Legitimierungsproblem: Woher nehmen die Normsetzer die Berechtigung, ihre Regelungen als allgemeingültig festzusetzen? Woher haben die Normensetzer ihre Vorstellungen von dem, was richtig sein soll? Es liegt nahe, die eigenen, meist unreflektierten und als allgemein gültig empfundenen Sprachformen als Norm festzusetzen. Das machen viele Sprachkritiker und selbsternannte Sprachpolizisten. Aber es geht auch anders: Man versucht, aus dem aktuellen Sprachgebrauch eine Art statistisch begründete Norm abzuleiten. Man untersucht also ein ausreichend großes Korpus von Texten, beschreibt die in ihm enthaltenen Formen und setzt sie als Norm fest. So etwa macht es die Duden-Grammatik: Sie stützt sich auf ein Spracharchiv, das laufend erweitert und aktualisiert wird. Doch damit ist das Legitimierungsproblem noch lange nicht beseitigt: Man muß entscheiden, welche Texte in diesem Korpus enthalten sein sollen. Sie stammen meist von "großen Schriftstellern", seltener sind es schon Gebrauchstexte und Texte aus Presseerzeugnissen. Nicht jeder hat Anspruch darauf, in diesem Korpus vertreten zu sein: Wo kämen wir hin, wenn z.B. auch beliebige, nicht korrigierte Texte aus Deutsch-Schularbeiten aufgenommen werden sollen?

#### 5. Die Norm der (sprachlichen) Eliten

Dieses Problem ist nicht neu. Der römische Rhetor Marcus Fabius Quintilianus hat es schon im ersten nachchristlichen Jahrhundert beschrieben: Nur der Sprachgebrauch bleibt als Richtschnur für das richtige

Sprechen übrig, doch - nicht der Sprachgebrauch der Mehrheit, denn das wäre eine höchst gefährliche Vorschrift nicht nur für die Rede, sondern auch für das Leben, man denke an die Unsitten im alten Rom. "[...] so wird man auch beim Sprechen nichts als Sprachregel nehmen, wenn es sich in fehlerhafter Weise bei vielen festgesetzt hat. Denn, um [von den Sitten zur Sprache] überzugehen, wie im Volk die Ungebildeten sprechen, so wissen wir doch, wie oft schon ein ganzes Theaterpublikum und die ganze Menge im Zirkus barbarisch gebrüllt hat. Also werde ich das Gebräuchliche in der Sprache die Übereinstimmung der Gebildeten nennen, so wie im Leben die Übereinstimmung der Guten." Es gibt also eine sprachliche Elite, und die ist das Vorbild - das ist im Grund auch heute noch so. Doch die Sprache soll ja sozialistisch sein, sie soll für alle da sein und sie muß allen zur Verständigung dienen - darf man so die, welche nicht zur Elite gehören (können), ausschließen?

## 6. Die "Normenvermehrungsspirale"

Doch wie steht es mit den Glücklichen, die in das Normenkorpus aufgenommen wurden? Sie sind zumeist "große Schriftsteller", die von den Verlagen und ihren Lektoren aufmerksam betreut wurden. Sie sind sich vielleicht ihrer Sprache im größeren Maß bewußt, mehr als die Schreiber von Groschenromanen, sie benützen womöglich eine Grammatik und ein Wörterbuch, vielleicht sogar die Duden-Grammatik. Die Lektoren halten sich ebenfalls an die Grammatik. Es kommt ein Text zustande, der den geltenden grammatischen Regeln voll entspricht. Es ist ein "guter", "richtiger" Text geworden - ein perfekter Kandidat für das Spracharchiv der Duden-Grammatik ... Ja, und dann gibt es noch den "Zweifelsfälle-Duden": Wer noch immer nicht weiß, ob brauchen mit oder ohne zu gebraucht werden muß, der kann dort nachschlagen und wird belehrt. Dem Sprachhistoriker kann dieses Buch aber nur ein Greuel sein: Er weiß, daß Unsicherheiten und Varianten nichts anderes als Vorboten von Sprachveränderungen sind oder sogar schon Symptome von bereits eingetretenen Sprachveränderungen, die nur von der einem alten Sprachzustand entsprechenden Norm abweichen. Wo Unsicherheiten und Varianten entstehen, müssen natürlich neue Normen her. So können Sprachformen konserviert werden, die der Sprachwirklichkeit schon längst nicht mehr entsprechen. Die "Normenvermehrungsspirale" (Peter von Polenz) hat sich wieder ein Stückchen gedreht.

## 7. Die Hoch- oder Standardsprache: Realität oder Fiktion?

Wir machen keine Fehler: Das Postulat der problemlosen Verstän-

digung gilt nur für diejenige Sprachform, die wir im Alltag, in der Alltagskommunikation, im formlosen Gespräch verwenden. Das ist eine Sprachform, die bei den meisten Sprechern zweifellos nicht zur Hochsprache, oder, wie heute meist gesagt wird, Standardsprache, gehört. Es kann ein Dialekt oder eine Form zwischen Dialekt und Standardsprache sein, die Umgangssprache. Was genau die Umgangssprache ist, bleibt umstritten - alle Definitionsversuche erkennen die Umgangssprache vor allem an den Abweichungen zur Standardsprache. Doch was ist die Standardsprache, wenn niemand sie spricht? Zunächst einmal eine Sprache, die typischerweise geschrieben ist: eine Literatur- oder Schriftsprache. Sie ist weiters eine überregionale Ausgleichsform und damit wieder ein ideales Gebilde, das in seiner Komplexität, Geschlossenheit und in der Vielfalt seiner stilistischen Möglichkeiten kaum jemandem zur Gänze zur Verfügung steht. Die Ausnahme sollen die Dichter sein, und die Dichtersprache gilt vielen als gleichbedeutend mit der Hochsprache. Doch auch hier finden sich Regionalismen: Sie sind vielleicht für uns am leichtesten in der Schweizer Literatursprache zu erkennen. Normen herrschen besonders dort, wo niemand etwas vollkommen beherrscht - also ist die Standardsprache normativ geregelt. Sie mag zwar eine Fiktion sein, doch sie ist als Fiktion Realität. Normen werden dann hochgehalten, wenn die Standard- oder Hochsprache als allgemeines, für jeden verbindliches Bildungsziel gilt.

## 8. Unterwegs zu einer nicht-elitären Sprachkritik?

Beschreiben kann man nur etwas, das da ist, und nicht etwas, das da sein soll. Die moderne, strukturalistisch orientierte Sprachwissenschaft übernimmt viele methodische Grundzüge der Naturwissenschaften. Sie will etwas durch Zurückführung auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten erklären, sie versteht sich als empirische Wissenschaft. Mit einer Welt des schönen Scheins, in der die vollkommene Sprache als ideales Ausdrucksmittel herrscht, kann sie nichts anfangen. Sie will zeigen, was ist und warum es so ist. Wenn es sprachliche Varietäten gibt, so versucht der Forscher, sie mit gesellschaftlichen Varietäten in Beziehung zu bringen. Die Standardsprache ist in dieser Sicht "nur" eine Variante unter vielen anderen Varianten einer Sprache. Sie ist durch gesellschafts- und machtpolitische Verhältnisse legitimiert, sie ist in einem historischen Prozeß institutionalisiert. Damit ist auch das Legitimierungsproblem "gelöst": Die Standardsprache ist einfach die Sprache der Herrschenden oder die Sprache, welche die Herrschenden haben wollen. Der Gebrauch der Standardsprache "verschafft in der Regel Prestige und begünstigt den Erwerb sozialer Privilegien" (Dittmar). Dagegen wenden sich alle, die eine Art von "Chancengleichheit" auch auf sprachlichem Gebiet verwirklicht sehen wollen. Seit den späten 60er Jahren verbreitet sich eine "nicht-elitäre Sprachkritik", die das Recht des Menschen auf seine eigene Sprache

bestätigen will. Viele Normenverächter kommen aus dieser Richtung, und auch in manchen Lehrplänen haben ähnliche Ideen Eingang gefunden. Symptomatisch für diese Richtung ist der bekannte Aufsatz von Hans-Jürgen Heringer mit dem Titel "Normen? Ja - aber meine!" Ein Satz aus diesem Artikel über Karl Kraus und seine Sprachkritik: "Wir brauchen solche Säcke nicht die Bohne." Dieser Satz wurde übrigens in einer Umfrage zu Sprach- und Stilnormen in der Schule Gymnasiallehrern vorgelegt - er wurde von allen Lehrern als fehlerhaft bewertet.

## 9. Zwischen Skylla und Charybdis

Normenverächter und Normenbewahrer sind die Ungeheuer auf den beiden Klippen, zwischen denen es für den Deutschlehrer durchzuschiffen gilt. Auch das Verständnis für die Gefräßigkeit der beiden wird ihm nicht helfen. Sechs von Odysseus' besten Seeleuten wurden von Skylla, einst ein schönes Mädchen, nun ein hundeähnliches Ungeheuer, verschlungen. Auf der einen Seite droht der Verlust oder die Abwertung der Sprachform, welche im Alltagsleben ohne Regelung durch Normen funktioniert, auf der anderen Seite lockt eine Idealform der Sprache mit ihrem kulturellen Prestige, die die vollkommene Kommunikation garantieren soll, aber kaum je erreicht werden kann. Doch der Steuermann muß mit seinen Seeleuten durch, und der Lehrplan gibt ihm nur eine recht ungenaue Orientierung. Er muß sich oft eine Unsicherheit eingestehen, die ihm niemand, auch nicht die Grammatik und die Fachwissenschaft, beheben hilft. Noch dazu sind auch die Normierungsinstanzen oft uneins: Was der Duden-Grammatik als akzeptabel gilt, betrachtet der Sprachkritiker als Zeichen des Sprachverfalls. Wer so schreibt, läuft in Gefahr, als dumm, unbelehrbar oder nicht-angepaßt zu gelten. "Er hat in der Schule nichts gelernt" - so soll es doch nicht sein, also muß der Rotstift her.

## 10. Die Sprache als Ausdruck einer Lebensform

"So sagst du also, daß die Übereinstimmung der Menschen entscheide, was richtig und was falsch ist?" - Richtig und falsch ist, was Menschen sagen; und in der Sprache stimmen die Menschen überein. Dies ist keine Übereinstimmung der Meinungen, sondern der Lebensform." (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen [zit. "PU"] § 241) Wir können uns nicht deshalb verständigen, weil wir in unseren Meinungen übereinstimmen, sondern umgekehrt: Eben, weil wir in unseren Meinungen übereinstimmen, können wir uns verständigen. Die Übereinstimmung der Meinungen ist nicht etwas, das rein sprachlich wäre, sondern jedem Sprachgebrauch vorausgeht und ihn erst ermöglicht. Wittgenstein gebraucht dafür den Ausdruck Lebensform. Gemeinsame Lebensformen

bestimmen nicht nur die gemeinsamen sprachlichen Formen, sondern auch die den Sprechern gemeinsamen Werthaltungen. Auch ein Meinungsunterschied muß eine solche Gemeinsamkeit voraussetzen, denn sonst könnten wir uns nicht darüber verständigen, was richtig oder was falsch sein kann. Das Sprachspiel als "menschliche Einrichtung" garantiert uns, die Welt als Komplex von Tatsachen zu begreifen, die wir nicht mehr "hinterfragen" müssen und können. Die Tatsachen selbst bedürfen keiner Rechtfertigung: Die Rechtfertigung ist die (gemeinsame) Praxis selbst. Die Sprache, die wir in unseren Sprachspielen verwenden, gehört wie gehen, essen, trinken usw. zu unserer "Naturgeschichte" (PU § 25). Die gemeinsame Lebensform garantiert die Geschlossenheit der Kommunikationsgemeinschaft. Dort ist unsere Sprache in Ordnung, wie sie ist (vgl. PU § 98). Innerhalb dieser Gemeinschaften gibt es kein Normproblem. Das Normproblem entsteht nur dort, wo verschiedene Lebensformen miteinander in Konflikt geraten - es ist ein Interferenzproblem.

## 11. Geschlossene Kommunikationsgemeinschaften und die Mehrsprachigkeit des Menschen

Warum kommt es also doch zu Normenkonflikten? Deswegen, weil jeder Mensch nicht nur einer sinn- und wertstiftenden Gemeinsamkeit, also einer Lebensform, angehört, sondern in unserer komplexen Gesellschaft mehreren Lebensformen angehört und daher auch Sprachspiele auf verschiedenen Ebenen spielen muß. Das kann man mit dem bekannten "Code-switching" in der Alltagskommunikation vergleichen: Beim täglichen Einkauf spricht man anders als bei einer Vorsprache im Finanzamt. Schüler sprechen außerhalb der Schule mit ihren Freunden anders als während einer Prüfungssituation im Klassenzimmer mit dem Lehrer. Sie sind innerhalb ihres Freundeskreises eben keine "Schüler" mehr. Das Ideal einer Sprache ohne Normen und ohne Normenkonflikte setzt eine ungegliederte Gesellschaft voraus, wie sie heute vielleicht nur noch in den Naturvölkern existiert (doch auch dort gibt es meist verschiedene Kommunikationshierarchien, z. B. die Bereiche des Religiösen oder der führenden Schichten). Eine solche ungegliederte Gesellschaft ist, sollte sie auch einmal existiert haben, unwiederbringlich verloren. Jeder Mensch muß sich in seinem Leben auf mehrere Sinn- und Sprachebenen einlassen und sich in ihnen bewähren. Er muß es deshalb, weil er die Sinnbezüge der anderen akzeptiert. Er akzeptiert sie deshalb, weil er selbst auch von den anderen Vorteile und Nutzen ziehen kann. Der Polizist, der ein Strafmandat erteilt, kann im Ernstfall das Eigentum schützen; die Prüfungssituation ist deshalb erträglich, weil die bestandene Prüfung dazu verhelfen kann, selbst einmal Lehrer zu werden und eine Prüfung abzunehmen. Die Möglichkeiten des anderen sind auch meine Möglichkeiten, der andere wird als ichgleich erlebt. Dadurch, daß die Perspektiven des anderen übernommen werden können, baut sich ein komplexes System von

Erwartenserwartungen auf. Niklas Luhmann begründet auf diese Weise den rechtssoziologischen Normenbegriff - er erfüllt genau die Wittgensteinschen Vorstellungen von Sprachspiel und Lebensform.

## 12. Unsere Sprache ist so in Ordnung, wie sie ist

Die Gliedertheit der modernen menschlichen Gesellschaft begründet ein komplexes, hierarchisch gegliedertes System von Sprachebenen, innerhalb deren hermetisch geschlossene Sprachspiele perfekt funktionieren. Eine solche Auffassung sieht nun auf den ersten Blick nicht gerade überzeugend aus. Je genauer man aber ohne Vorurteile das sprachliche Funktionieren beobachtet, desto einsichtiger wird eine solche Auffassung. So gilt die politische Rede allgemein als ein Musterbeispiel der sprachlichen Manipulation: Leerformeln, Worthülsen, Euphemismen, Klischees usw. sind Ausdrucksformen eines "nichtssagenden Redens", das die Menschen verführt und betäubt. Man übersieht dabei, daß solche Reden in den meisten Fällen keineswegs die Funktion haben, den "Mann von der Straße" zu überzeugen und auf die eigene politische Seite zu bringen. Die politische Rede ist in der westlichen Gesellschaft typischerweise eine Parlamentsrede. Sie bringt vor allem die eigenen Werthaltungen zum Ausdruck - und das ist tatsächlich die wichtigste Funktion. Auch ein noch so guter Redner wird den politischen Gegner nicht überzeugen, er will es wohl auch gar nicht. Die Rede im Parlament ist ein Beispiel für eine Ebene von geschlossenen Sprachspielen, mit denen sich die Politiker untereinander perfekt verständigen können, geht es doch weniger um rationale Argumentation und den Wunsch zu überzeugen, sondern um die Dokumentation und Konfrontation der Werthaltungen der Mitspieler. Der "Mann von der Straße" weiß das recht gut; er weiß normalerweise, wie er solche Reden auffassen muß - und er kann erwarten, daß ein Politiker im persönlichen Gespräch (z.B. bei einer Wahlversammlung) anders spricht. Ein weiteres Beispiel ist die angebliche Verführungskraft der Werbesprache. Es wäre aber geradezu grotesk, Werbebotschaften rationale Argumentationen zu unterstellen: Das Konzept der Sprachverführung hat nur dann einen Sinn, wenn wenigstens ein gemeinsamer Wille zur rationalen Argumentation vorausgesetzt wird. Doch das ist normalerweise nicht der Fall. Niemand kauft sich eine bestimmte Zahnpasta, weil eine schöne Frau mit einem verführerischen Werbespruch vom Plakat lockt, sondern weil diese Frau als Blickfang dient und der meist unsinnige und absurde Spruch eben durch seine Abweichung von der normalen Alltagssprache auffällt - und damit auch der Markenname, an den man sich im Supermarkt erinnert. Das wissen alle Beteiligten. Die Verführungskraft der Sprache ist niemals eine rein sprachliche Erscheinung. Vielmehr sind Vorgänge beteiligt, die Emotionen ins Spiel bringen und andere psychische Wirkungen entfalten. Eine gute politische Rede allein wird die Menschen nicht überzeugen - dazu gehört eine passende

Inszenierung wie Massenkundgebungen, Rahmenprogramme usw.

### 13. Normenkonflikte sind Konflikte zwischen verschiedenen Lebensformen und damit auch verschiedenen Werthaltungen

Das Festhalten an der Großschreibung der deutschen Substantive, am synthetischen Konjunktiv der starken Vollverben, am semantischen Unterschied zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II in der indirekten Rede, am Genitiv nach bestimmten Präpositionen usw. ist ein Zeichen einer bestimmten Werthaltung. Die Sprachwirklichkeit hat sich über alles das schon längst hinweggesetzt. Diese Werthaltung kann schlagwortartig als "Furcht vor einem Traditionsverlust" beschrieben werden. Es ist wohl kein Zufall, daß sich Sprachglossen und Sprachkritik vor allem in eher konservativ orientierten Medien finden. Es ist daher sinnlos, auf diesem Gebiet sprachwissenschaftlich zu argumentieren. Das beste Beispiel dafür die schon längst fällige Rechtschreibreform: Sie wird nur mehr durch politische Uneinigkeit verhindert. Alle im engeren Sinn sprachlichen Probleme sind entweder gelöst oder jedenfalls nicht schwieriger als die derzeit geltenden Regeln.

### 14. "Zwischen Skylla und Charybdis"

Normen können nicht argumentativ und auf sachlicher Ebene begründet werden: Das ist die Konsequenz von Sprachgeschichte und funktionalistischer Sprachauffassung ("Gebrauchstheorie der Sprache" nach Wittgenstein II). Normen sind sinnvoll, weil sie die Orientierung in unserer komplexen, vielfach gegliederten Gesellschaft repräsentieren: Das ist die Folge aus dem rechtssoziologischen Normenbegriff nach Luhmann. Normen müssen gelehrt und gelernt werden: Das fordert der Lehrplan (die Verfasser des Lehrplans) für den Deutschunterricht. Normen als Ausdruck von Lebensformen können aber nicht durch ein einfaches Sprachtraining verinnerlicht werden: Das Scheitern der sprachemanzipatorischen Bemühungen hat das eindeutig erwiesen. Normen werden dann beherrscht, wenn eine andere Lebensform als sinnvoll für den eigenen Lebensanspruch dazugelernt wird, wenn also die eigene Mehrsprachigkeit um eine Verhaltensmöglichkeit erweitert wird. Die Sprachformen der deutschen Klassik werden dann als sinnvoll erlebt, wenn die entsprechenden Werthaltungen und Sinnbezüge der eigenen Lebenspraxis eingegliedert werden können. Diese Sinnbezüge können sich auf oberflächliche Verhaltensweisen beschränken - die dazugelernte Sprachform wird als Prestigeform verwendet; sie können aber auch einem tieferen Wertbewußtsein entsprechen. Ein Zitat kann nicht nur ein prestigehaltiger Bildungsrest sein, sondern es kann auch als Ausdruck von grundsätzlichen menschl-

chen Verhaltensweisen eingesetzt werden, die die Zufälligkeit des einzelnen Lebens und Erlebens überformen. Zwischen Skylla und Charybdis entscheidet sich nicht nur das Schicksal Odysseus'.

## 15. Sprachliche Bildung ist politische Bildung

Politik ist der Ausdruck der materiellen und ideellen Interessen der Mitglieder einer Gesellschaft bzw. ihrer Repräsentanten. Sie ist von Normen und Wertvorstellungen geprägt, welche die Existenz und innere Organisation der Gemeinschaft betreffen. Politische Entscheidungen sind immer Entscheidungen zwischen interessenbestimmten Alternativen. Die sprachlichen Normen sind daher als Ausdruck unserer Gesellschaft zu Recht ein Teil des Bildungskanons, weil sie eben genau diese Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Gliederungen repräsentieren. Je mehr Möglichkeiten des menschlichen Verhaltens uns offen stehen, je mehr Sprachformen wir beherrschen, desto reicher und erfüllter wird unser Leben sein. Wir dürfen von der Schule verlangen, daß sie uns diese Möglichkeiten eröffnet oder uns wenigstens auf den Weg zu ihnen weist. Mit Sprachtraining allein ist es nicht getan.

### Ausgewählte Literaturhinweise:

Gesamtbereich der Normproblematik: Renate BARTSCH: "Sprachnormen: Theorie und Praxis", Tübingen 1985. Klaus GLOY: "Sprachnormen I", Stuttgart-Bad Cannstadt 1975

Kapitel 2: Peter BRAUN: "Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache", Stuttgart 1987 (2. Aufl.).

Kapitel 3: Barbara SANDIG: "Sprachliche Normen und Werte in der Sicht germanistischer Linguistik", in: Friedrich Hiller (Hg.), Normen und Werte, Heidelberg 1982, S. 39 - 55.

Kapitel 5: Marcus Fabius QUINTILIANUS: "Ausbildung des Redners". Herausgegeben und Übersetzt von Helmut Rahn. Erster Teil. Darmstadt 1972 (Zitat auf S. 105). Fritz MAUTHNER: "Beiträge zu einer Kritik der Sprache", Bd. 1, Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1982 [Erstausgabe 1906], S. 24ff.: Sprache und Sozialismus. Hugo MOSER: "Sprache - Freiheit oder Lenkung?", Mannheim 1967 (zu den sprachlichen Eliten)

Kapitel 6: Peter von POLENZ. "Sprachkritik und Sprachnormenkritik", in: Gerhard Nickel (Hg.), Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, Düsseldorf 1973, S. 118 - 167.

Kapitel 7: Ulf BICHEL: "Problem und Begriff der Umgangssprache in der germanistischen Forschung", Tübingen 1973. Richard BAUM: "Hochsprache, Literatursprache, Schriftsprache", Darmstadt 1987

Kapitel 8: Norbert DITTMAR: "Soziolinguistik", Frankfurt/M. 1973. Hans-Jürgen HERINGER: "Karl Kraus als Sprachkritiker", Muttersprache 77, 1967, S. 256 - 262. Hans-Jürgen HERINGER: "Normen? Ja - aber meine!", in: Birgitta Mogge (Hg.), Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen Bd. 1, Stuttgart 1980, S. 58 - 72. Hans HANNAPPEL/Theo HEROLD: "Sprach- und Stilnormen in der Schule", Sprache und Literatur 16, 1985, S. 54 - 66 (Lehrerumfrage)

Kapitel 10: Ludwig WITGENSTEIN: "Philosophische Untersuchungen", in: Wittgenstein, Schriften 1, Frankfurt/M. 1969. J.-M. TERRICABRAS, Ludwig Wittgenstein, Freiburg/München 1978; S. 423ff. Zusammenstellung und Interpretation der wichtigsten Stellen aus den PU.

Kapitel 11: Niklas LUHMANN: "Rechtssoziologie", Opladen 1983 (3. Aufl), bes. S. 31 ff.

Kapitel 12: Franz JANUSCHEK: "Sprache als Objekt", Kronberg/Ts. 1976 (zur Werbesprache)

Richard Schrodtt, Dozent am Institut für Germanistik, Universität Wien

## Der jüdische Dreh

Zum Transport antisemitischer Vorurteile in einem Zeitungskommentar

### 1. Einleitung (1)

Wenn in Österreich im Laufe der letzten zwei Jahre von "ehrlosen Gesellen", einer "ausländischen Hetzkampagne", "gewissen Kreisen in New York" oder den "Ostküstenmedien" die Rede ist, dann weiß jeder - sowohl die, die sich dieser Sprache öffentlich bedienen, wie auch jene, die mit einem solchen Sprachgebrauch konfrontiert sind - wer gemeint ist. Dennoch (oder wahrscheinlich gerade deswegen) ist der Aufschrei der Empörung groß, wenn in diesem Zusammenhang von einer neuen Welle des Antisemitismus gesprochen wird. - Wer hat denn hier von "Juden" gesprochen? Was ist Antisemitismus überhaupt? Solange niemand darüber gesprochen hat, hat es ihn doch gar nicht gegeben! Auch diese (und viele andere) Gegenargumentationen sind inzwischen schon vertraut. Doch weshalb kann sich diese Abfolge öffentlicher kommunikativer Handlungen ständig wiederholen, ohne daß eine der beiden Seiten endlich einmal schlüssig nachweisen könnte, im Recht zu sein?

Ich will mich im Rahmen der folgenden Ausführungen v.a. auf die impliziten sprachlichen Realisationsformen antisemitischer Stereotypen in den Massenmedien beschränken, wobei wiederum antisemitische Klischees, die in der Auseinandersetzung zwischen Politikern/Parteien gebraucht werden und über die die Medien "nur" berichten, ausgeklammert werden sollen. Meine Fragestellung lautet also: Wie werden durch die Zeitungen selbst antisemitische Vorurteile transportiert? Ich will diese Frage anhand der exemplarischen Analyse eines Kommentars aus der auflagenstärksten österreichischen Tageszeitung beantworten, wobei der Schwerpunkt v.a. auf methodischen Fragen der Untersuchung so schwer faßbarer Begriffe wie "Konnotation", "Anspielung", oder "implizite Bedeutung" liegt. Da ideologiekritische Textanalyse (und darum handelt es sich hierbei letztlich) aber nicht auf rein textimmanente Phänomene allein rekurrieren kann, sondern Texte immer als Ausdruck gesellschaftlicher Praxen auffaßt, muß auch auf die Bedeutung des nachfaschistischen Antisemitismus in Österreich kurz eingegangen werden.

## 2. Nachfaschistischer Antisemitismus in Österreich

Wenn MARIN (1983) von einem nachfaschistischen "Antisemitismus ohne Antisemiten" in Österreich spricht, so thematisiert er im soziologisch-historischen Kontext genau jenen Zustand, der uns in seiner sprachlichen Verlängerung in konkrete Texte hinein im folgenden zu beschäftigen hat. MARIN' Terminologie bezeichnet einen Zustand, in dem Antisemitismus zwar ein Massenvorurteil, aber weder Rechtfertigungsmuster politischer Handlungen noch Teil einer offiziell anerkannten Ideologie ist (bzw. sein kann). Diese paradoxe Situation von massenhafter Verbreitung eines Vorurteils (2) und offizieller Repression hat ihre Wurzel in der österreichischen Nachkriegsgeschichte, die PELINKA (1976) und MARIN (1983) unter den Stichworten "gespaltene Nation", "Tabuisierung" und "Inauthentizität" subsummieren. Damit ist gemeint, daß es seit 1945 eine Kluft zwischen offizieller Geschichtsdeutung (bzw. -schreibung) und subjektivem Geschichtserleben gibt. Dies manifestiert sich schon in der sprachlichen Kategorisierung des Faktums "Kriegsende" in Österreich: während in der offiziellen Geschichtsschreibung Österreich durch die Alliierten vom Faschismus befreit wurde, stellt das Kriegsende für weite Teile der Bevölkerung noch immer den "Zusammenbruch" dar. Diese Spaltung zwischen offizieller Geschichtsschreibung und subjektivem Geschichtserleben führt aber bis in die Subjekte hinein: denn die offizielle Geschichtsversion bietet ja ein ungeheures Entlastungspotential - war doch jeder ein "Opfer" der Nazidiktatur, nachträglich negativ bewertete Taten während dieser Zeit wurden unter äußerem Zwang durchgeführt. Dieser Bruch führt auch dazu, daß die NS-Vergangenheit und ihre Bedeutung für den Einzelnen ebenso wie für die Gesellschaft tabuisiert wird und selbst diese Tabuisierung noch gelehrt wird (Inauthentizität).

Der Antisemitismus nimmt in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung ein: einerseits war er konstituierender Bestandteil der offiziellen NS-Ideologie, andererseits zeigte sich aber (spätestens) nach Kriegsende anhand der industriellen Massenvernichtung der Juden im III. Reich gerade anhand des Antisemitismus die mörderische Bestialität des NS am eindrücklichsten. Somit ist der Antisemitismus nach Kriegsende offiziell das am stärksten geächtete Vorurteil, dennoch ist er in weiten Teilen der Bevölkerung immer noch präsent. (3)

Daraus erwachsen auch die Funktionen des nachfaschistischen Antisemitismus: als Bestandteil einer offiziellen Ideologie ist er zwar nicht mehr verfügbar, in informellen Gruppen (Familie, Stammtisch, Nachbarschaft, Verwandtschaft) kann er jedoch durchaus tradiert werden und als gruppenidentitätsfördernder Mechanismus dienen. Dies bedeutet zwar, daß es in Österreich keinen "politischen Antisemitismus" mehr gibt (im Sinne eines "christlichsozialen" oder "deutschnationalen" Antisemitismus), daß antisemitische Klischees und Ressentiments in weiten Kreisen der Bevölkerung aber vorhanden sind und politisch funktionalisiert wer-

den können. Eine politische Funktionalisierung dieser Reservoirs wird zwei Merkmale haben: sie darf nicht auf der manifesten Ebene politischer Kommunikation stattfinden (da sonst der offiziöse Grundkonsens der österreichischen Politik in Frage gestellt wird (4) und sie bedeutet einen gewaltigen Schub der Politisierung von "privaten" Lebensbereichen, wobei Identifikations- und Gruppenbildungspotentiale mobilisiert werden, die "traditioneller" Politik verschlossen bleiben müssen.

### 3. Antisemitismus und Sprache (5)

Für die öffentliche Äußerung antisemitischer Klischees bedeutet dies folgendes: Öffentliche antisemitische Äußerungen treffen auf ein gruppenspezifisch differenziertes Interpretationsraster von Antisemitismus - Themen, Argumentationsweisen usw. (etwa "christlicher", "rassischer", "antizionistischer" Antisemitismus als einige mögliche Themen, sowie "Opfer-Täter-Umkehr", "Sündenbockstrategie", "Schuldverleugnung" als spezifische Argumentationsstrategien). Verschiedene Rezipientengruppen werden nun je nach Alter; Schichtzugehörigkeit usw. unterschiedlich stark ausgeprägte Interpretationsraster für derartige Äußerungen haben, sodaß eine Anspielung, die ein Rezipient noch als antisemitisch versteht, beim nächsten schon auf Unverständnis stoßen kann (Näheres dazu s.u.).

Der Grad der Manifestheit einer antisemitischen Äußerung wird je nach dem offiziellen Charakter einer solchen Äußerung variieren (etwas technischer ausgedrückt, welchem ideologischen Milieu (MEDWEDJEW 1984=1928) bzw. welchem ideologischen Staatsapparat (ALTHUSSER, 1977) eine Äußerung angehört). D. h. der Bruch zwischen offiziellem und subjektivem Verhältnis zum Antisemitismus wird eine institutsspezifische Repräsentanz in den konkreten Texten finden. Während also davon auszugehen ist, daß innerhalb eines gleichbleibenden institutionellen Rahmens der Grad der Manifestheit antisemitischer Vorurteilsäußerungen relativ stabil ist, kann eine Verschiebung im relativen "Gleichgewicht" zwischen indirekter Vorurteilsäußerung und manifester Verleugnung innerhalb einer Institution zu einer Verschiebung in allen anderen Bereichen führen. Dennoch sind solchen Verschiebungen auch Grenzen gesetzt: Gute Beispiele dafür sind jene drei Politiker (der Linzer Ex-Vize-Bürgermeister Hödl, der Ex-Generalsekretär der ÖVP Graff und der Ex-Außenminister Gruber), die beim ersten Augenschein Beispiele gegen die eben vorgetragenen Überlegungen zu liefern scheinen. (6) Allen drei gemeinsam ist, daß sie antisemitische Äußerungen auf einem institutionsspezifisch unüblich hohen Manifestheitsniveau tätigten. Doch genau hier setzten auch "Korrekturmechanismen" ein: Die ersten beiden verdanken das "Ex" vor ihren Funktionsbezeichnungen genau diesen Äußerungen (wobei bezeichnenderweise in einem Fall noch beteuert wurde, die in-

kriminierten Bemerkungen seien quasi als "Privatmann" geäußert worden - ein Hinweis auf das scheinbar als normal empfundene Auseinanderklaffen zwischen privater und offizieller Haltung zum Antisemitismus), im dritten Fall, der nicht mehr "ge-ext" werden konnte, da er es schon war, bekam der Betroffene postwendend von etlichen seiner Parteiliebe eine seinem Alter entsprechende Diagnose seiner Geisteskräfte verpaßt. Diese Beispiele zeigen, daß unangemessen offene antisemitische Äußerungen zwar möglich sind, die "Gefahr" der Sanktionierung aber auch entsprechend groß ist.

### 3.1 Methodische Überlegungen

Wie lassen sich nun die bisherigen Überlegungen auf die konkrete Analyse massenmedialer Texte umlegen? Bei der Analyse schriftlicher Texte muß grundsätzlich davon ausgegangen werden, daß - anders als in gesprochener Sprache - ein interaktives Aushandeln von Textbedeutungen nicht vorausgesetzt werden kann. Die Auffassung, "was in einem Text drinnen steht" kann also von Leser zu Leser durchaus variieren, im speziellen Fall massenmedialer Kommunikation sind nachträgliche Rückfragen über den tatsächlich vom Autor intendierten "Sinn" eines Textes nicht (oder kaum) möglich. Linguistische Textanalyse kann in diesem Fall versuchen, mögliche Textbedeutungen zu ermitteln, wobei der Rekurs auf linguistische Analyseebenen und -einheiten (s.u.) davor bewahren kann, in eine reine Textinterpretation zu verfallen, deren Ergebnis zwar u.U. subjektiv evident, aber intersubjektiv kaum vermittelbar ist. Die Analyse möglicher Textbedeutungen ist natürlich nie als abgeschlossen zu betrachten, sie kann nur in Bezug auf den Wissensstand unterschiedlicher Rezipientengruppen als vorläufig abgeschlossen getrachtet werden (vgl. MAAS 1984). Gerade bei der Analyse massenmedialer antisemitischer Äußerungen, in denen, wie wir gesehen haben, unterschiedliche Textintentionen verwirklicht werden müssen, wird eine Analyse auf mehreren Textebenen notwendig sein. Dies meint einerseits die Untersuchung unterschiedlicher linguistischer Analyseebenen (wie etwa Wort-, Satz-, Textebene), aber auch die Analyse der speziellen Konfiguration dieser einzelnen Ebenen im konkreten Text und ihre Bedeutung für unterschiedliche kommunikative Funktionen des Textes (etwa Art der Sachverhaltsdarstellung einerseits und Art der Beziehungsgestaltung zwischen Autor, Leser und Sachverhalt durch einen Text andererseits, vgl. SANDIG 1987). Dieses Inbetrachtziehen der möglichen Wirkungsweise eines Textes weist über die Analyse rein textimmanenter Kriterien hinaus auf die Bedeutung von Kontextfaktoren bei der Textanalyse hin. Hier können wir drei unterschiedliche Kontextfaktorengruppen unterscheiden:

- jene Faktoren, die die Textproduktion beeinflussen (im konkreten Fall etwa: Art der Zeitung, Autor, spezielle Textsorte im Kanon der medien-spezifischen Textsorten, Richtung der Zeitung usw.)

- Texte, Wissensgebiete usw., auf die im Text aufgrund formaler (textimmanenter) Merkmale Bezug genommen wird, die aber nicht explizit thematisiert werden (Anspielung, vgl. MAAS 1984)
- mögliche Rezipientengruppen.

Eine erschöpfende Textanalyse wäre demnach dann geleistet, wenn die je textspezifische Konfiguration textimmanenter Merkmale mit diesen textexternen Faktorengruppen verbunden werden könnte.

#### 4. Exemplarische Textanalyse

##### 4.1 D a s M a t e r i a l

Ich habe als Analysetext einen "Staberl"-Kommentar aus der Kronenzeitung vom 17.11.1987 ausgewählt, der beim ersten Hinsehen nicht den Eindruck vermittelt, als wäre es speziell antisemitisch gefärbt (der vollständige Text findet sich im Anhang). Die Auswahl dieses speziellen Texts erfolgte deshalb, weil ich im Rahmen dieser Arbeit zeigen will, wie "versteckte" antisemitische Inhalte in massenmedialen Texten verpackt werden. Natürlich finden sich gerade während des Bundespräsidenten-Wahlkampfes 1986 und nach der "Watch-list" Entscheidung des US-Justizministeriums im Frühjahr 1987 etliche "Staberl"-Kolumnen, die eine deutlichere Sprache sprechen als der hier vorgestellte und die in ihrer meinungsbildenden Wirkung wahrscheinlich weit verheerender sind, diese Kolumne zeigt aber vielmehr, wie in vergleichsweise "kühlen" Phasen der Waldheim-Affäre antisemitische Ressentiments am "Köcheln" gehalten werden, die dann je nach Bedarf wieder stärker angeheizt werden können.

##### 4.2 D e r K o n t e x t

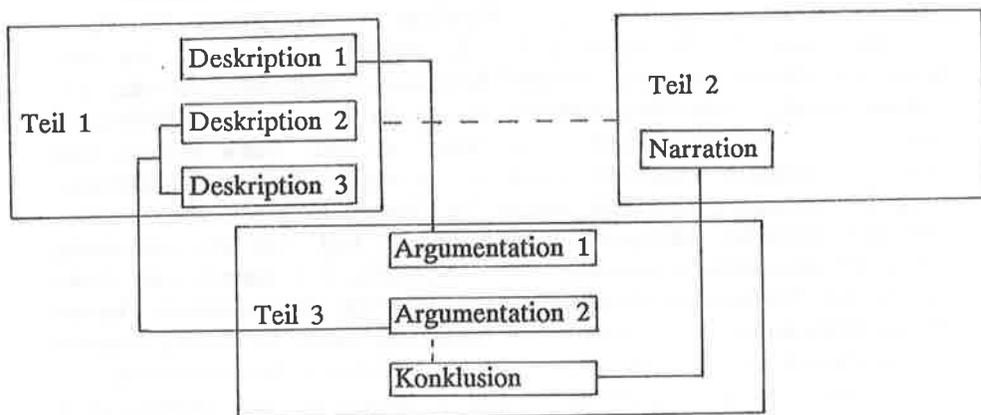
Wie bereits erwähnt, erschien diese Kolumne in einer Phase relativer Ruhe in der Waldheim-Affäre. Die Watchlist-Entscheidung war schon ein halbes Jahr vorbei, die März 88 Gedanktage noch zu weit entfernt, um aus den damit verbundenen Ressentiments und Erinnerungen publizistisches Kapital zu schlagen. Trotzdem ist hier zu beachten, daß die Kronenzeitung nicht nur Österreichs auflagenstärkste Tageszeitung ist, sondern daß sie auch zu den vehementesten Verteidigern des vormaligen Kandidaten und nunmehrigen Bundespräsidenten Waldheim gehört, wobei innerhalb der Kolumnistenriege der Zeitung sich gerade "Staberl" und Viktor Reimann besonders durch ihre publizistische Unterstützung hervortraten.

Der Sachverhalt, der im Text thematisiert wird (nämlich die Mutmaßung des WJC, Waldheim könnte nach dem 2. Weltkrieg ein amerikanischer Agent gewesen sein) hatte in den österreichischen Medien (auch in der Kronenzeitung selbst) relativ wenig Widerhall gefunden. Somit ergibt sich folgende Produktionssituation für den Text: in einer relativ ruhigen Phase der Waldheim-Affäre verfaßt ein Kolumnist, der selbst innerhalb der ohnehin schon Waldheim-freundlichen Kronenzeitung zu den rabiatesten Verteidigern dieses Herrn gehört, eine Kolumne über einen Sachverhalt, der nur relativ geringes publizistisches Echo in Österreich auslöste.

### 4.3 Textanalyse

Bereits vom Layout her ist die Kolumne in drei große Einheiten gegliedert, thematisch hängen Teil 1 und 3 zusammen, Teil 2 ist inhaltlich relativ eigenständig, dient er doch als "Vergleichsgrundlage" (s.u.) für die in Teil 3 gezogene Konklusion. Auch textstrukturell unterscheiden sich die drei Abschnitte: Teil 1 ist deskriptiv gestaltet, wobei im 1. Abschnitt dieses Teils nochmals jener Sachverhalt dargestellt wird, der dann im folgenden kommentiert wird. Im 2. Abschnitt von Teil 1 werden die Gruppen dargestellt, die nach Meinung des Autors Waldheim verfolgen. Teil 2 besteht zum größten Teil aus einer Narration mit den "klassischen" Komponenten "Orientierung" (Z59-71), "Komplikation" (Z71-81) und "Lösung" (Z-81-87) (vgl. LABOV/WALETZKY 1967). Der 3. Teil hingegen ist argumentativ gestaltet, indem einleitend ein Argument gegen die in Teil 1 dargestellte Beschuldigung angeführt wird, das die praktische Unsinnigkeit des Vorwurfs belegen soll (Z88-99). Danach wird jedoch auch noch die inhaltliche Inkonsistenz der Vorwürfe gegen Waldheim dargestellt und ein Vergleich zu Teil 2 gezogen (Z100-116).

Der Textaufbau kann also schematisch folgendermaßen dargestellt werden:



Nun ist es aber auch notwendig, die Feinstruktur des Textes zu untersuchen. In Teil 1 führt der Autor an zwei Stellen (Z1-5) (Z21-26) eine Perspektive ein, unter der er (hier jedoch noch ohne expliziten Selbstbezug) die ganze Affäre betrachtet: als Spektakel ("frisch-fröhliche Hatz"), das er als Außenstehender amüsiert über das seltsame Treiben miterlebt.

Eine analoge Perspektive wird auch zu Beginn von Teil 2 (Z47-60) aufgebaut, wobei der amüsierte Beobachter hier jedoch F. Torberg ist, die Analogie zu dem in Teil 1 dargestellten Sachverhalt (die an dieser Stelle noch nicht klar ist) wird durch den Autor in Z47-52 explizit angesprochen, die Erwartungshaltung des Lesers dadurch gesteigert. Auch die Bezeichnung für die beiden im Text erwähnten Gruppen von Waldheim-Gegnern muß hier genau untersucht werden: in Z26-29 findet sich die Bezeichnung für die ausländischen "Feinde", wobei hier im Partizipialausdruck ein für die Argumentation der Kronenzeitung typisches Element einer "Umkehrkausalrelation" auftritt (d.h. die ausländische Widersacher sind je nach Bedarf von Österreichern "gesteuert" oder die österreichischen Widersacher benützen die "Kampagne aus dem Ausland").

Die Bezeichnung selbst ("Waldheim-Kannibalen") ist zwar deutlich abwertend, ihre eigentliche Wertigkeit läßt sich aber erst aus der Kommunikationsgeschichte, die dieser Ausdruck in der Kronenzeitungsberichterstattung im Zusammenhang mit der Waldheim-Affäre hat, ermitteln (somit sind die folgenden Ausführungen ein Vorgriff aus Abschnitt 4.4). Der Vorwurf des "Kannibalismus" trifft in der Berichterstattung (bzw. in den Kommentaren) der Zeitung ausschließlich jüdische Gruppen bzw. Einzelpersonen (in den meisten Fällen solche im Ausland). Damit rührt die Wortwahl an altes antisemitisches Vorurteil, nämlich das des Ritualmordes (vgl. de CILLIA/MITTEN/WODAK 1987). Für "Eingeweihte" (und zwar solche, die regelmäßig die Kronenzeitung lesen wir auch für solche, die das "Ritualmord"-Klischee präsent haben), ist hier also bereits klar, daß hinter den Angriffen gegen Waldheim wieder einmal die Juden stecken. Auch die Bezeichnung für die zweite "Feindgruppe" hat eine lange Geschichte in den "Staberl"-Kolumnen ("linksfortschrittliche, gewohnheitsmäßige Amerikaverteufler"), jedoch im Kontext seiner Polemiken gegen alles, was im Geruch steht, "links" zu sein. Somit werden hier zwei Feindgruppen angeführt, gegen die in weiten Kreisen der Bevölkerung Ressentiments bestehen, wobei die Vorurteile gegen diese beiden Gruppen durchaus gekoppelt auftreten können (vgl. zum Zusammenhang Antisemitismus-Antikommunismus, MARIN 1983). Wir können nun daran gehen, die funktionalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Textteilen zu bestimmen. Diese sind in der Abbildung durch die durchgezogenen Linien dargestellt. Wie wir sehen, hängen die beiden Argumentationen in Teil 3 mit den Deskriptionen in Teil 1 zusammen: die Deskriptionen dienen somit als Grundlage für die Argumentation (dies läßt sich aus den

referentiellen Bezügen zwischen den beiden Teilen ablesen, darauf kann hier aber nicht näher eingegangen werden). Wie steht aber nun Teil 2 funktional im Textzusammenhang? Wie wir sehen, ist dieser Textteil nur mit dem als Konklusion bezeichneten Ende von Teil 3 (Z-112-116) verbunden. Mit Teil 1 hängt er nur durch eine vom Autor eingeführte und nicht erklärte Analogierelation zusammen, die Konklusion selbst steht relativ unvermittelt am Ende der gesamten Kolumne.

#### 4.4 Die Anspielungsstruktur des Texts

Ist nun Staberl ein ungeschickter Skribent, der am 13.11. nur mit Mühe seine Kolumne füllen konnte und deshalb auf eine alte Anekdote zurückgreifen mußte? Mitnichten. Betrachten wir die Anekdote einmal oberflächlich, so zeigt sich, daß sie wirklich unterhaltsam ist. Welche Analogieverbindungen zwischen der Anekdote und dem Text lassen sich aber nun ziehen: Durch die Art der Textperspektive in Teil 1 sehen wir einmal eine Gleichsetzung "Staberl"-Torberg. Inhaltlich läßt es sich nun leicht weiter parallelisieren: "Staatsanwalt"-Waldheimgegner, "Sperber" bleibt "Sperber", "Dieb"-Waldheim". Aber halt! Kann das im Sinne des Erfinders liegen, daß Waldheim hier mit einem (offensichtlichen) Kriminellen gleichgesetzt wird? Dieser augenscheinliche Bruch ist der Ansatzpunkt zum eigentlichen Verständnis des Textes (das wiederum auf mehreren Ebenen liegen kann). Dann betrachten wir die Anekdote in Teil 2 einmal nur im Hinblick auf die von Sperber durchgeführte Argumentation, so sehen wir, daß er eine Inkonsistenz in der Argumentation des Staatsanwalts aufnimmt (nämlich dessen Bezugnahme auf den Zeitpunkt des Verbrechens anstatt auf die Tat selbst) und daraus eine witzige Pointe macht. Somit können wir als ersten Analogieschluß zwischen der Waldheim-Affäre und der Anekdote folgendes formulieren: "Die Anschuldigungen gegen Waldheim sind genauso lächerlich wie die von dem gewitzten Advokaten in der Anekdote aufgegriffene Argumentation des Staatsanwalts." (7)

Der Bezug zu Juden ist bis jetzt, abgesehen von dem als antisemitisches Klischee erkannten Ausdruck "Kannibalen", noch eher marginal. Setzen wir nochmals bei der Anekdote in Teil 2 an und untersuchen wir die Wissensbestände bzw. das Textwissen, das hier aktualisiert werden kann: Dabei fällt zum ersten auf, daß Torberg ein anerkannter jüdischer Autor war, dessen (im Text erwähnte) "Geschichten von der Tante Jolesch" ebenso wie der Nachfolgebund eine Anekdotensammlung aus jener jüdisch-intellektuellen Kaffeehausliteratenszene der Wiener Zwischenkriegszeit ist, die heutzutage nicht nur von Antisemiten selig verklärt wird.

Die Anekdote selbst ist ein typisches Beispiel für einen jüdischen

Witz, in dem die Hauptfigur durch einen "Dreh" für sich selbst überraschend das Beste aus einer schlechten Situation macht. Nicht nur Torbergs Bücher sind voll davon, sie finden sich auch in jeder anderen jüdischen Witzesammlung. Die Figur des Dr. Sperber selbst spielt in Torbergs Büchlein tatsächlich eine bedeutende Rolle. In sie hat Torberg sämtliche Attribute verpackt, die man sich bei einem gerissenen jüdischen Anwalt vorstellt: Er ist schlau, schlagfertig, witzig, sozial aber auch ein Schnorrer, schlecht gekleidet und schmutzdelig - ein Jud, wie er im Buch steht!

Wie können wir dieses (mögliche) Wissen nun bei der Textrezeption einbringen? Wie wir gesehen haben, ist die logische und textuelle Verknüpfung der Anekdote mit dem übrigen Text äußerst schwach, zusätzlich ist die Anekdote der weitaus unterhaltsamste Teil der ganzen Kolumne. Die abschließende Verknüpfung des Inhalts von Teil 2 mit der Argumentation in Teil 3 läßt aber auch einen assoziativen Schluß zu, nämlich: "Schon wieder so ein jüdischer Dreh, mit dem die Juden Waldheim schaden wollen!"

## 5. Resümee

Wir haben im Rahmen der obenstehenden Analyse gesehen, wie anhand einer scheinbaren Inkonsistenz im Text die doppelte Bedeutungsstruktur und die assoziative Argumentation in einer Zeitungskolumne herausgearbeitet werden konnte. Der im einleitenden theoretischen Teil herausgearbeitete Bruch zwischen offiziellem und individuellem Antisemitismus und Geschichtsbewußtsein ist hier auch ein Bruch zwischen verschiedenen (möglichen) Rezipientengruppen: Während die "Unbedarften" höchstens über den Terminus "Waldheim-Kannibalen" erfahren, daß hier Juden im Spiel sind, können die "Eingeweihten" nicht nur den oberflächlichen Schluß (die Argumente gegen Waldheim sind lächerlich), sondern auch eine tieferliegende "Erkenntnis" mitnehmen, nämlich: "Die Affäre Waldheim ist ein jüdischer Dreh". Klar kommt in diesem Text die notwendige Doppelbödigkeit öffentlicher antisemitischer Äußerungen zum Ausdruck: im gesamten Text kommt das Wort "Jude" kein einziges Mal vor, geschweige denn wird etwas gegen die Juden gesagt. Daß es in den letzten Jahren weitaus "offenere" antisemitische Äußerungen gab, soll hier nicht bestritten oder verharmlost werden, m.E. ist es aber bereits wichtig, solche, eben gezeigte, versteckte Vorurteilsäußerungen zu erkennen und deren Mechanismen aufzudecken, da gerade dieser "alltägliche" Antisemitismus in der Öffentlichkeit den Boden für eine bereitwillige und unkritische Rezeption viel "härterer" und "offenerer" Stereotype bereitet.

## Anmerkungen:

- (1) Diese Arbeit entsteht im größeren Kontext des Projekts "Sprache und Vorurteile", das seit Herbst 1987 am Institut für Sprachwissenschaft in Wien, gefördert aus Mitteln des Jubiläumsfonds der österreichischen Nationalbank, durchgeführt wird. Leitung: Ruth Wodak, Mitarbeiter: R. de Cillia, H. Gruber, R. Mitten, J. Pelikan, K. Seifert.
- (2) Auf statistische Erhebungen kann ich hier nicht eingehen, vgl. dazu BUNZL/MARIN 1984; WEISS 1987, die in verschiedenen Erhebungsdurchgängen einen Anteil von 20-24 % stark und 10 % extrem antisemitisch eingestellten Personen in Österreich gefunden haben. Selbst die vereinigten österreichischen Meinungsforschungsinstitute haben in ihrer 1987 präsentierten Untersuchung mit einem extrem verengten Antisemitismus-Begriff immerhin noch 7 % radikale Antisemiten erfaßt.
- (3) Wie sehr dieser Grundkonsens in einer Fixierung auf den und nicht in einer Überwindung des Faschismus gefangen ist, zeigt das sicherlich gut gemeinte Diktum F. Vranitzkys vom "Nachkriegsösterreich als Antithese zum Faschismus". Eine Antithese im Sinne einer Gegenhaltung zu einem bestehenden Faktum allein bedeutet ja noch keine Überwindung dieses Faktums: im Gegenteil, es bedeutet eine Verarmung des Denk- und Handlungsspielraums auf die Negation bestehender (oder bestandener) Verhältnisse, ohne daß eine kreative Weiterentwicklung möglich wäre, vgl. dazu ERDHEIM.
- (4) Im Rahmen dieses Aufsatzes ist es selbstverständlich nicht möglich, auf den weiten Bereich des Problemfeldes "Sprache und Vorurteile" vorzudringen. Ich möchte in diesem Zusammenhang aber auf die bereits bestehende Literatur verweisen: ALLPORT 1954; QUASTHOFF 1973; HORKHEIMER et.al.; van DIJK 1987; de CILLIA/MITTEN/WODAK 1987; WODAK 1987).
- (5) Vgl. dazu genauer GRUBER/WODAK, in Vorbereitung.
- (6) Hödl hatte in einem Brief an den WJC-Vorsitzenden Bronfmann bezüglich dessen Rolle in der Waldheim-Affäre alle religiösen antisemitischen Klischees von den Christusmördern bis zum biblischen Haß in seine Argumentation eingebaut. Graff hatte im Hinblick auf die Ergebnisse des Berichts der Historikerkommission über Waldheims Kriegsvorgang in einem Interview gemeint, es gäbe kein Problem, solange nicht bewiesen sei, das Waldheim eigenhändig sechs Juden erwürgt habe. Und Gruber hatte in zwei Hörfunkinterviews ebenfalls im Hinblick auf die Historikerkommission gemeint, das Resultat ihrer Nachforschung sei nicht verwunderlich, seien doch Juden und Sozialisten in der Kommission und die Juden seien deshalb gegen Waldheim und Österreich, weil Österreich zu wenig Entschädigungszahlungen nach dem Krieg geleistet habe.
- (7) Dies entspricht im übrigen einer häufigen Kronenzeitungsstrategie in der Waldheim-Verteidigung, nämlich dem Lächerlichmachen der Angreifer bzw. Angriffe, vgl. GRUBER/WODAK, in Vorbereitung.

## Literatur

- ADORNO, Th.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/Main.
- ALLPORT, G.W.: The nature of prejudice. Cambridge Mass. 1954.
- ALTHUSSER, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Berlin 1977.
- de CILLIA/MITTEN/WODAK: Von der Kunst antisemitisch zu sein. In: Katalog zur Ausstellung "Heilige Gemeinde Wien, Judentum in Wien, Sammlung Max Berger." Wien 1987.
- van DIJK, T.: Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk. London 1987.
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M.
- GRUBER, H./WODAK, R.: Antisemitische Vorurteile und kollektive Erfahrung. Wien, in Vorbereitung.
- MAAS, U.: Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand. Sprache im Nationalsozialismus. Wiesbaden 1984.
- MEDWEDJEW, P.: Die formale Methode in der Literaturwissenschaft. Darmstadt 1984-1927.
- LABOV, W./WALETZKY, J.: Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: IHWE, J. (Hrsg.), Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt/Main.
- MARIN, B.: Ein historisch neuartiger "Antisemitismus ohne Antisemiten"? In: BUNZL/MARIN (Hrsg.), Antisemitismus in Österreich, Sozialhistorische und soziologische Studien. Innsbruck 1983, S. 171-193.
- MARIN, B.: Nachwirkungen des Nazismus. Ein Reproduktionsmodell kollektiver Erfahrung. In: BUNZL/MARIN (Hrsg.), 1983, S. 193-225
- PELINKA, A.: Diskussionsbeitrag in: "Österreich im tausendjährigen Reich". Podiumsdiskussion an der Innsbrucker Universität am 25.10.1976. Hrsg.: Österreichische Lagergemeinschaft Auschwitz. Wien 1976.
- QUASTHOFF, U.: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt/Main 1973.
- SANDIG, B.: Stilistik der deutschen Sprache. Stuttgart 1987.
- WEISS, H.: Antisemitische Vorurteile in Österreich. Wien.
- WODAK, R.: Ein "neuer-alter" Antisemitismus? - Oder "Wie spricht man darüber?" Textlinguistische Analyse öffentlichen Sprachgebrauchs in den Medien in Österreich des Jahres 1986. erscheint in: Journal für Sozialforschung.

Helmut Gruber, Assistent am Institut für Sprachwissenschaft, Wien

# Staberl



## Ein Fall für Dr. Sperber

Die frisch-fröhliche Waldheim-Hatz, infolge des allgemein erlahmenden Interesses neuerdings nur noch mühsam in Gang gehalten, ist unlängst immerhin um eine neue, bunt-schillernde Facette bereichert worden. Der ehemalige Oberleutnant – und damit, wie so manche meinen, der Hitlerfascist und Kriegsverbrecher – Waldheim könnte gleich nach dem Krieg auch noch für den amerikanischen Geheimdienst gearbeitet haben. Darüber soll sogar ein „Dossier“ existieren. So und so ähnlich wurde es unlängst in manchen einschlägig bekannten Zeitungen „enthüllt“.

Der amüsierte Beobachter darf interessiert verfolgen, wie hier zwei völlig verschieden geartete Gruppierungen zu einer gar aparten Allianz zusammengefunden haben: erstens die von österreichischen Hintermännern aufgestachelten amerikanischen Waldheim-Kannibalen, zweitens die traditionell linksfortschrittlichen und gewohnheitsmäßigen Amerika-Verteufler. Die einen wollen der Welt weismachen, daß in Austria lauter Nazis am Werk seien; wer weiß, ob Hitler nicht heute noch in Österreich am Leben sei! Die anderen sehen schon seit drei Jahrzehnten Amerika als das Übel dieser Welt schlechthin an; siehe nur den seinerzeitigen schmutzigen Krieg in Vietnam oder die Unterdrückung des demokratischen Nicaragua durch die amerikanischen Imperialisten.

Als ich die Raubergschicht vom ehemaligen Nazikriegsverbrecher Waldheim las, der sich gleich nach dem Krieg als Spion an den amerikanischen Geheimdienst verdingt haben soll, kam mir eine ganz andere und wahrhaft köstliche Geschichte in den Sinn, die Friedrich Torberg in seinem kauzigen Anek-

dotenbuch rund um die Tante Jolesch von dem Advokaten Hugo Sperber erzählt. Sperber, ein umwerfend schrulliges Original aus dem Wien der Zwischenkriegszeit, hatte vor Gericht einen weithin gericht- und polizeibekanntem Einbrecher zu vertreten, dem gleich zwei einschlägige Straftaten angekreidet wurden: ein aufgeschweißter Tresor zu finsterner Nachtzeit und ein Einbruch in ein Büro während der Mittagspause. In seinem Plädoyer gelbte der Staatsanwalt im ersten Fall die besondere Tücke, mit der sich der Angeklagte das Dunkel der Nacht zunutze gemacht hatte; im zweiten Fall legte der Ankläger dem Einbrecher die besondere Frechheit zur Last, mit der er sein verbrecherisches Handwerk bei hellem Tag ausgeübt hatte.

Dröhnend erschalle an dieser Stelle der Zwischenruf des Advokaten Sperber:

„Herr Staatsanwalt – wann soll denn mein Klient eigentlich einbrechen gehen . . .?“

Lassen wir nun eine Erörterung darüber beiseite, ob Waldheim nach dem Krieg überhaupt in die Lage hätte kommen können, das Metier eines amerikanischen Spions auszuüben. Halten wir uns nur kurz mit der Tatsache auf, daß der ehemalige Oberleutnant auf seinem Weg ins Zivilleben sich ausschließlich durch die Besatzungszone der Briten schlagen mußte. Nehmen wir einmal an, Waldheim wäre also nach seiner Dienstzeit unterm Hitler tatsächlich unterm Präsidenten Truman amerikanischer Spion gewesen. Dann hätte den Waldheim-Kannibalen also erstens einmal nicht gepaßt, daß ihr Intimfeind zuerst den Nazis gedient hatte; zweitens aber hätte es ihnen auch nicht gepaßt, daß er den Alliierten gedient habe. Der Doktor Sperber hätte hier fragen müssen:

„Auf welcher Seite, bitte schön, hätte denn Waldheim damals dienen sollen . . .?“

60

65

70

75

80

85

90

95

100

105

110

115

# Projektberichte

---

Dietrich Kasprian

## Schüler spielen Dokumentartheater

Gedanken zu einer szenischen Konzeption des Dramas "Die Ermittlung"  
von Peter Weiss

"Trotz Auschwitz  
ist die Geschichte  
nicht totzukriegen.  
Aber wir,  
aber wir,  
und wie leicht."

R. Exner

Warum spielt ihr nicht wieder einmal etwas Lustiges ...?  
Einmal muß doch Schluß sein mit diesen alten Geschichten ...!  
Muß man denn Schüler immer mit diesen Sachen belasten ...?  
Ist es klug, gerade jetzt wieder Auschwitz zu thematisieren ...?

Diese und ähnliche Sätze hörten wir zu einem Zeitpunkt, als die Probenarbeit am Drama "Die Ermittlung" von P. Weiss bereits so weit gediehen war, daß die Kenntnis von unserem Vorhaben über den engen Kreis und die sonst wenig beachtete Tätigkeit unserer Schulspielgruppe hinausdrang. Es waren Sätze, denen wir in unserer zehnjährigen Schauspielertätigkeit in Abwandlungen immer wieder begegnet sind und die, das haben wir inzwischen gelernt, dieses Mal sicheres Zeichen dafür waren, daß die Wahl des Themas nicht ganz falsch sein konnte. Sie wäre es nur dann gewesen, hätten wir Schulspieler uns schon vor der ersten Stunde auf folgendes Rollenschema festgelegt: Zwei Oberschulspieler wählen das Stück aus, erarbeiten seine historischen und zeitgenössischen Dimensionen, befestigen Fäden an den restlichen Unterschulspielern und lassen sie dann auf der Bühne als menschliche Marionetten agieren.

Nun wäre es in einer im gesamten Schulbereich zu beobachtenden

eher zu- als abnehmenden autoritären Grundstruktur, der die meisten Schüler und Lehrer weitgehend schutz- und hilflos ausgeliefert sind, pure Heuchelei zu sagen, daß es in einem von Lehrern im Rahmen des regulären Lehrplans organisierten "Frei"-Gegenstandes "Schulspiel" ganz leicht gelänge, eben diese Strukturen im Handumdrehen zu verwandeln und das genannte "Marionettenschema" einfach in assoziative Kooperation umschlagen zu lassen; dies sei in der heutigen Schulrealität nicht nur "nicht einfach", sondern schlechthin unmöglich, meinen jene, die, niedergedrückt von Frustrationen, die bloße Denkmöglichkeit des angedeuteten Prozesses nur im geheimen - als Perversion gewissermaßen - hegen und pflegen.

Wir Schauspieler aber nehmen für uns die Freiheit des Narren in Anspruch, kehren diese Perversion nach außen und behaupten, ein bißchen verschämt vielleicht und deshalb der närrischen Unverschämtheit geziehen, daß es uns manchmal gelingt, gemeinsam an einem Produkt zu schaffen, das später uns allen gehört. Mit dem Entstehungsprozeß unserer diesjährigen Produktion sei das Narrentum erläutert:



## 1. Stückwahl

Wir (die "Oberschulspieler") gestehen: "Die Ermittlung" existierte als vage Spielmöglichkeit zunächst nur in unseren (Deutschlehrer-) Köpfen; zwei, drei Jahre vorher stießen unsere diesbezüglichen Vorschläge bei den "Unterschulspielern" auf taube Ohren: Es wurde den Projekten "Bezahlt wird nicht" (D.Fo) und "Der Untergang der Titanic" (H. M. Enzensberger) der Vorzug gegeben. Als dieses Mal unser Stückvorschlag mit Vorbehalten ("Schaun wir es uns einmal an ...") angenommen wurde, waren wir überrascht und erfreut. Diese Gefühle schlugen aber sehr bald um und machten einer (natürlich schöpferischen) Unsicherheit Platz: Wir (die Oberschulspieler) mußten rasch feststellen, daß Dokumentartheater eine ganze Reihe von dramaturgischen Problemen aufwirft, die selbst professionellen Regisseuren unlösbar erscheinen. Genau diese Probleme aber waren dafür verantwortlich, daß sich in der Schultheatergruppe jene Arbeitsweise herausformte, von der oben die Rede war und die von uns Narren zumeist im Schulspiel immer wieder gesucht wird. Der Wissens- und Erfahrungsvorsprung war nämlich, ohne daß die Oberschulspieler dies heucheln mußten, bis auf wenige Reste zusammengeschmolzen, und damit war klar, daß es keine Ober- und Unterschulspieler mehr gab und das erfolgreiche Entstehen eines Produktes von der Verantwortung aller oder zumindest vieler abhing.

Aus heutiger Sicht und vor allem nach intensiver Auseinandersetzung gerade mit diesem Stück ist uns allen klargeworden, wie sehr Leistungen, die von einer und für eine "Gemeinschaft" erbracht werden, nach ihren Motivationen Pflicht, Gehorsam und Kompetenz auf der einen und dem Motivationskomplex "Verantwortung" in seiner tiefgehenden Bedeutungsbreite auf der anderen Seite beurteilt werden müssen. So manchem von uns fuhr somit der Satz eines Angeklagten im Auschwitz-Prozeß, "Das lag außerhalb meiner Kompetenz!", gleich dreifach in die Glieder, und zwar in seiner historischen Dimension, dann im Hinblick auf unsere gegenwärtige, ganz alltäglich banale Arbeitssituation im Freigegegenstand "Schulspiel" und schließlich im Hinblick auf die Situation unserer Gegenwartswelt, in der das Wort Verantwortung zumeist durch das Wort Kompetenz ersetzt wird.

## 2. Erarbeitung des Textes

Weiss hat den Text seines Dramas, der mit dokumentarischer Genauigkeit Angeklagte, Ankläger, Verteidiger, Zeugen und Richter des Auschwitz-Prozesses von 1964 zu Wort kommen läßt, zur Gänze ohne Satzzeichen gestaltet. Daraus ergibt sich, vom Autor so gewollt, das Oratorienhafte des Werkes, denn wie sich in den Rezitativen eines Oratoriums der Erzähler großer melodischer Stimmführung enthält und

somit dem Wort größeres Gewicht verleiht, so soll auch hier jegliche Satzmelodie hinter der Macht des Wortes und dessen rhythmischer Gestalt zurückstehen. Führt man die Intentionen des Autors hier konsequent weiter, gelangt man unweigerlich zur Einsicht in die Unaufführbarkeit des Stückes: also doch das vielzitierte "Lesedrama"?

Wir erlaubten uns andere Schlußfolgerungen. Weiss will mit seiner formalen Anlehnung an das Oratorium vor allem erreichen, was jedem Rezitativsänger im geistlichen Oratorium oberstes Gebot ist: Dem Wort Gottes soll sich niemand entziehen können - den Wörtern, die Angeklagte und Zeugen, aber auch Verteidiger, Ankläger und Richter zu Auschwitz zu sagen haben, soll sich niemand entziehen können! Diese rezitativische Sprachgewalt aber können nur außergewöhnliche Sprecher leisten, und solche haben wir selbst bei übertriebener Selbsteinschätzung in unserer Gruppe nicht. Was lag also näher, als unsere sprachtechnischen Mängel, die verhinderten, daß unser Publikum die Macht der Wörter zu spüren bekam, dadurch zu verkleinern, daß wir wichtige Wörter und Sätze einfach "persönlich" auftreten ließen. Was "wichtig" war, sprang uns in unseren Textproben geradezu an: das Wörtchen "nur" zum Beispiel, das in jedem zweiten Satz der Angeklagten vorkommt, die Wörtchen "lediglich" und "auch" oder die Sätze "Alle anderen haben es ja auch getan" und "Das sind ja auch Menschen" ... Und immer mehr wurde uns bei der Textarbeit bewußt, daß uns viele "harmlose" Sätze und Wörter stärker trafen als manche der furchtbaren Bilder, die in diesem Text enthalten sind. Es wurde uns klar, daß sich die Sprachen der Beherrscher und der Beherrschten in den letzten 40 Jahren nicht verändert haben und daß wir uns der Frage nicht entziehen können, wie es heute mit den Gedanken und Taten steht, die sich mit den Wörtern dieser Sprachen verbinden. Das wollten wir an unser Publikum weitertragen, und wir gestalteten den "Auftritt" der Wörter und Sätze, indem wir viele von ihnen über Spruchbänder und Tafeln vermittelten.

Zu zentraler Bedeutung gelangte hierbei jene Aufschrift auf dem Dach der Küche von Auschwitz, in welcher den Häftlingen in einem Höchstmaß von Zynismus bürgerliche Tugenden, wie Gehorsam, Fleiß, Ordnungssinn usw., als "Wege zur Freiheit" gewiesen wurde. Hier wird an der Sprache der Beherrscher sichtbar, wie einfach es ist, große Wörter - und um solche handelt es sich hier, da sie wohl alle als Fundamente des Bürgertums bei den deutschen Klassikern aufgefunden werden können - zu pervertieren und ihres Inhalts zu berauben. Und wir fühlten uns gezwungen, mit dem Stück auch mitzuteilen, daß es sich bei den angesprochenen Begriffen Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Liebe zum Vaterland ... um Sekundärtugenden handelt, das heißt um Tugenden, deren Gehalt zu jeder Zeit und in jeder Situation der kritischen Sinnfrage standhalten muß, die verantwortungsbewußt und in immer neuer Anstrengung zu stellen ist. Diese Sinnbestimmung und vor allem ihre praktische Umsetzung war den KZ-Häftlingen und vielen - nicht

allen! - Menschen im totalitären NS-Staat nicht möglich. Uns Heutigen ist sie möglich - vollziehen wir sie?

In unserer Arbeit am Text war die Idee, die "wichtigen" Wörter "auftreten" zu lassen, der Schlüssel zur weiteren Konzeption und Anstoßpunkt dafür, an diesem "unmöglichen Lesedrama" doch weiterzuarbeiten und es zur Aufführung zu bringen. Die Textphase erstreckte sich dann über Monate und beinhaltete viele Stunden, die ausschließlich dem Ergründen des historisch-politischen Hintergrundes des Geschehens in Auschwitz gewidmet waren. So mancher Schauspieler war nach solchen Stunden in unserer Schulbibliothek anzutreffen, ohne daß ihn einer (ein Lehrer?) dorthin geschickt hätte ... Der Text kam uns immer mehr entgegen, und wir merkten, daß er es zuließ, daß aus manchen unserer schauspielerischen Schwächen Stärken wurden. So gibt es in diesem Stück keine Individuen, die schauspielerisch bis ins Detail erarbeitet werden müßten, um "lebendig" zu werden. Das Individuelle wird überall ins Allgemein-Typische übergeführt; wir mußten also nicht wie Profis an genaue Charakterzeichnungen herangehen - einer Aufgabe, der nur wenige von uns gewachsen wären -, sondern konnten es uns sogar erlauben, männliche Rollen von Mädchen und umgekehrt übernehmen zu lassen; auch die Übernahme von mehreren Rollen durch einen Darsteller konnte damit begründet werden.

### 3. Szenische Realisation

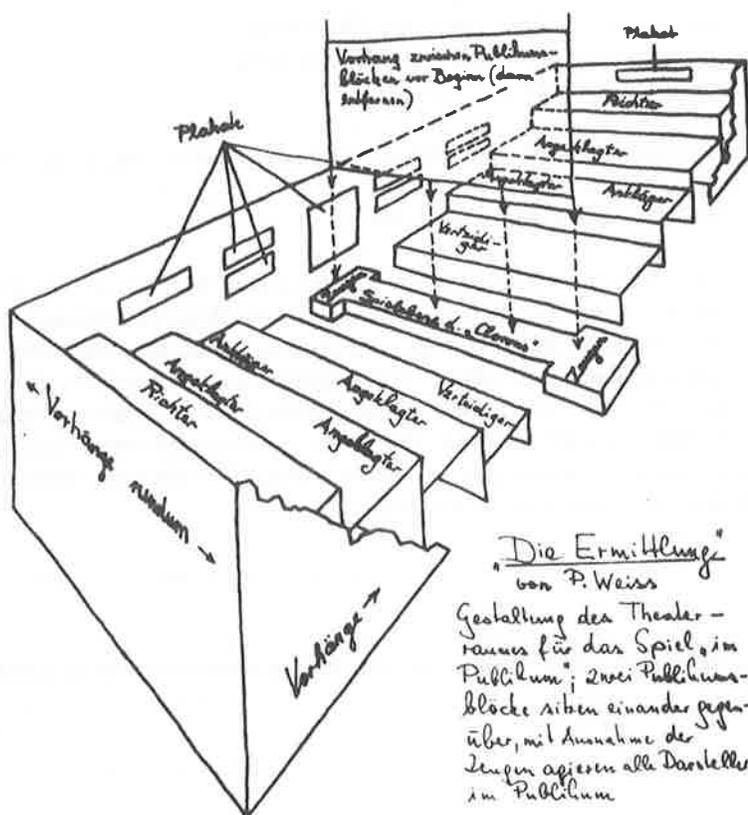
Viele von denen die dazu bestimmt wurden  
Häftlinge darzustellen  
waren aufgewachsen unter denselben Begriffen  
wie diejenigen  
die in die Rolle der Bewacher gerieten (...)  
und wären sie nicht zum Häftling ernannt worden  
hätten auch sie einen Bewacher abgeben können

Dieser Satz des "Zeugen 3" wurde zur Grundlage für unser szenisches Konzept. Er machte für uns jede Theaterraumgestaltung unmöglich, die es dem Zuschauer erlaubt, außerhalb des Geschehens zu bleiben. Er mußte sich der Zufälligkeit seiner momentanen Rolle bewußt werden und konnte durch einen der beiden Verfolgerscheinwerfer jederzeit und für alle sichtbar aus der Anonymität gerissen werden.

Richter, Ankläger, Angeklagte und Verteidiger waren als Teile des "Publikums" aufzufassen, und dementsprechend mußten sie gekennzeichnet nur durch eine Tafel, die auf ihre Funktion hinwies, neben dem plaziert werden, der "zum Zuschauer ernannt worden war", mußten ihm "auf den Leib rücken", mit ihm "in einem Boot sitzen". Eine zusätzliche Kenn-

zeichnung sollten nur die Angeklagten erhalten: Mit Masken durften sie sich zeitweise für sich und für die anderen erträglich machen. War jetzt gewährleistet, daß im Theaterraum jeder jeden sah, was durch eine überlegte Sitzordnung (siehe Skizze) erreichbar schien, konnte jener Prozeß in Gang kommen, in dem wir eine akzeptable dramaturgische Lösung sahen: Die Szene sollte wahrhaftig zum Tribunal werden. Die Zuschauer mußten, ob sie wollten oder nicht, zu Mitspielern werden und konnten einander fast ständig beobachten.

Schon mit diesen Maßnahmen erschien uns "Die Ermittlung" nicht mehr als "Statisches Theater", das als Argument erhalten muß, wenn die verschwindend kleinen Aufführungsziffern (v.a. in Österreich) begründet werden. Dazu kamen in unserer Konzeption noch jene Akteure, die jede Statik des Gerichtssaalgeschehens durchbrechen. Gemeint sind die "auf-tretenden Wörter", die sich als Träger dreier clownartiger Darsteller bedienten und in Form von Tafeln, vor allem aber in der Gestalt der Pantomime, in Erscheinung traten. Zum Beispiel hat sich der Satz: "Wo ich hingestellt werde, mache ich eben meinen Dienst" geradezu darum gerissen, pantomimisch ins Bild zu kommen, und wir konnten ihn nicht dran hindern ...



"Die Wörter" mußten auch eine bevorzugte Auftrittsmöglichkeit erhalten und durften daher, von wirklich allen gesehen, eine Art Laufstegbühne zwischen den Publikumsblöcken benützen. In diese zentrale Position waren auch jene zu bringen, die, offenbar weil sie reales Geschehen von "draußen" in den Gerichtssaal bringen sollen, die Handlung im Verfahren vorantreiben und damit für "Dynamik" sorgen: die Zeugen.

Jetzt war unser Puzzle so weit gediehen, daß sich das Einfügen der letzten Teile, etwa die räumliche Einbeziehung des Atomschutzraumes unserer schönen neuen Schule, ganz von selbst ergab: Unser Publikum wurde mit dem Betreten des Schulgebäudes mit seiner Rolle in den nächsten zwei Stunden vertraut gemacht, indem es einer "Selektion" unterzogen wurde, die eine Teilung in jene zwei Blöcke ermöglichte, die einander später im Theaterraum gegenüber saßen. Wir spekulierten dabei nicht einfach mit dem Gag oder Effekt, sondern gingen auch hier vom Text aus:

Wir  
wissen  
daß Millionen wieder so warten können  
angesichts ihrer Zerstörung  
und daß diese Zerstörung an Effektivität  
die alten Einrichtungen um das Vielfache  
übertrifft (Zeuge 3)

Pathetisch, wie es sich für das Theater gehört, sollte es jetzt wie im "Bajazzo" heißen:  
"Macht fort! Das Spiel kann beginnen!"

Doch war uns allen längst klargeworden, daß dieses Spiel schon viele Monate vorher begonnen hatte und daß "Die Ermittlung" uns zu einem Ermittlungsprozeß über uns selbst gezwungen hat, der kein Ende haben kann. Daher sind zwar Verbeugungen und Applaus überflüssig geworden, nicht aber die Bitte an alle Beteiligten, das Risiko solcher und ähnlicher "Schul-Spiele", die mit Mit- und Voneinanderlernen den Einsatz von Hirn und Herz verlangen, in immer neuen Bemühungen einzugehen - auf daß das Narrentum nicht aussterbe!

Dietrich Kasprlan, Lehrer an der HAK und Pädagogischen Akademie in Klagenfurt

## Unterrichtsversuche zum Thema 1938/88

Die amtlichen Feierstunden sind vorbei, vorbei sind die Politikerreden mit all ihren taktischen Halbwahrheiten; nicht vorbei ist die Amtszeit des Bundespräsidenten Dr. Kurt Waldheim. Seinem selektiven Gedächtnis, seiner Definition von Pflichterfüllung und Kameradschaft unter der Hakenkreuzfahne ist es zu danken, daß die Mit-Vergangenheit vieler Österreicher zum Thema wurde, auch an den Schulen und nicht erst im März 88. Allerdings brachte die öffentliche Diskussion nicht nur die lange verdrängte Frage der Mitschuld zutage und - spät aber doch - die Würdigung des antifaschistischen Widerstandes: antisemitische, rassistische Vorurteile, großdeutscher Bekennermut wurden ebenfalls öffentlich - in Zeitungen und Zeitschriften, in Artikeln und Leserbriefen, im privaten Gespräch nicht nur alter Kameraden und in Schüleraufsätzen. Diese langanhaltende Diskussion zeitigte im Feber/März 88 einen Effekt, den ich bei meiner lehrerlichen Vorbereitung für Nachdenkstunden und -Projekte nicht so recht bedacht hatte: neben verstärktem Interesse an Informationen und vor allem an Diskussionen gab es massive Ablehnung: "Das Thema 1938 hängt uns schon zum Hals 'raus!", "Ich lebe heute und interessiere mich für die Zukunft, weil an der Vergangenheit kann ich sowieso nichts mehr ändern!". Ich weiß, KollegInnen aus anderen Schulen haben sehr positive Unterrichtserfahrungen gemacht, an meiner Schule, einem Realgymnasium in einem gut-bürgerlichen Wiener Bezirk, war's in der Regel mühsam, die zum Teil vom Elternhaus, zum Teil auch von einzelnen KollegInnen meiner Schule gehegten Vorbehalte und Abwehrliehungen von SchülerInnen zu erschüttern. Die folgenden Skizzen beschreiben Versuche, im Rahmen des Deutschunterrichts der 8. bis 10. Schulstufe dem antifaschistischen Erziehungsauftrag der österreichischen Schule gerecht zu werden - hoffentlich finden sich für den einen oder die andere Kollegin brauchbare Anregungen ...

**"1938 - das ist 50 Jahre her und nicht mehr aktuell."**

Nachdem ich angekündigt hatte, in der nächsten Stunde anhand von Presse-Kommentaren ins Gedenkjahr einsteigen zu wollen, bekam ich diese abweisende Antwort. Also sparte ich mir das Kopieren von Krone, Presse, Kurier, AZ und Volksstimme-Kommentaren und schrieb am nächsten Tag ohne lang zu erklären folgende Sätze an die Tafel.

1. Österreich ist wirtschaftlich nicht lebensfähig. Die Arbeitslosigkeit steigt, junge Menschen haben schlechte Zukunftsaussichten: Der Anschluß an einen größeren Wirtschaftsraum ist notwendig.
2. Die herrschende Politik ist von Skandalen gekennzeichnet, Politiker sind korrupt, das Parlament ist eine Quatschbude; die Bevölkerung ist mit diesem System unzufrieden: Sauberkeit und Ordnung müssen endlich wiederhergestellt werden.
3. Das Weltjudentum hat sich gegen unsere Heimat verschworen.
4. Schmarotzer, Arbeitsscheue, Ausländer und Kriminelle sollen nicht länger unterstützt werden - sie sollen lieber in Arbeitslagern nützliche Arbeit tun.
5. Ausländer, Juden, Slowenen sind eine Gefahr für den Charakter unseres Volkes, sie sollten besser in ihre Heimatländer abgeschoben werden.

Die Schüler - in der Klasse waren keine Mädchen - bildeten Gruppen und hatten folgende Aufgabe: Die "Sätze über Österreich", die an der Tafel standen, sollten dem Jahr 1938 oder dem Jahr 1988 zugeordnet werden, die jeweilige Zuordnung war zu begründen; Arbeitszeit etwa 20 Minuten. Anschließend berichteten zu jedem der fünf Sätze Sprecher der Gruppe kurz über das jeweilige Ergebnis, abgesehen von Verständnisfragen gab es keine Debatte, die unterschiedlichen Antworten blieben (auch vom Lehrer) unkommentiert nebeneinander stehen; daß einige Gruppen einzelne Sätze beiden Daten zuordneten, war nicht verwunderlich. Zur nächsten Schularbeit gab ich - neben drei völlig anders gelagerten Themen - als viertes den eingangs zitierten Schülersatz "... fünfzig Jahre her und nicht mehr aktuell". Mehr als ein Viertel der Klasse hat sich mit dieser Aussage auseinandergesetzt, kritisch und selbstkritisch.

**"... von der GESTAPO verhaftet."**

Wie viele KollegInnen anderer Schulen bin ich mit Hilfe des Schulwartes im Keller der Schule fündig geworden, habe die Hauptkataloge des BRG XVIII aus den Schuljahren 1937/38 und 1938/39 ans Tageslicht getragen und in einer Doppelstunde der "Politischen Bildung" mit den SchülerInnen der Zeitgeschichte nachgeforscht. Eine Gruppe setzte sich hinter den Katalog 1937/38 und eine hinter den von 1938/39. Dann gingen wir die einzelnen Klassen durch und fanden als erstes, daß die Jahrgänge je eine "gemischte" Klasse aufwiesen, was das Religionsbekenntnis der Schüler angeht. Einmal war es die A-, dann die B-Klasse, in der jüdische und protestantische Schüler mit den katholischen beisammen waren - diese Einteilung dürfte rein organisatorische Gründe gehabt haben (jedenfalls gibt es an der Schule aus stundenplantechnischen

Gründen auch heute eine ähnliche Regelung). Diesen gemischten Klassen galt unser Interesse: Wir studierten die Eintragungen im Hauptkatalog - damals wurden anscheinend die Klassenbucheintragungen in den Hauptkatalog übertragen - vor allem die für das zweite Semester und da bei den jüdischen Schülern, von denen sich 11 unmittelbar nach dem März 38 abmeldeten ("künftig werde Privatunterricht genommen", "eine Übersiedlung stehe bevor") oder ohne Abmeldung nicht mehr in der Schule erschienen und nicht abgeschlossen wurden. 100 Schüler mit jüdischem Religionsbekenntnis waren 1937/38 am BRG XVIII insgesamt abgemeldet gewesen (bei rund 800 Schülern) - allein diese Zahl erstaunte die SchülerInnen des Jahres 1987/88, gibt es doch zur Zeit keinen einzigen Schüler/keine Schülerin, die zum mosaischen Religionsunterricht angemeldet wäre. Hier begannen einige zu begreifen, welche dramatischen Auswirkungen die Nazi-Zeit auch auf den eigenen Wohnbezirk gehabt hat. Wie wenig bewußt diese Veränderungen sind, zeigte sich im Anschluß an dieses kleine Forschungsprojekt im Gespräch mit einem Zeitzeugen, der 1939 am BRG XVIII maturiert hatte: daß nahe der Schule bis zur Reichskristallnacht eine Synagoge gestanden hatte, daß es im Bezirk eine blühende jüdische Gemeinde gab, hatte niemand gewußt - auch ich nicht, der ich in diesem Bezirk aufgewachsen bin.

Zurück zum Vergleich der Hauptkataloge: Wir wollten die weitere Schullaufbahn der jüdischen Schüler verfolgen, indem wir aufsteigend die entsprechenden Klassen verglichen. Die Gruppe 37/38 las alle Schülernamen z. B. der 1.B vor, die andere Gruppe verglich mit dem Schülerstand der 2.B von 38/39. Wir wollten sicher gehen, daß es keine Klassenzusammenlegungen oder Umbenennungen gegeben hatte. Anfangs gab es noch Verwunderung, wenn ein jüdischer Schüler im Jahr 38/39 nicht mehr in seiner Klasse war. Je weiter wir aber kamen, und es wurde immer rascher und konzentrierter geblättert und verglichen, desto unausweichlicher wurde das Ergebnis: kein einziger dieser Schüler saß im September mehr in seiner Klasse: "Das gibt's doch nicht, daß keiner was gemerkt hat - da haben doch im September ein Viertel und oft ein Drittel der Mitschüler gefehlt!" Diesen fassungslosen Ausruf eines Schülers, der dem ganzen Projekt betont skeptisch und distanziert gegenübergestanden hatte, ist mir noch in Erinnerung. Am Ende der Arbeit klappten wir die Katalogbände zu, eine Schülerin schob die beiden Wälzer eher gedankenlos nebeneinander und wollte grade die Unterarme auf diese schwergewichtige Unterlage und den müden Kopf drauflegen, als sie bemerkte, daß das nicht bequem war: "Schaut - wir hätten das Ergebnis der Untersuchung schneller haben können: der Katalogband 1938/39 ist um gut zwei Zentimeter dünner!"

Während der Arbeit mit den beiden Hauptkatalogen fielen uns - abseits vom Untersuchungsthema - immer wieder die "Bemerkungen über besondere Fähigkeiten des Schülers, über Fleiß, Betragen, Strafen usw." auf - die oben erwähnten "Klassenbucheintragungen". Was da an profes-

soraler Tadelei zu lesen war, erinnerte an Eintragungen in Klassenbücher und Mitteilungshefte des Schuljahres 1987/88, wirkte unterhaltend und verstärkte eine Art Identifikation mit den Schülern von 1938. Einen besonderen emanzipierten oder unangepaßten Schüler fanden wir in Wilhelm Fleischer aus 6.B, Religionsbekenntnis: israelitisch. Der hatte das Schuljahr am 7.X.1937 mit "2 h Karzer wegen Rauchens im Klosett" begonnen, am 18.XI.1937 "lärm(t) während der 10 h-Pause in besonderer Weise", "wegen Rauchens im Schulgebäude und öfteren Zuspätkommens" beschließt die Semesterkonferenz einen Tadel in Betragen. Damit nicht genug, es folgt "Weggehen ohne Abmeldung" und am 17.II.1938 die Klassenbucheintragung "Fleischer benimmt sich ungehörig"; am 5.III.1938 "3 h Karzer" auf Konferenzbeschuß, denn am Vortag vermeldete das Klassenbuch: "Fleischer wurde um 11 h 15 in der Schulgasse (das ist die Parallelgasse vor unserer Schule) radfahrend getroffen; er hat das Schulgebäude ohne Bewilligung verlassen." Vor allem die Radfahrt in Schulnähe belebte die Vorstellungskraft der SchülerInnen, die sich ausmalten, wie der muntere Kollege Fleischer aus der 6.B pfeifend in die Pedale tritt, während ein prustender Oberstudienrat ihm nachzertert. Unter der Eintragung vom 5.III. war eine Art Schlußstrich, darunter viele Worte in Kurrentschrift, die die Schüler nicht entziffern konnten. Ich mußte laut vorlesen "Von der Gestapo verhaftet.", kein Datum, in der zweiten Halbjahrskonferenz im Mai oder Juni gab es für diesen Schüler keine Noten mehr.

Die Arbeit mit Schuldokumenten war vielleicht die wirksamste; der Faszination vergilbter Akten, aus denen die Schicksale konkreter Mitschüler aus einer verdrängten Zeit aufblitzen, hat sich keine SchülerIn, habe auch ich mich nicht enziehen können. Und diese alten Akten verstauben im Keller jeder Schule.

### "Lehren sind zu ziehn!"

Über Vermittlung des "Österreichischen Kulturservice" kam ich im Februar und März auch an einige andere Schulen, als Liedermacher, der Lieder zum Thema vorstellen und mit SchülerInnen diskutieren sollten. Vielleicht lag es an den Schultypen - berufsbildende höhere Schulen -, vielleicht an der Art, wie die KollegInnen diese Doppelstunden vorbereitet haben, vielleicht auch am Umstand, daß da ein liederlicher Gast die Unterrichtsroutine auflockerte: Die SchülerInnen der vier oder fünf Klassen, die ich auf diese Weise kennenlernte, waren weit offener, interessierter, diskussionsfreudiger als die meiner Schule. Das folgende Konzept läßt sich aber auch ohne Liedermacher, ausgehend von Texten im Rahmen des Deutschunterrichts verwirklichen.

Einstieg war ein Lied (Text) "gegen die Stunde null", die Österreich bar jeder Geschichte, zumindest bar jeder Geschichte vor 1945, haben möchte. Im folgenden Text geht es um die Frage der eigenen Identität, um den je eigenen Platz in der Geschichte, die Gegenwart hat und Zukunft.

## Österreichische Feierstunde. Ein Festlied

Lieber junger Freund, liebes Mädell  
Wieder jährt sich ein bedeutsamer Jahrestag  
Und so müssen wir, wohl oder übel  
Zurückschaun in die österreichische Vergangenheit  
Kritisch sichtigend, fair und sachlich  
Objektiv und unparteiisch  
Nicht ohne Nostalgie  
Ach Gott ja, Schwamm drüber  
Ach Gott ja, Schwamm drüber  
Und eh ichs vergeß: Lehren sind zu ziehn  
(Refrain)

Also: 1918, die gute alte Monarchie  
Völkerfamilie zerbrochen  
Klein-Österreich als letzter Rest  
Der Staat den keiner wollte  
Diktatfriede von St. Germain, Tohuwabohu  
Verhetzte Menschen, Hunger  
Und unserm Kaiser, den hat der Mob verjagt  
Refrain

UND DES WOA OLLES, HERR LEHRER?  
MÄNNER, FRAUEN IM JÄNNERSTREIK  
FÜR FRIEDEN UND BROT  
MATROSEN STEHN AUF GEGEN DEN KRIEG  
IN CATTARO  
KRIEGSGEWINNER, SCHIEBER, ADELIGE HERRN  
VERJAGT DIE ROTE REPUBLIK  
DA WAREN KÄMPFE DOCH UMS ÜBERLEBEN  
KÄMPFE FÜR EIN BESSRES LEBEN  
UNSRE KÄMPFE, UNSRE VERGANGENHEIT

Ja: 1934, Bruderzwist  
Schuld auf beiden Seiten  
Verhetzte Menschen, Arbeitslose, Hunger  
Klassenkampfgeschrei - Vorbei  
Die Zeit heilt alle Wunden  
Heut haben sich gefunden  
Gewerkschaftsführer und die Herrn der Industrie  
Refrain

UND DES WOA OLLES, HERR LEHRER?  
ZERSCHOSSENE GEMEINDEHÄUSER  
ARBEITER GEHENKT  
WEIL SIE KÄMPFTEN FÜR IHR MENSCHENRECHT  
IM ROTEN FEBRUAR  
DA WAREN KÄMPFE DOCH UMS ÜBERLEBEN  
KÄMPFE FÜR EIN BESSERES LEBEN  
UNSRE KÄMPFE, UNSRE VERGANGENHEIT

Ja dann: 1938 war das mit dem Hitler  
Ein Volk, ein Reich und so  
Renner sagte freudig Ja  
Der Kardinal Sieg Heil  
Verhetzte Menschen, Arbeitslose, Hunger  
Verführtes Volk in Taumel, Taumel  
Speck und Autobahn  
Wer hätte da an Krieg gedacht  
Refrain

UND WÄHREND DIE NAZIS EINMARSCHIERTEN  
ZEHNTAUSENDE INHAFTIERT

ERSTE KZ-TRANSPORTE, GESTAPO-TERROR UND  
DAGEGEN

DIE LOSUNG ROT-WEISS-ROT  
ARBEITER, STUDENTEN,  
ARBEITER, STUDENTEN, BAUERN  
CHRISTEN, SOZIS, KOMMUNISTEN  
ROT-WEISS-ROT  
BIS IN DEN TOD

NICHT MASSENHAFT, NICHT VIEL GENUG, UND DOCH  
DA WAREN KÄMPFE UMS ÜBERLEBEN  
KÄMPFE FÜR EIN BESSRES LEBEN  
UNSRE KÄMPFE, UNSRE VERGANGENHEIT

1945, wieder ein Zusammenbruch  
Krieg verloren, aber  
Der Renner, der war schlau:  
Wir waren Opfer  
Der Renner, der war schlau  
Der trickt den Iwan aus  
Verbürgt sich ganz und gar  
Für ein neues Österreich, für eins mit Sozialismus  
Refrain

UND DIE BEFREIUNG VON DER NAZI-BARBAREI  
FRIEDE STATT BOMBEN UND KRIEG  
KRIEGSGEWINNLER NAZIBOMBEN, SCHIEBER  
VERLAGT DIE ROTE ARMEE  
FRIEDE UND NEUBEGINN  
AUS TRÜMMERN UND RUINEN  
AUS EIGENER KRAFT  
DA WAREN KÄMPFE DOCH UMS ÜBERLEBEN  
KÄMPFE FÜR EIN BESSRES LEBEN  
UNSRE KÄMPFE, UNSRE VERGANGENHEIT

Ja dann aber: 1955, Staatsvertrag  
Der letzte Russe abmarschieret  
Endlich wieder frei, neutral, das auch  
Was soll man machen  
Wiederaufbau abgeschlossen  
Arbeiter haben aufgebaut  
Die Unternehmer kehrten wieder  
Die alten Nazis tauchen wieder auf und auch das deutsche Kapitel  
Refrain

WIR HABEN GELERNT HERR LEHRER  
JÄNNERSTREIK 1918 FÜR FRIEDEN UND BROT  
UND DER KAMPF UMS RECHT AUF ARBEIT IM FEBRUAR  
UND DIE LOSUNG ROT-WEISS-ROT  
UND UNSRE TOTEN  
SIND NICHT VERGESSEN  
NICHT VERGESSEN IST DER AUFBAU AUS TRÜMMERN  
UND RUINEN  
NICHT DER SCHWEISS, NICHT DIE IDEEN,  
NICHT DIE KRAFT

DER VIELEN HÄNDE  
HIER IN DIESEM LAND, DA LÄSST SICHS WOHNNEN  
MACHEN WIRS ZU UNSERM LAND  
DAS KOSTET KÄMPFE NOCH UMS ÜBERLEBEN  
KÄMPFE FÜR EIN BESSRES LEBEN  
UNSRE KÄMPFE SIND NOCH NICHT VORBEI

Die folgenden beiden Texte beschreiben Schicksale von Kindern und Jugendlichen in Österreich unter den Bedingungen des grünen und des braunen Faschismus; den zweiten Text - ein in den letzten Jahren wieder bekannter werdendes Lied - habe ich in Kopien mitgebracht, mit einer Gruppe habe ich dieses Lied als eine Art gemeinsam gestalteter Ausklang nach rund zwei Stunden Einander-Zuhörens "gelernt" - Melodie und Gitarre-Akkorde sollten nicht zuviel Schwierigkeiten machen.

### Mein Vater wird gesucht

Mein Va - ter wird ge - sucht, er kommt nicht  
 mehr nach Haus. Sie het - zen ihn mit  
 Hun - den, viel - leicht ist er ge -  
 fun - den - und kommt nicht mehr nach Haus.

*Mein Vater wird gesucht,  
 er kommt nicht mehr nach Haus.  
 Sie hetzen ihn mit Hunden,  
 vielleicht ist er gefunden -  
 und kommt nicht mehr nach Haus.*

*Er hat uns doch gesagt,  
 so etwas tät' er nicht.  
 Es sagten die Genossen,  
 SA hätt' ihn erschossen  
 ganz ohne ein Gericht.*

*Oft kam zu uns SA  
 und fragte, wo er sei.  
 Wir konnten es nicht sagen,  
 sie haben uns geschlagen,  
 wir schrien nicht dabei.*

*Heut weiß ich ganz genau,  
 warum sie das getan.  
 Wir werden doch vollenden,  
 was er nicht konnt' beenden -  
 und Vater geht voran!*

*Die Mutter aber weinte,  
 wir lasen im Bericht,  
 der Vater sei gefangen  
 und hätt' sich aufgehangen -  
 das glaub' ich aber nicht.*

*Worte: Hans Drach  
 Musik: Gerda Kohlmeier*

## Wien, Jahrgang 1924. Ein Lebenslauf

A Kindheit, die kaane woa  
Mülich-austrogn in olla Herrgottsfruah  
Krise, Ständestaat, da Votta oaweitlos  
Die Mutta bei ana Herrschoft Zuagehfrau

Die Kinder kennan Butterbrot, Mandarinen, Schokolad  
Nur von die bessan Kinda in da Schui  
Des Zittern und die Angst vurn Vottan in sein Rausch  
Vurn Vottan in sein Rausch  
Die kennans von dahaam

A Jugend in ano GROSSEN ZEIT

Ausse ausn Dreck  
Illegal ois Nazi-Pimpf in Reih und Glied marschier  
Hoknkreiz aufd Stroßn gstrah, Judn tyrannisiert  
Fias Denkn woa kaa Zeit, er hot hoit glaubt  
jetzt is er obmauf  
Und daunn woa Krieg, haamkaunman is er ois a Krüppö  
Des Schiaßn, die totn, die Aungst und des Pariem  
Die Aungst und des Pariem  
Des kriagt er nimma los

Fümfavierzg woa sei Enttäuschung groß

Do hot er gmerkt, sie san vakauft wurn und vafiah  
Owa: er hot üwalebt, die Ödbogn unvasehrt  
Eam vakauft kaana mehr, er vakauft si söwa, ob heit  
Fias Denkn woa kaa Zeit, die Illusionen woan dahin  
und die aundan san eam wurscht  
Er wird wos eiganes aufbaun, a eigane Wohnung, a eigane  
Frau, eigane Kinda, wos eiganes

Des gibt sein Duckn, sein Sterbern  
Seine Oaweit, seine Aungst  
A Oat von Sinn

Ötta wern vurn Fernsehapparat  
Die Schuidn san oozoit, etwas aufbaun ist gelungen  
Die Kinda san erwaxn, denen waäß er nix zum sogn  
Die Frau sitzt miad und ausbrennt nebm ihm  
Vüü Kroft is dahin, von Glück und so kaa Spur  
In da Firma woat a Jüngara auf sein Postn  
Fias Denkn waa auf amoi Zeit  
Fias Urdenkn waa no Zeit - a wos!  
Er geht zum Eiskosten, faßt si außa an neichn Doppler

Aungst, do hots ghoifn fian Augnblick. Und a danoch, in  
seina Aungst vua die Chefs, vua die Ratn, do hots ghoifn  
fian Augnblick. Seina Frau hot er glemt, wos hüüft fian  
Augnblick, sunst waäß er kaa Hüüf. Und er sauft si umme  
um sei Aungst, umme in näxtn Tog, außa zu die aundan  
Leit traut er si net. Heit no net. Murgn nimma. Weiße  
Määs rennan eam noch, mochn eam Aungst. Wos ghoifn hot  
von Augnblick zu Augnblick hüüft nimma.

(Text + Musik: Reinhart Sellner)

Als letztes Textbeispiel ein Text des slowenischen Dichters Janko Messner, der mir in väterlicher Freundschaft eines Tages eine Art Roh-Übersetzung aus dem Slowenischen geschickt hat, aus der das folgende Lied entstanden ist:

### Persman-Lied

*Stüü - heats in Wind zua  
wos er uns dazöht  
Stüü - hearts in Wind zua  
wos er uns dazöht  
Von Schüsse  
von an Bauernhof der brennt*

*Schüsse der SS  
hobm Menschen zerfetzt  
beim Persman  
versickert unser Bluat in Saund*

*Oba der Schrei  
der Persman-Leit  
der stirbt net unter uns  
Und des Bluat  
der Persman-Leit  
des schlogt in unserm Hois  
Und des Wissen  
daß die rote Sonn  
in der Fruah jeden Tog am Him-  
mel steht  
und si net verhängen loßt  
mit Gwoit*

*Stüü - hearts in Wind zua  
wos er uns dazöht  
Stüü - hearts in Wind zua  
wos er uns dazöht  
Daß in Libanon, daß in Salvador  
der Persman kämpft*

*Schüsse, Bomben  
Männer, Fraun, Kinder zerfetzt  
Immer noch  
versickert unser Bluat im Saund*

*Oba der Schrei  
der Persman-Leut  
der stirbt net auf der Wööt  
Und es Bluat  
der Persman-Leut  
des schlogt in unserm Hois  
Und des Wissen  
daß die rote Sonn  
in der Fruah jeden Tog am Himmel  
steht  
und si net verhängen loßt  
mit Gwalt  
Und des Wissen  
daß die rote Sonn  
in der Fruah jeden Tog am Himmel  
steht  
und si net verhängen loßt  
mit Gwalt*

*Text: Janko Messner/Reinhart Sellner  
Musik: Reinhart Sellner*

Im Anschluß an diesen Text kam es zu Diskussionen über das Schicksal der slowenischen Minderheit unter der Nazi-Diktatur und über den slowenischen Widerstand, die Bedeutung dieses Widerstandes und des österreichischen Widerstandes insgesamt für das Wiedererstehen eines unabhängigen Österreich herauszuarbeiten lag nahe. Slowenischer Widerstand - Unabhängigkeit - Staatsvertrag - Nichterfüllung des Artikel 7 und minderheitenfeindliche, antidemokratische Schulpolitik im gemischt-sprachigen Gebiet war eine andere Gesprächslinie. Sie gab Anstoß für weitere Beschäftigung mit der Minderheitenproblematik, jedenfalls wurde ich um weitere Informationen gebeten und habe auf den Klub slowenischer StudentInnen in Wien/Klub slovenskih studentov in studentk na Dunaju verwiesen.

### "Österreich 1988 - Vorwärts zurück in die 1. Republik?"

Bei einer dieser gesungenen Lesungen hatte ich die im ersten Unterrichtsbeispiel angeführten Sätze kopiert und mitgenommen, der Aktualitätsbezug war auf diese Weise schnell hergestellt, allerdings bewerteten einige SchülerInnen diese Gleichsetzung als zu simpel - sie wollten die Unterschiede zwischen 1938 und 1988 herausarbeiten. Im Rahmen dieser zwei Stunden blieb es bei einigen Diskussionsbeiträgen; mit der Anregung ging ich jedoch wenige Tage später in "meine" Klasse, die in Form einer Gruppenarbeit einen Vergleich damals-heute anstellen sollte. Hinweise meinerseits: innen- und außenpolitische Situation, Zustand der österreichischen Wirtschaft. Die Ergebnisse wurden erst besprochen und abschließend an die Tafel/in die Hefte notiert:

#### 1938

austrofaschistische Diktatur  
seit 1934, Verbot der Arbeiterpartei, der freien Gewerkschaften

Österreich international isoliert, von faschistischen Nachbarstaaten abhängig

Banken, Schwerindustrie in ausländischem Kapitalbesitz, Krise, Arbeitslosigkeit (in Hitler-Deutschland keine Arbeitslosen - Autobahn und andere Kriegsvorbereitungen)

#### 1988

demokratische Republik, antifaschistische Verfassung (Staatsvertrag)

neutraler Staat, UN-Mitglied, Staatsvertrag, internationale Konferenzen, UN-City

relative wirtschaftliche Selbständigkeit durch verstaatlichte Industrie und Banken, wirtschaftliche Sonderstellung zwischen Ost und West (Neutralität, Staatsvertrag), Arbeitslosigkeit geringer als im EG-Raum

Mit Deutschunterricht hat das alles nur am Rand zu tun, werden die einwenden, denen die Inhalte nicht in den Kram passen. Gerade in der Oberstufe, aber auch schon in der vierten Klasse stehen Aufsatzarten wie Erörterung oder Problemarbeit oder wie immer sie heißen im Lehrplan. Ohne stoffliche Grundlage verkommen diese normierten Textsorten zur inhaltsleeren Geschwätzigkeitsübung; Beschaffen von Material, Referate, Interviews, Diskussionen und - was ich heuer trotz Gedenkjahr nur in einer Klasse schaffen werde - das Herstellen einer Klassenzeitung zum Thema 1938/88 sind auch ohne den Hinweis auf fragwürdige Aufsatzgattungen wesentliche Elemente des muttersprachlichen Unterrichts.

Ein Diskussions- und Aufsatzthema, auch in Richtung Matura-Arbeit, auch in Richtung fächerübergreifender Unterricht, wäre in diesem Zusammenhang der Österreichische Staatsvertrag als Lebensgrundlage unserer 2. Republik - und seine aktuelle Infragestellung durch die hemmungslosen EG-Vollbeitreter, durch die Raketen-Lobby im Bundesheer, durch die immer noch zu beobachtende Toleranz gegenüber publizistischen und auch handgreiflichen Umtrieben neonazistischer Kräfte, und durch die schon weiter oben angesprochene minderheitenfeindliche Politik - nicht nur im slowenischen bzw. gemischtsprachigen Gebiet Kärntens. Vorwärts zurück in die 1. Republik?

**"Warum schon wieder - wir wissen doch eh schon alles!"**

Auch mit dieser Losung wurde ich eines trüben Märztags von 16 jungen Männern empfangen, die sich mit antifaschistischen Unterrichtsinhalten nicht recht auseinandersetzen wollen. Ich ging auf ihren Vorwand ein, indem ich vorschlug, wir sollten gemeinsam kurz den allen so vertrauten Begriff "Faschismus" klären und uns dann einem weniger belasteten literarischen Thema zuwenden. Der Vorschlag wurde akzeptiert, ich stellte die Tafel zu Verfügung, wer wollte, konnte aufstehen und eines oder mehrere Merkmale von "Faschismus" aufschreiben. Nach 5 bis 10 Minuten sollte eine kurze zusammenfassende Besprechung erfolgen. Es gab aber wenig Zusammenfaßbares: "Konzentrationslager", "Diktatur", "Judenverfolgung", "Antisemitismus", "Gaskammern" - mehr kam bei der Materialsammlung nicht an die Tafel. Also war das mit dem "eh schon alles wissen" übertrieben; es stellte sich sogar bei den meisten so etwas wie Neugierde ein: für den Rest der Stunde stellte ich Fragen nach den Zielen faschistischer Bewegungen, nach den Nutznießern und Geldgebern, nach den vom Faschismus bekämpften und nach einer Machtergreifung verbotenen Parteien und Gruppierungen, auch nach der Art der Machtübernahme. Die Antworten haben wir im Gespräch entwickelt, entsprechend den Fragestellungen habe ich Ergebnisse auf der - inzwischen wieder gelöschten - Tafel protokolliert; ins Heft brauchte keiner etwas schreiben, dazu wäre auch kaum Zeit gewesen - immerhin machten einige

Notizen. Mir war das Engagement in der Diskussion wesentlich, ich habe auch keine Aufzeichnungen über das gefertigte Tafelbild, kann mich aber in etwa erinnern:

zum Begriff "Faschismus"

Ziele - Expansion nach außen (Krieg!)

- "Volksgemeinschaft" im Inneren (kein "Klassenkampf", Unterdrückung politischer Gegner, v.a. der Arbeiterbewegung)

Nutznießer und Geldgeber - Teile der Industrie (Rüstungsbetriebe) profitieren von Kriegsvorbereitung; Eroberung von Wirtschaftsräumen, Rohstoff (Absatzmärkten) - keine Streiks ...

Gegner - Arbeiterbewegung, Verbot von KP, SP und Gewerkschaften

Herrschaftssicherung - Militär, (Geheim)Polizei, Terror; Zustimmung breiter Schichten der Bevölkerung, die vom faschistischen Führer die Rettung aus der wirtschaftlichen Krise erwarten; Propaganda, gleichgeschaltete Medien

Ein Ergebnis dieser Stunde war übrigens, daß einigen Schülern die sehr allgemeine Bestimmung des Faschismus als antidemokratisch konkreter faßbar wurde: Es waren stets Parteien der Arbeiterbewegung, die als erste verboten wurden, dadurch wurden die demokratischen Institutionen ausgehöhlt und ausgeschaltet. Ein anderes Ergebnis war die Einsicht, daß der Nationalsozialismus eine extrem menschenverachtende Form des Faschismus darstellt, für die der Antisemitismus, der Rassismus bis hin zum Holocaust charakteristisch ist, daß die am Anfang der Stunde recht spontan an die Tafel geschriebene Reduzierung (!) von Faschismus auf die Greuel der Konzentrationslager zwar sehr verbreitet ist, für ein tieferes Verständnis von Faschismus aber nicht ausreicht. Ohne dieses tiefere Verständnis wird es aber kaum möglich sein, den Anfängen zu wehren - und den Fortsetzern, die sich von Krisenerscheinungen, neuer Armut und Arbeitslosigkeit in die Höhe treiben lassen; und das nicht nur in Frankreich.

Antifaschistischer, antinazistischer Unterricht oder, positiv formuliert, Erziehung zu Demokratie, Weltoffenheit, Toleranz und Friedensliebe ist keine Frage von Gedenkjahren. Wer glaubt, mit den Märzgedenktagen 1988 genug gedacht und ein für alle Male bewältigt zu haben, der irrt. An Österreichs Schulen gibt es LehrerInnen und SchülerInnen, die diesen Irrtum nicht teilen.

Reinhart Sellner, Jahrgang 1947, Lehrer und Liedermacher, unterrichtet seit 1971/72 Deutsch, Geschichte und Politische Bildung am BRG XVIII in Wien.

## Projektunterricht und Politische Bildung aus der Sicht des Deutschlehrers

Wenn der Deutschlehrer darangeht, den Grundsatzlerlaß zur Politischen Bildung in seinem Unterricht zu verwirklichen, bietet sich ihm eine Vielzahl von Möglichkeiten. Textauswahl, Themenstellung, ein handlungsorientierter Sprachunterricht können so geartet sein, daß Politische Bildung stattfindet. Besonders gute Voraussetzungen für die Politische Bildung sind dann gegeben, wenn auf Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schüler abzielende Unterrichtsformen bei der Erarbeitung eines politisch relevanten Themas eingesetzt werden. Bei kaum einem anderen Unterrichtsverfahren ist dies so leicht zu verwirklichen wie beim Projektunterricht. Ich möchte daher die Arbeit an einem Projekt vorstellen, die die Schülerinnen einer 7. Klasse des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums in Wien 10 erst vor wenigen Tagen (Ende April) abgeschlossen haben. Ich hoffe, dabei zeigen zu können, welche spezifischen Aufgaben dem Deutschunterricht im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts zufallen, und inwiefern diese Aufgaben mit politischer Bildung zu tun haben.

Im Rahmen der Gestaltung des Gedenkjahres 1988 ergab sich an der Schule, an der ich arbeite, folgende Organisationsform: jede Oberstufenklasse sollte mit Bezug auf das Jahr 1938 ein Thema wählen und es selbständig in einem Zeitraum von etwa sechs Wochen bearbeiten. Für den 20. und 21. April wurden zwei Projektstage festgesetzt, für die neben anderen Aktivitäten wie Filmvorführung, Einladung von Zeitzeugen, Besuchen von Ausstellungen und ähnlichem auch eine workshopartige Präsentation der Ergebnisse der Klassenarbeiten geplant wurde. Selbstverständlich war dies ein Projekt, das primär den Historikern zuzuordnen ist. Für mich als Deutsch- und Geschichtslehrer einer der siebenten Klassen ergab sich aber von vorneherein eine fächerübergreifende Vorgangsweise. Da im Deutschunterricht mehrfach und von verschiedenen Gesichtspunkten aus die gesellschaftliche Stellung der Frau, weibliche Rollenfixierung, Fragen der Emanzipation und der Gleichberechtigung besprochen worden waren, war es naheliegend, die Schülerinnen darauf hinzuweisen, daß eine Beschäftigung mit dem Frauenbild im Nationalsozialismus verschiedene Anknüpfungspunkte und Querverbindungen ergeben könnte. Die Schülerinnen entwickelten rasch Ideen zu dieser Anregung und legten den recht allgemeinen Titel "Die Frau im Nationalsozialismus" für ihre Arbeit fest, der es offen ließ, auch den Lebensläufen jener Frauen nachzugehen, die der NS-Ideologie nicht entsprachen.

Als Einstieg in die konkrete Arbeit bot sich der Tag der offenen Tür im Staatssekretariat Dohnal anlässlich des Internationalen Frauentages 1988 an, wo es möglich war, mit Zeitzeuginnen zu diskutieren. Erst nach dieser Veranstaltung sollte es zu einer Spezialisierung und Gruppenbildung kommen. Nur eine Gruppe, wir nannten sie Dokumentationsgruppe, bildete sich schon vorher und übernahm die Aufgabe, Informationen knapp zusammenzufassen und der ganzen Klasse zur Verfügung zu stellen. Diese Gruppe machte Tonbandaufzeichnungen beim Tag der offenen Tür, und verfaßte eine Inhaltsangabe über einen Film, der im Staatssekretariat gezeigt wurde und der einen guten Überblick über die historische Entwicklung der gesellschaftlichen Rolle der Frau bot.

Nach dieser Einstiegsveranstaltung kam es zur Gruppenbildung. Die Schülerinnen wünschten, dabei nach thematischen Gesichtspunkten vorzugehen. Aus dem, was sie bisher erfahren hatten bzw. als Vorwissen einbringen konnten, versuchten sie, Gruppenthemen zu formulieren. Je nach Interesse fanden sich dann 2 bis 4 Schülerinnen zu insgesamt sechs Themenstellungen zusammen. Konkret ergab sich folgender Arbeitsplan:

- Die Dokumentationsgruppe (3 Schülerinnen) übernahm zusätzlich die Aufgabe, Passanten zu der NS-Ideologie, die Frau betreffend, zu interviewen und diese Interviews auszuwerten. Zu diesem Zweck wollten sich die Schülerinnen zuerst selbst mit den Grundzügen dieser Ideologie auseinandersetzen und dann bestimmte Fragestellungen entwickeln, die bei allen Interviews beibehalten werden sollten.
- Zwei Schülerinnen entschlossen sich dazu, Ideologie und Realität der Frau im Nationalsozialismus zu vergleichen.
- Zwei Schülerinnen wollten die Frauenorganisationen des NS-Staates dokumentieren.
- Eine Gruppe von vier Schülerinnen beschloß, sich mit Widerstandskämpferinnen zu beschäftigen.
- Eine weitere Gruppe von vier Schülerinnen wollte die Situation der Frauen im KZ aufarbeiten.
- Eine Gruppe von vier Schülerinnen hatte vor, Daten über prominente Frauen in der NS-Zeit zu sammeln.

Für die Präsentation der Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten wurden zwei Organisationsformen ins Auge gefaßt:

- Die wichtigsten Ergebnisse sollten in übersichtlicher Form auf Plakaten zusammengefaßt und aufgestellt werden.
- Ein von allen Gruppen gemeinsam verfaßter Artikel sollte Mitschülern aus den anderen Klassen zur Kurzinformation dienen.

Für mich als Leiterin des Projekts ergaben sich daraus mehrere Schwerpunkte der Betreuung:

- Ich stellte für die einzelnen Gruppen Informationsmaterial zur Verfügung und organisierte die gemeinsame Benutzung desselben. Dabei



Frauen =  
bild



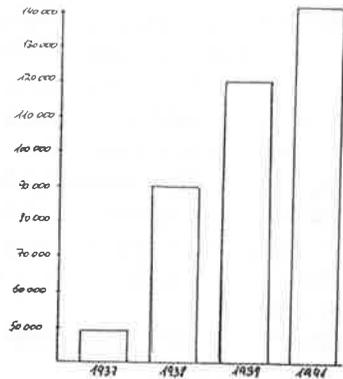
Diese Darstellung eines  
"gesunden" nackten Körpers  
entsprach dem Ideal.

Diese Halbnackte galt als  
entartet

## 10 GEBOTE DER GATTENWAHL

- 1) Halte Deinen Körper rein.
- 2) Frage zunächst nach den Vorfahren des zukünftigen Gatten.
- 3) Gesundheit ist Voraussetzung für äußere Schönheit.
- 4) Heirate aus Liebe.
- 5) Gedenke, daß Du ein(e) Deutsche(r) bist.
- 6) Wenn Du erbggesund bist, darfst Du nicht kinderlos bleiben.
- 7) Halte Deine Seele rein.
- 8) Wähle als Deutsche einen Gatten deutschen oder nordischen Blutes.
- 9) Suche keinen Gespielen sondern Gefährten.
- 10) Der Sinn der Ehe ist es, gesunde und viele Kinder zu haben.

### EHESCHLIESSUNGEN ZWISCHEN 1936 UND 1944



ZUR STATISTIK: Durch Heirat entzogen sich die Frauen der Reichsarbeitsdienst

Zitat:

Frauen sind wie Blüten!  
Nicht Schönheit ist ihr  
Sinn, sondern die Frucht

**DAS KIND!**

BDM

(= Bund deutscher Mäd.)

- Bald deutsche Mütter
- Bubi drück mich
- Bedarfsartikel deutscher Mäd.
- Bund deutscher Milchkühe

achtete ich darauf, die Arbeitsmöglichkeiten der Schülerinnen realistisch einzuschätzen. Ziel war nicht, ein möglichst vollständiges Literaturverzeichnis vorzulegen, wie dies etwa bei universitären Seminaren der Fall ist, sondern Bewältigbares vorzugeben.

- Ich organisierte den Besuch einer Ausstellung - Wien 1938 - im Wiener Rathaus, wo die einzelnen Gruppen einschlägige Informationen zu ihren Themen finden konnten. Diese Informationen dokumentierten die Schülerinnen und verwendeten sie als Grundlage für ihre Arbeit.
- Ich besprach die Form der Plakate und Artikel. Hier bewegte ich mich im eigentlichen Bereich des Deutschunterrichts. Wir überlegten z. B., in welcher Form wir Lebensläufe einzelner Frauen einbauen, wie wir Bildmaterial mit Texten versehen oder wie wir die Ergebnisse der Interviews darstellen könnten. Ein wesentliches Anliegen war es, mit unserem Artikel Interesse und Teilnahme zu erwecken, daher kam der Reihenfolge und dem Wechsel von Fakten und Beispielen eine wichtige Rolle zu. Wir analysierten auch verschiedenes Propagandamaterial des Nationalsozialismus in sprachlicher Hinsicht und überlegten gemeinsam, an welcher Stelle wir derartige Texte einfügen könnten.

Einen wesentlichen Teil der Arbeit stellte dann die Betreuung der einzelnen Gruppen dar. Relativ rasch legten eigentlich die Gruppen, die den Widerstand, die NS-Frauenorganisationen und die NS-Ideologie, die Frauen betreffend, bearbeiten, Ergebnisse vor. Hier bestand meine Arbeit vor allem darin, am Darstellungsstil zu arbeiten und bei der Erstellung der Plakate zu koordinieren. Die Gruppe, die das Thema Frauen im KZ bearbeitete, hatte etwas mehr Schwierigkeiten. Sie nahm sich zunächst ein ziemlich umfangreiches Programm vor, wollte ziemlich vielen Lebensschilderungen nachgehen und mußte sich dann bei der Arbeit selbst etwas beschränken. Vieles, was die Schülerinnen lasen, erschütterte sie so sehr, daß sie eine Auswahl des Exemplarischen kaum schafften. Sie wählten rein gefühlsmäßig aus. Ein Schwerpunkt für sie war dabei zum Beispiel "Mutterschaft im KZ". Die Gruppe, die die prominenten Frauen im Nationalsozialismus behandelte, suchte ziemlich lange nach einem roten Faden für ihre Darstellung. Ich versuchte ihn in zweifacher Hinsicht anzubieten: Ich gab ihnen das Stück "Burgtheater" von Elfriede Jelinek zu lesen, um sie auf das Problem künstlerischer Verantwortung aufmerksam zu machen, und bot ihnen einige theoretische Abhandlungen zum Literaturbetrieb im NS-Staat an. Auch die Ausstellung "Wien 1938" lieferte dieser Gruppe eine Reihe von Informationen, besonders in bezug auf den Film in der NS-Zeit. Die Schülerinnen engten schließlich den Begriff "prominente Frauen" auf Künstlerinnen (Schauspielerinnen, Dichterinnen, Sängerinnen) ein und versuchten einige exemplarische Beispiele zu zeigen. Die Dokumentationsgruppe schließlich arbeitete recht selbständig ihre Interviewfragen aus und ging mit viel Optimismus in die Fußgängerzone des 10. Wiener Gemeindebezirks, um ältere Passantinnen, die die Hitlerzeit noch erlebt haben, zu befragen. Die Schülerinnen, die konkrete Informationen erwartet hatten, wurden ziemlich enttäuscht.

Unser Versuch Interviews zum Thema  
"DIE FRAU IM NATIONALSOZIALISMUS"  
zu machen!!!

In der Vorarbeit zu den Schwerpunkttagen 38 haben wir folgende Fragen für Interviews zusammengestellt:

Wenn sie Frauen von heute mit denen aus dem Dritten Reich vergleichen, welche Unterschiede fallen ihnen auf- was war besonders typisch für die Frau der damaligen Zeit?

Hatten sie Erfahrungen mit Widerstandskämpferinnen?

Wie haben sie sich damals in ihrer Rolle gefühlt?

Finden sie das Idealbild der Frau im dritten Reich auch ideal für heute?

Leider reagierten die befragten älteren Damen sehr abweisend, sobald sie das Wort "Nationalsozialismus" hörten.

Wir mußten uns Äußerungen wie "Laßt's mich in Ruh", "Der Scheißdreck ist vorbei -im Fernsehen zeig'n's eh' nie, wie's wirklich war" "Nein kein Interesse", "Ich gebe keine Interviews!", "Ich habe leider keine Zeit!" (und das wartend bei der U-Bahn Station), "Schleicht's euch!" und ähnliche anhören.

Von 32 angesprochenen Passantinnen waren lediglich 9 bereit mit uns zu sprechen!!!!

Deshalb bekamen wir auch nicht die erhofften Informationen zum Thema "Die Frau im Nationalsozialismus", da uns zu wenig Auskünfte gegeben wurden. Die befragten Frauen erzählten hauptsächlich Einzelschicksale, die sehr bedauernd sind, aber keine Antwort auf unsere Fragen gaben.

Nur die Frage, ob sie Erfahrungen mit Widerstandskämpferinnen hatten konnten alle mit einem eindeutigen **NEIN** beantworten.

Auf die erste Frage gaben die Interviewten bis auf eine keine Antwort. Sie sahen keine Unterschiede zwischen den Frauen damals und heute. Nur die eine meinte, daß die Frauen heutzutage emanzipierter

seien und deshalb ihr Dasein nicht nur der Mutterschaft und Hauswirtschaft opfern würden.

Wir konnten daraus nur schließen, daß die Interviewten die Propaganda zum Typus der Deutschen Frau und die Rolle der Frau in der Nazi-Politik zum Großteil nicht durchschaut haben.

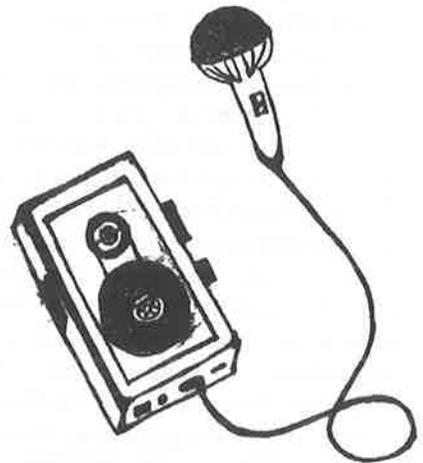
Erschreckenderweise mußten wir feststellen, daß wir darüber mehr wissen, als die Frauen die damals schon gelebt haben, sich aber mit diesem Thema nie auseinandergesetzt haben.

Für sie ist das Nazi-Regime ein kurzer Abschnitt in ihrem Leben, der der Vergangenheit angehört.

Sie denken an diese Zeit in Schrecken zurück, vor allem aber wegen des Krieges durch den ihre Männer, ihre Kinder und sie selbst in Lebensgefahr gerieten.

Durch die Hitler Politik fühlten sie sich im täglichen Leben nicht eingeschränkt, nur eine Passantin meinte die Parole "Die Deutsche Frau, die raucht doch nicht!" habe sie gestört.

Zu einem Punkt hatten aber doch alle etwas zu sagen, und zwar, daß sie keinen Wert auf das Mutterkreuz gelegt haben und daß sie den Ausspruch: "In stolzer Trauer um meinen Sohn (Mann)" als Blödsinn und als unehrlich empfunden haben.



ERINNERN SIE SICH...?

Sie gewannen aber eine sehr wichtige Einsicht, nämlich daß die Aufarbeitung der Vergangenheit durch die Jugend umso wichtiger ist, je weniger sie die ältere Generation geleistet hat. Dies formulierten sie recht treffend und ganz selbständig in ihrem Beitrag zu dem gemeinsamen Artikel (vgl. S. 104).

Es ging dabei nicht um Vollständigkeit der Darstellung, auch nicht um die Formulierungsfähigkeit einer einzelnen Schülerin. Wesentlich daran war, daß er als Ergebnis gemeinsamer Arbeit zustande kam und daß jede Schülerin sich dafür verantwortlich fühlte, was gemeinsam geschrieben wurde. Ziel war das "druckfertige Manuskript". Die Druckerpresse der Freinet-Pädagogik wurde dabei ersetzt durch das Textverarbeitungssystem des Computers. Dadurch ergaben sich für die Schülerinnen organisatorische und gestalterische Aufgaben. Sie mußten zunächst einmal die Informatikgruppe unserer Schule kontaktieren und technische Informationen einholen. Dann schrieben sie ihre Texte in langen Spalten, wir überarbeiteten sie gemeinsam und führten Korrekturen durch. Schließlich bewerkstelligten die Mädchen den Umbruch, d.h. sie klebten ihre Texte auf DIN-A4 Formate und versahen sie mit Illustrationen. Es ist klar, daß bei einer derartigen Organisation eine ziemlich starke Identifikation eintritt. Außerdem wurde auch der Vorgang des Sammelns, Auswählens und Weitergebens von Informationen ziemlich bewußt erlebt. Von Anfang an galt als Rahmenziel, daß eine möglichst knapp formulierte Darstellung zu geben sei. Die Begründung war den Schülerinnen einsichtig. Im Rahmen der Präsentation aller Klassenergebnisse war zu erwarten, daß eine Fülle von Material auf die Schüler zukommen würde. Nur eine gute Auswahl, eine Gewichtung der Fakten, eine optisch ansprechende Form, würde eine Chance bieten, Beachtung zu finden.

Ähnliche Erwägungen leiteten auch die Gestaltung der Plakate. Hier sei nur ein Beispiel angeführt, um zu zeigen, wie geschickt die Schülerinnen schließlich Bildimpuls, Vermittlung von Fakten in Form von Statistiken, eigene Texte und Propagandatexte der NS-Zeit kombinierten:

Auch dies war das Ergebnis eines längeren Prozesses. Die Gruppen wurden zunächst aufgefordert, ihre Plakate auf Overhead-Folie zu entwerfen. Diese wurden dann in der Klasse projiziert, gemeinsam besprochen und bearbeitet. Ziele dabei waren zum Beispiel eine klare Stichwortbildung, präzise Kategorisierung und gleichgewichtige Gegenüberstellungen. Angelesenes Wissen wurde zum Teil so erst geordnet und verarbeitet.

Worauf ich eigentlich hinausmöchte, ist zu zeigen, welche wichtige Rolle der Betreuung des Schreibprozesses im Rahmen eines Projekts zukommt. Schreiben erfüllt für die Schüler zwei Funktionen: Schreibend erarbeiten sie sich Zusammenhänge und Wissen und schreibend vermitteln sie (jedenfalls sehr häufig) die Ergebnisse ihres Arbeitsprozesses. Zumin-

dest ein Deutschlehrer sollte meines Erachtens eigentlich bei jedem größeren Projekt mitarbeiten, und zwar mit der spezifischen Aufgabe, die Schreibprozesse zu betreuen.

So läßt sich die Frage nach den Möglichkeiten des Deutschunterrichts, Politische Bildung zu vermitteln, vielleicht so beantworten: Der Deutschunterricht kann dies zunächst sicher durch die Auswahl politisch relevanter Themen, wie zum Beispiel gesellschaftliche Probleme, Kulturbetrieb, Manipulation durch Sprache. Das beschriebene Projekt umfaßte sogar alle diese Bereiche. Dann muß er auch auf die Arbeitsformen abzielen, die der Politischen Bildung dienen. Wichtige Erkenntnisse kann in diesem Zusammenhang eine abschließende Besprechung des Arbeitsprozesses bringen, bei der dem einzelnen Schüler seine Stellung innerhalb einer Gruppe und sein Beitrag zum Gesamtergebnis klar wird. Und schließlich bietet der Deutschunterricht im Bereich der Informationsverarbeitung und -vermittlung wichtige politisch bildende Einsichten, insbesondere was das Problem der Auswahl und Gewichtung von Fakten betrifft. Selbst schreibend sollte sich der Schüler klar werden über die Möglichkeiten und Gefahren von Informationsvermittlung. Gerade in diesem letzten Punkt kommt dem Deutschunterricht eine wichtige Funktion auch im fächerübergreifenden Projektunterricht zu.

Dr. Silvia Konecny, Jahrgang 1947, seit 1979/80 im Schuldienst, Lektortätigkeit an der Universität Wien (Fachdidaktik, Rhetorik und Sprachwissenschaft), Mitarbeiterin am Sprachbuch "Erlebte Sprache".

"Wenn im Unterricht Politische Bildung stattfindet, dann müßte dies an den schriftlichen Arbeiten der Schüler ablesbar sein."

## "Jetzt sehe ich Rambo schon zum achtenmal"

Friedenserziehung in einer unfriedlichen Klasse - im Grenzbereich des Deutschunterrichts

### Vorinformation

Eine 5. Klasse BORG-naturwissenschaftlicher Zweig, d. h. es gibt 22 Burschen, 5 Mädchen. Die Mädchen von der flirtenden Großlilita bis zur braven Streberin, mit Masche im Haar. Die Burschen mit Imponiergehabe, Lederjacken, wattierten Schultern; Bodybuilding ist gefragt.

Die ersten Konflikte spielen sich aber wider Erwarten nicht zwischen Burschen und Mädchen ab, sondern unter den Burschen. Konflikte lösen: da sind sie gar nicht zimperlich. Die Schwächeren werden geschlagen, verspottet, Schulsachen werden ihnen versteckt und Pausenbrote aufgegegessen. Das nicht in meinen Deutschstunden, aber ich höre davon, über Kollegen der musischen Fächer, in denen es weniger musisch zugeht, und ich merke die Aggressionen auch bei der Besprechung von Aufsätzen. Ganz gleich, worum es sich handelt, wer einen Fehler gemacht hat, wer nicht so schnell ist in der Antwort, wer etwas vielleicht nicht ganz elegant oder im Dialekt ausdrückt, wird gnadenlos verlacht. Ich höre, daß diejenigen, die keine guten Noten erhalten, in der Rangliste ganz unten sind und ein erbitterter Konkurrenzkampf in der Klasse vorhanden ist. Zuerst versuche ich es indirekt, über die Besprechung von Literatur, wir lesen Kurzgeschichten, in denen Außenseiter von Schulkameraden schlecht behandelt werden - die Klasse ist empört. Das tut man doch nicht, man ist nett zu Außenseitern, Ausländern, tolerant, mitfühlend ... In der Klasse ist ein Ausländer, Türke, dazu stark behindert. Ich glaube, es muß der Türke sein, der leidet, aber merkwürdig, ihn lassen sie in Ruhe, gehen sogar recht freundlich mit ihm um. Sie, die Clique, wie ich sie jetzt nennen möchte, der eine Anführer ist Ralf\*, groß, ein bißchen dick, nicht übel, recht helle und sehr auf seine Anhänger bedacht. Der zweite, sein bester Freund, Eberhard, hat immer einen Schmäh laufen, traut sich, frech zu sein, und die Klasse lacht über jeden der Witze - so eine Mischung aus Klassenkasperl und Chef der Organisation. Die Satelliten, alles recht liebe Buben, verehren die beiden und

---

\* Alle Namen wurden geändert

feuern sie an, eh schon wissen, das kennt man aus der Literatur. In natura ist es unangenehmer.

Ihre Opfer sind Andreas und Hansi: Der eine, weil er sich abseits hält, und der andere, weil er langsam ist und starken Dialekt spricht. Wenn Hansi einen Satz sagt, wird dieser wiederholt, und die Klasse lacht sich tot.

### Kreisenspiel

Nachdem mir klar geworden ist, wie säuberlich sie Praxis und Theorie trennen, versuche ich das Kreisenspiel: Auf der Tafel ein großer Kreis, jeder soll hinaus gehen, der Reihe nach, und seinen Namen dorthin schreiben, wo er seine Position in der Klasse wahrnimmt. Also, wenn man sich als Mittelpunkt fühlt, in die Mitte etc. Es funktioniert. Die Klasse ist ganz still, jeder geht diszipliniert hinaus, setzt sich wieder hin, schaut gespannt den anderen zu. Die einzige Spielregel dabei: Keiner darf ein Wort sagen. In die Mitte schreibt sich niemand, aber die Clique schreibt sich so rund um die Mitte. Andreas, jetzt erst wird mir seine Stellung deutlich, schreibt sich weit außerhalb des Kreises. Die zweite Runde: Man darf hinausgehen und einen anderen oder sich "versetzen", an einen anderen Platz rücken. Eberhard wird ganz in die Mitte geschrieben, er wird rot, protestiert, aber die anderen finden, daß es stimmt. Andreas wird in den Kreis geholt, aber er geht wieder hinaus, schreibt seinen Namen wieder außerhalb auf. Nach zweimaligem Hin und Her bleibt sein Namen draußen. Die dritte Runde: Es wird über die Kreisverteilung gesprochen. Die Mädchen, die sich immer apathischer zeigen, halten sich bei der Diskussion zurück. Die Rolle von Eberhard wird besprochen. Er macht deutlich, daß er seine Rolle als eine erzwungene ansieht und sie gerne ändern möchte. Andreas wird gefragt. "Ich will Außenseiter sein und nicht in die Gemeinschaft gehören, ich fühle mich wohl." Andreas ist groß, schmal, Brille, eigentlich ein hübscher Junge, aber so ungepflegt, daß man ihn mit Mühe neutral betrachten kann.

Im Verlauf des zweiten Semesters häufen sich die Klagen der Eltern über Gewalttätigkeiten und rohe Töne unter den Schülern. Die Mädchen bilden ein Bollwerk, man sieht sie nur in der Gruppe, sie schotten sich ab.

## Friedenserziehung: Rambo II - Der Auftrag

6. Klasse: Karl ist hinzugekommen. Zuerst bemerke ich ihn kaum. Die Situation ist ähnlich wie in der 5. Klasse. Nach einem Seminar in Schlaining (Institut für Friedensforschung und -erziehung) beschließe ich, mit der Friedenserziehung ernst zu machen. Ich glaube, die Besprechung von "Rambo II" könnte dazu einen Beitrag leisten.

Eingebettet ist die Filmbetrachtung in eine Phase des Unterrichts, die ich mit dem Thema "Helden" bezeichnet habe. Es geht um Helden früher und heute, Hildebrand, Siegfried, Parzifal, hier lassen sich Spuren finden, die bis heute wirken. Wir sammeln, welche direkten Erinnerungen an das Mittelalter in der jetzigen Zeit im Alltag vorhanden sind und kommen auf Erstaunliches. Vom Schwarze-Auge-Spiel über Bücher, über Filme, über Werbung, über Spielfiguren bis zu Videospiele. Ich hatte vorher selbst nicht geglaubt, daß unsere Welt so intensiv an der Zeit Gefallen findet. Die Burschen machen gut mit, es gefällt ihnen, aus der eigenen Erfahrung erzählen zu können. Wir besprechen den Heldenbegriff im Krieg: Landser-Romane, ich lese ihnen ein Stück Ernst Jünger und Remarque vor. Die Wirkung ist aber eher so, daß sie es ganz toll finden, das Leben der Helden im Krieg. Wir besprechen eine Stelle aus "Full Metal Jacket", ein Interview mit dem Regisseur Stanley Kubrick. Den meisten gefiel der Film auch, aber sonderlich beeindruckt sind sie nicht. Ich schlage vor, "Rambo II" anzuschauen, sie willigen begeistert ein, schreiben sich auf, worauf sie achten sollen:

- Der Held und seine Merkmale
- Die Rolle der Frau
- Die Bedeutung des Feindes, der Feindes-Typen
- Die Bedeutung der Natur, welche, wann kommt sie vor
- Die Rolle der Musik (Unterstützung, Kontrast)
- Die Filmtechnik (Großaufnahme, Beleuchtung, Schnitt etc.)
- Die Aussage des Films (politische Botschaft)

Bei der Vorbesprechung kann ich einiges in Richtung Medienerziehung und Medienkunde unterbringen.

### Die Vorführung

Die Klasse ist ganz gespannt, obwohl einige den Film schon kennen (einer hatte mir vorher gesagt: "Jetzt sehe ich den Film schon zum achtenmal"). Die Szenen, in denen Rambo rauschhaft Rache nimmt und sinnlos dahinmetzelt, wird von einigen, vor allem der Clique, belacht, beklatscht. "Gib's ihnen". Mir ist nicht so sehr wohl, hatte ich mit

der Begeisterung doch nicht gerechnet. Aber viele sind auch angewidert, drei Mädchen: "Frau Professor, müssen wir das sehen, dürfen wir derweil rausgehen, es ist so grausig." Ich lasse sie gehen.

## Die Nachbesprechung

Der Einstieg in die Filmbesprechung erfolgt ganz zwanglos, sie unterhalten sich darüber, was alles unglaublich ist. Dann kommt die Besprechung der ausgemachten Themen, sie haben es als Hausübung auf, ihr gewähltes Thema auszuführen. Die meisten haben sich für Rambo oder das Feindbild entschieden. Die Aufsätze sind recht ansprechend, die Analyse des Helden vielen gut gelungen, seine Fähigkeiten, Eigenschaften in ihrer Bedeutung und Wirkung auf den Zuschauer in den meisten Fällen erkannt. Keiner äußert sich nur positiv - sie wissen, im Aufsatz ist bei mir die kritische Haltung gefragt. Ich bespreche die politische Botschaft, die Umschreibung der Geschichte des amerikanischen Vietnamkrieges. Dieser Aspekt ist für sie am schwersten zu verstehen, obwohl sie die Funktion und die Zeichnung des inneren Feindes durchaus erfaßt haben. Was sie mir nicht glauben: Daß diese politische Botschaft intendiert ist, daß der Film bewußt zur Aufmöbelung des amerikanischen Selbstbewußtseins eingesetzt und von der Cola-Industrie mit Millionen unterstützt wurde. Sie fragen nach dem wirklichen Vietnamkrieg - was da nun eigentlich gewesen sei, wer warum gegen wen. Ich erkläre ihnen kurz die Situation der Amerikaner und auch die Bedeutung, die die Haltung Amerikas auf viele junge Europäer hatte, die Wirkung auf die 68er Generation - o Gott, ich komme mir schon uralt vor, das ist ja Geschichte, merke ich - sie nicken. Ich erzähle von der Ausbeutung durch die Werbung, Rambo-Messer etc. Sie nicken. Ich erzähle ihnen, wie wichtig es ist, so manipulierte Filme zu hinterfragen, kritisch anzuschauen. Sie nicken. Das finden sie auch. Aber es gäbe ja so viele Jugendliche, vor allem Hauptschüler, die seien so unkritisch und würden die Helden nachahmen, sie würden auch sicher die politische Botschaft nicht schnallen und eh alles glauben. Und solche Feindbilder, wie wir sie analysiert hätten, so Schwarz-Weiß-Bilder, so ein Freund-Feind-Schema und als einziges Konfliktlösungsmittel die Waffe und die Gewalt und überhaupt die Verherrlichung und Legitimierung von Gewalt, wo man Konflikte, besonders internationale, doch anders lösen sollte, also die Hauptschüler seien all dem sicher hilflos ausgeliefert. Man müsse ja nur schauen, wie die aus den Kinos kämen, mit wiegendem Schritt, und sie würden die aufgestauten Aggressionen direkt an den anderen auslassen. Das könne man ja ganz gut beobachten.

Treuherzig und aufgeklärt schauen sie mich an, die aus der Clique vor allem. Ich schaue sie mir auch an, wie sie da sitzen mit ihren Lederjacken und den wattierten Schultern, dem lässigen Spruch und dem

schnellen Schlag.

Zwei Wochen später wird ein Klassengespräch vom Klassenvorstand in einem Gasthaus anberaunt, da die Mädchen und einige Burschen sich beschwert haben, sie könnten nicht mehr ohne Angst in die Schule kommen, dauernd würden sie drangsaliert, bedroht etc. Das Gespräch erbringt die einmütige Erkenntnis, daß man nicht so böse miteinander umgehen sollte, daß doch eigentlich alle ganz nett seien, besonders einzeln genommen, daß im wesentlichen die Leute auch dann miteinander leben müßten, wenn sie sich nicht mögen, und daß es doch besser werden könne, wenn nur jeder wolle. Weihnachten steht vor der Tür und alle nicken.

### Horvath, Jugend ohne Gott

Nach Ostern besprechen wir im Zusammenhang mit der Literatur der "Aufklärung" wichtige Themen wie Mündigkeit, Zensur etc., in denen es um Selbstbestimmung und Befreiung von Bevormundung geht. Anhand von Lessings "Ringparabel" diskutieren wir über Toleranz und Intoleranz im 20. Jahrhundert. Wir erarbeiten zum Thema 38-88 mit Hilfe von Filmausschnitten und Originaltexten charakteristische Züge und Merkmale eines faschistischen Regimes. Horvaths "Jugend ohne Gott" wird auf Wunsch der Klasse in Gruppen erarbeitet: Die Themen werden von den Schülern selbst vorgeschlagen. Zeitbezogenheit und Aktualität werden berücksichtigt, so übernimmt eine Gruppe z. B. das Thema "Medien", und sie beleuchtet die Bedeutung der Medien und Pressefreiheit bzw. Gleichschaltung der Presse im 3. Reich, während eine andere die Rolle des Clubs und des Schülers B sowie Möglichkeiten des organisierten Widerstands im 3. Reich untersucht. Mitglieder der Clique haben sich das Thema "Militarismus" ausgesucht. In diese Zeit fällt die Verletzung von Andreas, der von Karl, dem neuen Chef der Gruppe (Eberhard ist inzwischen ausgeschieden) tätlich angegriffen worden ist. Andreas hat erklärt, daß er sich nicht wehre, nie und aus Prinzip nicht. Ich hole mir die "Widerstandsgruppe", drei Schüler, die mir schon öfters als couragiert aufgefallen sind - hatten sie es doch gewagt, öffentlich Zustände in der Klasse zu kritisieren - in ein Kaffeehaus zu einem Gespräch. Mit ihr mache ich aus, daß sie Andreas beschützen sollten, wann immer er von Karl bedroht würde. Sie versprechen es, obwohl sie Andreas eigentlich schon merkwürdig finden und meinen, Karl sei meistens ganz nett. Sie erzählen mir, daß Karl glühender Nazi sei, Pickerln von Hitler mit sich herumschleppe und einen Ausweis einer Neo-Nazi-Gruppe habe. Karl ist mir nie aufgefallen - im Unterricht ein eher gedrückt wirkender, nie unhöflicher Mensch mit Bürstenhaarschnitt und stets äußerst sauber gekleidet. Karl hatte sich laut Aussagen der Gruppe gebrüstet, er habe letztes Jahr schon einmal einen "ohnmächtig geschlagen".

## Einblicke - Ausblicke

Das vorläufige Résumé ist nicht gerade erfreulich, die Grenzen der Erziehung werden mir deutlich, die Ohnmacht derjenigen, die in einer Welt, in der Gewalt stets und fast immer als das einzig mögliche und legitime Mittel zur Durchsetzung von Interessen vorgeführt wird, mit drei Stunden Deutschunterricht in der Woche ein anderes Bewußtsein und langfristig auch ein anderes Verhalten erreichen möchte. Sicher, die Klasse ist ungewöhnlich in dem Ausmaß der Aggressivität, aber ähnliche Verhaltensweisen kann man häufig in der Schule beobachten. (Eine der letzten Spiegelausgaben mit der Titelgeschichte "Tollhaus Schule" zeigt ja noch ganz andere Verhältnisse, als sie hier in Österreich vorherrschen.)

Als Lehrerin wartet man auf die langfristige Wirkung, etwas anderes bleibt wohl nicht übrig, will man nicht resignieren. 'Irgendwann einmal wird ihnen vielleicht der Knopf aufgehen', denke ich mir. Was ich konkret, bald, in der Klasse erreichen möchte: Andreas will ich stärker einbinden in die Klassengemeinschaft. Es zeigen sich in den letzten Wochen zarte Ansätze: Ein Mitschüler hält mit ihm freiwillig zusammen ein Referat. Karl möchte ich aus der radikalen Ecke herausholen, das wird schwieriger und nur mit viel List und persönlicher Zuwendung möglich sein. Ich muß erst herausfinden, was eigentlich die Ursachen für seine Einstellung sind, in welchen Kreisen er sich wirklich bewegt und wie es bei ihm zuhause bestellt ist. Für ihn ist die Situation auch nicht gerade einfach, jedenfalls ist die Stigmatisierung sicher keine Methode, die eine Veränderung des Bewußtseins bewirken kann.

Almud Pelinka, AHS-Lehrerin in Innsbruck, Mitarbeiterin an Deutsch-Lesebüchern und am Hochschullehrgang Politische Bildung

## Der Beitrag der Discotheken zur Völkerverständigung

Interkulturelles Lernen im Alpen-Adria-Raum. Ein Projektbericht

1. Der Zusammenschluß von Bundesländern, Provinzen, Teilrepubliken verschiedener Staaten zu transnationalen Arbeitsgemeinschaften (ARGE ALP, ARGE ALPEN-ADRIA) hat neue Wege der internationalen Zusammenarbeit gebahnt. Die Kooperation von "Bundesländern" der BRD, Ungarns, Italiens, Jugoslawiens und Österreichs ist ein Ansatzpunkt zu einer "Außenpolitik von unten", wenn auch erst ein winziger Schritt. Und das Wichtigste: Dieser Dialog ist nicht auf ein paar Regierungsvertreter und Bürgermeister beschränkt. Gerade im Dreiländereck zwischen Kärnten, Friaul und Slowenien wird der Alpen-Adria-Gedanke von einer breiten Basis der Bevölkerung getragen. Zahlreiche Vereine, Sportclubs, private Initiativen bemühen sich um internationale Kontakte. Das Bewußtsein einer geschichtlich gewachsenen Zusammengehörigkeit ist wieder im Anwachsen und schafft ein gewissen Gegengewicht zu deutschnationalen Ab- und Ausgrenzungsbestrebungen. Vor allem die kulturelle Zusammenarbeit wird immer vielfältiger. Internationale Schriftstellertreffen oder die Kunstausstellung INT-ART sind schon zu anerkannten Institutionen geworden. Austauschprogramme auf musikalischem, literarischem, bildnerischem Gebiet, Zeitschriften wie die "Brücke" oder "MOST" zeugen von dem großen Interesse, auf das die kulturellen Äußerungen der jeweiligen Nachbarn in allen betreffenden Ländern stoßen. Ein Bereich des kulturellen Lebens hat aber diese Entwicklung aufgrund seiner relativen Abgeschiedenheit von den aktuellen Ereignissen noch nicht so richtig mitgemacht: die Schule. Hier sollen nicht die Ursachen und die Berechtigung der "Isolation" des Schulwesens diskutiert werden, aber festzuhalten bleibt, daß die Gefahr einer Weltfremdheit, eines Hinterherhinkens hinter wichtigen Neuentwicklungen für die Schule immer sehr groß ist. Was der Alpen-Adria-Raum betrifft, hat man meiner Meinung nach noch viel zu wenig darüber nachgedacht, was diese Kooperation für die Erziehung und das Schulwesen bedeuten kann, welche Chancen hier noch ungenützt sind (vgl. den Schluß dieser Ausführungen).

2. Es gibt natürlich bereits einige Bemühungen um Schulpartnerschaften zwischen Italien und Kärnten, es gibt einige weitere Versuche, auch Slowenien einzubeziehen, aber es gibt meines Wissens noch keinen

Versuch, systematisch Kenntnisse über die Nachbarn in Slowenien und Friaul in der Schule zu vermitteln. So besteht der absurde Zustand, daß Schulabsolventen zwar alles mögliche über Südamerika, französische Kolonien in der Südsee, englische Literatur, chinesische Küche usw. erfahren, aber vielleicht nicht einmal wissen, daß bei unseren italienischen Nachbarn auch Friulanisch gesprochen wird, oder daß in Laibach ein Otto-Wagner-Schüler Jugendstilbauten errichtete. Vor allem aber begreifen sie die politische und kulturelle Entwicklung dieses Raumes nicht als ein Stück gemeinsame Geschichte und stehen daher auch vielen Problemen der Gegenwart (z. B. den noch immer bestehenden Spannungen zwischen den Volksgruppen in Kärnten) mit Unverständnis gegenüber. Um dem abzuhelpen, müßte meiner Meinung nach eine Art Unterrichtsprinzip "Regionalkunde" in den Lehrplänen der einzelnen Fächer und natürlich in der Lehrerausbildung verankert sein. Das ist aber eine langfristige Orientierung. Im Augenblick müßte es darum gehen, durch konkrete Projekte und ihre Dokumentation Erfahrungen zu sammeln und Materialien auszuarbeiten, sowie die Schulkooperation auf eine breitere Basis zu stellen, auch innerhalb des unzulänglichen gesetzlichen Rahmens.

3. In diesem Sinne habe ich mit einer Schulklasse im vergangenen Schuljahr (IV. Jahrgang der HBLA f. w. Berufe, Frühjahr 1987) ein Projekt "Interkulturelles Lernen im Alpen-Adria-Raum" durchgeführt. Die Grundidee entwickelte sich aus Gesprächen zwischen meinen Schülerinnen, einigen Eltern, einer Kollegin und mir bereits zu Ende des Schuljahres 1985/86: Wir wollten eine "Entdeckungsreise" in die unbekanntenen Nachbarländer Friaul und Slowenien machen - eine Reise durch Kultur, Geschichte und Alltagsleben, wobei die Schülerinnen natürlich die Lebensweise der Jugendlichen besonders interessierte. Dabei war von Anfang an klar, daß "Reise" wörtlich zu nehmen ist. Die gezielte Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten der Geschichte und Gegenwart der Völker im Dreiländereck sollte ergänzt und gekrönt werden durch das Kennenlernen der Landschaft, durch die Begegnung mit den Menschen, auch durch die Konfrontation mit der fremden Sprache.

4. Die Ausgangssituation dafür war eigentlich denkbar schlecht:

- \* Auf gesetzlichem Gebiet fehlen für unseren Schultyp alle Voraussetzungen für Auslandsreisen innerhalb der Schulzeit.
- \* Inhaltlich hatten wir (d.h. die beteiligten Lehrer) nur wenig fundierte Kenntnisse; wir hatten keinen Überblick über die einschlägige Fachliteratur (ich hatte wenigstens eine Idee von den literarischen Strömungen der Region, soweit es davon deutsche Übersetzungen gibt).
- \* Es gibt so gut wie kein aufgearbeitetes didaktisches Material, nicht einmal zugängliche Berichte über eventuelle ähnliche Initiativen wie

die unsere.

- \* Wir hatten zwar schon Erfahrungen mit Projektunterricht, doch diesmal schien das Thema viel umfangreicher und diffuser, schwerer einzugrenzen.

All das war ein Hindernis, aber natürlich auch eine Chance. Wir mußten auf verschiedensten Gebieten Neuland betreten, wir hatten außer einer großen Begeisterung wenig "Qualifikation". Das hat sicher die "Qualität" unserer Ergebnisse beeinträchtigt. Wichtig ist mir aber - und sollte m. E. bei jedem Projekt sein - nicht so sehr das "Ergebnis", wie es sich in herzeigbaren, ausgearbeiteten Materialien niederschlägt, als vielmehr der Prozeß des Arbeitens selbst. Die intellektuellen und emotionalen Erfahrungen, die die Teilnehmer im Laufe des Projekts machen, sind zwar nicht immer klar faßbar und beschreibbar, aber sie sind das eigentliche "Resultat" - auf dieser Ebene wird über Erfolg und Mißerfolg eines Projekts entschieden.

5. Über den Projektplan gibt das Ansuchen an den Landesschulrat einen Überblick (12.9.1986):

"Exkursionsziel: Die Landeshauptstädte der Alpen-Adria-Nachbarregionen: Laibach und Triest.  
Exkursionszweck: Die Exkursion steht im Rahmen eines Projekts 'Interkulturelles Lernen im Alpen-Adria-Raum', das folgende Schwerpunkte umfaßt:

- Kennenlernen der Kultur der Nachbarn anhand ausgewählter Beispiele (v.a. Literatur)
- Vermitteln der gemeinsamen Geschichte der Region in einer lebendigen Weise
- Begegnung mit Menschen, v.a. Jugendlichen aus der Region; Schwerpunkt: Gegenwartsprobleme

Das Projekt soll fächerübergreifend mit Schwerpunkt auf Deutsch und Geschichte durchgeführt werden.

Projektplan:

1. Phase: INFORMATION UND MOTIVATION (Wintersemester 1986/87)
  - Einführung in den Projektplan, Anknüpfen an bisherige Erfahrungen
  - Vorstellen ausgewählter literarischer Werke des 20. Jahrhunderts aus Friaul, Slowenien, Kärnten, Vergleiche.
  - Konkrete Vorbereitung der Reise, Arbeitsaufträge ...
2. Phase: EXKURSION (Sommersemester 1987)
3. Phase: AUSWERTUNG DER ERFAHRUNGEN
  - auf Klassenebene
  - Verfassen eines Projektberichts"

6. Eine der wichtigsten Aufgaben in der Vorbereitungsphase waren die Bemühungen um die Genehmigung der Reise. Es war sicher ein Handicap, daß wir die Vorarbeiten beginnen mußten in der Hoffnung, daß

die Exkursion noch rechtzeitig genehmigt würde. Hätten wir die Erledigung des Antrags aber in Ruhe abgewartet, so wären wir nie aus Klagenfurt hinausgekommen. Der Beginn war ja nicht unbedingt ermutigend: Mein erster Antrag an den Landesschulrat vom Mai 1986 (also ca. 1 Jahr vor der geplanten Reise) wurde im Juli 1986 abgelehnt - wegen Unzuständigkeit der Landesschulbehörde. Man versicherte mir aber, daß man das Gesuch mit einem Empfehlungsschreiben an die zuständige Stelle im Unterrichtsministerium weiterleiten würde. Darüber beruhigt begannen wir zu Beginn des Schuljahres 1986/87 die konkretere Planung (vgl. den nächsten Punkt). Als wir im Jänner 1987 noch immer keine Nachricht aus dem Ministerium hatten, wurde ich unruhig und telefonierte direkt mit Wien. Ich kam mir vor wie der Buchbinder Wanninger im gleichnamigen Sketch von Karl Valentin, der auch ständig von einer Stelle zur anderen vermittelt wird und sein Sprüchlein solange wiederholen muß, bis er selbst nicht mehr weiß, was er will. Endlich geriet ich an einen Herrn, der zwar auch nichts von meinem Antrag wußte, der sich aber zuständig fühlte. Dann ging alles sehr schnell: In wenigen Tagen hatte der sehr zuvorkommende Beamte unser Problem gelöst, und zwar auf typisch österreichische Weise:

- \* Aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen sei es unmöglich, daß ein Beamter des Ministeriums, und sei es der höchste, unsern Antrag erledigt. Auslandsexkursionen sind für diesen Schultyp offenbar generell nicht vorgesehen. Ja, nicht einmal der Minister könne hier einen Beschluß fassen, der Antrag müßte eigentlich dem Ministerrat vorgelegt werden. Doch der hatte damals gerade andere Sorgen, der neuen Regierung fehlte noch der Justizminister, also aussichtslos ...
- \* Die einzige Möglichkeit bestehe darin, daß die Klasse und die Lehrer drei Tage Dienstfreistellung bekommen, wenn der Direktor keine Einwände hat und die Eltern eine schriftliche Einverständniserklärung abgeben. Das waren natürlich leicht zu nehmende Hürden. Einziger Nachteil: "Offiziell" war das keine Schulveranstaltung. Aber darauf kam's uns nicht an. Wir waren froh, endlich grünes Licht zu haben - knapp 2 Monate vor der Reise!

## 7. Die Vorbereitung des Projekts:

Was ist eigentlich ein Unterrichtsprojekt? Trotz unterschiedlicher Definitionen sind sich die meisten Autoren darüber einig, daß folgende Aspekte Bedingung für den Projektcharakter des Unterrichts sind:

- Die Schüler sind nicht passive Empfänger des Lehrerwissens, sondern selber aktiv bei der Themenauswahl, Planung und der Bearbeitung des Stoffes;
- Die Arbeitsweise ist zielorientiert, ergebnisorientiert. Die Tätigkeiten der Schüler richten sich nicht nach subjektiven Vorgaben des Lehrers, sondern leiten sich vom Projektziel ab: lernen durch handeln.
- Projekte sprengen ihre Natur nach meist die Grenzen des Faches und werden fächerübergreifend angelegt.

Diese Voraussetzungen waren bei uns im wesentlichen vorhanden. Schon seit Schulbeginn diskutierten wir (die Klasse und ich) "am Rande" immer wieder unser Projekt, bis es endlich konkrete Formen annahm: Wir legten die Reise für Anfang April fest und beschlossen, vorher ca. einen Monat lang in Vorbereitungsgruppen intensiv inhaltlich zu arbeiten. Ferner legten wir fest, daß sich die Reise nicht in touristischem sightseeing erschöpfen sollte, sondern daß die Begegnung mit Jugendlichen am wichtigsten wäre. Die technische Organisation der Reise war meine Aufgabe. Im Herbst gelang es mir nach und nach, Kontakte zu entsprechenden Stellen in Laibach und Triest aufzunehmen, die für uns ein Besuchsprogramm arrangierten. Das Kärntner Landesjugendsekretariat vermittelte uns dankenswerter Weise eine Subvention der Landesregierung, die die Kosten gewaltig senkte.

In der letzten Stunde vor Weihnachten teilte ich, als "Appetitanreger", Material aus und sammelte spontane Ideen und Wünsche der Schülerinnen, die die Basis für ein erstes Konzept der Arbeitsgruppe bildeten. Dann ging es darum, Kolleg(inn)en zu finden, die sich beteiligen wollten. Dazu schrieb ich Anfang Jänner an alle Lehrer der Klasse einen Brief und stellte unseren Plan vor. Auch die Schülerinnen begannen Gespräche mit den Lehrkräften. Anfang Februar fand eine Besprechung statt, an der 6 Klassenlehrer teilnahmen. (Zur Anregung hatte ich vorher eine Liste mit möglichen Aspekten des Themas für jedes Unterrichtsfach ausgearbeitet und verteilt.) Wir bekamen einige wichtige Hinweise, die wir teilweise realisierten. Zwei Formen der Zusammenarbeit wurden diskutiert: Behandlung des Alpen-Adria-Raums im eigenen Unterricht, Unterstützung des Projekts durch Materialien und Hilfestellung bei Referaten der Mädchen oder Beteiligung am Projekt selbst. Schließlich kristallisierte sich heraus, daß die Geschichtslehrerin sich voll am Projekt beteiligen möchte, während andere Kolleg(inn)en uns in den einen oder anderen Weise unterstützten und uns teilweise auch ihre Stunden zur Verfügung stellten.

Die Ergebnisse dieser Besprechung habe ich in einem Protokoll festgehalten und allen Beteiligten (Lehrern und Schülerinnen) zur Verfügung gestellt, als "Projekt-Info 1". Seither dokumentierte ich jeden wichtigen Schritt des Projekts in einem Info, was wesentlich dazu beigetragen hat, daß immer alle auf dem laufenden waren.

## 8. Der Ablauf des Projekts

Die Skizze informiert über das Schema. Ich konzentriere mich in der Darstellung auf die Phase 3 und 4, also die schulischen Arbeitsgruppen.

In einem mehrstündigen Plenum entschieden sich die Schülerinnen für konkrete Themen, die ihren Interessen entsprachen, und bildeten Arbeitsgruppen. Sie hatten eine zweifache Aufgabe: Material zu suchen und durcharbeiten, um es

a) in geeigneter Weise in der Klasse zu präsentieren und

b) einen Beitrag für eine Broschüre zu verfassen, die nach der Reise erscheinen sollte.

Dazu war ungefähr ein Monat Zeit.

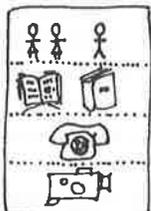
Die Themen, für die sich die Arbeitsgruppen (21 Schülerinnen) entschieden, waren:

- 1) Dokumentation: Ursprünglich gab es den Gedanken, daß diese Gruppe alle Phasen des Projekts schriftlich, fotografisch, filmisch usw. dokumentiert. Damit waren die beiden Mädchen aber überfordert. Immerhin drehten sie einen (ungeschnittenen) Videofilm über die Präsentation der Gruppenergebnisse und über die Reise.
- 2) Musik: Sie erstellte ein Dossier über die (klassische) italienische Musik, das sie mit vielen Hörbeispielen vorstellte. Und während der Busfahrt spielte und kommentierte sie verschiedene Liedermacher.
- 3) Triest und Laibach heute: Diese Gruppe beschäftigte sich in 2 Untergruppen mit den Lebensverhältnissen der Jugendlichen in den beiden Städten. Als Vorbereitung für ihr Referat machten sie Interviews z.B. im Jugoslawischen Konsulat und beim Rat Kärntner Slowenen.
- 4) Geografie und Kultur: Diese größere Gruppe war besonders produktiv: Sie machten viele Vorschläge für die genaue Reiseroute, erstellten einen schriftlichen Reiseführer, der gerade noch rechtzeitig fertig wurde; einige wollten unbedingt über slowenische Malerei arbeiten, scheiterten jedoch daran, daß sie kein Material auftreiben konnten. Schließlich beschäftigten sie sich mit Pasolini und arbeiteten (mit Hilfe eines Lehrers, der Hobbyfotograf ist), einen Diavortrag über diesen Künstler aus; es gelang ihnen auch, den Religionslehrer zu motivieren, einen Pasolinifilm zu organisieren. Bei der Präsentation spielten sie einen Sketch, in dem ein besonders ungeschickter Fernseh-Koch sich vergeblich bemühte, italienische und jugoslawische Gerichte zuzubereiten. Anschließend gab's aber ein reichhaltiges Büffet.
- 5) Geschichte: Auch diese Gruppe war in Untergruppen geteilt, eine beschäftigte sich mit der Zeit bis zum Ende der Monarchie, die andere mit der Situation danach, mit dem Schwerpunkt nach dem 2. Weltkrieg. Dabei wurde auch die Situation der Kärntner Slowenen diskutiert.
- 6) Demokratische Psychiatrie: Diese Gruppe, die die Erfahrungen Basaglias und seiner Schüler studierte, hatte einige Schwierigkeiten, mit den kompliziert geschriebenen Büchern zurechtzukommen.

Über diese Arbeitsgruppen hinaus gab es noch Themen für alle gemeinsam: Je ein einstündiger "Mini-Kurs" in Italienisch und Slowenisch, den zwei Kolleginnen der Schule freundlicherweise gestalteten; gemeinsam sahen wir auch den Film "Mirko und Franca" nach dem Roman von Hilde Spiel. Im Deutschunterricht beschäftigten wir uns außerdem (auch noch nach der Reise) mit der slowenischen Literatur (siehe unten).

Man sieht, das Programm war ziemlich dicht für eineinhalb Monate. Es kam uns aber der Umstand zugute, daß wir jede Woche am Freitag einen Block von mehreren Stunden hatten, der zuerst der Gruppenarbeit und schließlich, an drei "Aktionstagen", der Präsentation der Ergebnisse diente. Zu den Aktionstagen waren alle Lehrer der Klasse eingeladen.

PLAN DES ALPEN-ADRIA-Projekts

|                          |   |   |                    |
|--------------------------|---|---|--------------------|
| ① GESAMT-ZIEL FEST-LEGEN |    | Festlegung der Reise; des Projektcharakters; wer(L) macht mit ?   | bis Jänner 1987    |
| ② PLANUNG                |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Welche Möglichkeiten bietet des Thema ?</li> <li>* Arbeitsgruppen nach Interessen</li> <li>* Arbeits- und Zeitpläne der AG</li> <li>* Welche Hilfen sind nötig ?</li> <li>* Genaues Reiseprogramm</li> </ul> | 20.2.87            |
| ③ VORBEREITUNG           |    | <p>AG:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* beschaffen sich Material</li> <li>* arbeiten Material durch</li> <li>* bereiten es für Präsentation in der Klasse vor</li> </ul>  | bis Ende März 87   |
| ④ PRÄSENTATION           |    | AG berichten in der Klasse<br>letzte Reisevorbereitung  | Ende März          |
| ⑤ REISE                  |   | Reiseeindrücke werden festgehalten (Notizen, Bild, Ton)   | 6.-8.4.87          |
| ⑥ NACH-BEREITUNG         |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Zusammenfassung der Erlebnisse</li> <li>* Reisebericht</li> <li>* Nachbesprechung, was gut und schlecht war.</li> </ul>  | April, nach Ostern |
| ⑦ INFORMATION            |  | Informationsabend für Eltern, friends & die kleinen Schwestern<br>Bericht an officials  | April/<br>Mai ?    |

## 9. Die Reise:

Über ihren Verlauf gibt am besten ein Auszug aus dem Reisebericht einer Schülerin Auskunft:

"... Am Hauptplatz in Laibach empfängt uns schon unsere Stadtführerin, die uns zum Kongreßhaus "Ivan Cankar" mit seinen riesengroßen Sälen und endlos langen Gängen und zum Nationalmuseum führt. Wir sind überrascht. Wir hatten ein hypermodernes Kongreßhaus mit vielen kulturellen Veranstaltungen und solche phantastischen Bilder jugoslawischer Maler nicht erwartet. Nicht in Jugoslawien. Die ersten Vorurteile beginnen zu wackeln und das ist gut so. Denn das ist der eigentliche Sinn unserer Reise - die Nachbarländer besser kennen und verstehen zu lernen. Unser nächster Programmpunkt: Mittagessen mit Schülerinnen und Schülern einer Hotelfachschule. Nach der üblichen anfänglichen Schüchternheit konnten wir schnell Kontakte knüpfen. Vor allem, weil sie beschämend gut Deutsch sprachen (verglichen mit unserem Slowenischwortschatz von ca. 10 Wörtern).

Nach dem nicht sehr ausgiebigen Mittagessen begann die gnadenlose Hetze von einer Sehenswürdigkeit Laibachs zur anderen - auch Stadtrundfahrt genannt. (...) Den Vormittag unseres zweiten Tages widmeten wir ganz der Adelsberger Grotte. Wie soll man sie beschreiben? Naß, kalt, düster, geheimnisvoll, faszinierend? (...)

Nach einem ausgedehnten Mittagessen verließen wir das Preisparadies Jugoslawien und fuhren Richtung nächstes Reiseziel - Triest. Als das Meer das erste Mal sichtbar wurde, breitete sich Hochstimmung aus. Gleich nach der Ankunft erwartete uns eine Hafentrundfahrt. (...) Es folgte wieder eine Stadtrundfahrt (...) Nach einer verdienten Ruhestunde in unserem diesmal wirklich netten Hotel treffen wir uns wieder mit einer Gruppe Jugendlicher. Sie führten uns zielstrebig zu einem großen, aber teuren SB-Restaurant. Ohne sie wären wir an diesem Abend elendig verhungert, denn die Straßen von Triest wirken bei Nacht wie ausgestorben. (...)

Der nächste und letzte Tag hatte begonnen. Wir hatten den Vormittag frei zum Einkaufen, was viele von uns an den Rand des finanziellen Ruins trieb. Um einiges Gepäck schwerer, kehrten wir Triest den Rücken zu und fuhren nach Miramare ...

Nachmittag: Der Regen, die Müdigkeit, die baldige Heimkehr und die Aussicht auf den nächsten Schultag trübten unsere Stimmung. Und so brachten wir für Aquileja, unser vorletztes Reiseziel, kaum noch Interesse auf. Die Kirche mit ihren Mosaiken, der Friedhof und ein kleiner Teil der Ausgrabungsstätten, und schon fuhren wir weiter nach Venzona, unser letztes Reiseziel. (...) Bald quetschten wir uns wieder in unseren gemütlichen, warmen Bus - die Reise ging zuende."

## 10. Nachbereitung:

Sie war einer der Schwachpunkte unseres Projekts. Die Reise fand knapp vor Ostern statt, dann gab es Seminare, Schulball, Schularbeiten, ein ganzer Monat verstrich. Erst im Mai gab es eine richtige Nachbesprechung und einen Fragebogen, mit dem ich eine Bilanz ziehen wollte. Die erwähnte Broschüre konnte erst im Juni fertiggestellt werden. Das war dann natürlich nicht mehr sehr spontan und begeistert. Jetzt fehlten schon Schwung und Motivation, nicht weil die Aufgabenstellungen "an sich" zu wenig attraktiv gewesen wären - sondern weil nicht genug Zeit war, alles zügig zu erledigen. Die Nachteile einer starren Schulorganisation schlugen jetzt voll durch. Es ist allerdings zu bemerken, daß dieser Punkt auch zu wenig vorher geplant worden war. Auch war die Motivation sicher auch durch die Tatsache beeinträchtigt, daß die Adressaten dieser Broschüre äußern den Schülerinnen selbst nur die Lehrer der Klasse und die unterstützenden Institutionen waren. Im Deutschunterricht nahm ich in dieser Zeit aber Texte von Ivan Cankar durch, wenigstens eine kleine literarische Nachlese.

## 11. Das Projekt und der Deutschunterricht:

Der Deutschunterricht kann im Projektunterricht immer eine besonders wichtige Rolle spielen - in unserem Fall kam hinzu, daß ich auch Klassenvorstand und Projektleiter war. So lag auf der Hand, daß die Deutschstunden auch zur Koordination des Projekts genutzt wurden. Koordination bedeutet berichten, beratschlagen, Entscheidungen fällen - also alles sprachliche Gruppenaktivitäten, die zu üben, Aufgabe (auch) des Deutschunterrichts ist.

Unabhängig vom Thema hatten alle Arbeitsgruppen sprachliche "Tätigkeiten" zu verrichten, die es im Deutschunterricht auch der Oberstufe zu lernen gilt:

- aus Büchern zu exzerpieren, Informationen aus Texten zu holen - eine Aufgabe, deren Schwierigkeit ich unterschätzt habe: Fremdwörter, ein wissenschaftlicher Jargon und die Kompliziertheit der Materie wurden oft zu ernstesten Hürden.
- Interviews machen, sie dann als Basis für Referate verwenden - das war für die meisten Neuland.
- Gewohnter waren schon die Aufgaben, die Ergebnisse der Untersuchungen zu präsentieren - schriftlich oder in Referatform.
- Im Ausarbeiten und Aufführen von Sketches hingegen hatte die Klasse schon einige Routine und es machte allen sichtlich Vergnügen, diese Darbietungsform wählen zu dürfen.

Wenn auch in den Arbeitsgruppen (abgesehen von Pasolini) keine literarischen Themen behandelt wurden, so versuchte ich - neben dem Projekt - im regulären Unterricht, die Literatur der Nachbarn besonders zu berücksichtigen. Das größte Hindernis waren dabei meine eigenen, nur

sehr bescheidenen Kenntnisse, ein anderer Hemmschuh der Mangel an geeignetem Material.

Da wir im Frühjahr gerade die Romantik behandelten, brachte ich auch Beispiele von italienischen und slowenischen Autoren dieser Epoche - ohne auf besonderes Interesse zu stoßen. Wenig erfolgreich waren auch meine Versuche, die gerade um diese Zeit erschienene Lesezirkel-Nummer "Literarische Städtereise" als Unterrichtsmaterial zu verwenden: Die abgedruckten Essays waren den Schülerinnen zu schwierig, die literarischen Texte faszinierten sie nicht. Auf mehr Interesse stieß die Prosa von Ivan Cankar. Wir behandelten den "Knecht Jernej" sowie einige Kurzgeschichten. Mehr als ein kurzer Blick zum Nachbarn war das auch nicht.

Schließlich ist noch auf die Erarbeitung der Broschüre als sozusagen aktive literarische bzw. journalistische Betätigung zu verweisen. Die Schülerinnen mußten ja nicht bloß Texte abliefern, sondern sich auch um Lay-out, Korrekturlesen, Grafiken usw. kümmern - allerdings gegen Ende immer mehr mit meiner Hilfe.

## 12. Die Einschätzung des Projekts

Neben eigenen Überlegungen liegt ihr die Auswertung des Fragebogens zugrunde. Er wurde in zwei Sitzungen (einmal ohne meine Teilnahme) in der Klasse diskutiert, 11 (von 21) Schülerinnen gaben noch zusätzlich einen schriftlichen ausgefüllten Bogen ab.

Kritisiert wurden: Mängel bei der Arbeit der Arbeitsgruppen: zunächst einmal, daß zu viel in die wenigen Aktionstage hineingepackt wurde, sodaß man sich nicht mehr konzentrieren konnte; daß es Schwierigkeiten mit der Materialbeschaffung gab, sodaß einzelne Gruppen umsatteln mußten; daß das Niveau der Darbietung mancher Gruppen zu niedrig war. Das deckt sich mit meinen Beobachtungen: Wie immer haben die einzelnen Gruppen unterschiedliches Niveau, ein unterschiedliches Arbeitstempo usw. Hier ist ein Ausgleich fast unmöglich. Störender sind schon Verschiebungen, wenn der Zeitplan von manchen Gruppen nicht eingehalten werden kann. Ein weiteres Problem: durch den Mangel an mehr "Betreuungslehrern" konnte den Arbeitsgruppen nicht immer genug geholfen werden, z. B. die Videogruppe blieb praktisch auf sich allein gestellt. Die Überfülle des Gebotenen auf den "Aktionstagen" führte dazu, daß wichtige Diskussionen nicht gründlich genug ausgetragen werden konnte, v.a. die Debatte über die "Slowenenfrage". Insgesamt wurde aber von den meisten diese Arbeit als interessant und befriedigend eingeschätzt.

Die projektartige Arbeitsweise wurde sehr begrüßt, weil man selbständiger arbeiten kann. Die Schülerinnen hatten das Gefühl, genug Raum für Eigenaktivitäten zu haben, aber jederzeit Hilfe in Anspruch nehmen zu können, ohne gegängelt zu werden. Als Problem wurde die eigenständige Zeiteinteilung angegeben, mit der es nicht immer so klappte. Die Teamarbeit wurde als ungewohnt, aber wichtig empfunden. Die Schülerinnen

betonten, daß anders als projektartig dieses Thema gar nicht hätte behandelt werden können.

Mit der Reise selbst waren alle zufrieden, sie kritisierten allerdings die Stadtführungen, die als langweilige Pflichterfüllung gegesehen wurden. Die Mädchen hätten die Städte lieber auf eigene Faust entdeckt.

Interessant sind auch die Antworten zur Frage, ob sich ihre Einstellung zu den beiden Völkern irgendwie verändert habe. Ein paar Zitate:

"Ich denke anders über Slowenien. Es ist moderner, als man denkt."

"Früher hörte man nichts über jugoslawische Maler, die Besichtigung der Nationalgalerie war für mich daher sehr wertvoll und äußerst beeindruckend."

"Jugoslawien ist viel moderner, als ich mir gedacht habe: Cankar Dom. Die Discotheken waren in Jugoslawien besser als in Italien."

"Vorher hatte der Ausdruck 'Mitteleuropa' für mich nur geographische Bedeutung. Jetzt fallen mir Zeitungsartikel zu Mitteleuropa auf, die ich vorher nicht bemerkt habe."

"Meine Gefühle zu den Slowenen sind jetzt wesentlich positiver. Sie sind nämlich ganz anders, als ich sie mir vorstellte."

Meiner Einschätzung nach ist uns das Projekt im wesentlichen gelungen. Es gelang, alle von der Sache zu begeistern, und in den meisten Bereichen haben wir auch ganz gute Arbeit geleistet. Mir scheinen folgende Faktoren ausschlaggebend für den Erfolg gewesen zu sein:

- Die Tatsache, daß ich mich mit dem Thema schon länger privat beschäftige und über gewisse Vorkenntnisse und Kontakte verfüge - wenn ich auch erst während des Projekts merkte, wieviel ich nicht weiß.
- Die frühe Planung (ca. ein Jahr vorher begonnen) und die ziemlich detaillierte Festlegung aller einzelnen Schritte - aufgrund negativer Erfahrungen bei andern Projekten. Diese intensive Planung war kein Widerspruch zu einer großen Freiheit aller Beteiligten, sie schuf vielmehr die Rahmenbedingungen.
- Die Schülerinnen waren sehr interessiert und begeisterungsfähig. Viele hielten auch in "schlechteren" Phasen durch und haben so den Erfolg gesichert.
- Viele Kolleg(inn)en haben uns in verschiedenster Weise geholfen, und eine Welle der Sympathie hat uns getragen. Das war sehr wichtig für unser Arbeitsklima.
- Das "Projektinfo" als Informationsorgan hat mitgeholfen, alle auf dem laufenden zu halten.

Als größten Mangel des Projekts sehe ich den Umstand, daß wir zu viel auf einmal wollten. So blieb manches zu oberflächlich. Gerade die sprachliche Betreuung und Förderung der Arbeitsgruppen kam zu kurz.

### 13. Perspektiven:

Diesen Punkt möchte ich nur kurz andeuten - eine gründliche Diskussion unter Einbeziehung auch anderer Erfahrungen wäre aber sehr wichtig:

- \* Das interkulturelle Lernen mit Blickrichtung auf die Nachbarvölker könnte ein wichtiger Beitrag zur Friedenserziehung sein. Das gilt nicht nur für den Alpen-Adria-Raum, sondern genauso in bezug auf Ungarn, die Tschechoslowakei oder z. B. die Schweiz. Hier müßte zunächst das Bewußtsein von der Notwendigkeit solcher Kontakte geschaffen werden.
- \* Auf gesetzlicher Ebene müßten Änderungen stattfinden: Solche Reisen und andere Schulkontakte müßten nicht bloß legalisiert, sondern extra gefördert und empfohlen werden.
- \* Der Sprachunterricht gerade in den jeweiligen Nachbarsprachen (in Kärnten eben Italienisch und Slowenisch) ist wesentlich zu verstärken.
- \* Es müßte eine Koordinationsstelle geben, die schulische Kontakte vermittelt, Erfahrungen dokumentiert und weitergibt.
- \* Es müßten Materialien und didaktische Vorschläge für die verschiedensten Fächer zum Thema "Regionalkunde" entwickelt werden.
- \* In der Lehreraus- und Fortbildung müßten die Kultur und die Erfahrungen unserer Nachbarn in entsprechender Weise berücksichtigt werden.

### Literatur

#### Projektunterricht:

Frey: Die Projektmethode, Weinheim (Beltz) 1982.  
Projektorientierter Unterricht. Beltz 1976 (b:e tabu)

#### Historische und kulturelle Informationen:

Bakos, Eva: Friaul. Triest. Venetien. Land hinter dem Strand. Köln (DuMont) 1985.  
Basaglia, Franco (Hrsg.): Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz. Frankfurt (edition suhrkamp) 1973.  
Gatterer, Klaus: Erbfeindschaft. Italien-Österreich. Wien (Europa) 1972.  
Kammerer, Peter/Krippendorf, Ekkehard: Reisebuch Italien 2. Über das Lesen von Landschaften und Städten. Berlin (Rotbuch) 1981.  
Ljubljana. Bilder aus der Geschichte der Stadt. Laibach 1965.  
Obiols, Franco/Basaglia, Franco als Interviewpartner. Antipsychiatrie. Das neue Verständnis psychiatrischer Krankheit. Reinbek (rororo) 1978.  
Schweitzer, Otto: Pasolini. Reinbek (rororo-bildmonographien 354) 1986.  
Siciliano, Enzo: Pasolini. Leben und Werk. Frankfurt (Fischer TB 5643) 1985.

Literarische Werke:

Cankar, Ivan: Der Knecht Jernej. Eine Auswahl. Wien (Büchergilde Gutenberg) 1970.  
Spiel, Hilde: Mirko und Franca. München (dtv 10064) 1983.  
Vospernik u.a.: Das slowenische Wort in Kärnten. Wien (ÖBV) 1985.

Medien:

TV-Radiokolleg: Die Kärntner Slowenen

Schulfunksendung/Hörfunk: Die Beziehungen Österreich-Italien. Folgen:

- \* Jenseits der Brücke von Pontebba
- \* NATO-Schwerpunkt Friaul

Zeitschrift:

DIE BRÜCKE: Kärntner Kulturzeitschrift. Hrsg. v. Land Kärnten - Kulturreferat. Erscheint viermal jährlich. Klagenfurt.

# Kommentierte Bibliographie

---

Werner Wintersteiner

## Kommentierte Bibliografie "Politische Bildung im Deutschunterricht"

"Es mag einer Sätze hören, die an sich wahr sind, er erfährt ihre Wahrheit nur, indem er dabei denkt und weiter denkt"

Horkheimer/Adorno

Das Problem dieser Bibliographie ist das der Abgrenzung. Da Deutschunterricht in allen Facetten "politisch" ist, und da im Deutschunterricht jedes Thema einbezogen werden kann, ist es schwer, klare Grenzen zu ziehen. Schließlich habe ich mich entschlossen, zwei einander überschneidende Ordnungskriterien einzuführen: zum einen Literatur gegliedert nach Bereichen des Deutschunterrichts, wie sie in den Lehrplänen zu finden sind, also SPRACHUNTERRICHT, LITERATURUNTERRICHT, MASSENMEDIEN; zum anderen eine Gliederung nach Themen (tw. den "Unterrichtsprinzipien" entsprechend), wobei ich bemüht war, sowohl "klassische Fragen" abzudecken als auch eigene Akzente zu setzen und meiner Meinung nach vernachlässigte Themen zu propagieren. - Bei der Auswahl der besprochenen Literatur mußte ich notgedrungen sehr sparsam sein. Ich habe versucht, v.a. Werke zu nennen, die leicht zugänglich sind, einführenden Charakter haben und auch für Schüler geeignet sind. Sicher spielen bei dieser Auswahl persönlicher Geschmack und beschränkte Literaturkenntnis eine Rolle. Ich hoffe aber doch, einige Impulse vermitteln zu können.

### I.1 Allgemeine Bibliografien

Peter Malina - Gustav Spann, Bibliografie zur österreichischen Zeitgeschichte 1918-1985. Eine Auswahl. Wien 1985<sup>2</sup>, (Politische Bildung, Heft 47-50)

Erklärte Absicht dieser doch sehr umfassenden Auswahl ist es, "auf neuralgische Punkte der

österreichischen Zeitgeschichte und auf Lücken und Desiderate aufmerksam zu machen." Um dem Lehrer die Auswahl zu erleichtern, sind die Werke besonders gekennzeichnet, die einen Einstieg in die jeweilige Thematik ermöglichen. Sicher v. a. für Geschichtslehrer verfaßt, wird sie doch auch in vielen Fällen für einen Deutschlehrer unentbehrlich sein, der das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ernst nimmt.

**Heinrich Schneider. Bibliographie zur Politik. Eine Auswahl. Wien 1982 (Politische Bildung, Heft 36-38)**

Diese Auswahl versteht sich als Ergänzung zu dem Band von Malina-Spann. Sie ist sehr übersichtlich aufgebaut, eine Reihe von Kennbuchstaben informiert den Leser sofort, ob es sich bei den jeweiligen Werk um eine Einführung, ein Standardwerk usw. handelt. Für Deutschlehrer sei besonders auf die Abschnitte 2.13. bzw. 5.10 und 2.10 hingewiesen: "Sprache und Literatur, insbesondere politische Aspekte", bzw. "Massenmedien" und "Kommunikationswissenschaft"

**Norbert Schausberger, Bibliographie zur politischen Bildung und ihrer Didaktik. Wien 1982 (Politische Bildung, Heft 39-40)**

Diese Bibliografie ist eher pädagogisch orientiert und nach denselben Gesichtspunkten geordnet.

## **I.2 Zeitschriften**

Nicht aufgenommen sind die bekannten pädagogischen und fachdidaktischen Zeitschriften, in denen natürlich sehr viele Beiträge die politische Dimension des (Deutsch-)Unterrichts thematisieren.

**AMNESTY INTERNATIONAL - Lernerinfo.** Erscheint unregelmäßig (themenzentrierte Broschürenreihe), Linz.

**AUFRISSE.** Zeitschrift für politische Bildung. Herausgegeben vom Verein für Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung. Wien; (Verlag für Gesellschaftskritik) erscheinen vierteljährlich.

**BEITRÄGE ZUR LEHRERFORTBILDUNG.** Schriftenreihe zur Fortbildung der Lehrer verschiedener Schultypen.

**DIALOG.** Beiträge zur Friedensforschung. Herausgegeben vom Österreichischen Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung. Stadtschlaining, erscheint unregelmäßig.

**ENTWICKLUNGSPOLITISCHE NACHRICHTEN (EPN).** Informationen über uns und die Dritte Welt. Wien, Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik. Erscheint monatlich.

**ERZIEHUNG HEUTE.** Hrsg. von der Tiroler Bildungspolitischen Arbeitsgemeinschaft. Innsbruck, erscheint 6 mal jährlich als Einzel- oder Doppelseite.

**ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.** Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Wien (ÖBV), erscheint monatlich.

**INFORMATIONEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG.** Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, München (Pauzis-Verlag), erscheint fünfmal jährlich (kostenlos)

MATERIALIEN UND TEXTE ZUR POLITISCHEN BILDUNG (Beiträge zur Lehrerfortbildung), ÖBV, Wien, seit 1986; die Reihe publiziert Unterlagen für den Hochschullehrgang Politische Bildung.

ÖSTERREICHISCHE ZEITSCHRIFT FÜR POLITIKWISSENSCHAFT. Herausgegeben im Auftrag der österreichischen Gesellschaft für Politikwissenschaft, Wien (Europa-Verlag), erscheint vierteljährlich.

POLITISCHE BILDUNG. Schriftenreihe des BMUKS. Wien, Verlag für Geschichte und Politik. Erscheint fallweise.

POLITISCHE BILDUNG. ZEITSCHRIFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG. Herausgegeben vom Österreichischen Institut für Politische Bildung, Mattersburg; erscheint vierteljährlich.

SCHULHEFT. Herausgegeben vom Verein Schulheft, Wien (Jugend & Volk), Pädagogische Taschenbuchreihe für Lehrer, Eltern und Schüler, erscheint vierteljährlich.

UNTERRICHTSBEISPIELE ZUR POLITISCHEN BILDUNG. Erstellt v. d. Zentralen Arbeitsgruppe "Politische Bildung" beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Wien 1978 ff. Lieferungen für Hauptschule, AHS, BHS, Allg. Sonderschule.

WOCHENSCHAU für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde. Schwalbach bei Frankfurt (Wochenschau-Verlag), sechs Hefte jährlich, getrennte Ausgaben für Sekundarstufe I und II, spezielle Lehrerausgabe mit didaktischen und methodischen Hinweisen.

### **I.3 Einführungen und Standardwerke zur politischen Bildung**

Johannes Beck, Lernen in der Klassenschule. Reinbek 1974.

Dieser "Klassiker" einer kritischen Pädagogik setzt sich mit direkten und indirekten Unterdrückungsmechanismen in der Schule auseinander, wie sich oft bis heute wirksam sind. Ein Buch, das leider in vielem noch nicht überholt ist.

Peter Heintel. Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien (Jugend & Volk) 1977.

Dieses knappe Buch ist ein Standardwerk für politische Bildung. Klar und systematisch werden Möglichkeiten und Voraussetzungen politischer Bildung in der Schule dargestellt, Widersprüche zwischen Bildungszielen und Schulstruktur, Unterrichtsorganisation und Lehrformen aufgezeigt, Konzepte und Standpunkte geprüft. Besonders wichtig scheint mir Heintels ausführliche Beschäftigung mit indirekter politischer Bildung, die oft nicht als solche wahrgenommen wird. Der Grundtenor seiner Ausführungen: Immer wenn politische Bildung bloß wissensmäßig vermittelt wird, geschieht direkt oder indirekt Anpassung an das bestehende System.

J. Beck/R. Boehncke (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrer. Rowohlt Reinbek.

Eine jährliche Zusammenstellung von Aufsätzen zu aktuellen pädagogischen, didaktischen und schulpolitischen Fragen.

Larcher A./Larcher D. (Hrsg.), Der Mythos von Schonraum Schule, Wien (Jugend & Volk) 1975.

Lorenz/Mohlzahn/Teegen, Verhaltensänderung in der Schule: systematisches anleitungsprogramm für lehrer. Reinbek (rororo) 1976.

Mattmüller-Frick, Schule = Politik, Basel (Z-Verlag), 1975.

Der Band enthält 6 Referate des bekannten Schweizer Pädagogen, die immer wieder um die Frage kreisen, wie Schule ihren demokratischen Auftrag füllen könnte und warum sie ihn nicht erfüllt.

Dietmar Pickl, Schule - Ort und Gegenstand von politischer Bildung. Wien (VWGÖ) 1980 (Klagenfurter Beiträge zur Philosophie)

Diese Diplomarbeit ist deswegen von besonderem Interesse, weil der Autor hier nicht nur theoretische Entwürfe und Modelle einschätzt und vergleicht, sondern auch seine Erfahrungen als Lehrer kritisch verarbeitet. Diese Fallbeispiele betreffen die Tabus Politik und Sexualität in der Schule.

Lutz Schwäbisch/Martin Siems, anleitung zum sozialen lernen für paare, gruppen und erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek 1974 (rororo-Sachbuch 6846)

#### **I.4 Materialien zur politischen Bildung**

Die folgenden drei Bücher sind für den Fernstudienlehrgang Politische Bildung verfaßt worden. Sie sind der Beginn einer Buchreihe, die durch Kooperation verschiedener Fachdisziplinen zu einem integrierenden Verständnis der politischen Bildung beitragen will. Das Grundkonzept der Autoren besteht darin, bei den sozialen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen. Zum ersten Mal wird hier der aktuelle Stand der Forschung und Didaktik auf die konkrete Situation in Österreich bezogen.

Diem-Wille/Wimmer: Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Wien 1987 (Materialien und Texte zur politischen Bildung, Band 3)

Ecker/Zahradnik, Familie und Schule, Sozialgeschichtliche (Materialien und Texte zur politischen Bildung, Band 1) Wien 1986.

Greiter/Hussl/Pelinka/Pruner: Politische Alltagsverständnis. Entwicklung des Demokratie- und Politikbegriffs (Materialien und Texte zur politischen Bildung, Band 2) Wien 1986.

\*

Peter Posch u.a. CURRICULUM POLITISCHE BILDUNG. Klagenfurt 1984.

Eine Broschürenreihe, die aus einem Einführungsheft und einem Materialset in 32 Bänden besteht, die zu fast jedem häufig diskutierten Thema Informationen bietet. Diese Materialbände bestehen aus einer Einführung, einem didaktischen Teil, Texten, Fotos usw.

schulheft 1/78. Politische Bildung. Wien (J&V)

Diese Schwerpunktnummer setzt sich mit Politischer Bildung auf drei Ebenen auseinander: Im Kapitel "Thema" werden grundsätzliche Fragen sowie der (damals erst als Entwurf vorliegende) Erlaß diskutiert; in "Politik" geht es um aktuelle schulpolitische Konflikte. Der Hauptteil ist der Schulpraxis und Unterrichtsbeispielen für einzelne Fächer gewidmet.

## II. DEUTSCHUNTERRICHT UND POLITISCHE BILDUNG

### II.1 Allgemeines

Es gibt nur wenige neuere Werke, die Deutschunterricht systematisch unter diesem Gesichtspunkt analysieren. Freilich hat die Reformdiskussion zu Beginn der 70er Jahre das Ziel eines kritisch-emanzipatorischen, d. h. also politischen Deutschunterrichts verfochten. Die meisten der folgenden Werke stammen aus dieser Zeit.

Rudolf Baltinger: Sprachbuch und politische Bildung. Eine Schulbuchanalyse. Wien (Dissertation) 1979.

Diese - meines Wissens einzige - politische Sprachbuchanalyse beschäftigt sich mit Killingers bekanntem Arbeitsbuch Deutsch, Band 1-4. Die Untersuchung, die sich auf die 70er Jahre bezieht, kommt zu einem differenzierten Ergebnis: "Politische Inhalte kommen selten vor und entstammen vor allem undemokratischen Strukturen. Politik ist eine Nebensächlichkeit. In der Kommunikation ist kein Geschlecht dem anderen überlegen. Sie ist aber stark und eventuellen Status- und Positionsunterschieden bestimmt. Vorurteile in Form von Stereotypen kommen kaum vor, ebenso werden Randgruppen selten dargestellt und negativ bewertet. Kooperation ist ein weit wichtigerer sozialer Basis-Prozeß als Wettbewerb."

Behr/Grönwoldt u.a. Folgekurs für Deutschlehrer. Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation. Weinheim 1975.

Dieser als Loseblatt-Sammlung gelieferte Kurs ist der Versuch, den Deutschunterricht konsequent als Projektunterricht zu strukturieren. Er enthält theoretische Reflexionen, Materialien und Beispiele mit didaktischen Anleitungen, Berichte über Unterrichtsversuche. Konzipiert als Studienbehelf ebenso wie als Unterlage für den Deutschlehrer.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sprache und Politik. Bonn 1971.

Dieser Band enthält Vorträge und Materialien einer Arbeitstagung. Bekannte Germanisten und Didaktiker unterschiedlicher Couleur (Bremer Kollektiv, H. Glaser, Christa Bürger, R. Ulshöfer u.a.) äußern sich zu verschiedenen Aspekten der politischen Bildung im Deutschunterricht, von Grundsatzfragen bis zur Sprach- und Literaturdidaktik. Obwohl die Positionen eher am Beginn

der Reformdebatte erarbeitet wurden, sind sie weiter aktuell, oder besser: Weil damals die Debatte ihren Ausgang nahm, werden viele Fragen grundsätzlicher gestellt als später, wenn auch manches heute differenzierter gesehen wird oder neue Gesichtspunkte hinzugetreten sind.

Diskussion Deutsch, Sonderband zur politischen Dimension des Deutschunterrichts. Frankfurt (Diesterweg) 1973

Eine Sammlung von Aufsätzen, die um zwei Schwerpunkte gruppiert sind: "Von der falschen Alternative: Geschichtlichkeit contra Aktualität." Hier wird ein Deutschunterricht zurückgewiesen, der "aus Aktualitätsgründen" nur zeitgenössische Literatur vermitteln möchte. Der 2. Aspekt: "Von der falschen Alternative: Poetizität contra Sachlichkeit."

Marina Fischer-Kowalski, Schule und Bewußtsein - die Lesebücher der 10-14jährigen. In: Fischer-Kowalski/Bucek, Lebensverhältnisse in Österreich, Frankfurt (Campus) 1980, p. 83-88.

Eine ideologiekritische Untersuchung der Lesebücher der Unterstufe AHS/Hauptschule, allerdings aus dem Jahre 1977. Untersucht wird die soziale Stellung der Handlungsträger der Geschichten. Das Ergebnis zeigt, wie weit sich die Bücher von der Realität entfernt haben und wie sich neben der klassen- auch die geschlechtsspezifische Benachteiligung in den Schulbüchern verdoppelt.

Heinz Ide u.a (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht, Metzler, Stuttgart 1972. Diese 12-bändige Sammlung ist immer noch die umfassendste und materialreichste Darstellung eines emanzipatorischen Deutschunterrichts. Die zahlreichen hier behandelten Aspekte sind eine Fundgrube für jeden Lehrer. Die Unterrichtsvorschläge verstehen sich nicht als Modelle, die nachzuvollziehen wären, sondern als Projekte, als Impulse.

Peter Stein (Hrsg.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart (Metzler) 1980. Das vielleicht wichtigste, sicher das spannendste Buch, das eine kritische und solidarische Wertung der politischen Literatur- und Deutschdidaktik der 70er Jahre vornimmt.

## II.2 Sprache und Politik

Braunroth/Siegel. Sprache - Arbeit - Gesellschaft. Texte zur linguistischen Pragmatik. Diesterweg, Frankfurt 1975.

Es handelt sich um einen kommentierten Reader, der Schüler mit grundlegenden Positionen zur gesellschaftlichen Funktion der Sprache vertraut machen soll. Das Thema ist gegliedert in folgende Aspekte: Natürliche und gesellschaftliche Voraussetzungen des sprachlichen Handelns, gesellschaftliche Erfahrungen in der Sprache, sprachliches Handeln in der Gesellschaft (Familie, Schule, Gericht), Sprache und Arbeitswelt.

L.-J. Calvet. Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus. Berlin (Das Arsenal. Verlag für Kultur und Politik) 1978.

Rudolf Wenzel, Sprache und Sexualität. Frankfurt (Diesterweg) 1975.

(Kommunikation/Sprache. Materialien für den Kurs- und Projektunterricht)

Dieses Arbeitsheft besteht aus einleitenden Thesen und diaktischen Hinweisen. Der Materialteil umfaßt Texte, die nach verschiedenen Gesichtspunkten gegliedert sind: Diskussion über Sexualkunde in der Schule (BRD), Text aus Aufklärungsbüchern, Zeitungsartikel, Lyrik und Prosatexte in diachroner Anordnung seit dem Mittelalter sowie wissenschaftliche Texte (v.a. Freud, Reich).

Wiener Linguistische Gazette, 38-39/1986-87. Wien (Institut für Sprachwissenschaft)

"Jetzt erst recht?" Sozio- und textlinguistische Untersuchungen zur Medienberichterstattung im Bundespräsidentenwahlkampf 1986.

Diese Doppelnummer der WLK, die auch sonst oft den Zusammenhang von Sprache und Politik thematisiert, ist eine der wenigen linguistischen Arbeiten zur politischen Situation in Österreich. Sie untersucht das Auftreten der Kandidaten im Fernsehen, aber auch die diesbezügliche Berichterstattung. Einige grundsätzlichere Arbeiten behandeln die "Politiker-Sprache" und "Vorurteilsanalysen massenmedialer Berichterstattung".

Ruth Wodak u.a. Sprache und Macht - Sprache in der Politik. Wien 1985. Lehrbrief zum Hochschullehrgang Politische Bildung.

Dieses ausgezeichnete Skriptum ist meiner Meinung nach die beste Möglichkeit, sich einen Überblick über die Hauptbereiche des Themas zu verschaffen. Die umfangreiche Literatur wird hier leicht verständlich verarbeitet und präsentiert, der Bezug zur Situation in Österreich ist explizit gegeben. Die einzelnen Kapitel: Primärsozialisation - Kommunikation in der Familie; Sekundärsozialisation - Kommunikation in der Schule; Kommunikation in der Hochschule; Sprachbarrieren in Institutionen (Gesundheitswesen, Gericht); Minderheiten (v.a. Kärntner Slowenen, burgenländische Kroaten, Südtiroler und Ladiner), Sprache und Ideologie; Sprache und Kultur; Auswahl der Grundbegriffe der Sprachwissenschaft.

Hans Dieter Zimmermann. Die politische Rede. Der Sprachgebrauch Bonner Politiker. Stuttgart (Kohlhammer) 1969.

Dieses "klassische" Buch über politische Rede bezieht sich zwar auf die BRD der 60er Jahre, ist aber auch heute noch für den Deutschlehrer von großem Interesse. Er untersucht die rhetorischen Muster wie Aufwertung, Abwertung, Beschwichtigung. In einleitenden und abschließenden Kapiteln arbeitet er Analyse Kriterien und Untersuchungsschwerpunkte heraus. Ein Lehrbuch für die Untersuchung politischer Reden.

## II.3 Literaturunterricht

### L i t e r a t u r g e s c h i c h t e n

Seit den 70er Jahren gibt es mehrere Projekte, Literaturgeschichte als Sozialgeschichte zu schreiben, wobei sowohl die spezifisch literarische Leistung wie die historische Dimension von Werken deutlich gemacht wird. Hier seien erwähnt:

Ian Berg u.a. Sozialgeschichte der deutschen Literatur von 1918 bis zur

Gegenwart. Frankfurt (Fischer TB) 1981.

Diese Literaturgeschichte arbeitet bisher unbeachtete Bereiche, wie Unterhaltungsliteratur, Arbeiterliteratur, Exilliteratur usw. auf, zeichnet aber auch ein sozialgeschichtliches Bild der Literatur der beiden deutschen Staaten nach 1945.

Horst Albert Glaser (Hrsg.). Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte. Reinbek (rororo) 1980 ff.)

Diese Literaturgeschichte besteht aus 10 Bänden und gehen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Sie bestehen jeweils aus einem sozialgeschichtlichen Abriss der Epoche, einem Forschungsbericht "Epoche in der Literaturgeschichtsschreibung" und Einzelartikeln.

### T e x t s a m m l u n g e n

Im Zuge der Reformbewegung, die auch die Germanistik erfaßte, sind in der BRD eine Reihe von Editionen und Anthologien entstanden, die die bisher vernachlässigte Arbeiter- und Volksliteratur aufbereiteten. Als Beispiele seien erwähnt:

H.M. Enzensberger (Hg.): Klassenbuch 1-3. Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1756-1971, Neuwied (Luchterband) 1972.

Ulrike Haß u.a. (Hg.): Ein anderes Deutschland. Texte und Bilder des Widerstands von den Bauernkriegen bis heute. Berlin 1978 (Oberbaum).

Für Österreich gibt es nichts Vergleichbares. Erwähnenswert ist aber ein neues Buch zweier Sozialwissenschaftler:

Hofbauer/Komlosy: Das andere Österreich. Vom Aufbegehren der kleinen Leute. Geschichten aus vier Jahrhunderten. Wien 1987 (edition spuren, promedia).

Anhand von Fallbeispielen beschreiben die Autoren den Widerstand der entrechteten Menschen gegen Unterdrückung und Obrigkeit, von den Bauernaufständen bis zum Kampf um die Bodenreform im Jahre 1947. Das Buch könnte - v.a. in Verbindung mit passenden Originaltexten - eine wichtige Ergänzung der bisherigen (Literatur-)Geschichtsdarstellung sein.

### S o n s t i g e s

Blaukopf u.a.: Kultur von unten. Innovationen und Barrieren in Österreich. Wien (Löcker) 1983.

Anhand von Fallstudien neuartiger Kulturinitiativen seit den 70er Jahren wird die Bedeutung kultureller Selbstverwaltung und Demokratie auf lokaler Ebene untersucht, abseits der "etablierten Kultureinrichtungen".

Hans und Gerlinde Haid (Hrsg.): Das politische Lied. Am Beispiel Elsaß, Italien, Österreich. Wien (IwK) 1980.

In dieser Broschüre kommen u.a. engagierte Liedermacher aus drei Ländern zu Wort und ihre

wichtigsten Werke werden vorgestellt. Aus Österreich sind u.a. Reinhard Sellner, Erich Demmer, Sigi Maron, die Schmetterlinge vertreten.

**Pöllinger Briefe.** Mitteilungen der Arge Region Kultur. Reinprechtspölla, 4 Nummern jährlich.

In dieser vom bekannten Volkskulturforscher Dr. Hans Haid herausgegebenen Zeitschrift werden Initiativen moderner kritischer Volkskultur aus Österreich und dem Ausland vorgestellt.

## II.4 Massenmedien

### T h e o r i e

Die folgenden drei theoretischen Versuche sind der kritischen Theorie verpflichtet:

H. M. Enzensberger. Bewußtseins-Industrie. In: ders., Einzelheiten. Frankfurt (Suhrkamp) 1962.

H. M. Enzensberger. Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20, Frankfurt 1970.

Horkheimer/Adorno. Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. n: dies., Dialektik der Aufklärung. Frankfurt (Fischer) 1969.

\*

Werner Faulstich (Hrsg.). Kritische Stichwörter - Medienwissenschaft. München (Fink) 1979.

Den Stichwörtern ist ein Essay des Herausgebers über das Verhältnis von Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft vorangestellt. Er plädiert für die Ablösung der Literaturwissenschaft durch eine sie integrierende Medienwissenschaft, versucht aber auch, die Hindernisse, die der Verwirklichung dieser Idee entgegenstehen, zu analysieren.

### M a t e r i a l i e n   f ü r   d e n   U n t e r r i c h t :

Arbeitsmaterialien Deutsch. Texte zu Theorie und Kritik des Fernsehens. Stuttgart (Klett 1972).

Dieser für den Gebrauch in höheren Schulen konzipierte Reader ist interessant in den grundsätzlichen Kapiteln (Einführung und gesellschaftliche Funktion und Wirkung des Fernsehens), die konkreteren Abschnitte beziehen sich aber ausschließlich auf die Situation in der BRD.

Autorenkollektiv. Wir machen unsere Comics selber. Berlin (Basis-Verlag) 1974.

Obwohl für Grundschulen konzipiert, ist dieses Büchlein für Lehrer aller Schultypen inter-

essant. Sein fruchtbarer Ansatz besteht darin, nicht von Theorieentwürfen auszugehen, sondern vom Medienkonsum und selbständiger Medienpraxis der Jugendlichen. Erst aufbauend auf diesen Erfahrungen können theoretische Erklärungen Anklang finden.

schulheft 22/1981. Thema: Medien. Wien (Jugend & Volk)

Ein Themenheft, das sich v. a. mit dem Fernsehen und Medien für und von Jugendlichen auseinandersetzt. Ein weiterer Schwerpunkt ist eine kritische Bestandsaufnahme der Medienerziehung an Österreichs Schulen. Besonders anregend finde ich den Artikel von H. H. Fabris "Wie wär's mit einem anderen Mediengebrauch?", in dem er Möglichkeiten erwägt, aus der Medienkonsumentenrolle auszubrechen.

SHB-Zentrum Wien. Overhead-Transparentserie. Tageszeitungen - Das wahre Bild der Wirklichkeit (?). Nr. 50072. Gestaltet von Premysl Janyr und Nadine Hauer.

Diese Mappe, bestehend aus Folien und einem Beiheft, gibt es kostenlos für Schulen. Ihr Wert liegt darin, daß mit entdeckenden Lernverfahren das Vorurteil einer objektiven Berichterstattung erschüttert wird. Mit verschiedenen Übungen und Spielen können die Schüler selber erkennen, welche Hindernisse bestehen, die Wirklichkeit wiederzugeben. Die Gefahr besteht nur darin, daß die - sehr wohl erwähnten - wirtschaftlichen und ideologischen Widerstände gegenüber der Verbreitung der Wahrheit unterschätzt werden.

## II.5 Emanzipation der Frau

### Allgemein:

Medienkoffer. Frau und Mann: Partnerschaft. Herausgegeben vom BMUKS, BMWF, Staatssekretariat für Frauenfragen. Wien 1987.

Dieser Medienkoffer bietet überaus vielseitige Informationen und Arbeitsanregungen für alle Unterrichtsfächer. Er besteht aus Materialien für SchülerInnen, einer Mappe für die Lehrkräfte, Ton- und Videokassetten sowie einer Reihe von speziellen Broschüren und Forschungsberichten zur Lage der Frauen in Österreich.

Therese Sünger, Frauenfragen im Deutschunterricht. Informationen zum Thema und theoretischer Bezugsrahmen. Frankfurt (Rita Fischer) 1981.

Der Autorin geht es darum, aufzuzeigen, welchen speziellen Beitrag der Deutschunterricht zur Aufklärung über die Benachteiligung von Frauen und geschlechtsspezifische Sozialisation leisten kann. Das arbeitet sie an Beispielen aus dem Bereich Sprache/Kommunikation, Medien, literarische Texte heraus.

### Sprache:

Richtungsweisend für die Diskussion über die sprachliche Diskriminierung der Frauen sind Senta Trömel-Plötz und Luise Pusch:

L. F. Pusch. Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt (edition suhrkamp) 1984.

Senta Trömel-Plötz, Frauensprache - Sprache der Veränderung. Frankfurt (Fischer TB) 1982.

Senta Trömel-Plötz. Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt (Fischer TB) 1984.

Ein wichtiges, auch die österreichische Situation berücksichtigendes Buch ist ferner:

Ruth Aspöck. Der ganze Zauber nennt sich Wissenschaft. Zur sprachlichen Diskriminierung von Frauen. Wien (Frauenverlag) 1982.

### L i t e r a t u r :

G.Brantenberg. Die Töchter Egalías. Berlin (Olle & Wolter) 1980.

Hier werden geschlechtsspezifische Verhaltensweisen dem jeweils "falschen" Geschlecht zugeschrieben und dadurch sichtbar gemacht.

S. Schmiedl/H. Schnedl: Totgeschweigen. Texte zur Situation der Frau von 1880 bis in die Zwischenkriegszeit. Wien 1982 (ÖBV)

Diese Anthologie gibt einen Einblick in das schriftstellerische Engagement von Frauen, die sich zur Situation ihres Geschlechtes äußern. Die Zusammenstellung umfaßt nicht bloß "literarische" Texte, sondern alle Arten von Zeugnissen, die geeignet sind, diesen totgeschwiegenen Bereich der kulturellen Entwicklung zu erhellen.

Hilde Schmölzer (Hg.): Frau sein und schreiben. Österreichische Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien (ÖBV)

In diesem Buch erzählen zwölf österreichische Schriftstellerinnen von ihrer Arbeit und ihrem Leben, u.a. Ilse Aichinger, Barbara Frischmuth, Elfriede Jelinek.

## II.6 Vergangenheitbewältigung/Nationalsozialismus

Zu diesem Thema wurde und wird im Augenblick sehr viel publiziert, aus - man möchte meinen - konjunkturellen Gründen. Ich erspare mir hier eine genauere Darstellung und verweise nur auf ganz wenige Werke aus den Bereichen Sprachunterricht, Literaturunterricht und didaktische Fragen.

Erziehung und Unterricht 9/10 - 1987. März 1988 in Österreich.

Dieses Heft gibt eine gute Übersicht über Unterrichtsmöglichkeiten zum Thema "Anschluß", "Nationalsozialismus" und "Neonazismus". Neben wissenschaftlichen Informationen über ökonomische, soziale und politische Hintergründe bietet es v.a. Beispiele und Vorschläge für die

Arbeit in verschiedenen Fächern bzw. für Unterrichtsprojekte. Ein Schwerpunkt ist auch der Jugendliteratur zum März 38 gewidmet.

Kammer/Bartsch, Jugendlexikon Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-45. Reinbek, Rowohlt 1982.

Das Lexikon erklärt die wichtigsten Begriffe, Wendungen, Neuprägungen und Abkürzungen aus der NS-Zeit und stellt durch eine wertvolle Hilfe und Orientierung dar. Der Sprachgebrauch der Nationalsozialisten selbst (Euphemismen, Lügen, Sprachverbote) müßte allerdings extra erläutert werden.

Utz Maas. "Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand." Sprache im Nationalsozialismus. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1984.

Der Autor will mit seinem Buch "eine auch von linguistisch nicht Ambitionierten nachvollziehbare Analyse ermöglichen." Er setzt nur eine "Minimalsprachwissenschaft" voraus, "wie sie zumindest traditionell zum Rüstzeug auch des Literaturwissenschaftlers gehörte". Sein Schema der Analyse enthält fünf Schritte und eignet sich besonders zur Untersuchung von geschriebenen Texten.

Christiane Rajewski/Adelheid Schmitz. Nationalsozialismus und Neonazismus. Ein Reader für Jugendarbeiter und Schule. Köln 1988.

Diese Materialsammlung gliedert sich in 4 Schwerpunkte: Nationalsozialismus - Neonazismus - Jugendarbeit in Auseinandersetzung mit dem Neonazismus - Kommentierte Bibliographie. Sie ist aus Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen entstanden, die zu antidemokratischen und neonazistischen Verhalten und Ideen neigen.

1000 und 1 Buch. Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur. 2/1988  
Wien.

Dieses Heft enthält eine ausführliche Bibliografie von Büchern zur österreichischen Zeitgeschichte sowie einen Beitrag von Viktor Böhm, "Der März 1938 im Spiegel der Jugendliteratur".

## II.7 Frieden

Lutz van Dick (Hrsg.): Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogen. Weinheim Beltz 1987 (2. erweiterte Ausgabe).

Dieser Band gibt einen Überblick über verschiedene Ansätze zur Friedenspädagogik in der BRD. Die relativ kurzen Beiträge sind meist von engagierten Lehrern verfaßt, die ihre Erfahrungen im Unterricht, in der Gewerkschaft, beim Umgang mit den Schulbehörden reflektieren.

I. Kellas, Frieden für Anfänger. (rororo sachcomic 7545) Reinbek 1984.

Ein Band aus der bekannten Reihe der Rowohlt-Sachcomics. In humorvoller Form wird man über zahlreiche Aspekte der Friedensproblematik informiert. Schwerpunkte sind religiöse Friedensansätze im Buddhismus und im Christentum, über Friedenspolitik von Erasmus über Kant und Ghandi bis heute; das abschließende Kapitel behandelt die Atombombe. Die witzigen und ironischen Zeichnungen machen den Band für Jugendliche und Erwachsene empfehlenswert.

Wolfgang Popp. Friedenserziehung in einzelnen Schulfächern. Deutsch. in: Reich/Weber. Unterricht im Dienste des Friedens. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I . 1984 (Schwann) Düsseldorf, p. 147-175.

Der erste Teil des Beitrags ist eine knappe historische Darstellung der Germanistik bzw. der Deutschdidaktik und der gesellschaftlichen Rolle, die diese Bereiche spielten. Erst die Öffnung des Fachs bzw. der Fachdidaktik für gesellschaftskritische Inhalte seit den 70er Jahren ermöglichte Friedenserziehung, die Popp nach Gegenstandsbereichen, Lernprozessen der Schüler und Lernergebnissen untersucht. Abschließend erläutert der Autor seine Vorstellungen an einigen Beispielen aus dem Literaturunterricht.

A. Ostermann, H. Nicklas, Vorurteile und Feindbilder. München (U&S Pädagogik) 1976.

Dieses didaktisch sehr gut gemachte Buch ist inzwischen schon zu einem Klassiker auf seinem Gebiet geworden. Im ersten Teil werden die Begriffe "Vorurteil", "Stereotyp" und "Feindbild" analysiert sowie grundsätzliche didaktische Fragen diskutiert. Der zweite Teil gibt methodische Vorschläge zur Behandlung einzelner Vorurteile, z. B. gegenüber Gastarbeitern, Negern, Obdachlosen, Zigeunern usw. Schülertexte und Lehrercommentare stehen sich jeweils gegenüber und ergänzen sich. Jedes Unterkapitel beginnt mit einem Katalog von Lernzielen, die in der Folge entwickelt werden. Die Auswahl der Beispiele und Unterrichtsvorschläge ist äußerst vielfältig.

Horst Stasius. Menschenrechte. Gesetze ohne Gewähr. Reinbek 1987 (rororo rotfuchs 469).

Für Erwachsene gibt es eine Reihe von Publikationen zu dem Thema Menschenrechte. Für Jugendliche fehlten bisher entsprechende Bücher. Horst Stasius, Schweizer Gewerkschafter und Friedensaktivist, hat nun diese Lücke gefüllt. In seinem Büchlein schildert er beklemmend das Schicksal unterdrückter Kinder in der ganzen Welt. In einem weiteren Kapitel vermittelt er einen historischen Überblick, in dem unterdrückte Menschengruppen zu Wort kommen, von Bauernklagen aus dem alten China oder Ägypten bis in unsere Tage. In einem weiteren Abschnitt geht er auf Begriffe wie Gerechtigkeit, Freiheit usw. ein. Im letzten Kapitel animiert der Autor die Jugendlichen, die Menschenrechte im täglichen Leben zu berücksichtigen: "Der große Schritt der Menschheit besteht aus unzähligen winzigen Schritten."

Reiner Steinweg (Hrsg): Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung. es 1190 (Friedensanalysen 19) Frankfurt 1984.

In diesem Sammelband beleuchten zahlreiche kompetente Autoren (Pädagogen, Literaturwissenschaftler, Didaktiker) verschiedene Aspekte der Friedenserziehung - ein Begriff, der durchaus auch problematisiert wird ("Die Angst der Kinder vor ihren Beschützern" sowie "Don Quijote kämpft für den Frieden und Sisyphos lächelt"). Von der Arbeit im Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung werden alle Ausbildungsbereiche behandelt. Für den Deutschunterricht besonders empfehlenswert: "Kinderbücher als Arbeitshilfen in der Friedenspädagogik" sowie "Gewalt in und durch Druckmedien" (über Abenteuerheftchen und moderne Kindergeschichten).

Verein für Friedenspädagogik Tübingen (Hrsg.), Kinder- und Jugendbücher zum Nachdenken und Träumen. Tübingen 1983.

Meines Wissens die umfassendste Literaturübersicht zu dem Thema, wenn auch nicht auf dem neuesten Stand. Diese Übersicht ist nach verschiedenen Gesichtspunkten gegliedert. Alle Bücher sind genau beschrieben. Über neuere Literatur vgl. z. B. die entsprechenden Literaturlisten des Instituts für Jugendliteratur/Wien.

Zum Thema "3. Welt" sei auf die zahlreichen, didaktisch sehr gut gemachten Publikationen des ÖIE verwiesen.

## II.8 Umwelterziehung

Marquardt/Mikelskis/Westhoff: Jugendlexikon Umwelt. Umweltwissen in Stichworten. Reinbek 1986, rororo handbuch 6301

Holger Stroh: Natur kaputt? Ein Umweltbuch. Reinbek 1980 (rororo rotfuchs 256)

H. Stroh ist bekannt für seine Fähigkeit, komplizierte Sachverhalte präzise und eindringlich darzustellen. Dies macht auch den Wert dieses kleinen Büchleins aus, das zu allen wesentlichen ökologischen Problemen vom Atomkrieg über Bevölkerungsprobleme, Genmanipulation bis vergiftete Natur und Wasserhaushalt kurz informiert. Zwischenfragen, Rätsel, Arbeitsbögen und viele Fotos und Illustrationen erleichtern das Verständnis und macht das Buch auch schon in der Hauptschule/AHS-Unterstufe einsetzbar. Stroh zeigt nicht nur auf, wo Gefahren lauern, sondern nennt auch Ursachen und Schuldige, er macht Vorschläge, was der Staat tun sollte und was der einzelne erreichen kann.

Johann Beck u.a.: Überlebenslesebuch. Wettrüsten, N-S-Konflikt, Umweltzerstörung. Reinbek 1983 (Rowohlt Taschenbuch 7672)

Die drei Bereiche dieses sehr informativen Taschenbuchs bestehen jeweils aus einer redaktionellen Einleitung und zahlreichen Materialien, darunter nicht nur Sachtexte, sondern auch Reden, Lieder, Gedichte, Flugblätter. Zahlreiche Grafiken, Fotos und Karikaturen machen das Buch leicht verständlich und interessant zu lesen.

Österreichischer Buchklub der Jugend (Hrsg.): Projektbuch zur Umwelt. Umwelt, Umweltprobleme, Umweltschutz. Wien 1987 (Lehrerjahrbuch. Die Barke)

Dieses Buch ist speziell zur Umwelterziehung an österreichischen Schulen zusammengestellt worden. Entsprechend den Intentionen des Buchklubs versucht es, Kinder- und Jugendliteratur in den Dienst der Umwelterziehung zu stellen und bietet einen Querschnitt aus Büchern zahlreicher (Jugendbuch-)Autoren. Es beschränkt sich aber nicht auf literarische Texte, sondern bietet auch Zeitungsausschnitte, Auszüge aus Kindersachbüchern und viele Illustrationen. Den einzelnen Kapiteln, zu denen interessanterweise auch "Soll ich Dir mein Lächeln borgen?" (Beziehungen unter den Menschen) gehört, sind jeweils methodische Anregungen nachgestellt. Das Buch bietet viele Anregungen für Lehrer aller Schulstufen.

## II.9 Arbeitswelt

Ralph Grossmann u.a. (Hrsg.): Arbeitswelt. Studentexte. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1986.

Dieser umfangreiche Band ist so geschrieben und aufgemacht, daß er Jugendliche anspricht und interessiert. Die Themen Arbeitslosigkeit, Lehrlingszeit, neue Technologien, Arbeitsplatz Schule und viele konkrete (gewerkschaftliche) Fragen werden in sehr anschaulicher und vielfältiger Weise aufgegriffen: Kurze Porträts und Reportagen, literarische Texte, Zeitungsausschnitte, Fotos, Skizzen, ergeben zusammenmontiert einen guten Überblick über die anstehenden Probleme. Die Kapitel sind so gestaltet, daß sie zum Nachdenken über die eigene Situation anregen.

Österreichischer Buchklub der Jugend (Hrsg.): Projektbuch zur Arbeitswelt. Miteinander spielen. Miteinander arbeiten. Wien 1986 (Lehrer-Jahrbuch. Die Barke)

Die Notwendigkeit dieses Buchs ergibt sich für die Autoren aus der Tatsache, daß die Arbeits- und Berufssituation in der Jugendliteratur immer noch unterrepräsentiert ist. Das Buch besteht aus Auszügen verschiedener literarischer Werke, auf die es aufmerksam machen möchte. Methodische Anregungen ergänzen die Kapitel Arbeit früher - Arbeit heute. Arbeit für Männer-Arbeit für Frauen, Miteinander arbeiten - Miteinander feiern, Miteinander spielen - miteinander lernen. Befremdet hat mich bloß, daß auf dem Umschlag die Rolltreppen des Pariser Kulturpalastes Pompidou figurieren - Arbeitswelt?

## II.10 Gastarbeiter - interkulturelles Lernen

Irmgard Ackermann (Hrsg.). In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München (dtv) 1983.

Elfriede Fleck/Brigitte Ortner: Oh, du gastlich Land ... Vom Leben der Ausländer/innen in Österreich (Komitee für ein ausländerfreundliches Österreich) Wien 1985 (2. aktualisierte und verbesserte Auflage)

Diese Broschüre faßt erstmals Materialien und Daten über die Situation der Gastarbeiter(innen) in Österreich zusammen, sie nimmt kritisch zu gesetzlichen Regelungen und der alltäglichen Handhabung dieser Gesetze Stellung, berichtet reportageartig über Ausländerkinder, Schulprobleme, Zeitungskolporteure ... Der Anhang gibt einen Einblick in die Arbeit des Komitees.

BMUKS/AFS Projektunterricht INTERKULTURELLES LERNEN IN DER SCHULE. Wien 1984. Bestellungen bei: Mag. Josef Neumüller, BMUKS, Abt. I/13, Wipplingerstr. 28/169, 1014 Wien (gratis für Schulen)

Diese umfangreiche Arbeitsmappe entwickelt ein Programm für einen dreitägigen Kurs zum Interkulturellen Lernen. Abbau von Vorurteilen und Feindbildern, Kontaktaufnahme mit fremden Kulturen und Formen interkulturellen Zusammenlebens stehen dabei im Mittelpunkt. Auch wer allzu genau ausgearbeiteten Handlungsanweisungen skeptisch gegenübersteht, wird dieser Mappe zahlreiche interessante Anregungen entnehmen können.

## II.11 Nationale Minderheiten in Österreich

Arbeitsgemeinschaft Volksgruppenfrage (Hrsg.): Kein einzig Volk von Brüdern. Studien zum Mehrheiten-/Minderheitenproblem am Beispiel Kärnten. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1982.

Dieser Sammelband vereinigt die Arbeiten verschiedener Wissenschaftler der Universität Klagenfurt, die sich dem Problem von ihrem Fach her nähern. Linguistische und medienkritische Beiträge machen dieses Buch gerade für Deutschlehrer besonders interessant.

Gstettner P./Larcher, D. Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule. Klagenfurt (Drava) 1985.

Hanns Haas/Karl Stuhlpfarrer. Österreich und seine Slowenen. (Löcker & Wögenstein) Wien 1977.

Eine umfassende Darstellung der Geschichte der Kärntner Slowenen von der Habsburger Monarchie bis zum (umstrittenen) Volksgruppengesetz 1976.

G. Hödl/D.Larcher/W. Wakounig (Hrsg.). Zur Lage der Volksgruppen in Österreich. Bericht der Expertenkommission der österreichischen Rektorenkonferenz. Wien 1988 (erscheint in Kürze).

Valentin Inzko u.a. Geschichte der Kärntner Slowenen. Von 1918 bis zur Gegenwart. Unter Berücksichtigung der gesamtslowenischen Geschichte. Klagenfurt/Celovec (Hermagoras/Mohorjeva) 1988.

Mit diesem neuen Werk steht erstmals ein für die meisten Schultypen (der Oberstufe) approbiertes Schulbuch über die Kärntner Slowenen zur Verfügung. Es wurde von einer Historikerkommission in zehnjähriger Arbeit erstellt. Die einzelnen Forschungsergebnisse wurden auf Lehrerseminaren diskutiert und die diesbezüglichen Anregungen flossen in die Gestaltung des Lehrbuchs ein. Kommentar des "Kärntner Heimatdienstes": Das Lehrbuch vertrete "ausschließlich einen slowenisch-nationalen Standpunkt. Da auf die Beurteilung der Situation aus der Sicht der Mehrheitsbevölkerung verzichtet werde ... müsse die Publikation als 'Propagandaschrift' abgelehnt werden." (Kleine Zeitung, 10.5.1988)

Reginald Vospernik u.a.: Das slowenische Wort in Kärnten/ Slovenska beseda na Korosken. Schrifttum und Dichtung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien (ÖBV) 1985.

Dieses zweisprachige Buch ist Anthologie und Literaturgeschichte in einem. In drei Abschnitten (Anfänge im 10. Jahrhundert bis zur Barockzeit, Gegenreformation bis zum Zerfall der Demokratie, 1918 bis zur Gegenwart) wird die Geschichte der slowenischen Literatur auf Kärntner Boden nachgezeichnet, in literarhistorischen Essays, Textbeispielen und einer Dokumentation.

Reinhold Henke: Leben lassen ist nicht genug. Minderheiten in Österreich. Wien (Kremayr & Scheriau) 1988.

Die erste umfassende Zusammenschau der Minderheitenfrage in Österreich.