

# INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und  
Schule

13. Jahrgang, Heft 3/1989 (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, Sonja Steuerer und Werner Wintersteiner

Anschrift der Redaktion: Universitätsstraße 66-67, 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 des 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

Bestellungen an den Verlag  
VWGÖ, Lindengasse 37, A-1070 Wien

Beiträge an die Redaktion  
c/o Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, UBW  
Universitätsstraße 66-67, A-9022 Klagenfurt

ISSN 0721-9954

# Inhalt

---

<b>Editorial</b>	3
<b>Magazin</b>	
Heide Pirchner: Kleinere Klassen. Was wird aus dem Volksbegehren?	5
Claudia Saxer: Schule kann auch anders sein. Das Unterrichtsmodell „Prodo“.	9
Neue Bücher.	14
<b>„Liebe“ in der Literatur</b>	
Konstanze Fliedl: ... das wichtigste im menschl. Leben. Zur Abkürzung eines Motivs in der österreichischen Gegenwartsliteratur.	19
Werner Wintersteiner: „Es ist 11.43 Uhr und ich liebe Jenny noch immer.“ Das Thema „Liebe“ in der Jugendliteratur.	29
<b>Projektberichte</b>	
Heidemarie Schrodt: „Das tötet mich immer fast gar nicht“. – Ulrich Plenzdorfs „Die neuen Leiden des jungen W.“ als Unterstufenlektüre; Bericht über einen Versuch.	48
Brigitte Wimmer: „Mein Herz ist gebrochen, seit ich dich gerochen.“ Bericht über kreative Textarbeit mit „Fu, der Fuchs“.	53
Christa Hassfurther: Schulübergreifende Zusammenarbeit – ein Beispiel.	63

- Gabriele Fenkart: „Liebe — Aufklärung — Sexualität“  
— ein Projekt. 71
- Hedwig Moser: „Warum gabst du uns die tiefen Blicke ...“  
Ein Bericht von einem Lehrerseminar. 79

### **Beziehung Lehrer(in) - Schüler(in)**

- Dietmar Larcher: Das Klassenzimmer als Treibhaus der Ge-  
fühle. Zum Spiel von Übertragung und Gegen-  
übertragung im Unterricht. 86
- Hermann Wilhelmer (Interview): „Zuneigung zu zeigen, das  
ist tabu.“ 99

### **Sexualität und Gesellschaft**

- Ilonka Lew: Mit dem Koffer in der Hand ... oder Über die  
Abtreibung der Sexualerziehung in diesem Land. 106
- Stefanie Holzer: Wörter, die mit M oder anderen Buchsta-  
ben beginnen. 118

- Bibliographie** 125

# Editorial

---

Die Liebe ist Motiv und Thema der meisten literarischen Texte. Die Liebe als Hoffnung, Erfüllung und Enttäuschung ist zentraler Faktor im Leben jedes Menschen.

Die Liebe ist in der Schule Tabuthema.

Die Liebe in der Schule ist erst recht Tabuthema.

Die Deutschlehrer behandeln im Literaturunterricht also ein Thema, das in der Schule gar nicht vorkommen soll. Sie vermitteln literarische „Liebeserfahrungen“, oft, ohne sich dessen bewußt zu sein.

Wenn versucht wird, das Thema Liebe bewußt anzugehen, kommt es zum Konflikt.

Wer versucht, das Thema Liebe bewußt anzugehen, kommt in Konflikt mit jenen, die schon in der Thematisierung eine Sittenwidrigkeit erblicken. Die Auseinandersetzung um den von seinen Gegnern so genannten Sexkoffer ist ein jüngstes Beispiel dafür.

Kritische DeutschlehrerInnen müssen sich dieser Herausforderung stellen. Sie müssen die pädagogischen und psychologischen Implikationen ihres unterrichtlichen Handelns beachten; sie müssen die Beziehung Lehrer-Schüler berücksichtigen; sie können sich nicht auf „effiziente Methoden zur Vermittlung sachlicher Inhalte“ zurückziehen. Dieser Anspruch macht den Unterricht nicht einfacher, aber reicher und spannender. Er erleichtert nicht die Stellung der Lehrkraft, macht aber ihr Tun bewußter. Das ist unbequemer, kommt aber den kritischen Absichten näher.

Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für das vorliegende Themenheft LITERATUR \* LIEBE \* SCHULE. Es ist diesmal recht bunt und vielfältig ausgefallen. Im Abschnitt „LIEBE“ IN DER LITERATUR arbeitet Konstanze Fliedl (*„das wichtigste im menschl. leben“*) die skeptische Haltung heutiger österreichischer AutorInnen zur Liebe heraus. Werner Wintersteiner (*„Es ist 11.43 Uhr und ich liebe Jenny noch immer“*) zeigt, in welcher Vielfalt die moderne Jugendliteratur dieses von ihr lange vernachlässigte

Thema behandelt. Die PROJEKTBERICHTE sind im Zusammenhang mit einem Seminar des Hochschullehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik — Deutsch“ (veranstaltet vom Institut für Fernstudien) entstanden. In ihnen kommen die Bemühungen der Lehrkräfte zum Ausdruck, produktive Verfahren im Literaturunterricht am Beispiel von Liebesgeschichten zu erproben. **Heidi Schrod**t („*Das tötet mich fast gar nicht*“) versucht, Plenzdorfs „Die neuen Leiden ...“ in der Unterstufe zu behandeln, ohne daß die SchülerInnen Goethes Werther schon kennen. **Brigitte Wimmer** („*Mein Herz ist gebrochen, seit ich dich gerochen*“) zeigt in Beispielen, welche Gefühle und Phantasien ihre Klasse bei der Umarbeitung der Tierfabel „Fu der Fuchs“ entwickelt. Auf denselben Ausgangstext bezieht sich auch **Christa Haßfurthers** Bericht über die Zusammenarbeit ihrer Mädchenklasse mit einer Bubenklasse einer anderen Schule. **Gabriele Fenkarts** Beitrag handelt von einem fächerübergreifenden Projekt „Liebe — Aufklärung — Sexualität“. Einen interessanten Kontrast zu diesen schulischen Erfahrungen bietet **Hedi Mosers** Artikel, der davon erzählt, wie Lehrkräfte ein Liebesgedicht Goethes zum Anlaß eigener Textproduktion nehmen. Die BEZIEHUNG LEHRER(IN) — SCHÜLER(IN) und das Problem von Übertragungen schildert **Dietmar Larcher** anhand zahlreicher Fallbeispiele; er stellt auch Thesen auf, wie Lehrkräfte sich in diesen heiklen Fragen verhalten könnten („*Das Klassenzimmer als Treibhaus der Gefühle*“). **Hermann Wilhelmer**, Deutschlehrer und Bildungsberater, nimmt in einem Interview sehr persönlich zum selben Thema Stellung („*Zuneigung zu zeigen, das ist tabu*“). Das abschließende Kapitel ist dem Thema SEXUALITÄT UND GESELLSCHAFT gewidmet. **Ilonka Lew**, Lehrerin und Mitarbeiterin am „Sexkoffer“, schildert die Geschichte der Behinderungen, die die Ausarbeitung dieses wichtigen Lehrbehelfs erschweren („*Mit dem Koffer in der Hand ...*“). **Stefanie Holz**ers Essay („*Wörter, die mit M beginnen*“) behandelt die künstliche Sprachlosigkeit unserer Gesellschaft und vor allem des Erziehungsbereichs in sexuellen Fragen.

Wir hoffen, daß diese Nummer Diskussionen in den Konferenzräumen auslösen wird und bitten um Stellungnahmen.

Werner Wintersteiner

# Magazin

---

Heidi Pirchner

## Kleinere Klassen

### Was wird aus dem Volksbegehren?

220.000 Unterschriften — ein Erfolg, trotz der relativ kurzen Vorbereitungszeit, die den unterstützenden Initiativen und Organisationen seit der Einreichung im März für Öffentlichkeitsarbeit und Propagierung blieb. Und trotz zahlreicher Beeinträchtigungen bei der Kundmachung: insbesondere in ländlichen Gemeinden wurde die amtliche Verlautbarung vernachlässigt, aber auch in Städten unterblieb sehr oft der Aushang der Eintragungslokale in den Wohnhäusern.

Eine Grazer Elterngruppe, die schon ein Jahr zuvor gegen die „Spar“-Politik im Schulbereich aktiv geworden war, setzte diese Initiative für ein Volksbegehren zur Senkung der Klassenschülerzahlen, das dann österreichweit von einer Reihe von Eltern-, SchülerInnen- und LehrerInnenorganisationen unterstützt wurde, von der Katholischen Jugend und dem Katholischen Familienverband ebenso wie vom Zentralverein sozialistischer Pflichtschullehrer und parteiunabhängiger Gruppierungen. Manche offiziellen Elternvereine oder Lehrerverbände übten sich bis zum Schluß in edler Zurückhaltung oder gaben nur halbherzige Sympathieerklärungen ab, ohne selbst aktiv zu werden. So reagierte z. B. die AHS-Lehrergewerkschaft (wie immer skeptisch gegenüber Basisinitiativen) zunächst ausgesprochen beleidigt, weil sie durch die Aktion ihre eigenen Bemühungen und Erfolge nicht entsprechend gewürdigt sah, erst kurz vor der Eintragungswoche wurde die Uminterpretation publiziert, wonach man im Volksbegehren doch auch eine Unterstützung der ureigensten gewerkschaftlichen Anliegen und Arbeit sehe.

Auch nach Verlautbarung des Ergebnisses scheint manchen hochamtlichen Bildungsfunktionären und Volksvertretern die Willenskundgebung von 220.000 Bürgern nicht viel wert zu sein und wird mit pseudokriti-

schen Äußerungen abgetan — durch die Forderung des Volksbegehrens werde kein wirklich inhaltliches, pädagogisches Ziel gesetzt, es gehe hier nicht um neue Qualitäten von Bildung und Unterricht. Wer so daherredet, mag sich wohl nicht mehr so recht erinnern:

Die Schulreformdiskussion der 70er Jahre (einst ideologisches Aushängeschild der SP-Regierung) wurde zu Beginn der 80er Jahre mit der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle zu Grabe getragen. In der veränderten politischen Atmosphäre von Krise und Wende sah die ÖVP die Chance, sich mit Verweigerung stark zu machen: keine Zustimmung zur großen Strukturreform des Schulwesens, dafür ein „Kompromiß“, nämlich die Transplantation des Gesamtschulmodells mit Leistungsgruppen auf die arme Hauptschule. Ergebnis: Mißgeburt Neue Hauptschule, mit fast letalem Ausgang im städtischen Bereich, wie sich heute zeigt. Die öffentliche Auseinandersetzung um die Schule wurde abgebrochen, Stillstand verordnet. Die Schulversuche sollten auslaufen. Was vorher Gegenstand von Kritik, Diskussion und Untersuchungen gewesen war, wurde nun unter den Teppich gekehrt; Schulpolitik, dieses peinliche Thema, sollte auf längere Sicht kein Thema mehr sein. Enttäuschte Erwartungshaltungen unter Betroffenen nennt man bekanntlich Frustration, und diese machte sich breit. Also wurde fürs Innenleben des Schulbereichs, ohne äußeres Aufsehen, die Losung von der „Inneren Schulreform“ ausgegeben. Diese kostet nichts, dachte man wohl. Das war der Beginn der sogenannten Schulpolitik, der es in Wirklichkeit um Einbremsung neuer sozialer und demokratischer Entwicklung ging (und geht). „Innere Schulreform“ hieß nun: von pädagogischer Moral tiefende Appelle an Idealismus und Gewissen der Unterrichtenden, doch endlich einen modernen Unterricht mit Gruppenarbeit, fächerübergreifenden Projekten und sozialem Lernen zu machen, zwar ohne unterstützende organisatorische Maßnahmen, versteht sich. Wer es nicht schafft, ist selber schuld. Frustration: siehe oben.

Seit Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre entstand eine kritische Bewegung unter Lehrerinnen und Lehrern aller Schultypen, alarmiert von der absehbaren Entwicklung, jenseits von parteipolitischer Zugehörigkeit oder Borniertheit, getragen von dem Bedürfnis, das Bildungsthema nicht absacken zu lassen, sich weiter mit schulpolitischen Fragen zu beschäftigen und auch öffentlich Akzente zu setzen. Die jährlichen Gesamtösterreichischen LehrerInnen-Treffen wurden als Diskussionsforum und Sammelbecken schulischer Innovationsaktivitäten installiert, es wurden Universitätskontakte mit sympathisierenden Vertretern der Theorie geknüpft, es wuchsen neue Gruppierungen in Personalvertretung und

Gewerkschaft. Dazu kamen aufgrund der immer prekärer werdenden Anstellungs- und Vertragssituation neue Initiativen gegen LehrerInnen-arbeitslosigkeit in fast allen Bundesländern.

Doch erst durch den offiziellen „Spar“-Kurs (noch immer unter Anführungszeichen, denn es wird nicht generell gespart, sondern es werden politische Wertigkeiten gesetzt) der Koalitionsregierung zog der Unmut breitere Kreise: erst die spontanen Streiks der StudentInnen und SchülerInnen machten das Schulthema wieder zum öffentlichen Anliegen. Koordinationstreffen von Initiativen und Aktivisten förderten die Kommunikation (z. B. „Initiative Bildung“-Konferenz, Mai 1987 in Salzburg; Beteiligung an der großen Sozialabbau-Demonstration im Herbst 1987 in Wien). Einer so breit zusammengesetzten Bewegung den Vorwurf mangelnder ausgefeilter pädagogischer Konzepte zu machen, ist völlig fehl am Platz. Dafür hätten andere ihre Zuständigkeit unter Beweis zu stellen Zeit gehabt, sie hatten die Chance versäumt. Der Ruf nach kleineren Klassen ist wohl seit langem der stärkste, konkreteste und am meisten in die Öffentlichkeit gedrungene schulpolitische Wunsch aller, die unmittelbar Betroffene des Schullebens sind, ein gemeinsamer Nenner. Keine andere Forderung nach Schulreform (im engeren Sinn eine Strukturveränderung) erreichte so viel Zustimmung. Da jeder größere Reformansatz aufgrund der gesetzlich erforderlichen Zweidrittelmehrheit (gleichsam Verfassungsrang der Schulgesetze) im Ideologiestreit der Parteien auf der Strecke blieb und nicht durchs Parlament kam, setzte sich unter den Leidtragenden die offensichtlich unanfechtbare Vorstellung von der einfachsten und ideologiefreien „Reform“ durch: kleine Klassen! Kein pädagogisches Allheilmittel, gewiß, aber eine unmittelbar evidente Voraussetzung dafür, daß Zusammenarbeiten und -leben in der Schule besser werden kann. Durch viele Entwicklungen ist Lernen und Unterrichten schwieriger geworden, als es einmal war, die Ansprüche an die Schule sind gewachsen, neue Bildungsziele sind entstanden, die im Massenbetrieb nicht eingelöst werden können.

Zwar war die Senkung der Höchstzahl auf 30 ein Erfolg — auf dem Papier. Denn die faktische Entwicklung war gegenläufig. Waren vor einigen Jahren aufgrund des SchülerInnenrückganges und lockerer Handhabung der Bestimmungen für Klassenzusammenlegungen die schulischen Lebensbedingungen günstiger, so werden Klassen jetzt strikt bis zur Obergrenze aufgefüllt, die behördliche Kontrolle wurde verschärft. Ein Zahlenbeispiel: Im Schuljahr 1988/89 besuchten an der Unterstufe der AHS rund 65,6% der Kinder Klassen mit mehr als 25 Insassen. — Österreichs Eltern geben jährlich Millionen für Nachhilfe aus. In Wien und anderen

Städten spitzt sich die Hauptschulkrise zu, d. h. einer Reihe von Schulen droht die Schließung. Vor den Toren der Schulbehörden wachsen die Schlangen der wartenden arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrer, auf die eigentlich in den Schulen gewartet wird: derzeit bundesweit rund 4.000 an der Zahl. Weitere tausende Unterrichtende arbeiten zu Vertragsbedingungen, die reif für das Arbeitsgericht sind — Verträge werden nur für ein Jahr ausgestellt, um „Weiterverwendung“ muß jährlich wie in einem Gnadenakt angesucht werden, andere erhalten Verträge über vier oder zehn Stunden, während sie den Rest ihrer Unterrichtsstunden vertragslos abdienen. Wer will Lehrpersonal, dem durch Existenzängste das Rückgrat gebrochen ist? Kann so eine Generation die Kinder auf eine immer komplizierter werdende Welt vorbereiten? Sollen Schulprobleme noch immer auf Lernende und Lehrende abgewälzt und „privatisiert“ werden?

Beide Trends werden sich in den nächsten Jahren noch fortsetzen: weiterer Schülerrückgang, wachsende Lehrerarbeitslosigkeit. Die Chance, die darin auch gesehen werden kann, könnte realisiert werden.

VertreterInnen des Volksbegehrens wurden zu Gesprächen ins Unterrichtsministerium eingeladen. Im Ergebnis des Volksbegehrens sehen sie jedoch keinen Antrag, über Hawliceks Vorstellungen von einem „Stufenplan“ (beginnend mit Grundschule, ersten Klassen, mit den Jahrgängen aufsteigend ... in 15 Jahren Realisierung an den weiterführenden Schulen?) zu verhandeln. Die Gespräche sollen vor allem der weiteren Information dienen (Vorlage von Varianten der Kostenberechnung durch Ministerium, damit diese überprüft werden können). Im Herbst wird das Volksbegehren im Parlament behandelt und einem Unterausschuß zugewiesen, VertreterInnen des Volksbegehrens werden zu einem Hearing eingeladen. Für diesen Zeitpunkt plant die Initiative weitere öffentliche Aktivitäten.

Heidi Pirchner ist AHS-Lehrerin in Wien.

Claudia Saxer

## Schule kann auch anders sein

### Das Unterrichtsmodell „Prodo“

Zu Beginn der 80er Jahre erarbeitete DDr. Erwin Rauscher, Gymnasialprofessor für Mathematik, Religion und Philosophie/Psychologie am BG Wallerstraße in Wels/OÖ ein projektorientiertes Unterrichtsmodell, mit dem er sich besonders die Vermittlung von Leistungsfreude, Lebensbezogenheit der Lerninhalte, Gemeinschaftlichkeit und Problembewußtsein zum Ziel gesetzt hatte.

#### 1. FORMALE EBENE:

Grundlage für das Modell sollte ein fächerübergreifender Unterricht darstellen, der kontinuierlich von Beginn der siebenten Klasse bis zur Matura hin durchgeführt werden kann, und es galt Überlegungen anzustellen, wie ein solcher Unterricht in das bestehende Schulsystem eingliedert werden kann. — Da der Projektunterricht fächerübergreifend sein sollte, sollten auch mehrere Gegenstände (bzw. Lehrer) daran beteiligt sein. Die Idee von DDr. Rauscher war nun folgende. Jene Lehrer, die sich dazu bereit erklärten, am projektorientierten Unterricht teilzunehmen, sollte je eine Unterrichtsstunde ihres Gegenstandes für diesen Unterricht zur Verfügung stellen; administrativ wäre es dann möglich, an einem Tag in der Woche nur die betroffenen Gegenstände im Stundenplan der Klasse unterzubringen, und anstatt die Unterrichtsstunden getrennt abzuhalten, sollten gemeinsame Themen in projektorientierter Form erarbeitet werden, abseits von der 50min-Stundeneinheit.

Nachdem sich zwei Kollegen (ein Biologie/Chemie-Lehrer und ein Religionslehrer) dazu bereit erklärt hatten, den projektorientierten Unterricht mitzutragen und nachdem der Landesschulrat von Oberösterreich dessen Durchführung genehmigt hatte, wurde das Modell 1984 zum ersten Mal erprobt.

#### 2. VORBEREITUNGEN:

Für den projektorientierten Unterricht wurde der Donnerstag gewählt, von jedem der beteiligten Gegenstände wurde also eine (bzw. zwei) Unterrichtsstunden(n) für Donnerstag angesetzt (1 Std. BU, 1 Std. Ch, 1 Std. R, 2 Std. PE).

**2.1. Themen:** Nach Rücksprache mit den SchülerInnen, ob sie Interesse an der Durchführung eines solchen Unterrichts hätten (was bejaht wurde), boten die Lehrer den SchülerInnen Themenvorschläge an (wobei besonderes Augenmerk auch auf die Lehrplanrelevanz gelegt wurde) und ließen ihnen zusätzlich die Möglichkeit offen, eigene Themenvorschläge einzubringen. Daraus ergaben sich für 1984/85 folgende zu erarbeitende Themen: „Wissenschaft und Forschung“; „Euthanasie, Tod, Sterben“; „Ein Mensch wird geboren“; „Gespräch-Dialog-Kommunikation“; „Bildung, Intelligenz und Intelligenzkult“; „Schlaf und Traum“; „Konrad Lorenz – Verhaltensforschung“; „Ökologische Sonderthemen (Naturschutz, Lärm, Wasser, Müll, Luft)“; „Manipulation durch Werbung“.

**2.2. Unterrichtsmethoden:** Ebenfalls gemeinsam mit den SchülerInnen wurden die möglichen Unterrichtsmethoden besprochen, die jeweils dem Thema entsprechend eingesetzt werden sollten. Hier fand man folgende Möglichkeiten: Schülerreferate, Lehrerreferate, Referate von Gastreferenten, allgemeine Diskussion, round-table-Gespräch, Streitgespräch, Forumdiskussion, Bericht (z. B. über Interviews, Recherchen, Befragungen, ausgewertete Statistiken), Exkursion oder Lehrausgang (jeweils verbunden mit konkreten Aufgabenstellungen), Rollenspiel, disloziertes Seminar, Sonderaufgabenstellungen für einzelne Gruppen (Gruppenarbeit unterschiedlichster Art, etwa Bearbeitung von Statistiken, Expertenbefragung, Rezension, Skriptenherstellung etc.).

**2.3. Besprechung sekundärer Notwendigkeiten** wie Sitzordnung, Pausengestaltung, Fahrtkosten, Literaturbeschaffung, Referentenvorgespräche, Interviews und Recherchen, Statistiken, Skriptenherstellung, Protokollführung, Dokumentationsvarianten, Leistungsbeurteilung etc.

**2.4.** Lehrer und Schüler veranstalteten einen Wettbewerb zur Namensfindung für das Unterrichtsmodell; aus den verschiedenen Wortschöpfungen wurde der Name 'PRODO' (= Projekt Donnerstag) ausgewählt.

### 3. PÄDAGOGISCHE ZIELSETZUNGEN:

„Der Schüler soll erkennen, daß

- Wissensorientierung und Lebensnähe einander nicht widersprechen
- Lernen für Noten in der Schule gleichzeitig Lernen fürs Leben nach der Schule sein kann
- isoliertes Faktenspeichern und Brockenwissen nicht zu Bildung führen
- lebensbezogene Bildung subjektive Sinnhaftigkeit miteinschließt
- Lerninhalte nicht nur den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordnet sind (= dezentral), sondern diese auch den erarbeiteten Lerninhalten (= konzentral), als Perspektiven der den Schüler selbst betreffenden Wirklichkeit

- eine verstärkte Pflege kommunikativer, ökologischer, integrativ ökonomischer, ethischer und religiöser Kompetenzen heute niemals anstatt, wohl aber neben Latein-Vokabeln und Extremwertaufgaben eine *conditio sine qua non* (schüler-)lebensbezogener Bildung darstellt.

Generelle p ä d a g o g i s c h e Z i e l s e t z u n g e n werden für jedes Thema, dessen speziellen Inhalten und Bildungszielen angepaßt:

*Reflektiertes Sachwissen:* Transformation von Wissensinhalten gegenwärtigen Erkenntnisstands und deren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen im Kontext des Menschen und seiner Welt

*Korrespondenz der Inhalte:* Erkennen der Zusammenhänge und wechselseitigen Kausalitäten in der Perspektive der jeweiligen einzelwissenschaftlichen Disziplin

*Wissenschaftlich-propädeutisches Arbeiten:* Sukzessives Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken, objektiver Datensammlung, Beobachtung und Experiment

*Ganzheitlichkeit:* Bewußtmachung der korrelativen Bezüge der Lerninhalte als je spezifische Perspektiven der Wirklichkeit des Lebens und des Menschen

*Bildungsuniversalität:* Dynamische Erweiterung fachisolierten Anspeicherns von Wissen als bloßer Vielheit des Einzelnen (= Bildungszyklopädismus)

*Problembewußtsein:* Entwicklung der Fähigkeit des kritischen Fragens und forschenden Strebens, Problemkreise in klarer Abgrenzung und gleichzeitig in wechselseitiger Bezogenheit zu erfassen

*Wissens- und Handlungsorientierung:* Themengerechte Verbindung von Reflexion und Aktion mit dem Ziel optimierter Approximation von Schulwirklichkeit und Lebensnähe

*Ich-Identifikation:* Maximierung des Sich-selbst-betroffen-Fühlens in der Erarbeitung der Sachinhalte der Themen, persönliche Verarbeitung von Lerninhalten

*Selbständigkeit:* Erlernen selbständiger Arbeitstechniken, präziser Differenzierung in der Sache, solidarischer und kreativer Nutzung der Gemeinschaft

*Teamarbeit:* Anstiftung solidarischen Bewußtseins und Erwerben eines gemeinschaftlichen Problemlösungsverhaltens im Sinne sozialer Verantwortung

*Eigenverantwortlichkeit:* Aufwertung des einzelnen Schülers durch Übertragung konkreter, selbst zu verantwortender Aufgabenstellungen, Erhöhung des persönlichen Bezugs zu den Lerninhalten

*Kommunikationsfähigkeit:* Erlernen von Gesprächskultur, sach- und personenbezogener Gesprächstechniken und situationsangepaßten Verhaltens im Umgang mit Menschen

*Dialogisches L - S - Verhältnis:* Partnerschaftlicher Umgang im Sinne gleichwertiger personaler Begegnung, pädagogische Hilfe zur Selbstentfaltung

*Leistungsfreude:* Erzielen prüfungsunabhängiger Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, Erzeugen selbstverantwortlicher Motivation, Ausbildung koopera-

tiven und sozialen Verhaltens.“

(RAUSCHER, ERWIN: PRODO – die pädagogischen Zielsetzungen.  
Unveröffentlichtes Manuskript, Wels 1987)

#### 4. DURCHFÜHRUNG DES PRODO:

Ein Thema wird im Durchschnitt einen Monat lang, also an vier Donnerstagen behandelt und erarbeitet. Kernpunkt bilden die Schülerreferate, Lehrerreferate und Diskussionen, je nach Möglichkeit und Thema werden Gastreferenten eingeladen, Rollenspiele veranstaltet, Exkursionen oder Seminare abgehalten. An dieser Stelle sei erwähnt, daß es für die in PRODO erbrachten Leistungen keine Benotung im schulischen Sinne gibt, die Schulnoten werden in den Restwochenstunden der einzelnen Gegenstände ermittelt, PRODO hat allenfalls (bei großem Engagement eines Schülers in PRODO) positiven Einfluß auf die Beurteilung in einem Fachgegenstand. Dadurch wird es für die Schüler sehr sinnfällig, daß sie nicht für die Schule, sondern für sich selbst lernen, und zusätzlich wird es ihnen sinnfällig dadurch, daß sie nach ihren eigenen Interessen aussuchen können, zu welchem Thema sie etwas erarbeiten wollen. Zu Beginn jedes Themas melden sich jene SchülerInnen, die beim Thema mitarbeiten wollen zu einer Planungsgruppe, in der die Aufteilung der Arbeitsaufgaben erfolgt und eine Zeiteinteilung erarbeitet wird. Ein Donnerstag vormittag kann etwa folgend verlaufen: Gastreferat — Rollenspiel — Diskussion — Lehrerreferat — Diskussion. Besonderer Wert wird darauf gelegt, daß jedes Thema von mehreren Sichtweisen beleuchtet wird (z. B. Thema „Euthanasie“: aus medizinischer Sicht, aus ethischer Sicht, aus religiöser Sicht), damit die SchülerInnen eine ganzheitliche Sichtweise erhalten. Am Ende jedes Themas wird von einer Schülerredaktion eine Zeitung zusammengestellt (Auflage ca. 60 Stück), in der alle Beiträge zum Thema zusammengefaßt werden.

Beispiele und Beschreibungen zu den verschiedenen Unterrichtsmethoden:

a) **Exkursionen:** Beim Thema „Wissenschaft und Forschung“ wurde eine Exkursion nach Linz veranstaltet, bei der die Schüler mit der Linzer Studienbibliothek vertraut gemacht wurden. Beim Thema „Konrad Lorenz – Verhaltensforschung“ fuhr die Klasse zur Lorenz-Forschungsstelle, wo die SchülerInnen die Möglichkeit hatten, sich mit Konrad Lorenz über Verhaltensforschung zu unterhalten.

b) **Gastreferenten:** (Experten werden von den Lehrern angeschrieben, ob sie Interesse daran haben, in der Klasse (unentgeltlich) ein Referat zu halten und an den Diskussionen teilzunehmen.)

Beim Thema „Freiheit“ (1989) inszenierte ein Richter vom Kreisgericht

Wels mit den SchülerInnen eine Gerichtsverhandlung (Rollenspiel), zu der Vorarbeiten sowohl vom Richter als auch von den am Rollenspiel beteiligten SchülerInnen geleistet wurden. Zusätzlich hielt der Richter einen Vortrag über österreichisches Recht.

c) **Schülerreferate:** Zumeist erhalten die SchülerInnen von den Lehrern Bücher zum Thema, aus denen sie dann selbst die ihnen als wichtig erscheinenden Gesichtspunkte herausarbeiten. Teilweise besorgen sich die Schüler aber auch selbst Bücher und bringen Vorschläge ein, über was man zum Thema noch referieren könnte.

d) **Diskussionen, Streitgespräche, round-table-Gespräche** finden prinzipiell nach jedem Beitrag statt.

e) **dislozierte Seminare:** Beim Thema „Gespräch – Dialog – Kommunikation“ wurde auswärts ein Wochenendseminar abgehalten, Lehrer und SchülerInnen haben also drei Tage gemeinsam verbracht, was sich als sehr adäquat für das Thema erwiesen hat.

## 5. AUSWIRKUNGEN:

Die zweimalige praktische Durchführung des PRODO hat erwiesen, daß sich diese Form des Unterrichts in jeder Hinsicht positiv auf die SchülerInnen auswirkt. PRODO schafft tatsächlich ein Klima der Leistungsfreude und der Leistungsbereitschaft, neben den Wissensinhalten lernen die SchülerInnen viele Dinge, die für Studium und Beruf relevant sind:

- eigenverantwortliches Erarbeiten von Wissensinhalten (durch die Referate)
- Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (durch Referate und Diskussionen)
- Situationsadäquate Gesprächsführung (eigenes Thema „*Gespräch – Dialog – Kommunikation*“, zusätzlich durch die Diskussionen und Streitgespräche)
- mehrere Sichtweisen eines Problems zu beachten
- Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gemeinschaft (durch die Planungsgruppen)
- partnerschaftliches Arbeiten
- u.a.m.

Die Struktur des PRODO ist nicht an bestimmte Unterrichtsgegenstände gebunden, PRODO kann nahezu mit jeder Fächerkombination durchgeführt werden. Gerade „*Deutsch*“ könnte ideal in einen solchen projektorientierten Unterricht eingegliedert werden, da wesentliche Bereiche des DU (Gesprächsführung, Diskussion, Erarbeitung von Referaten) zu den pädagogischen Zielsetzungen des PRODO zählen.

## Neue Bücher

**Gerhard Augst/Peter Faigel (unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt: Peter Lang 1986. 273 S. (Theorie und Vermittlung der Sprache Bd. 5)**

Der Titel dieses Buches müßte vor allem Sprachdidaktiker aufhorchen lassen, zeigt er doch an, daß es darin um jene Entwicklung vom vergleichsweise locker geknüpften zum kohärenten und „gestalteten“ Text geht, die für die Schullaufbahn jedes Kind von entscheidender Bedeutung ist. Die Autoren interpretieren diese Entwicklung als den Prozeß der allmählichen Loslösung der schriftlichen aus der mündlichen Kommunikation und betrachten dementsprechend die schriftsprachliche Entwicklung nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen überhaupt. Das macht systematische Überlegungen zur Differenzierung gesprochener und geschriebener Sprache erforderlich, und der Darstellung der empirischen Untersuchungen selber sind solche Überlegungen deshalb voran- und nachgestellt (vgl. S. 6ff. und S. 173ff.). — Sie zeichnen sich im übrigen durch ein derartiges Maß an vorzüglich aufbereiteter Information aus, daß sie auch unabhängig von dem Zusammenhang, in dem sie hier stehen, als Einführung in den Problembereich „gesprochene/geschriebene Sprache“ gelesen werden können.

Als Verfahren für die Untersuchung der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bietet sich auf den ersten Blick die Form der Longitudinalstudie an. Derartige Studien sind aber schon bei relativ kurzen Laufzeiten mit großen forschungspraktischen Problemen verbunden, bei einem Zeitraum von zehn Jahren, wie er hier gewählt worden ist, sind sie so gut wie undurchführbar. Die Verfasser haben ihre Untersuchungen deshalb als Querschnittanalysen angelegt, wobei sie — mit überzeugender Begründung (vgl. S. 17ff.) — das 7., 10. und 12. Schuljahr sowie die Altersgruppe der 23jährigen ausgewählt haben. Versuchspersonen waren jeweils 30 Schülerinnen und Schüler eines (Siegener) Gymnasiums bzw. 30 Studentinnen und Studenten. Diesen Probanden wurde mitgeteilt, der Versuchsleiter habe sich für die Abschaffung der Hausaufgaben an Schulen ausgesprochen, und sie wurden gebeten, sich dazu brieflich zu äußern. Damit war sowohl ein plausibler und motivierender Schreib- anlaß gegeben als auch die Textsorte „Argumentation“ — und zwar in

der Form eines Briefes — definiert. Um unspezifische Ergebnisse ausschließen zu können, wurde das so gewonnene Korpus schriftlicher Texte (vier mal dreißig Briefe) durch zwei **mündliche** Textkorpora ergänzt: einmal durch „*Statements*“ einzelner Kinder bzw. Jugendlicher, zum anderen durch „*Diskussionen*“ zwischen jeweils zwei Kindern bzw. Jugendlichen. Damit lagen sowohl monologische als auch dialogische mündliche Vergleichstexte vor.

Die Analyse dieser drei Korpora (Briefe, Statements, Diskussionen) erfolgt auf den drei Ebenen der Lexik, der Syntax und der Textstruktur, und zwar jeweils unter vier speziellen Fragestellungen (woraus sich insgesamt 12 Einzeluntersuchungen ergeben). Im Bereich der Lexik geht es dabei u.a. um die „*sprechsprachliche*“ bzw. „*schriftsprachliche*“ Wortwahl und um den Adjektivgebrauch, im Bereich der Syntax um die Satzkomplexität und um Grammatikfehler, im Bereich der Textstruktur um „*kognitive und interaktionale Strukturen der Textordnung*“ und um die Struktur von Einleitung und Schluß. Jedem der vier Aspekte ist eine eigene Untersuchung und dementsprechend eine eigene Darstellung gewidmet, innerhalb derer die Verfasser jeweils demselben Aufbauschema folgen: Zunächst diskutieren sie die jeweilige Fragestellung sowie die Möglichkeiten ihrer Operationalisierung und formulieren eine **Hypothese**, breiten danach den **Befund** ihrer Untersuchungen aus und erörtern diesen schließlich im Rahmen einer u.a. auf die formulierte Hypothese bezogenen **Diskussion**.

Die vielen und vielfältigen Ergebnisse dieser Einzelanalysen, die jeweils am Ende der Kapitel zur Lexik, Syntax und Textstruktur zusammengefaßt werden, können hier nicht wiedergegeben und nicht einmal annähernd gewürdigt werden. Im Blick auf die Altersvariable zeigen sie generell, daß es eine erhebliche Zunahme der schriftsprachlichen Fähigkeiten innerhalb der untersuchten Probandengruppe gibt und eröffnen die Möglichkeit, diese Entwicklung an zahlreichen Details zu konkretisieren. Hinsichtlich der Variable „*schriftlicher/mündlicher Text*“ wird deutlich, daß die Unterschiede bei den jüngsten Probanden am wenigsten, bei den ältesten am stärksten ausgeprägt sind: Während in den schriftsprachlichen Texten des 7. Schuljahres noch viele Merkmale der gesprochenen Sprache vorkommen und das spezifisch schriftliche Register erst schwach entwickelt ist, wird der Unterschied zwischen diesen beiden Sprachformen später immer deutlicher. Den Kindern bzw. den Jugendlichen des 10. und 12. Schuljahres ist er offenbar schon völlig bewußt, allerdings haben sie noch Schwierigkeiten, ihn sprachlich adäquat zu berücksichtigen, während die 23jährigen diese Bewußtheit auch in die jeweilige Textproduktion einbringen können (wenn auch natürlich in in-

dividuell unterschiedlicher Ausprägung). Die Summe der schriftsprachlichen Unterschiede zwischen den jüngsten (Kinder des 7. Schuljahres) und den ältesten Probanden (Studenten) listen die Verfasser in folgender Übersicht auf:

7. Schuljahr	Studenten
<i>weitgehend offene Sprachäußerung</i>	<i>abgeschlossenes Sprachwerk</i>
<i>stark situationsabhängig</i>	<i>selbstversorgt, dekontextualisiert</i>
<i>ungeplant, am Anfang scheint das Ende noch nicht klar zu sein</i>	<i>von vornherein makrostrukturell geplant</i>
<i>mit einem naiven dialogischen Adressatenbezug</i>	<i>mit einem reflektierten distanzierten Adressatenbezug</i>
<i>thematisch durch die persönliche Erfahrung gelenkt; stark subjektiv schreiberbezogen</i>	<i>thematisch um eine objektive Gesamtsicht bemüht, eigene Erfahrung nur als Beispiel</i>
<i>lexikalisch wenig differenziert und abwechslungsreich</i>	<i>adressatenlexikalisch stark differenziert und um Varianten bemüht</i>
<i>syntaktisch reihend; Kohäsion wird Wiederholung und durch Proformen erreicht</i>	<i>syntaktisch stark integrativ; die Struktur komplexer Propositionen wird syntaktisch abgebildet</i>
<i>stark auf das sprechsprachliche Register bezogen; das schriftsprachliche erst in Ansätzen vorhanden</i>	<i>klar ausgebildete Opposition zwischen einem sprechsprachlichen und einem schriftsprachlichen Register</i>
	<i>stilistische Wahlmöglichkeiten</i>

Von einer zehn Jahrgänge übergreifenden Reihe von Querschnittuntersuchungen würde man an sich erwarten, daß sie versucht, für die untersuchten Altersgruppen jeweils so etwas wie ein „Fähigkeitsprofil“ zu erstellen und aus dem Vergleich dieser „Profile“ eine zusammenfassende Aussage über die in dem betreffenden Altersbereich ablaufende Entwicklung zu formulieren. Die Autoren der vorliegenden Untersuchungen haben auf einen solchen Versuch verzichtet, wohl weil sie der Meinung waren, daß er nahezu zwangsläufig dazu führen würde, die komplexen Untersuchungsergebnisse gewaltsam auf einen Nenner zu bringen und zu nivellieren (vgl. die betreffenden Äußerungen auf S. 167). Sie gehen stattdessen so vor, daß sie ihre Ergebnisse im Schlußkapitel noch einmal im Rahmen übergreifender Fragestellungen thematisieren. Dabei geht es z. B. um die Interdependenz von Schriftspracherwerb und allgemeiner Ontogenese, insbesondere um den Zusammenhang des Schreibens mit den dafür erforderlichen kognitiven und interaktiven Voraussetzungen, aber auch um die didaktischen Konsequenzen, die aus den Untersuchungen zu ziehen sind.

Das Buch beeindruckt außer durch die Fülle von Einzelbeobachtungen und durch die Art, in der diese in größere entwicklungstheoretische Zusammenhänge hineingestellt werden, nicht zuletzt durch die Intensität,

mit der die Verfasser ihr methodisches Vorgehen reflektieren. Dieser hohe Grad an methodischer Reflexivität zeigt sich z. B. an ihren Überlegungen, ob und unter welchen Voraussetzungen es möglich ist, von sprachlichen Produkten/Texten auf diejenigen Fähigkeiten zu schließen, die erforderlich sind, um diese Produkte hervorzubringen (vgl. dazu insbes. S. 15ff. und 171ff.). Die Aufgabe der Untersuchung dieser Fähigkeiten — und dementsprechend ihres Einflusses auf die (schrift-)sprachliche Entwicklung — wird traditionellerweise nicht von der Linguistik, sondern von der Psychologie wahrgenommen. Die Verfasser der vorliegenden Untersuchung haben sich dieser „Arbeitsteilung“ angeschlossen — „wir sind keine Psychologen“ (S. 17ff.) — und sich auf die Analyse der Texte beschränkt, allerdings erst, nachdem sie einen sehr interessanten Versuch gemacht haben, näher an die die Textproduktion steuernden mentalen Prozesse heranzukommen: Sie haben sich dabei des von Antos (Grundlagen zu einer Theorie des Formulierens, 1982) vorgeschlagenen Verfahrens bedient, „Textherstellungstexte“ erstellen zu lassen und zu analysieren, sind aber mit diesem Experiment nach ihrer eigenen Aussage vor allem bei den jüngeren Probanden, allerdings weithin auch noch bei den Studenten, gescheitert (vgl. dazu S. 171ff.), so daß ihnen trotz dieses Versuchs „für die Auswertung (nur) die produzierten Texte“ selber blieben (S. 172).

Zum Thema „Schriftspracherwerb“ gibt es bisher nur wenige empirische Arbeiten, und keine von ihnen beruht auf einer vergleichbar umfangreichen Materialbasis. Insofern ist dieses Buch die wohl wichtigste neuere Publikation zu dieser Frage überhaupt. Darüberhinaus ist sein Beitrag für die Sprachdidaktik, insbesondere die Aufsatzdidaktik, nicht hoch genug einzuschätzen, für die empirische Untersuchungen dieser Art bisher ja noch so gut wie völlig fehlen. In einer Zeit, in der die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Unterricht nach jahrelanger forcierten Betonung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit wieder stärker in den Vordergrund rückt, ist dieses Buch nicht zuletzt deshalb außerordentlich hilfreich für die didaktische Diskussion, weil es zeigt, in welchem Maße der Schriftspracherwerb von der Entwicklung eines „bewußten“ Sprachgebrauchs abhängig ist und welchen Beitrag umgekehrt die Arbeit an der Schriftsprache für die Entwicklung eines solchen Sprachgebrauchs zu leisten vermag.

Dietrich Boueke, Bielefeld

**Initiative Bildung (Hg). Der Sexkoffer. Was Sie immer schon darüber wissen wollten. Wien 1989, Verlag für Gesellschaftskritik (Aufrisse — Buch 11).**

Dieses Buch dokumentiert den jahrelangen Streit um den „Sexkoffer“. Durch die Quertreiberéien verschiedener konservativer Gruppierungen konnte diese Materialsammlung zur Sexualerziehung erst jetzt und nur in einer stark veränderten und reduzierten Form erscheinen.

Die Autoren haben eine anschauliche und ansprechende Form der Darstellung gewählt. Sie stellen themenzentriert jeweils einem Kapitel des Sexkoffers die Reaktionen und Kritiken gegenüber. Die Haltlosigkeit vieler Beschuldigungen wird dadurch überzeugend nachgewiesen. Im Anhang steuert der Schulbuchspezialist Walter Kissling einen Beitrag zur „*psychischen Instrumentalisierung von Unterrichtsmaterialien*“ bei, der in seiner Schärfe und Aufrichtigkeit allen Pädagogen, auch denen, die sich als fortschrittlich fühlen, zu denken gegen wird. Ein wichtiges Buch, welches über das konkrete Thema hinaus ein Schlaglicht auf die schulpolitischen Verhältnisse in Österreich wirft.

Werner Wintersteiner

# „Liebe“ in der Literatur

---

Konstanze Fliedl

## ... das wichtigste im menschl. Leben

Zur Abkürzung eines Motivs in der österreichischen Gegenwartsliteratur

I. *ich eh nicht will daß du mir sagen  
daß du mich liebhaben tust;  
ich tu dir auch nicht sagen  
daß ich dich liebhaben tu.  
denn es sein jetzt  
doch sehr verbunden mit schmerzen  
wenn wir jetzt uns sagen  
daß wir sich liebhaben tun.*

(Ernst Jandl, notizen vom 1.10.78,  
dem todestag von jean améry, 9)

Läßt Jandl in diesem Gedicht die lapidaren Infinitive des „Sagens“, daß Liebe sei, am Ende nochmal zusammenfallen mit der grammatisch korrekten Form der ersten Person Plural, handelt Gegenwartsliteratur von der Liebe immerhin öfter in „Nennform“ als in subjektbezogener Konjugation. Daß von Liebe nicht gesprochen werden kann, solange sie Schmerz hervorruft oder verdeckt, wäre aber nur ein Motiv des (Ver)Schweigens. Die Schwierigkeiten beim Konjugieren treten nicht nur in der Rede von der Liebe auf; sie betreffen sie selbst, und zwar so, daß sie „von den angrenzenden Sprachen vollständig im Stich gelassen“ wird: „entweder ignoriert oder entwertet oder gar verspottet, abgeschnitten nicht nur von der Macht, sondern auch von ihren Mechanismen (Techniken, Wissenschaften, Künsten)“ (Roland Barthes, Fragmente einer Sprache der Liebe). Barthes' Befund deckt sich aber scheinbar gar nicht mit der Insistenz, mit der sich die Rede von der Liebe

tagtäglich aufdrängt: Was zu „*Liebe, bell.*“, „*christ.*“ oder „*platon.*“ gefunden werden kann, füllt Zettelkästen und deutet auf einen höchst munteren Diskurs hin. Die Versuche, Liebe in der Romantik als „*Passion*“ zu codieren, im 19. Jahrhundert als Synthese von Zärtlichkeit und Sinnlichkeit zu elaborieren, sind beschrieben; daß sich die Künste, vorab die Literatur, mit ihr nicht befassen sollten, scheint paradox. Allerdings markiert die Literatur spätestens des 19. Jahrhunderts dort eine scharfe Zäsur, wo mit der Rede über die Liebe gleichzeitig der Anspruch auf Glück eingeklagt werden soll. Jene Skepsis, der Freud später im 'Unbehagen in der Kultur' Ausdruck gab, vermittelt sich bereits dort, wo Literatur „*realistisch*“ die Glücksmöglichkeiten des Individuums unter den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen abzuschätzen hat. Was hier am kollektiven Mangel an glücksfördernden Voraussetzungen scheitert, bezieht Freud auf den individuellen Narzißmus: Das „*Streben nach positiver Glückserfüllung*“ nehme sich die Lustempfindung der geschlechtlichen Liebe zum Vorbild und erwarte so, imitierend, „*alle Befriedigung aus dem Lieben und Geliebtwerden*“. Lapidarer als hier, mit der Endgültigkeit der Empirie, ist noch kein Glückwunsch verabschiedet worden: „*Die schwache Seite dieser Lebenstechnik liegt klar zutage; sonst wäre es auch keinem Menschen eingefallen, diesen Weg zum Glück für einen anderen zu verlassen. Niemals sind wir ungeschützter gegen das Leiden, als wenn wir lieben, niemals hilfloser unglücklich, als wenn wir das geliebte Objekt oder seine Liebe verloren haben [...] Die Weisen aller Zeiten haben darum nachdrücklichst von diesem Lebensweg abgeraten; er hat dennoch für eine große Anzahl von Menschenkindern seine Anziehung nicht verloren.*“ Schon aufgrund dieser Automatik treten „*Liebe*“ und „*Glück*“ in der Literatur allmählich immer weiter auseinander; daß die „*Parasitworte der Liebe, des Glückes usw.*“ darüber hinaus als Dispositive der Macht funktionieren, wußte bereits Choderlos de Laclos' Marquise von Merteuil. Mit Liebe, die in die bürgerliche Ehe einmünden sollte, wurden asymmetrische Geschlechterverhältnisse etabliert, die Frauen als „*schönes Eigentum*“ eingekauft; Zärtlichkeit wurde zur camouflagierung der Macht. Vehement haben daher die Autoren des 19. Jahrhunderts ihre Mißbilligung der ideologisch verklärten Institutionen der Liebe dokumentiert. Der Desillusionsroman kontert vielmehr die repräsentative Rede von der Liebe und konzentriert sich auf die

dort verschwiegenen Devianzen: „Bedauerlicher-, aber nicht überraschenderweise hat sich gezeigt, daß die Pathologie leichter zu dokumentieren ist als das Glück“ (Peter Gay, *Die zarte Leidenschaft*). Das hängt zweifellos auch damit zusammen, daß man Unglück akkumulieren, zu „stillgelegtem Besitz an Unglück“ versammeln kann, nicht aber das Glück: „Die Befriedigungen konsumieren sich. Es ist unmöglich, Augenblicke des Glückes zu horten, festzuhalten“ (Oskar Negt/Alexander Kluge, *Geschichte und Eigensinn*). Daß die erfüllte Liebe schwerer in narrative Bewegung umgesetzt werden kann als ihr Gegenteil, spielt dabei allerdings kaum eine größere Rolle als die Marktgängigkeit der Normüberschreitung: Die Langeweile der harmonischen Innigkeit kann durch entsprechende Verzögerungen oder durch den Skandal vermieden werden. Während sich daher das Glück als Schlußvignette in die Trivialliteratur absetzt, hat Hochliteratur von da an mit dem Scheitern der Liebe zu tun. Von den Unterhaltungsmedien, was die Nachfrage betrifft, bald radikal aus dem Feld geschlagen, verweigert „Literatur“ verbissen das happy end. Im Sog dieser Verweigerung tritt ein, was Barthes meint: Bedroht vom Trivialitätsverdacht, koppelt sich die Rede von der Liebe selbst von den benachbarten Diskursen ab. Die Literatur des 20. Jahrhunderts übt sich in Ausparung und Reduktion. Vor allem in den zwanziger Jahren wird Liebe zum „sachlichen“ Thema, romantischer Eros verflüchtigt sich endgültig: „Man beginnt Abschied zu nehmen vom Kult des reinen ‚Erlebnisses‘ und einzusehen, daß in unseren Erlebnissen eine Art Grammatik des Erlebens und Fühlens zur Wirkung kommt. Ein erwachsenes Bewußtsein kann nur eines sein, das hiervon Kenntnis nimmt. Stellt man den erotischen Idealismus beiseite, so werden härtere Konturen in den persönlichen Transaktionen sichtbar. Das erotische Tauschgeschäft tritt deutlicher ins Licht; die animalisch beliebige Seite der Sexualenergie macht sich bemerkbar, die projektiven Anteile in der Verliebtheit und die resignativen in der Treue lassen sich auf Dauer nicht übersehen“ (Peter Sloterdijk, *Kritik der zynischen Vernunft*). Überlebt Liebe diese zynische Befragung, so sind die Spuren dieses Prozesses, der ihr gemacht wurde, aber jeder weiteren literarischen Darstellung eingetragen. Wird sie nicht verschwiegen, wird sie durch den gemeinsamen Nenner einer Literaturgeschichte der Enttäuschungen gekürzt. Im Zuge der an der österreichischen Gegenwartsliteratur geschätzten Sprachskepsis

und -keuschheit entstehen diesbezügliche Abkürzungen als poetische Chiffren, „Anfänge der Lieben“ (Friederike Mayröcker).

## II.

Am Mythos der Liebe wird poetisch weitergearbeitet. Als anschaulichstes Bild für ein verlorenes Paradies und eine nicht wiederzugewinnende Utopie gilt Platons Erzählung vom androgynen Urmenschen — obwohl es mit dessen Anschaulichkeit so weit nicht her ist: Die gedachte Wiedervereinigung zeigt das doppelköpfige Wesen mit vier Extremitäten wohl auch als Monster (Barthes) und konnotiert Behinderung durch Distanzlosigkeit. Trotzdem wird die mythische Fabel als Ausdruck archaischer Sehnsüchte angespielt, selten allerdings so ausführlich paraphrasiert wie im folgenden, nur im Titel zur 'Anmerkung' verkürzten Gedicht Jutta Schuttings:

*wenn die zwei richtigen Hälften  
einander in die Nähe kommen  
– hat Plato für sich behalten  
(Aristophanes hinzufügen zu lassen vergessen) -,  
tritt Blut aus dem nur scheinbar verheilten Trennungsschnitt,  
schmerzt sie als Phantomschmerz,  
der sich ihnen als Sehnsucht erklärt [...]*

Vielmehr fungiert er als Chiffre dafür, was sein kann, „wenn Liebe liebt“, ein Zeichen, das noch die Bewegung der Materie und des Kosmos einfangen soll:

*zwei halbe Welten haltend und gehalten  
wenn Liebe liebt [...]  
zwei halbe Welten treibend eine Bahn die flüchtend  
flieht ins Nichts wenn ich dich halte du mich hältst  
kein Schwanken keiner stirbt Materie wird bleiben  
(Marie-Thérèse Kerschbaumer, Neun Canti auf  
die irdische Liebe, 9.)*

Mit dem Zerbrechen des mythisch vereinten Kugelmenschen zugleich demonstriert Friederike Mayröckers 'März, flockenschnaubend' die (auch graphische) Aufteilung des Dialogs, den elliptischen Zerfall einer Syntax der Liebe:

*auf verschiedenen  
Halbkugeln – („Hemisphären“, flüsterst du)  
schreitet unser beider  
Lebendigsein fort –  
(„sind deine vielen Briefe*

*verstreut", flüsterst du, „und kaum  
 mehr zu zählen“)*  
*so erklimmt stetig das Jahr –*  
*(„Zitternder Schierlingstrauch“,  
 flüsterst du)*  
*hohlrund und unzählbar –*  
*(Gliedsatz vom fortschreitenden  
 Wahn deiner Liebe, flüsterst du)*  
*aber die schönen  
 Konjunktionen finden nicht statt –*

Ohne Konjunktionen wechselt das Reden von der Liebe über in eine Gestik von Zeichen. In der Anspielung auf die biblische Geschichte des Verrats wird „Liebe“ buchstabiert, zerfällt so:

*ich weiß. dein nächtlich wort war  
 in den wind genäht.  
 der leichte stoff zerriß noch eh  
 der hahn gekräht:  
 wie flog das l das i das e das b  
 das andre e ...!  
 und jedes ward durch blume strauch  
 und baum geweht*  
 (H. C. Artmann, die worte zwischen  
 dir und mir ..., xiv)

Während hier die vollendete Form die Liebesrede noch zusammenhält, provoziert der „Abschied“ als Thema die graphische Imitation:

*unsermund  
 unsere hände  
 adieu            adieu*  
 (Ernst Jandl, abschied)

Und die obligate Geschichte schließlich ist in der totalen Reduktion aufgegangen:

*a love-story, dringend  
 d dr dri drin inge ngen gend end nd d*  
 (Ernst Jandl)

### III.

Im Genre der Narration hat die „realistische“ Literatur der siebziger Jahre nochmals die Konzepte romantischer Leidenschaft und institutionalisierter Partnerschaften auseinandergenommen, bevor die „Neue Innerlichkeit“ Sinnlichkeit auf „Zärtlichkeitsversuche“ (Ger- not Wolfgruber, Verlauf eines Sommers) reduzierte, Zuwendung vor allem in Primärbeziehungen aufspüren wollte und sich auf die

(meist verweigerte) Mutter- oder Vaterliebe spezialisierte. Statt auch in Gefühlen ein „Kraftwerk“ und in Zuneigung eine Produktionsweise zu vermuten, ging es noch einmal vehement um die Verhinderung von Liebe durch Arbeit. Der Satz, daß sich unter den bestehenden, entfremdeten Produktionsverhältnissen Liebe schlechthin verbietet, wurde auf modellhafte Lebensläufe übertragen: Hier treibt die Ökonomie die Menschen zu Paaren. In Wolfsgrubers *‘Herrenjahren’* wird das Liebesverhältnis als Mischung zwischen Zufall und Auflehnung bzw. Anpassung an geltende Spielregeln der Partnersuche charakterisiert, bevor das „offizielle Happyend“ in Form einer als Hochzeitsfeier verkleideten Verwandtschaftshölle stattfindet. Die Desillusionsstruktur des Textes macht noch die Beschreibung des besonderen erotischen Merkmals der „Geliebten“, die rauhe Stimme, zur zynischen Vorausdeutung auf das buchstäblich letale Ende der Beziehung: Die Frau des Tischlers Melzer stirbt an Kehlkopfkrebs. Liebe findet statt am Feierabend und im Auto am Waldweg; der mörderische Arbeitsrhythmus sehen ebenso wie die beschränkten Wohnverhältnisse Zärtlichkeit nicht vor. Für Liebe gibt es Zeitabfall aus Werkstatt, Fabrik oder Hausbau:

*[...] und manchmal glaubst wirklich, das ist sie jetzt, die große Liebe, wie man da sagt, aber so, wie man sich das vorgestellt hat, ist es halt überhaupt nie [...] Und Zeit müßttest haben, das wär überhaupt das Allerwichtigste, im Kino haben immer alle Zeit, weil wennst den ganzen Tag in die Hacken gehst, dann hast grad am Abend die paar Stunden, und immer mußt dich einbremsen, damit du nicht zu lang aufbleibst, sonst rennst am nächsten Tag um wie ein blindes Hendl und weißt nicht, wie du den Tag herumbringen sollst.*

Liebe, die Platz und Zeit und ein eigenes, phantasiertes Koordinatensystem verlangt, ist aus dieser Sicht konsequenterweise ein Privileg der Wohlhabenden; als Luxusartikel setzt sie Muße voraus. Liebe erfordert Freistellung von den dringendsten Bedürfnissen, ist darin „Bildung“ verwandt und daher nach Melzers weitreichender Ahnung — „wenn dir die Kreissäge und die Fräse die Ohren zunageln und du denkst dabei an sowas wie die Liebe, das ist ja, wennst genau schaut, eigentlich garnicht drin, für unsereins ist das garnicht drin“ — unerhältliches Kulturgut. Aber selbst die entsprechenden Einsichten vermögen nichts gegen den Druck des Notwendigen: Alles Aufbegehren wendet sich nach innen, selbst noch die

zur Notgemeinschaft regulierte Zweisamkeit verkommt zum Dauerkampf.

Indem poetische Liebe so in die Prosa der Verhältnisse übersetzt wird, stellen sich die Liebesdiskurse am Ende als nichts anderes dar als die Versuche, gesellschaftliche Bedürfnisse in den Bereich des Privaten abzuziehen und dort imaginär zu befriedigen. In der Differenz von „wirklichkeit“ und „nacherzählung“ haben Elfriede Jelineks frühe Texte die Liebesversprechen der Warenwelt immer wieder aufgesucht und mit den Skalen des Marktwertes für den (weiblichen) Körper unnach-sichtig konfrontiert:

*schön durch die liebe verschönt durch die liebe überglänzt mit  
liebe sogar hässliche züge verschönt durch die liebe ein herz voll  
liebe noch im sterben einen blick der liebe hinter hasssprühenden  
augen noch ein schimmer der einstigen liebe nichts als verhaltene  
liebe hinter den unter tränen schon wieder aufstrahlenden augen  
in den verwüsteten linien des einst schönen gesichts nach einer  
spur der einstigen liebe suchen nur liebe hatte ihre falten in das  
lächende greisinnenantlitz gezeichnet nicht entbehrungen laster  
bitternis (wir sind lockvögel, baby?)*

Während der Stehsatz von der Macht der Gefühle einen Sieg der Liebe noch über Alter und Häßlichkeit vorsieht, entlarvt sich diese immer als Produkt von Strategien zur Steigerung der Nachfrage, wobei Schönheit und Jugend unabdingbar zur Imagepflege des Artikels gehören. Die Doppelfunktion der Medien (und ihr double-bind) besteht dabei darin, daß sie die Nachfrage einerseits unentwegt als Liebe proponieren, zugleich aber die möglichen Liebesobjekte mit Qualifikationen ausstatten, die dem Durchschnittskonsumenten un-erreichbar sind. Daher kommt es, daß etwa das Fernsehen die Exi- stenz reiner Liebe verbürgt:

*ingrid kann den blick nicht vom fernseher wenden. sie sagt zu  
ihrer mutti ich möchte dass mich auch einmal jemand liebt. ich  
meine richtig liebt und zu mir gehört wie im film. [...] die mutti  
sagt [...] mutterliebe ist die reinste Liebe. auf sie kannst du  
dich verlassen auf einen mann nicht. die zuschauer lächeln ge-  
ringschätzig haben sie doch oft im tv erfahren dass es echte liebe  
gibt. (Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft)*

Die richtige Liebe setzt aber die entsprechende Position voraus: Ihre Protagonisten sind durchaus durch ihre Steuergruppe ausgewiesen.

Die Übertragung des Liebesmodells auf real existierende Lebenswege muß daher zwangsläufig scheitern. In den *'Liebhaberinnen'* (1976) spielt Jelinek dabei zwei Möglichkeiten durch: den Umgang mit dem Liebesdiskurs in eigener Praxis im zynischen (Brigitte) und im naiven (Paula) Bewußtsein. Brigitte eignet sich die entfremdete Technik der Rede von der Liebe als Mittel zu ihren Zwecken an:

*die arbeit ist nichts, weil brigitte sie schon hat, die liebe ist mehr, weil man sie erst suchen muß [...] ich liebe dich, sagt sie in der art ihrer lieblinge von film, funk, fernsehen und schallplatte. [...] du bist ein mann, der einen beruf lernt, in bin eine frau, die keinen beruf gelernt hat. dein beruf muß für uns beide reichen. [...] ich liebe dich doch gerade deswegen, weil du mehr verdienst als einer, der weniger verdient.*

Liebe begründet sich so mit der Tautologie der ökonomischen Wertbarkeit. Paula hingegen kann nicht einmal über diese Art der Sprache verfügen. Zu ihr kommt die Liebe in der obligaten Personifikation der Groschenhefte, macht Paula noch als gänzlich heruntergekommene Allegorie passiv:

*doch eines tages kam das, was aus einem menschen erst einen menschen macht, auch zu paula. [...] hurra, das wichtigste im mensch. leben [...] paula [...] bittet die liebe sofort herein [...] paula sagt zur liebe, sie soll sich hinsetzen, gleich kriegt sie auch einen milchkaffee.*

Naturgemäß ist Brigitte daher das „gute“, Paula das „schlechte“ Beispiel; unter den Bedingungen einer totalen Ökonomisierung der „Liebe“ ist eine dritte Alternative nicht darstellbar; sie bleibt ausgespart.

#### IV.

Jelineks Beharrlichkeit in der Bearbeitung dieser Verhältnisse hat dazu geführt, daß der dargestellte Zynismus der Verfasserin angelastet wurde. Ihre Texte opponieren allerdings aufs entschiedenste gegen den Ausverkauf von „Gefühl“. Ist die Besetzung auch noch des „Innerlichsten“ durch die totale Veräußerung von Emotionen auf dem Medienmarkt unvermeidlich, so empfiehlt sich ein Moratorium in Sachen dessen, was — trotz alledem — als Unberechenbares im menschlichen Gefühlshaushalt auftritt und hartnäckig

sein Recht auf Verausgabung verteidigt: „Wie kommen wir ohne zu lügen, zu einem glücklichen Ende? [...] Warum führen die Gefühle, die die Welt bewegen, am Ende zu soviel Unglück, wenn die Gefühle selber noch (jedes einzelne) Theologen des Glücks sind. Unerbittlich glauben sie ans Glück ...“ (Alexander Kluge, Die Macht der Gefühle).

Wenn sich die Literatur durch Chiffrierung, Verkürzung und Ausparung zu einem Anwalt dieser Gefühle macht, kann sie plötzlich auch auf die Rolle des advocatus diaboli hinsichtlich ihrer Institutionalisierung verzichten. Auch auf das schon obsolete Prinzip der Kontinuität — das der „Passion“, dem „glücklichen Augenblick“ ja entgegengesetzt ist — kann so bestanden werden. Die erwähnte Unfähigkeit, die „glücklichen Augenblicke“ zu versammeln und auf diese Weise eine Schiene des Glücks zu legen, wird abgelöst durch die Verfügung zumindest über Relais dieses Glücks, die Möglichkeit, es zu „erwarten“: „Was aufgrund befriedigender Erfahrung entsteht, ist ein Befriedigungsvermögen, eine Erfahrung im Umgang mit dem Glück. Ein solches Vermögen wird als eine Kraftquelle empfunden. Sie bezieht sich darauf, daß ich Glück für etwas Mögliches halte, über eine Reserve verfüge, die auf weitere glückliche Momente warten kann“ (Negt/Kluge).

Nur unter diesen Voraussetzungen tritt an der (verschwiegenen) Liebe ein Moment des Subversiven hervor, das auch ein antikes Modell hat: „Und ich glaube auch, es fördert die Herrschenden nicht, wenn in den Untertanen große Gesinnung entsteht oder starke Freundschaft und Gemeinschaft, welche ja vor allem die Liebe zu erzeugen pflegt“, sagt Pausanias im *‘Gastmahl’*. Diese Widersetzlichkeit kommt nur zustande, wo das Eindringen der käuflichen Diskurse der Liebe verhindert wird. Obszöner als die sogenannte Pornographie ist immer schon das Reden von der Liebe, das sich als Vehikel von Macht und Ökonomie gebrauchen läßt. Sofern sich eine Sprache der Liebe dieser Vernetzung entzieht, kann sie andauern, „treu“ sein: „Soll Liebe in der Gesellschaft eine bessere vorstellen, so vermag sie es nicht als friedliche Enklave, sondern nur im bewußten Widerstand. [...] Lieben heißt fähig sein, die Unmittelbarkeit in sich nicht verkümmern zu lassen vom allgegenwärtigen Druck der Vermittlung, von der Ökonomie, und in solcher Treue wird sie vermittelt in sich selber, hartnäckiger Gegendruck“ (Theo-

dor W. Adorno). Wenn sich durch Widerstand Dauer herstellt, betrifft der Wunsch nach Verkürzung nur mehr die Zeit ohne den anderen:

Ernst Jandl: paar, über 50  
*daß nur noch eines von beiden  
eine weitere lebensphase wird haben  
müssen  
und sie noch lange nicht kommen  
und kurz sein  
möge*

### Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* FfM (Suhrkamp) 1970.
- Artmann, H. C.: *Gedichte über die Liebe und die Lasterhaftigkeit.* FfM (Suhrkamp) 1975.
- Barthes, Roland: *Fragmente einer Sprache der Liebe.* FfM (Suhrkamp) 1984.
- Jandl, Ernst: *Werke.* III Bde. Darmstadt/Neuwied (Luchterhand) 1985.
- Jelinek, Elfriede: *Liebhaberinnen.* Reinbek (Rowohlt) 1989.
- Wir sind Lockvögel, Baby?* Reinbek (Rowohlt) 1988.
- Michael. Ein Jugendbuch für die Infantilgesellschaft.* Reinbek (Rowohlt) 1987.
- Mayröcker, Friedrike: *Ausgewählte Gedichte.* FfM (Suhrkamp) 1986.
- Schutting, Jutta: *Lichtungen.* Salzburg (Otto Müller-Verlag) 1976.
- Sloterdijk, Peter: *Zur Kritik der zynischen Vernunft.* FfM (Suhrkamp) 1983.
- Wolfgruber, Gernot: *Verlauf eines Sommers.* Salzburg/Wien (Residenz) 1981.

## „Es ist 11.43 Uhr und ich liebe Jenny noch immer.“

### Das Thema „Liebe“ in der Jugendliteratur

#### 1.

Wenn es auch unbestritten ist, daß es eine eigene Kinderliteratur gibt, die der Entwicklung des Kindes und literarischen Anforderungen entsprechen muß, so ist das bei Jugendlichen und der Jugendliteratur keineswegs so klar. Nicht einmal die Kinder, und noch weniger die Jugendlichen sind in der heutigen Gesellschaft eine von den Erwachsenen abgeschlossene Gruppe, die erst langsam in die „Welt der Großen“ hineinwachsen müßten. Der „innere Sinn des Jugendalters“ als „auf die Zukunft bezogener Vorbereitungsstatus“, dieses „Modell der Integration durch Separation“ ist heute brüchig und teilweise obsolet geworden. (1) Durch die modernen Medien steht ihnen überdies der Zugang zu allen Erfahrungen im Prinzip offen, die sie freilich auch altersspezifisch aufnehmen und verarbeiten. Man könnte daher meinen, daß eine besondere Literatur für Jugendliche unnötig und sinnlos wäre — noch dazu in einer Gesellschaft, in der Jugendlichkeit für alle Altersstufen eine unerhörte Aufwertung erfahren hat und „forever young“ das Leitmotiv der älteren Generationen geworden ist. Ein Blick in die Buchhandlungen und Verlagsprospekte zeigt aber das Gegenteil. Als „Jugendliteratur“ angebotene Texte haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten als eigener Marktsegment etabliert. Jugendliteratur ist Teil einer umfassenden „Jugendkultur“ geworden, von der man sich fragt, wieweit sie Ausdruck des Lebensgefühls dieser Generation ist, und wieweit einfach eine Erfindung der auf Absatz bedachten Kulturindustrie.

Was ist dann aber eigentlich Jugendliteratur? Literatur, die Jugendliche als Hauptfiguren hat? Literatur, die für Jugendliche geschrieben wurde? Literatur, die Jugendliche lesen? An jeder dieser Definitionen wäre etwas auszusetzen. Ich will mich ganz pragmatisch auf jene Literatur beziehen, die als Jugendliteratur vermarktet wird — wobei ich in Kauf nehme, daß, besonders bei Übersetzungen aus anderen Literaturen, die Intention des Autors, speziell für

Jugendliche zu schreiben, nicht immer gegeben sein muß.

## 2.

In keinem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur kommt ihre Herkunft aus der Pädagogik so stark zum Vorschein wie beim Thema Liebe. Das gilt schon für die Anfänge dieser Gattung: „*Den Pädagogen des 18. Jahrhunderts waren Liebesgeschichten als Jugendlektüre ein Greuel; ausdrücklich warnten sie vor dem Lesen von Volksbüchern wie 'Tristan', vor dem Singen sogenannter Buhlieder und vor dem Anschauen entblößter Körper auf Bildern ... In der deutschen Jugendliteratur blieb die Liebesgeschichte tatsächlich lange ein pädagogisch fragwürdiges, für triviale Darstellung besonders anfälliges Produkt.*“ (2)

So zieht sich durch die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur die Trennung in **Mädchenbücher**, deren Absicht die gezielte Sozialisation zur bürgerlichen Gattin und Hausfrau ist, und in die „*allgemeinen*“ Jugendbücher (Abenteuer-, Kriegs- und moralische Erzählungen), die von Buben bevorzugt werden. Einzig in den Mädchenbüchern wird das Thema Liebe, in dezenter Form und entsprechend den moralischen Normen behandelt. Die Ehe mit dem geistig, altersmäßig und vielleicht auch sozial überlegenen Mann ist das Ziel dieser aufkeimenden Liebe. Für männliche Leser gab es höchstens Warnungen vor den gesundheitlichen Folgen der Masturbation, sonst schien das Thema nicht zu existieren — auch ein Beitrag zur Erziehung zum „*harten Mann*“, der sich nicht von Gefühlen leiten läßt.

Ein Hauptgrund für die Aussparung für Liebe und Sexualität liegt eben in der pädagogischen Ausrichtung dieser Art von Literatur. Den faktischen Unterschied in der Behandlung der Kinder- und Jugendliteratur (jenseits aller schönen Vorsätze) arbeitet Hans-Heino Ewers deutlich heraus: Diese Literatur wende sich gleichzeitig an zwei Adressaten, deren divergierenden Ansprüchen sie gerecht werden müsse — an die Kinder und Jugendlichen selbst und an ihre Eltern und Erzieher, die bei der Auswahl der Bücher entscheiden.

„— *Der Erwachsene bemißt anders als bei seiner sonstigen Lektüre der erzieherischen Funktion des Textes einen höheren Rang zu. Um ihretwillen ist er bereit, eine Einschränkung Wahrheitsfunktion hinzunehmen. (..)*

— Zudem wird er an die Kinderliteratur nicht den gleichen Anspruch auf literarische Modernität stellen, auf Zeitgemäßheit der literarischen Techniken.“ (3)

In Zeiten einer „Bewahrpädagogik“ ging man davon aus, daß das Kinderherz etwas Reines, die Sexualität aber etwas Schmutziges sei, vor dem die Kinder solange wie möglich behütet werden sollten. Diese Haltung hat bekanntlich die Jahrhunderte überdauert und fand nach dem 2. Weltkrieg in den „Schmutz- und Schund-Kampagnen“ einen aktualisierten Ausdruck. Als Schund wurde die „unterwertige“ Trivialliteratur (v.a. Abenteuer-, Western- und Liebesromanhefte sowie Comics) bezeichnet, als Schmutz kritisierte man die Darstellung der Sexualität.

*„Unter Schmutz- und Schundliteratur versteht man herkömmlich die in großer Masse produzierte, kolportagemäßig in Heften vertriebene und literarisch wertlose Literatur, die einerseits auf den sexuellen Trieb (Schmutz), und andererseits auf das triebmäßige Verlangen nach abenteuerlichen Sensationen und geistloser Unterhaltung (Schund) spekuliert.“ (4)*

Es ist hier nicht der Ort, auf die ideologischen und gesellschaftlichen Hintergründe dieser Kampagnen einzugehen — aber ein Ergebnis dieser Einstellung war eben die weitere völlige Ausparung von Liebe und Sexualität aus der Jugendliteratur. Eine Literaturpädagogik, die sich derart als „Lesehygienik“ (Kaminski) verstand, ging natürlich völlig an den Bedürfnissen der Jugendlichen vorbei. Und es war kein Wunder, daß BRAVO-Hefte und SILVIA-Romane größere Attraktivität ausübten. So klagt ein Autor in einer Schrift aus dem Jahre 1958, ganz in Übereinstimmung mit dem damaligen pädagogischen main-stream:

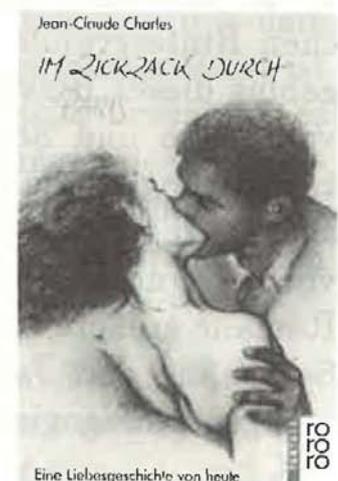
*„... bringen viele Hefte eine raffiniert versteckte Erotik. Die Psychologen sagen uns aber, daß gerade diese versteckte Erotik viel bedenklicher ist als eine eindeutige Sexualität.“ (5)*

Verschwiegen wird, daß die „eindeutige Sexualität“ in der Jugendliteratur gar nicht vorkommt und offenbar auch nicht gewünscht wird.

Es ist eine kleine geschichtliche Ironie, daß die Schmutz- und Schund-Kämpfer in ihrer Fixiertheit auf das Medium Schrift nicht bemerkten, daß der wirkliche Einbruch in die von ihnen verteidigten Gefilde

gar nicht von den „Heftchen“, sondern von ganz anderen Medien kam: Die Kultur, die die Jugendlichen seit den 50ern mitriß, die ihr Lebensgefühl ausdrückte, die auch ihre sexuellen Wünsche und Sehnsüchte zum Ausdruck brachte, war die Rock'n Roll- und Pop-Musik, und Elvis Presley war die erste Verkörperung des neuen Lebensgefühls.

Die 68er Bewegung mit ihrem Anspruch auf sexuelle Befreiung brachte die meisten Tabus endgültig ins Wanken. Daß diese kulturelle Revolution doch nicht zum ersehnten Glückszustand geführt hat, dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen hat die Befreiung von Ängsten auch zu einer Pazifizierung und „Entzauberung“ (6) der Sexualität geführt. Zum anderen hatte die Liberalisierung der Sexualität keineswegs nur kulturevolutionäre Ursachen, sondern entsprach auch den Bedürfnissen der Wirtschaft, die einen narzißtischen, den Konsum genießenden Verbraucher verlangt. Die Befreiung der Sexualität ging um den Preis ihrer Verwandlung in ein Konsumgut vor sich.



*An den Covers dieser 3 Jugendromane zum Thema LIEBE lassen sich unterschiedliche Zielgruppen und unterschiedliche Vermarktungsstrategien deutlich festmachen.*

Diese Entwicklung hatte natürlich auch Konsequenzen für die Kinder- und Jugendliteratur. Eine kommerzielle „Aufklärungswelle“ überschwemmte alt und jung, das früher bekämpfte und oft auch indizierte BRAVO stieg (zumindest in der BRD) zur ministeriell anerkannten Aufklärungshilfe auf. Auch die Jugendliteratur im eigentlichen Sinne spiegelte die Ambivalenz der Situation: Einerseits

war es vielen Autoren und Literaturpädagogen ein echtes Anliegen, eine neue, aufklärende Jugendliteratur zu schaffen, andererseits war es auch eine Frage der Behauptung auf dem literarischen Markt: Ohne mit der neuen Welle mitzuschwimmen (thematisch und in der äußeren Aufmachung der Bücher), hätte die Jugendliteratur keine Chance (gehabt), Käufer und Leser zu finden.

Jedenfalls wird seit Beginn der 70er Jahre das Thema Liebe und Sexualität in Sachbüchern und Romanen breit dargestellt. Was sich nicht unbedingt änderte, war der pädagogische Anspruch, nur daß eben die „*Bewahrpädagogik*“ durch eine „*Aufklärungspädagogik*“ ersetzt wurde. Heute, so scheint mir, ist auch diese Position im Rückgang begriffen und man beginnt Jugendliteratur als Literatur wieder ernstzunehmen. Das heißt, das auch ästhetische Kriterien gegenüber pädagogischen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die „*strengen Freunde der Kinder*“ (Dieter Richter) sind auf dem Rückzug, und das tut der literarischen Qualität der Werke sehr gut.

### 3.

Diese Emanzipation der Jugend-Literatur von der Pädagogik hat inhaltliche und formale Neuerungen zur Folge. Bisher war die Erwartungshaltung von Eltern, Erziehern und Jugendliteraturexperten an Jugendbücher, daß das „*entwicklungspsychologische Bezugsschema*“ berücksichtigt wird. „*Problembewältigungen sollen ... im Kinderbuch stets auf Reifungsvorgänge bezogen sein.*“ (7) Das entspricht der Vorstellung, daß die Entwicklung von Jugendlichen eine Einpassung in die höheren Normen der Erwachsenenwelt sei. Heutzutage gehen viele Autor(inn)en aber über diese Erwartung hinaus, indem sie diesen „*Reifungsvorgang*“ als Selbstfindungsprozeß definieren, der nicht übereinstimmen muß mit den Normen der Erwachsenenwelt von einem „*reifenden Menschen*“. Erkenntniszuwachs durch die erste Begegnung mit dem anderen Geschlecht, ja — aber nicht als Ritual der Aufnahme in eine „*geschlossene Gesellschaft der Eingeweihten*“, wie das z. B. noch in amerikanischen Filmen der 50er Jahre üblich war und wie es im traditionellen Mädchenbuch dargestellt wird (wo freilich die erste Begegnung etwas ziemlich Sittsames und Platonisches war — schließlich galt es ja, die Tugend des „*Wartenkönnens*“ zu propagieren).

Die erste Liebe wird beschrieben als ein wichtiges, aufregendes Erlebnis, oft schön, aber oft auch schwierig und enttäuschend. Die

Autor(inn)en haben vor keinem Tabu mehr Angst, sie beschreiben offen sexuelle Kontakte, aber sie scheuen sich nicht mehr, auch negative Erfahrungen zu schildern. „Die neuen Liebesgeschichten sind teilweise eher Trennungsgeschichten, in denen es den Protagonistinnen darauf ankommt, allein leben zu lernen ... Sexualität kann man nur unter dem Aspekt der Identitätsentwicklung gerecht werden.“  
(8)

Es entstehen aber nicht nur ausgesprochene Liebesgeschichten, sondern Liebe und Sexualität werden als ein wesentlicher Bereich des jugendlichen Lebens auch in Romanen mit ganz anderer Thematik einbezogen. Hier hat also die Jugendliteratur — im Vergleich zur sonstigen Literatur — „aufgeholt“. Der Vielfalt an dargestellten Beziehungen und Erfahrungen entspricht auch eine Vielzahl von literarischen Techniken der Darstellung. Die Ich-Perspektive ist freilich immer die beliebteste Darstellungsform. Daß die Ichform als ausschließliche Perspektive aber eine Begrenzung bedeuten kann, die die Außensicht der Figur verhindert, darauf hat Dagmar Grenz in einer Untersuchung über moderne Mädchenbücher hingewiesen.  
(9)

Immer noch ist aber die Herkunft der meisten Liebesgeschichten aus dem Typus „Mädchenroman“ nicht zu verleugnen. Obwohl es inzwischen auch männliche Autoren gibt, die die Liebe unter Jugendlichen thematisieren, und obwohl (selten) auch Burschen als Hauptfiguren zu finden sind, bleibt das „moderne“ Mädchenbuch (vgl. dazu wieder Grenz) die vorherrschende „Quelle“. Noch immer scheint es, spielt für die Identitätssuche von Mädchen die Begegnung mit dem anderen Geschlecht eine größere Rolle als bei Jungen — zumindest in der Literatur. Hier hat sich in der Aufteilung der Geschlechterrollen noch nicht allzuviel getan.

Und neben guten und differenzierten Erzählungen gibt es auch viele, bei denen sich ein neues, modernisiertes Schema findet, mit etwa folgendem Szenario: eine (nach traditionellen Maßstäben) inkomplette Familie, wobei häufig die Mutter (mit der die jugendliche Heldin, aus deren Sicht der Roman geschrieben ist, am meisten Streit hat) schlecht wegkommt; lästige kleine Geschwister, die die Liebesbeziehungen der Hauptgestalt erschweren, und sei es, weil sie „babysitten“ muß statt mit dem Freund auszugehen; das Mädchen als die aktive in der Anbahnung der Liebesbeziehung; der Freund ziemlich cool, aber fordernd, wen es um „das Eine“ geht; keinerlei

moralische Bedenken, was den Geschlechtsverkehr betrifft, also ein den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßtes Klischee.

#### 4.

Im folgenden möchte ich einige repräsentative Bücher der 70er und 80er Jahre vorstellen und zeigen, wie sie das Thema Liebe behandeln. Auf unterschiedliche Trends und Akzente dieser beiden Jahrzehnte kann ich nur sporadisch eingehen. Die Gliederung geht nach thematischen Gesichtspunkten vor. Als Qualitätskriterien möchte ich — in Anlehnung an Malte Dahrendorf (10) — folgende Aspekte anführen:

- \* Wie werden Liebe und Sexualität dargestellt – Welche Rolle spielen Zärtlichkeit und menschliche Kommunikation?
- \* Wie wird das Verhältnis der Geschlechter dargestellt? Wird die auch sexuelle Unterdrückung von Mädchen und Frauen thematisiert und problematisiert oder ignoriert bzw. als positiv und selbstverständlich dargestellt?
- \* Ist die Liebesgeschichte „realistisch“? Bezieht sie auch die gesellschaftlichen Verhältnisse ein, unter denen Liebe stattfindet, die sie ermöglichen, formen oder behindern?
- \* Ist die Liebesgeschichte „utopisch“? Arbeitet sie auch das „revolutionäre“, ungebändigte Element der Sexualität heraus?
- \* Ist die Wahl der ästhetischen Mittel diesen Zielen angemessen?

### I. PSYCHOGRAMME DER PUBERTÄT

Mirjam Pressler ZEIT AM STIEL

Renate Welsh SCHNECKENHÄUSER

In diesen beiden Werken geht es jeweils um Krisen und, wenn man so will, „Reifungsprozesse“ sehr junger Mädchen. In beiden Fällen spielt die erste Liebe eine gewisse, aber durchaus nicht die entscheidende bzw. alleinige Rolle dafür. Die jungen Männer sind einfach nicht das einzige, was diese Mädchen im Kopf haben.

In Presslers Roman kommt die Einsamkeit Martinas durch den Tod ihres geliebten Hundes Asta voll zum Ausdruck. Sie ist ein Einzelkind, 16 Jahre, und lebt mit ihrer Mutter zusammen. Sie ist eifersüchtig auf die (wechselnden) Freunde der Mutter, die sie als Konkurrenten der Mutterliebe empfindet. Sozusagen als Trost hat sie deshalb vor einigen Jahren die Hündin bekommen, in die sie all ihre Zärtlichkeitsbedürfnisse legt. Als die Hündin stirbt, gerät sie aus der Bahn. Der immer vorhandene Konflikt zur Mutter spitzt sich noch

zu, Martina schwänzt die Schule und weiß nicht mehr, was sie eigentlich tun soll. Ein Satz aus einem Lied von Konstantin Wecker wird ihr „Leitmotiv“: Mir fehlt ein gutes Argument, um das zu wollen, was ich will. Schließlich scheint sie doch zu einem Entschluß fähig zu sein: Es gelingt ihr, einem anderen Mädchen den Freund auszuspannen. Was aber wie ein tolles Liebesabenteuer beginnt, endet mit einer großen Enttäuschung. Der Freund zwingt Martina, mit ihm zu schlafen. In Tagträumen versucht Martina, diese Erfahrung zu verarbeiten. Eine Annäherung an ihre Mutter könnte sich abzeichnen. Doch einstweilen ist sie weiter allein. Mit niemandem kann sie sich aussprechen.

Das auffälligste Merkmal dieser Ich-Erzählung ist die Bezugslosigkeit des Mädchens, die in voller Schärfe geschildert wird. Sie kommt für den Leser nicht so sehr dadurch zum Ausdruck, daß sie sich selbst bedauert, sondern durch die Handlung: Außer einer alten Nachbarin, der sie wenigstens die Trauer um ihre Hündin mitteilen kann, bleiben die meisten Gefühle unbesprochen, unverarbeitet. Auch zu ihrer Freundin Sandra hat Martina nicht genug Zutrauen. Die Erzählung hat kein happy-end. Nach all ihren Erfahrungen ist das Mädchen vielleicht mißtrauischer und noch vorsichtiger im Umgang mit anderen geworden. Nichts läßt wirklich erkennen, daß es beim nächsten Mal besser sein wird. Keine „richtige“ erste Liebe also, aber eine erste Enttäuschung. Damit liegt Pressler quer zu allen Klischees eines Mädchenromans.

Renate Welsh hingegen entspricht viel eher der Erwartung einer positiven Entwicklung. Auch Olivia, die 13-jährige Heldin des Romans SCHNECKENHÄUSER, fühlt sich ungeliebt von ihrer Mutter, die ein zweites Mal geheiratet hat und — nach Olivias Auffassung — die Kinder aus 2. Ehe bevorzugt. Außerdem läßt ihr die Verwaltung des kleinen Hotels, das sie führt, wenig Zeit für die Tochter, die eine Vertrauensperson sucht. Jetzt soll ein weiteres Geschwister zur Welt kommen, und Olivia fürchtet, noch mehr an den Rand gedrängt zu werden. In dieser Situation erscheint ihr der Feriengast Arno, ein gleichaltriger Junge, wie ein *deus ex machina*. Die erste, zarte Liebe, die sich in den wenigen Tagen ihres Beisammenseins anbahnt, wird aber durch das Mißtrauen der Mutter überschattet. Erst die Versicherung Olivias, daß sie „natürlich“ nicht mit Arno geschlafen hat, beruhigt die Mutter. Obwohl Arno bald abreisen muß, lernt Olivia durch ihn die Welt anders zu sehen. Seine unbefangene und fröhliche Art, mit ihren Geschwistern zu spielen, die positive Haltung, die er gegenüber ihrer Familie einnimmt, läßt auch bei Olivia einige Vorurteile ins Wanken geraten. Die Geschichte nimmt ein — für Renate Welshs Romane — ungewöhnlich gutes Ende. Die beiden Verliebten überwinden den Trennungsschmerz, indem sie sich lustige und originelle Liebesbriefe schicken, die schwerkranke Uri, an der Olivia ziemlich hängt, kann dem Tod noch einmal entkommen; und als schließlich das Baby zur Welt kommt, ist auch die zuerst eifersüchtige Olivia sofort entzückt.

Im Gegensatz zu Pressler verwendet Welsh (wie meist in ihren Romanen) die auktoriale Erzählweise. Das ermöglicht ihr vielleicht

besser als ihrer deutschen Kollegin, den Standpunkt ihrer Protagonistin zu relativieren. Obwohl auch Martinas Perspektive durch die Dialoge mit der Mutter und Kolleginnen manchmal durchbrochen wird, wirkt ZEIT AM STIEL „eindimensionaler“ als die SCHNECKENHÄUSER. Dabei spielt Welsh ihre alte Stärke aus, Situationen nur anzudeuten, und Leerstellen zu lassen, die der Leser selbst füllen kann. So wird z. B. die Veränderung Olivias durch Arno vorgeführt, aber nicht benannt. Es gibt Brüche zu ihrer früheren Verhaltensweise, die der Leser als Entwicklung deuten kann. Die Liebesgeschichte ist sehr einfühlsam erzählt. In der Entwicklung Olivias bedeutet sie eine Hilfe bei der Neuorientierung in der Familie, die ihr wichtigster Bezugspunkt bleibt. Es ist die Geschichte einer jugendlichen Identitätssuche, vergleichbar mit der Geschichte Claudias in WIE IN FREMDEN SCHUHEN.

## II. ERSTE LIEBE

Otti Pfeifer ZWISCHEN HIMMEL UND HÖLLE.

Judy Blume FOREVER.

Die wohl beliebteste literarische Form auf unserem Gebiet ist der Liebesroman, der die Geschichte einer ersten Liebe in den Mittelpunkt stellt.

Epochemachend für diese Darstellung des „ersten Mals“ ist sicher das Aufklärungsstück der Theatergruppe „Rote Grütze“ WAS HEISST LIEBE, das auch als Vorlage für die Erzählung UND PLÖTZLICH WILLSTE MEHR diente. Hier sollen zwei neuere Beispiele vorgestellt werden.

ZWISCHEN HIMMEL UND HÖLLE erzählt die Geschichte von Toni, die in Andreas ihren Traummann zu finden glaubt. Die junge Angestellte beim Ständesamt verliebt sich bei einer Party in den gut aussehenden Gymnasiasten und versucht, es ihm in allem recht zu machen — bis zur Selbstaufgabe. Sie zieht von zuhause aus und gibt Andreas den Schlüssel der neuen Wohnung, sie kauft auf sein Drängen hin ein Auto, das er zuschanden fährt, sie läßt sich von ihm ständig demütigen und beleidigen, schließlich sogar schlagen; sie erduldet alles um ihrer Liebe willen, die sie nicht gefährden möchte. Erst als Andreas sie brutal aus der eigenen Wohnung schmeißt und sie in einem Frauenhaus Zuflucht finden muß, findet sie die Kraft, sich von ihm zu lösen. Der Roman endet mit einem Appell zur Unterstützung von Frauenhäusern.

Was mich an dieser gut komponierten und einfach erzählten Geschichte stört: Die Figur des Andreas wirkt blaß und konstruiert, und damit wird die gesamte story ein bißchen unglaubwürdig. So

geht es dem Jungen schon beim ersten Rendezvous hauptsächlich darum, dem Mädchen eine eigene Wohnung zu verschaffen, so tritt er derartig unverschämt auf, daß er sich nicht einmal dafür entschuldigt, daß er ihr Auto schrottreif gefahren hat, sondern Toni beschimpft, daß sie zu geizig ist, es zu reparieren — überall wird sehr dick aufgetragen ...

Entscheidend ist daran vielleicht auch die Wahl der Perspektive. ZWISCHEN HIMMEL UND HÖLLE ist eine Ich-Erzählung, die ausschließlich in der Gegenwart erzählt wird, also ohne (zeitliche) Distanz zu den Erlebnissen der Heldin. Alle Vorurteile Tonis, ihre Bemühung, sich Andreas vollkommen anzupassen, werden niemals infrage gestellt, auch nicht durch Toni selbst im Laufe ihrer weiteren Entwicklung. Es ist eben etwas anderes, ob man — wie etwa Dagmar Chidolue in DIESE BLÖDE KUH — ein vollkommen angepaßtes und unemanzipiertes Mädchen aus einer Distanz schildert und damit ihr Verhalten offenlegt, oder ob sie nur selbst zu Wort kommt. Da es der Autorin aber „um einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über Emanzipation und Gleichberechtigung“ (Klappentext) geht, greift sie zu folgendem erzählerischen Mittel: Die Heldin Toni schildert in jeder Konfliktsituation die Unhaltbarkeit ihrer Lage und erklärt auch ganz bewußt, was sie falsch macht. Sie beschreibt bewußt Verhaltensweisen, die sie nur haben kann, wenn sie ihr nicht bewußt ist. Das wirkt in meinen Augen aber unglaubwürdig.

Ein Beispiel: Als die Freundin Maren sie darauf anspricht, daß Andreas von Tonis Freundinnen nicht viel hält, reagiert Toni so: Sie hat es also gemerkt. Der Gedanke kränkt mich. Es ist, als ob sie einen Fehler an Andreas entdeckt hätte. Ich muß ihn verteidigen. (S. 82)

Dieser Erzählstil, der vielleicht den Vorteil der Deutlichkeit für ungeübte Leser hat, läßt aber keinerlei Subtilität zu und macht die Geschichte ziemlich platt. So kann Toni auch keine neuen Erkenntnisse erzielen, da sie ihr unbewußtes Handeln ohnehin immer schon klar benennt. Wie die Kritik zurecht hervorgehoben hat, wirkt daher auch der progressive Schluß mit der Propagierung des Frauenhauses aufgesetzt und nicht der Entwicklung der Heldin angemessen. (11)

Auch um eine Ich-Erzählung handelt es sich bei Judy Blumes FOREVER. Geschichte einer ersten Liebe. Die große Stärke dieser ameri-

kanischen Autorin ist die vollkommene Unbefangenheit und der Humor, mit der sie ihre Heldin Katherine über Sex sprechen läßt. Bei Otti Pfeifer werden zwar das Alltagsleben und die Gewalttätigkeit von Andreas sehr genau und drastisch geschildert, die Liebesszenen bleiben aber weitgehend ausgespart. Judy Blume hingegen macht die detaillierte Schilderung der ersten sexuellen Erfahrungen Katherines direkt zum roten Faden ihrer Geschichte.

Die beinahe 18jährige Katherine verliebt sich auf einer Party in den gleichaltrigen Michael. Er erwidert ihre Zuneigung, und auch die Eltern haben nichts gegen diese Beziehung. Das einzige Hindernis für die Erfüllung der Liebe ist die Unerfahrenheit der Partner. Nach und nach kommen sich die beiden aber näher, die Liebe hilft Katherine, ihre Scheu und Angst vor Sexualität langsam abzulegen. Beide meinen, daß es die große Liebe ist, die „forever“ dauert. Doch nach einer kurzen Trennung von Michael in den Sommerferien merkt Katherine, daß sie noch zu jung für eine dauerhafte Bindung ist. Ein neuer Freund zeichnet sich ab ...

Diese eher banale story ist meisterhaft erzählt. Judy Blume gelingt es geschickt, die Perspektive Katherines durch Dialoge mit den Eltern, durch Gespräche mit der Freundin Erica oder durch eingestreute Briefe zu „brechen“ und damit ein facettenreiches Bild ihrer Heldin zu zeichnen. Schon im ersten Absatz, als Katherine eine naiv-absurde psychologische Analyse eines Mädchens mit sexuellen Erfahrungen vorträgt, bekommt der Leser signalisiert, daß er der Erzählerin nicht unbedingt in allem trauen soll.

Die Grundidee dieses Aufklärungsbuches in Erzählform ist zu zeigen, wie die natürlichen „Startschwierigkeiten“ einer ersten Liebe durch Zuneigung und gegenseitiges Vertrauen, durch Geduld und Aufrichtigkeit überwunden werden können. Um dies deutlicher hervorzuheben, bedient sich die Autorin eines erzählerischeren Kunstgriffs: Die glückliche Liebesgeschichte Katherines, der es um Gefühle und Vertrauen, und nicht nur um Sex geht, wird mit der unglücklichen Verbindung Ericas kontrastiert, der es nur darauf ankommt, endlich mit einem Jungen zu schlafen, die aber vielleicht gerade deshalb kein Glück mit dem schüchternen Artie hat. Katherine merkt im Laufe ihrer Beziehung, daß sie auch mit ihren ziemlich verständnisvollen und aufgeschlossenen Eltern nicht über alles reden kann. Ihr Vater ist, ohne es selbst zu merken, sehr eifersüchtig, akzeptiert aber die Wahl seiner Tochter. Die Mutter hält zu ihr, aber um sich die Pille zu besorgen, geht Kath lieber alleine in eine Klinik, wo sie anonym beraten wird.

FOREVER ist eine sehr konventionelle Geschichte eines Mädchens,

das auf unproblematische Weise erwachsen wird. Gesellschaftskritische Elemente wird man vergeblich suchen. Katherine ist mit ihrer Familie und ihrer Umwelt zufrieden, sie wird in Kürze ein Studium beginnen und es wird angedeutet, daß ihr eine sichere Karriere bevorsteht. Generationsprobleme, politische Fragen sind außerhalb des Horizonts der Ich-Erzählerin und der Erzählung insgesamt. Auch auf eine behutsame Problematisierung aktueller Verhältnisse, wie etwa die Kritik von Olivias Mutter am Engagement ihrer Tochter für amnesty oder Diskussionen in der Schulklasse in Renate Welsh' SCHNECKENHÄUSER, verzichtet die Autorin. Trotzdem kann von diesem Roman eine starke Faszination ausgehen, die auf der unbefangenen und positiven Einstellung zur Sexualität beruht. Somit bekommt diese Geschichte eine Leichtigkeit, wie sie bei diesem Thema in der deutschsprachigen Literatur selten ist, abgesehen vielleicht von Christine Nöstlingers PFUI SPINNE.

Das Erfrischende, Neue und Seltene an Nöstlingers Roman ist nicht nur der witzige Stil, mit dem Christines erste Liebeserfahrungen beschrieben werden. Mit viel Humor und psychologischem Verständnis beschreibt sie, wie das Mädchen, das sich auf das erste Mal mit ihrem Freund vorbereitet, plötzlich eine Liebe auf den ersten Blick mit einem Unbekannten erlebt. Sie erkennt, so lautet der vergnüglich-versöhnliche Schluß, „daß es eben *etliche* Arten von Lieben geben muß und daß es einem nicht erspart bleibt, alle kennenzulernen“ (S. 145).

### III. LIEBE IN GESELLSCHAFTSKRITISCHEN JUGENDROMANEN

Robert Leeson. ES IST MEIN LEBEN.

Willem Capteyn. SANNE.

Das Gemeinsame dieser Gruppe, für die diese beiden Romane nur ein kleines Beispiel geben sollen, ist der Versuch, gesellschaftliche Entwicklungen im Spiegel einzelner Jugendlicher zu beschreiben, oder besser: den gesellschaftlichen Kontext in seiner Bedeutung für die Jugendlichen herauszuarbeiten. Sie schildern auch erste Liebesbeziehungen, die von den Heldinnen selbst als unterschiedlich bedeutsam erlebt werden. Gemeinsam ist jedoch den Darstellungen, daß die Liebe, so ernst sie auch von den Autoren genommen wird, nur als ein Faktor des jugendlichen Lebens neben anderen ge-

zeigt wird, im Gegensatz etwa zu den zuletzt besprochenen Romanen. Die Wege, die die beiden Autoren dabei gehen, sind gänzlich verschieden.

In *ES IST MEIN LEBEN* schildert der Autor einen Lebensabschnitt des englischen Mädchens Jan, die damit fertig werden muß, daß ihre Mutter plötzlich und ohne Angabe von Gründen die Familie verlassen hat. Jan muß jetzt ihren Vater und vor allem ihren kleinen Bruder Kev versorgen. Der Vater hüllt sich über die mutmaßlichen Gründe für das Verschwinden seiner Frau in Schweigen. In dieser Situation wirbt Pete, ein bei den Mädchen sehr beliebter Junge, um Jan. Sie geht anfangs gar nicht darauf ein, nicht aus mangelndem Interesse, sondern weil sie soviel andere Sorgen hat. Dieser „Widerstand“ imponiert Pete, der sonst an leichte Erfolge bei Mädchen gewöhnt ist. Die beiden „finden“ sich also und gehen scheinbar eine gute Beziehung ein. Doch die Freundschaft zerbricht sehr bald, weil Pete es nicht ertragen kann, daß Jan selbständig ist und wie selbstverständlich auch in der Liebe initiativ wird. Jan muß einen Moment lang fürchten, schwanger zu sein, gerade als Pete sie verläßt. Sie hat die „Lektion“ verstanden, sie weiß nun, was als Frau von ihr erwartet wird. Und sie zieht eine Parallele zum Verschwinden ihrer Mutter, die diese Rollenerwartungen offenbar auch nicht länger hinnehmen wollte. Sie hat eine Spur ihrer Mutter gefunden, der sie nachgehen will. Von diesem Wissen der Gründe für das Verschwinden der Mutter erwartet sie entscheidende Impulse für ihr eigenes weiteres Leben.

Leeson hat die Selbständigkeit Jans sehr pointiert herausgearbeitet. Sie wirkt eigentlich nicht wie eine Jugendliche voller Selbstzweifel und Unsicherheit, eher wie das Idealbild einer erwachsenen jungen Frau in der Kinderrolle. Ein sehr vielschichtiges und differenziertes Bild eines Familienkonflikts zeichnet Willem Capteyn in seinem Roman *SANNE*.

Die 16jährige Tochter einer Parlamentsabgeordneten kommt neu nach Amsterdam und verliebt sich Hals über Kopf in Chiel, einen Einzelkämpfer für den Frieden, der mit spektakulären Aktionen die Menschen aufrütteln will. Sie beteiligt sich an seinen Aktionen, was er schätzt und die beiden näherbringt. Dadurch kommt aber Sanne in scharfe Konflikte mit ihrer Mutter, die als Abgeordnete der Mehrheitspartei für einen „verantwortungsvollen Umgang“ mit der Atombombe als Kriegsverhütungsmittel eintritt. Als Sanne, unter Ausnutzung ihrer Beziehungen, mit Chiel den Verteidigungsminister bei einer TV-Debatte mit Blut überschüttet, scheint der Bruch unvermeidlich. Doch die sehr verständnisvollen Eltern Chiels helfen Sannes Mutter, besser auf ihre Tochter einzugehen. Und Sanne ist nach diesem Abenteuer auch klar, daß sie Chiel nicht mehr liebt. Als Einzelgänger ist er ihr zu fremd. So haben Mutter und Tochter wichtige Erfahrungen gemacht, die bei beiden Lernprozesse ausgelöst haben. Beide sind „reifer“ geworden.

*„Sanne nickte. „Ich hab' ein bißchen klettern gelernt“, sagte sie. „Und ich heruntersteigen“, entgegnete Heleen.“ (S. 213)*

SANNE ist ein sehr dichter Text, in dem verschiedene Erzähltechniken sehr geschickt eingesetzt werden. Der Autor bemüht sich um ein vielschichtiges Bild, indem er meist unkommentiert verschiedene Personen zu einer Sache zu Wort kommen läßt. Das gilt nicht nur für die politischen Diskussionen, sondern auch für die Einschätzung von Sannes Verhalten. Sie selbst kommt zu Wort, doch ihre Sicht wird mit der ihrer Mutter konfrontiert. Schließlich ist es Gijs, der Vater Chiels, der im Gespräch mit Heleen wieder neue Gesichtspunkte einbringt. Der Autor ergreift kaum selbst Partei und fordert so den Leser zu einer Stellungnahme heraus.

Ein charakteristischer Höhepunkt in der Beziehung von Sanne und Chiel ist die Strandszene. Nach einer riskanten Motorrad-Fahrt in den Dünen schneiden sich die beiden aus Übermut und aus „*Hetz an der Freud*“ gegenseitig die Haare ganz kurz ab. Dieser eigene Ausdruck der Zärtlichkeit und der Zusammengehörigkeit ist zugleich eine provozierende Abgrenzung gegenüber ihrer Umgebung, die entsetzt auf die beiden Kahlköpfe reagiert. Die Verliebtheit Sannes steht in einem deutlichen Widerspruch zu Chiels kühlem Verhalten, was dem Leser, nicht aber der Heldin bewußt wird. Wieweit sie sich an seinen Aktionen nur aus Verliebtheit beteiligt, bleibt eine offene Frage. Daß sich die beiden schließlich trennen, gilt ihnen als ganz natürlich, im Gegensatz zu Chiels Eltern, die nach einer Ehekrise erkannt haben, „*daß mehr Hoffnung im Beieinanderbleiben lag als im Auseinandergehen.*“ (S. 211)

#### IV. LÄNGERDAUERENDE LIEBESBEZIEHUNGEN

**Max Lundgren. OLE NENNT MICH LISE.**

**Dieter Schubert. PAPIERBLUME.**

Der gesellschaftliche Wandel, der in sexueller Hinsicht stattgefunden hat, äußert sich auch in folgendem Phänomen: „*Früher hatte die romantische, die leidenschaftliche Liebe ihre große Zeit, bevor die Frau den Mann 'erhörte'. Sie erlosch mit der sexuellen Erfüllung oder bald danach, im gemeinsamen Alltag. Heute findet der Geschlechtsverkehr meist schon in einer sehr frühen Phase der Liebesbeziehung statt. Damit wird die Sexualität profanisiert, entromantisiert (und nicht etwa übertrieben aufgewertet, wie oft von konservativer Seite behauptet). Der eigentliche Prozeß des Sich-*

*Kennenlernens, der Aufbau der Beziehung setzt erst danach ein. Nach der ersten Verliebtheit, die das Gefühl des Einsseins vermittelte, steht jetzt die Abgrenzung im Vordergrund. Damit beginnt der Prozeß des Werbens, der Bemühung umeinander noch einmal, auf einer anderen psychischen Ebene. Wie früher erneuert sich die romantische Liebe an der Unsicherheit, an den Hindernissen — nur daß es sich jetzt nicht mehr um äußere, soziale oder ökonomische Hindernisse handelt, sondern um Unwägbarkeiten, die in den Persönlichkeiten der beiden Beteiligten und der Dynamik ihrer Beziehung liegen. So bleibt die Spannung der Beziehung auch nach der sexuellen Erfüllung erhalten.“ (12)*

Es gibt aber relativ wenig Jugendromane, die längerdauernde Liebesbeziehungen zum Thema haben. Einer der frühesten ist Max Lundgrens OLE NENNT MICH LISE (1969 in der Originalausgabe).

Es ist die Geschichte einer jungen Frau, die mit Zähigkeit und Phantasie ihren Mann Ole, der sie und den kleinen Jan verlassen hat, zurückgewinnt. Die Handlung spielt auf zwei Zeitebenen: der gegenwärtigen, den paar Tagen, in denen Lise sich bemüht, Ole ausfindig zu machen. Dazu sucht sie die Schauplätze ihrer gemeinsamen Liebe, ein Dancing und den alten Heizkeller sowie seine und ihre Eltern auf. An diesen Orten erinnert sie sich an frühere Erlebnisse mit Ole, sodaß der Leser mit der Zeit ein vollständiges Puzzle der Geschichte von Ole und Lise erhält. Diese Verschachtelung von aktueller Handlung und Erinnerung wird zudem als erzählerisches Spannungselement genützt. Für Lise ist diese Erinnerung eine Bilanz ihrer nun schon vierjährigen Beziehung. Sie versucht in fairer und solidarischer Weise zu verstehen, warum Ole davongelaufen ist, aber sie ist keineswegs bereit, sich selbst aufzugeben. Schließlich kommt ihr eine originelle Idee: Unter Anspielung darauf, daß Ole der einzige Mensch ist, der sie Lise nennt, gibt sie ein Zeitungsinserat auf: „O! Nennst du mich noch immer Lise?“ Ole reagiert mit einem Brief, in dem er sein Weglaufen mit der Unterdrückung in der Gesellschaft begründet. Er glaubt, daß er nur durch die Flucht aus der Beziehung seine Unabhängigkeit bewahren kann. Aber Lise kann ihm klar machen, daß sie auf seiner Seite ist und daß nur in einem gemeinsamen Kampf eine Chance besteht. Diese Gemeinsamkeit erneuert ihre langjährige Liebe und sie versuchen einen neuen Anfang.

OLE NENNT MICH LISE ist auch eine hinreißend erzählte Geschichte der ersten Liebe von zwei Fünfzehnjährigen, aber es ist viel mehr. Es ist die lebendige Erzählung davon, was zwei Menschen über den Zauber des ersten Verliebtseins hinaus zusammenhält oder doch zusammenhalten könnte. Im Versuch, Gesellschaftskritik und Liebe zu verbinden, steht es in der Tradition der 68er-Bewegung.

Ebenfalls aus den 70er Jahren stammt Dieter Schuberts elegische Erzählung PAPIERBLUME. Der historische Hintergrund der Geschichte ist uns heute vielleicht fremd geworden: Der Roman spielt im noch nicht durch eine Mauer geteilten Berlin der 50er Jahre. Manfred erzählt von seiner Liebe zu Toni und wie es dazu kam, daß sie ihn verlassen hat.

Drei Waisenkinder, Pitt, Manfred und Toni, haben eine Art ewigen Beistandspakt geschlossen. Manfred und Toni „heiraten“ mit 11 Jahren in einer vom Krieg zerstörten Kirche, Pitt segnet den Bund. Als Geschenk bekommt Toni eine Papierblume, die Manfred aus dem Zimmer der Erzieherin des Waisenhauses gestohlen hat. Jetzt sind sie erwachsen und als Arbeiter in Ostberlin berufstätig. Manfred hat eine erfolgsversprechende Amateurboxer-Karriere begonnen, und Toni versucht sich in der Freizeit als Sängerin in teuren Lokalen in West-Berlin. Sie klettert die Erfolgsleiter nach oben, nimmt eine Platte auf und verliebt sich in ihren Manager und Entdecker. Manfred kann das Ende dieser langjährigen intensiven Beziehung nicht verkraften. Er vernachlässigt den Sport, fängt zu trinken an und bekommt Schwierigkeiten am Arbeitsplatz. Am Tag der „zweiten“ Hochzeit Tonis klettert er auf eine Bauruine, die gesprengt werden soll. Im letzten Augenblick kann er gerettet werden.

Viele Motive diese Liebesgeschichte erinnern an Christa Wolfs DER GETEILTE HIMMEL. Die Parteinahme der drei Hauptpersonen für den sozialistischen Weg ist eindeutig, aber nicht blind oder fanatisch. Fehler des eigenen Systems werden zugegeben, Vorteile des Westens selbstverständlich genutzt. So wirkt der Roman viel weniger „ideologisch“ als der erste Erfolg Christa Wolfs. Sein eigentlicher Reiz liegt aber in der sarkastischen und trockenen Art, in der Manfred seine Liebe zu Toni und ihr gemeinsames Leben schildert.

#### V. ZERSTÖRTE UNSCHULD, MISSBRAUCHTE LIEBE

Deborah Moggach. ROT VOR SCHAM. Geschichte einer zerstörten Unschuld.

Ein heute noch schwer offen diskutierbares Problem ist der sexuelle Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen, meist durch nahe Verwandte. Doch in letzter Zeit hat auch die Jugendliteratur versucht, sich dieses Themas anzunehmen. Unter den verschiedenen Darstellungen ragt m. E. ROT VOR SCHAM durch seine differenzierte Darstellung und seine Authentizität hervor. Von diesem Roman geht auch für erwachsene Leser eine starke Beunruhigung aus.

Es ist die Geschichte einer Außenseiterin, eines Mädchens, das in der Schule

„Schweinchen“ genannt wird. Sie lebt in einer trostlosen Gegend in der Nähe des Londoner Flughafens. Die Mutter rackert sich bei verschiedenen schlecht bezahlten Jobs ab, der Vater ist ein Taugenichts, der vom großen Erfolg träumt. Als Erwachsene erzählt Heather, wie ihr Vater die Liebe des Kindes ausgenutzt hat, um sie jahrelang sexuell zu mißbrauchen. Die schrecklichste Folge dieser zerstörten Unschuld ist ihr bleibendes Gefühl, schuldig und nichts wert zu sein, bestraft werden und leiden zu müssen. Beruflich hat Heather den Aufstieg geschafft, sie ist Stewardess geworden, aber die traumatischen Erfahrungen lassen sie nicht los. Sie sucht flüchtige Männerbekanntschaften und weicht echten Liebesbeziehungen aus. Als sie auf einen Mann trifft, der sie wirklich liebt, zerstört sie selbst das mögliche Glück.

Jetzt, nachdem diese chancenreiche Beziehung mit einer neuen Katastrophe geendet hat, versucht Heather rückblickend, sich die Stationen ihrer Entwicklung bewußt zu machen. In einer ungeheuer differenzierten Form und in zahllosen Details schildert sie ihren Weg zur totalen Liebes-Unfähigkeit. Dabei betrachtet sie ihren Vater keineswegs als Ungeheuer, sondern als einen schwachen, liebebedürftigen Menschen.

*„Warum ich meinen Vater nicht daran gehindert habe, all die Jahre über, hat einen ganz einfachen Grund: Er hätte dann vielleicht aufgehört, mich zu lieben. Und er war der einzige, der das tat.“* (S. 92)

Noch immer fällt es ihr sehr schwer, die psychischen Barrieren zu überwinden, die sie hindern zu erkennen, was überhaupt vorgefallen ist. Sie hat jahrelang gebraucht, um aus einem dumpfen Gefühl der Verstörung herauszukommen, und noch länger, um die Schuld des geliebten Vaters zu begreifen. Und so bleibt sie für ihr Leben gezeichnet.

*„Wir hatten unser ungeschütztes Inneres voreinander bloßgelegt, niemand anderes würde das je zu sehen bekommen, und was geschehen war, würde uns bis zum Tod begleiten.“* (S. 131)

## 5.

In den letzten zwei Jahrzehnten ist eine Fülle von auch literarisch anspruchsvollen Jugendromanen entstanden, die das bisher tabuisierte Thema Liebe in differenzierter Weise aufgreifen. Bei aller Bereitschaft, auch negative Erfahrungen darzustellen, ist ein optimistischerer Grundton als in der allgemeinen modernen Literatur zu

bemerken (vgl. dazu den Beitrag von Konstanze Fliedl). Die Texte spiegeln geänderte Lebensformen der Jugendlichen von heute wider, vielleicht bewußter, genauer und früher als die sonstige Literatur. Wenn diese Behauptung stimmt, dann wäre das ein Grund für Erwachsene, Literaturwissenschaftler, Eltern und Erzieher, diese Art von Literatur ernster zu nehmen und aufmerksamer zu lesen als bisher. Nicht um eine „Liebepädagogik“ zu entwickeln — das scheint mir unmöglich bei einem Thema, wo alle Anfänger Experten und alle Experten Anfänger sind — sondern um die heranwachsende Generation besser zu verstehen und vielleicht auch, um von ihr zu lernen.

## Anmerkungen

- (1) Vgl. dazu Walter Hornstein. Kinder- und Jugendliteratur im Horizont von Kindheit und Jugend heute. In: W. Zacharias u.a. (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur, Dokumentation Nr. 27 der Kulturpolitischen Gesellschaft, Hagen 1986, S. 12-23.
- (2) Jutta Grützmacher, Stichwort LIEBESGESCHICHTE in Klaus Doderer (Hrsg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Weinheim 1982, Ergänzungsband, S. 378-381, hier S. 379.
- (3) Fundevogel 41/42 (1987), S. 9
- (4) Richard Bamberger. Das unterwertige Schrifttum. Schmutz – Schund Kitsch. In: R. Bamberger/W. Jambor. Die unterwertige Lektüre. Wien 1965. S. 5
- (5) Richard Bamberger. Das Kind vor der Bilderflut des Alltags. In: Jugend und Buch, Juni 1958, S. 6-16, hier S. 7
- (6) Gunter Schmidt, zitiert nach Arnulf Zitelmann. Die sexuelle Revolution. Eine Rückschau. ms 1985
- (7) ebda., S. 10
- (8) Malte Dahrendorf. Das Lesen und die Lust. Anmerkungen zum Verhältnis der Kinderliteratur zur bürgerlichen Prägung der Liebe, Leidenschaft, Sexualität. ms 1985, S. 12
- (9) Vgl. dazu Dagmar Grenz. Zeitgenössische Mädchenliteratur — Tradition oder Neubeginn? In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Heft 62/1988, S. 2-21
- (10) M. Dahrendorf, a.a.O., S. 12
- (11) Grenz, a.a.O., S. 6/7
- (12) Herrad Schenk. Freie Liebe — wilde Ehe. Über die allmähliche Auflösung der Ehe durch die Liebe. München 1987 (Beck), S. 224-225.

## VERWENDETE LITERATUR

### I. Primärtexte:

- J. Blume. Forever ... Geschichte einer ersten Liebe. Berlin 1979 (Erika Klopp)  
 W. Capteyn. Sanne. Recklinghausen 1984 (Georg Bitter)  
 J.-Cl. Charles. Im Zickzack durch Paris. Eine Liebesgeschichte von heute. Reinbek 1988. (rowohlt panther)  
 D. Chidolue. Diese blöde Kuh! Frankfurt 1984 (Fischer Boot)  
 H. Fehrmann/P. Weismann. Und plötzlich willste mehr. Die Geschichte von Paul und Paulas erster Liebe. München 1979 (Weismann)

- R. Leeson. Es ist mein Leben! Weinheim und Basel 1984 (Beltz & Gelberg)  
 M. Lundgren. Ole nennt mich Lise. München 1976 (dtv pocket)  
 D. Moggach. Rot vor Scham. Geschichte einer zerstörten Unschuld. Reinbek  
 1985 (rowohlt panther)  
 Ch. Nöstlinger. Stundenplan. Weinheim und Basel 1975 (Beltz & Gelberg)  
 Ch. Nöstlinger. Pfui Spinne! Weinheim und Basel 1980 (Beltz & Gelberg)  
 O. Pfeiffer. Zwischen Himmel und Hölle. Hamburg 1986 (Dressler)  
 M. Pressler. Zeit am Stiel. Weinheim und Basel 1982 (Beltz & Gelberg)  
 Dieter Schubert. Papierblume. Jugendroman. Otto Maier 1983 (RTB 796)  
 Erstausgabe Verlag Neues Leben. Berlin-DDR 1973.  
 R. Welsh. Wie in fremden Schuhen. Reinbek 1986 (rotfuchs); Erstausgabe  
 1983 Wien-München (Jungbrunnen)  
 R. Welsh. Schneckenhäuser. Wien-München 1986 (Jungbrunnen)

## II. Bibliografie:

- Ich mag dich! Liebe — Sexualität — Partnerschaft. Bücher für junge Leute.  
 Hrsgg. vom Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. München 1988.  
 Liebe erzählt und beschrieben. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Liebe.  
 Hrsgg. von der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendliteratur an der  
 PH Ludwigsburg.

## III. Sekundärliteratur:

- R. Bamberger. Das Kind vor der Bilderflut des Alltags. In: Jugend und Buch,  
 Juni 1958, S. 6-16.  
 R. Bamberger/W. Jambor. Die unterwertige Lektüre. Wien 1965.  
 M. Dahrendorf. Das Lesen und die Lust. Anmerkungen zum Verhältnis der  
 Kinderliteratur zur bürgerlichen Prägung der Liebe, Leidenschaft, Se-  
 xualität. ms 1985, bzw. in: M. Dahrendorf. Jugendliteratur und Poli-  
 tik. Gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frank-  
 furt (dipa) 1986. S. 143-163  
 M. Dahrendorf. Liebe und Sexualität in der modernen Kinder- und Ju-  
 gendliteratur. In: ders. Jugendliteratur und Politik 1986. S. 133-142.  
 Eselsohr 1986/Heft 8. Thema: Sexualität.  
 D. Grenz. Zeitgenössische Mädchenliteratur — Tradition oder Neubeginn?  
 In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Heft 62/1988,  
 S. 2-21.  
 Kinder-Bücher-Medien 1986/Heft 27. Thema: Das bestgehütete Geheimnis  
 — Sexueller Mißbrauch von Kindern.  
 Kinder-Bücher-Medien 1988/Heft 31. Thema: Sexualität.  
 I. Kleedorfer. Sexualerziehung mit Jugendbüchern. In: Informationen zur  
 Deutschdidaktik. 1/1988, S. 56-63.  
 H. Schenk. Freie Liebe — wilde Ehe. Über die allmähliche Auflösung der Ehe  
 durch die Liebe. München 1987 (Beck).  
 A. Zitelmann. Die sexuelle Revolution. Eine Rückschau. ms 1985.

# Projektberichte

---

Heidemarie Schrod

## „Das tötet mich immer fast gar nicht“

— Ulrich Plenzdorfs „Die neuen Leiden des jungen W.“  
als Unterstufenlektüre; Bericht über einen Versuch.

### Wie es dazu kam

Kaum je zuvor war das Angebot an Literatur für jugendliche LeserInnen so reichhaltig und abwechslungsreich wie heute — dennoch ist gerade für die Altersgruppe der 14/15-jährigen die Lektüreauswahl besonders schwierig. Sogenannte altersspezifische Literatur (spezielle Jugendliteratur) wird häufig schon deshalb abgelehnt, weil sie für Jugendliche geschrieben ist, nicht für Erwachsene. Auch preisgekrönte Bücher werden häufig nur naserümpfend zur Kenntnis genommen. Das mag auch damit zusammenhängen, daß man sich an der Schwelle zum Erwachsenwerden in der Gruppe Gleichaltriger nicht mehr zuzugeben traut, daß man von einem Buch, das sich als Jugendliteratur ausgibt, beeindruckt ist. Was in der Privatlektüre fesseln mag, kann schon deshalb abgelehnt werden, weil es zur Klassenlektüre gemacht wird.

Auch ich habe in den letzten Jahren wiederholt die Erfahrung gemacht, daß von mir ausgewählte Literatur nicht so ankam, wie ich es mir erhofft hatte. Die betreffenden Bücher wurden — zumindest von einem Großteil der SchülerInnen — als zu kindisch, zu rührselig oder auch in ihrer didaktisierenden Absicht als zu leicht durchschaubar empfunden. Die Reaktionen waren oft mehr als gelangweilt — und ich war verärgert. Angeregt durch die Erfahrungen aus meiner eigenen Leseschichte (ich hatte schon ab dem Alter von etwa zehn Jahren wahllos Bücher aus der Bibliothek meiner Eltern gelesen)

beschloß ich, meinen SchülerInnen aus den 4. und 5. Klassen in Zukunft verstärkt Bücher anzubieten, die üblicherweise (gemäß dem heimlichen Literaturkanon) erst für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen sind. Im KollegInnenkreis waren die Reaktionen durchwegs skeptisch bis ablehnend. Ich ließ mich davon aber nicht entmutigen und beschloß, einer 4. Klasse, die ich gerade unterrichtete, Plenzdorfs Roman „*Die neuen Leiden des jungen W.*“ anzubieten. Es sollte ein Experiment werden — welchen „Sinn“ würden 14-jährige in diesem Roman sehen? „*Die neuen Leiden des jungen W.*“ stellten für mich eine besondere Herausforderung dar, da sie sich auf einen zweiten Roman beziehen, der mit Sicherheit keiner/keinem in der Klasse bekannt sein würde.

### Durchführung

Die Texte wurden den SchülerInnen ziemlich kommentarlos gegeben, allerdings beantwortete ich alle Fragen nach dem Inhalt. Wir vereinbarten, daß die Lektüre abgebrochen werden konnte, wenn nach den ersten Rückmeldungen der Roman vom Großteil der Klasse als zu schwierig, unverständlich oder langweilig empfunden würde. Die Klasse hatte etwa zehn Tage Zeit das Buch zu lesen. Während dieser Zeit erhielt ich schon vereinzelt Rückmeldungen, die teils reine Verständnisfragen waren, teils durchaus positive Reaktionen zu Inhalt und Stil des Romans. Etwa ein Drittel der Klasse hatte das Buch bereits bis zur nächsten Deutschstunde gelesen. Einige stießen sich an der Sprache des Romans — sie wurde als sperrig bzw. „*primitiv*“ empfunden.

Zur Besprechung benötigten wir vier Unterrichtseinheiten.

In der **ersten Stunde** wurden jeder/jedem folgende Fragen vorgelegt:

- *Herr Plenzdorf, warum haben Sie ....* (beliebig viel einzusetzen)
- *Was mir überhaupt nicht gefallen hat*
- *Was mir gut gefallen hat*
- *Was mir unklar war / was ich noch immer nicht verstehe*

Diese Fragen wurden auf jeweils eigenen Zetteln beantwortet, diese dann abgesammelt, vermischt und wieder ausgeteilt. In einer Reihumlesung wurden die Antworten verlesen — in der Reihenfolge

der Fragestellung, d.h., zu jedem Punkt hörten wir kommentarlos 21 verschiedene Antworten. Dabei zeigten sich sehr bald folgende Schwerpunkte:

- Vom Autor wollten die meisten wissen, warum er das Buch nicht in einer anderen, gepflegteren Sprache verfaßt habe, warum er „so ordinär“ geschrieben habe. Eine weitere Frage bezog sich auf das Ende — den meisten wäre ein Happy End lieber gewesen. Mehrere stellten sich auch die Frage, ob der Autor wohl selbst ähnliches erlebt hätte wie der Protagonist des Romans.
- Überhaupt nicht gefallen hat drei SchülerInnen die Sprache des Romans. Der Großteil der Klasse ließ diesen Punkt unbeantwortet.
- Was den meisten gut gefallen hat, war ausgerechnet ebenfalls die Sprache des Romans. Außerdem, wie sich Edgar gegen die Welt der Erwachsenen behauptet, sich keinen Normen unterwirft.
- Unklar war, worum es in Goethes „*Werther*“ ging.

Die Antworten dienten mir als Anhaltspunkt und Raster für die Gestaltung der nächsten Unterrichtseinheiten. Die SchülerInnen sollten sich für die nächste Stunde eine Passage, die ihnen besonders gut gefallen hat, zum Vorlesen vorbereiten.

Die **zweite Stunde** begann mit dem Vorlesen der vorbereiteten Passagen, was vom Großteil der Klasse mit Vergnügen getan wurde (eine Schülerin wollte nicht vorlesen — sie wurde davon „befreit“). Anschließend erzählten die SchülerInnen, warum sie eine ganz bestimmte Textstelle ausgewählt hatten. Daraus resultierte ein erstes Klassengespräch über den Roman.

In der **dritten Stunde** erhielt die Klasse den Auftrag, anhand der Informationen in „*Die neuen Leiden des jungen W.*“ einen groben Handlungsablauf von Goethes „*Werther*“ zu rekonstruieren. (Arbeitsform: Gruppenarbeit). Die Ergebnisse wurden verglichen. Wie ich bereits aus Bemerkungen aus den Stunden davor vermutet hatte, war das Interesse am Inhalt des „*Werther*“ geweckt — ich las eine Inhaltsangabe vor und erzählte ein wenig über die Bezüge der zwei Werke zueinander.

Da die Sprache des Romans die größte Aufmerksamkeit, aber auch den größten Widerstand geweckt hatte, wollte ich die **vierte Stunde** zur Gänze diesem Thema widmen. Wir gingen in folgenden Arbeitsschritten vor:

- Jede Schülerin/jeder Schüler schrieb auf, was sie/ihn an der Sprache des Buches beeindruckt/gestört hatte ( mit Beispielen).
- Die Ergebnisse wurden verglichen und die sprachlichen Eigenheiten des Buches besprochen.
- Drei Gruppen erhielten den Auftrag, eine besonders typische Passage in Hochdeutsch umzuschreiben.
- Drei Gruppen sollten eine kurze Stimmungsschilderung einer/eines Vierzehnjährigen während einer Schulstunde schreiben, und zwar in dem Jargon, in dem sie selbst sich untereinander unterhalten.

Die zwei letzteren Aufgabenstellungen erwiesen sich — erwartungsgemäß — als äußerst schwierig. In der Besprechung gingen wir vor allem auf diese Schwierigkeiten ein, und dadurch konnte ziemlich mühelos der künstlerische Stellenwert des im Roman verwendeten Jargons klargemacht werden.

Interessant für mich war auch die Tatsache, daß es in der Rezeption des Werkes geschlechtsspezifische Unterschiede gab. Während für die Mädchen fast durchwegs die Liebesgeschichte im Mittelpunkt des Interesses stand, war es für die Buben die Rolle des jugendlichen Rebellen.

### Offene Fragen

Insgesamt war ich mit dem Verlauf dieser Unterrichtseinheit zufrieden und hatte durchaus den Eindruck, ein Buch gewählt zu haben, das beim Großteil der Klasse gut angekommen war. Dennoch kann ich ein gewisses Gefühl des Unbehagens mit dem ganzen Unterfangen nicht leugnen. Was die Frage der Altersgemäßheit betrifft, so glaube ich aus den Reaktionen der SchülerInnen schließen zu können, daß sie mit dem Roman gut zurecht kamen und nicht überfordert waren. Viele Ebenen des Buches erschließen sich natürlich Vierzehnjährigen anders als älteren SchülerInnen oder werden gar nicht erfaßt, weil sie von der Lebenswelt her noch gar nicht wahrgenommen werden können. Diese Tatsache muß bei der Besprechung

mitberücksichtigt werden, sie ist aber per se noch kein Grund, solche Texte von vornherein der betreffenden Altersgruppe vorzuenthalten. Denn ein Erwachsener wird das Buch mit Sicherheit anders verstehen als eine Maturantin/ein Maturant, GermanistInnen werden es anders lesen als Nicht-GermanistInnen, Mitgliedern außereuropäischer Kulturkreise bleiben bestimmt Ebenen verschlossen, die LeserInnen aus dem europäischen, besonders dem deutschsprachigen, Raum leicht zugänglich sind.

Offen bleibt für mich die Frage, ob für die Altersgruppe der 14/15-jährigen derartige Texte verstärkt im Deutschunterricht zum Einsatz kommen sollten und ob sich dadurch die bekannte Kluft zwischen der Kinder- und Jugendliteratur und der Lektüre der Oberstufe leichter überbrücken läßt. Dazu bedarf es noch weiterer Versuche.

Am problematischsten erscheint mir noch immer die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, einer Klasse „*Die neuen Leiden des jungen W.*“ ohne gleichzeitige Lektüre von Goethes „*Werther*“ anzubieten. In diesem Punkt bin ich nach wie vor zu keiner Entscheidung gekommen. Eine grundsätzliche Diskussion darüber wäre sicher äußerst wichtig, da sie ja alle Werke betrifft, die in der Auseinandersetzung mit anderen entstanden sind.

Dennoch: Es lohnt sich, sich darüber Gedanken zu machen, ob es nicht an der Zeit wäre, den SchülerInnen der 4. und 5. Klassen verstärkt Bücher anzubieten, die nicht der sogenannten Jugendliteratur entstammen.

Heidemarie Schrodts ist AHS-Lehrerin in Wien.

## „Mein Herz ist gebrochen, seit ich dich gerochen.“

### Bericht über kreative Textarbeit mit „Fu, der Fuchs“

Zwar hatte ich in meinem Deutsch-Unterricht schon öfters den Wechsel der Erzählperspektive versucht, aber das geschah eigentlich spontan und nicht ohne „Respekt“ vor dem Original. Erst durch ein Seminar erfuhr ich praktisch „am eigenen Leib“, wie ich durch das Umformen eines Textes diesen plötzlich „verstand“; damit meine ich, daß mein vorerst oberflächliches Textverständnis abgelöst wurde von einem neuen und vielseitigeren. Nach diesen Erfahrungen bekam ich Lust, eine diesbezügliche Anregung aufzugreifen und mit der Fabel „Fu, der Fuchs“ von Gina Ruck-Pauquet in zwei Klassen (3. und 5.) Ähnliches zu versuchen.

Zuerst überlegte ich gemeinsam mit den Schülern, wie sich die Fabel verändert, wenn sie von den verschiedenen Personen (Mutter, Fu, Gans ...), zu verschiedenen Zeiten, in unterschiedlichen Formen (Reportage, Gespräch, Gedicht ...) erzählt wird. Nachdem wir einige Möglichkeiten ausprobiert, die verschiedenen Sehweisen kennengelernt hatten, konnten wir die Handlungsweise der „Tiere“ besser verstehen. Die Schüler konnten in der Rolle eines Tieres recht offen über Gefühle sprechen, was ihnen sonst — noch — schwerfällt. So wurde der Vorschlag, die Fabel ins „Menschliche“ zu übertragen, nicht aufgegriffen. Eigene Probleme und Erfahrungen wurden in die fremden Figuren projiziert, deren Empfindungen ihrem eigenen Erlebnisbereich entsprachen. So entstanden in der 5. Klasse vorwiegend Briefe, Gespräche und Selbstgespräche, während die Jüngeren lieber Gedichte schrieben, eine Figur erzählen ließen oder den Text in Rollenspiel und Schattentheater dramatisierten.

Durch das Umformen der Fabel wurden verschiedene Schreibtechniken ausprobiert, und die Schüler staunten über die eigenen und die fremden Texte. Sie erlebten Schreiben als Vergnügen. Ein Mädchen aus der 5. Klasse drückte das so aus:

... Da mir diese Art der Textgestaltung sehr gut gefiel, kamen mir auch viele Möglichkeiten in den Sinn. Alles mir möglich Erscheinende überlegte ich der Reihe nach: Vielleicht ein Gedicht, aber aus welcher Sicht? Oder soll ich als Bruder, Mutter, Gans, Bauer, Høpfhund, Waldvogel ... halt, das ging nun doch zu weit! Schließlich konnte ich mich doch entscheiden und begann zu schreiben. Während des Schreibens kamen mir Unmengen von Ideen, und ich schrieb und schrieb und schrieb. Als die Geschichte fertig war, war ich (nicht sehr bescheiden!) selbst begeistert und dachte, daß es so ein Thema öfter geben müßte.

## Fu, der Fuchs

Der Fuchs hieß Fu. Er war ein fescher Bursch mit üppigem braunen Fell, und die Füchsinnen hatten ein Auge auf ihn. Er aber nicht auf sie. Es war im Gegenteil so, daß er sie gar nicht sah. Er war ein Spieler, ein Träumer, einer von diesen Typen, die einem Sonnenfleck nachlaufen, einem Blumenduft oder dem Fetzen einer Melodie im Wind.

In den Nächten träumte er Träume voller Zärtlichkeit. Am Tag saß er dann am Ufer des Flusses und gab seine Gedanken dem strömenden Wasser mit.

Fu jagte nicht. Hätte ihm nicht seine alte Mutter hin und wieder ein Hühnerbein zwischen die Lefzen geschoben, er hätte von der Luft und ein paar Wurzeln gelebt.

*„Nun reicht's aber!“* sagte seine Mutter eines Tages. *„Du sitzt da und schaust in die Dinge und in dich hinein, und sonst tust du nichts. Du hast das Mannesalter erreicht. Geh und such dir eine Frau!“*

Nun weiß man nicht, ob es diese Worte waren, die Fus Herz für die Liebe öffneten. Jedenfalls war das, was im folgenden geschah, sicher nicht im Sinne der alten Füchsin. Fu verliebte sich. Aber es war keine seiner roten Artgenossinnen, auf die seine Wahl fiel. Fu verliebte sich in eine Gans.

Sie war eine von diesen schneeweißen Gänsen, und sie lebte auf dem Bauernhof in der Biegung des Flusses. Für Fu war Schnattunka der Inbegriff aller Schönheit. Lange stand er in gebührendem Abstand

und bewunderte sie. Er sah zu, wie sie unter den Obstbäumen dahinschritt, und ihr Gack-gack war für ihn, was für manche Leute Musik von Mozart ist.

Nach einiger Zeit glaubte er, daß sie ihm Blicke zuwarf.

Und endlich wagte er sich näher heran.

„Sei gegrüßt, Schnattunka“, sagte er.

Doch die Gans erhob ein lautes Geschrei und flatterte mit den Flügeln.

„Fürchte dich nicht“, sagte Fu. „All meine guten Gedanken gehören dir. Du bist in meinem Herzen“, betonte er.

„Du bist ein Verbrecher!“ kreischte die Gans. „Du willst mich fressen!“

Und weil sie gar so einen Lärm machte, kam der Bauer mit der Mistgabel und jagte Fu davon.

Ich muß es ihr immer und immer wieder sagen, dachte Fu. Sie ist jung. Eines Tages wird sie es begreifen. So suchte er Tag für Tag Schnattunka auf und sprach ihr von seiner Liebe. Doch die Gans schrie nur immer wieder wie am Spieß und lockte so den Bauern herbei.

Fu magerte ab. Er seufzte im Schlaf, und am Tag streifte er durch den Wald und weinte den Kuckuckskee naß. Aber er konnte nicht aufgeben. Schnattunka war alles, was er dachte. Sie sah er überall. Ihr Bild war in den Wolken, im Schatten der Sträucher und im Spiel der Wellen.

Und rief sie nicht seinen Namen? Oder war es wieder nur das Rauhen der Blätter?

Als der Herbst kam, war der Bauer von den ständigen Besuchen des Fuches so beunruhigt, daß er Schnattunka in einen Käfig steckte. Auch würde sie dort schneller fett werden. Schließlich war sie eine Martinsgans.

Fus Herz krampfte sich zusammen, als er die Geliebte eingesperrt fand.

„Meine Schöne“, sagte er. „Was haben sie dir getan?“

Da wandte ihm Schnattunka zum erstenmal voll ihren Blick zu.

„Es ist zu spät“, sagte sie. „O Fu — wär' ich mit dir gegangen!“

Fu spürte sein Glück wie im Rausch. Er würde alles tun, die geliebte Gans zu befreien.

„Alles?“ sagte Schnattunka.

„Alles“, sagte Fu, der Fuchs. „Bei den Wildgänsen, die du dort

*oben ziehen siehst.“*

*„Der Schlüssel zum Käfig hängt an einem roten Band“, sagte Schnattunka. „Geh ins Haus und hol ihn.“*

*„Und dann kommst du mit mir und wirst meine Frau?“ fragte Fu. „Ja“, sagte Schnattunka, „ich komme mit dir und werde deine Frau.“*

Fu eilte zum Haus, als ob er schwebe. Der Bauer und die Bäuerin saßen vor dem Fernseher. Auf leisen Tatzen sprang Fu zu einem offenstehenden Fenster hinein.

Sein Herz sang so laut, daß er dachte, die Menschen müßten es hören. Aber wahrscheinlich war das Fernsehen noch lauter.

Fu strich durch die Räume, bis er endlich an einem Schlüsselbord den Schlüssel mit dem roten Band fand. Er packte ihn und sprang lautlos wieder ins Freie.

*„Schöne“, sagte er. „Weiße. Geliebte. Gleich werde ich dich in meinen Armen halten!“*

*„Ja, mein Fu“, sagte die Gans und hatte so etwas Schiefes um den Schnabel.*

Der Schlüssel drehte sich, und die Tür sprang auf. Für den Bruchteil einer Sekunde schloß Fu die Augen. Als er sie wieder öffnete, sah er, daß Schnattunka sich von ihm entfernte. Wie wild schlug sie mit den Flügeln, bis sie sich endlich kreischend in die Luft hob und dem Zug der Wildgänse folgte. Im selben Moment spürte Fu einen Schmerz. Der Bauer war mit der Flinte gekommen und hatte ihm die Schwanzspitze abgeschossen.

Fu flüchtete.

*„So eine blöde Gans!“ sagte er endlich, als er atemlos hinter einem Heuhaufen anhielt. „Hätt' ich sie doch gleich gefressen!“*

Und von da an wurde er wie die anderen Füchse auch.

(Aus: Unter der Oberfläche 2. Original in: Ruck-Pauquet, G.: Ginas Zoo. Tiergeschichten. rororo-rotfuchs 125. Reinbek )

## SCHÜLERARBEITEN

### Schnattunka, die Gans

Es war einmal eine Gans, die lebte auf einem großen Bauernhof in der Nähe eines Waldes. Sie war sehr hübsch, sodaß sich jeder stattliche Gänserich nach ihr umdrehte. Schnattunka — so hieß die Gans — beobachtete diese gar nicht. Sie hatte nur Augen für Fu, einem Fuchs, der in dem nahegelegenen Wald wohnte. Fu fand es lächerlich, daß ihm die Gans jeden Tag einen Besuch abstattete. Außerdem war es ihm sehr, sehr peinlich und er schämte sich vor den anderen Füchsen. So biß und schnappte er nach Schnattunka, sobald diese auftauchte. Aber die Gans nahm an, daß das Liebesanzeichen waren, und sie kam immer wieder. „Einmal wird Fu einfach sagen: Schnattunka, komm zu mir und werde meine Frau“, dachte Schnattunka.

Fu war die Sache mit der Zeit wohl zu dumm geworden, daher brachte er im Fuchsrat die Bitte hervor: „Liebe Kollegen, bitte jagt diese verrückte Gans, wenn sie wiederkommt, aus dem Wald, sodaß sie nie, nie wieder kommt!“.

Nun passierte es aber, daß Fu in eine Fuchsfalle geriet und sich den Schwanz einklemmte. Kein anderer Fuchs konnte die Falle öffnen. Nicht viel später kam Schnattunka wieder in den Wald. Ihr tat es sehr weh, als sie Fu so in der Falle hängen sah. Der stöhnte: „Ach Schnattunka, wäre ich nur mit dir gegangen! Jetzt ist alles zu spät!“ „Aber meinen, liebster Fu!“ rief die Gans. „Ich werde versuchen, dich zu befreien!“ „Du mußt den Deckel hier mit deinem Schnabel anheben!“ sagte Fu. „Kommst du dann mit mir und wirst mein Mann?“ forschte Schnattunka. „Ja, meine Geliebte!“ hauchte Fu mit etwas Komischem im Gesicht. Kaum hatte sie ihn befreit, bellte Fu wie verrückt. Sofort kamen 30 – 50 Füchse aus den Büschen gesprungen und jagten hinter Schnattunka her, bis diese bei ihrem Bauernhof anlangte.

„Wie dumm ich war! Es gibt so viele Gänseriche auf dem Hof, und ich verliebe mich in einen Fuchs!“ schnaufte die Gans.

Von da an wurde sie wie andere Gänse auch.

Traudi Gruber, 3. Kl.

### Fu spricht mit sich selbst

Ach, hätte ich doch nur auf meine Mutter gehört! Sie sagte schon immer, so eine dumme Gans sei nichts für mich, einem so prachtvoll gewachsenen Fuchserich, aber nein, ich wollte nicht hören. Eigentlich bin ich schuld ... aber nein, Schnattunka ist schuld.

Der Bauer hätte sie viel früher schlachten sollen, damit ich mich nicht in sie verlieben kann. Aber ich darf nicht von meiner Schnattunka reden, sie hat meine Liebe so schamlos ausgenutzt, ich habe Todesgefahr auf mich genommen, der Bauer hätte mich fast erschossen, und sie fliegt als Dank davon, ach, ich hätte alles für sie getan.

Oh, da kommt Fuchsielle, die mir immer schöne Augen machte, aber ich habe abgelehnt, nun ja, vielleicht kann ich sie zu einem Rendezvous überreden. Meine Mutter hätte es gern gesehen, wenn ich sie als Frau nehme. Nicht mal gegrüßt hat sie, einfach an mir vorbeigegangen, na so was, früher hat sie mich doch angebetet, ach, wenn ich das doch ausgenützt hätte. Meine Freundin ist davongeflogen, meine Mutter will mich nicht sehen, mein ganzes Leben hat gar keinen Sinn mehr, ich glaube, es wäre das Beste wenn .... ich mich auf den hohen Felsen stelle ... und ... stimmt ja nicht, ein Fuchs macht so etwas ja nicht, aber nein. Ich kann doch nicht meine Mutter, die all ihre Erwartungen

in mich, ihren ältesten Sohn gesetzt hat, enttäuschen.  
Nein, ich werde mir eine Frau suchen, keine Gans, heiraten und Gänse jagen,  
und in einem Jahr, du wirst sehen, Fu, redet niemand mehr über dich und  
Schnattunka.

Emanuel Welten, 5B

### Gedicht: Fu an Schnattunka

*Oh Schnattunka, meine Herzallerbeste,  
für Dich opfere ich meine letzten Reste.  
Du darfst fressen mein bestes Essen.  
Ich liebe Dich so sehr,  
oh bitte komm doch zu mir her.  
Wenn das Glöckchen unserer Heirat klingt,  
dann schenk' ich Dir den schönsten Ring.  
Wir könnten so glücklich sein zusammen,  
ich ging mit Dir durch alle Flammen.  
Hab keine Angst vor mir,  
ich bin wirklich kein böses Tier.  
Ach wär' doch wahr,  
daß Du mich mögest  
und auch mein Fuchsendasein verträgest.  
Ich wäre Dir ein guter Mann,  
bitte denke doch daran.  
Ein Leben lang werd' ich Dir zu Füßen liegen  
und Feinde von Dir immer besiegen.  
Ich werde Dir dienen bis zum „Geht-nicht-mehr“,  
Ich werde Dich immer lieben sehr.  
Und wenn wir doch nicht zusammenkommen;  
ich werde Dich nie vergessen,  
denn ich war immer auf Dich versessen.*

*Ich liebe Dich!*

*Dein Fu*

Tina Kubek, 3D

### Briefwechsel Fu — Schnattunka

Liebe Gans!

Schon das erste Mal, als ich Dich sah mit Deinen schönen orangen Beinen  
und Deinem frischgeputzten weißen Federkleid, hab ich's gewußt: Du bist  
die schönste Gans, die ich je gesehen hab! Weißt Du, mir laufen viele junge,  
hübsche Füchsinnen nach, und jede will mich haben. Aber Du, Du bist anders  
als die anderen. Du bist aufregend, abenteuerlich, und Deine Ausstrahlung ist  
gewaltig. Ich finde, daß Du die beste Figur von ganz Weidwiesen hast.  
Ich möchte Dich heiraten, deshalb schreib' mir so schnell wie möglich zurück,  
und zwar an folgende Adresse: Fu Fux, Fuchsbau 17, 5023 Weidwiesen.  
Ciao, Dein Fu

Hi, Fu!

Dich haben sie wohl als Baby zu heiß gebadet. Ich finde Deinen Brief eine Frech-  
heit. Es ist wahr, ich habe eine gute Figur, schließlich bin ich auch Miß Gans  
88 geworden, knapp vor Ulla, der Kuh von nebenan. Falls es Dich interessiert:  
ich bin verlobt mit Wilderpel Heinrich XII, und ich werde ihn heiraten. Ich

glaube, daß Dein Brief eine Falle ist, um bei Deiner Hochzeit auf dem Tisch zu liegen. Nein danke! Und noch was: komm nie wieder auf unseren Hof, sonst erschießt Dich der Bauer.

Ciao, Schnattunka

Dani Pöschl, 5B

Geliebte Schnattunka!

Bevor Du mich ganz vergißt, möchte ich Dir schreiben, wie sehr ich Dich liebe. Jawohl, ich kann von Liebe sprechen, denn Dein Anblick hat mich immer verzaubert. Deine Federn sind die schönsten, die ich je gesehen habe, und wenn sie sich in der Sonne spiegelten, war ich immer von Deiner Schönheit geblendet. Deine Augen sind so blau wie das Wasser im Weiher hinter dem Wald. Dieses wunderschöne Blau Deiner Augen hat mich in innige Liebe zu Dir verfallen lassen. Ich hoffe, daß Du mir dieses glaubst und ich will Dir sagen, wie unendlich traurig ich bin, seit Du mich verlassen hast. Zweimal habe ich schon versucht, mir das Leben zu nehmen, denn ein Leben ohne Dich ist sinnlos. Ich wünsche mir so sehr, daß Du eines Tages zu mir zurückkehrst.

In Liebe Fu

Fu!

Ich freue mich, daß Du mich immer noch liebst, aber ich kann Deine Liebe nicht erwidern. Denn Du bist der blödeste Fuchs, dem ich je begegnet bin. Das mit den Federn und den Augen hättest Du nicht erwähnen brauchen, denn das weiß ich selber. Ich fühle mich hier bei meinen Artgenossen sehr wohl und vom Zurückkommen kann keine Rede sein. Übrigens freue ich mich Dir mitteilen zu können, daß ich vor einer Woche geheiratet habe. Wir sind sehr glücklich miteinander. Dich habe ich nicht eingeladen, weil ich mich nicht vor meinen Freunden blamieren wollte.

Für Dich hoffe ich, daß Du bald eine ebenso dumme Frau wie Dich findest und ich hoffe, daß wir uns nie wieder sehen.

Schnattunka

Susanne Hlavac, 5B

Meine liebe Schnattunka!

Ich habe beschlossen, Dir einen Brief zu schreiben, da Du immer, wenn ich mich Dir nähere, vor Angst laut schnatterst und davon eilst. Doch ich muß es Dir sagen. Mein Herz gehört Dir, Du bist für mich die Schönste auf der ganzen Welt. All meine Gedanken und Gefühle gehören Dir. In der Nacht kann ich nicht mehr schlafen, weil ich immer nur an Dich denken muß. Tagsüber sehe ich Dein Bild vor mir, in den Wolken, im Schatten der Sträucher, im Spiel der Wellen. In Gedanken bin ich immer bei Dir.

Geliebte, komm mit mir und werde meine Frau! Ich werde auf Dich warten.

Dein Dich liebender Fu

Lieber Fu!

Oh Fu, es ist zu spät. Der Bauer hat mich in einen Käfig gesteckt. Hier werde ich eingesperrt sein, bis zu dem Tag, an dem mich die Bauernfamilie als Martinsgans verspeisen wird. Oh wär' ich doch mit Dir gegangen. Fu, versprich mir, daß Du alles tun wirst, um mich zu befreien. Dann will ich auch mit Dir kommen und Deine Frau werden. Hol mich bald hier raus. Ich warte auf Dich, mein Held!

Deine Schnattunka

Inci Kratzer, 5 B

## **Fu erzählt es nach langer Zeit seinen Kindern bzw. in diesem Fall den Enkelkindern**

Eines schönen, sonnigen Frühlingmorgens saß Fu, der mittlerweile bereits Großvater war, mit seinen Enkelkindern unter einer alten, hohen Tanne am Waldesrand. Man erzählte sich gegenseitig Geschichten und tauschte Neuigkeiten aus. So kam es, daß auch das Thema „Liebe“ angeschnitten wurde, und Fu von seiner Jugend zu erzählen begann: „Als ich noch jung war, bin ich dumm und unvernünftig gewesen, denn ich verliebte mich, statt in eine Füchsin, in eine Gans. Tagein, tagaus besuchte ich sie am Bauernhof. So lange, bis ich glaubte, sie werfe mir Blicke zu, hielt ich mich von ihr fern, doch dann wagte ich mich heran und grüßte sie und machte ihr eine ehrlich gemeinte Liebeserklärung. Sie jedoch mißtraute mir und kreischte und flatterte. Damit lockte Schnattunka, so hieß meine geliebte Gans, den Bauern herbei, welcher mich mit seiner Mistgabel vom Hof jagte. In der darauffolgenden Zeit besuchte ich sie jeden Tag, doch Schnattunka lockte immer wieder den Bauern herbei, der mich natürlich davonjagte. Als es Herbst wurde, sperrte sie der Bauer in einen Käfig, damit sie schneller fett und von mir einigermaßen sicher sein würde. Als ich das sah, schlich ich sofort zu Schnattunka und fragte sie, ob sie dann mit mir kommen würde, wenn ich sie befreien würde. Sie sagte ja. Sogleich schlich ich ins Haus und holte den Schlüssel des Käfigs. Mit pochendem Herzen sperrte ich die Tür auf, und Schnattunka hüpfte aus dem Käfig. Einen Moment später schlug sie mit den Flügeln und folgte dem Zug einer Schar Wildgänse. Ich dachte mir, wenn ich sie gleich gefressen hätte, wär' mir viel Kummer erspart geblieben. Darum überstürzt in Sachen Liebe nichts und laßt Euch Zeit, sonst ergeht es euch so wie mir“.

Andreas Lammel, 3d

## **Hausübung: Die Gans erzählt ihrer Freundin**

Weißt du, was mir gestern passiert ist? Das wirst du nie glauben. Da kommt doch tatsächlich seit einem Vierteljahr ein Fuchs namens Fu zu mir und grinst mich immer so an. Dauernd erzählt mir dieser Idiot, wie sehr er mich liebt und daß er alles dafür geben würde, mit mir zu gehen. Ich habe natürlich immer so laut geschrien, daß ihn der Bauer verjagt hat. Blöd wäre ich, wenn ich mit ihm gehen würde. Die Füchsinnen rennen ihm dauernd nach und schwärmen für ihn wegen seinem üppigen braunen Fell. Er soll aber angeblich ein starker Träumer sein und sich tagelang im Wald herumtreiben, dort in der Einsamkeit in den Himmel starren und die Blumen naßweinen. Er lebt nur von der Beute, die seine Mutter nach Hause bringt. Ich bin sowieso immer mißtrauisch gewesen, ob der Kerl mich nicht vor lauter Hunger verspeisen wollte. Aber im Winter sperrte mich doch glatt der Bauer ein, weil er wegen dem Fuchs beunruhigt gewesen ist und weil ich als Martinigans schön fett werden sollte. In dem Käfig ist es so richtig fad gewesen, kann ich dir sagen. Aber dann kommt plötzlich wieder dieser Fu und jault mir seine Liebesgesänge vor. Da habe ich die Gelegenheit am Schopf gepackt und habe ihm gesagt, daß ich so gern mit ihm gegangen wäre, daß es aber zu spät sei. Dann geht er weg und kommt auf einmal mit einem Schlüsselbund wieder. Ich schnatterte vor lauter Freude und Fu sagt, daß ich in seine Arme kommen solle und dann sollte ich ihn noch heiraten. Das wäre mir nicht im Traum eingefallen, und deshalb bin ich ihm dann schnell entwischt und eurem Wildgänsezug gefolgt. Hat der blöd geschaut. Jetzt hat er sicher schon eine Füchsin gefunden, mit der er zusammen sein kann.

Christian Reitmeyer, 5 B

**Gedicht: Fu — Gans**

*Mein Herz ist gebrochen,  
seit ich dich gerochen,  
der Klang deiner Schreie  
bringt meine Sinne aus der Reihe,  
wie gern möchte ich mich in deine Federn kuscheln,  
wie die Perlen in die Muscheln.  
Ich hoffe, daß du mir deine Liebe schenkst,  
so wie ich dir,  
und daß du immer an mich denkst,  
so wie ich an dich.*

Fu.

Elisabeth Scheibenbauer, 5B

*Oh, Du schneeweiße Gans,  
wenn ich Dich sah,  
dachte ich, daß ein Engel vor mir tanzt,  
ich dachte an Dich, jeden Tag,  
immer mehr!  
Oh, glaube mir, ich liebte Dich sehr!  
Ich sah Dich überall,  
in meinen Träumen, in den Wolken  
und im Wasserfall.  
Doch dann — dann sperrte man dich ein —  
und aus war es mit den Träumereien!  
Fu, ich hasse Dich, und ich brauche Dir nichts  
mehr zu sagen.  
Du siehst mich an als Dein Fressen,  
und willst mich nur jagen.  
Glaubst Du, das hab' ich nicht bemerkt?  
Oh, Fu, Du bist bemitleidenswert!  
Ich bin eine GANS;  
die weiß was sie will,  
und zwar den Gänserich von Mittersill!*

Annette Lackner, 3d

*Es lebte in den Wäldern einst Fu, der Fuchs,  
der liebte keine Füchsin und keinen Fuchs.  
Er liebte, glaubt es ganz,  
eine weiße, große, dumme Gans.  
Schnattunka wurde die Gans genannt,  
und wohnte beim Bauernhof am Waldesrand.  
Fu schlich sich dort oft leise ran  
und blickte seine Geliebte an.  
Sie hatte zu ihm keine große Liebe  
und Fu bekam vom Bauern dauernd Hiebe.  
Der Bauer sperrte sie nun in einen Käfig ein,  
danach ging er ins Haus und trank einen Wein.  
Fu, hergelockt von Schnattunkas Schreien,  
wollte sie sogleich befreien.  
Sie versprach ihm, daß sie mit ihm ziehen wolle,  
wenn er den Befreiungsschlüssel aus der Wohnung hole.  
Fu, der Fuchs schlich sogleich ins Haus*

*und kam kurz danach mit dem Schlüssel heraus.  
Er sperrte den Käfig auf, doch anstatt zu ihm  
flog Schnattunka in die Luft hinauf,  
da dachte Fu, der Fuchs:  
„So eine dumme Gans — Ich kann es nicht glauben ganz!“*

Severin Driessen, 3 D

### **Fu – Der Fuchs**

Jetzt muß ich euch wirklich von meinem Bruder Fu erzählen! Er war ja immer schon ein bißchen komisch, mochte Blumen und Musik lieber als ein ordentliches, fettes Kaninchen, aber was er sich neulich geleistet hat, ist wirklich der Gipfel. Mutter hat sich ja schon lang Sorgen um ihn gemacht, aber daß er so verrückt ist, sich in eine Gans, jawohl *e i n e G a n s*, zu verlieben, hätte selbst sie nicht geglaubt. Das ist so verrückt, daß ich euch dies unbedingt berichten muß. Also:

Fu hatte schon lange ein Auge auf diese Gans des Bauern geworfen. Jeden Morgen ging er hin, und wenn er am Abend heimkehrte, berichtete er immer mit strahlenden Augen, daß sie heute noch schöner als gestern gewesen sei, und ihn sogar einmal angeblickt hätte ..., undsoweiter, halt, was Neuverliebte sich immer einbilden. So ging das über ein Monat dahin.

Wir mußten uns anhören, daß Schnattunka, so hieß die Gans, so schön schnat-tere wie noch keine zuvor, daß sie einen wohlgeformten Körper wie keine zweite habe und daß er sie bald um ihr Ja-Wort bitten wolle.

Durch seine ständige Anwesenheit hatte er den Bauern schon ganz nervös gemacht und so sperrte dieser Fus geliebte Gans in einen Käfig, den er auf den Hof stellte.

Als mein liebester Bruder dies sah, schlich er schnell zu ihr und wollte ihr helfen. Und was tat dieses hinterhältige, aber zugegebenermaßen schlaue Ding? Es versprach ihm zu heiraten, *z u h e i r a t e n*, wenn er sie nur befreie. Mein Bruder, der Trottel, glaubt ihr, verknallt wie er war, und schlich in die Bauernstube, um den Schlüssel zum Käfig zu holen. Er erwischte ihn auch glücklich und öffnete den Käfig. Ich war zufällig in der Nähe und konnte sehen, was weiter vor sich ging.

Fu schloß in freudiger Erwartung die Augen und stand still. Die Gans nützte dies aus, ich hatte es ja kommen sehen, und flitzte an ihm vorbei und flog auf, wobei sie ein wildes Hohngelächter von sich gab.

Der Bauer, der alles mitbekommen hatte, kam auf den Hof gerannt und schloß meinen Bruder kaltblütig die Schwanzspitze ab. Laut schreiend rannte dieser in den Wald. Ich habe ihn seitdem nicht mehr gesehen, aber die Füchsin Fe hat mir erzählt, daß er einen epileptischen Anfall bekommen hätte und immer wieder gegen einen Stein gerannt sei.

Außerdem berichtete mir eine Wildtaube, bevor ich sie verspeiste, daß es im nördlichen Wald einen Fuchs gäbe, der sei wie mein Bruder, mit der Ausnahme, daß er täglich 5 – 6 Kaninchen erlege und ständig versuche, eine Gans zu erwischen.

Jutta Lindner, 5 B

# Schulübergreifende Zusammenarbeit

— ein Beispiel

## 1. Wie es dazu kam

Manchmal gibt es glückliche Fügungen, und man kann aus der Alltäglichkeit seines Lehrerdaseins heraustreten und mit Kollegen in ungewöhnlicher Art zusammenarbeiten.

Die Erarbeitung des Textes „*Fu, der Fuchs*“, einer Geschichte von Gina Ruck-Pauquet, entstand im Rahmen einer solchen kollegialen Zusammenarbeit (Text auf S. 54ff.). Winfried Kogelnik, Lehrer am Werkschulheim Felbertal und ich planten, angeregt durch einen Fortbildungslehrgang, die Kurzgeschichte mit unseren Deutsch-Klassen zu lesen. Dann sollten die Schülerinnen der 3a der Ursulinen und der 4. Klasse des Werkschulheimes an einem gemeinsamen Nachmittag den Text von verschiedenen Seiten beleuchten. Wir hatten vor, das Verständnis des Textes, sowie die Transfermöglichkeiten mit Hilfe darstellerischer Methoden, auch in Hinblick auf die für die SchülerInnen ungewöhnliche Situation der Arbeit mit einer Klasse des jeweils anderen Geschlechts, zu erarbeiten.

Die Geschichte, in der Art einer Fabel geschrieben, stellt traditionelles Rollenverhalten in Frage: Der Fuchs Fu, unsterblich verliebt in die Gans Schnattunka, befreit diese unter Einsatz seines Lebens aus der Gefangenschaft des Bauern. Doch statt des erhofften Lohnes, ihre Gegenliebe zu empfangen, fliegt die Gans auf und zieht den Wildgänsen nach.

Als wichtiger Aspekt in diesem schulübergreifenden Projekt war damit die Frage der Sozialisation zwischen Buben und Mädchen gegeben. Bekanntlich ist das Werkschulheim Felbertal in Ebenau eine nicht koedukativ geführte Bubenschule, das Gymnasium der Ursulinen in Salzburg eine reine Mädchenschule.

## 2. Verlauf in der 3a

### 7. 11. 1988:

Ich verteile die vervielfältigten Texte und gebe sie als Hausaufgabe zum Lesen auf.

### 8. 11. 1988:

Klassengespräch über Leseindrücke: viele bedauern den armen Fuchs und drücken ihren Ärger über die Gans aus. Ilona findet es gut, daß die Gans so gehandelt hat: „... nur weil er sie befreit hat ...?“ Doris versteht die Gans, „sie konnte ja nicht wissen, ob der Fuchs es wirklich ernst meint“. „Gut, daß die Geschichte kein Happy-End hat, sie wäre so wie andere Geschichten ... das wäre fad.“ Susi und Angela sind sich einig: „eigentlich gibt es schon ein Happy-End. Nachher ist die Welt wieder so, wie es sich gehört“. Ich informiere die Mädchen über die geplante Zusammenarbeit mit der Bubenklasse.

Im Anschluß an das Gespräch sollen die Mädchen die Stellen heraussuchen, in denen von den Wildgänsen die Rede ist.

Dann lade ich sie zu einer „geleiteten Phantasiereise“ ein, in der sie als befreite Gans dem Fuchs im Traum begegnen:

Stell Dir vor, Du bist die Gans Schnatunka. Du sitzt im Käfig, in den Dich der Bauer gesperrt hat. Schau Dir den Käfig genau an. Aus welchem Material ist er? Wie fühlt er sich an, wie riecht er? Wieviel Raum hast Du in Deinem Gefängnis? ... Weißt Du, welches Schicksal Dir bevorsteht? ... Jetzt siehst Du einen Schwarm Wildgänse vorüberziehen. Es ist Herbst, Du weißt, die Wildgänse fliegen jetzt in den Süden. Sie sind frei und ziehen in die Wärme ... Nun öffnet Dir Fu, der Fuchs die Türe zur Freiheit. Du läufst aus Deinem Gefängnis, an Fu vorbei, und erhebst Dich kreischend in die Luft. Dein Herz jubelt! Du ziehst mit den Wildgänsen ... Stundenlang fliegst Du in den Lüften, über den Wolken. Du siehst die Sonne. Du spürst ihre Wärme auf Deinen Flügeln. Allmählich wirst Du müde. Langsam senkst Du dich zur Erde, in großen kreisenden Bewegungen...

Du bist in einer hügeligen Gegend gelandet und suchst Dir nun einen Schlafplatz, der Dir Geborgenheit gibt ... Hast Du einen bequemen gefunden? Dann mach es Dir gemütlich. Du rückst Dich

noch ein bißchen zurecht und schläfst sofort ein.

Du träumst.

Im Traum erscheint Dir Fu. Was sagt er jetzt zu Dir, nach der Trennung? — Was sagst Du zu ihm? (... 3 Minuten ...)

Behalte die Gedanken und Bilder, die Du siehst, gut im Gedächtnis. Verwandle Dich jetzt wieder zurück in den Menschen, der Du bist, und komm zurück in diesen Raum.

Schreibe den Traum auf, den Du als Gans geträumt hast. Das kann in Dialogform sein, das kann aber auch eine kleine Geschichte werden.

Diese Träume sollten in beliebiger Form aufgeschrieben werden. Bis zum Ende der Stunde sind die Mädchen mit dem Schreiben beschäftigt. (ca. 30 Minuten)

#### 10. 11. 1988:

Die Geschichten und Dialoge werden vorgelesen.

Dann äußern sich die Mädchen neugierig über den geplanten Ablauf des gemeinsamen Nachmittags mit den Buben. Ich verspreche ihnen, alles am nächsten Tag genau zu erklären, da ich mich noch am selben Nachmittag mit Winfried Kogelnik treffen würde.

Für diese Stunde habe ich ein Rollenspiel geplant. Als Vorübungs-spiele ich mit den Kindern „Tierfamilie“: Auf kleinen Zetteln steht der Name je einer Tierart. Tiere der gleichen Art (jeweils vier) sollen sich aufgrund ihrer charakteristischen Bewegungsart, jedoch ohne Laut zu geben, finden.

Die Mädchen steigen begeistert ein, nur mit dem Stummsein hapert's. Die anwesenden StudentInnen lassen sich ebenfalls auf das Spiel ein.

Zum Text zurückgekehrt, arbeiten wir mit Monologen. Ich führe die Spielerinnen, von einer Textszene ausgehend, mit der Methode des Psychodramas in die Rolle ein. Die Mädchen finden sehr verschiedene Begründungen, warum Fu die Gans liebt. Eine ist, daß Fu einst eine Füchsin geliebt hatte, die ihn dann später betrog.

Die Spielfreude ist in dieser Phase groß, die Auswertungsgespräche sind intensiv und sehr persönlich.

Da taucht die Frage auf: „Wir müssen das doch nicht vor den Buben spielen?“ Ich beruhige die Mädchen, daß an diesem Nachmittag mit den Buben gemeinsame Spielstrukturen erarbeitet werden.

**11. 11. 1988:**

Am Abend vorher war ich bei Winfried Kogelnik, um den Termin und den Ablauf des gemeinsamen Nachmittages zu planen und festzulegen. Das Treffen sollte am Mittwoch, dem 16. 11. von 14 bis 18 Uhr stattfinden. Kaum habe ich den Zeitrahmen in der Klasse bekanntgegeben, werden massive Widerstände laut: Am Abend desselben Tages sei Kulturabend. Da tanzen 17 Mädchen der Jazztanzgruppe mit. Am Mittwoch sei außerdem Englischschularbeit. Ich glaube, daß die Mädchen plötzlich das Gefühl hatten, mit einem Berg von zeitlichen Verpflichtungen nicht mehr zurande zu kommen. Ich glaube aber auch, daß die Angst vor der Begegnung mit den Buben eine wesentliche Rolle gespielt hat.

Ich bin jedenfalls bei dieser unerwarteten Reaktion im Augenblick hilflos, enttäuscht. Ich möchte das Projekt am liebsten platzen lassen. Doch irgendwie bekommen wir die Situation wieder in den Griff. Wir machen uns bewußt, daß die Schularbeit vor dem Treffen geschrieben wird. Wir beschließen, daß wir spätestens um 17.30 Uhr wieder in der Schule sein werden. Ich erkläre den geplanten Verlauf: Kennenlernphase (vielleicht mit „*Spots In Movement*“, einem Spiel das die Mädchen kennen), am Text etwas Spielerisches erarbeiten, Auswertungsgespräch.

**16. 11. 1988, 14 Uhr:**

Alle sind pünktlich da. Winfried und ein Erzieher vom Werkschulheim kommen mit zwei VW-Bussen. Ich fahre — zum ersten Mal — den VW-Bus des Konvents. Beim Einsteigen wollen plötzlich zwei Drittel mit mir fahren. In mir steigt das Bild von Mammis Rockfalte auf. Dann sitzen aber doch in jedem Bus acht Mädchen und wir können uns auf den Weg machen.

Am Anfang der Fahrt macht es mich ziemlich nervös, daß bei jeder der zahlreichen Kurven ein Gekreische durch die Reihen geht. Ich denke: Also doch Gänse? Dabei hab' ich meiner Chefin versprochen, zu achten, daß die Mädchen nicht zu Gänsen in den Augen der Buben werden! Im Laufe der halbstündigen Fahrt beruhigen sie sich wieder. Sie stellen Fragen nach der Schule. Ich ermuntere die Mädchen, die Fragen den Buben zu stellen.

Angekommen, sind die Mädchen verblüfft über die entlegene Lage der Schule. Sie merken, daß von vielen Fenstern Bubenaugen auf sie blicken. Sie reagieren mit lautem Gekicher und Bemerkungen wie: „Was schau'n denn die so blöd?“ Ich versuche, ein wenig vom Standpunkt der Buben her Erklärungen zu finden. Sobald wir alle beisammen sind, gehen wir in die Klasse der 4b: 26 Sessel stehen aufgereiht der Wand entlang. Sonst ist der Raum leer. Kein Bub läßt sich blicken. Winfried muß seine Schüler holen, die sich vorgenommen hatten, den Raum nur gemeinsam zu betreten. Dann bringen auch die Buben für sich Stühle herein. Das Spiel kann beginnen.

Unser Kennenlernspiel — ein Namensspiel — wird ein Flop (dabei habe ich es unlängst so gut gespielt!). Die Spannung, die Aufregung ist so groß, daß keine Konzentration aufkommen kann.

Spots In Movement - keine Chance!

Winfried Kogelnik und ich beschließen, Kleingruppen einzuteilen und die Kinder einander über die Schulen erzählen zu lassen. Das gelingt. Winfried macht die Einteilung: je vier Mädchen und drei Buben bilden eine Gesprächsrunde. Nach etwa zehn Minuten, die Intensität der Gespräche ist noch ziemlich groß, äußert eine Gruppe von Mädchen den Wunsch, zu tauschen. Ich bitte um die Aufmerksamkeit aller und wiederhole den Wunsch im Plenum. Da wollen alle (Mädchen) tauschen. Die Struktur entwickelt Eigendynamik. Ab nun wechseln die Gruppen untereinander selbständig die Gesprächspartner. Mir fällt auf, daß nur die Mädchen sich von ihren Plätzen wegbewegen. Die Buben bleiben bei jedem Tausch sitzen. Nach einer halben Stunde teilen wir die Gruppen wieder auf: aus sechs Gesprächsgruppen werden vier Spielgruppen. Ich erkläre den Arbeitsauftrag:

Jede Gruppe übernimmt eine Figur der Geschichte, von deren Standpunkt aus die Geschichte erzählt werden könnte (ein Spiel ähnlich Rashomon). Es bilden sich die Gruppen der Füchsinnen, der Bauern, Schnattunkas, die Fus.

Jede Gruppe sucht sich eine Szene der Geschichte, die sie zu einem Spiel entwickelt. Anschließend soll die Situation verändert werden. Von Winfried vorgewarnt, daß die Buben im Augenblick Widerstände entwickeln und jedes Spiel verweigern, betone ich ausdrücklich, daß bei der Präsentation der Gruppenarbeit kein Spielzwang besteht. Jede Art der Darstellung, auch ein gesprochener

Text in Stichworten, ist willkommen. Erstmals verlassen die Gruppen bis auf eine den Arbeitsraum. Sie haben 20 Minuten Arbeitszeit.

Bei der Präsentation stellt sich Erstaunliches heraus:

- Alle Gruppen spielen! Die Mädchen waren der Motor dafür.
- Die Gruppen der Füchsinnen und der Bauern, die Schwierigkeiten hatten, ihre Rolle anzunehmen, weil anscheinend im Text zu wenig über diese Figuren stand, haben in ihrer Arbeit ganz oder teilweise neue Situationen entwickeln können. Die Gruppen der Fus und der Schnattunkas haben die Szenen.hauptsächlich nachgespielt.
- In der Füchsinnengruppe wurde Fu von einem Mädchen (Ilona) gespielt; die Füchsin, die Fu ablenkte, aber von einem Buben. Die Füchsinnen hatten nämlich beschlossen, die Gans zu töten und Fu zum Fraße vorzuwerfen. Auch das war Ilonas Idee gewesen. Ich habe während der Arbeit an dieser Geschichte mit Erstaunen beobachtet, mit wieviel Energie Ilona Selbstbehauptung und Durchsetzungsvermögen erprobt. Das war für mich ganz neu anzuschauen.

Dann kam es noch zu einer interessanten Situation. Ich hatte die Idee, es könnte den Mädchen Spaß machen, die Buben zum bevorstehenden Kulturabend einzuladen. Als Winfried diese Möglichkeit ankündigte, war Jubel bei den Buben und zustimmende Aufregung bei den Mädchen. Dann allerdings kam Skepsis bei den Mädchen auf: „... *ob die Buben wohl nicht lachen würden ... wenn sie sich blöd aufführen, möchte ich nicht, daß sie dabei sind ...*“

Daraufhin sprach ich die Angst, die sich damit ausdrückte, die Scham, an, und bat die Mädchen, die am Abend tanzen würden, in die Mitte des Kreises. Sie berieten nun, ob sie das Risiko, das die Einladung für sie bedeutete, eingehen wollten. Sie wollten — leider konnten die Buben dann doch nicht kommen.

Während der Heimfahrt sprudelten die Mädchen ihre vielgestaltigen Eindrücke nur so heraus. Winfried und ich setzten uns dann noch eine halbe Stunde zusammen und ließen den Nachmittag nachklingen.

**17. 11. 1988:**

Ich möchte das Projekt mit einem Auswertungsgespräch beenden und habe dazu eine Folie mit Fragen vorbereitet. Als ich mein Vorhaben ankündige, kommen mir sehr verschiedene Reaktionen

entgegen. Einige sind sofort einverstanden und wollen sich mit dem vergangenen Nachmittag weiter beschäftigen. Andere melden sich ablehnend zu Wort: „*Ich hasse Auswertungen ... für mich ist das Thema beendet ... wir haben Ihnen eh' schon gestern so viel erzählt ...*“ Ich betone, wie wichtig ein abschließendes Auswertegespräch für die Klasse sei, aber auch für mich, besonders in Hinblick auf den Lehrgang, in dem ich über das Projekt berichten wolle. Daraufhin sind alle bereit, sich auf das Thema einzulassen. Bei der Beantwortung der Fragen wird deutlich, daß jene Gruppenprozesse den Mädchen besonders wichtig waren, die zur Entwicklung der gespielten Szene geführt hatten. Einige Freiwillige faßten schließlich den Verlauf des Projektes aus ihrer Sicht in kurzen Stellungnahmen zusammen.

Johanna Traunmüller

### **Fu, der Fuchs, und was wir daraus machten**

*Im Herbst 1988 besuchte unser Klassenvorstand ein Seminar, auf dem die Teilnehmer beschlossen, alle die gleiche Geschichte in ihren Klassen zu lesen. Nach dem Seminar hat Frau Prof. Hassfurther einen Text von Gina Ruck-Pauquet zum Lesen gegeben: die Geschichte eines Fuchses, der sich in eine Gans verliebt. In den folgenden Deutschstunden bearbeiteten wir den Text in Form von Rollenspielen und Fortsetzungsgeschichten. Kurz vor Weihnachten kam es dann zu einer aufregenden Begegnung: Wir fuhren nach Ebenau ins Werkschulheim Felbertal, wo wir eine Klasse trafen, die den Text ebenfalls gelesen und bearbeitet hatte. Es waren lauter Buben in dieser Klasse - nicht einfach für uns, die wir doch eine reine Mädchenklasse sind. So waren wir alle am Anfang etwas schüchtern. Aber es ging vorbei. Zuerst spielten wir zwei Kennenlernspiele, dann bildeten wir vier Gruppen. Jede Gruppe bekam die Aufgabe, eine bestimmte Figur aus der Geschichte darzustellen. Das ist uns am Anfang schwer gefallen, doch am Ende hat doch jede Gruppe ihr Spiel vorgestellt. Wir besprachen jede Szene, wie sie auf die Zuschauer gewirkt hatte und erzählten, wie es uns während der Arbeit in den Gruppen erging.*

## Traum der Gans

*Gans: Fu, was machst du hier?*

*Fu: Ich hatte Sehnsucht nach dir.*

*Gans: Nachdem, was ich dir angetan habe?*

*Fu: Ich liebe nur dich allein. Ich habe meine Meinung geändert; ich gebe mein Jagdleben wieder auf und möchte, daß du zurück zu mir kommst.*

*Gans: Nein, Fu, das kann ich nicht, obwohl ich dir glaube. Ich kann nicht deine Frau werden. Ich würde nie so richtig glücklich sein.- Auch wenn dein Herz mir vergeben hat, irgendwo in deinem Innern schwelt noch der Haß auf mich, auch wenn du es selber garnicht weißt.*

*Fu: Doch, ich kann dir verzeihen, weil ich es möchte.*

*Gans: Ich mag dich sehr, aber wenn du mich wirklich heiraten würdest, wäre das der größte Fehler, den du in deinem Leben begehen könntest ... Ich kann nicht so sein, wie du das von mir haben möchtest ... Hier hast du eine Feder als Andenken an mich ... Ich mag dich sehr ... Leb wohl, Fu.*

## Fragebogen zur Auswertung

- o Welche Überschrift würdest Du dem gestrigen Nachmittag geben?
- o War das offizielle Thema (Arbeit mit einer Geschichte) eine Hilfe für das Kennenlernen?
- o Wo lagen besondere Schwierigkeiten im Umgang miteinander?
- o Zu welchen Hilfen habt ihr gegriffen,
  - um Sicherheiten zu gewinnen,
  - um Unsicherheiten zu überspielen?
- o Zu welchen Mitteln haben die Buben, Eurer Ansicht nach, gegriffen?
- o Was ich noch sagen wollte ...

Gabriele Fenkart

## „Liebe — Aufklärung — Sexualität“

— ein Projekt

Zu Beginn des Schuljahres, nachdem die SchülerInnen der 4. Klasse Gymnasium Schwerpunkte für den Deutschunterricht gewählt haben, beschließen der Biologie-Lehrer und ich, das Thema Aufklärung gemeinsam zu bearbeiten. Wir verständigen uns zunächst prinzipiell darüber und setzen als Termin die Woche nach den Osterferien fest. Für uns beide entwickelt sich später das Projekt aus dem vorher bearbeiteten Stoff: in Biologie aus der Verhaltenslehre, in Deutsch aus der Betrachtung von Berufswahl und Arbeitswelt unter besonderer Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Mustern. Rollenkonformes Verhalten nimmt großen Raum ein und steht daher später beim Projekt nicht mehr so sehr im Vordergrund. Vieles ist schon angesprochen worden, die SchülerInnen haben ihre Standpunkte klar gemacht, sich teilweise in ihrem Engagement exponiert.

Drei Wochen vor Projektbeginn setzen wir die erste Besprechung an und erzählen von unseren bisherigen Erfahrungen — wir haben beide „Aufklärungspraxis“. In diesem Gespräch möchten wir die jeweils anderen Zielsetzungen und Vorstellungen kennenlernen und eine gemeinsame Linie finden. Mein Kollege erzählt von seiner Arbeit in einer Klasse, die ich auch kenne, sodaß wir uns auch ein konkretes Bild machen können. Davor haben wir neue Aufklärungsbücher gelesen, die verpönte Kassette *Was heißt denn hier Liebe* angehört, unsere Meinungen darüber ausgetauscht. Interessant ist auch, daß wir unsere eigenen Kinder aufklären. Wir stellen schließlich fest, daß wir im großen und ganzen übereinstimmen, keine kontroversen Vorstellungen haben. Eine angenehme Voraussetzung für die Zusammenarbeit.

Der nächste Schritt ist, für uns zu formulieren, was für uns wichtig ist, bzw. wo wir Schwerpunkte setzen möchten. Obwohl wir beide offensichtlich geübt in solchen Verfahren sind, ist diese „Übung“ die schwierigste. Auf diesem Weg aber knüpfen wir den roten Faden für die kommenden Wochen, den wir dann in der großteils nicht

gemeinsamen Arbeit in der Klasse wiedererkennen.

- Ziele:
- Sprachliches Vermitteln von Gefühlen, Zweifeln und Ängsten
  - Bewußtmachen, daß man die eigene (intime) Sprache entwickeln kann
  - Verantwortungsvolles Umgehen mit Menschen, die man liebt
  - Erkennen von Verhaltensmustern
  - Verantwortungsvolles, bewußtes Umgehen mit dem eigenen Körper
  - Verständnis der biologischen Vorgänge
  - Eingehen auf praktische, moralische Fragestellungen

Wir nehmen uns vor, regelmäßig auch gemeinsame Stunden zu halten und zwar besonders dann, wenn wir den gleichen Inhalt behandeln wollen, oder wenn wir eine Diskussion ansetzen. Dazu kommt es aber nicht in dem gewünschten Ausmaß. Einerseits gibt es organisatorische Gründe: zwei sehr unterschiedliche Stundenpläne lassen sich nur schwer koordinieren, Tagungen und Schularbeiten kommen noch erschwerend hinzu. Nur am Organisatorischen allein liegt es bekanntlich nie. Ein anderer, für mich im nachhinein ganz entscheidender Punkt, ist aber auch die fehlende Ausbildung bzw. Erfahrung mit Teamteaching. Wir können uns bei einem so sensiblen Thema offensichtlich nicht darauf einlassen. Wir praktizieren daher eine Mischform.

In einer weiteren Besprechung machen wir eine gemeinsame Großplanung für zwei Wochen und erlauben uns, mit Zeit großzügig umzugehen — gemeinsam haben wir 6 Wochenstunden — um auf die Wünsche unserer SchülerInnen eingehen zu können. Tatsächlich brauchen wir dreieinhalb Wochen. Wir definieren aber auch Inhalte, die wir für wichtig halten. Darüber hinaus vereinbaren wir, daß wir Diskussionsrunden und den Film *Wunder des Lebens* in bestimmten Stunden gemeinsam bearbeiten wollen. Anfang und Schluß des Projekts gestalten wir als Team und besprechen projektbegleitend unsere Arbeit. Das Wichtigste für diese Art des Unterrichtens ist der ständige Austausch zwischen Lehrerin und Lehrer. Glücklicherweise haben wir eine Freistunde pro Woche gemeinsam, die wir für unsere Planungsbesprechungen und den Informationsaustausch verwenden können. Dazu kommt noch, daß wir, was schon vorher besprochen war, uns nach jeder gehaltenen Stunde kurz erzählen, wie weit wir inhaltlich gekommen sind und was uns

aufgefallen ist.

Nachdem wir unser Projekt abgeschlossen hatten und uns in unserer Arbeit besser kennengelernt hatten, bedauerten wir beide, daß wir nicht öfter gemeinsam in der Klasse gewesen waren. Bei einem zukünftigen Projekt werden wir, auf unsere Erfahrungen gestützt, einen Schritt weiter gehen können.

Im Laufe dieser Arbeit wurde mir klar, daß die pädagogisch-didaktische Aus- und Fortbildung von LehrerInnen im Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts noch zu wenig Aufmerksamkeit auf die Problemstellung des Teamteaching Bedacht nimmt, obwohl Unterrichtsprinzipien wie projektorientiertes, fächerübergreifendes Arbeiten allmählich zum Schulalltag gehören. Teamteaching aber ist für LehrerInnen und SchülerInnen ein noch ungewohntes Terrain. (Mißverständnis eines Schülers: „Ich finde es toll, daß die beiden Lehrer, weil sie sich so ein Thema allein nicht zutrauen, zu zweit in die Klassen kommen.“!)

Ich war mir meines Lehr- und Rollenverhaltens nie so bewußt wie während der gemeinsam gehaltenen Stunden. Das Agieren und Reagieren auf die Klasse, den Kollegen, und umgekehrt, geschah wie bei einem „kontrollierten Dialog“. Alle, SchülerInnen und Lehrer, waren hellhörig geworden:

- Gibt es ein Mama-Papa-Verhalten?
- Macht er das Biologisch-Sachliche, sie das Emotionale?
- Verhalten wir uns rollenkonform?
- Werden unterschiedliche Auffassungen vor (und mit) der Klasse abgehandelt? („Da bin ich nicht zuständig, sag Du etwas dazu“)
- Wie verteilen wir die Arbeit, wer gibt Anweisungen?
- Wie weit reicht die eigene Fachkompetenz, wo fängt die des anderen an?
- Wie wäre es wohl, wenn eine Frau Biologie und ein Mann Deutsch unterrichtete, wenn zwei Frauen, zwei Männer ...?

Die Methode des Teamteaching böte eine weitere Gelegenheit, Lehrverhaltenstraining berufsbegleitend wieder einmal zu versuchen. Es scheint nicht angebracht, einen vollständigen Verlaufsbericht des Projekts „Liebe — Aufklärung — Sexualität“ anzubieten, oder eine umfassende Analyse der gemeinsamen Arbeit zu versuchen. Wir

alle haben erfahren, daß die Zeit und die Bereitschaft, andere zu hören und gelten zu lassen, wichtige Komponenten sind, um mit Menschen, mit denen man schon vier Schuljahre lang zusammen ist, über Gefühle und Ängste, über Sexualität, Verhütungsmittel, etc. reden zu können. Zum wiederholten Male entdeckte ich, wie ich mit den SchülerInnen zusammen auf der Suche nach einer Sprache war, die genau für diese Gruppe stimmte. Es läßt sich daher ein gefundenes Modell niemals auf eine andere Klasse übertragen, wenn die SchülerInnen ihren eigenen Zugang finden dürfen sollen.

Im folgenden Abschnitt werde ich daher nur einzelne methodische Ansätze vorstellen, die Ausgangspunkte für individuelles Arbeiten sein können. Sie sind Mosaiksteine aus einem dreieinhalbwöchigen Projekt.

### **Der gemeinsame Einstieg**

Wir verwerfen aufwendigere Einstiege wie „Fragebogen erstellen und beantworten“, „stummer Dialog an der Tafel“, „Zettelwand“, etc. zugunsten des anonymen Zettelschreibens.

*Aufgabenstellung:* JedeR SchülerIn sammelt für sich auf einem Zettel Gedanken zur Thematik „Was fällt Dir zu Aufklärung, Liebe, Sexualität ein? Welche Fragen möchtest Du stellen?“

Die Zettel werden abgesammelt und die schlagwortartigen Assoziationen bzw. Fragestellungen an die Tafel geschrieben. In der Zwischenzeit versammeln sich die SchülerInnen vorne, hockend, auf Sesseln und Bänken sitzend. Interessanterweise bleibt diese Haufenbildung, wo alle in engstem Kontakt zueinander sitzen, die bevorzugte Arbeitsform. Obwohl diese Klasse versiert mit anderen Gruppierungen umgehen kann, fühlt sie sich in dieser heimeligen Geborgenheit am wohlsten. Das Sitzen in einem großen Kreis exponiert stärker und bietet keinen Schutzraum.

Durch das Vorlesen und Aufschreiben, das weder Schreibende noch Lesende persönlich betrifft, wird die erste Sprachbarriere überwunden. Anzumerken ist, daß entweder sachliche oder gefühlvolle Ausdrücke verwendet werden, die Graffiti-Wörter bleiben, aus welchen Gründen immer, an den Wänden.

In der ersten Stunde ergibt sich so auch die Gelegenheit zu erleben, wie ein Kollege mit der Klasse umgeht, wie wir miteinander arbeiten können, wer wann und zu welchen Fragen Stellung nimmt, und vor allem auch, wie wir auf ganz persönliche Fragen reagieren.

Zu Beginn dreht sich alles um das Thema „*Frauenarzt*“. Wann soll man zum Frauenarzt, warum gibt es in dieser Stadt keine Frauenärztin, sind nicht alle Frauenärzte pervers, tut die Untersuchung nicht weh, etc.? Das Schlußwort hat ein Schüler: „*Wenn sich die Mädchen wirklich fürchten, dann werde ich mit meiner Freundin eben einmal mitgehen.*“

In der anschließenden Besprechung der Stunde stellen wir fest, daß wir es mit einer Beinah-Mädchenklasse zu tun haben (27 Mädchen, 8 Jungen) und wir darauf Bedacht nehmen müssen. Daß ein Thema wie z. B. „*Menstruation*“ nicht reine Mädchensache ist, haben die Schüler schon im vergangenen Schuljahr entdeckt und sind daher auch bereit, mit einer „*Frauen-Sache*“ zu beginnen. Für uns kommt die Themenwahl sehr überraschend, aber da wir darauf eingestellt sind, zunächst auf alle Anliegen der SchülerInnen einzugehen, lassen wir uns gerne darauf ein. Als mein Kollege jedoch findet, für den Frauenarzt sei wohl eher ich zuständig, wollen kritische Mädchen auch seine Meinung hören. SchülerInnen, die rollenkonformes Verhalten ansprechen, sind immer wieder wichtige Stützen im Unterricht, wenn sie auch manchmal von KollegInnen mißtrauisch beobachtet werden.

## Collage

*Aufgabenstellung:* Die SchülerInnen sollen eine Collage zum Thema „*Liebe — wie ich sie sehe*“ erstellen.

Dazu lasse ich Gruppen zu je vier bzw. fünf Personen bilden und gebe zu bedenken, daß sie sich überlegen sollen, mit wem sie darüber gerne reden wollen. Jede Gruppe bekommt eine Illustrierte. Zur Auswahl stehen *Brigitte, elle, Emma, maxi, Wienerin*. Jede Gruppe blättert nun gemeinsam die Zeitung durch und was immer an Bildern und Texten den einzelnen SchülerInnen interessant erscheint, wird herausgenommen. Dieses Aussuchen soll möglichst spontan geschehen. Nach kurzer Zeit entsteht so eine reichhaltige Material-

sammlung. Im Gruppengespräch erklären sich die SchülerInnen gegenseitig, warum ihnen ein bestimmtes Bild wichtig erscheint, oder warum nicht, was ihnen gefällt oder nicht gefällt, welche Assoziationen und Fragen ihnen dazu einfallen. Schließlich stellen sie gemeinsam ihre Collage (Größe ca. dinA 3) her. Am Ende der Stunde können gerade noch alle die entstandenen Plakate anschauen.

Die Besprechungen folgen in den nächsten zweieinhalb Stunden, das heißt, daß wir pro Collage ca. 15 Minuten brauchen. Der 50-Minuten-Staccato-Rhythmus des Schulalltags erweist sich bei solchen Arbeiten als besonders störend. Das Ritual der Besprechung läuft folgend ab: Eine Collage wird aufgehängt, in der gewohnten Haufenbildung sitzen alle herum und sprechen aus, was ihnen auffällt, gefällt, mißfällt und interpretieren das Plakat. Anschließend erzählen die ProduzentInnen, was sie vermitteln wollten, und nehmen zu den Interpretationen Stellung. Dabei ist es allen selbstverständlich sehr wichtig, daß sie richtig verstanden werden, sodaß sie äußert bewußt mit Formulierungen umgehen.

Ergebnisse und Erfahrungen:

- o Das Plakat soll bei einigen Gruppen möglichst alle Formen der Liebe darstellen (hetero- und homosexuelle Beziehung, Mutter-Kind, Vater-Kind, Tierliebe, romantische und emanzipatorische Beziehungen).
- o Im Bemühen um Ausgewogenheit werden einseitige bzw. sexistische Darstellungen in den Zeitungen bemängelt.
- o Mit Klischees wird nicht gespart.
- o Klischees werden aufgedeckt.
- o Beim Vergleichen der Plakate erkennen die SchülerInnen die unterschiedlichen Ausrichtungen der Magazine und finden, daß das vorgegebene Material zum Teil auch ihre Darstellungen mitbestimmte (besonders augenfällig *Emma* oder *Wienerin* im Vergleich zu *maxi*).
- o Das Umsetzen der Collage und der darin enthaltenen Symbolik ist mitunter ein schwieriger Prozeß, den die SchülerInnen aber nicht scheuen — zu sehr identifizieren sie sich auch mit dem Ergebnis.
- o Die Plakate transportieren teilweise Fragen, die bei der ersten Befragung noch nicht so deutlich ausformuliert waren.

- o Die Collagen sollen die Lehrerin, die MitschülerInnen teilweise provozieren.
- o Distanz und Unsicherheit werden witzig-ironisch sichtbar gemacht.

Bei der Besprechung dieser Plakate kommen wir uns sehr nahe, wir schaffen uns eine gemeinsame Basis für die weitere Arbeit. Es wird allen klar, daß diese Vertrautheit auch notwendig ist, um in der ungewohnten Öffentlichkeit der Klassengemeinschaft über sich, Liebe, Sexualität und Aufklärung zu sprechen.

## Liebesgedichte

Als Hausübung lesen die SchülerInnen im Lesebuch *Strickleiter 4* Gedichte und Texte aus dem Kapitel „*Liebe ist Glück*“ (S. 26ff.). Sie sollen sich für einen Text entscheiden und notieren, warum gerade dieser bestimmte Text sie anspricht. Zur Auswahl stehen „*Ich träume mir ein Land*“ von Erika Krause-Gebauer, „*Ist das Liebe?*“ von Heinz J. Zechner, „*Liebe*“ von Wolfgang Fischbach, „*Ich will mit dem gehen ..*“ und „*Morgens und abends zu lesen*“ von Bert Brecht, sowie die Kurztexte „*Ich bin nicht gerne ohne meinen Mann*“ von Marie Luise Kaschnitz und „*Viel Wasser auf einer Schulbank*“ von Ernst A. Ekker und Gerhard Hofer.

In der Stunde sollen sich jeweils diejenigen SchülerInnen zusammensetzen, die sich für den gleichen Text entschieden haben. Sie erzählen sich, was sie anspricht, was den Text für sie persönlich interessant macht und interpretieren ihn gemeinsam. Anschließend wird das Gedicht vorgetragen. Der Klasse genügt es in diesem Falle nicht, einen Gruppenbericht zu hören, sie will auch noch die Beweggründe der einzelnen MitschülerInnen erfahren. Dieses Phänomen erlebe ich öfter: alle möchten auch zu Wort kommen, d. h. ernstgenommen und verstanden werden.

## Idealtyp ♀ ♂

Ausgehend von der gemeinsamen Lektüre eines Ausschnitts von Max von der Grüns „*Friedrich und Friederike*“ (*Strickleiter 4*, S. 30ff.) und in Erinnerung an die Collage sammeln wir an der Tafel Charakteristika und Attribute für die „*ideale Frau*“ und den „*idealen*

*Mann*“. Die SchülerInnen untersuchen, was austauschbar ist oder was sich deckt. Anschließend analysieren wir vor diesem Hintergrund Werbeclips aus der österreichischen Fernsehwerbung. Ein wesentlicher Teil der Diskussion kreist um den Begriff der Erotik.

## **Rollenspiel**

Worüber immer wir auch gesprochen haben, die dringlichsten Fragen waren: Wie spreche ich über Gefühle, meine Unsicherheiten? Laufe ich nicht Gefahr, mich zu blamieren oder mißverstanden zu werden? In einem Rollenspiel, wollen die SchülerInnen einmal durchspielen, wie Mädchen und Jungen miteinander reden, wenn sie sich noch nicht gut kennen. Überhaupt sucht die Klasse von sich aus immer wieder Gelegenheiten, um Situationen nachzuspielen.

In diesem bestimmten Fall zählen die SchülerInnen zunächst Orte auf, an denen man sich treffen kann: Bushaltestelle, Eisdielen, Strandbad, Schulkantine, Geburtstagsfest, etc. Nach dem WO folgt das „*WIE lerne ich jemanden kennen? WIE verhalte ich mich?*“ Zu diesem Zweck werden bestimmte Situationen kurz beschrieben: z. B. zwei Mädchen, die sich Eis kaufen, bemerken, daß drei Jungen sie beobachten und setzen sich in ihre Nähe. Die Szenen werden mit vertauschten Rollen gespielt. Es zeigt sich, wie genau Mädchen und Jungen sich gegenseitig beobachten, wie sie Körpersprache, Verhaltensweisen und (formelhaftes) Sprechen imitieren können. Indem sie nachahmen, karikieren sie geschlechtsspezifisches Verhalten und machen Verhaltensmuster deutlich. ZuschauerInnen und DarstellerInnen erzählen, was ihnen auffällt bzw. wie sie sich während des Spielens fühlen. Je länger gespielt wird, desto weniger Stereotypen werden gebraucht. Die SchülerInnen versuchen, für sich eine Sprache und Verhaltensweisen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich so auszudrücken, daß sie sich dabei wohl- und verstanden fühlen.

Mag. Gabriele Fenkart ist AHS-Lehrerin und Koordinatorin des Hochschullehrgangs „*Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch*“ am Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien, IFF, Klagenfurt.

Hedwig Moser

## „Warum gabst du uns die tiefen Blicke ...“

Ein Bericht von einem Lehrerseminar

Ich war einen Tag später angekommen und hatte also den ersten Teil der Arbeit am Goethe-Gedicht „*An Frau von Stein*“, nämlich das erste Verstehen und Reagieren der Gruppe, nicht miterlebt. Völlig unvoreingenommen schloß ich mich der Arbeit am 2. Tag an.

Eine Stehleiter wurde angeschleppt, Brigitte kletterte hinauf und setzte sich. Dann wurde sie (und mit ihr die Leiter) in ein großes Tuch aus Nessel eingehüllt, ein Streifen himmelblauer Tüll wurde ihr um den Kopf gewickelt und ein Spiegel in ihre Hände gedrückt. Sie sah aus wie Unsere Liebe Frau, den Blick gütig in die Weite gerichtet, statt des lieben Jesuleins den Spiegel in beiden Händen seitlich auf den Knien. Dietmar stellte sich davor und deklamierte bedeutungsvoll und ausdrucksvoll hinein: „*Warum gabst du uns die tiefen Blicke, unsre Zukunft ahnungsvoll zu schauen ...*“

Das war für mich ein „*Augenöffner*“! (Anleihe von engl. „*eye-opener*“) Als lesegewohnte, literaturverständige, reaktionsfreudige, stets interpretationsbereite, relativierungseifrige, erklärungs-süchtige und durchaus erklärungsstüchtige Deutschlehrerin am Abendgymnasium für Berufstätige hatte ich bei der Lektüre dieses Gedichts mit Unbehagen festgestellt, daß ich es nicht mit einer Klasse bearbeiten wollte.

Aber da bot sich plötzlich ein Abkürzungsweg in Form dieser plakativen Darstellung:

Selbstbespiegelung des Mannes, edle Rationalisierung, Überhöhung der Gefühle ins Unerreichbare, Flucht durch Sublimierung — das war die schlagartige Erkenntnis.

## An Charlotte v. Stein.

Weimar, 14. April 1776.

Warum gabst du uns die tiefen Blicke,  
Unsre Zukunft ahnungsvoll zu schaun,  
Unsrer Liebe, unserm Erdenglücke  
Während selig nimmer hinzutraum?  
Warum gabst uns, Schicksal, die Gefühle,  
Uns einander in das Herz zu sehn,  
Um durch all' die seltenen Gewühle  
Unser wahr Verhältnis auszuspuhn?

Nach, so viele tausend Menschen kennen,  
Dummpf sich treibend, kaum ihr eigen Herz,  
Schweben zwecklos hin und her und rennen  
Hoffnungslos in unversehnem Schmerz;  
Rauchen wieder, wenn der schnellen Freuden  
Unerwart'te Morgenröte lagt.  
Nur uns armen liebevollen beiden  
Ist das wechselseit'ge Glück versagt,  
Uns zu lieben, ohn' uns zu verstehen,  
Zu dem andern sehn, was er nie war,  
Zimmer frisch auf Traumglück auszugehen  
Und zu schwanken auch in Traumgefahr.

Glücklich, den ein leerer Traum beschäftigt!  
Glücklich, dem die Ahnung eitel wär'!  
Jede Gegenwart und jeder Blick bekräftigt  
Traum und Ahnung leider uns noch mehr.  
Sag', was will das Schicksal uns bereiten?  
Sag', wie band es uns so rein genau?

Nach du warst in abgelebten Zeiten  
Meine Schwester oder meine Frau.

Kanntest jeden Zug in meinem Wesen,  
Spähstest, wie die reinste Nerve klingt,  
Konntest mich mit einem Blicke lesen,  
Den so schwer ein sterblich Aug' durchbringt.  
Tropfstest Mäßigung dem heißen Blute,  
Nichtetest den wilden irren Lauf,  
Und in deinen Engelsarmen ruhte  
Die zerstörte Brust sich wieder auf;  
Hieltest zauberleicht ihn angebunden  
Und verganktest ihm manchen Tag.  
Welche Seligkeit gleich jenen Wonnestunden,  
Da er dankbar dir zu Füßen lag,  
Fühlt' sein Herz an deinem Herzen schwellen,  
Fühlte sich in deinem Auge gut,  
Alle seine Sinnen sich erhellten  
Und beruhigen sein brausend Blut!

Und von allem dem schwebt ein Erinnerung  
Nur noch um das ungewisse Herz,  
Fühlt die alle Wahrheit ewig gleich im Innern,  
Und der neue Zustand wird ihm Schmerz.  
Und wir scheinen uns nur halb beseelet,  
Dämmernd ist um uns der hellste Tag.  
Glücklich, daß das Schicksal, das uns quälet,  
Uns doch nicht verändern mag!

Und die Frau? Ja, wo bleibt die gute?  
Hoch oben auf der Leiter, eingewickelt, unbeweglich, mit zartem  
Tüll dekoriert!

Christa trat vor mit den „Fragen einer lesenden Frau“, Selma und  
Eva lasen je einen fiktiven Antwortbrief der Frau von Stein vor:  
„So nicht, Herr Geheimrat!“ und „Lieber Goethe“.  
Noch eine Frauenstimme erhob sich mit dem Gegengedicht „Du“.

## Fragen einer lesenden Frau

Du hast tiefe Blicke ahnungsvoll in die Zukunft gesendet. —  
Wann hast du mich einmal wirklich angeschaut?

Wir haben einander in das Herz gesehen, —  
Wer half mir bewältigen, was ich sah?

Du hast unser wahr Verhältnis ausgespäht. —  
Glaubst du wirklich, daß das ein wahr Verhältnis ist?

Du hast dich nach einem einfachen Geist gesehnt. —  
Bist du dabei nicht stolz auf deine Rhetorik gewesen?

Du hast das unverständige Jauchzen gepriesen. —  
Wolltest du da nicht ablenken von der Unfähigkeit, dich fallenzulassen?

Du wolltest lieben, ohne zu verstehen. —  
Vielleicht wollte aber ich einmal verstanden werden?

Oft hast du mir gesagt, wie eine Frau sein soll. —  
Wer hat mich nach meinen Träumen gefragt?

Du ächzt über die Bindung durch das Schicksal. —  
Weißt du, wie oft ich gerne alles hingeworfen hätte?

Du träumtest von einem gemeinsamen Leben in einer anderen Welt. —  
Du kannst da nicht wirklich mich meinen.

Ich konnte dich mit einem Blicke lesen. —  
Weißt du, wie gern ich manchmal blind gewesen wäre?

Du hast mir alles von dir erzählt. —  
Hast du einmal mir zugehört?

Du hast dich in meinen Armen ausgeruht. —  
Weißt du, wie langweilig das manchmal war?

Zauberleicht hielt ich dich. —  
Wer hielt mich, daß ich nicht zusammenbrach?

Ich durfte dir den Tag vergaukeln. —  
Und wenn mir zum Weinen zumute war?

Du schwelgst in Erinnerungen, Goethe,  
du glaubst, alles bleibt gleich,  
du gefällt dir im Schmerz.

Merkst du nicht,  
daß ich lange schon fortgehe?

**Betrifft:** *Gedicht an Charlotte von Stein*  
„Warum gabst du uns die tiefen Blicke?“

So nicht, Herr Geheimrat!

Bezugnehmend auf Ihr mir liebenswürdigerweise gewidmetes Gedicht, ist es mir ein Bedürfnis, Ihnen umgehend zu antworten.

Ich fühle mich geehrt, Herr Geheimrat, daß ich — wie schon früher — im Mittelpunkt Ihrer Gedichte stehe, aber — und das muß jetzt einfach gesagt werden —

diese Frau von Stein bin ich nicht  
diese Frau von Stein gibt es nur in Ihrer Phantasie  
und diese Frau von Stein will ich nicht sein.

Sie schreiben von unserer Vertrautheit. Gut so;  
vom Schicksal, das uns „band so rein genau“ — gut so  
und „warst in abgelebten Zeiten meine Schwester oder meine Frau“ — nicht gut so, Herr Geheimrat.

Ich weiß um mein Alter, weiß um das Schöne unserer Beziehung — und es gab Augenblicke, die hätten nicht einmal Sie beschreiben können.

Aber ich kann mich einfach nicht zu dieser madonnenhaften Frau-Schwester reduzieren lassen. Warum sagen Sie nicht einfach Mutter! Das würde vielleicht weniger weh tun. Und das bin ich im Grunde für Sie — auch wenn ich es mir nicht eingestehen will.

Ich hätte nie die Stirn gehabt, Ihnen das folgende zu schreiben — aber Sie zwingen mich einfach dazu — mit Ihren Sätzen wie:

„Tropfstest Mäßigung dem heißen Blute“

oder Sie sprechen von meinen Engelsarmen.

Ich bin kein Engel, Herr Geheimrat, ich will nicht einmal in Ihrem Gedicht einer sein.

Ich hätte Sie lieben können, aber so, wie es der wirklichen Frau von Stein entspricht: ehrlich, — und körperlich.

So bleibt mir nur noch, Ihnen als Mutter, Schwester und Frau einen Rat zu geben, wie Sie in Zukunft mit Ihren Angebeteten umgehen sollen.

„Frauen sind Individuen, keine Projektionsflächen.“

Und so verbleibe ich mit den besten Wünschen für Ihr weiteres Liebesleben

Ihre Charlotte von Stein.

P.S.: Ich habe in Ihnen nicht den Sohn gesehen, und auch nicht den Bruder, und schon gar nicht den Gatten. Ich fürchte fast, ich habe Sie wirklich geliebt.

Lieber Goethe,

Ich war von Deinem Schreiben ziemlich betroffen, nein verärgert.

Welche Forderungen und Ansprüche stellst Du an mich! Meinst Du wirklich, der Sinn meines Lebens besteht darin, Dir die Wünsche von den Augen abzulesen und sie Dir zu erfüllen. Und wenn ich es gut mache, werde ich von Dir belohnt. Du stellst mich dann auf das Podest der Unerreichbarkeit. Ich soll wohl einem Idealbild nachstreben, um meine Gefühle nicht wahrzunehmen, um nicht zu merken, daß ich mich dabei selbst aufgeben müßte.

Nein, mein Lieber, so nicht!

Sehr geschickt, wie Du mich in Deine Abhängigkeit bringen willst, indem Du Dein Glück von meinem „engelhaften Wesen“ abhängig machst. Da ich die Privilegierte bin, die Dein wahres Sein begreift, habe ich wohl die Pflicht, die ehrenvolle Lebensaufgabe, das Genie in Mutterarmen zu trösten.

Du verlangst von mir Selbstaufgabe und gibst mir dafür einen Glorienschein: das ist ja wohl die raffinierteste Art von Unterdrückung.

Bitte nimm zur Kenntnis: ich bin keine Heilige mit Engelsarmen. Ich habe meine Gefühle und Bedürfnisse und möchte danach leben. Ich möchte jederzeit meiner Lust, meiner Trauer, meinen Schwächegefühlen Ausdruck geben und nicht bemüht sein müssen, einem aufgezwungenen Bild zu entsprechen.

Natürlich kann ich mir vorstellen, daß Du Geborgenheit suchst, aber das kann doch kein Dauerzustand sein. Eine lebendige Beziehung besteht in gegenseitigem Geben und Nehmen.

Hast Du gehört, ich gabe GEGENSEITIG gesagt!

Das heißt auch, die Verschiedenheit des anderen akzeptieren und mit einer Portion Einsamkeit leben lernen. Was Du möchtest, ist ein symbiotisches Verhältnis ohne Entwicklungsmöglichkeiten.

Natürlich, Du willst nichts verändern.

Leben ist aber Veränderung.

Und verbleibe meine Charlotte.

## Du

*„Du“ sage ich zu dir  
weil ich ich bin.*

*Nichts von dem  
was du schreibst  
deutet mich an.  
Du bist ich nur  
nicht ich.*

*„Unsere Liebe“ nennst du  
den Zustand  
abseits meines Feuers  
meines Wassers  
meiner Erde.*

*Wo ich nicht bin  
liebst du mich.*

*Ohne zu sein  
bin ich dir alles  
Wunder des Nichts.*

*Geliebter, grausamer Freund  
den ich umarmte  
mit heißer Lippe.  
Meine Wunde schlage ich dir  
der Hoffnung wegen.*

Zuletzt boten Winfried und Alois einen interessanten Vergleich an: Sie hatten „trächtige“ Ausdrücke aus Heiratsannoncen aus der „Zeit“ in Form einer Anzeige gesammelt und das Gedicht, kondensiert auf entsprechende Wendungen, gegenübergestellt. Das Ergebnis spricht für sich:

### Raum Weimar

Er: ein Mann, 36/1.75, blond, Dr. rer. nat., Ministerialrat und Weltbürger, ein Mann von mancherlei Studien, selbstbewußt, nach Reife- und Entwicklungsbrüchen voll Sehnsucht, Erwartung und Phantasie, harter Geistesarbeiter auf philosophischer Sinnsuche, fasziniert von substantiellen Ansprüchen und gelassen gegenüber dem Mittelmaß. Weitgehende Unabhängigkeit und weiter Horizont machen ihn beziehungsfähig für

Sie: die große Venus, wahrherzig, ehrlich, klug, schön, selbständig mit Niveau, ausgereift, mit zärtlichem Instinkt.

Ich biete Dir, liebreizend-geistreiche Tochter Europas, eine himmel-tiefe Zukunft mit phantasievollen Gesprächen in künstlerischem Ambiente.

Könntest Du Dir den (allmählichen) Aufbau einer neuen Organisation zur Harmonisierung von Kultur und Technik, Natur und Meditation mit mir vorstellen?

Kennenlernen werden wir uns bei einem gemütlichen Abendessen. ZR 4066 DIE ZEIT, Postfach 11 68 20, 2000 Hamburg 1.

## Raum Weimar

Ich: gequält von Erinnerungen, Ahnungen, Träumen, tiefen Blicken und brausendem Blut, suche ein

Du: schwesterliche Frau, die mich beruhigt, mäßigt, aufrichtet, jeden Zug in meinem Wesen kennt; in Deinen Engelsarmen möchte ich selig ruhn und Dir voll Dankbarkeit zu Füßen liegen.

Wenn Du an die Liebe glaubst, die Verstehen ist und doch kein leerer Traum, dann laß es mein ungewisses Herz fühlen!  
ZR 4067 DIE ZEIT, Postfach 11 68 20, 2000 Hamburg 1.

Aus diesen Beiträgen wurde nun eine Präsentation für alle Seminarteilnehmer zusammengestellt, die nicht nur den Mitarbeitern Spaß machte. Ich hatte den Eindruck, daß diese Produktion auch für andere ein „Augenöffner“ war.

Natürlich taucht für den Seminarteilnehmer sofort die Frage auf, ob sich das im Unterricht anwenden, nachvollziehen oder umsetzen läßt. Es ist klar, daß das einfache Übernehmen ausgearbeiteter Produktionen ein Risiko ist. Denn die Bedingungen in einer Klasse sind nicht vergleichbar mit denen einer produktionswilligen (sogar-wütigen) Lehrergruppe auf einem Seminar.

Mir persönlich tat dieses literarische Erlebnis einfach gut und ich will die Augen offen halten für diese Möglichkeit der Arbeit.

Hedwig Moser ist AHS-Lehrerin in Innsbruck

# Beziehung Lehrer(in) — Schüler(in)

---

Dietmar Larcher

## Das Klassenzimmer als Treibhaus der Gefühle

Zum Spiel von Übertragung und Gegenübertragung im  
Unterricht

Um Schule soll es im folgenden gehen, und doch scheint mir wichtig, den Bogen etwas weiter zu spannen. Ich möchte dorthin gehen, wo alles seinen — theoretischen — Ausgang nahm: in das Behandlungszimmer des Dr. Freud. Da sich dieser Text an Deutschlehrer richtet, gehe ich zunächst nicht in die Berggasse 19, sondern in die Berggasse 19 auf der Bühne: Vor kurzem hatte in Essen die deutschsprachige Erstaufführung von Hélène Cixous' Stück „Dora“ Premiere. Es versucht, das Scheitern der Analyse Doras nachzuspüren. Dora wurde von keinem Geringeren als Sigmund Freud behandelt. In dem Theaterstück der französischen Psychoanalytikerin, das von einer deutschen Regisseurin und Psychoanalytikerin inszeniert wurde, kommt Dora ausführlich zu Wort — viel ausführlicher als in Freuds eigener Dokumentation des Falles. Auf der Bühne träumt sie, phantasiert sie, projiziert sie — und auch der brave Doktor Freud entwickelt seine Phantasien. Kurz: auf der Bühne (und der Hinterbühne) entwickelt sich ein Spiel von Übertragungen und Gegenübertragungen. Die Autorin legt all das, was Freud sich wünschte, daß Dora es gesagt hätte, dem Mädchen in den Mund. Und schließlich entsteht vor unseren Augen nicht die wirkliche Dora, sondern Freuds Projektion von Dora. Von der Hin-

terbühne aus greifen die Beteiligten immer dann ein, wenn sie sich von Dora ungünstig dargestellt finden. Daß sich die wirkliche Dora letzten Endes gegen die Projektionen des großen Meisters und gegen die Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten durchsetzt, das ist das Kontrafaktische am Stück. In der Realität war es anders, hat Freud diese Dora für seine Theorie funktionalisiert. Dies wohl deshalb, weil er seine Theorie legitimieren mußte und Angst vor der Veröffentlichung seiner Gegenübertragung gehabt haben dürfte.

Also reinigte der große Meister seine Fallstudie dieser „*petite hystérie*“ von allem „Anrühigen“. Dieses Spiel der Gefühle, das zwischen Analytiker und Analysand notwendig in Gang kommen muß, damit die Therapie gelingen kann, dieses Spiel von Übertragung und Gegenübertragung, scheint, wie wir auch aus anderen Fällen herauslesen können, den Doktor Freud — zumindest in den frühen Phasen der Psychoanalyse — so sehr irritiert zu haben, daß er es vorzog, es zu ignorieren.

Selbst Menschen, die wenig von der Psychoanalyse wissen, haben doch von jenem berühmten Fall der Anna O. gehört, deren Behandlung und Therapie durch Breuer zur grundlegenden Fallstudie des ersten theoretischen Textes der Psychoanalyse wurde: Das von Breuer und Freud gemeinsam herausgegebene Buch „*Studien über Hysterie*“.

Breuer, so wird berichtet, hatte eine ganz andere Einstellung zur Patientin Anna O. als Freud zu seinen Patientinnen. Freud sah nur die Symptome der Hysterie, die Patientinnen selbst wurden eigentlich nicht gebraucht, waren letztlich eigentlich sogar störend. Er setzte seine „*kathartische Methode*“ (so bezeichnete er selbst anfangs die Psychotherapie) einem chirurgischen Eingriff gleich: „... *der Eröffnung einer eitergefüllten Höhle, der Auskratzung einer kariös erkrankten Stelle und dergleichen ...*“ (BREUER/FREUD, *Studien über Hysterie*, I/M 1970, S. 276). Für Freud ist die Hysterie eine Art Fremdkörper in den Patienten, vergleichbar seiner Vorstellung von der „*männlichen*“ Klitoris im Körper der Frau.

Für Breuer hingegen geht die Hysterie vom Ich aus, was für ihn ganz andere Therapie-Voraussetzungen schafft. Er muß das ICH der Patienten zum zentralen Thema seiner Behandlung machen.

FREUD will nichts über die Hysteriker als Individuen erfahren, sondern mit ihrer Hilfe und durch sie etwas über die Hysterie selbst. So gelingt es ihm zwar, ein ganzes Lehrgebäude über die Funktionsweise des Unbewußten, über die Zusammenhänge von Psyche und Körper zu errichten; aber letztlich gelingt es ihm kaum oder gar nicht, seine hysterischen Patienten zu heilen: entweder hatten sie Rückfälle (Emmy v. N. ...) oder sie brachen die Behandlung ab (Dora) oder sie wurden nur deshalb von ihrem Therapeuten als „geheilt“ betrachtet, weil sie in den Hafen der Ehe entlassen worden waren (Elisabeth v. R.).

BREUER dagegen war vom Ich seiner Patientin Anna O. fasziniert. Diese Anziehungskraft, die es auf ihn ausübte, war so groß, daß er letztlich die Flucht ergriff. Diese Faszination erklärt auch die Eifersucht seiner Frau, die von seinen Berichten über diese fesselnde, „verhexende“ (wie er selbst sagte) Patientin zunehmend verärgert war. Kurzfristig beschloß Breuer, die Behandlung abzubrechen; Anna O. reagierte mit den Symptomen einer Scheinschwangerschaft. Sie verkündete Breuer, daß sie nun „sein Kind“ gebären werde. Breuer floh das Haus seiner Patientin und fuhr mit seiner Frau nach Venedig (von wo diese schwanger zurückkehrte). Er sah Anna O. nie wieder. Später, als einmal von ihrer Krankheit die Rede war, äußerte er den Wunsch, daß sie sterben möge, um von ihrem Leide befreit zu werden; zehn Jahre lang hat er sich geweigert, auch nur irgend etwas über den Fall zu veröffentlichen. In den „*Studien über Hysterie*“ verschwieg er die Scheinschwangerschaft Anna O.s ebenso wie das abrupte Ende der Therapie — alles Indizien dafür, daß er damals an die Grenzen des Unheimlichen gestoßen war: daß er die Patientin und sich selbst als Geschlechtswesen erlebte.

Wie wir von Ernest JONES wissen, wurde Anna O., die in Wirklichkeit Bertha Pappenheim hieß, trotz des abrupten Endes der Therapie geheilt. Breuer hatte ihr als Dialogpartner dazu verholfen, eine neue Identität zu gewinnen. Er war Helfer bei der Geburt ihres Ichs, jenes Ichs, das vorher nicht sein durfte; denn Bertha Pappenheim war in sehr strengen patriarchalischen Verhältnissen aufgewachsen und sollte die Rolle der „höheren Tochter“ spielen; trotz ihrer Begabung und trotz ihres Wunsches wurde ihr eine höhere Ausbildung versagt. Im Gegensatz zu Freuds Patientinnen wurde jedoch Bertha

Pappenheim nach ihrer Therapie zu einer aktiven und sozial engagierten Frau. Sie übernahm die Leitung eines Waisenheimes in der Nähe von Frankfurt und wurde zu einer engagierten Frauenrechtlerin, die sich insbesondere für die Rechte der jüdischen Frauen einsetzte. Breuer war es — unbewußt — gelungen — ohne Theorie, ohne Lehrgebäude —, ihr Bewußtsein in Beziehung zum Unbewußten zu bringen. Es war ihm gelungen, weil er — naiv, würde Freud urteilen — ihre Gefühle ernstnahm und mit seinen Gefühlen authentisch auf sie reagierte. Indem er **nicht** Anna O.s Gefühle als methodischen Leitfaden für Interpretationen benützte, sondern sie ernstnahm; indem er **nicht** seine eigenen Gefühlserwiderungen als *via regia* zu ihrem Unbewußten instrumentalisierte, sondern auch seine eigenen Gefühle ernst nahm, wurde die Geburt ihres neuen „Ich“ erst möglich.

Für beide, für Bertha Pappenheim alias Anna O. und für Josef Breuer, war die Begegnung ein Einlassen auf ihre Identität als Geschlechtswesen: als unvollständige, unsouveräne, unvollständig abgegrenzte und eingemauerte Menschen, die offen waren für ihre gegenseitigen Gefühle.

Anders Freud. Er wollte wenig über seine Patienten wissen. Sein Analysand Abram KARDINER fragte ihn einmal, was er, Freud, von sich als Analytiker halte. Freuds Antwort ist bezeichnend: *„Ich bin froh, daß Sie mich fragen, denn offengestanden interessiere ich mich nicht sehr für therapeutische Probleme. Ich bin heute viel zu ungeduldig. Ich habe mehrere Nachteile, die mich zum großen Analytiker ungeeignet machen. Einer davon ist, daß ich zu sehr der Vater bin. Zweitens bin ich die ganze Zeit viel zu sehr mit theoretischen Problemen beschäftigt, so daß ich bei jeder Gelegenheit an meinen eigenen theoretischen Problemen arbeite, anstatt auf die therapeutischen Probleme zu achten. Drittens habe ich nicht die Geduld, Leute lange zu behalten. Ich werde ihrer müde, und ich möchte meinen Einfluß ausbreiten.“* (KARDINER, A.: *Meine Analyse bei Freud*. Mü. 1979, S. 81)

Soweit die lange psychoanalytische Einleitung. À qui bon? Wem nützt denn das, werden Sie fragen, wir sind doch Lehrer, nicht Therapeuten, und in der Schule gibt es andere Probleme, die uns größere Sorgen bereiten.

Ich möchte, ohne dies ausführlich zu begründen, das Gegenteil behaupten:

- nämlich, daß man als LehrerIn immer in solche Situationen gerät wie Breuer und Freud mit ihren Patientinnen;
- daß von der Bearbeitung solcher Situationen sehr viel abhängt:
  - + die Identitätsentwicklung des/der Jugendlichen
  - + ihr/sein Lernerfolg
  - + unter Umständen das gesamte Klassenklima;
- daß man als LehrerIn zwar die Augen vor dem Problem verschließen kann, um unter dem Diktat der Sachzwänge und Stoffmassen diese „Störung“ zu ignorieren; daß man sich dadurch aber erst recht fundamentale Lern- und Beziehungsstörungen einhandelt;
- daß man, als LehrerIn, der/die offene Augen für solche Probleme hat, entweder wie BREUER oder wie FREUD reagieren kann.

Bevor ich das näher ausführe, möchte ich ein Begriffspaar aus der Psychoanalyse einführen, das im weiteren Verlauf helfen soll, die Phänomene und Interpretationen zu ordnen. Es handelt sich um die beiden Begriffe „Übertragung“ und „Gegenübertragung“. Da sie nicht von allen Autoren gleich verstanden werden, möchte ich zunächst festhalten, was ich darunter verstehe und wie ich diese beiden Begriffe im folgenden verwenden werde:

**Übertragung** soll heißen, daß jemand sexuelle Wünsche gegenüber einer bedeutsamen Person der Kindheit verschiebt. Und zwar wird die Libido von der Erinnerung an die ursprüngliche Person auf den Analytiker, bzw. in unserem Fall, auf den Lehrer verschoben.

**Gegenübertragung** soll heißen, daß der Analytiker, bzw. in unserem Fall, der Lehrer auf den Einfluß der Übertragung der Patienten, bzw. in unserem Fall, des Schülers auf sein unbewußtes Fühlen aufmerksam wird und nun seinerseits korrespondierende Gefühle entwickelt.

Freud sah in diesen Gefühlen eine Störung. Er befürchtet, daß der Analytiker nicht in der Lage sei, die dadurch angerührten eigenen inneren Probleme zu bewältigen. Wenn beispielsweise ein Analytiker — oder Lehrer — ungelöste Probleme mit Aggressionen hat, dann mag er dazu neigen, den Patienten bzw. Schüler zu besänfti-

gen, wann immer er beim Patienten bzw. beim Schüler aggressive Gefühle oder Gedanken entdeckt. Ähnlich könnte der Analytiker — oder Lehrer —, der von eigenen homosexuellen Regungen bedroht wird, nicht in der Lage sein, mit entsprechenden Äußerungen des Patienten oder des Schülers adäquat umzugehen.

Mir fällt dazu ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung ein. Ich war streng dazu erzogen, in der Homosexualität ein Verbrechen zu sehen, das schlimmer als die Bestialität sei, das Schrecklichste vom Schrecklichen. Ich konnte mich aufgrund dieser totalen Verteufelung der Homosexualität nie in reifer Weise mit dem Problem der Homosexualität auseinandersetzen, schon gar nicht den Gedanken akzeptieren, daß in jedem Menschen, wie unterdrückt auch immer, gleichgeschlechtliche Libido vorhanden sei.

Als ich einmal in einer Internatsschule 15jährige Buben in Englisch zu unterrichten hatte, beobachtete ich, wie einer von ihnen bei der Kleingruppenarbeit mit dem Tonbandgerät, wo enger Sitzkontakt nötig war, regelmäßig die Oberschenkel seiner Sitznachbarn streichelte. Ich wurde wütend und befahl ihm, am Rand der Gruppe zu sitzen. Dies wiederholte sich genauso in den nächsten Stunden. Meine Wut steigerte sich. Da ich aber zugleich riesige Angst davor hatte, das Tabü aller Tabus anzusprechen, verfolgte ich den zärtlich veranlagten Knaben anders: nämlich mit dem Notenbuch. Es gelang mir, ihn bald mit so schlechten Noten einzupflastern, daß er am Ende des Schuljahrs das Handtuch warf. Mir selbst wäre es damals ungeheuerlich vorgekommen, wenn mir jemand gesagt hätte, daß ich im Falle dieses Schülers ein Opfer meiner engen, unbewußten Gegenübertragung geworden sei. Ich hätte schwarz auf weiß bewiesen, daß ich nur die objektive Leistung zensuriert habe. Der Beweis wäre mir sicher gelungen. Erst heute, beim Nachdenken über meine Praxis als Lehrer, bemerke ich, daß ich diesen Schüler ebenso unterdrückt habe, wie ich immer in meinem Leben jeden Gedanken an Homosexualität unterdrückt habe. Der Schultheoretiker FÜRSTENAU hat in einem richtungsweisenden Aufsatz „Zur Psychoanalyse der Schulen als Institution“ darauf hingewiesen, daß in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern dieses Spiel von Übertragung und Gegenübertragung besonders intensiv abläuft, intensiver vielleicht als in der Beziehung zwischen Patient und Analytiker. Er begründet dies folgendermaßen:

Kinder stellen wegen ihrer noch mangelhaften Triebkontrolle und wegen ihrer noch nicht auf das Erlaubte und Gewohnte eingeschworenen Haltungen eine Bedrohung der Trieb- und Verhaltenskontrolle der Erwachsenen dar. Ihr Unbewußtes verlockt recht direkt das Unbewußte der Erwachsenen. „In der Begegnung mit dem Kind kommt es bei Erwachsenen zu einer unbewußten Wiederbelebung ihres Ödipuskomplexes, d. h. all der Trieb-, Gefühls- und Einstellungsvorgänge, die ihre Auseinandersetzung mit den Eltern in ihrer eigenen Kindheit bestimmt haben und unbewußt (latent) wirksam geblieben sind. Unbewußt erwarten Lehrer wie Vater, daß sich die Kinder zu ihm genauso (oder entgegengesetzt) verhalten, wie er sich als Kind zu Mutter und Vater verhalten hat.“ (S. 12)

Siegfried Bernfeld, einer der bedeutendsten psychoanalytischen Pädagogen, hat dies so ausgedrückt: Das Tun des Lehrers, „sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in der pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher ... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte ... Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt ihn auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten.“ Die Schule mit ihren Vorschriften, Traditionen und Ritualen erleichtert die Verdrängung der Übertragung und Gegenübertragung.

Die Folge all dessen ist, daß der Lehrer/die Lehrerin die eigene Triebabwehr durch die Schüler (unbewußt) bedroht fühlt und darauf aus seiner ödipalen Konstellation heraus unbewußt affektiv agiert, statt bewußt und selbstreflektiert zu handeln. Diese unbewußte affektive Reaktion kann regressiv sein — Lehrer lassen sich verführen — oder progressiv: Lehrer verdrängen den Beziehungsaspekt ihrer Rolle und retten sich in die lupenreine Sachlichkeit.

Eigentlich hätte ich dies gerne mit Beispielen aus der Literatur belegt. Die schultheoretische Literatur ist aber höchst wortkarg, was konkrete Beispiele für Übertragung und Gegenübertragung betrifft. Daher erzähle ich notgedrungen einige selbstbeobachtete und/oder selbsterlebte Ereignisse. Ich will mit diesen Beispielen verdeutlichen, was die Theorie meint. Es gibt solche Ereignisse in unendli-

cher Fülle. Ich wähle einige aus, vermeide „harte“ Beispiele, obwohl sie häufiger vorkommen, als man denkt und öffentlich zugibt. Berichten möchte ich eher von Alltäglichkeiten, die sich nicht zu Sensationen aufbauschen lassen, sondern vermutlich in jeder Schule so oder so ähnlich vorkommen.

### 1. Weckwunsch

Am Schikurs teilen die beiden zwölfjährigen Mädchen Margareta und Gabi dem Herrn Professor K. mit, er möge am Morgen in ihr Zimmer kommen und sie wecken.

Herr Professor K. spricht darüber mit den Kollegen beim Mittagstisch. Er lächelt und findet den Wunsch sehr schön. Er sagt, es wäre eigentlich ganz phantastisch, die beiden nur bloß so auf seinen Knien sitzen zu haben und ihnen über das Haar zu streicheln. Die Kollegen sagen, es wäre eigentlich schön, mit den kleinen Mädchen zu schlafen.

Aber das wird rasch als Männerwitz weggelacht. Man ist sich gleich einig, daß man diese Männerphantasie nicht einmal in einem Macho-Gespräch weiterverfolgen darf.

### 2. Lonely Boy

Bei einer Exkursion einer Innsbrucker Schule nach Südtirol setzt sich der sechzehnjährige Kurt nach einigem Weingenuß am späten Abend zu seiner 36jährigen Lehrerin, um ihr zu erzählen, daß er wohl nie im Leben eine Frau finden würde. Sie redet ihm das aus. Die beiden machen einen längeren Spaziergang. Und schließlich schmusen sie hingebungsvoll. Nur dieses einzige Mal. Die Lehrerin sagt, ihr habe das Spaß gemacht. Aber verführen hätte sie den Buben nicht wollen, das wäre alles viel zu kompliziert gewesen ...

### 3. Garderobengedränge

Bettina, 16, weiß es so anzustellen, daß sie ihren Klassenvorstand immer dann trifft, wenn er in der Schulgarderobe Aufsicht hält. Dort ist wenig Platz für die über tausend Schüler, die allmorgendlich durch diese Schleuse ins Schulgebäude drängen. Sie gibt dem Lehrer die Hand und läßt sie nicht mehr los. Sie genießt, daß die hereinwogenden Schüler sie ganz an den Lehrer drücken. Der Lehrer wird rot, zieht die Hand weg, drängt zur Seite. Die Szene wiederholt sich an vielen anderen Tagen. Es scheint, als hätte der Lehrer nie etwas dazu beigetragen, dieses Zusammengedrücktwerden zu vermeiden.

#### 4. Hausbesuch

Plötzlich steht der 17jährige Herbert vor der Wohnungstür seiner hübschen, jungen Mathematiklehrerin. Er halte es im Heim nicht mehr aus. Sie läßt ihn in die Wohnung. Ihr Freund arbeitet mit ihm Mathematikbeispiele durch. Am Abend sagt er, er wolle bleiben. Die Mathematiklehrerin und ihr Freund haben nichts dagegen. Er bleibt drei Nächte lang. Dann hält es die Lehrerin nicht mehr aus. Sie bekommt Angst. Sie schickt ihn weg.

#### 5. Kontrollierter Dialog

Eine Zehnjährige schreibt mir, ihrem Klassenvorstand, einen Liebesbrief. Sie kriegt ihn von mir zurück mit der Korrektur aller Rechtschreibfehler und dem Lob, daß sie ein schönes literarisches Rollenspiel gemacht habe. Von da an bekomme ich in jeder Deutschstunde von ihr einen Liebesbrief, und zwar bis ich die Schule verlasse. Sie hat inzwischen die vierte Klasse abgeschlossen. Ich gebe ihr jedesmal den korrigierten Brief zurück und teile ihr mit, daß sie sprachlich einiges gelernt hat.

Als sie mir ihre Botschaft mündlich vermittelt, sage ich zu ihr, daß mich das sehr freue, daß ich aber aufgrund meiner Rolle verhindert sei, eine Liebesbeziehung mit ihr einzugehen. Ich sei aber, so erkläre ich ihr, jederzeit bereit, mit ihr über dieses Problem öffentlich in der Klasse zu diskutieren.

Das will sie nicht.

Ich will nicht, daß sie mir je wieder im Zweiergespräch Liebeserklärungen macht. Ich verbiete ihr weitere Zweiergespräche mit mir; wenn sie mit mir reden wolle, dann nur, wenn eine dritte Person dabei sei. Ich merke, daß ich dem kleinen Mädchen gegenüber merkwürdig unsouverän bin.

#### 6. Sappho

Eine 16jährige Schülerin verliebt sich in ihre verheiratete Deutschlehrerin. Sie schreibt ihr Briefe, sie sucht ihre Nähe, sie will sogar die Ferien mit ihr verbringen.

Das Wort „Liebe“ taucht freilich in dieser Beziehung niemals auf.

Von Bewunderung ist die Rede.

Sie lauert die Lehrerin am Schulweg auf.

Sie trägt ihr die Tasche.

Sie begleitet sie nach der Schule zum Bus.

Sie beginnt, für die Lehrerin Gedichte zu schreiben.

Weil sie weiß, daß die Lehrerin am DolmetschInstitut der Universität Spanischkurse hält, läßt sie sich als Gasthörerin einschreiben. Die Leh-

rerin geht auf sie ein, befaßt sich viel mit ihr, erlaubt ihr auch, daß sie zu Besuch in ihre Privatwohnung kommt, besucht ihrerseits das Mädchen in dessen Wohnung. Einmal nimmt sie die Sechzehnjährige auf eine Studienreise mit, die sie und ihr Mann unternehmen. Als die Schule zu Ende ist, erträgt sie die Trennung nicht. Sie geht als Entwicklungshelferin nach Afrika. Dort lebt sie heute, hat es sehr weit gebracht, schreibt ab und zu Briefe an die Lehrerin, die inzwischen ein zweites Mal geheiratet hat.

Und so weiter. Und so weiter.

Als ich einmal an die 200 Schüler bat, mir ihre Beobachtungen und Erfahrungen zum Thema „*Haben Lehrer manchmal Angst vor ihren Schülern?*“ aufzuschreiben, handelten etwa 30% der Geschichten von der Angst der Lehrer vor der Erotik der Schüler.

Zwei Beispiele möchte ich noch ein wenig kommentieren, weil sie mir helfen, den Bogen zu schließen und Thesen zum Nutz und Frommen der LehrerInnen abzuleiten: Ich meine die beiden letzten Beispiele, jenes, in dem ich die Rechtschreibfehler korrigierte, und jenes andere, in dem die Lehrerin, nennen wir sie Karin, ein Stück weit auf die Übertragung einging.

Mir scheint, daß sich hier — *mutatis mutandis* — die unterschiedlichen Haltungen von BREUER und FREUD zu ihren hysterischen Patienten recht genau wiederholen. Freud hatte Angst, wollte nur Daten sammeln und rettete sich in die Theorie. Die Person und ihr Schicksal blieben ihm relativ gleichgültig. Ähnlich habe ich es mit dem Mädchen gehalten. Ich hatte Angst, ich begann sie als Fall zu sehen und rettete mich in ein theoretisches Interesse an ihren Symptomen. Ihr weiteres Schicksal mußte mir gleichgültig sein, ich zwang mich, keine Verantwortung zu fühlen, als ich erfuhr, daß sie eine Schulversagerin wurde. Karin dagegen verhielt sich wie BREUER, nahm das Mädchen ernst, obwohl auch sie Angst hatte. Sie ging mit ihr partnerschaftlich um, ohne sie zum Objekt ihrer theoretisch-didaktischen Neugierde zu machen. Es gab Momente, in denen ihr alles zu viel wurde. Dann redete sie mit ihren Kolleginnen an der Schule und fragte sie um Rat. Sie hielt dies durch bis zum Ende der Schule, dann suchte sie die Trennung, brach die Beziehung ab. Ähnlich wie Anna O. aber hatte die Schülerin inzwi-

schen ihr Ich gefunden und war zu einer Persönlichkeit herangereift. Während Anna O. ein Waisenhaus leitete, leitet sie nun ein SOS-Kinderdorf für Waisenkinder in Afrika.

## Fazit in Thesenform

**These 1:** Die Schule mit ihrer künstlichen Situation — zwanzig bis dreißig Kinder oder Jugendliche um eine/n Erwachsene/n geschart — wiederholt notwendig Trieb-situationen aus der Familie. Ich habe sie hier als Spiel von Übertragung und Gegenübertragung bezeichnet. Sie erwartet aber vom Lehrer Erziehung zu organisationskonformem Verhalten. Der Lehrer kann das eine nur erreichen, wenn er das andere nicht unterdrückt.

**These 2:** Die meisten Lehrer haben Angst vor diesem Spiel von Übertragung und Gegenübertragung. Sie haben es weder zu erkennen noch damit umzugehen gelernt. Am ehesten neigen sie dazu, es zu verdrängen. Aber es gibt genug Fälle von Regression — von unbewußtem Sich-Verföhren-Lassen; aber auch von Progression — vom Einnehmen einer bewußt therapeutischen und/oder theoretisierenden Haltung.

**These 3:** Weder Verdrängung noch Regression noch Progression sind angemessene Verhaltensweisen. Sie führen zu Störungen auf der Beziehungsebene und, in der Folge, zu Lernstörungen. Sie entsprechen dem Erziehungsauftrag der Schule in keiner Weise.

**These 4:** Am ehesten scheinen mir zwei Grundhaltungen für den/die LehrerIn angemessen. Erstens eine gründliche Selbstreflexion, um die eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung besser kennenzulernen; zweitens ein vorsichtiges Sich-Einlassen auf Übertragungsangebote — ohne sie jedoch triebhaft auszuagieren.

**These 5:** Unter vorsichtigem Sich-Einlassen verstehe ich die Bereitschaft, Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen, über Beziehungen und Gefühle zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen zu sprechen und einige Schritte weit sich auch auf ein Beziehungsangebot einzulassen, ohne dabei sexuelle Triebwünsche auszuagieren.

**These 6:** Alles Einlassen ist heikel, denn die Lehrer-Schüler-Beziehung ist — auch wenn man sich als Lehrer noch so sehr um Partnerschaft bemüht — ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis. Die soziale Rolle „Lehrer“ ist gesellschaftlich mit Macht ausgestattet. Diese Macht überschattet auch noch den bestgemeinten Beziehungsversuch. Nur naive

Gemüter können glauben, daß es Ausnahmen und Sonderfälle gebe, in denen die Macht der Gefühle die Macht der Institution überstrahle. Dem ist nicht so. Das bedeutet, daß, wer immer im Sinn von These 5 sich auch nur einen kleinen Schritt weit einläßt, sich ständig die kritische Frage stellen muß, ob und wie die Macht der Lehrerrolle zur emotionalen Ohnmacht bzw. zum emotionalen Ausgeliefertsein der Schülerrolle führt.

### Literatur zum Thema

- Ammon, G. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973.
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. Leipzig-Wien-Zürich: Int. Psa. Vlg. 1925.
- Bittner, G.: Psychoanalyse und Erziehung. Bern-Stuttgart: Huber/Klett 1964.
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt 1978.
- Cremerius, J. (Hg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Frankfurt/M.: S. Fischer 1971.
- Ekstein, R. u. Motto, E. L.: Psychoanalyse und Erziehung — Vergangenheit und Zukunft. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 12, 1963, S. 213-224.
- Ekstein, R. u. Motto, E. L. (Hg.): From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education. New York: Brunner/Mazel 1969.
- Freud, A.: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Wien: Int. Psa. Vlg. 1927.
- Freud, A.: Erzieher und Neurose. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 6, 1932, S. 393-402.
- Freud, A.: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Stuttgart: Klett 1968.
- Freud, A.: Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Hamburg: Verlag O 1973.
- Freud, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW V, 1905, S. 27-145.
- Freud, S.: Geleitwort zu „Die psychoanalytische Methode“ von Dr. Oskar Pfister. GW X, 1913, S. 448-450.
- Freud, S.: Geleitwort zu „Verwahrloste Jugend“ von August Aichhorn. GW

XIV, 1925, S. 565-567.

- Füchtner, H.: Psychoanalytische Pädagogik. In: *Psyche* 32, 1978, S. 193-210.
- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: *Das Argument* 6, 1964, S. 65-78.
- Fürstenau, P. (Hg.): *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchgemeinschaft 1974.
- Körner, J.: Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: *Psyche* 9, 1980, S. 769-789.
- Meng, H. (Hg.): *Psychoanalytische Pädagogik des Schulkindes*. München-Basel: Reinhardt 1973.
- Millot, C.: *Freud, Antipädagoge*. Berlin-Wien: Medusa 1982.
- Muck, M.: *Psychoanalyse und Schule*. Stuttgart: Klett 1980.
- Neidhardt, W.: *Kinder, Lehrer und Konflikte*. München: Jurenta 1977.
- Pflüger, P. M.: *Tiefenpsychologische Ansätze in der Pädagogik*. In: ders. (Hg.): *Tiefenpsychologie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett 1977.
- Rehm, W.: *Die psychoanalytische Erziehungslehre*. München: Piper 1968.
- Reik, Th.: *Hören mit dem dritten Ohr*. Frankfurt/M.: Fischer 1983.  
(Originalausgabe: *Listening with the Third Ear*. New York 1948.)
- Rutschky, K. (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1977.
- Singer, K.: Die Übertragung in der wechselseitigen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Unbewusste Konflikte als Störung des pädagogischen Bezugs. In: Pflüger (Hg.) 1977.
- Wellendorf, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim und Basel: Beltz 1974.

Dietmar Larcher ist Professor am Institut für Weiterbildung der UBW Klagenfurt.

## „Zuneigung zu zeigen, das ist tabu.“

Interview mit dem Deutschlehrer Hermann Wilhelmer über Erotik im Klassenzimmer, über Sexualerziehung mit Literatur und über Angst und Tabus in der Schule.

*IDE:* Spielt die Tatsache der Unterschiedlichkeit des Geschlechts zwischen dir als Lehrer und den Schülerinnen — also dem unterrichtenden Mann einerseits und den jungen Frauen über 14 Jahren andererseits — eine Rolle?

*WILHELMER:* Gerade am Anfang meiner Lehrtätigkeit habe ich gemerkt, daß diese Tatsache eine Rolle spielt. Mir wurden Fehler, die ich gemacht habe, viel eher verziehen. Mit Fehlern meine ich: Ich habe Schülerinnen in einer falschen Weise angesprochen oder war nicht „passend“ gekleidet, was ja aufs genaueste registriert wird. Das wurde bei mir als Mann viel eher akzeptiert als bei Kolleginnen. Das ist ein Aspekt. Ein weiterer Aspekt ist der, daß von beiden Teilen — also dem Lehrer einerseits und den Schülerinnen andererseits — so etwas wie Erotik empfunden wird. Aus einem Interview mit einer Schülerin weiß ich, daß Mädchen Frauen im Unterricht anders erleben als Männer. Frauen sind für sie neutraler. Bei der Beziehung zu männlichen Lehrern kommt das Gegengeschlechtliche mit ins Bild. Das führt dann auch ab und zu zum „Flirten“ im Unterricht oder/und in den Pausen. Solche Situationen sind für mich aber keineswegs bedrohlich, sondern ich empfinde sie als sehr lustvoll und sie führen auch oft zu heiteren Szenen.

In diesem Zusammenhang fällt mir ein Vorfall ein, der sich vor kurzem ereignet hat. Während einer Schulstunde ist eine Schülerin schräg in der Klasse gesessen und hat irgendwohin geschaut. Ich hab dann zu ihr gesagt: „*Ich hätte schon gern, wenn du herschaust. Zwar bist du auch von der Seite hübsch, aber ich sehe dich viel lieber von vorn.*“ Daraufhin hat sie mit zur Antwort gegeben: „*Sie wollen ja nur, daß ich zu Ihnen hinschau, damit Sie mich anschauen können!*“ Ich hab dann lachend erwidert: „*Genau so ist es. Jetzt hast du mich ertappt.*“ Also solche Geschichten passieren häufig. Die Mädchen kommen oft auf eine Interpretationsebene, die mir im Moment nicht unbedingt bewußt ist.

*IDE:* Den Mädchen ist also diese Seite des Unterrichts bewußter? Konzentrieren sie sich stärker darauf als der Lehrer, der doch auch an den Stoff denken muß?

*WILHELMER:* Ja. Dazu gibt es auch eine Untersuchung von Angelika Wagner, die herausgefunden hat, daß nur 25% der Schüleraufmerksamkeit dem Stoff gilt, in 75% der Fälle gehen ihnen andere Dinge durch den Kopf. Den größten Teil macht aber die Interaktion zwischen den Schülerinnen aus. Hier spielen vor allem solche Dinge eine Rolle: Wer kann sich in der Klasse behaupten. Von daher ist natürlich auch die Interaktion zwischen dem männlichen Lehrer und den Schülerinnen von Bedeutung. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Schülerinnen genau beobachten, welchem Mädchen oder welcher Schülergruppe ich meine Aufmerksamkeit zuwende. Wenn sich dabei jemand benachteiligt fühlt, wird das ausgiebig kommentiert. Das merke ich vor allem in meiner Klasse, wo ich regelrecht bewacht werde: Es wird genau registriert, wenn ich, besonders als Beratungslehrer, mich in den Pausen oder den Freistunden mit Mädchen anderer Klassen zusammensetze. Das erzeugt kaum verdeckte Eifersucht seitens meiner Klasse.

*IDE:* Du bist ja ein Lehrer, dem diese Interaktionsmuster bewußt sind, und der damit auch relativ locker umgehen kann. Wie verhalten sich deine KollegInnen dazu? Hast du irgendwelche Reaktionen auf dein Verhalten von seiten der Kollegenschaft bemerkt?

*WILHELMER:* Hier habe ich es vor allem in meiner Eigenschaft als Beratungslehrer gemerkt. Ich habe durchgesetzt, daß das Beratungszimmer schön eingerichtet wird. In diesem Zusammenhang kommen immer wieder Bemerkungen wie: „*Wann wirst du endlich deine Couch beantragen?*“ Die Frage, was der Kollege mit den hübschen Mädchen allein in diesem Zimmer tut, regt die Phantasie sehr an.

Gewisse Dinge bereiten mir persönliche Schwierigkeiten: Manche Mädchen, mit denen ich eine nähere Beziehung aufgebaut habe, fallen mir in der Schule am Gang um den Hals, wenn wir uns längere Zeit nicht gesehen haben. Das macht mich schon nervös.

*IDE:* Wegen der KollegInnen?

*WILHELMER:* Ja, vor allem wegen der KollegInnen. Meine Emp-

findungen sind da eher geteilt. Einerseits genieße ich solche Situationen, andererseits machen sie mir aber Angst. Denn die Grundregel in der Schule lautet ja: — Distanz halten, die Schülerinnen mit „Sie“ ansprechen. Das gilt auch fürs Rauchen oder in der „*Haus-schuhfrage*“. Da muß ein deutlicher Unterschied zwischen Schülern und Lehrern gesetzt werden. Das bedeutet aber, daß man sich nicht auf einer sozial-reversiblen Ebenen bewegen soll und darf.

Ich bin aber der Auffassung, daß — wenn das Beziehungsgeflecht Schule ernst zu nehmen ist — gewisse Dinge reversibel sein müssen. Das heißt für mich: So wie ich mich den Schülerinnen gegenüber verhalte, so sollen auch sie sich mir gegenüber verhalten können.

*IDE*: Dazu habe ich eine Frage: Du unterrichtest hauptsächlich Deutsch. Inwieweit kommen die Lernziele dieses Faches den Bemühungen um partnerschaftlichen Umgang entgegen?

Und weiters: Inwieweit kommt durch die Thematik des Faches Deutsch die „*Erotik im Klassenzimmer*“ zum Tragen?

*WILHELMER*: Die Reaktionen der Schülerinnen sind da ganz verschieden. So ist es in „*meiner*“ Klasse, für die ich nicht bloß Deutschlehrer, sondern besonders auch Klassenvorstand bin, relativ einfach: Sie ist sehr offen und experimentierfreudig. Das Thema Erotik und Sexualität bereitet keine Probleme, da diese Thematik ohnehin präsent ist. Dabei spielt bestimmt eine Rolle, daß in dieser Klasse auch die Schulsprecherin ist, die u. a. vom Landeschülerbeirat her mit dem „*Sexkoffer*“ befaßt ist. Dadurch ist diese Thematik natürlich immer aktuell, und es besteht die Möglichkeit, anhand von Leserbriefen kontroversiell zu diskutieren, Schularbeiten über dieses Thema zu schreiben usw.

Dabei ist vor allem spannend, anhand dieser Thematik verschiedene Weltanschauungen herauszuarbeiten und durchzudiskutieren. Es gibt Leute in der Klasse, die fundamentalistisch religiös sind und andere, die schon Beziehungen hinter sich haben. Solche Diskussionen sind sehr spannend für die Mädchen, und natürlich auch für mich. Für mich kommt dann aber noch der Druck hinzu, selbst Farbe bekennen zu müssen.

*IDE*: Du meinst, deine Meinung zu äußern?

*WILHELMER*: Ja. Immer wieder kommt die Frage: „*Wie sehen Sie das?*“ Mit diesem Punkt habe ich eher Probleme: Weil ich einerseits

niemandem meine Weltsicht aufzwingen will, es andererseits aber für sehr wichtig halte, meine Positionen klarzulegen.

*IDE:* Du meinst, daß durch die Autorität des Lehrers ein gewisser Druck entsteht, auch wenn er einfach nur sagt, wie er gewisse Dinge sieht?

*WILHELMER:* Ja. In meiner Klasse stellt sich das Problem weniger, aber in anderen Klassen, die eher autoritätshörig sind, halte ich mich sehr zurück, wenn ich merke, sie getrauen sich nicht Position zu beziehen, weil sie z. B. Angst vor Mitschülerinnen oder vor mir haben.

*IDE:* Du siehst den Deutschunterricht also als ein Forum, wo man gewisse Dinge aussprechen darf?

*WILHELMER:* Ich sehe ihn sowohl als Gesprächs- wie auch als Schreibforum. Für manche Schülerinnen ist es einfacher, über gewisse Themen zu schreiben als zu sprechen. Sie können sich in Hausübungen oder Schularbeiten äußern und wissen, daß ihre Texte nicht veröffentlicht werden, daß sie sich „*ausschreiben*“ können.

*IDE:* Sie wollen also, daß es niemand außer dir zu lesen bekommt?

*WILHELMER:* Richtig. Es wird großer Wert darauf gelegt, daß niemand anderer ihre Arbeit liest. Neben dem Schutz des Intimbereiches der Schülerinnen geht es bei manchen, die sich z. B. seitenlang mit einem für sie „*heißen*“ Thema beschäftigen, auch darum, sich mir und nur mir zu zeigen, weil sie mich gern haben, für mich schwärmen. Solche Schülerinnen leisten fachlich oft außerordentlich viel. Ich denke da auch an meine Maturantinnen, denen ich persönlich, nicht nur fachlich, viel Zuwendung gebe. Ihr Einsatz und ihre fachliche Kompetenz überrascht mich jedes Jahr aufs Neue — obgleich ich natürlich weiß, daß eine partnerschaftliche Beziehungsebene für alle Beteiligten sehr lernfördernd ist.

*IDE:* Inwieweit glaubst Du, daß Sprache überhaupt zur Verfügung steht um über bestimmte Probleme zu sprechen?

*WILHELMER:* Das Problem liegt nicht so sehr im Bereich der Sprache als vielmehr darin, ob etwas veröffentlicht werden kann oder nicht, inwieweit ein offenes Gespräch und damit auch das Erlernen neuer Begriffe in der Klasse und mit dem Lehrer möglich ist. Ich

sehe also darin eher eine Beziehungsfrage: Ist die Beziehung unter den Schülerinnen und mit dem D-Lehrer so, daß z. B. „dumme Fragen“ ohne Sanktionen, von welcher Seite auch immer, drin sind oder nicht.

*IDE:* Ich möchte nun einen weiteren Aspekt aufgreifen. Ist es im Deutschunterricht — der ja vor allem in der Oberstufe Literaturunterricht ist — möglich, durch Literatur den Blick für die eigene Situation zu öffnen bzw. zu verändern, was ja immer u. a. als Begründung für den Literaturunterricht herangezogen wird? Ein zentrales Thema der Literatur ist ja die Liebe. Wenn man davon ausgeht, daß die Literatur mit einem anderen Blick auf Themen eingeht, ist es im Literaturunterricht möglich, den Schülerinnen das Erlebnis zu vermitteln, daß ihnen durch den Umgang mit Literatur etwas vermittelt wird, was ihnen im Leben hilft, gerade auch in Bezug auf das Thema Liebe?

*WILHELMER:* Ich gehe von der These aus, daß in der Literatur Lebensmodelle entwickelt werden, daß in ihr Rollen und Lebensentwürfe dargestellt werden. Die Frage ist, wie ich das als Lehrer in ihren Lebenshorizont übersetzen kann. Ich als Lehrer kann ihnen dabei nur behilflich sein, „tun“ müssen sie selber.

Weiters glaube ich, daß man mit bloßen Methoden der Textinterpretation nicht sehr weit kommt. Hier kommt mir das fächerübergreifende Prinzip sehr zustatten. Ich kann verschiedene Werke der Literatur psychologisch betrachten. Ich halte von psychologischen Interpretationsweisen sehr viel, und habe in den letzten Jahren einige Erfahrung damit gesammelt. Viele Texte bieten dafür eine großartige Möglichkeit. Ich denke z. B. an einen Gedichtband von Peter Turrini aus dem Jahr 1981, der während einer Psychoanalyse entstanden ist. In diesen Gedichten geht es z. B. auch um Sexualität, in diesem Fall um männliche Sexualität. Ein weiteres Beispiel — ein „klassisches“ Werk im Lektürekanon meiner Schule — ist der „Werther“. Dieses Werk kann man z. B. unter dem Aspekt des Symbiotischen betrachten. Man kann schauen, wo existieren schwere neurotische Fixierungen dieses Werther. Oder wenn man auf Charlotte eingeht: Sie liebt zwei Männer, was sie ja nach der bürgerlichen Moralvorstellung eigentlich nicht darf. Wie geht sie nun mit dieser Dreiecksbeziehung um, welche Schwierigkeiten hat sie? Diese Situation — eine Frau muß sich zwischen zwei Männern

entscheiden — ist für die Mädchen interessant. Das kennen sie aus ihrem Lebenszusammenhang. Oder in der „Frauenliteratur“ tauchen weitere interessante Themen auf. So behandelt etwa Judith Jannberg in ihrem Roman „Ich bin ich“ die Frage, wie eine feste Ehe-Beziehung ihre Stellung als Frau gegenüber dem Partner verändert und wie sie wieder aus einer festgeschriebenen Rolle als „Ehefrau“ herauskommt.

Ausgehend von diesem Buch haben mir die Mädchen erzählt, daß sie zu Hause mit ihren Müttern darüber geredet hätten, sie gefragt hätten, wie ihre Mütter die Beziehung zum Mann/Vater sehen. Also wenn ich so etwas erreichen kann, bin ich schon zufrieden.

*IDE:* Wie sehen Deine nächsten Pläne aus?

*WILHELMER:* Ich würde gern — ausgehend von der Literatur — bestimmte Themenstellungen in Rollenspiele umsetzen, sie in der Klasse inszenieren. Eine interessante Möglichkeit wäre es z. B., die „Werther“-Situation zu spielen.

Diese Umsetzung in Spiele habe ich ansatzweise schon versucht. Ich gehe davon aus, daß die ödipale Problematik gerade in der Hochadulenz eine äußerst wichtige ist, da hier ja alle Themen aus der frühen Kindheit noch einmal aufgearbeitet werden. So versuche ich z. B. den Ödipus — Mythos aus der griechischen Mythologie in der Klasse zu inszenieren.

*IDE:* Du meinst damit den produktiven und in diesem speziellen Fall spielerischen Umgang mit Literatur?

*WILHELMER:* Richtig. Und damit die Inszenierung und vielleicht auch Deutung von psychischen Strukturen im Sinne des Psychodramas.

*IDE:* Du siehst Literatur oder literarische Bilder also eher als Vehikel dafür?

*WILHELMER:* Ja. Und ich weiß, daß ich mich damit angreifbar mache. Aber wenn ich meine Unterrichtspraxis betrachte, dient sie mir eher als Mittel zum Zweck.

*IDE:* Aber doch aufgrund ihres Eigenwerts, ihrer ästhetischen Qualität?

*WILHELMER:* Ja natürlich. Ich glaube, daß nur ein wirklich guter

Text sehr vielschichtige Ebenen vermitteln und transportieren kann. Ich möchte das so zusammenfassen:

Ich sehe das Thema Erotik als wesentliches Thema der Lehrer-Schülerin-Schülerin-Beziehungsebene und auch als inhaltliches des Deutschunterrichts. Und ich glaube, daß es auch ein wichtiges Thema für Lehrer wäre, systematischer darüber nachzudenken. Das Thema Erotik könnte z. B. ein wichtiges Thema einer Lehrerselbsterfahrungsgruppe an der Schule sein. Ich bin übrigens ein überzeugter Verfechter solcher Gruppen, weil sie mir persönlich und in meiner Arbeit sehr geholfen haben und helfen.

Die Schule steht irgendwie im Zwielficht, wird als gefühllose Institution beschrieben. Doch ich glaube, das stimmt nicht. Gefühle sind schon zugelassen, aber es erhebt sich die Frage, wer darf welche Gefühle zulassen und in welcher Form werden sie inszeniert. So dürfen Lehrer ihren Zorn (auch ihren Übertragungszorn) auf Schüler ausleben, oder Schülerinnen dürfen weinen, wenn sie eine schlechte Note bekommen haben. Ich meine damit, daß es zwar erlaubt ist, diese Form von Gefühlen zu zeigen und auszuleben, daß es aber angstbesetzt und tabuisiert ist, Zuneigung zu zeigen, unkomplizierte Nähe herzustellen. Und ich merke auch an mir, daß das nicht so einfach ist.

*IDE:* Ich danke für das Gespräch.

Hermann Wilhelmer ist Deutschlehrer und Bildungsberater an der HBLA für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt. Das Gespräch mit ihm führte Werner Wintersteiner.

# Sexualität und Gesellschaft

---

Ilonka Lew

## Mit dem Koffer in der Hand ...

oder Über die Abtreibung der Sexualerziehung in diesem Land

„Um ihre Lernplanaufgabe wahrnehmen zu können, brauchen Lehrer, wie in allen anderen Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgegenständen auch, Materialien, die ihnen die Durchführung der Sexualerziehung ermöglichen.“ (1) Beinahe zwei Jahrzehnte nach dem „Grundsatzerslaß zur Sexualerziehung“ stehen die Unterrichtsbehörden über ein halbes Jahrzehnt schon im Begriff, didaktische Lehrbehelfe zur Realisierung dieses Erziehungsauftrages herauszugeben. Zu diesem Zweck sollte ein Materialienpaket mit Texten, Bildern, Broschüren, Folien, Filmen und Tonbändern erstellt werden, um solcherart einen — der üblichen — Koffer mit Medien zu füllen. Inzwischen füllt der Koffer die Medien, mutierte der „Medienkoffer Sexualerziehung“ (Arbeitstitel) zum „Sexkoffer“ und verlor mit zunehmender medialer Präsenz seine medialen Inhalte. Mit der begrifflichen Reduktion auf den Restterminus „Der Koffer“ (2) schließlich wird es möglich, österreichisches Geld — ein Koffer-skandalon — durch ein Sexkofferskandalon zu ersetzen und in das Zentrum sittlicher Empörung zu rücken.

### Die Vorgeschichte

Der Erlaß „Sexualerziehung an den Schulen“, Zl. 510.756-I/4d/70, datiert aus dem Jahr 1970, zwei Jahre nach dem Pariser Mai '68, als die Schüler- und Studentenbewegung die sexualrevolutionären Thesen Wilhelm Reichs aufgriff, um über die Aufhebung der Se-

xualunterdrückung bürgerlich-kapitalistische Zwänge zu überwinden. So heißt es auch in den „Allgemeinen Grundsätzen“ des Erlasses: *„Kinder und Jugendliche sind in der heutigen Zeit vielschichtigen Einflüssen ausgesetzt. Ein rascher Wandel gesellschaftlicher Normen macht die Jugend unsicher ... Nur jene Kinder und Jugendlichen werden den negativen Einflüssen der Umwelt — im besonderen der Übersexualisierung des Lebens durch Reklame, Presse, Film, Literatur und Vergnügungsindustrie — den nötigen inneren Halt und Widerstand entgegensetzen können, die zu einer echten Wertordnung erzogen wurden und gelernt haben, sich für wertvolle Ziele — auch unter manchen Opfern einzusetzen.“* Es galt, ein Gefahrenpotential abzuwehren, das als ein „Zuviel“ an Sexualität — sei es als liberalisierte, sei es als konsumorientierte Sexualkultur — identifiziert wurde. Zu den Durchführungsbestimmungen sollten nach ministeriellem Willen Lehrer- und Klassenkonferenzen, besondere Unterrichtsveranstaltungen, Lehrerarbeitsgemeinschaften und -fortbildungseinrichtungen sowie Ausstattung mit *„einschlägiger Fachliteratur“* (3) und *„geeigneten audiovisuellen Lehrmitteln“* (3) gehören — ein Bündel von Maßnahmen also, die allesamt als notwendige Begleitmaßnahmen angeführt, jedoch im Prinzip niemals aus- oder eingeführt wurden. So schwebte ein Erlaß im pädagogischen Vakuum, der die Lehrer und Lehrerinnen aller Fächer zwar zur Durchführung dieses Unterrichtsprinzips verpflichtete, sie aber ohne Ausbildung und Unterrichtsmittel beließ. Sexualunterricht konnte damit bleiben, was sie war: ein Werkzeug repressiver Pädagogik (4), die ihr erzieherisches Optimum im Minimum von Information sieht. Wenn das Minimum dann noch auf die Fächer Biologie und Religion beschränkt bleibt, ist für Körper und Geist gesorgt: die Körperlichkeit der Sexualität äußert sich biologistisch reduziert in Fortpflanzungsfunktion und traditioneller Geschlechtsrollenzuordnung, ihr „Geist“ im Normenmonopol kirchlicher Moraltheologie. Sexualpädagogisches Handeln, das emanzipatorisch darüber hinausging, ließ sich selbst in seiner seltenen Realisierung durch den im Erlaß verankerten Wertepluralismus nicht verlässlich absichern, weil es zumindest in seinen Mitteln immer irgendwo angreifbar bleiben konnte.

Trotzdem kam der entscheidende Impuls zur Erstellung von sexualpädagogischen Unterrichtsmitteln nicht von Lehrerseite — deren Vorstöße in dieser Richtung immer vergeblich geblieben wa-

ren — sondern als parlamentarische Petition der Aktion „Geborene für Ungeborene“ „gemäß § 27 GOG betreffend weitere positive Maßnahmen zum Schutze des werdenden Lebens“. Vom Nationalrat im Mai 1985 einstimmig beschlossen, beauftragte die Entschließung die Bundesminister für Familie, Jugend und Konsumentenschutz sowie für Unterricht, Kunst und Sport für umfangreichere Informationen und deren erzieherische Umsetzung zu sorgen: „Weiters wird der Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport ersucht, zur Unterstützung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrer die Schulen mit zeitgemäßen Materialien auszustatten und dafür Sorge zu tragen, daß die Sexualerziehung sowie die Erziehung zur Partnerschaft als fächerübergreifendes Prinzip verstärkt in allen schulischen Bereichen verankert wird.“ Und wieder galt es etwas abzuwenden. Mit verstärkter „Aufklärung und Information über Fragen der Empfängnisverhütung, der Partnerschaft und Familienaufgaben“ (5) sollte der weiterhin befürchteten hohen Zahl von Schwangerschaftsabbrüchen vorgebeugt werden. Weisen doch Länder mit hohem Verhütungswissensstandard auch die niedrigsten Abbruchhäufigkeiten auf (6). Freilich korreliert z. B. in den Niederlanden dieses Wissen nicht nur mit einer effektiveren Anwendungspraxis, sondern auch mit einer liberalen Sexualmoral (6). An diesem Punkt offenbart sich das österreichische Dilemma, das im Konflikt um den Medienkoffer ausgetragen wird. Zum Erziehungsziel „Information zwecks Verhütung unerwünschten sexuellen Verhaltens“ soll der altbekannte repressive Sexualerziehungspfad führen, der an den Klippen sexueller Information gefälligst vorbeizuführen habe. Von den Befürwortern dieser Art Sexualerziehung wird diese — als geringeres Übel — nur insoweit akzeptiert, als sie das größere Übel „Sexualität“ zu minimieren instande ist. So kann dann ein Medienkoffer, der nicht ausschließlich diesem Prinzip verpflichtet ist, zum animierenden „Sexkoffer“ gemacht werden.

## Die Geschichte

„Eine interministerielle Arbeitsgruppe, die bereits 1984 unter dem Vorsitz des Bundesministeriums für Familie zusammentrat, begann mit den Vorarbeiten für umfassende Materialien, die sowohl eine Basisinformation zu Fragen der Sexualität für Lehrer enthalten sollten, als auch Anleitungen und Materialien (Medien) zur di-

*daktischen Umsetzung.*“ (1) Fortan arbeiteten unter den Bundesministern Fröhlich-Sandner und Moritz zwei Arbeitsgruppen: Ein Team von ÄrztInnen, PsychologInnen und SoziologInnen aus dem klinisch-(para)universitären Bereich sollte eine wissenschaftliche Basisinformation (Medienkoffer Teil I), PädagogInnen aus Pädagogischen Akademien, Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Allgemeinbildenden Pflichtschulen und den Polytechnischen Lehrgängen sowie je ein Vertreter des Interdiözesanen Amtes, der Universität und des Familienministeriums das didaktische Material (Medienkoffer Teil II) erstellen.

Eine vorläufige Rohfassung des Teils II wurde — in einer Art sich vorauseilend freiwilliger Fremdkontrolle unterstellend — vom BMUKS an diverse Institutionen zur Begutachtung verschickt — zum Stein des Anstoßes. Was als unverzichtbare Begleitumstände jeglicher konstruktiver sexualpädagogischer Tätigkeit verlangt werden muß — ein sensibler Umgang mit der Thematik, eine Basis gegenseitigen Vertrauens — wurde gerade von jenen Exponenten aufs Größlichste verletzt, die nicht müde werden, die Mißachtung dieser Werte den Medienkofferautoren und -herausgebern zu unterstellen. Die „*Materialien: Partnerschaft, Liebe mit Verantwortung*“ wurden damit zum Prüfstein derer, die Toleranz, Konsensbereitschaft und Verzicht auf Manipulation als Grundlage verantwortungsvoller Partnerschaft selbst zu leisten nicht bereit waren. Obwohl Vertreter der Dachverbände der Elternvereinigungen zur Begutachtung der Unterlagen eingeladen wurden und Gelegenheit hatten, ihre Stellungnahmen abzugeben, hat eine Gruppe von Elternvertretern in sehr bedauerlicher Weise diese Vorgangsweise mißbraucht, um in einer Medienkampagne durch Fehlinformation Ängste und Vorurteile zu aktivieren. Dazu wurden aus dem Zusammenhang gerissene Zitate unvollständig wiedergegeben, vorgenommene Veränderungen nicht zur Kenntnis genommen, Textstellen polemisch interpretiert und Spiele angegriffen, die seit Jahren Bestandteil offiziell-pädagogischer Unterrichtsmaterialien für Volksschulen bzw. der Spielekartei der katholischen Jungschar sind.

Seit dem 29. Dezember 1986 mobilisieren Österreichs Print & Predigtmedien die Öffentlichkeit zum „*Schutz vor dem ministeriell verordneten 'Sex' im Klassenzimmer*“. Trotz mehrfacher Richtigstellungen in Presseaussendungen und Pressekonferenzen werden

längst widerlegte Behauptungen stereotyp wiederholt.

Das konzertierte Mediengetöse bietet freilich unterstützende Hintergrundmusik, wenn in redaktionellen Marathonsitzungen (siehe Anhang) die Inhalte des Medienkoffers Punkt für Punkt und Wort für Wort vorgeblich auf ihren pädagogischen Wert, in Wahrheit aber auf ihren weltanschaulichen Gehalt geprüft werden. Zustimmung finden die jeweiligen Ergebnisse zahlreich geforderter und durchgeführter Umarbeitungen dann jeweils so lange, als Zugeständnisse an die Einengung des pluralistischen Prinzips gemacht wurden und werden. *„In einem pluralistischen Staat wird man ... unterschiedliche Auffassungen nebeneinander gelten lassen müssen. Statt dessen wird aber atemberaubend selbstverständlich 'nicht katholisch' mit 'unmoralisch' gleichgesetzt.“* (7) Dem ethischen Mon(opol)ismus freilich ist ja nicht nur die abweichende Wertvorstellung, sondern allein schon die Tatsache, „Pluralität“ suspekt. So verstummten auch Stimmen, die 1987 noch einem vertretbaren Kompromiß das Wort sprachen: *„Bei einem Unterrichtsbehelf für ein so sensibles Thema wie der Sexualerziehung wird bei den verschiedenen, einander oft entgegengesetzten Wertpositionen kaum ein allgemeiner Konsens zu erzielen sein. Es wird nur ein Kompromiß möglich sein — oder man läßt es überhaupt bleiben. Daher wird es auf diesem Gebiet keinen Unterrichtsbehelf geben, mit dem alle voll einverstanden sein können. Man muß sich nur die Frage stellen, wie weit man mit der Toleranz gehen kann. Darüber kann es auch unter Christen verschiedene Ansichten geben.“* (8)

1988 *„wettern die Bischöfe (neuerlich) gegen den 'Sexkoffer' und verlangen eine Korrektur mehrerer Textstellen. Die derzeitige Fassung des Entwurfs sollte an den Schulen nicht verwendet werden, heißt es. Sollte der 'Sexkoffer' nicht in einer Weise geändert werden, die ihrer Vorstellung entspricht, dann will die Bischofskonferenz in ihrem Einflußbereich (Religionsunterricht, katholische Schulen) eigene didaktische Linien zur Sexualerziehung anwenden ...“* (9)

Das Schicksal des Medienkoffers Teil I, das sich ab 1986 mit dem Wechsel in der Ressortleitung des BMUJF zum Ungewissen hinzuwenden begonnen hatte, vollendete sich im November 1988 in einer Radikalkürzung: Von projektierten 95 Seiten (55 Seiten *„Entwicklungspsychologisch und sozial bedingte Aspekte der Sexualer-*

ziehung“) sollte nur der biologische, zweite Teil erhalten bleiben. Die drei Kapitel des ersten Teils: „Die Entwicklung der Sexualität vom Kleinkind bis zur Adoleszenz“, „Pubertät und Adoleszenz“ sowie „Sexualverhalten und Gesellschaft“ wurden in einem bestellten Gutachten für untauglich befunden und durch eine Basisinformation des Gutachters ersetzt.

## Die Inhalte

So verbleibt für Medienkoffer Teil I neben Listen für Literatur und Medien und diverser, zum Teil schon angejahrter ministerieller Broschüren und Beilagen 15 Overhead-Folien und 1 Video-Kassette als tatsächliche Medien. Film („Wunder des Lebens“) wie Folien beschränken sich im wesentlichen auf biologische, biologisierende und biologistische Darstellungsformen von Sexualität. Die Inhalte des Medienkoffers Teil II gliedern sich in einen Textteil mit integrierten Folien, zwei Tonbandkassetten, fünfzig Fotos und wiederum einigen thematisch passenden Broschüren und Informationsmaterialien, die teilweise ebenfalls schon Eingang in die Schulen gefunden haben. Anstelle von Filmen und Anschauungsmaterialien werden Bestellkarten für diese beigelegt werden. So präsentieren sich zwei „Medien“koffer mit einer medialen Minimalausstattung, die ihre geplante Umbenennung in „Materialien zur Sexualerziehung“ tatsächlich auch sinnvoller und adäquater erscheinen läßt. Mit dieser terminologischen Metamorphose wird schließlich ein Entwicklungsprozeß nachvollzogen und begrifflich abgeschlossen, der längst schon in der fortschreitenden Reduzierung des Medienmaterials seinen Ausdruck gefunden hatte.

Die Dynamik derartiger Abgesänge mögen die exemplarischen Ereignisse rund um den Film „Was heißt'n hier Liebe?“ beleuchten. Mit seinen fünfzehn Jahren älter als die pädagogische Zielgruppe präsentiert sich das verfilmte Theaterstück berlinerisch-schnoddrig im modischen Outfit der späten Hippiebewegung. Entstanden zwischen Kolle und AIDS haftet ihm jedoch das Stigma einer lustbejahenden Pädagogik an: nicht die Gefahren der Sexualität stehen im Vordergrund, sondern ihre Freuden. So wird das nostalgische Produkt der 68er selbst noch in der Postmoderne der Alltagspornographie bekämpft. Trotzdem ließen seine unbestreitbaren

Qualitäten einen Kompromiß finden. Eine Szenenfolge von fünf Ausschnitten wurde einvernehmlich ausgewählt und von Ministerium und Elternvertretern aller politischen Richtungen akzeptiert. Nach zwei regionalen Medienpräsentationen für die Vertretungen der Landesschulräte Ost- und Westösterreichs fand selbst dieses Kompromißprodukt sein jähes Ende. So wenden sich die Zeiten für Lehrerinnen und Lehrer, deren gegenwärtige Schüler und Schülerinnen selbst Ausschnitte eines Theaterstücks nicht so einfach sehen sollen dürfen, an dem ihre Maturanten des Jahrganges 1981 noch aktiv als Schauspieler mitgewirkt hatten.

Trotzdem bietet der „Koffer“ auch Materialqualität und -quantität. In seinen didaktischen Modellen offeriert er eine Fülle von methodischen Angeboten, die in vielfältiger Weise Zugänge und Einstiege in sexualerzieherische Bereiche bereitstellen. Wen wundert es freilich noch, daß gerade der breitgefächerte Methodenkanon Ziel heftiger Angriffe war und ist. Beinhaltet er doch erfahrungsorientierte Spiele, die Berührung und Kontakt thematisieren. Diese Art schulischer Interaktion wird von ihren Kritikern noch allemal als „Leib und Seele gefährdender“ eingeschätzt als alle anderen — unreflektierten — Kommunikationsformen, der an gruppenspezifischen Zwangssituationen gewiß nicht mangelhaft ausgestatteten Institution Schule.

Bleibt noch der Text. Eine Inhaltsübersicht gibt Einblick in seine Themenstellungen:

### Inhaltsverzeichnis des Textteils

- I. Zur Einführung
- II. Ansätze der Sexualerziehung in Schule und Jugendarbeit  
*Begriffliche und inhaltliche Auseinandersetzungen mit „Sexualerziehung“*
- III. Ansätze zu einer sexualethischen Didaktik  
*Auseinandersetzungen mit Normvorstellungen, sexualethische Ansätze der Gegenwart und historische Wurzeln, Reflexionen der eigenen sexuellen Sozialisation*
- IV. Zum Umgang mit Sexualerziehung in Schulbüchern am Beispiele der Biologie und Umweltkunde  
*Offene und heimliche sexualerzieherische Inhalte in BU-Büchern und Anregungen zur Arbeit mit vorhandenen BU-Büchern*
  - 1 Aus Mädchen und Buben werden Frauen und Männer  
*Biologische Informationen über Geschlechtsunterschiede, Pubertät, Menstruation und Hygiene*
  - 2 Kennenlernen — Partnerschaft  
*Wahrnehmung und Diskussion bestehender Verhaltens-, Vorstellungs- und Wertmuster in Bezug auf Partnerschaften*

- 3 **Partnerschaft — Ehe — Familie**  
*Historische, religiöse und kollektive wie individuell-lebensgeschichtliche Gesichtspunkte von Ehe und Familie*
  - 4 **Typisch männlich — typisch weiblich**  
*Problematik der Geschlechterrolle und geschlechtsspezifischer Interaktion im Unterricht*
  - 5 **„Spieglein, Spieglein an der Wand ...“**  
*Körpererfahrung und Akzeptanz des eigenen sexuellen Körpers, Umgang mit idealisierten Körpern*
  - 6 **Kontaktsuche**  
*Problematik der (sexuellen) Kontaktaufnahme*
  - 7 **Zärtlichkeit**  
*Auseinandersetzungen mit körperlichem Kontakt, Berühren und Berührtwerden, Berührungshemmungen und -ängsten*
  - 8 **Ausgewählte Erziehungssituationen**  
*Kritische Auseinandersetzungen mit gängigen Erziehungsmustern im Umgang mit sexuellem Verhalten von Kindern*
  - 9 **Das geht niemand etwas an — oder doch?**  
*Partnerschaft und Recht, Sexualität und Recht: Fallbeispiele zu Verwaltungsrecht, Bürgerlichem Recht und Strafrecht*
  - 10 **Das Kind entsteht**  
*Entstehung von sexuellen Beziehungen, Zeugung, Schwangerschaft und Geburt*
  - 11 **Besuch beim Frauenarzt**  
*Bedeutung von und Vorbereitung auf Frauenarzt und „Männerarzt“*
  - 12 **Empfängnis und Verhütung**  
*Informationen über Verhütungsmittel und -methoden und ihrer biologischen Grundlagen; Notwendigkeit und Akzeptanz*
  - 13 **Erotik und Sexualität in Bildern**  
*Zusammenhang Erotik/Sexualität und Kunst; Sexismus, Pornographie*
  - 14 **Zum Umgang mit Erotik und Sexualität in Texten**  
*Jugendliteratur, Liebesgedichte, Leserbriefe, Hirtenbriefe der dt. Bischöfe ...*
- **Zur Arbeit mit symbolischen Fotos**
- **„Lernklima“ und aktivierende Methoden für Partnerschafts- und Sexualerziehung**

„In den Medienkoffer gehört allein hinein, was mit Sexualität zu tun hat!“ (10) Diesem universellen Anspruch eines „70jährigen Familienvaters“ (10) will und kann ein Unterrichtsbehelf nicht gerecht werden, der Bereiche wie z. B. Abtreibung, Inzest, Vergewaltigung, Prostitution und Perversion — mit Ausnahme ihrer strafrechtlichen Aspekte — praktisch völlig und von Anfang an ausgeschlossen hat und Themen wie Masturbation und Homosexualität nur am Rande behandelt. Gleichwohl bleiben selbst die sporadischen Textstellen heftig umkämpft, da ihre Thematisierung als „animierende Anleitung“ und — im vorliegenden Fall der schulischen Sexualerziehung quasi als amtlich abgesegnete — „Anregung“ (miß)verstanden wird.

So kann die Aussparung der pädagogischen Hilfestellung und Auseinandersetzung jenes Vakuum hinterlassen, das nicht nur Fehlvorstellungen blühen läßt, sondern auch gerade das Konsum- und Neugierverhalten fördert, das durch ihre Ausklammerung zu verhindern angestrebt — und von einschlägigen Einrichtungen auch trefflich und gewinnträchtig ausgefüllt wird. Darüberhinaus wird selbst der verbleibende Rest des Textes noch weiter skandalisiert, weil er — im Sinne seines pluralistischen Anspruchs — nicht durchgängig einem Ehe- und Familienethos verpflichtet ist, das vor- und außereheliche Sexualität ausschließt. Nun kann die Schule zwar nicht aufgerufen sein, als Tabubrecher die gesellschaftliche Diskussion zu ersetzen, gleichwohl wird in der Kofferkritik umgekehrt von ihr verlangt, als pädagogisches Tabu aufrechtzuerhalten, was längst gesellschaftliche Realität geworden ist.

Abschließend lassen sich die Vorwürfe der Kritiker dahingehend zusammenfassen, daß das Material zum „*Medienkoffer Sexualerziehung*“

- „• nicht den Erfordernissen einer wertorientierten Sexualpädagogik entspreche;
- daß in den Materialien Sexualität ohne Liebe und tiefere Bindung propagiert würde;
- daß sittliche Normen gewertet und
- daß die ... Institutionen Ehe und Familie in Frage gestellt würden. (11)“

Freilich entstammen die vier, hier zitierten Anklagepunkte nicht der österreichischen Diskussion, sondern einem Kommentar zu den Vorgängen in der BRD, als 1982 der zuständige CDU-Minister das Einstampfen der bundesdeutschen Materialien „*Betrifft: Sexualität*“ verfügte. Trotzdem passen auch die weiteren, auf die BRD gemünzten Absätze des Kommentars — in die Gegenwart transfe-riert — verblüffend genau auf den österreichischen „*Sexkoffer*“:

Keiner dieser Vorwürfe traf zu. Der Minister diffamierte ein Konzept, dessen pädagogisches Ziel es war, Jugendlichen im Zeitalter der Massenmedien und der Vermarktung von Sexualität Orientierungen zu ermöglichen. Verantwortungsvolle Partnerschaft, die Bejahung eigener Gefühle und sexueller Wünsche, Achtung des Partners bzw. der Partnerin und die Distanzierung von Leistungs- und Erfolgswängen im sexuellen Bereich waren die Programmschwerpunkte. Die Jugendlichen sollten zu einer konsequenten

Empfängnisverhütung bereit und fähig sein und erkennen, daß in unserer Gesellschaft die Gleichberechtigung der Geschlechter noch viele Fragen und Wünsche offen läßt.

Das Konzept versuchte auch, persönliche Probleme nicht ausschließlich individuell abzuhandeln. Die Erkenntnis, daß viele Schwierigkeiten der sexuellen Entwicklung nicht ausschließlich durch subjektives Verschulden, sondern auch durch unsere gesellschaftlichen Lebensbedingungen verursacht werden, war ein weiteres Lernziel von 'Betrifft: Sexualität'.

Mit der pauschalen Abqualifizierung als sittenlos, unmoralisch, libertinistisch und illegal wurden nicht nur die Verfasser getroffen oder die Gutachter aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, sondern auch die zahllosen Pädagoginnen und Pädagogen, die das Medium innerhalb und außerhalb der Schule eingesetzt hatten. (11)

(österreichisch: ... „gerne einsetzen würden“)

## Die Zukunft

Wird es „um die Sexualerziehung ... eine Zeitlang wieder still werden“ (12), weil sich kein „Lehrer der Gefahr aussetzen will, als 'Kinderverführer', verdächtigt zu werden“ (12), der mit dem Einsatz des „Koffers“ „das zarte, unverbildete Gewissen unserer Kinder, ... das Schamgefühl, das sie wie ein Schutzwall umgibt, mit raffinierten Methoden bewußt und zielstrebig zerstört“ (13)? Zumal dem österreichischen Lehrer von den Kofferkritikern in geradezu diskriminierender Weise jegliche Kompetenz für einen verantwortungsvollen Umgang mit den Materialien abgesprochen wird? Wird das Elternrecht gerade deswegen so heftig herbeizitiert, um — wie schon einmal — jegliche schulische Sexualerziehung zu unterbinden? „Bereits wenige Wochen nach dem 30. Januar 1933, am 18. April, erließ der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung einen Erlaß über die 'Sexuelle Belehrung der Jugend'. Schulische Unterweisung war unerwünscht. Sexualerziehung sollte 'grundsätzlich Sache des Elternhauses' sein. Eine systematische Sexualinformation vor der Klasse nannte der Erlaß eine 'verfehlte Sexualpädagogik'.“ (11) Oder kann die Diskussion um das Ärgernis „Sexkoffer“ in eine konstruktive Auseinandersetzung um die Problematik schulischer Sexualerziehung münden? Wird Lehrern — statt ihnen Unvermögen vorzuwerfen — endlich die Ausbildung zuteil, die sie vielleicht „schon“ 1990 zur Erfüllung jenes Erziehungsauftrages aus dem Jahr 1970 ermächtigt? Kann der gegenwärtige Kofferdiskurs Impuls und Anregung für ein längst fälliges pädagogisches Gespräch sein, damit nicht zutrifft, was in Sachen

„Medienkoffer“ derzeit zu befürchten ist: „Sein Todesurteil haben die Medien bereits gesprochen, egal wie das Produkt endgültig aussehen wird.“ (12) Denn „um ihre Lehrplanaufgabe wahrnehmen zu können, brauchen Lehrer, wie in allen anderen Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgegenständen auch, Materialien, die ihnen die Durchführung der Sexualerziehung ermöglichen.“ (1)

#### Quellennachweis:

- (1) Presseinformation des BMUKS vom 26.6.1987
- (2) Profil-Titel vom 29.5.1989, Nr. 22/1989
- (3) Erlaß „Sexualerziehung an den Schulen“ vom 24.11.1970
- (4) I. Lew, Sexus, 1/1988
- (5) Entschließung des Nationalrates, 1985
- (6) E. Ketting, Ph. v. Praag: Schwangerschaftsabbruch-Gesetz und Praxis im internationalen Vergleich. Tübingen 1985
- (7) E. Hammerl, Profil vom 2.5.1989, Nr. 18/1989
- (8) Leserbrief an die Salzburger Nachrichten vom Vertreter des Interdiözesanen Amtes der ministeriellen Kommission für die Erstellung des Medienkoffers, 21.4.1987
- (9) Oberösterreichische Nachrichten vom 11.11.1988
- (10) Oberösterreichische Nachrichten vom 12.11.1988
- (11) E. Koch: Sexuelle Denunziation. Frankfurt 1986
- (12) Salzburger Nachrichten vom 26.4.1987, Leserbrief

Ilonka Lew, Jahrgang 1947, AHS-Biologin, Mitautorin des „Medienkoffers Sexualerziehung“ Teil II, Redaktion von „Sexus“, Zeitschrift zu Fragen der Sexualität, Wissenschaft und Kultur; Analytische Sexualberatung.

## Anzahl der bei den Redaktionssitzungen anwesenden VertreterInnen

Institution/Organisation/ Arbeitsgruppe		Redaktionssitzung vom				
		2.12. 1986	21.1. 1987	6./7.11. 1987	11./12.12. 1987	20.1. 1989
BM f. Unterricht, Kunst und Sport		9	13	13	10	14
BM f. Umwelt, Jugend und Familie		1	2	2	3	4
Staatssekretariat f. allgem. Frauenfragen				1	1	
Landesschulräte				10	9	11
Erzbischöfl. Amt f. Unterricht u. Erziehung				1	1	1
Interdiöz. Amt f. Unterricht u. Erziehung		1	1	1	1	
Dachverbände der Elternvereinigungen	Bundesverband d. Elternvereini- gung an mittl. u. höh. Schulen Ö			1	1	3
	Verband d. Elternvereine an den höh. Schulen Wiens			1	1	1
	Verband d. Elternvereine an den öffentlichen Pflichtschulen			1	1	
	Hauptverband der katholischen Elternvereine Österreichs			2	1	1
	Katholischer Familienverband Ö	1	2	1	2	2
	Österreichischer Familienverband			1		2
	Bundesorganisation d. österr. Kinderfreunde	1	1	1	3	2
Bundesschülerbeirat		1	2			2
Zentralanstalten-Schülerbeirat						1
Österr. Gesellschaft f. Sexualforschung					1	1
Österr. Ärztekammer/Ärzttekammer f. Wien					1	2
Allgem. Krankenhaus d. Stadt Wien, Universitätsklinik f. Neuropsychiatrie des Kinder- und Jugendalters					1	1
Österreichischer Bundesverband für Schulspiel, Jugendspiel u. Amateurtheater					1	
Österreichische Aidshilfe			1			
„Die Presse“			1			
Österreichischer Bundesverlag		1	2	2	1	1
Mitgl. d. Arbeitsgruppe b. BMUKS (Teil II)		8	8	10	10	12
Mitgl. d. Arbeitsgruppe b. BMUKS (Teil I)		3	3			
i n s g e s a m t		26	36	48	49	62

Dachverbände der  
Elternvereinigungen

## Wörter, die mit M oder anderen Buchstaben beginnen

Über den Sexkoffer, seinen vermutlichen Inhalt und warum wir darüber nicht reden dürfen und wenn wir dürfen, warum wir es nicht können. Über Zusammenhänge zwischen dem Österreichischen Wörterbuch und der allgemeinen Verklemmung. Über Sprache, Wirklichkeit und das schmutzige Schweigen, das unter den sauberen Texten liegt.

Das Moralempfinden der Katholischen Mehrheit in diesem Lande bedingt, daß es ungemein schwierig ist, über die Dinge, die sich unter der Kleidung befinden, und die Dinge, die sich unter Decken abspielen, zu reden. Mit „...*ma,ma,ma,Mamma*“, so oder so ähnlich ist das Sprechen losgegangen, dann kam „*pa,pa,pa,Papa*“, dann vielleicht „*ich Hunger*“. Danach machte man rasende Fortschritte und war bald soweit, daß man Wörter kannte, die man nicht sagen durfte, obwohl es sie gibt und sie auch Verwendung finden. Man durfte zu einer Tante nicht Dumme Gans sagen, obwohl man der Ansicht war, daß es sich bei dieser weiblichen Anverwandten tatsächlich um sowas wie eine dumme Gans handelte. Mit vielen alten Ärschen verhielt es sich ebenso. Im Alter von sieben oder acht, bei der systematischen Einführung in den katholischen Moral-kodex, werden noch ein paar recht überflüssige Vokabeln gelehrt. Eine davon wurde schon erwähnt, die liebe Unkeuschheit. Man durfte und man darf nicht erfahren, worum es sich dabei handelt, mußte aber auf alle Fälle eine diesbezügliche Frage mit „*Du sollst nicht Unkeuschheit treiben*“ beantworten. Natürlich darf der Name Gottes auch nicht einfach so in den Mund genommen werden. Je älter das gelehrige Kindlein wird, desto besser ist die Fähigkeit ausgebildet, zu ahnen, welche Wörter es zwar kennen, aber auf keinen Fall innerhalb der Familie oder in der Schule verwenden sollte. Am ehesten noch unter Freunden. Bekannt müssen diese Wörter sein, sonst entlarvt man sich als weltfremder Tölpel. Die Wörter, deren Kenntnis man nur passiv zu erkennen geben sollte, gehören, wie

sollte es anders sein, dem Wortfeld *Geschlecht* an. Grausig. Beim Erlernen der Grammatik einer Fremdsprache ist uns das Neutrum am liebsten, weil das nicht die Gedanken auf so Häßliches wie Busen, Vagina, Hoden, Penis oder gar Koitus zu lenken vermag.

„*Cadaver, iter, ver*  
*sind Neutra auf -er.*“

Bei der Lektüre unserer zu respektierenden Klassiker kichert alles, wenn das Wort *Busenfreund* vorkommt. Der Biologieunterricht ist so peinlich, weil die Reproduktionsorgane auf dem Plan stehen. Man fragt sich, wieso solches überhaupt gelehrt werde, wenn im anderen Fach dazu angehalten wird, sich in diesen geheimnisvollen Dingen nur ja um keinen Preis zu versuchen.

Als ich im Alter von acht Jahren und gerade darüber informiert, daß ich keine Unkeuschheit treiben sollte, wenn mir mein Leben nach dem Tod lieb sei, fragte, was denn das sei, so eine rrrrichtige Unkeuschheit, wurde mir erklärt, daß es sich dabei um den Tatbestand des Sich-jemanden-nackt-Vorstellens oder des Jemanden-nackt-Ansehens handelt. An Eides statt versichere ich, daß mir bis dahin nie eingefallen war, mir jemanden nackt vorzustellen; ich gestehe, daß ich schon Nackte gesehen hatte. Ab dem Tag wurde diese anrühige Sache bei mir zur Manie. Der Pfarrer, der diese Information unter Höllenqualen, die er überaus treffend zu beschreiben wußte, an uns Kinder weiterleitete, wurde mein Opfer. Ich degradierte ihn zu meinem Sexualobjekt. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit unterschätzte ich die Dimensionen seines Geschlechtsteiles, da ich der Auffassung anhing, daß der Kleriker unter seinen hübschen, bunten Überwürfen etwas verbarg, was dem, was bei meinem jüngeren Bruder an dieser Stelle zu sehen war, sehr ähnlich sein mußte. Es versteht sich von selbst, daß ich ständig unter dem Eindruck stand, im Falle meines Ablebens zwangsläufig und schnurstracks dem Oberkommando des Satans untergeordnet zu werden, da ich ja wohl nicht gut zu meinem Sexualobjekt gehen und sagen konnte: Ich stelle Sie mir während jeder Heiligen Messe splitterfasernackt vor. Diesen Schock — oder wäre es womöglich eine Freude gewesen? — konnte ich dem Herrn Pfarrer nicht zumuten. Ganz allein mußte ich mit der Aussicht fertigwerden, in Bälde dem Feuer der Hölle anheimzufallen. Rückblickend kann ich nicht umhin, dies als eine doch recht nachdenklich stimmende Zukunftsperspektive für ein Mädchen von acht Jahren zu betrachten.

Daß die Sexualfeindlichkeit, bzw. das Unvermögen, sie zu überwinden, nicht nur von der Kirche zementiert wird, vermute ich aufgrund folgender Entdeckung: Anlässlich der Lektüre eines Werkes

der neueren österreichischen Literatur fragte ich mich, ob denn das Wort *Möse* in einem Wörterbuch der deutschen Sprache verzeichnet sei. Es handelte sich um österreichische Literatur, also zog ich meine Ausgabe des „*Österreichischen Wörterbuches*“ heran. Ich ahnte, daß ich nicht fündig werden würde, und wandte mich den weniger vulgären Ausdrücken *Scheide, Vagina, Vulva, Scham, Schamlippen, Schamhaare* zu. Es war mir vergönnt, zwei Ausdrücke zu finden. 1) **Scham** die,-; vor Scham rot werden || sich **schämen** || **schamlos** || **Schamlosigkeit**, 2) **Scheide** die,-/n; den Säbel in die Sch. stecken  $\Delta$  **Wasserscheide** || **scheiden**. Als ich das Wort *Penis* nicht fand, versuchte ich das Wort *Busen*. **Busen** der,-s/n; Meerbusen: Meeresbucht, danach geht es fröhlich mit **Busennadel** weiter. Unter *Büste* steht: **Büste**, die,-/n; Brust  $\Delta$  modelliertes Brustbild; eine B. Schuberts  $\Delta$  Kleiderbüste. Fürs erste erschöpft, konsultierte ich den Duden zum Thema *Möse*: **Möse**, die;-,-n [gaunerspr. Moß, Muß = Frau, Geliebte, Dirne, unter Einfluß von spätmhd. mutz, musche, Muschel] (derb): *Vulva, Vagina*. Was ist eine *Vagina*? **Vagina**, die;-,-, ...nen [lat.vagina] (Med.): *Scheide*. Dann findet man: **Vulva**, die;-,-, Vulven [lat.vulva, eigentl. = die Hülle] (Med.): *äußere Geschlechtsorgane der Frau*. Der Duden erlegt sich auch bezüglich *Fut, Fotze, Muschi, Pimmel, Schwanz* und *Zipfel* kein diskretes Schweigen auf. Unter *Wörterbuch* findet sich im Duden: **Wörterbuch**, das: *Nachschlagwerk, in dem die Wörter einer Sprache nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt, angeordnet und erklärt sind*. Der Unterschied zwischen dem zugegebenermaßen neueren Duden und meiner Ausgabe des *Österreichischen Wörterbuches* ist also in 'bestimmten Gesichtspunkten', die der Auswahl zugrundeliegen, zu finden. Die Erwartungshaltung des Benützers eines solchen Nachschlagewerks dürfte im allgemeinen so zu umreißen sein: man möchte wissen, ob es ein Wort gibt, wie man es schreibt, was es bedeutet und in welchem Zusammenhang, in welcher Situation der Gebrauch dieses Wortes adäquat erscheint. Ob so ein Wort dann verwendet wird, liegt im Entscheidungsbereich der Sprache.

In Österreich vermittelt die Sprachlosigkeit des Wörterbuchs, daß *Möse* besser nicht verwendet wird, im Duden steht *Möse* = derb. Also: *Möse pfui!* Von mir aus, es gibt zwar keine an sich 'schlechten' Wörter, nur die Konnotation machts, daß alle zusammenzucken, wenn dieses Wort in ihren Gehörgang dringt. Ich muß das Wort

*Möse* nicht unbedingt haben. Egal. Nur, irgendetwas brauche ich, um das, was *Möse* beschreibt, zu benennen. Doch dergleichen findet sich nirgends in meinem Nachschlagewerk „[...] für Schüler etwa von der 5. Schulstufe an [...]“ — es ist nicht nur für Schüler gedacht, sondern auch als „[...] Volks- und Hausbuch [...]“ und als „[...] Nachschlagewerk für Ämter und Büros“ (Vorwort, S. 5). Zu den im Duden angesprochenen Auswahlkriterien vermelden die österreichischen Kollegen: „Die Notwendigkeit, mit dem Platz hauszuhalten, zwang bei jedem einzelnen Wort zur Überlegung, ob es aufgenommen werden solle oder nicht. Maßgebend für die Entscheidung darüber waren die Bedürfnisse der Schule und des Alltags, nicht die bestimmter Fach- und Berufskreise. Veraltetes Sprachgut und seltener verwendete, rein fachwissenschaftliche Wörter wurden nicht aufgenommen. Hingegen sind die Ausdrücke des täglichen Lebens, vor allem aus den Sachgebieten Haushalt, Handwerk, Gewerbe, Wirtschaft, Technik, Spiel und Sport, Sitte und Brauchtum, sowie aus dem ländlichen Lebens- und Arbeitskreis, vorzugsweise berücksichtigt.“ (Vorwort, S. 5) Auf der nächsten Seite heißt es noch: „Das österreichische Wörterbuch ist ein Wörterbuch der guten, richtigen deutschen Gemeinsprache.“

Es muß der sinistre Einfluß aus dem Ausland gewesen sein, den wir erst seit der unerhörten Einmischung in unseren Präsidentenwahlkampf richtig einzuschätzen wissen, der bisher glauben machte, daß unter Erwachsenen (wenigstens) das Benennen schauriger Körperteile mittels sich großer Beliebtheit erfreuender Termini technici ohne Erröten vonstatten ginge. Doch meine Ausgabe des Österreichischen Wörterbuchs vermochte sich nicht zur Nennung derselben durchzuringen. Dennoch wäre es grundfalsch, anzunehmen, daß hierzulande nicht trotz oder gerade wegen der von oben, links und rechts verordneten Sprachlosigkeit über genau das, was es unter allen Umständen — auch wenn Viren aller Art lauern — zu verschweigen gilt, sehr direkt gesprochen wird. Es dürfte eine Platitude sein, aber trotzdem: eine jede Sprache ist in Tabubereichen äußerst erfinderisch. Vulgärausdrücke für Geschlechtsorgane und Geschlechtsverkehr gibt es unzählige, an Wirtshaustischen kann man sie auch hören.

Laut der Ausgabe des Österreichischen Wörterbuchs, die die momentane Elterngeneration benützte und die den damaligen Zeit-

geist trefflich wiederspiegelt, handelt es sich beim Themenbereich Sexualität offenbar nicht um eine Interessensphäre, die unter die „*Ausdrücke des täglichen Lebens*“ gezählt werden könnte. Bezeichnenderweise sind Wörter wie *Anstand, Moral, Sittenlehre, Sittlichkeit, sittlich, sittsam, sauber, gesittet, Jungfrau, Jüngling, moralisch, Moralität, Sünde, Sünder, Sünderin, sündhaft, sündigen, Sühne, Reue, reuig, reuen, Buße, büßen, Feg(e)feuer*, N. T. (A.T. kommt nicht vor, denn da drin wäre womöglich was über Onan und das Ende der Geschichte mit Log, der sich gar nicht erinnern kann, der gar nicht gemerkt hat, wie er mit seinen beiden Töchtern schlief, zu lesen) und auch *Oberin* verzeichnet. Unter *Schwester* steht: **Schwester** die,-/-m; Krankenschwester, geistliche Sch. *Pfarrhaus, Pfarrer, Pfarrhaus, Priester, Bischof, bischöflich, Bischofsstab, Kooperator, Kaplan, Bistum, Mesner, Papst, päpstlich, Papstwahl, Gewissen, reumütig, Beichte, beichten, verdammen, verdammenswert, verdammt, Verdammung, Hohepriester, Todsünde, Himmel und Hölle* sind fein säuberlich aufgelistet. Dieses Büchlein ist — zumindest offiziell — nicht im Auftrag der Katholischen Kirche herausgegeben worden, sondern in dem des Ministeriums für Unterricht und Kunst. Verfasser und Herausgeber blieben in dieser Ausgabe noch anonym, sie wirkten offenbar lieber im Verborgenen für das Wahre, Gute und Schöne. Zur Ehrenrettung des Bundesministeriums muß festgestellt werden, daß im Jahr 1979 und dann wieder im Jahr 1985 Überarbeitungen des Werks erfolgten, die geringfügige Verbesserungen brachten. Meine Ausgabe, die 34., ist, obwohl mies und klerikal, ein wunderbarer Spiegel für die Geisteshaltung vieler besorgter Eltern. In der Entwicklung der staatlich subventionierten Kindererzieher ist das Fehlen von Wörtern zur Beschreibung von Sächelchen, die bei Konsalik die Erde beben und die Schenkel der rothaarigen Frauen glühend-heiß werden lassen, folgenreich, wenn auch nicht in der intendierten Art und Weise. Denn die damaligen Kindlein lernten auch ohne Wörterbuch schnell: *nageln, ficken, pudern, rammeln, bumsen, reiten, aufspießen* und was der Nettigkeiten mehr, all das war ihnen sicher nicht lange unbekannt geblieben. Erst im Elternstadium der ehem. Kinder macht sich das scheinbare Manko bemerkbar. Sie lehnen allzu offenherzige Aufklärung ihrer Nagel-, Fick- und Rammelprodukte ab. In der Literatur kommen manchmal ein paar dieser Wörter vor, doch da Waggerl oder gar nichts gelesen wird, ist anzustrebendes Verständ-

nis der Literatur (und der Realität?) nicht dazu angetan, diese Rigidität aufzuweichen. In einer im Oktober '88 ausgestrahlten Folge der Hörfunksendung „*Tirol-Journal*“ redete man über Literatur. Einige Anruferinnen rügten schwer, daß jüngere Autoren sich einer „*entsetzlich vulgären Sprache*“ befleißigten. Immer käme das Wort *Scheiße* vor. Vom Medienkoffer war schon die Rede, ebenso von den *keusch* (steht übrigens auch in diesem phänomenalen Wörterbuch) verfaßten Leserbriefen, die vor *Empörung, Haß, Widerwillen, Ekel, Angst*, vielleicht sogar Todesangst (kommt — wie könnte es anders sein? — auch vor) strotzen. Am 30.12.1987 merkte der echauffierte Vize-Chef der Katholischen Aktion via ORF an, er halte die Kondomwerbung für unbotmäßig, da die „*Treue beider Partner den sichersten Schutz von Aids*“ darstelle. Die Kinder müssen vor Dreck bewahrt werden. Manche sterben dann schmutzfrei an Aids oder werden zum ersten Mal mit 16 schwanger, ohne zu wissen warum. Der Kaiser braucht sowieso Soldaten, kein Malheur außer der *Todsünde. Reue* und in der Folge mehr *Anstand, Moral, gute Sitten, Sittlichkeit* etc. werden die Strafe für *Fegefeuer* mindern.

Daß die Aufklärung in der Schule mangelhaft war, weiß man aus eigener Erfahrung. Daß sich da nicht viel geändert hat, kann man sich angesichts in Elternvereinen organisierter LeserbriefschreiberInnen leicht vorstellen. Wie soll denn über den Verwendungszweck eines *Präservativs* gesprochen werden, wenn *Penis* nicht ausgesprochen werden kann? Beim *Diaphragma*, nein schon viel früher, bei *Periode, Menstruation, Regel* (kommen in der 34. Auflage alle nicht im Sinn von *Monatsblutung* vor) herrscht Sprachlosigkeit. Menstruieren, so was Ekelhaftes. Selbst noch in Cellophan verpackte Tampons sind so erschreckend in ihrem Erscheinungsbild, daß sie in der Öffentlichkeit (von Frau zu Frau) so 'geheim' übergeben werden wie der leidige Schilling vom Patenonkel an das auf einen Zehner hoffende Kind. Stellte die Auswahl im Österreichischen Wörterbuch tatsächlich 'Bedürfnisse der Schule und des Alltags' dar, so verstünde man unter *Tampon: Tampon* der, -s/-s; Bauschen oder Propfen aus Mull oder Watte; *tamponieren* hieße: einen Tampon in eine Wundhöhle einführen, um Blutungen zu hemmen. Die Scheide eine *Wundhöhle*? Wenn die Scheide eine Wundhöhle ist, was heißt dann bitte der unter *Scheide* angeführte Beispielsatz 'den Säbel in die Scheide stecken'? Oder woran denken Sie, wenn jemand sagt 'mit dem Säbel rasseln' oder 'jemandem das Schwert hinein-

rammen'? Die neueren Ausgaben dieses Österreichischen Wörterbuchs haben sich dazu durchgerungen, Wörter wie *Scheide*, *Penis*, *Menstruation* etc. aufzunehmen. Löblich. Selbst dem Geschlechtsverkehr wird ein Verbum gewidmet. Wie würden Sie reagieren, wenn zu Ihnen jemand sagte 'Möchtest du heute mit mir *koitieren*?' Da aber sogar garstige Wörter wie *schwul*, zwar mit Sternchen, aber immerhin, und *homosexuell* (ohne Sternchen) verzeichnet sind, habe ich Hoffnung, daß bei der nächsten Auflage auch *Aids* vorkommen wird, vielleicht kann dann über diese Geißel des allerbarmherzigsten Gottes gesprochen werden.

Zum Schluß nur noch kurz ein Detail zur neuesten Ausgabe des Österreichischen Wörterbuchs: *bumsen* kommt nicht vor, obwohl vermutlich häufiger übers *Bumsen* geredet wird als über: **Patrozinium** das [...] -s/Patrozinien [...]: Schutzherrschaft eines Heiligen über ein Gebiet; Fest eines Kirchenpatrons, Kirchweih.

#### Verwendete Literatur:

Duden, Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim 1983

Österreichisches Wörterbuch, 34. Auflage 1968, 35. Auflage 1979, 36. Auflage 1985.

Aus: Gegenwart 1/89 (gekürzt) mit freundlicher Genehmigung der Autorin

# Bibliographie

---

## Das Thema „Liebe“ im Literaturunterricht

### I. Anthologien:

E. Borchers (Hg). Liebesgeschichten. Mit einem Nachwort. Frankfurt (insel-taschenbuch 789) 1984.

*Eine bunte Zusammenstellung von fast ausschließlich abgeschlossenen Erzählungen aus aller Welt, am stärksten ist die deutschsprachige Gegenwartsliteratur vertreten.*

U. Eltner, U. Wandrey (Hg). Hundert Jahre Liebe. Reinbek (rororo rotfuchs 449) 1987.

*19 kurze und längere Erzählungen; neben europäischen auch Texte aus N- und S-Amerika. Kurzbiographien.*

V. Fabricius (Hg). Ich wär so gerne mit dir. Geschichten vom „ersten Mal“. Frankfurt (Fischer Boot) 1988.

*Geschichten und Gedichte v.a. deutschsprachiger AutorInnen, tw. auch Jugendschriftsteller, die sehr offen erste Erfahrungen schildern.*

Herzessachen. Literarische Liebesgeschichten. München (dtv) 1988.

*Eine Anthologie, die auch viele moderne AutorInnen berücksichtigt.*

H. Kratzer, R. Welsh (Hg). Antwort auf keine Frage. Geschichten von und über Liebe. Wien (Jugend und Volk) 1985.

*Ausgezeichnet mit dem Österreichischen Jugendbuchpreis 1986. Behandelt nicht nur Erste-Liebe-Geschichten, sondern beleuchtet auch den Ehe-Alltag und gemeinsames Altwerden. „Liebe“ wird in weitem Sinn verstanden (z. B. auch Zuneigung zu Behinderten, Verliebtheit in sich selbst usw.).*

H. Martin (Hg). Herzklopfen. Liebesgeschichten. Reinbek (rororo-rotfuchs 241) 1980.

*15 Kurzgeschichten über die erste Liebe. Eine der ersten deutschsprachigen Anthologien für Jugendliche.*

B. Meier. GRENZEN/LOS. Liebe zwischen Ost und West. Frankfurt (Fischer Boot) 1988.

*Texte von AutorInnen aus der BRD und der DDR.*

E. Pampuch, M. Zihlmann (Hg). Gesammelte Liebe. München (Beck) 1988.

*Thematisch gegliederte Anthologie von großteils literarischen Texten, v. a. aus dem deutschen Sprachraum, Schwerpunkt Goethezeit.*

I. Weixelbaumer, P. Schneck. Glücklich, wenigstens ein bißchen. Geschichten von Zärtlichkeit und erster Liebe. Wien-Heidelberg. (Ueberreuter) 1984.

*19 Auszüge aus Romanen bekannter Kinder- und JugendbuchautorInnen.*

K. M. Wunder (Hg) Erklär mir, Liebe. Liebeslyrik deutscher Dichterinnen. München (Serie Piper 704) 1988.

*Eine chronologisch angelegte Sammlung von teilweise unbekanntem Autorinnen seit der Barockzeit.*

## **II. Didaktisch aufbereitete Materialien und Sekundärliteratur:**

P. Auer. Liebeserklärungen. Oder: Über die Möglichkeit, einen unmöglichen sprachlichen Handlungstyp zu realisieren. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. Heft 61/1988, S. 11-30.

R. Barthes. Fragmente einer Sprache der Liebe. Frankfurt (Suhrkamp) 1984 (auch als Taschenbuch erhältlich).

W. Böcker, C. Klopmeier, A. Ostehr (Hg). „Dein ist mein ganzes Herz“ (Projektmappe und Reader mit einer historischen Lyriksammlung) Wülfrath (Kaleidoskopverlag) 1988.

S. Braun, H. Lobentanzer (Hg). Deutsche Liebesgedichte. Stuttgart (Reclams Arbeitstexte für den Unterricht 9590) 1985.

K.-H. Fingerhut. Historisches Verstehen an und von Liebeslyrik.

Zum Aufbau von Unterrichtseinheiten am Beispiel des Rosensymbols in Liebesgedichten. In: J. Ossner, K.-H. Fingerhut (Hg) Methoden der Literaturdidaktik, Methoden im Literaturunterricht. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg 1984. S. 106-127.

M. u. K.H. Fingerhut. Liebeslyrik. Ein Arbeitsbuch mit Begleit-  
heft. Frankfurt 1983.

P. Fürstenau. Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument 29/1964. S. 65-78. (Auch als Sonderdruck erhältlich).

Initiative Bildung (Hg) Der Sexkoffer. Was Sie immer schon darüber wissen wollten. Wien (Verlag für Gesellschaftskritik) 1989.

D. Kamper, Ch. Wolf (Hg). Das Schicksal der Liebe. Weinheim-Berlin (Quadrige) 1988.

Lesezirkel. Literatur und Sex. Literaturmagazin Nummer 39 (6. Jg.) 1989.

K. Loewit. Geheimsprache Sexualität. Innsbruck-Wien (Tyrolia) 1988.

G. Mattenklott. Liebe - Anlaß zum Schreiben. Über einige Texte von Jugendlichen aus der Sammlung des Workshops Schreiben 1976-1980. In: praxis deutsch 45/1981. S. 19-24.

schulheft 35 (1985). Thema: Störfaktor Körper.

schulheft 53 (1989). Thema: Sex fatal. Ein Schulheft zur Sexual-  
erziehung.

R. Wenzel (Hrsg) Sprache und Sexualität. Frankfurt (Diesterweg). (Reihe: Kommunikation/Sprache. Materialien für den Kurs- und Projektunterricht).

# Informationen zur Deutschdidaktik

Geplante Themenhefte für 1990:

## 1/90 Frauen, Frauen, Frauen ...

*Schwerpunkte:*

- *Frau und Sprache/Frauensprache*
- *Frauenliteratur*
- *geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer*

## 2/90 Computer im Deutschunterricht

*Deutsch wird ab dem Schuljahr 1990/91 Trägerfach für den Informatik-Unterricht sein. Dieses Heft soll darauf vorbereiten.*

## 3/90 Mündliche Kommunikation

*Immer wieder wird festgestellt, daß die mündliche Ausdrucksfähigkeit von MaturantInnen und AbsolventInnen anderer Schulen zu wünschen übrig läßt. Dabei legen die neuen Lehrpläne großes Gewicht auf diesen Bereich. Wie sind diese Anforderungen in der Praxis realisierbar?*

## 4/90 Bild + Sprache — Bildsprache

*Diese Nummer soll in Zusammenhang mit Kunsterziehern realisiert werden; sie versteht sich einerseits als Beitrag zur ästhetischen Erziehung und stellt sich andererseits der Herausforderung, die die neuen visuellen Medien auch für die Schule und den Deutschunterricht bedeuten.*

Wir bitten InteressentInnen, sich möglichst frühzeitig mit der Redaktion in Verbindung zu setzen.